

LA SCUOLA INCLUSIVA SECONDO UN DOCENTE ALLIEVO DI ANDREA CANEVARO

Esperienze laboratoriali in una classe delle scienze umane

di *Massimo Antonucci*

insegnante specializzato nel Sostegno, laureato in Pedagogia Speciale all'Università di Bologna.

(Le esperienze raccontate sono state realizzate nel Liceo Classico, Linguistico e delle Scienze Umane "B.R.Motzo" di Quartu Sant'Elena)

I laboratori per l'inclusione di alunni con autismo che presento in questo scritto sono frutto degli insegnamenti preziosi che ho avuto la fortuna di raccogliere da Andrea Canevaro, recentemente scomparso. Rappresentano, quindi, un umile omaggio al Maestro. Probabilmente lui non si sarebbe riconosciuto nel titolo di Maestro, perché faceva in modo di costruire la relazione con noi allievi, fin dal primo momento, sul piano della simmetria, facendosi dare del "tu" e chiedendo di essere chiamato per nome, Andrea.

Per costruire una cornice di senso di questi laboratori, voglio raccontare un aneddoto che Andrea raccontava spesso...Un giorno (non ricordo più se a lezione o in un momento più informale), iniziò a raccontare di un incontro fatto qualche tempo prima. Era su un taxi e, come sempre gli capitava, aveva iniziato una conversazione con il tassista. Per qualche motivo che non ricordo, il tassista iniziò a parlare con disprezzo degli "handicappati" (il termine era già inquinato dall'uso comune). Andrea rimase male, ma evitò di entrare in polemica. Spostò l'attenzione su delle cassette musicali che aveva notato nel portaoggetti. Il tassista replicò che quelle cassette musicali le usava quando trasportava dei ragazzi disabili: Giorgio, Luca e Francesco. Andrea a quel punto non riuscì a trattenersi: "Scusa ma poco fa, quando parlavi di handicappati, ho notato da parte tua un certo disprezzo; mentre ora, parlando di Giorgio, Luca e Francesco ho percepito un affetto particolare nei loro confronti e non riesco a spiegarmi il perché...". Il tassista, prontamente: " Certo! Giorgio, Luca e Francesco LI CONOSCO!".

Ecco...*la conoscenza che deriva dal fare un pezzo di strada insieme è un potente antidoto contro gli stereotipi* e costituisce il cuore di questi laboratori.

Questo racconto delle esperienze laboratoriali, svolte tra il 2019 e il 2022, coincide con l'inizio del percorso di lavoro come insegnante specializzato nel sostegno e coordinatore di una classe prima del Liceo delle Scienze Umane, opzione Economico Sociale, in cui ho lavorato fino alla terza. In questa classe sono presenti due alunni con autismo e altri con Bisogni Educativi Speciali: per questo motivo, è stato "naturale" proporre fin dal principio laboratori di educazione socio emotiva¹, finalizzati alla creazione di un clima inclusivo.

¹ Questo tipo di laboratori non sono ancora previsti a livello istituzionale, anche se l'attuale discussione in Parlamento sulle competenze non cognitive sembra andare in questa direzione.

Nella progettazione di questi laboratori ho coinvolto sempre docenti curricolari (in particolare i docenti di Scienze Umane, Italiano e di Storia e Filosofia) ed educatori, in modo da costruire un percorso che, agganciando i contenuti curricolari, fosse in grado di promuovere la consapevolezza di sé, la crescita personale e la capacità di comunicare necessaria per la comprensione dell'Altro da sé e la trasformazione dei conflitti.

Racconterò in sintesi queste esperienze in ordine cronologico.

Conoscere le emozioni: dalla visione di Inside Out al “Come stai?”

Il percorso con la classe prima è iniziato subito con un *circle time* finalizzato ad una prima conoscenza (nomi, provenienza, attività di tempo libero) e alla scoperta delle motivazioni che hanno portato i ragazzi/e ad iscriversi ad un corso di studi come quello delle Scienze Umane. Le discussioni in cerchio sono rimaste, poi, una costante durante tutto il primo anno, in particolare quando si sono verificati momenti difficili nelle relazioni o veri e propri conflitti.

Per avere un quadro della situazione della classe, riporto alcune osservazioni raccolte durante i primi mesi del nuovo anno scolastico:

Il gruppo classe è formato da 23 alunni: 6 alunni maschi e 17 alunne femmine. Nel gruppo classe sono presenti due alunni con Disturbo dello Spettro Autistico (certificazione ai sensi della Legge 104), un alunno con Disturbo d'Ansia (diagnosi effettuata da medico specializzato), un alunno con diagnosi di ritardo mentale lieve e Disturbo della Condotta, un alunno che dichiara un Disturbo Specifico dell'Apprendimento, in assenza di una documentazione che lo attesti. Inoltre, ci sono 7 alunni ripetenti: 3 provenienti da altri corsi di studio e 4 dallo stesso corso di studi.

Il gruppo classe risulta essere piuttosto eterogeneo in termini di abilità sociali e di studio, di conoscenze di carattere generale e relative alle singole discipline.

La classe come gruppo è in una fase di formazione e di rapida evoluzione, ma si possono osservare alcune **linee di tendenza di segno negativo**: *una frattura tra ripetenti e non ripetenti; la difficoltà di rapportarsi con i compagni con disabilità; l'insofferenza di un piccolo gruppo (4/5 alunne in particolare) per le regole della vita scolastica* (il problema è particolarmente evidente nel caso dell'alunno con Deficit mentale lieve e Disturbo della Condotta). Insieme a queste spinte disgregatrici, si notano anche comportamenti che fanno pensare ad un desiderio di coesione del gruppo: fin dal principio, hanno costruito un gruppo Whatsapp in cui i ragazzi si scambiano informazioni; nei

momenti destrutturati (ad esempio, le cosiddette “ore buche”) riescono ad organizzare situazioni di aggregazione spontanea e di intrattenimento.

Data la complessità della classe e i conflitti spesso aspri al suo interno, con la stretta collaborazione dell’Educatore Scolastico, ho progettato un laboratorio che, riprendendo i contenuti disciplinari di Psicologia e di Italiano, ha esplorato il mondo delle emozioni e poi quello della comunicazione, in particolare la Comunicazione Non Violenta di M. Rosenberg.

Il lavoro sulle emozioni è partito con la visione del film d'animazione *Inside Out*, seguito da un lavoro di rielaborazione dei contenuti, mediante una scheda di lettura del film. Questa scheda ha cercato, innanzitutto, di stimolare una riflessione a proposito dei rapporti tra cambiamenti delle situazioni esterne (ad esempio, il trasloco della famiglia di Riley), le risposte emotive ai cambiamenti (per rimanere all’esempio, la rabbia) e i comportamenti che ne possono derivare (chiusura/rottura/fuga). Seguendo la trama del film, abbiamo esplorato il ruolo delle emozioni nel generare il conflitto e nella possibile soluzione del conflitto stesso, mediante domande come: “Se la rabbia è la protagonista del conflitto, qual è l’emozione protagonista del riavvicinamento tra Riley e i suoi genitori?”. La scheda, inoltre, ha stimolato una riflessione: le emozioni rappresentano una risorsa utile (ad esempio la paura ci permette di evitare un pericolo), ma diventano un ostacolo quando vengono trattenute, ignorate, rimosse, oppure quando la loro intensità è troppo alta!

La fase successiva del laboratorio ha fatto riferimento al testo *Intelligenza emotiva* di D. Goleman (1999), per mettere a fuoco alcune semplici strategie per affrontare le emozioni quando la loro intensità è tale da creare un problema: “Quando le emozioni sono troppo tenui, c’è indifferenza e distacco; ma quando sfuggono al controllo, diventando troppo estreme e persistenti, allora sono un problema, come accade, ad esempio, quando siamo paralizzati dalla depressione, travolti dall’angoscia, oppure anche sopraffatti dalla collera furiosa o dall’agitazione maniacale.” (Goleman, 1999, p.79)

Quindi, il problema diventa: “Come affrontare le emozioni quando la loro intensità è troppo forte?”. Per alcuni il problema più frequente è la rabbia e come spegnere l’incendio una volta che è scoccata la scintilla; per altri, invece, è la paura a rappresentare un ostacolo ad una vita normale, perché si sperimenta uno stato di ansia costante; per altri ancora è la tristezza ad essere un peso insopportabile, diventando una tristezza inconsolabile. Quali sono i passi suggeriti da Goleman? Il primo passo è *riconoscere i segni della «febbre»*, riconoscerne i segni nel corpo e nei pensieri.

Per quanto riguarda la rabbia, abbiamo seguito l’esempio offerto da Goleman: “Cosa succede quando la rabbia è troppo forte e diventiamo «furiosi»?”

Immaginate che, mentre state percorrendo la superstrada, un’altra auto vi tagli pericolosamente la strada... Supponiamo che il vostro pensiero immediato sia “Brutto figlio di puttana! Avrebbe potuto venirmi addosso!...non gliela farò

passare liscia!” Mentre stringete la presa sul volante -che in questo momento è una sorta di surrogato della gola di quel tale- le nocche delle mani vi diventano bianche. Il vostro corpo è pronto a combattere –certo non si appresta alla fuga- e restate lì tremanti, con la fronte imperlata di sudore, il cuore che batte forte e i muscoli del volto contratti in una smorfia. Vorreste ucciderlo, quel tizio! Immaginate ora che, avendo per miracolo evitato la collisione con lui, abbiate rallentato l’andatura e che proprio in quel momento, un’auto dietro di voi si metta a strombazzare: sareste sicuramente pronti ad esplodere di collera anche contro questo secondo automobilista. (Goleman, 1999, p. 82)

Una volta che si è acceso il fuoco è facile alimentarlo! Allora che fare? Come si fa a spegnere l’incendio? Uno dei metodi più potenti consigliati da Goleman è quello di *inquadrare la situazione in termini più positivi (diversa prospettiva)*. Nel caso dell’automobilista quali pensieri potrebbero cambiare la prospettiva? Se dell’automobilista che vi ha tagliato la strada iniziaste a pensare: <<Può darsi che non mi abbia visto...forse stava portando qualcuno in ospedale!>> questo pensiero potrebbe mitigare la collera, impedendole di diventare violenta!

Un’altra strategia per far abbassare la febbre è *adottare tecniche di rilassamento e la respirazione profonda* “...forse perché modificano la fisiologia dell’organismo facendola passare da uno stato di attivazione generale –caratteristico della collera- ad uno stato di minore attivazione...” (Goleman, 1999, pp.88-89).

A questo punto ho proposto un piccolo esperimento, offrendo questo tipo di istruzioni:

- Siedi su una sedia senza appoggiarti alla spalliera, con la schiena eretta, ma non rigida, con i piedi saldamente poggiati a terra, e con le mani sulle ginocchia.
- Dirigi l’attenzione alle sensazioni di contatto dei piedi per terra, del fondo schiena con la sedia e delle mani sulle ginocchia. Dirigi l’attenzione alle sensazioni del tuo corpo, e alla sua postura.
- Lascia che gli occhi si chiudano.
- Puoi notare ora che stai respirando. Osserva il tuo respiro, così com’è, senza tentare di controllarlo o modificarlo. Osserva il tuo respiro notando l’aria che entra quando inspiri e l’aria che esce quando espiri. Osserva in particolare le sensazioni che avverti nella parte più bassa del torace e nell’addome, quando le inspirazioni e le espirazioni si susseguono.
- Dopo qualche tempo molto probabilmente potrai notare che la mente frequentemente divaga e si allontana dal respiro. Alcuni pensieri, emozioni, fantasticherie, alcune preoccupazioni, tensioni ed altre sensazioni fisiche, possono catturare più o meno spesso la tua attenzione.
- Tutto questo è assolutamente normale.

- Il tuo compito consiste semplicemente nell'accorgerti che la tua attenzione non è più sul respiro, nel notare dove ti ha portato la mente, e nel riportare l'attenzione sul respiro.

Un altro modo per raffreddare la collera e far passare la febbre è semplicemente *allontanarsi*:

Una volta, quando avevo circa 13 anni, in un accesso di collera uscii di casa gridando che non vi avrei fatto più ritorno. Era una bellissima giornata d'estate e camminai a lungo per viali incantevoli finché, gradualmente, la tranquillità e la bellezza che mi circondavano ebbero su di me un effetto calmante e confortante, e dopo qualche ora tornai pentito e alquanto ammorbidito. (Goleman, 1999, p. 87)

Questo racconto ci spiega un altro modo di disinnescare la collera: *raffreddarsi fisiologicamente*. Nel corso di una lite, ad esempio, significa allontanarsi per qualche tempo. Durante il periodo di raffreddamento è importante distrarsi: è difficile rimanere in collera quando viviamo momenti piacevoli!

E per quanto riguarda l'ansia? La preoccupazione è alla base dell'ansia:

In effetti, la reazione fisiologica che sta alla base della preoccupazione è la vigilanza nei confronti del potenziale pericolo –una reazione che senza dubbio è stata essenziale ai fini della sopravvivenza nel corso dell'evoluzione- ... la funzione della preoccupazione in quanto reazione è quella di escogitare soluzioni positive nelle situazioni pericolose della vita, anticipandole prima che si presentino. Il problema sorge nel caso le preoccupazioni diventano croniche e ripetitive... senza far mai intravedere una soluzione positiva.” (Goleman 1999, p. 90)

Quali sono i passi per affrontare la preoccupazione eccessiva? Goleman propone alcune strategie:

Il primo passo è l'autoconsapevolezza, sta cioè nel riconoscere quanto prima gli episodi fonte di preoccupazione... Con la pratica, l'individuo riesce a identificare le preoccupazioni ad uno stadio molto precoce. Egli impara anche le tecniche di rilassamento da applicare nel momento in cui avverte l'insorgere della preoccupazione...Le tecniche di rilassamento, però, non bastano da sé...Perciò il passo successivo è quello di assumere un atteggiamento critico...: è molto probabile che l'evento temuto si verifichi? È necessariamente vero che esiste solo una (o nessuna) alternativa al lasciare che esso accada? Si possono prendere misure efficaci

al riguardo? È veramente utile indugiare all'infinito in questi pensieri ansiosi?...Quando si permette che un pensiero molesto si ripeta all'infinito senza metterlo in discussione, a poco a poco il suo potere persuasivo aumenta; quando invece lo si mette in discussione, contemplando tutta una gamma di punti di vista ugualmente plausibili, ci si vieta di considerarlo vero e di accettarlo ingenuamente. Questo metodo si è rivelato utile contro la preoccupazione cronica...
(Goleman, 1999, pp. 93-94)

E quando la tristezza diventa malinconia? La *tristezza svolge un ruolo positivo*: ci permette di iniziare un ritiro riflessivo dalle occupazioni della vita, lasciandoci in uno stato di sospensione che ci permette di elaborare il lutto dovuto ad una perdita. *Quando questa emozione dura troppa ed è troppo intensa si entra nella depressione*: la vita è come paralizzata. In questo caso occorre trovare dei modi per uscirne. Quali sono le strategie proposte da Goleman per uscirne? Spesso si reagisce al sentirsi depressi rimanendo da soli: questa strategia aggiunge alla tristezza un senso di solitudine e isolamento!

Una prima tattica per uscire dalla malinconia è **socializzare**: andare fuori a mangiare, al cinema...insomma uscire con gli amici o familiari. La seconda è *non rimuginare sulla propria tristezza, cercando distrazioni e attività piacevoli, in grado di modificare l'umore (ad esempio un film o un libro divertente, un evento sportivo entusiasmante...)*. Una terza è fare **attività fisica** come correre o camminare a buona andatura (attivazione fisiologica che contrasta il basso grado di attivazione della depressione). Una quarta strategia è **cambiare prospettiva**. Infine, un'altra strategia efficace per sollevare il morale è **aiutare persone in difficoltà**.

In questa fase del laboratorio, inoltre, ho proposto un rituale d'apertura in cui, mostrando il termometro delle emozioni², ho cercato di stimolare negli alunni l'identificazione dell'emozione dominante nel momento presente, riconoscendone l'intensità.

Dopo questo primo momento di conoscenza del mondo delle emozioni, ho proposto un approfondimento finalizzato alla costruzione di un *vocabolario delle emozioni* che permettesse di nominare le diverse sfumature delle emozioni e di differenziare la loro intensità. *L'apertura del laboratorio con la frase rituale "Come stai?" ha quindi cercato di individuare non solo l'emozione dominante, ma anche l'espressione più adatta per una determinata intensità dell'emozione*. In altri termini, abbiamo prima costruito un dizionario delle emozioni e poi provato ad utilizzarlo in base ai vissuti emotivi del presente. Ad esempio, una rabbia di bassa intensità è "irritazione"; una gioia molto forte "entusiasmo"; una paura di bassa intensità "timore" e una tristezza di intensità media "malinconia". *Gli alunni sono stati dunque invitati, guardando il termometro delle emozioni, ad esprimere l'emozione*

² Il "termometro delle emozioni" consiste in una immagine con quattro termometri (uno per ognuna delle emozioni fondamentali: paura, rabbia, gioia e tristezza), che indicano la temperatura emotiva passando dall'azzurro (bassa temperatura) al rosso (alta temperatura).

dominante al momento, il livello d'intensità sperimentata e la parola che meglio potesse esprimere quel livello d'intensità dell'emozione.

Con il tempo, a questa fase di riconoscimento iniziale dell'emozione provata, si è aggiunta una esplorazione più complessa in cui la richiesta era di identificare i pensieri associati all'emozione e di localizzare a livello somatico le parti del corpo coinvolte (il petto, le gambe...) o l'alterazione delle diverse funzioni corporee (il respiro, il battito...). Ci siamo così addentrati in quel territorio che in termini gestaltici viene definito *continuum di consapevolezza*. Questa è stata la parte più difficile per gli alunni: è molto radicata, infatti, l'abitudine a rispondere in modo formale alla domanda "Come stai?" e, allo stesso tempo, ad ignorare i segnali del corpo, i pensieri e i comportamenti che derivano dalla risposta emotiva a determinate situazioni...

Il conflitto e la Comunicazione Non Violenta

Questo lavoro di alfabetizzazione alle emozioni e alla capacità di riconoscere-nominare le emozioni ha aperto la strada ad un ulteriore passo: gestire i conflitti utilizzando forme di comunicazione non violenta. Per aprire questa nuova fase, ho utilizzato un lavoro di scrittura sul *dilemma del porcospino*³ da me rivisitato, lasciando aperto il finale.

Alcuni porcospini, in una fredda giornata d'inverno, si strinsero vicini, vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono le spine reciproche. Il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di riscaldarsi li portò nuovamente a stare insieme, si ripeté quell'altro malanno: di modo che venivano sballottati avanti e indietro fra due mali...

Il dilemma del porcospino nella sua apparente semplicità interroga profondamente sul bisogno di socialità e sui potenziali pericoli dell'avvicinamento all'altro. I gruppi di lavoro hanno proposto conclusioni della storia molto diverse che vanno dall'allontanamento, per evitare le ferite degli aculei, fino alla ricerca della "giusta distanza". Come si può soddisfare il bisogno umano di relazioni sociali, se ci si allontana troppo? Cosa significa "giusta distanza" e come si può trovare?

È emerso così il tema dell'*avvicinamento graduale*, descritto magistralmente nel *Piccolo Principe* di Antoine de Saint-Exupéry, quando la volpe insegna al Piccolo Principe il rituale necessario per l'*addomesticamento*:

«Se tu vuoi un amico addomesticami!» «Che bisogna fare?» domandò il piccolo principe. «Bisogna essere molto pazienti», rispose la volpe. «In principio tu ti sederai un po' lontano da me, così, nell'erba. Io ti guarderò con la coda dell'occhio e tu non dirai nulla. Le parole sono una fonte di malintesi. Ma ogni

³ Il dilemma venne proposto da Arthur Schopenhauer nel suo *Parerga e Paralipomena*.

giorno tu potrai sederti un po' più vicino...»⁴ (Antoine de Saint-Exupéry, pp. 66-67)

Per trovare la “giusta distanza” quindi è necessario *avvicinarsi gradualmente* e trovare le parole giuste, perché, come ci ricorda la volpe, “Le parole sono fonte di malintesi”. E proprio per trovare le parole giuste ho introdotto la Comunicazione Non Violenta di M. Rosenberg, così come viene proposta nel suo saggio *Le parole sono finestre oppure muri* (2003), una *comunicazione assertiva*, in grado di parlare del proprio bisogno e di avvicinarsi senza ferire l'altro.

Questo tipo di comunicazione si articola in quattro diversi livelli:

OSSERVAZIONI	Quando vedo che..
SENTIMENTI	Mi sento...
BISOGNI	Perché ho bisogno di...
RICHIESTE	Vorrei che tu...

Il primo passo della CNV consiste, quindi, nell'*osservare senza valutare*:

La prima componente della CNV comporta la separazione dell'osservazione dalla valutazione. Quando combiniamo l'osservazione con la valutazione, gli altri saranno propensi ad udire una critica e ad opporre resistenza a quello che diciamo. La CNV è un linguaggio di processo che scoraggia le generalizzazioni statiche. Al contrario, le osservazioni dovrebbero essere circostanziate, nel tempo e nel contesto, ad esempio “Paolo non ha segnato un gol nelle ultime 20 partite” anziché “Paolo è un calciatore scadente”.

(Rosenberg, 2003, p. 54)

Un altro esempio di osservazione è dire: “Stasera alle 19 ti ho visto seduto sul divano davanti alla TV” e non “Sei *sempre* seduto sul divano!”. In altri termini, *riporto quello che è accaduto realmente, senza alcun tipo di interpretazione*.

A questo punto ho introdotto l'esercitazione proposta dallo stesso Rosenberg, dove gli alunni sono stati chiamati a distinguere *osservazione/valutazione*⁵:

1. Ieri Gianni si è arrabbiato con me senza alcun motivo. (*“senza alcun motivo” è una interpretazione!*)
2. Ieri sera Monica si mangiava le unghie mentre guardava la TV. (*osservazione*)
3. Silvia non ha chiesto la mia opinione durante la riunione. (*osservazione*)
4. Mio padre è un uomo buono. (*“buono” interpretazione*)

⁴ La lettura del testo del *Piccolo Principe* è stata fatta dal PDF disponibile in rete e quindi facilmente reperibile anche dagli alunni <https://portalebambini.it/wp-content/uploads/2017/11/Il-piccolo-principe.pdf>

⁵ In corsivo riporto le soluzioni proposte da Rosenberg.

5. Giulia lavora troppo. (*“troppo” interpretazione*)
 6. Ivano è aggressivo. (*“aggressivo” valutazione*)
 7. Pamela si è seduta in prima fila tutti i giorni di questa settimana. (*osservazione*)
 8. Mio figlio spesso non si lava i denti. (*“spesso” valutazione*)
 9. Giacomo mi ha detto che vestito di giallo non stavo bene. (*osservazione*)
 10. Mia zia si lamenta quando parlo con lei. (*“si lamenta” valutazione*)
- (Rosenberg, 2003, p. 233-234)

Il secondo passo è *esprimere i sentimenti*. Il sentimento rivela precisamente quello che si prova in un determinato momento. È diverso dal pensiero! Un sentimento, inoltre, è strettamente legato ai propri bisogni (se sono soddisfatti oppure no).

Sviluppando un vocabolario dei sentimenti che ci permetta di descrivere le nostre emozioni con chiarezza e specificità, possiamo connetterci più facilmente l'uno con l'altro. Permettere a noi stessi di mostrarci vulnerabili, esprimendo i nostri sentimenti, può aiutarci a risolvere i conflitti. La CNV distingue l'espressione dei sentimenti veri e propri da quelle parole e quelle affermazioni che descrivono pensieri, considerazioni ed interpretazioni.

(Rosenberg, 2003, p. 68)

Anche per questo secondo passo abbiamo fatto gli esercizi proposti nel testo, distinguendo *sentimenti/pensieri*:

- 1) Sento che non mi ami. (*“non mi ami” esprime il pensiero di chi parla*)
 - 2) Sono triste che tu te ne vada. (*sentimento*)
 - 3) Mi sento spaventato quando dici questo. (*sentimento*)
 - 4) Quando non mi saluti, mi sento trascurato. (*“trascurato” esprime il pensiero di chi parla*)
 - 5) Sono felice che tu possa venire. (*sentimento*)
 - 6) Sei disgustoso. (*“disgustoso” esprime un pensiero di chi parla*)
 - 7) Mi sento che vorrei picchiarti. (*“vorrei picchiarti” è quello che il parlante immagina di fare*)
 - 8) Sento di essere stato frainteso. (*“frainteso” non è un sentimento*)
 - 9) Mi sento bene riguardo a quello che hai fatto per me. (*sentimento espresso in modo impreciso “bene” infatti è troppo generico*)
 - 10) Sono una persona inutile. (*“inutile” è ciò che si pensa*)
- (Rosenberg, 2003, p. 234-235)

Il terzo passo è *identificare e comunicare il bisogno* alla base del sentimento. I sentimenti, infatti, non nascono dal nulla, nascono dai nostri bisogni. Ogni volta che criticiamo, giudichiamo o interpretiamo le parole di qualcuno in realtà c'è un

bisogno che non stiamo esprimendo. Se invece riuscissimo a collegare i nostri sentimenti ai bisogni, allora anche gli altri troverebbero più facile rispondere con empatia.

Anche per questo passo abbiamo fatto gli esercizi proposti da Rosenberg:

1. Mi fa irritare quando lascia i documenti dell'impresa sul pavimento della sala conferenze. *(non si parla dei bisogni)*
2. Mi sento arrabbiato quando dici queste cose, perché ho bisogno di rispetto e sento le tue parole come un insulto. *(si esprime un bisogno)*
3. Mi sento frustrato quando arrivi in ritardo. *(non si esprime un bisogno)*
4. Sono triste per il fatto che non verrai a cena perché speravo che avremmo trascorso la serata insieme. *(si esprime un bisogno)*
5. Mi sento frustrato perché hai detto che lo avresti fatto e invece non lo hai fatto. *(non si esprime un bisogno)*
6. Sono scoraggiata perché avrei voluto progredire di più nel mio lavoro. *(si esprime un bisogno)*
7. Le cose che la gente dice talvolta mi feriscono. *(non si esprime un bisogno)*
8. Sono felice che tu abbia ricevuto quel premio. *(non si esprime un bisogno)*
9. Mi sento spaventato quando alzi la voce. *(non si esprime un bisogno)*
10. Ti sono grata per avermi dato un passaggio perché avevo bisogno di arrivare a casa prima dei bambini. *(si esprime un bisogno)*

(Rosenberg, 2003, p. 236-237)

Fino a questo momento siamo stati ben attenti a non criticare e non giudicare l'altra persona. Gli abbiamo anche detto quello di cui abbiamo bisogno e cosa proviamo. E adesso? Vogliamo arricchire la nostra vita e potremmo chiedergli di fare qualcosa per aiutarci a soddisfare i nostri bisogni. L'ultimo passo è, quindi, imparare a *formulare una richiesta*, ricordando che una richiesta non è una pretesa! La richiesta, inoltre, per Rosenberg andrebbe fatta in termini positivi, evitando formulazioni vaghe o astratte. Anche per questo ultimo passaggio ho proposto gli esercizi riportati nel testo, dove si chiede di individuare una richiesta formulata correttamente:

1. Voglio che tu mi capisca. *(richiesta non specifica)*
2. Vorrei che mi dicessi qual è la cosa che hai apprezzato. *(richiesta specifica)*
3. Vorrei che tu avessi maggior fiducia in te stesso. *(richiesta non specifica)*
4. Voglio che tu smetta di bere. *(richiesta non specifica)*
5. Voglio che mi lasci essere me stessa. *(richiesta non specifica)*

6. Vorrei che fossi onesto con me circa la riunione di ieri. (*richiesta non specifica*)
 7. Vorrei che tu guidassi entro il limite di velocità. (*richiesta specifica*)
 8. Vorrei conoscerti meglio. (*richiesta non specifica*)
 9. Vorrei che tu mostrassi rispetto per la mia privacy. (*richiesta non specifica*)
 10. Vorrei che tu preparassi più spesso la cena. (*richiesta non specifica*)
- (Rosenberg, 2003, p. 237-238)

Riassumendo i quattro passi della CNV, è importante: non confondere le **osservazioni** con le interpretazioni o i giudizi; utilizzare un vocabolario di **sentimenti autentici** che non implicino interpretazioni dei comportamenti altrui o «pensieri»; collegare i sentimenti a **bisogni umani universali** e assumerci la responsabilità di formulare **richieste concrete e fattibili**, che non siano pretese.

I passi della CNV sono molto vicini ai Messaggi Io di Gordon (entrambi infatti allievi di C. Rogers!) e costituiscono un approccio alla comunicazione che permette un avvicinamento graduale all'altro senza ferirlo con le spine del giudizio, della critica o dell'offesa. In altri termini, è una comunicazione congruente con il proprio sentire che permette all'interlocutore di abbassare le difese.

Stereotipi e pregiudizi nel rapporto Noi/Loro

Prima di raccontare lo svolgimento del laboratorio del secondo anno, credo sia utile ricostruire il nuovo quadro della classe, frutto delle osservazioni nei primi mesi dell'anno scolastico 2020-2021.

Il gruppo classe è composto da 21 alunni (22 all'inizio dell'anno, ma un alunno ha interrotto la frequenza): 15 alunne e 6 alunni. Un alunno è un nuovo ingresso, mentre un'alunna che ha frequentato la prima lo scorso anno non si è iscritta. Nel gruppo classe sono presenti due alunni con Disturbo dello Spettro Autistico (certificazione ai sensi della Legge 104), un alunno con Disturbo d'Ansia (diagnosi effettuata da medico specializzato), e l'alunno neo arrivato, che ha presentato una documentazione che attesta una diagnosi di Disturbo Aspecifico dell'Apprendimento con funzionamento intellettivo limite.

Il CdC è cambiato radicalmente: ne fanno parte ben 6 nuovi insegnanti. Durante questo primo mese di scuola, è stato rilevato da diversi docenti un clima persistente di euforia, agitazione e, a tratti, di scorrettezza e mancanza di rispetto (risate fragorose, commenti a voce alta, uso improprio del cellulare, disordine nel

cambio dell'ora e a ricreazione), promosso in particolare da un gruppo di 5/6 alunni. Questo clima, a tratti, ha reso difficile il sereno svolgimento delle attività didattiche, rendendo necessarie le prime note disciplinari. A questo proposito, occorre sottolineare l'importanza di un attento studio della disposizione dei banchi, da rivedere periodicamente, in modo da limitare le interazioni tra alcuni alunni e, di conseguenza, i comportamenti disturbanti.

D'altra parte, è possibile osservare i segni di una buona coesione di gruppo: ad esempio, i ragazzi hanno costruito un gruppo Whatsapp, tramite cui si scambiano informazioni e materiali relativi al lavoro scolastico. Dal punto di vista dell'inclusione, inoltre, il gruppo classe mostra un buon grado di accettazione e rispetto nei confronti degli alunni più fragili, che partecipano pienamente allo svolgimento delle attività didattiche-educative. A questo proposito, si può citare l'esempio dell'alunna autistica che, nonostante la gravità del disturbo e la programmazione con obiettivi differenziati, svolge regolarmente tutte le attività didattiche, opportunamente adattate, in classe.

In sintesi, il livello di problematicità del gruppo classe, nonostante alcuni segni di cambiamento rispetto al primo anno, è rimasto alto. Nella seconda parte dell'anno, infatti, sono emersi veri e propri episodi di cyberbullismo (nella chat Whatsapp della classe) ai danni del ragazzo con autismo ad alto funzionamento. Accanto ad alcune misure disciplinari per il gruppetto responsabile di questi atti di bullismo, il laboratorio si è concentrato sul *superamento degli stereotipi e dei pregiudizi*, riferibili alle differenze di genere, etniche e di abilità, facendo sempre riferimento al programma di Psicologia Sociale.

Abbiamo inaugurato questo percorso, partendo dalla definizione di stereotipo e pregiudizio⁶; abbiamo, poi, cercato di capire le implicazioni sociali in termini di *discriminazione* e di *esclusione*.

...si possono dare del pregiudizio diverse definizioni, a seconda del livello di generalità o di specificità che si decide di assumere. Il massimo livello di generalità corrisponde al significato etimologico, vale a dire *giudizio precedente all'esperienza o in assenza di dati empirici*, che può intendersi quindi come più o meno errato, orientato in senso favorevole o sfavorevole, riferito tanto a fatti ed eventi quanto a persone o gruppi. Al massimo livello di specificità, invece, si intende per pregiudizio *la tendenza a considerare in modo ingiustificatamente sfavorevole le persone che appartengono ad un determinato gruppo sociale*. Ad entrambe le accezioni, poi, si associa quasi sempre anche l'idea che il pregiudizio non si limiti alle valutazioni

⁶ Definizioni tratte da *Stereotipi e pregiudizi* di B.M. Mazzara, Il Mulino, Bologna (1997).

rispetto all'oggetto, ma sia in grado di *orientare concretamente l'azione* nei suoi confronti...
(Mazzara, 1997, p. 14)

Per quanto riguarda lo stereotipo, la definizione proposta è:

...insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto ad un altro gruppo o categoria sociale...
Ricordando poi che abbiamo definito il pregiudizio come la tendenza a pensare (e agire) in modo sfavorevole nei confronti di un gruppo, possiamo a questo punto aggiungere che tale disposizione sfavorevole poggia sulla convinzione che quel gruppo o categoria possieda in maniera abbastanza omogenea tratti che si giudicano negativi. È in questo senso che...lo stereotipo può essere concepito come il *nucleo cognitivo* del pregiudizio.
(Mazzara, 1997, p. 19)

Dopo aver discusso insieme su queste definizioni di pregiudizio e stereotipo, gli alunni sono stati sollecitati a trovare gli stereotipi e i pregiudizi in relazione alle differenze di genere (pregiudizi dei maschi verso le femmine e viceversa), alle differenze di abilità e alle differenze etniche.

Per quanto riguarda le **differenze di genere**, la discussione con le ragazze/i ha portato all'emergere di alcuni pregiudizi.

<p>Facciamo qualche esperimento... <i>Pregiudizi dei maschi verso le femmine:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• più deboli• il rugby è uno sport da maschi• i capelli corti sono per i maschi• le donne sono più emotive• il colore rosa è da "frocì", il colore blu è da maschi• la donna in carriera è egoista• le donne che hanno molti rapporti sono "Troie"• non capiscono nulla di meccanica• due uomini che si baciano sono "frocì", due donne è "normale"	<p><i>Pregiudizi delle femmine verso i maschi:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• sono stupidi• non lavano i piatti• la danza è da femmine• i maschi hanno i capelli corti• i maschi non piangono• il colore rosa è da femmine, il colore blu è da maschi• gli uomini che hanno molte donne sono "fighi"• l'uomo con il petto nudo o in canottiera è un "macho"
--	---

Per quanto riguarda gli stereotipi e i pregiudizi sulle **differenze di abilità**, la discussione è partita dalla lettura di un articolo di M. Olivieri su *Il fatto quotidiano* del 5/09/2012.⁷

⁷ Articolo reperibile all'indirizzo internet: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2012/09/05/stereotipando-sui-disabili/342790/>

Stereotipando sui disabili

Capita spesso di incrociare, per strada, una coppia classica, uomo e donna. Capita di vederli far la spesa insieme, passeggiare nel corso, chiacchierare seduti su una panchina. Il primo pensiero che viene in mente è che siano, appunto, una coppia. **Sposati o fidanzati, magari amanti.** E' un pensiero comune, logico, non sempre corrispondente alla realtà ma generalmente quello è il primo e, spesso, pure il secondo pensiero. **Immaginate adesso che l'uomo di questa coppia sia un disabile** (o diversamente abile, come va di moda dire adesso). Credete che il primo pensiero sia lo stesso, cioè che si tratti di una coppia? Dovrebbe essere così, ma non lo è. Fatte le dovute eccezioni, il primo pensiero è che la donna sia la sua assistente familiare. Non lo dico come supposizione personale ma come esperienza provata più volte sulla mia pelle e confermata da molte altre coppie nella stessa situazione. Ok, molti disabili possono avere una badante/assistente. Vero. Molti disabili, purtroppo, hanno difficoltà nel trovare una compagna o un compagno. Vero anche questo. Però per forza di cose deve essere proprio questo il primo pensiero? Si può dire che esista **un'idea stereotipata sulla disabilità?** Il primo pensiero, in genere, nasce dal "timbro" della cultura in cui vivi. Che tu lo voglia o no, spesso è così. Il secondo pensiero può essere più soggettivo, ragionato. Ma la retorica di una cultura stereotipata è sempre in agguato...

Dopo aver commentato con gli alunni i contenuti dell'articolo, ho proposto un esercizio per sviluppare empatia verso le persone che vivono una situazione di svantaggio a causa di una disabilità. Lo stimolo è stato formulato in questi termini: "Provate a ricordare un momento in cui non siete stati capaci di fare...; oppure, quando vi siete confrontati con persone molto più brave nello sport, a scuola... Come vi siete sentiti? Cosa avete pensato?"

Nella discussione che ne è seguita ho notato una certa difficoltà dei ragazzi a rievocare questo tipo di situazioni, del resto abbastanza comuni, come se si stessero difendendo dai vissuti disturbanti legati al sentirsi "inferiori". Per agevolare l'immedesimazione, ho fatto qualche *autosvelamento* di situazioni in cui mi sono sentito incapace o "inferiore" (ad esempio, ho fatto riferimento alle mie difficoltà nell'uso di una lingua straniera durante alcuni viaggi all'estero).

Per sviluppare il discorso ho poi proposto il caso contrario, quando cioè ci si sente capaci, performanti: "Provate a ricordare ora un momento in cui siete stati molto bravi a fare...; oppure, quando davanti a tante persone avete fatto un "figurone"...Come vi siete sentiti? Cosa avete pensato?"

Questo esercizio ha aperto la discussione su come *ognuno ha punti di forza e punti deboli*, sull'importanza di accettare i propri punti deboli per provare a migliorarsi e sull'importanza del riconoscimento degli altri riguardo alle nostre capacità, per non rimanere schiacciati sui nostri limiti. Il discorso, quindi, si è focalizzato su un dato di realtà che spesso sfugge: la cosiddetta *diversabilità* non è un

concetto che riguarda solo i “disabili”, ma qualcosa che riguarda tutti noi per un aspetto o per un altro!

In ultimo, a proposito delle **differenze su base etnica**, siamo partiti dai contenuti di un articolo di R. Sapolsky su *Internazionale* n.1234 dal titolo “Perché odiamo gli altri”. Il primo passo è stato sintetizzare i punti più importanti del discorso sviluppato nell’articolo.

In tutto il mondo gli esseri umani distinguono tra Noi e Loro in base all’**etnia**, al **genere**, alla **lingua**, alla **religione**, all’**età**, allo **status socioeconomico**, e così via. È stato dimostrato che la tendenza a dividere il mondo in Noi e Loro è profondamente radicata nel nostro cervello. *Rileviamo le differenze tra Noi e Loro con straordinaria rapidità.* Attraverso il corso della storia i popoli hanno sempre esaltato le persone che fanno parte del loro gruppo. *Noi siamo più corretti, più intelligenti, moralmente superiori e più degni di rispetto.* Il modo emotivo con cui vediamo i Loro è condizionato da insospettabili forze nascoste. Solo in un secondo momento la ragione corre a mettersi al passo con il nostro io emotivo, generando racconti plausibili e utili per spiegare il nostro odio. È una sorta di “**pregiudizio di conferma**”: ricordiamo i dettagli a sostegno della nostra tesi più delle dimostrazioni del contrario; cerchiamo prove in un modo che può solo confermare e non smentire la nostra ipotesi. Naturalmente, tipi diversi di Loro evocano sentimenti diversi. *La cosa più comune è considerarli sempre minacciosi, arrabbiati e inaffidabili.* I bianchi ad esempio, vedono le facce degli afroamericani più arrabbiate. *Ma i Loro non evocano solo la sensazione del pericolo, a volte anche quella del disgusto. Sono queste le basi emotive per arrivare al conflitto con gli Altri, i Loro.*

A questo punto ho proposto la visione di un breve filmato (<https://youtu.be/fkyn7eeEDpc>) che rievoca la famosa tregua di Natale del 1914⁸, durante la prima guerra mondiale, in cui accadde qualcosa di inaspettato: i soldati britannici e tedeschi oltrepassarono le trincee per portare doni ai propri nemici, giocare insieme e fraternizzare. Dopo la visione del filmato, ho aperto la discussione con alcune domande: “Cosa è accaduto? Chi sono i Noi e i Loro? Cosa ha permesso di superare la barriera tra Noi e Loro?”. La discussione ha permesso di focalizzare un punto fondamentale: *lo schema Noi/Loro può cambiare ed essere riconfigurato con la scoperta di un Noi differente, magari allargato sulla base di una comune appartenenza (noi soldati in trincea/loro ufficiali al sicuro) o di un comune retroterra culturale e religioso (in quel caso, la stessa nostalgia di un rito familiare e la comune fede religiosa...).*

L’ultimo passaggio è stato quello di agganciare i vissuti personali degli alunni/e: “Provate a pensare alla vostra esperienza: *quando vi è capitato di vivere questa divisione tra Noi/Loro? C’è stato un momento in cui siete riusciti a superarla?*”

8 L’episodio è citato anche nell’articolo, come esempio della possibilità di andare oltre allo schema Noi/Loro.

Se siete riusciti, come avete fatto? Se non siete riusciti, perché?”. Nella discussione sono emersi possibili soluzioni per il superamento dello schema Noi/Loro, facendo riferimento ad esempi e conoscenze degli alunni. Ad esempio in una squadra di calcio giocano calciatori di diversa provenienza etnica: come fanno a stare insieme? La risposta a cui siamo arrivati è che *fare “squadra” in vista di un obiettivo comune* permette di superare la distinzione su base etnica. Abbiamo, infine, trasferito questa soluzione al contesto scolastico, maturando una nuova consapevolezza: *anche la classe è una squadra che lavora per il comune obiettivo dell’apprendimento!*

Conoscere l’autismo

Prima di raccontare il laboratorio svolto durante la classe terza, riprendo le osservazioni registrate nella prima parte dell’anno scolastico.

La classe terza è composta da 16 alunni di cui 4 maschi e 12 femmine. Non ci sono stati nuovi ingressi, 3 alunni si sono ritirati durante lo scorso anno scolastico, mentre 3 non sono stati ammessi alla classe terza.

Nel gruppo classe sono presenti due alunni con Disturbo dello Spettro Autistico (certificazione ai sensi della Legge 104), un alunno con Disturbo d’Ansia (diagnosi effettuata da medico specializzato). A ottobre è pervenuta una certificazione sanitaria riguardante un’alunna, in cui non è chiarita esattamente la diagnosi, ma si parla genericamente di “quadro psicopatologico che interferisce con la frequenza scolastica, le capacità relazionali e l’apprendimento”. Il CdC è stato informato della nuova certificazione e sono state indicate alcune misure facilitanti per le verifiche degli apprendimenti, in modo da non penalizzare l’alunna.

Il CdC è in buona parte cambiato: ne fanno parte 5 nuovi insegnanti. Durante questo primo mese di scuola, è stato rilevato da diversi docenti un *clima favorevole allo svolgimento delle lezioni*. Questa considerazione contrasta con quanto rilevato lo scorso anno nella programmazione di classe: “Durante questo primo mese di scuola, è stato rilevato da diversi docenti un clima persistente di euforia, agitazione e, a tratti, di scorrettezza e mancanza di rispetto (risate fragorose, commenti a voce alta, uso improprio del cellulare, disordine nel cambio dell’ora e a ricreazione), promosso in particolare da un gruppo di 5/6 alunni. Questo clima, a tratti, ha reso difficile il sereno svolgimento delle attività didattiche, rendendo necessarie le prime note disciplinari.”

Dal punto di vista dell'inclusione il gruppo classe mostra un buon grado di accettazione e rispetto nei confronti degli alunni più fragili, che partecipano pienamente allo svolgimento delle attività didattiche-educative.

Queste osservazioni testimoniano un punto di svolta, nel clima della classe, rispetto agli anni precedenti. Proprio questo miglioramento ha consentito di fare un passo avanti a lungo rimandato: ***promuovere una migliore conoscenza delle caratteristiche dell'autismo*** e, almeno per quanto riguarda l'alunno con autismo ad alto funzionamento, ***far maturare la consapevolezza di sé come persona con autismo***.

Il percorso è iniziato con la presentazione di una diapositiva, con alcune parole chiave utili per introdurre la visione dei due films, "Temple Grandin" (autismo ad alto funzionamento e "Il faro delle orche" (autismo a basso funzionamento), selezionati per mettere a fuoco le principali caratteristiche dell'autismo, a partire dagli estremi dello spettro autistico.⁹

PAROLE CHIAVE PER LEGGERE I FILMS

MALATTIA: condizione reversibile GUARIGIONE

DEFICIT: condizione irreversibile che implica una "mancanza"

HANDICAP: condizione di svantaggio (rapporto deficit/ostacoli)

DISABILITÀ: condizione che attesta una mancanza di abilità

NEURODIVERSITÀ: condizione che attesta un diverso funzionamento neurologico

AUTISMO COME NEURODIVERSITÀ: DUE ESTREMI (ALTO/BASSO FUNZIONAMENTO) COME NELLE DUE STORIE RACCONTATE DAI FILMS.

A questa prima fase, utile per inquadrare l'autismo nella giusta prospettiva (non è una malattia - non c'è un prima di salute e un dopo di guarigione -, non è necessariamente legata ad un deficit cognitivo, ma è semplicemente una delle possibili neurodiversità), è seguita la visione dei due films: "Temple Grandin", che racconta la biografia di una donna con autismo ad alto funzionamento, e "Il faro delle orche", film biografico di un bambino con autismo severo.

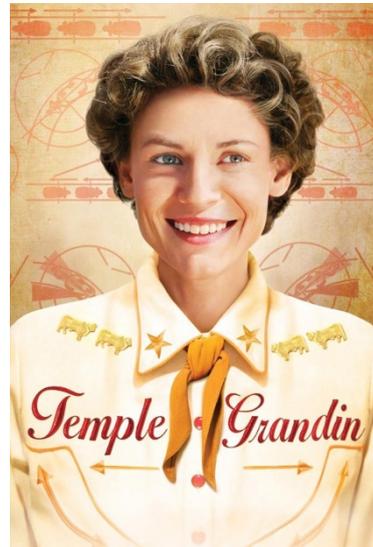
Dopo la visione dei due films ho proposto una slide che ha stimolato la ricerca dei punti comuni tra due storie così diverse. Le idee che sono emerse sono state annotate sulla diapositiva.

⁹ La classe dove si è svolto il laboratorio è frequentata da un alunno con autismo ad alto funzionamento con PEI per obiettivi minimi (DSM 5: livello 1) e da una alunna con autismo severo con PEI differenziato (DSM 5: livello 3).

IL FILO ROSSO CHE UNISCE LE 2 STORIE

QUALI PAROLE TI VENGONO IN MENTE:

- DIVERSITÀ
- DIFFERENZE DI LINGUAGGIO
- DIFFICOLTÀ DI SOCIALIZZAZIONE
- ABBRACCI (CONTATTO FISICO)
- ABILITÀ SPECIFICHE
- ORDINE CATEGORICO DI OGGETTI
- DIFFICOLTÀ AD ACCETTARE IL CAMBIAMENTO
- ROUTINES RIGIDE
- EMPATIA CON GLI ANIMALI
- LA DETERMINAZIONE DELLE MADRI



Dopo questa prima ricostruzione dei contenuti dei due films, finalizzata a rintracciare il filo rosso delle due storie, ho stimolato l'approfondimento della conoscenza delle caratteristiche dell'autismo, cercando di agganciare le osservazioni dirette degli alunni/e.

Così, abbiamo riempito insieme la tabella sottostante.

PENSANDO ALLE DUE STORIE E ALLE TUE ESPERIENZE, QUALI SONO PER TE LE CARATTERISTICHE DELL'AUTISMO?

SENSORIALI (vista, udito...)	IPERSENSIBILITÀ ACUSTICA PERCEZIONE VISIVA MOLTO SPICCATA PER I PARTICOLARI
COGNITIVE (come funziona il pensiero)	MEMORIA FOTOGRAFICA
MOTORIE (movimenti del corpo)	STEREOTIPIE GOFFAGGINE SCARSA PROPRIOCEZIONE
AFFETTIVE (nei rapporti intimi)	DIFFICOLTÀ DI STABILIRE RELAZIONI
SOCIALI (nei gruppi)	RAPPORTI SOLO CON FAMILIARI
COMUNICATIVE (come si comunica)	VERBALE/NON VERBALE
INTERESSI (tipo e quantità interessi)	INTERESSI LIMITATI E STEREOTIPATI

Dopo aver identificato le caratteristiche principali del “funzionamento autistico”, l’ultimo passaggio è stato guidato da due domande: “Quali potrebbero essere i bisogni di una persona con autismo?”; “Cosa faresti per stabilire un rapporto con una persona con autismo?”. Queste domande hanno attivato osservazioni, curiosità e richieste di ulteriori spiegazioni da parte degli alunni, durante tutta la parte finale dell’anno scolastico.

Il risultato più importante è stato che l’alunno con autismo ad alto funzionamento, oltre ad essere stato molto attivo durante il laboratorio, ha iniziato a parlare apertamente di autismo in famiglia, per la prima volta...

Concludo ringraziando, il Dirigente Scolastico, l’educatore scolastico, i colleghi e gli alunni che hanno collaborato alla realizzazione di questi laboratori: solo all’interno di un percorso condiviso e partecipato, infatti, si può realizzare un processo educativo efficace. Come diceva spesso Andrea Canevaro a proposito del lavoro dell’Insegnante specializzato nel Sostegno, un carico può essere eccessivo per una persona, ma diventa sopportabile quando il peso viene distribuito su più persone!