

Angela Biscaldi • Maura Budani
Maria Rosaria Di Cicco • Valeria Savino
Vincenzo Di Leo

IL CORPO COME LUOGO DI NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA

Un'esperienza
di ricerca antropologica
e di orientamento
nel Liceo delle Scienze Umane



Liceo Statale "Erasma da Rotterdam"



POT gruppo 9 GPS.UNI



DEASCUOLA

| marietti scuola

Introduzione	4
PARTE PRIMA	6
Il report della ricerca	6
<i>a cura delle studentesse e degli studenti delle classi 4^a ASU e 4^a CSU del Liceo delle Scienze Umane “Erasmus da Rotterdam”.</i>	
1. Le premesse teorico-metodologiche della ricerca	6
1.1 Come nasce e come si svolge una ricerca sociale nell’ambito delle Scienze Umane	6
1.2 Come è nata e come si è svolta la nostra ricerca sociale nell’ambito delle Scienze Umane	7
1.3 L’oggetto di indagine: il corpo	8
1.3.1 Lo stato dell’arte	9
Marcel Mauss, Mary Douglas, Francesco Remotti	9
Pierre Bourdieu: l’habitus	9
1.4 Strumenti per raccogliere dati quantitativi e qualitativi: alcune scelte	10
1.5 La realizzazione del questionario e la formazione in vista della somministrazione	11
1.6 L’analisi quantitativa dei dati	12
1.7 Analisi qualitativa dei dati a scuola	13
2 L’analisi dei dati	14
2.1 Il campione	14
2.1.1 Rappresentazioni culturali del corpo	14
2.2 La manipolazione del corpo	18
2.2.1 Tatuaggi	18
2.2.2 Buchi ai lobi e piercing	21
2.3 La cura del corpo	23
2.3.1 L’attività sportiva e il regime alimentare	23
2.3.2 Tempo dedicato alla cura del corpo: estetisti, parrucchieri, ricostruzione unghie	24
2.4 Etica del corpo	26
2.4.1 Spazio pubblico e abbigliamento	26
2.4.2 La propria rappresentazione su WhatsApp	27
2.4.3 La percezione del proprio corpo	28
2.3.4 La modificazione del corpo	30
2.5 I messaggi: casella di posta digitale e box di classe	32
2.5.1 Classi prime	32
2.5.2 Classi quinte	36

3	La restituzione della ricerca	39
3.1	Comunicare e disseminare la ricerca	39
3.2	Riflessioni conclusive sul percorso svolto	40
PARTE SECONDA		41
Il blog della scuola		41
<i>a cura della dirigente scolastica Maria Rosaria Di Cicco e delle docenti Maura Budani e Valeria Savino</i>		
1	Identità, ricerca e crescita formativa al Liceo delle Scienze Umane	41
2	Costruire equilibri. Organizzare un laboratorio co-curricolare di metodologia della ricerca	42
3	Il corpo come luogo di narrazione autobiografica	44
4	La cassetta degli attrezzi. Gli strumenti di ricerca	46
5	Voci: significati e rappresentazioni della ricerca nella biografia formativa di studentesse e studenti	47
PARTE TERZA		49
Università e scuola superiore. Una responsabilità comune nei confronti delle nuove generazioni		50
<i>di Angela Biscaldi</i>		
1	Conoscere e valorizzare il mestiere di ricercatore/ricercatrice	50
2	Competenze metalinguistiche, riflessività e creatività	51
3	Crescere insieme come comunità	52
4	Il corpo in aula, elefante invisibile	53
5	Orientare, orientarsi	55
POSTFAZIONE		
La collaborazione possibile: ragioni per un'alleanza		56
<i>di Vincenzo Di Leo</i>		
Bibliografia		59
Ricercatrici e ricercatori		60
Appendice: il questionario		61

Introduzione

In questo libro presentiamo una ricerca frutto di un anno di collaborazione tra una scuola secondaria e una Università.

La scuola è il Liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam di Sesto San Giovanni, l'Università è l'Università Statale di Milano, Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche.

Più nello specifico, per desiderio esplicito della dirigente scolastica, in sintonia con quanto esplicitamente contenuto nelle indicazioni nazionali rispetto all'indirizzo di studio del Liceo delle Scienze Umane, due classi quarte del Liceo Erasmo da Rotterdam, guidate dalle rispettive docenti delle materie di indirizzo, hanno fatto esperienza dell'intero processo di svolgimento di una ricerca sociale (dalla fase di ideazione a quella di restituzione dei risultati), con l'aiuto e la supervisione di una ricercatrice universitaria, docente di Antropologia culturale del Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche della Statale di Milano. Il progetto intrapreso ha avuto, dal punto di vista formale, almeno una triplice valenza. In particolare:

- ha permesso agli studenti e alle studentesse di **conoscere meglio il mestiere del ricercatore sociale** e di dare una risposta, attraverso la pratica, in modo concreto, ad alcune domande, spesso affrontate a scuola solo a livello teorico: *come nasce una ricerca? Come si sceglie il metodo d'indagine? Come si somministra un questionario? Come si analizzano i dati? Come e a chi si comunicano? A che cosa servono i risultati di una ricerca?* Gli studenti delle classi 4^a ASU e 4^a CSU, durante l'anno scolastico 2023/24, hanno percorso questo iter, passo dopo passo, sperimentando momenti di dubbio, di difficoltà, di creatività, di riflessione, scelta, responsabilità. Per un anno sono diventati ricercatori e ricercatrici sociali.
- È stato un **progetto di orientamento**, in quanto ha permesso di comprendere in profondità la specificità dell'approccio delle scienze sociali e quindi delle professioni che si basano su di esse; durante un intero anno gli studenti e le studentesse hanno avuto modo di riflettere sulla loro attitudine nei confronti dell'analisi quantitativa o qualitativa e mettere alla prova la loro motivazione nell'intraprendere un percorso universitario in area socio-antropologica. Anche gli studenti più fragili hanno potuto intravedere la complessità e l'importanza dell'analisi sociale ed essere stimolati da essa a una lettura più consapevole del quotidiano.
- È stato un **progetto di public engagement** in quanto ha spinto le classi, fin dal momento della scelta dell'oggetto di indagine, a interrogarsi sull'utilità sociale della ricerca, sul suo valore, sulla possibilità, attraverso i risultati ottenuti, di entrare in dialogo con educatori e genitori e anche con il territorio, per avviare processi di riflessività e trasformazione sociale.

Credo di poter aggiungere anche che, grazie agli articoli scritti dalla dirigente e dalle docenti sul blog DLive, della casa editrice Deascuola¹ – un blog che si rivolge ai docenti su tutto il territorio nazionale – il progetto ha assunto una valenza formativa per tutti i docenti del Liceo delle Scienze Umane, proponendo un modello di percorso di orientamento estremamente innovativo, appunto per la sua capacità di coniugare finalità diverse e così importanti.

¹ <https://blog.deascuola.it/>

Se passiamo dalla forma al contenuto del progetto, cioè all'oggetto di indagine scelto dai ragazzi per condurre la ricerca, allora possiamo dire che il **tema del linguaggio del corpo** (il corpo come luogo di narrazione autobiografica) ha permesso di ampliare ulteriormente la portata formativa del progetto.

Gli studenti e le studentesse hanno riflettuto per un anno sulle **rappresentazioni** e le **pratiche culturali legate al corpo**, acquisendo gli strumenti teorici e metodologici per decostruire le narrazioni prevalenti, per fare critica culturale, per rileggere le ansie e le preoccupazioni quotidiane legate alla corporeità con uno sguardo più maturo e consapevole. Sono ora in possesso di una lettura più profonda e attenta sui temi della corporeità e sono pronti per confrontarsi con i coetanei (ma anche con i docenti e con i genitori) in modo più competente e meno superficiale.

Recandosi nelle altre classi della scuola, classe per classe, a presentare gli esiti della ricerca per discuterli con i compagni e le compagne e con i docenti, i partecipanti alla ricerca hanno mostrato di aver incorporato lo spirito dialogico e trasformativo, elemento costitutivo della ricerca sociale, e di aver assimilato la postura etica necessaria alla professione del ricercatore. Si sentono cioè responsabili di disseminare i risultati ottenuti.

La ricerca ha permesso anche a forme di disagio silenti, presenti nella scuola, di emergere e di trovare uno spazio protetto di espressione e, speriamo, di avvio verso possibili soluzioni.

Il presente fascicolo si compone di tre parti.

La **prima parte** contiene il report sulla ricerca, scritto durante l'anno scolastico 2023/24, dagli studenti e dalle studentesse delle classi 4^a ASU e 4^a CSU del Liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam di Sesto San Giovanni, protagonisti del progetto.

Il report contiene il racconto dell'intero percorso svolto durante l'anno scolastico, dalla fase di ideazione della ricerca alla fase di comunicazione e disseminazione dei risultati. Contiene anche l'analisi e l'interpretazione, da parte delle classi, dei dati raccolti.

La **seconda parte** contiene gli articoli scritti per il blog DLive dalla dirigente Maria Rosaria Di Cicco e dalle docenti Maura Budani e Valeria Savino, coinvolte nel progetto. Sono articoli che si rivolgono ai colleghi docenti e documentano le tappe e le finalità del progetto. Sono anche, quindi, un invito implicito rivolto ad altre scuole a ripetere l'esperienza dell'Erasmo da Rotterdam.

La **terza parte** contiene alcune riflessioni conclusive di Angela Biscaldi, ricercatrice, docente di Antropologia culturale e Presidente del corso di laurea in Scienze Sociali per la Globalizzazione, che ha supervisionato la ricerca.

Questo fascicolo è quindi un testo prodotto a più mani, che si propone di lasciare traccia di un'esperienza complessa, polifonica, non conclusa; un'esperienza che intende, anche a partire da questo scritto, avviare nuove riflessioni, nuove progettualità, nuove sperimentazioni, che potranno entrare in dialogo sinergico tra loro. Un'esperienza che vede scuola e Università alleate nella comune responsabilità di conoscere, sostenere e orientare le nuove generazioni.

IL REPORT DELLA RICERCA

a cura delle studentesse e degli studenti delle classi 4^a ASU e 4^a CSU del Liceo delle Scienze Umane "Erasmus da Rotterdam" di Sesto San Giovanni.



1. Le premesse teorico-metodologiche della ricerca

In questo capitolo descriviamo l'intero processo che ha portato alla definizione del nostro oggetto di ricerca, alla scelta della prospettiva teorica e della metodologia specifica, alla somministrazione dei questionari e, infine, alla raccolta e analisi dei dati.

1.1 Come nasce e come si svolge una ricerca sociale nell'ambito delle Scienze Umane

Una ricerca sociale nasce da una domanda, da un interesse, dal bisogno di attribuire significato a un'esperienza o di rispondere a un problema. In base alla natura di questa domanda e del conseguente oggetto d'indagine si sceglie l'**approccio metodologico** nei confronti del fenomeno studiato: **quantitativo** o **qualitativo**. Il primo propone la traduzione dei fenomeni studiati in dati percentuali rappresentativi della "popolazione" oggetto di indagine; quindi, la sua linea guida è la rappresentatività. La ricerca qualitativa consiste invece in un'analisi che si propone di approfondire la conoscenza dei fenomeni; ha come obiettivo l'interpretazione e la conoscenza approfondita dei dati raccolti. Questa modalità di ricerca porta alla formulazione di una descrizione densa, ovvero approfondita e consapevole.

Entrambe le modalità necessitano della **costruzione di un disegno di ricerca**, ovvero di linee guida di tipo teorico che servono nella selezione di ciò che è significativo e importante prendere in esame.

Le domande guida che ci si pone per la costruzione del disegno di ricerca possono essere: *in quale contesto studiare questo problema/tema? Su quale popolazione? Quando? Per quanto tempo? In che modo? Con quali obiettivi e quali finalità?*

Una volta scelto il nostro oggetto di studio, per poterlo indagare al meglio è necessario fare riferimento agli autori e alle prospettive che lo hanno già affrontato in precedenza: conoscere, cioè, lo *stato dell'arte*. Questo perché è opportuno avere dei riferimenti teorici dai quali poter avviare la ricerca ed essere a conoscenza di eventuali questioni aperte non risolte, così da poterle approfondire con nuovi studi.

Segue il momento della *raccolta dei dati*, per il quale bisogna scegliere e costruire gli *strumenti*. Nel nostro caso sono stati il questionario e la raccolta di documenti elaborati con codice verbale e/o iconico.

È importante, inoltre, *definire i tempi della ricerca*. La raccolta dati durerà un tempo definito dal gruppo di ricerca e a essa seguirà *l'elaborazione dei dati*, che dipende dal quadro teorico di riferimento. Questo processo infatti implica sempre un *posizionamento del ricercatore*, poiché la sua soggettività è ineliminabile: le convinzioni personali e le teorie di riferimento del ricercatore lo porteranno sempre a scegliere, interpretare e utilizzare in un determinato modo i dati della ricerca.

L'ultimo passo è *la pubblicazione e restituzione dei dati*, tramite la produzione di un report che può assumere forme comunicative diverse: un saggio, un articolo, un video-documentario, un podcast...

Rendendo pubblici i risultati della ricerca, attribuiamo loro un *carattere scientifico*, così che essa possa fungere da punto di riferimento per successive ricerche (entrare nello *stato dell'arte* di quel particolare oggetto di studio).

1.2 Come è nata e come si è svolta la nostra ricerca sociale nell'ambito delle Scienze Umane

Ogni ricerca nasce da una *committenza* (un Ministero, un'azienda privata, un ente pubblico, una fondazione...) interessata ad approfondire la conoscenza su un ambito specifico. Nel nostro caso, la dirigente dell'Istituto Erasmo da Rotterdam, Maria Rosaria Di Cicco, ha voluto commissionare una ricerca alle classi 4^a ASU e 4^a CSU, in quanto, come esplicitato nelle indicazioni nazionali del nostro indirizzo di studi, nel corso della classe terza o quarta o quinta è prevista un'esperienza di ricerca completa (dalla nascita di un'idea alla fase di restituzione dei risultati alla committenza), ritenuta particolarmente formativa per il nostro percorso. Per guidarci in questo itinerario, il coordinatore del Dipartimento di Scienze Umane del nostro Istituto, professor Vincenzo Di Leo, e le nostre professoressa di Scienze Umane, Maura Budani e Valeria Savino, si sono messi in contatto con la professoressa Angela Biscaldi, docente di Antropologia Culturale all'Università Statale di Milano. Il team che si è così composto ha costituito la *cabina di regia* del progetto. Durante una serie di incontri svolti in orario extrascolastico, la professoressa Biscaldi ci ha spiegato come nasce una ricerca, come si svolge e il suo valore sociale, e ha proposto alle nostre classi due possibili ambiti di indagine: il tema delle rappresentazioni del futuro tra i giovani e il tema delle rappresentazioni del corpo. Successivamente, tramite un *focus group* che ha coinvolto le nostre due classi, l'oggetto d'indagine "rappresentazioni del corpo" ha avuto la maggioranza dei voti ed è stato scelto come tema per la nostra ricerca. Abbiamo, quindi, scelto di utilizzare *una metodologia di ricerca prevalentemente qualitativa*.



1.3 L'oggetto di indagine: il corpo

La professoressa Biscaldi ha tenuto una lezione nella quale ha presentato alcuni contributi teorici di natura socio-antropologica sul tema del corpo.

Per gli antropologi il corpo è un oggetto di studio rilevante, perché quando si recano sul campo il primo impatto che essi hanno con le persone del luogo è un impatto visivo: il modo in cui esse si vestono, si adornano, si muovono è importante.

Il corpo può diventare specifico oggetto di studio antropologico perché è il *prodotto di continue interazioni tra un dato naturale e uno artificiale*.

Non esistono, infatti, un corpo biologico e uno culturale, poiché natura e cultura si influenzano reciprocamente. Da un lato, *tutti gli esseri umani hanno un corpo simile ma, dall'altro, ogni società umana aggiunge al corpo qualcosa*. Tutte le società modificano il corpo: è come se esso, nella sua versione base, non ci accontentasse. Queste modificazioni possono assumere significati profondi, come ad esempio le treccine africane che segnalano lutti o differenziano le donne sposate da quelle non sposate.

Le pratiche di intervento sul corpo sono presenti anche nella nostra quotidianità, per esempio con il *maquillage* (il volto colorato e dipinto diventa un codice e assume un linguaggio proprio), con la scelta di fare un tatuaggio, con la pratica della palestra finalizzata al modellamento del corpo, con interventi più invasivi come la chirurgia estetica. Nelle pratiche del corpo rientra anche l'abbigliamento, che non ha solo una funzione strumentale; al contrario, il modo di vestirsi, come ci copriamo e come ci scopriamo, è un insieme di risposte a criteri culturali, sociali e storici differenti. Il corpo, quindi, può essere interpretato come una pagina bianca su cui le società umane vogliono scrivere.

Alla luce di queste riflessioni abbiamo deciso di condurre una ricerca che avesse come oggetto di indagine *il corpo come luogo di narrazione autobiografica*. Il corpo, infatti, incorpora ed esprime il vissuto di ciascuno di noi.

Per comprendere il tema del corpo nella contemporaneità abbiamo studiato, con l'aiuto della professoressa Biscaldi, come sociologi e antropologi si sono approcciati al tema: quello che prima abbiamo definito lo "stato dell'arte".

1.3.1. Lo stato dell'arte

Marcel Mauss, Mary Douglas, Francesco Remotti

Marcel Mauss, nel 1934, scrisse *Le tecniche del corpo*, uno studio sul modo in cui le persone nelle diverse società si servono del loro corpo per conformarsi alla tradizione. Mauss vedeva il corpo come un **fatto sociale totale**, cioè un fatto che coinvolge nel suo accadere la pluralità dei livelli sociali, tale per cui ogni individuo attua schemi di comportamenti condizionati dalla tradizione e dalla sanzione sociale¹.

Un'altra prospettiva analizzata è quella di **Mary Douglas**, che nel 1970 pubblicò *I simboli naturali. Sistema cosmologico e struttura sociale*. Douglas vede il corpo come una fonte importante per la produzione dei simboli sociali. Il controllo del corpo, dunque, diventa un'espressione del controllo sociale che dipende dalla situazione sociale².

Abbiamo esaminato, inoltre, la prospettiva di **Francesco Remotti**, che nel 2002 ha curato la pubblicazione del testo *Forme di umanità*. La riflessione parte dal paradigma dell'incompletezza umana, secondo cui l'uomo è un essere che non può sopravvivere, come gli altri animali, basandosi solo sull'istinto e sulle proprie risorse organiche. Proprio per questo deve necessariamente produrre cultura, la quale si presenta come un'integrazione indispensabile alla sopravvivenza umana. Le *pratiche antropopoietiche di modellamento del corpo presenti in ogni società* fanno parte di questo completamento culturale della natura umana da parte degli uomini e delle donne³.

Pierre Bourdieu: l'habitus

La prospettiva principale da cui siamo partiti, dopo averne analizzate diverse, è però quella di **Pierre Bourdieu**, uno dei sociologi più noti della seconda metà del Novecento, il cui pensiero continua ad avere grande rilevanza. Caposaldo del suo lavoro è il tentativo di costruire una teoria in grado di raggiungere una *sintesi tra struttura sociale e azione sociale*⁴. Secondo l'autore le strutture sociali esistenti (determinate, ad esempio, dal capitalismo o dal colonialismo) limitano e condizionano il comportamento degli individui.

Bourdieu ha sviluppato una serie di concetti e strumenti molto utili per studiare questa interazione tra struttura e azione, tra cui il concetto di *habitus*, spiegato e descritto nel 1972 nel saggio *Per una teoria della pratica*. In quest'opera si afferma che il soggetto degli atti sociali non è semplicemente un attore razionale, bensì un *habitus*, cioè una *storia incorporata*, una *storia fatta corpo*, inscritta nei gesti, nella maniera di parlare, nell'accento, nella pronuncia, in tutto ciò che siamo. Secondo l'autore, questa "**storia incorporata**" è il principio a partire dal quale noi agiamo, sempre esposti al rischio di *divenire complici dei vincoli che pesano su di noi*, dal momento che li abbiamo interiorizzati spesso inconsapevolmente. Con questa riflessione Bourdieu sostiene che il corpo si trova al centro della relazione tra necessità, (ovvero quel processo con cui l'individuo incorpora le strutture di dominio sotto forma di categorie di percezione e valutazione) e libertà (ossia la reazione di fronte alle richieste dell'ambiente sociale). Ma, proprio per questo, il corpo può essere anche luogo e strumento di resistenza personale e di creatività. Molte delle battaglie per l'acquisizione di nuovi diritti (pensiamo, ad esempio, al '68) sono passate attraverso la liberazione dei corpi (nel caso del '68, indossare la minigonna se donne, portare i capelli lunghi se uomini...).

¹ Mauss, Marcel, *Le tecniche del corpo*, in *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino, 1965, pp. 384-409 (ed. or. 1934)

² Douglas, Mary, *I simboli naturali. Sistema cosmologico e struttura sociale*, Einaudi, Torino, 1979 (ed. or. 1970)

³ Remotti, Francesco (a cura di), *Forme di umanità*, Mondadori, Milano, 2002

⁴ Bourdieu, Pierre, *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003 (ed. or. 1972)

1.4 Strumenti per raccogliere dati quantitativi e qualitativi: alcune scelte

Prima di svolgere la ricerca abbiamo messo a fuoco il *campione*: cinque classi prime e cinque classi quinte degli indirizzi Linguistico ed Economico-Sociale, per un totale di circa 200 studenti/esse. Abbiamo scelto le prime e le quinte per vedere come si modificano le rappresentazioni del corpo al variare dell'età.

A questo punto abbiamo lavorato sugli *strumenti di raccolta dei dati*. Dopo esserci confrontati con le professoresse di Scienze Umane, abbiamo deciso di utilizzare come strumento di ricerca un questionario, composto da domande sia chiuse sia aperte (con risposte brevi).

Per ricostruire le rappresentazioni del corpo "circolanti" all'interno del nostro Istituto abbiamo deciso di abbinare al questionario altri due strumenti di raccolta dati:

- una **casella di posta elettronica** riservata agli studenti delle classi campione, ai quali abbiamo chiesto di declinare la seguente consegna:

Il corpo parla di me. Invia una tua foto che avrebbe questa didascalia. La foto può ritrarti, può ritrarre solo una parte del corpo, oppure un oggetto, una situazione, un luogo che ritieni significativi per rappresentare il tuo rapporto col corpo.

- delle **box** dislocate nelle classi campione, negli atri delle due sedi del nostro Istituto (per tutti gli studenti/esse e per il personale della scuola) e nelle sale docenti con il seguente invito:

Imbuca un testo (poesia, canzone, quadro, foto personale...) che rappresenta la tua idea di corpo.

Abbiamo garantito l'anonimato e la non divulgazione dei dati personali.

La richiesta di foto e immagini ci ha avvicinato ai metodi di indagine visuali, per noi una scoperta.

Oggi, infatti, l'esperienza visuale è diventata centrale nella quotidianità degli attori sociali, che si appropriano delle immagini che circolano nella società e le usano per comunicare emozioni o per affermare differenze sociali e culturali. Le immagini sono infatti un canale privilegiato di comunicazione, specialmente tra i giovani.

Esistono due modi per fare ricerca utilizzando come strumento le immagini:

- fare ricerca *sulle* immagini, cioè utilizzandole come documenti;
- fare ricerca *con* le immagini, cioè utilizzandole per produrre conoscenza in modo interattivo con i soggetti della ricerca.

Nella nostra ricerca ci siamo proposti di utilizzare le immagini sia come documento di indagine, sia come strumento interattivo.



Un esempio delle buste distribuite alle classi campione e delle box collocate nelle classi e negli spazi comuni.

1.5. La realizzazione del questionario e la formazione in vista della somministrazione

Come primo passo abbiamo realizzato un **questionario semi-strutturato**, individuando gli ambiti da esplorare. La realizzazione è stata molto impegnativa, in quanto la formulazione delle domande in questo tipo di strumento deve essere chiara e non veicolare pregiudizi. Col questionario ci siamo proposti di sondare quattro ambiti:

- gli immaginari legati alla corporeità;
- le manipolazioni del corpo (orecchini, tatuaggi, piercing);
- la cura del corpo (attività sportiva, regime alimentare, tempo dedicato alla cura quotidiana del corpo, frequentazione di parrucchiere ed estetista, pratica della ricostruzione delle unghie);
- l'etica del corpo (valori a esso associati e modo di comunicarli nello spazio pubblico).

In seguito, insieme alle nostre docenti, abbiamo provato a svolgere il questionario come se fossimo noi gli studenti ai quali era indirizzato. Durante questa prova sono emerse le correzioni da apportare, in particolare sulla chiarezza nella formulazione dei quesiti, sulle opzioni di risposta e sulla forma grafica. A seguito delle correzioni apportate al questionario ne abbiamo compiuto un'ultima revisione.

Una volta pronto il questionario, prima di "scendere in campo" è stata necessaria una simulazione (*role playing*) per prepararci alla delicata fase di somministrazione. Alcuni di noi hanno effettuato le prove in veste di ricercatori, altri hanno svolto la funzione di soggetti campione e altri di osservatori. Questa simulazione è stata svolta per far emergere eventuali dubbi e incomprensioni relative alla presentazione e curare l'esposizione in vista della somministrazione definitiva.

Abbiamo poi individuato una coppia di somministratori per ogni classe campione.

Il 5 febbraio 2024, venti ragazzi/e delle nostre classi si sono recati nelle classi campione per la somministrazione. Abbiamo presentato la ricerca motivando l'importanza di dare risposte pensate, abbiamo illustrato il questionario e abbiamo spiegato la funzione della scatola e della casella di posta elettronica. A questo punto abbiamo somministrato il questionario. Per rispondere i ragazzi hanno avuto a disposizione mezz'ora di tempo, alla fine della quale abbiamo ritirato i questionari e li abbiamo riposti in uno spazio dedicato e sicuro.



Una delle classi campione al momento della somministrazione del questionario, il 5 febbraio 2024.

1.6. L'analisi quantitativa dei dati

Al termine della raccolta dei questionari abbiamo iniziato l'**analisi dei dati**. La prima analisi è stata di tipo **quantitativo**: per effettuarla siamo andati al Laboratorio informatico della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università Statale di Milano. Qui, con l'aiuto della professoressa Eralba Cella, docente di Statistica, abbiamo appreso come utilizzare Excel e il programma SPSS (*Statistical Package for Social Science*), un software di statistica per l'analisi dei dati. Dopo alcune spiegazioni introduttive sui fondamenti della ricerca quantitativa e l'utilità dell'analisi statistica per studiare la società contemporanea, abbiamo proceduto a un processo di codifica assegnando, dove possibile, una variabile a ogni modalità di risposta e le abbiamo inserite nel programma. Per quanto riguarda le domande a risposta aperta, sono state raggruppate in alcune variabili le risposte dello stesso tenore.

Ci sono stati consegnati cinque questionari a coppia e abbiamo proceduto, ogni coppia con un proprio computer a disposizione, a inserire le risposte con attenzione.

Abbiamo quindi imparato che, per essere analizzate, tutte le domande del questionario (anche quelle aperte) devono essere "ricodificate". Abbiamo pertanto trasformato anche le domande aperte in domande chiuse. Questo ci ha permesso di ricavare velocemente le frequenze assolute e relative delle risposte date dal nostro campione per poterle analizzare.

Se il processo di inserimento dei dati in SPSS è lungo e richiede molta attenzione, una volta inseriti i dati, il programma permette di avere a disposizione tutte le percentuali che si desiderano con i relativi grafici.

Grazie a questa esperienza abbiamo acquisito competenze in ambito informatico e abbiamo compreso il processo che porta ad avere a disposizione i dati da analizzare.

Abbiamo prodotto un file nel quale tutti i nostri questionari sono stati elaborati statisticamente: questo file ci ha guidato poi nel processo interpretativo. È stato gratificante vedere questa prima concretizzazione del nostro lavoro.



Sessione di lavoro in Università Statale, Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche.



Una fase della elaborazione quantitativa dei dati della ricerca.

1.7 Analisi qualitativa dei dati a scuola

Gli ultimi mesi dell'anno scolastico sono stati dedicati all'**analisi qualitativa** dei dati, sia quelli raccolti con i questionari nelle classi sia quelli raccolti con e-mail e box posizionate nelle aule.

Questa parte è stata svolta a scuola con la supervisione della professoressa Angela Biscaldi e delle nostre docenti, Valeria Savino e Maura Budani. Dopo un lavoro di analisi e riflessione in piccoli gruppi, abbiamo condiviso i risultati emersi e abbiamo individuato, insieme con la professoressa Biscaldi, i campi semantici fondamentali, ossia i *temi ricorrenti* nelle risposte aperte. Per aiutarci nell'interpretazione abbiamo realizzato dei grafici. Successivamente, le nostre classi sono state suddivise in gruppi e a ogni gruppo è stata affidata una sezione del questionario da commentare in profondità.

Ci siamo resi conto di quanto delicato e complesso sia il lavoro di analisi qualitativa, che richiede un grande contributo personale e un coinvolgimento emotivo maggiore. Siamo stati chiamati a mettere in gioco la nostra riflessività!

Infine, abbiamo letto e commentato i materiali trovati nei contenitori dedicati e quelli inviati alla casella di posta, individuando, anche in questo caso, narrazioni prevalenti e riflessioni significative. La professoressa Biscaldi ci ha proposto alcune linee interpretative, invitandoci a portare la nostra attenzione su di esse.

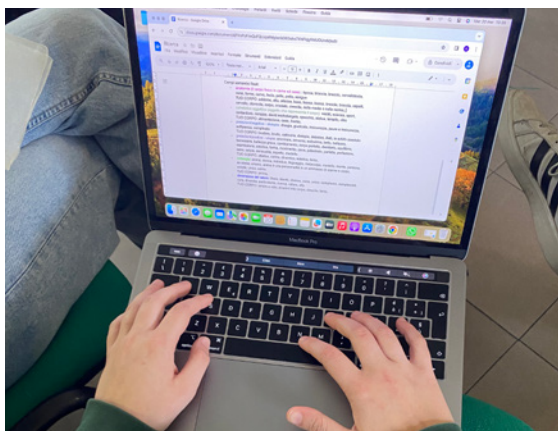


Fasi del lavoro di interpretazione qualitativa dei dati.



2. L'analisi dei dati

In questo capitolo illustriamo⁵ le rappresentazioni culturali del corpo nella nostra scuola a partire dai dati raccolti attraverso i questionari, la casella di posta elettronica e le box. Se siamo partiti dall'idea che il corpo è un luogo di narrazione autobiografica, cercheremo di capire e interpretare quali sono le narrazioni circolanti nella nostra scuola.



2.1 Il campione

I questionari raccolti sono 186, di cui 109 nelle classi prime e 77 nelle classi quinte. Nelle classi prime, su 109 questionari 72 sono stati compilati da ragazze (il 72,5%) e 30 da ragazzi (27,5%). Nelle classi quinte, su 77 questionari raccolti 61 sono stati compilati da ragazze (79,2%) e 16 da ragazzi (20,8%). Il nostro campione è quindi prevalentemente femminile; la percentuale maschile diminuisce nel passaggio dalle prime alle quinte. Nelle classi prime, su 109 studenti 86 sono di cittadinanza italiana, 13 di cittadinanza differente, 10 appartengono a famiglie miste con un genitore di cittadinanza italiana e un altro di altra cittadinanza; nelle classi quinte, su 77 studenti 70 sono di cittadinanza italiana. Il nostro campione è quindi per la quasi totalità di cittadinanza italiana: solo 20 studenti su 186, 13 in prima e 7 in quinta, dichiarano una cittadinanza non italiana, fortemente eterogenea (albanese, domenicana, ecuadoriana, egiziana, filippina, keniota, peruviana, rumena, ucraina, venezuelana); la percentuale di studenti stranieri diminuisce nel passaggio dalle prime alle quinte. Nel corso dei cinque anni, la composizione delle classi tende, dunque, a diventare più omogenea sia dal punto di vista della differenza di genere, sia dal punto della cittadinanza.

2.1.1 Rappresentazioni culturali del corpo

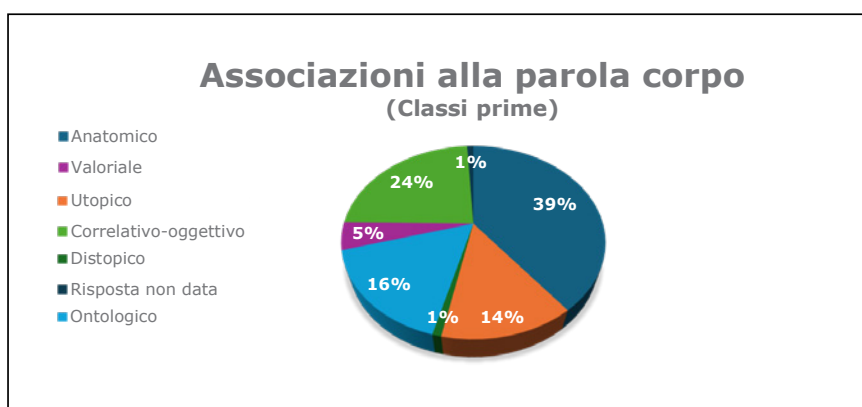
Nelle prime due domande del questionario abbiamo chiesto a studenti e studentesse quale fosse la prima parola che associano alla parola "corpo" e quale la prima parola che associano quando pensano al *proprio* corpo.

Le risposte rimandano a sei grandi campi semantici:

- il **campo semantico anatomico**: il corpo come dato biologico (*altezza, bocca, pancia, sangue, vene...*). Si tratta di associazioni neutre, concrete, immediate, apparentemente prive di investimento affettivo;

⁵ Abbiamo scelto di impiegare, conoscendone le caratteristiche, sia valori assoluti, sia valori percentuali (Nota di studenti/esse).

- il **campo semantico utopico**: il corpo che si vorrebbe (*bello, perfetto, sano, in forma, atletico...*). Si tratta di associazioni che proiettano sull'idea di corpo il desiderio di perfezione, approvazione, soddisfazione;
- il **campo semantico distopico**: il corpo come fonte di insoddisfazione (*giudizio, disagio, paura, insicurezza, paranoia, schifo...*). Si tratta di associazioni che proiettano sull'idea di corpo una certa sofferenza emotiva;
- il **campo semantico ontologico**: il corpo come materia che dà forma all'essere e lo qualifica come tale (*individuo, uomo, donna, persona, umano, unico...*);
- il **campo semantico dei correlativi oggettivi**: il corpo pensato attraverso rappresentazioni (*specchio, clessidra, alimentazione, gabbia, sagoma, scatola...*), che oggettivano tendenze, pensieri e giudizi, emozioni e sentimenti, vissuti;
- il **campo semantico valoriale**: il corpo come strumento espressivo di idealità più ampie (*pace, diversità, complessità, ricerca, forza...*).

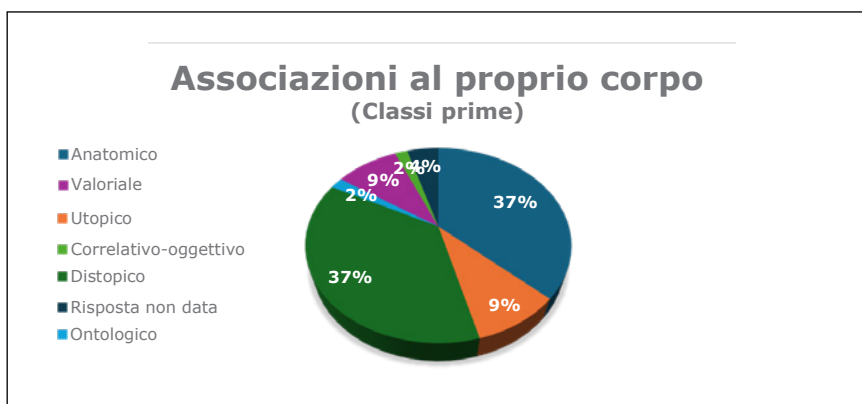


Domanda 1. Scrivi la prima parola che ti viene in mente quando pensi alla parola corpo

Nelle classi prime le associazioni al concetto di corpo sono legate in primo luogo al dato anatomico (43 su 109), al corpo espresso attraverso un correlativo oggettivo (26 su 109) e al corpo come materia di un sostrato ontologico (18 su 109). Seguono l'immaginario utopico del corpo perfetto (15 su 109), il corpo come espressione di un valore (5 su 109) e, per ultimo, il corpo distopico (1 su 109). Una sola la risposta non data.

Questo significa che, quando gli studenti e le studentesse di prima pensano al corpo, lo vedono per lo più nella sua componente anatomica o nella dimensione ideale.

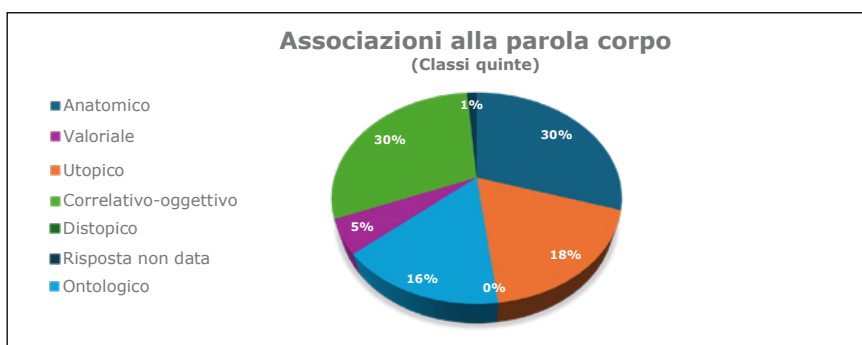
Le associazioni legate a "il mio corpo" invece cambiano.



Domanda 2. Scrivi la prima parola che ti viene in mente quando pensi al TUO corpo

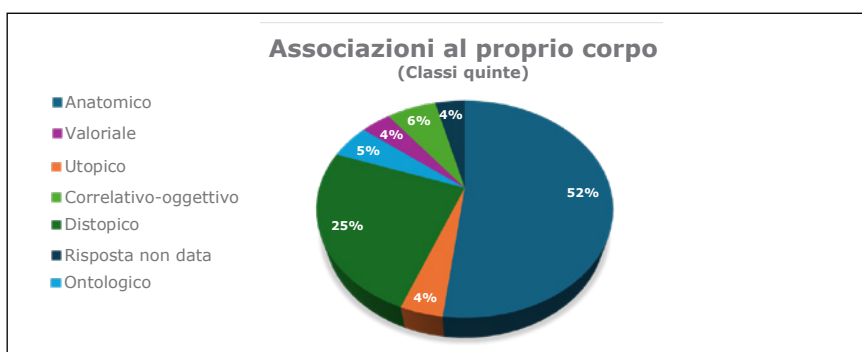
Se il riferimento al dato anatomico resta più o meno lo stesso (40 su 109), cresce enormemente il dato distopico (40 su 109). Diminuiscono invece i campi semantici: utopico (10 su 109), ontologico (2 su 109) e del correlativo oggettivo (2 su 109). Aumenta il numero di coloro che associano il corpo al campo semantico del valore (10 su 109). Si rileva un incremento delle risposte non date (5 su 109).

I dati fanno emergere, dunque, una rilevante divergenza tra la rappresentazione del corpo e la rappresentazione del proprio corpo rispetto alla dimensione distopica.



Domanda 1 (classi quinte). Scrivi la prima parola che ti viene in mente quando pensi alla parola corpo

Anche per le classi quinte le associazioni al concetto di corpo sono legate in primo luogo al dato anatomico (23 su 77) e al corpo espresso attraverso correlativi oggettivi (23 su 77). Diffuso l'immaginario utopico del corpo perfetto (14 su 77). Segue il corpo come materia di un sostrato ontologico (12 su 77) e il corpo come portatore di un valore (4 su 77). Nessuna ricorrenza rispetto al corpo distopico (0 su 77). Anche gli studenti e le studentesse di quinta pensano al corpo per lo più nelle componenti anatomica, di correlativo oggettivo e utopica.



Domanda 2(classi quinte). Scrivi la prima parola che ti viene in mente quando pensi al TUO corpo

Mentre il campo semantico distopico non ha ricorrenze nella rappresentazione del corpo, si rileva un significativo incremento nella rappresentazione distopica del proprio corpo (19 su 77). Aumenta la componente di rappresentazione anatomica (40 su 77), diminuiscono la dimensione ontologica (4 su 77) e la rappresentazione mediante correlativo oggettivo (5 su 77).

Interessante la presenza di affermazioni come *abbastanza in salute, da migliorare, migliorabile, non abbastanza, non esattamente come vorrei, c'è di meglio*, che indicano una "tensione" tra l'idea del corpo come dovrebbe essere e la realtà del proprio corpo.

A titolo esemplificativo, le risposte di due ragazze di prima e una ragazza di quinta:

1. Scrivi la prima parola che ti viene in mente quanto pensi alla parola corpo:

Bellezza e diversità

2. Scrivi la prima parola che ti viene in mente quanto pensi al TUO corpo:

Insicurezza

1. Scrivi la prima parola che ti viene in mente quanto pensi alla parola corpo:

Libero

2. Scrivi la prima parola che ti viene in mente quanto pensi al TUO corpo:

Troppo

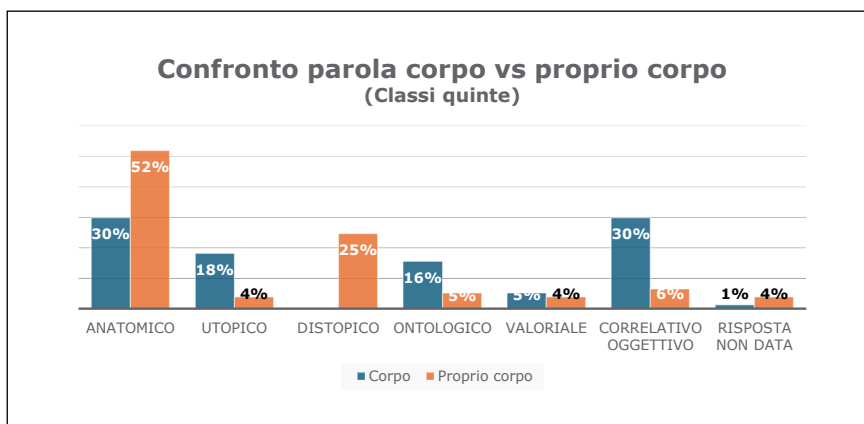
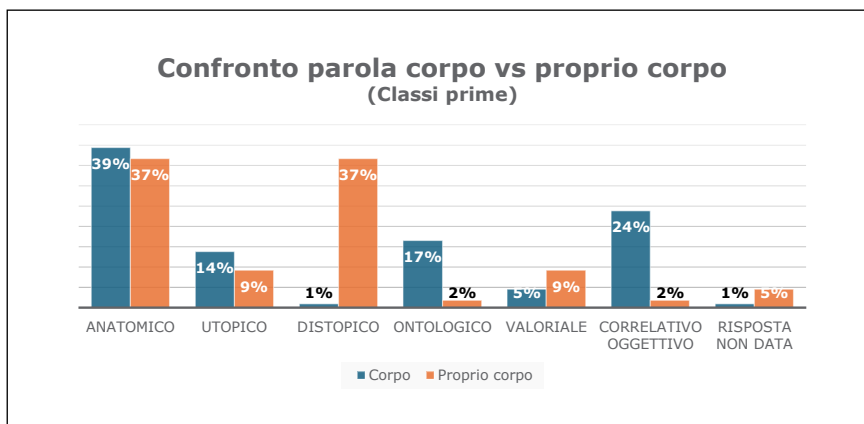
1. Scrivi la prima parola che ti viene in mente quanto pensi alla parola corpo:

Bellezza

2. Scrivi la prima parola che ti viene in mente quanto pensi al TUO corpo:

Difetti

Interessanti i valori associati al corpo (*complessità, diversità, pace, ricerca, vita*) e quelli associati al proprio corpo (*diversità, forza, introspezione, segreto, speciale*).



2.2 La manipolazione del corpo

In questo paragrafo analizziamo le rappresentazioni culturali emerse dalla compilazione dei questionari sulla manipolazione del corpo attraverso tatuaggi, orecchini, piercing.

2.2.1 Tatuaggi

Abbiamo posto al nostro campione alcune domande sui tatuaggi. A coloro che li hanno, abbiamo chiesto quanti ne abbiano, in quali parti del corpo, cosa raffigurino, cosa rappresentino per loro, le ragioni per cui li hanno fatti, cosa ne pensa la famiglia e cosa ne pensano gli amici. A coloro che non ne hanno abbiamo chiesto le ragioni e se desidererebbero averli.

Il primo dato che emerge è l'aumento del numero di studenti che hanno i tatuaggi nel passaggio dalla classe prima alla classe quinta. Nelle classi prime solo 2 studenti su 109 dichiarano di averli, nelle classi quinte 21 su 77. Questo significa che molti studenti e studentesse maturano questa decisione nel quinquennio liceale. Sarebbe interessante intercettare questa esigenza, che resta sottotraccia, e porsi in dialogo con essa.

Domanda 3. Hai tatuaggi?	Si	No
Classi prime	2	107
Classi quinte	21	56
Classi prime + Classi quinte	23	163

Diciotto tatuaggi su ventitré sono stati fatti sugli arti superiori (*braccio, avambraccio, gomito, bicipite, polso, spalla*). Otto studenti hanno uno solo tatuaggio, quindici studenti hanno due o più tatuaggi, fino a un massimo di cinque.

Domanda 3. Hai tatuaggi?	
3.1 Dove?	
Arti superiori	18
Arti superiori e/o altro	5
3.2 Quanti?	
Uno	8
Due	7
Tre	5
Quattro	2
Cinque	1

Abbiamo classificato la raffigurazione dei tatuaggi (**Domanda 3.3 Cosa raffigurano?**) in quattro campi semantici:

- tatuaggi con scritte (frasi, parole, iniziali);
- tatuaggi di simboli (la croce, il pentagramma, l'infinito...);
- tatuaggi con immagini (sculture, sole, girasole, figure umane e animali come il dinosauro, il cane, la farfalla...);
- tatuaggi misti, cioè tatuaggi che presentano due o più campi contemporaneamente.

La maggior parte degli studenti rientra in questa ultima categoria che associa diversi campi semantici.

Domanda 3.3 Cosa raffigurano?	
Scritte	5
Simboli	2
Immagini	2
Misti	14

Nel questionario si chiede agli intervistati di esplicitare anche il significato attribuito ai propri tatuaggi (**Domanda 3.4 Cosa rappresentano per te?**). Le motivazioni ricorrenti sono:

- un significato importante legato alla propria vita (frasi motivazionali, passioni, sogni e desideri...);
- un legame affettivo importante (un familiare, un amico...).

Molto interessante il legame delle nuove generazioni con i nonni e, talvolta, i bisnonni:

- *La scritta è per la mia nonna venuta a mancare (F, 18 anni)*
- *Rappresenta il profondo affetto che provo per i miei nonni, volevo avere qualcosa sul corpo di "eterno" che mi facesse pensare a loro e ho scelto una parola a testa che fosse rappresentativa (F, 18 anni)*
- *La scritta è dedicata alla mia bisnonna che mi chiamava sempre così (F, 20 anni)*
- *Perché vorrei dedicarne uno a mio nonno che non c'è più (M, 14 anni)*

Per molti intervistati che hanno più tatuaggi, le motivazioni sono diverse e sinergiche:

- *Il segno del cancro è il mio segno; la corona è importante, mi ricorda la mia bisnonna (Regina di secondo nome), la croce l'ho fatta per mia nonna (F, 14 anni)*
- *La parola [tatuata rappresenta] l'amicizia con la mia amica, il disegno rappresenta il mio animale preferito e inoltre sotto ad esso ho scritto "tutto accade per una ragione", frase che ha molto significato per me (F, 18 anni)*
- *Il primo tatuaggio rappresenta un punto di svolta di quel periodo, il secondo il legame che ho con mio fratello (F, 20 anni)*
- *Sono parte di me, rappresentano i miei valori e le mie esperienze (F, 18 anni)*
- *Una frase, un disegno te lo puoi portare con te tutta la vita (F, 14 anni)*

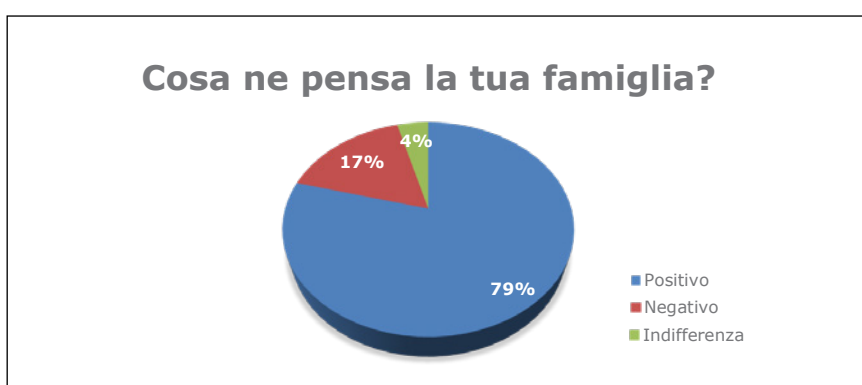
Riguardo alla motivazione (**Domanda 3.5 Perché lo hai fatto?**), troviamo tre ragioni ricorrenti:

- la dedica, cioè il desiderio di ricordare una persona cara o di condividere qualcosa con qualcuno (*perché ritengo che le persone a cui ho dedicato il tatuaggio siano importanti; è legato al ricordo del mio primo vero amore e della mia adolescenza*);
- l'affermazione della propria volontà e del proprio valore personale (*il primo è una sorta di promemoria, il secondo rappresenta un periodo di fragilità; per incidere sulla pelle le cose a cui tengo davvero e non dimenticarle; la parola che ho tatuato mi caratterizza*);
- la passione per il tatuaggio in quanto esteticamente apprezzato (*mi piacevano; sono una forma d'arte*).

Sembra di poter affermare che ogni tatuaggio ha un "suo" significato particolare: rimanda a un momento della propria vita che si desidera conservare per sempre, immortalare in una "fotografia corporea".

Il fatto di averne più di uno, poi, lega ogni tatuaggio a un ricordo specifico rendendo la propria pelle simile a un testo su cui incidere, nel corso del tempo, le diverse esperienze. Emerge l'esigenza di stabilizzare, bloccare il flusso degli eventi e attribuire loro un significato, esigenza che, a fronte del flusso caotico degli eventi, le ragazze e i ragazzi intervistati sembrano soddisfare utilizzando il corpo come *strumento di stabilizzazione*, una sorta di luogo, unico, che può essere controllato e di cui è possibile disporre. Inoltre, il tatuaggio sembra un supporto alla memoria, uno strumento per dare valore a un'esperienza del quotidiano che rischierebbe di non essere riconosciuta, sminuita o che potrebbe essere travolta dalla molteplicità degli eventi. Sembra da leggere più in chiave nostalgica, che propositivamente proiettato verso il futuro.

Tralasciando il caso delle classi prime, nelle quali ci sono solo due studenti con tatuaggio, il seguente grafico a torta illustra il parere delle famiglie di appartenenza della classe quinta (**Domanda 3.6 Cosa ne pensa la tua famiglia?**).



Notiamo che la maggioranza delle famiglie è favorevole al tatuaggio. Il tatuaggio non è quindi un marcatore di differenza generazionale, né un segno oppositivo deciso contro il parere della famiglia. Sembra piuttosto una scelta dettata da ragioni di espressioni del sé, di gusto estetico o di moda condivisa o, tutt'al più, tollerata dalle famiglie:

- A loro [i miei genitori] piace molto il disegno che ho scelto (F, 18 anni)
- Conoscendo il significato ne sono entusiasti, anche mia mamma li ha approvati (F, 19 anni)
- Sono d'accordo, anzi i miei nonni sono commossi dal gesto che ho fatto (F, 19 anni)

Ove la scelta non è condivisa dalle famiglie i ragazzi non lo fanno. Infatti, tra coloro che non hanno tatuaggi (**Domanda 3.7 Perché non ne hai?**), che sono la maggioranza del campione (163 su 186), la maggior parte motiva la propria decisione con l'opposizione dei genitori (42 su 163). Altre ragioni sono la mancanza di interesse (*non mi interessa/non ci ho mai pensato*: 33 su 163), la mancanza di gradimento estetico (*non mi piacciono*: 17 su 163), la giovane età (soprattutto per i ragazzi e le ragazze di prima), il costo troppo elevato, la paura degli aghi o diverse di queste motivazioni insieme.

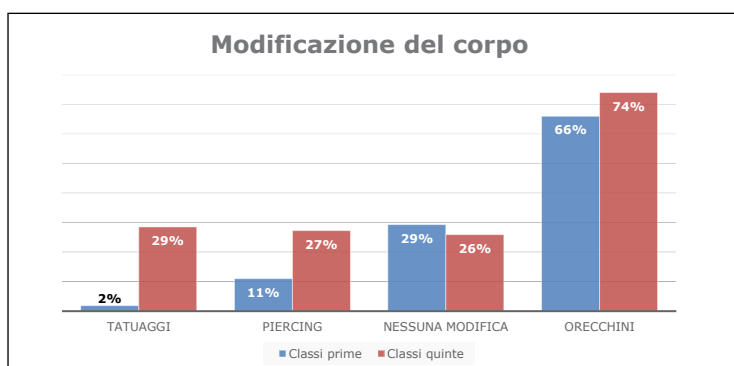
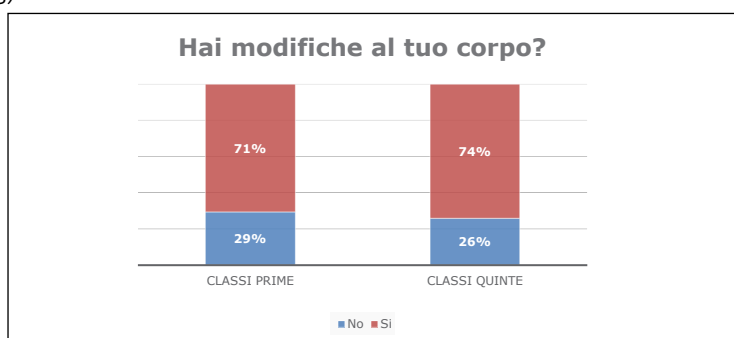
Alla **Domanda 3.8 Ti piacerebbe avere un tatuaggio?** 78 studenti/esse di prima e 60 di quinta rispondono affermativamente. Il tatuaggio resta dunque molto desiderabile, sia per fattori estetici sia in virtù dell'attribuzione di un significato personale (*voglio avere qualcosa di nuovo nel mio corpo; mi piacciono esteticamente e quello che voglio fare ha per me un significato; vorrei che sulla mia pelle permanesse qualcosa di significativo; vorrei far rimanere impressi alcuni ricordi sia belli che brutti, o che rappresentano qualcosa in cui credo*).

Coloro che hanno risposto negativamente alla domanda sul gradimento dei tatuaggi si pongono dunque in controtendenza (31 su 109 in prima, 17 su 77 in quinta). Nelle loro motivazioni propongono alcune contronarrazioni:

- la paura di cambiare idea, ma anche il riconoscimento della relatività delle esperienze che si vivono nell'adolescenza (*sono sicura che mi stancherei e non li apprezzerei dopo una certa età; non ne sento il bisogno e cambierei subito idea; non mi va di avere una cosa indelebile sul mio corpo*);
- motivazioni legate al valore del corpo (*perderei la mia unicità; sinceramente è peccato nella mia religione; il mio corpo è puro, non mi sognerei mai di sporcarlo con dei tatuaggi*).

2.2.2 Buchi ai lobi e piercing

In prima, su 109 studenti 32 (di cui 24 sono ragazzi) non hanno modificazioni corporee di nessun tipo. Solo 2 studenti hanno tatuaggi (e questi stessi studenti hanno anche diversi orecchini e/o piercing), 12 hanno piercing e 72 il buco ai lobi. In quinta, su 77 studenti 20 (di cui 14 sono ragazzi), non hanno modificazioni corporee di nessun tipo, 22 hanno tatuaggi, 21 hanno piercing e 57 il buco ai lobi. Dai dati emerge che gli orecchini sono l'opzione culturale più diffusa e naturalizzata di manipolazione del corpo. Il numero di studenti con piercing aumenta nel passaggio dalla classe prima alla classe quinta. In prima ci sono più studenti/esse con piercing che studenti/esse con tatuaggi, in quinta statisticamente il numero di tatuati e di studenti/esse con piercing è pressoché uguale (21 tatuati/e, 22 con piercing).



NESSUNA MODIFICAZIONE CORPOREA		
	PRIME	QUINTE
	32 (29%)	20 (26%)
MASCHI	24	14
FEMMINE	8	6

Si conferma sia in prima che in quinta la compresenza di tatuaggi e piercing negli stessi studenti/esse: è interessante notare come coloro che hanno una propensione alla modificazione corporea tendono ad attuarla ricorrendo a forme diverse di manipolazione. I ragazzi, in genere, appaiono molto più conservatori nella gestione del corpo delle ragazze: l'80% dei ragazzi di prima e l'88% dei ragazzi di quinta non presentano infatti modificazioni corporee.

Nelle classi prime, le motivazioni ricorrenti che portano gli studenti e le studentesse a manipolare il proprio corpo tramite piercing sono di tipo estetico/di gradimento generale (*sono bellissimi su una persona; perché li trovavo belli e stilosi; è molto carino soprattutto all'ombelico*) (72.7%) e, in seconda battuta, sono legate al desiderio di valorizzare alcuni punti del proprio corpo e farli risaltare (*perché mi ci vedo bella; mi piaceva come punto luce, lo volevo da tanto; mi farebbero avere più autostima e confidenza*) (27.3%).

Nelle classi quinte, oltre alla motivazione estetica (54%) e al desiderio di valorizzazione (32%), emerge la volontà di migliorare una parte del proprio corpo che non si ritiene essere bella (*perché mi piace molto esteticamente e per coprire il mio ombelico che è un po' di fuori; mi piaceva e volevo qualcosa che migliorasse il naso*) (13%).

Nelle classi prime le motivazioni più ricorrenti che vengono addotte da coloro che non hanno piercing sono distribuite tra:

- mancanza di consenso da parte dei genitori (*i miei genitori non vogliono; non mi piacciono e i miei genitori non vogliono*);
- paura del dolore fisico e delle conseguenze connesse alla manipolazione del corpo (*ho paura degli aghi; mi farebbero male, sopporto poco il dolore; ho paura delle infezioni*);
- mancanza di attrattiva estetica (*perché non mi piacciono; li odio sugli altri, figuriamoci su di me; non mi interessa averne*);
- indecisione (*non saprei che piercing fare; non saprei in che punto del corpo farlo*).

Nelle classi quinte la coordinata connessa al consenso dei genitori diventa pressoché irrilevante, si riduce il timore connesso alla manipolazione del corpo e alle sue conseguenze, si incrementano le motivazioni attinenti alla dimensione estetica e valoriale (*mi sono sempre sentita meglio così al naturale; il mio corpo deve rimanere pulito*).

Ci colpiscono le seguenti frasi telegrafiche che manifestano indifferenza o disaccordo in famiglia sulla pratica del piercing:

- *Mio padre non era tanto d'accordo mentre a mia mamma piace* (classe prima)
- *Mia madre dice che è bello mentre mio padre non lo ha neanche notato* (classe prima)
- *Mia madre ha capito, mio padre no* (classe prima)
- *A mia madre piace, mio padre pensa che dovremmo essere così come veniamo messi al mondo, quindi non lo apprezza* (classe quinta)
- *A mio padre non piace, mia madre è indifferente* (classe quinta)

Le madri appaiono più propense a comprendere, sostenere, condividere le scelte di modificazione del corpo da parte dei figli, a differenza dei padri.

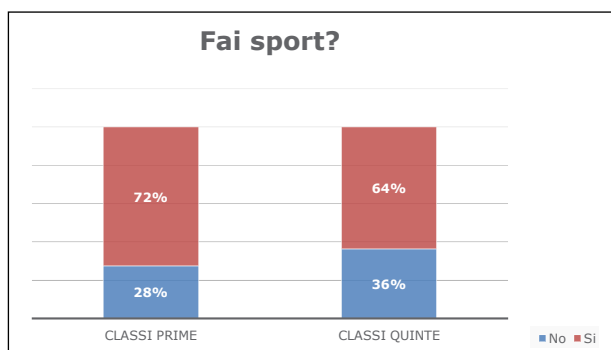
Per quanto riguarda l'opinione degli amici, la maggioranza, sia nelle classi prime sia nelle classi quinte, approva la scelta e gradisce il piercing. Si tratta quindi di un marcatore generazionale che trova un consenso generale e ottiene un riconoscimento sociale significativo (*che sia figo e che mi stia molto bene; che sono belli e che se li vogliono fare anche loro; a loro piace molto, tante mie amiche lo hanno*).

2.3 La cura del corpo

In questo paragrafo analizziamo la cura del corpo da parte di studenti e studentesse in relazione a domande sull'attività sportiva, il regime alimentare, il tempo dedicato alla cura, la frequentazione con parrucchiere ed estetista, la ricostruzione delle unghie.

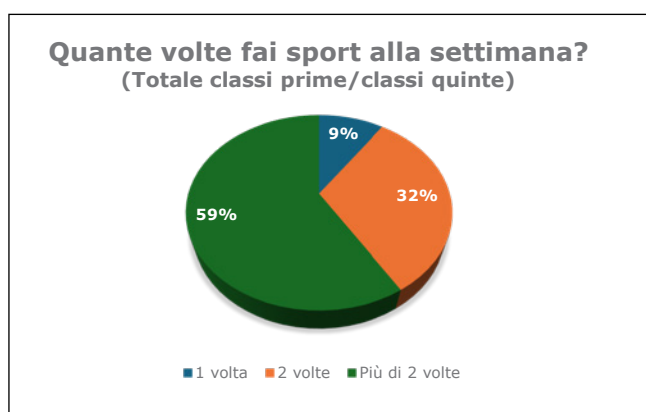
2.3.1 L'attività sportiva e il regime alimentare

Alla domanda riguardante l'attività sportiva (**Domanda 6. Fai sport/palestra?**), 79 persone su 109 in prima (cioè il 72%) e 49 su 77 in quinta (cioè il 64%) dichiarano di fare attività sportiva.



Tra tutti coloro che fanno sport, la maggior parte lo pratica per più di due volte a settimana sia nelle classi prime (44 su 79) sia nelle classi quinte (30 su 49).

Dai dati emerge, dunque, una certa polarità tra chi non pratica sport e chi dedica ad esso un tempo significativo.



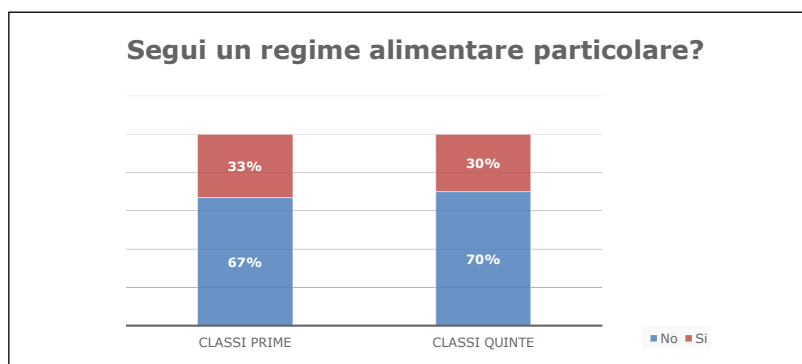
Tra coloro che non praticano sport, il 13% del campione delle classi prime e il 10% delle classi quinte dichiara di non aver interesse o motivazione (*non c'è nessuno sport che mi piace; non ho voglia di fare sport, è troppo noioso; sono pigra; troppo faticoso e non me ne piace nessuno*). Rileviamo una risposta articolata, che motiva la scelta di non praticare sport in termini di insicurezza nel mostrarsi durante qualsiasi tipo di attività per paura del giudizio altrui:

- *Non mi piace l'idea di essere giudicata se non faccio bene qualcosa che invece riesce ad altri ed ho paura di essere giudicata per la mia struttura fisica (14 anni)*

Questa affermazione mostra come, attraverso il corpo, viviamo la paura del giudizio degli altri su di noi.

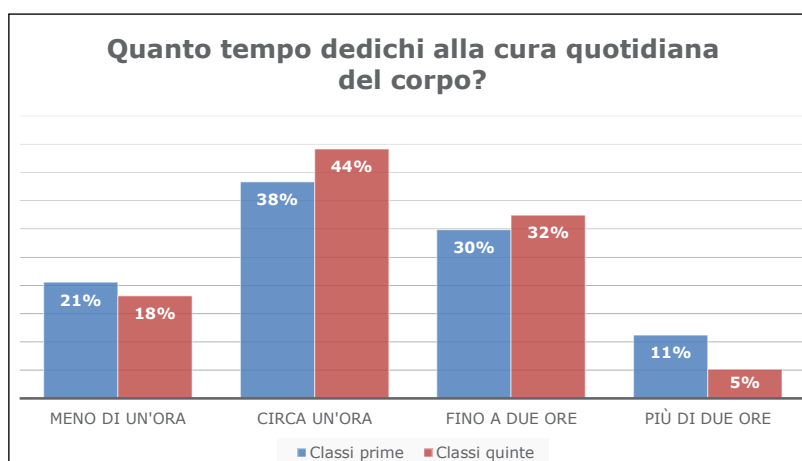
Nelle prime, 36 studenti/esse su 109, e nelle quinte 23 su 77, dichiarano di seguire un regime alimentare particolare (**Domanda 7. In questo momento segui un regime alimentare particolare?**).

Non ci sono risposte che fanno riferimento a diete per motivi religiosi; una sola risposta fa riferimento al rispetto per l'ambiente. Nelle prime il 17%, nelle quinte il 35% di coloro che seguono una dieta, dichiarano di farlo per motivi di salute. La motivazione più ricorrente è senza dubbio legata al desiderio di perdere o mantenere un certo peso, dato che decresce nelle classi quinte (58,3% nelle prime, 43,4% nelle quinte).



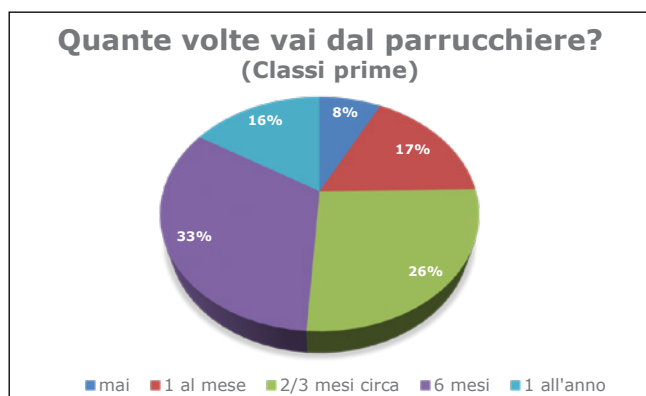
2.3.2 Tempo dedicato alla cura del corpo: estetisti, parrucchieri, ricostruzione unghie

Rispetto alla domanda inerente alla cura quotidiana del corpo (**Domanda 8. In media quanto tempo dedichi alla cura quotidiana del corpo (lavarti, truccarti, pettinarti, skin care)?**), emerge un'attenzione a questa pratica che impegna la maggioranza degli intervistati per un tempo che va prevalentemente da un'ora alle due ore.

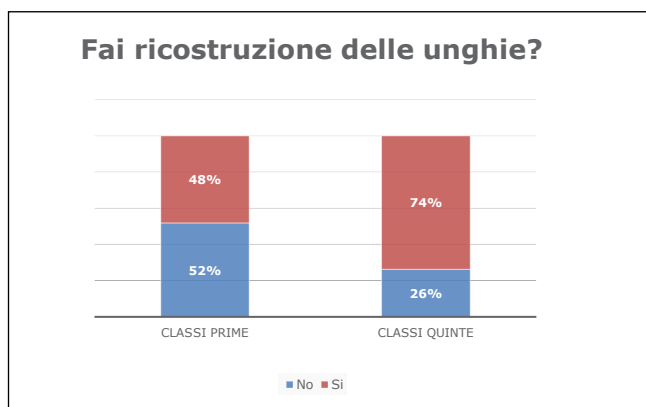


Il ricorso a parrucchiera ed estetista resta invece episodico (**Domanda 9. In media con quale frequenza vai dal parrucchiere/estetista?**).

Rispetto alla frequentazione del parrucchiere, notiamo come, nella totalità del campione, prevalga il numero di coloro che vanno dal parrucchiere ogni sei mesi circa.



Per quanto riguarda la ricostruzione delle unghie, è una pratica di cura più diffusa nelle classi quinte (74%), rispetto alle classi prime (48%). Si sono prese in considerazione solo le risposte date dal campione femminile, in quanto il campione maschile non ha fornito risposta alla domanda.



Tra le ragioni per cui le ragazze raccontano di ritenere desiderabile la ricostruzione:

- *Danno un senso di cura e ordine (classe quinta)*
- *Rendono le mani eleganti e femminili (classe quinta)*
- *Le trovo esteticamente belle (classe quinta)*
- *Per evitare di mangiarle (classe quinta)*
- *Credo che avere delle unghie curate e belle sia una cosa piacevole ed è rilassante farlo poiché lo faccio da sola (classe prima)*
- *Mi piace avere le mani curate, per me è una forma d'arte (classe quinta)*

Tra le ragioni per cui invece le ragazze dichiarano di non avere mai fatto la ricostruzione:

- *Costa troppo e i miei genitori non vogliono (classe prima).*
- *È un peccato nella mia religione (classe prima)*
- *Gioco a pallavolo (classe prima)*
- *Mia mamma ha detto che me le rovino. (classe prima)*
- *Preferisco le unghie naturali (classe quinta)*
- *Suono il pianoforte (classe quinta)*

2.4 Etica del corpo

In questo paragrafo analizziamo l'ultima sezione del questionario, relativa ai valori attribuiti al corpo e al modo di comunicarli agli altri da parte di studenti e studentesse.

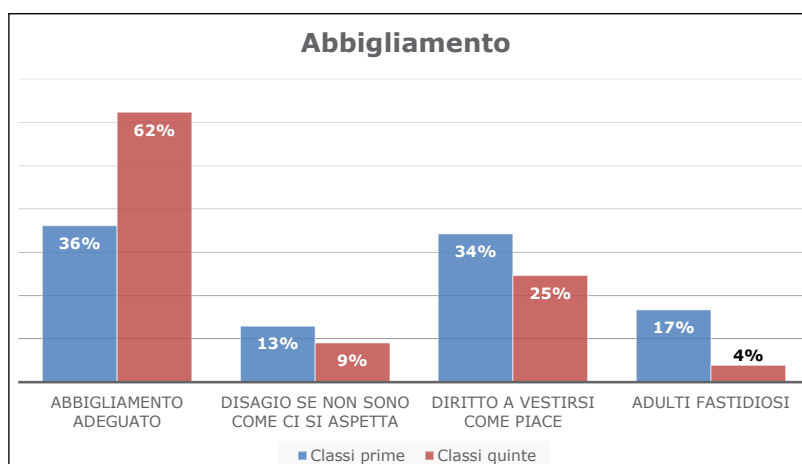
2.4.1. Spazio pubblico e abbigliamento

Abbiamo chiesto a studenti e studentesse di scegliere tra quali di queste affermazioni si riconoscono (solo una risposta):

Domanda 11. In quale di queste affermazioni ti riconosci?

- a. *Penso che ognuno abbia il diritto di vestirsi in qualsiasi luogo o situazione come gli/le piace*
- b. *È giusto avere un abbigliamento adeguato ai contesti*
- c. *La preoccupazione degli adulti per come ci vestiamo è eccessiva e fastidiosa*
- d. *Mi sento a disagio se non sono vestito/a come ci si aspetta che debba esserlo in quell'occasione*

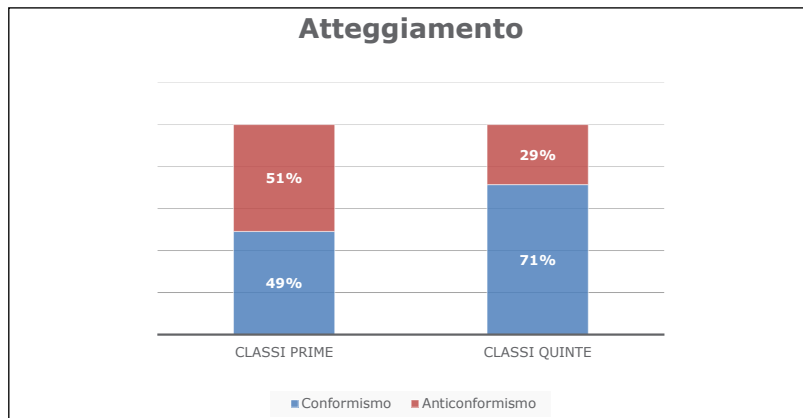
Studenti e studentesse si sono espressi come indicato nel seguente grafico.



Nelle classi prime convivono atteggiamenti conformisti e anticonformisti: il 34% si riconosce nell'espressione *Penso che ognuno abbia il diritto di vestirsi in qualsiasi luogo o situazione come gli/le piace*, il 36% invece nell'item *È giusto avere un abbigliamento adeguato ai contesti*.

Nelle classi quinte aumenta il conformismo: il 62% ritiene che sia giusto avere un abbigliamento adeguato ai contesti. L'atteggiamento più conformista da parte degli studenti e delle studentesse delle quinte potrebbe indicare che lo sviluppo e il progressivo avvicinamento all'età adulta rendono via via più propensi all'interiorizzazione delle norme, finalizzata all'adattamento ai contesti sociali.

La riduzione del numero di studenti e studentesse che ritengono eccessiva e fastidiosa la preoccupazione degli adulti per l'abbigliamento (dal 17% al 4%) potrebbe essere indice tanto del graduale adeguarsi al modo di pensare del mondo adulto da parte del campione, quanto del fatto che gli adulti danno più libertà ai ragazzi man mano che crescono, allentando i vincoli.



2.4.2 La propria rappresentazione su WhatsApp

Nella **Domanda 12** del questionario è stato chiesto di descrivere la propria foto profilo di Whatsapp scegliendo tra diverse opzioni.

Domanda 12. Pensa alla tua foto del profilo Whatsapp in questo preciso momento. Se ti ritrae, quale situazione rappresenta? (una sola risposta).

- a. Tu da solo/a in posa
- b. Tu da piccolo/a
- c. Tu da solo/a non in posa
- d. Tu con gli amici
- e. Tu con i tuoi animali
- f. Tu con parenti
- g. Altro (specifica):

Se non ti ritrae, cosa ritrae? (risposta aperta)

Nelle classi prime l'immagine del profilo Whatsapp ritrae se stessi nel 63,3% dei casi, nelle classi quinte nel 72,7%. Il dato ricorrente che emerge nelle classi prime è la prevalenza di immagini di sé da soli che si articola in *da solo/a in posa* (45%) e *da solo/a non in posa* (20%). Segue una focalizzazione sull'immagine di sé nell'infanzia (12%).

Questi dati registrano un incremento nelle classi quinte, dove l'immagine di sé *da solo/a in posa* è pari al 54% e l'immagine di sé *da solo/a non in posa* è pari al 18%. Anche nelle classi quinte è presente la focalizzazione dell'immagine di sé nell'infanzia (11%).

Ci colpisce il dato delle immagini di sé *in posa*, indicatore, a nostro avviso, del bisogno di avere un controllo su immagini che, in quanto pubbliche, sono costantemente esposte al giudizio di tutti, come se i soggetti ritratti sentissero la necessità di mostrarsi nel migliore dei modi, dando una "buona impressione" di sé agli occhi altrui.

Alla luce di questi dati, abbiamo deciso di focalizzarci sulla dimensione relazionale. Nella rappresentazione di sé sullo stato di Whatsapp, questa appare come un dato "residuale" e si concentra soprattutto su immagini di relazioni amicali tanto nelle prime (18%) quanto nelle quinte (17%). Seguono le immagini che ritraggono insieme al partner (6% nelle classi prime, 13% nelle classi quinte). Le immagini con parenti sono solo il 4% nelle classi prime, non sono presenti nelle classi quinte.

Il 36,7% dei ragazzi/e di prima ed il 27,3% dei ragazzi/e ha delle foto profilo attinenti ai propri interessi (*ritrae personaggi anime metchati con il mio migliore amico* – classe prima; *l'immagine di San Siro a Milano*– classe prima; *la mia moto*– classe quinta; *il cantante Louis Tomlinson*– classe prima; *una rana che fa il saluto della pace* – classe quinta).

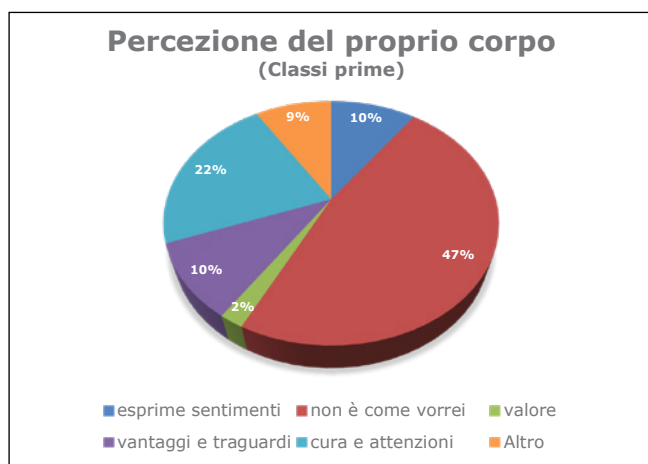
2.4.3 La percezione del proprio corpo

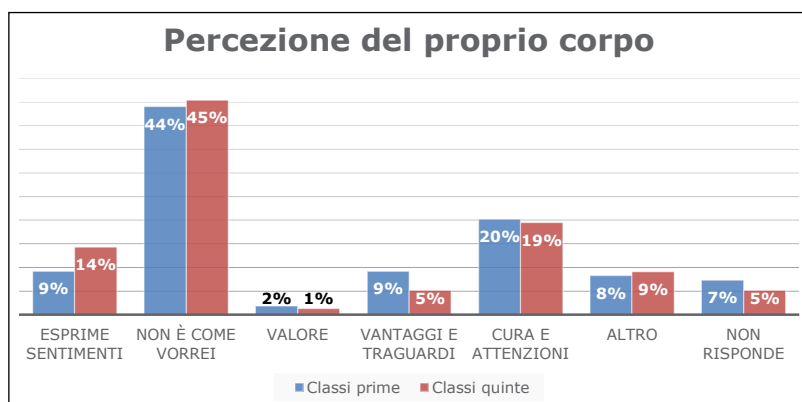
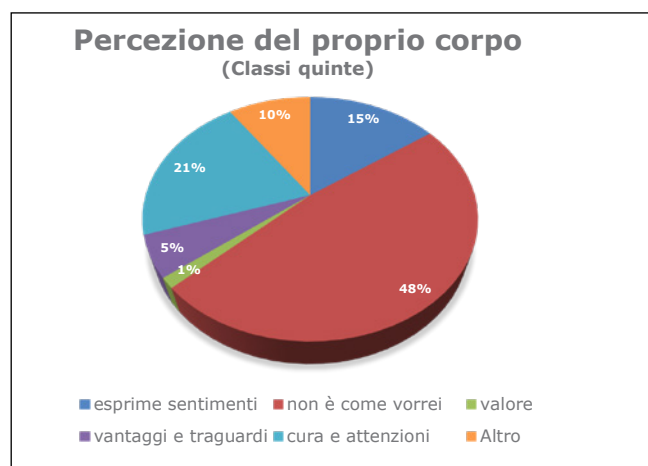
Nella **Domanda 13** abbiamo chiesto a studenti e studentesse di indicare in quale delle seguenti affermazioni si riconoscono, fornendo una sola risposta:

- a. *Il mio corpo esprime i miei sentimenti*
- b. *Il mio corpo non è come vorrei*
- c. *Il mio corpo comunica i miei valori più profondi*
- d. *Il mio corpo mi permette di ottenere dei vantaggi, raggiungere dei traguardi*
- e. *Il mio corpo è quotidianamente oggetto di cura e attenzioni da parte mia*
- f. *Altro (specifici):*

La tabella sotto riportata, indica le risposte:

Scegli tra le seguenti affermazioni quella in cui ti riconosci:	Prima	Quinta	Totale
Il mio corpo esprime i miei sentimenti	10	11	21
Il mio corpo non è come vorrei	48	35	83
Il mio corpo comunica i miei valori	2	1	3
Il mio corpo mi permette di avere vantaggi, raggiungere dei traguardi	10	4	14
Il mio corpo è quotidianamente oggetto di cura e attenzioni da parte mia	22	15	37
Altro	9	7	16
Non rispondono	8	4	12
TOTALE	109	77	186





Su un campione di 186 studenti e studentesse, 83 esprimono una non accettazione per il proprio corpo e si nota come questo dato resti sostanzialmente stabile nel passaggio dalla classe prima (48 su 109) alla classe quinta (35 su 77).

Una parte del campione (22 studenti/esse in prima e 15 in quinta) ha affermato che il corpo è quotidianamente oggetto di cura e attenzione, esprimendo così l'importanza che viene attribuita all'aspetto esteriore. 10 individui in prima e 11 in quinta hanno affermato invece che il corpo è espressione della propria dimensione emotiva, attribuendogli un valore comunicativo (*Il mio corpo esprime i miei sentimenti*).

Solo due persone in prima e una in quinta hanno individuato il proprio corpo come veicolo dei propri valori (*Il mio corpo comunica i miei valori*), rappresentazione del corpo che possiamo contrapporre all'affermazione *il mio corpo mi permette di avere vantaggi/raggiungere dei traguardi*, che è invece espressione della concezione del proprio corpo da parte di 10 individui in prima e 4 in quinta.

Le 16 persone rimanenti non si sono riconosciute negli items, ma hanno scelto l'opzione "altro".

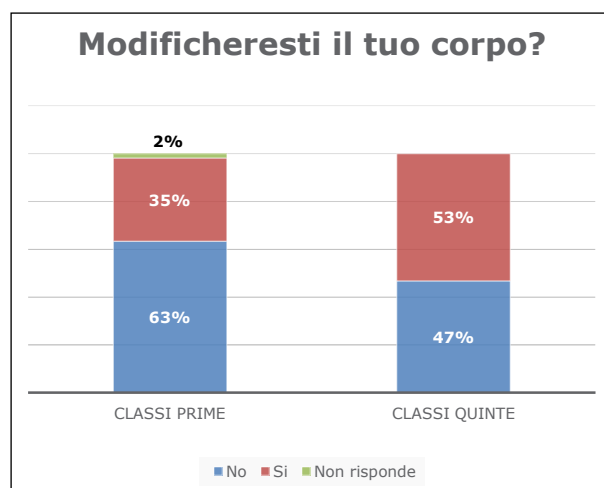
Sono soprattutto i ragazzi che esprimono il desiderio di guardare "oltre" il corpo.

- *Il mio corpo mi piace ma non del tutto però lo amo comunque* (F, classe prima)
- *Il mio corpo non è quotidianamente oggetto di cura, ma comunque ci tengo e a volte mi impegno per avere un buon aspetto* (M, classe prima)
- *Considero il mio corpo come qualcosa che non necessita tanta importanza a livello di autovalutazione. Secondo me ciò che importa di più è il mio carattere* (M, classe prima)

- *Il corpo è il mezzo di comunicazione tra la mia anima e il mondo esterno, tramite il mio corpo esprimo il mio vero io (M, classe prima)*
- *Il mio corpo non rappresenta la personalità che mi appartiene (M, classe quinta)*
- *Il mio corpo è un tempio e va trattato come tale (M, classe quinta)*
- *Il mio corpo è una superficiale copertina del libro che ho all'interno e solo pochi avranno voglia di conoscere (M, classe quinta)*
- *Non ci do molto peso, non mi interessa (M, classe quinta)*
- *Il mio corpo non è perfetto ma mi sento bene con esso e non ho bisogno di fare cambiamenti (M, classe quinta)*
- *Se è vero che un libro non si giudica dalla copertina, allora cosa dovrebbe dire il mio corpo di me? (M, classe quinta)*
- *Non penso di avere un corpo perfetto ma non mi interessa molto, mi piace prendermene cura ma se non piace alla gente non fa niente (F, classe prima)*
- *Il mio corpo mi piace per quello che è (F, classe prima)*

2.4.4 La modificazione del corpo

Alla domanda sulla possibilità di modificare il proprio corpo tramite la chirurgia estetica (**Domanda 14. Modifichereesti qualcosa del tuo corpo ricorrendo alla chirurgia estetica?**), in prima 38 studenti/esse su 109 e in quinta 36 studenti/esse su 77 rispondono positivamente.



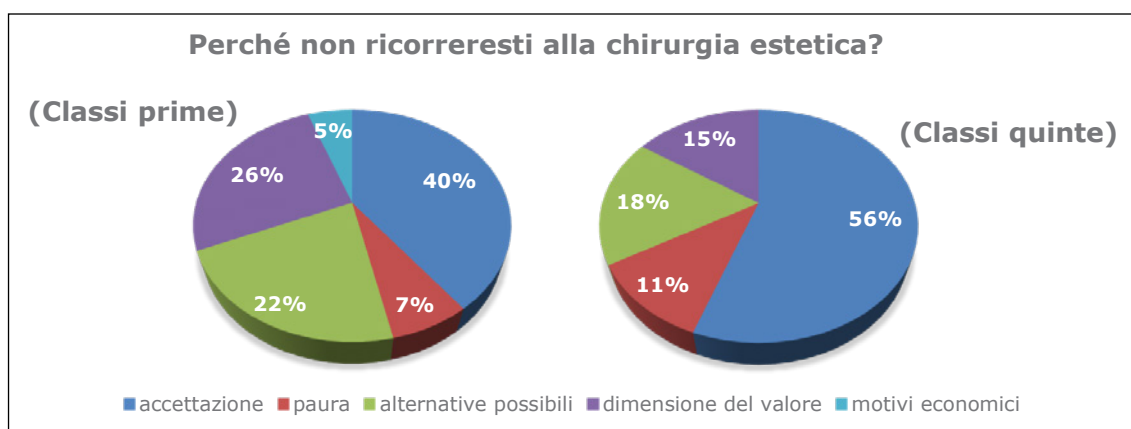
Alla **Domanda 14.1 Cosa modifichereesti?**, coloro che rispondono positivamente declinano le loro scelte nel seguente modo:

	Prima	Quinta	Totale
Naso, labbra	7	16	23
Riduzione/liposuzione	3	1	4
Altezza	1	1	2
Viso	3	4	7
Naso	19	9	28
Non risponde	5	5	10
TOTALE	38	36	74

Dall'analisi dei dati sulle motivazioni per le quali 74 studenti su 186 vorrebbero ricorrere alla chirurgia estetica, emerge insoddisfazione da parte degli intervistati, i quali dichiarano di voler perfezionare il proprio corpo soprattutto mediante la modificazione delle misure, la ricerca di simmetrie e di armonia (*ho il naso troppo grande; vorrei essere più alto; non ho molto seno; renderei più bello ciò che per me non è eccezionale, anche per sentirmi meglio con me stessa; le orecchie sono a sventola, mi trovo a disagio a fare la coda*). Sottotraccia si possono cogliere indizi di un canone estetico di riferimento, veicolato mediante immagini diffuse attraverso mass media e new media, che ritraggono un corpo utopico le cui caratteristiche rimandano a un modello ideale: naso all'insù, labbra grandi e carnose, seno prosperoso. Accorgersi che il proprio corpo non rispecchia tali caratteristiche genera insicurezza.

I dati fanno emergere che la maggioranza del campione non ricorrerebbe alla chirurgia estetica (112 studenti/esse su 186). Dall'analisi quantitativa emerge che 54 persone, 29 di prima e 25 di quinta, non ricorrerebbero alla chirurgia estetica perché accettano il proprio corpo (*apprezzo il mio corpo anche nei miei difetti; bisogna imparare ad accettare se stessi e le proprie imperfezioni*). Una piccola parte dichiara di non voler ricorrere alla chirurgia estetica per motivi economici, esprimendo quindi indirettamente il desiderio di modificare parti del proprio corpo se ne avesse le possibilità (*costa troppo ed invecchiando diventano dei grumi di plastica/silicone; penso che sia "eccessivo" e costoso*). Una parte del campione dichiara di non voler ricorrere alla chirurgia estetica perché vuole essere personalmente artefice del proprio cambiamento, per esempio attraverso lo sport e/o l'alimentazione (*non è necessario cambiare il mio corpo, una buona alimentazione e l'allenamento sono la soluzione migliore; preferisco migliorarmi da sola con il mio impegno*). Riconosciamo in queste risposte un superamento dei tratti estetici ideali e socialmente diffusi a favore di una concezione di bellezza fondata sulla progressiva acquisizione di consapevolezza di sé e sul riconoscimento della propria unicità (*voglio migliorarlo nel limite della natura; penso che sia più bello avere dei tratti particolari piuttosto che qualcosa di bello ma non naturale; non voglio essere finta; mi piaccio così*).

Uno degli aspetti che merita una particolare attenzione riflessiva è racchiusa nella frase *non ricorro alla chirurgia estetica perché penso sia come barare*: la chirurgia estetica viene accostata all'idea di imbroglio e slealtà. Non ricorrendo alla chirurgia estetica, quindi, si resta leali al valore attribuito al proprio corpo e quindi al rispetto e al valore di sé. La relazione tra il corpo e la dimensione del valore ricorre anche in affermazioni come *voglio rimanere così come sono stato creato; il corpo è perfetto in quanto creato da Dio; quello che fa Dio è perfetto*. Il corpo, in quanto creatura di un'entità perfetta, non deve essere "macchiato" da pratiche esterne invasive, che vanno a modificarne l'autenticità.



2.5 I messaggi: casella di posta digitale e box di classe

Come illustrato in precedenza, oltre alla somministrazione dei questionari abbiamo utilizzato una casella di posta elettronica chiedendo di inviare contributi rispetto alla seguente consegna:

“Il corpo parla di me”. Invia una tua foto che avrebbe questa didascalia. La foto può ritrarti, può ritrarre solo una parte del corpo, oppure un oggetto, una situazione, un luogo che ritieni significativi per rappresentare il tuo rapporto col corpo

e delle scatole (box) di raccolta di documenti autoprodotti su questo tema (cfr. Paragrafo 1.4):

Imbuca un testo (poesia, canzone, quadro, foto personale...) che rappresenta la tua idea di corpo

In questo paragrafo analizziamo i testi pervenuti.

2.5.1 Classi prime

La casella digitale

Nelle classi prime hanno risposto, inviando una e-mail alla casella digitale, 25 studenti e studentesse su 109: nello specifico, 18 studentesse e 7 studenti.

Nelle risposte libere possiamo individuare una costante: nessuno ha inviato una foto che ritrae la propria persona o una parte del proprio corpo, o una foto di un luogo/oggetto della propria vita quotidiana. Sono tutte foto “di repertorio”, perlopiù attinte dalla Rete. Questa scelta può forse essere dovuta al contesto (la classe) in cui è stata svolta la consegna: dal momento che gli studenti erano restii a rispondere da casa, i professori hanno sollecitato la partecipazione lasciando del tempo in orario scolastico per rispondere alla domanda e questo può aver limitato o influenzato la scelta. Pur con questi limiti, nel materiale inviato si individuano quattro campi semantici principali:

1. L'insoddisfazione per il proprio corpo, visto come troppo grosso troppo grasso, o troppo distante dai canoni imposti dai social, dalle aspettative sociali, da un'idea di perfezione. Una ragazza, ad esempio, scrive:

Ogni tanto ci sentiamo “troppo” anche quando siamo giuste e quel “troppo” lo vediamo sempre sempre sempre, ripetutamente, e fino a quando non riusciremo ad accettarci del tutto, lo continueremo a vedere.

E allega l'illustrazione a lato.



Un'altra ragazza scrive:

Data la mia esperienza personale sono giunta alla conclusione che avere un fisico considerato "normale" può generare un desiderio insaziabile di essere di più, di raggiungere quel livello di perfezione che sembra sempre irraggiungibile, soprattutto quando nell'era dei social media i canoni di bellezza e le aspettative della società rendono ancora più complicato il processo di accettazione di sé stessi.

Vedo il fisico dei miei sogni su uno schermo mentre riflesso allo specchio c'è quel corpo che tanto odio perché non è speciale, non ha nulla di invidiabile ma allo stesso tempo non è neanche così brutto da potersi confrontare con qualcuno senza sembrare che ci si stia vantando mi provoca un senso di disagio tale da iniziare a stare male. Ho cercato di raggiungere un'immagine di me che corrisponda alle aspettative sociali e personali tramite dieta ed allenamento ma con scarsi risultati fino ad ora e mi chiedo se saranno mai sufficienti gli sforzi e i sacrifici che faccio per raggiungere il corpo che desidero. Allego in seguito l'immagine di come mi vedo.



2. La percezione di instabilità del proprio corpo, sentito come non controllabile, soggetto a sbalzi di umore, depresso o svogliato. Una ragazza scrive:

Percepisco il mio corpo in questa maniera durante lo studio a scuola e ogni giornata:

- depressa
- esaurita
- svogliata
- gatto sovrappeso perché anche se mi mantengo in forma non funziona (a volte sono anche felice)

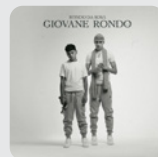


E allega l'illustrazione a lato.

3. La presenza del corpo ferito, che porta segni, cicatrici reali o metaforiche, e/o che ha superato una prova importante. Una ragazza sceglie questa immagine:

E commenta:

Ho scelto questa frase perché secondo me le cicatrici, anche non fisiche ma semplicemente morali, possono essere dei nostri grandi punti di debolezza ma anche di forza.



DOLORE
Rondodarosa

Ricorda ogni cicatrice è perché hai lottato



4. Il tema del corpo in ricerca, di accettazione, cambiamento, riconciliazione...
Una ragazza invia la foto di un girasole e scrive:

Mi sento come un girasole, in inverno quando non c'è il sole si chiude e aspetta il sole per riaprirsi, io sto cercando quella spinta, quel sole dentro di me che ora non trovo.



Nella scatola

Nelle classi prime hanno risposto, imbucaando un messaggio cartaceo, 53 tra studenti e studentesse (non abbiamo indicazioni sul genere, in quanto messaggi anonimi). I messaggi in box confermano e approfondiscono i dati raccolti con il questionario e con le e-mail. Accanto a mappe concettuali, riflessioni telegrafiche o iconiche, sono presenti testi molto strutturati e introspettivi. Gli "strumenti per pensare il corpo" per le classi prime sono principalmente:

- il linguaggio della musica, attraverso l'utilizzo di parti di canzoni;
- il linguaggio iconico, attraverso l'uso di simboli e piccoli disegni;
- la lingua inglese, una sorta di lingua franca per l'espressione delle emozioni.

Si legge un'importante richiesta di accettazione sociale, riconoscimento, pacificazione.

Riproduciamo di seguito alcuni messaggi:

La parola corpo mi fa venire in mente le parti del corpo umano: ad es. il cervello, la schiena, la testa e i capelli ecc

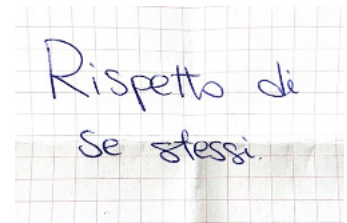
“A te che non ti piaci mai
E sei una meraviglia...”

Jovanotti *A te*

“Io sono pazza di me”
“Io sono pazza di me perché mi
sono odiata abbastanza”

Loredana Bertè *Pazza*

“If I get more pretty
Do you think
He would like me?
Shut up, counting
calories...”



Nascosta in un tuo riflesso
Ma non vedi come ti vedo io
Adesso
Nascosta in una tua insicurezza,
che io ora chiamo bellezza.

Alessia Paderi

PERFECT

brano di Anne-Marie

È un inno alla positività del corpo. Il testo celebra l'individualità e invita gli ascoltatori ad amare se stessi così come sono.



STORIA DEL MIO CORPO

brano di Michele Bravi

Le prime strofe presentano il corpo come soggetto a una manipolazione da parte dell'anima.

Non è il corpo una prigione dell'anima, ma è l'anima quasi una spietata custode del corpo. Lei (l'anima) non lo riconosce, lo sente estraneo così lo manovra e in qualche modo lo svuota.

Care for your body. Eat.
Hydrate. Move. Sleep. Only
you can do it.

Rispetto di se stessi

Il tuo corpo è un tempio della natura e del tuo divino. Mantienilo sano e rispettalo e tratta il tuo corpo come un tempio e non come un serbatoio di rifiuti. Il tuo corpo deve essere un buon sistema di supporto per la tua mente e il tuo spirito.

Ricorda che il tuo corpo non definisce la tua bellezza, tanto meno la persona affascinante che sei.

Il tuo corpo è una cosa importante, per me, ed è molto fragile. Può cambiare forma e farci pensare molto su cosa siamo e cosa vogliamo essere. Per alcuni è un punto di forza e per altri è un punto di debolezza. È dolore per me. Né l'uno né l'altro. È come stare in mezzo a una bilancia.

2.5.2 Classi quinte

La casella digitale

Nelle classi quinte la casella digitale ha registrato un totale di 30 risposte su un totale di 77 studenti e studentesse: 24 di studentesse e 6 di studenti.

Nelle risposte libere possiamo individuare due elementi:

- come nelle prime, anche in quinta nessuno ha inviato una foto che ritrae la propria persona o una parte del proprio corpo, o una foto di un luogo o un oggetto della propria vita quotidiana. Tutte le foto sono “di repertorio”;
- le risposte appaiono più introspettive e “mature” rispetto a quelle delle classi prime.

Individuiamo tre principali campi semantici.

1. **Il corpo come valore**, da proteggere e rispettare, da accettare nei suoi limiti.

Un ragazzo invia questa foto



E scrive:

Ho scelto questa immagine perché rappresenta una frase della Bibbia:
Non sapete che siete tempio di Dio e che lo Spirito di Dio abita in voi?
(1Cor. 3,16).
Anche laicamente parlando, il nostro corpo è un tempio, e va trattato come tale.

2. **Il corpo che ha paura di essere giudicato**, con un forte senso di inferiorità e non accettazione.

Una ragazza invia la foto riprodotta di seguito e scrive:

Per quanto riguarda la ricerca sociale a cui stiamo prendendo parte, ho deciso di parlare di me identificandomi nella seguente foto.
Questo perché rappresenta a pieno l'insicurezza e il timore che provo nel mettermi più a nudo davanti agli occhi delle altre persone, che mi opprimono costantemente facendomi sentire in difetto.



3. Il corpo come luogo di conflitto/trasformazione/rigenerazione: vive una sofferenza, ha superato una prova.

Scrive una ragazza:

Il fiore di loto rappresenta da sempre la purezza e la perfezione per la sua capacità di crescere nel fango. E con questo non sostengo che il mio corpo sia perfetto, anzi...

Il fiore di loto è diventato con gli anni il simbolo del superamento delle avversità e della rinascita, e per questo lo dedico a me, perché come lui, ho avuto la forza di andare avanti, anche quando questo mondo sembrava interamente fatto di fango.



Nella scatola

Hanno risposto lasciando un messaggio cartaceo nella box di classe 35 tra studenti e studentesse (non abbiamo indicazioni di genere in quanto, come per le prime, si tratta di messaggi anonimi).

Nei messaggi imbucati dalle quinte, ai temi proposti dalle prime si aggiunge un nuovo tema: *l'agentività*, cioè la capacità dei soggetti di reagire alle difficoltà:

“Non è libero chi è schiavo del proprio corpo”

Nessuno può sentirsi limitato sotto nessun aspetto solo perché non si sente bene e non si accetta nel proprio corpo.

Il corpo è solo ciò che le persone mostrano esteticamente, ma non la parte più profonda e delicata del proprio essere.

Motivo per cui non si giudica mai un libro dalla copertina.

ROCKY BALBOA

È il mio film preferito, è uno stile di vita. Rocky non molla mai nonostante le numerose problematiche. Anche io vorrei affrontare la vita come fa lui.

Il mio tatuaggio racconta l'amore per il mio papà, che non c'è più in terra ma sarà per sempre sulla mia pelle.

Bisogna avere cura del proprio corpo, è l'unico posto in cui dobbiamo vivere. Il benessere del corpo influisce sull'umore, sul carattere e sul nostro modo di vivere la nostra vita.

Concludendo, osserviamo che solo 55 tra gli studenti e le studentesse della scuola (un quarto circa del campione) hanno risposto alla nostra domanda sul “proprio corpo” inviando un’e-mail.

Questo quarto di campione mostra una buona consapevolezza e buone capacità introspettive (che crescono al crescere dell’età). Sono presenti riferimenti al mondo della religione, della filosofia, della musica, riferimenti che ci forniscono indicazioni della pluralità di risorse simboliche con cui gli studenti e le studentesse della scuola esperiscono e narrano il corpo e che *possono diventare una risorsa per l’intera comunità scolastica*. Purtroppo, non abbiamo informazioni sui tre quarti silenti e sulle ragioni per cui hanno rifiutato di esprimersi.

Sia in prima che in quinta, la rappresentazione del corpo dei ragazzi appare, nei messaggi arrivati con la casella di posta digitale, più assertiva rispetto a quella delle ragazze (“io sto bene con il mio corpo”), più proiettata sulle aspettative di realizzazione future che sulla validazione delle difficoltà del presente.

Infine, sottolineiamo che, complessivamente, 88 studenti e studentesse della scuola hanno risposto alla nostra domanda sul corpo, imbucando un messaggio nella box di classe. Sono 33 in più rispetto a coloro che hanno inviato un’e-mail. Forse la modalità di imbucare in una box è più immediata, forse dà la sensazione di esporsi meno in prima persona. Anche in questo caso non abbiamo nessun dato sull’altra metà della scuola che non si è espressa.

3. La restituzione della ricerca

In questo capitolo conclusivo riportiamo alcune riflessioni emerse in aula su proposte di comunicazione e disseminazione della nostra ricerca. Facciamo poi alcune riflessioni sul percorso svolto.

3.1 Comunicare e disseminare la ricerca

Nell'ultima lezione abbiamo riflettuto sull'importanza, per i ricercatori, di diffondere i risultati della ricerca non solo nel mondo scientifico ma anche fuori dall'accademia, nella società.

Abbiamo imparato, infatti, che al termine di una ricerca ogni ricercatore ha un duplice impegno: disseminare i risultati tra la comunità scientifica (disseminazione) e comunicare i risultati nello spazio pubblico (comunicazione).

Dopo esserci divisi in gruppi ed esserci poi confrontati tutti insieme, abbiamo compilato il seguente piano di comunicazione.

COME comunicare la nostra ricerca?

La maggior parte di noi ritiene che realizzare un video che racconti quest'anno di ricerca sia lo strumento più efficace per comunicare. Immaginiamo un video molto breve, di 3-5 minuti al massimo. Alcuni di noi pensano che sarebbe opportuno produrre, oltre al video, anche un testo scritto che descriva in modo più analitico la nostra esperienza. Anche una scheda inserita in un manuale per le superiori ci pare una buona idea per far conoscere questa esperienza e invitare altre scuole a ripeterla. Altri pensano che sarebbe bello allestire una piccola esposizione, in cui mostrare alcuni dei contributi scritti o iconici più significativi.

DOVE comunicare la nostra ricerca?

Molti pensano che il sito della scuola o i social network siano il luogo più indicato per caricare i materiali raccolti e il video dell'esperienza. Pensiamo inoltre che il video potrebbe essere proiettato sui monitor presenti all'ingresso della scuola in sequenza continua, ma anche che potrebbe essere mostrato classe per classe per stimolare la riflessione e il dibattito sul tema.

Francesca e Sara, due nostre compagne, si sono offerte per questa attività di sensibilizzazione *peer to peer*.

A CHI comunicare la ricerca?

I risultati della ricerca dovrebbero essere condivisi con tutti gli studenti della scuola (ma anche con studenti delle altre scuole della città), con le famiglie, con i docenti della nostra e di altre scuole.

Ci piacerebbe anche un momento di presentazione alla città, che coinvolga politici e amministratori.

PERCHÉ comunicare la ricerca?

Secondo noi i risultati della ricerca dovrebbero essere resi noti, in primo luogo, per dare una restituzione ai nostri compagni e alle nostre compagne che hanno collaborato compilando i questionari e inviando riflessioni personali tramite la posta elettronica o le box. Ci pare poi utile sensibilizzare genitori e docenti sul tema, per promuovere il dialogo e per far emergere criticità che al momento sono nell'ombra. Ci sembra infatti che la nostra ricerca possa amplificare la voce dei nostri compagni e delle compagne che hanno espresso sofferenza e, indirettamente, una richiesta di aiuto.

Inoltre, pensiamo che comunicare i risultati di questa ricerca possa contribuire a far capire a tutta la cittadinanza il valore sociale della ricerca e l'importanza delle materie che si studiano in questa scuola.

3.2 Riflessioni conclusive sul percorso svolto

Nel corso di questo progetto ci siamo confrontati con esperienze nuove e abbiamo acquisito nuove e diverse competenze:

- siamo entrati in un'aula universitaria e abbiamo imparato a usare un software professionale per l'analisi dei dati (SPSS);
- abbiamo capito quanto è complessa l'analisi qualitativa dei dati, quante ore di lavoro richiede e quanto essa implichi una partecipazione soggettiva del ricercatore. Ci siamo resi conto che dietro a ogni ricerca c'è moltissimo lavoro e che sono richieste molte competenze, professionali e umane;
- abbiamo compreso meglio le finalità del nostro percorso formativo, l'utilità di conoscere teorie socio-antropologiche e autori che "dobbiamo" studiare e adesso riusciamo a dare un significato più compiuto a molte delle richieste che provengono quotidianamente dai nostri docenti;
- abbiamo riflettuto sull'utilità sociale della ricerca e sull'importanza del fatto che i suoi risultati siano conosciuti e discussi nello spazio pubblico.

Durante il percorso abbiamo certamente incontrato alcune difficoltà.

All'inizio eravamo un po' disorientati, perché non sapevamo cosa sarebbe successo dopo e l'impegno orario pomeridiano ci spaventava. Inoltre, durante la fase di analisi dei dati, sia quantitativa che qualitativa, ci siamo resi conto che era richiesta una grande attenzione, perché anche un piccolo errore (di conteggio, inserimento dati, interpretazione) poteva comportare gravi conseguenze sulla attendibilità della nostra ricerca e ci siamo resi conto che era necessario tenere in considerazione una molteplicità di dati contemporaneamente. Questo fatto ci ha fatto sentire a volte un po' affaticati. Inoltre, è stato molto complicato coinvolgere i nostri compagni di prima e di quinta – il campione scelto – nella nostra ricerca. Ci siamo resi conto che molti studenti e molte studentesse hanno risposto ai questionari somministrati in aula in modo parziale o superficiale; molti poi non hanno risposto affatto alla nostra richiesta di un contributo nelle box o nella casella digitale. Non sappiamo quali siano le ragioni: timore del giudizio, indifferenza, superficialità. Resta il fatto che una parte consistente dei nostri compagni, nonostante i nostri continui appelli, non ha dato un contributo alla nostra ricerca. Siamo poi stati sorpresi nello scoprire che la ricerca non finisce una volta che si registrano i risultati, ma che, anzi, essa comincia proprio da lì, col processo di disseminazione e comunicazione nello spazio pubblico.

IL BLOG DELLA SCUOLA

a cura della dirigente scolastica Maria Rosaria Di Cicco e delle docenti Maura Budani e Valeria Savino



1. Identità, ricerca e crescita formativa al Liceo delle Scienze Umane¹

di Maria Rosaria Di Cicco

Il Liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam di Sesto San Giovanni ha avviato un **progetto che promuove la ricerca sociale** non solo come tema teorico da comprendere, ma come pratica autentica che offre agli studenti l'opportunità di riesaminare criticamente e creativamente le conoscenze acquisite, promuovendo, tra l'altro, il processo di **acquisizione di competenze trasversali e interdisciplinari**.

Le discipline delle Scienze Umane, nel piano di studi, pedagogia, sociologia, psicologia e antropologia, costituiscono un sistema complesso con saperi integrati ma distinti. Ogni disciplina mantiene la sua identità nei contenuti, nelle procedure e nei linguaggi. Le competenze metacognitive, critiche e attitudinali emergono da un processo di riflessione, analisi e rielaborazione delle teorie e degli approcci metodologici nel corso della loro evoluzione storica.

¹ <https://blog.deascuola.it/articoli/liceo-scienze-umane-innovazione-sesto-san-giovanni>.

La metodologia della ricerca sociale assume, in quest'ottica, un ruolo centrale, sia come ricerca pedagogica, esplorando i fenomeni legati ai sistemi educativi, sia come ricerca didattica, privilegiando **metodologie attive e partecipate di insegnamento-apprendimento**. L'iniziativa, nata con la collaborazione della Professoressa Angela Biscaldi dell'Università degli Studi di Milano, mira a promuovere una "buona prassi" integrabile nei documenti di progettazione disciplinare e nella proposta formativa dell'istituto. L'attività, indirizzata a due classi quarte, è stata inserita nel monte ore destinato all'**orientamento** e in parte al **PCTO**. Ha avuto inizio a ottobre: gli studenti hanno scelto il tema della ricerca, "Il corpo e la percezione della corporeità", hanno costruito gli strumenti di indagine e si preparano per la fase di somministrazione. Dietro questa libertà scientifica, il gruppo di docenti in collaborazione con l'università monitora, indirizza e imposta prospetticamente ogni fase dell'attività.

La scelta del tema è apparsa, peraltro, assolutamente coerente con gli interessi di ragazzi in piena adolescenza, costretti ad affrontare i cambiamenti nel proprio corpo in una società tecnologica, virtuale e fortemente orientata all'apparire. Dal brain storming iniziale è emersa una **forte motivazione degli studenti** a indagare questi temi con l'obiettivo di individuare elementi utili a una sana comprensione di sé e del proprio corpo.

L'approccio didattico dei docenti è risultato da subito impegnativo a fronte della numerosità degli studenti coinvolti, della complessità delle fasi della ricerca, della necessità di doversi porre come facilitatori e promotori di autonomia operativa e, d'altro canto, qualificare il lavoro svolto sia dal punto di vista scientifico sia didattico. Questa sfida ha trasformato il progetto in un'**occasione formativa e di crescita** per tutti gli attori coinvolti e ha contribuito inoltre a creare un'opportunità privilegiata di *learning by doing*.

Cercheremo di descrivere le tappe di questa nostra esperienza attraverso una serie di articoli, raccontando, di volta in volta, le attività svolte dagli studenti, focalizzandoci in particolare sui seguenti aspetti: l'articolazione del progetto, l'oggetto della ricerca, gli strumenti di indagine, l'analisi dei risultati.

2. Costruire equilibri. Organizzare un laboratorio co-curricolare di metodologia della ricerca²

di Maura Budani

Articolare un **Laboratorio co-curricolare**, nel quale realizzare un **percorso di ricerca nell'ambito delle Scienze Umane** che metta in gioco le professionalità di studenti e docenti, richiede di predisporre in modo armonico, funzionale e formativo, obiettivi, metodi, strumenti, risorse, tempi. Anche questo è un modo di fare esperienza della *scuola come luogo in cui costruire conoscenze e competenze, agendo e interpretando la formazione come spazio in cui generazioni e professionalità diverse, insieme, cercano ed elaborano significati e rappresentazioni*³.

² <https://blog.deascuola.it/articoli/organizzare-un-laboratorio-co-curricolare-di-metodologia-della-ricerca>.

³ Bruner, Jerome, *Actual mind, possible worlds*, Harvard University Press, Harvard, 1986.

A partire, dunque, da questo orizzonte di senso il Dipartimento di Scienze Umane del Liceo Erasmo da Rotterdam di Sesto San Giovanni ha avviato una riflessione che lo ha portato a proporre la realizzazione di un Laboratorio co-curricolare di Metodologia della ricerca. Il Dipartimento, ritenendo necessario costruire una partnership epistemologica e metodologica con interlocutori qualificati nella ricerca nell'ambito delle Scienze Umane, ha avviato nell'a.s. 2022-2023 varie interlocuzioni, che hanno portato ad attivare una collaborazione con la professoressa Angela Biscaldi, docente di Antropologia Culturale presso l'Università degli Studi di Milano.

Deliberato da parte del Collegio docenti il laboratorio co-curricolare per l'a.s. 2023-2024, lo step successivo è stato costituire una **cabina di regia** composta dalla dirigente scolastica, dalla professoressa Biscaldi, dal coordinatore e dai docenti curricolari del Dipartimento di Scienze Umane del Liceo.

Con l'avvio dell'anno scolastico, si è condivisa la scelta di coinvolgere **le classi 4^e SUM come ricercatrici**, avendo esse sviluppato saperi, saper fare, saper essere, che possono consentire loro di **co-costruire il percorso**.

La cabina di regia ha elaborato alcune proposte relative all'**oggetto d'indagine**, quello scelto dalle classi ricercatrici, nell'ambito di un focus group, è stato: "Il corpo e la percezione della corporeità".

Ci si è dunque focalizzati sulla scelta del **campione**, attuata anch'essa dalle classi ricercatrici, in base alle indicazioni quantitative fornite dalla cabina di regia. Si è arrivati così a individuare come campione le classi 1^e e 5^e degli indirizzi Linguistico e Scienze Umane opzione Economico-Sociale. Contestualmente, le classi ricercatrici hanno lavorato sugli **strumenti di ricerca** per individuare quali fossero i più adeguati a **raccogliere dati di natura rappresentativa (qualitativa e quantitativa)** rispetto all'oggetto d'indagine, al campione e alla **domanda di ricerca**, messa a fuoco gradualmente, grazie a un'analisi ragionata e guidata della bibliografia proposta dalla professoressa Biscaldi.

Le classi ricercatrici e la cabina di regia hanno riflettuto anche sulle forme di comunicazione e restituzione del percorso.

Un progetto di questo tipo **impatta fortemente sulla didattica ordinaria**, richiede grande **flessibilità e disponibilità** da parte dei Consigli di classe dell'Istituto, affinché la ricerca si integri nella proposta didattica rispettando le dinamiche dei gruppi classe. Perciò il lavoro delle docenti di Scienze Umane delle classi ricercatrici è anche quello di sostenere l'**equilibrio tra "ordinario" e "straordinario"**.

La didattica ha complessità, tempi e scadenze sue proprie che ritmano il percorso formativo dello studente e il lavoro dei docenti in termini di energie, motivazione e tenuta. Affinché tutto ciò sia possibile è necessaria un'**accorta regia** di cui l'**organizzazione è la forma** e il **contenuto sono le relazioni che quotidianamente tessono significative biografie di formazione**.

3. Il corpo come luogo di narrazione autobiografica⁴

di Valeria Savino

Passaggio decisivo del progetto di ricerca è stato quello dell'**individuazione dell'oggetto di indagine**.

La cabina di regia, composta dalla professoressa Biscaldi, dalle docenti di Scienze Umane delle due classi quarte ricercatrici e dal coordinatore del dipartimento disciplinare, ha individuato e proposto due tematiche che potessero intercettare ragazzi e ragazze dai 14 ai 19 anni:

- rappresentazioni ed aspettative rispetto al proprio futuro;
- la percezione del corpo proprio e altrui.

Con uno scarto di preferenze minimo, durante un focus group, studenti e studentesse hanno scelto come oggetto di ricerca quello del **corpo**, tema rispetto al quale l'esercizio dell'immaginazione sociologica ha permesso di elaborare una serie di interrogativi di ampio respiro.

Quando si intraprende un'indagine nell'ambito delle scienze umane (come sistema complesso di saperi imprescindibilmente interrelati tra di loro), conoscenze di senso comune ed esperienze personali indirizzano la curiosità dei ricercatori, ma da sole non bastano. Pertanto, è stata sottolineata la **necessità di affiancare ricerca applicata e ricerca teorica**, come fondamento della scelta degli argomenti da approfondire, degli indicatori e dei dati utili a illuminare il campo.

L'esame della letteratura esistente sull'argomento (le teorie) e la raccolta di dati documentari consentono una prima conoscenza di tipo qualitativo. L'approccio qualitativo è orientato al processo e alla scoperta, è esplorativo, descrittivo e induttivo, valido ma non automaticamente generalizzabile, olistico, assume per sua natura una realtà dinamica e appare insostituibile per la sua funzione euristica, intesa come capacità di generare nuova conoscenza.

La professoressa Biscaldi, docente di Antropologia Culturale, ha fornito materiali utili a "interpellare" gli esperti della materia, sollecitando la riflessione sull'opportunità di considerare teorie contrastanti, che aiutino a evitare di lasciare fuori dal campo elementi importanti per la comprensione dei fenomeni che si studiano. Nello specifico, i materiali forniti hanno permesso di individuare **quattro prospettive teoriche di lettura e interpretazione del corpo**:

- la disciplina del corpo come fatto sociale totale;
- il controllo sociale del corpo come simbolo;
- habitus, dominio del corpo e libertà;
- *antropo-poiesis* del corpo.

Riportiamo lo strumento, didatticamente significativo, che le docenti di scienze umane hanno costruito come organizzatore cognitivo utile per la fruizione dei materiali bibliografici da parte degli studenti.

⁴ <https://blog.deascuola.it/articoli/prospettive-teoriche-di-lettura-e-interpretazione-del-corpo>.

DISCIPLINA	CONTROLLO/SIMBOLO	DOMINIO	MANIPOLAZIONE
M. MAUSS LE TECNICHE DEL CORPO Il corpo è un fatto sociale totale	M. DOUGLAS CONTROLLO SOCIALE Il corpo è un simbolo	P. BOURDIEU HABITUS Condizionamento/ libertà	F. REMOTTI ANTROPO-POIESIS Il corpo plasmato e modellato
I modi con cui gli uomini si servono del proprio corpo Società/Tradizioni/ Educazione Ciascuno impara e sa ciò che gli è richiesto in ogni situazione Ogni cosa in noi è condizionata (educazione/sanzione sociale) LA SOCIETÀ AGISCE SULLA NATURA UMANA UN CORPO NATURALE NON ESISTE IL CORPO È UN FATTO SOCIALE TOTALE perché riguarda tutti i livelli sociali (politico, economico, sociale, educativo).	Il corpo umano è il microcosmo della società Il controllo del corpo è un'espressione del controllo sociale Il corpo tende a essere tanto più controllato quanto più si trova in situazioni marcatamente "sociali" (es. cerimonie) Norme e valori si identificano con i corpi di alcune persone (giudici, preti...) CORPO = SIMBOLO	HABITUS Una storia fatta corpo Una storia incorporata nel cervello, nelle pieghe del corpo, nei gesti, nella maniera di parlare, nell'accento, nella pronuncia, nei tic, in tutto ciò che siamo IL CORPO INCORPORA LE STRUTTURE DI DOMINIO, DIVENTANDO INCONSAPEVOLMENTE COMPLICE DI ESSE Fulcro della relazione tra: NECESSITÀ (vincoli strutturali) / LIBERTÀ (luogo e strumento di resistenza personale, creatività, invenzione)	L'uomo è un essere incompiuto, difettoso sul piano biologico. La cultura completa l'uomo. CULTURA: forma e de-forma il corpo (abiti, acconciature, decorazioni, mutilazioni...), facendolo diventare un tipo particolare di uomo LA CULTURA HA RUOLO ANTROPO-POIETICO Mode antropo-poietiche: strappano il corpo dal dominio della natura e lo consegnano alla cultura → IL CORPO COME EFFETTO DELLE PRATICHE ANTROPO-POIETICHE
Perché parlare del corpo?	Perché parlare del corpo?	Perché parlare del corpo?	Perché parlare del corpo?
In quanto fatto sociale totale, come viene disciplinato?	In quanto fonte di simboli sociali, come viene controllato?	In che modo interiorizza e subisce / reagisce alle richieste del sociale?	Come viene plasmato e modellato dalla cultura/società?
La rappresentazione dei corpi sui media: SOVRARAPPRESENTAZIONE DEI CORPI			
<ul style="list-style-type: none"> • Estensione della visibilità del corpo (dimensione biologica+ dimensione sociale) • Aumento dell'attenzione per l'estetica dei corpi e per il linguaggio relativo ai corpi 			

L'utilizzo dell'organizzatore cognitivo ha supportato gli studenti nel posizionamento all'interno di uno dei quattro orizzonti di significato e ha permesso loro di elaborare una proposta operativa comprensibile, praticabile, interessante: *il corpo come luogo di narrazione autobiografica*.

4. La cassetta degli attrezzi. Gli strumenti di ricerca⁵

di Maura Budani, Valeria Savino

Il principale riferimento teorico della ricerca è stato il corpo interpretato come *habitus*, secondo quanto afferma Pierre Bourdieu ne *La critica sociale del gusto* (Il Mulino, Bologna 1983, p. 191): [L'*habitus* è] *sistema durevole e trasferibile di schemi di percezione, di valutazione e di azione, prodotto dal sociale che si istituisce nei corpi, l'*habitus* è una struttura strutturata: possiede, cioè, un legame di dipendenza dal mondo sociale. Ma è anche una struttura strutturante, perché organizza le pratiche e la percezione delle pratiche*⁶.

Sulla base di questo riferimento teorico è stata costruita la **cassetta degli attrezzi**, ovvero è stata attivata la fase del percorso dedicata all'individuazione e costruzione degli strumenti di ricerca. Le classi ricercatrici sono state accompagnate a costruire un sistema di relazioni tra il riferimento teorico, l'oggetto d'indagine, i tempi e la popolazione ed hanno così individuato tre strumenti di raccolta dati:

- **un questionario;**
- **una casella di posta elettronica;**
- **box di raccolta documenti.**

Il questionario è stato costruito per essere somministrato alle classi 1^e e 5^e del Liceo Linguistico e Liceo delle Scienze Umane – opzione economico-sociale, campione selezionato per rilevare dati interpretabili anche in prospettiva diacronica. Il questionario è stato realizzato con quesiti in parte a risposta aperta e in parte a risposta chiusa ed è stato dapprima svolto dagli studenti e dalle studentesse delle classi ricercatrici, che hanno dovuto adottare contemporaneamente due prospettive: quella del *ricercatore*, in termini di pertinenza e funzionalità rispetto agli obiettivi, e quella del *campione*, in termini di comprensibilità e completezza dello strumento. Il questionario è stato, dunque, revisionato sulla base delle criticità rilevate, arrivando alla stesura definitiva.

Una sessione di laboratorio è stata dedicata alla simulazione del lavoro sul campo mediante un *role playing*, che ha richiesto un esercizio di decentramento e composizione di sguardi, che studentesse e studenti delle classi ricercatrici così descrivono:

Prima di scendere in campo era necessario svolgere una simulazione per prepararci alla delicata fase di raccolta dei dati. Noi studenti abbiamo messo in pratica i suggerimenti ricevuti per presentare agli alunni delle classi campione la ricerca e compilare al meglio il questionario. Durante un role playing alcuni di noi hanno svolto il ruolo di ricercatori, mentre altri hanno svolto la funzione di osservatori e altri ancora il ruolo delle classi.

Contestualmente alla somministrazione del *questionario in forma cartacea*, alle classi campione sono stati presentati gli altri due strumenti utili alla raccolta di materiali inerenti alla percezione del corpo proprio ed altrui, a partire dalla suggestione: *Il corpo racconta. Parole, immagini, colori, rappresentazioni* è stata attivata una **casella di posta elet-**

⁵ <https://blog.deascuola.it/articoli/liceo-delle-scienze-umane-strumenti-di-ricerca>.

⁶ Bourdieu, Pierre, *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Il Mulino, Bologna, 1983, p. 191 (ed. or 1979).

tronica ed è stata posizionata nelle rispettive aule una **box di raccolta documenti** ritenuti significativi dai singoli soggetti per esprimere il rapporto con il corpo, quali testi (auto-prodotti, letterari, canzoni...), foto di se stessi o di altre persone, di oggetti, situazioni, ambienti ecc.

Sono state posizionate delle box anche negli atri e nelle aule docenti delle due sedi dell'Istituto, fruibili dal personale scolastico e da parte degli studenti che non appartengono alle classi campione.

La declinazione della ricerca ha aperto la possibilità di fare dialogare approccio qualitativo ed approccio quantitativo.

Grazie alla partnership con l'Università degli Studi di Milano i contributi raccolti mediante i questionari sono stati elaborati da un punto di vista quantitativo attraverso l'utilizzo di un programma per la gestione e l'analisi avanzata dei dati, il software di statistica SPSS. Tale attività è stata svolta in Università dalla professoressa Eralba Cela, docente di Demografia e Statistica sociale, con le classi ricercatrici. Guidati dalla professoressa Cela, gli studenti hanno utilizzato le funzionalità di SPSS per costruire la matrice dei dati e inserirli nel programma. Ad oggi le classi ricercatrici, con la guida della professoressa Biscaldi, stanno procedendo nel percorso di analisi da un punto di vista qualitativo dei dati raccolti attraverso i questionari, le mail e le box. I materiali vengono via via organizzati in campi semantici co-costruiti sulla base di categorie interpretative che permettono l'emergere dei significati "raccontati" dai dati.

5. Voci: significati e rappresentazioni della ricerca nella biografia formativa di studentesse e studenti⁷

di Maura Budani, Valeria Savino

Durante tutto il percorso e in modo più sistematico al termine di esso, abbiamo scelto di aprire uno spazio di riflessione metacognitiva per dare l'occasione agli studenti ricercatori e alle studentesse ricercatrici di mettere a fuoco il significato di questo itinerario nella loro biografia di formazione, in modo da cercare e trovare le parole per comunicarlo ad altri e a se stessi. Svariati sono stati i contributi, note di una melodia in uno spartito articolato e complesso.

Qui di seguito riportiamo alcune di queste **voci in rappresentanza di tutte le studentesse e gli studenti** ricercatori, grazie ai quali questo progetto è diventato fatto, esperienza⁸, processo formativo, orientativo, culturale.

- *L'anno scolastico 2023-2024 ha visto noi, studenti e studentesse delle classi 4^a del Liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam, lavorare ad un progetto di ricerca con l'appoggio delle nostre insegnanti e della prof.ssa Biscaldi, antropologa e docente universitaria della Statale di Milano. (Noemi)*

⁷ <https://blog.deascuola.it/articoli/ricerca-nella-biografia-formativa-di-studentesse-e-studenti>.

⁸ Dewey, John, *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.

- *Questa esperienza ci ha permesso, come studenti di 4^a superiore, di entrare in contatto con un ambiente diverso, quello universitario, e abbiamo compreso quanto sia complesso organizzare e svolgere una ricerca. [...] (Rinad)*
- *Abbiamo vissuto la ricerca a 360°, non solo le parti più “interessanti”, ma anche quelle più “macchinose” ed infine le parti più umili, ugualmente necessarie al fine della ricerca. (Giulia)*
- *Questa esperienza [...] mi ha fatto acquisire una consapevolezza rispetto a ciò di cui c’è bisogno per fare ricerca: molta dedizione. Ho imparato in particolare che la chiave per questa dedizione è la curiosità, non a caso l’elemento di partenza di una ricerca è proprio una domanda che, per quanto semplice possa sembrare, richiede un intenso lavoro analitico. (Emanuela)*
- *Ci siamo ritrovate con delle responsabilità a cui erano connesse delle competenze da acquisire. (Alessia)*
- *L’apprendimento è stato esperienziale e laboratoriale. (Letizia)*
- *[Fare ricerca] ci ha permesso di capire, per esempio, cosa si cela dietro a ciò che noi sembra un banale questionario, frutto in realtà di un lavoro costante, impegnativo e tutt’altro che semplice. (Alice)*
- *[Abbiamo colto] l’importanza della pianificazione, del rigore metodologico. (Arianna).*
- *L’analisi quantitativa mi ha particolarmente colpita perché ho capito quanto la matematica sia importante per la rappresentazione dei fenomeni socio-antropologici. (Giulia)*
- *Questa ricerca mi ha permesso di esplorare un tema di attualità particolarmente “delicato” da un punto di vista antropologico, a partire da due domande: come e perché il corpo racconta di sé e [...] di decentrarmi, per “stare” nel punto di vista di chi avrebbe dovuto rispondere alle domande del questionario e “stare” nel punto di vista mio di ricercatrice, lasciandomi provocare dagli altri punti di vista, quelli del campione e quelli delle mie/miei compagne e compagne ricercatori/ricercatrici.(Letizia)*
- *Siamo riusciti a raccogliere dati, punti di vista che ci hanno aiutato a comprendere come il corpo venga percepito e vissuto dal nostro campione delle classi 1^e e 5^e del nostro Istituto. (Rinad)*
- *Trattare questo tema in un confronto tra studenti e docenti ci ha permesso, in un certo senso, di “normalizzarlo”. Confidiamo nel fatto che la sensibilizzazione che portiamo avanti parli non solo ai ragazzi ma anche agli adulti. (Ludovica)*
- *Ho potuto apprendere l’importanza della condivisione delle idee e del confronto con i miei compagni, sviluppando così abilità di ascolto attivo e collaborazione, elementi essenziali per il raggiungimento di un obiettivo comune. Questo mi ha reso più consapevole dell’importanza del lavoro di squadra. Questo lavorare insieme, essendo persone con diverse prospettive, mi ha insegnato a valorizzare le differenze. (Martina)*
- *Per quanto abbia trovato interessante questo lavoro e per quanto mi abbia arricchita, ho capito che la ricerca non è la mia strada; quindi, è stato formativo anche dal punto di vista dell’orientamento. (Irene)*

- *Dal non saperne proprio niente del lavoro del ricercatore sono arrivata ad esserne affascinata, in particolare mi affascina la motivazione che spinge ricercatori e ricercatrici: sentire la necessità di interrogarsi su un tema e trovare delle risposte che possano giovare non solo ai diretti interessati. Questo scopo lo trovo bellissimo. (Francesca)*
- *Questo progetto [...] ha rafforzato la mia determinazione di perseguire un futuro in cui possa continuare a esplorare e scoprire. (Martina)*

Le voci degli studenti e delle studentesse raccontano, dunque, del significato biografico e formativo del fare ricerca come processo di produzione e trasmissione culturale per abitare la contemporaneità. Il percorso, infatti, è stato anche un rilevante itinerario di orientamento, inteso come intreccio di conoscenze, competenze, cura, responsabilità per diventare consapevoli che una scelta [...] *non riguarda solo “cosa mi interessa” e “che cosa voglio fare”, ma anche “chi sono” e “che contributo posso dare”* alla costruzione di futuri scenari di vita responsabile (vedi Parte III, pp. 50-55).

UNIVERSITÀ E SCUOLA SUPERIORE

Una responsabilità comune nei confronti delle nuove generazioni

di Angela Biscaldi



La richiesta che mi è stata rivolta dal Liceo delle Scienze Umane Erasmo da Rotterdam di aiutare la scuola ad avvicinare gli studenti e le studentesse al mondo della ricerca sociale, rendendoli soggetti attivi, protagonisti dell'esperienza *sul campo* di un mestiere – quello di ricercatore sociale – mi ha subito coinvolta e appassionato perché ne ho intravisto la profonda valenza formativa ed educativa.

Cercherò in questa terza parte di raccontare le potenzialità di questo progetto, commentandone alcuni aspetti.

1. Conoscere e valorizzare il mestiere di ricercatore/ricercatrice

Indubbiamente, il percorso ha permesso agli studenti di “toccare con mano” tutte le diverse fasi del processo di ricerca, in modo diretto, non mediato dalle pagine di un manuale, e di cogliere le relazioni di interdipendenza reciproca tra le diverse fasi, così come di esperire la complessità di ricomporre i singoli aspetti in un quadro interpretativo generale.

In particolare, studenti e studentesse sono stati sollecitati, a più riprese, a riflettere sull'importanza del loro *posizionamento iniziale*, sul ruolo delle pre-comprensioni e dei pregiudizi nell'intero processo di raccolta e di analisi dei dati e sono stati invitati a pensare *all'applicabilità e all'utilità della ricerca*, includendo già nella progettualità iniziale la preoccupazione per i futuri momenti di comunicazione e disseminazione dei risultati.

Noi docenti ci siamo impegnati nel far comprendere loro che i dati esistono solo all'interno di una prospettiva interpretativa che orienta lo sguardo: è quindi molto importante essere consapevoli e competenti nella scelta della prospettiva interpretativa iniziale ed essere capaci di sorvegliarne l'applicazione attentamente.

E ci siamo impegnati altrettanto nel tenere sempre vive le domande: a cosa serve quanto stiamo cercando di sapere? Come lo restituiamo nello spazio pubblico? Come migliorerà la vita dei nostri interlocutori?

Mi sembra di poter affermare che l'esperienza di ricerca vissuta non si è ridotta all'esperienza – certo importante – di aver imparato a “fare” analisi dei dati raccolti in una particolare sequenza (come troppo spesso i manuali di scienze sociali sembrano suggerire), quanto piuttosto ha implicato *l'aver incorporato la postura critica ed etica che accompagna il processo di ricerca*¹.

Il progetto ha contribuito anche a *valorizzare il mestiere del ricercatore*, oggi sempre meno attraente per le nuove generazioni, affascinate da riconoscimenti e risultati veloci, con un ritorno economico immediato, e disassuefatte ai tempi lunghi del pensiero scientifico. Abbiamo cercato di stare, in questo anno – pur con tutte le fatiche dettate dai ritmi del calendario scolastico – dentro ai tempi lunghi della ricerca, attivandoci in ogni modo affinché i giovani potessero comprendere la bellezza di restare per ore a riflettere sul significato di una parola o sulla rilevanza di un campo semantico nelle rappresentazioni culturali dei soggetti intervistati. Certo, questa scelta ha comportato per gli studenti più fragili la sensazione di una sorta di immobilità e lentezza nel procedere, e magari anche una certa noia, perché l'esperienza del pensare in profondità è una esperienza faticosa – potrei dire anche a volte penosa – per le nuove generazioni, abituate ai tempi rapidi del “tutto subito”².

Così, nelle ore dedicate al progetto, il rigore scientifico del ricercatore si è contrapposto al successo istantaneo dell'influencer.

Questa contrapposizione ci ha portato spesso a interrogare i nostri studenti e le nostre studentesse sul tipo di influenza che vogliamo realmente esercitare nella nostra società. Se da un lato gli influencer possono intrattenere e ispirare, dall'altro i ricercatori forniscono le fondamenta per progettare il futuro.

Comprendere l'importanza di questo mestiere mi sembra un “effetto collaterale” importante del progetto.

2. Competenze metalinguistiche, riflessività e creatività

Studenti e studentesse sono stati invitati durante il percorso a riflettere sul linguaggio utilizzato nelle diverse fasi della ricerca:

- come formulare in modo chiaro e comprensibile le domande del questionario da somministrare nelle classi;
- come convertire le risposte fornite dai compagni nel linguaggio codificato del software di statistica SPSS;
- come raggruppare le risposte libere presenti nei questionari in pochi, coerenti, campi semantici;
- come scrivere un report sintetico ed esaustivo;
- come comunicare la ricerca in modo attraente ed efficace per i diversi pubblici.

¹ Biscaldi, Angela (a cura di), *Etiche della ricerca in antropologia applicata*, in “Antropologia pubblica”, v. 2, n. 2.

² Biscaldi, Angela, *Una settimana senza social. Per un'educazione digitale*, San Paolo, Milano, 2020

Al tempo stesso, sono stati sollecitati ad attivarsi e mettersi alla prova *nella produzione di diverse forme testuali*.

Non hanno solo sperimentato l'impegno richiesto dalla scrittura di un testo con registro scientifico, non solo hanno imparato il linguaggio matematico dei processi di codifica del software SPSS, ma si sono confrontati anche con il linguaggio delle immagini e la produzione di video documentari.

L'intero lavoro è infatti stato documentato attraverso fotografie dei vari momenti e attraverso video-interviste ai diversi attori coinvolti.

Inoltre, sono stati chiamati a interpretare immagini e fotografie inviate dai compagni e dalle compagne via e-mail e imbucati nelle box presenti nelle classi, sperimentando in questo modo la differenza tra comunicazione scritta e comunicazione visiva e attivando processi di riflessività metalinguistica.

Credo sia molto importante per queste generazioni acquisire competenze multimediali, imparando la specificità delle diverse forme testuali, la coerenza tra contenuti e contesti, gli effetti comunicativi e perlocutivi prodotti dalle diverse forme espressive.

Il progetto non ha dato nulla per scontato: in ogni passaggio ci siamo interrogati sulla forma testuale più adatta rispetto allo scopo che ci prefiggevamo; ci siamo anche mossi su più livelli, raccogliendo i dati attraverso più forme comunicative (la scrittura di un testo lineare e la polisemia delle immagini).

Questo ha permesso non solo di generare continui *processi di riflessività*, ma anche di stimolare la *creatività* degli studenti e delle studentesse.

3. Crescere insieme come comunità

Il progetto si è rivolto all'intera *comunità scolastica*.

Non ha riguardato solo le due classi protagoniste della ricerca e le dieci classi campione alle quali è stato somministrato il questionario, ma tutta la scuola è stata chiamata a dare un contributo alla riflessione.

Con diverse circolari la dirigente ha richiamato l'attenzione del corpo docente e ausiliario sulla ricerca in corso nella scuola e sono state posizionate scatole nell'atrio della scuola e nelle sale professori (della sede centrale e della succursale) per raccogliere i contributi di quanti volessero contribuire con una propria riflessione alla domanda di ricerca. Il coinvolgimento della scuola è stato senz'altro uno dei nodi più critici della ricerca e per questo credo uno dei più significativi e potenzialmente generativi. Se infatti la somministrazione dei questionari nelle classi, ben organizzata, si è svolta agevolmente e con una buona collaborazione, gli studenti-ricercatori hanno lamentato la scarsa collaborazione dei compagni e delle compagne alla fase di partecipazione volontaria con contributi liberi da imbucare nelle box e, parallelamente, abbiamo rilevato la difficoltà di richiamare l'attenzione dei docenti delle classi non direttamente coinvolte nel progetto.

Il progetto rivolto all'intera comunità scolastica dell'Erasmus da Rotterdam ha aperto alcune domande importanti sul *significato di essere comunità educante*.

Ha messo in evidenza la necessità di *incrementare la cultura della gratuità e della cura* all'interno dei contesti educativi. Gratuitamente i ragazzi e le ragazze della scuola di Sesto avrebbero dovuto collaborare alla ricerca dei compagni e altrettanto gratuitamente i docenti avrebbero dovuto imbucare un pensiero per loro.

Il progetto ha quindi esplicitato questa richiesta di cura reciproca (che spesso resta implicito e sottotraccia) avviando un processo di crescita interno alla comunità.

Per i compagni, l'empatia e la capacità di supportarsi a vicenda sono emersi come aspetti su cui lavorare per contrastare la competitività, la performance o l'indifferenza come atteggiamenti prevalenti della società contemporanea.

Per i docenti è stata richiesta la capacità di fermarsi un attimo nel turbinio degli impegni e "dare valore" a quello che stavano vivendo e sperimentando gli studenti e i colleghi della scuola.

Il progetto ha stimolato la ricerca di una visione condivisa di "comunità", basata su valori fondanti, su modalità di azione partecipate, sull'acquisizione di una concezione comune di agire scolastico, proiettato nel tempo, radicato in una progettualità e in dialogo con il territorio³.

In continuità con questa prospettiva, le diverse puntate del blog, scritte dalla dirigente e dalle docenti (vedi Parte II, pp. 41-48), si sono offerte come un *contributo gratuito per condividere questa esperienza con altre scuole*, spingerle e prendere esempio da questa buona pratica, mettersi in rete, supportarsi nella sperimentazione di modalità di orientamento efficaci e mirate.

4. Il corpo in aula, elefante invisibile

Il tema scelto come oggetto specifico di ricerca ci ha permesso di avviare una riflessione su un elemento centrale, e al tempo stesso pressoché ignorato, nella scena educativa: il corpo.

Scegliendolo come tema di analisi abbiamo deciso di dargli visibilità, sottraendolo dalla zona d'ombra in cui è confinato, e di dargli importanza, rendendolo, per una volta, protagonista dell'aula.

Troppo spesso, infatti, consideriamo i nostri studenti come "teste", "menti", "intelligenze" disincarnate, dimenticando che sono anche corpi con bisogni, emozioni, richieste; che sono quella *storia fatta corpo* di cui ci parla Pierre Bourdieu, che ha incorporato i condizionamenti strutturali dei contesti di vita di provenienza⁴.

Se durante la pandemia i corpi degli studenti sono stati concettualizzati soprattutto in termini di presenza/assenza e si è riflettuto molto sull'importanza del loro esserci in aula come garanzia di apprendimento, dopo la pandemia si rischia che i corpi siano di nuovi dimenticati, dati per scontati o tematizzati esclusivamente in termini di disagio. Corpi irrequieti, che non stanno fermi, da disciplinare; corpi annoiati, sonnolenti, adagiati passivamente sui loro banchi; corpi che mostrano sofferenza, ansia, talvolta panico.

Nella nostra ricerca noi abbiamo deciso di capire di più di questi corpi, interessandoci a loro, interrogandoli, concedendo loro uno spazio di espressione, *cercando di includerli attivamente nel processo di orientamento*.

La direzione è quella di capire come possono diventare alleati, risorse, come incentivare la loro agency e la loro energia vitale, come coinvolgerli attivamente negli apprendimenti.

La storia che attraverso tutto il materiale raccolto ci raccontano i corpi degli studenti e delle studentesse dell'Erasmus – sintetizzata nella prima parte di questo fascicolo, nel report curato dagli studenti e dalle studentesse – è una storia, tutto sommato, ordinaria.

Tutti, con intensità diversa, vivono sulla loro pelle la sproporzione tra i canoni di perfezione

³ Shaps, Eric, *Creating Caring School*, in "Educational Leadership", 60 (6), pp. 8-11, 2003.

⁴ Biscaldi, Angela, *In presenza. Il ruolo dei corpi nella relazione educativa e terapeutica*, in "Narrare i gruppi", giugno 2023, pp. 8-10.

presentati da mass e new media (il corpo ideale, utopico) e la quotidianità del loro corpo, con le sue imperfezioni, debolezze, mancanze. Tatuaggi e piercing, il cui ricorso cresce al crescere dell'età, funzionano non tanto come elementi di trasgressione ma piuttosto come *elementi di stabilizzazione in un contesto sociale mutevole e spesso incoerente*. I segni sul corpo raccontano, infatti, legami e valori molto tradizionali, a tratti nostalgici: l'amicizia, gli affetti, la famiglia. Sullo sfondo di questa tensione tra ideale/reale, ricerca della perfezione/accettazione, permanente/mutevole sembra di intravedere famiglie alleate o spettatrici della ricerca di miglioramento e di visibilità sociale (e social) dei figli, famiglie che si riconoscono nello stesso linguaggio corporeo dei giovani, che apprezzano o tutt'al più tollerano.

Il progetto ci restituisce *una importante polifonia di voci*: dalla richiesta di aiuto all'affermazione compiaciuta della sacralità del proprio corpo, all'accettazione matura di sé, alla narrazione intimista delle proprie difficoltà, alla celebrazione della propria capacità di aver superato una o più difficoltà – voci che credo di poter affermare, senza paura di smentita, che non emergano in modo così evidente nelle classi nelle lezioni curricolari e che possono, grazie al progetto, diventare una risorsa.

Non è un quadro totalmente conformista o semplicemente sofferente quello che si è offerto all'analisi. È un quadro vivo, in cui certo sono presenti elementi di criticità ma anche voci propositive e attive.

Il merito del progetto è quello di aver reso “dicibile” ciò che di solito non lo è, “leggibile”, con gli strumenti dell'analisi sociale, cioè che di solito resta confuso, degno di rilievo e di attenzione ciò che è spesso ignorato o sminuito.

Ci sono poi anche i docenti della scuola, che abbiamo invitato a collaborare alla ricerca, chiedendo loro di infilare nelle box un pensiero sul corpo come strumento di narrazione autobiografica. Anche i docenti, infatti, non sono solo professionisti del pensiero, dispensatori più o meno abili di conoscenze e valutazioni. Come gli studenti, sono anche loro una storia fatta corpo e le loro rappresentazioni interagiscono con quelle degli studenti in modo complesso, a tratti faticoso, a tratti, forse, vivace e rinvigorente.

I corpi degli studenti interrogano profondamente, infatti, la storia fatta corpo dei docenti, rievocando in loro vissuti, ferite, sofferenze, desideri. Credo che sarebbe molto interessante concedere ai docenti uno spazio di autoriflessività sul loro essere stati corpi in aula e sull'essere *anche un corpo* in aula.

Di solito, l'attenzione per il corpo del docente si riduce a corsi di comunicazione sui modi per sorvegliarlo e di utilizzare la comunicazione non verbale per una didattica più efficace. Poco si riflette sulla memoria del corpo del docente, sulla sua storia emotiva, sul suo cambiare (invecchiare) nel corso del tempo (mentre gli studenti restano sempre della stessa età!) e sul modo in cui questi cambiamenti possono incidere nella relazione educativa. Le rappresentazioni culturali dei docenti dell'Erasmus da Rotterdam sull'essere corpo e avere un corpo, più raffinate e attente di quelle degli studenti, ci raccontano di un corpo maturo, a tratti nostalgico, che si interroga sul tempo che passa, sui condizionamenti sociali, sull'esperienza della malattia e sulla necessaria acquisizione, maturata nel corso del tempo, della capacità di ascoltarsi e accettarsi. E forse nella corporeità, nei limiti che essa pone a tutte le età, così come nel mistero della sua bellezza, docenti e studenti possono riconoscere *un diverso terreno comune di interazione*.

Dalla tematizzazione esplicita delle diverse forme di sofferenza e di accettazioni del corpo, espressioni di diverse fasi della vita, potrebbe nascere una nuova alleanza tra docenti e studenti – e questo, paradossalmente, proprio in un tempo storico in cui la comunicazione digitale sembra suggerire che possiamo fare a meno dei corpi.

5. Orientare, orientarsi

Che cosa significa orientare le nuove generazioni? A chi compete l'orientamento?

Sono sempre stata convinta che, come genitori, orientiamo i nostri figli dal primo giorno di vita, insegnando loro a riconoscere le loro potenzialità e i loro desideri, ad accettare i loro limiti e le sfide che essi pongono, a mettersi in dialogo, realistico, con il contesto in cui si trovano. A scuola, poi, i docenti orientano in ogni ora di lezione, insegnando contenuti, metodi, linguaggi, ma soprattutto insegnando a pensare e insegnando a imparare⁵. Questo progetto si colloca in continuità con questa prospettiva. È partito da un'idea di orientamento di tipo tradizionale, in base alla quale il percorso ha permesso a studenti e studentesse di approfondire un tipo particolare di lettura del reale, quella delle scienze sociali; ha mostrato nella pratica i metodi utilizzati dagli scienziati sociali, quantitativi e qualitativi; ha indicato le finalità e il valore della ricerca sociale.

Ma il progetto ha anche fatto qualcosa in più, *aprendo lo sguardo sulla dimensione del valore*, ricordando che cosa significa essere una comunità di apprendimento, sottolineando a più riprese la responsabilità di agire con metodo rigoroso e di restituire i risultati della ricerca alla società, mettendosi in dialogo col territorio.

Il coinvolgimento di tutti i membri della scuola ci ha ricordato la natura collettiva della costruzione del sapere, un processo in cui ogni contributo, anche il più piccolo, "conta" e trova una sua insostituibile collocazione.

E ci ha ricordato che la scelta di un percorso universitario è una scelta che non ha solo a che vedere con "cosa mi interessa" e "che lavoro voglio fare", ma anche con "chi sono", in quale contesto voglio collocarmi, che contributo posso dare alla mia comunità, che valori cerco e che valori porto.

Terminiamo quindi anche noi docenti questo progetto arricchiti e "orientati", rinnovando la consapevolezza che insegnare – dalla scuola infanzia all'Università – significa dipanare quotidianamente quest'intreccio tra conoscenze, competenze, valori, cura e responsabilità che rende unico e straordinario il nostro mestiere.



⁵ Biscaldi, Angela, *Per un futuro 'degnò di umanità'. Il sapere antropologico tramandato alle nuove generazioni*, in C. S. Guerzoni, V. Toro Matuk (a cura di), *Degni di Umanità. Verso un'estetica antropologica*, Mimesis, Udine, pp. 51-65, 2023.

LA COLLABORAZIONE POSSIBILE: RAGIONI PER UN'ALLEANZA

di Vincenzo Di Leo

Università e scuola, il più delle volte, si guardano da lontano con diffidenza, indifferenza o, al massimo, con un po' di simpatia. Questa può divenire esperienza concreta quando l'istituzione scolastica diviene oggetto di studio dell'Accademia. Raramente, invece, nell'ordinario l'interlocuzione è piena e in una dimensione paritetica dove le esigenze e le richieste di ciascuno dei convitati sono rispettivamente chiare, perché esiste un obiettivo da realizzare che richiede ruoli e competenze differenti, ma anche legittime e negoziabili: ci si può sottrarre ad alcune azioni e se ne possono prevedere altre, di comune accordo, superando l'asimmetria e la conseguente subalternità.

Qualche cambiamento di prospettiva, tuttavia, si intravede all'orizzonte ed è stato reso possibile innanzitutto dall'introduzione, nel segmento finale della scuola secondaria di secondo grado, dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)¹. Successivamente, in tempi molto più recenti, dall'orientamento quale percorso che, attraverso l'integrazione della componente informativa con quella didattica, concorre a determinare la crescita degli studenti. In particolare, quelli della scuola superiore. La finalità ultima di questo processo, lungo e articolato, dovrebbe essere quella di favorire scelte consapevoli e mature, da parte di chi le effettua, con l'approdo all'Università o all'inserimento nel mondo del lavoro. In entrambi i casi non per inerzia ma con significativa convinzione.

L'orientamento, formalizzato con le linee guida², ha sicuramente promosso un'interlocuzione tra due "mondi" interconnessi che si sono considerati, molto spesso, paralleli e indipendenti. L'urgenza di collaborazione autentica, infatti, eccezionalmente si è verificata approdando a un'intesa. Se si prescinde dalle campagne informativo-promozionali, promosse dalle Università a favore dei potenziali studenti e realizzate per il tramite delle scuole, in ragione di una capillarità che diversamente sarebbe onerosa, e dalle richieste di consulenza espresse dalle scuole e tradotte in corsi di aggiornamento curati e/o condotti da accademici, scuola e Università si sono parlate sporadicamente. Un cambio di passo è ora possibile oltre che auspicabile. Il dialogo tra due istituzioni che si muovono in continuità non è solo immaginabile, semmai è strategico, strumentale e funzionale a entrambe. Il patrimonio umano coinvolto, le cosiddette nuove generazioni, è veramente significativo e richiede la necessaria attenzione da parte di istituzioni e attori sociali che vi operano.

¹ Percorsi introdotti con la L. 145/2018 in sostituzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro introdotta dalla L. 53/2003 e disciplinata dal D.Lgs. 77/2005. Ambedue le modalità didattiche, negli anni, hanno raramente visto le Università quali *partner* per la realizzazione dei percorsi. Il contesto produttivo, invece, con grande frequenza è stato coinvolto e implicitamente, probabilmente a torto, è stato ritenuto più rappresentativo dell'ambiente lavorativo, genericamente inteso, entro cui fare esperienza per "connettersi" alla realtà.

² D.M. 328/2022.

Per la scuola secondaria di secondo grado, in particolare per la declinazione liceale, è certamente utile mettere a tema quali sono le competenze attese e i saperi imprescindibili per garantire adeguata preparazione agli studenti in vista di un percorso formativo che, da tradizione, richiede grande autonomia a chi lo frequenta. Saper cogliere le richieste di chi parla un linguaggio altro rispetto a quello quotidiano e “confidenziale”, tale è anche quello scolastico per numerose ragioni, è essenziale per muoversi con maggiore disinvoltura in un ambiente dove non sono più presenti le figure di riferimento che, con costanza, indicano e ribadiscono le richieste e la via più facile da seguire per raggiungere il risultato o avvicinarsi, il più possibile, ad esso.

Per l’Università, di contro, cogliere anzitempo le peculiarità della futura platea può essere duplicemente vantaggioso: puntare su studenti più consapevoli del percorso, e di riflesso più motivati, ma anche edotti su quelle che saranno le richieste, quanto meno quelle d’esordio, dalle quali è importante partire perché potrebbero essere spiazzanti e respingenti se non messe subito a fuoco. Le esperienze degli ex studenti, partiti con le migliori intenzioni ma svanite in un tempo ridotto, sono narrazioni ricche di significato e di senso che la scuola acquisisce, il più delle volte in via informale, e senza dubbio custodisce silenziosamente, con la conseguenza che si disperde un importante patrimonio di risposte e forse di responsabilità.

L’occasione di interfacciarsi con un ricercatore, espressione di chi ha pratica con il rigore scientifico, che è richiedente per mandato, per svolgere un’attività, possibilmente non episodica, di medio-lunga durata e articolata in più step, in un ambiente “quotidiano” e rassicurante e anche con la mediazione di un docente, che lavora in continuità, è sicuramente un’esperienza che, se ben condotta e vissuta con il necessario coinvolgimento, può avere risvolti molto positivi e altamente gratificanti per gli studenti che vi partecipano. Non di meno per gli altri soggetti coinvolti, a vario titolo, direttamente (i docenti di disciplina) ma anche indirettamente (i consigli di classe, il dirigente scolastico, i dipartimenti disciplinari, il collegio docenti, le famiglie).

La didattica, quella che lavora per competenze, imposta gli interventi con la finalità di far sperimentare azioni che conducono lo studente a saper essere. Il più delle volte, però, lo fa adattando e semplificando ciò che nella realtà non può godere di alleggerimenti né di agevolazioni che facilitino l’esecuzione. Questa modalità operativa, spesso inconsapevolmente, concorre a rafforzare il gap tra ambiente scolastico e contesto reale.

Lavorare secondo i principi, stringenti e rigorosi, della ricerca scientifica, può essere sfidante su diversi fronti. Per il metodo, per il linguaggio, per i tempi di esecuzione e per il problem solving che una ricerca scientifica costantemente richiede, e impone, a chi la conduce seriamente dovendone rispondere. Questi aspetti dell’intero processo, quello sotteso alla realizzazione di una ricerca, possono favorire l’individuazione di elementi utili per attivare una riflessione metacognitiva di straordinario valore per gli studenti di una classe che si interrogano sulla loro proiezione al termine degli studi.

Il rigore, spesso sottovalutato da molti studenti, che riflettono sul loro domani in termini di prefigurazione immaginifica, e talvolta “automatica” in coerenza con l’indirizzo di studi frequentato, può essere un’occasione per sperimentare e ricavare informazioni su di sé ma anche sui propri interessi, quelli autentici, che dovrebbero generare la scelta sul futuro prossimo auspicabilmente gratificante e sfidante ma soprattutto fecondo di consapevo-

lezza. Quest'ultima può utilmente generarsi anche comprendendo, proprio per il tramite di esperienze dirette, ciò che non interessa ed è, per questo, demotivante e lontano da sé. Un'occasione di conoscenza, per ogni studente, non è data, esclusivamente, da ciò che si ritiene interessante e si conferma tale ma anche, se non soprattutto, da ciò che attiva dubbi e conduce alla disillusione e al disincanto. L'orientamento, per detta ragione, può essere un'opportunità per stabilire ciò su cui si desidera non investire perché, pur sembrando stimolante e coinvolgente, probabilmente per suggestioni o narrazioni ricavate da altri, non lo è realmente e lo chiarisce un'esperienza effettiva che può definirsi, quindi, educativa³.

Il ricercatore accademico con la sua presenza a scuola può dare molto a tutti gli attori coinvolti. Può farlo, se non coinvolgendosi in una ricerca di lungo periodo, anche solo come supervisore di un approfondimento che approda nella realizzazione di un prodotto che valuta, o aiuta a farlo, impiegando i suoi criteri abituali.

Un'esperienza, con queste peculiarità, può rappresentare per gli studenti un'occasione di raccordo che facilita una riflessione significativa tra ciò che si ipotizza di diventare partendo da ciò che, consapevolmente, si è nel momento in cui si riflette. Per i docenti, che co-progettano l'attività e vi prendono parte, un'opportunità per rivedere la propria pratica didattica, per rilanciare il proprio sapere, magari aggiornandolo, e rifuggire dall'auto-referenzialità anticamera dell'appiattimento professionale.

³ Dewey, John, *Esperienza ed educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

Biscaldi, Angela, (a cura di), *Etiche della ricerca in antropologia applicata*, in "Antropologia pubblica", v. 2, n. 2, 2016

Biscaldi, Angela, *Una settimana senza social. Per un'educazione digitale*, San Paolo, Milano, 2020

Biscaldi, Angela, *In presenza. Il ruolo dei corpi nella relazione educativa e terapeutica*, in "Narrare i gruppi", giugno 2023, pp. 8-10

Biscaldi, Angela, *Per un futuro "degno di umanità". Il sapere antropologico tramandato alle nuove generazioni*, in C. S. Guerzoni, V. Toro Matuk (a cura di), *Degni di Umanità. Verso un'estetica antropologica*, Mimesis, Udine, pp. 51-65, 2023

Bourdieu, Pierre, *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003 (ed. or. 1972)

Bourdieu, Pierre, *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Il Mulino, Bologna, 1983, p. 191 (ed. or 1979)

Bruner, Jerome, *Actual mind, possible worlds*, Harvard University Press, Harvard, 1986

Dewey, John, *Esperienza ed educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014

Douglas, Mary, *I simboli naturali. Sistema cosmologico e struttura sociale*, Einaudi, Torino, 1979 (ed. or. 1970)

Mauss, Marcel, *Le tecniche del corpo*, in *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino, 1965, pp. 384-409 (ed or. 1934)

Remotti, Francesco (a cura di), *Forme di umanità*, Mondadori, Milano, 2002

Shaps, Eric, *Creating Caring School*, in "Educational Leadership", 60 (6), pp. 8-11, 2003

4^a ASU 2023/24

Baiguera Angelica
Basile Giulia
Bastoni Nicole
Borella Laura
Ciccariello Rebecca
Dantese Giorgia
De Serio Valentina
Ferrante Antonia
Ferrigno Giulia
Ghezzi Sara
Giglio Irene
Grigolato Sophie
La Commare Giada
Maldifassi Francesca
Mallia Claudia
Mazziotti Angela
Noè Ludovica
Palmisciano Alice
Stella Alessia
Tamilia Arianna
Vinci Giorgia
Zambrano Noemi
Zicconi Alessia

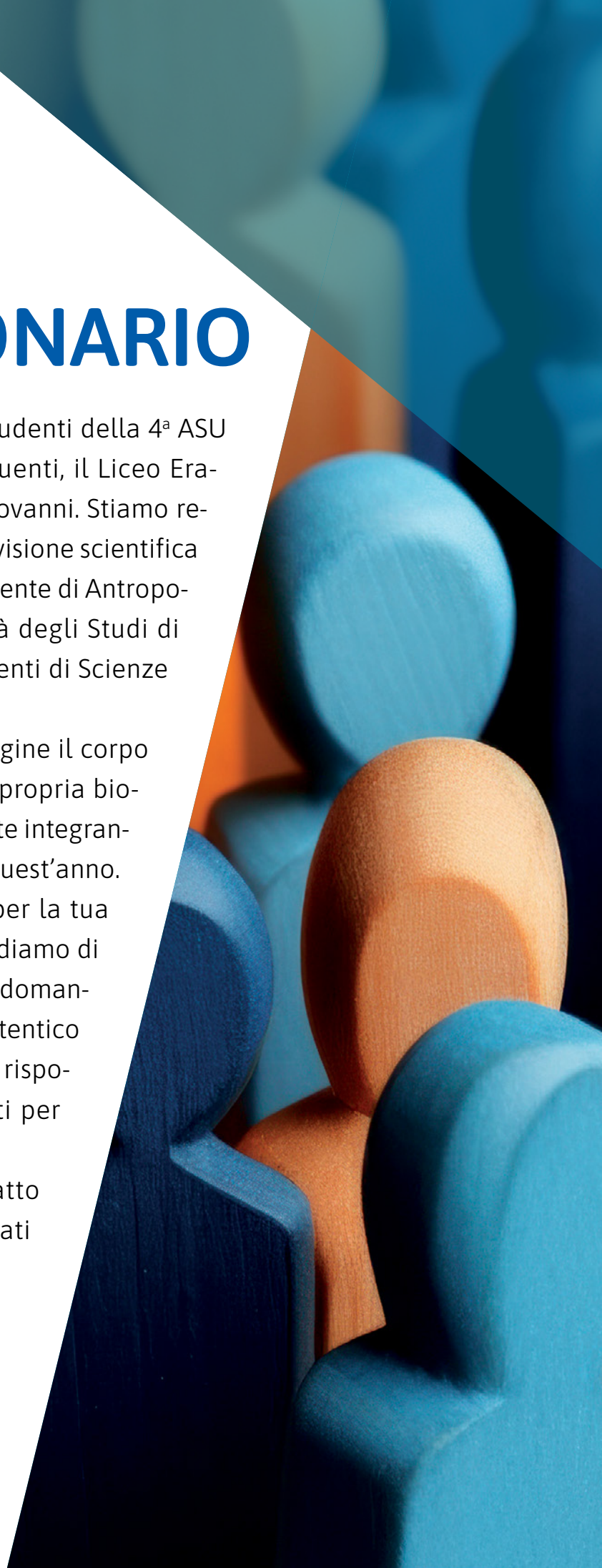
4^a CSU 2023/24

Amenta Alice
Barbieri Federica
Bressan Beniamino
Cianciulli Marta
Conticello Aurora
De Stefano Elisa
Di Filippo Letizia
Elefante Marta
Forgione Erika
Hany Issa Abdelhady Mohamed Rinad
Ippolito Martina
Iqbal Tayyaba
Maiorana Emanuela
Mauriello Giulia
Nasr Sara Mikawy Mahmoud Darwish
Ru Alizee Loana
Taglioretti Elisa
Tavazzi Sara
Vecchi Andrea
Zuna Andra Elena

IL QUESTIONARIO

Ciao, siamo le studentesse e gli studenti della 4^a ASU e 4^a CSU della scuola che tu frequenti, il Liceo Erasmo da Rotterdam di Sesto San Giovanni. Siamo realizzando una ricerca con la supervisione scientifica della Professoressa A. Biscaldi, docente di Antropologia Culturale presso l'Università degli Studi di Milano, insieme con le nostre docenti di Scienze Umane.

La ricerca ha come oggetto d'indagine il corpo come "luogo" di narrazione della propria biografia. Questa ricerca è per noi parte integrante del nostro percorso di studi di quest'anno. Prima di tutto, ti diciamo grazie per la tua disponibilità a collaborare. Ti chiediamo di leggere attentamente ogni singola domanda e di rispondere nel modo più autentico rispetto a come la pensi tu. Le tue risposte sono per noi molto importanti per portare avanti questo percorso. Ti garantiamo l'anonimato e il fatto che i dati raccolti verranno utilizzati solo ai fini della ricerca. Grazie.



IL QUESTIONARIO

Classe N.
Cittadinanza

Sesso M F
Età

1. Scrivi la prima parola che ti viene in mente quando pensi alla parola corpo:	
2. Scrivi prima parola che ti viene in mente quando pensi al TUO corpo:	
3. Hai tatuaggi? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO	
<p>Se SÌ:</p> <input type="checkbox"/> Dove?	<p>Se NO:</p> <p>Perché non ne hai? (UNA SOLA RISPOSTA)</p> <input type="checkbox"/> Non ci ho mai pensato/non mi interessa
<input type="checkbox"/> Quanti?	<input type="checkbox"/> I miei genitori non vogliono
<input type="checkbox"/> Cosa raffigurano?	<input type="checkbox"/> Non mi piacciono
<input type="checkbox"/> Cosa rappresentano per te?	<input type="checkbox"/> Altro (specifica)
<input type="checkbox"/> Perché lo hai fatto?	<p>Ti piacerebbe avere un tatuaggio?</p> <input type="checkbox"/> SÌ, perché
<input type="checkbox"/> Cosa ne pensa la tua famiglia?	<input type="checkbox"/> NO, perché
<input type="checkbox"/> Cosa ne pensano i tuoi amici?	
4. Hai buchi ai lobi delle orecchie? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO	
Se SÌ <input type="checkbox"/> quanti a destra?	
<input type="checkbox"/> quanti a sinistra?	
5. Hai piercing oltre ai buchi ai lobi? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO	
<p>Se SÌ:</p> <input type="checkbox"/> Quanti?	<p>Se NO:</p> <p>Perché non ne hai? (UNA SOLA RISPOSTA)</p> <input type="checkbox"/> Non ci ho mai pensato/non mi interessa
<input type="checkbox"/> Dove?	<input type="checkbox"/> I miei genitori non vogliono
<input type="checkbox"/> Perché lo hai fatto?	<input type="checkbox"/> Non mi piacciono
<input type="checkbox"/> Cosa ne pensa la tua famiglia?	<input type="checkbox"/> Altro (specifica)
<input type="checkbox"/> Cosa ne pensano i tuoi amici?	<p>Ti piacerebbe avere un piercing?</p> <input type="checkbox"/> SÌ, perché
	<input type="checkbox"/> NO, perché
6. Fai sport/palestra? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO	
<p>Se SÌ:</p> <p>Quante volte a settimana?</p> <input type="checkbox"/> Una	<p>Se NO, perché?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<input type="checkbox"/> Due	
<input type="checkbox"/> Più di due	
7. In questo momento segui un regime alimentare particolare? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO	
Se SÌ (UNA SOLA RISPOSTA)	
<input type="checkbox"/> Per perdere peso, mantenere un certo peso	
<input type="checkbox"/> Per mangiare più sano	
<input type="checkbox"/> Per rispetto dell'ambiente (sono vegetariano/a o vegano/a)	
<input type="checkbox"/> Per motivi religiosi	
<input type="checkbox"/> Per motivi di salute	
Altro (specifica)	

<p>8. In media, quanto tempo dedichi alla cura quotidiana del corpo (lavarti, truccarti, pettinarti, skin care)? (UNA SOLA RISPOSTA)</p> <p><input type="checkbox"/> Meno di un'ora</p> <p><input type="checkbox"/> Circa un'ora</p> <p><input type="checkbox"/> Fino a due ore</p> <p><input type="checkbox"/> Più di due ore</p>	
<p>9. In media, con quale frequenza vai dal:</p>	
<p>PARRUCCHIERE</p> <p><input type="checkbox"/> Più di una volta al mese</p> <p><input type="checkbox"/> Una volta al mese</p> <p><input type="checkbox"/> Ogni due/tre mesi</p> <p><input type="checkbox"/> Ogni sei mesi circa</p> <p><input type="checkbox"/> Una volta all'anno</p> <p><input type="checkbox"/> Mai</p>	<p>ESTETISTA</p> <p><input type="checkbox"/> Più di una volta al mese</p> <p><input type="checkbox"/> Una volta al mese</p> <p><input type="checkbox"/> Ogni due/tre mesi</p> <p><input type="checkbox"/> Ogni sei mesi circa</p> <p><input type="checkbox"/> Una volta all'anno</p> <p><input type="checkbox"/> Mai</p>
<p>10. Hai mai fatto la ricostruzione delle unghie? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO</p>	
<p>Se SÌ, perché?</p> <p>.....</p>	<p>Se NO, perché?</p> <p>.....</p>
<p>11. In quali di queste affermazioni ti riconosci (UNA SOLA RISPOSTA):</p> <p><input type="checkbox"/> Penso che ognuno abbia il diritto di vestirsi in qualsiasi luogo o situazione come gli/le piace</p> <p><input type="checkbox"/> È giusto avere un abbigliamento adeguato ai contesti</p> <p><input type="checkbox"/> La preoccupazione degli adulti per come ci vestiamo è eccessiva e fastidiosa</p> <p><input type="checkbox"/> Mi sento a disagio se non sono vestito/a come ci si aspetta che debba essere in quella occasione</p>	
<p>12. Pensa alla tua foto del profilo Whatsapp in questo preciso momento.</p> <p>Se ti ritrae, quale situazione rappresenta (UNA SOLA RISPOSTA):</p> <p><input type="checkbox"/> Tu da solo/a in posa</p> <p><input type="checkbox"/> Tu da piccola/o</p> <p><input type="checkbox"/> Tu da solo/a non in posa</p> <p><input type="checkbox"/> Tu con gli amici</p> <p><input type="checkbox"/> Tu con i tuoi animali</p> <p><input type="checkbox"/> Tu con parenti</p> <p><input type="checkbox"/> Altro (specifica):</p> <p>Se non ti ritrae, cosa ritrae?</p>	
<p>13. Scegli tra le seguenti affermazioni quella in cui ti riconosci (UNA SOLA RISPOSTA):</p> <p><input type="checkbox"/> Il mio corpo esprime i miei sentimenti</p> <p><input type="checkbox"/> Il mio corpo non è come vorrei</p> <p><input type="checkbox"/> Il mio corpo comunica i miei valori più profondi</p> <p><input type="checkbox"/> Il mio corpo mi permette di ottenere dei vantaggi, raggiungere dei traguardi</p> <p><input type="checkbox"/> Il mio corpo è quotidianamente oggetto di cura e attenzioni da parte mia</p> <p><input type="checkbox"/> Altro (specifica):</p>	
<p>14. Modifichereesti qualcosa del tuo corpo ricorrendo alla chirurgia estetica? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO</p>	
<p>Se SÌ:</p> <p>Cosa?</p> <p>Perché?</p>	<p>Se NO:</p> <p>Perché?</p> <p>.....</p>

Si ringrazia il prof. Vittoriano Labarile per il lavoro di verifica e revisione dei dati statistici.

Nel rispetto della normativa vigente, le foto della scuola, delle docenti e di studentesse e studenti sono di proprietà degli stessi e vengono pubblicate con la loro autorizzazione.

Le fotografie di questo fascicolo sono state fornite da: Shutterstock.

L'illustrazione di pagina 33 è stata realizzata con Adobe Firefly

L'editore dichiara la propria disponibilità a regolarizzare eventuali omissioni o errori di attribuzione. Nel rispetto del DL 74/92 sulla trasparenza nella pubblicità, le immagini escludono ogni e qualsiasi possibile intenzione o effetto promozionale verso i lettori. Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

L'Editore promuove e tutela il diritto d'autore, riconoscendone il ruolo fondamentale nel sostenere la creatività e la libertà di espressione. L'Editore esprime la propria gratitudine per il rispetto delle normative sulla proprietà intellettuale dimostrato con l'acquisto di una copia autorizzata del presente volume. Qualsiasi utilizzo non autorizzato, inclusi quelli connessi a tecnologie di intelligenza artificiale o all'estrazione di testo e dati, costituisce una violazione dei diritti dell'editore e dell'autore, e comporta l'applicazione di sanzioni civili e penali secondo quanto previsto dalla Legge 633/1941 e successive integrazioni e modifiche.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana, 108 – 20122 Milano – e-mail: autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

Eventuali segnalazioni di errori, refusi, richieste di chiarimento di funzionamento tecnico dei supporti multimediali o spiegazioni sulle scelte operate dagli autori e dalla Casa Editrice possono essere inviate all'indirizzo di posta elettronica info@deascuola.it.