



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di *Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata*

Scuola di dottorato in Scienze Sociali: Interazioni, Comunicazione e Costruzioni Culturali
XXVII CICLO

DISTURBI ALIMENTARI E PROGETTI DI PROMOZIONE DEL BENESSERE

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Marco Sambin

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Elena Faccio

Dottorando: Norberto Costa

Borsa di studio finanziata dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo

ABSTRACT

La presente ricerca affronta il tema della progettazione di interventi di promozione del benessere nell'ambito dei disturbi alimentari attraverso tre diversi studi. In primo luogo, si riporta una revisione delle diverse concettualizzazioni della problematica in base alle principali teorie psicologiche e le relative modalità di intervento. Assumendo l'ipotesi che i disturbi dell'alimentazione rappresentino una particolare modalità di espressione di un vissuto di disagio relativo alla propria dimensione corporea, si analizzano le principali teorie sociologiche allo scopo di comprendere i processi di significazione che si iscrivono su di essa; quindi si propone una visione fenomenologica allo scopo di individuare i concetti fondamentali che ci possano dare la possibilità di studiare il vissuto intersoggettivo corporeo in interazione. Infine, si propone la possibilità di utilizzare il medium artistico attraverso la metodologia della ricerca azione partecipata come strumento di raccolta dati e come mezzo per promuovere benessere comunitario. A questo proposito, si riconsiderano in modo critico: i discorsi di politica pubblica relativi ai progetti sociali che si avvalgono della collaborazione di artisti; i presunti benefici ad essi legati; le possibili metodologie di analisi compatibili.

Il primo studio ha l'obiettivo di raccogliere informazioni sui progetti di promozione del benessere svolti in Italia sul tema dei disturbi dell'alimentazione e di comprendere le modalità di organizzazione dei discorsi degli operatori del settore coinvolti nello studio. A questo scopo sono state svolte sei interviste con professionisti autonomi o affiliati a strutture riconosciute del sistema sanitario nazionale. I dati raccolti sono stati indagati utilizzando l'analisi dialettica per comprendere le modalità di organizzazione dei discorsi e i relativi posizionamenti identitari. I risultati hanno evidenziato come la progettazione degli interventi da parte dei professionisti sia organizzata in funzione delle logiche politiche ed economiche che determinano il riconoscimento delle azioni svolte da parte del cosiddetto 'mercato' o della comunità scientifica.

Il secondo e il terzo studio presentano i risultati raccolti durante due diversi progetti pilota di promozione del benessere utilizzando tecniche artistiche. In particolare, si è utilizzato il teatro come medium catartico e performativo allo scopo di indurre una maggiore competenza corporea e relazionale ai partecipanti. Il primo intervento è stato svolto nel territorio di Padova, ha coinvolto studenti e studentesse di tre classi quarte della scuola primaria e tre classi prime della scuola secondaria inferiore ed è stato analizzato attraverso l'utilizzo del TMA di Bracken. I risultati hanno evidenziato un miglioramento significativo nella percezione delle competenze relazionali per i/le partecipanti.

Il secondo intervento è stato analizzato secondo l'impostazione metodologica della ricerca azione partecipata allo scopo di comprendere in modo approfondito: le modalità di significazione interattiva del corpo; come il medium teatrale possa promuovere i benefici emersi nel primo intervento. Sono state coinvolte una classe quinta della scuola primaria e una classe seconda della scuola secondaria inferiore nel territorio di Modena. I risultati hanno evidenziato come si generino doppi vincoli che possono limitare le possibilità di azione soprattutto per le giovani donne della classe seconda della scuola secondaria inferiore. Tali impasse sono autoimposte in funzione dell'immedesimazione nell'immaginario femminile determinato socialmente, e rinforzate nell'ambito delle interazioni quotidiane con i compagni di genere maschile. Questi ultimi infatti utilizzano la vergogna in modo strumentale come espressione di potere emotivo sull'altro. Inoltre, anche le figure educative di riferimento sembrano contribuire a limitare le possibilità espressive delle ragazze attribuendo a una loro mancanza intrinseca le ragioni di una disparità di spazi e tempi in cui possano esprimere le proprie opinioni e stati d'animo. Attraverso l'analisi è inoltre possibile comprendere quali caratteristiche delle singole attività proposte hanno permesso lo svilupparsi dei benefici intrinseci riportati dai/dalle partecipanti.

Si conclude presentando i possibili sviluppi futuri orientati ad indagare una maggiore compenetrazione della dimensione artistica con l'ambito della ricerca sociale.

ABSTRACT

This research addresses the issue of promoting wellness regarding eating disorders through three different studies. First, a literature review of the conceptualizations of the issue from the point of view of the main psychological theories is presented. An overview of the assumptions, instruments, and intervention methodology of each formulation is also provided. Assuming the hypothesis that eating disorders represent a peculiar expression of uneasiness toward body experience, we analyse the main sociological theories that approached the study of body. This, to comprehend how the processes that inscribe social relevant meanings upon the body are generated and negotiated through interaction. Moreover, we introduce a phenomenological vision in order to raise a discourse upon the concepts suitable to investigate intersubjective corporal experience. Last, we suggest the possibility to employ the artistic medium through participated action research methodology. For this purpose, we critically reconsider: the discourse in public policy about social projects which are focused on the collaboration of artists, presumed benefits related to these and compatible methods of analysis.

The first study is aimed at gathering information on projects for the promotion of wellness undertaken in Italy regarding eating disorders and to understand the organisation of the discourses of the operators involved in the study. Six interviews have been conducted with freelance professionals or those affiliated to an institution acknowledged by the national health system. The data collected is read using diatextual analysis to comprehend the organisation of discourses and the identity positioning operated through talk-in-interaction. Results highlighted that intervention by professionals is planned according to the political and economic logics that allow the recognition of the operations conducted by the so-called ‘market’ or by scientific community.

The second and third studies present the data collected during two different pilot programs of wellness promotion using art techniques. In particular, drama experience have been developed as a cathartic and performative medium in order to induce benefits regarding body and relational consciousness of the participants. The first intervention has been undertaken in the area of Padua and involved three fourth-grade classes, and three sixth-grade classes and have been analyzed using Bracken’s MSCS. Results highlighted a significant improvement of self-concept regarding participants’ relational skills.

The second intervention has been analysed through participatory action research methodology in order to comprehend in detail the meaning making processes regarding the body that people develop in interaction and how art may produce the benefits that emerged in the first intervention. One fifth-grade class and one seventh-grade class in the area of Modena took part in this study.

Results show how double binds that limit the possibilities of expression of seventh-grade young women are generated. These impasses are self-imposed through the identification in the cultural standard of the image of women and this is reinforced through everyday interaction with young men classmates. The latter may in fact use shame instrumentally to operate an emotive power upon the other. Moreover, the adult schoolteachers concur in limiting the young women's expression possibilities ascribing the reasons for an impaired attribution of time and space to express one's own ideas and opinions to a their personal shortcoming. The characteristics of the activities undertaken are also analysed in order to comprehend how the benefits reported by participants are generated.

We conclude by presenting the possible future developments directed to the investigation of a more effective profitable interpenetration between the artistic dimension and social research.

INDICE

Introduzione

1. Cornice teorica di riferimento

1.1 Capitolo 1.1 – DCA: un costrutto per ogni teoria?

- 1.1.1 Introduzione
- 1.1.2 Il digiuno dal punto di vista medico-psichiatrico
- 1.1.3 Il programma di promozione del benessere CBT
- 1.1.4 Il corpo come campo di competizione
- 1.1.5 L'interpretazione psicanalitica ai disordini alimentari
- 1.1.6 La promozione del benessere e la teoria psicanalitica: un binomio possibile?
- 1.1.7 Il ruolo del sistema familiare nell'insorgenza dei DCA
- 1.1.8 La pragmatica della comunicazione applicata alla terapia familiare
- 1.1.9 Mancanza di appetito, o ossessione per la magrezza?
- 1.1.10 Una visione sistemica per la promozione del benessere
- 1.1.11 Uscire dalla prigione utilizzando la comunicazione strategica
- 1.1.12 Usare la comunicazione in modo strategico per promuovere il benessere
- 1.1.13 Linee guida alla promozione del benessere nei DCA

1.2 Capitolo 1.2 – L'ingombrante assenza del corpo

- 1.2.1 Introduzione
- 1.2.2 Un corpo 'moderno'
- 1.2.3 La dominazione sociale dei corpi
- 1.2.4 Il potere sul corpo anoressico
- 1.2.5 Il 'senso pratico' dei corpi nell'interazione
- 1.2.6 Lo stigma inciso sul proprio corpo
- 1.2.7 L'altro a metà tra Körper e Leib
- 1.2.8 La mente incorporata
- 1.2.9 La dialettica come superamento delle false evidenze ontologiche
- 1.2.10 La dialettica tra reale e ideale

1.3 Capitolo 1.3 –Arte partecipativa e promozione del benessere

- 1.3.1 Introduzione
- 1.3.2 Arte e scienze sociali
- 1.3.3 Riflessioni metodologiche sul rapporto tra arte e scienze sociali
- 1.3.4 L’arte e il discorso nella politica pubblica
- 1.3.5 Benefici dell’arte nella retorica pubblica
- 1.3.6 Il piacere per l’esperienza artistica: l’elemento mancante nel discorso pubblico
- 1.3.7 La partecipazione nell’attività artistica
- 1.3.8 Per una visione critica della partecipazione
- 1.3.9 Proposta per una revisione della ‘scala della partecipazione’
- 1.3.10 Modalità partecipative in ricerca sociale
- 1.3.11 Il teatro come modalità partecipativa

2. Le teorie implicite dei professionisti del benessere sui DCA

2.1 Capitolo 2.1 - Metodologia di analisi

- 2.1.1 Introduzione
- 2.1.2 Diversi approcci allo studio del testo
- 2.1.3 L’analisi diastemiale come armonizzazione ed estensione delle diverse impostazioni

2.2 Capitolo 2.2 – Presentazione dei risultati

- 2.2.1 Introduzione
- 2.2.2 Professionista 1
- 2.2.3 Professionista 2
- 2.2.4 Professionista 3
- 2.2.5 Professionista 4
- 2.2.6 Professionista 5
- 2.2.7 Professionista 6
- 2.2.8 Considerazioni conclusive

3. Progetto pilota di promozione del benessere sui DCA nelle scuole primarie e secondarie inferiori

3.1 Capitolo 3.1 – Metodologia di analisi

3.1.1 Il TMA di Bracken: uno strumento idoneo per valutare l'efficacia di intervento?

3.1.2 Descrizione delle attività proposte nel percorso

3.2 Capitolo 3.2 - Presentazione dei risultati

3.2.1 Introduzione

3.2.2 Caratteristiche dei partecipanti e risultati del questionario

3.2.3 Discussione

3.2.4 Analisi del questionario qualitativo

3.2.5 Analisi delle interviste agli insegnanti

3.2.6 Considerazioni conclusive

4. L'utilizzo del medium artistico nella promozione del benessere nei DCA

4.1 Capitolo 4.1 – Metodologia di analisi

4.1.1 L'etnografia sensoriale partecipativa

4.1.2 Un metodo per fare esperienza

4.1.3 Il visuale come ponte sensoriale

4.1.4 La partecipazione nella produzione del materiale visuale

4.2 Capitolo 4.2- Presentazione dei risultati

4.2.1 Introduzione

4.2.2 Analisi delle autocaratterizzazioni prodotte

4.2.3 Temi emersi nei testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse della scuola secondaria inferiore prima dell'inizio degli incontri

4.2.4 Temi emersi nei testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse della scuola secondaria inferiore al termine degli incontri

4.2.5 Temi emersi nei testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse della scuola primaria prima dell'inizio degli incontri

4.2.6 Temi emersi nei testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse della scuola primaria al termine degli incontri

- 4.2.7 La costruzione dell'ideale di bellezza e come si genera l'insoddisfazione per le ragazze e i ragazzi della scuola secondaria inferiore
- 4.2.8 L'ideale di bellezza maschile e femminile per il gruppo di ragazze
- 4.2.9 L'ideale di bellezza maschile e femminile per il gruppo di ragazzi
- 4.2.10 Analisi degli incontri della classe seconda della scuola secondaria inferiore
- 4.2.11 Le impressioni dei partecipanti della scuola secondaria inferiore sul percorso
- 4.2.12 Analisi degli incontri della classe quinta della scuola primaria
- 4.2.13 Le impressioni dei partecipanti della scuola primaria sul percorso
- 4.2.14 Considerazioni conclusive

Conclusioni

Bibliografia

Desidero rivolgere un pensiero a tutte le persone che mi hanno aiutato e sostenuto in questo percorso.

Il mio primo e più grande pensiero di gratitudine è dedicato a Federica Laise, per avermi supportato e per avermi sopportato, per essermi stata vicino e aver creduto in questo progetto sin dall'inizio e per avermi aiutato a vedere un spiraglio di luce anche nei momenti più bui.

Un sincero ringraziamento alla professoressa Elena Faccio, per la supervisione e per le numerose opportunità, per aver voluto puntare su di me e avermi permesso di sviluppare le mie idee.

Un ringraziamento anche alla professoressa Maria Armezzani, per i preziosi scambi di opinione e le stimolanti suggestioni.

Vorrei ringraziare inoltre la professoressa Vera Borges, per avermi accolto all'Instituto Universitário de Lisboa e per avermi aiutato a dare ordine e struttura alle intuizioni.

Particolarmente importante in questa ricerca è stato il ruolo di Alberto Riello, per la gratuità del suo aiuto e per avermi dato la disponibilità, insieme a Loredana D'Alesio, di utilizzare il racconto *La Macchia* all'interno dei laboratori.

Un profondo grazie è dedicato alla dottoressa Manuela Lipori per l'impegno profuso nell'affiancarmi nei laboratori svolti nel territorio di Padova.

Per aver permesso l'accesso al campo, è destinata la mia gratitudine ad Andrea Bergamo dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Padova, ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi che hanno aperto le porte delle scuole e a tutte le insegnanti coinvolte che hanno prestato le loro ore per lo svolgimento dei laboratori.

Un ringraziamento a tutti/e i/le partecipanti della ricerca, dai professionisti coinvolti alle bambine, ai bambini, alle ragazze, ai ragazzi che hanno prestato il loro tempo e la loro presenza.

La raccolta dati non sarebbe stata possibile senza gli strumenti tecnici forniti da Leonardo Agostini del dipartimento FISPPA e dal professore Paolo Cottone dell'Interaction & Culture Lab dell'Università degli Studi di Padova.

Un pensiero speciale è dedicato a Sara Amadasi, Jonnabelle Asis, Eleonora Belloni, Alice Brombin, Alessandro Maculan, Elena Righetto, Ana Irene Rovetta Cortés, Silvia Segalla e Marco Semenzin per avermi accompagnato in questo percorso, per le innumerevoli volte in cui hanno ascoltato i miei pensieri su questa ricerca, per avermi dato la possibilità di non pensarci quando era necessario, per aver condiviso gioie, ansie, preoccupazioni, frustrazioni e momenti di festa.

Un ringraziamento infine ai miei genitori, per avermi sempre appoggiato e non avermi mai fatto mancare il loro sostegno.

Introduzione

‘Non avevo dolori, la mia fame li aveva attutiti; sentivo invece un vuoto piacevole, puro dal contatto di tutto ciò che mi circondava, ed ero felice di essere invisibile a tutti. Misi le gambe sulla panchina e con le spalle mi appoggiai, così potevo sentire meglio tutta la voluttà dell'isolamento. Non una nuvola nell'anima mia, né un senso di fastidio, non un desiderio o una voglia. Ero con gli occhi aperti in una condizione di completo distacco da me stesso, mi sentivo deliziosamente solo e lontano.’

Fame - Knut Hamsun

La parola ‘anoressia’ è forse una delle più fuorvianti e allo stesso tempo una delle più utilizzate all’interno dei discorsi riguardanti i cosiddetti disturbi dell’alimentazione (Selvini Palazzoli, 1963; Testoni, 2001; Lippi & Verdi, 2009). L’origine del termine rimanda al greco ὄρεξις, ‘appetito,’ che unito all’alfa privativa indica un’esperienza connotata dalla mancanza di fame.

Tuttavia tale visione rispecchia un punto di vista esterno che, trovandosi di fronte all’immagine della magrezza ne traduce l’essenza in modo cognitivo come l’assenza per la persona del desiderio per il cibo, allontanando l’osservatore dalla possibilità di comprendere fenomenologicamente il vissuto soggettivo di chi rifiuta il nutrimento.

Ma il vuoto che si percepisce nel momento in cui si interrompe l’alimentazione non sostituisce la fame, che rimane invece come compagno di un continuo vagabondare che ha come meta la negazione del corpo e dei suoi bisogni.

La letteratura psicologica sul tema dei disturbi alimentari porta spesso con sé gli strascichi di questo peccato originale, di questo malinteso verbale che può portare a incomprensioni o preconcetti nel momento in cui ci si appresta ad entrare in contatto con l’altro. Ci può ad esempio portare a concepire la magrezza come una mancanza, come una passiva debolezza che riduce l’individuo in qualcosa di meno di una persona. Al contrario, la fame descritta dal protagonista senza nome di Knut Hamsun, nelle sue peregrinazioni nelle strade di Christiania è invece una ricerca attiva di sé e della natura: la fame verso la vera passione della vita, la scrittura, e allo stesso tempo la ribellione verso la struttura capitalista che impone di trasformare tale passione in un lavoro per poter essere in grado di guadagnarsi il cibo.

Un vero e proprio sciopero della fame, una protesta contro i vincoli sociali che limitano la possibilità espressiva delle persone, una lotta contro i bisogni organici e la loro strumentalizzazione all’interno della cultura di riferimento. Tutto questo non cancella la fame, e allo stesso tempo riduce

le energie e il tempo spendibile per perseguire questa crociata verso l'emancipazione, rendendo in ultima analisi gli individui ancora più inerti. La lotta si è tramutata in auto-sabotaggio in cui l'unica vittima è il ribelle, la cui protesta è rimasta inascoltata e inespressa.

Possiamo trovare un movimento simile nelle storie delle anoressiche descritte da Hilde Bruch, grazie alla quale entriamo in contatto con giovani donne imprigionate nella gabbia dorata di una famiglia benestante, che non le ha mai fatto mancare niente, ma che allo stesso tempo non le ha mai dato la libertà di poter decidere autonomamente di sé e che le ha cresciute allo scopo di essere mostrate in società come figlie modello. In questi casi, l'autrice scrive che il digiuno è la prima azione di autonomia nei confronti di un potere schiacciante, il primo passo per uscire dalla prigione. Chi compie questo passo non può sapere però che questa strada non la condurrà verso l'indipendenza, ma solo verso una nuova oppressione da cui invece non troverà via d'uscita: il carcere costituito dal proprio stesso corpo.

Secondo Susan Bordo infatti la gabbia dorata oggi è la società occidentale stessa, che attraverso i messaggi pubblicitari e dei media esercita il proprio potere sulle persone, vendendo loro la libertà di poter avere qualsiasi cosa, e allo stesso tempo costringendoli a dover rinunciare a ciò che desiderano per rispettare canoni di bellezza in contrasto con l'opulenza esibita. La dieta è diventata così il corsetto invisibile del ventesimo secolo e le donne attraverso il digiuno allo stesso tempo contrastano il dominio maschile e ne diventano ancora più schiave. Prigioniere di un corpo esperito come estraneo, sottomesse all'inesauribile contrapposizione tra immanenza e trascendenza. Perché quanto più si mortifica il corpo per elevare lo spirito, tanto più ci si chiude in un'oscurità in cui la carne urla per essere ascoltata, e il mondo esterno è ridotto a fondale su cui si staglia solo la propria ossessione, come descrive nuovamente Knut Hamsun in *Fame*.

‘E intorno a me covava sempre la stessa oscurità, quella stessa eternità nera e imperscrutabile, contro la quale si inalberavano i miei pensieri incapaci di afferrarla. Con che cosa potevo paragonarla? Feci sforzi disperati per trovare una parola abbastanza grande per definire quel buio, una parola così crudelmente nera da annerire la mia bocca quando l'avessi pronunciata.’

Per avvicinarsi al tema dei cosiddetti disturbi dell'alimentazione occorre conoscere la letteratura per poi dimenticarla, imparare l'arte e metterla da parte, studiare i manuali e poi metterne continuamente tra parentesi i concetti e le indicazioni, per entrare in contatto diretto con le persone con cui interagiamo. Per studiare i cosiddetti disturbi dell'alimentazione, forse non è necessario recarsi nei ghetti in cui sono rinchiusi gli individui che operano il digiuno, e forse non è neanche opportuno valutare la rilevanza della testimonianza raccolta in funzione dell'indice di massa

corporea della persona intervistata. I temi che si intrecciano in questa condizione esistenziale rappresentano infatti gli assi stessi su cui si organizza il discorso pubblico nella società occidentale, e pur essendo le donne la categoria sociale più coinvolta nell'espressione clinica del disturbo, i significati che si mettono in discussione attraverso l'astinenza abbracciano ogni individuo: l'autonomia, il controllo, il corpo, i vincoli sociali dati per scontati.

Il dilemma seguente riguarda a come poter coniugare queste considerazioni che pertengono al piano clinico e sociale con la pratica definita 'promozione del benessere.' Come poter operare allo scopo di promuovere la salute delle persone, senza allo stesso tempo imporre uno stile di vita socialmente accettato attraverso la violenza insita nella disparità di potere tra l'esperto e i soggetti coinvolti. Spesso si considera come benessere una norma sociale che non ha nulla a che fare con l'esperienza soggettiva degli individui, e attraverso l'educazione alla salute la società esprime nuovamente il proprio biopotere sui corpi dei cittadini imponendo pratiche igienico-sanitarie in cui talvolta non sembrano giustificati né il fine, né tanto meno i mezzi. Possiamo infatti imbatterci quotidianamente in progetti promossi a livello scolastico in cui si impongono alle giovani donne e ai giovani uomini, senza averne richiesto l'adesione volontaria, attività che hanno lo scopo di 'normalizzare' l'esperienza corporea soggettiva riferita alla sessualità, alla nutrizione, all'uso di sostanze psicoattive, eccetera.

Considerate le premesse su questo complesso e articolato argomento, ci apprestiamo ad esporre le riflessioni svolte sul tema, introducendo in un primo momento la cornice teorica di riferimento, quindi esponendo i risultati di tre diversi studi.

Il **primo capitolo** tratta le definizioni che le diverse teorie psicologiche attribuiscono all'etichetta dei disturbi dell'alimentazione; sono presentate inoltre eventuali proposte operative sviluppiabili nell'ambito della promozione del benessere su questo tema dal punto di vista delle varie impostazioni metodologiche. Sono infine delineate le linee guida previste dal Ministero della Salute del Governo Italiano allo scopo di comprendere quali sono le direttive istituzionali impartite alle strutture sanitarie e ai liberi professionisti da mettere in pratica nel momento in cui si progetta un intervento preventivo su queste problematiche.

Il **secondo capitolo** affronta il complesso tema del corpo e le modalità di analisi nell'ambito delle scienze sociali. In particolare si è proceduto per cerchi concentrici affrontando in prima analisi il piano dei discorsi pubblici sul corpo e in particolare sugli studi di Norbert Elias e Michel Foucault; quindi sono considerate le modalità di gestione e controllo del corpo nel quotidiano in base alle teorie di Pierre Bourdieu e Erving Goffman per affrontare il ruolo dell'imbarazzo e della vergogna nelle interazioni sociali. Infine, è stata operata un'analisi soggettiva appoggiandosi alla

fenomenologia di Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty per comprendere come avvicinarci all'esperienza incorporata dell'altro.

Il **terzo capitolo** propone l'utilizzo del medium artistico come possibile strumento per operare una promozione del benessere 'ecologica,' ovvero rispettosa dei significati e delle esperienze personali delle persone coinvolte. In particolare si è affrontato il ruolo dell'arte nei progetti sociali considerando in un primo momento il piano macrosociale, ovvero i discorsi di politica pubblica sui benefici dell'arte; quindi è analizzato il concetto di partecipazione e proposta una revisione dell'impostazione di Sherry Arnstein allo scopo di operazionalizzare il concetto in funzione della programmazione di interventi di promozione del benessere. Infine, sono esposte le possibili metodologie di analisi dei progetti che coinvolgono l'utilizzo dell'arte basate sull'antropologia fenomenologica proposta, tra gli altri, da Sarah Pink.

In base alle premesse teoriche delineate, il **primo studio** riporta l'analisi diatematica dei discorsi di sei professionisti intervistati allo scopo di comprendere le modalità di progettazione, attuazione e valutazione dei progetti di promozione del benessere nell'ambito dei disturbi dell'alimentazione.

Il **secondo studio** presenta i risultati di un progetto pilota svolto in sei diverse classi in un istituto comprensivo del territorio di Padova svolto tra novembre 2012 e febbraio 2013, in cui è stato utilizzato il medium teatrale nella sua doppia funzione: catartica, in quanto all'inizio del percorso è stata interpretata la lettura animata di un racconto allo scopo di introdurre i temi dell'intervento; performativa, perché i/le partecipanti sono stati/e coinvolti/e a sperimentare in prima persona tecniche artistiche allo scopo di promuovere una profonda immedesimazione con i personaggi del racconto e con le tematiche affrontate.

Il **terzo studio** presenta l'analisi approfondita di un secondo percorso, svolto in due diverse classi di un istituto comprensivo del territorio di Modena svolto tra novembre e dicembre 2013. In questo caso l'analisi ha seguito un'impostazione maggiormente 'etnografica' allo scopo di comprendere l'esperienza dei/delle partecipanti durante il percorso e di analizzare l'intersezione tra il medium artistico e le definizioni di benessere operate dalle persone coinvolte nella ricerca.

Capitolo 1

DCA: un costrutto per ogni teoria

Introduzione

‘Nessuno era in condizione di passar tutti quei giorni e quelle notti ininterrottamente come guardiano accanto al digiunatore, e nessuno dunque poteva sapere, per propria esperienza, se il digiuno veniva osservato davvero senza interruzioni, in maniera assoluta; solo il digiunatore in persona era in grado di saperlo e di essere anche lo spettatore pienamente soddisfatto del suo digiuno. Egli invece non era soddisfatto mai, per un’altra ragione: forse non era dimagrito per il digiuno - tantoché alcune persone, pur dolenti, erano costrette a rinunciare a quello spettacolo perché non sopportavano la sua vista - ma piuttosto perché non era soddisfatto di sé.’

Un digiunatore - Franz Kafka

Avvicinandoci ad una persona che opera un digiuno, il senso comune ci porta a porre l’attenzione all’atto stesso del digiuno in quanto rinuncia. Ci interroghiamo così su quali siano le motivazioni di tale digiuno e soppesiamo le ragioni date, siano esse politiche, religiose, etiche, mediche o altro, in funzione di un complesso sistema di criteri che si intrecciano lungo i piani di ciò che consideriamo personale, sociale o naturale.

Il bacino di significati culturali ci offre alcune spiegazioni che possono rendere plausibile tale digiuno: uno sciopero della fame, il Ramadan, un’indicazione terapeutica; in questo modo siamo in grado di fornire spiegazioni ad una pratica, il digiuno, in sé difficilmente comprensibile.

Il campo dei disordini alimentari invece ci porta ad affacciarci su una dimensione che difficilmente trova una corrispondenza con dimensioni di significato ugualmente rassicuranti ed esplicative. Di nuovo ci interroghiamo sul perché, su cosa possa spingere una persona ad un digiuno apparentemente ingiustificato e la visione del suo corpo ci colpisce per la sua vivida risonanza con la morte stessa (Rancièrè, 2009; Ferreday, 2012).

L’etichetta ‘disordine alimentare’ può portarci in un primo momento a porre l’attenzione sull’atto dell’alimentazione, privata della sua accezione sociale e culturale per entrare nel campo del nutrimento, come testimonia la scelta di utilizzare nel DSM-V il termine inglese ‘feeding,’ accoppiato al precedente ‘eating.’ Per questo in un primo momento spesso si tende ad analizzare il fenomeno come limitato al rapporto di una persona con il cibo, assimilando per assonanza

diagnostica la categoria a diverse pratiche alimentari che si distanziano dalla norma sociale costituita.

Il dimagrimento eccessivo pone la persona in pericolo di morte, ma come scrive Kafka, non è forse il digiuno in sé che ha provocato il dimagrimento, ma la sensazione di non essere soddisfatti di sé.

I principali manuali diagnostici hanno colto un simile aspetto nei disordini alimentari, e così evidenziano tra i criteri diagnostici una sorta di ‘alterazione del modo in cui il soggetto vive il peso o la forma del corpo, o eccessiva influenza del peso o della forma del corpo sui livelli di autostima.’ (APA, 2013).

Ma per comprendere l’esperienza delle persone che digiunano, forse dovremmo cercare di riportare al centro dell’attenzione il modo in cui ci relazioniamo al nostro corpo e alle diverse pratiche, tra cui rientra l’alimentazione, che mettiamo in atto al fine di operare un’attività di modificazione dell’aspetto fisico attraverso uno sguardo riflessivo che è in continua dialettica con i significati culturali.

Questo percorso cercherà di fare luce sulle diverse lenti che costruiscono il fenomeno dei disturbi alimentari, analizzando singolarmente le principali teorie psicologiche riconosciute a livello mondiale, per poi soffermarci sulle linee guida in materia di promozione del benessere in Italia.

Consultare i discorsi che danno significato alla fenomenologia del disturbo può fornirci le informazioni necessarie per comprendere come il disturbo stesso venga costruito nella cornice culturale dei professionisti che si avvicinano ad esso, quali attribuzioni vengano proiettate sui pazienti, sui sintomi, sui fattori prodromici e sui fattori di cambiamento.

Il digiuno dal punto di vista medico-psichiatrico

Tradizionalmente la letteratura scientifica che affronta il tema dei Disturbi del Comportamento Alimentare (DCA) costruisce le proprie argomentazioni a partire da una visione di stampo biomedico (Riva, 2012; Faccio, 2007; Stagi 2010). Attualmente la corrente più accreditata è costituita da un approccio multifattoriale (Thompson, Russell-Mayhew & Saraceni 2012; Lyu & Gill, 2012; Ferguson, Winegard & Winegard, 2011) in cui gli indicatori predisponenti si articolano su tre livelli: il piano individuale, che considera variabili riferite alla singola persona in termini genetici, psicologici, percettivi e di assertività; il piano micro-sociale, che rileva variabili legate al contesto familiare e dei pari in cui la persona è inserita; il piano macro-sociale, che analizza l’influenza delle variabili socio-culturali nella definizione dei canoni estetici diffusi nella società.

Da un punto di vista medico-psichiatrico, i DCA descritti dal DSM-IV (APA, 2000) riguardano l’Anoressia Nervosa, la Bulimia Nervosa, Il Binge Eating Disorder ed il Disturbo del

Comportamento Alimentare Non Altrimenti Specificato. Tale classificazione è stata ampliata nel corso della redazione della quinta edizione del manuale, in quanto è stato osservato che diverse fenomenologie cliniche non rientravano all'interno delle categorie diagnostiche delineate, e circa metà dei pazienti accolti dai servizi doveva essere ricondotto alla dimensione dei DCA non altrimenti specificati in quanto non saturavano pienamente i criteri previsti nelle altre definizioni (Fairburn & Cooper, 2011). In questo senso occorre considerare i disturbi descritti dal manuale come un continuum in cui è possibile osservare intersezioni tra le diverse categorie, soprattutto a livello cognitivo ed emotivo, mentre le differenze si consumano prevalentemente a livello comportamentale (APA, 2006). Tale discorso tuttavia non è del tutto applicabile alla quinta edizione del manuale, in cui sono introdotti i disordini alimentari come la pica, la ruminazione e il disturbo da alimentazione evitante/restrittiva, che prima ricadevano nel campo dei disturbi solitamente diagnosticati nel corso dell'infanzia, ma che in seguito alla cancellazione di questo capitolo del manuale, sono stati dirottati nella categoria dei DCA (APA, 2013).

Vediamo in seguito i criteri diagnostici per l'Anoressia e Bulimia Nervosa proposti dal DSM-V (Quaderni della Salute, 2013).

ANORESSIA

1. Restrizione dell'assunzione di energia relativa ad esigenze che conducano un peso corporeo significativamente basso contestualizzato all'età, sesso, traiettoria di sviluppo e salute fisica.
2. Paura intensa di assumere peso o diventare grassi, anche se sottopeso.
3. Disturbi nella modalità in cui il peso corporeo o la forma sono esperiti, eccessiva influenza del peso corporeo o della forma nella valutazione di sé, o diniego della gravità dell'attuale basso peso corporeo.

Il DSM-IV indicava come caratteristica specifica e centrale dei disturbi del comportamento alimentare proprio questa *eccessiva importanza attribuita all'alimentazione, al peso, alle forme corporee e al loro controllo nella valutazione di sé* (APA, 2000), infatti accomunava sotto la categoria semantica dei DCA tutte le manifestazioni psicopatologiche che riportavano tale modalità cognitiva. Tuttavia, come abbiamo indicato precedentemente, l'ultima edizione del manuale include invece altre problematiche che possono non adeguarsi a questo tratto. È importante notare come i criteri diagnostici del DSM utilizzino spesso aggettivi difficilmente valutabili in modo scientifico: l'uso della parola *eccessiva* ad esempio rimanda ad un criterio normativo-morale che può incitare differenti modalità di interpretazione da parte dei professionisti per stabilire che cosa possa essere considerato come rappresentativo di una forma patologica. Rispetto alla versione precedente del

manuale si segnala la scomparsa dell'amenorrea tra i sintomi distintivi allo scopo di compiere alcuni passi nella direzione di eliminare una possibile diversità di genere nel delineare il quadro psicopatologico.

Per quanto riguarda la Bulimia Nervosa il DSM-V propone:

BULIMIA

- Episodi ricorrenti di abbuffate caratterizzate da ENTRAMBI i seguenti criteri:
 - Mangiare in un ristretto lasso di tempo (entro le 2 ore) grandi quantità di cibo.
 - Senso di perdita di controllo sul mangiare durante un episodio.
- Comportamenti compensatori inappropriati e ricorrenti che hanno lo scopo di prevenire l'acquisizione di peso (purghe).
- L'abbuffata e il comportamento compensatorio avvengono entrambi, mediamente, almeno una volta a settimana per tre mesi.
- La valutazione di sé è eccessivamente influenzata dalla forma del corpo e dal peso.
- Il disturbo non avviene esclusivamente durante episodi di anoressia nervosa.

Anche in questo caso emerge la dimensione del peso e della forma corporea come elementi fondanti la valutazione di sé. Il compendio alla quarta edizione del manuale affermava che solitamente la maggior parte delle persone costruisce la valutazione di sé in base ai risultati delle prestazioni di diversi contesti della propria vita (ad esempio in base alla qualità delle relazioni, del lavoro, dei risultati sportivi), mentre le persone affette da DCA, in base a questi presupposti giudicherebbero il proprio valore prevalentemente, o esclusivamente, in base al proprio aspetto fisico (Fairburn & Harrison, 2003). Questa affermazione può essere messa in discussione sulla base di diversi punti di vista: per prima cosa, il fatto di basare il valore di sé in base alla performance non è una sorta di norma naturalistica ma un preciso valore promosso dall'impostazione produttivo-capitalistica della società occidentale; in secondo luogo l'affermazione sembra poggiarsi implicitamente su una sorta di dinamica compensatoria auto-consolatoria per cui se le forme del mio corpo non sono per me soddisfacenti, dovrei comunque attribuire a me stesso un alto valore globale in base alla situazione lavorativa, affettiva eccetera. Ciò che sembra difficilmente comprensibile è perché il valore di una persona dovrebbe formarsi in base ad una sorta di funzione matematica in cui si soppesano i diversi elementi positivi e negativi dell'identità per poi valutare alla fine del processo quale risultato dia tale equazione.

Inoltre tale affermazione porta in superficie problematiche relative al fatto che dalla seconda metà del novecento è possibile rilevare un sostanziale cambiamento nelle modalità di costruire il corpo, e

la propria identità attraverso il corpo, per cui nella società occidentale ci si è spostati da un paradigma di significazione del corpo dall'area dell'azione, all'area dell'esibizione (Shilling, 1997). Per ovviare a queste possibili incoerenze, il manuale propone alcuni comportamenti che possono aiutare i professionisti ad individuare in modo oggettivo tale preoccupazione per il peso e per il corpo. Tuttavia, tale ambizione sembra rimanere perlopiù inevasa, in quanto si pongono sullo stesso piano comportamenti come il pesarsi continuamente e il non farlo affatto; continuare a controllare le forme del proprio corpo e confrontarle con quelle degli altri da una parte e non guardare per niente il proprio corpo e nascondere anche agli sguardi delle altre persone dall'altra.

Nonostante l'intento di produrre un quadro sintomatologico preciso e riconoscibile in modo trasversale da parte dei professionisti di qualsiasi impostazione teorica, vediamo che la delineazione dei quadri psicopatologici, privata di qualsiasi profondità esperienziale e soggettiva si presenta in modo ipersemplicità e incapace di darci informazioni al di fuori del puro comportamento manifesto.

Allo scopo di pianificare un eventuale programma di promozione del benessere per i disturbi alimentari può essere allora necessario considerare quali sono i fattori che secondo l'impostazione medica sono implicati nello sviluppo della malattia.

Questi fattori si dividono in predisponenti o di rischio, scatenanti o precipitanti e perpetuanti o mantenenti (Dalle Grave, 2003).

Tra i fattori *predisponenti o di rischio* troviamo tutti gli elementi individuali, familiari o culturali che aumentano la probabilità statistica di presentare in futuro una problematica legata ai DCA. Da un punto di vista individuale si elencano il genere femminile, l'età adolescenziale o la prima giovinezza, l'essere stati in sovrappeso nel corso dell'infanzia e l'aver intrapreso cure dimagranti. Inoltre tra i fattori individuali si rileva anche la bassa autostima, il perfezionismo, la distorsione dell'immagine corporea e un cattivo rapporto con il cibo. Vedremo più avanti come discutere sulla distorsione dell'immagine corporea e sui test utilizzati per accertarla (cfr. Capitolo Secondo), ma oltre questo possiamo osservare come molti di questi fattori sembrino basarsi su una sorta di senso comune su quale sia il corretto rapporto con il cibo, mentre il criterio sull'aver intrapreso cure dimagranti sembra ininfluenza in quanto al momento abbraccia circa il 75% della popolazione femminile (Benson, 1997).

Da un punto di vista familiare, si include la possibile influenza di una particolare attenzione alla cura dell'aspetto fisico e all'alimentazione; l'insoddisfazione di uno dei genitori verso il proprio aspetto fisico e un sentimento analogo da parte delle figlie, accompagnato da atteggiamenti ipercritici e ossessivi da parte di uno dei genitori. Anche in questo caso, i confini di questi criteri sono labili ed è difficile comprendere in che punto l'attenzione all'alimentazione passi da un criterio

di salute ad un'esperienza di ossessione. Sembra che i criteri delineati dal DSM siano più orientati al contenuto che al processo esperienziale delle persone, ma come hanno evidenziato alcuni studi sul body building (Benson, 1997; Bordo, 2003), non è tanto l'attività svolta, o la quantità di tempo dedicata, a determinare un atteggiamento ossessivo nei suoi confronti, ma i significati attribuiti dalle persone all'attività stessa ed al proprio impegno nei confronti di essa.

Per quanto riguarda i *fattori scatenanti o precipitanti*, non vi sono particolari indicazioni in quanto si assume come elementi che possono favorire la malattia l'aver intrapreso una dieta dimagrante, la familiarità con patologie psichiatriche e la presenza di eventi stressanti nel corso di vita. Ma, al di là del discorso che abbiamo già affrontato sul campo della dieta, questi fattori sono segnalati per la maggior parte dei disturbi psichiatrici elencati nel DSM, quindi non sembrano darci particolari informazioni sulla fenomenologia della malattia.

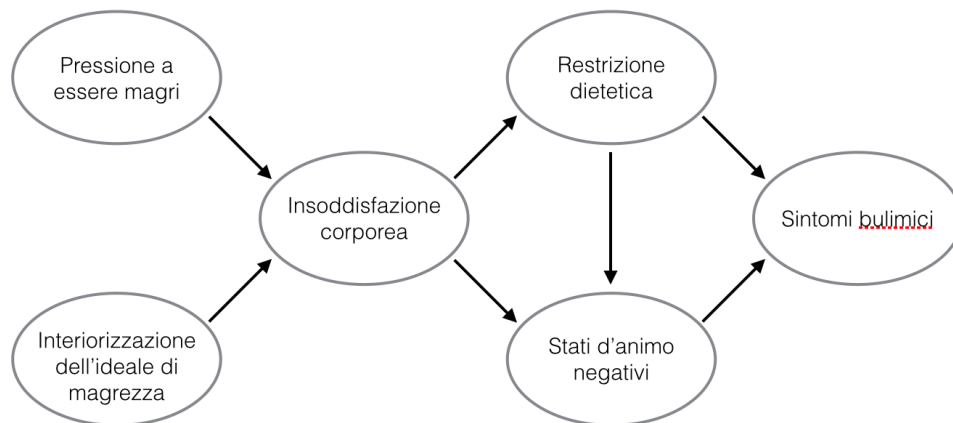
Infine, i *fattori perpetuanti o di mantenimento* raggruppano quegli elementi che hanno un effetto sul perpetuarsi della condizione patologica. Fanno parte di questi fattori i pensieri, preoccupazioni, convinzioni, emozioni e comportamenti disfunzionali che contribuiscono a mantenere uno schema di autovalutazione basata sul controllo del corpo e del digiuno. E' difficile comprendere in quale punto del particolare circolo che si instaura intorno all'anoressia si possano riscontrare questi pensieri. Il manuale li pone come fattori perpetuanti, come se emergessero in un secondo momento e finissero per rinforzare la patologia. La sensazione è che il punto di vista medico-psichiatrico sia eccessivamente focalizzato sul lato cognitivo, escludendo il campo dei vissuti soggettivi e finendo per rispecchiare semplicemente gli aspetti più superficiali e comportamentali del disturbo senza aumentare la nostra approfondita comprensione di esso. Inoltre risultano scarse anche le indicazioni utilizzabili a scopo del trattamento e la promozione del benessere, sapendo inoltre che la prevenzione basata sulla divulgazione di queste informazioni tende ad avere un effetto iatrogeno ed una maggiore insorgenza di casi di disturbo nel campione con cui si è svolto il programma (Carter et al., 1997).

Il programma di promozione del benessere CBT

Dal momento che il DSM è organizzato in modo tale da descrivere i disturbi esclusivamente in base al piano sintomatologico, la maggior parte degli psichiatri e dei centri di intervento psicologico del territorio, per il trattamento e la prevenzione dei DCA si riferiscono principalmente alla teoria cognitivo-comportamentale. Per la promozione del benessere, negli ultimi anni è stato strutturato un programma di prevenzione denominato *Progetto Corpo* (Stice, Presnell, 2007), che si basa su un modello a due vie. Tale modello ipotizza la presenza di 'due vie di ingresso al disturbo

dell'alimentazione: l'interiorizzazione dell'ideale di magrezza e la pressione sociale ad essere magri' (p. 6). In questo senso le donne (il programma è rivolto esclusivamente a partecipanti di genere femminile) soffrirebbero per uno scarso grado di accettazione del proprio corpo in quanto avrebbero assunto il modello di bellezza femminile basato sul corpo magro istituito culturalmente; oppure le persone che compongono il contesto micro e meso sociale della donna la sottoporrebbero a pressioni comunicative per assecondare tale modello di magrezza. L'insoddisfazione corporea che ne risulta, potrebbe promuovere stati d'animo negativi e la decisione di intraprendere una restrizione dietetica, che a sua volta, complice la diminuzione dell'apporto calorico dell'alimentazione, contribuirebbe a consolidare e rinforzare tali stati d'animo negativi. Tale processo si concluderebbe quindi con il manifestarsi dei sintomi bulimici o di altri disturbi dell'alimentazione.

Elementi teorici del modello a due vie della patologia bulimia (Stice & Presnell, 2011, p. 28).



Il Progetto Corpo si basa su un solido background sperimentale di studi sperimentali che hanno validato questo modello a due vie (Cattarin & Thompson, 1994; Field et al., 2001; Stice, 2001; Stice, Presnell & Spangler, 2002), e l'intervento è fondato sulla produzione di **dissonanza cognitiva** nelle partecipanti in quanto, inducendo le adolescenti e giovani donne a criticare esplicitamente l'ideale di magrezza e a rispondere ad eventuali pressioni sociali, si dovrebbe ridurre l'intensità dell'adesione a tale ideale e a modellare differenti presentazioni strategiche di sé utilizzabili nella vita quotidiana (Stice & Presnell, 2011; Leak, Friend & Wadhwa, 1999).

Possiamo osservare come gli elementi di maggiore interesse di tale progetto riguardino:

- la riduzione al minimo della presentazione didattica-informativa;
- l'utilizzo di tecniche interattive;
- la consegna ad espandere il lavoro svolto in ambito laboratoriale assegnando esercizi da svolgere tra i diversi incontri;

- sfruttare le dinamiche del piccolo gruppo (i laboratori sono composti da un massimo di otto donne) per favorire il sostegno sociale e la coesione tra le partecipanti;
- la decisione di non presentare il laboratorio come un programma di prevenzione ai disturbi alimentari, ma di agire direttamente su quei fattori che sono considerati di rischio senza affrontare direttamente il piano patologico.

Come indicano gli autori stessi (Stice & Presnell, 2011) l'intervento attua una forma di prevenzione selettiva, ovvero agisce direttamente su quelle persone che presumibilmente mostrano un livello di rischio maggiore a presentare i sintomi delle problematiche alimentari. Questa scelta è stata operata in funzione di una meta-analisi che illustrava che questo tipo di programmi sono più efficaci rispetto a quelli che operano una prevenzione universale (Stice & Shaw, 2004). Tuttavia occorre sottolineare che gli autori di questa meta-analisi affermavano che si ottengono risultati maggiori con gruppi selezionati con persone ad alto rischio rispetto a gruppi allargati con partecipanti non considerati a rischio in quanto nel primo caso possiamo osservare punteggi più alti nelle auto-valutazioni della soddisfazione corporea e dei comportamenti di restrizioni alimentari, mentre nel secondo, anche se si osserva un miglioramento negli stessi punteggi, lo scarto risulta inferiore. Possiamo ipotizzare a tale proposito che nel gruppo allargato, i miglioramenti nei punteggi raccolti vengano 'diluiti' nel grande gruppo, mostrando miglioramenti marcati tra alcuni partecipanti, e un incremento più misurato tra gli altri. Se assumiamo la definizione patologica del disturbo alimentare, che vede una prevalenza del 90% dei casi caratterizzati dal genere femminile, componendo un gruppo di partecipanti al programma di prevenzione in cui sono presenti anche gli uomini, possiamo aspettarci che i risultati ai questionari di questi ultimi presentino dei punteggi più bassi in quanto a insoddisfazione corporea e messa in atto di comportamenti restrittivi dal punto di vista alimentare. Dobbiamo quindi essere molto attenti al 'cosa' stiamo valutando, perché considerando esclusivamente i fattori sintomatologici del disturbo, i risultati di efficacia dell'intervento dipendono molto dalla formazione del campione di raccolta dati e dalle aspettative socio-culturali che sono costruite intorno ai partecipanti.

Infatti, nonostante si consideri l'ideale di magrezza a livello macro-sociale, e la pressione meso-sociale ad essere magri rivolta alle donne occidentali, Stice & Presnell affermano che il progetto è orientato alle ragazze adolescenti e alle giovani donne in quanto sono 'considerate a maggior rischio di sviluppo di disturbi dell'alimentazione a causa dell'elevata preoccupazione dell'immagine del corpo' (2011, p. 30). Da queste parole, sembra che si assuma che le giovani donne siano *naturalmente* predisposte ad una maggiore insoddisfazione corporea e per questo, debbano essere addestrate a respingere gli assalti delle persone che le circondano argomentando in modo assertivo l'impossibilità di assecondare l'ideale di magrezza. Proprio questo accento al lato cognitivo, che

presuppone anche una sorta di omogeneità tra le diverse soggettività delle partecipanti, sembra rappresentare il principale punto debole del programma. Tale focus sul lato cognitivo è testimoniato anche dal presupposto teorico che la valutazione dell'immagine corporea delle persone che mostrano i sintomi del disordine alimentare sia veicolata da una sorta di **distorsione cognitiva** delle misure che riguardano il proprio corpo.

Gli autori avevano l'obiettivo di creare un progetto replicabile ed estendibile il più possibile a contesti differenziati, economico e capace di essere formalizzato in indicazioni chiare e uniformi da fornire ad educatori che potessero ripetere il programma in modo autonomo e senza particolari competenze. Questi obiettivi sono stati sicuramente raggiunti, e al momento *Progetto Corpo* è il programma più utilizzato e con i tassi di efficacia più elevati, tuttavia può essere necessario indagare anche teorie di riferimento differenti per comprendere modalità alternative di immaginare la prevenzione nel campo dei disturbi alimentari.

Il corpo come campo di competizione

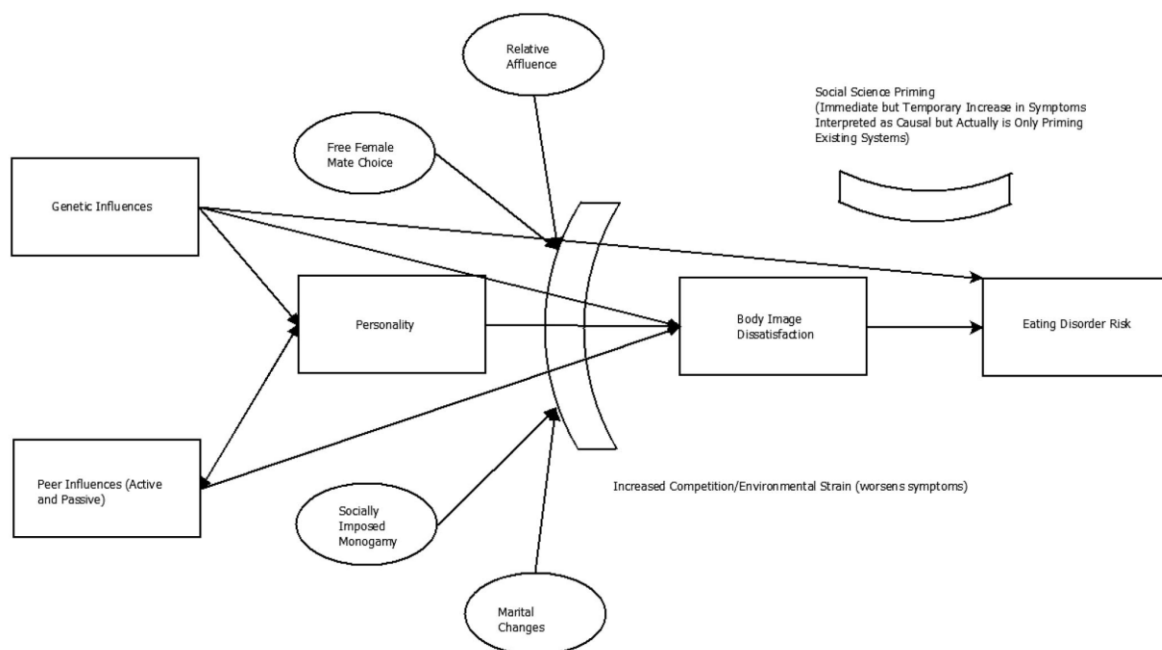
Alcuni autori hanno alzato una critica nei confronti dell'ipotetico legame tra influenza dei media, insoddisfazione corporea e la sintomatologia caratteristica dei disordini alimentari. Muovendosi da un punto di vista naturalistico-evoluzionista, in particolare Ferguson e collaboratori (Ferguson, Winegard & Winegard, 2011; Ferguson *et al.*, 2011) hanno effettuato alcuni studi che mostrano come l'insoddisfazione corporea sia invece indotta in quelle situazioni in cui una donna (nell'articolo originale si parla di *femmina*, per fare eco alla terminologia utilizzata per descrivere il regno animale) si trova in presenza di un'altra donna attraente, e di un uomo (*maschio*) desiderabile. Gli autori criticano la possibilità che i media possano essere considerati una variabile *causale* dell'insorgenza del disturbo, mentre ne identificano l'effetto esclusivamente come variabile di *rischio* (Ferguson, 2009; Levine & Murnen, 2009; Kraemer *et al.* 1997). Il legame tra insoddisfazione corporea e disturbi alimentari sarebbe in questo senso sovrastimato (APA, 2007; Wolf, 1991) in quanto moltissime persone sarebbero insoddisfatte del proprio corpo ma comunque non incorrerebbero in un disordine alimentare. Per la maggioranza dei casi clinici, secondo gli autori l'incidenza del lato genetico si approssimerebbe infatti a una varianza tra il 40% e l'80% (Bulik, Sullivan, & Kendler, 1998; Keski-Rahkonen *et al.*, 2005; Klump *et al.*, 2001; Spanos, Burt, & Klump, 2010; Wade, Wilkinson, & Ben-Tovim, 2003), rappresentando quindi l'effetto più forte sull'insoddisfazione corporea rispetto ad altri fattori, mentre al secondo posto tra le cause scatenanti del disturbo troveremmo altre patologie di carattere nervoso (Ferguson, Winegard & Winegard, 2011). Tra i fattori sociali invece, sarebbe l'influenza dei pari a generare il fattore di rischio più alto

per un possibile sviluppo della patologia. L'influenza dei pari di cui parlano questi studi riguarda proprio il meccanismo di selezione del partner a stampo evolucionistico descritto all'inizio del paragrafo. Secondo gli autori quindi sarebbe la pressione alla possibilità di accoppiamento con un esemplare maschile che esibisce un desiderabile corredo genetico, moderato dalla presenza di eventuali *competitors* femminili più o meno attraenti, a innescare una serie di valutazioni e confronti sul proprio aspetto fisico e su quello dei pari presenti in quel momento. Ferguson et al. (2011) ipotizzano che alcune donne prendano come modello di riferimento per valutare il proprio corpo altre donne che identificano un ideale di bellezza estremamente magro e quindi statisticamente poco probabile a livello sociale; queste donne si imporrebbero perciò standard di bellezza troppo alti e irraggiungibili con il risultato di incorrere in un'inevitabile frustrazione e in un'insoddisfazione marcata e radicata per il proprio aspetto fisico.

I risultati di questa analisi, pur essendo pubblicati in riviste di spessore e copertura internazionale, sembrano criticabili da numerosi punti di vista. Prima di tutto, il riduzionismo naturalista, nonostante faccia risuonare l'allettante voce delle sirene delle spiegazioni semplici e generiche, sembra essere del tutto fuori luogo per comprendere l'esistenza umana, in quanto delinea una situazione in cui le persone sono prigioniere del proprio passato evolutivo. I significati culturali, le costruzioni sociali e tutto ciò che dà un senso alla vita individuale e sociale delle persone non sarebbe altro che uno strato sovrastante un complesso sistema di geni egoisti (Dawkins, 2006) che premono per la loro trasmissione alla generazione successiva, pilotando così ogni comportamento umano. Ma se è chiaro ormai da tempo che nel corso della storia sono le trasformazioni culturali a determinare le modificazioni corporee (Shilling, 1997), e che tali modificazioni sono poi state seguite da argomentazioni scientifiche *post hoc* atte a giustificare tali mutamenti dal punto di vista naturalistico, sembra che nonostante questo ancora i discorsi evolucionistici occupino uno spazio non trascurabile nelle pubblicazioni scientifiche. Possiamo ipotizzare che tale risonanza nella letteratura sia data eventualmente da una sorta di modalità di consolidamento del dominio maschile (Bourdieu, 1998) sulle donne, in quanto si riproporrebbero metafore di sottomissione di queste ultime al *maschio alfa*, e di lotta intra-genere per assicurarsi le risorse più appetibili dal punto di vista genetico, tralasciando dal campo di analisi la costruzione culturale dell'ideale estetico, l'attribuzione di senso alle interazioni, la definizione di valori sociali diversi da quelli riferiti esclusivamente al campo riproduttivo. In questo senso si tenterebbe di naturalizzare differenze stabilite culturalmente tra l'essere uomo e donna, definendo una serie di comportamenti che sarebbero la perfetta conseguenza dell'essere dotati o meno di un pene. Tuttavia, questi studi sembrano disinteressarsi totalmente alle evidenze che mostrano come i comportamenti, la struttura corporea e quella cerebrale siano determinati dal percorso educativo individuale (Benson, 1997), e

che la maggior parte dei comportamenti complessi umani sono disfunzionali dal punto di vista prettamente evolutivo (Tattersal, 2004).

Questa nostra ipotesi di riproduzione del dominio maschile può sembrare confermata dalle conclusioni proposte da un articolo di Ferguson, Winegard e Winegard (2011), in cui si identificano come fattori di rischio per la distribuzione endemica dei disturbi alimentari nella società occidentale l'eccessiva libertà assegnata alle donne nel poter scegliere un partner senza subire pressioni dai genitori; l'imposizione a rispettare un regime monogamo e l'accrescimento dell'età media in cui le donne si sposano.



L'interpretazione psicanalitica ai disturbi alimentari

Per quanto riguarda l'approccio psicanalitico, prendiamo come manuale di riferimento il PDM, ovvero il *Manuale Diagnostico Psicodinamico*, pubblicato nel 2006 dalla *American Psychoanalytic Association* in collaborazione con altre associazioni a stampa psicodinamico americane e internazionali. Può essere utile considerare questo tipo di approccio nel campo dei disturbi alimentari in quanto, dopo la teoria CBT, la teoria dinamica continua ad essere molto utilizzata in ambito clinico. Inoltre il PDM, rispetto agli altri manuali diagnostici internazionali, persegue l'obiettivo di considerare il piano dimensionale della patologia, rispetto a quello categoriale del DSM, gettando luce sulla soggettività dei singoli pazienti e cercando di dare linee guida spendibili nella pratica per avvicinarsi ai vissuti delle persone che riportano tali problematiche.

Per quanto riguarda i disturbi alimentari, il PDM per prima cosa elenca le categorie diagnostiche del DSM, per permettere una sovrapposizione del linguaggio e dell'analisi della fenomenologia

comportamentale. In seguito afferma che dal punto di vista psicanalitico, il termine ‘disturbo alimentare’ è fuorviante in quanto il problema è solo superficialmente legato all’ambito del cibo, mentre gli aspetti più complessi della problematica cadono spesso al di fuori dell’evidenza dell’osservazione esterna.

Secondo tale prospettiva, l’anoressia potrebbe scaturire in seguito ad un evento stressante (anche se non citata, si può supporre che il manuale si ponga in linea con le prime teorie psicanalitiche che presupponevano un abuso sessuale alla base della patologia, Testoni, 2001), mentre la bulimia esordirebbe solitamente in seguito ad una dieta. Tali disturbi sono accompagnati da *stati affettivi* che includono l’umore depresso, il ritiro sociale, la bassa autostima e il ridotto interesse per l’attività sessuale. Oltre a questi problemi che ricalcano una dimensione melanconica, si riscontrerebbero comunemente anche sintomi ansiosi legati alla paura per le situazioni sociali e caratteristiche ossessivo-compulsive connesse al cibo o ad altri ambiti della vita quotidiana. Per aiutare i clinici a comprendere la dimensione emotiva delle persone che presentano la sintomatologia del disturbo, il manuale propone un elenco di preoccupazioni e sentimenti comuni sia nell’anoressia, sia nella bulimia (p. 127):

- sensazione di essere affamati di cure e di affetto e struggente desiderio di essere protetti e amati;
- sentimenti di fallimento, debolezza e vergogna estrema;
- sentimenti di essere privi di valore e inefficaci.
- paura di essere abbandonati dagli altri e di perdere il loro amore;
- sentimenti di rabbia e aggressività che vengono avvertiti come spaventosi, pericolosi e intollerabili e perciò vengono negati, zittiti oppure odiati.
- paura che provare emozioni porti a perdere il controllo.

Tra questi stati emotivi si sottolinea particolarmente la **vergogna** che potrebbe portare le pazienti a fornire informazioni errate sui comportamenti messi in atto sia nel corso di questionari scritti, sia durante interviste *vis-à-vis*. Questo focus è molto importante dal nostro punto di vista, in quanto se tale ipotesi rispecchiasse un’esperienza comune della maggior parte delle persone che potremmo definire affette da tale disturbo, sarebbe necessario riconsiderare le modalità di valutazione dell’efficacia basate sull’auto-valutazione di comportamenti alimentari.

In seguito agli stati emotivi, il manuale include specifici *pattern cognitivi* che caratterizzano la sindrome (p. 127):

- la preoccupazione di essere inadeguati, incompetenti e non amati, e lo sviluppo di strategie tese a fare fronte a queste preoccupazioni

- una certa importanza attribuita all'essere giovani, "piccoli", non cresciuti e innocenti; il desiderio di rimanere bambini.

Quindi il manuale elenca gli stati somatici (p. 128) che possono includere 'un senso di "torpore", associato alle sensazioni che normalmente accompagnano l'alimentazione e l'evacuazione. Vi può essere confusione rispetto alle sensazioni corporee, inclusa un'incapacità di sentire se si è sazi o no dopo aver mangiato. La sensazione del vuoto nello stomaco può essere associata alla sensazione di un sé vuoto e sminuito.'

Infine, si delineano gli specifici *pattern relazionali* (p. 128) che identificano la patologia e che comprendono 'problematiche di controllo e perfezionismo, specialmente nelle famiglie di origine. Gli individui con DCA possono fare di tutto per tenere segreti i loro problemi rendendo così impossibile l'intimità emotiva.'

Estendendo le informazioni fornite dal PDM, scritte per essere applicate nell'ambito clinico, possiamo cercare di comprendere come sia possibile applicare la teoria psicanalitica all'ambito della prevenzione dei DCA. Seguendo i solchi tracciati dall'impostazione teorica, possiamo vedere un passaggio all'adolescenza delineato da un tentativo di dare significato al corpo pubere, che diventa il luogo di espressione della propria identità e identificato come colpevole di inadeguatezze e fallimenti (Riva, 2014). Secondo queste teorie, i cambiamenti sociali attuali hanno posto il tema della bellezza al centro del discorso (Cosenza 2006; Recalcati, 2007), e la sofferenza si incide nel corpo accusato delle imperfezioni e degli insuccessi cui ci si affaccia in adolescenza, fonte della vergogna che scaturisce nel momento in cui si assiste all'inesorabile decadimento dell'onnipotenza narcisistica (Charmet, 2000). Elena Riva afferma come l'angoscia delle adolescenti che presentano i sintomi dei disturbi alimentari rappresenti la punta dell'iceberg di un male che mette in crisi l'identità femminile stessa (2007, p. 11). In questo senso, i disturbi alimentari esprimerebbero la fragilità narcisistica propria della giovinezza contemporanea e la mancata riuscita del processo di mentalizzazione del corpo pubere, che viene ora modellato in base agli ideali irraggiungibili di perfezione estetica veicolati dai mezzi di comunicazione.

La promozione del benessere e la teoria psicanalitica: un binomio possibile?

Seguendo questi presupposti, la teoria psicanalitica, da sempre più orientata al trattamento rispetto alla prevenzione, proporrebbe come programma di intervento di promozione del benessere una riflessione attiva con **gruppi classe** delle scuole secondarie inferiori e superiori sui modelli di genere, allo scopo di guidare l'attribuzione di significati affettivi agli ideali di bellezza e alle

inevitabili frustrazioni che le persone affrontano nella vita quotidiana. La scelta di coinvolgere nel programma l'intera classe dipenderebbe dall'assunto che il gruppo di giovani uomini e donne componga una sorta di *cultura affettiva* (Marcazzan, 2007), un unico 'organismo' (p. 28) che rappresenta gli specifici insiemi di valori, stili cognitivi e modelli comportamentali che si presentano come interiorizzati dagli adolescenti e per molti aspetti inconsapevoli, che contribuiscono ad orientare la presa di decisioni individuali e di gruppo.

Questa impostazione ci permette di considerare l'importanza di coinvolgere l'intera classe in quanto sarebbe proprio all'interno del gruppo dei pari di riferimento che si genererebbero i significati salienti per l'attribuzione di senso agli ambiti della propria esistenza. L'analisi di questa dimensione ci permette così di comprendere l'intera modalità di espressione, interpretazione e gestione degli aspetti emotivi legati ai cambiamenti corporei.

Considerando la proposta psicanalitica sulle possibile **tecniche di conduzione dell'intervento**, troviamo come la funzione dello psicologo in classe non debba essere né diagnostica o di screening, né interpretativa. Il principale strumento terapeutico dell'impostazione psicodinamica viene infatti accantonato nel caso della prevenzione ai disturbi in quanto si auspica che il conduttore rivesta semplicemente la figura dell'attivatore/facilitatore della discussione in gruppo, ovvero che proponga alcuni temi per poi lasciare lo spazio ai/alle partecipanti di confrontarsi sotto la supervisione del professionista.

Le tecniche di conduzione si rifanno quindi a modalità rintracciabili nelle scienze sociali e pedagogiche, che si riferiscono a brain-storming, composizione di narrazioni, questionari, realizzazione di disegni eccetera (Riva, 2010). Si sottolinea che tali materiali sono utilizzati non a fine didattico, ma per stimolare l'esplicitazione della rappresentazione di sé e dell'altro, colorandola con i valori sociali introiettati e gli ideali di riferimento della cultura dominante nel proprio gruppo di appartenenza. Se da una parte risulta particolarmente interessante la scelta di tecniche aperte che assicurano ampi gradi di libertà di espressione ai/alle partecipanti e il coinvolgimento attivo degli insegnanti che, in quanto rappresentanti della figura educativa istituzionale cui ragazzi e ragazze fanno riferimento quotidianamente, sono introdotti negli interventi dagli psicologi come parte fondamentale della continuità pedagogica, dall'altra, sembra cadere in secondo piano la modalità attraverso cui sarebbe possibile operare un effettivo cambiamento. Si elencano in questi programmi infatti numerose tecniche di produzione e raccolta di interessante materiale di studio sulle rappresentazioni dei/delle partecipanti, tuttavia, non è possibile identificare in modo univoco quali siano le operazioni, dirette o indirette, che si possano mettere in atto allo scopo di permettere lo sviluppo di benessere e di fattori di protezione nei confronti del disturbo alimentare. L'interpretazione, non utilizzata nel corso del progetto, abbonda invece nei report degli interventi

allo scopo di formulare teorie e letture sulle esperienze raccolte, la cui restituzione rimane però incerta, o comunque non se ne esplicitano le modalità (Marcazzan, 2007). Oppure, l'interpretazione è utilizzata come strumento a priori per guidare l'intervento per cui, da un'analisi dei casi clinici che i professionisti incontrano nel proprio studio, si desume una possibile modalità comune di insorgenza dei disturbi e in base all'interpretazione psicanalitica si progettano azioni in classe volte a modificare le rappresentazioni cosce e inconscie legate a tale interpretazione (Recalcati et al., 2010).

Infine, se è interessante l'utilizzo del gruppo classe allargato, sembra comunque che l'aspetto grupppale dell'interazione allargata non venga considerata ed analizzata in modo approfondito. Per questi motivi, può essere utile considerare le teorie psicologiche che pongono proprio negli elementi sistemici e relazionali il fulcro del proprio interesse.

Il ruolo del sistema familiare nell'insorgenza dei DCA

L'approccio sistemico ha contribuito a modificare sostanzialmente il modo in cui l'anoressia e la bulimia sono trattate da un punto di vista clinico. Sviluppato a partire dagli anni '50, in cui la psicanalisi e il comportamentismo rappresentavano le prospettive psicologiche principali e l'attenzione era rivolta prevalentemente alle dinamiche intrapsichiche e sulle reazioni osservabili a stimoli esterni, la prospettiva sistemico-relazionale permette l'introduzione dell'idea che non sia possibile concepire l'individuo come ente separato dal suo contesto di riferimento. I processi mentali sarebbero in base a questo vincolati agli scambi comunicativi che avvengono nel corso delle interazioni interpersonali e in questo senso, anche le origini delle diverse manifestazioni psicopatologiche sarebbero riscontrabili nel complesso ambiente relazionale all'interno del quale la persona costruisce una cornice di senso per interpretare il mondo. In questo senso si parla di un *Io Contestuale* (Castiglioni & Corradini, 2003), in cui la soggettività stessa rappresenta un fenomeno relazionale originato, strutturato e mantenuto all'interno dell'interazione sociale.

La teoria sistemica pone come punto cardine gli studi sulla cibernetica di Bateson (Bateson et al., 1956) e sul concetto di *doppio legame*, introdotto come ipotesi esplicativa dell'origine della schizofrenia. Il concetto di doppio legame rappresenta un filo conduttore della teoria sistemica (Selvini Palazzoli et al. 1975) e consiste nella teoria su come la riflessività e il paradosso giochino un ruolo centrale nella significazione delle relazioni umane. Per comprendere le caratteristiche fondamentali di questo doppio legame, osserviamo come elementi fondamentali (Ugazio, 1998; Castiglioni & Corradini, 2003):

1. la presenza tra le persone coinvolte di una relazione sufficientemente intensa e necessaria per la sopravvivenza (sul piano fisico o psicologico) di almeno una di esse, come ad esempio la relazione che si instaura tra genitore e figlio;
2. in questo contesto, viene effettuata una comunicazione il cui messaggio è strutturato in modo tale da I. asserire qualcosa; II. asserire qualcosa in merito all'asserzione stessa; III. le due asserzioni sono in contrasto l'una con l'altra. In questo senso possiamo osservare come la persona riceve nella stessa comunicazione due messaggi che implicano due contenuti incongruenti tra loro;
3. la persona che riceve questa comunicazione incongruente si trova nella posizione di I. non essere in grado di discriminare quale livello comunicativo qualifichi l'altro; II. non avere la possibilità di meta-comunicare; III. essere impossibilitato ad abbandonare il campo.

L'intuizione di Bateson che ha guidato la teorizzazione del doppio legame si basa sulla composizione gerarchica dei livelli di comunicazione, prendendo come fulcro la teoria dei tipi logici di Whitehead & Russel. Per Gregory Bateson, ogni comunicazione sarebbe composto dall'informazione (*livello del contenuto*) che viene qualificato da un meta-messaggio, ovvero un livello di ordine superiore che porta con sé l'indicazione di come tale messaggio debba essere interpretato (*livello relazionale*).

A tale proposito si cita il celebre esempio del ragazzo ricoverato in ospedale psichiatrico in seguito ad un problema mentale che dopo lungo tempo rivede la madre e cerca di abbracciarla. La madre però si irrigidisce e induce così il figlio a ritrarsi; a questo punto lei dice "Non devi temere di esprimere le tue emozioni." La madre ha implicitamente espresso un rifiuto al contatto con il figlio con il suo irrigidirsi, ma poi ha negato di avere avuto un ruolo nell'allontanamento del ragazzo imputando ai suoi stessi sentimenti le ragioni dell'azione. Il figlio, frustrato e colpevolizzato, si trova inserito in un paradosso in cui la risposta è impossibile.

Le interazioni connotate dalla presenza del doppio legame rappresenterebbero dei *circuiti riflessivi*, ovvero dei paradossi che si caratterizzano in una confusione dei tipi logici: si opera una dissoluzione tra i due livelli del contenuto e della relazione, e la persona che riceve il messaggio non ha modo di comprendere quale livello debba usare per interpretare la comunicazione. Il paradosso metterebbe in scacco la possibilità di azione strategica in quanto i livelli, tra loro contraddittori, porterebbero l'individuo in una situazione di indecidibilità e confusione che cancellerebbe ogni possibilità di reazione.

La pragmatica della comunicazione applicata alla terapia familiare

Gli studi del Mental Research Institute di Palo Alto (Watzlawick, 2006; Bateson et al., 1956) hanno ispirato il gruppo di ricerca di Milano, guidato a partire dagli anni '70 da Luigi Boscolo e Mara Selvini Palazzoli che hanno condotto studi empirici nel tentativo di controllare la validità delle ipotesi di partenza dei modelli della Cibernetica e della Pragmatica della comunicazione umana: la famiglia è un sistema autocorrettivo che si autogoverna mediante regole costituite nel tempo attraverso prove ed errori (Selvini Palazzoli, et al., 1975).

L'idea centrale di questa ipotesi è che ogni gruppo naturale con una storia propria, si costituisce attraverso una serie di tentativi, di transazioni e di retroazioni correttive che sperimentano ciò che è permesso o ciò che non è permesso nella relazione, fino a diventare un'unità sistemica originale tenuta insieme da *regole* peculiari solo a quel sistema. Seguendo i presupposti della pragmatica, le transazioni devono essere considerate tanto ad un livello verbale quanto ad un livello gestuale-corporeo. Ogni transazione è un comportamento-comunicazione che stimola in risposta un altro comportamento-comunicazione. In questo senso, le famiglie in cui vi sono uno o più membri che presentano dei comportamenti che potremmo definire tradizionalmente come "patologici" si reggerebbero su un tipo di transazioni e quindi di regole peculiari a quel tipo di patologia (analizziamo in particolare l'ambito delle famiglie con pazienti con disturbi alimentari) e tenendo in mente questa ipotesi, possiamo ritrovare comportamenti-comunicazione e comportamenti-risposta atti a mantenere le regole e quindi le transazioni patologiche. Questo approccio prevede inevitabilmente un distacco dalla visione determinista che porterebbe ad individuare l'elemento foriero di comunicazioni 'patogeniche' e focalizzare su di esso l'intervento. Per questo i ricercatori del centro milanese richiedono un radicale cambiamento di epistemologia ricordando che ogni membro del sistema influenza gli altri ma è al contempo influenzato dagli altri. Un comportamento non potrà mai essere la causa del comportamento di altri membri, in quanto esso non può essere arbitrariamente isolato dai comportamenti che lo hanno preceduto, la cui serie può venire arretrata all'infinito. Anche un comportamento che 'riduce all'impotenza chi ne è vittima, non è un comportamento-potere, ma un comportamento-risposta. Eppure chi ha la meglio crede di essere il solo a detenere il potere, così come chi soccombe è convinto ad essere il solo a non avere potere' (Selvini Palazzoli *et al.*, 1975; p. 10). Infatti il potere non appartiene né a l'uno, né all'altro, ma è nelle *regole del gioco* che si sono stabilite nel tempo nel contesto pragmatico di coloro che vi si trovano coinvolti.

Seguendo l'ipotesi delle due funzioni fondamentali dei sistemi, la tendenza omeostatica e la capacità di trasformazione, la teoria sistemico-relazionale assume che nei sistemi patologici appare

la tendenza sempre più rigida a ripetere compulsivamente le soluzioni memorizzate al servizio dell'omeostasi, annullando in questo modo qualsiasi spinta alla trasformazione del sistema in un'organizzazione alternativa.

Mancanza di appetito, o ossessione per la magrezza?

Per quanto riguarda il campo specifico delle problematiche alimentari, Mara Selvini Palazzoli (1963) critica l'utilizzo del termine anoressia, ma decide di utilizzarlo ugualmente per evitare il proliferare di neologismi. Allo stesso tempo ripropone un termine che rispecchierebbe l'idea dell'essenza della malattia, ovvero il tedesco *Pubertätsmagersucht*, che si traduce letteralmente con 'mania puberale della magrezza.' L'assenza di brama o di appetito che indica la traduzione letterale del termine *anoressia* sarebbe solo la facciata della fenomenologia comportamentale del disturbo, totalmente sconfessata dall'analisi approfondita dell'esperienza delle pazienti.

Non si tratterebbe infatti di mancanza di appetito in quanto il cibo è trattato volentieri come elemento di discussione e sempre al centro dei pensieri delle persone con disordini alimentari. Inoltre, l'autrice riporta che in caso di relazioni approfondite con i terapeuti le anoressiche ammettono di provare fame, e che i loro sforzi rappresenterebbero invece di una spinta volontaria verso la propria emaciazione.

Per comprendere la visione che Mara Selvini Palazzoli ha dell'anoressia partiamo dai segni patognomonicamente delineati da Hilde Bruch (1962):

1. il disturbo dell'immagine corporea: la persona con disturbi alimentari si identifica con la propria apparenza e nega l'esistenza di problemi riguardo alla sua salute;
2. il disturbo riferito all'accuratezza della percezione, riconoscimento e cognizione degli stimoli provenienti dal proprio corpo;
3. il senso paralizzante di impotenza che le persone riportano e a cui si collega il terrore di perdere il controllo.

Riguardo al secondo punto, la Selvini Palazzoli cita la Hiltmann (Hiltmann & Clauser, 1961) parlando di negazione del *Leibgefühl*, ovvero rinnegamento del sentimento corporeo, e quindi blocco della coscienza corporea. Secondo il punto di vista dell'autrice, il punto secondo della Bruch sarebbe la naturale conseguenza di questa incapacità di costruzione della coscienza corporea da parte delle persone anoressiche. Si ipotizza in seguito un legame tra la costruzione della coscienza della propria identità corporea alle prime interazioni nutrice-neonato in cui il bambino esprime la sua fame e la madre la soddisfa.

‘Attraverso la esatta risposta ai segnali esprimenti i suoi vari bisogni fisiologici, da lui stesso ancora confusamente avvertiti (disagio ansioso) il bambino apprenderà a differenziarli e percepirli chiaramente. Non solo, ma gli verrà riconosciuto dalla nutrice (sia pure entro certi limiti) il diritto alla originalità delle proprie esigenze e sensazioni corporee (identità corporea come distinzione dagli altri).

Per coscienza corporea voglio perciò qui intendere il risultato di un processo di apprendimento (learning process) in cui il bambino ha appreso, in un dato rapporto transazionale, come percepire e concettualizzare esattamente i suoi bisogni corporei, come soddisfarli in modo adeguato, indipendentemente dalla nutrice e dalle proprie fantasie inconse, per contatto diretto e stabile con la propria fonte esperienziale basica: il suo corpo.’ (Selvini Palazzoli, 1963, p. 67)

In questo senso gli studi sulle famiglie delle pazienti anoressiche condotte dall’autrice evidenzerebbero come i genitori imbriglierebbero i figli in una sorta di *doppio legame* in cui i primi risponderebbero alle esigenze dei secondi in modo incongruente, soddisfacendo esigenze che non sono state espresse e tuttavia comunicando attivamente ai figli che solo i genitori hanno la possibilità di sapere veramente di cosa hanno bisogno. Il corpo diventerebbe una sorta di involucro separato dalla coscienza, di cui non si riconoscono gli stimoli e gli impulsi, e la cui soddisfazione dei bisogni è demandata ad istanze esterne dalla propria soggettività. I pazienti anoressici sarebbero incapaci di vivere (*Leib*) il proprio corpo, il cui lato sensibile (*Gefühl*) sarebbe così negato e, infine, combattuto.

La dipendenza dell’individuo alle indicazioni degli adulti sarebbe inoltre replicata in virtù del ruolo che le viene imposto di persona *facile* (dipendente, mite, accondiscendente) che si rimette a ciò che gli altri dicono a proposito delle sue esperienze, finendo per perdere così il contatto con la sua propria fonte esperienziale primordiale (Husserl, 1960): il corpo.

Il gradino puberale si presenta in questo senso come un possibile evento che permette la messa in crisi del rapporto di dipendenza passiva che si è instaurata. Le modificazioni del corpo mettono le giovani ragazze di fronte alle richieste ed alle aspettative dell’età adulta che tuttavia non sentono di volere e potere accogliere in quanto non vogliono uscire dalla relazione di dipendenza e passività, ma allo stesso tempo ne sono snaturate e depersonalizzate. Proprio per questo, Hilde Bruch parlava della sintomatologia attiva messa in atto dalle pazienti anoressiche come la prima azione di emancipazione nei confronti di un contesto familiare asfissiante, superficialmente perfetto e privo di conflitti, in cui ogni bisogno è anticipato e regolato dalle figure genitoriali. La tensione tra il voler crescere e l’uscire dalla prigione familiare, e il ripudiare allo stesso tempo i cambiamenti che il

corpo puberale porta con sé è rappresentato efficacemente dalle parole di Simone De Beauvoir (1960, pp. 104-105):

Di giorno avevo dei capogiri, sbiancavo. La mamma e il medico dicevano: “E’ la crescita.” Odiavo questa parola, e il sordo lavoro che andava operandosi nel mio corpo. Invidiavo la libertà delle “ragazze grandi,” ma mi ripugnava l’idea di vedere il mio petto gonfiarsi; m’era accaduto di udire, a volte, delle donne adulte urinare con un rumore di cateratta; pensando agli otri pieni d’acqua ch’esse portavano nel ventre, provavo lo stesso spavento di Gulliver quando le giovani gigantesse gli avevano mostrato le mammelle...

Diventai brutta, mi si arrossò il naso; sulla faccia e sulla nuca mi spuntarono delle pustole, che stuzzicavo nervosamente. Mia madre, oberata di lavoro, mi vestiva con negligenza; i miei vestiti sformati accentuavano la mia goffaggine. Imbarazzata del mio corpo, sviluppai delle fobie; per esempio, non sopportavo di bere una seconda volta in un bicchiere dove avessi già bevuto. Mi vennero dei tic: alzavo continuamente le spalle, arricciavo il naso. “Non ti grattare le pustole, non arricciare il naso,” mi ripeteva mio padre. Senza cattiveria, ma anche senza riguardo, faceva osservazioni sul mio colorito, i miei pedicelli, il mio intontimento, esasperando il mio disagio e le mie manie.

Mara Selvini Palazzoli conclude la sua riflessione sui disturbi alimentari svelando quella che definisce la ‘grande menzogna anoressica’ (1963, p. 94), ovvero vivere una vita in cui la colpa di qualsiasi cosa accada nel corso della propria esistenza si rivolta al corpo, che per questo deve essere controllato e sottomesso al proprio volere.

Una visione sistemica per la promozione del benessere

Seguendo l’impostazione sistemica quindi possiamo ipotizzare come i programmi di promozione del benessere riguardo ai DCA da un punto di vista sistemico debbano seguire i seguenti principi:

1. pianificazione di attività interattive in gruppo svolte a cavallo dei mutamenti puberali;
2. focus centrato sulle dinamiche comunicative;
3. attenzione centrata sulle modalità di significazione del corpo e sulla possibilità di stimolare lo sviluppo di coscienza della propria dimensione fisica (*Leibgefühl*);
4. affrontare i vincoli di doppio legame che possono creare impasse identitarie sul ruolo degli adolescenti nel corso del passaggio all’età adulta.

Sottolineiamo che tali punti sono ipotesi a cura di chi scrive, sviluppate a partire dai principi cardine delineati in primo luogo da Mara Selvini Palazzoli. Per quanto riguarda invece le esperienze pratiche svolte da professionisti del benessere afferenti alla teoria sistemica possiamo individuare come si propongano progetti che mirano al coinvolgimento della popolazione e non soltanto di quei gruppi che possono essere identificati come a rischio (Costa, Loredi, 2007), rivolgendosi quindi gli interventi a giovani in modo indiretto, ovvero programmando una formazione dedicata agli adulti di riferimento che espletano la funzione educativa quotidianamente. Il percorso formativo prevede infatti l'istituzione del ruolo di 'educatore alla salute' per un docente per ogni scuola del territorio, cercando di 'non focalizzare l'intervento esclusivamente sul disturbo alimentare ma, sulla base di una "visione globale" dello stato di salute fisica ed emotiva (sia dell'individuo che della famiglia), di individuare le eventuali problematiche che possono essere considerate cause e/o fattori facilitanti l'insorgere del DCA e di proporre dove serve, gli interventi più adeguati' (Costa, 2008, p. 8).

Possiamo osservare in questo caso che se la teoria sistemica ha rappresentato una modalità cardine per la comprensione dei disturbi dell'alimentazione che ha profondamente segnato i successivi studi nel campo del trattamento, nel momento in cui si adottano tali presupposti teorici per progettare interventi di prevenzione sembra che i professionisti non riescano a staccarsi del tutto dall'ottico psicoterapeutico, ponendosi il semplice obiettivo di formare i vari adulti che gravitano intorno ai giovani per renderli capaci di riconoscere i segni del malessere ed inviarli quindi ai servizi per la cura. Tuttavia, questa modalità non rappresenta una vera e propria 'prevenzione' e la promozione del benessere auspicata rimane esclusivamente nel campo delle ambizioni, senza una concreta progettazione di azioni e indicatori idonei a modificare le esperienze soggettive dei destinatari dell'intervento.

Uscire dalla prigione utilizzando la comunicazione strategica

La prospettiva strategica delineata dagli studiosi del Mental Research Institute e in particolare da Paul Watzlawick (Watzlawick & Weakland, 1978) e introdotta in Italia nell'ambito della psicoterapia breve da Giorgio Nardone (Nardone & Watzlawick, 1990) si basa su un principio pragmatico secondo cui il focus di attenzione del clinico non si poggerebbe sulle cause scatenanti del problema, ma sulle operazioni necessarie per determinarne la sua soluzione. In questo senso il professionista si esimerebbe dall'avvalersi di una teoria sulla 'natura umana' e, quindi, di definizioni su ciò che è normale e ciò che è patologico (Salvini, 2009). Come i primi scritti sistemico-relazionali, anche l'impostazione strategica si basa sulla pragmatica della comunicazione sviluppata prima da Bateson, poi dagli studiosi di Palo Alto, e, allo stesso modo, si considerano i

problemi come il prodotto dell'interazione che un soggetto instaura con la realtà che lo circonda. In questo senso il modello si dipinge come a-normativo, e ritorna il concetto di *retroazioni* come complesso processo che può eventualmente generare e dare significato al problema all'interno della dinamica comunicativa tra soggetto e realtà. Sarebbero quindi gli sforzi che la persona stessa compie per risolvere il problema, le cosiddette *tentate soluzioni* (Watzlawick *et al.*, 1974; Nardone, 1994; Watzlawick & Nardone, 1997), a determinarne invece la persistenza nell'esperienza quotidiana. Seguendo questa prospettiva, non sarebbe l'individuo stesso a poter essere definito 'affetto da patologia,' ma si tratterebbe del *sistema percettivo-reattivo* (Nardone, 1991), ovvero le modalità proprie di percezione e reazione ai messaggi che provengono dalla sfera di realtà quotidiana, ad essere patogeno. Prendendo probabilmente spunto dalla teoria della formazione del Sé di Mead (1934), i teorici strategici definiscono come tale sistema percettivo-reattivo si esprima in tre fondamentali dimensioni tra loro interdipendenti: 'la relazione tra il Sé e il Sé, la relazione tra il Sé e gli altri, la relazione tra il Sé e il mondo' (Nardone, Verbitz & Milanese, 1999, p. 12). Così la prospettiva strategica porta i clinici a focalizzarsi sul 'come' funziona un dato sistema, non tanto sul 'perché' che passa in secondo piano. Da qui deriva la critica degli autori nei confronti della classificazione del DSM, che dal loro punto di vista non dà indicazioni operative su come agire per scardinare il sistema autopoietico (Maturana & Varela, 1980). Dal punto di vista diagnostico, si pone la distinzione tra anoressia *sacrificante*, che rappresenterebbe la tipologia più nota descritta da Mara Selvini Palazzoli, e l'anoressia *astinente*. Secondo Nardone, Verbitz e Milanese, sarebbe questa la tipologia più comune, che si identifica con ragazze molto intelligenti ma estremamente sensibili e psicologicamente labili (1999), costantemente insoddisfatte, insicure e terrorizzate dalla possibilità di fallire, nonostante eccellano in qualsiasi contesto che occupano. Secondo gli autori, sarebbe un'emotività incontrollabile a guidare queste ragazze che possono casualmente accorgersi che focalizzando la loro attenzione su una singola attività, come ad esempio il controllo dell'alimentazione, riescono a mettere tra parentesi tutte le loro ansie e le loro paure. L'astinenza diventa così una sorta di 'armatura medievale' (p. 57) che le protegge dall'eccessiva sensibilità e possibilità di essere turbate dalla realtà circostante, ma che alla lunga finisce per imprigionarle. L'astinenza dal cibo si accompagnerebbe così all'astinenza da tutte le emozioni piacevoli, che sarebbero sentite come minacce alla loro possibilità di mantenere il controllo di sé e delle situazioni. Oltre le tipologie anoressiche, la terapia strategica definisce anche la bulimia, con il quale si indica l'assunzione compulsiva di grandi quantità di cibo, priva di successive condotte di eliminazione. Nel caso in cui siano invece presenti queste dinamiche di espulsione, gli autori preferiscono utilizzare il termine *vomiting*.

Per quanto riguarda il trattamento, la terapia strategica sui disturbi alimentari è devota ai principi delineati dalla terapia sistemico-relazionale (Nardone, Verbitz, Milanese, 1999, p. 59), che applica in modo ‘misto’ lavorando in parte con la persona interessata e in parte con il sistema familiare, per spezzare le tentate soluzioni che mantengono in essere il problema.

Usare la comunicazione in modo strategico per promuovere il benessere

Nonostante non sia previsto in letteratura un programma di promozione del benessere sui DCA dal punto di vista strategico, i professionisti affiliati al centro svolgono svariate attività preventive basate sul paradigma della *ricerca-intervento* (Lewin, 1946) che permette di conoscere-cambiando, cioè studiare il fenomeno sul campo empirico provocando alcune modifiche nella situazione e osservandone gli effetti. Dal momento che l’epistemologia costruttivista (Von Glasersfeld, 1984; Von Foerster, 2003) alla base dell’impostazione strategica definisce che la conoscenza è possibile solo attraverso un’azione dell’individuo sulla realtà, seguendo questa impostazione gli strategici sostengono che l’unica cosa che possiamo comprendere sono le nostre strategie che mettiamo in atto per affrontare il problema, e modificarle allo scopo di frenare le dinamiche che mantengono il problema. In questo senso la prevenzione è possibile tanto a scuola, coinvolgendo direttamente i gruppi classe, quanto in modo indiretto, lavorando esclusivamente con gli insegnanti e agendo sul loro ruolo fondamentale all’interno del sistema (Balbi, Artini, 2009). La ricerca-intervento si basa così sulla logica di ‘conoscere il problema mediante la sua soluzione’ (Nardone, 1993, p. 15), ovvero è possibile conoscere la realtà comprendendo le strategie in grado di cambiarla.

Linee guida alla promozione del benessere nei DCA

Nel 2013, il Ministero della Salute del Governo Italiano ha diramato i principi per ‘l’appropriatezza clinica, strutturale e operativa nella prevenzione, diagnosi e terapia dei disturbi dell’alimentazione’ (Quaderni della Salute, 2013). Tale report è stato stilato unendo numerosi professionisti italiani che si sono affermati nel campo scientifico sul tema dei disturbi alimentari. A proposito della prevenzione, si afferma che i programmi si sono sviluppati secondo una sorta di cammino evolutivo che ha visto:

- programmi di **prima generazione**, in cui si adottava un approccio psicoeducativo-didattico mirato a fornire informazioni sui disturbi dell’alimentazione, sulla nutrizione in generale, sull’immagine corporea e sugli effetti dannosi che la patologia può determinare;

- programmi di **seconda generazione**, orientati ad agire direttamente su alcuni fattori di rischio della patologia indicati dalla letteratura, come ad esempio gli atteggiamenti e i pensieri disfunzionali nei confronti del controllo del peso;
- i programmi di **terza generazione**, basati su un approccio educativo caratterizzato da tecniche interattive ed esperienziali, in cui si utilizzano strategie progettate allo scopo di modificare direttamente gli atteggiamenti disfunzionali e la messa in atto di comportamenti che mettono a repentaglio la salute individuale.

L'efficacia dei programmi sembra essere aumentata progressivamente nel corso dello sviluppo di interventi sempre più mirati, in cui si opera una **prevenzione selettiva** con ragazze che presentano i prodromi del disturbo, con più di 15 anni e in piccoli gruppi (6-8 persone). In questi incontri si dovrebbero attuare tecniche attive di ristrutturazione cognitiva atte a modificare i pensieri distorti sull'immagine corporea e sul controllo della massa fisica; utilizzare messaggi video per mostrare i pericoli della dieta; incoraggiare l'automonitoraggio e la modificazione delle abitudini alimentari; usufruire di ipertesti multimediali su internet con la possibilità di fornire materiale di auto-aiuto.

La possibilità che i programmi di prevenzione dei disturbi alimentari possano avere ripercussioni iatrogene nei confronti dei partecipanti è un tema controverso e discusso da quasi vent'anni. Carter e collaboratori (1997) per primi sollevarono l'ipotesi che sul lungo periodo, gli interventi di promozione del benessere legati all'immagine corporea e all'alimentazione potessero essere controproducenti in quanto finirebbero per instillare tra gli adolescenti una maggiore preoccupazione per il peso e per l'aspetto fisico rispetto al tempo 0 (Mutterperl & Sanderson, 2002). Nonostante gli autori segnalino che i risultati del loro studio non possano essere generalizzati in quanto non vi era un vero e proprio gruppo di controllo atto a comprendere se tale cambiamento fosse legato a fattori diversi da quelli manipolati nel corso dell'intervento (Jones *et al.*, 2001), e inoltre si critica l'utilizzo di questionari self-report in questo campo in quanto è emerso che durante la compilazione di questi strumenti le persone tenderebbero a sovrastimare i possibili sintomi patologici, comunque l'articolo ha avuto grande risonanza nel campo scientifico e tuttora gli studiosi si interrogano sulla possibilità di ottenere risultati opposti rispetto agli obiettivi prefissati in fase di progettazione.

Sembra che la possibilità che i programmi di prevenzione possano nei fatti facilitare un effetto dannoso nei confronti dei partecipanti abbia scoraggiato la produzione di ricerche nel campo dei disturbi alimentari a partire dalla fine degli anni '90 (Austin, 2000), inoltre, nel 2003, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha diramato le linee guida alla prevenzione dei disturbi dell'alimentazione includendo al suo interno esclusivamente le problematiche legate all'incremento dell'obesità, senza considerare invece la controparte dedicata al digiuno ascetico che invece registra

un'incidenza sempre maggiore nel mondo occidentale (Quaderni della Salute, 2013). L'interpretazione di questo dato è controversa, come è possibile lo sviluppo parallelo di due fenomeni sociali così opposti? Possiamo ipotizzare che lo sbilanciamento di risorse spese a favore della ricerca sull'obesità possa dipendere sostanzialmente da due fattori: il primo è che questa problematica porta un peso potenziale sulle casse della sanità pubblica molto maggiore rispetto alle problematiche alimentari legate al digiuno, in quanto l'obesità è spesso correlata in età adulta ad altre problematiche ad esempio cardiache o legate al diabete (Amine *et al.*, 2003). In secondo luogo, i tassi di incidenza dell'obesità sulla popolazione sono molto maggiori rispetto a quelli dei disturbi alimentari. Infatti, se nel primo caso troviamo una frequenza di bambini e adolescenti sovrappeso o obesi pari al 15-25% (Gnavi *et al.*, 2000; Celi *et al.*, 2003), nell'ambito dei disturbi alimentari, i tassi di frequenza si assestano tra l'1,5% e il 2% per l'anoressia e tra il 3,5% e il 5% per la bulimia (Quaderni della Salute, 2013). Tuttavia possiamo affermare che tali tassi sono molto controversi, in primo luogo perché il sommerso legato alla moltitudine di persone che riportano la sintomatologia del disturbo ma che non si rivolgono ai centri per la cura in quanto tale condizione è definita come *egosintonica*, ovvero non è percepita come un problema dalle persone (Bordo, 2003), inoltre questi tassi devono essere rivalutati in quanto se usciamo dalla ricognizione clinico-diagnostica del disturbo, ed entriamo invece nella valutazione di quelli che sono considerati i fattori di rischio (insoddisfazione corporea, intraprendere numerose diete; adesione all'ideale di magrezza), i tassi di prevalenza schizzano a circa il 75% della popolazione femminile in tutti i paesi occidentali (Benson, 1997).

Il tema del controllo, della valutazione di sé attraverso il corpo, della modificazione attiva del proprio aspetto fisico sono centrali nella nostra cultura e il rischio, seguendo queste impostazioni teorico-scientifiche, è che appiattiamo la problematica a mero disturbo psichiatrico, dimenticando le radici culturali che nutrono questa peculiare esperienza (Devereaux, 1978) e che possono attualizzarsi in innumerevoli modalità esistenziali differenti, tra cui il disordine alimentare. Anche la considerazione della problematica come 'un male delle donne' è a nostro avviso fuorviante. E' innegabile che la prevalenza dei casi sia rappresentata da persone di genere femminile, ma solo perché culturalmente gli uomini sono portati ad intraprendere diverse pratiche di gestione del proprio corpo orientate maggiormente all'allenamento e all'incremento della massa muscolare rispetto alla restrizione dietetica e alle condotte compensatorie di espulsione (Quaderni della Salute, 2013).

Per questi motivi, il concetto stesso di *prevenzione selettiva* dovrebbe essere riconsiderato alla luce delle modificazioni sociali e di uno sguardo che ponga la sua attenzione al di là delle categorie nosografiche definite dall'ambito medico-psichiatrico. Per fare questo può essere necessario

riprendere gli scritti dei pionieri di questo disturbo, che hanno guidato la pratica clinica nel corso del '900. Stiamo parlando di Ludwig Binswanger, di Hilde Bruch, di Mara Selvini Palazzoli, che con i loro studi si avvicinavano all'esperienza esistenziale-fenomenologica delle persone che riportavano questo disturbo per comprendere il complesso intreccio di fili che compongono le diverse trame accomunate dalla medesima sintomatologia comportamentale.

In conclusione, il Ministero della Salute sembra promuovere questa nostra visione, in quanto, pur definendo appunto le linee guida delle modalità comunemente validate per assicurare il maggior tasso di efficacia possibile al momento sul tema della prevenzione ai disturbi alimentari, sembra allo stesso tempo promuovere lo studio di modalità alternative, che possano permettere il progresso della conoscenza su un tema che ancora presenta troppe lacune e ambiti oscuri per essere trattato in modo certo e sicuro. A questo scopo, non si parla di *indicazioni*, ma di *suggerimenti*, che possono guidare la progettazione dei professionisti. Inoltre occorre sottolineare che tali suggerimenti non ineriscono ai contenuti degli interventi, ma esclusivamente ai lati più organizzativi e processuali, come la durata degli incontri, il numero di partecipanti, la possibilità di includere materiale di supporto, il coinvolgimento delle figure adulte, la previsione di modalità di valutazione degli esiti dell'intervento. Riguardo al contenuto, il report si limita all'indicare i risultati positivi ottenuti dagli interventi basati sulla teoria cognitivo-comportamentale. Infine, da un punto di vista medico, si consiglia di operare in sinergia la prevenzione ai disordini alimentari e ai DCA, implementando programmi dedicati in generale ad uno stile alimentare corretto e salutare, allo scopo di evitare comunicazioni contraddittorie tra diversi interventi che hanno scopi diversi. Per quanto riguarda il contesto di applicazione, la scuola rimane il setting di riferimento, in quanto sarebbe possibile dal punto di vista degli autori coinvolgere attivamente le figure educative che sono presenti nella vita quotidiana degli adolescenti, ma si indica inoltre che è necessario allargare gli interventi anche in quei campi in cui le pressioni alla prestazioni fisica sono maggiori, come le società sportive, le accademie di danza e il mondo della moda.

Capitolo 2 – L'ingombrante assenza del corpo

Introduzione

‘Sono nato nel 1923, ero semplicemente un borghese della mia epoca, di quelli che usano ancora il punto e virgola e non si presentano mai al tavolo della prima colazione in pigiama, ma freschi di doccia, ben rasati, nel loro impeccabile abito da giorno. Il corpo è un'invenzione della vostra generazione, Lison. Almeno per l'uso che se ne fa e per lo spettacolo che ne viene dato. Ma, sui rapporti che la mente stabilisce con esso in quanto scatola delle sorprese e distributore di deiezioni, oggi il silenzio è altrettanto fitto che ai miei tempi. A ben guardare, non c'è nessuno di più pudico degli attori porno più smutandati o degli artisti di body art più scarificati. Quanto ai medici, è molto semplice: oggi il corpo non lo toccano più. A loro importa soltanto il puzzle cellulare, il corpo radiografato, ecografato, tomografato, analizzato, il corpo biologico, genetico, molecolare, la fabbrica di anticorpi. Vuoi che ti dica una cosa? Più lo si analizza, questo corpo moderno, più lo si esibisce, meno esso esiste. Annullato, in misura inversamente proporzionale alla sua esposizione. Di un altro corpo ho tenuto il diario quotidiano; del nostro compagno di viaggio, della nostra macchina per essere’

Diario di un corpo - Daniel Pennac

Nel corso del novecento il corpo ha cominciato ad occupare uno spazio sempre più rilevante negli studi delle scienze sociali, senza tuttavia trovare lo spazio per una comprensione esaustiva (Featherstone, Hepworth & Turner, 1991). L'epoca moderna si è aperta con gli studi di Norbert Elias sulla civilizzazione del corpo, ovvero sulla riproduzione delle diverse pratiche sociali che mirano al controllo e alla gestione del corpo nelle interazioni quotidiane. Dal solco tracciato dal sociologo tedesco molti altri autori hanno approfondito il tema del corpo, la sua relazione con la società, la cultura e le modalità quotidiane di significazione all'interno dell'interazione.

Ma l'introduzione rubata a Pennac ci impone di porre l'interrogativo se è vero che nonostante questi studi, oggi il silenzio è ancora fitto come a inizio novecento. La scienza ha tagliato il corpo in mille pezzi per analizzarlo nei minimi dettagli, ha mappato il codice genetico, costruito immagini neurologiche e ipotizzato legami con gli stati mentali. Ma gli scienziati oggi ‘toccano’ ancora il corpo?

Debra Ferreday (2012) sostiene che tanto nelle teorie sul corpo, quanto nel discorso popolare, si parla del ‘corpo anoressico’ in termini astratti, come il punto d'arrivo escatologico delle dinamiche

sociali della società occidentale in cui il patriarcato, il capitalismo e l'egemonia dei media inscrivono sui corpi delle persone le loro relazioni di potere (Foucault, 1978; Bordo, 2003; Benson, 1997).

In base a questa modalità di trattare il tema, la dimensione esperienziale incorporata e la sua relazione con la costruzione dell'identità rimarrebbe schiacciata da un discorso sulla rappresentazione e sul significato dell'immagine corporea, lasciando in secondo piano il senso soggettivo del corpo, e posizionando implicitamente le persone come 'Altro' (Ferreday, 2012). Un 'Altro' irraggiungibile, alieno, oscuro, incomprensibile.

Gli studi sulle modalità discorsive di costruzione dei significati del corpo, e in modo particolare la letteratura femminista sul tema dei disturbi alimentari ci offre la possibilità di comprendere come la cultura costruisce ciò che consideriamo naturale, il nostro corpo, ma ancora manca un ultimo passo per considerare in modo riflessivo la dimensione incorporata del nostro essere (Crossley, 2006). Susan Bordo (2003) ci chiede di 'leggere' il corpo magro per ascoltare la voce dei soggetti marginalizzati che raccontano le storie di potere e di resistenza attraverso il loro corpo. Ma allo stesso tempo Back ci chiede di fare un ulteriore passo verso l'altro. Leggere e 'sentire' il corpo, attraverso il nostro, facendo eco alle parole di Merleau-Ponty secondo cui 'noi conosciamo il mondo attraverso il nostro corpo' (Merleau-Ponty, 1945; Back, 2007), sovvertendo così l'implicito occidentale tracciato dal dualismo cartesiano che vede la mente separata dal corpo. Per farlo occorre quindi comprendere in prima battuta i 'significati' costruiti sopra e intorno al corpo, ma cercare anche di carpire le 'azioni' e le 'pratiche' che i corpi mettono in atto.

Lungo questo capitolo cercheremo di avvicinarci passo dopo passo al 'corpo.' Considereremo prima di tutto i discorsi pubblici sul corpo, soffermandoci in modo particolare sugli studi di Norbert Elias e Michel Foucault, per poi arrivare a considerare le modalità di gestione e controllo del corpo nel quotidiano appoggiandoci alla proposta teorica di Pierre Bourdieu e Erving Goffman.

Infine, cercheremo di carpire alcuni spunti dalla fenomenologia di Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty per comprendere come avvicinarci all'esperienza incorporata dell'altro partendo dalla nostra riflessività in cui il nostro corpo è al contempo soggetto e oggetto della nostra osservazione (Crossley, 2006).

Un corpo 'moderno'

Elias pubblica nel 1939 il volume *Il processo di civilizzazione* lungo il quale analizza i cambiamenti che hanno portato all'aumento del grado di pacificazione interna nelle società europee; la ridefinizione dei costumi; l'ammontare del contegno e della riflessività coinvolti nelle relazioni

sociali. Nonostante lo studio di Elias sia stato criticato dal punto di vista della correttezza nella ricostruzione storica (Shilling, 1997), comunque la sua analisi sulle modificazioni nella gestione del corpo nella sfera pubblica e privata dal medioevo all'epoca moderna può fornirci alcuni concetti rilevanti per la nostra analisi.

L'autore parla infatti di **corpi civilizzati** per indicare il cambiamento storico nella gestione dei bisogni, delle emozioni, delle sensazioni proprie ed altrui. Semplificando, questo cambiamento sarebbe avvenuto in seguito al passaggio dal medioevo alle società di corte per cui da un sistema sociale connotato da alti rischi, dalla possibilità quotidiana di avere a che fare con la violenza e da una sostanziale incertezza riguardo alla possibilità di vivere a lungo, si passa ad una struttura sociale più stabile, in cui la violenza è sotto il monopolio delle istituzioni e lentamente si allunga la speranza di vita media (Shilling, 1993). Le prime società medievali erano in questo senso popolate da corpi non civilizzati, in cui il confine di demarcazione tra il proprio corpo e l'ambiente sociale e naturale era più debole: le persone sembravano essere meno sensibili agli odori, alla nudità e alle situazioni di stretto contatto fisico con stranieri (Elias, 1983; Corbin, 1986). Inoltre l'espressione delle emozioni era in un certo senso più diretta e immediata, le regole per il 'comportamento appropriato' in pubblico non erano definite in modo netto e la soddisfazione dei propri bisogni era solitamente ricercata in modo istantaneo senza una riflessione nei confronti del benessere degli altri. Elias sostiene che in questo contesto l'auto-controllo non era un requisito desiderabile, e forse neanche del tutto possibile, in quanto le relazioni sociali erano permeate da una continua possibilità di violenza interpersonale: le persone potevano trovarsi facilmente in situazioni in cui avrebbero dovuto difendere la propria vita, e l'acquisizione di potere personale solitamente passava attraverso episodi di violenza, duelli o battaglie.

Con il passaggio alle società di corte invece lentamente si passa ad un monopolio istituzionale della violenza per cui le persone dovevano sviluppare 'una straordinaria sensibilità per lo status e l'importanza che doveva essere attribuita a una persona nella società sulla base del suo portamento, parlata, modi di fare e apparenza' (Elias, 1983, p. 55). In questo senso il corpo diventa l'espressione di distinzione non solo da ciò che è naturale o 'animale,' ma anche dalle persone che occupano un grado diverso nella gerarchia sociale. Le funzioni corporee diventano gestite socialmente, organizzate e rese private, in modo tale da diventare vere e proprie 'tecniche del corpo' (Mauss, 1936/1993), ovvero addestramenti corporei veicolati dai legami sociali.

Il corpo diventa il soggetto di sempre più numerosi tabù, definiti come sentimenti ritualizzati o istituzionalizzati di dispiacere, disgusto, paura e vergogna. Sentimenti che sono riprodotti in quanto legati ad un particolare rituale, ad una particolare forma di condotta. Durante la crescita, per i

bambini tali sentimenti sono educati tacitamente dagli adulti e dalla società in generale, per cui questi, a un certo punto, considerano tali sentimenti come parte di loro stessi e della loro natura.

Il corpo si pone come dimensione in cui l'attività di oggettificazione avviene in modo privilegiato. Proprio perché il corpo è considerato come un elemento naturale e diviso tanto nel senso comune quanto nell'ambito accademico da ciò che è invece mentale o culturale (Shilling, 1993), siamo portati a considerare le nostre emozioni e sensazioni di pudore, contegno, compassione, disgusto come espressioni della nostra natura, non come riflesso di una particolare educazione culturale. Lo stesso Marcel Mauss definisce il corpo come 'il primo e il più naturale strumento dell'uomo [...] oggetto tecnico e nello stesso tempo mezzo tecnico' (1993, p. 392), e nonostante utilizzi un lessico che ancora si appoggia sugli impliciti delineati dal dualismo cartesiano, riconosce il carattere convenzionale degli atteggiamenti e degli usi del corpo e conia il termine *habitus*, poi ripreso da Bourdieu, per indicare la prassi sociale di costituzione dell'esperienza, delle facoltà e delle capacità corporee.

Sul corpo si manipolano i simboli del modello culturale e sociale, ma attraverso di esso possiamo anche porre una resistenza personale, esprimere la nostra creatività e la nostra trasgressione all'ordine. Per questo Mauss parla di 'tecniche' del corpo, partendo dalle pratiche per poi arrivare ai concetti astratti, per comprendere al contempo i piani sociale, psicologico e biologico attuati con il corpo. Seguendo gli stessi passi Elias tenta di definire i fattori che hanno determinato la civilizzazione del corpo, sottolineando che tale processo è in continuo divenire e cambiamento. Secondo l'autore i fattori sarebbero: la **socializzazione** dei corpi, che include la separazione tra pubblico e privato degli atti che coinvolgono l'espletamento delle funzioni cosiddette 'naturali' e la trasformazione dei corpi in base ai codici di comportamento; la **razionalizzazione** del corpo, che ha reso più netti i confini tra la coscienza e i bisogni corporei. In questo senso l'auto-controllo si manifesta sotto forma di 'morale' o 'pensiero razionale' che, secondo l'autore, permettono la dilazione del soddisfacimento dei bisogni.

Grazie anche allo sviluppo tecnologico le società moderne hanno dato alle persone i mezzi per esercitare un controllo sui corpi prima impensabile, ma allo stesso tempo l'epoca attuale, connotata dal rischio e dall'incertezza (Giddens, 1991) ci induce a dubitare radicalmente sulla nostra conoscenza di ciò che i corpi sono e come dovremmo controllarli (Shilling, 1993). Questa razionalizzazione se ha da un lato permesso un maggiore grado di potere personale sul corpo, che diventa così un oggetto di proprietà dell'individuo, i cui confini si diluiscono per la crescente possibilità di mescolarlo con strumenti artificiali o che nascono in altri corpi, dall'altro ha alimentato sempre di più l'incertezza su cosa costituisce il corpo di un individuo, e cosa debba essere considerato 'naturale.'

Ai fattori elencati si aggiunge l'**individualizzazione** del sé incorporato. Secondo Elias la sfida corporea da esterna e interindividuale è diventata metaforicamente 'interna,' tra il flusso di bisogni e l'istanza culturale sovraordinante. In questo processo, l'autore denuncia il fatto che a rimetterci sarebbe la spontaneità delle persone e di conseguenza si alimenterebbe la metafora del corpo come contenitore dell'entità 'Sé.' Tale metafora è infatti largamente utilizzata nel senso comune occidentale, e la maggior parte delle persone tendono a considerarsi come separati dagli altri, e inseriti in un corpo che agisce in base alla loro volontà (Wittgenstein parla di tubo vuoto attraverso cui soffia la mente secondo von Wright, 1980, p.11). Secondo Elias, questo distacco ha come risultato la costruzione di un 'muro affettivo' (Shilling, 1997, p. 99) tra ogni individuo ed il proprio corpo: odori, suoni e azioni diventano associati maggiormente a specifici individui che all'intera specie, e così la carne è diventata una forma di imbarazzo, per cui i corpi devono sempre di più essere controllati in riferimento alle norme sociali di comportamento.

Shilling (1993) sostiene che nel tempo dell'incertezza, la nostra conoscenza sui corpi prende la forma di ipotesi, ovvero 'affermazioni che potrebbero essere vere, ma che sono per principio sempre aperte alla revisione e potrebbero essere a un certo punto abbandonate' (Giddens, 1991, p. 3). E così il corpo diventa un vero e proprio progetto attraverso cui costruire la propria identità: il corpo deve essere costruito, modellato, lavorato e sempre pronto a essere ristrutturato dal suo possessore nelle sue dimensioni, forme e perfino contenuti. Le tecniche del corpo sono state invase dalla tecnologia e ora abbiamo raggiunto un grado di controllo sulla nostra 'macchina per essere' mai pensato precedentemente. Possiamo selezionare accuratamente i cibi che assumiamo, possiamo disporre di controlli medici capaci di restituirci immagini e dati sui lati più nascosti del nostro corpo, possiamo sostituire gli organi con protesi artificiali o provenienti da corpi diversi dal nostro. La medicina è ora in grado di tracciare il percorso più salutare dai primi momenti del concepimento fino agli ultimi istanti della nostra esistenza. Ma allo stesso tempo Mary Douglas (1966) sostiene che quanto più pensiamo che il nostro auto-controllo e la nostra disciplina possano difenderci dai rischi della salute, più lo spettro della perdita di controllo e tutti quei rischi che inevitabilmente cadono al di fuori della nostra area di gestione diventano sempre più una fonte di ansia.

Se la società occidentale ha accresciuto il valore del corpo e lo ha identificato come elemento fondamentale per l'espressione della propria moralità, status, e volontà, allo stesso tempo tutte le modificazioni corporee che cadono al di fuori del controllo individuale, come la malattia, l'invecchiamento, la gravidanza e perfino la morte cominciano a diventare un problema per gli individui. Il *progetto* (Shilling, 1993; Benson, 1997) corporeo rappresenta l'espressione della relazione tra il sé interno, considerato il 'vero io' e il sé sociale, costruito in interazione e bagnato dalle metafore dipinte dalla cornice culturale più ampia.

Il corpo quindi rappresenta un vero e proprio campo sociale su cui si inscrivono le relazioni di potere attraverso il linguaggio ed i simboli utilizzati per dare ad esso un significato.

La dominazione sociale dei corpi

Nel suo saggio sull'anoressia nervosa, Susan Bordo (2003) definisce la psicopatologia come la cristallizzazione della cultura: l'autrice stessa indica come questo sottotitolo sia tanto importante quanto il titolo e argomenta citando una frase di Jules Henry (1963) in cui sostiene che 'la psicopatologia è il risultato finale di tutto ciò che è sbagliato in una cultura.' In questo senso Susan Bordo identifica l'anoressia come una peculiare forma di patologia propria della nostra epoca, ma allo stesso tempo critica la visione di Christopher Lasch (1979) che la definisce una semplice espressione esagerata del carattere strutturale sottostante. La sociologa americana infatti cerca di considerare la complessità sociale e critica Lasch quando sostiene che vi sia un unico carattere strutturale sottostante l'impianto culturale di una civiltà; l'anoressia, più che forma esagerata di un simile carattere, si porrebbe come sintomo elettivo di alcuni degli sfaccettati ed eterogenei 'mali' della nostra epoca.

L'analisi di Susan Bordo è fondamentale per comprendere il piano sociale e culturale operato da alcuni gruppi dominanti nei confronti della produzione di discorsi sul corpo, in particolare quello femminile. Il nucleo della sua analisi è destinato alle forme di produzione di messaggi mediatici, in particolare le pubblicità, che con diversi gradi di consapevolezza da parte dei produttori, finirebbero per riprodurre il dominio maschile sul corpo femminile, operando ciò che Kim Chernin ha definito la 'tirannia della magrezza' (1994).

Per condurre questa analisi l'autrice si basa soprattutto sulla cornice teorica delineata da Michel Foucault, per cui il corpo è un prodotto storico-discorsivo, disponibile alla significazione culturale in relazione al periodo storico. Lo studioso francese indica il corpo come un *locus of control diretto* (Benson, 1997) prodotto dalle operazioni di potere esterno ad esso. Per questo Foucault parla di **corpi docili**, allenati in tutto ciò che pensiamo che sia naturale, prendendo però le distanze dalla teoria di Elias. Se quest'ultimo infatti è stato criticato in quanto la sua analisi non prenderebbe sufficientemente in considerazione le differenze di genere come variabile analitica nella definizione delle modificazioni corporee, e inoltre considererebbe i codici comportamentali in modo troppo indifferenziato, evidenziando alcune lacune nello studio del passaggio degli individui tra un contesto e l'altro (Shilling, 1993), Foucault cerca di portare luce a questi fenomeni indifferenziati ipotizzando la presenza di un gruppo di persone dominanti che impongono sul corpo di alcune particolari classi sociali il loro potere. L'addestramento dei corpi non sarebbe semplicemente

orientato alla definizione di standard sociali di accettabilità, ma avrebbe l'obiettivo di rendere i corpi docili, sottomessi e utilizzabili in funzione delle necessità capitalistiche.

Le pratiche quotidiane rifletterebbero l'organizzazione istituzionale su larga scala che avrebbe come obiettivo la repressione dei bisogni individuali accompagnata dalla stimolazione di determinati desideri che rispondono ai dettami della classe dominante. Tali bisogni individuali sono definiti da Susie Orbach come 'naturali,' in contrapposizione con le distorsioni culturali che la società impone sul corpo della donna. Le distorsioni considerate dalla Orbach (1978) risiederebbero nell'instillare alle adolescenti la necessità di trovare un uomo come partner e nel basare tale ricerca esclusivamente sull'investimento nella forma di capitale rappresentata dal proprio aspetto fisico. E' importante notare che l'autrice sostiene che i bisogni delle persone siano puramente biologici, e quindi posti al livello naturale, e in un secondo momento deviati dalla norma sociale. Il dualismo tra naturale e culturale sembra quindi centrale in molti discorsi degli scienziati sociali sul corpo (Shilling, 1993) e ancora è difficile creare un ponte per cercare di unire i due poli. I cosiddetti 'naturalisti' sono criticati dai costruzionisti sociali in quanto utilizzerebbero in modo discorsivo la metafora dei bisogni biologico-genetici per giustificare ineguaglianze dettate dall'organizzazione sociale; mentre gli autori che identificano il corpo esclusivamente composto da dinamiche sociali e discorsive tendono implicitamente a reiterare la divisione tra corpo e mente che finisce per ridurre il dato esperienziale corporeo a mera espressione razionale. Quest'ultima critica è quella più spesso rivolta al lavoro di Foucault, in base alla quale sembrerebbe che il corpo nella sua forma materiale, pur essendo sempre al centro dell'analisi del filosofo francese, non entri mai come vero e proprio oggetto di studio, ma come strumento controllato da un'entità mentale disincorporata (Shilling, 1993).

Se la critica di Chris Shilling ci aiuta a ricordare di considerare sempre la *fenomenologia* stessa dell'incorporamento, gli studi di Foucault ci permettono comunque di comprendere come il corpo sia costantemente nella morsa delle pratiche culturali e la sua materialità, la sua forza, la sua energia, le sue sensazioni, i suoi piaceri siano intrisi dei significati culturali.

Ne *La volontà di sapere* Foucault analizza il percorso storico che ha portato alla formazione di un **biopotere** che gestisce e controlla le pratiche sessuali e che hanno portato ad un graduale spostamento da una *ars erotica*, cioè una conoscenza fondata sul piacere dei corpi, ad una *scientia sexualis*, ovvero ad una dimensione medicalizzata e moralizzata che passa attraverso la confessione religiosa o il colloquio specialistico sulle modalità corrette e salutari di disporre del proprio corpo. Tale discorso sulla sessualità può essere esteso in modo proficuo al corpo in generale.

Il potere sul corpo anoressico

Dall'incipit di Michel Foucault, Susan Bordo pone un parallelismo sulle pratiche legate invece al controllo estetico del corpo, in particolare alla dieta per le donne, che definisce come 'corsetto invisibile' (Bordo, 2003, p. 162) che ha come risultato il rispecchiamento dell'immagine dominante della donna come debole e sottomessa. L'autrice americana si appoggia ai concetti di Foucault per descrivere come le donne si pongano come *collaboratrici degli oppressori*, in quanto introietterebbero i canoni sociali imposti contro la loro libertà, e riprodurrebbero sul proprio corpo le pratiche di dominio che determinano tale disparità di potere.

Il concetto di collaborazione nel campo dell'anoressia deve essere problematizzato: come Foucault stesso sottolinea, dove c'è il potere ci sono tecniche di resistenza, opposizione e trasgressione ad esso, così il corpo anoressico si pone come il campo in cui le contraddizioni del potere e della sua stessa negazione emergono alla luce. Anche se ci sono numerose intersezioni tra i canoni culturali occidentali della femminilità e le caratteristiche corporee delle anoressiche (Eichenbaum & Orbach, 1983; Chernin, 1994 Wolf, 1991), sullo stesso corpo si iscrive allo stesso tempo la negazione di tali ideali, attualizzando diverse contraddizioni proprie delle richieste sociali poste alle donne nella nostra epoca: autonomia vs. dipendenza; volontarietà vs. compulsione; la produzione di un corpo femminile 'desiderabile' vs. la sua sovversione (Benson, 1997).

Tali contraddizioni riflettono il doppio vincolo (Bateson *et al.*, 1956) imposto alle donne occidentali della nostra epoca per cui si esige l'indipendenza e allo stesso tempo si richiede l'asservimento all'uomo. Hilde Bruch (1978) sottolineava come per le adolescenti anoressiche delle classi agiate americane, il disturbo alimentare rappresentasse la prima dichiarazione di indipendenza e di acquisizione di controllo nei confronti di una società e di una famiglia che privavano le ragazze di qualsiasi possibilità di esprimere i propri bisogni e le proprie volontà. Ma proprio questo movimento di indipendenza finisce per schiacciare la persona che si ritrova invece inerte, completamente incapace di muoversi o di pensare a qualsiasi cosa che non riguardi il controllo del cibo e del corpo. Se da una parte le donne possono essere attratte dall'idea onnipotente rappresentata dal corpo androgino, dall'altra l'ammontare di tempo speso per raggiungere tale ideale è sottratto dallo sviluppo personale e dal successo sociale. Dal punto di vista della protesta femminista, l'ossessione per la magrezza è disperatamente controproducente (Bordo, 2003).

Gli ideali di femminilità contemporanea non sono semplici rappresentazioni, ma iscrizioni in cui gli individui, specialmente le donne, si sforzano per allenare, modellare e trasformare il proprio corpo per conformarsi a ciò che, molto chiaramente, sono ideali impossibili (Benson, 1997). Non si tratta qui solo di estetica, in quanto i 'cattivi corpi' diventano un segno esteriore delle qualità

personali degli individui. Così un corpo non curato riflette un fallimento della volontà individuale. Riprendendo i termini di Foucault, uno schema di disciplina sociale e regolazione ha prodotto un tipo particolare di corpo e un'idea particolare di sé: un sé guardingo e autoregolatore che si pone in contraddizione con i valori della società consumistica e capitalistica in cui si vuole tutto e si può ottenere tutto.

Possiamo qui osservare come la critica rivolta a Foucault su un'eccessiva attenzione all'azione di controllo razionale e mentale sul corpo si ponga in sostanza in linea con la visione che l'autore ha della società stessa, che promuove una sorta di ipertrofia cerebrale/discorsiva sul corpo ed una divisione dell'esistenza nei due enti cartesiani.

Susan Bordo (2003) riprende questo discorso e lo applica ai disturbi alimentari e ipotizza la presenza di **assi di continuità**, ovvero correnti culturali che convergono nell'anoressia e trovano in essa la loro precisa espressione. Si parla in questo caso di assi in quanto si tratta di diverse dimensioni che si intrecciano tra loro, e di continuità in quanto quando posizioniamo l'anoressia su questi assi emergono le sue familiarità e connessione con gli altri fenomeni sociali. Infatti alcuni degli elementi considerati rappresentano il sincronismo dell'anoressia con altre pratiche culturali di gestione del corpo come ad es. lo jogging o il body building.

Gli assi culturali che convergono nei corpi anoressici secondo l'autrice sono:

1. l'asse del dualismo (mente-corpo);
2. l'asse del controllo
3. l'asse del genere/potere.

Il **dualismo** vede contrapposti da una parte il corpo materiale e dall'altra la mente trascendentale. Secondo l'autrice nella società occidentale moderna si promuovono alcune visioni proposte da alcuni filosofi della tradizione greco-romana e illuminista, citando come esemplificativi le argomentazioni sul corpo di Platone, Agostino e Descartes. Questi studiosi non si sono limitati a tracciare un confine che distinguesse le due entità e le ponesse su diverse piani di studio, ma hanno continuato il discorso imbevendo il corpo di significati che possiamo tuttora ritrovare alla base tanto della morale cristiana, quanto di alcune rappresentazioni scientifiche e culturali.

Il corpo sarebbe esperito come *alieno*, non-sé, non-me. Un involucro materiale dell'essenza interiore, meccanico e comparabile all'esistenza animale. Non solo, tale involucro sarebbe un vero e proprio nemico, sorgente di distrazioni e appetiti, paure e capricci, che distolgono il potere di pensare. Da questo corpo, l'anima si batterebbe per scappare.

Il corpo rappresenterebbe il *locus* da cui provengono tutte le minacce ai nostri tentativi di **controllo** (Bordo, 2003, p. 145) e il dualismo imporrebbe alla mente di riprendere il dominio sul corpo per combattere le forze sregolate e dimostrare il suo potere sull'entità materiale. Così i filosofi citati

sembrano proporre nei loro scritti un vero e proprio vademecum su come vivere senza il corpo, cioè su come conquistare l'indipendenza intellettuale dalle illusioni corporee, diventare impassibili alle sue distrazioni e, cosa più importante, uccidere i suoi desideri e i suoi appetiti.

Secondo Susie Orbach (1993; p. xii) l'anoressica è guidata dal bisogno di controllare il suo corpo che è, per lei, un simbolo di bisogni emozionali, non può tollerare le sensazioni, lei prende forza dalla consapevolezza che può ignorare i suoi bisogni ed i suoi appetiti. Ma i tentativi di sottomettere le spontaneità corporee agli interessi del controllo ha il risultato nel renderle ancora più aliene e potenti, e quindi ancora più necessario il controllo su di esse. L'unico modo di vincere questo gioco impossibile da vincere, è uccidere del tutto le spontaneità corporee (Bordo, 2003, p. 146), cioè cessare l'esperienza dei nostri appetiti e dei nostri desideri. Così la fame è la prima ossessione delle anoressiche, prima ancora della possibilità di diventare grasse.

La 'metafisica anoressica' esplicita vari elementi storicamente radicati nelle idee di Platone e di Agostino che scorrono nel profondo della nostra cultura. 'In questa battaglia, la magrezza rappresenta la vittoria della mente sul corpo' (Bordo, 2003, p. 147).

Susan Bordo non vuole fare un discorso sulle attività: controllo dell'alimentazione, esercizio fisico, cura del corpo hanno sicuramente un versante legato alla salute. Ma ciò che è sotto esame è il lato soggettivo per cui la preoccupazione per il corpo e la deriva narcisistica di cura dell'aspetto sembrano avere poco a che fare con il piacere legato all'*esperienza* corporea. Piuttosto, l'identificazione fondamentale sembra radicarsi nella dimensione mentale (o nella volontà), negli ideali di perfezione spirituale, nelle fantasie di controllo assoluto. Infatti proprio questa sensazione di dominio sui propri stati corporei, inclusi la forma, la dimensione, la gestione degli appetiti, porta alla rassicurazione che ogni ostacolo fisico possa essere superato, spingendo se stessi oltre ogni estremo nell'inseguire i propri obiettivi, proprio come il digiunatore descritto da Franz Kafka, che si oppone all'imposizione esterna di interrompere il digiuno.

Perché smettere il digiuno proprio ora, dopo quaranta giorni? Avrebbe resistito ancora a lungo per un tempo illimitato; perché farlo smettere proprio ora ch'era nel punto culminante del digiuno, anzi non c'era ancora arrivato? Perché defraudarlo della gloria di continuare ancora a digiunare, di diventare non solo il più grande digiunatore di tutti i tempi – questo, forse, lo era già – ma di superare perfino se stesso sino a un punto incredibile, perché sentiva che le sue possibilità di digiunare erano addirittura illimitate?

Infine, l'ultimo asse descritto da Susan Bordo, è quello del **potere**. Secondo l'autrice la preoccupazione per il proprio corpo non è neutrale nei confronti del genere. Come infatti abbiamo già sottolineato con Susie Orbach, le donne sarebbero condotte a investire più degli uomini sul

proprio aspetto fisico. Nonostante queste considerazioni siano messe in discussione dallo sviluppo di pratiche maschili di gestione della propria apparenza (Benson, 1997) e dal crescente spostamento da un corpo orientato all'utilizzo che connotava le società operaie ad un corpo orientato all'esposizione che è trasversale alle differenze di genere nella società attuale, comunque possiamo affermare che il legame di potere tra uomini e donne è ancora sbilanciato in favore dei primi. In molte relazioni di coppia sembra che il peso della donna sia un elemento di attenzione per entrambi e che l'uomo stesso si adoperi allo spingere la partner ad assumere il controllo sul proprio corpo. Inoltre gli uomini esprimerebbero il proprio potere sui corpi delle donne attraverso prese in giro e considerazioni oggettificanti, (considerata violenza simbolica da Elias) che avrebbero lo scopo di categorizzare la donna in base alla sua avvenenza fisica e di spingerla ad assumere il controllo su di essa attraverso la gestione dell'alimentazione, l'esercizio fisico, la cosmesi, l'abbigliamento eccetera (Bordo, 2003, p. 154). Questo avrebbe come risultato che il sé corporeo femminile sarebbe continuamente esperito come alieno e costantemente in guerra, condito da forti emozioni di paura e repulsione. Tale repulsione per il proprio corpo la ritroviamo nelle testimonianze delle anoressiche intervista da Megan Warin (2010) e dagli studi sulla vergogna condotti da Elspeth Probyn (2004), nei quali considera il suo personale percorso autobiografico con il disordine alimentare.

Il 'senso pratico' dei corpi nell'interazione

L'analisi di Susan Bordo è molto utile per comprendere le relazioni di potere che si giocano sui corpi, ma l'impostazione foucaultiana seguita dall'autrice americana rischia di soffermarsi esclusivamente al livello razionale del discorso dando poca rilevanza all'esperienza corporea diretta delle persone. Il dualismo da lei criticato, nelle parole di Agostino ancora più ferocemente rispetto a Platone e Descartes, ritorna in modo incistato nella sua stessa teoria che sembra non riuscire a rispettare pienamente il carattere fenomenologico del corpo. Per avvicinarci a questa dimensione prenderemo in prestito alcune categorie concettuali di due autori che hanno concentrato i loro sforzi nello studio delle interazioni dirette, in cui il corpo mio e dell'altro sono aperte alla reciproca profanazione: Pierre Bourdieu e Erving Goffman. Il lavoro di questi due autori ci è indispensabile per comprendere il senso di inadeguatezza che si può provare quando il nostro corpo è sotto lo sguardo oggettivante delle persone che ci circondano e i sentimenti di imbarazzo o vergogna che ne possono conseguire.

Per entrare nel mondo dell'interazione faccia a faccia cominciamo col calarci nel lessico proposto dal sociologo francese. Bourdieu riprende il concetto di *habitus* proposto da Marcel Mauss che abbiamo visto in precedenza e lo amplia allo scopo di comprendere le modalità attraverso cui le

strutture istituzionali plasmano il senso pratico corporeo in funzione della riproduzione delle ineguaglianze di classe, e come tale senso pratico occupi una funzione organizzatrice del reale per le persone. In questo senso l'*habitus* non sarebbe una semplice abitudine tradizionale istituzionalizzata, ma un vero e proprio schema corporeo pratico che instaura il legame tra spazio fisico e spazio sociale dell'attore in interazione.

Il passo in più fatto da Bourdieu nei confronti della teorizzazione di Mauss consiste nel considerare il senso pratico una 'necessità sociale trasformata in natura, convertita in schemi motori e automatismi corporei [...] instillata dall'apprendimento nell'infanzia che tratta il corpo come una tela bianca, un automa che guida la mente inconsapevolmente con sé' (Bourdieu, 1990, p. 68-69). Anche se l'autore utilizza dei termini forti, come 'natura,' 'instillare,' 'automa,' termini che sono stati criticati in quanto tradirebbero l'intento de-oggettificante della teoria dell'*habitus* (King, 2000), occorre sottolineare come in questo modo lo studioso stia tentando di sovvertire il paradigma *mainstream* che vede la mente come guida e controllo del corpo e di superare la tradizionale opposizione tra mente e corpo (Shilling, 1993, p. 141). Per l'autore, l'*habitus* cade al di fuori della consapevolezza cosciente ma assume allo stesso tempo una forza semiotica capace di strutturare il campo sociale in cui agiscono gli individui in quanto è attraverso la significazione dell'*hexis corporelle*, ovvero quel complesso insieme di disposizioni fisiche che confluiscono nell'aspetto esteriore, nei modi, nella postura, che si struttura la distinzione corporea (Bourdieu, 1984). Il corpo quindi rappresenterebbe un **capitale fisico** in quanto configura un possesso di potere, status e forme simboliche distintive centrali all'accumulazione di diverse risorse. I corpi sono coinvolti nella creazione e nella riproduzione di differenze sociali (Bourdieu, 1976) in quanto i corpi riportano la traccia della **classe sociale** in virtù di tre fattori:

1. *localizzazione sociale* dell'individuo;
2. formazione dell'*habitus* (disposizioni corporee che determinano le reazioni delle persone);
3. sviluppo dei *gusti* (l'appropriazione di stili di vita radicati in limiti materiali).

L'autore sostiene inoltre che il capitale fisico non è trasmesso in modo intergenerazionale come quello economico e in modo indiretto come quello culturale, ma deve essere **prodotto**, attraverso il tempo, la *bildung* (cioè l'educazione, la formazione) e la culturazione (Karademir-Hazir, 2014). Questa produzione ha l'obiettivo di costruire il *distinctive body*, ovvero il corpo-in-sé (Sartre, 1943/2008) capace di definire una distinzione di classe nei confronti degli altri. Secondo l'autore la maggior parte delle persone non godono di un *distinctive body* così come sono, ma devono lavorarci per farlo diventare tale. In questo senso la disparità di classe amplifica la distinzione in quanto le classi meno abbienti potranno spendere meno tempo per allenare il proprio corpo, assumeranno cibi più economici e quindi mediamente più grassi e non potranno usufruire dei costosi trattamenti

estetici e cosmetici per assecondare l'ideale di classe. Infatti Bourdieu sostiene che più si sale la scala sociale e più le persone tenderanno a curare maggiormente il proprio aspetto, alimentando l'analogia tra 'naturale' e 'volgare.'

Queste differenze visibili di capitale culturale incorporato sono rilevanti non solo perché mostrano una posizione nella gerarchia sociale, ma anche perché la riproducono: la divisione per gusti serve come strumento di dominazione, quindi opera una violenza simbolica, dove la coercizione fisica per mantenere lo status quo è stata abbandonata (Karademir-Hazir, 2014). Il concetto di classe applicato ai corpi non è comunemente accettato in letteratura. Nick Crossley per esempio considera 'ambiguo' il legame tra l'appartenenza ad una classe sociale e determinati pattern corporei (2006), ma allo stesso tempo evidenzia in un'altra ricerca (2003) che effettivamente c'è un diverso schema di consumo di prodotti che influenzano la salute in base alla classe sociale di riferimento. Nonostante l'ambiguità evidenziata da questa e altre ricerche (Bennet et al., 2009), se mettiamo da parte il concetto di classe possiamo comunque osservare come le pratiche quotidiane di modificazione estetica del proprio corpo tendano a evidenziare un tentativo, spesso inefficace, di avvicinarsi ad un ideale corporeo dominante molto preciso, che si attualizza soprattutto nelle forme del corpo e nell'abbigliamento (Lawler, 2004; McRobbie, 2004; Skeggs, 1997).

Il corpo di Bourdieu non è più lo strumento per il mondo descritto da Mauss, ma un *corpo per gli altri*, che riprende la definizione di *corpo-per-sé* di Sartre, mai completamente finito, ma in continua auto ed etero-analisi della configurazione percettibile. Ma anche lo sguardo stesso dell'altro può facilitare la violenza simbolica perché il disagio e l'imbarazzo causato dalla disparità tra il corpo ideale ed il corpo reale, così come l'accettare di avere un aspetto volgare, può portare una persona a sentirsi sempre inadeguata e la farà controllare e giudicare con gli occhi degli altri (Karademir-Hazir, 2014).

Essere invece a proprio agio con il proprio corpo riduce la preoccupazione sullo sguardo oggettificante degli altri e presuppone la sicurezza di sé che viene dalla certezza di essere capaci di oggettificare quell'oggettificazione, appropriare quell'appropriazione, di essere capaci di imporre le norme di appercezione del proprio corpo. (Bourdieu, 1984).

L'**imbarazzo** è per eccellenza l'esperienza del corpo alienato. Le chances di sperimentare una sensazione di agio rispetto al proprio corpo sono tanto più grandi quando la capacità corporea è commisurata al riconoscimento: e inversamente, la probabilità di sperimentare il corpo con disagio, imbarazzo, timidezza cresce con la disparità tra il corpo ideale e il corpo reale, il corpo sognato e il 'looking-glass self' riflesso dalle reazioni degli altri (Shilling, 1997). Qui la differenza con l'imbarazzo definito da Elias è fondamentale: per quest'ultimo infatti le persone provano imbarazzo o vergogna nel momento in cui qualcosa sfugge al loro controllo ed esprimono emozioni o

comportamenti non adatti ai codici imposti (1939/1988). Al contrario per Bourdieu sarebbe proprio la distanza tra il sé percepito e quello ideale, oggettificata attraverso lo sguardo dell'altro, che produrrebbe queste emozioni negative nel momento in cui le persone falliscono nella gestione delle impressioni altrui.

Turner (1992) critica l'analisi di Bourdieu sostenendo che in essa vi sia poco spazio per la comprensione fenomenologica del corpo vissuto; sicuramente il sociologo francese pone al centro del suo studio il concetto di classe che viene individuato come variabile elettiva per comprendere tutto il processo di distinzione e questo allontana il focus dal dato esperienziale soggettivo. Tuttavia queste sue considerazioni sul vissuto di emozioni molto particolari come l'imbarazzo e la vergogna ci aiutano a comprendere come la 'presentazione di sé' (Goffman, 1969) sia vista come modalità significativa non solo dello status sociale, ma anche del carattere stesso degli individui. Estendendo il discorso, questo avrebbe da una parte promosso tra le persone l'esperienza di *diventare* il proprio corpo, nel senso di identificarsi sia negativamente sia positivamente con la forma esteriore del corpo, dall'altra di essere regolarmente *ansiosi* per la possibilità che il loro corpo li possa deludere o 'sfaldarsi in pezzi' se recedono dal costante lavoro e scrutinio su di esso (Shilling, 1993, p. 43). Questo concetto di 'ansia per il corpo' è centrale per comprendere come le caratteristiche corporee possano diventare vere e proprie 'stigmati' in balia dello sguardo degli altri e come la gestione di tali segni possa diventare un'attività fondamentale nell'ambito della propria riflessività.

Lo stigma inciso sul proprio corpo

Se Bourdieu è stato criticato proprio perché alcuni suoi termini rischiano di descrivere un individuo non totalmente padrone della propria agency (King, 2002), Goffman invece vede il corpo stesso come materia di proprietà dell'individuo modellata e definita in base a un continuo processo interpretativo del vocabolario sociale condiviso del linguaggio corporeo.

Proprio l'accento sull'agentività delle persone nella gestione delle proprie maschere corporee è al centro dell'analisi di Erving Goffman, che anche se ipotizza che i significati attribuiti al corpo non siano sotto l'immediato controllo degli individui proprio perché sono determinati da un bacino di significati possibili definiti socialmente (1961), attribuisce comunque al corpo la possibilità di negoziare tali significati e di porsi come ponte tra il pubblico ed il privato mediando tra identità personale e identità sociale.

L'identità personale per il sociologo americano si presenta come un discorso autobiografico fondato sugli episodi della propria vita che sono considerati rilevanti in un dato momento e sulle attribuzioni di unicità date al proprio carattere personale (1963); l'identità sociale d'altra parte si suddividerebbe

in *virtuale* e *attuale*. Per spiegare cosa intende con **identità sociale virtuale**, Goffman descrive come nel momento in cui ci avviciniamo ad una persona, utilizziamo senza una particolare attenzione o un'analisi approfondita, le categorie sociali offerte dalla cultura per attribuire ad essa una serie di caratteristiche in cui gli attributi strutturali, come ad esempio la professione, sono strettamente in correlazione con gli attributi personali, come ad esempio 'l'onestà' (1963, p. 12). L'identità sociale virtuale rappresenta proprio questa serie di caratterizzazioni 'effettuali' che poniamo sugli altri in modo pressoché inconsapevole, o almeno, non siamo consapevoli che siamo noi stessi a definire tali caratterizzazioni ma le assumiamo come date per scontate. L'**identità sociale attuale** invece rappresenta lo status sociale di una persona secondo cui possiamo legittimamente assegnarle alcuni attributi e dimostrarne l'appartenenza ad una data categoria.

‘Quando un estraneo è davanti a noi, può darsi che ci siano le prove che egli possiede un attributo che lo rende diverso dagli altri, dai membri della categoria di cui presumibilmente dovrebbe far parte, un attributo meno desiderabile. Concludendo si può, al limite, arrivare a giudicarlo una persona cattiva, o pericolosa, o debole. Nella nostra mente viene così declassato da persona completa e a cui siamo comunemente abituati, a persona segnata, screditata’ (Goffman, 1963, p. 13).

Quindi ci sono alcuni segni che rappresentano una vera e propria frattura tra identità sociale attuale e identità sociale virtuale, segni che provocano il discredito degli altri e l'identificazione in una persona che non gode di tutti i diritti delle persone 'normali.' Goffman definisce questi segni 'stigma' (p. 60), indicatori che hanno particolare efficacia nell'attrarre l'attenzione verso qualche discrepanza che svaluta l'identità spezzando quel che altrimenti sarebbe un quadro perfettamente coerente: dei veri e propri 'distruttori dell'identità' (p. 61).

Per comprendere appieno questo discorso occorre sottolineare che secondo l'autore le persone introiettano le modalità di classificazione sociali e le auto-attribuiscono a loro stesse. In questo senso 'noi tendiamo a percepire i nostri corpi come se guardassimo in uno specchio che offre un riflesso incorniciato nei termini della visione e dei pregiudizi sociali' (Shilling, 1993, p. 86). Quindi la distinzione tra identità sociale attuale e identità sociale virtuale non sarebbe solo identificata dall'esterno, ma introiettata e assunta come propria in base ad una serie di categorie che ogni persona utilizza per definire se stessa come degna di rispetto oppure no.

In base alla visibilità dei segni che possono determinare questa frattura, le persone possono essere screditabili, nel caso in cui il segno non sia direttamente visibile, o screditate, nel momento in cui lo stigma è riconosciuto dagli altri e la persona declassata. Questa differenza porta le persone a

ingaggiare una serie di pratiche volte al controllo delle impressioni degli altri tra cui il mascheramento, l'evitamento, la preservazione degli spazi privati.

Per Goffman l'imbarazzo si verifica proprio nel momento in cui la persona è screditata, nel momento in cui questa mostra un'inconsistenza del proprio carattere o quando un individuo fallisce nel mantenere 'l'ordine dell'interazione' (1968). L'imbarazzo è la frattura tra identità sociale attuale e identità sociale virtuale, che rappresenta una minaccia all'identità personale delle persone in quando si mette in discussione la possibilità di essere un membro competente della società. Per indicare l'imbarazzo Goffman utilizza in lingua originale il termine *self-consciousness* (1961, p. 15), ovvero coscienza di sé, coscienza di una tensione tra due modalità corporee differenti e disarmoniche che afferiscono a due cornici contestuali (frame) diverse e a messaggi metacognitivi contrastanti che dolorosamente dividono il corpo in due espressioni discordanti.

Espandendo la definizione proposta dall'autore, possiamo comprendere come l'identità virtuale stessa rappresenti come una persona si immagina, una sorta di sé ideale, che può essere invece infranta nel momento in cui l'identità attuale è costruita in modo negativo in base ad un particolare stigma. Per questo motivo le persone sono costantemente impegnate nel mantenimento di una rappresentazione di sé, perlopiù formata da un set di maschere che si giostrano in diversi contesti, capace di dare agli altri un'immagine di sé considerata accettabile e che dia loro la possibilità di interagire con le altre persone alla pari. Queste rappresentazioni si fondano su specifici **idiami corporei** (Shilling, 1997), ovvero forme convenzionali di linguaggio non verbale che include ad esempio l'abbigliamento, le espressioni facciali, la prosodica, la gestualità e l'estetica in generale. L'autore parla di idioma in quanto si tratta di una vera e propria lingua attraverso cui si opera il controllo del corpo, con i propri sistemi di classificazione linguistici e simbolici. Ma ciò che distingue Goffman dagli studiosi che abbiamo citato nel corso di questo capitolo è la sua attenzione nelle forme di negoziazione delle rappresentazioni corporee nelle micro-interazioni in cui gli individui hanno diversi gradi di libertà per gestire la propria *agency* allo scopo di veicolare determinate impressioni di sé. In questo senso le persone non sarebbero semplicemente in balia delle categorizzazioni sociali definite dal vocabolario condiviso, ma sarebbero in grado di giocare con esse in modo attivo.

La critica mossa a Goffman sta proprio nella sua attenzione focalizzata esclusivamente al campo delle micro-interazioni (Shilling, 1997; Denzin, 2002), rischiando di perdere così di vista i processi macro-sociali che conducono alla produzione del vocabolario condiviso citato dall'autore. Ma come abbiamo visto ad esempio in *Asylums*, Erving Goffman era forse più interessato a far emergere tutta quelle serie di pratiche micro-interattive in cui le persone possono avere la possibilità di prendersi gioco dei vincoli sociali e sovvertire, anche solo per piccoli istanti, le strutture imposte. Troppo

spesso infatti si assumono come dati di fatto le definizioni che costruiscono l'immagine corporea egemone nella società. E inoltre troppo spesso si pone l'apparenza stessa del corpo al centro dell'analisi negli studi sociali sul corpo. Ma anche se molti autori individuano nell'apparenza esteriore, nell'immagine corporea il piano di incontro delle tensioni sociali della cultura occidentale, non significa che a tale riflesso esteriore non corrisponda un particolare vissuto esperienziale soggettivo che trascenda il dato meramente visivo. L'imbarazzo, la vergogna, il disgusto sono emozioni che possono nascere dal dato estetico ma non si fermano ad esso e invadono le viscere con forza, imponendosi nella loro componente tattile e sensoriale in modo completo. Il piano visivo, il piano linguistico, il piano macro-sociale delle relazioni di potere sono importantissimi per comprendere il corpo, ma se vogliamo operare un'analisi approfondita dobbiamo fare un passo ulteriore per entrare nel piano dell'esperienza e avvicinarci al corpo. In tutti gli studi citati infatti il corpo era spesso ridotto a immagine (Ferreday, 2012; Douglas, 1966) o a discorso (Foucault, 1978; Bordo, 2003). Difficilmente troviamo una proposta convincente che ci possa permettere di aprire al dato sensoriale del corpo proprio e dell'altro, forse perché ancora ci manca un vero e proprio lessico che ci permetta di stabilire un tale contatto. Il lessico di cui abbiamo bisogno può essere costruito a partire dall'analisi dei testi fenomenologici, in particolare dagli scritti di Husserl e di Merleau-Ponty.

L'altro a metà tra *Körper* e *Leib*

Come costruiamo i nostri 'corpi sociali,' come li abitiamo e come li usiamo? Come mettiamo in atto la nostra agency? Simone de Beauvoir cerca di concentrarsi sulla nostra *esperienza incorporata* (1964), soffermandosi sulla possibilità di riprodurre o di contrastare la rappresentazione vigente sul corpo, dando particolare importanza su come le donne siano in certa misura più coinvolte degli uomini in questo processo di costruzione sociale del corpo (Benson, 1997). Il punto più importante degli studi della filosofa francese è che dal suo punto di vista la scelta e il cambiamento sia sempre possibile.

In questo senso la performance corporea non sarebbe una mera rappresentazione di sé, ma può sfidare, disturbare o confermare le attribuzioni e le rappresentazioni degli altri in modo diretto, potente e fisico. Il corpo dell'altro che cade nel mio campo percettivo non è semplicemente un frammento di mondo, ma un vortice che convoglia tutti i vettori del mondo in un pattern di azione (Merleau-Ponty, 1945), così la performance unisce attori e spettatori in un legame intersoggettivo che produce profonde risonanze emotive. I corpi non sono semplicemente metafore incarnate o il

risultato di relazioni di potere, ma anche siti di auto-conoscenza, esibizione e negoziazione (Benson, 1997).

Per comprendere questa esperienza incorporata ci appoggiamo ora alla fenomenologia ispirata da Edmund Husserl e sviluppata ulteriormente negli scritti sulla percezione di Maurice Merleau-Ponty. Nella *quinta meditazione cartesiana*, Husserl prende in considerazione il corpo nella sua dimensione necessariamente intersoggettiva, come legame tra me e l'altro con cui interagisco. Secondo il filosofo, noi abbiamo esperienza degli altri come oggetti del mondo, ma non come mere cose naturali. Gli altri infatti sono esperiti come esseri psichici aperti al mondo attraverso i loro corpi naturali. In questo senso si sta anticipando ciò che verrà poi definito 'teoria della mente' nell'ambito della psicologia cognitiva, il processo che Husserl pone al centro del riconoscimento della soggettività dell'altro. Consideriamo come gli altri costituiscano un mondo intersoggettivo estraneo al singolo, un mondo che c'è per tutti e i cui oggetti sono disponibili a tutti. Ognuno rivolge la sua esperienza intenzionale (*noesi*) verso il fenomeno hyletico esprimendo quindi il proprio esserci-per-sé; l'intersezione tra queste esperienze sarebbe la base di ciò che Husserl definisce 'empatia' o esserci-per-me (1931/1960, p. 115), cioè una teoria trascendentale dell'esperienza dell'estraneo che prevede una teoria del mondo oggettivo. Teoria che non si basa esclusivamente sul dato razionale, infatti lo studioso sottolinea che il riconoscimento dell'altro avviene prima di tutto attraverso un rispecchiamento tra il mio corpo e quello dell'altro, in funzione del quale cui si percepisce l'altro come soggetto psico-fisico presente nel mondo (Heidegger, 1927/1976) dato nel modo di una esperienza unitaria trascendente.

'L'altro è alter-ego ove quest'ego incluso nell'espressione sono proprio io stesso nel mio proprio essere. L'altro, per il suo senso costitutivo, rinvia a me stesso; l'altro è rispecchiamento di me stesso e tuttavia esso non propriamente un rispecchiamento, un analogo di me stesso' (Husserl, 1931/1960, p. 117).

La lettura dell'estraneo partirebbe dalla sfera del mio-proprio per avvicinarsi alla sfera dell'altro specifico secondo le caratteristiche che evidenziano una natura appartenitiva, ovvero una somiglianza tra me e l'altro. Queste caratteristiche sono di due livelli: il livello *primordiale* (Husserl, 1931/1960 p. 127), parte integrante del mio essere concreto, unità sintetica che permette l'esperienza del mondo e dà senso all'altro; e il livello *appresentativo*, ovvero la presenza secondaria dell'altro resa possibile dalla sensibilità primordiale. Infatti ciò che esperisco dall'altro presuppone altre dimensioni che non sono direttamente percepibili ma che sono necessariamente esistenti.

E' il comportamento concorde con una psichicità sottostante che valida l'appercezione primordiale generata dal corpo estraneo e che quindi impedisce che venga squalificata al grado di parvenza.

Per comprendere questi complessi concetti introdotti da Husserl occorre prendere in considerazione un binomio introdotto dall'autore sull'esperienza corporea, la differenza tra *Körper* e *Leib*. Secondo il filosofo il **Körper** indica il corpo-oggetto, o il corpo-rappresentazione in quanto materia che occupa un certo spazio e che ha determinate misure, una definizione che vale per qualsiasi corpo, anzi, per un corpo qualsiasi (Carbone, 2004). Questa sarebbe la prima modalità di incontro con l'altro, io esperisco il suo corpo come un elemento del mondo che si impone alla mia attenzione, e si differenzia dal **Leib** che invece è il mio stesso corpo, non tanto nella misura di *corpo che ho*, ma nella modalità specifica del *corpo che sono*. Il *Leib* è ciò che permette il mio essere-nel-mondo e che permette la mia esperienza sensibile, e il mio corpo è 'la sola cosa in cui io direttamente governo e impero, dominando singolarmente in ciascuno dei suoi organi' (Husserl, 1931/1960, p. 119). Leggendo questi termini che indicano il possesso si può intendere che Husserl faccia eco alla divisione cartesiana per cui il *Körper* rappresenterebbe un analogo della *res extensa* animata dal *Leib*, come visione incarnata della *res cogitans*. Questa incomprendimento è probabilmente fomentata dall'uso di una parola nella versione originale difficilmente traducibile in italiano. Nella quinta meditazione cartesiana infatti il filosofo tedesco utilizza il termine *Eigenheit* per descrivere l'esperienza del *Körper* attraverso il *Leib*, che significa effettivamente 'proprietà,' 'possesso,' ma anche 'peculiarità,' (Carbone, 2004), in quanto unità vissuta di percezione e movimento, dando quell'idea di unicità riferita al proprio corpo e all'esperienza sensibile che attraverso di esso possiamo fare del mondo.

Ora è possibile comprendere i due livelli del riconoscimento dell'altro: io in un primo momento ho la possibilità di percepire il corpo-oggetto dell'altro, la sua rappresentazione sensoriale, ma nel momento in cui riconosco che anche l'altro, avendo un corpo come il mio è quindi un essere come me che si apre al mondo, ovvero proprio quella dimensione esperienziale che pertiene all'appercezione, che non mi è direttamente data ma necessariamente presente. Husserl definisce questa dimensione *intersoggettività trascendentale*, indicando un'armonia di monadi (persone) interconnesse capaci di dare senso all'esperienza.

La distinzione tra *Körper* e *Leib* non si presenta come un'antinomia di due poli opposti e in contrasto tra loro, ma come due dimensioni, o posizioni, continuamente in relazione tra loro il cui confine è labile e sempre disponibile ad essere varcato. Il nostro corpo infatti può essere contemporaneamente *Körper* e *Leib*, oggetto toccato e soggetto toccante, o in modo ancora più evidente, nel momento in cui è un ente esterno al mio corpo a relazionarsi ad esso come ad un oggetto. Nel momento in cui mi sottopongo ad un esame medico, l'osservatore realizza il mio

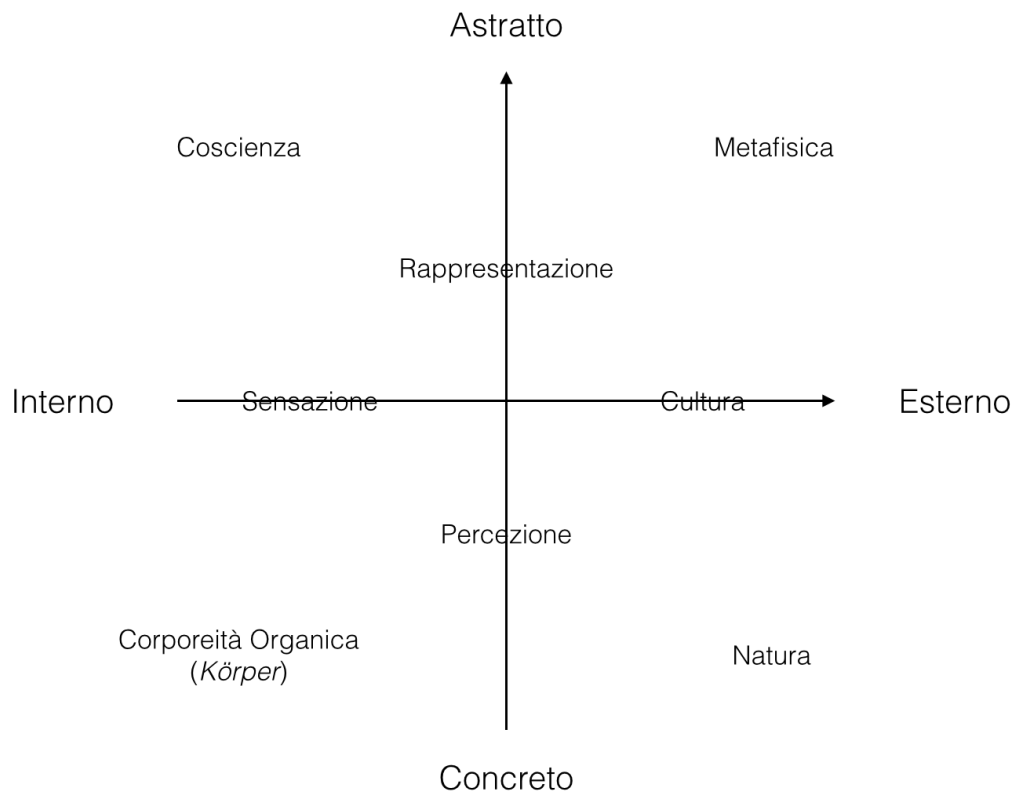
essere in variabili strutturali concrete che vengono rese oggetti e su cui dovrò in seguito eseguire dei particolari trattamenti per assicurarne il corretto funzionamento. Come per una macchina, metafora largamente utilizzata nella cultura occidentale moderna (Shilling, 1993). Abbiamo detto che l'equilibrio tra i due poli è per definizione sempre in bilico: la carne, gli organi che viviamo e su cui esercitiamo potere e controllo sono perennemente esposti alla possibilità di un'alterità, cioè ad un rovesciamento tra soggetto e oggetto attualizzato nell'esperienza intersoggettiva trascendentale. In altre parole, 'l'esperienza della corporeità come possesso e controllo si caratterizza come sempre sul punto di essere perdita di questo possesso e controllo.' (Carbone, 2004, p. 2). Questa precisazione è particolarmente importante in quanto ci aiuta a comprendere come i messaggi della cultura occidentale attuale che promuovono un sempre maggiore controllo sul corpo, indicando la presa di possesso su di esso come strumento per assicurare la salute e il benessere, stiano in sostanza stimolando una condizione di per sé precaria, pronta ad essere rovesciata in un senso di assenza di controllo accompagnato da emozioni di imbarazzo e vergogna.

Il discorso di Husserl sul corpo si dipana lungo due direttrici fondamentali che compongono le distinzioni categoriali fondamentali: il primo continuum vede opposte la dimensione interna, riferita all'immanenza e all'esperienza, e la dimensione esterna, riferita alla trascendenza e agli oggetti; il secondo continuum invece pone la differenza tra concreto, cioè la materialità, e astratto, ovvero il mondo delle idee. Queste distinzioni sono definite dal filosofo 'idealismo fenomenologico trascendentale' (p. 136).

'Il corpo, che appare nella mia sfera monadica del mondo del là e che viene appercepito come corpo fisico estraneo, come corpo organico dell'alter-ego, costituisce l'indizio dello stesso corpo, ma nel mondo del "qui" come lo esperisce l'altro nella sua sfera monadica. E tutto ciò in maniera concreta' (p. 137)

Questa analogia tra monadi è alla base della possibilità di provare empatia con l'altro, ovvero un'esperienza corporea comprensibile solo in base al mio comportamento in circostanze analoghe e in base alla mia peculiare *Eigenheit*.

Ho utilizzato a proposito il termine continuum in quanto come abbiamo già detto, queste distinzioni non sono mai assolute, ma rappresentano tensioni ideali nell'una o nell'altra direzione. Partendo da queste distinzioni è possibile ipotizzare una sorta di piano schematico cartesiano su cui rappresentare graficamente i principali concetti definiti da Husserl.



L'autore ci guida nella costruzione di questo grafico in quanto per ogni quadrante possiamo rintracciare affermazioni che ci permettono di identificare le posizioni dei concetti in modo abbastanza preciso. Il punto che rappresenta i maggiori problemi e che rimane in un certo senso vuoto è il punto centrale, definito in termini matematici 'origine.'

Se seguendo il discorso dell'autore, verrebbe spontaneo porre il *Leib* al centro dello schema e effettivamente ci sono diversi indizi che ci possono portare a formulare tale ipotesi, tuttavia spesso Husserl pone un'importanza centrale anche alla dimensione del 'significato.' Il concetto di intenzionalità che rappresenta una dimensione cognitiva, come movimento delle persone verso il mondo è alla base della critica mossa nei confronti di Husserl di porre un eccessivo peso alla dimensione razionale dell'esistenza e quindi, dopo aver posto le basi per avvicinarsi all'esperienza corporea, finire per non riuscire a colmare l'ultimo gap tra la mente e il mondo (Carman, 1999). All'interno del pensiero di Husserl è in effetti centrale la dimensione del senso e del significato, e la possibilità di dare senso al mondo come condizione necessaria per permettere l'esperienza. L'autore stesso sostiene che tra la coscienza e la realtà vi è un 'abisso di significato,' e questo, secondo Carman, porta il filosofo a non riconoscere il corpo come il luogo originale dei fenomeni intenzionali nell'esperienza percettiva. 'Le sensazioni appartengono alla mia anima (*Seele*)' (Husserl, 2002 p. 150), sostiene Husserl e in questo senso il corpo rischia di cadere al di fuori dell'analisi, come negli studi degli autori citati precedentemente, per essere riconosciuto

esclusivamente come forma di intenzionalità primordiale. Tuttavia, il modo in cui il filosofo descrive il corpo e la peculiarità di questo di sfuggire alle categorie, di non porsi mai come qualcosa di completamente interno né come un'entità esterna, di essere il punto di inizio (l'origine, appunto) per orientarci al mondo, ci permette di andare oltre alle critiche che dipingono il suo lavoro come eccessivamente razionalistico.

Come abbiamo detto in precedenza, i discorsi, i significati, il piano culturale sono imprescindibili allo studio del corpo, ma non per questo è necessario escludere il piano dell'esperienza diretta e sensoriale. Se in base a queste critiche, Husserl non è riuscito ad abbattere definitivamente la distinzione tra mente e corpo, sarà un altro filosofo, Maurice Merleau-Ponty, a compiere questo ultimo passo.

La mente incorporata

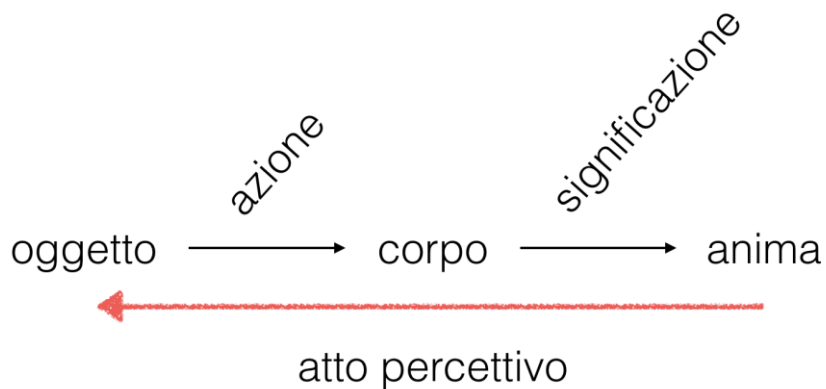
Il lavoro di Maurice Merleau-Ponty si basa sull'idea di superare le antitesi tradizionali che hanno dato struttura ai principali concetti della filosofia occidentale. Cita a questo esempio la duplice conoscenza del nostro corpo proposta da Schopenhauer che si basa sulla seguente bidimensionalità:

- corpo 'oggettivo:' considerato dall'esterno, costituito da rappresentazioni, ovvero intuizioni fenomeniche, e composto da forme a-priori dello spazio, del tempo, della causalità;
- corpo 'soggettivo:' considerato internamente, come sede degli atti, della volontà, dei bisogni, delle tensioni e degli appetiti. Questo corpo soggettivo apre all'essenza di ogni fenomeno della natura e il soggetto conoscente trova la sua concretezza ed il suo destino drammatico di individuo nella sua relazione privilegiata con il corpo.

Pur utilizzando distinzioni categoriali e antinomie, dobbiamo considerare il lavoro di Merleau-Ponty come il tentativo continuo di abbattere questi schemi razionali dell'esperienza per arrivare a comprendere la dimensione fenomenica olistica senza il bisogno di tagliarla e scomporla in singoli pezzi. L'autore stesso esprime in diversi punti dei suoi scritti la propria irritazione nei confronti di un linguaggio che non sempre riesce a restituire la sua peculiare visione dell'esistenza; un linguaggio che troppo spesso rischia di reificare i concetti delineati privandoli del loro valore simbolico. Per questi motivi, ripercorrendo il suo pensiero dobbiamo accogliere le categorie proposte come linee guida, più che come dimensioni ontologiche.

Nella sua introduzione alla *Fenomenologia della percezione*, Merleau-Ponty riconosce il contributo della psicologia della *Gestalt* che ha contribuito a smantellare la dicotomia riconoscendo come le persone percepiscono la forma, assimilando gli elementi fenomenici in modo primordiale e contemporaneo. Un altro autore cui si ispira e allo stesso tempo critica nella sua dissertazione è

l'amico Jean-Paul Sartre, che sostiene che 'il percepire concreto non è distinguibile dal rapporto con cui la soggettività corporea fruisce e utilizza il proprio ambiente' (Sartre, 1943/2008, p. 15) evidenziando come il nostro modo di far presa sul mondo sia imprescindibile dal vettore intenzionale che mette il nostro corpo in relazione con esso. Merleau-Ponty ipotizza a questo proposito come la percezione non sia il mero risultato di una somma di particelle sensoriali atomiche, ma una vera e propria *Lebenswelt*, uno dei tanti concetti ripresi da Husserl, come apertura attiva, innata e strutturale al mondo della vita. Critica l'impostazione illuministica di Leibniz secondo cui l'oggetto-in-sé sarebbe composto dal geometrico di tutte le prospettive possibili, cioè il termine senza prospettiva da cui è possibile derivarle tutte, l'oggetto percepito da nessun luogo; secondo il filosofo francese, lo sviluppo del pensiero cartesiano avrebbe infatti promosso l'idea di una possibile oggettività, di un'ontologia fattuale degli oggetti del mondo a prescindere dal punto di vista del singolo. Ma questa è un'aspirazione inutile e irrealizzabile secondo Merleau-Ponty in quanto è per noi impossibile prescindere dal punto di vista del nostro corpo ed è esclusivamente in riferimento ad un orizzonte, ad una possibile latenza, che noi possiamo fare esperienza della presenza di un oggetto. Dobbiamo riconoscere la possibilità di lati a noi nascosti e sconosciuti per poter cogliere il sistema, la forma, la *Gestalt*, che vede l'oggetto interconnesso al mondo. A questa riflessione sul carattere situato di ogni punto di vista possibile, che riprenderemo tra poco, aggiunge una seconda critica al pensiero di Leibniz, argomentando che non è possibile imprigionare lo sguardo nella mera visione. McDougall riprenderà questa affermazione nei suoi studi sul cinema (1998), sostenendo la sostanziale indivisibilità dell'atto percettivo in tutti i suoi sensi. Quando vediamo qualcosa stiamo operando un vero e proprio atto di prensione sul mondo: le sensazioni visive, tattili, olfattive, acustiche eccetera si mescolano creando sinestesie o, come le definisce Merleau-Ponty, delocalizzazioni. La suddivisione dei sensi è infatti secondo l'autore una categoria analitica esterna che non rispecchia il dato esperienziale. Assumendo un qualche tipo di distinzione tra corpo e anima, si potrebbe sostenere che il primo è l'intermediario tra il mondo e la coscienza, che entrano in relazione attraverso l'azione del corpo, e l'atto significativo razionale. Questo processo, unito e indivisibile, compone la percezione.



Questa unitarietà nel processo, irriducibile ad ogni suo singolo atto, porta l'autore a sostenere che percepire un oggetto significa **abitarlo**, entrare in una dinamica affettiva e densa di significato rilevanti per l'individuo, proprio perché è impossibile entrare in relazione con il mondo senza il nostro proprio punto di vista corporeo cosciente. La coscienza è un sapere di sé, e l'idea stessa di immaginare la posizione assoluta di un oggetto senza una relazione con noi e l'orizzonte corrisponde alla morte della coscienza.

Proprio da queste considerazioni preliminari sulla percezione degli oggetti il filosofo comincia a scagliare severe e acute contestazioni alla psicologia sperimentale della prima metà del novecento che ha fondato i propri studi su ciò che Kierkegaard ha definito **pensiero oggettivo** che è alla base tanto del senso comune quanto del senso scientifico. Il pensiero oggettivo rappresenterebbe l'astrazione universale e razionale dell'oggetto, che fa perdere il contatto con l'esperienza percettiva stessa da cui tale pensiero è generato, e cancellerebbe in questo modo il carattere situato e contestuale definito dal punto di vista corporeo soggettivo che ha permesso tale astrazione.

La psicologia classica avrebbe escluso dalla sua analisi la permanenza di questo corpo vissuto che lo caratterizza non come oggetto del mondo, ma come mezzo della nostra comunicazione con esso, continuamente presente prima di ogni pensiero determinante.

Sostiene Merleau-Ponty che 'perché io abbia un punto di vista su un oggetto è necessario che il mio corpo mi offra un punto di vista sul mondo' (1945, p. 96); ma se il mio corpo è ciò che mi permette di entrare in relazione con degli oggetti, può essere esso stesso un oggetto? A questo quesito il filosofo introduce il concetto di **ambiguità**: il corpo non può mai essere propriamente 'un oggetto,' in quanto esso non è mai completamente costituito perché esso è il perno del mondo, veicolo del *Dasein* heideggeriano, cioè del prendersi cura degli oggetti del mondo e dell'aver cura degli altri; attraverso il corpo mi posso unire a un ambiente definito, confondermi con i progetti e le azioni del mondo, impegnarmi continuamente all'interpenetrazione dei vettori intenzionali. Il corpo è cogito pre-riflessivo, non tetrico, non posizionale, e in questo senso pre-scientifico dell'esperienza

percezione l'autore interpreta il concetto di *urdoxa* introdotto da Husserl. Questo vissuto, privo di qualsiasi idea di possesso o controllo, è alla base dell'assoluta negazione del dualismo tra anima e corpo.

‘Il corpo non può essere paragonato all'oggetto fisico, ma piuttosto all'opera d'arte. Un romanzo, una poesia, un quadro, un brano musicale sono individui, cioè esseri in cui non si può distinguere l'espressione dall'espresso, il cui senso è accessibile solo per contatto diretto e che irradiano il loro significato senza abbandonare il proprio posto temporale e spaziale.’ (Merleau-Ponty, 1945; p. 108-109)

Il nostro corpo non è *nello* spazio, ma è *allo* spazio, in quanto rappresenta le coordinate fondamentali (il *Nullpunkt*, l'origine, se vogliamo riprendere il piano cartesiano dei concetti delineati di Husserl) che ci permettono di radicare il mondo nell'esistenza. Noi qualificiamo le cose del mondo attraverso un confronto con la nostra presenza corporea, *ici absolu* (qui assoluto) e le possibilità che la mia libertà d'azione mi offre. Io rappresento un campo intersoggettivo, un nodo di relazioni che si configura come terreno di possibilità.

Proprio in questa dimensione dell'intersoggettività e dell'intercorporeità che si dispiegano nell'incontro con l'altro emerge tutta l'ambiguità corporea. Il corpo per-me e il corpo-per-altri coesistono nella stessa dimensione e, Merleau-Ponty conia il termine *chair du monde*: con *chair* si intende la carne viva che, diversamente dal corpo, non può dirsi propriamente *di* qualcuno (Carbone, 2002) ma appare invece abitata da una generalità, e quindi dalla possibilità di un'alterità, che la rendono al contempo inappropriabile, e aperta all'appropriazione altrui.

La mia carne ‘non è né materia, né spirito, è sostanza: è elemento dell'Essere, nel senso in cui si impiegava tale termine per parlare dell'acqua, dell'aria, della terra e del fuoco, cioè nel senso di una cosa generale a mezza strada tra l'individuo e l'idea’ (1993, p. 166).

In questo senso vi è una **partecipazione**, o interpenetrazione tra il mondo, gli oggetti, la carne e gli altri. Io partecipo al mondo attraverso la mia carne, e il mondo è partecipe in essa in un legame di complicità o solidarietà, che l'autore identifica come intercorporeità: la peculiare fusione che avviene quando stringo la mano dell'altro nella mia, per cui non sono più del tutto sicuro dove finisce la sua e dove comincia la mia.

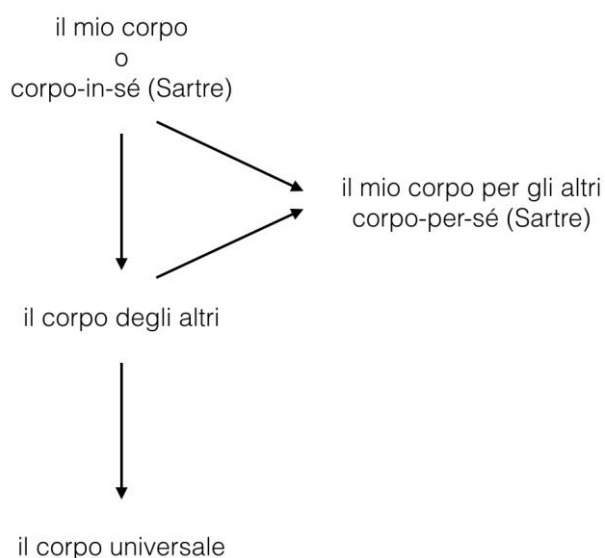
La dialettica come superamento delle false evidenze ontologiche

Possiamo a questo punto tracciare le categorie conoscitive che ci permettono di capire su quale aspetto ci stiamo soffermando nel momento in cui analizziamo il corpo. Anche se il seguente

schema rappresenta graficamente come separati i concetti proposti da Merlau-Ponty, aggiungendo ad essi anche dei concetti che l'autore riprende invece da Sartre, occorre ricordare che si tratta di un semplice astrazione categoriale e semantica, e che ognuno dei piani è in connessione diretta con gli altri, come vedremo di seguito.

La prima dimensione, quella relativa al **corpo-in-sé**, è legata all'esperienza, alle sensazioni, alle emozioni. E' il corpo intriso della sua valenza affettiva, il corpo vissuto o attuale.

Il **corpo degli altri** invece rappresenta una dimensione oggettiva, intellettuale, che offre spazi di identificazione legati all'esperienza empatica. Dobbiamo sottolineare a proposito di questo che



mentre Husserl fondava l'idea di empatia più su un'analogia di comportamento in circostanze simili, su un significato costruito su una base di comunanza, invece il filosofo francese come abbiamo visto fonda l'intercorporeità sull'idea stessa di fusione in una carne che non è né propriamente mia, né propriamente tua. Provare empatia per gli altri significa creare una connessione tra la mia

carne e quella dell'altro, che diventa così la *nostra* carne. Tra questi due punti possiamo individuare il concetto di **corpo-per-sé** introdotto da Sartre, ovvero l'esperienza che ho del mio corpo attraverso la relazione con l'altro. L'*ambiguità* di cui abbiamo parlato starebbe proprio nell'indivisibilità del corpo per-me e del corpo per-altri, e nell'impossibilità di identificarlo né come puro soggetto, né come puro oggetto. La visione del mio corpo attraverso la percezione dell'altro viene oggettificata e intellettualizzata, resa materia su cui operare il possesso; ma allo stesso tempo tale possesso non è mai completamente praticabile in quanto non posso possedere qualcosa che *sono*.

Infine, il **corpo universale** rappresenta la completa astrazione, un modello a-sessuato e privo di esperienza, il corpo che potremmo trovare su un manuale di anatomia. Solitamente è proprio a questo corpo che si rivolgono i programmi di promozione della salute, ad un corpo che non è né il mio, né quello di qualcun altro, ma un corpo qualsiasi. Un corpo oggetto, privo di una storia, privo di vita.

Ma il malessere delle persone non si svolge per un inceppamento di un macchinario, esso si attualizza nel corpo vissuto, nella modalità di far presa e abitare il mondo, nella relazione tra il mio corpo e quello degli altri.

Non è possibile operare un programma di promozione del benessere se non consideriamo questa particolare relazione che vede corpo e mondo rispettivamente *enchêvetrés*, ovvero intricati l'uno nell'altro come elementi consustanziali. Questa relazione è nominata da Merleau-Ponty come **dialettica**: coesione globale, primordiale, di un campo di esperienza in cui ogni elemento apre sugli altri. Il genere d'essere al quale si riferisce questa dialettica è presente in tutto il mondo sensibile, ma a condizione che questo mondo sia stato spogliato da tutto ciò che le ontologie vi hanno aggiunto (1993, p.111). Qui l'autore cerca di espandere l'impostazione di Edmund Husserl in quanto percepisce il rischio che la sua opera venga interpretata come eccessivamente razionalista e in alcuni casi perfino solipsistica (Vanzago, 2008). Mette in crisi il concetto di *Wesenschau*, o intuizione eidetica, in quanto rappresenterebbe una semplice esplicitazione del senso o dell'essenza verso cui si orienta la coscienza. In questo senso, il mettere tra parentesi, il partecipare *ohne mitzumachen*, senza aderire alle nostre teorie, non aprirebbe una vera e propria breccia nel tempo, ma ci renderebbe semplicemente edotti dei nostri preconcetti. Uno dei compiti della dialettica, invece, sarebbe di scuotere le false evidenze, denunciare i significati avulsi dall'esperienza dell'essere, e di criticare se stessa nella misura in cui diviene oggettiva. Oggettività che invade il vissuto non appena esso si enuncia in significati univoci, non appena si stacca dal suo contenuto antepredicativo, ovvero dal mondo sensibile (Merleau-Ponty, 1993).

Per fare questo, può essere utile fare un passo al di fuori dell'*habitus*, concetto che Merleau-Ponty associa all'abitudine, poiché per uscire dalle verità oggettive, ed oggettivanti, occorre interrompere la familiarità, coltivare lo stupore nell'incontrare le ovvietà del mondo e coglierlo come paradosso.

Come valido esempio della rottura dell'*habitus* possiamo citare come André Leroi-Gourhan (1977) indichi come le tecniche artistiche, in particolare la danza e le tecniche che coinvolgono performances corporee, abbiano la potenzialità di interrompere le abitudini, ovvero il ritmo quotidiano delle posizioni che il corpo assume nello spazio, e di promuovere modalità di interazione alternative con gli altri e con il mondo.

Si pone qui una distinzione tra una *buona* dialettica, e una *cattiva*. La buona dialettica è rappresentata da un pensiero capace di verità poiché considera senza restrizioni la pluralità dei rapporti e ciò che si chiama ambiguità. In questo senso non si fa mai una sintesi dell'esperienza e si assume il significato esclusivamente come una tendenza (Merleau-Ponty, 1945, p. 49). La dialettica cattiva invece, crede di poter ricomporre l'essere in virtù di un pensiero tetico, attraverso quindi tesi, antitesi e sintesi.

Anche se l'autore qui si lascia andare in questa dicotomia tra buono e cattivo che potrebbe essere criticata, occorre sottolineare come Merleau-Ponty stia cercando di trasmettere la sua idea di come il corpo sfugga a qualsiasi impostazione oggettificante dello sguardo esterno, e che ad esso possano essere attribuite solo verità contraddittorie, che comportano il continuo capovolgimento delle tesi formulate, definite *tourniquets*. Ad esempio, secondo l'autore 'non solo il mio corpo non è per me un semplice frammento dello spazio, ma per me non ci sarebbe spazio se non avessi un corpo ' (1945, p. 154)

Per questo motivo lo studioso mette sotto la lente di ingrandimento il concetto di 'immagine corporea' proposto da Lhermitte e ripreso dalla psicologia classica, che lo intende come una collezione di immagini governate da una legge unica che compone un disegno del corpo. Ad esso il filosofo francese propone invece di riprendere il concetto di **schema corporeo**, allontanandosi però dalla definizione di Schilder (1968) e proponendo invece la sua peculiare visione.

'Il mio intero corpo non è per me un aggregato di organi giustapposti nello spazio. Io lo tengo in un possesso indiviso e conosco la posizione di ogni mio membro grazie a uno schema corporeo nel quale sono comprese tutte le membra. Ma la nozione dello schema corporeo è ambigua, come del resto tutte quelle che appaiono alle svolte della scienza. [...] Con schema corporeo si intendeva dapprima un riassunto della nostra esperienza corporea, atto a fornire un commento e un significato all'eterocettività e alla propriocettività del momento. Esso doveva darmi il mutamento di posizione delle parti del mio corpo per ogni movimento di una di esse.' (1945, p. 152)

Partendo da queste definizioni che appartengono alla scienza oggettiva, Merleau-Ponty chiede agli scienziati di fare un passo in più, e considerare lo schema corporeo come forma, ovvero *Gestalt*, una forma organizzata e organizzante che presuppone un tipo di esistenza, una presa di coscienza globale della mia postura nel mondo intersensoriale. Questo schema è dinamico in quanto costruisce una spazialità di situazione non di posizione, come sottolinea l'autore. La posizione ha a che fare con il mero dato superficiale dell'occupazione di determinate coordinate spazio-temporali all'interno di un sistema di riferimento. Il termine 'situazione' qui, invece prende in considerazione le direttrici intenzionali che dirigono i movimenti, che guidano il corpo fenomenico prima ancora del movimento reale. La spazialità del corpo si compie nell'azione, per questo, ad esempio, i classici test sulla rilevazione dell'appropriatezza della misurazione corporea, spesso utilizzati per analizzare le false auto-attribuzioni di misure al corpo, sarebbero contrari a questa impostazione. Se dovessi ad esempio tracciare una linea su un muro, privo di sistemi di riferimento, sulla larghezza delle mie spalle, del mio busto o della mia vita, in base alla formulazione di Merleau-Ponty non

potrei avere idea dello spazio che effettivamente occupo perché si tratterebbe di un'astrazione razionale priva di intenzionalità agente. Una variante che potrebbe prendere in considerazione queste riflessioni invece potrebbe prevedere la modulazione di un'apertura tra due ostacoli attraverso cui devo proiettare il mio corpo. In questo modo sarebbe un'intenzionalità pratica ciò che muove la mia valutazione delle misurazioni del mio corpo, e non una valutazione tetica. Questo sarebbe necessario in quanto 'noi non muoviamo mai il nostro corpo oggettivo, ma il nostro corpo fenomenico, e nel movimento concreto non si ha né coscienza etica dello stimolo, né coscienza tetica della reazione: semplicemente noi siamo il nostro corpo' (1945, p. 160).

I test tradizionali tenderebbero quindi ad elicitare la valutazione del proprio 'corpo virtuale,' senza considerare invece il 'corpo attuale,' composto dall'esperienza intenzionale delle persone.

La dialettica tra reale e ideale

Abbiamo visto lungo questo capitolo come la cultura moderna si sia progressivamente separata dal tema del corpo reale, il corpo dei bisogni, dell'esperienza, del vissuto soggettivo, per imporre in modo sempre più pregnante e trasversale ai diversi contesti il tema del corpo ideale, o corpo immagine, controllato, sano, utile e disponibile. L'ambiguità della nostra esperienza del corpo nel continuo altalenarsi tra queste dimensioni, nella impossibilità di ridurlo esclusivamente all'uno o all'altro, ci espone al desiderio e necessità di operare il controllo, e allo stesso tempo di sentire i nostri appetiti come incontrollabili; ci porta a porre sotto la nostra attenzione i nostri difetti e anomalie corporee e oggettificarli, sotto il nostro e l'altrui sguardo. Il difetto diventa un elemento del corpo oggetto, non del corpo fenomenico, che si stacca e come un entità esterna impone la propria presenza limitando la libertà delle persone e ponendo interferenze sulla fluidità di possibilità oggettive tra i sentieri che ci proponiamo di percorrere (1945, p. 31).

Analizzando la tematica dei difetti Merleau-Ponty li definisce come *hasards*, cioè rischi, ma anche opportunità. Il difetto (utilizziamo questo termine per indicare che è un difetto percepito e vissuto come tale dalla persona) è visto non tanto come una limitazione, ma come la possibilità di essere trasformato in peculiarità che guida una percezione alternativa del mondo. In questo senso il concetto di *hasard* si collega a quello di *καιρός*, di momento propizio, in quanto occorre un particolare bilanciamento tra l'esperienza soggettiva dell'individuo e alle possibilità che la libertà d'azione può offrire.

Secondo l'autore, è possibile aprirsi ad un maggior numero di possibilità di interazione nel mondo se non siamo dominati dal difetto, ma se riusciamo a dominarlo noi stessi. Il lessico qui utilizzato in *Fenomenologia della percezione* può essere frainteso in quanto parlare di dominio riporta un'altra

volta all'ambito del controllo razionale sul piano del corporeo. Credo che qui l'autore proponesse invece un'integrazione del difetto nella modalità esperienziale-conoscitiva dell'individuo, quindi nella dimensione esistenziale, che solo in questo modo è in grado di avere una conoscenza alternativa del mondo.

Questo tipo di integrazione di un difetto all'interno della propria modalità percettiva del mondo la ritroviamo ad esempio in El Greco, che pare avesse un particolare difetto visivo che ha inevitabilmente condizionato la sua opera pittorica; o in Milton Erikson, daltonico e con difficoltà di deambulazione sin dall'adolescenza in seguito alla poliomielite, ma capace di una sensibilità nei confronti degli altri fuori dal comune.

Le parole del filosofo su questo tema ci spingono però a formulare alcune ipotesi intorno al tema dei difetti: il difetto infatti non è una condizione oggettiva, o almeno, è la rappresentazione razionale di una condizione strutturale concreta. La mia impossibilità di deambulare, percepire i colori o di essere sensibile a onde sonore al di sotto di una data frequenza sono condizioni oggettive e concrete del mio corpo, ma non di per sé difetti. Diventano dei difetti in relazione ad una differente possibilità nei confronti del cosiddetto corpo universale o corpo ideale. Ma a questo punto possiamo ipotizzare come ognuno di noi possieda alcune caratteristiche strutturali che si distanziano dal corpo universale o ideale in quanto è sostanzialmente impossibile rispecchiare il corpo oggetto, privo di punti di vista come indicato da Leibniz. Quindi ognuno di noi è sostanzialmente composto da infiniti *hasards*, ovvero infinite possibilità di percezione peculiare ma anche infinite possibilità di significazione di tale unicità come difetto.

Questo processo di significazione è costruito in base a tre direttrici:

- contingenza, si riferisce alle necessità situazionali del mondo degli oggetti;
- senso, che ha a che fare con la modalità percettivo-esperienziale e intenzionale dell'individuo nei confronti di quel mondo;
- razionalità, che riguarda la qualificazione delle dimensioni del corpo e degli oggetti.

Di nuovo, è la dialettica che ci può condurre a tenere fuori dall'analisi le false verità e le ontologie sintetiche, la razionalità non deve prevalere sulle altre dimensioni, ma deve essere parte integrante e riconoscere il carattere dinamico della formazione del significato. La dialettica si pone come un continuo prendere e perdere il controllo, che abdica la sua postazione elettiva e si pone come interlocutore alla pari dell'opportunità proposte dall'aspetto delle contingenze mediate dai sensi.

Capitolo 3 – Arte partecipativa e promozione del benessere

Introduzione

La compagnia di ballo Green Candle di Oxford mette in scena per uno spettacolo di danza un gruppo di anziani, con i loro corpi tutt'altro che flessibili e agili, lontani dagli stereotipi di bellezza del senso comune. Le semplici coreografie che compongono la performance di danza non possono nascondere l'assenza di un'adeguata formazione specifica nel ballo e la lontananza dai concetti di grazia ed eleganza che caratterizzano lo stile dei professionisti.

L'artista tedesco Christoph Schlingensiefel rinchioda dodici stranieri richiedenti asilo all'interno di un container nel centro di un quartiere turistico di Vienna. Il container è pieno di telecamere che riprendono senza sosta gli occupanti e, come in un reality show, i cittadini Viennesi hanno la possibilità, giorno dopo giorno, di votare chi dei dodici deve essere espulso dall'Austria. L'ultimo rimasto può rimanere nello stato.

Il gruppo di artisti Etcetera porta i principali collettivi di studenti universitari bolognesi in Piazza Verdi per mettere in scena una performance dal titolo 'l'assemblea infinita.' In questa performance gli studenti/attori mettono in scena i ruoli stereotipati delle assemblee studentesche e degli immaginari di piazza fino a che le voci svuotate del loro significato e ripetute in un loop infinito diventano la base per un'improvvisazione jazz con strumenti rudimentali.

Che cos'hanno in comune queste esperienze? Qual è il filo conduttore? Gli elementi che possiamo osservare sono la presenza fisica di persone comunemente definite 'artisti' che coinvolgono altre persone che potremmo definire 'partecipanti' per dare vita ad una performance in cui c'è una relazione diretta con il pubblico che diventa esso stesso partecipante integrale dell'evento.

Alla fine della performance i ruoli sono talmente mescolati e intrecciati che non è più possibile con estrema certezza definire chi è solamente artista, chi partecipante e chi pubblico.

Possiamo trovare inoltre un altro elemento comune in tutte e tre le situazioni: le performances mettono in crisi i significati assimilati e dati per scontato nella società producendo una tensione fra i partecipanti che sono così implicitamente invitati a riconsiderare il carattere convenzionale di ciò che spesso è trattato come 'naturale' o normale. La costruzione sociale della realtà umana è espressa

attraverso un medium artistico che porta gli astanti ad interrogarsi sulla propria esperienza quotidiana. L'eventuale raggiungimento di una nuova consapevolezza non avviene su un piano meramente cognitivo o intellettuale, ma in un modo che potremmo definire multisensoriale, attraverso l'esser-ci delle persone nello spazio e nel tempo, in cui assume particolare rilevanza la loro dimensione corporea e inter-soggettiva presente nel qui ed ora.

In questi esempi possiamo trovare ciò che tratteremo con più attenzione in questo capitolo: arte, partecipazione ed esperienza inter-soggettiva corporea.

Arte e scienze sociali

Quale storia condividono le arti e le scienze sociali? E quale destino? Victoria Alexander e Anne Bowler (2014) sostengono che l'arte ha occupato un posto marginale sia nella società moderna, sia nella disciplina sociologica. La sociologia dell'arte, disciplina peraltro abbastanza giovane in quanto la sua nascita viene convenzionalmente fatta coincidere con gli studi di Frederick Antal su *La pittura fiorentina e il suo ambiente sociale* del 1948, è oggi, come in passato, considerata meno importante delle altre branche della disciplina, e come area di specializzazione è ancora in fase di sviluppo. D'altra parte le arti, nell'immaginario collettivo, sono esaltate come qualcosa di straordinario, e chi le pratica è considerato come una persona che si distanzia dalla gente comune e che appartiene ad uno speciale milieu universalmente riconosciuto. Non sono bastati i saggi di Becker (1974; 1976) per scalfire lo stereotipo dell'artista come persona stravagante, dotata di una sensibilità fuori dal comune, il cui genio è più spesso accomunato alla follia che alla normalità (Bowler, 1994). Ma forse la retorica della follia può essere funzionale e fatta propria dall'artista come agente morale attivo per esimersi dalle responsabilità sociali, come ha reso evidente l'astuto gioco di rappresentazioni messo in atto da Virginia Woolf nell'interpretazione di Thomas Szasz (2009).

Così l'arte è vista tuttora come una nicchia elitaria della società e la sociologia, da tempo attratta maggiormente dalle minoranze che occupano una posizione di svantaggio nel sistema di distribuzione del potere, ha spesso preferito spendere le energie delle proprie ricerche su altre realtà come l'urbanizzazione, le migrazioni, la povertà e il crimine (Zolberg, 1990).

L'arte è solitamente vista come qualcosa che eleva, qualcosa che è impegnativo e non facilmente comprensibile, in cui il divertimento non è contemplato. Non solo, ma l'aura di sacralità e la glaciale solennità dei luoghi e degli strumenti intorno all'arte sono un elemento imprescindibile del complesso produttivo, distributivo e di consumo del mercato artistico attuale che, come sostiene Bourdieu (1984) contribuiscono a definire la distanza tra la cultura 'alta' e la cultura popolare.

Infatti l'idea è che l'arte debba essere 'compresa,' e per comprenderla è necessario poter disporre di capacità intellettuali e di gusto non facilmente sviluppabili. Per non parlare del costo economico che la fruizione di un evento artistico presuppone, sia per quanto riguarda l'accesso ed il trasporto, sia per quanto riguarda le norme di abbigliamento e di decoro ad esso legate. Per questo le esibizioni artistiche non solo sono vissute come difficilmente accessibili da chi non possiede le disponibilità economiche per parteciparvi, ma sono percepite anche come intimidatorie da chi non ne è iniziato. L'arte sembra appartenere ad un regno ben lontano dalla vita quotidiana delle persone.

Nonostante questo possiamo osservare alcuni sforzi che la ricerca sociale ha speso cercando di smantellare questa visione stereotipata. Gli studi sociologici infatti hanno permesso l'emergenza del carattere puramente convenzionale ed artificiale della distinzione tra le cosiddette arti 'fini' e quelle 'popolari.' Dalla visione eterna e fuori dal tempo, per così dire naturale dei canoni estetici, ad una visione artificiale e culturalmente situata, promossa dagli studi dello scorso secolo tanto nel campo accademico, quanto nel campo artistico stesso, che ha messo in crisi i propri stessi canoni e principi, soprattutto con il movimento Dada, nonostante il suo epilogo infelice, con le performances dell'Internazionale Situazionista e con i collettivi artistici dell'epoca postmoderna.

Questi esempi infatti ci portano a riconsiderare il ruolo dell'artista come una persona inserita all'interno di un contesto sociale locale e attuale, che mette le proprie capacità al servizio della comunità per riconsiderare i valori etici, morali e sociali dati per scontato e decostruirli in relazione diretta con il pubblico (Bishop, 2012). Un'estetica che si pone quindi come relazionale (Bourriaud, 1998) per discostarsi dall'immagine dell'opera fine a se stessa, dall'idea de *l'art pour l'art*.

Questa considerazione ci porta ad altri interrogativi: se l'arte non è fine a se stessa, allora deve trovare anch'essa una collocazione nella struttura sociale ed economica della comunità di riferimento. E per questo infatti abbiamo visto come anche l'arte è stata inserita nel paradigma economico neo-liberale (Belfiore, 2002) e quindi valutata come merce, e analizzata nei suoi benefici strumentali per la comunità.

L'analisi dei benefici strumentali, se da una parte ha contribuito ad avvicinare l'arte alla comunità e a riconsiderare il suo rapporto con il pubblico, dall'altra ha tuttavia introdotto il vocabolario economico dei costi proporzionati ai benefici nel mondo dell'arte, riducendo la dimensione dell'arte cosiddetta 'autonoma,' e promuovendo lo sviluppo dell'arte 'eteronoma' ed 'industriale' (Bourdieu, 1993), quindi orientata ad un profitto. Il riconoscimento di benefici sociali che l'arte confluisce nella costruzione culturale della comunità ha infatti contribuito al riemergere di una modalità 'folk' di produzione artistica (Becker, 1976), in cui l'artista produce per la propria comunità che usufruisce in modo circolare delle sue opere, ma allo stesso tempo ha veicolato il discorso nella politica pubblica sulla posizione che l'arte occupa nella società in senso puramente strumentale ed

economico, focalizzandosi sul livello di ricchezza prodotta all'interno del sistema di welfare di un paese e trattando i prodotti artistici come pura merce primaria introdotta nel circolo allo scopo di produrre profitto. La metafora bourdieusiana di 'capitale culturale' sembra sia stata svuotata della propria valenza simbolica, finendo per essere reificata ed utilizzata come segno della prospettiva economica mainstream.

L'arte e le scienze sociali, una 'strana coppia' (Bourdieu, 1980; Lang, 2000), due elementi che si avvicinano per poi prendere nuovamente le distanze, senza toccarsi mai e forse senza mai raggiungere una reciproca profonda comprensione. Tra i diversi problemi, da un punto di vista puramente accademico occorre interrogarsi sulle modalità di tradurre il processo che accompagna l'opera artistica in ciò che è comunemente riconosciuto come 'dato di ricerca,' ovvero come elemento su cui fondare l'analisi scientifica.

Riflessioni metodologiche sul rapporto tra arte e scienze sociali

Molti degli studi che sono raggruppati sotto la categoria 'sociologia dell'arte' si sono sviluppati ponendo come oggetto di ricerca le istituzioni sociali che permettono la produzione, distribuzione e fruizione delle opere d'arte. Già Howard Becker infatti concludeva il suo studio sui mondi dell'arte sostenendo che l'analisi di questi contesti era importante in quanto l'organizzazione del sistema sociale artistico poteva aiutarci a comprendere anche gli altri sistemi sociali (1974). Tuttavia ciò che non sembra essere considerato come oggetto di ricerca per le scienze sociali è l'opera d'arte stessa (Bowler, 1994). Per questo Anne Bowler propone di considerare l'arte come 'oggetto culturale autonomo.' In questo senso l'arte non sarebbe qualcosa di speciale, di staccato dalla comunità o un suo semplice riflesso, ma diventa un artefatto che produce significati in dialettica con il cosmo sociale. Il significato è ciò che, sempre secondo l'autrice, è uscito dal campo di analisi delle scienze sociali orientate all'arte. Si propone quindi di rimettere il significato al centro degli studi culturali e, essendo l'arte una parte della cultura, dello studio dell'arte.

Lo studio delle istituzioni che controllano l'arte è certamente importante e non deve essere tralasciato. In questo modo abbiamo potuto comprendere il sistema collettivo celato dietro l'opera d'arte e i diversi tipi di arte che il mercato promuove, che accetta con riserva o che invece tenta di espellere in quanto contrari all'ideologia estetica e culturale vigente (Becker, 1974; 1976). Tuttavia se consideriamo l'arte un oggetto culturale autonomo, anche le opere prodotte guadagnano lo statuto tale da essere considerate oggetti sociali da analizzare.

Per questi motivi sembra in questo momento opportuno studiare le opere stesse degli artisti e delle persone che ne permettono la produzione, comprendere le modalità in cui l'opera costruisce i

significati della cultura, oppure in cui costruisce i significati *nonostante* la cultura, proponendo alternative e facendo emergere criticità.

Occorre porre al centro dell'analisi lo studio dell'opera e dei suoi significati allora, ma non dell'opera come prodotto finito, ma dell'opera come processo che ne ha permesso la produzione (Bishop, 2012).

L'arte e il discorso nella politica pubblica

Per quanto riguarda la posizione che l'arte occupa nella politica pubblica possiamo osservare due discorsi contrastanti: da una parte, come si anticipava l'arte rappresenta un oggetto di lusso, qualcosa a cui pensare dopo che sono state risolte le esigenze primarie del welfare; dall'altra, l'arte occupa ancora un posto di rilievo ed è spesso trattata come qualcosa di necessario in termini assoluti, in quanto si riconosce la funzione di 'elevare lo spirito' e tracciare il solco culturale proprio dell'epoca.

Dalla fine del ventesimo secolo, una voce 'pro-arte' (*advocates of art* come sono definiti coloro che promuovono l'utilizzo dell'arte nelle pubblicazioni anglosassoni) si è alzata per incentivare la distribuzione di una parte dei fondi pubblici ai contesti artistici locali e internazionali. Secondo Belfiore questi *advocates* dell'arte introducono nel discorso scientifico internazionale una retorica dell'arte come meritevole di investimenti pubblici in quanto promotore principalmente di inclusione sociale (2002). L'autrice sostiene che dalla fine degli anni novanta gli *advocates* dell'arte si sono implicitamente inseriti all'interno del paradigma economico neo-liberale secondo il quale l'arte, per poter contare su finanziamenti pubblici, deve rendere conto empiricamente di benefici positivi sulla comunità veicolati dal medium artistico. In questo senso il finanziamento deve diventare un investimento, con un documentato ritorno in termini di profitto comunitario. Questo spostamento in termini neo-liberali della retorica dell'arte, che possiamo individuare allo stesso tempo anche all'interno del discorso pubblico sui programmi di interesse sociale, è particolarmente critico per diversi motivi:

- Il governo richiede indicatori specifici che possano testimoniare i benefici sociali dell'arte, ma al tempo stesso ammette la totale mancanza di prove che certificano il contributo dell'arte nel tamponamento di problemi sociali;
- Il tentativo di portare l'arte alle nicchie sociali più svantaggiate con la pretesa che questo 'le potrà fare bene' (Bennett, 1996) è visto come il prodotto di un atteggiamento paternalistico che riproduce la separazione tra arti 'fini' e arti 'popolari;'

- Nonostante la richiesta di indicatori qualitativamente ricchi dell'effettivo apporto dell'arte alle questioni sociali, l'accademia continua a privilegiare ricerche quantitative che offrono poche possibilità di risposta e che sembrano già contenere nelle domande le risposte cui gli *advocates* intendono arrivare (Belfiore 2002; Mercer, 2003; Johanson, Glow & Kershaw, 2014).

Per questi motivi Belfiore e Bennett (2007) individuano alcune fondamentali criticità per quanto riguarda il discorso di politica pubblica sull'arte. Prima di tutto occorre chiarire che cosa si intende per arte. Carey (2006) sostiene che arte è ciò che è considerato arte, ma questa tautologia non ci permette di circoscrivere in modo efficace quali sono quelle attività culturali che possiamo identificare in modo chiaro come arte. Anche Alexander e Bowler (2014) sostengono che la domanda posta da Becker su 'chi è l'artista?' è ancora in attesa di una risposta certa. Un'altra definizione di arte riguarda tutti quei progetti che sono finanziati in quanto progetti artistici. Abbiamo quindi una duplice definizione, una che deriva dal pubblico e una che deriva dai cosiddetti mecenati, cioè i finanziatori. A questa possiamo aggiungere una terza definizione, ossia che arte è ciò che l'accademia definisce in quanto tale.

Ma tutte queste definizioni permettono di far emergere il carattere puramente convenzionale di ciò che è arte. Per poter parlare della posizione dell'arte nella politica pubblica occorre chiarire che cosa è l'arte.

Inoltre, pretendere che l'arte abbia degli effetti positivi sulla comunità implica anche che i progetti artistici siano in qualche modo *commisurabili*, ossia che siano paragonabili l'un l'altro e che sia possibile misurare e confrontare i loro effetti. Occorre chiedersi a questo punto se in un progetto in cui l'arte è utilizzata come promotrice del benessere gli effetti che raggiungiamo siano prima di tutto comparabili tra i vari partecipanti del progetto. Questo sembra molto difficile in quanto una delle principali potenzialità del medium artistico risiede proprio nella possibilità di ammettere e promuovere diverse esperienze. Come sostenuto da Belfiore e Bennett (2007), l'esperienza artistica cambia in base all'identità delle persone, quindi sembra di difficile comprensione come gli *advocates* dell'arte possano sostenere l'incondizionata positività dei progetti che si basano sull'arte. Inoltre considerando l'arte in modo universale e assoluto porta a considerare comparabile qualsiasi progetto che ha come minimo comune denominatore la presenza di un oggetto artistico, sia esso materiale visuale o sonoro, che ne sia contemplata la fruizione o la produzione, che l'artista sia o meno coinvolto in prima persona.

Estelle Morris, già ministro inglese per l'arte, in una sua nota cerca di aggirare il problema della definizione dell'arte sostenendo che qualsiasi cosa noi intendiamo, è assodato che essa dia effetti sociali positivi, in particolare riguardanti 'salute, educazione, riduzione del crimine, senso di comunità, economia ed al benessere della nazione' (Belfiore & Bennett, 2007). In questo modo, se

da una parte si danno per scontati gli effetti positivi, implicitamente si nega la possibilità che vi siano al contempo anche effetti negativi. Ma se l'esperienza è diversa per ogni partecipante, non è forse possibile incontrare anche partecipanti che possano considerarla negativamente?

Ancora, dal momento che sembra che gli impatti positivi possano essere provati, nel paradigma di politica pubblica proprio della *spending review* tali risultati possono essere provati statisticamente. In questo modo l'apporto dato dalle scienze sociali e umane sembra essere declassato in quanto non sarebbe in grado di commisurare in maniera adeguata l'eventuale profitto dato dall'investimento. Inoltre, Belfiore e Bennett criticano il fatto che questa ricerca disperata delle modalità di rendere evidenti gli impatti positivi dell'arte ha spinto i ricercatori a spendere più tempo a cercare di trasformare i propri dati in prove, piuttosto che tentare di comprenderli in modo approfondito, e in questo caso la critica è principalmente rivolta a François Matarasso (1997).

Inoltre Paola Merli (2002), studiosa di scuola gramsciana, sostiene che nessuno dei benefici elencati da Matarasso potrà cambiare o aumentare la consapevolezza delle persone riguardo alla propria esistenza quotidiana. Questi fattori potranno aiutare le minoranze solo ad accettare più facilmente i vincoli sociali, quindi ad essere più facilmente reintrodotti nel sistema capitalistico come consumatori. Sulla stessa linea, la sociologa Angela McRobbie (2001) sostiene che l'impegno della politica pubblica di promuovere la creatività degli individui non sarebbe orientato ad una promozione di felicità sociale, ma alla produzione di una futura generazione di lavoratori creativi le cui capacità saranno poi incanalate non tanto nel mondo dell'arte quanto invece nel mondo degli affari. Infatti ultimamente nella retorica pubblica si associa il termine creatività all'intraprendenza, alla possibilità di correre rischi, al guardare oltre i propri interessi e all'essere in grado di auto-valorizzarsi. Tutte dimensioni che sembrano appartenere alla figura del precario moderno, che ha più di un punto di contatto con la dimensione lavorativa dell'artista. In questo modo, l'estetica diventa sinonimo della conservazione del mercato e della gerarchia culturale. Per questo Claire Bishop (2012) per evitare di cadere nella retorica economica capitalistica/neo-liberale che sembra includere i mondi dell'arte odierni, propone un passaggio da un'estetica, all'estatica, da *έξ-στάσις*, che etimologicamente indica come la possibilità delle persone di collocarsi al di fuori dalla forma quotidiana di sé, e considerata dall'autrice come 'un regime autonomo di esperienza che non è riducibile alla logica, alla ragione, alla morale' (p. 18).

In conclusione, diversi autori sostengono come sia necessario nella politica pubblica dell'arte introdurre un nuovo vocabolario capace di dare voce alle varie dimensioni che compongono le ripercussioni di un progetto artistico, cercando di abbattere la dicotomia tra positivo e negativo per tentare invece di comprendere le sfumature e la complessità di esperienze locali che hanno incontrato l'arte.

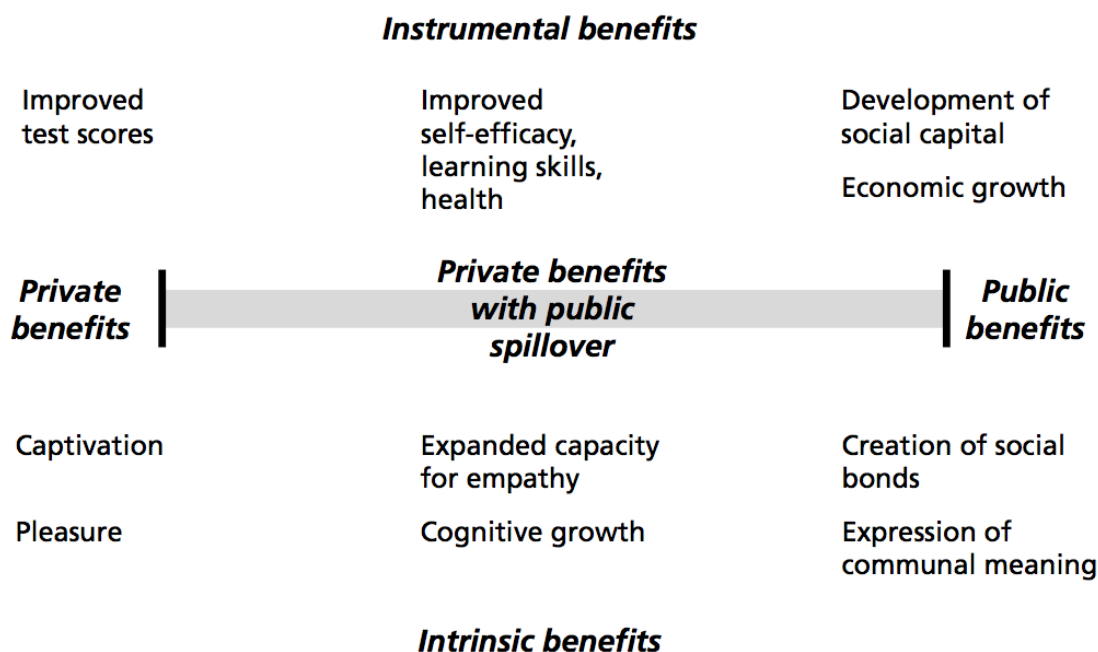
Belfiore e Bennett non sono gli unici a invocare un nuovo vocabolario. Lo fa in modo diverso anche Bishop (2102), critica d'arte che spende molte energie per cercare di avvicinare gli ambiti umanistici ai concetti sociologici, considerati necessari per comprendere il processo partecipativo nell'arte; rivendicano l'utilità di un nuovo vocabolario anche Johanson Glow e Kershaw (2014), soprattutto per la possibilità di comprendere che cosa intendiamo con il concetto di 'partecipazione' nell'arte; propongono un nuovo vocabolario infine McCarthy e collaboratori (2004) per quanto riguarda la lettura dei presunti impatti positivi dell'arte.

Benefici dell'arte nella retorica pubblica

McCarthy non si ferma ad invocare un nuovo lessico, ma, insieme ai suoi collaboratori, propone anche un'innovativa lettura.

Nella ricerca finanziata dalla commissione RAND per la ricerca nelle arti (2004) gli autori sostengono che per troppo tempo gli *advocates* si sono soffermati su quelli che McCarthy identifica come i *benefici strumentali* delle arti. L'autore prosegue proponendo uno schema di lettura dei benefici delle arti che si dipana lungo due continuum: benefici strumentali/benefici intrinseci, benefici privati/benefici pubblici.

Figure S.1
Framework for Understanding the Benefits of the Arts



RAND MG218-S.1

Secondo gli autori le ricerche precedenti si sarebbero soffermate esclusivamente sugli aspetti strumentali (cognitivi, attitudinali, della salute, sociali ed economici) rispetto a quelli intrinseci. Questi ultimi a loro volta si identificano in base alla loro dimensione *privata*, e riguardano la fascinazione ed il piacere; dimensione *intermedia*, che comprendono l'espansione della capacità di provare empatia e la crescita cognitiva; dimensione *pubblica*, che riguardano la creazione di legami sociali e l'espressione di significati comuni.

In questo senso nella ricerca sui benefici dell'arte si sarebbe dato troppo peso a quelle dimensioni che sono quantificabili come ricchezza dal punto di vista della politica pubblica, ma che non sono ricercate dalle persone nel momento in cui impegnano se stesse in un'attività artistica. Quando noi cerchiamo un'esperienza artistica di qualsiasi tipo, dall'ascoltare un brano musicale al visitare un museo o altro, non ricerchiamo quegli effetti che sono considerati strumentali. Non ci aspettiamo di migliorare i nostri punteggi cognitivi o comportamentali, di evitare le droghe e di ridurre la dispersione scolastica; quello che cerchiamo in questa esperienza è solitamente una sensazione di piacere personale, quella caratteristica propria dell'arte di mettere in parentesi la nostra quotidianità, di catturare la nostra attenzione e rapirci in un'esperienza in cui non percepiamo il trascorrere del tempo, in cui sentiamo una perfetta 'compenetrazione del sé e del mondo degli oggetti e degli eventi' (Dewey, 1934/1980) a contatto con il nostro flusso di coscienza o *flow* (Csikszentmihalyi, 1997), per usare un termine di moda nell'ambito della psicologia attuale. Secondo McCarthy *et al.* (2004), questi benefici *intrinseci* sembrano essere il vero elemento mancante della ricerca sugli effetti dell'arte nel sociale e per questo afferma che la ricerca necessita di sviluppare un linguaggio che ci permetta di confrontarci su questi aspetti, ossia sugli aspetti che le persone ricercano quando si impegnano in un'attività artistica e su cui sono capaci di discutere con i ricercatori. Inoltre McCarthy aggiunge che i benefici, sia intrinseci sia strumentali, sono raggiungibili solo a fronte di prolungate ed approfondite 'esposizioni' (termine infelice che testimonia l'affiliazione dell'autore ad una psicologia fondata su epistemologia cognitivista) ad esperienze artistiche, promuovendone un coinvolgimento precoce e creando le circostanze per premiarne le attività, riconsiderando al contempo le limitazioni di una ricerca orientata esclusivamente ai benefici strumentali.

A questo proposito DiMaggio (2002), evidenzia tre principali 'fallacie' della ricerca *evidence-based* sui benefici dell'arte, basate su presunzioni implicite dei ricercatori non evidenziate e trattate in modo soddisfacente: prima di tutto la fallacia del *trattamento*, ossia la presunzione che qualsiasi attività artistica sia comparabile l'una all'altra; la fallacia dell'*omogeneità*, cioè la presunzione che l'arte avrà gli stessi effetti in qualsiasi partecipante e in qualsiasi comunità; per ultima la fallacia della *linearità degli effetti*, ossia la presunzione che gli effetti siano direttamente proporzionali al livello di partecipazione nell'attività. A queste tre criticità McCarthy ne aggiunge una quarta,

ugualmente importante e quasi sempre sottovalutata nelle ricerche: l'incapacità di dimostrare se gli stessi effetti potevano essere raggiunti con altri mezzi che non comprendano l'arte.

Queste criticità ci portano a considerare come l'arte nel discorso di politica pubblica sia probabilmente veicolato da un paradigma di stampo determinista che nutre pretese di oggettività universali sugli effetti positivi di un oggetto fondamentalmente culturale, cioè l'arte, cancellando in questo modo il carattere situato e costruito della cultura e pretendendo che essa sia applicabile indistintamente ad ogni contesto e ad ogni realtà. Il significato dell'opera e l'esperienza soggettiva delle persone che vi partecipano restano così sullo sfondo delle ricerche, mentre ciò che ostinatamente si tende a mettere in primo piano, nonostante le critiche appena riportate, sono le statistiche sui cosiddetti indicatori strumentali di profitto sociale.

Il piacere per l'esperienza artistica: l'elemento mancante nel discorso pubblico

Abbiamo visto come il piacere intrinseco che le persone possono provare nel corso dell'esperienza artistica è stato a lungo tralasciato nel discorso di politica pubblica sull'arte. Sembra che l'errore fondamentale in cui sono incappati gli *advocates* dell'arte fosse proprio nel considerare l'arte un prodotto finito, mentre Dewey ricorda che essa è una qualità dell'esperienza, un processo in divenire. Prima di poter parlare di benefici strumentali occorre che siano presenti queste qualità intrinseche, che comunque non è detto che siano esperite allo stesso modo da tutti i partecipanti. Non è detto infatti che i laboratori artistici che prevedono la partecipazione di non-professionisti si concludano in modo positivo per le persone coinvolte. Ma spesso questi dati cadono in secondo piano. Una delle critiche principali che Eleonora Belfiore (2002) muove nei confronti della ricerca di François Matarasso (1997) è che il modo stesso in cui erano formulati gli item dei questionari consegnati alle persone all'uscita degli incontri artistici selezionati, non dava possibilità alle persone di esprimersi in modo negativo rispetto all'esperienza appena conclusa. Chiedendo infatti alle persone di quantificare da uno a dieci, quanto ritengano positiva l'attività svolta, le persone intervistate potranno al massimo esprimersi in termini non positivi, cancellando dalla ricerca eventuali risvolti negativi che l'arte potrebbe per le persone.

Andrew Harrison (citato in Booth, 1988) sostiene che un'opera d'arte è un ponte tra una mente ed un'altra, e anche McCarthy e collaboratori fanno eco sostenendo che l'arte è un'esperienza comunicativa, un ponte tra un artista ed il pubblico, un ponte che allo stesso tempo collega tra loro gli spettatori. Per questi motivi è nel lato comunicativo, in ciò che avviene nel momento in cui il processo artistico si dipana, che occorre porre il focus della ricerca. E prima di tutto occorre comprendere se, e in che modo, le persone esperiscano i cosiddetti benefici intrinseci. Vediamo più

in dettaglio il modello proposto da McCarthy *et al* (2004). L'autore propone un modello di benefici intrinseci che si dipana da un polo più privato, fino al polo pubblico, suddividendo gli aspetti in questo modo:

- Dimensione privata
 - **fascinazione**: come abbiamo detto, Dewey considera l'opera artistica come una completa interpenetrazione del sé e del mondo degli oggetti e degli eventi; occorre aggiungere che il filosofo era contrario alle visioni che si riferivano all'esperienza artistica come separata dalla vita quotidiana. Anzi l'autore afferma che l'esperienza estetica si ricollega a tutte le esperienze significative attraverso la sua innalzata vitalità, il suo 'attivo e attento commercio con il mondo' (1934/1980). Arnold Weinstein inoltre enfatizza il fatto che chi partecipa non è ridotto ad una sorta di mente disincorporata, ma è anzi un essere completamente senziente che risponde all'arte attraverso e con il proprio corpo, in modo 'somatico' prima ancora che mentale (2003). In questo senso è particolarmente importante comprendere la fascinazione di cui parlano gli autori come un aspetto che va al di là della dimensione intellettuale per abbracciare i sensi della persona in modo completo e interattivo e includere quindi il dato corporeo nell'area di indagine.
 - **piacere**: spesso cade in secondo piano nelle valutazioni sugli impatti dell'arte, tanto nella fruizione quanto nella creazione. Forse questo anche perché non è facile accordarsi su cosa si intende per piacere. Un'opera d'arte, come ad esempio quelle che abbiamo citato a inizio capitolo, non deve per forza essere immediatamente piacevole. Essa può essere anche disturbante e disorientante. In certi casi perfino disperante e coinvolgere emozioni negative come tristezza, pietà, ingiustizia, o anche angoscia e repulsione. Ma nonostante queste sensazioni negative c'è qualcosa che ci spinge a ricercare comunque l'esperienza estetica. Possiamo ipotizzare che questo piacere sia dato dalla dilatazione di un presente in cui ci impegniamo in una relazione dialettica con l'opera per la definizione di un significato (Strand, citato in Csikszentmihalyi, 1997, p. 121). Tra le parole del poeta Mark Strand, di nuovo emerge l'importanza del significato, della comunicazione tra l'autore ed il pubblico, la dialettica circolare, lo scambio tra gli spettatori. Forse in questo processo risiede ciò che possiamo intendere come 'piacere.'
- Dimensione intermedia: spazio che pertiene alla sfera privata, ma orientato verso l'altro. Si tratta dello sviluppo di capacità di percepire, sentire ed interpretare il mondo dell'esperienza quotidiana.
 - **espandersi della capacità di entrare in empatia con l'altro**: non è semplice parlare di un concetto complesso e largamente dibattuto come l'empatia. Per quanto riguarda specificamente

l'arte, ci affidiamo alle parole della filosofa Margaret Nussbaum, che sostiene che l'arte fornisce 'un'estensione della vita non solo in senso orizzontale, portando lo spettatore a contatto con eventi di luoghi e persone o problemi che lui o lei non avrebbe altrimenti mai incontrato, ma anche per così dire in senso verticale, dando allo spettatore l'esperienza che questo è molto più profondo, acuto e preciso di molte delle cose che avvengono nella vita' (1992, p. 58). Le esperienze che scaturiscono dalle attività estetiche potrebbero darci nuovi punti di riferimento che ci possono rendere capaci di diventare più ricettivi verso ciò che non è familiare, siano esse persone, attitudini o culture. Come sostengono McCarthy e collaboratori, questa ricettività può anche essere inquietante e provocatoria, ma può condurci a mettere in discussione la nostra routine e le nostre percezioni convenzionali sulla realtà.

- **crescita cognitiva:** catturando la nostra attenzione, l'arte ci invita a dare un senso a ciò cui stiamo partecipando (Bruner, 1986), per questo al posto della parola 'crescita' potrebbe essere più opportuno parlare di *ristrutturazione*. L'arte non può essere vissuta in modo passivo, in quanto necessita di un cambiamento radicale della cornice mentale. Secondo Ernst Cassirer (1943/1979) allo spettatore è richiesto di vedere l'opera con gli occhi dell'artista, di operare uno scarto dal proprio punto di vista per comprenderne uno differente. Più nello specifico, Eisner (2000) considera che l'arte è in grado di promuovere un tipo di apprendimento che non può essere ottenuto in altri modi, e in particolare riguardo la comprensione che: i problemi possono avere più di una soluzione; ci sono diversi modi di vedere e di interpretare il mondo; l'apprendimento necessita di avvicinarsi ai problemi senza uno scopo specifico, ma lasciando che le nostre abilità si dispieghino in funzione delle specificità della situazione; né le parole né i numeri possono esaurire la nostra conoscenza; piccole differenze possono avere grandi ripercussioni; le metafore sono importanti nel descrivere l'esperienza.
- Dimensione pubblica
 - **creazione di legami sociali:** McCarthy e collaboratori approfondiscono il concetto di 'inclusione sociale' comunemente usato nella retorica degli *advocates* per l'arte del discorso di politica pubblica e cerca di comprendere come si creano questi legami sociali. Pur senza citare Anne Bowler, anche il ricercatore della RAND mette al centro il tema del significato. Sarebbe infatti il processo di condivisione e di co-costruzione del significato relativo all'opera d'arte che costituirebbe il processo principale nella costruzione dell'opera d'arte. Nel momento in cui gli spettatori condividono le loro interpretazioni si esplicita nell'interazione la molteplicità dei punti di vista, si arricchisce il proprio e si conosce meglio l'altro. In questo modo il lavoro artistico costituisce un terreno comune su cui è possibile fondare nuove relazioni.

- **espressione di significati propri della comunità:** se nell'antica Grecia l'assistere alle tragedie a teatro consisteva anche nel coinvolgimento in un mutuo processo comunitario di partecipazione ai valori, ai miti e agli ideali centrali della società, allo stesso modo oggi per una comunità è importante definire qual è la cifra artistica che esprime al meglio l'identità di quella collettività. Come abbiamo detto però in precedenza, questo non è un processo di rispecchiamento reciproco tra l'opera e la comunità, ma un movimento attivo di costruzione su ciò che la società è e ciò che la società può essere. All'arte può essere dato il compito di promuovere un discorso su ciò che è condiviso, ciò che è dato per scontato e su ciò che rappresenta un'aspirazione, un sogno o un'utopia. L'arte costruisce i simboli su cui la cultura comunitaria definisce i propri significati.

Il modello dei benefici intrinseci dell'arte proposto dal gruppo di lavoro guidato da McCarthy può essere molto utile per comprendere in modo approfondito i motivi per cui le persone possono sentirsi arricchite dall'esperienza artistica. Queste modalità intrinseche di contatto possono portare anche ai benefici strumentali che interessano alla politica pubblica, ma dobbiamo comprendere come i partecipanti probabilmente orientino i loro pensieri sull'attività in relazione alle dimensioni private e pubbliche che sono percepite come più rilevanti nella propria esperienza. E' difficile immaginare un iscritto ad un laboratorio di pittura sostenere che l'attività abbia delle ripercussioni positive sulla propria salute. E' più coerente invece che la stessa persona riporti che l'attività la metta in una situazione emotiva di piacere soggettivo, ponga le basi per entrare in relazione con altre persone e che possa averla aiutata ad allargare i propri punti di vista sul mondo.

Tuttavia occorre evidenziare come i benefici riportati necessitino un prolungato e continuo contatto con l'attività artistica. Non solo, ma l'età in cui è avvenuta la cosiddetta esperienza iniziatica con l'arte è molto importante per determinare un futuro personale impegno in attività simili senza la necessità di una motivazione estrinseca. In questi casi anche il contesto familiare di riferimento è importante, in quanto come evidenzia Bourdieu (1984) i genitori che possiedono un alto 'capitale culturale' più facilmente metteranno a disposizione dei propri figli un ambiente florido di possibilità artistiche. Inoltre si sottolinea come le istituzioni debbano impegnarsi a trasformare una frequenza saltuaria e obbligatoria, in una partecipazione frequente e spontanea.

Nonostante queste considerazioni mettano in luce che la ricerca finanziata dal RAND tenda troppo facilmente a cadere in modelli di causalità lineare per cui sia possibile fornire adeguate risposte pragmatiche nella politica pubblica (il motto di RAND è 'analisi obiettive, soluzioni efficaci'), è importante riflettere sul quesito che McCarthy e collaboratori pongono in coda allo studio. Gli autori infatti mettono in crisi il concetto di partecipazione solitamente utilizzato nelle surveys citate sostenendo come in esse il concetto di partecipazione sia trattato in modalità discreta, esaurendo le

possibili risposte ad un possibile gruppo di partecipanti nei confronti di una proposta artistica con un semplice sì o no. Occorre invece interrogarsi sulle possibilità di espandere il range di risposte possibili che un pubblico, o dei partecipanti non professionisti possono dare alla proposta artistica, aumentando il loro potere di scelta e di definizione dell'attività. Nel prossimo paragrafo tratteremo il dilemma della partecipazione.

La partecipazione nell'attività artistica

L'artista Dan Graham sostiene che 'tutti gli artisti sono simili. Sognano di fare qualcosa che è più sociale, più collaborativo e più reale che la semplice arte' (in Bishop, 2012, p. I) Infatti, dall'inizio degli anni novanta si è registrato un movimento in diverse località globali di artisti che coinvolgevano attivamente spettatori e non professionisti come partecipanti ai propri progetti. Questo campo di pratiche che si sono sviluppate in un paradigma 'post-studio' (Barrett, 2007) sono state etichettate con diversi nomi: arte socialmente impegnata, arte basata sulla comunità, comunità sperimentali, arte dialogica, arte di confine, arte interventista, arte partecipativa, arte collaborativa, arte contestuale e infine, più recentemente, pratica sociale. In questo lavoro decidiamo di utilizzare come termini di riferimento in modo interscambiabile 'arte partecipativa' che, come suggerito da Claire Bishop, riduce il rischio di cadere in una logica relazionale uno-a-uno che è invece alto con l'uso del termine 'interattivo,' e 'arte collaborativa' come suggerito invece da Grant Kester. Questi termini inoltre evitano di produrre fraintendimenti che possono essere causati dal termine 'impegnato,' termine che rischia di essere strumentalizzato in senso politico (Becker, 1960).

Questo discorso partecipativo dell'arte infatti è scaturito principalmente dalla forte presa di posizione sociale e politica di Nicolas Bourriaud, critico e curatore francese. Nel suo testo *Estetica Relazionale* (1998) l'autore indica la possibilità dell'arte di creare uno specifico spazio tra artista e pubblico definito 'interstizio' in cui si instaura una relazione dialettica triangolare tra autore, opera e fruitore all'interno del quale è possibile costruire possibili alternative di vita. L'artista per Bourriaud è un 'operatore di segni' oppure 'semionauta' e riconosce una funzione terapeutica dell'arte nel senso che essa sarebbe in grado di stimolare positivamente la soggettività per liberarla dall'alienazione e omologazione tipica della società capitalista. Vediamo quindi con Bourriaud come 'l'impegno' sociale e politico dell'artista sia necessario in quanto l'opera d'arte si pone in una posizione di dialogo (e spesso critica) rispetto alla società; tuttavia in questo studio preferiamo non soffermarci su questo aspetto per dare invece voce ai processi partecipativi e collaborativi dell'artista con non-professionisti, con lo scopo di comprendere come si costruisce l'esperienza delle persone che partecipano a queste attività.

Se infatti da una parte Bourriaud si concentrava principalmente su una relazione artista-pubblico, a partire dalla sua pubblicazione gli artisti sono andati oltre, facendo diventare il pubblico come co-autore stesso dell'opera. Inoltre, il critico francese infatti ha orientato il suo discorso principalmente al mondo dei curatori d'arte, mentre contemporaneamente nel contesto artistico si è assistito allo sviluppo di un discorso sempre più approfondito sulla partecipazione delle comunità nelle attività artistiche.

L'artista si è così interrogato sulla possibilità di non essere semplicemente autore di un'opera, ma un produttore di 'situazioni' (Bishop, 2012) o di 'contesti' (Kester, 2004). Possiamo intravedere da queste parole l'influenza dell'opera di Guy Debord (1967) che ne *La società dello spettacolo* teorizza la produzione collettiva di 'situazioni' come la possibilità di riumanizzare una società intorbidita e frammentata dalla strumentalizzazione repressiva della produzione capitalistica. Dato che il mercato è quasi totalmente saturato dalle immagini, la pratica artistica non può più risolversi con la costruzione di oggetti di consumo per spettatori passivi (Bishop, 2012), essa invece deve essere un'arte d'azione, che si interfaccia con la realtà e che si impegna a ricostruire il legame sociale. L'opera diventa un 'progetto' a lungo termine in cui l'inizio e la fine non sono ben identificabili, mentre al pubblico è richiesto uno sforzo attivo per entrare a far parte dell'opera. Per questo risulta sempre più importante analizzare l'arte non attraverso il suo prodotto finale, ma attraverso il *processo* partecipativo che ha portato alla sua realizzazione, per invertire la tendenza implicita del capitalismo di concentrarsi più sul prodotto finale rispetto al percorso necessario per raggiungerlo. In questo senso è il processo stesso che diventa il prodotto dell'attività.

Per comprendere meglio lo studio del processo possiamo introdurre una distinzione tra partecipanti di 'prima mano' e pubblico 'secondario.' Sulla base di questa distinzione Claire Bishop propone una 'svolta sociale' dell'arte in cui, parafrasando il critico Reinaldo Laddaga (manoscritto non pubblicato) sostiene che qualsiasi valutazione dovrebbe essere allo stesso tempo artistica, etica, pratica e politica. La valutazione, per essere applicata in modo coerente con l'impostazione teorica dovrebbe essere orientata prima di tutto ai partecipanti di 'prima mano' e solo dopo al pubblico esteso. I primi, infatti, hanno la possibilità di espandere la propria esperienza dell'attività su tutti e quattro questi poli, mentre il pubblico può osservare solo una proiezione del lavoro fatto, una sintesi che non può rendere l'idea di tutto ciò che è avvenuto durante il percorso.

In questo modo, la svolta sociale dell'arte contemporanea si orienta alle relazioni personali tra artisti e co-produttori, in cui gli obiettivi collettivi sono posti come fulcro dell'attività e perseguiti in modo concreto. Allo stesso tempo, nonostante la speranza sia quella di muoversi in campi che possano andare oltre quello artistico, come abbiamo sostenuto precedentemente occorre una approfondita riflessione teorica per poter compararne i possibili benefici con i risultati dei progetti

che non includono l'attività artistica. Anche Claire Bishop, come Eleonora Belfiore e Oliver Bennett, muove la critica ai sostenitori dell'arte partecipativa accusandoli di paragonare i risultati dei progetti di arte partecipativa con altri progetti di artisti, immettendo così il discorso sulla valutazione all'interno di un circolo auto-referenziale. Invece secondo questi autori i progetti di arte collaborativa possono essere paragonati anche ai progetti di carattere esclusivamente sociale, per comprendere come il campo artistico possa effettivamente offrire qualcosa di diverso (e non necessariamente qualcosa di migliore) rispetto agli altri progetti.

Un primo indicatore di successo, prima ancora del dato estetico, è rappresentato dalla relazione (Lind, 2004; Kester, 2004; Bishop, 2012) tra l'artista ed i non-professionisti e tra i diversi partecipanti. Per questo Grant Kester propone di andare oltre alle percezioni individuali sull'arte per entrare nel campo 'dialogico' (2011). Un'analisi della relazione che però va oltre alla semplice e bidimensionale valutazione di inclusione sociale svolta dagli *advocates* dell'arte, per comprendere che cosa succeda nel processo stesso di partecipazione.

Tuttavia Grant Kester esorta a non prendere il concetto partecipativo in modo acritico. L'autore considera infatti che dietro alla parola 'collaborazione', usata come sinonimo rispetto a 'partecipazione,' vi sia una sorta di ambiguità che impedisce di denotare il termine in modo totalmente positivo o negativo. Vi sarebbe infatti implicita nell'idea di collaborazione una sorta di sottomissione all'autorità che l'autore esprime portando come esempio la richiesta di un esercito nei confronti di una popolazione occupata a 'collaborare.' Allo stesso tempo lo studioso americano non condanna questa ambivalenza, anzi la considera importante per tenere sempre in considerazione le ombre che cercano di nascondere le relazioni di potere presenti in queste attività. Le persone sono veramente libere di scegliere la loro partecipazione al progetto e le modalità attraverso cui si espleta il loro coinvolgimento? Solitamente no, e soprattutto quando si parla di progetti che coinvolgono minori. Infatti spesso in questi casi la loro possibilità di scelta è ridotta al minimo dagli adulti, che li considerano 'meno che persone' (Goffman, 1961) e quindi non ancora capaci di scegliere autonomamente. Ma anche parlando di adulti, la figura dell'artista o del professionista si pone comunque come un'autorità nel campo trattato, ed è possibile che i partecipanti si sentano in dovere di seguire le sue indicazioni. Collaborando quindi, cioè sottraendo spazi di propria soggettività e libertà in favore di un potere più grande.

Per una visione critica della partecipazione

La prima svolta partecipativa dell'arte è avvenuta con il *Teatro Varietà Futurista* proposta da Marinetti nella seconda decade del novecento. Come dicevamo, in questo senso la 'collaborazione'

del pubblico come attore non è assolutamente priva di connotati politici ed etici, anzi tali eventi avevano un chiaro intento politico e propagandistico (Bowler, 1991). Ma gli artisti coinvolti non la consideravano propaganda, come invece avrebbero compreso in modo più lungimirante i regimi nazisti e sovietici, essi vedevano tali eventi come la possibilità per le persone di aggregarsi e di affrontare liberamente le criticità sociali dell'epoca. Alcuni condividevano questi propositi con uno scopo terapeutico, ossia liberare le masse dalle costrizioni e dalle convenzioni date dalle strutture sociali, e si sceglieva il teatro in quanto era il medium che più facilmente era in grado di coinvolgere la classe lavoratrice italiana di inizio secolo. Gli artisti del teatro Proletkult nella Russia sovietica sostenevano che il loro scopo era che un giorno le persone non dicessero più 'vado a teatro a vedere qualcosa' ma che diventasse di uso comune l'espressione 'vado a teatro a partecipare a qualcosa' (Clark, 1995).

Ma in questi esempi dove corre il confine tra agency e manipolazione? Perfino la corrente Dada, autodefinendosi assolutamente priva di ideologia politica e votata esclusivamente alla purezza estetica, ha invece conosciuto la sua disfatta nel momento in cui il movimento è diventato parte di un sistema identitario, quasi un marchio che testimoniava la digestione delle sue attività all'interno della struttura sociale. La partecipazione è entrata nella retorica della politica pubblica ed è diventata il valore assoluto da perseguire, senza domandarsi se questa partecipazione sia effettivamente in grado di dare libertà alle persone, o se le stia semplicemente ingabbiando in una modalità più accettabile di asservimento all'autorità.

Un volantino prodotto dagli Atelier Popolari parigini del Sessantotto portava la coniugazione del verbo partecipare: *Io partecipo, tu partecipi... loro ne traggono profitto*. Mentre Giorgio Gaber canta che la partecipazione è l'essenza stessa della libertà, occorre domandarsi come avviene questa partecipazione e chi ne tragga profitto. Negli anni duemila il paradigma della 'community participation' si è diffuso nel mondo della ricerca sociale come modalità principale per dare voce ai significati locali sui problemi globali. Il suo uso è fiorito per programmi che riguardano la salute, l'ambiente, la gioventù, la sicurezza, la migrazione eccetera. Ma quali persone traggono ricchezza da questi programmi? Solitamente a margine dei progetti partecipativi i ricercatori preparano un report sugli effetti e i benefici ottenuti utilizzando questa modalità. Come abbiamo visto in precedenza, gli indicatori



di tali benefici solitamente si inseriscono all'interno di un paradigma economico neo-liberale in cui si identificano i vantaggi per la struttura capitalistica che finanzia il progetto, mentre allo stesso tempo i vantaggi propri della comunità partecipante finiscono per cadere in secondo piano. Per comprendere chi trae profitto in ultima analisi dal progetto occorre comprendere a chi sono inviati i report delle attività, e quale tipo di ricchezza economica gli autori sostengono di produrre utilizzando questa modalità. Stesso discorso si applica ai progetti artistici cui si attribuiscono scopi educativi o terapeutici: a chi giova il cambiamento che si cerca di instillare nella comunità? Ai partecipanti? Ai committenti? Alle comunità locali?

Un'analisi critica della partecipazione può essere permessa utilizzando lo schema di Sherry Arnstein: la 'scala della partecipazione.' In questo caso la parola 'scala' non si riferisce al termine psicologico comunemente associato ai test in cui i punteggi si compongono in modo scalare su diversi percentili in funzione di una norma statistica; qui la parola 'scala' si riferisce all'oggetto scala, ossia una scala a pioli in cui per ogni piolo, dal più basso al più alto, corrisponde un maggiore grado di potere della cittadinanza coinvolta. Sherry Arnstein ha definito i pioli della sua scala nel 1969 esaminando diversi programmi di partecipazione comunitaria condotti da architetti statunitensi allo scopo di coinvolgere la popolazione su scelte riguardanti l'urbanistica. Tuttavia l'autrice sostiene che per molti gradi quella partecipazione era del tutto fittizia e chi traeva profitto da tali programmi non erano quasi mai i partecipanti ma gli stake-holders di grandi interessi economici sui cantieri. In questo modo, questi ultimi erano in grado di fare i propri interessi utilizzando in modo strumentale la partecipazione della comunità.

Anche se la scala è stata criticata da operatori sociali, ambientali, della salute pubblica ed operatori che lavorano in paesi in via di sviluppo (Choguill, 1996; Tritter & McCallum, 2006; Cornwall, 2008; Collins & Isons, 2009) e se ne richiede da più parti una revisione critica, può comunque essere utile comprendere il suo utilizzo all'interno di questo discorso. Le critiche principali che le sono state rivolte infatti parlano di un'eccessiva attenzione al tema del potere, che finisce per appiattire le modalità di partecipazione ed essere essa stessa troppo vincolante nelle modalità di lettura che propone sulla partecipazione delle persone. In conclusione, la scala stessa, proponendosi come fonte di libertà e potere per le persone, finirebbe per iper-semplificare le modalità di partecipazione e le necessità delle persone stesse, che molte volte potrebbero limitarsi alla partecipazione stessa, più che all'ottenere potere (Tritter & McCallum, 2006). Secondo questi stessi autori, l'egemonia nel discorso della politica pubblica della 'scala della partecipazione' della Arnstein produrrebbe progetti che non si adattano alle peculiarità sociali attuali ed ai servizi di welfare statali. Per quanto sia effettivamente necessario rivedere e riapplicare i concetti della scala alle situazioni attuali, la critica di eccessiva attenzione alle dinamiche di potere non sembra essere

totalmente pertinente, soprattutto nel caso di attività di partecipazione in cui si coinvolgono minori, categoria sociale cui facilmente si attribuisce meno potere rispetto alle altre.

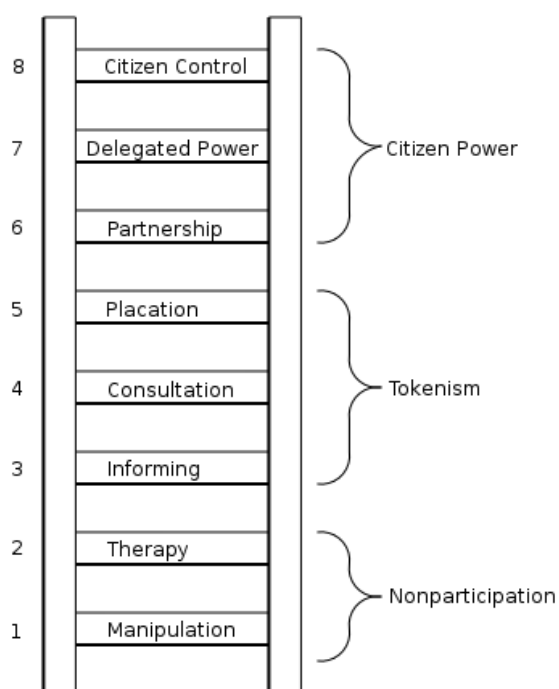
Già Roger Hart (1992) aveva proposto una revisione della scala per la lettura del coinvolgimento dei bambini nelle attività politiche. Nella formulazione originale la scala è composta di otto pioli: i primi 2 sono identificati da non-partecipazione; dal terzo al quinto si parla di 'tokenism' quindi partecipazione puramente simbolica; gli ultimi tre gradini invece riguardano una gradazione di potere effettivo in mano ai cittadini.

Per Hart la partecipazione è la condivisione di decisioni che influenzano la vita delle persone e della comunità. Probabilmente questa definizione non è perfettamente aderente al tema della partecipazione in attività artistiche, e inoltre Claire Bishop sostiene che questa scala potrebbe non essere adeguata ai progetti di arte collaborativa in quanto in questi campi 'il modello di democrazia non ha una relazione intrinseca con i modelli di democrazia nella società' (2012, p. 279). Cercando di non farci sviare dalla differenza cerchiamo di analizzare e reinterpretare la scala di partecipazione cercando di applicarla al contesto specifico dei programmi di arte collaborativa implementati nelle scuole italiane con minori.

Proposta per una revisione della 'scala della partecipazione'

Come abbiamo detto, ci limitiamo ad offrire uno schema di lettura per comprendere i progetti di carattere sociale che vengono implementati nelle scuole italiane che mirano a promuovere a diversi gradi la partecipazione dei minori. Anche se permangono alcune riserve sulla sua applicabilità ai progetti di arte collaborativa, questa proposta mira ad offrire uno schema di lettura per comprendere se la partecipazione dei minori è presente, sia essa puramente simbolica, o effettiva.

Il primo gradino della scala è la **manipolazione**. Spesso giustificata con la considerazione che 'il fine giustifica i mezzi' gli adulti impongono programmi educativi ai minori per ottenere risultati che non sono riconosciuti dai bambini. Hart sostiene che 'se i minori non comprendono i temi, e quindi non comprendono neanche le loro azioni, questa è manipolazione' (1992, p. 9). Si tratta di manipolazione se ad esempio vengono utilizzate idee dei bambini senza che essi ne siano al corrente, senza che vi sia stata una negoziazione degli scopi e delle modalità di analisi di tali idee: ad esempio, si chiede ad una classe di bambini di quinta elementare di scrivere un tema sulla loro scuola ideale. Senza che ne siano al corrente, i temi raccolti sono portati in consiglio di istituto ed utilizzati dall'istituzione per raccogliere fondi per operare lavori edili all'edificio. Dal momento che è riconosciuto ad ogni livello della politica pubblica che anche i bambini hanno una voce, è possibile utilizzare sondaggi di opinione con loro e poi utilizzare i risultati dei questionari allo



scopo di promuovere iniziative che non provengono dalla voce stessa dei minori. Anche in questo caso, così come nei casi in cui la stessa metodologia è utilizzata con adulti, si tratta di manipolazione, in quanto non vi è un controllo attivo da parte dei partecipanti né sulle modalità di raccolta delle opinioni (spesso si utilizzano questionari pre-confezionati), né sulle modalità di analisi e distribuzione dei risultati (spesso i partecipanti non sono contemplati in una restituzione).

Il secondo gradino della scala è la **terapia**. Anche se Hart utilizza il termine ‘decorazione’ abbiamo deciso in questa sede di utilizzare il termine proposto da Sherry Arnstein in quanto

evoca un’associazione immediata con il lavoro degli psicologi nelle scuole. Sottolineare come la terapia rappresenti solo il secondo piolo della scala e sia ancora totalmente nell’ambito della non-partecipazione può portare ad una sostanziale revisione dei progetti promossi con i minori in funzione di un obiettivo terapeutico. La Arnstein è molto critica nei confronti della terapia di gruppo mascherata da partecipazione, descrivendola come ‘disonesta e arrogante’ (1969, p. 218). In questo senso si presume che la mancanza di potere sia sinonimo di una compromissione psicologica, così si maschera la partecipazione allo scopo di ‘curare’ le persone da qualche tipo di ‘situazione patologica.’ Un programma di questo tipo ad esempio potrebbe riguardare un progetto partecipativo su un tema deciso dagli adulti che si attua con il coinvolgimento di ‘esperti’ che educano i minori in modo tale acquisire nuove abilità strumentali. La modalità partecipativa sarebbe una semplice decorazione utilizzata da scuola e altre istituzioni, priva di alcun interesse per la possibilità per i partecipanti di definire in modo attivo i significati che riguardano il problema, o di stabilire una gerarchia di importanza di ciò che è considerato problematico dai partecipanti stessi.

Dal terzo gradino si entra nel campo della partecipazione puramente simbolica, tramite cui si perseguono gli interessi dei committenti e non dei partecipanti. Il primo di questi è l’**informazione**, in cui si coinvolgono i minori per renderli consapevoli dei propri diritti, delle proprie responsabilità e delle proprie possibilità di scelta su un dato tema. Il fatto che questo gradino della scala sia considerato come partecipazione puramente simbolica risiede nel fatto che solitamente i bambini non hanno possibilità di scelta dei temi che vengono trattati e che questi sono trattati da esponenti

dell'autorità che non permettono effettivamente negoziazione o distribuzione di potere. Per quanto riguarda la salute ad esempio, possiamo immaginare un operatore sanitario che si avvicina alla scuola per coinvolgere i minori a comprendere le istituzioni sanitarie pubbliche della comunità e ad esporre le modalità per poter disporre di esse in modo efficace. A margine di questi incontri, possono essere selezionati alcuni portavoce tra i bambini che espongano in pubblico le proprie idee sul concetto di salute per favorire un'immagine di partecipazione dall'esterno. Tuttavia spesso non è chiaro come questi bambini sono selezionati (spesso si sceglie tra quelli che hanno un profitto scolastico più elevato e che sono particolarmente affascinanti nel modo di esporre), non è chiaro a nome di chi stiano parlando questi bambini e non sempre i portavoce stessi sono stati adeguatamente informati sulla funzione dei loro interventi, che rimangono quindi puramente simbolici.

Il quarto gradino della scala riguarda la **consultazione**. Hart sostiene che a questo livello si può già parlare di un primo grado di partecipazione, a condizione che siano soddisfatte una serie di caratteristiche necessarie per porsi su questo gradino della scala:

1. i partecipanti devono comprendere le intenzioni del progetto;
2. devono sapere chi ha preso le decisioni riguardo al loro coinvolgimento e perché;
3. il loro ruolo all'interno del progetto deve essere significativo e non meramente decorativo;
4. hanno la possibilità di partecipare al progetto volontariamente dopo che esso è stato illustrato in modo chiaro.

In questo caso si tratta di consultazione e non di mera informazione in quanto il ruolo significativo si esplica attraverso un attivo coinvolgimento delle opinioni dei minori sul tema proposto. La scelta del tema e le modalità per trattarlo rimangono in mano agli adulti (questo è il motivo per cui la Arnstein rimane molto critica su questo punto), però la partecipazione è volontaria e c'è un'attiva raccolta di opinioni dei bambini sui problemi e sulle possibili soluzioni. Un possibile esempio è rappresentato dalla situazione in cui l'istituzione scolastica chiede ai propri studenti di formulare proposte in riferimento ad un tema specifico in modo volontario, utilizzando poi le opinioni raccolte non in modo meramente strumentale ma introducendo il pensiero dei bambini nel discorso istituzionale.

Il quinto gradino della scala è definito **conciliazione**. A questo livello si comincia a parlare di partecipazione sempre meno simbolica in quanto i bambini che partecipano al progetto hanno un ruolo attivo nel portare le proprie opinioni ai centri di potere. Invece di raccogliere le idee in modo impersonale e senza una chiara rappresentanza nell'istituzione come nell'esempio precedente, i partecipanti al progetto in questo caso hanno tempo per delineare una proposta definita in modo comunitario e presentarla come commissione ad esempio al collegio docenti, ai rappresentanti dei

genitori o ad altri organi della comunità. L'istituzione è responsabile di formulare una conciliazione tra gli interessi istituzionali e quelli dei minori.

Il sesto gradino presenta un altro grado di potere in mano ai minori e si definisce **partnership**, in quanto si tratta di progetti iniziati da adulti, ma in cui il processo decisionale è condiviso con i bambini. Gli adulti individuano un particolare problema all'interno della scuola ma attribuiscono agli studenti un ruolo dialogico preponderante nell'affrontare la situazione in modo equilibrato.

Il settimo gradino riguarda il **potere delegato**. In questo senso si tratta di progetti in cui il tema è iniziato dai bambini stessi e diretto dagli adulti. Lo sforzo qui riguarda la possibilità di fornire le condizioni ai bambini perché siano in grado di collaborare in modo efficace tra loro per definire un progetto complesso di interesse comunitario.

L'ottavo ed ultimo gradino riguarda i progetti in cui i minori hanno il **controllo decisionale**. Il processo decisionale è completamente condiviso con gli adulti e anche la definizione delle priorità. Ovviamente quest'ultimo gradino rappresenta più un'utopia che una reale possibilità, ma questo ci permette di comprendere i gradi di complessità attraverso cui si possa parlare di partecipazione. Come abbiamo sostenuto nell'introduzione a questo paragrafo, questa scala potrebbe non essere perfettamente aderente alle modalità di definizione dei progetti di arte collaborativa. Tuttavia questo può essere un buono spunto per comprendere le modalità in cui gli operatori sociali, più spesso psicologi ed educatori, tendano a parlare di partecipazione pur posizionandosi nei primissimi gradini della scala.

Una modalità condivisa di gestione dei problemi, delle priorità e dei processi decisionali è molto rara. Ma nonostante questo è possibile osservare come non sia impossibile tendere ai gradini più alti.

Prima di tutto, la partecipazione volontaria è raramente richiesta. Spesso i minori che partecipano alle attività non hanno un'effettiva possibilità di scegliere se partecipare o meno ad una data attività, e ancor meno è data a loro la possibilità di sceglierne il tema, di trattare ciò che è percepito come più importante per loro.

L'utilizzo di programmi di attività artistica collaborativa potrebbero permettere ai partecipanti, seppur non coinvolti con una modalità volontaria, di avere la libertà di esprimere le proprie idee e le proprie opinioni su ciò cui è attribuito il maggior peso specifico. Il prodotto finale, anche se non è in grado di restituire un'idea del processo che ne ha accompagnato la creazione, può essere utilizzato per mostrare agli adulti la richiesta di agency dei partecipanti e le loro posizioni nelle politiche della propria comunità. Questo tipo di pedagogia dialogica affonda le sue radici nell'impostazione teorica di Paulo Freire e Gilles Deleuze, e pur posizionandosi sui gradini centrali della scala proposta, può

aiutare i professionisti a riconoscere le differenze tra i propri interessi e a quelli dei partecipanti, senza utilizzare la loro partecipazione in modo strumentale per ottenere vantaggi propri.

Modalità partecipative in ricerca sociale

Abbiamo affrontato in modo critico il concetto di partecipazione nelle attività artistiche e in particolare dal punto di vista del professionista che si avvicina al mondo della scuola coinvolgendo i minori nelle proprie attività. Tuttavia per chi interagisce con questi contesti con l'intento di svolgere una ricerca sociale è necessario soffermarsi anche più concretamente sulla metodologia di ricerca che possa rispettare la cornice teorica fin qui delineata.

Spesso gli interventi che hanno come scopo la promozione della salute in questi contesti si muovono all'interno di paradigmi educativi in cui lo sbilanciamento di potere a favore degli adulti (operatori scolastici e professionisti esterni) è sempre presente. L'ambito della salute è inevitabilmente intrecciato all'ambito corporeo che viene astratto dalla dimensione soggettiva per essere inciso di significati sociali e culturali. In ambito di salute non si parla più del *mio* corpo o del *tuo* corpo: si parla del corpo in generale. Il potere si attua così anche nella possibilità di veicolare discorsi che inducono le persone a vivere la propria dimensione corporea in base all'ottica salutistica egemone che rispecchia i presupposti della società capitalista neo-liberale.

L'applicazione della modalità partecipativa alla promozione della salute ci impone di assumere un'ottica ecologica, situata e rispettosa delle diverse soggettività, che possa permettere ai ricercatori e alle ricercatrici di entrare in contatto con la dimensione fenomenologica dei vissuti esperienziali delle persone che incontrano, di poter riconoscere la possibilità di mettere anche il proprio vissuto tra le righe dei propri report, esprimendolo anche attraverso canali artistici, o comunque non direttamente afferenti alle modalità accademiche di divulgazione dei risultati.

Questa impostazione di ricerca si sta sviluppando in diversi ambiti a partire dagli anni novanta. In particolare l'antropologia ha messo al centro la percezione multisensoriale delle persone in generale e dell'etnografo in particolare come modalità necessaria per comprendere in un modo *ecologico* le culture (Ingold, 2000; Howes, 2005; Atkinson, Delamont & Housley 2007); gli studi di geografia hanno fondato su questi principi la metodologia di ricerca delle modalità di interazione degli individui negli spazi (Powell, 2010); allo stesso modo sono stati riconsiderati gli scritti di Simmel dell'inizio del ventesimo secolo sulla *Sociologia dei sensi* (1907) e sono stati ripresi da molti sociologi per comprendere le modalità soggettive e sensoriali delle persone di relazionarsi con i significati sociali e culturali (Hurdley & Dicks, 2011).

Tra gli autori che si sono occupati di questa metodologia in tempi recenti troviamo Sarah Pink, antropologa che ha basato la maggior parte dei suoi studi su ciò che definisce ‘etnografia sensoriale.’ Punto fondamentale degli scritti dell’autrice riguarda il ripensare il tradizionale concetto di ‘osservazione partecipante’ in un’ottica di una modalità specifica di *partecipazione* del ricercatore all’interno della comunità ospitante. Sarah Pink sostiene che la ‘partecipazione dovrebbe essere intesa come la produzione di modalità conoscitive multisensoriali e situate’ (2009, p. 63) in cui il canale visivo non deve essere necessariamente privilegiato. In questo senso il ricercatore è co-partecipante nelle pratiche attraverso cui le persone costruiscono i significati relativi a sé, agli altri ed ai luoghi che frequentano, simultaneamente con le persone che partecipano alla ricerca, cercando di diventare ‘situati’ al loro stesso modo.

Una modalità di ricerca che si basa quindi sull’imitazione in un primo passo, per arrivare alla comprensione sensoriale e corporea delle modalità delle persone di conoscere l’ambiente in cui vivono. La comprensione empatica basata sulle esperienze di come gli altri conoscono la realtà dovrebbe essere l’obiettivo del ricercatore che si occupa di salute (e non solo) per cercare di sviluppare la consapevolezza pratica (Bourdieu, 1994) che produce la memoria e i significati culturali delle persone.

In questo modo possiamo osservare un tipo di partecipazione in cui il professionista si pone in modo ‘umile’ (Pink, 2009) rispetto al contesto studiato, evitando di imporre le proprie categorie, ma cercando di comprendere quelle degli altri. Sarah Pink la definisce una ‘partecipazione sensoriale’ (p. 67) che si attua attraverso l’esser-ci (*dasein*) cercando di produrre in noi stessi una modalità corporea simile a quella delle persone con cui stiamo, imitando ciò che fanno, giocando i ruoli che assumono negli eventi, nelle attività e nelle routines quotidiane in cui ci invitano a partecipare.

Le finalità neo-liberali e capitalistiche in questo modo sono messe in secondo piano. Costruire un programma di produzione della salute basandosi su queste modalità ‘etnografiche’ può portare prima di tutto a comprendere che ogni persona ha peculiari modalità di percepire il mondo ed interagire con esso e che le esperienze corporee non possono essere assimilate ad un criterio oggettivo di carattere universale.

E’ interessante infatti notare che seppure esistano peculiari modalità sensoriali culturali che si sviluppano nel corso di un ‘apprendistato sensoriale’ (Pink, 2009, 69) che definisce modalità di conoscenza che sono specifiche di una data cultura, ogni individuo sviluppa allo stesso tempo modalità soggettive che dialogano con tali significati culturali. Il culturale non è dato, ma costruito e riprodotto attraverso i sensi dei singoli. L’etnografo dovrebbe quindi in un primo momento ‘accordare’ i propri sensi, come uno strumento musicale, ai criteri culturali specifici, per poi

comprendere le singole modalità esperienziali delle persone che interagiscono con tali criteri culturali.

Il teatro come modalità partecipativa

Fino a questo momento abbiamo parlato di arte in senso ampio, senza specificare cosa intendiamo con essa. Come abbiamo visto all'inizio del capitolo le definizioni dell'arte non sono sempre soddisfacenti, in quanto la tendenza è di cadere in una vuota tautologia che non ci dà maggiori informazioni utili per la nostra analisi. Per questo abbiamo proposto alcuni elementi che sono in grado di farci comprendere quando le persone esperiscono quelle reazioni individuali e sociali che in base alla letteratura ricollegiamo all'esperienza artistica (McCarthy, 2004).

Ora cerchiamo di restringere il cerchio, passando dall'arte in generale ad una particolare forma artistica, il teatro. Lo facciamo in quanto il teatro può essere utile se si vuole sviluppare una dinamica partecipativa tra artisti professionisti, ricercatori sociali e studenti delle scuole. Infatti, il laboratorio teatrale può rappresentare una modalità efficace per rendere possibile al ricercatore sociale approcciare il contesto di studio, rispettando una modalità di conoscenza situata ed incorporata.

Se l'arte considerata in senso ampio può sempre essere utilizzata con scopi educativi o pedagogici, nel teatro può emergere in modo ancora più diretto lo scambio intersoggettivo, in cui la presenza viva e corporea degli attori (Bishop, 2012) può permettere di focalizzare l'esperienza sul processo comunicativo multisensoriale. Affrancandosi dall'arte come puro dato estetico, ed entrando in una definizione di arte considerata come 'un processo di costruzione di valori, un sistema di filosofie, un'azione etica' (Lacy, 1995) il cui compimento deve passare sempre di più attraverso 'pratiche dialogiche e interattive che portano gli altri all'interno del processo' (Gablik, in Lacy 1995, p.86), il teatro si pone come un possibile strumento per ottenere questo scopo, in cui le esperienze visuali e sensoriali (individuali) trovano un significato attraverso lo scambio discorsivo e la negoziazione con gli altri (Kester, 2004).

Il teatro si pone come un possibile strumento, non come strumento elettivo. Occorre comprendere se sia possibile raggiungere risultati simili anche con strumenti diversi, e per questo nella ricerca sociale si registra una crescente necessità di porre in comparazione i progetti improntati sulla collaborazione artistica con i programmi puramente sociali.

Coinvolgere i minori in attività teatrali a scuola, svolgere il training fisico teatrale, costruire scene basate sulla vita quotidiana delle ragazze e dei ragazzi ponendo come punto di partenza improvvisazioni in cui sono i partecipanti stessi a inserire i loro contenuti, i significati e la loro

presenza corporea, tutto questo può fornire al ricercatore sociale una cornice in cui operare un coinvolgimento attivo e intenzionale per comprendere le modalità di conoscenza delle persone dei contesti quotidiani. Conoscenza che si pone come multisensoriale, mediata e costruita a partire dal corpo, dalla postura, dalle modalità di presentazione e dallo sguardo degli altri. Tutto questo entra in circolo nella modalità teatrale in cui si richiede ai partecipanti, professionisti e non, di gestire la propria presenza corporea in uno spazio intersoggettivo.

Contemporaneamente, il ricercatore ha la possibilità di ‘accordare’ i propri sensi a quelli dei partecipanti della ricerca. Operando un tipo di *μίμησις* che non si limita alla mera imitazione, ma si svolge in quanto modalità di apprendistato dell’etnografo per comprendere la realtà percettiva dell’altro.

Questo processo ovviamente non è da considerarsi in senso assoluto. L’etnografo può cercare di avvicinarsi all’esperienza percettiva dell’altro, ma non può pretendere di afferrarla nella sua essenza. Nel corso di questo processo invece è importante che il ricercatore stesso riponga l’attenzione sulle proprie modalità percettive, sulle assonanze e le dissonanze con la cultura in cui si è calato, operando un’analisi auto-riflessiva per mettere in discussione in modo continuo la propria modalità percettiva.

Spesso infatti la psicologia della salute impone i propri canoni e le proprie percezioni alle persone a cui la promozione del benessere è destinata. senza comprendere quali siano le definizioni di ‘benessere’ dal punto di vista dei partecipanti stessi (Armezzani, Zamperini & Mininni, 2010). Per questo è necessario che il ricercatore comprenda attraverso la propria modalità incorporata le modalità percettive di sé e del mondo delle persone con cui ha a che fare.

Il teatro può essere utile in quanto attraverso la produzione estetica di un artista è possibile in un primo momento aprire l’argomento utilizzando una pièce, una rappresentazione, una drammaturgia che proponga i temi fondamentali che verranno dipanati nel corso del laboratorio. In seguito è possibile coinvolgere le ragazze ed i ragazzi nella produzione autonoma di proprie scene ed improvvisazioni ponendo come punto di partenza i temi trattati nella pièce, per arrivare ad una re-interpretazione riproduttiva (Corsaro, 1992) in cui i significati e le modalità percettive soggettive ed incorporate sono messe in scena. In questo processo il ricercatore si pone in modo attivo con l’obiettivo di comprendere cosa intendono gli altri per benessere operando una continua auto-riflessione con le modalità proprie e con quelle della cultura di riferimento.

Riguardo a quest’ultimo punto è in corso un interessante dibattito in letteratura. Alcuni autori (Classen, 1993; Howes, 1991) infatti considerano come la cultura operi un condizionamento delle modalità percettive personali educando in modo più o meno rigido le persone ad allineare la propria percezione della realtà con quella dominante. Altri autori invece (Ingold, 2000) non vedono la

cultura in questo modo rigido, ma considerano le persone come costruttrici attive di innovative modalità di relazione con i contesti quotidiani.

Possiamo ipotizzare che ci sia qualcosa di vero in entrambe queste visioni. La cultura dominante infatti propone (non impone) dei modelli di riferimento per stabilire ad esempio una sorta di gerarchia sensoriale, un modello estetico e parametri di 'accettabilità' dei dati sensoriali; tuttavia allo stesso tempo le persone comprendono il mondo in una modalità sempre armonica tra i propri sensi, senza che la preferenza per un senso rispetto ad un altro ne escluda la funzione in senso olistico, ed inoltre vi sono situazioni in cui le persone o micro-contesti culturali abbiano la possibilità di sperimentare modalità alternative rispetto a quelle egemoni.

Anche in questo caso l'apporto dell'artista può venire in aiuto per sperimentare sensibilità alternative rispetto a quelle egemoni nella cultura di riferimento, prestare attenzione a sensi posti in secondo piano e costruendo parametri estetici che mettono in discussione il paradigma vigente.

Considerazioni conclusive

Nel corso di questi capitoli introduttivi abbiamo avuto la possibilità di approfondire la cornice teorico-epistemologica che ha guidato la ricerca. Prima di tutto, abbiamo cercato di comprendere in che modo le diverse teorie psicologiche diano significato all'etichetta di 'disturbo dell'alimentazione' e quali siano le linee guida proposte dalle istituzioni italiane.

Come abbiamo avuto modo di argomentare, il fulcro fondamentale della fenomenologia clinica del disturbo riguarda il particolare vissuto esperienziale delle persone con il proprio corpo e il modo di dargli un significato. Per questo motivo, abbiamo analizzato la principale letteratura sociologica sul corpo, procedendo per cerchi concentrici partendo dalla dimensione più macro-sociale, analizzando quindi i discorsi sul corpo, i significati culturali, le relazioni di potere che si esprimono su di esso e attraverso di esso, fino alla dimensione più micro-sociale e legata alle interazioni quotidiane, alla gestione dei difetti e all'esperienza di imbarazzo e di vergogna.

Al termine di tale analisi ci siamo avvalsi di alcuni concetti fenomenologici allo scopo di superare le classiche antinomie che tuttora vigono nell'ambito della promozione della salute, allo scopo di avvicinarci ad una modalità ecologica e situata di negoziazione delle possibilità intersoggettive di benessere.

Per perseguire tale scopo, abbiamo proposto la possibilità di avvalerci del medium artistico come modalità di ricerca-azione, ovvero come strumento per raccogliere dati e al contempo promuovere cambiamenti attraverso una modalità partecipativa che mira a mettere in discussione ciò che è dato per scontato e accolto come naturale.

Nel corso dei prossimi capitoli, esporremo i tre diversi studi che hanno composto la ricerca e che affondano le proprie radici in questi principi teorici. Ogni sezione è preceduta dall'esposizione della metodologia di raccolta, analisi e interpretazione dei dati, differente per ogni studio.

Nel primo di questi analizziamo le modalità dei professionisti di organizzazione degli interventi di promozione del benessere legati ai disturbi dell'alimentazione, allo scopo di comprendere quali significati guidino il processo di progettazione, attuazione e valutazione delle attività.

Il secondo studio espone i risultati raccolti in seguito all'attuazione di un programma pilota di promozione del benessere che utilizza modalità artistiche svolto in un istituto comprensivo della provincia di Padova.

Infine, il terzo studio presenta un ulteriore progetto svolto in un istituto comprensivo della provincia di Modena in cui abbiamo avuto la possibilità di svolgere un'analisi con strumenti qualitativi allo scopo di comprendere il vissuto soggettivo dei/delle partecipanti.

Le teorie implicite dei professionisti sulla promozione del benessere nei DCA

Capitolo 2.1 – Metodologia di analisi

Introduzione

Per analisi critica del discorso si intende un complesso sistema di metodologie di analisi dei testi sviluppato a partire dai tardi anni settanta da un gruppo di linguisti ‘critici’ e teorici della letteratura dell’Università di East Anglia (Fowler et al., 1979; Kress & Hodge, 1979). Questo approccio nasce in seguito alla definizione della Linguistica Sistemica Funzionale di Micheal Halliday (1973; Halliday & Hasan, 1989) e dagli studi successivi sul linguaggio come sistema semiotico, ovvero come ‘atto sociale.’ Halliday pone infatti l’accento proprio sulla modalità attiva attraverso cui le persone costruiscono la struttura sociale attraverso il linguaggio e, più precisamente, attraverso tre funzioni: ideativa, interpersonale e testuale (Fowler, 1991; Fairclough, 1995). Roger Fowler sottolinea come sia necessario parlare di ‘collegamento’ tra linguaggio e struttura sociale in quanto negli studi sociolinguistici essi rappresentano solitamente due entità separate (Fowler, 1979), tuttavia le due dimensioni sono nei fatti intrecciate l’una nell’altra, e non dovrebbero pertanto essere considerate come entità discrete, in quanto i propri confini sono sfuocati e penetrano l’uno nell’altro (Fairclough, 2012). Inoltre, l’utilizzo stesso del termine ‘struttura sociale’ fa riferimento ad una visione ‘realista’ propria della più recente formulazione di Fairclough (2012) e che non sempre corrisponde ai diversi approcci di analisi critica del discorso.

Possiamo affermare che il terreno comune dei diversi filoni risiede nell’intento di studiarne il rapporto per permettere l’analisi delle relazioni strutturali opache e trasparenti di dominanza, potere e controllo nel modo specifico attraverso cui sono manifestate, e messe in atto, attraverso il linguaggio (Wodak, 1995). Come anticipato, il rapporto tra linguaggio e struttura sociale è circolare, in quanto il discorso è allo stesso tempo socialmente costitutivo e socialmente condizionato (Blommaert & Bulcaen, 2000), così l’analisi critica del discorso intende studiare il modo in cui le relazioni egemoniche di potere riflettono e danno forma alle modalità sociali di significazione di sé e dell’altro.

I diversi modi di intendere discorso e società e le diverse metodologie utilizzate per studiarne il rapporto rappresentano però visioni consistentemente differenti nell’utilizzo dell’analisi critica del discorso.

Diversi approcci allo studio del testo

Possiamo suddividere le metodologie di analisi critica del discorso in tre filoni principali che costituiscono i tronchi principali da cui si ramificano le diverse interpretazioni: il primo di questi è l'approccio socio-culturale di Norman Fairclough; il secondo è rappresentato dalla visione socio-cognitiva di Teun Van Dijk; mentre il terzo si identifica nella lettura socio-storica di Ruth Wodak (Mininni, 2003). Cerchiamo ora di analizzarne i punti fondamentali per comprenderne le differenze e i punti di contatto.

L'approccio socio-culturale di Norman Fairclough

Per quanto riguarda la visione dell'analisi critica del discorso di Norman Fairclough occorre sottolineare che pur avendo l'autore posto le basi centrali per lo sviluppo di questa metodologia di analisi, il suo pensiero ha subito molte modificazioni rispetto ai concetti delineati nei suoi primi studi (Fairclough, 2012). Nei primi lavori dello studioso infatti (Fairclough, 1989), si definiva questa metodologia come 'studio critico del linguaggio' (p. 5) e si poneva come obiettivo la possibilità di fornire un contributo alla produzione di consapevolezza sulle relazioni sociali di sfruttamento attraverso la focalizzazione dello studio sul linguaggio. Questa modalità di studio intendeva coniugare le dimensioni della linguistica e delle scienze sociali all'interno di un'unica cornice teoretica e analitica (Chouliaraki & Fairclough, 1999), arrivando poi a definire questa cornice come 'transdisciplinare' (Fairclough, 2012). Il prefisso 'trans' intende proprio differenziarsi da una semplice visione di *interdisciplinarietà* in quanto l'autore sostiene che l'analisi critica del discorso non solo si mette in relazione con altre discipline, ma che essa si nutre proprio di questo dialogo continuo e della conoscenza che si crea in modo emergente come frutto di questa interazione.

Quindi in un primo momento Norman Fairclough ha tentato di coniugare i concetti di linguistica funzionale (Fowler et al., 1979; Hodge & Kress, 1979), con altre definizioni fondamentali delle scienze sociali tratte principalmente da Foucault, Gramsci e Habermas (Fairclough, 1989) per poi abbracciare anche la visione di altri studiosi come Bourdieu e Bhaskar (Fairclough, 2012).

Il contributo specifico dell'analisi critica del discorso secondo Fairclough (Chouliaraki & Fairclough, 1999) risiederebbe nella possibilità di comprendere come le modificazioni degli assetti politici ed economici che hanno attraversato l'Europa a partire degli anni novanta siano date in sostanza da modificazioni del linguaggio e dei discorsi sulle dimensioni economiche e politiche. Le trasformazioni nei discorsi avrebbero, secondo gli autori, portato le persone a considerare queste modificazioni come 'naturali' o necessarie, mettendo in parentesi il carattere artificiale del discorso.

Date queste premesse, l'analisi critica del discorso sarebbe in grado di studiare questi cambiamenti linguistici e di creare consapevolezza di ciò che è avvenuto, ridando la possibilità alle persone di agire in modo attivo sui linguaggi e sui discorsi messi in atto nelle interazioni e quindi sulla propria realtà sociale. Seguendo questo obiettivo di massima, l'analisi critica del discorso applicata alle interazioni comunicative sarebbero in grado di mostrare come le caratteristiche semiotiche e linguistiche dell'interazione sono sistematicamente connesse in una relazione circolare con ciò che avviene nei campi sociali. Utilizzando le parole degli autori, 'l'analisi critica del discorso traccia sistematicamente le relazioni o le trasformazioni tra il simbolico e il non-simbolico, tra il discorso e il non-discorso' (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 113).

Quindi l'approccio socio-culturale propone tre dimensioni analitiche fondamentali per lo studio dell'evento comunicativo: il *testo*, la *pratica discorsiva* e la *pratica socioculturale* (Fairclough, 1995).

La prima dimensione analitica, il **testo**, comprende un'analisi linguistica che abbraccia il lessico, la grammatica, la semantica e l'organizzazione della coerenza interna dell'enunciato (Fairclough, 1995). La parola testo deriva dal latino e ha un duplice significato (Mininni, 2006): da una parte rimanda alla parola *textus*, che significa tessuto e che delinea una composizione di fili (parole) messe insieme da una serie di regole del linguaggio la cui compattezza rispecchia la coerenza e la coesione dell'argomentazione; dall'altra si condivide la radice della parola *testis*, ovvero testimone, in quanto il parlante si impegna di argomentare la validità e la plausibilità dell'enunciato con la propria soggettività. Quindi attraverso il testo una persona articola la propria identità e il contesto che abita, cucendo la trama delle relazioni che connettono a diversi livelli gli interlocutori e gli altri agenti impliciti presenti nell'enunciato.

La seconda dimensione analitica, la **pratica discorsiva**, è rappresentata da un'analisi di ciò che Fairclough definisce *intertestualità* (1995), ovvero la focalizzazione sulla linea di confine tra il testo e la pratica discorsiva, intesa come il legame tra ciò che è enunciato e gli elementi sociali cui il testo fa riferimento, come le convenzioni, le gerarchie sociali, le regole di interazione e i processi istituzionali.

La terza e ultima dimensione analitica, la **pratica socioculturale**, pertiene agli aspetti del contesto che si intrecciano nell'evento comunicativo: il piano economico, quello politico e la dimensione culturale. Secondo l'autore (1995), un ricercatore non dovrebbe necessariamente approfondire tutti i livelli in gioco in un'interazione, ma probabilmente è sempre possibile individuare una dimensione particolarmente rilevante nella comprensione delle dinamiche sociali sottese ad ogni discorso.

Occorre sottolineare che lo stesso Norman Fairclough (2012) sottolinea che la sua formulazione, pur essendo applicabile a qualsiasi evento comunicativo, risulta particolarmente idonea per lo studio

di comunicazioni istituzionali e discorsi di rappresentanti di cariche pubbliche, in quanto ci si riferisce ad un'impostazione epistemologica definita *realismo sociale ontologico* (p. 453), considerata come una visione dialettica della relazione tra struttura e agency soggettiva, e della relazione tra discorso e altri elementi delle pratiche e eventi sociali. Proprio questa visione che potremmo definire post-strutturalista affonda le radici nell'esortazione di Émile Durkheim di 'trattare i fatti sociali come cose,' e coniuga una personale reinterpretazione del concetto di Foucault di 'ordine del discorso' (Foucault, 1971; Fairclough, 1992).

Fairclough sottolinea quindi la necessità di trattare le strutture e gli eventi sociali come parte integrante della realtà sociale (p. 454) e di analizzare ogni specifico campo della realtà sociale individuandone le specificità e le relazioni che rendono i testi 'sovradeterminati' (Fairclough 2012; Althusser & Balibar, 1970) da altri elementi sociali che si riflettono nella costruzione linguistica e semiotica del discorso.

Possiamo quindi affermare che questa particolare visione dell'analisi critica del discorso, sebbene possa dare moltissime informazioni nello studio della riproduzione dei vincoli sociali negli eventi comunicativi, rischi di celare una sorta di 'determinismo linguistico' che appiattisce l'agentività degli interlocutori reificando i legami sociali che definiscono la gamma dei 'discorsi possibili' in modo netto. La proposta di Fairclough infatti sembra sottostimare la necessità da parte dei ricercatori di attuare una profonda riflessione sulla propria azione interpretativa (Ainsworth & Hardy, 2004) finendo per cristallizzare le diverse soggettività che si triangolano nell'evento comunicativo in cui l'analista si pone come il terzo vertice dell'interazione.

I concetti di dominazione ed egemonia, applicati alla definizione di ordine del discorso (Butler, Laclau & Žižek, 2000; Fairclough, 1992) e inseriti nello studio delle produzioni comunicative da parte dei professionisti del benessere possono essere particolarmente utili per comprendere come i rappresentanti delle diverse istituzioni diano una forma alla programmazione degli interventi in funzione delle modalità mainstream considerate più idonee all'interno del contesto di riferimento. Possiamo infatti considerare nel corso dello studio come la programmazione sembri non riguardare più la definizione stessa del benessere, quanto più la possibilità di riconoscimento da parte degli altri interlocutori sociali sulla legittimità del proprio intervento. Tuttavia, per assicurare la possibilità che l'interpretazione operata dal ricercatore nel momento in cui si avvicina al corpus di testi eviti di cadere in impliciti deterministici, sembra necessario problematizzare la modalità ermeneutica operata. Yon Maley (1994) ha inoltre criticato il modo peculiare degli analisti critici del discorso di centrare il proprio lavoro sulla campagna contro l'egemonia; questa nozione infatti presupporrebbe l'esistenza di una sola ideologia dominante, e porterebbe implicitamente a

sottostimare la molteplicità delle identità e delle relazioni tra individuo e società, così come il riconoscimento della modalità adattabile e dinamica delle relazioni di potere.

La visione socio-storica proposta da Ruth Wodak

La visione dell'analisi critica del discorso delineata da Ruth Wodak, e definita comunemente 'sociostorica' condivide diversi elementi con la teorizzazione di Norman Fairclough (Fairclough & Wodak, 1997), tuttavia l'utilizzo del termine 'storico' occupa un posto unico in questo approccio. Con questo concetto emerge il tentativo di 'integrare sistematicamente tutto il background disponibile di informazioni nell'analisi e nell'interpretazione dei vari livelli di un testo scritto o parlato' (Wodak, 1995, p. 209). Ruth Wodak, in seguito alle analisi svolte sui discorsi in diversi contesti istituzionali come tribunali, istituzioni educative, ospedali e altro, focalizzate su temi sociali quali il sessismo, il razzismo e l'antisemitismo, ha sottolineato la necessità di approfondire l'impatto del contesto storico-specifico sulla strutturazione e la funzione delle espressioni linguistiche che manifestano, e costituiscono, le disparità sociali. Secondo la sua impostazione (Wodak & Ludwig, 1999), il linguaggio coinvolge sempre dimensioni ideologiche e di potere. Qualsiasi interazione sociale prevede una relazione di prevaricazione in cui i valori e le norme sociali hanno un ruolo rilevante nel definire il rapporto tra gli interlocutori e le relazioni gerarchiche che ne strutturano le posizioni sociali. Inoltre, afferma l'autrice 'il discorso è sempre storico, ovvero connesso sincronicamente e diacronicamente con altri eventi comunicativo che stanno avvenendo nello stesso momento o che sono accaduti in precedenza' (Wodak & Ludwig, 1999, p. 12). Questo concetto si avvicina alla definizione di Fairclough di *intertestualità* che abbiamo visto in precedenza, con la differenza che l'autrice austriaca pone un accento particolare alla temporalità e alla modalità di riconoscimento della valenza sociostorica di determinati eventi sociali. Ruth Wodak pone così l'accento sul fatto che due interlocutori possano produrre interpretazioni differenti del medesimo evento comunicativo in funzione del proprio personale background di conoscenze e informazioni a propria disposizione, a loro volta legate al percorso storico di una persona che attraversa determinati contesti. In questo senso, non esisterebbe la 'giusta' interpretazione (Wodak & Ludwig, 1999), ma sarebbe necessario un approccio ermeneutico capace di connettere le diverse interpretazioni al retroterra storico e culturale cui le persone fanno riferimento nel momento in cui producono, o fruiscono di, un discorso.

L'autrice sembra quindi espandere ulteriormente i principi cardine dell'impostazione di analisi di Norman Fairclough, intrecciando variabili sociopsicologiche che riguardano la definizione dei profili di identità, i livelli di coinvolgimento emotivo e altro, con le dinamiche costitutive dei contesti considerati nel complesso percorso storico che ne ha determinato le caratteristiche.

Tuttavia, alcuni autori (Widdowson, 1998; Blommaert & Bulcaen, 2000; Stubbs, 1997) criticano proprio il fatto che la metodologia di analisi del contesto sia data troppo per scontata, tralasciando lo studio delle modalità specifiche attraverso cui si definiscono i collegamenti tra le dimensioni micro e macro sociali. Ovvero, se il linguaggio è socialmente costitutivo, gli analisti critici del discorso non riuscirebbero a definire operativamente come funzioni effettivamente la relazione tra linguaggio, ideologia, relazioni di potere e cognizione (McKenna, 2004). Queste critiche sono particolarmente importanti per il nostro studio in quanto, se dessimo per assodato che i discorsi allo stesso tempo riflettano e riproducano l'ideologia dominante dei contesti di riferimento, come potremmo evidenziare le pratiche di 'micro-resistenza' o di opposizione legate anche solo a specifiche porzioni della realtà e ideologia in cui la persona si muove?

L'impostazione socio-cognitiva formulata da Teun van Dijk

La terza formulazione principale dell'analisi critica del discorso, ovvero quella proposta da Teun van Dijk e comunemente identificata come la visione socio-cognitiva, sembra maggiormente orientata alle dinamiche psicologiche della produzione dei discorsi in quanto pone maggiore attenzione ai processi cognitivi che si attivano nel corso della produzione e dell'elaborazione di un evento comunicativo. Gli studi di van Dijk sono solitamente associati all'analisi di prodotti discorsivi divulgati dai media e ai discorsi di cariche pubbliche, e intendono analizzare non solo il livello testuale e strutturale dell'enunciato, ma ampliare lo studio alle specifiche modalità di produzione e interpretazione che si intrecciano a diversi livelli e che incorporano le caratteristiche specifiche del linguaggio, quelle del contesto e le soggettività agenti dei partecipanti coinvolti nella comunicazione. A questo proposito l'autore fa riferimento a due concetti specifici che entrano in gioco nella dinamica comunicativa, ovvero i **processi di ricezione** contrapposti ai **processi di produzione**. Questi ultimi includono le modalità retoriche specifiche utilizzate nell'ambito della produzione discorsiva dei media, che si strutturano intorno a quel complesso sistema di regole che definiscono le modalità proprie dei discorsi istituzionali e giornalistici (van Dijk, 1988). I processi di ricezione invece includono la comprensione, la memorizzazione e la riproduzione delle informazioni e sono analizzati allo scopo di comprendere come l'uso degli elementi semantici del discorso (sintassi, lessico, fonemi, morfemi ecc.) possano contribuire a costruire la fattualità delle argomentazioni prodotte. Questo processo di 'fattualizzazione' delle narrazioni affonderebbe le radici nella **sociocognizione** (van Dijk, 1995), ovvero in un processo complesso in cui la cognizione personale si mescola con un sistema sociale di rappresentazioni mentali e processi che hanno a che fare con l'appartenenza ad un gruppo riconosciuto di persone. Le ideologie rispecchierebbero quindi sistemi mentali astratti che organizzano gli atteggiamenti condivisi socialmente,

influenzando le modalità di pensiero personali di chi si riconosce in un particolare gruppo. Secondo questa formulazione, l'ideologia non sarebbe quindi un'entità data e precostituita che sovrasta e controlla gli individui, ma rappresenterebbe un modello narrativo di azione e produzione linguistica per comprendere le azioni sociali degli altri.

Pur riconoscendo al concetto di contesto una posizione centrale nella comprensione della produzione discorsiva, Teun van Dijk afferma che la relazione tra le situazioni e sociali e discorsi non possono essere dirette, altrimenti ogni persona all'interno della medesima situazione sociale parlerebbe allo stesso modo (van Dijk, 2008). Per questo, per rispettare l'unicità dei discorsi prodotti è necessario analizzare le modalità specifiche in cui le persone comprendono e interpretano in modo soggettivo le situazioni sociali, e proprio queste definizioni soggettive diventano così la base di analisi per definire il contesto in modo situato. Se da una parte la formulazione dell'autore è utile per dare maggiore importanza alle modalità soggetto-specifiche di produzione e fruizione dei discorsi, la metodologia di van Dijk scopre il fianco alla critica per cui vi sia un implicito riduzionismo presupporre un'identificazione tra il significato testuale dell'enunciato e l'intenzione soggettiva dell'autore (Ferrara, 1993). L'autore olandese afferma infatti che la comprensione del significato dell'evento comunicativo risiede nella possibilità di effettuare una sintesi capace di identificarne gli elementi di maggiore rilevanza, tuttavia in questo modo il rischio potrebbe essere di privilegiare nell'analisi il piano cognitivo rappresentato dalle 'strategie di decodifica' tralasciando le modalità *empatiche* (Ferrara, 1993) di comprensione interpersonale che fuoriescono dalle macrostrutture istituzionali e che afferiscono al piano intersoggettivo che si crea nel momento in cui si attua la comunicazione faccia a faccia.

L'analisi diatestuale come armonizzazione ed estensione delle diverse impostazioni

L'analisi diatestuale (Mininni, 2003; Manuti, Traversa & Mininni, 2012) parte del presupposto che qualsiasi forma di comunicazione umana sia formalizzabile come testo, ovvero come una rete di possibilità enunciative e relazioni organizzate come una totalità. In questo senso il discorso rappresenta una vera e propria 'forma di vita' (Mininni, 2003), in quanto le persone darebbero forma alla propria esistenza attraverso l'insieme strutturato di significati potenziali messi in atto negli specifici contesti che gli individui attraversano. La parola diatesto, attraverso la radice *dia* (attraverso) intende evidenziare la processualità del testo e definisce i presupposti per cui (Manuti, Traversa & Mininni, 2012):

- il significato non risiede *nel* testo, ma lo attraversa come risultato dell'azione congiunta degli enunciatori che negoziano la cornice della situazione in cui sono coinvolti attivamente;

- è possibile far emergere la Gestalt del processo interattivo di costruzione di senso.

Gli autori qui utilizzano la parola *Gestalt* (forma) per dare rilievo a come il discorso non sia scomponibile nelle sue singole parti, ma che debba essere analizzato nel suo insieme, rispettandone il carattere olistico e dando importanza al processo interattivo (e intra-attivo) di attribuzione di senso alle esperienze.

Parafrasando Peirce (1960), l'approccio semiotico applicato all'analisi critica del discorso considera la persona come una rete complessa di segni che si attuano all'interno delle *pratiche psico-discorsive* (Wetherell, 2008), cioè tutte quelle attività comunicative in cui gli individui sono impegnati nell'organizzare e dare forma alla realtà e al proprio mondo interno. Le pratiche psico-discorsive potrebbero quindi essere considerate come una gamma di procedure interpretative (Manuti, Traversa & Mininni, 2012) attraverso cui si esprimono le specifiche modalità di agire la propria soggettività all'interno dei contesti sociali.

Per questi motivi, gli autori definiscono l'impostazione epistemologica alla base dell'analisi diatestuale come 'costruzionismo relazionale politicamente attento' (Manuti, Traversa & Mininni, 2012, p. 40), intendendo con queste parole la necessità di considerare come qualsiasi percezione nasca in virtù di una posizione soggettiva specifica, in cui il sociale e lo storico precedono il personale dando la possibilità di produrre l'identità e la conoscenza all'interno della comunicazione in modi particolari. Il fatto che il piano culturale preceda quello soggettivo deriva dal fatto che il contesto definisce quelli che sono i testi 'dicibili' o 'indicibili' (Mininni, 2003), cioè il piano sociale in cui l'individuo è inserito introduce regole espressive e interpretative entro cui gli individui devono inserirsi per permettere la comprensione reciproca.

Il diatesto è generato da tre dimensioni (Mininni, 2003; Manuti, Traversa & Mininni, 2012):

1. **campo**, ovvero l'argomento, ciò di cui ci si occupa nel corso dell'evento comunicativo;
2. **tenore**, il tono relazionale, o tipo di legame interlocutorio che definisce il clima atteso dall'incontro;
3. **modo**, che rappresenta lo stile, o il grado di controllo che si esercita nell'assetto del testo (Halliday, 1978).

Queste dimensioni sono necessarie per costruire il 'quadrato semiotico enunciazionale' (Mininni, 2003; Greimas & Courtès, 1979) che ha permesso la produzione di un testo situato in un contesto specifico. Il quadrato semiotico costituisce la rappresentazione visiva dell'articolazione logica delle categorie semantiche organizzate sulla base di opposizioni ed antinomie concettuali. Tali antinomie non si pongono solo in termini di definizione delle polarità semiotiche rintracciabili nella teoria costruttivista (Kelly, 1966), ma in una vera e propria modalità di posizionamento identitaria delle

persone all'interno del cosmo sociale. Gli autori, riprendendo Gadamer (2004), considerano infatti come il linguaggio non sia tanto un'espressione di Sé, quanto più un vettore verso l'Altro, inteso come 'tu' o come 'il mondo,' per cui in ogni espressione linguistica possiamo rintracciare una modalità di dare valore alla propria e altrui posizione.

L'analista diatestuale deve quindi prima di tutto cercare di delineare quale immagine di sé gli interlocutori stiano costruendo nella comunicazione, evitando di scomporre il testo in porzioni più piccole, e cercando di operare uno sguardo etnografico (Manuti, Traversa, & Mininni, 2012) che si attualizza attraverso un processo di decontestualizzazione e ricontestualizzazione degli enunciati. Questo processo si fonda su tre domande basilari che delineano l'approccio diatestuale (p. 47):

1. chi è l'enunciatore del testo?
 - come si posiziona la persona che sta parlando (dimensione della **soggettività**)
2. perché questo testo è organizzatore della propria visione del mondo?
 - quali elementi possono legittimare ciò che sta dicendo (dimensione dell'**argomentatività**)
3. come è costruito il testo?
 - che stile utilizza per rivendicare la propria validità (dimensione della **modalità**)

Rispetto agli altri approcci dell'analisi critica del discorso considerati in precedenza, attraverso l'analisi diatestuale si cerca di espandere la definizione di 'potere' all'interno del discorso, e, più precisamente, si tende a non considerarlo come un oggetto analitico predefinito o come puro aspetto interno della conversazione; al contrario, gli analisti che si avvicinano a questa modalità di interpretazione dei dati trattano il linguaggio stesso come il luogo e il mezzo per produrre egemonia e diseguglianze (Manuti, Traversa & Mininni, 2012). In questo modo quindi si evita di considerare l'ideologia egemone in modo eccessivamente ontologico e univoco, riprendendo l'idea di Bakhtin (1981) e di Hermans (2001) per cui le persone produrrebbero diverse 'voci' in rapporto dialogico tra loro in modo tale da costruire vari 'nuclei di significato' (Mininni, 2003) attorno ai quali gli individui organizzano sistemi di posizionamenti situati e fluidi.

Il carattere situato proposto da Giuseppe Mininni e colleghi è particolarmente importante in questo approccio e si sviluppa intorno al concetto di **repertorio interpretativo** (Potter & Wetherell, 1987) per sottolineare come l'azione non nasca all'*interno* dell'individuo, ma in uno spazio linguistico-transazionale tra Sé e l'Altro, che attraverso la comunicazione inter-attiva e intra-attiva danno forma alla realtà. I testi e le azioni sono appunto *situati*, ovvero attraversano uno specifico contesto storico culturale intersoggettivo. Dal momento che diverse situazioni possono produrre diverse rappresentazioni della realtà, l'approccio costruzionista proposto dagli autori evita quindi di assumere una presunta invarianza delle produzioni testuali degli individui attraverso lo spazio e il

tempo, per considerare invece come i repertori discorsivi offrano schemi di interpretazione e produzione testuale relativamente consistenti e legati a determinate unità linguistiche che permettono di dare ordine al discorso e organizzare la lettura della realtà in funzione degli elementi contestuali della specifica situazione.

In questo senso, sono particolarmente rilevanti i concetti di *embrayage* e *debrayage* (Manuti, Traversa & Mininni, 2012) per comprendere le modalità dell'interlocutore di dare senso alla realtà. Nel primo caso infatti, l'enunciatore assume una posizione soggettiva alla base della propria interpretazione del reale, radicando le proprie considerazioni all'interno di un punto di vista fondato sulla posizione di sé in un qui e ora aperto alla diversità e all'incontro con alternative. Dall'altra parte invece, una modalità di espressione *debrayée* denota l'utilizzo di generalizzazioni, considerazioni universalistiche e assolute, che riportano come ciò che è stato espresso non dipenda da una interpretazione soggettiva, ma da una norma universale valida in qualsiasi contesto.

Sebbene sia possibile che nel corso di un evento comunicativo una persona oscilli tra le due posizioni in funzione di diversi momenti o diversi argomenti espressi nell'ambito dell'interazione, questo concetto è rilevante nell'ambito della nostra analisi in quanto permette di comprendere come i professionisti definiscano il benessere, la possibilità di effettuare interventi di promozione della salute, i disturbi alimentari, chiarendone la fluidità o la rigidità delle considerazioni e delle interpretazioni.

L'analisi operata permette di chiarire inoltre quale sia l'*enjeu* nell'interazione (Mininni, 2003), ovvero la posta in gioco che i due interlocutori contendono allo scopo di dare un significato alla comunicazione, risultato tra 'l'intreccio tra le opportunità della situazione enunciativa e gli schemi di interpretazione attivati dai bisogni, dagli interessi e dagli scopri delle persone' (p. 30). La nozione di *enjeu*, che rappresenta il collegamento tra testo e contesto e fulcro principale dell'analisi diatestuale, ricopre una posizione centrale nel nostro studio in quanto in funzione di questo possiamo comprendere non solo come si organizzano i testi, ma anche a quale scopo siano prodotti. Un presupposto fondamentale dell'analisi diatestuale risiede nella consapevolezza da parte dell'analista della propria fallibilità e parzialità nel momento in cui si avvicina alla mole di dati raccolti. Se ogni enunciato è frutto di una soggettività situata, allo stesso modo l'analisi dei dati si sviluppa intorno ai repertori discorsivi del ricercatore, prodotti anche in seguito agli stati d'animo provati nel corso delle interviste, al clima prodotto e alle particolari modalità comunicative che fuoriescono dal campo del testo esplicito e trascrivibile. È importante considerare queste esperienze conservando il già citato 'sguardo etnografico' proposto da Mininni e collaboratori, cercando allo stesso tempo di evitare le sirene dell'ultra-interpretazione che rischiano di fuorviare l'analisi (Manuti, Traversa & Mininni, 2012).

Capitolo 2 – Presentazione dei risultati

Introduzione

In questo capitolo ci apprestiamo alla presentazione dell'analisi dei discorsi che i professionisti intervistati generano sui programmi di promozione del benessere nel campo dei disturbi alimentari. Ci muoviamo a partire dall'ipotesi per cui l'intervento preventivo attuato possa dipendere in gran parte dalla teoria di riferimento a cui si appoggiano i professionisti. Per questo si analizzerà ogni singola intervista in modo separato, attuando un'analisi del contenuto per comprendere le teorie implicite sul disturbo, sulla prevenzione e sulla società, considerando come 'implicito' tutte quelle nozioni che non sono direttamente collegabili alla teoria psicologica di riferimento ma che afferiscono ad una serie di considerazioni che emergono in base all'esperienza personale; e un'analisi critica del discorso per comprendere la costruzione del *diateso* (Mininni, 2003) in interazione. Come abbiamo visto nel capitolo metodologico, per *diateso* si intendono tutte quelle rappresentazioni implicite che guidano la costruzione delle argomentazioni dei professionisti sul tema del disturbo alimentare e della promozione del benessere. Tali rappresentazioni implicite possono offrire la lettura delle strutturazioni sociali che compongono le basi per la produzione dei discorsi possibili su tali temi e danno la possibilità di costruire il quadrato semiotico-enunciazionale, ossia la rappresentazione visiva dell'articolazione logica delle categorie semantiche (Greimas e Courtès, 1979) organizzate sulla base di opposizioni ed antinomie concettuali.

Le interviste sono state audioregistrate e trascritte utilizzando il codice Jefferson. Solo un professionista ha negato il consenso alla registrazione. In questo caso, è stata inviata per posta elettronica la trascrizione degli appunti presi dal ricercatore nel corso dell'incontro allo scopo di permettere una revisione da parte dell'interlocutore. Tutti i dati sono riportati in modo tale da rispettare l'anonimato dei professionisti che hanno partecipato alla ricerca, evitando riferimenti all'istituzione di riferimento o al luogo in cui si sono svolti gli interventi. Abbiamo scelto inoltre di utilizzare nella presentazione pronomi coniugati sempre al maschile allo scopo di garantire un grado maggiore di riservatezza.

Professionista 1

Il primo professionista ha svolto numerosi interventi nel campo della promozione del benessere a scuola, in comunità e aziende di svariate regioni italiane. L'ultimo intervento svolto

specificatamente nel campo dei DCA è stato attuato nel 1999 in diverse province del nord e centro Italia, di cui riportiamo la scheda tecnica.

Scheda progetto 1:

Periodo svolgimento attività: 1999-2000

Setting: scuola secondaria superiore

Destinatari: studenti e studentesse

Numero e durata incontri: non riportato

Territorio: 4 diverse province del nord e del centro Italia

Teoria di riferimento: strategica

Obiettivo: fornire informazioni sulle diverse tipologie di disordini alimentari

Committente: istituti scolastici

Valutazione: insorgenza di casi di disordini alimentari con follow up a un anno di distanza con gruppo di controllo

Pubblicazione dei risultati: no

Il progetto si è interrotto in quanto il follow-up ha evidenziato che nelle classi in cui si era attuato l'incontro informativo, si è riscontrato un tasso maggiore di insorgenza di disordini alimentari rispetto alle classi di controllo. Questo dato, in linea con la letteratura che indica come i programmi informativi di prevenzione ai DCA possano mostrare effetti iatrogeni (Carter *et al.*, 1997) è interpretato dal professionista come una sorta di effetto Werther (Phillips, 1974) per cui informando gli adolescenti sui disturbi alimentari si rischia di presentarli come appetibili in quanto i giovani potrebbero essere sensibili all'immagine elevata, ascetica, angelica ed eterea propria dell'anoressica. Inoltre, il professionista sostiene che in quel caso si generò un effetto paradosso in quanto nonostante l'intento di informare e quindi ridurre la probabilità della messa in atto di comportamenti dannosi per il benessere alimentare, si assistette ad una vera e propria induzione dei sintomi generando una sorta di appetibilità della trasgressione.

Teorie implicite sul disturbo

Il disordine alimentare rappresenta una tentata soluzione che si trasforma nel problema stesso e si autoalimenta in un circolo omeostatico. Questa tentata soluzione rappresenta il disagio stesso e condanna la persona a uno stato di malessere cronico che non ha uscita senza un'adeguata terapia.

Chi ha un disordine alimentare è una persona fragile che non arriverà da nessuna parte (.) perché non è in grado di sostenere nulla (.) chi ha un disordine alimentare non è in grado di mantenere con costanza un'attività fino a un obiettivo quindi (.) non realizzerà nulla nella sua vita (.) chi ha un disordine alimentare grave non riesce a re- a relazionarsi in modo corretto quindi fa saltare qualunque coppia
(P1:62)

Inoltre le persone che presentano questo particolare disturbo metterebbero in atto una serie di autoinganni che le portano a percepire la realtà in modo diverso, sia per quanto riguarda le forme del proprio corpo, sia per quanto riguarda la possibilità di valutare gli effetti negativi che i comportamenti messi in atto portano alla propria salute. Questi autoinganni si differenzierebbero dalle convinzioni in quanto non sarebbero meri processi cognitivi, ma, secondo il professionista, afferiscono d un'area paleo-encefalica, e quindi riferita a una dimensione cerebrale arcaica. In questo senso, la terapia ai DCA sarebbe strutturata in funzione di una fase di studio e analisi del problema, seguita da una serie di operazioni da parte del clinico volte a interrompere il problema. Le azioni sono organizzate in base agli scopi prefissati dal professionista in base ai criteri di efficacia (il raggiungimento degli obiettivi) e di efficienza (il rapporto costi/benefici).

Ho un disturbo, un'anoressia lo scopo prefissato è che ricomincio a mangiare riprenda peso (.) fino al peso (.) come dire sano (.) una volta il criterio era il ritorno del ciclo ora non è solo quello (.) bene, però l'estinzione del disturbo è il primo criterio di efficacia (.) il primo (.) poi c'è la costruzione di un nuovo equilibrio sano che si sostituisce all'equilibrio insano o al nuovo omeostasi [...] non si può in virtù del secondo eliminare il primo (P1:209)

Infine il professionista sostiene che nel momento in cui si valuta il dato epidemiologico dei disordini alimentari, occorre andare oltre alla percentuale riportata negli studi che si basa sul numero di persone che si rivolgono ai centri specializzati per avere aiuto, per abbracciare l'enorme sommerso, stimato in tre adolescenti su quattro, che sono a dieta in un dato momento storico, riprendendo i dati divulgati nel campo sociologico a partire dagli anni novanta (Bordo, 1993; Benson, 1997).

Teorie implicite sulla promozione del benessere

Anche se il professionista svolge, e ha svolto, numerosi programmi di promozione del benessere, possiamo affermare che la sua esperienza si basi primariamente sul versante della clinica, da cui mutua i principi comunicativi fondamentali per progettare gli interventi nel campo della promozione del benessere. Nell'ambito specifico dei DCA, il professionista intervistato sostiene che non è possibile al momento pianificare un intervento efficace di prevenzione e, se ricevesse in tal senso un incarico per svolgere un progetto nel territorio, si rifiuterebbe categoricamente di accettare la commessa.

A: ho visto da alcune pubblicazioni nella collana che comunque la terapia breve strategica prevede la possibilità di una promozione del

benessere in campo educativo

B: senza dubbio (.) ma non sui disordini alimentari

A: non s- cioè se lei (.) oggi fosse chiamato per fare un progetto di questo tipo lei quindi:

B: mi rifiuto

A: si rifiuterebbe a prescindere

B: gli dico cari signori (.) facciamo un lavoro che semina (.) non che diserba ok, molto chiaro, mi rifiuto (.) ma mi sono rifiutato tante volte (P1:20)

Inoltre il professionista riporta aspre critiche nei confronti della promozione del benessere per come è messa in pratica comunemente, considerandola buonista e moralista. Lo afferma con chiarezza e convinzione, potendo contare su una lunga esperienza sul campo della prevenzione e della valutazione di pubblicità progresso. Secondo il clinico, l'unico modo possibile per organizzare un piano di prevenzione dei DCA attualmente si basa su una sorta di '*terrorismo emotivo*' in cui si mettono le persone davanti alle conseguenze del disturbo e si lascia loro la possibilità di scegliere responsabilmente del loro futuro.

Dobbiamo prendere le distanze dal moralismo dal buonismo dall'iperprotezione sociale dal permissivismo sociale (.) cioè vuoi avere un disordine alimentare, (.) nessuno te lo può impedire, (.) l'idea è vuoi rovinarti la vita, nessuno te lo può impedire (.) sappi però avrai un disordine alimentare invalidante, Non sarai in grado di fare questo, non sarai in grado di fare questo, non sarai in grado di fare questo, non sarai in grado di fare questo (.) scegli, (.) non è (.) solo terrorismo emotivo è dare a ognuno responsabilità di quello che uno fa, (P1:93)

Il professionista si scaglia contro la cosiddetta 'Psicologia Positiva,' sostenendo che essa crei un effetto paradosso per cui più si esorta la persone a 'pensare positivo,' più le si condurrebbe a sentirsi depresse e tristi. In questo senso il professionista intervistato porterebbe una personale interpretazione delle diverse critiche poste nei confronti della psicologia positiva (Armezzani, Mininni, Zamperini, 2010), secondo cui la pianificazione degli interventi non può seguire programmi standardizzati e universali in cui si propone una singola definizione di benessere generale che deve essere valida per ognuno. Inoltre il professionista intervistato si pone in aperto contrasto con le linee guida descritte dal Ministero della Salute (Quaderni della salute, 2013), in cui, esaminando la possibilità di pianificare interventi di prevenzione dei DCA, esorta gli psicologi ad evitare categoricamente approcci che informino in modo terroristico le persone dei rischi medici e psicologici del disturbo (p. 69).

Il professionista invece esorta i clinici a diventare esperti del malessere, ad esempio documentandosi e informandosi sui vari social media cosiddetti ‘pro-Ana,’ ovvero luoghi virtuali in cui si promuove la cultura anoressica che, secondo il nostro interlocutore, sarebbero in grado di fare molti più adepti dei corsi tradizionali di psicologia del benessere. A questo proposito, propone di utilizzare quella che definisce la ‘tecnica del virus,’ ovvero spargere un’informazione virale secondo modalità comunicative alternative e non ufficiali, in cui si sensibilizzano (forse l’intervistato avrebbe utilizzato un termine più forte) le persone sulle ripercussioni negative dei DCA.

Anche se per ragioni di tempo il professionista non ha potuto approfondire questa tecnica, per comprendere in modo più approfondito le sue considerazioni procediamo ad analizzare le teorie implicite riferite alla società emerse durante il dialogo.

Teorie implicite sulla società

In riferimento alla gestione della salute pubblica, il professionista intervistato è molto critico nei confronti dell’organizzazione sociale occidentale attuale, che considera come iperprotettiva, eccessivamente permissiva e deresponsabilizzante. In base a queste considerazioni, la società, assumendo una sorta di ruolo genitoriale (Szasz, 1984) finirebbe per legittimare le persone che ‘trasgrediscono’ perché si porrebbe come benevolo paracadute, rete di salvataggio, per chi ‘cade’ al di fuori della norma.

Basta con il fatto che la società protegge l'individuo la società non è in grado di proteggere l'individuo (.) questa è la visione distorta delle democrazie occidentali (.) dove la società diventa iperprotettiva ancor più delle famiglie (.) e così produciamo deficienti e delinquenti (.) per essere chiari o incapaci di gestire le proprie emozioni (.) la società non può sostituirsi all'individuo all'individuo va ridata la responsabilità (.) se fai questo ottieni questo, se fai questo ottieni questo (.) però se lo vuoi fare sei libero di farlo (.) questa è l'idea fondamentale nessuno ti può impedire (.) di diventare anoressica o anoressico nessuno ti può impedire di fare e: il bulimico, nesso- il binge eater, né l'exerciser, né il vomiting, (.) nessuno (.) se vuoi lo fai (.) cioè devi solo guardarti allo specchio (.) mentre la società la comunicazione di benessere cerca di proteggere (.) e è sbagliato questo perché è una tentata soluzione fallimentare al problema invece che limitarlo (P1:127)

In particolare riferimento ai DCA inoltre, il professionista critica la normativa attuale di intervento con i pazienti caratterizzata da un approccio interdisciplinare e multidisciplinare (Quaderni della Salute, 2013) in cui, secondo il suo punto di vista, si coinvolgerebbe un numero eccessivo di professionisti privando i pazienti della possibilità di identificare un unico responsabile del trattamento cui rivolgersi nel caso in cui vi siano problemi durante il percorso. Questo inoltre promuoverebbe la proliferazione di metodologie e teorie contrastanti tra i diversi professionisti senza dare un'idea unitaria riguardo all'appropriatezza clinica.

Concludendo questa breve analisi del contenuto che mette in evidenza *cosa* ha detto il nostro interlocutore, procediamo ora all'analisi del discorso, per comprendere *come* lo ha detto, e in che modo organizza la propria struttura argomentativa.

Analisi del discorso e strutturazione del quadrato semiotico-enunciazione

Possiamo identificare come l'*enjeu*, ovvero la posta in gioco, gli interessi coinvolti nella definizione del discorso siano in mano al professionista, che definisce in modo chiaro cosa è per lui accettabile e cosa no, corregge numerose volte l'interlocutore che ha proposto l'intervista, come se si trattasse di un suo allievo che interpreta in modo non del tutto corretto i termini della teoria, oppure, dall'altra parte, gli dà un rinforzo positivo ('*bravo!*') e lo riconosce nel momento in cui espone degli insight che dimostrano che ha compreso il punto di vista del professionista.

A: certo (.) l'unica cosa però ancora riguardo la: sua proposta (.)
ora e:m c'è un: lei poi magari con la sua esperienza mi può anche
correggere se sbaglio (.) in letteratura spesso si: si sottolinea come
e:m le persone che soffrono di questo tipo di disturbo abbiano tutto
una serie di convinzioni particolari che le proteggono anche dai
messaggi che vanno contro le loro stesse convinzioni in un certo senso

B: allora di nuovo (.)

A: m

B: questa terminologia è una terminologia scorretta

A: m in che senso↑

B: perché è una terminologia di nuovo cognitiva (.) convinzione non
sono convinzioni si chiamano autoinganni

A: sì

B: che sono una cosa molto più sottile della convinzione (.) questo è
il mio contrasto con gli approcci cognitivo-comportamentali (.)

A: certo

B: non si può parlare di convinzioni quando è un autoinganno
patologico (P1:102-111)

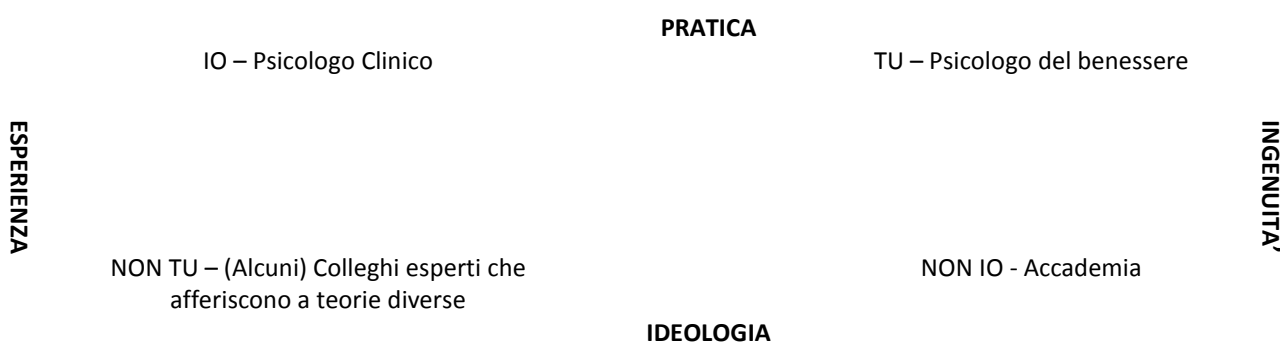
Sembra che il potere di definizione della realtà sia molto importante per il professionista tanto nel corso del dialogo, quanto nella gestione del proprio lavoro, e infatti afferma in modo chiaro che per lui è importante poter rifiutare i lavori proposti che non combaciano con la propria visione della psicologia e con la propria mission. Le dinamiche di *embrayage*, ovvero i momenti in cui emerge un coinvolgimento, una collocazione spazio-temporale in cui si manifesta la propria soggettività, emergono soprattutto nei momenti in cui attraverso il dialogo il professionista sembra controllare le reazioni dell'interlocutore riportando aneddoti o episodi che hanno a che fare con i propri pensieri, le proprie considerazioni o le proprie esperienze. In questi casi introduce il discorso interrompendo le domande poste e suggerendo la risposta emotiva dell'altro, ad es. *'aspetta ora ti faccio sorridere'* prima di un aneddoto scherzoso, oppure *'lo so che ti mette in crisi'* dopo aver esposto la già citata tecnica del virus e aver mosso la critica contro la psicologia del benessere tradizionale.

Il professionista invece, assume una dialettica *debrayée*, ovvero distaccata, in cui assume posizioni universali e oggettive, quando descrive i contenuti riferiti al disturbo o alla pratica preventiva (*'la scienza è così'*), oppure quando critica in modo svalutante gli ambiti istituzionali, in particolar modo l'accademia (*'è tutto manualizzato nel peggiore dei modi e la psicologia purtroppo è prona alla psichiatria più bieca, alla nosografia più bieca'*).

Gli assi attanziali fondamentali su cui il professionista sembra organizzare il suo discorso sembrano prima di tutto l'**esperienza**, in base alla quale il nostro interlocutore costruisce il proprio *ethos* e in base a questa esperienza pregressa sul campo è in grado di assumere il potere di definizione della realtà (*'io ho fatto tante cose sul livello della prevenzione'* *'chi come me si è formato in America negli anni '80 [...] sa che dall'America negli ultimi vent'anni non arriva nulla di buono'*) e in base all'esperienza il professionista conferisce uno status etico simile ad altri colleghi, anche se afferiscono ad impostazioni teoriche differenti (*'io e XXX ci conosciamo da tanti anni e sono tanti anni che facciamo seminari insieme'*). Il polo contrario all'esperienza non è in un primo momento chiaro, in quanto sembra che l'inesperienza cui fa riferimento il nostro interlocutore nel corso dell'intervista abbia a che fare con una sorta di **ingenuità**, di *naïveté* priva di un senso critico nei confronti della professione, condita da buonismo e moralismo che inducono effetti opposti a quelli previsti.

Il secondo asse attanziale del discorso sembra essere fondato sulla distinzione tra la logica **pragmatica**, operativa e orientata sui risultati che abbraccia il professionista, e il suo opposto, ovvero il focus sul lato teorico, che sembra raggiungere come estremo il fatto di abbracciare l'**ideologia**, a discapito del campo empirico. Il professionista descrive come il clinico, nell'atto in cui opera con il suo paziente, debba seguire una logica votata all'efficacia e al raggiungimento degli obiettivi impostati in precedenza, e in questo senso il nostro interlocutore percepisce una sorta di

comunanza con gli altri professionisti basata sull'intersezione tra le tecniche utilizzate nella pratica (*'poi quando si lavora sulle tecniche come hai visto durante il seminario i punti di vista sono diversi ma sulla tecnica si converge perché poi quello che funziona è trasversale agli approcci teorici ideologici'*). Per quanto riguarda il concetto legato all'ideologia invece, il professionista la accomunerebbe sia all'applicazione pedissequa e acritica delle teorie psicologiche, sia ad una sorta di affiliazione politica che compromette il dato scientifico delle ricerche svolte; lato scientifico che, appunto, deve basarsi esclusivamente sui dati di efficacia ed efficienza dimostrabili in modo pratico ed evidente (*'nel mondo accademico gli approcci di un certo tipo sono sponsorizzati dall'accademia sponsorizzata a loro volta dalle case farmaceutiche, questo ormai lo sanno tutti'*).



In base al quadrato semiotico-enunciazionale costruito, possiamo affermare che il professionista, nel corso del nostro dialogo, posizionava l'interlocutore a seconda dei casi come un esponente della psicologia del benessere, o come un esponente dell'accademia, a cui non risparmiava attacchi pratici e ideologici, sempre però in un modo indiretto, senza rivolgersi a un 'tu' o a un 'voi,' ma più spesso ad un 'loro.'

Infatti il professionista alternava queste svalutazioni ad un fare invece più benevolo e accogliente, fatto anche di riconoscimenti e testimonianze di posizionarsi in una posizione di accordo rispetto all'interlocutore, salvo poi al termine dell'intervista, con il microfono spento, congedarsi affermando *'ora scusa ma ho delle cose serie a cui pensare.'*

Professionista 2

La seconda intervista è stata svolta con due professionisti che afferiscono ad un centro del Nord Italia che assume come teoria di riferimento l'approccio psicanalitico. I due professionisti coinvolti nell'indagine hanno svolto in particolare due diverse ricerche-azione (Lewin, 1946) nel campo dei DCA di cui riportiamo le schede tecniche:

Scheda progetto 2a:

Periodo svolgimento attività: 2006

Setting: scuola secondaria inferiore (11-13 anni) e superiore (15-17 anni)

Destinatari: studenti, studentesse, insegnanti, operatori del benessere nel territorio

Numero e durata incontri: 3 incontri di due ore nelle classi, preceduti e seguiti da incontri di programmazione e verifica con insegnanti e operatori

Territorio: 2 diverse province del Nord Italia

Teoria di riferimento: psicanalitica

Obiettivo: 1. Negoziare all'interno del gruppo classe la definizione di identità di genere e la rappresentazione del sé corporeo; 2. Indagare le rappresentazioni degli studenti e delle studentesse dell'identità di genere e dei modelli estetici; 3. Fornire agli operatori indicazioni utili per la prevenzione e il trattamento dei DCA.

Committente: Fondo Dove per l'autostima

Valutazione: analisi delle rappresentazioni attraverso la produzione verbale e grafica degli studenti e delle studentesse nel corso degli incontri

Pubblicazione dei risultati: sì – Volume edito a cura del referente di progetto.

Al primo progetto, i cui risultati sono divulgati all'interno di un volume disponibile in Italia, è seguito un secondo progetto, pubblicato ma non disponibile al pubblico, di cui riportiamo la scheda tecnica.

Scheda progetto 2b:

Periodo svolgimento attività: 2008

Setting: società sportive (nuoto, nuoto sincronizzato, pattinaggio, pallavolo, calcio, atletica e fitness)

Destinatari: atleti e allenatori (circa 500 soggetti)

Numero e durata incontri: non riportato

Territorio: una provincia del Nord Italia

Teoria di riferimento: psicanalitica

Obiettivo: indagare se e quanto la pratica sportiva sia contaminata da significazioni e motivazioni inerenti alla religione del corpo e dell'immagine che impregna il contesto socio-culturale attuale.

Committente: Ministero della sanità e delle politiche giovanili

Valutazione: interviste individuali e focus group con allenatori e istruttori, questionari agli atleti

Pubblicazione dei risultati: sì – Atti del convegno a disposizione dei professionisti coinvolti

Mentre il primo progetto ha riscosso buoni risultati tra i partecipanti, il secondo ha invece incontrato non poche difficoltà nel mondo dello sport, in cui i valori e la cura per la salute non hanno incontrato il favore di svariate società sportive, allenatori e istruttori. Questo probabilmente perché la cultura dello sport in Italia, secondo i professionisti intervistati, è ancora molto orientata al

risultato della performance, più che sull'esperienza soggettiva dell'agone. Non riportato tra i progetti, i professionisti hanno anche fatto riferimento nel corso dell'intervista ad un terzo progetto svolto invece all'interno di un importante struttura di danza classica nel Nord Italia. In questo caso il progetto ha avuto un esito ancora peggiore, e dopo poco tempo i rapporti tra il centro professionale e la società di danza si sono interrotti. I professionisti anticipano quindi le linee guida del Ministero (Quaderni della salute, 2013), in cui si raccomanda di ampliare le aree di ricerca future per la promozione del benessere riferita ai DCA ai campi dello sport, della danza e della moda.

Teorie implicite sul disturbo

Muovendosi da una prospettiva di tipo psicanalitico, i professionisti non considerano tanto l'aspetto alimentare in sé, ma si concentrano maggiormente sul lato dell'identità di genere, dell'assunzione di stereotipi sociali, che secondo il loro punto di vista sono collocati a un livello pre-conscio, e degli ideali di bellezza assunti. Questo collegamento è esplicitato dal momento che i professionisti sono stati coinvolti dall'azienda *Dove* nell'ambito di un progetto intitolato '*Per la bellezza autentica*' e quindi non direttamente orientato alla prevenzione dei DCA (anche se nel gruppo americano capofila del progetto era presente anche Susie Orbach), ma al cui interno i disordini alimentari si inserirebbero in quanto particolare modalità disfunzionale di gestione di un canone di bellezza sociale condiviso.

I professionisti per pianificare la prevenzione si sono appoggiati alla loro esperienza come clinici ed esperti nel campo della cura dei disordini alimentari e quindi, in questo senso un obiettivo secondario dell'intervento era quello di valutare la teoria di riferimento stessa per comprenderne l'applicabilità nel campo della promozione del benessere.

il nostro obiettivo era verificare un modello che evidentemente partiva da dei presupposti teorici per esempio dal fatto che il disturbo alimentare avesse a che fare non con l'ossessione della magrezza in sé ma con la costruzione dell'identità di genere femminile, con un tipo di rappresentazione della femminilità, quindi c'era un modello del disturbo alimentare quindi (.) per esempio abbiamo parlato pochissimo di cibo in questo intervento di prevenzione non abbiamo parlato di calorie non abbiamo parlato di cibo abbiamo fatto altro (P2:121)

Questo 'altro' è riferito alla stimolazione di una riflessione all'interno del gruppo classe rispetto all'assunzione e replicazione di valori sociali tra il piccolo gruppo, per questo, è stato necessario per i professionisti coinvolgere tanto gli uomini quanto le donne, da una parte perché anche gli uomini,

seppur entrando più raramente all'interno della casistica dei DCA, mostrano attualmente una sorta di ossessione per la cura per il corpo che può rientrare nel quadro clinico assimilato ai disordini alimentari

B: per non parlare dei maschi che a loro volta appunto magari non strettamente in termini di restrizione alimentare però (.h) di ossessione rispetto all'aspetto fisico oppure di perfezionismo nella cura di sé certe cure appunto oltre i confini tra il prestazionale-sportivo e il cosmetico-igienico stanno abbastanza diffondendosi anche tra i ragazzi dobbiamo anche parlare dell'evoluzione di quest'ultimo periodo e anche nella popolazione clinica (.h) emerge molto questo (.) attenzione ossessiva al corpo per non necessariamente il corpo magro ma può essere il corpo anzi gonfiato athleticamente così anche nei maschi molto:

C: un corpo scolpito e per-perfezionato non so come dire di intollerabile l'odore il pelo: (P2:169-170)

Dall'altro lato, la presenza maschile all'interno del programma sarebbe utile anche perché i nostri interlocutori sostengono che le donne tenderebbero a demandare la richiesta di aderire all'ideale di magrezza sociale agli uomini, che le desiderano magre e atletiche, mentre i clinici da noi intervistati riportano che quando si affronta questo fatto in gruppo all'interno della classe, i compagni risponderebbero che loro non si identificano con questo ideale, mentre sarebbe una sorta di diktat auto-imposto dal gruppo femminile. In questo senso, la presenza degli uomini nel percorso sarebbe utile perché sarebbero le donne stesse a proiettare la richiesta di adesione dello stereotipo sul gruppo maschile, ma assumendo come confronto per valutare il proprio corpo non tanto le immagini restituite dai ragazzi ma il corpo stesso delle amiche.

B: perché uno degli elementi importanti è come i maschi e femmine si vedono reciprocamente per esempio noi è stato a proposito dell'elaborazione dell'intervento uno degli aspetti di grossissima so- cioè le ragazze dicevano cose del tipo i ragazzi ci vogliono magrissime e: così, i ragazzi dicevano ma quelle sono matte h h h ((ride)) no rispetto all'ossessione per la magrezza cioè dove è evidentissimo che il riferimento rispetto all'ideale femminile in realtà è il gruppo femminile (.) da quel punto di vista e non l'altro però viene detto il contrario (.) viene attribuito al maschio la responsabilità di appunto desiderare di privilegiare un certo tipo di figura: femminile noi e quindi questo è stato un aspetto di elaborazione per esempio dentro la classe

A: sì

B: un aspetto dell'intervento

C: e poi appunto se è vero che certi meccanismi perversi s'instaurano proprio all'interno del femminile quindi nel rapporto nell'identificazione con il materno femminile-materno oppure all'interno dell'elaborazione dell'idea di cosa vuol dire esser donna nel gruppetto delle femmine (.h) proprio per quello avendo in mente un lavoro di prevenzione non un lavoro: clinico: eccetera (.) l'idea era che dare voce all'altra metà del cielo aprire al punto di vista (.) degli altri (.) fosse comunque una possibilità d'integrazione di valori diversi (.h) anche appunto di punti di vista diversi non per forza: non tutti: favorevoli (.) perché è vero quando le ragazze dicono sì sì voi dite così però intanto sono i maschi che tra le- tra i denti fanno volare parole come culona eccetera hanno anche ragione (.h)

A: sì

C: però c'è tutta una stratificazione di livelli per cui in superficie magari i ragazzi fanno una battuta però più profondamente incide molto di più lo sguardo sull'amica del cuore (.h) cioè le cosce le misuro con l'amica (P2:133-138)

In definitiva, il focus della definizione dei disturbi secondo i professionisti intervistati non sarebbe il corpo, ma l'esperienza di una *'adolescenza narcisistica'* che porta in sé il tema di un'ossessione verso la perfezione e la vergogna come sentimento insopportabile che veicola lo sguardo dell'altro nel momento in cui è esperito come un occhio che scruta il corpo e la soggettività in cerca di difetti. Il significato implicito che emerge più volte è come l'anoressica sia caratterizzata da una fragilità che la porta a considerare come insopportabili le inevitabili frustrazioni della vita quotidiana.

Teorie implicite sulla promozione del benessere

Dalle parole dei professionisti, emerge come la loro idea di prevenzione sia radicata ad un coinvolgimento del territorio e degli operatori che quotidianamente popolano la realtà dei ragazzi e delle ragazze. L'intervento si pone infatti come un punto lungo l'esperienza dei partecipanti che necessita della continuità promossa da insegnanti e operatori sanitari per determinare una reale promozione del benessere. Per questo la restituzione dei tecnici è orientata soprattutto agli adulti che hanno partecipato al progetto, fornendo indicazioni utili per la gestione quotidiana delle dinamiche di gruppo e suggerimenti sul riconoscimento e segnalazione di eventuali casi a rischio. A questo proposito, emerge più volte tra le righe come sia necessario un certo tipo di collaborazione da parte degli adulti e spesso è proprio questa la determinante della buona riuscita del progetto e del raggiungimento degli obiettivi prefissati. I nostri interlocutori infatti ammettono come nel loro

percorso abbiano incontrato *'contesti più facilitanti e altri meno'* e a seguito di questo le attività svolte nei diversi setting sono state svolte *'a volte meglio a volte meno bene.'* Per quanto riguarda la scuola, sembra che la collaborazione degli adulti dipenda in particolare da due fattori: il primo riguarda il fatto che il centro sia conosciuto dall'istituto, oppure che ci si possa affidare ad intermediari che fungano da tramite tra i due; il secondo riguarda la vocazione e l'interesse personale da parte degli adulti, che vedono spesso in modo negativo l'assunzione di oneri e impegni che vadano al di fuori del loro mandato istituzionale.

C: quindi cerchiamo sempre di (.) insistere anche in maniera che ci siano alcuni incontri di accompagnamento prima dell'ingresso in classe (.) dopo, per una restituzione agli insegnanti cioè (.h) più per noi si riesce a dilatare il progetto al di fuori dell'ora dell'intervento in classe(.) e più abbiamo l'aspettativa di una ricaduta che resta anche quando noi andiamo via naturalmente, (.h) questo è difficile (.) perché mentre gli insegnanti si vedono sempre con (.) abbastanza spesso insomma con interesse e curiosità al fatto che viene una persona che fa lavorare i ragazzi, a cui loro poi prestano collaborazione eccetera (.h) tutto quello che coinvolge meno gli studenti e di più loro è faticoso (.) le ore per gli incontri pomeridiani non ci sono mai eccetera eccetera (.) questo purtroppo (.h) dal nostro punto di vista va a inficiare l'aspetto proprio della continuità perché (.) quello che a me vien sempre da dire ogni qualvolta è che nella relazione educativa ci sono loro

A: è sì

B: certo

C: non è il tecnico (.) il tecnico può proporre un'idea, lanciare un'attività però poi l'educazione si fa in una relazione (.) e la relazione ce l'hanno gli adulti di riferimento non lo psicologo
(P2:88-91)

I professionisti qui coinvolti configurano quindi un tipo di promozione del benessere che non si pone come mero dato informativo, e la loro attenzione non ricade quindi sul messaggio da veicolare, ma più sulla raccolta di informazioni da parte dei partecipanti che possano essere interpretate e restituite agli adulti di riferimento allo scopo di fornire linee guida alla gestione della relazione educativa quotidiana. Tuttavia, emerge dalle parole dei nostri interlocutori come questo sia stato possibile in quanto in entrambi i progetti potevano contare su un abbondante finanziamento da parte dei committenti, che permetteva loro di spaziare tra diversi contesti, attività e impegni orari, avendo le spalle coperte dal punto di vista economico. Implicitamente emerge come l'idea di

promozione del benessere auspicata sarebbe difficilmente replicabile senza un adeguato investimento che, al momento, sembra difficile da reperire.

Teorie implicite sulla società

I professionisti intervistati riportano una sorta di analisi sociologica che utilizzano a volte come punto di partenza per la loro analisi teorica del disturbo, altre come ulteriore fattore moderatore all'interno della dinamica di insorgenza e mantenimento del problema. In particolare, fanno riferimento ad una '*contemporaneità platonica*' in cui la persona agisce (o tenta di agire) sulla realtà circostante cercando di plasmarla a proprio piacimento. Tuttavia, la realtà si oppone al volere delle persone e segue un proprio percorso, come è il caso degli atleti che superano il gradino della pubertà e il corpo cambia in modo inaspettato e non voluto, e questo porta a inevitabili frustrazioni per la persona. La società attuale dipinta dai nostri interlocutori sarebbe focalizzata esclusivamente sul lato della performance e sul lato del risultato, privando le persone di un'adeguata educazione alla gestione delle emozioni e del lato psichico in generale. Per dare riscontro a questi ragionamenti i professionisti fanno riferimento a come le diverse anoressiche del passato, seppur accomunate dalla medesima fenomenologia sintomatologica attuale, fossero inserite in strutture culturali completamente diverse, partendo dalle sante anoressiche, passando per il padre edipico di epoca vittoriana per finire alle moderne donne di potere. Questa analisi è svolta per far emergere i diversi intrecci tra le sfere sociali delle persone, dalle micro culture familiari fino alla dimensione più estesa, allo scopo di individuare quello che è definito come il '*significato profondo*' del disturbo.

Analisi del discorso e strutturazione del quadrato semiotico-enunciazione

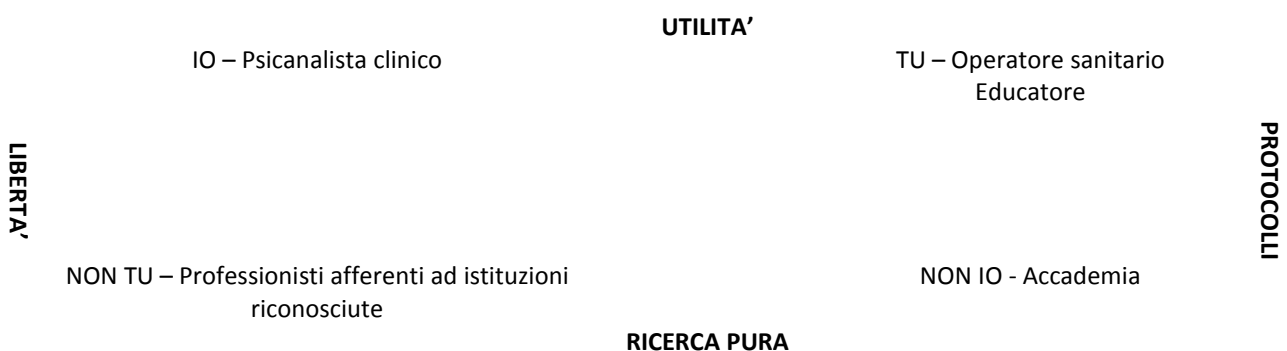
In questo dialogo, assistiamo ad un *enjeu* dinamico e aperto agli stimoli reciproci, infatti sembra che più che per distinzione, i professionisti cerchino di definire il proprio approccio per analogia con i contributi portati dal conduttore dell'intervista, identificando punti comuni e spunti di riflessione trasversali ('*come diceva lei prima*' '*mi è venuto in mente mentre lei parlava*'). Il fatto di poter vantare un certo riconoscimento sociale da parte delle istituzioni, pone i nostri interlocutori in un piano di potere inevitabilmente più alto rispetto al loro intervistatore, cui, nonostante questo, si rivolgono sempre dando del 'lei,' fornendo materiale di supporto e chiedendo di poter disporre dei risultati alla fine della ricerca. Si muovono più frequentemente in una posizione di *embrayage*, riportando le metodiche e gli strumenti utilizzati per poi sottolineare che questa è la loro impostazione personale, senza mettere per questo in dubbio impostazioni differenti ('*quanto meno questo è il nostro modo di ragionare*' '*quello è un modo di intendere il fare ricerca*'). Tuttavia, anche se le impostazioni diverse non vengono messe in dubbio, i professionisti esplicitano

l'esigenza di fare una sorta di autocritica in quanto, dal loro punto di vista, la cultura psicanalitica tenderebbe a *'fare fatica ad uscire dal proprio recinto,'* conservando in questo modo la possibilità di muoversi in base alle proprie esigenze, ma allo stesso tempo finendo per evitare il confronto, potenzialmente anche produttivo, con gli altri ambiti di ricerca.

Infine, i nostri interlocutori si muovono in una logica più di *debrayage* nel momento in cui parlano delle modalità sociali e culturali e delle sue intersezioni con i DCA, assumendo la possibilità di ricercare una sorta di *'significato profondo'* e forse in un certo senso più assoluto e decontestualizzato, del disturbo.

Il primo asse attanziale che costruisce il discorso dei professionisti sembra porsi sul tema fondamentale della **libertà d'azione** all'interno del progetto da una parte, e dall'applicazione di **protocolli** dall'altro. Nel primo caso i professionisti riportano come sia per loro fondamentale avere la possibilità di scegliere in modo autonomo e libero da qualsiasi condizionamento gli strumenti, i metodi, gli obiettivi, gli interlocutori dei propri interventi, potendo contare inoltre su finanziamenti tali che non impediscano di mettere in atto la propria visione di promozione del benessere. Nonostante i nostri interlocutori abbiano l'obiettivo di sviluppare un modello di prevenzione applicabile anche in altri contesti, nel momento in cui si trovano a essere coinvolti per la progettazione di un intervento rifiutano il più possibile l'adesione a programmi standardizzati proposti dai committenti per poter sviluppare un percorso che rispecchi le proprie esigenze teoriche ed operative.

Il secondo asse attanziale si sviluppa invece lungo i poli dell'**utilità** della conoscenza prodotta dall'intervento da un lato, e della **ricerca pura** dall'altro. Anche se i nostri interlocutori descrivono se stessi come pochi elementi all'interno dell'ambito psicanalitico attenti a porre il focus sui risultati documentabili e sulla verificabilità delle azioni svolte, sottolineano più volte come l'obiettivo ultimo dei loro interventi sia di rendere le informazioni raccolte disponibili per gli operatori impegnati nel territorio e nelle relazioni educative con gli adolescenti, rispetto agli ambiti accademici e di divulgazione scientifica che spesso si collocano ad un piano che non abbraccia le esigenze della pratica.



Professionista 3

Il terzo professionista coinvolto nella ricerca rappresenta un gruppo di psicologi che ha svolto un progetto di promozione del benessere riguardante i disturbi dell'alimentazione in una provincia del Nord Italia in cui ogni classe di studenti coinvolta seguiva un percorso lungo tre anni con diversi obiettivi ogni anno. Ne riportiamo la scheda tecnica.

Scheda progetto 3:

Periodo svolgimento attività: 2005-2012

Setting: scuola secondaria inferiore

Destinatari: studenti delle tre classi

Numero e durata incontri: 4/5 incontri di 2 ore ciascuno ogni anno

Territorio: una provincia del Nord Italia

Teoria di riferimento: sistemica

Obiettivo: 1. Promuovere capacità critica riguardo alle proprie esperienze e vissuti emotivi; 2. Promuovere una riflessione sulla propria immagine corporea e sulle funzioni alimentari; 3. Sviluppare capacità critica sulle scelte alimentari

Committente: Scuola

Valutazione: EDI-2 pre e post con gruppo di controllo; questionario domande aperte sui temi trattati nel corso dell'intervento

Pubblicazione dei risultati: sì – Poster presentato a convegno sulla promozione della salute

Il progetto, commissionato per otto anni da una dirigente scolastica che conosceva e condivideva la teoria di riferimento, si è poi interrotto per mancanza di fondi. I risultati riportati dai questionari compilati dai partecipanti evidenziano un miglioramento significativo dei punteggi nelle aree considerate a rischio per l'insorgenza dei disturbi alimentari e sulla modificazione del rapporto mente-corpo-cibo.

Teorie implicite sul disturbo

I punti fondamentali indicati dal professionista come base di tutte le tipologie di disturbi alimentari riguardano le definizioni di bellezza e il tema della perfezione che secondo il professionista, 'è di base a tutti i disturbi alimentari'.

salta sempre fuori l'essere perfetto e:m infatti molte m: chi soffre di disturbi alimentari va benissimo a scuola e: molto sportivi, sempre la prestazione altissima bisogna essere al top in tutto, dinamici (.h) eccetera e: popolari, quindi e:m anche il concetto del (.) quanto pretendono i tuoi genitori da te quanto pretendono gli insegnanti questo incide tantissimo (P3:187)

Questa ricerca della perfezione inoltre porterebbe le persone che soffrono del disturbo ad essere incapaci di gestire il giudizio degli altri, che viene percepito come una condanna che determina il fallimento della persona. Per questo, nel corso degli incontri, i professionisti coinvolti nel progetto promuovevano un confronto in un primo momento anonimo, poi esplicito, in cui si aiutava i ragazzi ad accogliere i diversi punti di vista e confrontarsi in modo aperto. In questo modo, si sarebbe in grado di arginare la paura di esporsi delle persone che portano i segni di rischio del disturbo, aiutandoli a mettersi in gioco senza paura di sbagliare.

Il perfezionismo sembra essere identificato come il fattore di rischio principale e per questo un obiettivo non dichiarato degli incontri sembra riguardare proprio l'arginare questa spinta.

togliere quest'ambizione al perfezionismo e: e quindi questa paura di fondo sempre di sbagliare in qua- in qualche modo, questa paura del giudizio, (.h) il fatto che e: le nostre difficoltà potessero essere condivise quindi col fatto che se ne può parlare con gli insegnanti e coi professori vuol dire che c'è qualcuno che accoglie i miei dubbi e i miei malesseri le mie perplessità, insomma (.) perché quando non se ne parla invece (.) si dà adito al fatto che questa cosa resti dentro di noi macini macini e poi si possa esprimere attraverso un disturbo alimentare (P3:241)

Vediamo da queste parole come implicitamente, tra le parole del professionista, emerga la metafora che descrive una **contrapposizione tra interno ed esterno**, per cui il disturbo potrebbe essere in un certo senso alimentato da una sorta di ruminazione intrapsichica che rimane sul piano esclusivamente privato. Per questo, la possibilità di prevenire l'insorgenza del disturbo si fonderebbe anche sulla possibilità di fornire agli adolescenti la possibilità di confrontare queste riflessioni autonome con figure adulte di riferimento e promuovere uno scambio tra piano individuale e piano sociale. Possiamo qui vedere quindi come l'impostazione sistemica emerga anche nella definizione stessa del disturbo, sostenendo ad esempio che la spinta alla perfezione non pertenga esclusivamente al piano individuale, ma sia alimentata da una richiesta di prestazioni sempre più elevate da parte di genitori e insegnanti.

In questa intervista, il nostro interlocutore mescola continuamente affermazioni che riguardano la società, il disturbo e la propria concezione di promozione del benessere, per questo è complesso suddividere in modo netto le diverse proposizioni in base al tema di riferimento. Ad esempio, parlando del disturbo, il professionista parla come la spinta verso il perfezionismo di cui abbiamo parlato nei paragrafi precedenti sia veicolata in particolare verso una perfezione estetica, che ci sia quindi una traslazione tra la perfezione della performance e la perfezione dell'apparenza. Sarebbe

riscontrabile quindi una completa sovrapposizione sull'attribuzione di valore a un individuo come persona, e il rispecchiare una qualità di immagine rappresentata dal bacino di significati sociali.

adesso è scaduto un po' di più nel senso che è molto di più soltanto cioè il corpo proprio (.) come si appare molto più su- sull'apparire in una determinata maniera, quindi capisci che il disturbo alimentare qui è proprio diretto (.) in diretta connessione perché il fatto di essere una persona che vale diventa (.) essere bello, (.) fisicamente (P3:211)

Teorie implicite sulla promozione del benessere

Seguendo un'ottica sistemica, per quanto riguarda la promozione del benessere il professionista sottolinea come sia necessario coinvolgere all'interno dei percorsi tanto gli insegnanti, quanto i genitori, che sono invitati a condividere determinate attività del progetto con i propri figli, per ampliare e dare continuità all'intervento anche nei contesti fondamentali di riferimento. In questo senso i professionisti si porrebbero in una dinamica di 'attivazione' o di 'stimolazione' di particolari esperienze e riflessioni che necessitano di essere completate all'interno del percorso scolastico con gli insegnanti e nel contesto domestico con la famiglia, senza tralasciare anche eventuali fratelli e sorelle.

Inoltre, per quanto riguarda i DCA, il professionista sostiene che la prevenzione in questo campo è eccessivamente contaminata da tabù ideologici che non condivide, e propone invece di aprire il discorso alla patologia, debitamente guidato dai professionisti all'interno della classe.

c'erano anche spezzoni e: di alcune persone che soffrivano di disturbi alimentari si vedevano dei frammenti (.) e poi ne discutevamo sempre in gruppo e:m e questo abbiamo visto che ad esempio prendeva molto (.) prendeva molto il fatto che: loro (.) vedessero direttamente alcune cose, si nominassero alcune cose anche tanto, nel senso che ci sono molti tabù intorno ai disturbi alimentari si tende a non parlarne (.) si tende comunque a tenere le cose nascoste (.h) eccetera quindi il fatto di nominarli il fatto che si p- se ne potesse parlare, succede questo e questo, perché succede come si fa a risolverlo, ci sono degli specialisti (.h) eccetera quindi (.) abbiamo in qualche modo pensato che loro dovessero essere più attivi (.) perché la lezione soltanto portata da noi e frontale funziona meno, invece il fatto che loro fossero attivati e:m faceva emergere molte più cose, (P3:267)

Possiamo osservare come implicitamente il nostro interlocutore ponga una distinzione tra l'intervento svolto nella scuola, o più in generale dagli interventi di professionisti che interagiscono

direttamente con il proprio committente, rispetto ai programmi svolti nel setting scolastico ma ad esempio finanziati dalle aziende sanitarie o da altre istituzioni pubbliche. In questi casi infatti, il professionista riporta la metafora della **chiusura**, nei confronti di questi progetti vincolati dal committente e spesso troppo orientati ad ottenere determinati *risultati* anche se *‘a volte si ha il risultato opposto.’* Questa chiusura è invece contrapposta all’**apertura** dimostrata da parte del committente di questo particolare progetto, in particolare la dirigente scolastica, che ha permesso *‘che si lavorasse sulla classe e in anonimato, prevedeva che i ragazzi si esprimessero molto di più tirassero fuori molto di più si attivassero molto di più’* (testo sottolineato a cura di chi scrive). Quindi vediamo come implicitamente il nostro interlocutore stia affermando come l’essere svincolati dalla necessità di raggiungere determinati risultati di ricerca che l’istituzione potrebbe richiedere, permetterebbe da una parte una maggiore libertà d’azione e progettazione da parte dei professionisti, e dall’altra un maggiore coinvolgimento da parte dei partecipanti. Segnaliamo qui che anche se sappiamo con certezza che il professionista intervistato ha svolto altri progetti con committenti istituzionali, non sappiamo se abbia avuto esperienze dirette di lavoro con le aziende sanitarie o con altre istituzioni pubbliche, quindi non possiamo sapere se tale distinzione nasce in seguito ad esperienze personali, dirette o indirette, o in base ad uno stereotipo basato su attribuzioni personali. Tuttavia è importante evidenziare come il nostro interlocutore abbia riportato maggiori difficoltà nella fase di negoziazione di strumenti e obiettivi nel corso di un altro progetto in corso nel periodo di svolgimento dell’intervista in cui la commessa era stata affidata da parte di un’azienda esterna dalla scuola. Inoltre si segnala come il professionista riporti che una tale apertura dimostrata da parte dell’ambiente scolastico nel corso del progetto sia stata promossa anche in virtù di una dirigente scolastica definita come *‘illuminata’* che conosceva personalmente la teoria di riferimento e alcuni colleghi che facevano parte del gruppo di lavoro. Sembra che l’autonomia ricercata sia stata assicurata più da questo elemento, rispetto ad altri fattori istituzionali, in quanto nel corso dell’intervista lo psicologo afferma che questo è un caso che capita *‘una volta su mille’* e che sono stati *‘fortunatissimi’* a poter trovare tanta disponibilità, e un tale investimento per un periodo così lungo. Infatti si riporta come sia stato necessario negoziare, anzi *‘istruire’* i collaboratori al progetto in una prima fase e come tale dinamica sia tutt’altro che frequente in altri contesti scolastici in cui non si possa contare su una conoscenza diretta e personale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti. Per questo nel corso dell’intervento i professionisti hanno utilizzato come strumento di valutazione l’EDI-2, questionario diagnostico sui disturbi alimentari, nonostante il progetto fosse stato presentato come qualcosa di diverso dagli interventi diagnostico-sanitari promossi dalle istituzioni per la salute, in quanto si ritiene che tale strumento potesse essere utile in funzione di una futura *‘vendita’* del progetto in altri contesti.

A: mi vien da dire come e:m riflessione (.) come valutazione e: l'edi due ha avuto comunque dei buoni risultati e quindi vi ha e:m vi ha dato una buona- un buon riscontro, però forse (.) non dà tanta e:m visibilità a tutte le attività che poi voi avete effettivamente fatto in classe in un certo senso: una:

B: sì bè quella è stata una cosa: nostra come dicevamo che:m abbiamo: cioè un po' più: quantitativa e che ci siamo tenuti un po' per noi per dare un avvaloramento un po' al nostro metodo (.h) cosa che (.) viene richiesta perché alla fine è quello che ti chiedono

A: certo

B: e: perché persone che ascoltano così invece che cosa hai fatto, come l'hai fatto, attraverso che cosa ce ne sono veramente poche

A: o comunque di sicuro non un dirigente scolastico che deve scegliere tra: e↑

B: non:-non è un qualcosa che attira nel senso che poi m: bisogna che lo capiscano e non è così facile (.h) e: non è così facile che passi e:m tu conosci le caratteristiche del disturbo alimentari e: la preside gliela devi spiegare (.h) e:m devi spiegargli perché li metti in cerchio, perché vuoi o non vuoi l'insegnante dentro, perché anche quello è un discorso che (.)

A: [cambia]

B: [deve e]ssere pensato nel senso che noi abbiamo un po' negli anni istruito questi insegnanti

A: m

B: ma se tu vai in una scuola sconosciuta con degli insegnanti sconosciuti, e: è un rischio↓ perché a volte i ragazzi (.) non si esprimono perché c'è l'insegnante e: non puoi più garantire il discorso di privacy e di segretezza

A: m

B: e quindi invece tira fuori il giudizio tira fuori: (.h) il fatto di essere comunque all'interno di un contesto che viene valutato, capito↑

A: sì

B: se tu invece lasci fuori l'insegnante (.h) e: il messaggio è questo è un momento a sé e noi abbiamo un obiettivo altro che non rientra nel registro↓

A: quindi voi avete tenuto dentro l'insegnante solo perché [avete avuto] la possibilità di e: condividere certe: [certe riflessioni con loro]

B:

[solo

perché]

[sì e perché noi li

abbiamo] anche un po' istruiti nel senso che poi i nostri insegnanti

non si inserivano assolutamente (.h) stavano proprio ai margini della classe non riprendevano (.) cioè dovevano essere quasi fr- parte del muro diciamo

A: cioè non dicevano ba-basta stai zitto

B: esatto

A: non chiacchierare: non dire stupidaggini e cose del genere†

B: esatto esatto erano comunque osservatori un po' silenti e che in qualche modo erano più lì per loro che per i ragazzi cioè si portavano anche loro a casa qualcosa, (.h) e:m e in qualche modo poi erano a loro volta degli insegnanti un po' illuminati nel senso che e:m poi (.) davano dei rimandi positivi a che bello che ti sei espresso a (.h) questa cosa non ci avevo pensato (.) a ma che bella attività che state facendo quindi era un qualcosa che [comun]que (.h) e: rimaneva al margine (.) e non disturbava il lavoro e l'obiettivo del corso=

A: [certo]

B: =cosa che non è fattibile da tutte le parti perché se tu prendi la prima scuola con la prima insegnante (.) non si sa mai quello che ti capita insomma (.h) e: da quella che è super severa è super impostata e che quindi nessuno può parlare, a quella che invece: ci piace tutto super friendly (.h) eccetera e che quindi non: i-in qualche modo va bene tutto ma poi porta a casa un po' poco e: quindi qualsiasi cacchiata va bene qualsiasi progetto va bene

A: certo certo

B: e:m cioè ci vuole anche una preparazione sia della preside che degli insegnanti in qualche modo e: adesso invece c'è un po' tutto, c'è il progetto: sulla dipendenza c'è il progetto su qui c'è il progetto su là, non tutti sono così strutturati insomma

A: m

B: sono pensati- a volte sono un po': così costruiti alla bell'e meglio messi insieme qualche pezzo qua e là (P3:450-475)

Teorie implicite sulla società

Nelle diverse affermazioni che il professionista ha formulato sul disturbo e sulla prevenzione in generale, possiamo ritrovare diverse particelle linguistiche che ci permettono di comprendere le teorie implicite riguardo alla società. In particolare, parlando della tensione all'attribuzione di valore alle persone in base alla propria immagine di cui abbiamo accennato nel paragrafo delle teorie implicite del disturbo, possiamo vedere come il nostro interlocutore affermi che le cosiddette '*alternative di bellezza*' non sono *più* quelle che valevano precedentemente, sostenendo tra le righe che vi sia stato un mutamento sociale che ha determinato la soppressione dei valori individuali diversi a quelli che si riferiscono esclusivamente al lato dell'apparenza.

quindi non c'è più l'essere una persona che vale vuol dire anche talento, essere brillante, essere affascinanti, (.h) e: essere intelligenti, noi cercavamo di tirar fuori invece anche queste cose qua (P3:213)

Inoltre, per quanto riguarda gli stereotipi di bellezza, secondo il professionista sembra che ci sia un modello univoco veicolato dai mass media e che gli adolescenti l'apprendono in modo chiaro. In particolare, i modelli di bellezza riguarderebbero il calciatore per gli uomini e la modella per le donne, evidenziando dal punto di vista maschile una bellezza fondata sulla prestazione fisica ed escludendo la possibilità di raggiungere l'eccellenza in altri campi. Riporta come il modello di bellezza della società attuale sia fondato sull'apparenza, come riporta anche Shilling (1997), e in virtù dell'apparenza le persone costruiscano il proprio valore relazionale, svuotato di qualsiasi caratteristica personale votata al talento o al carisma.

Inoltre il nostro interlocutore critica la modalità contemporanea di promuovere un approccio al cibo orientato maggiormente alla prestazione, invadendo la televisione di programmi di cucina e divulgazione di ricette, a discapito del dato soggettivo e sensoriale del cibo stesso.

Infine, il professionista ha esplicitato la necessità di porre all'interno del proprio percorso l'utilizzo di materiali video e multimediali, perché riporta una teoria implicita che i *'ragazzi oggi giorno ragionano molto per immagini a livello tecnologico sono avanti quindi bisogna parlare la loro lingua.'* L'avverbio **oggi giorno** è riportato più volte da parte del nostro interlocutore, testimoniando una personale visione di cambiamento sociale, in particolare nel corso degli ultimi vent'anni, che testimonia una distanza tra sé e gli adolescenti, identificati spesso come *'loro'* e a cui vengono attribuite diverse caratteristiche che l'intervento dovrebbe mirare a cambiare. Tra queste, la tendenza all'omologazione, interpretata dal nostro interlocutore come una modalità personale per nascondersi nel gruppo, che viene contrastata con la riscoperta delle differenze.

A: come si inserisce questo all'interno invece di-di tutto (.h) il percorso che è da una parte più personale di quello che è per me dei miei valori fino ad arrivare invece a quello che la società pensa la cultura si aspetta (.) come si-si: coniuga, in un certo senso↑

B: e-e: il fatto di intanto e:m ragionare molto sulla differenza (.) in che cosa io sono differente dagli altri (.h) anche la differenza e: può essere un qualcosa che mi fa emergere (.) perché ad esempio alla loro età poi c'è tantissimo il fatto di essere uguali

A: certo

B: vestirsi uguali, l'omologarsi

A: certo

B: e e il fatto in questo modo un po' di nascondersi (.) perché: e: si ottiene quel risultato un po' lì, (.h) mentre e:m: ti faccio un esempio stupidissimo

A: m m

B: gli occhiali (.) (.h) e: al primo anno ti dicono io non mi metto gli occhiali perché [poi gli altri mi prendono in giro]: per- quindi il giudizio tac (.h) e:m (.) il fatto di riman=

A: [perché se no mi prendono in giro]

B: =dargli sempre il messaggio del (.h) ma un occhiale puoi e- può- con un occhiale puoi essere (.) diverso↓ può può essere una tua particolarità, puoi spiccare quindi il fatto di sceglierti un-un occhiale particolare un mont- una montatura di un certo tipo eccetera (.h) quindi il ridare sempre dei rimandi in quella direzione (.h) e:m fa in modo che loro e: facciano un pensiero rispetto all'essere un po' differenti al discostarsi (.h) eccetera al creare la loro identità che sia proprio una cosa di personale↓ (P3:330-339)

Quindi il lavoro proposto da questo gruppo di psicologi si muoverebbe nella direzione di un accompagnamento verso la costruzione di un'identità dei ragazzi in quanto *'loro sono abituati alla passività, al fatto di essere riempiti di significato dagli altri'* e per questo in un primo momento sono anche *destabilizzati* e sorpresi da una serie di attività che non rispecchiano il *modus operandi* scolastico e sociale.

Analisi del discorso e strutturazione del quadrato semiotico-enunciazionale

L'*enjeu* in questa intervista sembra riferirsi principalmente alle teorie sulla promozione del benessere, e sul fatto che il professionista intervistato sembra impegnato ad affermare la propria visione sul lavoro svolto per restituire al conduttore un'immagine di un progetto valido e autorevole, che purtroppo è stato interrotto non per un'inefficacia metodologica o per l'insoddisfazione per il committente, ma per un condizione esterna su cui i professionisti non potevano operare il proprio controllo, ovvero la mancanza di fondi. Il professionista organizza il proprio discorso dal punto di vista dello psicologo privato, e in un certo senso imprenditore, che pianifica il proprio intervento in funzione degli obiettivi della committenza, delle risorse disponibili, della possibilità di vendere il pacchetto ad altri clienti. E come un imprenditore si relaziona all'intervistatore in modo paritario, dandosi vicendevolmente del tu, come se si trattasse di due colleghi che discutono delle rispettive modalità di lavoro.

Nonostante il carattere situato e contestuale, proprio di una produzione discorsiva *embranchée*, sia riscontrabile nell'impostazione teorica stessa del professionista, che infatti riporta come sia necessario per il proprio lavoro affrontare i diversi interventi di promozione del benessere in modo

personalizzato e costruire per ogni commessa un progetto delineato in modo sartoriale in funzione delle esigenze specifiche della situazione, comunque il nostro interlocutore formula diverse affermazioni assolutistiche e generaliste sulla realtà sociale che potremmo definire ‘dei giovani d’oggi.’ In questi casi infatti assistiamo ad una modalità argomentativa che si rifà ad una logica di *debrayage*, in cui si pongono caratteristiche all’universo adolescenziale attuale, in contrapposizione ad una dinamica che afferisce ad un ‘ieri’ non ben specificato e le cui attribuzioni valoriali non sembrano riferirsi a particolari studi o riflessioni sociologiche, ma più che altro ad un tipo di esperienza diretta condita da alcuni pensieri stereotipici personali. Al di là di quanto queste attribuzioni siano effettivamente aderenti alla realtà, il rischio è che portando il professionista con sé queste rappresentazioni *a priori* del fenomeno adolescenziale odierno, finisca in qualche modo per contribuire alla definizione di tale realtà stessa, riproducendo implicitamente lo schema relazionale sociale che si presume di incontrare.

Per quanto riguarda la modalità argomentativa del nostro interlocutore, il primo asse attanziale del discorso riguarda la possibilità di godere di una certa **apertura** da parte del committente del progetto e del contesto di riferimento in cui si svolge l’intervento. Questa apertura è necessaria per poter preservare l’autonomia dei professionisti che in questo modo sono liberi di operare le ‘*scelte di metodo*’ considerate più idonee per raggiungere gli obiettivi che sono posti dagli psicologi stessi, prima ancora che dai committenti. Se chi finanzia il progetto infatti si limita a porre un tema di riferimento, sono poi i tecnici in un regime di ‘*estrema libertà*’ che si impegnano di progettare gli strumenti, le metodologie, gli obiettivi e le modalità di azione nel corso dell’interno intervento, istruendo a dovere gli interlocutori in modo tale da rispecchiare la propria visione della realtà. Questa apertura è definita come ‘*tutta un’altra cosa*’ rispetto alla **chiusura** cui si assiste nel campo degli interventi finanziati da enti esterni, in cui sono fissati ‘*paletti*’ che riducono i movimenti dei professionisti che devono ‘*stare alla regola del finanziatore.*’ Inoltre, il professionista sembra intendere come la maggior parte dei progetti rispecchino proprio questa dinamica di chiusura e che l’intervento sui DCA svolto dal suo gruppo di psicologi rappresenti un caso molto raro, in quanto sostiene che ‘*il mercato è una roba terribile.*’

Il secondo asse attanziale riguarda invece la distinzione tra una possibile **strutturazione** che riguarda l’intervento svolto, per cui si osserva come gli interventi considerati più efficaci, e che possono produrre dei cambiamenti nelle vite dei partecipanti sono quelli che hanno a che fare con una stimolazione graduale, ampia, che comprende la conoscenza diretta delle persone coinvolte e l’affrontare i significati salienti per la propria vita e per la propria esperienza. Per questo il professionista si riferisce al proprio progetto, in modo distintivo rispetto ai progetti ad esempio promossi dall’aziende sanitarie, come qualcosa di ‘*più ampio,*’ ‘*più profondo,*’ ‘*più continuativo.*’

Dall'altra parte invece, si attribuisce invece una sorta di **superficialità** che accompagna gli interventi svolti da colleghi che si limitano a riprodurre le medesime azioni, progetti *'costruiti alla bell'e meglio messi insieme qualche pezzo qua e là.'* Inoltre, questo tipo di superficialità rispecchierebbe anche i progetti promossi dalle aziende sanitarie che seguirebbero un proprio obiettivo puramente *'diagnostico,'* incentrato sul *'disturbo specifico'* che non entra all'interno dei sistemi sociali propri dei partecipanti e delle esperienze dirette. Proprio questa superficialità impedirebbe infine di stimolare quella capacità critica che invece è al primo posto degli obiettivi operativi del nostro interlocutore. Possiamo a questo punto visualizzare il quadrato semiotico-enunciazione del terzo professionista.



Per quanto riguarda i posizionamenti assunti ed attribuiti nel corso dell'intervista, possiamo rilevare come il nostro interlocutore si sia posto in modo abbastanza stabile nel ruolo di Libero Professionista, mentre affidava all'intervistatore alternativamente il ruolo di collega, rivolgendosi in modo paritario e condividendo i propri pensieri sulla scuola e sull'adolescenza presupponendo una sorta di condivisione di esperienze nel campo degli interventi di promozione del benessere e delle teorie psicologiche, e d'altra parte il ruolo di ricercatore, quindi di rappresentante dell'Università. In questo caso tuttavia, il professionista poneva una distinzione, nel senso che si affermava come non fosse una cosa comune che un membro dell'accademia si soffermasse a fare domande approfondite sull'intervento svolto, fosse interessato a pareri ed esperienze personali, e dimostrasse di prendere le distanze dalla modalità superficiale solitamente attribuita alle istituzioni pubbliche. Proprio in questo senso si può sostenere come si fosse creata una sorta di rispecchiamento per cui il professionista attribuiva a se stesso un carattere di eccezionalità rispetto alla cura per il lavoro svolto, attribuendo una simile caratteristica all'interlocutore che conduceva la ricerca con delle metodologie così diverse da quelle comunemente attribuite al campo della psicologia accademica. Forse abbiamo assistito ad una dinamica di *enjeu*, ovvero di relazione di potere per la definizione della realtà così paritaria, in quanto si era creato una sorta di implicito per il nostro interlocutore per cui seduti allo stesso tavolo si trovavano due 'mosche bianche' dei rispettivi campi.

Questo carattere di eccezionalità l'abbiamo ritrovato, in modo diverso anche nei precedenti due professionisti, che, rispetto alle interviste seguenti, si muovono in modo più autonomo e più slegato dai centri istituzionali per la cura dei DCA. E' a nostro avviso importante sottolineare come, in modo diverso e con contenuti diversi, tutti e tre tuttavia si distinguano come gli unici a muoversi in un determinato modo, rappresentando un carattere originale e **straordinario**, ovvero che esce dall'ordinarietà degli interventi di promozione del benessere dei DCA nel territorio. Tuttavia questa straordinarietà deve fare i conti poi con le esigenze e le richieste del territorio, per cui osserviamo diverse modalità di relazione con il discorso *mainstream* sulla prevenzione: il **rifiuto** per quanto riguarda il primo professionista, la **costruzione di una nicchia** per quanto riguarda i secondi, la **produzione di risultati spendibili**, anche se non rispecchiano le attività svolte e gli obiettivi posti, per quanto riguarda il terzo. Analizziamo ora le restanti tre interviste, che invece afferiscono a professionisti affiliati a centri istituzionalmente riconosciuti per i DCA.

Professionista 4

Il quarto professionista è il responsabile di un progetto di ricerca e prevenzione nel campo dei DCA che fa capo ad una struttura riconosciuta per il trattamento dei disordini dell'alimentazione del Nord Italia. In un primo anno il progetto è stato proposto alle scuole in modo gratuito come ricerca per raccogliere dati sull'efficacia dell'intervento *Progetto Corpo* (Stice & Presnell, 2011); il secondo anno invece sono state le scuole stesse a contattare la struttura per commissionare nuovamente il progetto. Riportiamo di seguito la scheda tecnica.

Scheda progetto 4:

Periodo svolgimento attività: 2012-2014

Setting: scuola secondaria superiore

Destinatari: studentesse coinvolte in modo volontario e riunite in gruppi da 6-8 persone con la stessa età

Numero e durata incontri: 4 incontri di 1 ora ciascuno

Territorio: una provincia del Nord Italia

Teoria di riferimento: cognitivo-comportamentale

Obiettivo: 1. Diminuire l'insoddisfazione corporea; 2. Contrastare l'ideale di magrezza; 3. Raccogliere dati per la valutazione del progetto

Committente: 1° anno – Struttura di Riferimento; 2° anno – singole scuole

Valutazione: scala di insoddisfazione corporea; scala per l'interiorizzazione dell'ideale di magrezza; scala per le emozioni negative legate alla propria immagine corporea; questionario per la messa in atto di comportamenti a rischio (follow-up a un anno)

Pubblicazione dei risultati: no – al momento dell'intervista era in fase di scrittura un articolo che riporta i risultati ottenuti

Teorie implicite sul disturbo

Per quanto riguarda la lettura personale dei DCA il nostro interlocutore presenta una visione in linea di massima aderente all'impostazione cognitivo-comportamentale. E' importante sottolineare come sin dal primo incontro di presentazione alle studentesse, in cui si proponeva il ciclo di incontri a chi fosse in qualche modo preoccupata per la propria immagine, il professionista intervistato si impegnava a normalizzare il vissuto per *'evitare di creare il problema,'* ovvero per aggirare la possibilità di costruire una situazione di disagio dall'esterno là dove non fosse percepito alcun problema prima dell'intervento del clinico. Sembra emergere una sorta di preoccupazione alla salvaguardia della **responsabilità istituzionale**, ovvero al fatto che il professionista possa essere certo di aver fatto tutto il possibile per aver scongiurato eventuali effetti iatrogeni nei confronti dei partecipanti ai laboratori. Tale preoccupazione viene gestita principalmente aderendo in modo pedissequo al protocollo strutturato in base alla teoria di riferimento; secondariamente cercando di individuare compromessi tra le richieste e le aspettative che derivano da insegnanti e dirigenti scolastici che, appoggiandosi al senso comune richiedono interventi informativi e psico-educazionali sui DCA, e gli studi che ne affermano gli effetti controproducenti nei confronti delle partecipanti (Carter *et al.*, 1997). Per questo il nostro interlocutore sottolinea come il programma scelto sia utile proprio perché il tema dei disturbi alimentari non emerge mai, neanche nel corso dei singoli incontri, ma si fa riferimento esclusivamente ai temi che riguardano gli ideali di bellezza e le preoccupazioni per il proprio corpo.

Teorie implicite sulla promozione del benessere

Riguardo alla promozione del benessere, il professionista sottolinea come *Progetto Corpo* sia stato scelto appositamente in quanto rispecchia una modalità innovativa e diversa dai comuni programmi psico-educazionali fondati sulla minaccia *'guarda che se fai così ti succederà così.'* L'intervento infatti si struttura come vero e proprio laboratorio esperienziale per le partecipanti. Tuttavia dal punto di vista scolastico sembra difficile proporre questo tipo di attività a docenti e dirigenti per diversi motivi. Prima di tutto, la richiesta che gli istituti scolastici rivolgono alla struttura riguarda spesso l'applicazione di programmi didattico-informativi che riproducono la modalità frontale scolastica, sostituendo l'insegnante con il tecnico esterno e il contenuto ordinario della lezione con il tema del disordine alimentare; in secondo luogo, le modalità richiedono un tipo di impegno che riguarda l'organizzazione temporale e logistica che difficilmente incontra le esigenze scolastiche, in quanto occorre radunare solo partecipanti di genere femminili componendo gruppi di massimo otto persone per quattro incontri di un'ora ciascuno. Per questo, il nostro interlocutore afferma come sia stato importante *'agganciare'* le scuole offrendo in un primo momento il pacchetto in modo

gratuito, sotto forma di ricerca allo scopo di validare in ambito italiano una tecnica formalizzata all'estero. In questo senso possiamo osservare come anche la struttura accreditata, al pari dei liberi professionisti intervistati in precedenza, operi attraverso una sorta di modalità imprenditoriale in cui si mettono in pratica delle azioni finalizzate alla fidelizzazione di nuovi clienti. Tuttavia, dal punto di vista della struttura, questa operazione è più semplice, in quanto può permettersi di proporre progetti gratuiti, sfruttando le energie delle dipendenti 'più giovani' e, anche se non è emerso in modo esplicito dalle parole del nostro interlocutore, possiamo immaginare che possano essere utili anche tirocinanti psicologi o specializzandi in psicoterapia.

La fase di 'aggancio' è fondamentale per instaurare un nuovo rapporto di lavoro con l'istituto scolastico e sembra che, dal punto di vista dei dirigenti scolastici, i fattori economico-organizzativi abbiano la precedenza rispetto ai dati di efficacia ed efficienza. Inoltre, essendo la struttura riconosciuta e affermata nel territorio, anche la reputazione sembra rappresentare un ulteriore fattore che promuove la collaborazione tra il centro e gli istituti scolastici e che da sola assicura maggiore possibilità di ingresso negli istituti rispetto a studi scientifici o pubblicazioni accademiche.

Grazie ai fattori citati, il professionista afferma come sia stato possibile conquistare la possibilità di effettuare i laboratori fuori dall'orario scolastico, solo con partecipanti volontari, senza la presenza di insegnanti in aula. Inoltre, come comunicazione strategica in fase di negoziazione del coinvolgimento nello studio, è stato riferito ai diversi dirigenti scolastici che sarebbero stati i primi in Italia a partecipare alla validazione di un progetto di questo tipo, promettendo implicitamente un ritorno dal punto di vista dell'immagine e della reputazione nei confronti della scuola.

Per quanto riguarda la possibilità di utilizzare i dati di efficacia dell'intervento, il nostro interlocutore afferma che essi sono stati utilizzati nel corso di incontri preliminari con insegnanti e dirigente scolastico, ma allo stesso tempo afferma che questi ultimi erano particolarmente 'sensibili' a questa dimostrazione, riflettendo implicitamente che solitamente tale attenzione è difficilmente riscontrabile, almeno dal punto di vista del professionista intervistato.

Inoltre lo psicologo che afferisce ad una struttura, si trova ad esperire una sorta di **tensione** tra le proprie idee personali e l'istituzione cui fa capo. In particolare infatti, ammettendo che i questionari proposti alle partecipanti siano stati impiegati per rispettare una sorta di *routine* interna di ricerca, tuttavia il nostro interlocutore esplicita come dal punto di vista personale fossero più importanti quei **riconoscimenti informali** da parte delle persone che hanno preso parte al percorso che, all'esterno del laboratorio, si rivolgevano al professionista dicendo di essere state estremamente soddisfatte dalle attività svolte e di aver percepito un cambiamento nel proprio stile di vita. Tali affermazioni che cadevano al di fuori della valutazione formale dei risultati sembrano invece

rappresentare il principale strumento per la misurazione personale della propria efficacia nel corso degli incontri e della propria abilità professionale.

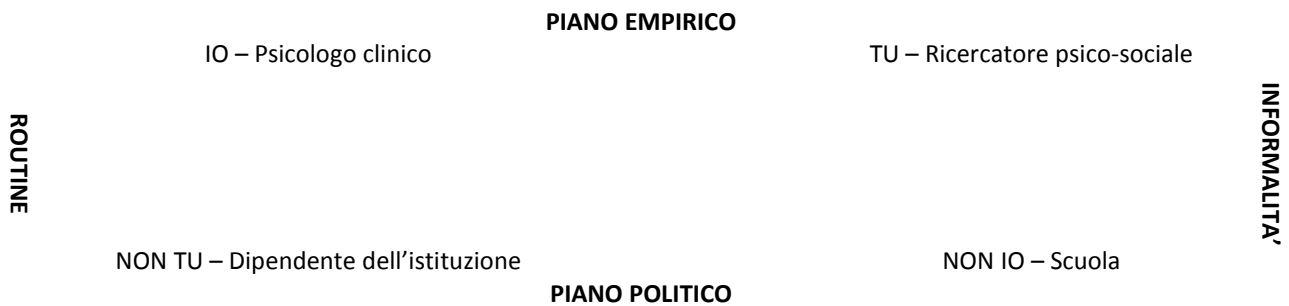
Teorie implicite sulla società

Dal punto di vista sociale nel senso più ampio, il nostro interlocutore non ha formulato particolari affermazioni che ci possano dare informazioni sulle proprie teorie nei confronti della società. L'unico tema che ha toccato a proposito degli argomenti che implicitamente coinvolgono il proprio lavoro di professionista del benessere riguardano le ripercussioni che i legami politici dati dalla propria affiliazione alla struttura riconosciuta generano nei confronti delle proprie azioni professionali quotidiane. Dovendo infatti rispecchiare una determinata reputazione pubblica che la struttura gode nei confronti del territorio e interagendo con i diversi attori sociali, il nostro interlocutore deve necessariamente adattarsi alle modalità operative dei propri superiori, rispecchiando, anche di fronte ai colleghi con cui collabora, i valori e le metodologie promosse dall'istituzione. Nei casi in cui il professionista non sia totalmente in accordo rispetto alle metodologie previste o ai riferimenti teorici abbracciati dalla struttura, si trova nella situazione di metterli comunque in pratica, ma negoziando allo stesso tempo piccoli spazi di autonomia in cui poter proporre gradualmente la propria visione per modificare determinati dettagli del progetto, rispettando comunque la linea generale delineata dall'istituzione.

Analisi del discorso e strutturazione del quadrato semiotico-enunciazione

Per quanto riguarda l'*enjeu* generato nel corso dell'interazione discorsiva, è possibile osservare come il nostro interlocutore si ponesse in questa doppia veste di clinico con una serie di proprie convinzioni, strategie e visioni della realtà da una parte, e come dipendente della struttura che deve riportare e riprodurre la *mission* aziendale dall'altra. Per questo più spesso si poneva in una dinamica di *embrayage* in cui alle diverse affermazioni sulla visione del disturbo o della prevenzione aggiungeva come nota a margine frasi del tipo '*poi ci sono tutta una serie di riflessioni da fare*' oppure '*bisogna stare attenti a come la si mette*' per testimoniare sempre una certa **disaffiliazione intellettuale** nei confronti di determinate impostazioni istituzionali, che potremmo interpretare come una precisa tipologia di 'distanza dal ruolo' (Goffman, 1961). L'interlocutore sembra invece assumere una posizione di *debrayage* proprio nei momenti in cui descrive la teoria cognitivo-comportamentale, ovvero la teoria di riferimento del centro, affermando che '*il protocollo è proprio rigido*' oppure che '*l'uso del gruppo nella teoria cognitivo-comportamentale è completamente diverso se non inesistente.*'

In questo senso, nel quadrato semiotico-enunciazionale possiamo osservare la strutturazione di questo doppio posizionamento.



Seguendo questa impostazione, la **routine** si associa alla rigidità dei protocolli, all'omologazione tra partecipanti, ad una focalizzazione sul piano cognitivo universalizzabile e paragonabile tra i diversi interventi. Questo rappresenterebbe ciò che il professionista è obbligato a riprodurre aderendo alla figura di dipendente dell'istituzione, anche nei contesti in cui si presenta come clinico in quanto affiliato alla struttura e quindi comunque vincolato a rispettarne la reputazione. Dall'altro polo dell'asse, possiamo invece trovare il piano **informale**, legato invece al vissuto personale e alle esperienze soggettive, che permettono di soffermarsi sulle emozioni delle singole partecipanti e su cui lo psicologo intervistato privatamente costruisce la propria identità di professionista di valore. Tuttavia, tale piano deve rimanere al di fuori del lato professionale canonico in quanto non rappresenta un dato spendibile dal punto di vista della teoria di riferimento del centro.

La dimensione informale rispecchia anche la modalità di valutazione della scuola, più orientata ai feedback delle partecipanti rispetto alla presentazione di dati formali, e attenta al **piano politico** su cui si intrecciano le reciproche aspettative dell'istituto scolastico e del centro per i DCA. Su questo piano si gioca la negoziazione tra le rispettive anticipazioni sulla condotta delle parti in causa, le necessità economiche e il rispecchiamento alle rispettive attribuzioni di reputazione e status. Questo piano deve essere accuratamente giocato dal punto di vista del dipendente dell'istituzione, nonostante il fatto che, dall'ottica dello psicologo clinico, si debba privilegiare invece il **piano empirico**, con un'attenzione a ciò che avviene in modo situazionale e contestuale all'interno dei laboratori.

Professionista 5

Per la raccolta della quinta intervista abbiamo coinvolto un medico, coordinatore da diversi anni di un centro per i DCA di una provincia del Nord Italia. Il professionista è stato inoltre uno dei responsabili di un progetto di promozione del benessere finanziato da una fondazione in

collaborazione con l'azienda sanitaria ed altri centri territoriali e condotto nel 2009 e interlocutore attivo nel discorso pubblico sui disturbi del comportamento alimentare.

Scheda progetto 5:

Periodo svolgimento attività: 2008

Setting: scuola secondaria inferiore, azienda sanitaria

Destinatari: studenti della classe seconda

Numero e durata incontri: non riportato

Territorio: 1 provincia del Nord Italia

Teoria di riferimento: cognitivo-comportamentale (modello medico)

Obiettivo: 1. Raccogliere informazioni sull'auto-valutazione dell'immagine corporea di pre-adolescenti; 2. Promuovere la sensibilizzazione sui DCA attraverso uno spettacolo teatrale; 3. Formare operatori sanitari e volontari

Committente: Fondazione

Valutazione: Body Shape Questionnaire (BSQ)

Pubblicazione dei risultati: sì – conferenza organizzata *ad hoc* nel territorio

Nell'ambito del progetto per cui abbiamo contattato il professionista, gli studenti delle scuole sono stati coinvolti esclusivamente per raccogliere informazioni sulla soddisfazione della propria immagine corporea con uno strumento validato in campo internazionale (*Body Shape Questionnaire – BSQ*) e in un secondo momento è stata proposta alle varie classi delle scuole del territorio la partecipazione ad uno spettacolo teatrale che trattava dei disturbi dell'alimentazione e delle dinamiche comunicative ed emotive del corpo. La terza e quarta fase del progetto invece ha previsto la formazione di operatori sanitari e volontari del territorio sul tema dei DCA.

Teorie implicite sul disturbo

Raccogliendo le sollecitazioni della letteratura scientifica che ha accompagnato la pubblicazione della quinta edizione del DSM, il professionista considera i disturbi alimentari come un continuum su cui si possono individuare le varie problematiche legate alla compromissione omeostatica dell'alimentazione *'per difetto o per eccesso.'* Per questo, considera i DCA cosiddetti *'classici,'* come anoressia e bulimia, accomunati ad altre problematiche che coinvolgono l'applicazione della chirurgia bariatrica per le persone obese, l'abuso di alcolici o sostanze e la vigoressia. Riguardo quest'ultimo fenomeno, il nostro interlocutore afferma che anche se l'anoressia è tuttora un disturbo orientato nel genere, in quanto si registra una marcata prevalenza femminile tra i casi che raggiungono il centro, si assiste tuttavia ad un aumento di casi definiti di *'anoressia inversa,'* che comprendono soprattutto uomini che si sottopongono ad allenamenti estenuanti nel campo del *body building,* e che possono incappare in disturbi alimentari o altri disturbi legati all'uso di sostanze dopanti pericolose. Il professionista accomuna queste problematiche in quanto sostiene che alla

base di esse vi sia la medesima preoccupazione nei confronti del corpo che viene modificato artificialmente per corrispondere maggiormente alle esigenze dei singoli.

Per questa attenzione riposta al dato corporeo, nel progetto illustrato si è utilizzato il *Body Shape Questionnaire* (Cooper *et al.*, 1987), ovvero un questionario che si limita a valutare i sentimenti legati all'immagine corporea nelle ultime quattro settimane e non direttamente orientato alla valutazione del comportamento alimentare. Inoltre il professionista riporta come se dovesse al momento programmare un nuovo intervento utilizzerebbe invece il *Body Uneasiness Test* (Cuzzolaro *et al.*, 2006) in quanto si tratterebbe di uno strumento più recente e ancora più orientato al rapporto di una persona con il proprio corpo, valutando il sentimento di disagio ad esso connesso. Il nostro interlocutore chiarisce come la conoscenza scientifica sui DCA non sia ancora approfondita, definisce il disordine come una '*malattia indeterminata*' e, parlando da un punto di vista medico, prende in considerazione anche le particolari interazioni che avvengono tra la composizione biologica degli alimenti e il sistema nervoso centrale, in termini di stimolazione dei centri del piacere e possibilità di instaurare una vera e propria dipendenza verso il cibo.

Queste considerazioni testimoniano come il professionista cerchi di coniugare diversi punti di vista per affrontare il disturbo potendo contare su conoscenze mediche, psichiatriche, psicologiche e documentandosi inoltre su canali alternativi che comprendono anche le inchieste e i reportage sul tema del consumo di cibo e sui fattori socio-culturali coinvolti su campo internazionale.

Teorie implicite sulla promozione del benessere

Il nostro interlocutore preferisce parlare di '*promozione del benessere*' in senso ampio, oppure di '*educazione al benessere*,' piuttosto che di prevenzione, per cercare di abbattere i confini sanitari orientati alla diagnosi e al trattamento, e abbracciare invece una visione dell'azienda sanitaria come inserita e radicata nel territorio allo scopo di garantire una maggiore qualità di vita per i propri abitanti. Pur essendo ben consapevole delle linee guida proposte dalla letteratura scientifica nel campo della promozione dei DCA (Stice & Presnell, 2011), e delle linee guida ministeriali (Quaderni della Salute, 2013), il professionista riporta la necessità di esplorare metodologie e sistemi di valutazione alternativi rispetto a quelli consolidati. Questo perché la valutazione degli esiti degli interventi è poco affidabile, e inoltre la considerazione del nostro interlocutore è che affidandosi ai protocolli consolidati vi sia il rischio di escludere una possibilità comunicativa che possa stimolare il piano emotivo dei partecipanti. Per questo nel percorso citato, e in altri ancora che sono stati solo accennati in sede di intervista, il professionista ha attivamente ricercato la collaborazione con artisti del teatro e del cinema, allo scopo di pianificare interventi che potessero

appoggiarsi sul medium artistico e poter contare sulla sensibilità dei registi e degli attori invitati a interagire direttamente con le ragazze e i ragazzi delle scuole coinvolte.

In questo senso inoltre, il coordinatore del centro considera più importante non illustrare direttamente il disturbo alimentare ‘*ex cathedra*’ ma di poter lasciarlo nel campo dell’intuizione, dando poi lo spazio alla fine della rappresentazione ad un dibattito condotto da esperti della materia. Il lavoro sui fattori di rischio, solitamente ritenuto non propriamente ‘prevenzione,’ secondo il nostro interlocutore può rappresentare invece un traguardo importante nel campo della promozione del benessere delle persone e permettere l’instaurarsi di un collegamento quotidiano tra l’azienda sanitaria e gli adolescenti.

Inoltre, si riporta come sia necessario coinvolgere nell’ambito della promozione del benessere alimentare le industrie alimentari stesse, in quanto gli ingredienti da loro utilizzati nel confezionamento dei cibi potrebbero rappresentare un fattore di interazione con l’insorgenza dei disordini. Tuttavia, il complesso intreccio di interessi economici e politici potrebbe rendere la progettazione di difficile attuazione, e infatti il professionista non è in grado al momento di fornire idee operative su come organizzare tale collaborazione.

Seguendo il discorso sull’età di esordio citato nel paragrafo precedente, il nostro interlocutore riporta inoltre la necessità di abbassare l’età dei partecipanti ai laboratori, rispetto ai 14/15 anni proposti dalla letteratura, per permettere di operare la diagnosi precoce prima che le persone si trovino a rischio di vita ed evitare così ricoveri urgenti.

In generale, la teoria implicita che si muove tra le affermazioni del professionista è la necessità di una continua **innovazione** rispetto alle conoscenze consolidate in letteratura, che devono essere messe alla prova piuttosto che replicate pedissequamente, e eventualmente formulare proposte alternative integrabili con gli assunti comunemente accettati.

Teorie implicite sulla società

Per quanto riguarda le teorie sulla società, come abbiamo già accennato, il nostro interlocutore esplicita la necessità di coinvolgere gli ambiti industriali che contribuiscono alla costruzione sociale e culturale del disturbo, comprendendo quindi le industrie alimentari e la moda. Inoltre si sottolinea l’esigenza per l’azienda sanitaria di essere radicata e legata al territorio, promuovere la formazione continua di tutti gli operatori che possono entrare in contatto in modo diretto o indiretto col disturbo, dagli infermieri ai pediatri, per poter permettere un diritto al benessere inteso in senso ampio.

Per quanto riguarda la relazione dell’azienda sanitaria con il territorio, il professionista riporta come la cattiva gestione di progetti di promozione del benessere condotta in precedenza da altri centri, in

cui sono stati utilizzati strumenti di valutazione considerati troppo invasivi e troppo ‘patologizzanti’ della popolazione, abbia incrinato la reputazione dell’azienda in alcuni istituti scolastici che in seguito a tale episodio hanno preferito rifiutare qualsiasi tipo di collaborazione legata a progetti di prevenzione pubblici. Queste ricerche possono portare le altre istituzioni del territorio a sviluppare un pregiudizio nei confronti dei professionisti sanitari e dei progetti proposti, finendo per compromettere la possibilità di futuri studi.

Analisi del discorso e costruzione del quadrato semiotico/enunciazione

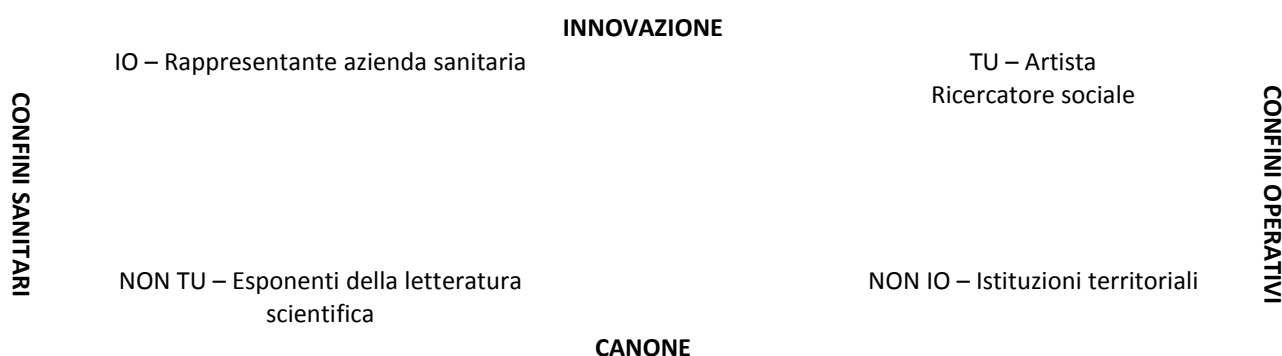
L’*enjeu* agito nel discorso dal nostro interlocutore sembra costruire una dinamica che si definisce attraverso la coniugazione della conoscenza della letteratura scientifica unita all’esperienza quotidiana della realtà in cui il professionista è inserito. In questo senso sembra che vi sia una continua azione di collegamento delle esperienze del passato con la situazione presente tenendo in considerazione le esigenze future. Per fare questo è necessario non rimanere staticamente aggrappati ai canoni della scienza, ma operare con uno sguardo sempre attento al territorio ed al piano empirico. Per questo, la posta in gioco non sembra tanto accordarsi sulle definizioni dei DCA o sulle diverse visioni di promozione del benessere, ma di avere la possibilità di aggiornarsi, unire le forze e lavorare in sintonia con i diversi centri della penisola. Per questo infatti, con particolare interesse il nostro interlocutore chiede esplicitamente di poter avere a disposizione un report della ricerca svolta, per comprendere come si muovono gli altri professionisti ed eventualmente poter contare su strumenti e idee prima non considerati.

Il medico da noi intervistato genera produzioni discorsive che hanno a che fare in modo preminente con una dinamica di *embrayage*, tenendo spesso in considerazione l’aspetto contestuale e situato delle sue affermazioni. Quando esprime considerazioni sul disturbo o sulla promozione del benessere è solito introdurle dicendo ‘*abbiamo visto che,*’ ‘*questi studi ci dicono che,*’ raramente porta delle dichiarazioni in senso assoluto sugli strumenti da utilizzare, preferendo suggerire la **possibilità** ad aderire ad una particolare metodologia, piuttosto che la *necessità*.

Il nostro interlocutore invece produce discorsi di tipo *debrayée* quando descrive le interazioni neurochimiche tra gli alimenti prodotti dalle industrie alimentari e i centri del piacere cerebrali delle persone, identificando nessi oggettivi tra i due elementi.

Per quanto riguarda gli assi attanziali che compongono la distinzione semantica dei discorsi del professionista, possiamo individuare in prima battuta una netta distinzione tra ciò che è considerato come il **canone**, che rappresenta la visione classica della promozione del benessere, identificata dal professionista con le metodiche che afferiscono al campo della diagnosi e dell’informazione, e ciò che è considerata come l’**innovazione**, che comprende medium alternativi, il coinvolgimento

emotivo e corporeo, il lavoro sui fattori di rischio, il confronto paritario con i partecipanti e il dibattito aperto in sede pubblica. Il nostro interlocutore cerca di posizionarsi maggiormente sul lato dell'innovazione, forse anche perché non produce articoli internazionali sottoposti a *peer review*, ma è più orientato al lavoro radicato nel territorio che necessita di esplorare canali innovativi, tenendo comunque in considerazione ciò che emerge dagli studi e dalle meta-analisi pubblicate in campo scientifico. L'accento sul piano operativo ci permette di introdurre il secondo asse attanziale che emerge dalle parole del professionista e che descrive la distanza che intercorre tra i **confini sanitari** riferiti ai DCA e i **confini operativi**. Infatti il nostro interlocutore sottolinea la necessità di superare i discorsi che descrivono il problema in modo esclusivamente medico, per abbracciare i fattori sociali e culturali necessari per ampliare il punto di osservazione e comprendere anche le modalità di significazione del corpo e le pratiche ad esso connesse. Questo infatti è necessario per entrare nell'ambito operativo e mettere quindi in pratica nel territorio azioni mirate alla promozione del benessere, e non alla semplice prevenzione di un particolare disturbo.



Nel corso dell'intervista, il medico si rivolgeva al conduttore posizionandolo come parte di questo processo di innovazione e aggiornamento continuo dell'accademia e delle istituzioni pubbliche, ammettendo la possibilità di un arricchimento reciproco dato dalla condivisione delle rispettive esperienze e delle visioni sul tema.

Professionista 6

Il sesto professionista è uno psicologo dipendente di un centro specializzato nel trattamento dei disturbi del comportamento alimentare che afferisce all'azienda sanitaria di una provincia del Nord Italia. Nonostante fosse stata richiesta con largo anticipo l'autorizzazione per l'audioregistrazione dell'intervista, questo è stato l'unico caso in cui il professionista ha rifiutato di accordare il permesso, senza addurre particolari motivazioni oltre il fatto che si trattasse di disposizioni provenienti dai propri superiori, responsabili del centro. Per questi motivi, l'analisi del contenuto si

basa esclusivamente dagli appunti presi nel corso dell'intervista e inviati al nostro interlocutore in un secondo momento per un controllo incrociato della trascrizione. A titolo informativo, nei seguenti paragrafi sono stati utilizzati nel modo più aderente possibile le parole utilizzate dal professionista e trascritte nel momento stesso della conduzione dell'intervista.

Per quanto riguarda l'analisi del discorso invece, che per definizione si pone sul piano delle ipotesi, in questo caso non si può fondare su una trascrizione *verbatim* degli enunciati del professionista, ma esclusivamente sugli appunti sulle modalità argomentative ricorrenti. Per questi motivi, occorre considerare la strutturazione del quadrato semiotico-enunciazionale come una traccia, da approfondire con ulteriori studi e analisi.

I programmi di prevenzione svolti dal centro e riportati nel corso dell'intervista sono due:

Scheda progetto 6a:

Periodo svolgimento attività: 1998-1999

Setting: scuola secondaria superiore (16 anni)

Destinatari: studentesse

Numero e durata incontri:

Territorio: 1 provincia del Nord Italia

Teoria di riferimento: cognitivo-comportamentale (modello medico)

Obiettivo: Fornire informazioni corrette sui disordini alimentari

Committente: ASL

Valutazione: misurazione del peso corporeo, questionario EAT, questionario EDI con follow-up a un anno e gruppo di controllo

Pubblicazione dei risultati: sì – articolo pubblicato su rivista internazionale peer-reviewed

Il primo progetto ha riportato come risultato un minore tasso di insorgenza di disordini alimentari rispetto al gruppo di controllo. Occorre sottolineare che questi studi sono veri e propri *trials* ad impostazione medica, in sintonia con l'impostazione metodologica dell'azienda sanitaria. Il secondo progetto invece è più recente e segue le orme tracciate dagli studi di Christopher Fairburn (2003) e Eric Stice (2001).

Scheda progetto 6b:

Periodo svolgimento attività: 2004-2005

Setting: scuola secondaria superiore

Destinatari: insegnanti e studentesse di 16-18 anni (indirettamente)

Numero e durata incontri: addestramento di 5 settimane per gli insegnanti

Territorio: 1 provincia del Nord Italia

Teoria di riferimento: cognitivo-comportamentale (modello medico)

Obiettivo: Addestrare gli insegnanti a condurre interventi di prevenzione di sei settimane con ragazze di 16-18 anni nel campo dei disturbi alimentari

Committente: ASL

Valutazione: SCID, EAT-40 con follow-up a un anno e gruppo di controllo

Pubblicazione dei risultati: sì – articolo pubblicato su rivista internazionale peer-reviewed

Teorie implicite sul disturbo

Seguendo un'impostazione medica, il professionista sostiene come al momento la conoscenza scientifica in merito ai DCA stia ancora muovendo i primi passi. Si assume infatti come la ricerca non abbia ancora messo in luce le dinamiche genetiche e neuropsicologiche inerenti ai disturbi alimentari e per questo, non conoscendo in modo approfondito il disturbo, non è possibile pianificare interventi di promozione in modo efficace. Seppure si assume che il fattore socio-culturale interagisca con la possibile insorgenza del disturbo, il nostro interlocutore sostiene che lavorare su esso non rientra nella modalità del centro di fare prevenzione. L'unico modo per verificare se la persona mostri i sintomi del disturbo, in forma piena o in forma ridotta, è rappresentato da questionari e interviste cliniche. Gli strumenti utilizzati al di fuori di questi non possono essere considerati all'interno di una procedura diagnostica *seria*. Pur non argomentando mai questa scelta, il professionista intervistato si rivolge sempre alle persone che presentano i sintomi del disturbo utilizzando il genere femminile. In generale, per le linee guida al trattamento, gli psicologi, psichiatri e gli altri operatori del centro si adeguano ai concetti delineati dalla American Psychiatric Association, e in particolar modo agli studi di impostazione cognitivo-comportamentale.

Teorie implicite sulla promozione del benessere

Lo psicologo da noi intervistato non ha mai parlato di promozione del benessere, ma sempre di prevenzione, intendendo con essa l'implementazione di programmi che nel tempo producano un tasso inferiore di esordio di disturbi alimentari tra le partecipanti.

Sostiene che il centro raramente intraprende campagne preventive in quanto, essendo l'incidenza dei disturbi alimentari molto bassa (il professionista riporta lo 0,5-1%), per produrre risultati significativi sull'impatto dell'intervento si necessitano campioni molto estesi, non inferiori alle 200 unità. Per questo la prevenzione primaria costa troppo all'azienda sanitaria, sia in termini di tempo, sia in termini economici. I programmi devono essere monitorati attraverso questionari che individuino le caratteristiche cliniche del soggetto e seguiti da intervista clinica. Follow-up a un anno e gruppo di controllo sono necessari.

E' importante sottolineare che dal punto di vista del nostro interlocutore l'azione sui fattori di rischio e di protezione non è considerata prevenzione, in quanto i fattori di rischio non sono ancora stati individuati in modo chiaro, e l'intervento su eventuali fattori di protezione, come l'autostima, l'immagine corporea e altro, non forniscono risultati scientifici nel campo della prevenzione e quindi gli interventi che lavorano su tali fattori non possono essere considerati preventivi.

L'unica possibilità in cui l'istituzione può impegnarsi a fare prevenzione riguarda la progettazione di attività in grado di fornire evidenze su un'incidenza epidemiologica del disturbo. Modificazioni del benessere percepito dalla persone in termini di immagine corporea, sentimenti di auto-efficacia e altro non sono considerati utili alla programmazione di interventi di prevenzione.

Tuttavia, un buon punto di partenza può essere considerato anche la semplice possibilità che il campione coinvolto nell'intervento non mostri statistiche peggiori del gruppo di controllo per quanto riguarda il tasso di insorgenza del disturbo, in quanto in passato è stato osservato come interventi preventivi nel campo dei disturbi alimentari potessero produrre un incremento di casi di insorgenza nel campione. In questo senso, il professionista afferma come un ciclo di incontri che non *'peggiorino le cose'* possa essere già considerato come intervento positivo, pur necessitando di ulteriore ricerca in futuro.

Date le difficoltà di produrre ricerche *evidence-based* sulla prevenzione primaria nel campo dei disturbi alimentari, il centro tende a promuovere maggiormente una prevenzione definita dal professionista secondaria, intendendo con essa *selettiva*, ovvero dedicata a chi mostra i segni prodromici del disturbo. In questo senso, le persone che mostrano i segni prodromici del disturbo sarebbero quindi ragazze dai 16 ai 18 anni arruolate in modo volontario alla partecipazione di un ciclo di incontri sui DCA. A questo proposito è interessante notare come dal punto di vista scientifico esposto dal nostro interlocutore i segni prodromici del disturbo siano comuni indistintamente a tutte le adolescenti di genere femminile.

Sul sito del centro non sono presenti queste informazioni sulla promozione del benessere, per questo abbiamo considerato queste teorie come *implicite*, ovvero che non emergono nella comunicazione pubblica dell'azienda sanitaria ma che sono alla base della progettazione degli interventi da parte dei dipendenti. Sulla pagina internet del centro invece è presente un link ad una sezione inerenti le *'Campagne di prevenzione'* che invece riportano materiale visuale prodotto da alcuni studenti e studentesse di una scuola della provincia. Il nostro interlocutore afferma a riguardo che l'azienda ha partecipato a tale iniziativa esclusivamente in quanto contattata autonomamente dall'istituto scolastico, e che un rappresentante del centro si è recato ad una sorta di premiazione dei materiali prodotti. Tuttavia, dal punto di vista dei professionisti, tale attività non rappresenta il modello di prevenzione promosso dal centro in quanto non segue i criteri di scientificità e oggettività necessari alla produzione di conoscenza riconosciuta nel campo medico.

Teorie implicite sulla società

Le uniche considerazioni prodotte dal nostro interlocutore sulla dimensione sociale riguardano in sostanza l'eccessivo carico di lavoro cui l'azienda sanitaria è sottoposta nel trattamento dei disturbi.

Si afferma a riguardo che accade frequentemente che dopo una prima fase diagnostica cui si sottopongono le pazienti che si rivolgono al servizio, queste non vengono poi prese in carico per mancanza di personale o risorse atte ad assicurare il trattamento. Per questo, si auspica per il futuro una maggiore sensibilizzazione dei medici di base, in particolare per quanto riguarda l'incremento delle capacità di riconoscimento del disturbo, quindi di dare maggiore visibilità al centro e alle istituzioni rinnovando i siti internet e le informazioni riguardo alle strutture accreditate. Non è possibile comprendere come tali accorgimenti possano ovviare il sovraccarico della struttura nella gestione delle persone che si rivolgono ad essa e in questo senso il filo logico delle argomentazione del nostro interlocutore sembra sfilacciarsi perdendo la presunzione di oggettività che invece conserva nel corso dell'intervista.

Analisi del discorso e strutturazione del quadrato semiotico-enunciazionale

Per quanto riguarda l'analisi dell'*enjeu*, è particolarmente importante per il nostro interlocutore definire che cosa si intende come attività **seria** in campo medico. Per tutto il corso dell'intervista il professionista argomenta le proprie tesi in una logica *debrayée*, affermando in modo perentorio cosa si può considerare come qualcosa di serio o, diversamente, come qualcosa di inutile e superficiale. Il punto di vista offerto è presentato come qualcosa di scientifico ed oggettivo, e quindi non aperto a critiche o alternative. Sia nel corso dell'intervista, sia nell'ambito delle attività svolte in nome del centro, non sembra ci sia spazio per una visione *embrayée*, ovvero per una posizione che possa prendere in considerazione la dinamica contestuale, personale, soggettiva delle persone coinvolte nelle interazioni. La conoscenza prodotta nel campo degli studi condotti dall'azienda si iscrive in una sorta di registro universale e resistente all'erosione temporale, alle svolte paradigmatiche o all'esperienza soggettiva delle persone coinvolte. Il professionista si esprime per tutta l'interazione sancendo 'ciò che è,' non 'ciò che facciamo.'

Il benessere delle persone coinvolte non è valutato in base ai costrutti personali e soggettivi riportato dai partecipanti, ma esclusivamente in base alle linee guida politiche e mediche che definiscono dall'alto ciò che deve essere considerato come tale.

Alla luce di queste considerazioni, possiamo ipotizzare come si potrebbe strutturare il quadrato semiotico-enunciazionale delle argomentazioni prodotte del nostro interlocutore. Come abbiamo osservato, il primo asse attanziale si delinea lungo i due poli tra ciò che è considerato come attività **seria**, ovvero le operazioni pianificate in base alla *evidence-based research*, che seguono i canoni accademico-istituzionali e che possono produrre conoscenza scientifica oggettiva; e il polo che invece pertiene all'**immagine**, ovvero a quegli interventi svolti esclusivamente per consolidare e riprodurre la reputazione del centro nel territorio. Il secondo asse attanziale invece riguarda la

valutazione dei **costi e benefici** nei confronti dell'istituzione nel processo decisionale che porta all'intraprendere determinate attività in ambito preventivo. E' importante sottolineare che i benefici riportati rappresentino primariamente benefici per il centro stesso, in quanto si considera come fattore di guadagno rispetto al programma intrapreso la possibilità di produrre articoli scientifici che contribuiscano al consolidamento di conoscenza *evidence-based*. Dall'altro polo dell'asse invece, possiamo individuare i **fattori aspecifici** coinvolti nell'ambito della promozione del benessere, come appunto l'autostima, l'immagine corporea, la produzione autonoma e creativa di materiali di sensibilizzazione sul tema; elementi che sono considerati come totalmente ininfluenti e inutili nel campo della prevenzione.



Considerazioni conclusive

L'analisi diastematica si presta maggiormente all'esaltazione delle differenze, rispetto all'individuazione di possibili somiglianze tra i diversi discorsi (Manuti, Traversa & Mininni, 2012), per questo piuttosto che concludere l'analisi ipotizzando eventuali comunanze sulla strutturazione delle argomentazioni dei diversi professionisti, si auspica che in futuro sia possibile riunire intorno allo stesso tavolo gli psicologi, i medici e gli altri operatori che si occupano di promozione del benessere sul tema dei disturbi dell'alimentazione per confrontarsi su ciò che è dato per scontato e problematizzarlo alla luce di una possibile ridefinizione dei rapporti di potere.

Pur considerando l'esiguo numero di tecnici intervistati in questa sede, numero dovuto al rifiuto di alcune persone contattate a partecipare alla ricerca e alle difficoltà nel reperire informazioni sui progetti svolti nel territorio, ricordiamo come il fine stesso dell'analisi critica del discorso riguardi la possibilità di suggerire un possibile cambiamento nell'organizzazione dei discorsi. Secondo Fairclough, questo cambiamento deve essere 'inculcato' (2012, p. 460) e, nonostante non ci troviamo d'accordo sull'uso del termine che rimanda ad una nuova disparità di potere tra l'analista e i partecipanti allo studio, riportiamo la necessità che tale cambiamento passi attraverso un'appropriazione personale di nuovi repertori discorsivi, che possa permettere alle persone di posizionarsi all'interno, che possano agire, parlare, pensare e vedere se stessi in termini di nuovi discorsi. A titolo di esempio un cambiamento può scaturire dalla possibilità di considerare i

‘destinatari’ dei propri interventi come partecipanti attivi. Anche i professionisti più accorti e più attenti ad assicurare la possibilità per le ragazze e i ragazzi coinvolti negli interventi di esprimere i propri punti di vista tendono infatti ad ‘imporre’ la propria visione sul disturbo e sulle definizioni di benessere, rischiando di non essere sensibili a possibili alternative e modalità soggettive di vivere il rapporto con la propria salute. Anche quando il professionista argomenta in base ad una logica *embrayée*, ovvero sottolineando come tali pensieri siano personali e frutto di una costruzione situata e contestualizzata scaturita in base all’esperienza, sembra esservi poco spazio per accogliere punti di vista differenti che possano provenire dai bambini e dagli adolescenti stessi, la cui possibilità di azione sociale sembra sempre ridotta rispetto a quella degli adulti, e in particolare dei professionisti, considerati dai vari attori sociali veri e propri esperti del settore.

Considerando le dovute precauzioni di fronte a possibili derive ‘generalizzatrici’ e ricordando di muoversi secondo la logica abducente citata, possiamo ipotizzare come gli operatori coinvolti nel nostro studio localizzino il potere in modo differente in base all’eventuale affiliazione ad una struttura pubblica o privata ma accreditata dal servizio sanitario nazionale. I liberi professionisti infatti, sembrano posizionare se stessi come interlocutori in posizione *down* rispetto alle logiche di ‘mercato,’ su cui operano particolari attribuzioni di senso. In funzione di queste attribuzioni, i liberi professionisti opererebbero delle scelte allo scopo di accrescere il potere contrattuale nelle loro mani che, come abbiamo visto, possono spaziare dal rifiuto, alla costituzione di una nicchia, fino alla produzione di risultati spendibili nel mercato, seppur non totalmente rispecchianti l’operato svolto nei laboratori.

Per quanto concerne invece gli operatori affiliati ad una struttura sanitaria nazionale o riconosciuta, possiamo osservare come essi si pongano come rappresentanti stessi della corrente *mainstream* inerente alla programmazione di interventi sul benessere. Pur considerando le dovute differenze relative a una diversa posizione gerarchica all’interno della struttura, in quanto sicuramente un medico coordinatore occupa una posizione ben diversa rispetto ad un dipendente o ad un assegnista, possiamo ipotizzare che gli operatori pongano se stessi e l’istituzione che rappresentano in una posizione privilegiata rispetto ai rapporti con gli istituti del territorio e con la produzione scientifica di risultati spendibili nel campo accademico. Abbiamo infatti potuto rilevare come i nostri interlocutori afferenti all’ambito sanitario argomentassero il proprio potere definendo cosa può essere inteso come ricerca ‘seria’ e cosa no, oppure aderendo pedissequamente ai protocolli internazionali, o ancora cercando di introdurre elementi di innovazione all’interno del circuito riconosciuto e assodato.

Inoltre, un aspetto che invece attraversa in modo trasversale i discorsi dei vari professionisti riguarda la discrepanza percepita tra il piano di ciò che viene messo in pratica nel corso degli

interventi, e la trasformazione di queste azioni in supporti che possano permettere il riconoscimento esterno e la divulgazione dei risultati di queste operazioni. La valutazione di ciò che è stato svolto e la pubblicazione di esso è infatti spesso argomentata in termini di una continua tensione tra la pratica e la ricerca pura, intese come due poli antinomici del medesimo asse attanziale. Sembra infatti che non sia possibile coniugare il piano dell'operatività con quello della raccolta di dati riconosciuti in ambito scientifico e che si debba in un certo senso compiere una scelta ideologica allo scopo di privilegiare l'una o l'altra dimensione. Tuttavia, per permettere una coniugazione delle due dimensioni occorre compiere una revisione critica dei vari sistemi di riconoscimento e accreditamento dei programmi svolti, coinvolgendo non solo i diversi professionisti, ma anche gli esponenti del sistema delle pubblicazioni scientifiche, i rappresentanti degli uffici scolastici territoriali e delle altre strutture interessate alla promozione del benessere con i giovani, e dei/delle partecipanti stessi/e, che possono avere una voce di rilievo finalizzata alla comprensione dei diversi e complessi punti di vista che si intrecciano in questi progetti.

Una tavola rotonda è per questi motivi necessaria, in quanto lo studio qui portato avanti risulta un semplice punto di partenza che impone un'ulteriore riflessione allo scopo di comprendere se l'impostazione capitalistica neo-liberale che sta abbracciando sempre di più la programmazione sociale del sistema di *welfare* (la proposta di inserire i progetti sociali all'interno dei cataloghi MEPA per gli istituti scolastici ne è un esempio) non finisca per estremizzare la retorica del rapporto tra costi e benefici senza tuttavia interrogarsi in modo approfondito sulle modalità di valutazione di tali benefici e, soprattutto, senza domandarsi a chi siano riferiti questi benefici.

Progetto pilota di promozione del benessere sui DCA nelle scuole primarie e secondarie inferiori

Capitolo 3.1 – Metodologia di analisi

Il TMA di Bracken: uno strumento idoneo per valutare l'efficacia di intervento?

Lo strumento scelto allo scopo di valutare l'intervento svolto nelle classi dell'istituto comprensivo è il Test Multidimensionale di Autostima (TMA - Bracken, 1992). Attraverso il questionario, Bruce Bracken intende colmare il vuoto lasciato nella letteratura degli strumenti orientati alla valutazione del concetto di sé. A questo proposito riportiamo che la dicitura legata all'autostima rappresenti una traduzione italiana criticabile, in quanto il titolo originale del questionario è *Multidimensional Self Concept Scale*. Concetto di sé che, tra i tanti componenti, sarebbe anche costruito a partire da ciò che si definisce comunemente autostima. La difficoltà di rendere in traduzione il pensiero dell'autore nasce probabilmente dal fatto che si tratta di costrutti ampiamente indagati e dibattuti in letteratura, su cui tuttavia non sembra essere individuabile una visione comunemente accettata e su cui non sembrano essere disponibili strumenti idonei per indagarli in ricerca sociale. Pur presentando alcune criticità, il TMA offre la possibilità di raccogliere informazioni sulle modalità di valutare alcune aree di sé con partecipanti a partire dai 9 anni di età. Gli item proposti infatti sono quasi tutti facilmente comprensibili e dedicati ad aree precise della propria realtà psicologica, limitando la possibilità di creare ambiguità e incomprensioni da parte di chi risponde ai quesiti rivolti.

Il problema di questi strumenti solitamente riguarda la validità di costrutto, ovvero la possibilità di comprendere se il questionario rilevi effettivamente informazioni riguardanti la definizione di autostima prevista dall'autore. Una delle prime concettualizzazioni dell'autostima in campo psicologico risale alla formulazione dei William James, il quale la considerava come il risultato del confronto tra successi concretamente ottenuti e le aspettative corrispondenti.

Spesso si considera l'autostima come una valutazione esclusivamente positiva di sé, che si genera all'interno di una dinamica intrapsichica di una persona che riflette su se stessa. È infatti possibile incontrare espressioni di senso comune che rimandano alla necessità di 'avere più autostima' come se essa fosse una proprietà della persona più o meno stabile e più o meno 'esercitabile' nell'ambito di attività quotidiane.

Tuttavia, l'etimologia stessa della parola richiama ad una 'valutazione di sé,' una sorta di misurazione delle proprie capacità in funzione di particolari richieste contestuali privata di connotati puramente positivi o negativi, ma legata ad un'analisi pragmatica sulla compatibilità tra le risorse disponibili e gli obiettivi prefissati (Nardone & Salvini, 2011).

A questo proposito Bruce Bracken muove una critica alle psicologie cognitive e comportamentiste che, mosse dallo sforzo di comprendere 'l'essenza profonda dell'individuo' (Bracken, 1992) si sarebbero bloccate nella diatriba volta a comprendere se sia possibile o meno comprendere una dimensione psicologica slegata da riferimenti comportamentali osservabili e misurabili scientificamente. Secondo l'autore, questo avrebbe portato alla formulazione di numerosi strumenti insoddisfacenti dal punto di vista operativo, in quanto incapaci di considerare una persona all'interno del proprio contesto di riferimento e in relazione con figure significative per la propria storia personale. Inoltre, gli strumenti utilizzati in precedenza (Coopersmith, 1981; Rosenberg, 1979) sarebbero secondo Bracken (1992) troppo orientati a valutare il campo dell'evoluzione 'biologica' (p. 17) degli individui, tralasciando invece la salienza costituita dalla cosiddetta evoluzione 'culturale,' ovvero la definizione di esigenze socialmente determinate in quanto riferite ad un dato contesto di riferimento che possono entrare all'interno della valutazione operata dagli individui su di sé ma che non sono astrabili e oggettificabili in modo assoluto. Infatti l'autore riprende la definizione di sé di Cooley (1902) e afferma che 'il sé si forma specchiandosi nelle reazioni degli altri,' suggerendo l'idea che il modo in cui noi ci vediamo è strettamente legato all'immagine che gli altri ci rimandano di noi stessi. In questo modo Bracken reinterpreta la definizione iniziale di James concependo un'idea di autostima come rapporto tra i risultati reali e le aspettative ideali, rapporto in cui l'autore mette in relazione le osservazioni che le persone compiono su se stesse, le aspettative e le richieste degli altri e una sorta di confronto sociale (Festinger, 1954) tra i propri successi e quelli degli altri.

Nell'ambito dei test utilizzati per valutare dimensioni psicologiche i cui termini sono largamente utilizzati nei discorsi di senso comune, vi è un elevato rischio di reificare le definizioni utilizzate finendo per considerarle misurazioni oggettive della soggettività personale. A questo proposito infatti è possibile incontrare comunemente espressioni che indicano che una persona 'ha una bassa autostima' o che 'non ha sufficiente autostima,' riportando l'analogia con la misurazione testistica che trasforma una serie di risposte a item preconfezionati in un punteggio in termini percentili rapportato a una norma sociale validata.

Consci di questi limiti, che comunque non vengono totalmente superati dal test formulato da Bracken, in quanto la forma stessa del questionario a risposte chiuse, in cui la persona che lo compila deve assegnare un punteggio su 4 punti da *Assolutamente vero* a *Assolutamente non vero* a

una serie di affermazioni rischia di restituire una forma rigida del concetto di sé e strutturata in funzione dello sguardo del ricercatore senza rispettare una dimensione ecologica e soggettiva della valutazione delle proprie capacità e risorse, abbiamo deciso di utilizzare questo strumento in quanto: a) ne condividiamo i presupposti epistemologici, anche se consideriamo come sia necessario rivedere e riformulare alcuni items che rispecchiano valori etici e morali risalenti a più di venti anni fa e una terminologia non sempre idonea al contesto culturale attuale; b) l'autostima, in particolare riferita alla dimensione corporea e relazionale è individuata da una vasta letteratura come una dimensione rilevante nell'ambito delle problematiche legate all'alimentazione e all'immagine corporea e si presume che possa rappresentare un possibile fattore di protezione (Bardone-Cone & Cass, 2007); c) il TMA di Bracken è l'unico strumento validato in Italia per la rilevazione del concetto di sé utilizzabile con partecipanti a partire dai 9 anni di età (Butler & Gasson, 2005); d) non abbiamo ritenuto idoneo in funzione degli scopi di ricerca utilizzare questionari diagnostici (o pre-diagnostici) orientati in modo preminente alla rilevazione di variabili legate direttamente alle problematiche alimentari in quanto lo scopo dell'intervento non è legato in modo diretto a una prevenzione selettiva sui DCA, ma ha l'obiettivo di promuovere il benessere in senso generale in un contesto allargato in cui i pari possano avere la possibilità di proporre le proprie definizioni di benessere.

Il Test Multidimensionale di Autostima è composto da sei diverse scale di 25 item ciascuna che indagano le seguenti dimensioni (p. 19-20):

1. *Le relazioni interpersonali*: area che intende valutare le competenze di bambini e adolescenti nella gestione di interazioni e relazioni con altre persone significative o estranei;
2. *La competenza di controllo dell'ambiente*: in questo test si considerano le persone come agenti attivi che compiono azioni sull'ambiente circostante, affrontando e risolvendo problemi, determinando obiettivi e gestendo determinate situazioni in modo tale da valutare la capacità di interagire in modo efficace nei diversi contesti;
3. *L'emotività*: in quest'area emerge forse il lato più 'comportamentista' di Bruce Bracken, in quanto si valuta il grado di rinforzi dati alle diverse risposte emotive che possono aver determinato un apprendimento comportamentale che crea un nesso tra situazioni attivanti e reazione emotiva della persona;
4. *Il successo scolastico*: dal momento che il questionario è stato formalizzato per persone tra i 9 e i 19 anni, si presume che l'ambito scolastico occupi una corposa fetta di tempo e di impegno per le persone che compilano il test. Per questo, è stata strutturata una scala che permette di comprendere la valutazione dei propri successi nell'ambito educativo e le aspettative di riuscita in funzione delle diverse situazioni legato all'ambiente scolastico;

5. *La vita familiare*: insieme alla scuola, la vita familiare è secondo l'autore il secondo contesto di riferimento per le ragazze e i ragazzi dell'età considerata. In questa scala il termine 'famiglia' si intende in senso lato, indicando qualsiasi individuo dal quale la persona dipende per l'assistenza, la sicurezza e l'educazione.
6. *Il vissuto corporeo*: Bracken afferma che 'le persone sono i loro corpi' (p. 20, corsivo originale) e che 'esse ricevono continui feedback diretti e indiretti sulla loro condizione corporea. La bellezza e l'attrattività, la prestanza fisica, l'abbigliamento, l'altezza, il peso e la salute sono attributi corporei ai quali tutti prestano attenzione.' Al termine della descrizione, l'autore aggiunge che le reazioni degli altri in riferimento alle caratteristiche fisiche della persona contribuiscono alla composizione dell'autostima corporea.

In riferimento a quest'ultima scala, riferita al vissuto corporeo, possiamo osservare che se ancora una volta Bruce Bracken abbia sviluppato rilevanti intuizioni relative al fatto che le persone non possano essere 'slegate' dalla propria dimensione corporea in quanto essa rappresenta il primo punto di incontro con l'altro e nesso di somiglianza per il riconoscimento dell'intersoggettività (Husserl, 1931/1960), tuttavia, il modo di operazionalizzare tale concetto risente di alcune criticità che occorre considerare in fase di analisi. Osservando i diversi items della scala possiamo notare infatti come alcune affermazioni tendano a suddividere il corpo in frammenti sconnessi l'uno dall'altro, isolando il sentimento per questo o quel particolare (ad es. '*ho bei denti*' oppure '*la mia pelle è attraente*') e fallendo così nel restituire un'immagine unitaria e armonica di un sentimento nei confronti della propria immagine corporea.

Inoltre, diversi item sono formulati allo scopo di portare i partecipanti a valutare la propria abilità corporea in relazione alla prestazione sportiva. Se da una parte questo può essere utile in quanto permette di operare una stima sul proprio corpo non in relazione a un concetto astratto ma in funzione di un'*affordance* (Gibson, 1979), ovvero di un'interazione del corpo con l'ambiente, dall'altra le affermazioni postulate tendono in modo eccessivo ad esaltare il piano della performance, mettendo in secondo piano il sentimento corporeo legato all'azione a prescindere dal risultato competitivo dell'azione stessa (ad es. '*riesco bene nella maggior parte degli sport*' oppure '*normalmente vengo scelto tra gli ultimi nei giochi di squadra*').

Nonostante queste criticità, possiamo affermare che nel complesso lo strumento possa essere considerato idoneo per la valutazione dell'intervento di promozione del benessere pianificato; per l'occasione si è scelto di utilizzare esclusivamente la scala delle **relazioni interpersonali** e quella del **vissuto corporeo** in quanto le attività previste avevano lo scopo di promuovere le risorse e le competenze in queste due dimensioni.

Le scale sono composte da 25 item ciascuna, e per ogni affermazione la persona può dare una valutazione sulla veridicità della proposizione ottenendo quindi un punteggio distribuito su un range da 25 (minimo) a 100 (massimo). Il punteggio è in un secondo momento trasformato in un valore standard allo scopo di ‘normalizzare’ le diverse scale in funzione del cut-off individuato in fase di validazione.

I punteggi sono stati analizzati con due diverse analisi statistiche:

4. Test t di Student - allo scopo di valutare l’effetto tempo sul totale e differenziato in base alla classe e al genere;
5. Anova - analisi più raffinata per comprendere se sono individuabili interazioni tra i diversi fattori che possono aver influenzato un eventuale cambiamento.

La significatività è stata calcolata in base ad un alfa pari o minore a 0.5.

Descrizione delle attività proposte nel percorso

Le attività proposte sono state progettate cooperando direttamente con l’allora responsabile delle attività teatrali negli istituti dell’ufficio scolastico territoriale di Padova, dott. Alberto Riello, che ha gentilmente prestato il racconto utilizzato all’interno del progetto, adattato da Loredana D’Alesio, ed è stato presente in tutti gli incontri svolti con la prima delle sei classi coinvolte. Con debito anticipo, era stata richiesta la possibilità all’ufficio scolastico regionale del Veneto di poter avvalersi della collaborazione del dott. Alberto Riello per tutta la durata del percorso, ma la richiesta è stata negata senza addurre motivazioni.

Per questo motivo, la parte teatrale dell’intervento è stata svolta da chi scrive, avvalendosi allo stesso tempo della collaborazione di una studentessa di psicologia con esperienza in campo teatrale allo scopo di poter gestire al meglio il gruppo classe e avere la possibilità di dividere i partecipanti in due gruppi se necessario.

Per ogni classe, sono stati previsti due incontri di due ore ciascuno. Nel primo di questi incontri si procedeva nella lettura animata della storia, in prima persona, con il supporto di musiche e promuovendo una possibile immedesimazione da parte degli alunni attraverso la recitazione. Il racconto durava circa 40 minuti, al termine dei quali si conduceva una breve condivisione in gruppo allo scopo di dare la possibilità ai partecipanti di esprimere le proprie opinioni sui personaggi e sulla storia. Tale condivisione aveva la durata di circa 10-15 minuti, dopodiché si eseguivano alcune attività allo scopo di esplorare un possibile vissuto corporeo dei diversi personaggi, come ad esempio la riproduzione di determinati momenti della storia divisi in due squadre con l’altra squadra impegnata a riconoscere la scena, oppure la rappresentazione di statue viventi ispirate da

estratti del racconto mentre gli altri avevano la possibilità in un primo momento di esprimere le proprie emozioni di fronte alla rappresentazione, quindi di modellare le statue a proprio piacimento. Questo esercizio poteva durare dai 40 ai 45 minuti, infine si dava ai/alle partecipanti la possibilità di scrivere il proprio finale su un foglio di carta per esprimere come si sarebbe potuta concludere la storia dal loro punto di vista.

Il secondo incontro, svolto a una settimana di distanza dal primo, era aperto con una breve restituzione sui vari finali scritti dagli alunni, raggruppando le soluzioni generate in varie categorie e mostrando una sorta di semplice distribuzione tra le preferenze della classe. La presentazione solitamente durava circa 10-15 minuti, al termine dei quali si procedeva con la narrazione del finale della storia seguito da un'ulteriore condivisione sul modo in cui era terminata e dando la possibilità alle persone di esprimere, se volevano, eventuali parallelismi tra il racconto e la propria vita quotidiana. La durata di questa attività variava da classe a classe, in base alla volontà dei/delle partecipanti di dilungarsi sull'argomento o meno, e nell'ambito delle diverse classi abbiamo potuto osservare una durata minima di 40 minuti fino a un massimo di 60. Al termine di questa attività si concludeva proponendo alcuni esercizi tratti dal training teatrale di gruppo basati sull'imitazione dei gesti dell'altro oppure sull'essere guidati nei movimenti tenendo gli occhi chiusi. Al termine di questi esercizi si svolgeva un'ultima condivisione delle emozioni provate in questi esercizi e si chiudeva il percorso.

Le attività proposte avevano la finalità di promuovere l'assunzione del punto di vista dell'altro, sia da un punto di vista cognitivo, sia rispetto ad una dimensione maggiormente 'esperienziale-corporea,' partendo dall'imitazione per poi continuare cercando una propria modalità di reinterpretare soggettivamente il vissuto dell'altro. Inoltre, alcuni esercizi avevano anche lo scopo di aprirsi all'incontro dell'altro, stimolare la creazione di legami di fiducia in cui trovare uno spazio di condivisione delle proprie emozioni e delle proprie opinioni.

Capitolo 3.2 – Presentazione dei risultati

Introduzione

Nel corso del presente capitolo esporremo l'analisi di un progetto pilota di promozione del benessere svolto nella provincia di Padova tra novembre 2012 e febbraio 2013, in cui sono state coinvolte 3 classi quarte della scuola primaria e 3 classi prime della scuola secondaria inferiore di un istituto comprensivo del territorio di Padova. In ogni classe sono stati svolti 2 incontri di 2 ore ciascuno nel primo dei quali durante la prima ora si presentava ai partecipanti una lettura animata del racconto *La Macchia*, il cui utilizzo è stato gentilmente concesso da Loredana D'Alesio e Alberto Riello. La storia narra le vicende di un ragazzo di 11 anni che ha una grossa macchia sulla schiena, delle emozioni che prova a riguardo e delle strategie quotidiane messe in atto per poter controllare le impressioni degli altri. La narrazione si interrompe nel momento in cui il protagonista deve prendere una decisione importante riguardo alla propria vita e alla possibilità di svelare o meno il suo segreto. A questo punto, ai partecipanti era dato il compito di scrivere su un foglio il loro personale finale della storia. Inoltre, per promuovere una maggiore immedesimazione nei confronti dei personaggi della storia, erano proposte numerose attività di stampo teatrale. Nel corso del secondo incontro, si restituivano ai partecipanti i risultati dei diversi finali, suddivisi per strategie messe in atto, cui faceva seguito una discussione sulla significazione sociale dei difetti corporei e sulle strategie messe in atto per controllare le impressioni altrui. Quindi veniva raccontato il finale della storia e condotta un'altra discussione sul confronto tra il finale proposto e quelli scritti dai partecipanti. Infine, erano proposte ulteriori attività teatrali a coppie per stimolare la fiducia e l'empatia nei confronti dell'altro.

Segnaliamo che l'utilizzo della narrazione interrotta allo scopo di stimolare la capacità critica dei partecipanti e dare loro la possibilità di sviluppare soluzioni alternative nei confronti della situazione problematica è stata pianificata in accordo con il prof. Alberto Riello, al tempo responsabile dei progetti teatrali svolti negli istituti scolastici della Regione Veneto e con grande esperienza nel campo della formazione con studenti e insegnanti.

Per la valutazione dell'intervento sono stati utilizzati questionari TMA (Bracken, 1992) esclusivamente per quanto riguarda la scala corporea e la scala relazionale, prima e dopo l'intervento. Inoltre, per poter contare anche su un ulteriore punto di vista riguardo alle attività proposte nel corso degli incontri, è stata proposta anche un'intervista a tutti gli insegnanti presenti

in aula nel corso dell'intervento per comprendere anche il punto di vista degli educatori di riferimento e dei rappresentanti del mondo scolastico a proposito del percorso effettuato.

Caratteristiche dei partecipanti e risultati del questionario

Le studentesse e gli studenti coinvolti nel progetto sono stati complessivamente 62 per quanto riguarda la scuola secondaria inferiore, divisi tra 27 di genere maschile e 35 di genere femminile, e 57 per quanto riguarda la scuola primaria, divisi tra 29 di genere maschile e 28 di genere femminile, per un totale di 119 persone coinvolte nelle attività. Tuttavia, allo scopo di ricerca si considerano esclusivamente le persone che hanno compilato sia il questionario iniziale, sia quello finale, formando così un gruppo di partecipanti di 107 persone, così suddivise.

Scuola	Genere Maschile	Genere Femminile	Totale
Primaria – Classe IV	26	26	52
Secondaria inf. – Classe I	22	33	55
Totale	48	59	107

L'analisi delle medie globali dei questionari raccolti prima dell'intervento ha evidenziato un buon livello di autostima sia per quanto riguarda l'aspetto corporeo, sia per quello relazionale. Tuttavia occorre evidenziare come la deviazione standard sia piuttosto alta, soprattutto considerando i punteggi dei questionari della scuola secondaria inferiore. Questo ci permette di desumere che anche se globalmente i partecipanti allo studio al tempo 0 riportano un buon grado di autostima rispetto alle scale considerate, è possibile riscontrare un'alta variabilità intragruppo.

Punteggi questionari al tempo 0						
Scuola	Scala Relazionale			Scala Corporea		Totale
	Genere Maschile	Genere Femminile	Totale	Genere Maschile	Genere Femminile	
Primaria – Classe IV	M=98.85 Dev.St.=8.22	M=101.62 Dev.St.=13.17	M=100.23 Dev.St.=10.96	M=103.80 Dev.St.=11.96	M=104.08 Dev.St.=11.93	M=103.94 Dev.St.=11.82
Secondaria inf. – Classe I	M=100.00 Dev.St.=12.14	M=100.94 Dev.St.=15.65	M=99.53 Dev.St.=14.23	M=101.18 Dev.St.=12.35	M=98.79 Dev.St.=14.33	M=99.20 Dev.St.=13.51
Totale	M=99.38 Dev.St.=10.10	M=101.24 Dev.St.=14.49	M=100.40 Dev.St.=12.69	M=102.60 Dev.St.=12.08	M=101.12 Dev.St.=13.48	M=101.79 Dev.St.=12.83

L'analisi delle medie dei questionari raccolti prima dell'intervento inoltre testimoniano come in generale i punteggi delle studentesse e degli studenti della scuola primaria siano più alti rispetto a quelli della scuola secondaria, ad eccezione dei punteggi nella scala relazionale degli studenti, confermata anche dal test T ($\alpha=0.65$).

Per quanto riguarda invece le medie raccolte al tempo 1, ovvero entro un mese dall'ultimo incontro svolto in ogni singola classe, possiamo osservare come vi sia stato un incremento in tutti i punteggi eccetto la scala relazionale delle studentesse delle elementari che hanno registrato un peggioramento, comunque molto contenuto, nei punteggi medi. Inoltre, nei punteggi globali inerenti alla scala corporea, la deviazione standard si è assottigliata, segnalando quindi un innalzamento dei valori che rappresentavano le estremità inferiori della distribuzione dei punteggi.

Punteggi questionari al tempo 1						
Scuola	Scala Relazionale			Scala Corporea		
	Genere Maschile	Genere Femminile	Totale	Genere Maschile	Genere Femminile	Totale
Primaria – Classe IV	M=101.69 Dev.St.=10.88	M=101.29 Dev.St.=13.11	M=101.50 Dev.St.=11.88	M=104.69 Dev.St.=12.18	M=105.15 Dev.St.=10.33	M=104.92 Dev.St.=11.18
Secondaria inf. – Classe I	M=102.09 Dev.St.=15.16	M=104.85 Dev.St.=17.94	M=103.60 Dev.St.=16.79	M=101.59 Dev.St.=10.36	M=99.03 Dev.St.=14.49	M=99.91 Dev.St.=12.95
Totale	M=101.88 Dev.St.=12.87	M=103.35 Dev.St.=16.05	M=102.68 Dev.St.=14.64	M=103.27 Dev.St.=11.37	M=101.73 Dev.St.=13.09	M=102.42 Dev.St.=12.31

I punteggi del questionario sono stati analizzati in un primo momento impostando un'analisi statistica per campioni appaiati, operando un T-Test per confrontare la differenza tra i punteggi al t0 e i punteggi al t1 per ogni singolo partecipante. I risultati di tale analisi hanno evidenziato un miglioramento significativo ($\alpha<0.5$) per i punteggi della scala relazionale dei partecipanti della scuola secondaria inferiore.

Operando invece un'analisi ANOVA e generando un modello lineare a misure ripetute, possiamo osservare che l'incremento significativo ($\alpha<0.5$) comprende i risultati della scala relazionale per entrambi i gruppi, ovvero sia per le scuole primarie, sia per le scuole secondarie inferiori.

Nell'analisi con il T-Test è possibile osservare una tendenza maggiore al miglioramento per quanto riguarda le partecipanti di genere femminile della scuola secondaria inferiore ($\alpha=0.65$). Tuttavia tale elemento non è confermato dalla successiva analisi, quindi occorrono ulteriori studi per comprenderne la possibile interazione. L'incremento dei punteggi della scala corporea non è considerato significativamente associabile all'intervento condotto.

Discussione

Analizzando i punteggi medi dei questionari raccolti abbiamo la possibilità di osservare alcune dinamiche interessanti che riguardano la percezione del proprio corpo e delle proprie competenze relazionali dei partecipanti. Prima di tutto possiamo osservare che al t0, ad eccezione dei punteggi che riguardano la scala relazionale degli studenti, per tutti gli altri valori si registra un punteggio maggiore per le classi della scuola primaria rispetto alle classi della scuola secondaria inferiore. Possiamo in questo senso ipotizzare che tra i 9 e gli 11 anni, ovvero nell'età in cui cominciano i primi cambiamenti corporei dovuti alla pubertà, il livello di autostima relazionale e corporea venga messo alla prova dalle nuove richieste sociali che vengono avanzate ai pre-adolescenti. Infatti la differenza più marcata tra i punteggi al t0 tra scuola primaria e scuola secondaria inferiore si registra proprio nella scala corporea, e in particolare, con una distanza maggiore per quanto riguarda le partecipanti di genere femminile. Seguendo diversi spunti che ritroviamo in letteratura (Palmonari, 1993; Riva, 2007; Selvini Palazzoli, 1963) possiamo ipotizzare che le modificazioni corporee che avvengono con il passaggio nella fase puberale mettano in crisi le certezze e il sentimento di auto valutazione soprattutto per quanto riguarda le ragazze, che solitamente tendono a sviluppare i cambiamenti in anticipo rispetto ai ragazzi. Inoltre, Per le giovani donne si riscontra anche un peggioramento nella valutazione della propria capacità di entrare in relazione con gli altri e di sentirsi a proprio agio nel corso delle interazioni quotidiane. Diversamente, per quanto riguarda i partecipanti di genere maschile possiamo osservare un miglioramento dell'autostima relativa alla dimensione relazionale, come se vi sia un consolidamento ed incremento delle abilità comunicative e di gestione del gruppo nel corso del passaggio alle scuole secondarie inferiori.

Per quanto riguarda i punteggi dei questionari al tempo t1, possiamo osservare come l'intervento abbia portato un buon risultato nell'ottenere un maggiore grado di autostima in tutte le scale considerate. L'unico decremento si registra nel caso delle studentesse della scuola primaria, ma si tratta di un peggioramento molto lieve, quindi poco influente in termini statistici. Possiamo affermare come l'intervento non abbia portato particolari effetti iatrogeni per quanto riguarda le scale considerate, inoltre, si è registrato un miglioramento significativo nelle scale relazionali, soprattutto per quanto riguarda le scuole secondarie inferiori, senza differenze di genere.

Considerando la teoria di riferimento su cui ci siamo appoggiati nella costruzione dell'intervento (cfr. capitolo l'Ingombrante assenza del corpo), possiamo affermare che le attività presentate sono state efficaci in quanto se da una parte hanno parzialmente promosso una maggiore autostima della dimensione corporea, dall'altra hanno permesso ai partecipanti di sviluppare maggiori competenze relazionali per affrontare insieme ai pari le difficoltà e le preoccupazioni che riguardano la propria

esperienza quotidiana, ottenendo come risultato la possibilità di sentirsi maggiormente a proprio agio nell'ambito delle interazioni con gli altri. Possiamo ipotizzare infatti che se è difficile che un intervento in aula di sole 4 ore totali possa produrre cambiamenti significativi nel modo di percepire le proprie caratteristiche corporee e quindi la possibilità di modificare il grado di soddisfazione della propria immagine esteriore, il tempo speso con i partecipanti sembra invece efficace nel promuovere l'incontro con l'altro, il dialogo, la sicurezza sulla propria possibilità di esprimersi e di presentare il proprio punto di vista, la fiducia di poter trovare nell'altro accettazione ed empatia. Oppure, dall'altra parte, i dibattiti e gli scambi prodotti in aula, hanno permesso ai partecipanti di sviluppare le competenze per gestire anche i possibili conflitti e le diverse visioni della realtà, le divergenze e i contrasti che possono nascere nei rapporti con gli altri.

Possiamo ipotizzare che le attività proposte abbiano permesso ai partecipanti di assumere una maggiore *agency* nel campo delle proprie abilità relazionali con i pari, promuovendo così una maggiore capacità di negoziazione dei significati relativi anche al proprio corpo. Per comprendere in modo più approfondito la qualità delle modificazioni che si sono generate nel corso dell'intervento, riportiamo ora alcune risposte ai questionari qualitativi consegnati a fine percorso per raccogliere le opinioni dei partecipanti sulle attività svolte.

Analisi del questionario qualitativo

Alla fine del percorso a ogni partecipante è stato dato anche un breve questionario a risposte aperte per dare la possibilità ad ognuno di esprimere le proprie riflessioni sugli incontri e sui temi trattati. Si riportano in seguito le risposte suddivise per quesito:

1. Ricordi la storia di Pierpaolo? Pierpaolo si vergognava perché aveva una grossa macchia sulla schiena. Ti è mai successo di provare vergogna per un tuo difetto? Come ti sei sentito in quel momento?

I ragazzi e le ragazze della scuola secondaria inferiore si distribuiscono in perfetta parità rispetto alla prima domanda: metà del campione riporta di aver provato imbarazzo o vergogna per caratteristiche fisiche, l'altra metà riporta di non provare tali emozioni negative. I particolari riportati riguardano caratteristiche legate al peso, come ad esempio le cosce, la pancia o l'imbarazzo che si prova quando si è in costume. Sembra che già dagli 11-12 anni si assuma la magrezza come canone di bellezza ideale e si considerino le rotondità come un particolare di cui vergognarsi. Altri dettagli indicati riguardano i cosiddetti inestetismi dovuti a cicatrici o nei o situazioni di diversità momentanee, come ad esempio il dover portare il gesso dopo essersi rotto un osso.

Per quanto riguarda gli studenti e le studentesse della scuola primaria, solo una minoranza afferma di provare vergogna per un difetto fisico (35%), mentre gli altri (65%) sostengono di non preoccuparsi per la propria immagine. Chi riporta un problema scrive anche in questo caso di aspetti legati al peso, ma si riferisce anche a dimensioni legate ad una diversità intesa in modo più ampio (comportamentale, caratteriale, sanitaria).

2. Pierpaolo ha trovato una soluzione per evitare le situazioni che potrebbero provocare vergogna. Tu cosa fai nella vita per gestire la vergogna?

La strategia più utilizzata dagli alunni della scuola secondaria inferiore è il mascheramento del difetto (35%), ad esempio con abiti larghi per nascondere qualche rotondità, oppure facendosi crescere i capelli per nascondere un neo o macchie sul viso e sul collo o simili. Questo evidenzia come i bambini e le bambine non cerchino propriamente di gestire il vissuto di vergogna, ma piuttosto lo anticipino e cerchino di evitare quelle situazioni che possano generare esperienze negative. La paura per le prese in giro, anche riferite a particolari che dall'esterno possono essere considerati di poco conto, sembra essere presente. Occorre sottolineare come una parte dei/delle partecipanti comunque riporti un grado elevato di accettazione delle proprie 'macchie.' Un altro 30% cerca invece di non pensarci e di non dare peso alla cosa. Minoranze invece riportano di accettare i propri difetti (14%), o di provare a sdrammatizzare (7%) o ancora di far finta di niente (7%). Infine una persona ha risposto che quando viene presa in giro, ribatte educatamente.

Tutti hanno qualche difetto e prima o poi se lo dovranno fare vedere perché come detto proprio tutti abbiamo dei punti deboli

Anche ragazzi della scuola primaria preferiscono nascondere i propri difetti (30%), ma in queste classi sono numerosi anche quelli che dicono di non pensarci troppo (25%) o perfino che preferiscono affrontare il problema (17%) in modo attivo. Seppur non sia sempre chiarito cosa si intenda dire con questo 'affrontare' il problema, è rilevante notare questa differenza tra i partecipanti della scuola secondaria.

3. Gli incontri che abbiamo fatto ti hanno aiutato a vedere le cose in modo diverso da prima? Puoi fare un esempio?

La maggior parte dei/delle partecipanti della scuola secondaria inferiore ha riportato che gli incontri sono serviti a generare un cambiamento (71%), ad esempio per aiutare a gestire l'ansia, infatti il 30% ha indicato che si sente più sicuro e più coraggioso. Inoltre sono serviti per comprendere

meglio gli altri (12%), accettare il fatto che nessuno è perfetto e che ognuno ha i propri difetti, che questi rappresentano caratteristiche personali che rendono le persone uniche. Molti inoltre hanno riportato come gli incontri siano stati utili per conoscere meglio gli altri, rinsaldare le amicizie esistenti e stringerne di nuove (10%). Infine, alcuni hanno indicato che la cosa che più li ha aiutati è stato rendersi conto che per ogni problema c'è una soluzione, e che è possibile rivolgersi ad adulti e compagni nel momento del bisogno.

Mi sento più sicura

Sì perché ci avete aiutato molto. Ci avete trasmesso coraggio

Sì, secondo me sono serviti a qualcosa, per esempio quando bisognava tenere gli occhi chiusi e si veniva guidati dal proprio compagno quello mi ha aiutato a fidarmi di più degli altri.

Le risposte dei/delle partecipanti della scuola primaria sono spesso organizzate in questo modo: *ho capito che non devo...* oppure *ora so che non bisogna...* Questo può permetterci di ipotizzare come i bambini e le bambine si siano sforzati di trovare una sorta di propria 'morale' alla storia ed agli incontri e l'abbiano trasformata in motto di vita. Questo tipo di interpretazione non era prevista come obiettivo del progetto, che invece puntava a fornire le competenze per analizzare le diverse situazioni ed individuare soluzioni idonee ad ogni particolare conflitto o disagio. Tuttavia occorre sottolineare che tale trasformazione possa essere stata in un certo senso promossa dalla forma stessa del questionario a risposte aperte, che 'costringe' le studentesse e gli studenti a condensare in poche parole il frutto del percorso. Comunque l'83% riporta che gli incontri sono stati utili per generare un cambiamento, che riguarda prevalentemente il sentirsi più sicuri (30%), il tema delle prese in giro (15%) e le relazioni a scuola (12%).

Mi hanno insegnato a non imbarazzarmi per i miei difetti fisici.

Adesso non ho più paura che mi prendano in giro (Grazie)

Sì, prima avevo poche amiche, adesso ne ho di più

Con gli incontri che abbiamo fatto mi sento un po' meno timida per esempio adesso alzo la mano molto di più

Ho capito che non è bello essere presi in giro e che a nessuno piace che gli altri ridano di noi

Mi ha aiutato a capire che non bisogna vergognarsi di se stessi quindi accettarsi e accettare gli altri per quello che siamo

4. Che cosa in particolare ti è stato utile?

La storia in particolare è stata indicata dalla maggioranza dei/delle partecipanti della scuola secondaria inferiore (30%) come l'elemento di maggiore stimolo nell'attività. Gli altri aspetti di utilità rilevati dai partecipanti riguardano il fatto di sentirsi più sicuri di sé alla fine del percorso (25%) e l'aver potuto godere di un clima relazionale positivo durante gli incontri (19%) Sono state indicate anche le attività di fiducia come ad esempio il farsi guidare da un compagno ad occhi chiusi (14%), la condivisione dei difetti nell'anonimato (12%) e la cooperazione per individuare strategie e soluzioni ai problemi.

La compagnia e l'armonia

Il fatto che non mi importa se sei "diverso"

Confrontarmi con gli altri e vedere che non sono l'unico a fare determinate cose

Mi è stata più utile, in particolare, la storia di Pierpaolo perché lui era timido e ha cercato di superare le sue paure, ed è quello che io cercherò di fare, anche se qualcuno mi prende in giro... che si guardi lui.

Sentendo che ad ogni problema c'è una soluzione

Mi è stato utile per capire che se ho un problema posso chiedere a qualcuno di aiutarmi

Sì, mi ha aiutato a non badare alle prese in giro di mio fratello più grande

Anche nel caso della scuola primaria la storia è stata individuata come elemento di maggiore utilità (41%), ma diversi hanno anche indicato la drammatizzazione dei personaggi con tecniche teatrali come risorsa per poter alimentare un'immedesimazione nel protagonista negli aspetti cognitivi ed emotivi.

Mi è stato utile quando abbiamo imitato Pierpaolo e i suoi amici

Mi è stato più utile capire che tutti sono diversi e che tutti hanno difetti diversi

5. Che cosa invece avresti voluto cambiare?

La domanda si riferiva a quali attività o elementi degli incontri avrebbero preferito modificare, ma non tutti hanno compreso cosa si intendeva. Per quanto riguarda gli alunni e le alunne della scuola secondaria inferiore, alcuni/e hanno inteso che cosa avrebbero voluto cambiare di loro stessi, indicando parti del corpo o del carattere vissute in modo negativo. La maggioranza (75%) comunque ha indicato "niente", alcuni (7%) hanno indicato particolari della storia.

Avrei voluto che fosse durata di più

La maggior parte degli alunni e delle alunne della scuola primaria ha indicato “niente” (73%), i rimanenti hanno indicato particolari della storia.

La grande macchia, io avrei messo l'apparecchio, un neo, gli occhiali eccetera

Analisi delle interviste agli insegnanti

Tutti gli insegnanti sono stati intervistati a fine progetto per raccogliere le impressioni e le valutazioni sulle attività proposte. E' stata applicata in questo senso una semplice analisi dei temi riportati (Saldaña, 2009) al fine di affinare le attività proposte e accogliere il punto di vista dei rappresentanti della didattica istituzionale. Agli stralci di intervista riportati è stato assegnato un numero progressivo per salvaguardare l'anonimato delle persone intervistate. A scopo esplicativo è solo riportato in alcuni casi l'appartenenza alla scuola primaria o alla scuola secondaria.

Punti di forza riportati dagli insegnanti

1. Utilizzo della lettura animata

Tutte le insegnanti (con l'uso del genere femminile si intende includere anche gli insegnanti di genere maschile) intervistate sottolineano come la lettura animata del racconto rappresenti una risorsa preziosa da utilizzare nelle attività educative. Dal loro punto di vista, la modalità teatrale utilizzata cattura l'attenzione di tutti gli studenti, anche chi solitamente è più difficilmente coinvolto nelle attività didattiche. La lettura animata del racconto è estremamente economica, in quanto non richiede scenografie o messe in scena in luoghi particolari, ma si tratta semplicemente di un racconto letto e 'vissuto' in prima persona dal conduttore del gruppo.

Mi è piaciuta moltissimo la modalità del racconto, mi è piaciuta molto perché penso che sia proprio una delle... uno dei modi migliori per far vivere, per far entrare dentro a una storia dei ragazzi, perché fargliela leggere ... no! Non è la stessa cosa, invece, fargliela vivere così è molto, molto intenso, infatti piaceva anche a me (ride), devo fare un corso da voi, per imparare a fare queste cose! (Insegnante 1)

Il racconto permette infatti non solo di catturare l'attenzione dei ragazzi e delle ragazze, ma di farli immedesimare nei panni del protagonista, vivere le sue emozioni e le sue paure, creare una sorta di sintonizzazione catartica che viene poi esplorata nella seconda parte delle attività in cui si chiede ai partecipanti di vivere attraverso il proprio corpo, con semplici gesti o movimenti, l'esperienza dei personaggi.

A me è piaciuta molto la storia, loro hanno molto partecipato al racconto così interattivo diciamo e poi tutta l'attività in cui loro si sono potuti muovere secondo me, perché unisce la... loro stanno lì fermi e fanno veramente molta fatica, e quello unisce insomma anche il loro bisogno di movimento, quello secondo me si va ripetuto. Ma anche la fine della storia poi anche le altre [attività] sono state positive [...] perché rimane più impressa a loro è una cosa proprio diversa quindi diventa più efficace secondo me nel messaggio che vuoi dare. (Insegnante 5)

2. Modalità di interazione: discussione di gruppo partecipata

La storia si interrompe in un momento cruciale in cui il protagonista deve prendere una decisione. Qui i/le partecipanti ai gruppi mettono in campo le loro competenze e le loro risorse per trovare individualmente una propria soluzione al problema. In un secondo momento le soluzioni sono dibattute all'interno del gruppo classe. Tale modalità interattiva 'orizzontale' che possa dare la possibilità alle studentesse e agli studenti di trovare le proprie soluzioni invece di fruire di strategie preconfezionate e 'calate dall'alto' rappresenta un altro punto di forza individuato dalle insegnanti.

Questo momento di condivisione, tutti lì seduti, parliamone, riflettiamone... la vedo una bella attività per i ragazzini di prima media (Insegnante 3)

La modalità interattiva inoltre ha promosso la partecipazione anche di quegli studenti e quelle studentesse che solitamente si 'defilano' nelle attività didattiche o che vengono messi/e in secondo piano dai/dalle compagni/e. Inoltre ha permesso di 'svelare' nell'anonimato pensieri e disagi vissuti in prima persona e di affrontare questi temi in pubblico con la sicurezza che il problema non fosse collegato alla persona e che venisse tal modo derisa o stigmatizzata.

Alcune attività si sono inserite un po' nell'ottica di farli collaborare tra di loro. Cioè nel senso indipendentemente dalle persone che loro sceglierebbero da soli no? cercando un po' di aprirsi anche magari a quei compagni a cui di solito non si rivolgono (Insegnante 5)

Insegnante: E avevamo scritto anche su dei bigliettini delle cose, mi sembra delle sensazioni non so avevamo scritto delle cose mi pare, dei bigliettini anonimi in cui si scrivevano...

Intervistatore: Che cos'è che le era piaciuto di questa attività?

Insegnante: Perché nell'anonimato ognuno si sente più libero no? se c'è il riconoscimento allora uno dice be' spetta che non faccio

proprio brutta figura c'è un contenimento. Infatti una cosa che possa andare bene, nell'anonimato uno è più libero cioè può scrivere proprio quello che... che sente, c'è meno la paura del giudizio no? i bambini han paura di essere giudicati comunque, cioè tendono sempre a essere un pochino più riservati. (Insegnante 3)

3. Pertinenza dei temi trattati

Le tematiche affrontate nel corso dell'intervento riguardavano l'accettazione di sé, il rapporto con la propria immagine corporea, le reazioni alle prese in giro, il vissuto di vergogna. In particolare l'obiettivo dell'intervento era di promuovere un positivo concetto di sé riguardo la propria immagine corporea, di affrontare il discorso riguardo i propri difetti e le proprie imperfezioni e di evitare di trasformarli in uno stigma sociale. Inoltre la discussione in gruppo aveva la finalità di condividere le risorse e le competenze e di fissarle all'interno del contesto sociale di riferimento.

Io penso che [i temi trattati] siano rilevanti in senso generale, penso che servano molto e soprattutto in prima [media] così per creare anche una base, un terreno su cui lavorare per gli anni successivi perché il triennio della scuola media è molto difficile per loro da affrontare perché ci sono dei grossissimi cambiamenti in loro e quindi io li ho visti dalla prima alla terza proprio modificarsi tantissimo, cambiare, crescere. Li ho visti più in difficoltà rispetto alla prima quindi secondo me va benissimo per creare proprio un terreno su cui lavorare (Insegnante 2)

Il tema dell'accettazione di sé e del proprio corpo è considerato rilevante soprattutto per le classi della scuola secondaria inferiore, ma anche nella primaria gli insegnanti hanno dato un riscontro positivo e hanno osservato che vissuti di disagio e di etichettamento sociale negativo appaiono già nelle loro classi.

Queste sono attività che sicuramente servono per portar fuori quello che loro hanno dentro, perché poi ci sono insomma dei ragazzini che hanno delle cose loro dentro che si tengono [...] queste attività qua servirebbero. Servono. Perché in questo senso potrebbero facilitare l'accettazione di sé e capire che i problemi ce li ho io ce li hai tu ce li hanno anche gli altri o il reagire non aggredendo gli altri per nascondere i propri, cosa che qualcuno fa (Insegnante 6)

4. Risvolti dell'intervento nella vita quotidiana di classe

Il risvolto principale riportato dalle insegnanti intervistate riguarda il fatto di aver 'rotto il ghiaccio,' di aver dato la possibilità di affrontare insieme agli insegnanti ed ai compagni temi riguardanti la propria immagine corporea, la convivenza con un difetto, reale o presunto, le 'macchie' vere o metaforiche, che rendono una persona diversa dagli altri. Tali temi sono infatti stati portati in classe spontaneamente da alcuni/e partecipanti dopo l'intervento.

Insegnante: Sono emerse così delle riflessioni più che altro sull'aspetto fisico, c'è una bambina che è un po' robustina non tanto però lei si sente insomma fuori posto e allora abbiamo parlato così dell'aspetto anche interiore delle persone, quindi non solo l'aspetto fisico, non ci si ferma a quello che si vede ma si va anche oltre... e allora lei ha detto sì è vero però la gente quando ti vede la prima volta vede quello che sei non vede come sei!

Intervistatore: ma questo gliel'ha chiesto in classe?

Insegnante: sì

Intervistatore: quindi era una discussione con tutta la classe e gli altri come hanno partecipato a questa sua riflessione?

Insegnante: i suoi compagni l'hanno difesa e quindi insomma l'hanno consolata tra virgolette c'è stata una bambina che [...] a casa ha fatto un disegno, un cartellone con scritto non si prendono in giro gli altri uno è bello per come è, tutti siamo belli

Intervistatore: e la bambina poi come si è sentita?

Insegnante: si è sentita rincuorata sì secondo me si è sentita un po' protetta dal gruppo

Intervistatore: cosa le ha fatto pensare che queste riflessioni che ha fatto questa bambina siano legate all'intervento che abbiamo fatto noi?

Insegnante: forse perché in un altro contesto non avrebbe avuto il coraggio di dirmelo se non ne avessimo parlato prima penso io
(Insegnante 3)

Sembra che il risvolto più importante osservato dalle insegnanti che hanno partecipato al progetto riguardi una sorta di 'sblocco' nella comunicazione in classe sui temi fonte di disagio per le ragazze ed i ragazzi che si sono sentiti/e più protetti/e nell'esternare i propri pensieri in un clima di gruppo positivo. Inoltre l'utilizzo della storia e la drammatizzazione dei personaggi ha promosso il mettersi in gioco da parte di tutti e il proiettarsi nei panni dell'altro sperimentando punti di vista differenti. Infine chi ha partecipato al percorso ha potuto osservare come sia possibile:

Imparare a gestire i problemi in modo comunitario, parlare, confrontarsi, trovare una soluzione insieme. (Insegnante 4)

Punti deboli individuati dagli insegnanti:

1. Mancanza di una riflessione per consolidare i temi emersi

Nonostante la pertinenza e l'efficacia delle modalità interattive utilizzate, le insegnanti riportano dubbi sull'effettivo consolidamento delle strategie individuate nel corso delle attività. Sembra infatti che sia mancato un momento di riflessione in grado di riportare i discorsi particolari emersi nel percorso, ad una realtà generale di vita.

Quello che loro siano riusciti a percepire dell'attività non so quanto sia poi arrivato... perché loro hanno partecipato e sono stati contenti ma quanto poi gli sia arrivato del significato magari anche più profondo dell'attività ho i miei dubbi che sia arrivato forse a qualcuno sì ma non a tutti (Insegnante 2)

Alcune insegnanti riportano come sia mancato un momento finale di condivisione e fissaggio delle riflessioni emerse.

Non so se abbiano capito bene io non ho approfondito e secondo me questa è stata una piccola pecca, non so se abbiano capito completamente il senso dell'intervento loro come ragazzini nel senso che forse ci dovevamo parlare di più. La prima parte con la storia del disagio, poi hanno scritto loro, forse ci doveva essere in mezzo una parte condotta dall'insegnante di riflessione, cioè un percorso strutturato magari anche da voi perché bè nel caso mio non sarei stata in grado di strutturarla, però in mezzo un intervento strutturato con della documentazione con qualcosa che mi guidasse io non l'ho fatto perché non mi è stato detto. Ecco, un intervento strutturato: "abbiamo fatto questo e cosa ne pensate, voi che cosa avete recepito?" (Insegnante 3)

A questo proposito un'insegnante ha suggerito la possibilità di fornire ai docenti che partecipano al progetto un fascicolo con proposte di attività guidate da effettuare in autonomia in classe per riprendere ed approfondire i temi emersi durante gli incontri.

2. Tempo insufficiente per produrre cambiamenti significativi

Un altro limite individuato in modo unanime dalle insegnanti è il tempo dedicato. Quattro ore sono infatti ritenute insufficienti per far sì che gli spunti positivi emersi durante le attività potessero essere fissati nell'esperienza. Le attività proposte sono state considerate utili e ripetibili, ma necessitano di un'attuazione estesa durante il percorso scolastico anche al di fuori dell'intervento circoscritto. In alcuni casi gli insegnanti hanno evidenziato come loro stesse utilizzassero già in precedenza modalità simili di gestione del gruppo e sostengono che questo le abbia aiutate molto nel loro lavoro. Altre insegnanti invece hanno preso spunto dalle attività proposte e riflettuto sulla possibilità di attuarle loro stesse in futuro. Questo perché la cooperazione e la gestione del disagio in senso comunitario e gruppale necessita dal loro punto di vista di tempo e costanza per far sì che le ragazze ed i ragazzi interiorizzino tale modalità e la esercitino in autonomia. Inoltre i temi del disagio corporeo accompagnano tutto il periodo di modificazione dato dalla transizione dall'infanzia all'adolescenza fino all'età adulta. Le insegnanti sostengono quindi che tali programmi dovrebbero accompagnare tutto l'anno scolastico ed essere riproposti, con i dovuti aggiustamenti e le dovute integrazioni, anche gli anni successivi.

sarebbe magari bello fare un progetto che dura un anno o qualche mese con una serie di incontri magari uno mensile o due incontri, partendo da ottobre novembre e portarlo avanti per avere... per cui voi avete un riscontro vostro. Un percorso cioè predisporre un percorso perché una lezione se no si perde un po' (Insegnante 5)

Un'altra insegnante inoltre promuove per questo tipo di attività un coinvolgimento attivo rivolto anche ai genitori, con incontri in cui si mostrino le attività fatte in classe e si alimenti la discussione con loro per abbracciare anche il contesto familiare che è sempre influente per il benessere dei figli e delle figlie.

3. Scelta del titolo del progetto. Aspettative delle insegnanti e dei/delle partecipanti

Il punto più critico individuato dagli insegnanti è stato la scelta del titolo del progetto e le informazioni che hanno ricevuto come presentazione del progetto. Il titolo riguardante i disturbi alimentari ha infatti generato delle aspettative per le insegnanti, gli studenti e le studentesse che prevedevano un esperto che spiegasse i fondamenti per un'alimentazione sana. Nonostante le attività effettuate fossero state dettagliatamente descritte nel progetto fornito alla direzione, il titolo ha comunque fuorviato le aspettative dei partecipanti che in un primo momento si sono trovati spiazzati di fronte all'offerta formativa proposta. Fermo restando che le attività sono state considerate valide e replicabili, si suggerisce per il futuro di modificare il titolo per non includere il

tema dei disturbi alimentari ma di fondare l'intero intervento esclusivamente sui temi dell'accettazione di sé e sul vissuto di disagio.

Perché magari a volte chiedono ma cosa c'entra con l'alimentazione ad esempio perché era stato proposto come un'attività sull'alimentazione e loro non hanno riscontrato praticamente niente insomma rispetto a questo. Secondo me non bisognava dargli l'etichetta di un'attività sui disturbi alimentari. Non bisognava proprio dirlo. Già cambiare il titolo avrebbe fatto... mettere un titolo che fosse un po' più neutro dove poterci mettere dentro una serie di cose poi delle conclusioni potevate trarle voi e a loro gli rimaneva il fatto di aver fatto un'attività di un certo tipo che magari li aveva aiutati a stare insieme. La storia del ragazzino adesso non ricordo il nome con la macchia che li ha molto colpiti visto che si ricordavano poi alla fine e anche il fatto delle loro risposte fa notare che sono arrivati all'idea dell'accettazione di sé o anche magari delle possibili strade risolutive di una situazione personale che ti rende la vita difficile. Quindi secondo me bisognava togliere quell'etichetta là trovare un altro titolo come presentazione. (Insegnante 2)

Problematiche attuali inerenti la scuola riportate dalle insegnanti

Nel corso delle interviste le insegnanti hanno inoltre riportato alcune problematiche inerenti al contesto scolastico generale che riportiamo brevemente sperando possano essere di utilità ai dirigenti scolastici:

1. Numerosità delle classi

Le insegnanti riportano come sia molto difficile assicurare un percorso il più possibile personalizzato, come richiesto dalle direttive ministeriali all'interno di classi con più di 20 alunni e alunne frequentanti;

2. Necessità di una 'supervisione'

Numerose insegnanti riportano come possa essere utile poter fruire del servizio di professionisti all'interno dell'istituto che possano fornire le competenze necessarie per gestire i singoli e i gruppi in momenti particolarmente difficili;

3. Rapporto con le diversità

Sono stati riportati numerosi episodi di difficile gestione del gruppo di studenti in relazione alle emergenti diversità del contesto sociale attuale. Le diversità hanno a che fare con la presenza di bambini stranieri nella scuola (sono stati indicati come fonte di stigma sociale il nome fuori dal comune, l'odore di cibi che appartengono a culture

diverse, il colore della pelle) ma anche alla presenza di dimensioni familiari diverse da quella tradizionale (famiglie con genitori separati o altro) e alla presenza di bambini considerati diversi perché certificati dalle istituzioni sanitarie. Anche se in generale il clima è di accettazione e di integrazione, gli insegnanti colgono delle tensioni sotto la superficie e considerano come una risorsa la possibilità di affrontare questi temi in formazione.

Considerazioni conclusive

A fronte dei dati raccolti possiamo affermare che il progetto pilota proposto in sei classi dell'istituto comprensivo del territorio di Padova presenti numerose criticità ma altrettanti spunti che meritano di essere studiati e approfonditi. Nonostante sia necessario sottolineare come l'utilizzo di un questionario a risposte chiuse riduca sensibilmente la complessità della realtà indagata, restituendo una visione limitata al campo di indagine formalizzato dall'autore che ne ha validato l'utilizzo, possiamo comunque ipotizzare che le attività proposte siano idonee a produrre cambiamenti in quelle aree che erano state poste al centro degli obiettivi dell'intervento, ovvero il concetto di sé legato alla dimensione relazionale e corporea.

Inoltre, le insegnanti intervistate hanno potuto fornire numerose indicazioni sui punti di forza e sui limiti del progetto, tra cui la necessità di prolungare il percorso in un lasso di tempo più lungo, la possibilità di prevedere attività o modalità di restituzione atte a consolidare maggiormente i temi trattati durante il laboratorio e infine il suggerimento di modificare il titolo allo scopo di evitare aspettative erranee da parte dei diversi attori coinvolti.

Considerati questi risultati, occorre ora focalizzarsi maggiormente sul processo, ovvero su cosa accade nel corso delle attività e soprattutto su come esse si inseriscono nella quotidianità dei/delle partecipanti. A questo scopo, in fase di negoziazione di accesso al campo, il dirigente scolastico si era impegnato a permettere la videoregistrazione degli incontri in una delle classi coinvolte; tuttavia non è stato possibile rispettare l'impegno preso in seguito ad alcuni conflitti emersi tra genitori, insegnanti e la direzione stessa.

Per ovviare a questo inconveniente si è pertanto reso necessario svolgere un secondo progetto in un altro istituto comprensivo, con la possibilità di raccogliere dati qualitativamente ricchi e allo stesso tempo di sviluppare ulteriormente le attività del laboratorio in base ai suggerimenti raccolti.

L'utilizzo del medium artistico nella promozione del benessere nei DCA

Capitolo 4.1 – Metodologia di analisi

L'etnografia sensoriale partecipativa

Allo scopo di indagare la relazione tra arte e promozione del benessere in psicologia, considerando la cornice teorica fenomenologica delineata precedentemente sulla modalità incorporata e situata di produrre conoscenza, è risultata di particolare rilevanza la riflessione metodologica delineata da Sarah Pink (2009) in merito ad un'analisi antropologica multi-sensoriale incorporata.

Quando si parla di ricerca-azione (Lewin, 1954), ovvero di un processo in cui si intrecciano la finalità di raccolta dati e l'aspettativa di un cambiamento, si incontrano due aree delle scienze sociali che tuttora presentano tante criticità quanti punti di contatto: il piano della ricerca pura con il piano della disciplina applicata alla realtà quotidiana.

A questo proposito, l'autrice australiana critica la divisione tra antropologia accademica e antropologia applicata (Pink, 2006) e sembra rilevante a questo proposito estendere le sue considerazioni alla divisione che vige tra psicologia 'pura' e psicologia 'applicata' (Drenth, 2008; Gundlach, 2004). Secondo Sarah Pink (2006) infatti, occorre riconoscere e valorizzare le differenze tra le due discipline, ma allo stesso tempo, ricordare i principi base che le accomunano, ovvero la riflessività dell'etnografo, la partecipazione dei soggetti coinvolti all'interno della ricerca e la collaborazione tra chi conduce la ricerca e i partecipanti sulla definizione dei concetti, dei metodi e degli obiettivi della ricerca.

In questo senso, il lavoro 'applicato' può dare un contributo importante alla disciplina sia per quanto riguarda l'impostazione teorica, sia per quanto riguarda il metodo.

L'autrice sottolinea inoltre come sia necessario riconsiderare la relazione tra le dimensioni della teoria e del metodo, che non dovrebbero più essere viste come separate (Pink, 2012): delineare la metodologia infatti è inevitabilmente connesso con la possibilità di comprendere come noi conosciamo e il ruolo del contesto sociale nella produzione di questa conoscenza. I metodi di ricerca e l'esperienza incorporata della persona all'interno del campo di studio sono inestricabilmente legati in questo processo di produzione di conoscenza.

Un metodo per fare esperienza

Nell'ambito di una ricerca azione partecipata (O'Neill, 2012) si presuppone che vi sia un processo circolare di apprendimento in cui da una parte chi conduce la ricerca apprende attraverso il proprio corpo a vedere e interpretare il mondo con i sensi delle persone con cui condivide il campo di ricerca; dall'altra, i partecipanti conoscono modalità alternative di dare significato alla realtà, ricevendo una forma della propria esistenza modificata e interpretata dall'azione pratica e intellettuale dell'etnografo.

La combinazione tra il piano razionale cognitivo e il piano pratico corporeo è in questo senso puramente retorico, in quanto si utilizzano qui le parole di Heidegger per criticare l'idea di colui/colei che produce conoscenza come un osservatore distaccato, intellettuale e razionale, per proporre invece la natura dell'esser-ci (*dasein*) dell'essere umano che conosce in modo incorporato attraverso l'azione. Nonostante l'impostazione sia condivisa da diversi studiosi del novecento (Dewey, 1934/1980; Deleuze, 1990) le ricerche sugli interventi educativi sono cresciute impostando un dibattito e una divisione tra l'impostazione cognitivo-razionalistica da una parte, e una più comportamentista dall'altra (Fors, Bäckström & Pink, 2013). Questa dicotomia tuttavia, oltre a essere puramente retorica, risulta sostanzialmente fuorviante e poco utile nell'ambito della ricerca applicata in quanto l'apprendimento è *vissuto* e messo in pratica da persone inserite in un ambiente storico, sociale e materiale (Greeno, Collins & Resnick, 1992). In questo senso, l'apprendimento è inteso come un processo di partecipazione in attività pratiche che può condurre allo sviluppo di abilità e capacità, ristrutturazioni cognitive, modalità alternative di significazione (Fors, Bäckström & Pink, 2013).

Sembra qui possibile riprendere l'impostazione di Vygotskij (1934/1992) e analizzare l'esperienza educativa come una complessa relazione tra soggetti in un contesto sociale in cui si attuano processi dinamici. Lo psicologo russo considera come l'apprendimento sociale preceda lo sviluppo cognitivo, per cui le persone sarebbero in grado di raggiungere nuove abilità razionali in funzione di interazioni sociali all'interno di un contesto di riferimento. La visione delineata da Vygotskij è interessante perché permette di collocare la mente non tanto all'interno del cervello di una persona, ma in uno spazio intermedio tra l'individuo e l'ambiente (concetto che ritroviamo in Mead, 1934), in cui assolve una funzione di mediazione semiotica che permette l'attribuzione di significato all'esperienza. Questo spazio, in cui si incontrano le diverse soggettività in relazione a un artefatto semiotico costruito nel contesto socio-culturale di riferimento (Cole, 1998) è definito *zona di sviluppo prossimale*, costruito che indica quell'area di lavoro pedagogica tra i concetti spontanei dei

bambini e delle bambine e gli apprendimenti potenziali che si costruiscono all'interno dell'interazione sociale.

Vygotskij pone al centro della propria teoria l'interazione sociale all'interno di un contesto, ma Fors Bäckström & Pink (2013) indicano come quest'ultimo concetto sia spesso trattato in modo ambiguo negli studi sull'apprendimento in cui spesso si considera il contesto come qualcosa di dato a priori, una cornice che inquadra l'interazione in modo rigido. Diversamente, gli autori propongono di considerare non tanto il contesto in sé, ma il processo di *contestualizzazione*, o costruzione dello stesso, come una dinamica in continuo cambiamento e continua emergenza indagabile attraverso un approccio multisensoriale e situato che enfatizza la conoscenza nell'atto pratico. In questo senso l'ambiente è qualcosa *con cui* si interagisce, non qualcosa *su cui* si compiono delle azioni.

Se il contesto assume in questa impostazione un ruolo centrale per comprendere che cosa accade all'interno dell'incontro pedagogico, l'altro elemento che entra all'interno dell'analisi multisensoriale è per definizione il corpo. La nozione di apprendimento incorporato è largamente accettata tra le diverse discipline (Fors Bäckström & Pink, 2013) e come abbiamo visto (cfr. L'ingombrante assenza del corpo) in campo sociologico si è sviluppato un discorso sul corpo che possiamo sintetizzare in due prospettive predominanti (Shilling, 1993):

1. una prima prospettiva identifica 'il controllo centrale del corpo come una modalità chiave per stabilire i parametri all'ambiente esterno in cui l'azione sociale avviene' e disegna la fisicità umana come un oggetto ordinato dalla società;
2. una seconda prospettiva identifica il corpo come centrale all'ambiente interno dell'azione sociale.

Anche se entrambe le prospettive hanno posto il corpo al centro del dibattito accademico, entrambe sembrano affrontare il tema tentando di studiare l'azione incorporata come una determinante dei sistemi sociali, oppure all'inverso come i fattori sociali e culturali incorporati influenzino l'azione. Tuttavia, l'analisi accademica del corpo sembra ultra-rappresentarlo (Fors, Bäckström & Pink, 2013), intendendo in questo senso che si tende a narrare il corpo attraverso pensieri e parole, senza affrontarlo nella sua essenza fenomenologica e senza superare completamente la dicotomia mente-corpo.

Per superare questo problema metodologico Sarah Pink (2006; 2009; 2012) suggerisce di focalizzare l'indagine etnografica sull'atto stesso di percezione (o *noesi* in termini husserliani) per cominciare a considerare il corpo non come un semplice involucro della mente in cui i messaggi vengono trasferiti dai recettori all'unità centrale di elaborazione, ovvero il cervello, ma considerando come il percepibile sia costituito da una compenetrazione tra percettore e percetto.

Già Merleau-Ponty (1934) criticava la tendenza psicologista di localizzare la mente all'interno del cervello e affermava che l'anima (o ψυχή, in greco) sia rintracciabile in ogni cellula del corpo, e anche Bateson (1976) sosteneva un concetto simile quando descriveva la mente come un processo continuo di coinvolgimento percettivo tra organismo e ambiente. In questo senso, l'essere situati, o il contesto, del conoscente non sono un fattore, ma una condizione della conoscenza stessa (Fors, Bäckström & Pink, 2013).

L'impostazione metodologica dell'antropologa australiana, pur essendo condivisibile in termini teorici, conduce ad un inevitabile problema, ovvero che la percezione da sola non può produrre conoscenza, in quanto essa, riprendendo la teoria di Vygotskij, dipende dal linguaggio per essere significata. Tuttavia, è importante comprendere la visione di Sarah Pink in quanto attraverso questa lettura fenomenologica del corpo ci permette di situare la conoscenza nella dimensione corporea percipiente, orientata al contesto, e orientante.

Quindi per comprendere ciò che può accadere all'interno della relazione educativa che ha come obiettivo la promozione del benessere abbiamo la necessità di considerare l'apprendimento in modo situato, analizzando le sue dimensioni implicite che eccedono la rappresentazione e che sono legate ad un processo di percezione che unisce corpo e ambiente. Tuttavia, gli strumenti disponibili per la ricerca sociale in questo momento difficilmente ci permettono di andare oltre al piano dell'espressione linguistica legata inestricabilmente al piano semiotico di significazione dell'esperienza. Come possiamo andare oltre questo piano e progettare un report di ricerca che possa restituire l'idea situata di questo apprendimento?

Anche se la letteratura permette di individuare riferimenti alle modalità corporee di gestione della relazione pedagogica (Davies & Gannon, 2009), è difficile trovare lavori che esimano del tutto dal piano del linguaggio. Secondo Fors, Bäckström & Pink, (2013) questo sarebbe dato dal fatto che l'approccio fondato sulla sensorialità e sull'intercorporeità situata sfida le assunzioni e le pratiche che storicamente hanno privilegiato il linguaggio sulla sensazione, gli oggetti di esperienza sui soggetti d'esperienza, il razionale sull'affettivo e la conoscenza come strumento per predire e controllare, più che come gioco e piacere. Lo scarto essenziale dal vedere le persone come *aventi* un corpo al vederle come *essenti* un corpo sarebbe ancora del tutto da compiere, e sembra sempre più necessario mettere al centro dell'analisi i movimenti, le sensazioni, le percezioni per riconoscere il loro ruolo cruciale per la nostra comprensione, soprattutto nel momento in cui arroghiamo il diritto di porre al centro del discorso il benessere e il rapporto che le persone intessono con il loro stesso corpo vissuto.

Il visuale come ponte sensoriale

All'interno della nostra ricerca non possiamo esimerci da un'analisi basata sulla produzione linguistica che indagli le modalità di dare significato all'esperienza utilizzando i concetti fenomenologici per cercare di comprendere non solo *cosa* sia successo, ma anche *come* sia successo, in che modo si sia dipanata l'esperienza nel contesto laboratoriale, quale clima i conduttori e i partecipanti abbiano contribuito a costruire durante gli incontri e in che modo il medium teatrale abbia potuto ampliare la zona di sviluppo prossimale.

Tuttavia, l'impostazione teorica sulla modalità incorporata di produrre conoscenza ci impone di triangolare questi metodi con altri strumenti che ci permettano di restituire almeno in parte la possibilità di comprendere il piano sensoriale, ecologico di ciò che è avvenuto durante il percorso. Mettere in relazione lo studio dei sensi con i metodi visuali può essere una chiave per comprendere come le esperienze quotidiane e le identità sono costruite (Pink, 2006). Dopo i primi studi antropologici che coinvolgevano l'utilizzo di strumenti di produzione visuale come i documentari di Robert Flaherty sul popolo Inuit, o l'utilizzo di fotografie e pellicole di Margaret Mead a Bali, in ambito accademico l'utilizzo del visuale è stato visto con scetticismo e la principale critica mossa nei confronti di questi mezzi era che la pretesa di restituire uno sguardo obiettivo sul campo di indagine era invece contaminata da un'eccessiva soggettività da parte di chi confezionava il materiale (Pink, 2012). Sebbene successivamente l'utilizzo dei metodi visuali abbia lentamente registrato un ingresso all'interno del discorso accademico delle scienze sociali, soprattutto in virtù delle modificazioni tecnologiche e sociali che hanno permesso un uso più diffuso e una maggiore distribuzione dei prodotti digitali, l'iniziale critica mossa nei confronti di questi strumenti di produzione e analisi di materiale culturale sembra necessitare un'ulteriore riflessione da parte di chi utilizza i metodi visuali all'interno della propria ricerca.

Nel nostro caso, in un primo momento non era stato previsto un vero e proprio utilizzo di questi strumenti come parte integrante del progetto di ricerca, tuttavia, una volta entrati nelle classi in cui abbiamo condotto i laboratori, ci siamo resi conto che la telecamera, presente esclusivamente allo scopo di registrare le interazioni, aveva un ruolo attivo all'interno dello spazio. Le ragazze e i ragazzi, pur sapendo in anticipo che sarebbe stata utilizzata e qual era lo scopo della sua presenza in aula, hanno più volte interrogato i conduttori sull'utilizzo della telecamera e sulla destinazione dei filmati. Consapevoli delle necessità di introdurre i/le partecipanti alla presenza della telecamera e avendo fatto tutto ciò che è comunemente previsto in ambito psicologico per abituare le persone alla presenza dell'obiettivo (Mameli, Molinari, 2013), ci siamo resi conto che l'occhio digitale rappresentava un'ulteriore 'attore' all'interno del contesto sociale il cui ruolo doveva essere chiarito.

Per questo, a fronte delle richieste di numerose ragazze e ragazzi della scuola secondaria inferiore di avere la possibilità di svolgere un evento aperto in cui poter mostrare ad altre persone ciò che accadeva nel corso del laboratorio, abbiamo concordato con insegnanti, dirigente scolastico e partecipanti la possibilità di utilizzare la telecamere per videoregistrare alcuni momenti del percorso per montare un filmato e utilizzarlo come restituzione agli alunni e alla scuola. In questo modo, seguendo il principio etico della ricerca etnografica di 'restituire' (Pink, 2006), abbiamo confezionato un video di 12 minuti per ogni classe per restituire ai/alle partecipanti un prodotto concreto sul percorso svolto che loro potessero utilizzare a proprio piacimento. Tale prodotto non intende essere uno sguardo 'oggettivo' sul laboratorio, in quanto nulla di ciò che è videoregistrato può intendersi come una copia fedele della realtà e la telecamera è un agente trasformativo della realtà (Pink, 2006). Ogni singolo fotogramma risponde ad una decisione delle persone coinvolte: la telecamera è posizionata in un determinato luogo per rispondere ad un desiderio dell'operatore; il comportamento delle persone è certamente determinato anche dalla presenza dell'occhio meccanico; infine in fase di montaggio il regista sceglie quali porzioni di materiale inserire nella pellicola finale e in quale ordine. Tutto questo rappresenta in modo massiccio la soggettività di chi confeziona il prodotto, tuttavia, può dare delle informazioni anche sulla soggettività delle altre persone coinvolte. Anche nel caso della preparazione del video di restituzione infatti l'imperativo etico riguarda la collaborazione, la negoziazione delle decisioni con i/le partecipanti, attraverso uno scambio paritario in cui l'obiettivo è di 'creare qualcosa insieme' (Pink, 2006), condividendo l'agency e rispettando una sorta di reciprocità tra raccolta di informazioni e ritorno per i partecipanti.

Sarah Pink (p. 44) sottolinea come non sia tanto il ricercatore la parte attiva che estrae i dati e dà qualcosa in cambio, in quanto in questo modello sia ricercatore che informatore investono nel progetto stesso e ne traggono beneficio. In questo senso il video rappresenta da una parte un report sulle attività svolte per gli informatori coinvolti, e allo stesso tempo un mezzo per entrare in contatto sensoriale con il contesto sociale in cui si è svolta la ricerca da parte dei ricercatori.

MacDougall (1998) infatti, parafrasando Merleau-Ponty, sostiene come il video sia in grado di restituirci una modalità sensoriale che non si ferma al semplice canale visuale, ma investe i nostri sensi in modo olistico: prima di tutto, ovviamente, anche il canale uditivo, ma in modo meno immediato, è in grado di portare lo spettatore 'a contatto' con i protagonisti della scena, sentendoli sulla propria pelle e sperimentano un legame empatico con la diversa configurazione cinestesica e sensoriale.

Attraverso il video possiamo così essere in grado di osservare in modo 'fenomenologico' (Pink, 2009) il dipanarsi dell'esperienza, in quanto secondo Throop (2003) spesso si tende ad assumere

come dato esperienziale la semplice narrazione che si raccoglie nelle interviste o nei questionari. Tuttavia, essa rappresenterebbe solo la parte riflessiva mediatrice che tende a dare forma e coerenza all'esperienza, mentre l'essenza di questa risiederebbe nell'immediatezza del flusso temporale, negli aspetti pre-riflessivi e a-tetici (per riprendere un termine di Merleau-Ponty) dell'interazione sociale. Allo stesso modo Thomas Csordas (1990) ambisce ad una svolta fenomenologica per quanto riguarda l'incontro con l'altro, proponendo quel senso di alterità che rappresenta il filo conduttore da Gilles Deleuze fino a Bernhard Waldenfels, e che risiede nella differenza culturale ed esperienziale di ciò che è alieno, strano, sconcertante. Allo stesso tempo, Csordas enfatizza l'incorporazione come il terreno comune per la ricognizione dell'umanità dell'altro (tema già centrale nella quinta meditazione cartesiana di Husserl) e dell'immediatezza priva di riflessività razionale dell'intersoggettività. Seguendo questa proposta, possiamo assumere che l'etnografo fenomenologico usi sia il corpo che l'intelletto come strumento di ricerca per poter comprendere le esperienze personali dei concetti culturali che sarebbero altrimenti non traducibili attraverso la sua propria esperienza incorporata (Pink, 2009). Ma come può l'etnografo comunicare la propria esperienza corporea nel campo accademico?

Il medium artistico teatrale avrebbe potuto assolvere questa necessità espressiva dell'esperienza. Già Howard Becker, in collaborazione con Michal McCall, Lori Morris e Paul Meshejian (1989) pubblicarono un articolo sotto forma di copione teatrale e diverse ricerche hanno previsto tra le modalità di diffusione dei risultati degli studi medium artistici che coinvolgevano o meno il teatro (Kaptani & Yuval-Davis, 2008; O'Neill, 2012). Tuttavia, pur avendo considerato questa possibilità, ci scontriamo oggi con l'incompatibilità della modalità teatrale, per definizione legata ad un qui ed ora irripetibile, radicato appunto all'immediatezza del flusso temporale e all'impossibilità di replica identica, con la diffusione di conoscenza in ambito accademico, che fonda i propri principi sulla possibilità di replicazione senza limiti spaziali e temporali.

A questo scopo, nuovamente il medium visuale digitale viene in nostro aiuto, condensando in uno strumento condivisibile alcuni assaggi di ciò che non è del tutto esprimibile attraverso le narrazioni e *sentire* l'identità dell'altro, piuttosto che semplicemente pensarla (Geurts, 2003).

Desjarlais suggerisce che una metodologia fenomenologica comprende anche le narrazioni orali in quanto ciò che attiene al fenomeno e ciò che attiene al discorso (vita vissuta e vita parlata) sono i fili interconnessi della stessa corda, ognuno coinvolto in modo complesso all'altro nel tempo. (2005). Tuttavia questo accento alle parole può portare a ridurre la complessità alle sole interviste. Per questo è importante riportare i metodi visuali in questo tipo di analisi in modo tale da non perdere le interconnessioni tra testo ed esperienza sensoriale.

In questo senso, La rappresentazione visuale può offrire sentieri agli altri sensi e risolvere le difficoltà che gli antropologi fronteggiano nel fare ricerca e nel comunicare le emozioni, il tempo, il corpo, i sensi, il genere e l'identità individuale fornendo un linguaggio metaforicamente ed esperienzialmente vicino alle persone (Pink, 2006 p. 49).

La partecipazione nella produzione del materiale visuale

La ricerca azione partecipata (O'Neill, 2012) prevede un impegno volto allo sviluppo di collaborazioni che hanno lo scopo di facilitare l'apprendimento e il cambiamento sociale attraverso la condivisione della proprietà e dello sviluppo del report di ricerca con i diversi stake-holders. Nel nostro caso, possiamo individuare diversi attori sociali coinvolti all'interno dello studio condotto: da una parte la fondazione della Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo, che ha finanziato la ricerca; l'Università degli Studi di Padova, che ne ha supervisionato il percorso; l'istituto comprensivo in cui si è svolta la raccolta dati, che ha fornito i tempi e gli spazi per la conduzione dei laboratori; le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi che hanno partecipato al progetto e che sono stati al contempo informatori dell'indagine e destinatari dell'intervento; infine il ricercatore stesso, ovvero il sottoscritto, con i propri interessi personali. Ognuno di questi attori ha portato con sé diverse aspettative, diversi obiettivi, diversi modi di intendere la ricerca e l'impegno sul campo. Come è possibile parlare di partecipazione nel momento in cui vi sia una tale eterogeneità di interessi coinvolti nel progetto?

Sarebbe ingenuo pensare che non vi sia un potere che inevitabilmente prevale su un altro, anche quando si cerca di dare la possibilità alle minoranze e a quei gruppi sociali che sono solitamente privi di una voce, di esprimere le proprie opinioni nel discorso pubblico.

Se consideriamo la scala della partecipazione di Sherry Arnstein, il nostro intervento inevitabilmente si pone ai primissimi gradini della scala: il tema era stato deciso dal committente, le modalità e i tempi di intervento sono stati concordati tra conduttori e operatori scolastici, infine le classi sono state scelte dagli adulti e non vi è stata una partecipazione volontaria da parte degli alunni. Consci di questi limiti, abbiamo tentato di utilizzare un medium che potesse garantire la più ampia possibilità di espressione e generazione dei significati in interazione possibile con i mezzi disponibili, ovvero le attività a base artistiche di stampo teatrale. Infine per garantire una fruizione il più paritaria possibile dei risultati della ricerca, abbiamo previsto una restituzione sotto forma di materiale visuale per i/le partecipanti.

A questo proposito abbiamo tentato di seguire come impostazione metodologica l'inclusione, intesa come il coinvolgimento attivo dei partecipanti come co-ricercatori, ovvero come membri esperti

della comunità di riferimento introdotti nel processo di presa di decisioni all'interno dei laboratori seguendo ciò che Paulo Freire definì tecniche dialogiche.

All'interno di questi presupposti abbiamo seguito la metodologia della ricerca azione partecipativa (PAR - O'Neill, 2012), un modello che

utilizza modi innovativi di consultare e lavorare con le persone del luogo, per esempio, attraverso laboratori artistici, metodi teatrali ed eventi con gli stakeholders. La PAR è trasformativa, oltre che rigorosa ed etica. La PAR è un processo e una pratica diretta verso il cambiamento sociale *con* i partecipanti. E' interventista, orientata all'azione e interpretativa (p. 157, corsivo originale).

L'interpretazione deve quindi essere trasformata in risposte creative e costruttive per i/le partecipanti e la comunità, e i risultati devono poter informare, educare, ricordare, sfidare e in definitiva dare potere a tutte le parti coinvolte e ai possibili pubblici dei risultati di ricerca. La forma in cui questi risultati può essere divulgata è molteplice, andando dalla semplice carta stampata, fino a immagini, video, performance e esibizioni artistiche.

Mentre Meštrović (1997) critica l'immobilismo della società attuale, definita 'post-emozionale,' in cui i media sono totalmente coinvolti nella produzione di intrattenimento continuo che riduce sempre di più la possibilità di emozionarsi di fronte all'incontro con l'altro e la cultura industriale genera quasi-emozioni sintetiche intellettualizzate e meccaniche, secondo Maggie O'Neill (2012) questo tipo di ricerca può contrastare la paralisi e il pessimismo delle comunità ritessendo la complessa relazione tra pensiero, sentimento e azione (Arendt, 1996), che possono alimentare l'impegno sociale e la responsabilità collettiva.

Concetto fondamentale all'interno della ricerca azione partecipata è l'etno-mimesis (O'Neill, 2010), termine coniato allo scopo di esplicitare la combinazione del lavoro partecipativo etnografico e la rappresentazione visuale/artistica della ricerca. In questo modo sarebbe possibile configurare la complessa esperienza della comunità che ha partecipato alla ricerca ricucendo insieme il piano narrativo con quello sensoriale e rappresentarlo all'interno della cornice di riferimento dei nostri co-ricercatori. Il risultato si apre così anche ai fruitori al di fuori dell'ambito accademico, accedendo ad una sociologia *pubblica* (Burawoy & VanAntwerpen, 2001) orientata verso la comunità e sui temi sociali rilevanti al suo interno, che si protrae verso la generazione di una riflessione condivisa su ciò che è accaduto nel corso dell'indagine.

La conversione dei risultati in un linguaggio artistico non solo comporta un ventaglio più ampio di uditori possibili rispetto alla modalità accademica di pubblicazione della conoscenza, ma permette inoltre di produrre una comprensione più ricca della complessità dell'esperienza vissuta che può

portare luce a diverse dimensioni dei processi e delle strutture sociali. A ogni linguaggio corrisponde una diversa costruzione della realtà, così, traducendo i risultati della ricerca in linguaggi differenti possiamo accedere a rappresentazioni poliedriche e multivocali. Per quanto riguarda nello specifico il linguaggio artistico, esso sarebbe in grado di portare qualcosa di nuovo nel mondo, piuttosto che rifletterne qualcosa. Questo elemento di novità ha un carattere costitutivo e non meramente rappresentazionale, in grado di costruire cultura (Hillis Miller, 1992). Meggie O'Neill (2008) definisce questa particolare relazione che si crea tra arte ed etnografia come un 'terzo spazio' in cui emerge la natura trasformativa dell'arte e della creatività in grado di portare le persone a contatto con i propri mondi sociali e le esperienze vissute degli altri in un modo tale che richieda una riflessione critica e un coinvolgimento attivo da parte dello spettatore.

Il connubio tra la ricerca azione partecipata di Meggie O'Neill e l'utilizzo dei metodi visuali proposti da Sarah Pink aprono a molte interessanti possibilità di condurre ricerca utilizzando l'arte con gruppi di bambine, bambini, ragazze e ragazzi. Tuttavia, occorre sottolineare come tali presupposti teorici e intenti metodologici debbano inevitabilmente entrare in contatto con l'ambito comunitario, e in particolare con il contesto scolastico, che non sempre ne condivide le prassi e i metodi. La possibilità di assicurare la partecipazione dei co-ricercatori in tutti i momenti dell'indagine prevede infatti una disponibilità da parte degli adulti che raramente è concretizzabile. Occorre mediare tra le diverse esigenze ed entrare negli spazi e nei tempi concessi, in attesa di poter ampliare le finestre date a interventi che fuoriescono dal programma scolastico canonico.

Inoltre, un secondo problema di particolare rilevanza sul piano etico per quanto riguarda l'utilizzo di immagini che ritraggono minorenni, è la necessità di raccogliere le autorizzazioni firmate da entrambi i genitori per la divulgazione del materiale. In questo caso, si è concordato con gli operatori scolastici di proporre una possibilità di utilizzo del materiale riservata ai soli ambiti accademici, riducendo così la possibilità di estendere tale prodotto anche ad altri pubblici, e tradendo il principio fondamentale di divulgazione dei risultati della ricerca in comunità. Per ovviare a questa incoerenza tra impostazione metodologica e necessità pratiche, una copia del video è stata consegnata ad ogni singolo partecipante, allo scopo di dare alle persone il potere di scegliere autonomamente le persone con cui avrebbero voluto condividere il materiale.

In questo senso il video prodotto, pur non potendo essere incluso tra queste righe, deve essere considerato come parte integrante dei risultati di ricerca, e come artefatto provvisto di proprietà trasformative a disposizione dei partecipanti che possono avere una traccia personalizzata di ciò che è accaduto nel corso di questa ricerca azione partecipata.

Capitolo 4.2 – Presentazione dei risultati

Introduzione

In questo capitolo presenteremo l'analisi dei dati raccolti nel corso di un progetto di promozione del benessere corporeo e relazionale basato su tecniche teatrali svolto nella provincia di Modena nel novembre e dicembre 2013. In questo percorso sono state coinvolte due classi di un istituto comprensivo: una classe quinta della scuola primaria e una classe seconda della scuola secondaria. In ogni classe si è svolto un ciclo di sei incontri di due ore ciascuno a cadenza settimanale. I luoghi deputati allo svolgimento di tali incontri sono stati l'auditorium scolastico per quanto riguarda la scuola secondaria inferiore, e la palestra per quanto riguarda la scuola primaria, ad eccezione del primo incontro, svolto anch'esso in auditorium. Tutti gli incontri sono stati videoregistrati integralmente e le autorizzazioni firmate da entrambi i genitori di ogni partecipante sono state raccolte a inizio anno scolastico. Inoltre, prima dell'inizio del percorso e alla fine degli incontri sono state raccolte per ogni studente delle autocaratterizzazioni modificate (Armezzani, Grimaldi, Pezzullo, 2003), focalizzate sul piano corporeo. Per ogni classe inoltre è stato montato e consegnato personalmente a ogni partecipante e alla scuola un video di restituzione che riassume le attività svolte e le considerazioni delle ragazze e dei ragazzi su tali attività come oggetto mediale che potesse rimanere a loro come prodotto finale del percorso.

Le attività proposte nei due percorsi seguivano in un primo momento la struttura svolta nel primo intervento attuato nelle scuole della provincia di Padova (cfr. Capitolo Presentazione dei risultati Padova): a queste sono state aggiunte numerose altre attività teatrali in cui si chiedeva ai partecipanti di mettere in scena momenti della storia, inventare situazioni inerenti alla narrazione ma non presenti nel testo, improvvisare in base a un tema dato e infine produrre una scena in piccoli gruppi che rappresentasse l'andamento del percorso svolto insieme. A tutti gli incontri ha partecipato inoltre una psicologa che ha gentilmente prestato il suo apporto al laboratorio per permettere un'efficace gestione della classe e la possibilità di svolgere alcuni esercizi dividendo i/le partecipanti in due gruppi.

Nel corso di questo capitolo illustreremo in una prima fase le rappresentazioni del corpo costruite dai partecipanti nell'ambito della produzione testuale e delle interazioni generate nel corso degli incontri; quindi analizzeremo la strutturazione delle singole attività proposte durante il percorso per comprendere le possibili intersezioni tra la proposta artistica e la promozione del benessere a scuola. Tale analisi è stata svolta avvalendosi dei concetti fenomenologici delineati in precedenza allo scopo di comprendere le modalità in cui si produce conoscenza situata in modo intersoggettivo;

infine riporteremo le considerazioni dei partecipanti per comprendere l'esperienza degli attori coinvolti nell'intervento e focalizzarne i punti di forza e i limiti.

Analisi delle autocaratterizzazioni prodotte

L'autocaratterizzazione è uno strumento costruttivista (Kelly, 2003/1966) attraverso il quale si richiede ad una persona di produrre un testo riguardo a se stessa assumendo il punto di vista esterno, in particolare di una persona intima e benevola, che possa descrivere i pensieri, i sentimenti, le emozioni e le esperienze dell'individuo. Il testo prodotto in questo modo permette di individuare quali sono i costrutti principali attraverso cui la persona definisce la realtà e se stessa e di esplicitare le strutture discorsive fondamentali su cui basa le proprie argomentazioni. Allo scopo di circoscrivere il campo di analisi agli argomenti che sono per noi di maggiore interesse in questa sede, ovvero le modalità di significazione del corpo proprio e dell'altro, è stata definita per i partecipanti allo studio una autocaratterizzazione modificata rispetto alla consegna tradizionale e focalizzata (Armezzani, Grimaldi, Pezzullo, 2003) sul piano corporeo. In particolare, è stato chiesto loro di rispondere alla seguente consegna:

Vorrei che scrivessi il modo in cui ti senti quando ti guardi allo specchio. Prova a raccontarlo come se tu fossi il protagonista di una storia. Scrivi in terza persona, come scriverebbe un tuo amico o una tua amica che ti vuole bene e che ti conosce molto intimamente, come se potesse leggere i tuoi pensieri. Puoi iniziare scrivendo "XXX quando si guarda..." oppure "Conosco XXX molto bene e di lui posso dire che quando si guarda allo specchio..."

La richiesta di esprimere ciò che la persona pensa e prova quando si guarda allo specchio è stata proposta allo scopo di comprendere tanto gli aspetti descrittivi legati all'immagine corporea, quanto la dimensione identitaria legata ad essa, assumendo così un punto di vista ampio e completo sulle aree che definiscono una persona attraverso lo sguardo dell'altro. L'analisi dei corpora di testi prodotti attraverso questo strumento tuttavia non è stato condotto seguendo l'impostazione costruttivista, in quanto non rientrava tra gli obiettivi della ricerca la definizione dei costrutti personali e l'indagine della psicologia degli individui coinvolti nello studio, obiettivo peraltro non perseguibile raccogliendo solo poche righe di testo non supportate da dialoghi approfonditi e osservazione diretta. Diversamente, lo scopo di questa raccolta di dati era di definire le polarità semantiche utilizzate dai partecipanti per dare significato alla propria immagine corporea e sociale per comprendere le modalità argomentative che guidano l'attribuzione di senso alla base

dell'identità corporea e di utilizzare tali polarità semantiche per comprendere poi le pratiche interattive messe in atto nel corso degli incontri attraverso cui è possibile approfondire i temi emersi dai testi.

Per questo motivo si è cercato di delineare gli assi attanziali del discorso dei partecipanti (Mininni, 2003) in particolare cercando di individuare le possibili intersezioni e le possibili differenze tra i due gruppi coinvolti, ovvero quello degli alunni della scuola primaria da una parte, e il gruppo di alunni della scuola secondaria dall'altra, per poter permettere una rappresentazione dialogica delle configurazioni identitarie generate in base all'appartenenza ai due gruppi.

Occorre sottolineare che in questa sede non ci siamo occupati di approfondire le eventuali differenze tra i due gruppi. Nonostante sia importante comprendere le implicazioni dovute ad una diversità di due anni di età tra i due gruppi, soprattutto nella fase pre-adolescenziale in cui avvengono numerosi cambiamenti corporei e sociali, la nostra visione si basa sull'assunzione che le diverse classi possano costruire al loro interno particolari modalità culturali con i propri artefatti, significati, rituali e pratiche peculiari, superando l'implicita visione cross-culturale che tuttora permane in taluni studi psicologici orientati all'infanzia e all'adolescenza (Cole, 1998; James, Jenks & Prout, 1998).

Temi emersi nei testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse della scuola secondaria inferiore prima dell'inizio degli incontri

Nella prima fase di analisi delle autocaratterizzazioni compilate dalle studentesse e dagli studenti della classe seconda della scuola secondaria inferiore, abbiamo organizzato i temi emersi in una griglia in modo tale da delineare gli assi discorsivi costruiti dalle ragazze e dai ragazzi e le eventuali differenze tra i partecipanti in base al genere. Tale griglia è stata impostata post-hoc in funzione di un'analisi tematica (Saldaña, 2009) citate dai/dalle partecipanti, raggruppandole in categorie sovraordinate.

Abbiamo deciso di porre questa distinzione in quanto essendo il focus della ricerca la promozione del benessere nel campo dei DCA, non possiamo sottovalutare la possibile differenza del vissuto corporeo in base al genere (Cfr. Capitolo DCA: un costrutto per ogni teoria). Lo scopo di questa suddivisione è stato quindi quello di comprendere se siano individualizzabili modalità esperienziali della propria corporeità riprodotte attivamente in base all'identificazione di genere messa in atto dagli individui. I valori numerici riportati in tabella vogliono esclusivamente dare un'idea della distribuzione dei temi prodotti, ma non possono essere interpretati senza la consultazione approfondita delle parole stesse dei partecipanti.

I temi espressi in questo corpus di testi sono quindi organizzati in base a due dimensioni fondamentali: le descrizioni argomentate sul piano del *come sono* e le descrizioni argomentate sul piano del *come vorrei essere*.

Queste due dimensioni inoltre, sono state suddivise in base alle produzioni testuali che hanno a che fare con il corpo, i discorsi che hanno a che fare con le attribuzioni di caratteristiche identitarie, le pratiche di controllo messe in atto, e i modelli di confronto e gestione dello sguardo dell'altro.

Il primo aspetto che emerge da questa semplice organizzazione dei temi emersi, è che i ragazzi utilizzano più frequentemente rispetto alle ragazze argomentazioni basate su attribuzioni identitarie e qualità caratteriali, mentre le ragazze utilizzano prevalentemente il piano corporeo come modalità di descrizione di sé.

È un buon amico che non ti lascia mai in disparte e che se dice qualche battuta, lo fa per far ridere non per prendere in giro. Lui mi dice che va tutti i giorni a nuoto e che gli piace perché i suoi compagni sono simpatici, ma secondo me ci va anche perché lui, quando fa qualcosa lo fa con impegno e, sempre secondo il mio parere non riuscirebbe a farlo in modo discontinuo. Alan, quando si guarda allo specchio, vede un ragazzino di cui, dal suo sguardo, si riesce a capire ciò che sta pensando. Lui, quando qualcuno è in difficoltà, lo capisce e lo aiuta e si reputa quindi un ottimo amico. (A1:45-46)

La mia amica Valeria, quando si guarda allo specchio vede una ragazza bruna, con occhi lucidi e marroni. Capelli sottili come spaghetti al ragù. Mentre si guarda sorride, e mentre sorride gli occhi sono ancora più lucidi. Non so come si veda lei se bella o brutta ma non conta, perché io so che è una ragazza bruna con occhi marroni lucidi questo mi basta... (A1:106)

Per quanto riguarda le descrizioni corporee, i partecipanti si soffermano prevalentemente sulle caratteristiche del viso, indicando prima di tutto il colore degli occhi e dei capelli, il loro taglio, quindi altre caratteristiche che riguardano il volto come il naso, la bocca e la presenza di altri segni. Sembra che in particolare siano proprio gli occhi o i capelli il fulcro di una sorta di insoddisfazione trasversale sia per i ragazzi, sia per le ragazze: molti riportano come desidererebbero essere biondi con gli occhi azzurri, mentre non sembra che vi sia un modello comune per quanto riguarda la conformazione dei propri capelli, in quanto chi ha i capelli lisci li preferirebbe mossi e viceversa. Tuttavia proprio sui capelli si esprimono la maggior parte delle pratiche di controllo della propria immagine messe in atto tanto dai ragazzi quanto dalle ragazze.

Lucia quando si guarda allo specchio pensa: “che brutta con questi capelli sparati”, ma ovviamente lei lo pensa solo alla mattina appena sveglia. Al pomeriggio Lucia si riguarda sempre allo specchio e dice: “così?! Così? O così?” mentre si pettina i capelli; Lucia cerca sempre di cambiare la sua pettinatura, cioè vorrebbe avere i capelli lisci, ma ormai si è rassegnata ad avere i capelli mossi (A1:53)

[Max] La prima cosa che fa è prendere il pettine e sistemarsi i capelli alle volte si sistema la frangetta col gel, si fa il risvolto alle maniche della maglietta, si lava la faccia e si accorge di sembrare più sveglio, si mette la giacca e vede che lo ingrassa tantissimo. (A1:68)

E' interessante notare come vi siano diverse modalità di attribuzione di significato riguardo ai particolari della propria immagine, che possono essere assunti da una parte come dei dettagli il cui cambiamento è visto dai partecipanti in modo ambivalente come la possibilità di migliorare il proprio aspetto, e allo stesso tempo snaturarlo e renderlo ridicolo; dall'altra parte invece, lo stesso particolare può essere assunto come l'elemento determinante da cui scaturisce l'insoddisfazione irrimediabile verso se stessi.

Mi sono appena lasciato con Matteo con il quale ho parlato tanto mentre guardavamo delle riviste con i nostri cantanti preferiti. Matteo, osservando un'immagine mi ha confidato che vorrebbe essere come uno di loro con l'aspetto più attraente e più vicino agli ideali moderni, in pratica vorrebbe essere biondo e avere gli occhi azzurri. [...] Gli occhi azzurri di Matteo in questo momento mi farebbero un po' ridere perché lo cambierebbero quasi completamente.(A1:5)

Davanti allo specchio Mara sa ed è certa che con quei brutti occhi marroni è molto brutta. (A1:160)

Le altre pratiche di controllo messe in atto dai partecipanti per gestire la propria immagine riguardano invece la gestione dell'alimentazione, dell'abbigliamento e della visibilità di determinati particolari cui gli autori delle autocaratterizzazioni attribuiscono il significato di difetto. Ad esempio, per quanto riguarda l'alimentazione, due ragazzi hanno espresso insoddisfazione verso la dimensione della propria pancia, ma allo stesso tempo entrambi riferiscono di vivere l'attrazione per il cibo come una sorta di impulso irrefrenabile, di richiamo che va oltre la propria volontà e capacità di gestione. Sembrano essere imbrigliati nel dilemma di in una tensione akratica (Romaioli, Faccio

& Salvini, 2008) per cui pur sapendo cosa sarebbe meglio fare dal loro punto di vista (mangiare meno), non possono fare a meno di mettere in pratica i comportamenti considerati deleteri. Le ragazze sembrano invece impegnate nella ricerca di un equilibrio tra una regola imposta di ciò che è corretto mangiare, e la compensazione di eventuali ‘trasgressioni.’

[Domenico] *quando pensa al suo enorme pancione si rattrista, vorrebbe essere più magro, ma al pensiero del cibo non resiste, corre corre più felice e veloce del vento... per fare contento il suo stomaco, paragonabile ad un pozzo senza fondo (A1:139)*

[Clara] *È molto golosa ma sta sempre attenta a quello che mangia: perciò se mangia nutella o una fetta di torta a merenda a cena cerca di mangiare verdure o come dessert un'arancia. (A1:79)*

Mentre i ragazzi identificano la pancia come il simbolo della loro insoddisfazione verso il peso corporeo, le ragazze che riportano la medesima insoddisfazione non si concentrano tanto su un particolare, ma sembra che identifichino l'intera loro immagine, e l'intera loro persona, come spostata verso il polo opposto della magrezza, senza riportare particolari del proprio corpo.

Mara è la mia migliore amica, lei quando si guarda allo specchio si trova cicciottella e bruttina (A1:160)

Alessia quando si guarda allo specchio vede una ragazza alta, non molto, ma rispetto alle sue amiche abbastanza. Una ragazza normale, per niente magra. (A1:142)

Per quanto riguarda i modelli di bellezza citati, solo un ragazzo riporta come modello di attrattività maschile il rispecchiamento con personaggi famosi come i cantanti dei propri gruppi preferiti, mentre una ragazza riporta di voler somigliare nell'apparenza ad una Barbie. Per il resto dei/delle partecipanti, sembra che il modello di bellezza sia invece costruito in base allo sguardo delle persone che compongono i gruppi sociali di riferimento, ovvero i pari, che rappresentano il metro di giudizio principale per l'attribuzione di senso alla propria immagine e alla propria identità.

Anche l'altezza non convince molto, [Matteo] mi ha detto infatti che vorrebbe essere più alto anche se è già più alto di me. Alcuni della nostra classe sono altissimi e forse è per questo che si è messo questo problema. (A1:5)

[Barbara] *Molte volte si sente diversa, si sente più brutta e meno simpatica, delle altre ragazze della sua età (A1:32)*

Le parole delle studentesse e degli studenti della classe seconda sono spesso condite da sentimenti di insoddisfazione rispetto a particolari del proprio corpo e del proprio carattere. Si possono apprezzare dai testi prodotti la consapevolezza di un cambiamento in atto, e in alcuni il focus è sul futuro e sulla speranza di poter modificare alcune caratteristiche di sé. I sentimenti legati a tale speranza di cambiamento sono diversi, e comprendono la curiosità, l'ambizione, la tenacia, l'impegno, ma anche una sorta di alienazione, rassegnazione ed impotenza.

La mia migliore amica, Elisa, al mattino si alza, fa colazione, si veste, si lava i denti, poi, quando si guarda allo specchio, ha ogni giorno i soliti problemi.

Mentre si spazzola i suoi lunghi capelli, pensa a quanto li odia e dentro di se fa tante immaginazioni di come lei potrebbe stare con un'altra capigliatura. Purtroppo, arriva sempre alla solita conclusione, cioè, "così sono e così rimangono". (A1:15)

Conosco molto bene Silvia, e di lei posso dire che quando si guarda allo specchio, si sente: soddisfatta di essere come è, spesso, cerca di capire che cambiamenti stanno avvenendo in lei ad esempio: il suo naso che prima era più schiacciato e corto ora sta diventando sempre più lungo e proporzionato (A1:115)

Tabella delle frequenze dei temi riportati rispetto a 'come sono:'

Tema	N Genere Maschile	N Genere Femminile
Capelli	6	6
Occhi	4	5
Altre caratteristiche del viso	4	5
Età	3	
Altezza	4	2
Magrezza	2	
Grassezza	2	2
Forza	1	
Caratteristiche identitarie	10	3
Insoddisfazione	4	4
Soddisfazione	4	2
Confronto sociale	3	1
Abbigliamento	2	1

Tabella delle frequenze dei temi riportati rispetto a ‘*come vorrei essere:*’

Tema	N Genere Maschile	N Genere Femminile
Capelli	3	3
Occhi	3	2
Altre caratteristiche del viso		2
Altezza	2	1
Magrezza	2	
Forza	1	
Caratteristiche identitarie	2	
Mestiere	3	

Temi emersi nei testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse scuola secondaria inferiore al termine degli incontri

Pur riportando in tabella le frequenze dei temi emersi, sottolineiamo come sia necessario ampliare ed approfondire l’analisi per comprendere le modalità di costruzione della rappresentazione di sé dei/delle partecipanti allo studio. Operando un confronto tra le frequenze raccolte prima del percorso e quelle osservate al suo termine, può essere interessante notare come siano leggermente diminuiti i discorsi che riguardano l’insoddisfazione riguardo al proprio aspetto, pur ricordando che trattandosi di numeri molto piccoli non è possibile assumere questa differenza come dato. Per questo prendiamo come esempio alcune autocaratterizzazioni di singoli partecipanti allo scopo di comprendere quali modificazioni siano intervenute nella produzione discorsiva individuale.

Tabella delle frequenze dei temi riportati rispetto a ‘*come sono:*’

Tema	N Genere Maschile	N Genere Femminile
Capelli	4	5
Occhi	3	2
Altre caratteristiche del viso	1	
Età		1
Altezza	4	1
Magrezza	2	
Grassezza	1	
Forza	1	

Caratteristiche identitarie	9	4
Insoddisfazione	2	3
Soddisfazione	4	3
Confronto sociale	1	

Tabella delle frequenze dei temi riportati rispetto a ‘*come vorrei essere:*’

Tema	N Genere Maschile	N Genere Femminile
Capelli	1	1
Magrezza	1	
Caratteristiche identitarie	1	1
Abbigliamento		1
Mestiere	1	

La prima autocaratterizzazione che prendiamo in esame è quella di Valentina, che in un primo momento aveva manifestato sentimenti di insoddisfazione riguardo alla propria immagine, affermando di volere da essa qualcosa di più, di poter diventare il fulcro degli sguardi delle persone e che potessero scorgere in lei qualcosa di speciale, che evidentemente al momento non corrisponde con il suo sentimento verso di sé.

Conosco Valentina molto bene e di lei posso dire che quando si guarda si vorrebbe cambiare: i capelli, li vorrebbe lunghi e lisci; gli occhi, li vorrebbe color celeste chiaro; i denti, li vorrebbe dritti; le labbra, le vorrebbe rosa scuro;

Vorrebbe essere come Barbie, però, scura (e che perda meno capelli).

Quando si guarda allo specchio, si vede carina, ma vorrebbe qualcosa di più, qualcosa che spicchi nella sua faccia.

Vorrebbe che ogni persona la guardasse e dicesse: - Guardate come è bella quella ragazza; ha qualcosa che nessun altro ha!!

Oppure: - Wow! Quella sì che è una bella ragazza!!!

Vorrebbe, anche, che tutti si girassero quando passa.

Vorrebbe avere i capelli meno spettinati. Vorrebbe essere amata da tutti.

Vorrebbe amare se stessi! (A1:109-116)

In questo caso, l'insoddisfazione verso di sé non sembra nascere propriamente da qualche difetto corporeo identificato e caricato di una valenza negativa capace di compromettere il valore della persona in toto, tanto che Valentina afferma di vedersi ‘carina.’ Tuttavia, questo non basta, perché non le sembra di individuare in se stessa una caratteristica che possa renderla diversa e farla

spiccare tra le altre, concludendo che forse proprio per questo non si sente amata dagli altri e nemmeno da se stessa. Nel corso della seconda descrizione invece, sembra che le argomentazioni di Valentina non dipendano più dalla necessità di essere ammirata e apprezzata da tutti, ma dall'aver individuato le persone per lei più significative. La ragazza sembra quindi basare sul loro rispecchiamento la possibilità di piacersi e di sentirsi a proprio agio con se stessa. Inoltre aggiunge nella descrizione di sé anche altre caratteristiche e abilità che non riguardano esclusivamente il piano corporeo, ma che comprendono talenti e passioni che definiscono la sua identità.

Quando mi guardo allo specchio, vedo una ragazza che si è appena svegliata e vuole tornare a letto; purtroppo deve andare a scuola.

Dopo che mi sono vestita resto 10 minuti a guardarmi allo specchio, e vedo una ragazza allegra, stanca, stufa, divertente e, alcune volte, sbadata!

Bruna, occhi azzurri, che ci sa fare con i bambini, sa parlare agli animali, disegna bene..., mi piaccio come sono; e, se piaccio a mia sorella, a mia madre e a mio padre, allora, sono a posto! (A1:118-120)

Temi emersi nei testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse della scuola primaria prima dell'inizio degli incontri

Per quanto riguarda i temi riportati nelle autocaratterizzazioni dei bambini e delle bambine della scuola primaria, possiamo subito osservare come non vi sia una particolare distinzione tra il *sé reale* e il *sé ideale*, in quanto le uniche affermazioni riportate su caratteristiche che si vorrebbero assumere riguardano esclusivamente l'ambizione a svolgere in futuro un determinato mestiere, ad eccezione di un'unica bambina alla quale piacerebbe vivere l'esperienza di avere i capelli ricci e di voler provare a vedere come sta con gli occhiali.

Tabella delle frequenze dei temi riportati rispetto a 'come vorrei essere?'

Tema	N Genere Maschile	N Genere Femminile
Capelli		1
Altre caratteristiche del viso		1
Mestiere		3

Sia i bambini che le bambine si descrivono prevalentemente in base a caratteristiche identitarie mentre le qualità corporee sono riportate esclusivamente sul piano descrittivo, senza riportare sentimenti di insoddisfazione a riguardo, anzi molti bambini riportano di sentirsi a proprio agio con la propria immagine. Inoltre, per i bambini sembra particolarmente importante descriversi come

forti e muscolosi, probabilmente in modo non tanto connesso alla propria struttura fisica, ma piuttosto come qualità personale che trascende il piano corporeo per abbracciare invece quello del carattere e della personalità. Non sembra inoltre che vi sia attenzione al confronto sociale con i pari riguardo alla valutazione di sé, mentre spesso i bambini e le bambine si descrivono come buoni amici e orientati all'altro.

Tabella delle frequenze dei temi riportati rispetto a 'come sono:'

Tema	N Genere Maschile	N Genere Femminile
Capelli	2	3
Occhi	2	3
Altre caratteristiche del viso	2	3
Età	2	1
Altezza	2	2
Magrezza	3	
Forza	5	1
Caratteristiche identitarie	8	9
Insoddisfazione		1
Soddisfazione	5	2
Abbigliamento	1	1

Possiamo ipotizzare che le caratteristiche identitarie riportate dalle bambine e dai bambini nascano dalla contemplazione della propria immagine, che non si ferma alla fisionomia del proprio corpo, ma si impregna di significato in base all'emozione vissuta in quel momento dalla persona.

Ambra una mattina si alza, e si guarda allo specchio; ella può dire di sé che: è dolce e ha una faccia molto simpatica, porta sempre un cerchietto sulla testa o un fermaglio, i suoi occhi sono marrone scuro, stessa cosa per i capelli lunghi che ha.

Il suo viso è tondo e ha una bocca molto bella e molto rossa quando sorride mi fa sorridere anche a me; ritornando alla sua faccia non è solo simpatica e dolce ma è anche scherzosa e divertente. E per questo che quando ella si guarda allo specchio sorride sempre ed è sempre armoniosa come è sempre stata. (A2:191-192)

Molti bambini sembrano contemplare la propria immagine allo specchio identificando il piano oggettuale del proprio corpo come qualcosa di estraneo a sé, in un certo senso staccato dalla propria identità. Per poter dare vita a questo corpo-involucro possono riempirlo con un tono emotivo che ne renda riconoscibile il piano soggettivo.

Quando Fabio si sveglia e va allo specchio si vede un clone davanti a sé, anche le stesse caratteristiche e anche l'aspetto.

Quando alza un braccio si muove come uno, gli occhi sono uguali, i capelli sono identici.

Se salta salta anche lui, l'altezza è la stessa, quando chiude le palpebre le chiude anche lui.

Se piange vede la tristezza ma se è felice vede la felicità. (A2:75-78)

Difficilmente troviamo nei resoconti dei bambini e delle bambine una descrizione di caratteristiche puramente corporee; più facilmente, queste si modellano in funzione di aspetti che qualificano l'identità e la personalità dei partecipanti, come segni, indizi da decifrare rispetto alla modalità di esperire il mondo e gli altri. In questo senso raramente troviamo affermazioni di insoddisfazione in quanto l'immagine corporea tende probabilmente a rispecchiare il vissuto identitario.

Temi emersi nei testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse nella scuola primaria al termine degli incontri

Analizzando i temi che organizzano i discorsi nelle autocaratterizzazioni dei partecipanti della scuola primaria al termine degli incontri possiamo registrare come non vi sia stato un particolare cambiamento nella produzione narrativa dei bambini e delle bambine. Anche in questo caso infatti, le descrizioni si basano principalmente su aspetti identitari e qualità caratteriali, mentre l'aspetto più propriamente corporeo sembra in un certo senso cadere in secondo piano.

Tabella delle frequenze dei temi riportati rispetto a 'come sono:'

Tema	N Genere Maschile	N Genere Femminile
Capelli	3	5
Occhi	1	3
Altre caratteristiche del viso		1
Età		1
Altezza	4	1
Magrezza	2	
Forza	3	
Caratteristiche identitarie	12	12
Insoddisfazione	2	1
Soddisfazione	1	2

Confronto sociale	2	
Abbigliamento	1	

Tabella delle frequenze dei temi riportati rispetto a ‘*come vorrei essere.*’

Tema	N Genere Maschile	N Genere Femminile
Altezza		1
Caratteristiche identitarie		1
Mestiere	2	1

Rispetto ai testi prodotti prima dell’inizio del percorso, possiamo osservare come sia stato introdotto da due partecipanti il tema del confronto sociale, come discrepanza tra il modo in cui queste persone si vedono e l’immagine che gli altri rimandano loro.

Sebastian si sveglia e si lava la faccia, va davanti allo specchio e si chiede: “oggi come stanno le mie emozioni sono arrabbiate o felici, cattive o buone, simpatiche o antipatiche, gentili o scontrose. E com’è Sebastian: alto o basso, paffuto o magro, preparato o non preparato per la verifica?” A lui non interessa il parere dei suoi amici ma solo il proprio. Egli guardandosi bene allo specchio e riesce a vedere come è fatto. Lui è magro, alto e preparato per la verifica. (A2:119)

Samuele si è svegliato, si è andato a lavare la faccia ed è andato davanti allo specchio e si chiede: “sono simpatico o antipatico, chiacchierone o taciturno, educato o maleducato, bravo o cattivo, bello o brutto?” Lui dice sempre che è brutto, antipatico, cattivo, invece tutti i suoi amici pensano che Samuele sia bello, simpatico, bravo... Samuele guarda l’orologio e vede che sono le otto in punto, così si veste e va a scuola. (A2:63)

Possiamo osservare come questi due bambini si trovino nella situazione di non riuscire del tutto a decifrare i segni del proprio corpo e del proprio carattere, cercando così di comprendere anche in base al punto di vista dei pari, le qualità che compongono la propria personalità e la propria immagine corporea. Tuttavia si percepisce una sorta di tensione tra il proprio punto di vista e quello altrui, così mentre uno dei due estratti riporta esplicitamente di prestare attenzione al confronto sociale assumendo come unico punto di vista importante il proprio, il secondo estratto riporta invece di accogliere le considerazioni dei propri amici, ma allo stesso tempo di sentirlo come distante dalla propria idea di sé.

Il confronto sociale è entrato nell'esperienza di questi due bambini, ma non è diventato il centro del loro processo di significazione, come avveniva per alcuni partecipanti della scuola secondaria inferiore, rimanendo invece nella periferia dei loro assi discorsivi.

La costruzione dell'ideale di bellezza e come si genera l'insoddisfazione per i ragazzi e le ragazze della scuola secondaria inferiore

Parlando di adolescenza, è presente in letteratura una visione che tende a considerare in modo acritico la possibilità, soprattutto per le ragazze, di sperimentare vissuti di insoddisfazione e rifiuto verso di sé e il proprio corpo (Dalle Grave, 2003; Stice & Presnell, 2011; Ferguson, Winegard & Winegard, 2011). Le autocaratterizzazioni compilate nel corso della nostra indagine hanno parzialmente dato ragione a questa visione, tuttavia, esse non sono sufficienti per comprendere come tale insoddisfazione sia vissuta e come essa si generi. Inoltre, gli studi citati spesso considerano questa insoddisfazione come una sorta di caratteristica personale 'interiore' delle ragazze, senza introdurre nell'analisi le modalità interattive e contestuali che possono alimentare tale vissuto.

Per comprendere in modo più approfondito le modalità di costruzione dell'esperienza corporea per i ragazzi delle scuole secondarie inferiori abbiamo quindi deciso di proporre tra le attività del percorso, una discussione di gruppo in cui la classe, divisa in un primo momento in base al genere, avesse la possibilità di costruire un collage definendo il proprio ideale di uomo e di donna. I ragazzi e le ragazze avevano la possibilità di consultare delle riviste comunemente acquistabili in qualsiasi edicola, per accordarsi e definire insieme su un cartellone quale era l'immagine che rappresentava per il gruppo di riferimento l'uomo e la donna che maggiormente rispecchiassero le loro aspettative. In un secondo momento, i due gruppi si sono riuniti in plenaria e, tramite dei portavoce eletti dai membri dei gruppi, è stata avviata una discussione per descrivere le rappresentazioni costruite.

Durante la divisione in due gruppi, i conduttori hanno lasciato i ragazzi e le ragazze libere di organizzare come meglio credevano il lavoro, senza intervenire dando consigli e giudizi a meno che non fossero espressamente richiesti dai partecipanti. Le ragazze hanno prodotto un vero e proprio collage in cui hanno espresso le diverse opinioni, rappresentando anche minoranze e pareri discordanti. Non si sono accontentate di riportare le immagini delle persone che riflettevano il loro ideale, ma si sono sforzate di individuare i particolari di altre fotografie allo scopo di creare un insieme di dettagli che meglio rispecchiassero le singole caratteristiche considerate come simbolo di bellezza.

Elisa: noi abbiamo fatto questo lavoro
 e: abbi~~am~~ fatto cioè abbiamo fatto un
 po' di miscugli cioè non abbiamo proprio
 stampato cioè ritagliato solo una
 persona (.) per esempio (.) la donna non
 ha (.) allora il disegno della donna e:
 abbiamo tagliato degli occhi di un'altra
 tipa e li abbiamo incollati (.)
 C: come mai↑
 Elisa: perché ci piacevano gli occhi
 azzurri (S4:184-186)



Le ragazze hanno sperimentato una forma di democrazia

alternativa alla semplice ‘messa ai voti,’ permettendo l’espressione di modelli alternativi: se la maggioranza delle donne manifestava la propria preferenza nei confronti dell’immagine di un ragazzo, comunque si aggiungeva a lato l’immagine di un’altra persona che rispecchiava i gusti di una minoranza, evitando così di cancellare il punto di vista controcorrente a quella che possiamo definire l’ideologia *mainstream*.



Valentina: io ho scelto questa figura (.) perché
 c'è: ho visto la faccia e ho visto che: è uno
 dol- cioè (.) che non era c- tipo:
 C: cioè il: il calciatore dici↑
 Valentina: sì
 Alan: El Sharaawi↑
 Valentina: no quello lì lo hanno scelto loro
 Paolo: chi è quello lì↑
 Marco: Cassano↑
 Pietro: un panchinaro (.) no non è Cassano
 C: ti sembra un tipo dolce
 Valentina: ha una faccia dolce (S4:335-344)

Per i ragazzi invece la gestione del gruppo ha seguito modalità molto differenti. La donna ideale è stata scelta abbastanza velocemente, attaccando sul cartellone la prima modella in biancheria intima individuata tra le pagine delle riviste. Dato che l’inquadratura scelta non includeva le gambe della donna, ad essa sono state attaccate delle gambe provenienti da un’altra figura, anche se evidentemente non compatibili nella forma e nelle dimensioni con la prima figura. I ragazzi hanno giustificato la scelta affermando che per loro era importante produrre un’immagine divertente. Allo stesso modo infatti, dovendo scegliere la figura che rispecchiasse l’uomo ideale dal loro punto di vista, a lungo i ragazzi hanno discusso sulla possibilità di apporre una foto del gruppo musicale dei Kiss, sottolineando che così sarebbero riusciti a stimolare le risate dell’altro gruppo.

Dopo aver scartato questa ipotesi, si sono trovati d'accordo circa la necessità di incollare sul cartellone l'immagine di un giocatore di calcio, ma a quel punto si è scatenata una diatriba tra i membri del gruppo a proposito della squadra che il giocatore avrebbe dovuto raffigurare. Chi tifava Napoli proponeva infatti una figura di Lorenzo Insigne, dicendo che non si poteva rifiutare tale proposta in quanto il giocatore era oggettivamente bello. Chi invece tifava Juventus proponeva di mettere Paul Pogba. A questo punto, per fronteggiare i pareri discordanti, chi proponeva quest'ultima immagine accusava gli altri di rifiutarla solo perché il calciatore in questione aveva la pelle nera.

Paolo: tu non vuoi mettere Pogba perché è nero
 Marco: no io non voglio mettere Pogba perché è brutto (.) Kareem è bello ma Pogba è brutto (S4:102-103)



Dopo svariato tempo passato a discutere su quale squadra dovesse rappresentare il calciatore, un partecipante ha posto ai compagni la questione: se il loro compito era quello di rappresentare un modello di bellezza quotidiano, forse non avrebbero dovuto mettere una foto di un calciatore in maglietta e pantaloncini, in quanto nel quotidiano i ragazzi non vivono vestiti in quel modo. Nonostante nessuno abbia pensato di estendere la medesima obiezione alla donna in biancheria intima, i ragazzi hanno infine trovato l'accordo nella scelta di Neymar, calciatore brasiliano che milita nel Barcellona F.C., in

quanto uno dei pochi calciatori sulla rivista regolarmente vestito con un completo in jeans. Riguardo la modalità interattiva nell'ambito del lavoro di gruppo, in seguito alla visione del lavoro delle compagne molti dei ragazzi hanno ammesso di essersi resi conto di non aver istituito una procedura per completare i processi decisionali: ognuno tentava di prevalere sugli altri imponendo la propria idea, finendo così per completare un lavoro scadente se paragonato a quello dell'altro gruppo.

Pietro: noi due immagini mezz'ora ci abbiám messo
 Manuel: loro nello stesso tempo che ci abbiám messo noi hanno fatto molte più cose (.) cioè:m anche ha più significato quel cartellone mentre il nostro insomma ci sono due figure che: cioè non hanno molto significato h h h ((ride)) cioè
 C: ok questo è vero in confronto con il vostro
 Pietro: non avevamo visto il pennarello non avevamo vi- la penna
 C: ve l'avevo messa anche da voi
 Pietro: e: ma
 C: ve l'avev- ok il confronto tra i due però (.) e:
 Max: si vede dal risultato
 Alan: Max
 Max: che hanno lavorato molto meglio di noi

Paolo: ed erano tutti d'accordo ma tutti non un proprio:
 C: non è vero che erano tutte d'accordo però (.)
 Elisa: cioè noi in pratica non eravamo d'accordo però abbiamo un po' acccontentato tutti mettendo delle foto un po' di qua un po' di là
 C: esatto anche:
 Max: noi invece ci aggredivamo
 Paolo: bello ti spacco (S4:362-379)

L'ideale di bellezza maschile e femminile per il gruppo di ragazze

Al di là del piano prettamente corporeo, è interessante analizzare la costruzione dell'ideale di bellezza generato dal gruppo di ragazze in quanto esso esprime ampiamente le problematiche quotidiane che possono essere coinvolte nel sentimento di insoddisfazione che le partecipanti hanno riportato all'inizio del percorso. A lato delle immagini infatti, le ragazze hanno scritto e apposto ritagli di giornale allo scopo di chiarire le proprie idee.

Alessia: per esempio la donna ideale dovrebbe avere la bellezza naturale
 Elisa: cioè cioè non: trucco: così cioè non troppo non esageratamente (.) poi dev'essere: originale
 Alessia: originale
 C: m
 Elisa: e poi: qua abbiamo messo una frase che è [anche gli angeli twittano]
 Alessia: [anche gli angeli twittano]
 C: anche gli angeli↑
 Elisa: [twittano]
 Alessia:[twittano]
 C: twittano
 Elisa: cioè questa era una frase che c'era che noi volevamo intendere che anche le famo- che anche le persone più famose così non so una modella così comunque devono sentirsi come le altre persone perché comunque non è che siano speciali così cioè sono belle però ti- tipo: con questa frase volevamo dire che comunque sono normali anche loro che: messaggiano come fanno gli altri cioè (S4:204-214)

Come prima caratteristica, secondo le ragazze la donna deve rispecchiare un tipo di bellezza 'naturale,' ovvero non utilizzare troppo trucco, nonostante la foto scelta da loro riportasse una modella accuratamente truccata e in una posa che potremmo definire tutt'altro che 'naturale.' Per loro la naturalezza dovrebbe risiedere invece nel comportamento: le donne, pur essendo belle o famose, dovrebbero mettere in atto una condotta che le rendano 'normali' e non sentirsi speciali. Nella stessa descrizione le ragazze hanno sostenuto che la donna ideale dovrebbe essere originale, ma allo stesso tempo sentirsi normale e rispecchiare un modello di bellezza naturale. Facendo notare questa contraddizione alle partecipanti, queste affermano che la donna dovrebbe essere '*normale internamente originale all'es-*' bloccandosi e non portando a termine il ragionamento,

forse anche rendendosi conto che ‘l’originalità all’esterno’ non sembra esattamente in linea con l’ideale di bellezza naturale citato poco prima. Sembra quindi difficile per le ragazze definire in modo lineare la richiesta che viene posta alla donna ideale, in quanto ella dev’essere speciale, ma comunque sentirsi normale come tutte le altre persone; deve poter sfoggiare una bellezza naturale e priva di correzioni estetiche artificiali, ma allo stesso tempo presentarsi in modo originale e alternativo rispetto alla norma.

Inoltre, un’altra frase riportata sul cartellone dal gruppo di ragazze riguardo al modello di bellezza femminile recita che *la donna ideale non si lamenta e deve essere se stessa*. Questo imperativo auto-imposto dalle ragazze ci porta a considerare le implicazioni che tale affermazione può comportare nella vita quotidiana delle donne. Prima di tutto occorre considerare come il ‘dover essere sé stessi’ rientri all’interno di quei paradossi comportamentali assimilabili al ‘sii spontaneo’ (Nardone, Watzlawick, 1990; Watzlawick, Weakland & Fisch, 1974) che incastrano le persone in un’impasse irrisolvibile, in quanto prescrivono qualcosa che è inattuabile nel momento stesso in cui è espresso. L’obbligo a essere spontanei, o a essere ‘se stessi,’ essendo trasformato in un dovere, cancella istantaneamente la possibilità di assolvere a tale indicazione, in quanto qualsiasi cosa una persona possa fare imponendosi di essere spontaneamente se stessa, annullerebbe automaticamente la possibilità di compiere tale comportamento privandola di un meta-pensiero sul comportamento messo in atto. In questo modo si innesca un effetto paradosso in cui qualsiasi cosa la persona faccia non sarebbe se stessa, ma l’immagine che pensa di voler trasmettere agli altri in quanto maggiormente aderente ad un’ideale manierista di se stessa. Inoltre, a questo primo paradosso, ne viene aggiunto un altro dalle ragazze coinvolte: si attribuisca alla donna ideale la qualità del ‘*non lamentarsi*.’ Nonostante le partecipanti non chiariscano cosa intendano con questo, o cosa costituisca per loro propriamente una lamentela, il significato stesso della parola riporta all’espressione di un proprio disappunto, di un punto di vista contrastante, di una protesta ed una recriminazione nei confronti di qualcosa che si pone in contrasto con un proprio bisogno. In senso esteso, il ‘*non lamentarsi*’ potrebbe essere assimilato ad un divieto ad esprimere la propria opinione e le proprie idee quando esse si trovino ad essere in contrasto con quelle degli altri, e in particolare, si può ipotizzare che le ragazze intendessero affermare che la donna non dovrebbe esibire la propria contrapposizione alle richieste e alle aspettative provenienti dagli uomini.

L’obbligo ad essere se stessa, unito al divieto ad esprimere i propri bisogni e le proprie idee, sembra incastrare le donne in un autoimposto **doppio legame** (Bateson *et al.*, 1956; Selvini Palazzoli, 1963; Selvini Palazzoli *et al.*, 1975) in cui si ritroverebbero bloccate in un’impasse paradossale in cui ogni comportamento risulterebbe inevitabilmente incompatibile con le proprie aspettative e le presunte esigenze da parte degli altri.

Valentina: la donna ideale non si lamenta e deve essere se stessa
 Elisa: cioè è difficile essere comunque se stesse in ogni momento
 Alessia: e:
 Elisa: cioè spesso alcune donne (.) ma anche:
 Mara: tipo fra di noi
 Elisa: anche gli uomini a volte () le femmine hanno comunque
 personalità cioè si comportano in un modo con alcune femmine in un
 altro con altre femmine in un altro
 Alessia: non sono sempre se stesse cioè è difficile
 Elisa: è difficile magari solo con la persona con cui proprio: cioè
 hai molta confidenza per essere se stessi (S4:438-445)

Le partecipanti asseriscono che è difficile essere se stesse, e considerando il modo particolare cui danno significato all'essere 'se stesse,' si comprende come tale difficoltà possa bloccare qualsiasi opzione comportamentale e alternativa espressiva. La donna originale ma normale, autentica ma trattenuta, alla mano ma non facile, è incastrata in una serie di vincoli sociali che annullano le possibilità di mettere in atto la propria agency. E come prevede la teorizzazione originale del doppio legame, tale imposizione è percepita come frutto delle proprie stesse idee e attuazione degli ideali generati nell'ingroup, non come una prescrizione proveniente dall'esterno. Dall'analisi degli ideali maschili e femminili generati dal gruppo di ragazzi che considereremo in seguito non individueremo tali vincoli paradossali. Non possiamo sapere se e come tali idee siano riprodotte nelle interazioni quotidiane anche dalle azioni e dai significati negoziati dal punto di vista maschile, però, almeno in questa sede, sembra che le ingiunzioni siano efficacemente introiettate ed assimilate nell'ottica femminile dell'ideale di sé.

Inoltre, questi doppi vincoli non sembrano pervadere l'ideale di bellezza generato dalle ragazze per quanto riguarda l'uomo. In questo caso infatti, l'uomo perfetto dovrebbe essere un calciatore, e in particolare dovrebbe quindi essere giovane e con un bel fisico, come testimonia l'immagine dei muscoli addominali attaccata sulla figura del calciatore prescelto, per correggere il fatto che la fotografia originale riportava un ragazzo vestito. Il corpo atletico è riportato come simbolo di attrattiva corporea, in quanto sull'addominale scolpito è stata apposta l'immagine di una mano femminile che vi si appoggia, gesto sottolineato con l'imperativo '*touch me*' scritto a penna sul fisico scultoreo. L'attrazione è veicolata in un primo momento nei confronti di un corpo giovane e atletico, muscoloso e prestante, agile e scattante, che richiama il contatto fisico diretto e la contemplazione multisensoriale da parte delle donne.

Elisa: come uomo ideale invece abbiamo messo una foto di El Sharaawi
 C: ma il corpo di chi è scusa†
 Alessia: e:
 Elisa: abbiamo stampat- perché noi volev- cioè
 Mara: abbiamo messo un bel fisico
 Elisa: un bel fisico perché aveva la maglia
 Pietro: ma lui ce l'ha meglio

Elisa: e ma c'ha la maglia
 Alessia: e aveva la maglia non c'era senza maglia
 C: quindi comunque l'uomo deve avere un bel fisico
 Elisa: sì e dev'essere un calciatore
 C: a deve essere un calciatore†
 Alessia: sì
 Mara: sì sì
 (? voce di uomo): quindi deve avere anche i soldi
 Elisa: quindi deve essere ricco
 C: deve essere ricco
 Elisa: e: deve: essere giovane (.)poi deve essere dolce, romantico (.)
 deve essere divertente, dolce, romantico, avventuroso poi va bè (.)
 sugli addominali abbiamo messo una mano
 Mara: h h h ((ride)) qua abbiamo messo una manina che tocca
 Manuel: perché†
 Elisa: abbiamo scritto touch me (.) questa frase invece l'abbiamo
 messa
 C: no no no aspetta e: puoi argomentare questo touch me†
 Mara: h h ((ride))
 Elisa: e: perché comunque (.)
 Alessia: l'ad- l'addominale chiama:
 Mara: sì
 Elisa: questa frase invece (.) per i maschi il porno è come il cibo
 (.) ogni tanto amano fare un'abbuffata
 Pietro: h h h ((ride))
 Elisa: sotto questa parola abbiamo fatto una freccetta e abbiamo
 scritto (.) sì ma non troppo cioè nel senso
 Alessia: nel senso che
 Elisa: [non deve pensare]
 Alessia:[non deve pensare] proprio solo a quello
 Elisa: non deve pensare solo a quello (.) un po' (.) sì ma (.)
 Alessia: non troppo
 Elisa: non esageratamente (S4:236-270)

Anche in questo caso possiamo osservare come l'ideale attribuito al maschile non sia certamente facile da raggiungere, in quanto la possibilità di allenare il proprio corpo in modo tale da rispecchiare il fisico atletico richiesto dalle partecipanti impone inevitabilmente un impegno temporale e di risorse che difficilmente l'uomo comune può permettersi, senza rinunciare allo sviluppo di altre potenzialità. Inoltre la giovinezza, indicata dalle ragazze come elemento caratteristico dell'uomo ideale, è per definizione una condizione transitoria e temporanea, destinata inevitabilmente a modificarsi nel corso del tempo. Allo stesso modo, la medesima giovinezza, prestanza fisica e attrattività sembra essere attribuita anche al femminile. Ascoltando in plenaria l'elenco delle caratteristiche attribuite dalle ragazze alla donna ideale, uno studente ha risposto esprimendo il proprio punto di vista e cercando di stimolare una discussione sulle qualità che cadevano al di fuori del loro decalogo.

Manuel: volevo dire che: lì nelle donne con le: con le figure ci sono delle caratteristiche difficili da raggiungere però magari loro ne

hanno anche altre che lì non hanno scritto
Elisa: tipo↑
Manuel: di belle caratteristiche (.) alle donne magari a loro
piacciono tutte queste cose magari hanno altre caratteristiche belle
che lì non hanno scritto (S4:467-469)

Le parole di Manuel in un primo momento non sono state accolte in modo positivo dalle ragazze: sospettando che tra le parole del compagno si nascondesse una presa in giro o un insulto le studentesse hanno ribattuto in modo aspro. Anche dopo che lo studente ha precisato che si riferiva a qualità positive delle donne che loro non si auto-riconoscevano, le ragazze non hanno espresso particolari riflessioni su una eventuale rivalutazione dell'ideale.

A conferma che le prescrizioni che le ragazze si attribuiscono allo scopo di rispecchiare l'ideale di donna generino un paradosso comportamentale che limita l'agency delle studentesse coinvolte nello studio, occorre esplicitare un avvenimento accaduto al termine del percorso. Alcune ragazze, al termine della consegna del filmato di restituzione hanno chiesto la possibilità di parlare privatamente con la psicologa che ha accompagnato tutti gli incontri chiedendole aiuto per risolvere la difficoltà che vivono quotidianamente nell'interagire con i loro pari. In questa sede hanno infatti riportato sentimenti di insicurezza, vergogna e disagio, accompagnati dal pensiero di non saper cosa dire e fare nel momento in cui si trovano a interagire con un'altra persona, in particolare un ragazzo. I ragazzi, dopo aver ascoltato e osservato l'ideale di bellezza maschile delineato dalle donne, in un primo momento si sono chiesti quanto loro abbiano la possibilità di incarnare tale ideale, quindi hanno criticato le aspettative riportate descrivendole come *'non essenziali.'*

Max: beè (.) ci fa ragionare un po' (.) cioè ti fa dire (.) ma io come
sono↑ rispetto a quello (.) ci fa ragionare (.)
Valentina: cioè tu vorresti essere come lui↑
Matteo: e magari
Max: però cioè anche dolce, romantico (.) ricco ((ricalca con il
tono)) cioè
Matteo: e dolce poco
Manuel: sì cioè
Max: sottolineo ricco che non sono molto d'accordo
Manuel: non è essenziale (.) mettere tutte queste caratteristiche
insieme è molto difficile cioè tutti vorrebbero essere così ma: cioè è
molto difficile (S4:387-394)

Possiamo osservare come i ragazzi si oppongano alle richieste considerate eccessive, o inadeguate, riportate dalle ragazze, mentre tale dinamica non si svolge dall'altra parte, con le studentesse che sono invece le prime ad alimentare una serie di prescrizioni paradossali che le costringono a convivere con sentimenti di vergogna, disagio e imbarazzo, e comunque considerarle razionalmente come valide e coerenti con l'immagine sociale che la donna deve incarnare.

Proprio la vergogna sembra che possa essere utilizzata anche nelle interazioni da parte dei compagni per incastrare le donne in un doppio vincolo. In un incontro in cui il conduttore aveva richiesto alle studentesse di esprimere la loro opinione riguardo ad un particolare tema, i compagni di classe hanno impedito l'espressione fluida delle idee delle ragazze facendo confusione, commentando e ridendo di ciò che veniva detto sul momento. Quando il conduttore ha ripreso i ragazzi cercando di ristabilire l'ordine, un alunno ha risposto che *'le donne non parlano perché sono vergognose.'*

C: ascoltate un secondo io ho chiesto alle donne di parlare ma sento solo voci di uomini

Alberto: le donne non parlano mai

Pietro: ma non parlano mai loro (.) sono tutte vergognose ((canzonandole))

Elisabetta: non siamo vergognose (S4:85-88)

Anche in questo caso possiamo ritrovare i punti fondamentali del doppio vincolo: da una parte c'è una persona A che impedisce ad un'altra B di parlare, in un secondo momento, la persona A sostiene che il motivo per cui B non parla è dato da una mancanza personale di B, identificata nel sentimento di vergogna, ma qualificato in modo negativo come se fosse un attributo negativo intrinseco di B. La vergogna, sentimento sgradevole e squalificante per definizione (Borgna, 2002), viene così utilizzato per stigmatizzare ulteriormente chi prova tale sentimento e farlo *'vergognare della vergogna.'*

L'ideale di bellezza maschile e femminile per il gruppo di ragazzi

Per quanto riguarda gli ideali di bellezza costruiti per l'uomo e la donna dal punto di vista dei ragazzi della scuola secondaria inferiore che hanno partecipato allo studio, come abbiamo anticipato gli studenti si sono limitati ad apporre due fotografie figuranti una modella in biancheria intima e un calciatore.

Giacomo: l'immagine parla da sola non è che ci sia tanto da dire (.) allora che noi cioè (.) una donna (.) dovrebbe essere diciamo così fino a qua ((indica le ginocchia)) cioè deve avere dei bei capelli

Manuel: e sì dei bei capelli (.) le altre cose

Pietro: l'ombelico

Giacomo: bè: il naso (.) cioè

Pietro: le ciglia

Giacomo: gli occhi (.) perché ha dei begli occhi

Paolo: un bel seno e:

Giacomo: se uno ci arriva ((Federico non è molto alto))

Domenico: accattivante

Manuel: accattivante, h h ((ride))

Marco: e quei punti vitali

Giacomo: insomma (.) il resto si vede

((risate))

Giacomo: le gambe insomma dovrebbe averle delle altre però: insomma

Marco: abbiám trovato solo quelle

Giacomo: è ironica cioè:

CC: perché non l'ho capita questa cosa delle gambe me la spiegate↑

Pietro: è perché non c'aveva le gambe e allora

Giacomo: perché non c'aveva le gambe era fino a qua l'immagine dopo noi abbiám trovato ste gambe qua e l'abbiám messe

Max: dai che fanno ridere

Manuel: dai mettiamole

Giacomo: e invece:

Marco: sta parlando dell'uomo

Giacomo: l'uomo (.) cioè per noi deve essere diciamo: anche per noi un calciatore

Pietro: no (.) deve

Giacomo: appunto ho detto che deve essere un calciatore

Pietro: a deve avevo capito

Giacomo: e deve essere un calciatore

C: deve essere un calciatore

Giacomo: sì (.) è un calciatore (.) anche un nuotatore va bene

Max: è un calciatore↑

Pietro: sì sì

Max: e un tennista va bene↑

Giacomo: no un tennista credo: (.) e: insomma (.) deve essere: cioè non eccessivamente alto

C: non eccessivamente alto↑

Manuel: dev'essere un calciatore

Giacomo: dev'essere un calciatore e basta tutto il resto vien da solo

(S4:503-538)

Come emerge dai dialoghi, in un primo momento i ragazzi non hanno delineato un modello di bellezza dettagliato come quello proposto dalle compagne di classe. Per quanto riguarda la donna ideale *‘l'immagine parla da sola’* mentre per quanto riguarda l'uomo ideale *‘dev'essere un calciatore e basta tutto il resto vien da solo.’* Sembra in questo senso che l'idealità della bellezza sia dato dal **ruolo** e dalla possibilità di sfoggiare un fisico atletico. Il portavoce del gruppo ha aggiunto, a titolo probabilmente personale, che l'uomo ideale non deve essere eccessivamente alto (forse perché lui, non essendo di alta statura, ha proposto un modello che ricalcasse la propria fisicità). Occorre sottolineare che nel periodo in cui si è svolto il percorso nella scuola, molte ragazze erano più alte della maggior parte dei loro compagni di scuola; inoltre si può ipotizzare che anche nel caso della statura si ripropone l'ideale di calciatore piccolo e scattante, come si richiede oggi al ruolo di *‘fantasista.’*

Quando ai ragazzi è stato richiesto *‘quali sono le caratteristiche del calciatore che deve avere l'uomo ideale,’* i ragazzi hanno risposto: un bel fisico, non deve essere grasso, deve essere *‘un po' furbo, un po' intelligente, non come Balotelli e Cassano’* identificati come i personaggi negativi del calcio. I ragazzi hanno cercato riferimenti in calciatori che rappresentano il modello di *‘bravo*

ragazzo.’ Infatti riguardo alle qualità caratteriali, pur avendo sottolineato che questa dimensione non dipende dal ruolo di calciatore (*‘il carattere non è dovuto al calciatore’*), i ragazzi hanno descritto l’uomo ideale come gentile, romantico, premuroso, simpatico, e, ancora, bello. Può essere di interesse notare come tra i vari calciatori presenti, al termine della discussione i ragazzi abbiano scelto proprio Neymar, come modello ideale di bellezza maschile. Il dato interessante riguardo al giocatore prescelto è che tra tutti i calciatori professionisti dei massimi campionati mondiali le cui foto erano presenti nelle riviste consultate, si tratta forse del giocatore che presenta un fisico molto vicino ad una composizione che potremmo definire adolescenziale, rispetto alla conformazione muscolare tipica dell’età adulta. Non possiamo sapere se la scelta dei ragazzi sia stata operata in seguito a questa consapevolezza, ma può comunque permettere una riflessione sul fatto che il prototipo scelto è rappresentato dalla persona, all’interno della categoria dei calciatori, che forse maggiormente incarna un corpo simile a quello che presentano i partecipanti allo studio, ovvero un corpo in cui le modificazioni puberali sono poco visibili e la muscolatura tipica degli atleti non è particolarmente sviluppata. Si evidenzia quindi che a differenza degli altri ideali delineati, i ragazzi abbiano scelto un prototipo di uomo ideale decisamente più vicino e più ‘attuabile’ sul piano corporeo rispetto alle altre proposte riportate sui cartelloni. Al di là dell’estremizzazione del canone, sembra che i partecipanti allo studio configurino l’ideale maschile con caratteristiche raggiungibili e realizzabili sul piano corporeo, mentre il piano dell’idealità, quindi proiettato in una dimensione distante da quella quotidiana (De Monticelli, 2014) abbraccia il piano della fama, del successo e del lauto guadagno.

Durante la discussione, in seguito all’esposizione delle caratteristiche ideali dell’uomo, le ragazze hanno criticato il fatto che i compagni di classe avessero appiattito le qualità femminili a pura apparenza, non citando alcuna qualità caratteriale o identitaria.

Alessia: della donna avete guardato solo il corpo non anche il carattere cioè non
Giacomo: va bè allora diciamo il carattere per noi che dev'essere una donna (.) cioè bella (.) calorosa
Manuel: è un carattere bella↑
Paolo: non è un carattere
Marco: senti Giacomo non deve tirarsela
Giacomo: dev'essere simpatica insomma deve far ridere
Marco: non deve tirarsela
Pietro: ma basta che guardate questa e lo capite no↑
((risate))
Max: deve essere intrigante
C: un attimo un attimo allora (.) Alessia dice potrebbe anche essere scusate la parola lo dice Alessia (.) una stronza antipatica
((risate))
C: però basta che sia bella e allora va bene↑
Giacomo: no
Max: no

(?): no
 C: uno (.) uno alla volta (.) uno alla volta
 Marco: no no no
 Pietro: deve essere simpatica
 Giacomo: simpatica: insomma
 Marco: non se la tira
 Pietro: non stronza
 Giacomo: non se la deve tirare eccessivamente
 C: ma in che senso↑ perché si fa presto a dire non se la deve tirare
 ma cosa vuol dire↑
 Giacomo: non se la deve tirare non dev'essere vanitosa cioè insomma
 Marco: non deve essere sempre lei al centro dell'attenzione (S4:592-615)

Dalle parole riportate si può notare che all'osservazione di Alessia, Giacomo ha risposto che sul lato caratteriale è importante che una donna sia bella, riportando quindi la questione sul dato estetico, come segnalato presto dai suoi compagni. Tanto che le ragazze hanno criticato il fatto che, dal loro punto di vista, solo il dato estetico sarebbe importante dal punto di vista degli uomini, appiattendosi così la donna ad un mero corpo, e non ad un essere umano complesso, con qualità identitarie e caratteriali che ne forgiavano la dimensione personale.

Inoltre, quando i ragazzi si sono accordati per individuare dei particolari caratteriali delle donne ideali hanno affermato che dal loro punto di vista esse non devono essere 'vanitose,' e 'sempre al centro dell'attenzione,' aggiungendo poi che deve essere 'intrigante' ed 'enigmatica,' intendendo in questo senso '*che ti fai delle domande per scoprire com'è.*'

Max: che si chiude all'interno non ti fa capire il suo carattere (.)
 com'è: normalmente
 C: un po': da scoprire insomma↑
 Domenico: e↓
 Elisa: sì ma: cioè io almeno quel che ho capito io voi dite che: non
 deve esprimere il suo carattere↑
 Giacomo: no no no anzi
 Marco: deve avere carattere
 Giacomo: deve avere carattere
 C: deve avere il carattere (.) quindi cos'è che intendete dire allora
 spiegate meglio
 Manuel: però non molto enigmatica
 Giacomo: cioè dev'essere simpatica: insomma
 Elisa: ma se è chiusa↑
 Giacomo: ag-aggressiva
 Mara: se è chiusa↑ (S4:649-661)

Possiamo ipotizzare che in questo modo si attui un nuovo doppio legame nei confronti della possibilità comportamentale attribuita al ruolo di donna: da una parte si assume che debba avere un carattere forte e sicuro, ma allo stesso tempo non mostrarlo, e lasciarsi invece 'scoprire' dall'uomo, riproponendo la disparità attivo-passivo che sembra essere alla base di molte interazioni tra uomo e

donna (Bordo, 2003). Anche in questo caso possiamo quindi osservare come i partecipanti costringano le loro compagne entro una richiesta paradossale, che esclude qualsiasi possibilità di azione pratica che possa rispecchiare le aspettative dell'altro.

Al termine di questa analisi sui diversi ideali che accompagnano l'identificazione in determinati ruoli di genere, occorre valutare anche la componente data dalla figura adulta in classe, ovvero le insegnanti che quotidianamente convivono con le studentesse e gli studenti per cinque ore al giorno, sei giorni la settimana. Pur non avendo avuto la possibilità di intervistare tutti i docenti coinvolti, dalle considerazioni informali raccolte dalla professoressa che ha accompagnato il percorso possiamo osservare come dal suo punto di vista, *'i maschi sono molto più forti delle femmine.'* Con questa valutazione l'insegnante sosteneva che il motivo per cui nelle discussioni in gruppo i ragazzi prevaricassero sulla distribuzione dei turni di parola senza permettere alle compagne di esprimersi allo stesso modo, fosse da ricercare in una sorta di debolezza caratteriale dimostrata dalle studentesse. Quest'ultime erano considerate troppo fragili per poter ritagliarsi attivamente uno spazio per l'espressione delle proprie opinioni. La considerazione da parte dell'educatrice di riferimento ci permette dunque di domandarci come anche le attribuzioni stereotipiche di genere e i possibili doppi vincoli generati in modo più o meno consapevole nelle interazioni quotidiane in cui sono coinvolti gli adulti nel contesto scolastico contribuiscano a definire richieste impossibili da attuare nei confronti delle adolescenti e di come tale impossibilità a soddisfare le richieste paradossali venga attribuita ad una sorta di mancanza da parte delle ragazze.

Analisi degli incontri della classe seconda della scuola secondaria inferiore

Analizzeremo ora lo svilupparsi degli incontri assumendo una visione etnografica allo scopo di comprendere ciò che è accaduto in questo particolare percorso di promozione del benessere che utilizzava tecniche artistiche teatrali. In questa sede si intende analizzare come il medium artistico possa essere utile in una duplice prospettiva: (1) da una parte si pone come possibile strumento di **raccolta dati**, in particolare come possibilità di raccogliere informazioni sulle modalità pratiche di generazione dei significati in interazione (Pink, 2009; O'Neill, 2012); (2) dall'altra, per le sue peculiari caratteristiche che impongono l'azione e la presa di posizione corporea nello spazio, si pone come possibile strumento di **generazione di consapevolezza corporea** alternativa a ciò che avviene nella vita quotidiana (Ruggeri, 2001).

Per poter permettere ai partecipanti di sperimentarsi attivamente in esercizi corporei teatrali, è stato richiesto alla presidenza d'istituto la possibilità di effettuare gli incontri in un ambiente libero da banchi e sedie e possibilmente in una posizione separata dal resto delle aule della scuola per evitare

di disturbare il lavoro delle classi. Per la scuola secondaria inferiore è stato individuato come luogo di attuazione del percorso l'auditorium della scuola. Tuttavia questo auditorium non è stato utilizzato in modo 'canonico,' ovvero con gli studenti disposti ad anfiteatro nelle file di sedie allo scopo di riproporre la modalità del teatro classico ellenico, bensì in cerchio, intorno al conduttore del gruppo. Tale disposizione intendeva generare implicitamente il messaggio che ogni partecipante assume il medesimo ruolo all'interno del gruppo, e che ognuno è direttamente visibile agli occhi degli altri, senza possibilità di porsi alle spalle di un compagno. Nel primo incontro, il conduttore si è presentato con il proprio nome e ha presentato la co-conduttrice come 'compagna di viaggio,' quindi si è proceduto all'**esplicitazione delle aspettative** da parte di tutti i partecipanti. Per fare questo abbiamo proposto un cosiddetto *giro forzato*, ovvero si è chiesto a tutti gli alunni, uno alla volta seguendo l'ordine di postazione nel cerchio, di dire qualcosa. Un obiettivo implicito di questa attività consisteva nel presentarsi dicendo il proprio nome ed esprimendo qualcosa, nel caso specifico qualsiasi cosa, in quanto il contenuto rappresenta solo una parte dell'espressione, mentre una parte fondamentale consiste proprio nel permettere l'espressione, far sentire la propria voce, prendere una posizione su un tema su cui non vi può essere un giudizio da parte degli altri, in quanto la produzione verbale pertiene al campo delle aspettative individuali non falsificabili.

Le risposte principali su ciò che le/i partecipanti si aspettavano di fare nel corso degli incontri sono state: fare uno spettacolo, guardare un video, parlare, scrivere, esercitarsi nella recitazione. Diverse voci hanno riportato l'aspettativa di fare uno spettacolo, perché infatti il percorso è stato proposto alla classe come laboratorio di teatro. Tuttavia lo spettacolo finale non era previsto nel programma iniziale, considerando il ridotto numero di ore previste nel progetto (12), quindi per soddisfare questa aspettativa, il conduttore ha prima di tutto riportato alle/ai partecipanti il fatto che il prodotto finale sarebbe stato qualcosa a uso e consumo della sola classe, quindi, si è negoziato con il dirigente scolastico e le insegnanti coinvolte la possibilità di montare un video con alcuni estratti degli incontri da recapitare alla scuola, alle studentesse e agli studenti, per poter lasciare loro un oggetto concreto che potesse, almeno in parte, soddisfare questa richiesta iniziale. Dopo la fase iniziale si è proceduto alla **lettura del racconto**. Il racconto, preparato appositamente e gentilmente concesso l'utilizzo da parte di Loredana D'Alesio e Alberto Riello, ha riscosso un buon successo in termini di coinvolgimento e attenzione in tutte le classi in cui è stato proposto, tanto dalle studentesse e dagli studenti, quanto dagli insegnanti; infatti nel corso del racconto, la cui durata è all'incirca 45 minuti, le ragazze e i ragazzi non hanno parlato tra di loro, sono sembrati rapiti dalla rappresentazione, non hanno disturbato e non hanno interrotto in nessun modo la recitazione. Inoltre spesso gli insegnanti hanno riportato come anche quegli alunni che solitamente erano meno attenti

al lavoro didattico in aula, si sono dimostrati concentrati nella partecipazione al racconto, capaci di coglierne i particolari e ricordarli anche a distanza di settimane.

Paolo: ma la storia che hai appena raccontato sarà il nostro spettacolo†

(?): °speriamo di sì°

C: volete fare questo spettacolo qua†

Manuel: è bello

C: è bello†

(?): soprattutto l'ultima parte (S1:214-219)

Al termine della lettura animata, il conduttore ha lasciato lo spazio per permettere la **condivisione delle impressioni** sul racconto e sui personaggi.

C: potrebbe essere non lo so (.) però prima bisogna: sapete quando si fa uno spettacolo (.) la prima cosa che si fa (.) in questi casi (.) è prendere il testo† e analizzarlo punto per punto virgola per virgola (.) di solito si cerca di immaginare tutto quello che non c'è (.) nelle parole† (.) quello che c'è oltre (.) possiamo provare a fare questa cosa qui insieme che ne dite† cercare di immaginare cosa pensano i personaggi (.) che cosa: vivono com'è la loro vita (.) quali sono i personaggi li ri-li ripassiamo un attimo insieme† (S2:220)

A questo punto chi voleva poteva riportare il nome di un personaggio che ricordava della storia. Il fatto che tra le aspettative riportate dagli alunni sia stato citato da molte persone la possibilità di fare uno spettacolo è stato utile allo scopo di coinvolgere in modo attivo i partecipanti a mettersi all'opera sullo studio dei personaggi assumendo la prospettiva del come se, ovvero assumendo che la realtà non esiste in quanto tale e operando delle ipotesi allo scopo di costruire modelli finzionali che ci permettano di interagire con essa (Vaihinger, 1911). Si è proposto inoltre alle ragazze e ai ragazzi di mettere in campo azioni attinenti a ruoli differenti dai propri e difficilmente attuabili nella vita quotidiana.

C: ok allora pre- facciamo così (.) allora in questi casi bisogna fare questa cosa però (.) in que- visto che ancora non sappiamo chi farà Pierpaolo, chi farà Giovannone chi farà questo chi farà quell'altro, bisogna che tutti- tutti quanti potrebbero fare Pierpaolo anche le donne lo potrebbero fare

((risate))

C: e anche un uomo se vuole può fare Angela

((risate))

C: ((si alza in piedi e cammina)) dovete sapere che nel teatro elisabettiano di Shakespeare (.) dovete sapere che gli attori erano tutti uomini (.) quindi vuol dire che le parti femminili le facevano gli uomini ((si ferma e mima la bocca aperta))

((risate))

C: sapete- sapete però qual è il bello- sapete qual è il bello del teatro no†

((commenti, confusione))

C: sc: il bello del teatro è che voi potete fare quello che volete (.) perché tanto voi siete attori (.) state facendo un personaggio (.) non siete voi è il personaggio (.) io posso fare anche: un mostro spaziale ((mima un mostro)) ma questo non vuol dire che io sono un mostro spaziale (.) sto facendo un mostro spaziale quindi voi donne state attente che potreste fare il prete ad esempio ((risate))

C: voi uomini attenti che potreste fare la vecchina zoppa ((mima la vecchina zoppa)) ((risate))

Manuel: sì sì

Marco: °io faccio il prete°

C: cominciamo con un personaggio perché voglio che tutti quanti (.) ognuno (.) mi dica qualcosa di questo personaggio mi dica cos- cosa pensa di questo personaggio ok↑ da chi partiamo↑

Paolo: Pierpaolo (S1:312-320)

A questo punto si è dato avvio ad un secondo *giro forzato* in cui ognuno avrebbe dovuto esprimere il proprio punto di vista sul personaggio, nel modo e con le parole che preferiva, senza che l'opinione fosse giudicata in termini di correttezza o scorrettezza. Inoltre, allo scopo di stimolare le ragazze e i ragazzi ad assumere il punto di vista dell'altro, nel caso particolare di un personaggio della storia, nel corso di questo giro forzato poteva essere richiesto ad alcune persone di argomentare il proprio punto di vista immaginando possibili comportamenti del personaggio in situazioni diverse da quelle raccontate durante la lettura animata.

Giacomo: e cioè è molto timido

C: è molto timido quindi non è solo timido è mo:lto timido, ma parecchio timido, ma timido tipo quanto timido cioè che:

Pietro: cento per cento

C: secondo te una situazione in cui si- una situazione in cui sarebbe: timidissimo, perché il trucco qui è immaginare i personaggi anche in altre situazioni che non ci sono nella storia, com'è (.) Pierpaolo (.) che ne so quando:: (.)

Paolo: al mare senza la maglietta con Angela

C: quando è al mare senza la maglietta con Angela (.) come sarebbe, (?) : suderebbe

Giacomo: si vergognerebbe

C: suderebbe e si vergognerebbe ok (.) grande Giacomo (S1:348-355)

Attraverso questa modalità si è tentato di operationalizzare il concetto di **intersoggettività trascendentale** per cui un 'oggetto' mondano, un dato sensibile o *hyle*, rappresenta una parte della propria *Erlebnis*, che in questo caso era rappresentato dal personaggio del racconto. Su questo oggetto sensibile si è richiesto ai partecipanti di esprimere la propria *noesi*, ovvero il costituente intenzionale della propria esperienza dell'oggetto. Quando ogni persona esprime la propria *noesi* sull'oggetto sta esprimendo il proprio esserci-per-sé (Husserl, 1960/1931), costituendo così un campo che possiamo raffigurare come l'intersezione tra le diverse *noesi* che rappresenta ciò che

Husserl definisce **empatia** (p. 115) ovvero una teoria trascendentale dell'esperienza dell'estraneo. In questo modo, il **senso** si costituisce attraverso un'armonia di monadi intersoggettivamente connesse, in cui ognuna riporta un proprio vettore intenzionale nei confronti dell'oggetto hyletico. E' importante evidenziare che, seppure non sia stato sottolineato in questo primo incontro, in alcuni momenti successivi del percorso è stato necessario dare l'indicazione ai/alle partecipanti di attenersi esclusivamente alle proprie impressioni e al proprio vissuto esperienziale del qui ed ora, astenendosi dal commentare o interpretare le parole dei propri compagni e delle proprie compagne. Questa indicazione, mutuata dall'impostazione della condivisione delle impressioni nelle sedute di psicodramma (Moreno, 1946; Boria, 1997; Cocchi, 1997) prevedeva che la *noesi* espressa da qualsiasi partecipante fosse vera in quanto esprimeva una propria opinione non falsificabile; i compagni quindi avevano la libertà di esprimere il proprio vissuto in relazione alle impressioni esplicitate dall'altro sospendendo il giudizio sulle cause di tale opinione o su altre dimensioni non inerenti l'atto intenzionale noetico sul mondo esperienziale.

Alessia: per me è un po' troppo timido

C: un po' troppo timido Chiara- tutti dicono sì è timido ok- è troppo timido cioè se ti trovassi un Pierpaolo davanti che magari ti sta anche simpatico però poi (.) cioè fa-fa-fa il Pierpaolo ((risate))

C: h h h ((ride)) cioè

Alessia: cioè dovrebbe essere: un po' più: meno timido così magari Angela () ((ride))

C: così magari↑

Alessia: e: Angela vede che è un ragazzo un più più simpatico

Mara: più sveglio

C: più sveglio

Angelo: la timidezza copre la simpatia

C: a dice: Angelo la timidezza copre la simpatia cioè alla fine se tu- se lui come diceva prima: Stefano no↑

Stefano: sì

C: se lui è simpatico e a suo agio solo con gli uomini, le donne lo conoscono solo perché:

Alessia: lo vedono impacciato e basta

C: lo vedono impacciato e basta (.) che effetto ti farebbe a te↑

Alessia: h h h ((ride))

C: a te come Angela non a te come: come: aspetta l'ho già dimenticato

Alessia ecco come Alessia

Alessia: ma io lo lascerei anche perdere

((risate delle donne)) (S1:401-420)

In questo modo vediamo come le persone, parlando del personaggio, stiano inevitabilmente parlando di sé, esprimendo i propri modelli di comportamento e le proprie modalità di interpretazione dell'altro e della realtà. A questo punto si comincia l'attività del **riscaldamento** (Moreno, 1946; Boria, 1997; Boria Migliorini, 2006; Cocchi, 1997) ovvero un'attività che aveva lo scopo di mettere il corpo in azione nello spazio, stimolando la creatività e la spontaneità delle/dei

partecipanti. In questo caso si sono mutate le tecniche dallo psicodramma e dal training teatrale, come ad esempio lo scambio della *clap*, ovvero una sequenza di suoni ritmati passata poi ad un compagno. Infine, si è proceduto alla **scrittura dei finali** e alla chiusura dell'incontro.

Nel corso del **secondo incontro** per prima cosa sono stati rievocati gli accadimenti della narrazione in ordine cronologico attraverso un *giro libero*, al fine del quale, si è chiesto alle/ai partecipanti di immaginare fisicamente i personaggi, dando colore ai contorni delineati dalle parole del racconto. Per fare questo esercizio si è cominciato dalle caratteristiche fisiche 'misurabili,' come l'altezza, la corporatura, il colore dei capelli, degli occhi, fino ad arrivare a quelle qualità più intrinseche, ovvero l'andatura, la postura, l'abbigliamento, i segni particolari. Nel corso di questo esercizio si invitava inoltre alcuni volontari a mettere in scena le posture e le andature che rispecchiassero le qualità dei personaggi.

In seguito a questa attività è stato proposto un esercizio su due file, in cui ogni fila doveva interpretare lo stesso personaggio della storia fissato in una fotografia umana, o *tableau vivant*. Le ragazze e i ragazzi dell'altra fila dovevano prima di tutto indovinare quale personaggio i compagni e le compagne stessero mimando, quindi esprimere dal loro punto di vista quale avrebbero potuto essere i pensieri dell'interprete durante quella specifica azione. E' interessante notare come il medesimo personaggio, fissato nel medesimo punto del racconto, potesse stimolare tante interpretazioni diverse in base alla persona che ne ritraesse l'azione.

C: qui si complica la cosa perché sono in due quindi facciamo che uno dice cosa pensa la cugina e uno dice cosa pensa Pierpaolo

Mara: oddio che cos'è!

Valeria: oddio mi ha scoperto

Alessia: speriamo che non abbia una brutta reazione

Clara: adesso scappo

Lucia: o no mi si vede la macchia

Elisa: che orrore

Nicolò: e: che brutto

Kareem: ora svengo

Stefano: speriamo che non dice niente

Max: me ne vado

Alan: oddio cos'è (S2:316-327)

Attraverso questo semplice esercizio è stato possibile ampliare ulteriormente lo spazio di intersoggettività trascendentale aperto nel corso del primo incontro e sviluppare differenti punti di vista rispetto al medesimo oggetto che, in questo momento, non è più un oggetto astratto, ma un proprio compagno che interpreta un'azione, operando un passo in direzione della quotidianità. In seguito a questo esercizio si è cominciata la **lettura dei finali** scritti dagli alunni. In questa classe, i

finali prodotti dalle ragazze e dai ragazzi erano particolarmente articolati e interessanti, così si è deciso di leggerli insieme nel corso dell'incontro, distribuendo ad ognuno un finale di un/una compagno/a e chiedendo di leggerlo ad alta voce e quindi di esprimere le proprie considerazioni. Questa decisione è stata particolarmente infelice, in quanto l'attività si è protratta a lungo, compromettendo la possibilità dei/delle partecipanti di prestare attenzione, inoltre la maggior parte delle persone, alla fine della lettura del finale del/della compagno/a, come unica opinione spesso diceva semplicemente *'bello'* senza aggiungere particolari riflessioni o impressioni sul testo. Seppure dal punto di vista del ricercatore i finali erano complessi ed eterogenei, l'attività così organizzata non ha promosso la medesima impressione da parte degli alunni, che invece li hanno percepiti in modo simile l'uno dall'altro.

C: cosa pensate di questi finali↑

Alan: più o meno erano tutti uguali

C: più o meno erano tutti uguali↑

Angelo: ma sì perché aveva due scelte o che ci vai o che non ci vai e quindi più o meno (S2:748-751)

Nell'ambito del **terzo incontro** si è iniziato proponendo un training teatrale corporeo in cui ai/alle partecipanti era richiesto di porsi in piedi in cerchio e uno alla volta di camminare all'interno del cerchio. A questa prima attività di riscaldamento si chiedeva poi ad ognuno di scegliere un/una compagno/a per abbozzare un incontro al centro del cerchio. Infine, l'incontro si doveva svolgere vestendo i panni di due diversi personaggi del racconto, in particolare Pierpaolo e Angela. Nel corso di quest'ultimo passaggio dell'attività si può osservare come tanto i ragazzi quanto le ragazze si muovessero in modo molto rigido e impacciato, intimiditi dall'esporsi al centro del cerchio in un incontro con l'altro. Dopo le prime tredici coppie che hanno svolto l'esercizio all'interno del cerchio, il conduttore ha proposto di chiudere l'attività per timore che questo mettesse in imbarazzo i/le partecipanti. Tuttavia, a questa proposta, Matteo si è opposto affermando che lui non aveva ancora avuto la possibilità di svolgere il proprio incontro al centro del cerchio; si è permesso allora al gruppo di procedere nell'attività, e, pur continuando a mostrare un certo imbarazzo, si sono scambiate il saluto all'interno del cerchio vestendo i panni dei personaggi altre sedici coppie. Possiamo ipotizzare a proposito di questa attività che i ragazzi e le ragazze si mostravano molto rigidi e controllati nei movimenti (soprattutto se confrontati come vedremo con i partecipanti della scuola primaria), timorosi forse dello sguardo altrui che si appoggiava sul proprio corpo nel momento in cui si doveva invitare qualcuno all'interno del cerchio; tuttavia, nonostante questa rigidità e questa sorta di ritrosia corporea, essi volevano comunque partecipare all'attività e mettersi in gioco di fronte agli altri. L'imbarazzo era palpabile e si poteva notare come i partecipanti non

fossero del tutto a proprio agio a muoversi all'interno del cerchio, ma comunque non volevano rinunciare a provare e a sperimentarsi in questo semplice gioco. Al termine dell'attività si è svolta una piccola condivisione sulle sensazioni provate durante l'esercizio.

Manuel: volevo dire mi son divertito molto coi maschi con le femmine un po' in imbarazzo

C: un po' in imbarazzo (.) ((Marco alza la mano)) dopo ci sei anche tu ma prima c'è Nicolò

Nicolò: e: è stata un'atmosfera calda perché potevi scegliere la donna che volevi

C: potevi scegliere la donna che volevi (.) la tua Angela potevi scegliertela (.) vai Marco

Marco: no e: mi son divertito molto e: sì con: sì a ballare con i maschi a divertirci così sì con le ragazze un po' a disagio

Pietro: possiam fare il replay↑

Alberto: il replay ((ridendo))

Paolo: possiamo farlo cinque ore al giorno↑ (S3:113-120)

Se da una parte i partecipanti hanno ammesso di aver provato imbarazzo svolgendo il training teatrale dei personaggi della storia, come vedremo nel corso delle interviste molti di loro allo stesso tempo hanno riportato di sentirsi al termine degli incontri come più sicuri e di provare meno vergogna nell'interagire con gli altri, citando proprio queste attività di cosiddetto '*riscaldamento*' come le più piacevoli e divertenti. Questi esercizi prevedevano una dinamica potenzialmente imbarazzante per le persone coinvolte, ma erano eseguiti in modo 'protetto' dai conduttori, in quanto si è sottolineato più volte che tale comportamento è frutto di una *finzione* e che non erano utili ai fini della condivisione commenti sugli altri ma solo ed esclusivamente affermazioni che riguardano le proprie emozioni e i propri vissuti. Possiamo quindi ipotizzare che i/le partecipanti abbiano riscontrato come riflesso la possibilità di imparare a gestire tale imbarazzo e ad affrontare le interazioni quotidiane con maggiore sicurezza e consapevolezza delle proprie risorse e delle proprie possibilità. Tale sicurezza forse può essere facilitata passando attraverso un esercizio corporeo in cui la consegna prevedeva di entrare in interazione con l'altro senza l'utilizzo di parole o cliché gestuali. Implicitamente sembra che i/le partecipanti abbiano accolto la possibilità che il proprio corpo comunichi all'altro e che possa rappresentare anche il medium per entrare in contatto con l'altro senza una mediazione psicologica ma restando esclusivamente sul piano dell'apparenza e della percezione (Merleau-Ponty, 1945). Al termine di questa attività, si è diviso la classe in due gruppi, uno supervisionato dal conduttore e l'altro dalla co-conduttrice, e a sua volta ogni gruppo è stato diviso in tre sotto-gruppi più piccoli che avevano il compito di mettere in scena alcune porzioni del racconto rappresentato all'inizio del percorso, e alcune scene non esplicitamente

presenti nella storia, in cui gli attori e le attrici avevano il compito di improvvisare come si sarebbe potuta sviluppare la narrazione in quel caso. Nel corso di questo lavoro i conduttori del gruppo non si ponevano come istruttori, ma come semplici facilitatori che avevano il compito di dare alle ragazze e ai ragazzi la possibilità di sviluppare le proprie idee. Questi ultimi avevano la possibilità di scegliere autonomamente i ruoli che preferivano, con la semplice indicazione che ognuno avrebbe fatto qualcosa. La tecnica non è stata curata, ma si è cercato esclusivamente di dare le indicazioni basilari sulla modalità teatrale, come ad esempio di non dare le spalle al pubblico o di parlare a voce alta. Un altro compito dei facilitatori era di aiutare gli studenti e le studentesse a immedesimarsi il più possibile nei personaggi, trovando in essi una propria vitalità e una propria verità che potessero animare il personaggio.

Al termine del lavoro di preparazione, ogni gruppo procedeva all'esibizione di fronte alla classe, e in chiusura dell'incontro si raccontava alle ragazze e ai ragazzi il finale della storia come era stato scritto dagli autori.

Il **quarto incontro** è stato strutturato prevedendo in un primo momento un riscaldamento corporeo in cui ognuno poteva entrare nel cerchio e fare una camminata come voleva; quindi a ciascuno era data la possibilità di entrare nel cerchio e camminare come 'un vero uomo' prima, e come 'una vera donna' dopo. In questo modo, sia i ragazzi sia le ragazze avevano la possibilità di rappresentare in una camminata il prototipo incorporato dei due generi; in un secondo momento si è discusso delle rispettive impressioni scaturite dall'esercizio. Questa attività di stampo teatrale, ha dato la possibilità di far emergere alcuni stereotipi legati all'identità di genere senza che questi fossero introdotti dal conduttore del gruppo, ma lasciando che i/le partecipanti in modo autonomo, attraverso la condivisione delle impressioni, potessero mettere in dubbio ciò che è spesso considerato come naturale, e a farne emergere le contraddizioni.

C: donne che guardavano gli uomini camminare, come vi sono sembrati,
gli uomini che camminavano da uomini

Elisa: cioè non camminavano come camminano di solito

Mara: sì infatti

C: non camminavano come camminano di solito,

Elisa: cioè camminavano come dei bulli

Pietro: e lui ci ha chiesto di fare la camminata da uomo

Elisa: e ma dovresti camminare come cammini di solito se sei un uomo

(S4:136-142)

Nel momento in cui è stato chiesto ai ragazzi di fare la camminata da 'veri uomini,' la maggior parte di loro ha messo in scena la seguente disposizione corporea: schiena dritta, passi lunghi, muscoli delle braccia e delle gambe tesi e allungati, l'espressione del viso indurita. La

configurazione corporea che la maggior parte dei ragazzi ha generato in questo esercizio ricalcava l'ideale 'machista' di uomo, percepito dalle compagne di classe come dissonante rispetto alla propria quotidianità e rimandando un senso di estraneità rispetto alla rappresentazione messa in scena. Allo stesso tempo, molti ragazzi, dovendo eseguire il prototipo di 'vera donna' condensato in una camminata, hanno messo in scena una disposizione corporea in cui gli arti erano leggermente piegati e connotati da una scarsa tensione muscolare, i passi si susseguivano senza seguire una linea dritta e il mento era leggermente proteso verso l'alto. Questa configurazione corporea è stata descritta dalle compagne di classe come l'immagine di una 'gallina,' descrizione conferma dai ragazzi che sostenevano che *'così fan le donne.'*

Le ragazze hanno dato l'input per mettere in crisi gli stereotipi vigenti sulle identità maschili e femminili, tuttavia condurre una discussione in gruppo con più di venti persone è stato molto difficile; dopo pochi scambi si generava molta confusione in quanto diverse persone hanno cominciato a discutere in modo privato con il proprio vicino impedendo il dispiegarsi dei ragionamenti nel gruppo. Il medium teatrale sembra essere stato molto utile per favorire l'emergenza di discrepanze tra ciò che è dato per scontato e assunto come naturale, e ciò che rappresenta invece una pura convenzione. Tuttavia, la fase di discussione in gruppo è stato molto complessa e talvolta infruttuosa, forse anche perché aprendo con un riscaldamento corporeo, i/le partecipanti erano attivati e svegli, e sembrava a quel punto più difficile imporre loro di fermarsi, sedersi e riflettere in modo pacato. Infine, la numerosità del gruppo ha reso quasi impossibile organizzare in modo lineare gli scambi comunicativi. Anche per questi motivi si è preferito talvolta lavorare in gruppi più piccoli, e nella seconda parte dell'incontro si è proceduto a suddividere la classe tra ragazzi e ragazze e condurre l'attività di costruzione degli ideali maschili e femminili descritta precedentemente, seguita dalla discussione finale e chiusura dell'incontro.

Nel corso del **quinto incontro**, dopo il riscaldamento corporeo, si è proposto un esercizio di improvvisazione in cui due persone avevano la consegna di interpretare le battute iniziali di un dialogo, quindi continuare l'interazione in modo autonomo. I testi sono stati costruiti prendendo spunto dalle autocaratterizzazioni consegnate prima degli incontri, ed erano strutturati sulla base di una persona che confidava ad un conoscente intimo (un parente, un/a amico/a) oppure ad un oggetto o personaggio di fantasia (una fotografia, un supereroe) i propri desideri e le proprie aspirazioni. Ai partecipanti era data la libertà di entrare nel cerchio per cominciare il dialogo quando avrebbero voluto e con chi avrebbero voluto, le uniche indicazioni date erano che ognuno sarebbe andato almeno una volta e che le persone nel cerchio avrebbero dovuto stare in silenzio mentre gli altri recitavano. Nessuno dei partecipanti nel corso dell'attività ha riportato di 'riconoscere' gli spunti

proposti, e ognuno si è lanciato nel cerchio molto facilmente, tanto che più di una persona ha voluto rientrare e recitare ancora, nonostante ne avesse già avuto la possibilità.

Nonostante la voglia e l'intraprendenza dei/delle partecipanti nel mettersi in gioco in questa attività, le improvvisazioni non hanno permesso di far emergere temi molto interessanti. La maggior parte di esse si è conclusa con uno dei due personaggi che rispondeva alle esigenze di cambiamento dell'altro affermando che *'vai bene così come sei.'* Solo in poche rappresentazioni si è incontrata la possibilità di modificare la configurazione corporea in base ai desideri richiesti e di osservare così le possibili reazioni al cambiamento.

Lucia: odio i miei capelli

Clara: vorresti avere un'altra capigliatura↑

Lucia: ovvio sono bruttissimi

Clara: e cosa vorresti↑ così sono molto belli

Lucia: no a me non piacciono

Clara: come li vorresti avere↑

Lucia: lisci (.) e: un colore più scuro (.) secondo te come starei↑

Clara: staresti bene ma anche così non stai male

Lucia: m: no continuo a dire che non mi piacciono

Clara: (.) ma: perché↑

Lucia: ma (.) non so: non mi piacciono

Clara: cosa vuoi fare↑

Lucia: vorrei tingerli

Clara: allora tingiamoli ((finge di tingerli)) (.) fatto (.) ti piacciono↑

Lucia: avevi ragione (.) così sono più brutti

Clara: allora ritingiamoli

Lucia: ok così son molto meglio (S5:423-439)

Come abbiamo osservato nelle autocaratterizzazioni raccolte prima dell'inizio del percorso, il cambiamento per le ragazze e i ragazzi coinvolti nello studio è intriso di sentimenti e significati ambivalenti: se da una parte infatti molti partecipanti riportano un sentimento di insoddisfazione e la volontà di modificare il proprio aspetto corporeo, allo stesso tempo il cambiamento può essere vissuto come strano ed *estraneo*, buffo e disarmonico. Ma se citando Hume *'la bellezza delle cose esiste solo nella mente di chi le contempla,'* per essere il proprio corpo giudicato come soddisfacente il cambiamento deve avvenire nelle modalità di attribuzione di senso e significato alla propria immagine, in un contesto intersoggettivo ed empaticamente saliente. Così, se l'incontro precedente può essere stato utile per rinegoziare a livello razionale-cognitivo gli ideali di bellezza costruiti nelle relazioni quotidiane, l'attività di improvvisazione sembra essere stata utile per poter mettere il proprio corpo in azione davanti agli altri, vivere sulla propria pelle una situazione

potenzialmente imbarazzante, ma protetta dalla cornice teatrale che permette di agire all'interno di un contesto di finzione in cui chi parla non è la persona stessa ma il ruolo assunto. Sembra importante in questi casi, più del contenuto delle interazioni, la possibilità stessa di mettere il proprio corpo a disposizione dello sguardo altrui, di vivere la difficoltà nel far sentire la propria voce, di sperimentare i tanti modi diversi in cui è possibile stare fermi.

In questi casi gli attori si sono posti con uno sguardo molteplice atto a gestire i diversi spettatori presenti nello spazio: da una parte hanno agito nei confronti dei propri compagni e delle proprie compagne allo scopo di conformarsi alle loro aspettative, provocarne l'ilarità o comunque confermare entro certi limiti l'identità assunta quotidianamente in classe; da un'altra parte l'occhio si è spostato invece sui conduttori, cercando la loro approvazione e il loro appoggio; infine, uno sguardo rimandava spesso al parere della professoressa presente in aula, in una sorta di continua triangolazione.

Nel corso del **sesto** ed ultimo **incontro**, mentre in auditorium si è data la possibilità alle ragazze e ai ragazzi di fare improvvisazioni a due o a tre seguendo la consegna che 'due o tre amici si incontrano davanti a scuola e uno di questi è molto preoccupato,' uno alla volta, tutti i presenti sono stati condotti nella propria aula per una breve intervista videoregistrata sulle loro impressioni sul laboratorio svolto. Frammenti di queste interviste sono poi state montate insieme a porzioni tratte dagli incontri allo scopo di restituire un prodotto ai/alle partecipanti della loro presenza corporea e delle attività svolte durante il percorso. In questo modo si è tentato di soddisfare la richiesta iniziale di avere la possibilità di mettere in scena uno spettacolo, ripresa anche nel corso del quarto incontro, ed avere la possibilità di mostrare ai conoscenti le attività svolte. Proprio questo video, nato come semplice espediente per rispettare almeno in parte le aspettative dei partecipanti ha poi stimolato la riflessione sul livello di partecipazione operato in questo laboratorio. L'arruolamento all'interno del progetto è stato 'coatto,' ovvero non c'è stata un'adesione volontaria da parte delle classi, ma il dirigente scolastico ha deciso in autonomia quali alunni coinvolgere, quale spazio e quali tempistiche dedicare agli incontri. Considerando la scala della partecipazione (Arnstein, 1969; Hart, 1992) il nostro laboratorio si è assestato ai primi pioli della scala in quanto, pur avendo messo al centro dell'analisi le opinioni, le considerazioni e i significati generati in interazione dai/dalle partecipanti stessi/e, tuttavia la fase organizzativa non soddisfa i requisiti posti dal 4 gradino della scala in su; questo è accaduto sia per necessità organizzative dal punto di vista scolastico, sia per difficoltà del conduttore, in quanto ad esempio è stato difficile coniugare le finalità di un laboratorio teatrale, con quelle della pretesa di cambiamento e ancora con le finalità di ricerca. Tutti questi vincoli hanno compromesso la qualità di partecipazione delle ragazze e dei ragazzi, tuttavia, proprio la produzione di questo video ha permesso di reconsiderarne il valore. Il filmato infatti, consegnato

alla scuola con l'impegno di distribuirlo individualmente a ogni partecipante, è diventato così una vera e propria restituzione di ciò che è accaduto durante il percorso, includendo tutti i partecipanti e riportando le loro opinioni sul laboratorio, sulle attività che li hanno colpiti e su ciò che si sarebbero ricordati una volta concluso il percorso. Restituzione che non ha utilizzato il linguaggio dei ricercatori o degli operatori scolastici, ma che ha fatto proprio il lessico dei/delle partecipanti fornendo loro uno sguardo sul lavoro svolto.

Le impressioni dei partecipanti della scuola secondaria inferiore sul percorso

Nel corso delle brevi interviste condotte ai/alle partecipanti per raccogliere il materiale necessario per il montaggio del video di restituzione è stato possibile consultare le ragazze e i ragazzi sul loro punto di vista riguardo alle attività svolte durante il percorso. La struttura delle domande era la medesima per ogni intervista e comprendeva un'apertura in cui si chiedeva *'se dovessi descrivere quello che ti è rimasto di questi incontri, anche con una parola, una canzone, come piace a te, che cosa sarebbe?'* e una seconda domanda che era *'secondo te qual era lo scopo di questo laboratorio?'*

Si è scelto di chiedere 'cosa ti è rimasto' in quanto in questo modo si evitava di qualificare in positivo o in negativo la domanda, come sarebbe accaduto chiedendo ad esempio 'cosa ti è piaciuto.' Si è deciso inoltre di evitare di utilizzare riferimenti diretti alle attività, al percorso, al laboratorio, parlando semplicemente di 'incontri' in modo tale che i/le ragazzi/e fossero liberi/e di introdurre nel discorso anche fattori non direttamente sotto il controllo dei conduttori o che esulavano da ciò che era compreso tra gli obiettivi del progetto.

In questo modo le ragazze ed i ragazzi intervistati hanno riportato come prima cosa il **divertimento** (N=13), in particolare del divertimento provato nel **recitare** (N=10) e nel cosiddetto **riscaldamento** (N=10). Il divertimento provato in queste attività inoltre sembra aver promosso una maggiore **unità** (N=7) in quanto gruppo classe, soprattutto per quanto riguarda la distanza percepita tra il gruppo dei ragazzi e il gruppo delle ragazze, che, secondo diversi, era vissuta come più ampia prima dell'inizio del percorso.

A: cosa ti è rimasto di tutti questi incontri?

B: sì (.) sì: e: quello che un po' più mi è rimasto sono i lavori che abbi-
abbiam fatto di-di gruppo e: (.) singolarmente anche quelli di prender
le ragazze salutarle così (.) anche i balletti perché: penso che:
questo abbia aiutato molto la classe di essere più unita diciamo (.) a
esser- cioè a vergognarsi di meno (.) anche (.) poi: anche cioè mi son
piaciuti molto anche tutti gli altri lavori che abbi-
stata un'esperienza molto bella (.) perché: e: diciamo: anche lavorare

nei gruppi maschi e femmine la donna ideale e l'uomo ideale (.) si saltano fuori molte discussioni ma: dopo cioè (.) riusciamo comunque a trovare un compromesso diciamo

A: m (.) quindi è un po' stato un modo per confrontarvi

B: sì

A: perché di solito secondo te siete un po' più separati↑

B: sì molto separati (.) certe volte: mi dispiace perché tipo anche mi ricordo che io alle elementari (.) giocavamo solo con i maschi (.) e mai con le femmine e quando giocavamo con le femmine era molto più divertente quelle poche volte che giocavamo quindi

A: e secondo te come mai succede questa cosa che siete così separati↑

B: cioè bo non lo so forse perché le femmine si sentono anche fo-forse più in imbarazzo a giocare con noi non lo so

A: e voi come vi sentite rispetto a loro↑

B: bè io: cioè (.) non provo tanto imbarazzo però: (.) sì (.)

preferisco giocare con i maschi ecco

A: m (.) allora quindi mi stai dicendo da una parte che ti piace di più giocare con le femmine

B: sì

A: però dall'altra parte stai con i maschi

B: cioè mi sento a più a- a mio agio con con i maschi

A: m (.) bene (.) quindi insomma vi ha fatto anche sentire più uniti

B: sì

A: tra femmine e maschi

B: sì questa: cioè questa: diciamo questo distacco non non: (.)

diciamo non c'è più (.) perché vedo anche che nella ricreazione ci sono dei gruppetti di femmine da tre o quattro e dei gruppetti di maschi (.) da tre o quattro

A: ho capito

B: cioè invece di stare tutti uniti siamo molto separati

A: m: ho capito (.) bene (.) e qualcos'altro che vuoi dire qualcosa che veramente magari domani tra un mese ti svegli e ti ricorderai di noi perché↑

B: e: (.) non lo so forse: (.) forse anche per questo motivo perché per: se questa cosa durerà (.) e: nella ricreazione saremo tutti uniti mi ricorderò di questo corso di: voi (IS3:4-25)

Oltre al fatto di sentirsi più uniti come classe, e in particolare, più uniti tra ragazzi e ragazze, un ulteriore beneficio percepito dai alcuni/e partecipanti è quello di **provare meno vergogna** (N=3). Confrontando anche gli altri testi, emerge come altre persone abbiano riportato di sentirsi più **sicuri/e** di sé (N=6) e di come tali sentimenti siano scaturiti in seguito all'attraversamento di

momenti **imbarazzanti** (N=5), gestiti all'interno di un clima positivo grazie al quale i conduttori sono riusciti a far sentire i/le partecipanti **a proprio agio** (N=3).

B: volevo dire che mi son divertito molto secondo me (.) e:m
l'obiettivo di questa attività era soprattutto di tenere: di
tenerci uniti cioè:m di avere più sicurezza in noi stessi e anche s:
cioè (.) dire i nostri pensieri diciamo di: di noi stessi quando ci
guardiamo allo specchio (.) e:m di cosa pensiamo degli altri: e:
varie: varie cose
A: ascolta ma normalmente però quando siete a c- tra di voi a casa
invece vi riesce meno questa cosa qui di dire
B: sì ci riesce meno perché: insomma voi ci avete fatto sentire a
nostro agio diciamo
A: ti sei sentito a tuo agio?
B: sì (.) alcune volte anche in imbarazzo perché: insomma
A: il momento più imbarazzante quando è stato?
B: e: quando c'era l'esercizio che dovevamo prendere un nostro
compagno di solito femmina e: dovevamo fare la passeggiata diciamo
nel-nel nostro: nel nostro cerchio (IS4:9-15)

Dalle parole dei/delle partecipanti sembra che il superamento della vergogna passi attraverso un momento iniziale in cui si deve fare qualcosa di potenzialmente imbarazzante davanti agli occhi delle persone il cui giudizio è considerato importante; l'attività però deve essere vissuta come un momento di divertimento, e costruita all'interno di un contesto che possa permettere di sentirsi a proprio agio, di svolgere un gioco piacevole e non una sorta di punizione coatta. Come ultimo fattore, non meno importante degli altri, è importante poter contare sul **riconoscimento positivo** da parte dei compagni e delle compagne (N=5), che, nel caso della scena teatrale, è esprimibile anche con un semplice applauso.

B: a me le cos- la cosa che mi è piaciuto di più è: quando facevamo le
scenette (.h) e anche quando ci siamo divisi a gruppi (.) per esempio
ero un po' più tranquilla (.) e: perché eravamo tra noi così (.) e:
poi dopo quando le facevamo vedere agli altri (.) mi piaceva questa
cosa perché poi dopo ti applaudevano anche (.) è stato bello (IS20:5)

Come abbiamo scritto in precedenza, uno dei risultati percepiti da diversi partecipanti si riferisce al sentirsi maggiormente uniti come classe, di aver consolidato un gruppo che prima del laboratorio condivideva situazioni riferibili esclusivamente all'ambito scolastico. Tuttavia sarebbe riduttivo limitare questa maggiore unione esclusivamente sul piano inter-genere, in quanto è possibile osservare come il percepirsi come gruppo unito sia trasversale al genere e abbracci in senso più

generale i/le partecipanti del progetto. Tra i fattori percepiti come facilitanti in questo caso troviamo la possibilità di **esprimere liberamente le proprie opinioni** (N=6), e in particolare il poter **discutere sui propri ideali** (N=6) confrontandosi con gli altri e cercando di trovare il modo di individuare differenze e punti di contatto, imparando **nuove modalità relazionali** (N=5) e sperimentando all'interno delle attività **ruoli diversi** (N=3).

B: mi è piaciuto un sacco le: attività che ha inventato lui (.) e:
anche il divertimento (.) poi e: la collabor-collaborità di tutti noi
mi è anche molto piaciuta

A: come classe dici↑

B: sì (.) perché non ho mai provato una cosa del genere io

A: spiegami meglio Elisabetta

B: perché io in effetti sono u-una un po' (.) come dire che mi piace
stare un po' da sola

A: sì

B: preferisco tipo stare a casa con mia sorella e giocare per tutto il
giorno piuttosto che uscire con le mie compagne

A: sì

B: tipo (.) perciò ho sempre trovato un po' (.) disparte per i miei
compagni per la mia classe (.) sì↑

A: m m (.)

B: e invece questo: attività mi: (.) e: come di- cioè mi ha fatto
creare un piccolo collegamento tra me e la mia classe

A: e come pensi di averlo trovato questo collegamento↑

B: tipo: cercando di (.) giocare insieme anche con le mie compagne
fare quel piccolo cartellone che alla fine abbia- ognuna ha messo u-
l'uomo ideale che piace a lei

A: sì

B: a sì se stessa (.) e: anche tutti quei giochetti (.) fare le
camminate da uomo (.) da donna mi è piaciuto un sacco (.) ballare
anche insieme come marito e moglie

A: h h ((ride))

B: mi è piaciuto (.) e poi: fare anche le signorine che tipo: prendevo
una mia compagna (.) e: facevamo tipo le ragazze che: tipo di sedici
anni che si incontravano e parlavano un po'

A: sì

B: mi è piaciuto un sacco

A: bene (.) son contenta quindi hai legato di più con i tuoi compagni

B: sì

A: m (.) e se dovessi dire un po' che senso aveva questa cosa che
abbiamo fatto

B: bè io nel testo ho: scritto che c'era divertimento creatività e

collabora-colla-borità

A: m

B: °mi sa°

A: più o meno dai non è quella la parola giusta però va bene lo stesso

B: bè perché secondo me queste son state le pri- le tre più importanti attività (.) le principali

A: m m

B: di quest'a-m di questo programma diciamo

A: quindi voi ne avete anche per esempio (.) io non me n'ero neanche posta il problema ma voi ne avete riparla- ne riparlavate tra di voi qui in classe di queste cose↑

B: bè in effetti no

A: no

B: no (.) ts no

A: però comunque eravate più legati

B: sì

A: a↓

B: cioè ero di: ero: di più io quella che era un po' in disparte cioè io mi creavo in disparte ma loro mi hanno sempre cercato di essere accanto (.) e perciò (.) adesso comincio a vedere che (.) c'è ns- si sta formando un collegamento fra di noi

A: bene (.) bene bene sono proprio conte spero che ti rimanga tanto questa cosa qua

B: lo spero anch'i h h h ((ride)) però n- se tipo: s- cioè io ci tengo a questo collegamento perciò mi sa che mi ricorderò sempre questa attività che abbiamo fatto (.) m (IS10:15-53)

Considerando gli estratti delle interviste riportate e mettendo in relazione queste parole con i risultati dello studio svolto nelle scuole della provincia di Padova (cfr. cap. Presentazione risultati Padova) possiamo ipotizzare come l'accrescimento di un sentimento di autoefficacia personale in ambito relazionale possa quindi essere legato allo svolgimento di attività in cui l'espressione condivisa di opinioni avviene in un contesto di divertimento e in cui ci si possa sentire a proprio agio e riconosciuti dai conduttori e dai propri compagni; in questo modo, pur facendo esercizi potenzialmente imbarazzanti, vi è una sospensione del giudizio da parte degli altri.

Il sentimento di unità e coesione all'interno della classe, riportato da molti/e partecipanti, è stato tuttavia messo in discussione quando, circa un mese dopo il termine delle attività, ci siamo recati a scuola per consegnare il filmato di restituzione. In questa sede infatti, dopo la visione in classe del video, diversi studenti e studentesse hanno affermato come tale sentimento fosse già stata drasticamente ridimensionato nell'esperienza quotidiana. Come sappiamo, il tema della coesione

sociale come beneficio dei progetti sociali a stampo artistico è un tema dibattuto in letteratura (Matarasso, 1997; McCarthy *et al.*, 2004; Belfiore, 2002; Belfiore & Bennett, 2007), e secondo diversi autori troppo spesso si dà per scontato che esso rappresenti una ripercussione positiva delle attività. Dal nostro punto di vista, non è possibile negare il sentimento di coesione riportato dai ragazzi, ma occorre comprendere come esso rappresenti un elemento fondamentale del processo interno del laboratorio, in cui la possibilità di essere un gruppo ha creato un'atmosfera di unità, collaborazione e coinvolgimento, che tuttavia è stata intaccata nel momento in cui il progetto è terminato e le attività si sono interrotte. A questo proposito è necessario chiedersi: come è possibile trasmettere la medesima *atmosfera* (Griffero, 2010) esperita nell'ambito dell'attività artistica all'interno dell'esperienza quotidiana scolastica?

Per rispondere a questa domanda si può partire dalla possibilità di includere nell'ambito pedagogico attività *divertenti*, in quanto, come si chiedeva Gianni Rodari, *'perché insegnare con dolore qualcosa che si può insegnare con piacere?'* In questo senso è stato indicato come punto di forza del progetto la possibilità di utilizzare un **racconto** (N=4), che potesse creare **coinvolgimento** (N=3), allo scopo di imparare a **gestire i propri difetti** e quelli degli altri (N=3).

Analisi degli incontri della classe quinta della scuola primaria

Seguendo la medesima modalità utilizzata per la classe seconda della scuola secondaria inferiore, procediamo ora alla presentazione degli incontri svolti nella scuola primaria. Per quanto riguarda gli spazi utilizzati con questa classe, per il primo incontro è stato scelto l'auditorium scolastico, in cui le sedie erano avvitate al pavimento e disposte ad anfiteatro intorno a un piccolo palco circolare. Nel **primo incontro**, non ci sono quindi state attività di movimento e, dopo la consueta **esplicitazione delle aspettative**, si è proceduto al racconto della storia, seguito dalla **condivisione delle impressioni** e dalla **scrittura dei finali**.

Le aspettative riportate dai bambini e dalle bambine nella fase iniziale del percorso riguardavano soprattutto la possibilità di parlare, di conoscersi meglio e di imparare qualcosa sulla recitazione. Per prima cosa, il conduttore ha accolto le aspettative e le ha restituite ai bambini, sottolineando come l'apprendimento potesse essere reciproco, e mentre i bambini imparavano qualcosa dagli adulti, gli adulti avrebbero potuto imparare qualcosa dai bambini, per esempio, come concludere una storia.

C: prima di tutto, sì, continueremo a conoscerci fino alla fine del nostro percorso sarà sempre un po' una scoperta nuova (.) e poi, io magari: vi potrò non dico insegnare qualcosa ma magari semplicemente aiutarvi un po' a: pensare insieme a come si potrebbe recitare come si

potrebbe fare altre cose e voi in cambio insegnerete qualcosa a me magari, voi direte che cosa possiamo insegnarti↑

Guido: mi hai letto nel pensiero

C: ti ho letto nel pensiero↑ e potete insegnarmi molte cose (.) ad esempio, io oggi son venuto qui perché c'ho una questione molto importante

Miriam: °di lavoro°

C: m:↑

Miriam: ((scuote la testa))

C: di lavoro↑ hai detto di lavoro↑ bè: un po' di lavoro e un po' comunque è una cosa che proprio mi interessa a me (.) mi interessa tanto, perché c'è questo: ragazzino

Alessandra: tu↑

C: no, non sono io, no ma °se volete immaginare che sono io immaginatelo°

Miriam: °è una persona di una storia°

C: come↑

Miriam: è una persona di una storia↑

C: è una persona di una storia↓

Miriam: °poi facciamo la recita°

C: poi↑

Miriam: °facciamo la recita°

C: questo vediamo poi alla fine (.) intanto il problema che questa storia però (.) a un certo punto: succede qualcosa e io non so mica come farla andare avanti (.)

Martina: a:

C: a: quindi, potremmo fare questa cosa qui che se vi va io provo a raccontarvi questa storia e voi

Miriam: la continuiamo

C: e voi prima mi dite un po' cosa ne pensate così parliamo (.) mentre parliamo ci conosciamo meglio

Lorenzo: e poi recitiamo

C: e poi magari se abbiamo tempo recitiamo anche un po' (.) non so se oggi, ma di sicuro nelle prossime volte sì (.) ok↑ però voi mi dovete aiutare perché io voglio proprio imparare qualcosa da voi, io non so mica come fare a finire questa storia me lo dovete insegnare voi (.) voi avete voglia di insegnarmi questa cosa↑

(alcuni): sì (P1:120-142)

Si è quindi cominciato il racconto della storia. Al termine, in questa classe non c'è stato bisogno di cominciare un *giro forzato* per esplicitare cosa i/le partecipanti pensassero dei personaggi, in quanto

i bambini e le bambine hanno iniziato subito ad esprimere le loro opinioni sui personaggi e sulle possibili soluzioni che il protagonista avrebbe potuto mettere in atto per affrontare la situazione problematica. In seguito a questa breve condivisione spontanea di opinioni si è proseguito elencando i diversi personaggi e aggiungendo per ognuno caratteristiche distintive, ampliando l'attribuzione di particolari anche al contesto di riferimento, agli spazi e alle situazioni abitate.

C: sapete qual è il modo migliore per cominciare a (.) a capire un attimo come come ragionano i personaggi di questa storia↑

Miriam: dove si ambienta

C: come↑

Miriam: dove si ambienta

C: ((annuendo)) ecco ad esempio cominciare infatti tipo a contestualizzare un attimo no↑ dove si ambienta dove dove dove si vive (.) dov'è che vive secondo voi Pierpaolo (P1:347-351)

Se nel primo incontro con la classe della scuola secondaria inferiore è stato necessario fare uso di *giri forzati* per incoraggiare i/le partecipanti ad esprimere le proprie opinioni, nella classe della scuola primaria le bambine e i bambini hanno raccontato in modo articolato i propri pensieri sulla narrazione appena conclusa in modo fluido e interagendo tra loro più che con il conduttore, negoziando le possibili realtà che avrebbe potuto abitare il personaggio ed espandendo l'immaginazione a contesti non richiesti in un primo momento. In questo caso, l'utilizzo del *giro forzato* sulle caratteristiche specifiche del personaggio, è stato utilizzato non tanto per produrre materiale, ma per dare una struttura alla condivisione delle impressioni, che stava già procedendo verso l'immaginazione di possibili finali della storia. Possiamo considerare come il conduttore possa essere stato 'schiavo' della propria strutturazione delle attività. Infatti, avendo programmato di chiedere la scrittura dei finali in modo individuale alla fine dell'incontro, non si è colta la possibilità di lasciare che i/le partecipanti potessero seguire il flusso creativo che li stava guidando e modificare in corso d'opera la struttura degli incontri. Questa **fluidità dialogica** rispetto alle proposte avanzate dagli alunni della classe è stata rispettata nei successivi incontri, come testimoniato in prima persona da più di un bambino alla fine del percorso, ma analizzando passo per passo le singole attività è possibile individuare numerose situazioni in cui il conduttore ha dovuto trovare un compromesso tra le proposte dei/delle partecipanti e i propri obiettivi e la linea d'azione prefissata.

Alice: se io magari rifarei un'altra: un altro percorso del genere (.) cioè secondo me non riuscirei a trovarmi bene come mi son trovata in questo perché (.) è stata un'esperienza nuova ma poi ci siam sentiti subito a nostro agio (.) e poi anche col fatto che è stato forse il primo fatto in questo modo (.) se ne rifarei un altro che quasi tutti

sono molto identici (.) forse n- cioè saprei già cosa aspettarmi
quindi non sarebbe:

Guido: bè non è stato questo il primo e↑

Alice: cioè fatto così sì

Guido: c'è stata anche quella: di: ma a me non piaceva

Tommaso: sì ma è stato meglio questo

Daniele: a me non piaceva quello lì

Guido: sì è vero questo è stato molto bello

Tommaso: è appunto↓

Caterina: sì ma l'altro percorso a me non è piaciuto

Camilla: [e poi abbiám fatto una recita che c'erano alcuni che non
faceva niente]

Alice: [voi siete stati anche sempre molto simpatici e molto
espressivi avete]raccontato la storia di Pierpaolo e quindi è stato
molto bello

Camilla: perché (.) cioè per me (.) è la prima volta infatti con
quello della Francesca non mi sono divertita tanto perché (.) cioè:m
recitava solo lei (.)

Guido: ti ricordi anche il nome↑

Camilla: l'ha fatto anche mia sorella quest'anno (.) praticamente
recitava solo lei sembrava e non ci ha insegnato molto su:

Miriam: ma era di improvvisazione quello

Camilla: poi le recite mamma mia non ne parliamo (.) ci ha fatto fare
una reci- una recita che praticamente (.) quasi nessuno parlava solo i
protagonisti

Guido: io parlavo

Miriam: che poi io dovevo essere un personaggio e dopo a me mi ha
messo servo (.) cioè era: il gatto con gli stivali io dovevo essere il
padrone del gatto solo che mancava Rudi e alla fine allora lei ha
detto visto che mancava lo mettiamo lui↓ e io ho fatto la serva
()

C: aspetta non ha finito la Camilla (.)

Camilla: con la Francesca

C: cioè ho capito che quell'altro non ti è piaciuto però non ho capito
invece perché ti è piaciuto questo invece

Camilla: questo perché praticamente ci avete anche fatto capire che:m
e: non è nessuno diverso dagli altri (.) come: che abbiamo tutti la
stessa importanza (.) anche: e nessuno ha dei difetti (.) anche con la
storia (.) di: come:

Tommaso: Pierpaolo

Daniele: Pierpaolo

Camilla: Pierpaolo

Guido: e la macchia

Camilla: e: poi ci avete anche fatto:m imparare a non: a non essere
(.) più timidi (.) a non essere più timidi ma ad essere più sciolti
(.) e: anche quando ci facevate ballare tipo:m e poi per le scenette
io mi son divertita un sacco (P6:541-567)

Come possiamo osservare, sono le bambine e i bambini stessi che alla fine del percorso hanno riportato come elementi di maggiore importanza il fatto di sentirsi riconosciuti, di essere tutti uguali, e di essere attivi nell'interagire all'interno delle attività. Sicuramente vi era una linea tracciata da seguire, ma su questa struttura a priori i/le partecipanti avevano la possibilità di agire e portare proposte alternative, arrivando anche a modificare i propri significati assunti e dati per scontato, come ad esempio che cosa possa rappresentare o meno un difetto per una persona e come possa modificarsi questa esperienza ai propri occhi e a quelli degli altri. Il sentirsi a proprio agio, il clima, l'atmosfera di riconoscimento reciproco, rappresentano delle quasi-cose (Griffero, 2006) che rappresentano però la sostanza stessa del processo intrapreso nel percorso: più importante del contenuto è infatti il modo in cui tutto ciò è avvenuto. E questa quasi-cosa può essere identificata con una modalità di conduzione ricettiva agli altri, che rispetta i dettami della partecipazione (Arnstein, 1969; Hart, 1992) non tanto in termini di caratteristiche a priori del progetto, ma più in base a una modalità relazionale fenomenologica in cui è possibile individuare il proprio centro e accogliere l'altro senza aver paura di esserne destabilizzati.

Il **secondo incontro**, e i seguenti, sono stati svolti in palestra, con abiti idonei all'attività corporea e tutti, conduttori compresi, scalzi. All'inizio di ogni attività si è svolto un periodo di tempo variabile dai 20 ai 30 minuti di riscaldamento corporeo, in cui si sono proposti esercizi di riscaldamento muscolare disposti in cerchio con musica di sottofondo, passeggiate in mezzo al cerchio, incontri e piccoli passi di danza. Sia nella classe della scuola secondaria inferiore, sia nella classe della scuola primaria, i conduttori erano sempre all'interno del cerchio e sempre presenti nelle attività allo stesso modo degli alunni. Infatti, in più di un esercizio, i/le partecipanti hanno chiamato i conduttori a svolgere gli esercizi insieme a loro, coinvolgendoli nel cerchio, e i conduttori non si sono mai tirati indietro e hanno sempre partecipato alle attività, dando possibilmente anche degli spunti per ampliare le possibilità di scelta dei ragazzi e delle ragazze, seguendo sempre l'imperativo etico di Von Foerster (2003).

Al termine di questa fase di riscaldamento, in cui si è cominciato ad assaggiare sul proprio corpo le possibili movenze e posture dei personaggi, si è proseguito con una divisione in due gruppi, uno seguito dal conduttore e l'altro dalla co-conduttrice, e alla spartizione di diverse scene tratte dalla storia scelte direttamente dai bambini e dalle bambine. In questi gruppi, si sono segmentati

ulteriormente i/le partecipanti in tre sotto-gruppi per svolgere tre diverse scene. Le bambine e i bambini sono stati invitati a scegliere autonomamente chi avrebbe fatto cosa e come lo avrebbe fatto. I conduttori hanno semplicemente aiutato a sviluppare le idee e a dare un 'ordine artistico' coerente alle rappresentazioni. L'unico imperativo era che ognuno avrebbe fatto qualcosa e che sarebbero stati gli alunni stessi ad accordarsi sulle parti. Se due avrebbero voluto interpretare il medesimo personaggio, la scelta sarebbe stata affidata al caso, attraverso il 'pari o dispari.' Anche in questo caso la modalità dialogica è stata rispettata accogliendo e promuovendo le proposte che venivano dai bambini e dalle bambine, aggiungendo alle rappresentazioni particolari non presenti nel testo e incoraggiando interpretazioni personali diverse, come ad esempio la rappresentazione della *Sveglia*, inventata e messa in atto in modo autonomo da Abra e riportata dalle compagne e dai compagni come uno dei momenti più divertenti delle rappresentazioni; oppure della scelta dei bambini di mettere una *colonna sonora vocale* alla scena della fiction presente nella storia. Al termine della preparazione delle scene si è proceduto alla riproduzione delle stesse di fronte al resto della classe.

Il **terzo incontro** con la classe della scuola primaria ha rappresentato forse il momento più problematico a livello di gestione del gruppo dell'intero percorso, frutto di una scelta errata da parte del conduttore, come confermato anche in separata sede dall'insegnante presente in palestra. Dal momento che i/le partecipanti hanno prodotto dei finali particolarmente interessanti, variopinti e creativi, si è deciso di leggere tutti i finali ad alta voce all'interno del cerchio, distribuendo a ogni alunno il finale scritto da un compagno o da una compagna. Questo ha fatto sì che il tempo impiegato per svolgere l'attività abbia occupato quasi l'intero incontro perché non tutti i bambini sono stati in grado di comprendere facilmente la scrittura degli altri, inoltre l'esercizio non ha stimolato particolarmente l'attenzione dei/delle partecipanti, che hanno preferito mettere in atto attività indipendenti in modo autonomo uscendo dal gruppo. Possiamo osservare come questa *pretesa democratica* da parte del conduttore di coinvolgere sempre tutti, di non escludere nessuno dalle attività, e di valutare con la stessa importanza i prodotti creativi di ogni singolo partecipante senza distinzioni, se da una parte ha promosso un sentimento in cui ognuno ha la medesima importanza rispetto all'altro, dall'altra ha complicato più di una volta la gestione del gruppo allungando i tempi di svolgimento e, secondo le insegnanti, promuovendo una sorta di conformismo in cui *'i meno bravi si accodano ai più bravi.'* La scarsa esperienza del conduttore nella gestione di gruppi con bambini dai 10 anni può aver inciso nella scelta errata di questa attività, in quanto si sarebbe potuto anticipare che il tempo impiegato dagli studenti di questa età nel leggere ad alta voce un testo non sarebbe stato il medesimo rispetto a quello di un adulto, e che l'attenzione degli altri non avrebbe potuto rimanere sulla medesima attività così a lungo. Tuttavia, allo stesso tempo,

quando il conduttore chiedeva ai partecipanti stessi se volessero interrompere l'attività e cambiare esercizio, coloro che non avevano ancora letto si sono opposti, affermando che avrebbero voluto essere trattati allo stesso modo rispetto agli altri, e avere la medesima possibilità di leggere ad alta voce il testo. Possiamo affermare che il **principio democratico** operato dal conduttore non fosse una mera *pretesa*, come è stata definita dalle insegnanti, in quanto è stata una richiesta dei bambini stessi quella che ogni persona possa avere la medesima possibilità di esprimersi rispetto agli altri, ma allo stesso tempo, occorre valutare in anticipo quali attività possano essere proposte allo scopo di rispettare tale principio, e con quali modalità. Al termine dell'incontro, si è svolto nel tempo rimanente, circa quindici minuti, un breve esercizio corporeo con musica di sottofondo in cui i bambini hanno coinvolto anche la maestra invitandola a ballare con loro, e si è poi concluso l'incontro.

Nel corso del **quarto incontro** si è proceduto seguendo la medesima modalità del secondo, proponendo quindi un lungo riscaldamento di circa 30 minuti, in cui si sono svolti esercizi per individuare possibili posture e camminate dei personaggi: lo scopo era di sperimentare una sorta di *balance*, ovvero un equilibrio corporeo che permettesse di identificarsi con una modalità esperienziale sensoriale compatibile con quella dei personaggi. Da questo punto di vista, considerando anche un possibile paragone con gli studenti e le studentesse della scuola secondaria, è possibile osservare come i bambini e le bambine della scuola primaria si buttassero nel cerchio senza alcun vincolo apparente, presentandosi spesso anche in più persone anche se la consegna dell'esercizio prevedeva solo uno o due persone all'interno del cerchio nello stesso momento. In questa classe sembra che non vi sia stato spazio per la vergogna durante gli esercizi, che infatti non sono stati mai vissuti come potenzialmente imbarazzanti dai/dalle partecipanti e non sono mai stati riportati vissuti di questo tipo da parte loro. Senza voler avanzare correlazioni azzardate, possiamo ipotizzare che il vissuto di vergogna legato alla presentazione corporea di fronte agli occhi degli altri possa essere amplificato in seguito alle modificazioni corporee che si protraggono lungo tutto il percorso che accompagna le scuole secondarie inferiori, in cui si modificano le funzioni corporee e sessuali, i significati inerenti la costruzione della propria identità personale e sociale e si negoziano i diversi universi simbolici delle dimensioni quotidiane (Palmonari, 1993).

Queste funzioni non sono certamente sconosciute ai bambini e alle bambine della scuola primaria, che sono continuamente impegnati/e nei medesimi processi di significazione, ma è possibile ipotizzare che i bambini e le bambine che non hanno ancora intrapreso le complesse modificazioni corporee che avvengono all'interno del periodo di vita comunemente definito come 'adolescenza,' possano contare su un sentimento di continuità identitaria dato dalla relativa costanza dell'apparire e del sentire il proprio corpo. Come abbiamo potuto constatare dalle autocaratterizzazioni raccolte

all'inizio e alla fine del percorso, il dato corporeo è molto meno presente rispetto ai resoconti dei ragazzi e delle ragazze della scuola secondaria, e usato il più delle volte o come elemento puramente descrittivo, o come segno per decifrare la propria personalità.

Possiamo ipotizzare che la relativa costanza corporea vissuta dagli alunni della scuola primaria li possa mettere in condizione di non provare vissuti di imbarazzo e vergogna nel momento in cui si dà la propria presenza fisica in pasto agli occhi dell'altro. Tra i fattori che possono mettere in crisi queste ipotesi occorre considerare che, trattandosi di una classe quinta della scuola primaria, gli studenti e le studentesse hanno avuto la possibilità di consolidare il gruppo nel corso dei precedenti quattro anni, conoscendosi e costruendo un'atmosfera armoniosa e rispettosa all'interno della classe. Inoltre, come abbiamo potuto comprendere dall'estratto precedente, questo non è stato il primo corso di recitazione svolto dagli alunni, i quali potrebbero avere avuto la possibilità di mettere alla prova il proprio vissuto di vergogna legato a questi esercizi in momenti precedenti alla presente ricerca. Tenendo in considerazione queste dimensioni, sarebbe opportuno approfondire questa possibilità allo scopo di comprendere come queste attività possano essere adattate allo scopo di sviluppare diverse consapevolezza corporee e dare voce al lato soggettivo della propria dimensione organica.

Terminato il riscaldamento, si è divisa la classe in due gruppi, proponendo di ideare scene inerenti alla storia raccontata durante il primo incontro, ma non presenti nella narrazione, chiedendo ai/alle partecipanti di inventare una possibile realtà su quel tema e su quei personaggi. Allo stesso modo degli incontri precedenti, si è mantenuta una modalità dialogica nel tenere i gruppi, assecondando le proposte dei bambini e delle bambine, e dando uno sguardo 'registico' alla composizione, lasciando anche per alcuni minuti i sottogruppi provare in autonomia per poi mostrare ciò che avevano preparato ai conduttori, che come dei registi, proponevano qualche aggiustamento tecnico o chiedevano di approfondire alcuni temi. Al termine della preparazione, ogni gruppo mostrava al resto della classe il lavoro svolto per poi chiudere l'incontro.

Nel **quinto incontro**, si è prima di tutto raccontata la conclusione della storia *La macchia*, lasciata in sospeso sin dalla prima settimana. In seguito, si è proposta un'attività di improvvisazione in cui si presentavano le prime tre battute di un ipotetico dialogo ispirato dalle autocaratterizzazioni raccolte prima dell'inizio del percorso. Nel corso dell'esercizio, si è svolta una situazione che è stata utilizzata dalla co-conduttrice in modo proficuo per collegare i temi affrontati nella storia alla vita quotidiana dei bambini e delle bambine e comprendere come possa sentirsi una persona ferita da una presa in giro.

Ambra: una ragazza parla con una () (.) ma secondo te sono sempre uguale↑

Lorenzo: ma (.) qual è la storia↑

Ambra: una ragazza parla con un'amica
C: con un'amica↑
Ambra: ma secondo te sono sempre uguale↑
Alessandra: cosa vuoi dire↑
Ambra: niente io mi guardo e mi vedo sempre uguale (.) secondo te,
saremo sempre così↑
Cinzia: (.) così come↑
Ambra: già (.) tu che ne dici io sono cambiata
Cinzia: (.)
Ambra: dai
Lorenzo: devi improvvisare (.) non devi leggere devi improvvisare
Alessandra: °devi improvvisare°
Cinzia: devi improvvisare
((risate))
C: allora Cinzia non aveva capito pensava che steste suggerendo (.)
Ambra: aspetta possiamo rifarlo
Cinzia: allora fate da sole ((Cinzia va via e piange))
CC: allora ragazzi vi siete accorti di quello che è successo↑
Sebastian: sì
CC: ok visto che tutti quanti abbiamo fatto un lavoro che alla fine
non è tanto diverso da questo perché Pierpaolo che cosa succedeva↑
aveva paura che tutti lo prendessero in giro che tutti: si dovesse
vergognare davanti ai suoi amici (.) non si fanno queste cose perché
tutti abbiamo i nostri difetti e lei in questo momento poverina non
aveva capito non c'era niente da ridere ok↑ può capitare a tutti non
capita mica solo alla Cinzia questa cosa qui (.) Cinzia tranquilla
cioè capita a tu- cioè capita perché forse anche noi non l'avevamo
spiegata bene questa cosa non tutti possono aver capito la stessa cosa
nello stesso momento (.) se vuoi puoi rifarla (.) vuoi aspettare un
po' e vedere se ti viene voglia più tardi↑ volete dirgli qualcosa↑
((alcuni)): scusa

In questo caso l'aver utilizzato la storia per aiutare gli altri bambini a comprendere il modo in cui Cinzia potesse essersi sentita in quel momento in cui ha pianto a lungo, sentendosi umiliata di fronte ai propri compagni e alle proprie compagne, può aver promosso un legame empatico non più basato sull'intersoggettività trascendentale, ma sulla base di una identificazione attiva nella situazione dell'altro che prende spunto dalla propria esperienza personale e dagli altri esercizi svolti negli incontri precedenti. La vergogna di Pierpaolo, l'imbarazzo di fronte alle persone il cui giudizio è rilevante sono stati tutti temi affrontati nel corso dei riscaldamenti e delle altre attività di recitazione. Possiamo ipotizzare come questo inconveniente nel corso dell'esercizio abbia permesso

qui di svolgere un ulteriore passo in avanti per dare ‘corpo’ alle sensazioni che la narrazione intendeva stimolare.

Nell’ambito del **sesto incontro**, ultimo del percorso, mentre ogni alunno, a uno a uno aveva la possibilità di svolgere una breve intervista allo scopo di raccogliere materiale per il video finale di restituzione, il resto della classe è stato diviso in quattro gruppi. Questi ultimi avevano la consegna di produrre, in modo totalmente autonomo, una rappresentazione teatrale di pochi minuti che rispecchiasse il percorso svolto nei precedenti incontri. I gruppi non si sono limitati ad una mera riproposizione di ciò che era accaduto, ma hanno individuato i temi fondamentali del progetto dal loro punto di vista e li hanno reinterpretati e ricollocati all’interno di una possibile situazione di vita quotidiana concludendo con una sorta di morale che potesse dare una cornice alla narrazione. Si è attuata una vera e propria riproduzione interpretativa (Corsaro, 1992) che ha permesso ai bambini e alle bambine di esprimere il proprio punto di vista, utilizzando il medium comunicativo e lo stile narrativo preferito, allo scopo di porsi in modo dialogico rispetto ai ricercatori e fornendo la propria restituzione sul lavoro svolto.

In questo modo, il teatro ha rappresentato uno strumento per promuovere una modalità partecipativa in cui i bambini e le bambine sono stati agenti attivi della ricerca, a cui sono stati forniti le risorse e i temi centrali per poter sviluppare in modo autonomo la propria visione sull’argomento in questione. Inoltre, tale visione è stata condivisa con i propri compagni di classe, intavolando un dialogo tra i diversi punti di vista e le modalità alternative di interpretazione della realtà, completando infine il processo di significazione senza la presenza direttiva del conduttore e rispettando l’iniziale presupposto in cui sarebbero stati i bambini e le bambine stesse a insegnare qualcosa ai ricercatori. Anche gli estratti di queste rappresentazioni sono state inserite nel video finale di restituzione ai/alle partecipanti, allo scopo di sottolineare ulteriormente la loro parte attiva nella produzione del report finale per loro stessi, la scuola e le famiglie, infatti nel video i ricercatori non apparivano mai in primo piano ed erano visibili solo sullo sfondo, per trasporre nel linguaggio visuale il principio per cui sono stati i partecipanti e le loro opinioni il fulcro dello studio.

Le impressioni dei partecipanti della scuola primaria sul percorso

Seguendo la medesima modalità utilizzata con i partecipanti della scuola secondaria inferiore, si sono svolte delle brevi interviste con gli studenti e le studentesse della scuola primaria allo scopo di raccogliergli le impressioni e i benefici percepiti dal percorso teatrale. Ciò che sembra essere rimasto maggiormente alle bambine e ai bambini rispetto al percorso svolto riguarda l’aver avuto la

possibilità di **recitare** (N=17) e l'aver potuto ascoltare un **racconto** che li ha appassionati (N=8), e ha dato la possibilità di **divertirsi** durante tutti gli incontri (N=8).

A: ascolta Camilla (.) tra tutte le cose che son venute fuori un po' tutti gli incontri che abbiamo fatto qual è la cosa che ti ricorderai anche dopo↑

B: mi è piaciuto quando (.) abbiamo fatto: le recite

A: sì

B: che ci eravamo divisi in gruppi

A: sì

B: quei quelli lì mi son piaciuti un sacco (.) e:m in particolare anche quando abbiamo letto: la storia al primo incontro

A: sì↑ ti è piaciuta la storia↑

B: sì

A: e secondo te noi perché li abbiamo fatti questi incontri↑

B: per farci capire che: (.) e: per farci divertire,

A: m m

B: e anche per farci capire che: tutti possono recitare (IP22:12-23)

Da queste parole emerge come non solo il divertimento sia passato attraverso la recitazione, ma inoltre sembra che la modalità democratica utilizzata nel corso degli incontri abbia dato la possibilità di sviluppare una considerazione sul fatto che *'tutti possono recitare.'* Estendendo il discorso, possiamo ipotizzare che i/le partecipanti abbiano potuto esperire il fatto che tutti potessero avere le stesse possibilità di sviluppare il proprio talento. Inoltre, la modalità dialogica è stata riconosciuta da alcune bambine e bambini in quanto è stato riportato tra i temi finali come sia stato particolarmente divertente per loro avere la possibilità di **inventare** le proprie storie (N=6) o di fare le **improvvisazioni** (N=2), liberando una parte della propria creatività prima sopita.

A: cos'è che ti è rimasto di questi incontri↑

B: stare anche insieme con: tutti i miei compagni e: fare delle scenette inventate (.) e poi: sentire delle storie che poi noi dovevamo fare la fine (.) è stato bellissimo

A: cioè fare la fine delle storie

B: sì

A: come mai↑ ti è piaciuta così tanto proprio questa cosa↑

B: perché invece che: sentire delle storie che non puoi inventare riesci a: a liberare la tua fantasia

A: è sì (.) è vero è vero (.) sei riuscita te a liberare la tua fantasia↑

B: sì

A: m ok (.) e se dovessi dire il motivo il: come mai io e Norberto

abbiamo fatto questi incontri (.) quale sare- qual è secondo te il motivo?

B: per farci anche capire che: non dobbiamo sempre sentire delle storie raccontate ma anche inventarcele cioè farci f- raccontare delle storie (.) poi farcele terminare a metà tipo e per poi continuarle noi

A: bene (.) è vero no siete un po' libere di scrivere voi i finali

B: sì

A: di qualsiasi storia

B: h sì

A: e questo è molto bello vero (.) un ultimo ricordo che ti rimarrà di questi incontri dai

B: e:

A: anche ripensandoci tra un mese (.) dirai che bello

B: è stato fare tutte le scenette (.) anche stare insieme con molti amici hai sei riuscita a capire le loro: i loro: (.) come sono bravi anche tipo a scrivere delle storie cioè (.) noi non sapevamo mica tant- tutto questo cioè (.) quando sono: siete: sono: arrivati Francesca e Norberto

A: Federica e Norberto

B: e: Federica e Norberto ci hanno anche fatto: (.) liberare una parte di noi che non siamo mai riusciti a liberare (IP15:10-29)

Quindi in questo caso la parte più importante del percorso è stata rappresentata proprio dalla possibilità di ampliare gli spazi in cui esprimere la propria creatività, confrontarsi con gli altri e rimanere stupiti dei talenti dei propri compagni e delle proprie compagne. Inoltre, come espresso da questa bambina, è stato fondamentale per i/le partecipanti avere la possibilità di scrivere le proprie storie senza accontentarsi di fruire passivamente le narrazioni dagli adulti. In questi resoconti è possibile comprendere come per assicurare una modalità partecipativa nei programmi di promozione del benessere svolti nelle scuole con bambini e bambine, sia non solo importante negoziare il potere seguendo i dettami della scala della partecipazione (Arnstein, 1969; Hart, 1992), ma anche assumere una modalità dialogica di apertura alle proposte dei/delle partecipanti, modificare le attività in corso d'opera, offrire spazi in cui sia possibile inventare autonomamente cose non considerate in precedenza dagli adulti.

Il teatro sembra particolarmente idoneo a questo tipo di modalità in quanto si limita a fornire una cornice, ovvero un argomento, una tematica, e alcune tecniche di base allo scopo di svolgere gli esercizi, ma sono stati/e i/le partecipanti ad avere la possibilità di riempire quella cornice con il proprio vissuto. Attraverso il divertimento e una modalità partecipativa coinvolgente è stato possibile trattare temi complessi lasciando che fossero i bambini e le bambine a definire i messaggi

che intendevano portare con sé al termine del percorso, che in questo caso sono stati l'aver imparato ad **esprimere le proprie emozioni** (N=4), in particolare attraverso il **corpo** e il **ballo** svolto nel riscaldamento (N=5). Se l'ampliamento delle possibilità di espressione nei resoconti delle ragazze e dei ragazzi della scuola secondaria riguardava preminentemente la dimensione delle opinioni e delle idee, in questo caso invece le bambine e i bambini hanno parlato di espressione di emozioni, mettendo in risalto quindi il lato più legato al sentimento corporeo e alla sua dinamica vissuta. Infine, tra gli ultimi temi riportati come salienti all'interno del progetto, possiamo trovare l'aver acquisito maggiore **sicurezza** (N=2) e il **superare la timidezza** (N=2), imparare ad **affrontare le proprie paure** (N=2) e gestire la propria **vergogna** (N=1).

A: ascolta Caterina e: ti va di:e: raccontarci qual è la cosa che ti rimane per te in tutti questi incontri che abbiamo fatto↑

B: m (.)quando:m e (.) e (.) e (.) facevamo delle scenette (.) e:m (.) e: facendo delle scenette del (.) del (.) racconto di: (.) di Pierpaolo e Angela

A: sì

B: e: a me è piaciuto (.) e:m (.) quando: quando tipo (.) facevamo: delle (.) tipo imitazioni del (.) di: di Pierpaola (.) e di Pierpaolo e Angela (.) e poi tipo quando c'era: quando si dovevano sposare (.) e: (.) e che tutti piangevano e poi quando: Pierpaolo: è andato a scuola in ritardo con Angela e: che l'hanno detto che dovevano fare: (.) che dovevano fare la gita di classe

A: m m

B: e:m e: lui non voleva andarci perché si vergognava della sua macchia

A: m (.) è sì (.) quello è stato un brutto momento vero↑

B: m m

A: m (.) te ti sei sentita: ti sei immedesimata nel nella parte di Pierpaolo↑

B: ((fa sì con la testa))

A: sì (.) cos'è che c'ha di simile a te Pierpaolo↑

B: e: che si vergogna (.) e poi che e: è un po': cioè (.) e: (.) e: (.) si: (.) cioè (.)

A: con le tue parole e Caterina tanto non è che: non è un interrogazione non ti preoccupare

B: si: vergogna di: tipo della sua macchia e delle delle: (.) de-delle: (.) caratteristiche che ha lui

A: anche te ti senti così↑

B: sì delle volte

A: delle volte e pensi che questi incontri ti abbiano un po' aiutato↑

B: sì

A: in cosa↑

B: e: (.) tipo: (.) e: (.) a: non: (.) vergognarsi delle: de-delle:
caratteristiche (.) che: (.) che hai

A: ok un ultimo ricordo che ci vuoi lasciare del: che ti porterai
anche via da qui↑ un ricordo

B: e: (.) mi sono molto piaciuti questi incontri (.) e: (.) e: (.) e
(.) mi sono molto piaciuti e: mi hanno: aiutato a non vergognarmi

Vediamo come quello ‘l’insegnamento’ sia passato attraverso l’ascolto della storia in un primo momento, la messa in scena dei singoli frammenti, in cui si sono mescolati divertimento e sensazioni più negative, attraverso le quali è stato possibile assumere non solo il punto di vista del personaggio, ma avvicinarsi anche ai suoi sentimenti, ai suoi vissuti. La dimensione emozionale è necessaria al processo di significazione in quanto, come è considerato in modo efficace da Robert Musil (Borgna, 2002, p. 39):

‘Anche se un pensiero è entrato nella nostra mente prima, esso prende vita solo nel momento in cui qualcosa, che non è più un pensiero, che non più logico, si combina con esso, così che noi sentiamo la sua verità, al di là di ogni giustificazione, come un’ancora che lacera la carne viva e calda [...] Ogni grande scoperta si compie solo per metà nel cerchio illuminato dalla mente cosciente, per l’altra metà nell’oscuro recesso del nostro essere più interiore, ed è innanzi tutto uno stato d’animo alla cui estremità sboccia il pensiero come un fiore’

Allo stesso modo le considerazioni operate dai/dalle partecipanti nascono in funzione di stati d’animo preriflessivi (Merleau-Ponty, 1945), generati in modo catartico attraverso la lettura animata, o in modo attivo nel corso delle attività teatrali e che hanno come risvolto cognitivo i temi riportati. Non sappiamo quanto questi temi rimarranno nelle coscienze dei bambini e delle bambine che abbiamo incontrato, ma ciò che possiamo ipotizzare è che rimarrà in loro (o tra loro) lo stato d’animo, seguendo la considerazione di Maya Angelou che sostiene: ‘la gente dimenticherà quello che hai detto. La gente dimenticherà quello che hai fatto. Ma non dimenticherà come l’hai fatta sentire.’

Considerazioni conclusive

A fronte dell’analisi svolta sul materiale raccolto nel corso del progetto svolto nell’istituto comprensivo Giacomo Leopardi, sono ora disponibili numerose informazioni utili per comprendere la possibile interazione tra l’utilizzo del medium artistico e la promozione del benessere.

Per quanto riguarda il tema riguardante i disturbi dell'alimentazione, abbiamo potuto osservare come sia possibile individuare la formazione di doppi vincoli che sembrano limitare le possibilità di azione delle ragazze della scuola secondaria inferiore. Abbiamo infatti potuto constatare che gli ideali auto-attribuiti dalle donne configurano una serie di attributi in contrasto tra loro che sembrano formare impasse paradossali da cui è difficile uscire.

Inoltre, tali doppi vincoli sembrano rinforzati anche dal contesto di riferimento, in particolare dai compagni di classe e dalla figura dell'insegnante, che prima sembrano impedire la libera espressione alle ragazze in favore dei compagni di classe, poi attribuiscono tale disparità ad una mancanza intrinseca delle donne.

Riprendendo la teoria sistemica di Mara Selvini Palazzoli (1963), possiamo ipotizzare che tali doppi vincoli possano alimentare un vissuto di disagio e eventualmente favorire la possibile insorgenza di problematiche legate all'alimentazione. Tuttavia, allo scopo di evitare fuorvianti correlazioni, è necessario approfondire tale ipotesi che sembra rimasta ai margini della programmazione degli interventi sul tema, e cercare di comprendere se tali doppi vincoli siano comuni all'identità femminile nelle diverse situazioni, come si generano e, soprattutto, come è possibile spezzarli.

A questo proposito sembra importante approfondire le modalità di esperienza della vergogna, e, in particolare, la sua valenza intersoggettiva nel momento in cui viene utilizzata come attributo negativo per squalificare l'altro, generando la dinamica che abbiamo definito la *vergogna della vergogna*. Proprio la possibilità di provare meno vergogna e imbarazzo, percepire maggiore sicurezza nel momento in cui si esprimono le proprie emozioni e le proprie opinioni sembrano i principali benefici riportati dai/dalle partecipanti ai laboratori. Inoltre, ciò che è stato riportato dalla quasi totalità delle persone coinvolte, è stata la sensazione di piacere, di divertimento e di clima positivo creato all'interno del laboratorio. Questo aspetto, che può sembrare secondario, è invece il punto fondamentale del progetto, in quanto come sottolineano McCarthy e collaboratori (2004), l'esperienza dei benefici intrinseci da parte dei partecipanti è necessaria per poter raggiungere i benefici strumentali che interessano solitamente i committenti.

Per quanto riguarda le modalità di conduzione che hanno favorito lo sviluppo di tale clima abbiamo individuato:

1. lo sviluppo di capacità empatiche attraverso l'intersoggettività trascendentale e l'immedesimazione corporea nel vissuto dell'altro;
2. la fluidità dialogica come apertura alle proposte provenienti dai/dalle partecipanti e distribuzione orizzontale del potere;
3. il principio democratico come modalità di attribuire ad ognuno il medesimo spazio e la medesima possibilità espressiva.

La fluidità dialogica permette di riconsiderare il modo in cui si intende la partecipazione e in particolare, se in base all'impostazione di Sherry Arnstein e di Roger Hart essa sembra rimanere esclusivamente sul piano della progettazione a priori dell'intervento, attraverso il concetto dello scambio libero di suggestioni nel corso delle attività, possiamo rivalutare un'idea di partecipazione basata sul processo che si dipana nel qui ed ora. In questo senso, pur essendo necessario rivedere in modo critico la possibilità di aumentare il grado di partecipazione e di potere decisionale dei bambini e delle bambine sin dai primissimi momenti di ideazione di un laboratorio in un istituto scolastico, è importante sottolineare come questo non basti per garantire ai/alle partecipanti un'agency attiva e la possibilità di modificare il corso degli eventi in modo concreto, come è accaduto nel nostro caso.

Per quanto riguarda il principio democratico, occorre adattare tale presupposto alle modalità pratiche in cui esso viene messo in pratica assicurando la proposta di attività compatibili con le risorse comunicative e attentive delle persone coinvolte nei laboratori. Questa considerazione è necessaria allo scopo che tale principio non si tramuti in una *pretesa*, come è stata definita da un'insegnante coinvolta, che non tiene conto delle necessità situazionali dei ragazzi e delle ragazze.

Il teatro è apparso come un medium idoneo per raggiungere tali scopi, in quanto permette di esprimersi in modo libero e attraverso i linguaggi preferiti dai/dalle partecipanti. In questo percorso non è stato possibile coinvolgere un artista per l'assenza di fondi destinati a questo, sarebbe necessario promuovere ulteriori studi in cui la figura del ricercatore sociale e quella dell'artista affiancate sin dai primi momenti inerenti alla progettazione, fino alla chiusura e alla restituzione, in modo tale da creare una sinergia che possa alimentare e sviluppare le rispettive risorse e amplificare i benefici intravisti nel corso di questo laboratorio.

La presenza dell'artista sarebbe necessaria anche allo scopo di poter organizzare un evento finale aperto alla comunità in cui i provetti attori si cimentano di fronte ad un pubblico, esponendo alla collettività il frutto del proprio lavoro. In assenza di esso, in questo laboratorio si è optato per il montaggio di un filmato che raccogliesse le opinioni dei/delle partecipanti allo scopo di fornire una restituzione personalizzata per chi ha gentilmente prestato la propria presenza e la propria voce a questo studio. L'oggetto creato diventa anch'esso parte integrante del report di ricerca e elemento 'sociale pubblico' che testimonia le attività svolte e costituisce una memoria per i ragazzi, le ragazze, i bambini e le bambine.

Conclusioni

Nel corso di queste pagine siamo partiti dalla ‘fame’ e abbiamo concluso con l’arte. In queste conclusioni ci piacerebbe riuscire a coniugare i due concetti, e promuovere un discorso sull’arte della fame, come la definisce Paul Auster, ovvero nella possibilità di tramutare in arte quel bisogno espressivo che è in tutti noi. Oppure, potremmo operare un *tourniquet* in perfetto stile Merleau-Pontyano e proporre invece un discorso sulla fame dell’arte, ovvero su quel desiderio di incontro con l’espressione dell’altro, con un diverso punto di vista, con una sensibilità che ci possa permettere di intessere relazioni diverse con la realtà.

In questa ricerca sui disturbi dell’alimentazione sembra che questi ultimi non siano mai stati messi in primo piano, ma allo stesso tempo in ogni pagina non si è parlato d’altro. Della fame come urgenza creativa, della necessità corporea di stabilire un ponte intersoggettivo con il mondo, del bisogno di cibarsi della realtà. Per comprendere la fame, e il digiuno, occorre mettere tra parentesi ciò che pensiamo di conoscere sulle categorie diagnostiche e sugli ingombranti ‘significati in scatola’ che occupano i nostri pensieri. Nel corso di questi studi abbiamo tentato di fare proprio questa operazione di decostruzione e ricostruzione. Sicuramente ciò che è qui esposto rappresenta un semplice inizio, un solco tracciato che necessita di ulteriore approfondimento e, soprattutto, esige di essere nuovamente decostruito e rimesso in discussione.

Il percorso che abbiamo qui iniziato suggerisce alcune riflessioni degne di ulteriori approfondimenti in futuri studi.

In primo luogo, abbiamo ipotizzato come i discorsi dei professionisti possano essere organizzati in funzione di una identificazione politica ed economica che si pone in sintonia o in contrasto con ciò che è considerata la corrente *mainstream* nel campo dell’educazione alla salute. In particolare, sembra riscontrabile una differenza tra le modalità di argomentare la possibilità di effettuare programmi di promozione del benessere in funzione del ruolo esercitato dagli operatori intervistati. Nel caso dei liberi professionisti essi si posizionano in contrapposizione ad un’ipotetica legge di mercato, cui si relazionano attraverso strategie differenti: il rifiuto, la costituzione di una nicchia, oppure la formalizzazione di risultati spendibili nel mercato anche se non rispecchianti le attività svolte.

Per quanto riguarda i dipendenti di strutture pubbliche, o private ma riconosciute all’interno del sistema sanitario nazionale, i professionisti si posizionano in una logica di potere che li vede favoriti rispetto alle altre istituzioni con cui interagiscono, e che assicura loro una maggiore possibilità di scelta nell’organizzare i possibili interventi. Tuttavia, tale libertà non viene sempre sfruttata in

quanto la maggior parte delle risorse della struttura sono più spesso impiegate sul piano della clinica, mentre la prevenzione (termine utilizzato dai professionisti intervistati) assicurerebbe un minore profitto economico. Per questi motivi, sembra che la promozione del benessere sia utilizzata: a scopo di ricerca, con la finalità di promuovere la reputazione dell'istituzione in ambito accademico; a scopo di tutela della salute, posizionandosi come voce alternativa rispetto all'impostazione diagnostico-trattamentale principale.

Inoltre, per tutte le persone intervistate, la valutazione degli esiti dell'intervento rappresenta una delle preoccupazioni fondamentali, in quanto essa assicura la visibilità dell'intervento e la pubblicizzazione negli ambiti di riferimento delle operazioni svolte. Tuttavia al momento non sembra vi sia accordo sugli strumenti idonei per effettuare questa valutazione, in quanto essi sarebbero incapaci di restituire informazioni sul processo dei percorsi svolti.

A questo proposito, si rende necessario espandere l'analisi raccogliendo informazioni presso altri professionisti e, se possibile, riunire gli operatori del benessere afferenti a diverse strutture oppure liberi professionisti allo stesso tavolo per promuovere il confronto e lo sviluppo di modalità alternative di valutazione. Fino a che il discorso sui disturbi dell'alimentazione rimarrà esclusivamente sul piano medico non si potranno considerare come progetti di utilità sociale tutte quelle attività volte a mettere in discussione i complessi temi che si intrecciano nelle fondamenta della società occidentale. L'idea neoliberale di comunità che accompagna i progetti di promozione del benessere e le modalità per riconoscerne gli effetti è radicata con fermezza nella tendenza a considerare i problemi sociali come individuali, piuttosto che collettivi, e si convergono gli sforzi pubblici allo scopo di individuare soluzioni biografiche a contraddizioni del sistema (Beck, 1992).

I programmi pilota analizzati in queste pagine suggeriscono che può essere possibile utilizzare l'arte, in particolare il teatro, allo scopo di orientare la promozione del benessere nell'area della costruzione di legami sociali e sui fattori di rischio propri del disturbo. I risultati raccolti hanno infatti evidenziato come i/le partecipanti ai laboratori fossero capaci di sviluppare l'area relazionale sentendosi più sicuri nell'interagire con gli altri e meno esposti a vissuti di vergogna di fronte agli occhi degli altri.

Questi studi permettono inoltre di promuovere una 'svolta partecipativa' nella progettazione di interventi con giovani donne e giovani uomini capace di tenere in considerazione le necessità, le opinioni, le proposte e i punti di vista dei/delle partecipanti, rendendoli/e co-ricercatori attivi e coinvolti nella definizione del proprio benessere. A questo proposito, il teatro si pone come possibile strumento per mettere in atto tale ricerca azione partecipata, e usufruire del supporto artistico sia per raccogliere informazioni utili alla ricerca, sia per rimettere in discussione i significati dati per scontati sulla realtà.

A fronte di queste premesse, è stato possibile comprendere attraverso l'analisi degli ideali e delle interazioni svolte nel corso dei laboratori come le giovani donne che hanno partecipato allo studio costruiscano doppi vincoli relazionali che ne limitano le potenzialità di azione ed espressione. Tale costrizione è esperita soggettivamente come una vergogna nell'entrare in relazione con l'altro, nell'esporsi al suo sguardo e al suo giudizio; sentimento talmente forte che spesso chiude le ragazze in un'impasse da cui non sembra esservi uscita e che è utilizzato in modo strumentale dai compagni di classe allo scopo di esercitare potere su di loro facendole *vergognare della vergogna*.

Il laboratorio artistico svolto ha permesso di contrastare tale sentimento, ma soprattutto di permettere ai partecipanti di vivere un'esperienza di piacere e divertimento, rispettando quindi la necessità per i/le partecipanti di fruire di benefici intrinseci legati all'attività senza porli in secondo piano rispetto ai benefici strumentali richiesti dalla committenza.

Tuttavia, anche in questo caso, vi è la necessità di approfondire gli studi sul tema promuovendo una interpenetrazione della dimensione artistica con il piano della ricerca sociale sin dai primi momenti di progettazione, polarizzando le azioni su due figure distinte, artista e ricercatore sociale, e analizzandone le interazioni. In questo modo è possibile comprendere le peculiari risorse che ognuno porta all'interno del progetto e come tale somma sia capace di costituire una nuova *Gestalt*.

È inoltre necessario affrontare il discorso della partecipazione con gli istituti scolastici, allo scopo di problematizzare la tendenza a dare per scontato che le bambine e i bambini possano esercitare un minore grado di potere sulla propria vita e sulle proprie esperienze quotidiane rispetto agli adulti, e, attraverso gli strumenti forniti, comprendere i vincoli alla partecipazione che vigono nei nostri territori.

La pretesa di cambiamento, insita in ogni programma di promozione del benessere e indice di efficacia degli interventi messi in atto, attraverso l'arte può essere destrutturata, decostruita, decognitivizzata, per entrare invece nell'ambito dell'esperienza incorporata e situata con l'altro. Il cambiamento, la terapia, l'educazione presuppongono una disparità di potere il cui esercizio si configura come un vero e proprio abuso e, in nessun caso, un più alto fine sociale giustifica i mezzi attraverso cui si costringono le soggettività dentro nuovi vincoli. Se, come abbiamo sostenuto nell'introduzione, possiamo interpretare la fenomenologia del disturbo alimentare come un passo che conduce al di fuori di una gabbia, per entrare in una prigione ancora più nera, occorre effettuare una riflessione etica che metta in crisi i nostri stessi obiettivi. L'emancipazione in questo senso potrebbe costruirsi non attraverso la trasmissione di soluzioni preconfezionate somministrate dall'esperto, ma cercando di produrre consapevolezza nel gruppo di quelle costrizioni che limitano l'*agency* individuale.

Infine, il mondo del teatro propone agli operatori sociali un interessante interrogativo: perché un ricercatore dovrebbe pretendere un cambiamento da parte dei suoi co-ricercatori?

‘Ho lavorato con il pubblico trent’anni e forse di più, in diversi modi. E non ho mai incontrato un pubblico che non fosse collettivamente più intelligente di me, e che non mi avesse colto in anticipo tutte le volte. Io non mi considero superiore a loro e non ho alcun desiderio di cambiarli. Perché dovrei e come potrei? Io non sono diverso da loro. Io non so niente che loro non sappiano. Un pubblico può essere costretto: da una bugia, da una tangente, da una pistola; e può essere istruita e predicata. Ma in tutti questi casi, il pubblico è stato abusato. Non è stato cambiato, è stato forzato. I drammaturghi che mirano a cambiare il mondo assumono una superiorità morale rispetto al pubblico e permettono che il pubblico assuma una superiorità morale verso quelle persone nello sceneggiato che non accettano la visione dell’eroe’

Three Uses of the Knife: On the nature and purpose of drama - David Mamet

Bibliografia

- AA.VV. (2013). Appropriatelyzza clinica, strutturale e operativa nella prevenzione, diagnosi e terapia dei disturbi dell'alimentazione. *Quaderni Del Ministero Della Salute*, 17(22)
- Ainsworth, S., & Hardy, C. (2004). Critical discourse analysis and identity: Why bother? *Critical Discourse Studies*, 1(2), 225-259.
- Alexander, V. D., & Bowler, A. E. (2014). Art at the crossroads: The arts in society and the sociology of art. *Poetics*, 43, 1-19.
- Althusser, L., & Balibar, E. (1970). *Reading capital*. London: New Left Books.
- American Psychiatric Association. (2000). *DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision* American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2006). *American psychiatric association practice guidelines for the treatment of psychiatric disorders: Compendium 2006* American Psychiatric Pub.
- American Psychiatric Association. (2013). *Dsm 5* American Psychiatric Association.
- American Psychological Association. (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls* American Psychological Association.
- Amine, E., Baba, N., Belhadj, M., Deurenbery-Yap, M., Djazayery, A., Forrester, T., . . .
MBuyamba, J. (2002). *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases: Report of a joint WHO/FAO expert consultation* World Health Organization.
- Arendt, H. (1996). *Sulla violenza*. Parma: Guanda.
- Armezzani, M., Grimaldi, F., & Pezzullo, L. (2003). *Tecniche costruttivistiche per la diagnosi psicologica*. Milano: McGraw-Hill.
- Armezzani, M., Zamperini, A., & Mininni, G. (2010). *L'esperienza del benessere. pensieri, emozioni e parole di adolescenti e giovani*. Napoli: Liguori.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

- Atkinson, P., Delamont, S., & Housley, W. (2007). *Contours of culture: Complex ethnography and the ethnography of complexity*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Austin, S. B. (2000). Prevention research in eating disorders: Theory and new directions. *Psychological Medicine, 30*(06), 1249-1262.
- Back, L. (2007). *The art of listening*. Oxford: Berg.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Balbi, E., & Artini, A. (2009). *Curare la scuola. il problem solving strategico per i dirigenti scolastici*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Bardone-Cone, A. M., & Cass, K. M. (2007). What does viewing a pro-anorexia website do? an experimental examination of website exposure and moderating effects. *International Journal of Eating Disorders, 40*(6), 537-548.
- Barrett, E. (2007). Studio enquiry and new frontiers of research. *Studies in Material Thinking, 1*(1), 1-2.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science, 1*(4), 251-264.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology, , 32-40*.
- Becker, H. S. (1974). Art as collective action. *American Sociological Review, , 767-776*.
- Becker, H. S. (1976). Art worlds and social types. *American Behavioral Scientist, 19*(6), 703-717.
- Becker, H. S., McCall, M. M., Morris, L. V., & Meshejian, P. (1989). Theatres and communities: Three scenes. *Social Problems, , 93-116*.
- Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy, 8*(1), 91-106.

- Belfiore, E., & Bennett, O. (2007). Rethinking the social impacts of the arts. *International Journal of Cultural Policy*, 13(2), 135-151.
- Bennett, O. (1996). *Cultural policy and the crisis of legitimacy: Entrepreneurial answers in the united kingdom* Centre for the Study of Cultural Policy, University of Warwick.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E. B., Warde, A., Gayo-Cal, M., & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. London: Routledge.
- Benson, S. (1997). The body, health and eating disorders. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference* (pp. 122-166). London: Sage.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship* Verso Books.
- Blommaert, J., & Bulcaen, C. (2000). Critical discourse analysis. *Annual Review of Anthropology*, , 447-466.
- Booth, W. C. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction* University of California Press.
- Bordo, S. (2003). *Unbearable weight: Feminism, western culture, and the body* Univ of California Press.
- Borgna, E. (2002). *L'arcipelago delle emozioni*. Milano: Feltrinelli.
- Boria Migliorini, M. C. (2006). *Arte-terapia e psicodramma classico. I metodi attivi nel trattamento dei disturbi del comportamento alimentare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boria, G. (1997). *Lo psicodramma classico*. Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu, P. (1999). Il dominio maschile (1998). *Feltrinelli, Milano*, 8
- Bourdieu, P. (1976). Systems of education and systems of thought. In R. Dale, G. Esland & M. MacDonald (Eds.), *Schooling and capitalism: A sociological reader* (pp. 192-200). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie* Minuit Paris.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature* Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Ragioni pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Les presses du réel.
- Bowler, A. (1991). Politics as art. *Theory and Society*, 20(6), 763-794.
- Bowler, A. E. (1994). Methodological dilemmas in the sociology of art. In D. Crane (Ed.), *The sociology of culture: Emerging theoretical perspectives* (pp. 247-266). Oxford: Blackwell.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional self concept scale*. Austin, TX: Pro-ed.
- Bruch, H. (1962). Perceptual and conceptual disturbances in anorexia nervosa. *Psychosomatic Medicine*, 24(2), 187-194.
- Bruch, H. (1978). The golden cage.
- Bruch, H. (1978). *The golden cage: The enigma of anorexia nervosa*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulik, C. M., Sullivan, P. F., & Kendler, K. S. (1998). Heritability of binge-eating and broadly defined bulimia nervosa. *Biological Psychiatry*, 44(12), 1210-1218.
- Burawoy, M., & Van Antwerpen, J. (2001). *Public sociology at Berkeley: Past, present and future*. Berkeley, CA: University of California.
- Butler, J., Laclau, E., & Žižek, S. (2000). *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left*. London: Verso.
- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190-201.
- Carbone, M. (2004). Leib o körper, chair e corpus: La filosofia e la nozione di corpo. intervista a cura di claudio rozzoni e matteo bianchetti. *Chora*, IV(9), 1-6.
- Carey, J. (2006). *What good are the arts?* Oxford University Press.
- Carman, T. (1999). The body in husserl and merleau-ponty. *Philosophical Topics*, 27(2), 205-226.

- Carter, J. C., Stewart, D. A., Dunn, V. J., & Fairburn, C. G. (1997). Primary prevention of eating disorders: Might it do more harm than good? *International Journal of Eating Disorders*, 22(2), 167-172.
- Cassirer, E. (1979). The educational value of art. In D. P. Verene (Ed.), *Symbol, myth, and culture: Essays and lectures of ernst cassirer, 1935-1945* (). New Haven: Yale University Press.
- Castiglioni, M., & Corradini, A. (2003). *Modelli epistemologici in psicologia. dalla psicoanalisi al costruzionismo* Carocci.
- Cattarin, J. A., & Thompson, J. K. (1994). A three-year longitudinal study of body image, eating disturbance, and general psychological functioning in adolescent females. *Eating Disorders*, 2(2), 114-125.
- Celi, F., Bini, V., De Giorgi, G., Molinari, D., Faraoni, F., Di Stefano, G., . . . Falorni, A. (2003). Epidemiology of overweight and obesity among school children and adolescents in three provinces of central italy, 1993–2001: Study of potential influencing variables. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57(9), 1045-1051.
- Charmet, G. P. (2000). *I nuovi adolescenti: Padri e madri di fronte a una sfida* Raffaello Cortina Editore.
- Chernin, K. (1994). *The obsession: Reflections on the tyranny of slenderness*. New York: Harper and Row.
- Choguill, M. B. G. (1996). A ladder of community participation for underdeveloped countries. *Habitat International*, 20(3), 431-444.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clark, K. (1995). *Petersburg, crucible of cultural revolution*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Classen, C. (1993). *Worlds of sense: Exploring the senses in history and across cultures*. London: Routledge.

- Cocchi, A. (1997). *La mente sul palcoscenico. lo psicodramma in teatro*. Bologna: THEMA.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, A., Greeno, J., & Resnick, L. B. (1992). Cognition and learning. In B. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (). New York: Simon & Shuster MacMillan.
- Collins, K., & Ison, R. (2009). Jumping off Arnstein's ladder: Social learning as a new policy paradigm for climate change adaptation. *Environmental Policy and Governance*, 19(6), 358-373.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooper, P. J., Taylor, M. J., Cooper, Z., & Fairbum, C. G. (1987). The development and validation of the body shape questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6(4), 485-494.
- Coopersmith, S. (1981). Self-esteem inventory. *Counseling Psychologists, Palo Alto, CA*,
- Corbin, A. (1986). *The foul and the fragrant: Odor and the french social imagination* Harvard University Press.
- Cornwall, A. (2008). Unpacking 'Participation': Models, meanings and practices. *Community Development Journal*, 43(3), 269-283.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, , 160-177.
- Cosenza, D. (2006). Fondamenti di clinica psicoanalitica delle psicopatologie alimentari. *I Disturbi Alimentari e Ponderali in Medicina, Chirurgia e Psicologia*, , 1000-1017.
- Costa, E. (2008). La formazione per la promozione della salute e la prevenzione primaria dei disturbi della condotta alimentare. , *Presentazione del progetto pilota di ricerca per le scuole medie superiori ed inferiori di Roma. Università Sapienza di Roma*
- Crossley, N. (2003). From reproduction to transformation social movement fields and the radical habitus. *Theory, Culture & Society*, 20(6), 43-68.

- Crossley, N. (2006). *Reflexive embodiment in contemporary society: The body in late modern society* McGraw-Hill International.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperPerennial, New York,
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47.
- Cuzzolaro, M., Vetrone, G., Marano, G., & Garfinkel, P. (2006). The body uneasiness test (BUT): Development and validation of a new body image assessment scale. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 11(1), 1-13.
- Dalle Grave, R. (2003). *Terapia cognitivo comportamentale ambulatoriale dei disturbi dell'alimentazione* Positive Press.
- Davies, B., & Gannon, S. (Eds.). (2009). *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang.
- Dawkins, R. (2006). *The selfish gene* Oxford university press.
- De Beauvoir, S. (1960). *Memoria di una ragazza per bene*. Torino: Einaudi.
- De Beauvoir, S. (1964). *Il secondo sesso*. Milano: Il saggiatore.
- De Monticelli, R. (2014). Il rispetto, ovvero l'idealità perduta. *Festival Della Filosofia - Gloria*, Modena, 12-14/09/2014.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Paris: Buchet-Chastel.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. New York: Columbia University Press.
- Denzin, N. K. (2002). Much ado about goffman. *The American Sociologist*, 33(2), 105-117.
- Desjarlais, R. (2005). Movement, stillness: On the sensory world of a shelter for the "Homeless mentally ill". In D. Howes (Ed.), *Empire of the senses: The sensory culture reader* (). Oxford: Berg.
- Devereux, G. (1978). *Saggi di etnopsichiatria generale*. Roma: Armando Editore.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience (1934)*. New York: The Berkeley Publishing Company, Perigee Books.

- DiMaggio, P. (2002). Taking the measure of culture: A meeting at Princeton University, June 7-8, 2002. Retrieved from http://www.princeton.edu/culturalpolicy/moc_prospectus.html
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Drenth, P. J. (2008). Psychology: Is it applied enough? *Applied Psychology*, 57(3), 524-540.
- Eichenbaum, L., & Orbach, S. (1983). *Understanding women: A feminist psychoanalytic approach*. New York: Basic Books.
- Eisner, E. (2000). Ten lessons the arts teach. *Learning and the Arts: Crossing Boundaries Conference*,
- Elias, N. (1983). *The court society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Elias, N. (1988). *Il processo di civilizzazione (1939)*. Bologna: Il Mulino.
- Faccio, E., & Salvini, A. (2007). *Le identità corporee: Quando l'immagine di sé fa star male* Giunti.
- Fairburn, C. G., & Harrison, P. J. (2003). Eating disorders. *The Lancet*, 361(9355), 407-416.
- Fairburn, C. G., & Cooper, Z. (2011). Eating disorders, DSM-5 and clinical reality. *The British Journal of Psychiatry : The Journal of Mental Science*, 198(1), 8-10.
doi:10.1192/bjp.bp.110.083881 [doi]
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. *International Advances in Engineering and Technology*, 7, 452-487.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (). London: Sage.
- Featherstone, M., Hepworth, M. M., & Turner, B. S. (1991). *The body: Social process and cultural theory* Sage.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532.

- Ferguson, C. J., Munoz, M. E., Contreras, S., & Velasquez, K. (2011). Mirror, mirror on the wall: Peer competition, television influences, and body image dissatisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 30*(5), 458-483.
- Ferguson, C. J., Winegard, B., & Winegard, B. M. (2011). Who is the fairest one of all? how evolution guides peer and media influences on female body dissatisfaction. *Review of General Psychology, 15*(1), 11.
- Ferrara, A. (1993). Testo e identità: Sulla validità nella interpretazione. *Analisi, 15*, 45-61.
- Ferreday, D. (2012). Anorexia and abjection: A review essay. *Body & Society, 18*(2), 139-155.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117-140.
- Field, A. E., Camargo, C. A., Jr, Taylor, C. B., Berkey, C. S., Roberts, S. B., & Colditz, G. A. (2001). Peer, parent, and media influences on the development of weight concerns and frequent dieting among preadolescent and adolescent girls and boys. *Pediatrics, 107*(1), 54-60.
- Force, P. T., & American Psychoanalytic Association. (2006). *Psychodynamic diagnostic manual (PDM)* Alliance of Psychoanalytic Organizations.
- Fors, V., Bäckström, Å., & Pink, S. (2013). Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, and Activity, 20*(2), 170-183.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1978). *Storia della sessualità: Volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Fowler, R. (1991). *Language in the news*. London: Routledge.
- Fowler, R., Hodge, R. I. V., Kress, G., & Trew, T. (1979). *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gadamer, H. (2004). *Truth and method*. London: Continuum.
- Geurts, K. L. (2003). On embodied consciousness in anlo-ewe worlds A cultural phenomenology of the fetal position. *Ethnography, 4*(3), 363-395.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age* John Wiley & Sons.
- Gnavi, R., Spagnoli, T., Galotto, C., Pugliese, E., Carta, A., & Cesari, L. (2000). Socioeconomic status, overweight and obesity in prepuberal children: A study in an area of northern Italy. *European Journal of Epidemiology*, 16(9), 797-803.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Prentice Hall.
- Goffman, E. (1968). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates* AldineTransaction.
- Goffman, E. (1969). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin.
- Greimas, J. A., & Courtès, J. (1979). *Sémiotique. dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Dunot.
- Griffero, T. (2006). Quasi-cose che spariscono e ritornano, senza che però si possa domandare dove siano state nel frattempo: Appunti per un'estetica-ontologia delle atmosfere. *Rivista Di Estetica*, 46(33), 45-68.
- Griffero, T. (2010). *Atmosferologia: Estetica degli spazi emozionali*. Roma: Laterza.
- Gundlach, H. (2004). Reine psychologie, angewandte psychologie und die institutionalisierung der psychologie. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 212(4), 183-199.
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*,
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo (1927)*. Milano: Longanesi.
- Henry, J. (1963). *Culture against man* Random House New York.

- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hillis Miller, J. (1992). *Illustration*. London: Reaktion Books.
- Hiltmann, H., & Clauser, G. (1961). Psychodiagnostik und aktiv-analytische psychotherapie jugendlicher, dargestellt an der pubertätsmagersucht. *Prax.Psychother*, 6, 168.
- Howes, D. (1991). *The varieties of sensory experience: A sourcebook in the anthropology of the senses* University of Toronto Press Toronto.
- Howes, D. (2005). *Empire of the senses*. Oxford: Berg Publishers.
- Hurdley, R., & Dicks, B. (2011). In-between practice: Working in the 'thirdspace' of sensory and multimodal methodology. *Qualitative Research*, 11(3), 277-292.
- Husserl, E. (1960). *Meditazioni cartesiane ei discorsi parigini (1931)* Bompiani.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica II*. Torino: Einaudi.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill* Psychology Press.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johanson, K., Glow, H., & Kershaw, A. (2014). New modes of arts participation and the limits of cultural indicators for local government. *Poetics*, 43, 43-59.
- Jones, J. M., Bennett, S., Olmsted, M. P., Lawson, M. L., & Rodin, G. (2001). Disordered eating attitudes and behaviours in teenaged girls: A school-based study. *CMAJ : Canadian Medical Association Journal = Journal De l'Association Medicale Canadienne*, 165(5), 547-552.
- Kaptani, E., & Yuval-Davis, N. (2008). Participatory theatre as a research methodology: Identity, performance and social action among refugees. *Sociological Research Online*, 13(5), 2.
- Karademir-Hazır, I. (2014). How bodies are classed: An analysis of clothing and bodily tastes in turkey. *Poetics*, 44, 1-21.

- Kelly, G. A. (2003). A brief introduction to personal construct theory (1966). In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 3-20). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Keski-Rahkonen, A., Bulik, C. M., Neale, B. M., Rose, R. J., Rissanen, A., & Kaprio, J. (2005). Body dissatisfaction and drive for thinness in young adult twins. *International Journal of Eating Disorders*, 37(3), 188-199.
- Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. University of California Press.
- Kester, G. H. (2011). *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. Duke University Press.
- King, A. (2000). Thinking with bourdieu against bourdieu: A 'practical' critique of the habitus. *Sociological Theory*, 18(3), 417-433.
- Klump, K. L., Miller, K., Keel, P., McGue, M., & Iacono, W. (2001). Genetic and environmental influences on anorexia nervosa syndromes in a population-based twin sample. *Psychological Medicine*, 31(04), 737-740.
- Kraemer, H. C., Kazdin, A. E., Offord, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P. S., & Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54(4), 337-343.
- Kress, G. R., & Hodge, R. I. V. (1979). *Language as ideology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lacy, S. (1995). *Mapping the terrain: New genre public art*. Seattle: Bay Press.
- Laddaga, R. *From forcing to gathering: On liisa robert's "what's the time in vyborg?"*. Unpublished manuscript.
- Lang, G. E. (2000). Art and society. In E. F. Borgatta, & R. J. V. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of sociology* (pp. 172-174). New York: Macmillan.
- Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism*. New York: Warner Books.
- Lawler, S. (2004). Rules of engagement: Habitus, power and resistance. *The Sociological Review*, 52(s2), 110-128.

- Leake, R., Friend, R., & Wadhwa, N. (1999). Improving adjustment to chronic illness through strategic self-presentation: An experimental study on a renal dialysis unit. *Health Psychology, 18*(1), 54.
- Leroi-Gourhan, A. (1977). *Il gesto e la parola*. Torino: Einaudi.
- Levine, M. P., & Murnen, S. K. (2009). “Everybody knows that mass media are/are not [pick one] a cause of eating disorders”: A critical review of evidence for a causal link between media, negative body image, and disordered eating in females. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(1), 9-42.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34-46.
- Lind, M. (2004). Actualization of space. In C. Doherty (Ed.), *Contemporary art: From studio to situation* (pp. 109-121). London: Black Dog.
- Lippi, D., & Verdi, L. (Eds.). (2009). *Storia della magrezza. corpo, mente e anoressia*. Fidenza: Mattioli 1885.
- Lyu, M., & Gill, D. (2012). Perceived physical competence and body image as predictors of perceived peer acceptance in adolescents. *Asian Journal of Social Psychology, 15*(1), 37-48.
- Maley, Y. (1994). The language of the law. In J. Gibbons (Ed.), *Language and the law* (pp. 11-50). London: Longman.
- Mameli, C., & Molinari, L. (2013). Interactive micro-processes in classroom discourse: Turning points and emergent meanings. *Research Papers in Education, 28*(2), 196-211.
- Manuti, A., Traversa, R., & Mininni, G. (2012). The dynamics of sense making: A diatextual approach to the intersubjectivity of discourse. *Text & Talk-an Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies, 32*(1), 39-61.
- Marcazzan, A. (2007). La prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare: Riflessioni su alcune scelte metodologiche. In E. Riva (Ed.), *L'autostima allo specchio. la prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare in adolescenza* (pp. 21-33). Milano: Franco Angeli.

- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? the social impact of participation in the arts*. Comedia Publishing Group.
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Springer.
- Maurice, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano, *Il Saggiatore*,
- Mauss, M. (1993). *Tecniche del corpo (1936)*. Milano: Mondadori.
- McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L., & Brooks, A. (2004). *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- McDougall, D. (1998). *Transcultural cinema*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- McKenna, B. (2004). Critical discourse studies: Where to from here? *Critical Discourse Studies*, 1(1), 9-39.
- McRobbie, A. (2001). "Everyone is creative": Artists as new economy pioneers? *Open Democracy*, , 119-132.
- McRobbie, A. (2004). Notes on 'What not to Wear' and post-feminist symbolic violence. *The Sociological Review*, 52(s2), 97-109.
- Mead, G. H. (1934). *Mente, sé e società*. Firenze: Barbera.
- Mercer, C. (2003). From data to wisdom: Building the knowledge base for cultural policy. *Available Online on Papers.Ssrn.Com*,
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Merli, P. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities. *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), 107-118.
- Meštrović, S. G. (1997). *Postemotional society*. London: Sage.
- Mininni, G. (2003). *Il discorso come forma di vita*. Napoli: Guida.
- Mininni, G. (2006). Le metafore con cui pensiamo. *La Metafora Tra Letteratura e Scienza*, Bari, 1-2 dicembre 2005. 143-156.
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama, vol. I*. New York: Beacon House.

- Mutterperl, J. A., & Sanderson, C. A. (2002). Mind over matter: Internalization of the thinness norm as a moderator of responsiveness to norm misperception education in college women. *Health Psychology, 21*(5), 519.
- Nardone, G. (1991). *Suggestione→ ristrutturazione= cambiamento. L'approccio strategico e costruttivista alla psicoterapia breve*. Milano: Giuffré.
- Nardone, G. (1993). *Paura, panico, fobie. la terapia in tempi brevi*. Milano: Tea.
- Nardone, G. (1994). *Manuale di sopravvivenza per psico-pazienti*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Nardone, G., & Salvini, A. (Eds.). (2011). *Dizionario internazionale di psicoterapia*. Milano: Garzanti.
- Nardone, G., Verbitz, T., & Milanese, R. (1999). *Le prigioni del cibo. vomiting, bulimia, anoressia: La terapia in tempi brevi*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Nardone, G., & Watzlawick, P. (1990). *L'arte del cambiamento. Ponte Alle Grazie, Firenze*.
- Norman, F. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Nussbaum, M. C. (1992). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature* Oxford University Press.
- O'Neill, M. (2008). Transnational refugees: The transformative role of art? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9*(2)
- O'Neill, M. (2012). Ethno-mimesis and participatory arts. In S. Pink (Ed.), *Advances in visual methodology* (pp. 153-172). London: Sage.
- Orbach, S. (1978). *Fat is a feminist issue*. London: Paddington Press.
- Orbach, S. (1993). *Hunger strike: The anorectic's struggle as a metaphor of our age*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Palazzoli Selvini, M., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1975). *Paradosso e controparadosso. Feltrinelli, Milano*,
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

- Peirce, C. S. (1960). Collected papers of Charles Sanders Peirce. In C. Hartshorne, P. Weiss & A. W. Burks (Eds.), *Principles of philosophy and elements of logic* (). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Phillips, D. P. (1974). The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect. *American Sociological Review*, , 340-354.
- Pink, S. (2006). *The future of visual anthropology: Engaging the senses*. London: Routledge.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography* Sage.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- Pink, S. (Ed.). (2012). *Advances in visual methodology*. London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Powell, K. (2010). Making sense of place: Mapping as a multisensory research method. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 539-555.
- Probyn, E. (2004). *Carnal appetites: Food sex identities*. London: Routledge.
- Rancière, J. (2009). The emancipated spectator, trans. Gregory Elliot (*London and New York: Verso, 2009 [2008]*),
- Recalcati, M. (2007). *L'ultima cena: Anoressia e bulimia* Pearson Italia Spa.
- Recalcati, M., Castrillejo, M., Dionigi, F., & Terminio, N. (2010). Quando la psicoanalisi va a scuola. "alimentare il desiderio": Un progetto nazionale di prevenzione per i disturbi del comportamento alimentare. In E. Rampelli, L. Dalla Ragione, P. Bianchini & C. De Santis (Eds.), *Il coraggio di guardare. prospettive e incontri per la prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare* (pp. 207-213). Roma: Dipartimento della gioventù.
- Riva, C. (2012). *Disturbi alimentari e immagine del corpo: La narrazione dei media* Guerini scientifica.
- Riva, E. (Ed.). (2007). *L'autostima allo specchio. la prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare in adolescenza* FrancoAngeli.

- Riva, E. (2010). Corpi "da gara": La pratica dello sport in adolescenza tra benessere e rischio. In E. Rampelli, L. Dalla Ragione, P. Bianchini & C. De Santis (Eds.), *Il coraggio di guardare. prospettive e incontri per la prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare* (pp. 109-118). Roma: Dipartimento della gioventù.
- Riva, E. (2014). Il mito della perfezione: Fragilità e bellezza nei disturbi del comportamento alimentare.
- Romaioli, D., Faccio, E., & Salvini, A. (2008). On acting against one's best judgement: A social constructionist interpretation for the akrasia problem. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(2), 179-192.
- Rosenberg, M. (1979). *Rosenber self-esteem scale*. New York: Basic Books.
- Ruggieri, V. (2001). *L'identità in psicologia e teatro: Analisi psicofisiologica della struttura dell'io*. Roma: Edizioni Scientifiche Magi.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Salvini, A. (2006). normalità/anormalità. In A. Zamperini, F. Barale, V. Gallese, S. Mistura & M. Bertani (Eds.), *Psiche: Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze* (). Torino: Einaudi.
- Sartre, J. (2008). *L'essere e il nulla. la condizione umana secondo l'esistenzialismo (1943)*. Milano: Il saggiatore.
- Schilder, P. (1968). The image and appearance of the human body. *The Self in Social Interaction*, 1, 107-114.
- Selvini, M. P. (1963). *L'aoressia mentale*. Milano: Feltrinelli.
- Shilling, C. (1997). The body and social theory. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference* (pp. 63-120). London: Sage.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender: Becoming respectable*. London: Sage.

- Spanos, A., Burt, S. A., & Klump, K. L. (2010). Do weight and shape concerns exhibit genetic effects? investigating discrepant findings. *International Journal of Eating Disorders*, 43(1), 29-34.
- Stice, E. (2001). A prospective test of the dual-pathway model of bulimic pathology: Mediating effects of dieting and negative affect. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(1), 124.
- Stice, E., & Presnell, K. (2011). *Progetto corpo. promuovere l'accettazione del corpo e prevenire i disturbi dell'alimentazione*. Verona: Positive Press.
- Stice, E., Presnell, K., & Spangler, D. (2002). Risk factors for binge eating onset in adolescent girls: A 2-year prospective investigation. *Health Psychology*, 21(2), 131.
- Stice, E., & Shaw, H. (2004). Eating disorder prevention programs: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 130(2), 206.
- Stubbs, M. (1997). Whorf's children: Critical comments on critical discourse analysis (CDA). *British Studies in Applied Linguistics*, 12, 100-116.
- Szasz, T. (2009). *La mia follia mi ha salvato. la follia e il matrimonio di virginia woolf*. Milano: Spirali.
- Szasz, T. S. (1984). *Legge, libertà e psichiatria*. Milano: Giuffrè.
- Tattersall, I. (2004). What happened in the origin of human consciousness? *The Anatomical Record Part B: The New Anatomist*, 276(1), 19-26.
- Testoni, I. (2001). *Il dio cannibale: Anoressia e culture del corpo in occidente* UTET Università.
- Thompson, C., Russell-Mayhew, S., & Saraceni, R. (2012). Evaluating the effects of a peer-support model: Reducing negative body esteem and disordered eating attitudes and behaviours in grade eight girls. *Eating Disorders*, 20(2), 113-126.
- Throop, C. J. (2003). Articulating experience. *Anthropological Theory*, 3(2), 219-241.
- Tritter, J. Q., & McCallum, A. (2006). The snakes and ladders of user involvement: Moving beyond Arnstein. *Health Policy*, 76(2), 156-168.
- Turner, B. S. (1992). *Regulating bodies: Essays in medical sociology*. London: Routledge.

- Ugazio, V. (1998). *Storie permesse, storie proibite: Polarità semantiche familiari e psicopatologie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vaihinger, H. (1911). *Die philosophie des als ob: System der theoretischen, praktischen und religiösen fiktionem der menschheit auf grund eines idealistischen positivismus. mit einem anhang über kant und nietzsche*. Berlin: Reuther und Reichard.
- Van Dijk, T. A. (1988). *News analysis: Case studies of international and national news in the press*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1995). Discourse analysis as ideology analysis. In C. Schaffner, & A. L. Wenden (Eds.), *Language and peace* (pp. 17-33) Dartmouth Publishing.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. New York: Palgrave Macmillan.
- Vanzago, L. (2008). *Coscienza e alterità: La soggettività fenomenologica nelle meditazioni cartesiane e nei manoscritti di ricerca di husserl*. Milano: Mimesis.
- Von Foerster, H. (2003). On constructing a reality. *Understanding understanding* (pp. 211-227) Springer.
- Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality* (pp. 17-40)
- von Wright, G. H. (1980). *Introduction to ludwig wittgenstein's culture and value*. Oxford: Blackwell.
- Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio (1934)*. Firenze: Giunti.
- Wade, T., Wilkinson, J., & Ben-Tovim, D. (2003). The genetic epidemiology of body attitudes, the attitudinal component of body image in women. *Psychological Medicine*, 33(08), 1395-1405.
- Warin, M. (2010). *Abject relations: Everyday worlds of anorexia*. Piscataway, NJ: Rutgers University Press.
- Watzlawick, P., & Weakland, J. (1978). La prospettiva relazionale. I contributi del mental research institute di palo alto dal 1965 al 1974. *Astrolabio, Milano*,
- Watzlawick, P. (2006). *La realtà inventata. contributi al costruttivismo* Feltrinelli Editore.

- Watzlawick, P., & Nardone, G. (1997). *Terapia breve strategica*. Milano: Cortina.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. WW Norton.
- Weinstein, A. (2003). *A scream goes through the house: What literature teaches us about life*. New York: Random House.
- Wetherell, M. (2008). Subjectivity or psycho-discursive practices? investigating complex intersectional identities. *Subjectivity*, 22(1), 73-81.
- Widdowson, H. G. (1998). The theory and practice of critical discourse analysis. *Applied Linguistics*, 19(1), 136-151.
- Wodak, R. (1995). Critical linguistics and critical discourse analysis. In J. Verschuren, J. Ostman & J. Blommaert (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 204-210). Amsterdam: John Benjamins.
- Wodak, R., & Ludwig, C. (Eds.). (1999). *Challenges in a changing world*. Wien: Passagen Verlag.
- Wolf, N. (1991). *The beauty myth: How images of beauty are used against women* Random House.
- Zolberg, V. L. (1990). *Constructing a sociology of the arts* Cambridge University Press.