

**scuola ticinese**  
stereotipi, pregiudizi



- 3 | Claudio Biffi  
**Stereotipi, pregiudizi**
- 5 | Paola Villano  
**(Ri)conoscere i pregiudizi:  
alcune riflessioni psicologiche  
ed educative**
- 13 | Stefano Vassere  
**Stereotipo linguistico  
e stereotipo culturale**
- 19 | Renato Martinoni  
**«Bella Italia», il panino per veri  
«Mampfiosi». Lo stereotipo  
fra irriverenza e cultura**
- 25 | Michele Mainardi  
**Bisogni educativi speciali a scuola  
fra storia e (pre)concezioni**
- 31 | Paolo Buletti  
**Lasciar germogliare le parole**
- 37 | Giulia Favilla  
**Arte ed educazione alla cittadinanza:  
spunti di riflessione sullo stereotipo**
- 43 | Pepita Vera Conforti  
**La relazione tra formazione professionale  
e stereotipi di genere**
- 48 | Intervista a Monika Hofmann  
**La cardiologa e il fiorista**

# Stereotipi, pregiudizi

Claudio Biffi, collaboratore scientifico presso la Divisione della scuola

- 53 | Nancy Gaudreau, Vincent Bernier, Leonia Menegalli  
**La gestione dei comportamenti in classe nella scuola dell'infanzia ed elementare**
- 63 | Alessandra Galfetti  
**Accertamento della vista nelle scuole ieri e oggi. E domani?**
- 67 | Aldo Foglia  
**Per discutere la civica**
- 71 | Sara Grignoli, Anna Vidoli  
**I trent'anni della Convenzione internazionale sui diritti dei bambini e degli adolescenti**

## Nota

<sup>1</sup>  
Barthes, R. (1978). *Leçon*. Paris: Éditions du Seuil. Traduzione nostra.

L'idea di mettere stereotipi e pregiudizi al centro del nuovo numero di *Scuola ticinese* nasce un po' per caso (anche se, come la vita ci insegna, i casi sono più rari di quanto crediamo e da qualche parte una spiegazione, pur minima, la si trova sempre).

Se ripenso allora ai possibili 'moventi' che ci hanno portato alla scelta del tema di approfondimento del numero che vi apprestate a leggere, ritrovo una vignetta di Cavez (all'anagrafe Massimo Cavezzali) in cui il tizio tutto naso e occhi e bocca afferma "Io non dico mai bugie. Dico cose non vere che però potrebbero creare delle verità".

Un'affermazione che, per un'associazione più o meno libera, mi rimanda a un ricordo universitario, legato alla lettura della lezione inaugurale che Roland Barthes tenne nel 1977, quando fu invitato dal Collège de France a occupare la cattedra di semiotica della letteratura. Nelle pagine del libricino che trascrive le parole pronunciate in quell'occasione dal filosofo e semiologo francese si legge "gli stereotipi non coprono la realtà ma producono effetti di realtà". Barthes definiva poi gli stereotipi "degli eccessi di artificio che la società, prendendoli per sensi innati, trasforma in eccessi di natura"<sup>1</sup>.

Dispositivi linguistici, psicologici e sociali, gli stereotipi si fondano su attese o giudizi precostituiti, meccanicamente ripetuti, che non nascono dunque da una valutazione puntuale di singoli casi, situazioni o singole persone. Banalizzanti per loro stessa natura, gli stereotipi 'banali' non lo sono nei loro effetti. Soprattutto quando si caricano di valenze negative e diventano pregiudizi, producendo atteggiamenti altrettanto negativi (perché *dire* equivale a *fare*, come sostenevano John Langshaw Austin e John Searle formulando oltre mezzo secolo fa la teoria degli atti linguistici).

Sono persistenti e resistenti stereotipi e pregiudizi. Uno degli autori, Paolo Buletti, ci ricorda che l'etimologia di stereotipo rimanda – ancor prima che a un procedimento tipografico introdotto nel Settecento – al greco στερεός (*stereós*): duro, rigido, fermo... inamovibile. Dal canto suo, Pepita Vera Conforti, riflettendo sugli stereotipi di genere, ricorre all'immagine di un'acqua densa, immobile, in cui noi tutti coscientemente o incoscientemente bagnamo.

E restando nel campo delle immagini, la copertina realizzata da una delle studentesse del Centro scolastico per le industrie artistiche offre un'altra possibile chiave di lettura. L'illustrazione tematizza lo stereotipo di genere e, allo stesso tempo, si spinge fino a suggerire che stereotipi e pregiudizi sono come degli abiti: dei vestiti da noi indossati senza aver veramente avuto la possibilità di sceglierli. Oppure – variando la formula – pregiudizi e stereotipi sono abiti che lo sguardo degli altri ci mette addosso (o che noi mettiamo addosso ad altri) ma che in verità né ci appartengono né ci corrispondono.

Detto questo, come resistere allora alla tentazione di prendere le scorciatoie cognitive offerte dagli stereotipi? Come possiamo intaccare la solidità dei pregiudizi e vincerne l'inerzia?

In assenza di soluzioni facili e immediate, *Scuola ticinese* propone ai suoi lettori un'immersione in quel liquido denso e persistente forma-

4 |

to da stereotipi e pregiudizi. Un'immersione guidata dalle riflessioni che gli autori degli articoli, generosamente, hanno consegnato alle pagine di questa nuova edizione.



# (Ri)conoscere i pregiudizi: alcune riflessioni psicologiche ed educative

Paola Villano, professore associato di psicologia sociale presso  
il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna

Nel senso comune, e spesso nella riflessione legata al lavoro educativo, il pregiudizio è un termine connotato in maniera estremamente negativa. Questo concetto entra in conflitto con il linguaggio dell'operatore educativo, che dovrebbe essere neutrale, non giudicante, dedito all'ascolto dell'altro: in tale vocabolario, il pregiudizio è una minaccia che comprometterebbe la neutralità osservativa ed operativa e potrebbe limitare la comprensione dell'altro. Un primo passo necessario per affrontare e (forse) superare i pregiudizi, è, a mio avviso, essere consapevoli innanzitutto dei propri e comprenderli dal punto di vista scientifico, psicologico e dell'evoluzione storica.

### Introduzione

Il 14 luglio del 2013 a Parigi, prima dei fuochi d'artificio per la Festa della Repubblica francese, comparvero due grandi manifesti che riportavano questo slogan: “*Touche pas à mon pote*” (Giù le mani dal mio amico), in difesa dei migranti e di chiunque fosse diverso dalla maggioranza, quello che in sintesi chiamiamo ‘l'Altro’: una sorta di grande festa del “siamo tutti uguali” con la sua dose di buone intenzioni e forse anche di retorica. Una formula che spesso fa intravedere una società perfetta, la nostra, che vorrebbe la fine della dicotomia Noi/Loro e delle difficoltà conseguenti. Un mito della *benign bigotry*, delle società multietniche contemporanee – americana e non – che nasconde, dietro la formula “siamo tutti uguali”, una manifestazione apparente di trattamento egualitario per tutti, una forma invisibile di pregiudizio e un inespugnabile muro ideologico di esclusione sociale. Si tratta di uno dei sei miti culturali, il primo, che Kristin Andersen ben descrive nel suo libro *Benign Bigotry: The Psychology of Subtle Prejudice*. Il mito dell'altro o del “siamo tutti uguali”, sostiene la psicologa americana, riflette la nostra generale incapacità a individuare e a distinguere le caratteristiche dei gruppi ai quali non apparteniamo. Un processo psicologico che viene chiamato “effetto dell'omogeneità” e che si può applicare a qualsiasi categoria, etnica, nazionale o religiosa.

A questo proposito, il giorno dopo la manifestazione parigina, il filosofo del razzismo Pierre André Taguieff intervenne con una provocazione: “L'antirazzismo, una macchina per fabbricare esclusione?”, sostenendo lo svuotamento del termine *razzismo* in quanto si applicherebbe a sproposito a ogni tipo di discriminazione (omofobica, di genere, etnica), diventando così una formula magica per scongiurare il ‘male’.

Ma forse la questione è più complicata della semplificazione o dell'apparente uso ‘banale’ dei termini. Forse occorre innanzitutto distinguerli questi termini, spesso usati come sinonimi: si parla di razzismo, di stereotipi, di pregiudizi, senza sapere a volte il significato preciso che sta dietro ad ognuno e i processi psicologici che li caratterizzano. La confusione delle parole è un'operazione spesso pericolosa, oltre che inesatta. Generalizzare non sempre produce gli effetti desiderati: nel chiamare infatti razzismo ogni forma di eterofobia e di inimicizia competitiva, si rischia di annullare la forza di rifiuto e di sdegno che una comprensione corretta del concetto evoca in chi si confronta con esso. Cominciamo col dire che *pregiudizio* è una parola che ricorre molto spesso nei discorsi quotidiani. Ma anche stereotipo o razzismo sono termini di uso comune. Che differenza c'è fra questi termini? Per ora si può cominciare a dire che i concetti di stereotipo e pregiudizio non sono la stessa cosa, ma sono strettamente collegati: lo stereotipo è infatti il nucleo cognitivo del pregiudizio. Quest'ultimo viene generalmente inteso – ci ricordano gli psicologi sociali – come un atteggiamento negativo nei confronti di un altro gruppo o dei suoi membri, e si basa solitamente su uno stereotipo negativo, ovvero sulle credenze associate ad un determinato gruppo sociale, con attributi per lo più negativi (Villano, 2013a).

Cerchiamo di capire ora come le manifestazioni e le espressioni di discriminazione e razzismo siano cambiate nei periodi storici: tutto ciò ci può aiutare ad essere più precisi e consapevoli rispetto a questi importanti fenomeni sociali.

### Come è cambiato il pregiudizio: una panoramica degli studi psicologici

L'idea che il pregiudizio sia un concetto errato e un ostacolo alla vera conoscenza si ritrova già nei primi studi di psicologia sociale. A causa della mancanza di ricerche empiriche, intorno agli anni Trenta il pregiudizio assunse il significato di giudizio immotivato, non corrispondente alla realtà oggettiva, e molti psicologi sociali lo hanno inteso come inaccurato, un pensiero ostile nei confronti degli altri, formulato senza motivi sufficientemente validi. Addirittura, come “provincia di menti perverse e cuori avvizziti” (Fiske, 2000, p. 303).

Con il susseguirsi delle ricerche, le discipline sociali sono arrivate ad aggiungere ulteriori caratteristiche a questo fenomeno, divenute parte integrante dell'uso

quotidiano del termine. Infatti, il pregiudizio è un atteggiamento che assume connotazioni perlopiù negative (ricordiamo che esistono anche pregiudizi positivi), ma soprattutto una predisposizione a percepire, pensare, giudicare e agire in maniera sfavorevole nei confronti di chi è diverso da noi. Anche se tale fenomeno è complesso da definire, perché molte sono le variabili in gioco, possiamo percepirne tutta la forza penetrante, poiché esso non è solamente una valutazione, ma orienta concretamente le azioni e i comportamenti delle persone, che possono andare dal semplice tenere a mente le informazioni negative su un determinato gruppo, all'esprimere le proprie opinioni contrarie, al prendere decisioni o fare scelte discriminanti nei confronti di individui che semplicemente appartengono ad un determinato gruppo.

In una rassegna condotta dallo psicologo sociale americano John Dovidio e colleghi (2001, 2019), vengono individuati tre principali fasi di studio del pregiudizio. La prima (dagli anni Venti agli anni Cinquanta) è caratterizzata da una prospettiva individualista e da una considerazione del pregiudizio come un fenomeno psicopatologico. Ne è principale rappresentante la monumentale ricerca di Adorno e colleghi del 1950 sulla personalità autoritaria, secondo la quale il pregiudizio sarebbe un atteggiamento derivante da un'educazione molto autoritaria ricevuta da bambini. La personalità costruita a seguito di questa educazione sarebbe caratterizzata da uno stile di pensiero rigido e dogmatico, da una tendenza a seguire in maniera incondizionata gli ordini superiori, dalla superstizione, dal possedere credenze di tipo etnocentrico, antisemite, fasciste e fortemente conservatrici.

Successivamente (1960-90) si assiste a una seconda fase di studi, durante la quale il pregiudizio assume dignità di processo psicologico (Tajfel et al., 1971) e riflettere il *normale* funzionamento della mente umana. In particolare, il processo psicologico che starebbe alla base di stereotipi e pregiudizi è la categorizzazione sociale, un processo cognitivo *normale* che permette di ordinare l'ambiente in termini di categorie e raggruppare le persone, gli oggetti e gli eventi simili o equivalenti in base alla loro pertinenza rispetto alle azioni, intenzioni o agli atteggiamenti individuali. Ma se la categorizzazione è un processo ordinario della mente umana, nel caso degli stereotipi e pregiudizi si va oltre. Spesso si estendono le caratteristiche di base che accomunano i membri di una categoria con altri



Jennifer Baccanelli  
3° anno di grafica – CSIA

requisiti di tipo psicologico o attinenti a qualità morali o giudizi di valore. La complicazione sta nel fatto che la maggior parte degli stereotipi sono descritti come 'tratti caratteriali': ostile, disonesto, pigro, innocuo, stupido, e così via. Se gli stereotipi consistessero solamente in attributi facilmente misurabili, come l'altezza e il peso, la questione della valutazione e dell'accuratezza sarebbe più semplice. Il passaggio che spesso

compriamo è il collegamento fra caratteristiche che in realtà non sono associate fra loro e per le quali si stabilisce una corrispondenza fra l'appartenenza a una categoria e una particolare disposizione, a cui troppo spesso aggiungiamo un giudizio di valore e/o di piacevolezza: per esempio riteniamo che Irene, in quanto donna, sia anche brava a cucinare e quindi affidabile. In quest'ottica il pregiudizio sarebbe una sorta di 'peccato originale' che tutti noi ci portiamo dietro, influenzato anche dalla nostra educazione, dai contesti di crescita e di socializzazione, dalle esperienze: nessuno è immune dai pregiudizi, e questo dovrebbe sollevare coloro che, nello svolgimento della funzione educativa, sono terrorizzati all'idea di averne. La questione quindi non è se abbiamo o no pregiudizi: la psicologia sociale ci dice che tutti noi li possediamo. Semmai possiamo esserne consapevoli e saperli gestire: imparare a farlo è un primo passo per tenerli sottosoglia, soprattutto nel lavoro di formatori ed educatori, ma anche di genitori. Continuando nel nostro excursus storico-scientifico, in seguito ai cambiamenti sociali e culturali avvenuti principalmente negli Stati Uniti nell'ambito della lotta per i diritti civili e per l'uguaglianza sociale (Allport, 1954), si sono osservati un'attenuazione e un mutamento nella diffusione e pervasività del pregiudizio, apparentemente meno aperto e ostile (Pettigrew e Meertens, 1995). Dalla metà degli anni Ottanta in poi si sono sviluppate una serie di teorie per comprendere il paradosso degli atteggiamenti etnici, ovvero quel fenomeno per cui, a fronte di un chiaro rifiuto, in linea di principio, delle ingiustizie sociali verso alcuni gruppi (come ad esempio i gay o gli afroamericani), non si riscontra nelle persone altrettanta disponibilità verso i provvedimenti necessari alla loro eliminazione. Dopo la Seconda Guerra Mondiale infatti, finita l'esperienza del nazismo, molte cose sono cambiate. Martin Barker, nel suo libro del 1981 intitolato *The New Racism*, denunciava i cambiamenti di espressione del pregiudizio, come ci mostrano le numerosissime ricerche in ambito psicosociale sulle nuove forme di razzismo moderno. Già all'inizio degli anni Settanta infatti, gli psicologi sociali americani dichiararono che la natura del pregiudizio nei confronti degli afroamericani era cambiata. Esso appariva meno aperto e ostile, apparentemente privo di ogni idea di supremazia. Per usare un termine in voga oggi, si potrebbe parlare di espressioni di pregiudizio 'politicamente corrette'. Numerose ricerche in quest'ambito hanno effettivamente fo-

calizzato l'attenzione sulle forme più indirette di pregiudizio e discriminazione, forme che sono state riscontrate in tutto il mondo. Varie sono le definizioni che sono state date: pregiudizio latente, razzismo aversivo, razzismo simbolico, razzismo moderno e rittornante. Al di là della proliferazione linguistica e della sovrapposizione sostanziale di molti termini, l'elemento comune di tutte queste etichette è che denotano espressioni latenti e nascoste del pregiudizio, espressioni che paradossalmente sostengono l'egualitarismo e che contrastano con le forme più classiche e obsolete di pregiudizio, manifestate in maniera più diretta e ostile nei confronti dei bersagli sociali. Miti che contraddistinguono le società multietniche contemporanee e che si caratterizzano sia per un generale "rifiuto del razzismo" nel nome del "siamo tutti uguali", ma soprattutto nella costruzione di barriere indirette e penetranti che, ad esempio, ostacolano le politiche di uguaglianza, mantengono la stratificazione sociale (Emerson e Yancey, 2011), difendono i valori culturali (rigorosamente della maggioranza) e si rivelano nell'indifferenza emotiva verso gli altri ("non provo odio, ma nemmeno simpatia").

Per questo motivo in questi ultimi anni si è messa in moto una quarta fase di studi, attenta ai processi della globalizzazione e della post-globalizzazione, e a come questi fenomeni siano penetrati nelle società trasformando le ricerche sui pregiudizi. Anche in psicologia sociale si sono attivati studi che trovano la loro risonanza nel concetto di disuguaglianza e di disparità nella distribuzione delle risorse, punto di partenza per la discriminazione (Anderson, 2010). La questione oggi non riguarda più il razzismo di per sé. Non è questo il problema, o almeno non lo è più: tutti siamo contrari (in linea di massima). Oggi rimane irrisolta la spinosa questione se veramente vi sia uguaglianza di opportunità per tutti, e questo tema ci porta a guardare oltre, a parlare di culture – rigorosamente al plurale –, alle inevitabili differenze, ai confini scivolosi ma anche alla ricchezza psicologica che questo comporta. Il pregiudizio va visto e analizzato in maniera molto più ampia, non solo come percezione degli altri, ma soprattutto come elemento all'interno delle relazioni sociali che costituiscono il nostro mondo: discutere i concetti è utile, ma secondo lo psicologo sociale Stephen Reicher (2012), è ancora di più necessario comprendere la natura dei fenomeni, perché le persone parlano, agiscono, partecipano alla vita collettiva, condividono esperien-





Micael Costa Oliveira  
3° anno di grafica – CSIA

ze significative, e tutto ciò non può essere ricostruito in laboratorio. Occorre intrecciare i livelli di analisi e le metodologie di indagine, tenendo presente però che alcuni fenomeni, come i conflitti sociali e le differenze culturali, possiamo coglierli considerando principalmente il valore unico della realtà e dei contesti di vita, senza così pretendere di ridurli in sistemi rigidi e pre-determinati.

Un esempio a mio avviso interessante, che potrebbe farci riflettere sulle parole che utilizziamo nei discorsi quotidiani – a scuola, al lavoro, in famiglia e non solo – lo troviamo nell’ambito delle riflessioni sulla trasmissione dei pregiudizi attraverso le forme discorsive. Teun van Dijk, uno dei massimi esperti su questo tema, sottolinea come il pregiudizio e il razzismo possano essere concretamente espressi nei discorsi attraverso

strutture precise, sia a livello esplicito sia in modo indiretto, implicito, nascosto (per esempio nel chiamare qualcuno ‘combattente per la libertà’ o ‘terrorista’). O, come abbiamo argomentato in una ricerca di qualche anno fa sulla stampa italiana volta a cogliere il cambiamento della rappresentazione degli ‘arabi’ dopo gli eventi dell’11 settembre 2001, non appare ininfluente l’obliqua – probabilmente involontaria e tuttavia ricorrente – associazione per semplificazione dell’immigrato all’arabo, per cui accade che le due parole finiscano per condividere, oltre che la comparsa nelle stesse sfere semantiche, anche lo stesso alone emozionale (Villano, Passini e Morselli, 2010). Abbiamo così ragione di credere che l’ideologia possa mostrarsi praticamente in tutte le strutture del testo o della conversazione. Secondo van Dijk (2004), tipicamente, le ideologie organizzano le persone e la società secondo termini polarizzati. L’appartenenza di gruppo, prima di tutto, ha a che fare con chi appartiene o no a noi, al nostro gruppo e come distinguiamo noi stessi dagli altri mediante le nostre azioni, gli scopi e le norme. La nostra posizione rispetto agli altri è fondamentalmente sociale, ovvero se siamo in una posizione dominante o dominata e se siamo marginalizzati o meno. In generale, la strategia del discorso ideologico si può riassumere secondo i seguenti quattro principi: a) enfatizzare le *nostre* azioni positive, quelle del nostro gruppo (*ingroup*, in psicologia sociale); b) enfatizzare le *loro* azioni negative, quelle dell’altro gruppo o gruppi (*outgroup*); c) de-enfatizzare i *nostri* comportamenti negativi d) de-enfatizzare i *loro* comportamenti positivi. Queste quattro possibilità formano un quadro ideologico che si può applicare all’analisi di tutti i livelli delle strutture del discorso. Per esempio, possiamo parlare a lungo o brevemente circa le nostre azioni buone o cattive, in maniera esplicita o implicita, con iperboli ed eufemismi. Possiamo utilizzare tecniche di quantificazione (cioè dare l’idea che vi siano per esempio onde migratorie vastissime, piuttosto che usare percentuali sul totale della popolazione, oppure utilizzare termini vaghi e indeterminati come ‘molti’), analogie (parlare dell’immigrazione usando la metafora dell’invasione), ambiguità (riferirsi ad un gruppo come ‘il problema’) e citazioni scorrette. Il meccanismo che si mette in moto è quindi quello dell’esclusione progressiva delle persone non appartenenti al nostro gruppo dai confini di ciò che chiamiamo ‘civiltà’, al fine di marginalizzarle, delegittimarle e infine deumanizzarle (Villano, 2013b).

### Riflessioni conclusive

Insomma, per avviarci verso la conclusione, possiamo dire che il pregiudizio rimane da sempre un tema tanto complesso quanto affascinante. Mi preme sottolineare che le categorie, le mappe, gli schemi, gli stereotipi che ognuno di noi costruisce per esplorare e spiegare la realtà sono totalmente soggettivi e influenzano inevitabilmente le relazioni, anche quelle fra educatore e gli attori in gioco. È per questo che stereotipi e pregiudizi potrebbero risultare un ostacolo ad un progetto/intervento educativo, perché rischiano di contrapporre le persone e i gruppi e di allontanare le possibilità di conoscenza e di comunicazione. Ciò che risulta centrale nell’operato dell’educatore infatti sono la mentalità, le premesse, le idee sulle quali si basano le soluzioni e le scelte di azione. (Ri)conoscere i propri pregiudizi vuol dire evitare qualche rischio. Come ci dice Stefano Allievi: “Troppo spesso ci fermiamo ad osservare i fenomeni o le persone come se si trattasse di fotografie e non di film. Li osserviamo con gli occhiali che indossiamo al momento del primo impatto [...] e continuiamo a farlo con gli stessi occhiali, attraverso le stesse lenti, che con il passare del tempo diventano sempre più distorti. Le nostre categorie interpretative rimangono prigioniere di una immagine che corrisponde sempre meno alla realtà e così finiamo per dare nomi vecchi a una realtà completamente nuova, condannandoci a non capirla”.

Questi aspetti, che inevitabilmente entrano in gioco nel lavoro educativo, spesso si riflettono da una parte con sentimenti di ansia, timore e disorientamento che l’incontro con l’altro comporta, e dall’altra nella difficoltà e nella paura rispetto alle competenze professionali richieste nell’azione educativa. Come in ogni cosa, la soluzione ottimale non esiste: ciò che preme sottolineare è che, anche e soprattutto nell’intervento educativo, la preconditione essenziale è il mutuo riconoscimento e il rispetto delle e fra le parti, riconoscimento che passa anche attraverso la conoscenza dei propri pregiudizi, o almeno la conoscenza dell’esistenza di questi fenomeni. Ciò comporta una costante autoriflessione su di sé e sul proprio operato, che dovrebbe diventare materiale di lavoro per l’educatore: conoscere e sapere che esistono propri schemi mentali che condizionano le azioni/scelte, ma saperli lasciare fuori ogni volta che ci si trova in un ambito professionale. Perciò, di fronte ai pregiudizi, qualche via d’uscita possiamo intravederla. Non delle soluzioni certe, as-

sentì in questo campo, ma possiamo pensare ad alcune riflessioni ed azioni volte ad un possibile cambiamento. La prima ce la presenta Martha Nussbaum nel suo libro *Non per profitto*, un elogio della cultura umanistica, spesso dimenticata dalle democrazie e dalla formazione dei giovani, sostiene l'autrice. Cultura umanistica che getta le basi e fornisce gli strumenti per "pensare criticamente, trascendere i localismi, affrontare i problemi mondiali come 'cittadini del mondo', raffigurarsi e riconoscere simpateticamente la categoria dell'altro". Per contrastare i pregiudizi, che portano a volte al 'disgusto' delle altre persone, dice sempre la Nussbaum, occorrerebbe insegnare cose autentiche sui gruppi diversi (sulle minoranze etniche, religiose, di genere, e così via), promuovendo contemporaneamente il pensiero critico ed incoraggiare nelle giovani generazioni la responsabilità. Ecco, possiamo allora pensare alla cultura come a una possibile soluzione alle disuguaglianze. Ma non l'unica, ovviamente.

Un secondo strumento che potrebbe risultare una valida alternativa alla chiusura (marginalità), spesso unica alternativa alle nostre paure, reali o immaginarie, potrebbe essere quello di puntare ad una pluralizzazione di prospettive critiche sui modi di vita differenti dai nostri. In altre parole, per educare a un mondo plurale dovremmo preoccuparci di comprendere la vita delle persone che vivono al di là dei nostri confini. Anche

attraverso la capacità di auto esaminarsi, di interrogarsi e di pensare (alla maniera socratica) a una modalità di stare insieme, che implica una ricombinazione delle forme culturali in nuove forme e nuove pratiche. È quello che può accadere a un cittadino straniero oggi in Italia, e non solo, che non è più lo stesso del primo giorno di immigrazione, e che a partire da due culture – una italiana e una di provenienza – ne costruisce una terza, ricombinando il vecchio e il nuovo.

Infine, a mio avviso una delle competenze fondamentali che dovremmo educare (e insegnare a educare) è l'empatia, ovvero la capacità di assumere la prospettiva altrui e comprenderne gli stati d'animo. È proprio questo uno degli strumenti che la psicologia ha a disposizione per superare i preconcetti e i confini, mentali e non, che troppo spesso ostacolano le nostre vedute. Capire l'altro, e soprattutto incoraggiare le persone ad assumere la prospettiva di una persona appartenente ad un gruppo discriminato, può essere una strategia efficace non solo per instaurare e mantenere relazioni sociali positive, ma anche per rispondere in maniera adeguata alle sue richieste e ai suoi bisogni.

## Bibliografia

- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., Stanford, R.N. (1963). *La personalità autoritaria*. Edizioni Comunità: Milano.
- Allievi, S. (2003). *Islam italiano*. Torino: Einaudi, 2003.
- Allport, G.W. (1973). *La natura del pregiudizio*. La Nuova Italia: Firenze.
- Anderson, K.J. (2010). *Benign Bigotry. The psychology of subtle prejudice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dovidio, J.F. (2001). *On the nature of contemporary prejudice: the third wave*, Journal of Social Issues, 57(4), pp. 829-849.
- Dovidio, J.F., Jones, J.M. (2019). *Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. In: E. J. Finkel & R. F. Baumeister (Eds.), *Advanced Social Psychology: The State of the Science*. Oxford: Oxford University Press, pp. 275-298.
- Emerson, M.O., Yancey, G. (2011). *Transcending racial barriers: Toward a Mutual Obligations Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Fiske, S.T. (2000). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: evolution, culture, mind, and brain. *European Journal of Social Psychology*, 30, pp. 299-322.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pettigrew, T.F., Meertens R.W. (1995). Subtle and Blatant Prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, pp. 57-75.
- Reicher, S. (2012). From perception to mobilisation: Shifting the paradigm of prejudice. In: Reicher, S. (ed.), *Beyond Prejudice. Extending the Social Psychology of Conflicts, Inequality and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 27-47.
- Tajfel, H., Flament, C., Billig, M.G., Bundy, R.P. (1971). Social Categorization and Intergroup Behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, pp. 149-177.
- van Dijk, T.A. (2004). *Ideologie. La costruzione sociale del pregiudizio*. Roma: Carocci.
- Villano, P., Passini, S., Morselli, D. (2010). Discorso e terrorismo: la rappresentazione degli arabi nella stampa italiana e internazionale dopo l'11 settembre 2001. *Psicologia sociale*, 3, pp. 441-460.
- Villano, P. (2013a). *Pregiudizi e stereotipi*. Roma: Carocci.
- Villano, P. (2013b). *Fuori dai giochi. La psicologia di fronte all'esclusione sociale*. Milano: Pearson.

# Per studenti attenti



Realizza con la tua classe la pagina di un libro di consigli sul tema «Circolare sicuri nelle strade»: in palio ci sono soldi in contanti per la cassa di classe e un libro dell'Avvento con 24 regali!

Per saperne di più: [concorso.upi.ch](http://concorso.upi.ch)

Concorso  
Ciclo 2



# Stereotipo linguistico e stereotipo culturale

**Stefano Vassere**, direttore delle Biblioteche cantonali ticinesi e docente di Teoria dei linguaggi presso l'Università degli Studi di Milano

Una nozione generale di *stereotipo* afferisce a diverse discipline con sfumature di significato e di uso variabili; tuttavia, essa condivide, nei vari significati e negli usi nelle varie scienze, un denotato etimologico comune. È interpretazione etimologica condivisa quella che fa derivare la parola *stereotipo*, nel significato che qui ci interessa, da un omologo termine della tipografia che indica la tecnica di riproduzione a stampa basata su forme fisse. Le discipline che via via hanno assunto, per processo metaforico, questa base semantica sono state parecchie: dalla psichiatria, alle scienze sociali, alla teoria della comunicazione. Si darà per acquisita una definizione generica della nozione, talmente generica da risultare di fatto estensibile ai vari settori scientifici nei quali essa è corrente: in questo senso, lo stereotipo è un comportamento sociale (e/o psicologico) messo in atto durante il processo di conoscenza della realtà circostante, che è acquisita e poi trasmessa attraverso la mediazione di un filtro semplificatorio e rigido.

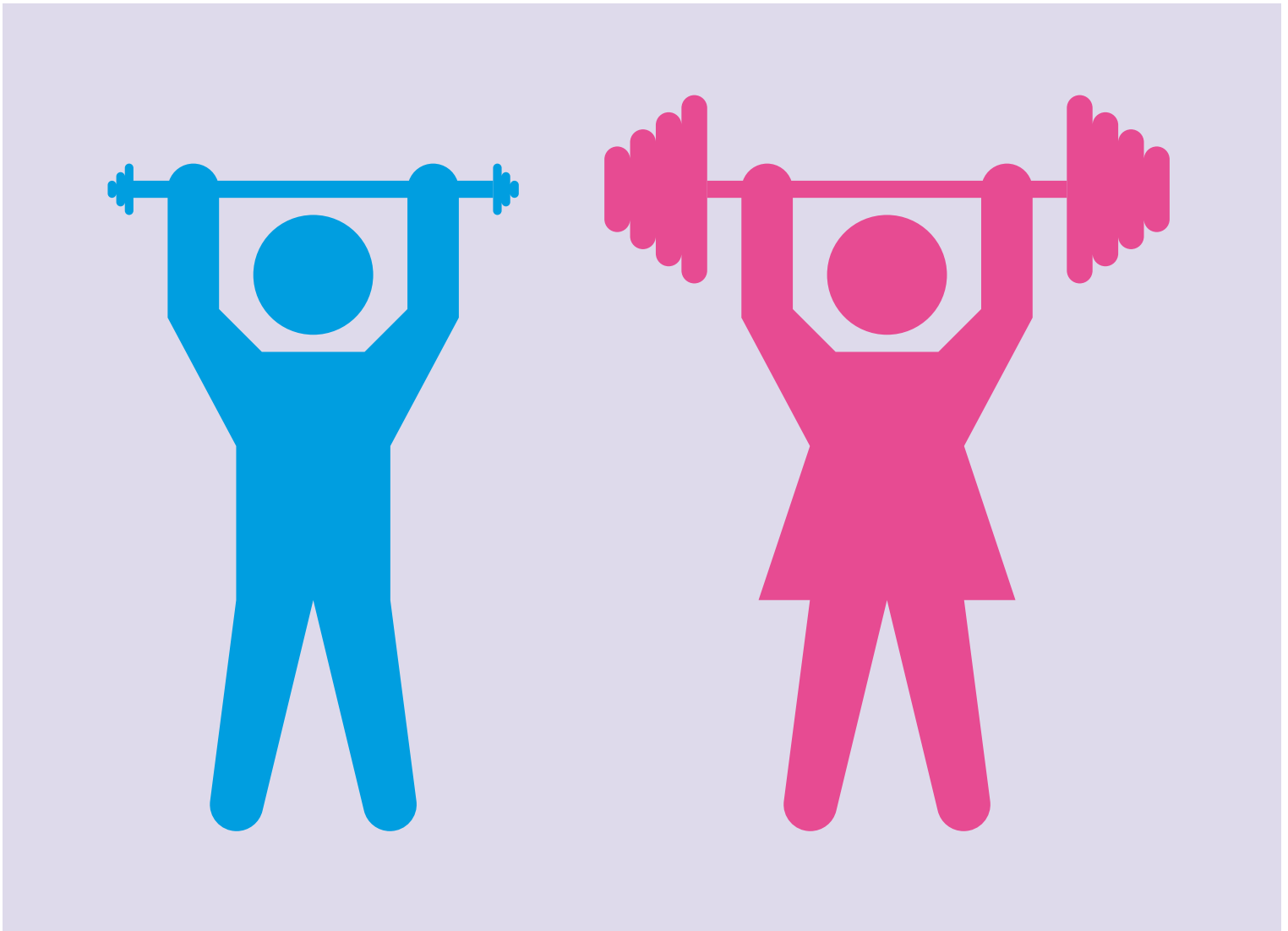
Se diamo per acquisito che lo stereotipo trova due suoi tratti definitori centrali nella condivisione ampia presso la comunità o il gruppo sociale e nella messa in atto di una semplificazione di situazioni complesse, possiamo quindi identificare nel contesto sociolinguistico da una parte e nella struttura semantica e lessicale dall'altra le due direzioni lungo le quali condurre, se non una ricerca, almeno l'identificazione delle principali caratteristiche dello stereotipo (e del pregiudizio) nel contesto dell'analisi linguistica ampia. Ci si muoverà quindi in questa direzione per dire quali sono le implicazioni linguistiche dello stereotipo e circostanziarne in parte il rapporto con il contesto sociale e culturale retrostante. Formulata la questione in questo modo, potremo dire che lo stereotipo è un fenomeno che può adottare la prospettiva pragmatica, disciplina della linguistica che considera da un lato l'influenza del contesto sul sistema e dall'altro quella del sistema sul contesto, tanto che questo paradigma di studi è stato definito con immagine spiccia il sotto-componente che si occupa di studiare come fare parole con le cose e come fare cose con le parole. Poi, andando oltre, si potrà anche estendere il discorso a una presa in considerazione delle potenzialità pragmatiche dello stereotipo, valutando quanto il fenomeno, potenzialmente forte di una sua carica illocutiva e perlocutiva, possa agire attivamente nel contesto sociale e culturale.

Quanto premesso ci permetterà di ricondurre alla componente semplificatoria dello stereotipo anche al-

cune derive naturali del linguaggio: la tendenza alla semplificazione strutturale in atto in tutti i contesti dell'analisi linguistica tradizionale (fonetica e morfosintassi in particolare) e i processi di semplificazione lessicale dovuti all'evoluzione del lessico nella storia delle lingue. Gran parte dei processi linguistici sono in altre parole soggetti, sul piano diacronico, a una semplificazione strutturale e le parole rappresentano spesso un concentrato di riferimenti semantici e storico-culturali chiaramente semplificante. Per la parte strutturale, si pensi alla semplificazione del sistema dei tempi verbali e a quella del sistema pronominale: in quest'ultimo ambito, ad esempio, i pronomi atoni dell'italiano perdono il genere e il numero nel caso dativo alla terza persona e, su un piano più sociolinguistico, i sistemi più evoluti cedono la morfologia tradizionale della forma pragmatica di cortesia (genere femminile del pronome tonico, uso di maiuscole ecc.).

Le definizioni correnti del termine *stereotipo* in linguistica alludono alla fissazione di una forma linguistica sottrattiva e riassuntiva: «locuzione, o espressione fissata in una determinata forma e ripetuta quindi meccanicamente e banalizzata; luogo comune, frase fatta» (voce *stereotipo* in *treccani.it*). Non di rado, a questa definizione strutturale e neutra si affianca anche il fatto che lo stereotipo risulti fortemente imparentato con il pregiudizio, spesso negativo: «espressione, motto, detto proverbiale o singola parola nella quale si riflettono pregiudizi e opinioni negative con riferimento a gruppi sociali, etnici o professionali» (*idem*); con il pregiudizio, lo stereotipo agisce nel contesto comunicativo e quindi nella società. È in più fuori di dubbio che alle nozioni di stereotipo e di pregiudizio siano affiancati con regolarità valori negativi, pur non presenti nella definizione scientifica stretta. Ed è più in generale anche fuori discussione che il ricorso a questo genere di artificio linguistico rappresenti un modo di agire nel mondo che concretizza un valore non neutro del messaggio linguistico.

In questa sede, partiremo dall'elemento semplificante e sottrattivo dello stereotipo in due contesti dell'interazione sociolinguistica, il cosiddetto 'linguaggio sessista' e il cosiddetto 'linguaggio razzista', che bene esemplificano i due settori di semplificazione linguistica appena delineati. Non mancherà qualche incursione nella dimensione pragmatica di questo fenomeno, che pure pare essere fondamentale nell'agire comunicativo del parlante risultando quindi componente precipua del parlare stereotipato.



Micael Costa Oliveira  
3° anno di grafica – CSIA

In sede preliminare sarà però necessario procedere all'identificazione di alcuni aspetti di cui questo contributo non si occuperà e che pure rappresentano avanguardie anche importanti: non ci occuperemo per esempio dello studio di come lo stereotipo venga percepito da chi ne rappresenta l'oggetto principale e il destinatario, né dei danni psicologici e morali che ne derivano; né ci si occuperà dei rapporti tra gli stereotipi linguistici e gli ambienti socioculturali nei quali essi si sviluppano; e ancora non si prenderà in considerazione l'analisi contrastiva tra, dello stereotipo, le origini e gli usi sociali e condivisi da una parte o quelli psicologici e individuali dall'altra. E ancora si rinverrà ad altra sede il ragionamento su eventuali interventi volti a modificare il sistema linguistico nella prospettiva di rimuoverne pratiche stereotipate.

### **Il linguaggio sessista**

Il dibattito (anche) scientifico riguardante il linguaggio sessista ha origine in ambiente anglosassone e ha però fatto registrare negli ultimi tre decenni incursioni importanti anche nel mondo italofono. Significative in questo senso risultano le iniziative nate attorno all'istituzione, nel 1986, della Commissione Nazionale per la parità e le pari opportunità tra donna e uomo promossa presso la Presidenza del Consiglio dei ministri, nel quadro dei cui lavori fu attribuito alla linguista Alma Sabatini l'incarico di redigere uno studio e una serie di raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana all'indirizzo degli organi istituzionali dal titolo *Il sessismo nella lingua italiana*. Lo studio, poi pubblicato, si apriva con le parole di Elena Marinucci, presidente della Commissione: «uno degli scopi precipui

della Commissione per la realizzazione della parità tra uomo e donna è quello di rimuovere tutti i residui pregiudizi nei confronti delle donne stimolando e favorendo un cambiamento nel modo di pensare, di agire e di esprimersi»; e continua Elena Marinucci: «attraverso uno studio documentato della lingua d'uso, le ricercatrici dimostrano come l'universo linguistico sia organizzato attorno all'uomo, mentre la donna continua ad essere presentata con immagini stereotipate e riduttive, che non corrispondono più alla realtà di una società in movimento. I grossi cambiamenti di questi ultimi anni non sono ancora rispecchiati nella lingua». Lo stereotipo e il carattere riduttivo delle immagini in gioco sono quindi ben presenti fin dall'esordio di questo studio, che inaugura di fatto la stagione degli approcci maturi e sistematici alla problematica sessista in Italia. L'approccio, ribadito anche nell'introduzione allo studio affidata a Francesco Sabatini, si rifà ai principi della relatività linguistica elaborati tra gli anni Venti e Trenta del Novecento da Edward Sapir e Benjamin L. Whorf (e recentemente rivalutati ad esempio dagli studi del cognitivista George Lakoff sulla manipolazione linguistica della realtà), riassumibili per linee generali nell'identificazione del ruolo fondamentale della lingua parlata nello sviluppo cognitivo e comportamentale del parlante; una lingua, detto altrimenti, determina la mentalità dei propri parlanti e ne condiziona il modo di vedere il mondo, prova ne sia ad esempio il fatto che a monte di differenze di genere reali le differenti lingue si comportano in modo differente.

Nell'analisi di Alma Sabatini parte notevole è rappresentata dallo studio del lessico sessista: dalla complessa questione dei generi delle denominazioni di professioni (con scelte morfologiche invero instabili e complesse) a una prospettiva lessico-semantica che mette in luce come negli stessi strumenti lessicografici più autorevoli del panorama italiano, i maggiori dizionari italiani (certo dell'epoca), le parole che facciano riferimento diretto al genere femminile finiscano per essere definite non in base al loro valore denotativo ('la donna in quanto tale') ma in base a quelli connotativi ('la femmina dell'uomo'). Per non parlare di allusioni al «grano di verità, al dato riconoscibile» tipico di ogni stereotipo che, nel caso del linguaggio sessista, «estrappolato dal contesto dinamico e contraddittorio, viene generalizzato e congelato e diventa 'ovvio': per esempio, la piccolezza della donna e quindi l'uso di immagini riduttive e vezzeggiative nel riferimento alla donna

ma anche a quanto la caratterizza e la circonda (un vestitino è sempre un vestito da donna, idem per cappellini, giacchine, borsine ecc.).

Ma se l'ambito lessicale e della morfologia lessicale è terreno di studio molto proficuo per la messa in luce del carattere sessista del linguaggio, è piuttosto nel campo della morfosintassi che lo stereotipo risuona maggiormente rispetto alla caratteristica qualificante della semplificazione strutturale. A partire dal maschile neutro non marcato: l'uso di *uomo* e *uomini* in senso universale; l'uso del maschile per indicare popoli (*i Romani*), categorie sociali e professionali (*i bambini*, *i vecchi*); l'accordo del participio passato al maschile quando i componenti del gruppo referente (e i nomi che li indicano) sono in prevalenza femminili («Carlo, Maria, Francesca, Giacomo e Sandra sono arrivati stamattina», con la raccomandazione di un accordo eventualmente selezionato in base al genere dell'ultimo nome della serie). Analoghi fenomeni strutturali sono l'uso dell'articolo determinativo davanti al cognome femminile quando il cognome al maschile è usato senza articolo (la Thatcher vs. Brandt); l'uso del «maschile di nomi di mestieri, professioni, cariche per segnalare posizioni di prestigio quando il femminile esiste ed è regolarmente usato solo per lavori gerarchicamente inferiori e tradizionalmente collegati al 'ruolo' femminile» (Maria Rossi, amministratore unico vs. Maria Rossi, amministratrice unica); l'uso di «nomi epiceni (ambigenere) al maschile, con articoli e concordanze maschili», o la formazione di un femminile con l'aggiunta del suffisso *-essa*, o antepoendo o posponendo il modificatore *donna*» (il parlamentare europeo Mara Rossi; il vigile donna); l'uso al maschile o la femminilizzazione «con il suffisso *-essa* di nomi di professione che hanno un regolare femminile in *-a*» (*la deputatessa*, *l'avvocatessa*, *la sindachessa* ecc.); l'«uso del titolo al maschile, con concordanze al maschile di aggettivi, participi passati, ecc., come: 'Il primo ministro indiano assassinato...» («che nasconde, per chi non lo sappia, l'informazione che si tratta di una donna; si vedano anche le incoerenze negli accordi come '...il premier, scortato da..., si è incamminata'»).

Una prima osservazione riguarda il fatto che a una semplificazione culturale e concettuale connaturata allo stereotipo non corrisponde in questo caso necessariamente una semplificazione linguistica strutturale; e anzi, in alcuni casi (uso dell'articolo determinativo



davanti a cognomi e in parte l'uso di suffissi complessi) lo stereotipo ricorre a strutture più complesse contraddicendo il principio di semplificazione del sistema linguistico. In sostanza, non sarà quindi una tendenza storica e ineluttabile alla semplificazione linguistica a opporsi a un linguaggio più rispettoso delle declinazioni di genere.

### Il linguaggio razzista

Su un altro piano di semplificazione linguistica si colloca per contro lo stereotipo che assume la forma di una voce di lessico. In questo caso, una parola funge da elemento semplificante a vari livelli: come condensato dei vari usi che, a partire dall'etimo originale, si sono succeduti nella sua storia; come accumulo degli ambiti d'uso pragmatici cui la parola si è prestata; come ricettacolo riassuntivo oltre che delle denotazioni anche delle connotazioni attribuitele<sup>1</sup>; come repertorio delle azioni che, ancora sul piano pragmatico, il suo uso comporta, a livello di azione nella realtà e di effetti prodotti sul ricevente e sui contesti circostanti e generali. In altri termini, una parola usata come stereotipo può:

- semplificare, ma solo apparentemente, un succedersi di significati che la parola ha assunto negli anni, nei secoli, della sua storia linguistica;
- semplificare un sistema di contesti d'uso: usata in contesti anche diversi e non neutri, la parola semplificata è loro paradossalmente prestata in modo indifferenziato;
- semplificare un sistema di connotazioni, appiattendole sul valore denotativo (è il caso della parola *negro*, più volte e in sedi varie, ricondotta al suo semplice etimo latino, di valore neutro; ma è anche il caso di una parola come *etnico*, neutra e innocua se accompagnata a parole come *cibo* o *musica* e carica di valori denotativi se unita per esempio a *scontri*). Su *negro* dice Federico Faloppa: «negro, nell'italiano d'oggi, non denota (o describe) soltanto una caratteristica fisica: semmai connota – una persona, un gruppo di persone – proprio in ragione di quella caratteristica fisica»;
- semplificare le azioni sulla realtà, quando il parlante decide di ricondurla artificialmente a un piano semplicemente referenziale chiamandosi fuori in modo abusivo dagli effetti sul contesto e sui destinatari del messaggio linguistico.

Dunque, sul piano dei contenuti semantici denotativi e connotativi di una determinata parola e tenuto conto del suo valore performativo con le conseguenze implicate, è interessante richiamare quanto sostenuto dalla filosofa americana Judith Butler (in Faloppa): «chi usa questi insulti non sarebbe solo 'responsabile' del modo in cui vengono detti, ma anche del loro 'rinvigorimento': del fatto che grazie ad essi vengono rinforzati, ri-attualizzati, 'contestati di odio e di ingiuria'. E i discorsi razzisti funzionerebbero proprio 'perché invocano una convenzione'». In pratica, non solo il referente semantico attuale di queste parole ma l'intera loro storia è richiamata nell'enunciazione; pronunciarle attualizza periodi storici (della parola e del suo contesto) e avvenimenti che la storia ufficiale può peraltro avere già ampiamente condannato: colonialismo, discriminazione razziale ecc. La parola, in questo senso, non solo porta il significato lessicale, ma è addirittura 'pregna' della sua storia, che è tra l'altro una storia di sopraffazione, portando essa il carico dell'intera gamma storica dei significati denotativi e connotativi. Ciò è sufficiente a configurare di una parola come *negro* il carattere offensivo e razzista.

### Alcune osservazioni conclusive

Tenuto conto che un'indagine di questo tipo necessiterebbe ovviamente di maggiori approfondimenti, alla prova tra l'altro di una base esemplificativa più cospicua, possiamo avanzare due osservazioni generali e conclusive. Innanzitutto un parlante che indulga in un qualche modo alla pratica di consuetudini linguistiche consapevoli improntate allo stereotipo non è legittimato a invocare una supposta neutralità del sistema linguistico teso a seguire sue derive naturali, tantomeno nell'ipotesi di guadagnare uno stato strutturale semplificato. Inoltre, seconda e conseguente osservazione, il parlante, nell'uso degli stereotipi, non può chiamarsi innocente. O, meglio, «la lingua, presa in sé e per sé, è docile, ma nella mente dei parlanti non è neutra», osserva Francesco Sabatini nella sua attualissima prefazione al lavoro di Alma Sabatini. E aggiunge: «non c'è alcun dubbio che, allo stato in cui ognuno riceve la lingua e la usa, questa racchiude e propone una data visione del mondo: la lingua – soprattutto nel modo in cui viene realmente praticata dalla maggioranza dei parlanti – è un binario su cui viaggia il pensiero». Lo stereotipo les-

### Nota

<sup>1</sup> Seguendo le definizioni correnti si intende qui con denotazione l'insieme degli oggetti indicati dal termine, e quindi il significato denotativo corrisponderà al contenuto in senso stretto espresso dal segno, al significato neutrale. La connotazione è per contro l'informazione concettuale supplementare e il significato connotativo è costituito dai contenuti non oggettivi, dai valori trasmessi dal segno a livello simbolico, affettivo, psicologico ecc.

sicale per esempio rappresenta, nei casi qui solo tracciati, un'emplificazione ideale di quella che il cognitivista Daniel C. Dennett chiama «una diffusa pratica di ‘scarico’ [che] ci libera dalle limitazioni del nostro cervello animale»; una consuetudine che non ci libera però, si potrebbe aggiungere, dalle nostre responsabilità di parlanti e di cittadini.

### Commento bibliografico

Per 'fare cose con le parole...', cfr. Claudia Bianchi, *Pragmatica del linguaggio*, Bari-Roma, Laterza, 2003, che intitola due capitoli 'speculari' del suo libro in questo modo, ispirandosi al teorico degli atti linguistici John L. Austin, del quale cfr. *Come fare cose con le parole*, edizione a cura di Carlo Penco e Marina Sbisà, Genova, Marietti, 2017. Per i processi dell'evoluzione linguistica è utile Lorenzo Renzi, *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, Bologna, il Mulino, 2012; mentre per la nozione di semplificazione linguistica applicata all'italiano è ancora molto attuale Gaetano Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1987. Una

trattazione generale della nozione di stereotipo, con ampia rassegna degli aspetti non toccati in questo contributo, è in Bruno M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna, il Mulino, 1997 e Paola Villano, *Pregiudizi e stereotipi*, seconda edizione, Roma, Carocci editore, 2013. Il rapporto di Alma Sabatini con le raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana è facilmente rintracciabile in Internet e (il 22 luglio 2019) all'indirizzo [https://web.uniroma1.it/fac\\_smfn/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf](https://web.uniroma1.it/fac_smfn/sites/default/files/IlSessismoNellaLinguaItaliana.pdf) nell'edizione del 1993. Qui è utile Francesca Mandelli e Bettina Müller, *Il direttore in bikini e altri scivoloni linguistici tra femminile e maschile*, Bellinzona, Casagrande editore, 2013. Per l'ipotesi Sapir-Whorf e per la sua evoluzione nella storia della linguistica, si veda ora Giorgio

Graffi, *Breve storia della linguistica*, Roma, Carocci editore, 2019, 181. Di Judith Butler, in particolare per la forza performativa del linguaggio e le analogie tra *hate speech* e atti perlocutivi, si può vedere almeno Judith Butler, *Parole che provocano. Per una politica del performativo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2010. Per la tematica del razzismo verbale, cfr. Federico Faloppa, *Parole contro. La rappresentazione del diverso nella lingua italiana e nei dialetti*, Milano, Garzanti, 2004; in particolare sul lessico del razzismo e le sue implicazioni pragmatiche e strutturali, cfr. Federico Faloppa, *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2011; quest'ultimo ha rinvii consistenti dedicati a studi avanzati nel contesto della psicologia sociale

anglosassone, che dimostrerebbero i danni che gli insulti a carattere razzista procurano a chi li riceve (oltre che alla società in generale): essi provocherebbero «effetti evidenti sullo stato d'animo immediato, sulle reazioni emotive e fisiche, sulla perdita di autostima, come individuo e come parte di una minoranza bersaglio di insulti». Infine, per le teorie di Daniel C. Dennett sulle capacità del linguaggio naturale di scaricare nelle parole esperienze e soggetti complessi, si può leggere Daniel C. Dennett, *La Mente e le Menti. Verso una comprensione della coscienza*, Milano, Sansoni Editore, 1997.



## «Bella Italia», il panino per veri «Mampfiosi». Lo stereotipo fra irriverenza e cultura

Renato Martinoni, Professore emerito di Letteratura italiana presso l'Università  
di San Gallo

Capitava un tempo, e forse succede ancora, di trovare nelle edicole ticinesi cartoline postali con foto pittoresche accompagnate da una scritta: “Ich habe die Arbeit im Tessin vergessen”. Chi va in vacanza nella ‘Sonnenstube’ incontra un mondo paradisiaco. Tanto da scordare come per incanto il grigiore delle nebbie. Chi si ricorda più del lavoro e di tutte le sue ambascie? Non si tratta soltanto di quella *beautification* della realtà che porta alla tipizzazione e all’idillio, come faceva un libretto stampato nel 1906, costituito di testi, fotografie e canzoni, intitolato *Fröhliches Volk im Tessin*, il popolo felice nel Ticino (vi si legge fra l’altro: “il Ticinese ha un carattere aperto, amabile e sempre amico dei forestieri”; e “l’ospitalità è una virtù cardinale dei Ticinesi”). La ‘dolce vita’, si sa, ha poteri taumaturgici. E poi c’è sempre un nord di un sud. Il settentrione è la fabbrica della laboriosità e, per dirla con Max Weber, dello ‘spirito del capitalismo’. E c’è un sud di un nord: prigioniero del parassitismo. Il meridione è fatto di sole, di canti e di folclore. È la piazza assolata del ‘dolce far niente’. Un uomo politico guida senza la patente? Il direttore di una banca finisce dietro le sbarre? Può succedere soltanto nel sud. Semmai nel nord si può essere schiavi dell’orologio o troppo rigidi. Ma solo per un eccesso del senso del dovere.

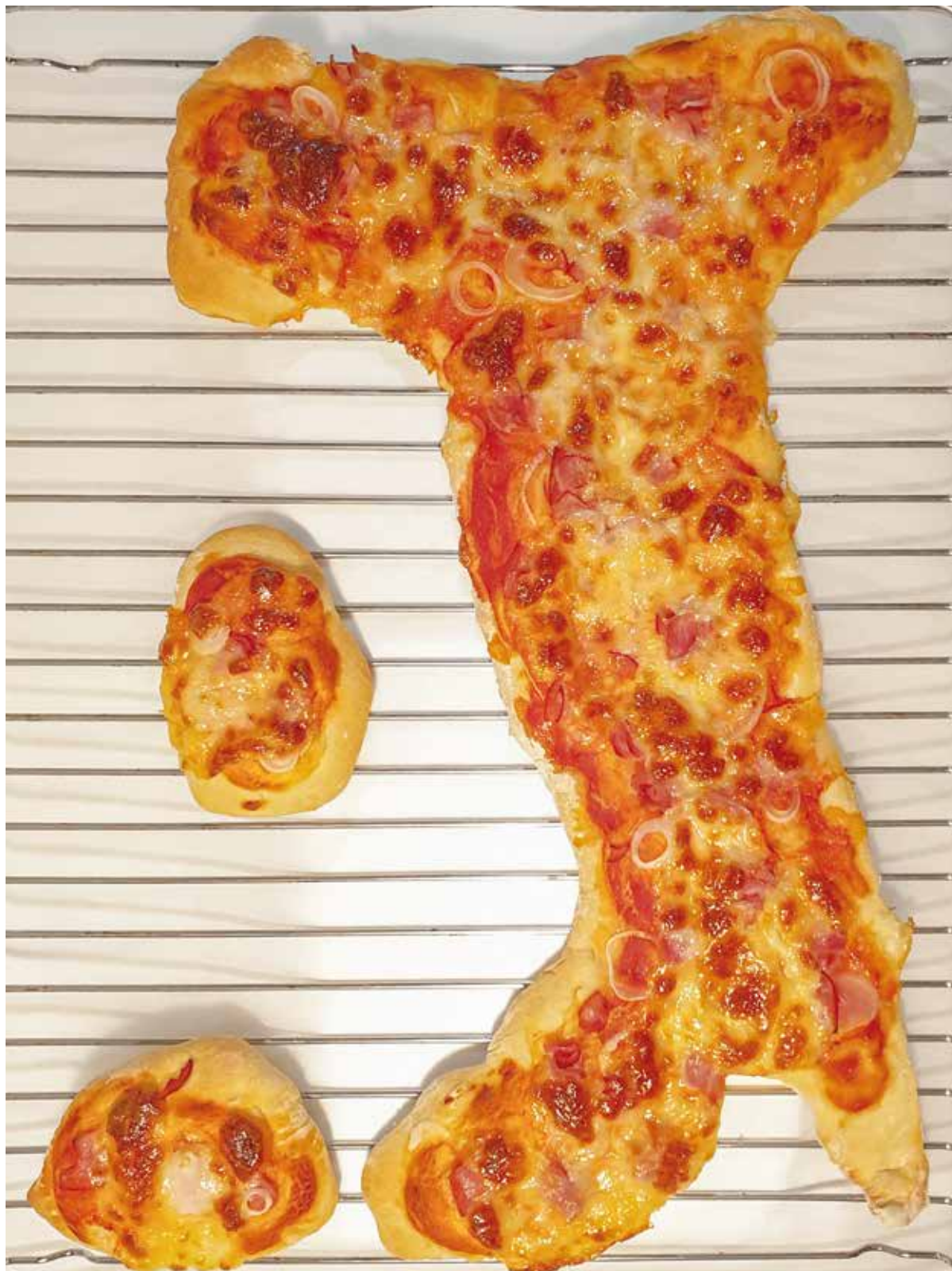
Sappiamo tutti che questa non è la regola matematica. E che gli studiosi in genere mettono in dubbio la scientificità di chi affronta argomenti pure accattivanti come il ‘carattere dei popoli’. È mera ideologia, dicono. Ma vai a scardinare l’uso sociale di certe *idées reçues*! Resistono ai morsi del tempo più solide del granito. Sono le bisnipoti della psicologia dei popoli. E prima ancora delle teorie dei climi, nate nel Seicento e sviluppatesi nel Settecento, in ambito sociologico e filosofico-kantiano. L’uomo del nord, così si diceva, ma le propaggini di questa visione non sono certo andate perdute, è ragionevole, ordinato, sociale, riflessivo, suscettibile, fedele nell’amore. L’uomo del sud è ricco di immaginazione, disordinato, individualista, intuitivo, passionale, sensuale nell’amore. È il *Grand Tour* a codificare queste visioni sociologiche. Sappiamo che il viaggio aristocratico, dall’epoca di Montaigne a quella di Goethe, una delle forme culturali più ‘europee’ che si conoscano, è la scuola di vita per eccellenza della società dell’Europa del nord. È l’esperienza fondamentale nella formazione del vero *gentleman*. Che nelle corti di Francia va a lezione di vita sociale. Che nei palazzi e nelle chiese d’Italia, stracolmi all’inverosi-

mile di opere d’arte, va a lezione di cultura. È l’ultimo anello del prestigio sociale, l’educazione offerta dal *Grand Tour*, almeno per i figli di Albione. Chi se lo infilava al dito ha raggiunto la perfezione.

Non che tutti lo sostengano, almeno sulle prime. “Inglese italianato, diavolo incarnato”, scrivono i detrattori. Meglio restare in patria, preservando i valori atavici di un paese, l’Inghilterra, grande e sviluppato, piuttosto che andare a cercare modelli corrotti nel paese di Machiavelli e del machiavellismo, del teatro comico, che invece dei buoni costumi insegna quelli cattivi, del ‘dolce far niente’. Sarà l’*Encyclopédie* a dover riconoscere autorevolmente che “les voyages étendent l’esprit, l’élèvent, l’enrichissent de connoissances, & le guérissent des préjugés nationaux”. Questo non toglie che la casistica delle immagini, degli stereotipi e dei pregiudizi è molto ampia. Scrive Pietro Aretino dei ‘Todeschi’: “la lor natura è dura, acra e bestiale, e quando s’intestano una cosa, Iddio solo gliene caveria”; nel suo viaggio italiano Goethe mette in bocca a un Napoletano l’idea del nord: “Sempre neve, case di legno, gran ignoranza, ma danari assai”; e Montesquieu, che addirittura teorizza leggi differenti a seconda delle passioni e dei caratteri dei popoli: “Un Anglais, un Français, un Italien: trois esprits”. Ancora oggi circolano immagini ‘cattive’ e ‘meno cattive’. I Francesi chiamano ‘macaroni’ gli Italiani. Gli Inglesi ‘froggies’, mangiarane, i Francesi. Gli Inglesi passano per bevitori di tè, i Francesi di vino, i Tedeschi di birra, gli Italiani per divoratori di spaghetti (come non ricordare la celebre scena di Alberto Sordi nel film *Un americano a Roma?*); gli Americani di *hamburger* inondati di *ketchup*. Anche la lingua ha le sue forme idiomatiche: “fumare come un Turco”, si dice, e “bestemmiare come un Turco”... Da un punto di vista nazionale, o peggio nazionalistico, tutto questo cumulo di associazioni dà fastidio, irrita, offende: per il carattere anacronistico, falso, datato, colonialistico o postcolonialistico di tutta questa *imagerie*. Ma occorre usare chiarezza quando si parla di stereotipi. E soprattutto non bisogna fare di tutta *un fascio*. Né cadere automaticamente nei giudizi morali.

### Le immagini e l’imagogia

Da sempre noi ‘immaginiamo’ attraverso testimonianze, informazioni, contatti culturali (le letture, la televisione, i film, la gastronomia), il sentito dire. L’«immaginario» relativo ad altre realtà, che il più delle volte è di seconda mano, è un serbatoio inesauribile di conoscen-



Micael Costa Oliveira  
3° anno di grafica – CSIA

ze e di giudizi. Vero è che l'antropologia culturale, sostituendo il concetto di razza con quello di cultura, ci ha insegnato che non esistono culture 'superiori' e 'inferiori'. In realtà si guarda all'«altro» con curiosità, distacco, fascino. Anche se il più delle volte non si vorrebbero cambiare i ruoli (è l'ammirazione estemporanea del turista nei confronti dell'ilota). Anzi, si stabiliscono consciamente o no delle gerarchie. Da sempre creiamo di-

cotomie: cristiani e pagani, sani di mente e malati, cittadini e contadini (in questo ambito la figura di Bertoldo è il più geniale dei rovesciamenti), regolari e maledetti, civilizzati e primitivi. Va aggiunto che l'immagine che noi formiamo non è mai del tutto esente da schemi (l'Eurocentrismo, che per secoli ha dominato la visione del mondo, ne è un esempio), da visioni morali o da procedure predefinite. Non è pertanto mai obiettiva.

L'immagine, nell'ottica comparatista, è una rappresentazione dell'altro (e a volte di sé). Nasce dall'incontro fra un'identità (l'io, il qui) e un'alterità (l'altro, l'altrove), fra ciò che è familiare e l'ignoto. Ha scritto il comparatista francese Henri-Daniel Pageaux che è 'l'expression, littéraire ou non, d'un écart significatif entre deux ordres de réalité culturelle': una 'culture regardante' e una 'culture regardée'. Che è "la représentation d'une réalité culturelle au travers de laquelle l'individu ou le groupe qui l'ont élaborée (ou qui la partagent ou qui la propagent) révèlent et traduisent l'espace social, culturel, idéologique, imaginaire dans lequel il veulent se situer". L'immagine insomma nasce dallo scarto fra l'identità di una cultura che guarda e l'alterità di una cultura che viene osservata, ponendosi sul confine labile fra questi due poli. Associandosi ad altre immagini essa crea un immaginario collettivo e può diventare veicolo strumentale di propaganda o di travisamento ideologico o morale. Basterà ricordare le cartoline, stavolta fornite dall'esercito italiano, che i militari mandavano a casa al tempo dell'occupazione fascista dell'Abissinia: con gli invasori ritratti in pose 'umanitarie', tutti bravi soldati, gli Africani fatti prigionieri, con le catene alle caviglie e gli occhi spiritati, le Africane 'nude' e ammiccanti...

L'imagologia è una delle discipline che costituiscono i fondamenti della comparatistica. Essa pone al centro dei propri interessi lo studio dei luoghi e delle opinioni comuni, degli stereotipi, dei *cliché*, dei pregiudizi. Si basa soprattutto su testi letterari (o di viaggio: come la *Italienische Reise* di Goethe, o *Corinne ou l'Italie* di Madame de Staël) che, facendosi deposito di immagini, idealizzanti ed esteticamente marcate, o al contrario di visioni negative o errate, si caratterizzano per la loro valenza 'imagotipica'. Per questo non sono mancate critiche molto dure, specie da parte dei rappresentanti del *New Criticism* americano, che hanno veduto l'approccio studioso di carattere imagologico come troppo 'estrinseco' rispetto a quelli che dovrebbero essere i veri fini 'intrinseci' degli studi letterari. Nel corso del tempo sono naturalmente mutati gli interessi, le strategie, i metodi e le teorie. Nei suoi sviluppi meno lontani l'imagologia si è orientata sul versante politico, specie in Germania, e su quello letterario e della ricezione, specie in Francia. Oggi gli studi imagologici si muovono volentieri sul piano della interdisciplinarietà, dialogando con altre scienze come l'odeporica e gli studi postcoloniali. Ha rilevato il comparatista Ar-

mando Gnisci: "L'interesse maggiore che anima le ricerche imagologiche è di risalire al valore ideologico e politico che certi aspetti di un'opera letteraria possono avere proprio in quanto in essi si condensano per lo più le idee che un autore condivide con l'ambiente sociale in cui vive".

### Images, mirages e stereotipi

Gli studiosi di imagologia, indagando la 'représentation de l'étranger' e il suo rapporto con il reale, hanno distinto fra 'images' (le immagini 'vere') e 'mirages' (quelle false o falsificate, per ignoranza o precisa e strategica volontà). Analogamente, a seconda stavolta di chi le produce, si parla di 'autoimages' e di 'étéroimages'. È all'interno di queste dinamiche che va studiata la questione dell'identità nazionale, anche perché non di rado le immagini che una cultura fornisce di sé non sono altro, in primo luogo, come peraltro ha ricordato Max Weber, che una risposta a quelle che vengono fabbricate da una cultura esterna. Un'«étéroimage» può essere a sua volta positiva o negativa. Goethe ha dato il suo bel contributo nel costruire l'immagine di un'Italia 'giardino d'Europa' che ancora oggi continua a sopravvivere con immutato vigore. Lo scrittore tedesco Rolf Dieter Brinkman gli ha risposto con *Rom. Blicke* (1979), dove la città eterna, una sorta di Roma all'incontrario, viene rappresentata in tutta la sua 'mondezza'.

È dalle immagini e dal loro uso, specie ideologico, che nascono gli stereotipi (il termine viene dalla tipografia e indica un'impronta rigida). Si potrebbe asserire che lo stereotipo, che per sua stessa definizione precede (se ci sarà) l'esperienza empirica, è in relazione regressiva con l'immagine, di cui ha bisogno, e progressiva con il pregiudizio, che poi andrà a creare. È un insieme di informazioni e credenze via via cristallizzate, invariabili, ma anche coerenti e stabili nei confronti di una categoria di oggetti o di persone. Si legge in una guida di viaggio inglese della fine del Seicento: 'French courteous. Spanish lordly. Italian amorous. German clownish'.

Lo stereotipo, ha scritto Pageaux, non è un 'segno', poiché non genera significati, ma un 'segnale', perché rinvia automaticamente a una sola interpretazione possibile e fornisce un messaggio unico, essenziale, legittimante. Non è polisemico ma policontestuale: "il délitvire une forme minimale d'informations pour une communication maximale". Sappiamo tutti che i Greci

dicevano ‘barbaro’ chi, venendo da fuori, non parlava la loro lingua o, provando a parlarla, la balbettava comicamente. Cicerone definiva i popoli alpini “montani, duri et agrestes”. I barbari del nord chiamavano ‘stulti’ i Romani, almeno dopo la caduta del loro impero. È quell’etnocentrismo di cui un osservatore acuto come Montaigne ha dato una bellissima descrizione: “chacun appelle barbarie ce qui n’est pas de son usage; comme de vray, il semble que nous n’avons autre mire de la verité et de la raison que l’exemple et idée des opinions et usances du pais où nous sommes. Là est toujours la parfaite religion, la parfaite police, perfect et accomply usage de toutes choses”.

Spesso lo stereotipo è il frutto di conoscenze mediate, e quindi relative, o contaminate da fantasie o da pregiudizi. Dicotomizza il mondo e lo gerarchizza, discriminandolo. Crea confusione fra natura e cultura (la natura dell’altro, specie riguardo all’inferiorità fisica o alle anomalie: come il naso ‘grande’ degli Ebrei). Raramente, come del resto l’immagine, e il pregiudizio, è individuale. Il più delle volte è collettivo. Indice di una cultura bloccata e tautologica, frutto di miti, rimozioni, costruzioni, manipolazioni, consente di guardare gli altri attraverso canoni culturali, ideologici ed estetici propri. Canoni che spesso hanno il sapore del patriottismo o peggio dello sciovinismo. Come per le immagini, anche in questo caso si distingue fra auto-stereotipi (positivi, sembra che i parigini in questo ambito siano dei veri e propri campioni) e eterostereotipi (negativi): e qui basterà ricordare quel barone ‘Thunder-ten-Tronckh’, nel *Candide* di Voltaire, che è tutto un programma già nella durezza fonica e nell’asperità teutonica (per un orecchio latino, almeno) dell’onomatopoeia. Spinto all’estremo l’armamentario stereotipico può dare la stura a sentimenti differenziati di ‘-fobia’, ‘-filia’, o di ‘-mania’ (per intenderci: di gallofobia, di anglomania, di italo-filia), non privi di forzature e contraddizioni. In questo senso lo stereotipo può essere un’arma a doppio taglio. Nell’*imagerie* nordica c’è posto difatti per un’Italia ‘giardino d’Europa’ come per un’Italia che riesce a combinare la tradizione gastronomica, come la pasta, e i peggiori mali sociali, come la radicalizzazione. Chi non ricorda l’immagine di copertina dello ‘Spiegel’ che, una quarantina di anni fa, era l’epoca del terrorismo di destra e di sinistra, mostrava una P38 posata su un piatto fumante di spaghetti? Con grande divertimento fra i lettori tedeschi e rabbia e indignazione fra quelli enotri.

### Orgoglio e pregiudizio

Il passo successivo porta al pregiudizio che, come dice il nome, è il giudizio che precede, e che evita, l’esperienza empirica: pertanto, meglio che sulla conoscenza, si basa sulla ‘pre-conoscenza’. Il pregiudizio determina ancora di più, rispetto allo stereotipo, il modo di percepire la realtà. Anche se a volte non è facile stabilire dove finisce lo stereotipo e dove comincia il pregiudizio. Spesso ha la funzione di sostenere le strategie di controllo di un gruppo dominante su un gruppo dominato, o da dominare. Per questo, anche se esistono pregiudizi di carattere positivo, di norma a sua volta è negativo. Radicalizza il *gap* delle posizioni fra la comunità che osserva e quella che viene osservata. Per questo c’è chi la vede come una patologia sociale. Porta all’estremo il giudizio sulla diversità etnica, culturale, religiosa. Per questo può condurre all’intolleranza, o peggio al razzismo, dato che ne condivide certe categorie. Quando viene sostenuto da settori come la politica o la burocrazia, che sembrano essere oggi i principali ‘costruttori di immagini’, e i loro veicolatori, esso conduce alla manipolazione dell’opinione pubblica e alla discriminazione degli avversari. Alleati del pregiudizio sono il populismo, il nazionalismo, il separatismo, l’imperialismo culturale (‘What is universalism to the West is imperialism to the rest’), a volte la stessa invenzione delle identità nazionali e le *fake news* che prosperano dappertutto.

La tipologia degli stereotipi e dei pregiudizi che essi generano è molto larga. Ci sono quelli razziali, quelli etnici, quelli religiosi, quelli sociali, quelli culturali, quelli di genere. Un tempo il loro studio serviva a cercare di demistificarli. Basterà ricordare opere classiche come *Orientalism* di Edward Said (1978) o *La conquête de l’Amérique. La question de l’autre* di Tzvetan Todorov (1982), sulla ‘découverte que le je fait de l’autre’. Oggi il discorso non verte più soltanto sui meccanismi della loro formazione o sulla questione della loro legittimità o meno. Non si tratta cioè di dare un giudizio morale: è ‘giusto’ o ‘sbagliato’? È il valore culturale, ideologico, politico dello stereotipo a essere studiato. Per capire come e perché esso nasce, prende forma, si trasforma in pregiudizio.

Una grande catena specializzata nel *fast food* in Austria si è inventata per l’estate del 2019 un panino, ‘Bella Italia’, che, insieme all’onnipresente *hamburger*, e al formaggio, contiene pomodori, lattuga e rucola. Insomma, i sapori che tanto da vicino (non fosse per l’im-

## 24 | **Bibliografia**

Per un inquadramento generale della questione, e per i relativi riferimenti bibliografici, si rinvia a Renato Martinoni, *Odeporica e imagologia. La letteratura di viaggio e la questione dell'«altro»*, in *Letteratura comparata*, a cura di Raffaella Bertazzoli, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 128-157.

mancabile polpetta di carne e il *bacon* fritto) ricordano la dieta mediterranea. “Für echte Mampfiosi”, si legge nei poster pubblicitari. In tedesco *mampfen* significa “mangiare voracemente, abbuffarsi”. Per i germanofoni e per il loro senso dello *humour* (ciò che è comico per una comunità non fa necessariamente ridere altre comunità) si è trattato di una scelta forse poco felice ma condita di uno spruzzo di sana ironia. Gli italofofi l’hanno invece avvertita come un’offesa imperdonabile alla ragion di Stato. Lo stereotipo è quello che fa coincidere l’Italia e la Mafia. È, il ‘Bella Italia’, un simpatico omaggio al ‘Bel Paese’, quasi una pre-impressione per chi, amante della cucina etnica, ne pregusta la visita, o un cavallo di Troia? Un panino per voraci affamati di emozioni italo-mediterranee o un *sandwich* ripieno di pregiudizi verso l’Italia? La scivolosa *trouvaille* ricorda una non meno irrispettosa immagine, apparsa qualche anno fa sulla principale rivista svizzera di automobili. Si vedeva un’Alfa Romeo, il nuovo modello, guidata da un ‘secondo’ con gli occhiali neri da sole e il solito atteggiamento *machista* tipico dei guaglioni del sud. Il titolo suonava, in italiano, sopra la foto dell’immigrato arrogante, in una pubblicazione altrimenti tutta in tedesco (*absit iniuria verbis*): “Che cazzo vuoi?”. Anche allora proteste e polemiche a non finire. Comprensibili fin che si vuole. Ma se dovessero avere un’altra vita, dopo la loro morte, gli stereotipi avrebbero già il loro posto riservato. Non il Paradiso. Non l’Inferno. Non il Purgatorio. Ma il Limbo. Anche se la Chiesa lo ha eliminato dalla sua geografia teologica. Difatti gli stereotipi sono una cosa a parte. Divertono chi li fabbrica. Irritano chi ne è toccato. Ma sembrano restare intoccabili.





## Bisogni educativi speciali a scuola fra storia e (pre)concezioni

**Michele Mainardi**, responsabile del Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS) presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI (DFA)

Le attenzioni che la scuola e le altre sovrastrutture istituzionali dello Stato, gli individui e le comunità prestano all'insieme della popolazione e alle loro traduzioni in atti formalizzati e spontanei, sono senza dubbio testimoni e indicatori dell'evoluzione della cultura e dei valori umani delle società civili e democratiche.

L'evidenza delle cose, l'intraprendenza di singoli o delle istituzioni, antagonisti o protagonisti di momenti di sviluppo significativi nei confronti di allievi con tratti di diversità (forse) più significativi di altri, se paragonati ai pari d'età, s'accompagnano di concetti talvolta altrettanto significativamente diversi da quelli che li hanno preceduti, di preconcetti/pregiudizi nei loro confronti o nei confronti delle azioni, delle realizzazioni o degli argomenti che ne tratteggiano l'assimilazione e l'accomodamento personale e istituzionale.

L'espressione 'bisogni educativi speciali' (da cui l'acronimo BES) con la quale si qualificano degli allievi e delle allieve per rapporto ad altri/e che di conseguenza parrebbero non dover necessitare di attenzioni significativamente speciali, specifiche o particolari rispetto agli altri e in situazioni usuali date, copre un campo molto vasto e veicola, oltre a quanto menzionato in entrata, concetti connessi a processi di assimilazione e accomodamento nel tempo di quadri di riferimento anche molto diversi fra loro: da un'accezione bio-medica del "bisogno di attenzione particolare" ad altre di natura sistemica e contestuale; da priorità d'intervento focalizzate sull'individuo e su principi d'azione mirati a compensare un deficit, un disturbo, una disabilità (modello ri/abilitativo-funzionale), ad altre bio-ecologiche e sociali (modello dialettico/ambientale; modello civico o dei diritti umani) con attenzioni rivolte all'accessibilità e all'accessibilizzazione dei luoghi e delle situazioni, al design universale, alle politiche di pianificazione del territorio e dei servizi, alle pari opportunità e al rispetto dei fini e dei principi della dichiarazione dei diritti umani e della democratizzazione degli studi.

Il concetto di bisogno educativo speciale riconosce una condizione di necessità ma anche di diritto e questo in base ai principi delle pari opportunità e dell'equità di trattamento.

L'evoluzione delle attenzioni della scuola nei confronti degli allievi e delle allieve con BES fa riferimento oggi come oggi a concetti, che attualizzano, che (ri)definiscono la responsabilità educativa nei confronti di tutte le persone in età d'obbligo scolastico. Concetti che

comportano la rivisitazione di opinioni, argomenti, strutture, schemi, modi di pensare e di agire i rapporti fra le persone e le istituzioni; nella fattispecie, ad esempio, la ripartizione dei compiti e dei luoghi dell'educazione e della formazione obbligatoria.

### **Sviluppi nelle pratiche e nei concetti**

Vale la pena ricordare, in relazione all'impatto di concetti, preconcetti e stereotipi sulla quotidianità e la condizione di ogni allievo/a, che qualsiasi cambiamento di paradigma, per poterlo fare proprio, ha da essere colto e, in quanto tale, accolto e accomodato individualmente e collettivamente per quanto rimette in discussione (Doise et Mugny, 1981; Zittoun, Perret-Clermont et Carugati, 1997): dalle evidenze alle credenze, dai concetti fruibili, ai preconcetti e alle concezioni assurde nel tempo a stereotipi, a termini di paragone, a schemi mentali, 'gialloni' per possibili vantaggiose o rischiose 'scorciatoie della mente': risultante di argomenti e di rappresentazioni mentali più o meno confortate dall'evidenza e dall'esperienza e più o meno frutto di 'retaggi storici' di concezioni e esperienze oramai anacronistiche o riconosciute come non pertinenti a scuola quali ad esempio il paradigma medico-curativo applicato alla realtà pedagogico-didattica.

### **La ripartizione dei compiti come principio d'azione: un anacronistico stereotipo**

Dalla fine degli anni Settanta il ricorso alla ripartizione dei compiti e dei luoghi dell'educazione degli allievi in età dell'obbligo scolastico è un argomento che suscita costantemente dibattiti e discussioni (Bless, 2004; Merzaghi, 1997). I fautori e i detrattori di tale differenziazione strutturale considerano aspetti che hanno a che vedere con le rappresentazioni dei bisogni educativi speciali, delle diverse forme di risposta a tali bisogni, con i modelli istituzionali di riferimento per l'apprendimento e lo sviluppo e con i modelli personali di ognuno (docenti, familiari e altri portatori d'interesse) rispetto ai fattori alla base della variabilità comportamentale (Mainardi, 2005).

La pregnanza di tali concezioni a livello culturale, politico ed educativo non è banale. La tensione etica prima, riferita alla scolarità delle persone che all'inizio del secolo scorso non potevano approfittare delle condizioni 'regolari' del fare scuola (Binet e Simon, 1905) e la specializzazione poi, intesa come la necessità di uno sviluppo di attenzioni particolari per gli allievi og-



gi detti con BES, hanno comportato quasi sempre anche una differenziazione strutturale dei luoghi dell'educazione regolare da quella 'particolare' e la delega di responsabilità coincidente con la differenziazione strutturale dei luoghi dell'educazione e dell'apprendimento di taluni allievi rispetto ad altri (Pelgrim, 2001; Bless e Moor, 2007). Le evidenze fornite alla storia della scuola e della ricerca educativa dagli anni Settanta, da iniziative integrative puntuali ma sempre più diffuse ed estese a nuove tipologie di bisogni educativi speciali, hanno portato a rimettere in discussione la dubbia e preconcetta pertinenza empirica<sup>1</sup> dei presunti e generali vantaggi educativi dell'istituzione di classi 'omogenee'. Classi costituite, in un senso (classe 'regolare') come nell'altro (classe 'specializzata') sulla base di tratti distintivi 'monolitici' a carattere medico, comportamentale, cognitivo, cronologico... e sulla ripartizione dei compiti fra gli specialisti delle attenzioni particolari e i docenti regolari. L'assunto della differenziazione strutturale è oggi assi-

milabile a un preconcetto, una scorciatoia presente nelle 'tradizioni' della mente, una conseguenza di concezioni forti del passato, anacronistica ma pur sempre parte di quella 'grammatica generativa delle pratiche' cara a Bourdieu (1972). Uno schema mentale che incide certamente sulla capacità di accogliere nell'immediato o sul corto termine la riconsiderazione dell'organizzazione della scuola nel suo insieme rispetto a dei BES. Interrogarsi quanto alla 'grammatica generativa delle pratiche', ai possibili (pre)concetti, ad eventuali 'misconcezioni' rispetto all'oggi (quindi all'attualità di taluni concetti, di fronte a situazioni date o in divenire) è a nostro avviso un elemento di crescita culturale e istituzionale che deve accompagnare qualsiasi fenomeno evolutivo orientato in cui ideologie (fini e principi) ed evidenze (strutture, azioni e realizzazioni) devono assolutamente mantenersi in un rapporto 'sano' fra loro. Un rapporto critico, dinamico ed evolutivo responsabilmente e deontologicamente fondato sulle finalità e i principi della scuola.

Micael Costa Oliveira  
3° anno di grafica – CSIA

### Nota

1 Un ritaglio dei primordi dell'educazione speciale, ossia di un'educazione rivolta a gruppi di 'esculsi', che nella sua azione 'segregativa' ha portato ad approfondire la conoscenza e gli effetti di pedagogie attente agli "handicap di situazione" (Mainardi, 2013) e – in seconda battuta – anche all'evidenza che attenzioni speciali e specifiche non richiedono necessariamente dei luoghi speciali per essere messe in atto.

### **Bisogni educativi speciali: fra eterogeneità e omologazione preconcepita**

Nell'anno in cui Minaire (1978) proponeva il concetto di 'handicap situazionale', anticipando la distinzione riproposta dall'autore nel 1992 e riconosciuta formalmente solo nel 2001 dall'OMS con la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) fra deficit (relativo alla persona, stabile e misurabile) e handicap (relativo all'impatto del primo sulla persona in rapporto alle contingenze di contesto e potenzialmente variabile per forma e intensità in relazione a quest'ultime), l'Inghilterra proponeva con il rapporto Warnock (1978) sull'educazione di allievi con disabilità di abbandonare il termine 'handicap', negativamente connotato e le categorie basate sulla 'deficienza' (deficit funzionale) per prestare attenzione in primo luogo alle capacità e ai bisogni educativi, in altri termini di assumere che un/a allievo/a ha esigenze educative speciali se ha difficoltà di apprendimento che richiedono risorse educative specializzate.

Il rapporto Warnock (1978) invitava inoltre all'integrazione degli allievi con BES (in inglese SEN: *Special educational needs*), tradizionalmente ritenuti diversi, nella scuola dell'obbligo e a prevenire ogni forma di discriminazione. Lo faceva proponendo l'identificazione di obiettivi educativi comuni a tutti, indipendentemente dalle abilità o dalle disabilità degli allievi.

Un cambiamento di paradigma che nel corso degli anni si è affermato portando la scuola a pensare alla differenziazione (strutturale inizialmente e didattica poi) in considerazione del miglior incontro di ognuno con i programmi, le risorse e le pratiche scolastiche e i piani di studio.

In Svizzera di fronte al bambino con disabilità, quattro sono stati i principali atteggiamenti di fondo che si sono succeduti nel tempo (Rochat 2008; Mainardi e Martinoni 2019):

- curare, modificare la condizione di disabilità con interventi di stampo 'curativo': paradigma medico (*Heilpädagogik; pédagogie curative*);
- compensare il deficit sviluppando altre competenze che suppliscano in termini normativi alle condizioni di 'svantaggio': paradigma compensatorio;
- adattare l'intervento educativo, didattico, di organizzazione ambientale in modo da minimizzare l'effetto della presenza di deficit: paradigma funzionale e dell'accessibilità;

- sottolineare l'aspetto di diritto richiedendo l'inclusione: paradigma dei diritti umani e dell'equità (considerare le attenzioni particolari come degli aspetti caratterizzanti le attenzioni usuali in quanto normalmente comprese dalle seconde).

Ognuno di questi accenti, come abbiamo rapidamente indicato in precedenza, fa riferimento a paradigmi specifici e a chiavi di lettura diverse che per 'momenti' hanno marcato i concetti e i modelli interpretativi delle scelte pedagogiche e istituzionali fino a portare oggi la scuola a riconsiderarli alla luce di nuove volontà sottoscritte dalla maggioranza delle nazioni con la dichiarazione di Salamanca prima (1994), con la convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) approvata dall'Assemblea federale (2016) e sempre a livello nazionale, con le raccomandazioni ONU all'Amministrazione federale per una migliore attuazione della Convenzione sui diritti del fanciullo (2015).

Ricordiamo che in Europa l'area dei Bisogni educativi speciali (BES), contrariamente a quanto sembrerebbe essere un ulteriore possibile luogo comune, non si limita alle disabilità e ai disturbi evolutivi specifici. Essa comprende oggi tre sotto categorie di persone per le quali si riconosce la legittimità di tali attenzioni: 1. allievi con disabilità diagnosticata; 2. allievi con disturbi evolutivi specifici diagnosticati – disturbi specifici dell'apprendimento (DSA); deficit di linguaggio; deficit delle abilità non verbali; deficit della coordinazione motoria; deficit di attenzione e di iperattività (ADHD); 3. allievi con svantaggio sociale, culturale e linguistico. Le prime due categorie interessano tratti distintivi normati e formalmente diagnosticabili a scuola, mentre la terza categoria riconosce l'esistenza di ulteriori condizioni di bisogno meno visibili o per le quali la scuola, in assenza di un patto educativo di società, sembrerebbe più impotente.

Appare evidente come il concetto di BES interessi un ventaglio estremamente ampio di situazioni e condizioni di scolarità. Parlare genericamente dell'allievo 'BES', o di un rappresentante di una sottocategoria di quest'area, come se fosse una categoria specifica di allievi, riduce e costringe la persona alla quale si riconosce il BES entro il tratto di particolarità che lo giustifica, una componente di una realtà complessa dove nulla esclude nulla.

Fatta salva l'identificazione di tale tratto che legittima (oggi) delle attenzioni particolari e specifiche in un

contesto dato – ossia la discriminazione (intesa come identificazione dell'esistenza di) una condizione particolare – qualsiasi altra inferenza generica sulle persone con BES è una banalizzazione stereotipica della persona così come lo è la sostanziazione costante di un tratto distintivo (ad esempio: 'idiota', 'zoppo', 'sordo', 'trisomico', ecc.).

Tale meccanismo ha come conseguenza impropria l'incremento dello scarto differenziale fra i gruppi (i detti 'BES' e i 'normo-tipici') e può comportare effetti secondari significativi assolutamente privi di connessione con la condizione di riconoscimento del bisogno e del diritto ad attenzioni educative particolari.

La discriminazione, positiva in origine in quanto accorda attenzioni particolari nell'interesse della persona, comporta un'etichetta con la quale l'allievo in primo luogo, ma ugualmente le famiglie e i docenti hanno a che fare. Solo la conoscenza, l'informazione e un'attenzione di fondo verso le persone, consentono di evitare a stereotipi e preconcetti di promuovere l'evocazione di immagini, l'emergere di aspettative e reazioni più o meno coscienti (riferite al tratto distintivo) e più o meno pertinenti riguardo in primo luogo alla persona e a quanto dovuto ad ogni allievo.

Lo studio della particolarità e della condizione di svantaggio in situazione (che può interessare anche allievi con specifici talenti) ha senso unicamente nella misura in cui la nostra conoscenza degli stessi consente di contenere/superare ('bypassare') un deficit, una disabilità, un 'disturbo', una condizione di svantaggio a scuola come altrove. Solo così facendo la persona non sarà imprigionata nella sua 'diversità'.

### **Le lezioni delle attenzioni speciali a scuola**

*Penser en termes de stéréotypes, (...) c'est ignorer les infinies subtilités de l'être humain, son inhérente individualité* (Warquier et Klein, 2006, p.21).

Il concetto di BES impone l'identificazione della condizione di bisogno sulla base del principio del diritto individuale e l'attenzione particolare mantiene un carattere di eccezionalità.

L'altra via, quella sostenuta dal paradigma dei diritti umani, vorrebbe che si agisse riconoscendo le diversità come componenti di una norma allargata e mettendo in campo attenzioni verso le stesse non sulla base della condizione di necessità individuale ma come principio didattico ed educativo di fondo: quello dell'accessibilità. La compensazione può agire in modo tale da con-

sentire all'allievo di adattarsi a delle situazioni scolastiche date ma questo non esclude che queste ultime possano includere il principio di accessibilità così da consentire a tutti gli allievi di sfruttare al meglio l'esperienza scolastica. In altri termini l'accento è messo sui bisogni educativi comuni. Ad essere particolari/speciali non sono i bisogni ma le attenzioni rivolte al singolo e al collettivo della classe.

Facendo nostre le parole di Macartney (2010, p. 216 e 2018: nostre traduzioni dall'inglese) si raccomanda di "identificare, rimettere in questione e rifiutare consapevolmente, in tutte le sue forme, una visione del mondo delle disabilità, delle differenze e delle diversità in quanto scarto rispetto alla «norma»". Le biografie delle persone con BES "devono essere all'avanguardia della co-costruzione della comprensione delle alternative per vivere al di fuori della curva di Gauss".

Sarebbe tendenzialmente uno stereotipo credere che l'attenzione educativa particolare (eccezionale) debba procedere esclusivamente da un principio compensatorio a fronte di condizioni dettate da una concezione normo-tipica dell'allievo e delle forme di attenzione da portare alle esperienze e occasioni d'apprendimento. Tale prospettiva si iscriverebbe allora in un contesto entro il quale degli allievi di volta in volta possono essere considerati 'normali', dotati, talentuosi, deboli, a rischio... quindi 'tipici' o 'atipici' rispetto a qualcosa di 'prestabilito' sulla cui base procedere ad una sorta di seriazione qualitativa in situazione.

La compensazione può anche non interessare uno scarto differenziale fra persone rispetto ad una situazione data ma fra situazioni date rispetto alle persone e quindi secondo un principio di equità.

### **Alla scuola delle competenze**

Una performance scolastica in una situazione data non è necessariamente in rapporto diretto ed esclusivo con la presenza o meno delle competenze che la situazione intende mobilitare. L'esito positivo indica che l'allievo è capace di sostenere la prova così come proposta e in modo conforme alle aspettative; l'esito negativo consente di constatare 'unicamente' che l'allievo in questione non riesce a produrre la performance attesa alle condizioni date. Le riflessioni che possono fare seguito a questa seconda constatazione potrebbero fornire altrettanti spunti per altri stereotipi in merito ad aspetti inerenti alle condizioni di equità, di imparzialità e di affidabilità della valutazione delle competenze in situazione.

L'accessibilità e buona parte delle attenzioni speciali rivolte agli allievi di una classe hanno la loro ragione d'essere rispetto alle condizioni della 'messa in situazione' e per rapporto alle condizioni (più favorevoli per tutti o perlomeno più eque) per sviluppare, sfruttare, dimostrare le competenze attese.

L'esito negativo della performance richiede la valutazione di tutti i possibili fattori d'influenza che concorrono nella circostanza a definire il compito ed in particolare a circoscrivere gli 'effetti secondari eventuali' (Mainardi, 2013) che la situazione di osservazione/valutazione potrebbe comportare (dall'accessibilità della consegna, alle possibili forme di risposta ammesse e alle condizioni di osservabilità e di considerazione del grado di acquisizione di una competenza specifica, ecc.).

Consentire ad un allievo che presenta una forma di dislessia di poter disporre di più tempo per leggere il testo di un esame è una misura intesa a compensare uno svantaggio rispetto a condizioni 'normate' ma non equivale a considerare gli effetti secondari della sua condizione di svantaggio. La situazione di svantaggio

resta intatta anche se con una misura d'eccezione riguardo al tempo a disposizione. Consentire all'allievo in questione di accedere al contenuto del testo in forma diversa dal leggerlo di persona, sempre che la competenza in gioco non sia appunto una determinata competenza di lettura ma la comprensione degli argomenti avanzati dal testo o delle operazioni conseguenti alla considerazione di elementi utili presentati dal testo, non è una forma di discriminazione positiva ma un'attenzione particolare intesa a generare una condizione di equità in entrata.

Il primato dell'attenzione rivolta allo sviluppo di competenze a scuola offre al paradigma dell'accessibilità uno spazio di incidenza che merita di essere ulteriormente approfondito al di là delle necessità riconosciute agli allievi detti "con bisogni educativi speciali" per qualsiasi fase del percorso individuale e collettivo di formazione e di apprendimento per quanto di unico, di differenziato e di reciprocamente arricchente può offrire all'esperienza scolastica obbligatoria individuale e collettiva di ognuno.

## Bibliografia

Bless, G. (2004). Intégration scolaire: Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire Suisse. In: *Au seuil d'une école pour tous*, De Carlo-Bonvin, M. (ed.). Lucerne: Édition SZH/CSPS.

Bless, G. e Mohr, K. (2007) Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik*, Jürgen, W. & Wember, F. (Hrsg.), Bd. 2. Göttingen: Hogrefe Verlag, pp. 375-383.

Binet, A., Simon, Th. (1905). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. *L'Année Psychologique*, 11, pp. 163-190.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.

Macartney, B. (2010). Living on the edge of the Normal Curve: 'It's like a Smack in the Head'. In: Dudley-Marling, C. & Gurn, A. (Eds.). *The myth of the Normal Curve*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 205-219.

Mainardi, M. (2005). Scuola regolare e pedagogia speciale e specializzata: un rapporto in costante divenire? In: Kronenberg, B. et Kummer Wiss, A. (Éds.): *Heilpädagogik für alle? Education et pédagogie spécialisées pour tous?* Berne: Édition SZH/CSPS, pp. 127-146.

Mainardi, M. (2013). L'apport de la «défectologie moderne» aux pédagogies: en deçà de la zone proximale de développement (ZPD). In: *Vygotski et l'école*, Bernié, J.P. & Brossard, M. (éds). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 357-365.

Mainardi, M. e Martinoni, M. (2019). L'école inclusive d'élèves en situation de handicap. Dans *Dictionnaire de politique sociale suisse. Woerterbuch de schweizer*

*sozialpolitik*. Zürich: Seismo Verlag-Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen.

Merzaghi, G. (ed.) (1997). *L'allievo in difficoltà. Tra modelli integrativi e modelli esclusivi*. Lucerne: Ed. SPC.

Minaire, P. (1978). *Proposition d'une nouvelle méthodologie dans l'évaluation du handicap. Médias et handicapés*. Paris: Maison de l'UNESCO, ADEP Documentation.

Minaire, P. (1992). Disease, Illness and Health: The critical Models of the Disablement Process. *Bulletin of the World Health Organization*, 70(3), pp. 373-379.

OMS (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*.

ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CDPD)*.

ONU (2015). *Raccomandazioni sull'applicazione della Convenzione sui diritti del fanciullo in Svizzera. Consiglio dei diritti umani: Esame periodico universale (EPU)*.

Pelgrim, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, pp. 147-166.

Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Berne: Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées BFEH.

Séguin, E. (1846). *Traitement moral hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: Éd. Baillière.

UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*.

Warnock, H.M. (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

Warquier, L., & Klein, O. (2007). *De la difficulté de se débarrasser*

de ses habitudes mentales: les mécanismes cognitifs impliqués dans la persistance des stéréotypes. In: *Psychologies des Stéréotypes et des Préjugés*, Klein, O. & Pohl, S. (Éds.). Bruxelles: Labor, pp. 19-56.

Zittoun, T., Perret-Clermont, A.N., Carugati, F. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de Psychologie*, 33, pp. 27-30.



# Lasciar germogliare le parole

Paolo Buletti, Associazione Progetto Aula 13

Roger Welti, Fondazione éducation21

*Non è facile trattare in classe, in maniera originale e innovativa, un tema come il pregiudizio o lo stereotipo senza cadere nella banalità. Proprio per quest'ultima ragione desidero condividere in questo articolo alcune riflessioni scritte da Paolo Buletti attorno a questi due sostantivi.*

### **Pregiudizio e stereotipo**

Mi sono state assegnate queste due parole: le leggo con calma, le scrivo a mano lentamente per delinearne i contorni. Le tratto con delicatezza. Le faccio ruotare su sé stesse, mi do il tempo di considerarle da angolazioni diverse.

*Pregiudizio.* Pre-giudizio. Come se ci fosse una predisposizione ad un'attitudine giudicante, la preparazione di un terreno dove la paura mette fretta e devo ricorrere il più presto possibile ad una formula che mi mette al riparo da possibili pericoli. C'è dentro l'economia di tempo e di energie: si risparmia un bel po' di fatica se non ci si inoltra troppo nelle profondità, se si rimane a galleggiare in superficie nel brodo dell'abitudine. Cronache. C'è dell'altro? Certamente la parola giudizio richiama anche sanzione, distanza, accusa. 'Pre' invece potrebbe suggerire un'incrinatura, l'avvicinarsi con prudenza alla parola definitiva, accompagnati dall'ombra del dubbio.

*Stereotipo.* Dal greco *stereos* che significa duro, rigido. La durezza si ispessisce quando ricorriamo a queste litanie brevi per descrivere l'altro da noi. Schemi, griglie, muri che non ammettono crepe. Qui non sta di casa l'incertezza. Urgenza di classificare senza troppo verificare le fonti, squalifica della necessità di capire prima di pronunciarsi. Le domande non sono all'ordine del giorno, le affermazioni perentorie. Il regno della solidità, la fiducia nelle sentenze.

Accosto a queste, altre parole, come fossero sinonimi: precipitazione, ripetitività, fissità, pigrizia mentale, povertà lessicale, noia, sarcasmo. Necessità di ricorrere alle parole abituali o abitudinarie, le prime che ci vengono in mente, quelle un po' frastornate, stonate. Parole imprecise, poco adatte, chiuse come gabbie. Pesantezze.

### **Possibili piste per uscire dalla durezza. Sguardi**

[...] è il nostro sguardo che rinchiude spesso gli altri nelle loro più strette appartenenze, ed è anche il nostro sguardo che può liberarli (Amin Maalouf – L'identità).

*E poi ho visto i denti-di-leone. Spuntavano sul margine erboso della strada. Una macchia compatta d'un giallo vivido, dorato. Tutta quella sudicia strada fiammeggiava di giallo e nessuno ci faceva caso. Dovevo esserci passato davanti una dozzina di volte. Certe volte me ne vado in giro come un cieco (Melvin Burgess – Storia d'amore e perdizione).*

Prendo questi inviti a coltivare uno sguardo attento per impostare un lavoro inteso a derubricare il pregiudizio e lo stereotipo. Occorre una faticosa ricerca, una capacità di andare oltre la prima impressione. Liberare il nostro sguardo per non inchiodare l'altro nella prima rappresentazione che ci viene in mente, spesso prestataci da altri, poco originale. Sguardo stupito e non filtrato da un'immagine preconfezionata. Mi può aiutare la capacità di lavorare sui particolari; coltivo la mia curiosità intesa come cura, attenzione, capacità di sguardo e, ancora una volta, sospensione del giudizio. È necessaria la delicatezza per portare in superficie l'infinitamente piccolo, l'invisibile, dar valore alla parola sussurrata, alle voci deboli, al balbettio. Il tempo è quello della lentezza, della germinazione, come se fossimo dentro il campo fertile del silenzio a spiare i movimenti minimi, il frullo d'ali, la tonalità dei colori delle corolle, il profumo delle erbe odorose.

*Essere curiosi coincide con l'aver cura di tutto, con quell'atteggiamento per il quale non si operano distinzioni, non si fanno selezioni, non si scarta a priori nulla dalla propria visuale, neppure il minimo particolare... a partire dagli spunti più esili (Pedagogia della curiosità – rivista Hamelin – maggio 2003).*

Se incontro uno sconosciuto mi devo dare il tempo di guardarlo, notare i particolari, stare lì a origliare e a indovinare il significato delle sue parole, immaginarlo.

*Credo esista in ogni essere umano... il bisogno di raccontare una storia, di immaginare l'altro, di mettersi nei panni di qualcun altro, in fondo non è solo un'esperienza etica, un grande atto di umiltà... in fin dei conti è anche un immenso piacere (Amos Oz – Contro il fanatismo).*

Lo sguardo allora diventa immaginifico, ci permette di vedere altrimenti, al di fuori di schemi precostituiti, e di trovare parole sorprendenti per raccontare chi ci sta di fronte. Ricordiamoci che le parole hanno un forte potere generativo e contribuiscono a modellare il mon-



do e le persone che ci capita di incontrare. Scegliere le parole è un atto di responsabilità e nello stesso tempo un movimento gentile verso la profondità e la leggerezza.

### **Altre parole, altre storie**

Le parole spesso sono lì davanti a noi ma occorre attivarci per estrarle dal baccello. Non parlo evidentemente di quelle che hanno molta fortuna sociale, che risuonano a voce alta o trovano alloggio facilmente. Occorre un tenace ripensamento del nostro modo di raccontare, una continua verifica dell'esattezza delle parole, contare sul piacere della scoperta di parole rare, inusitate.

Le parole cercate sono enzimi che sciolgono la durezza e predispongono alla capacità di prendere in considerazione gli altri modi di narrare il mondo, di sognarlo. Una volta trovate le parole occorre dare loro un tempo di maturazione, lasciarle sobbollire nel brodo emotivo, coltivare legame affettivo. Voler bene alle parole. Se ci confrontiamo con gli altri, se le pronunciamo in pubblico c'è il rischio che le parole facciano fatica a farsi strada perché possono essere sottoposte a giudizio, respinte o addirittura liquidate con disprezzo, denigrate.

Le parole come le storie hanno bisogno di respiro per poter prendere consistenza e la qualità dell'aria è garantita da un gruppo e da una società che sanno cogliere le sfumature di ognuno e far librare i racconti a partire dalla percezione che un gruppo prende forma nella misura in cui dà spazio alle storie di ognuno, alle storie al plurale, percepite come possibilità e non come verità.

Lavorare sul gruppo e sulla coesistenza pacifica significa allora contribuire a creare le condizioni affinché le storie possano essere realmente ascoltate: ascolto, coraggio, cittadinanza, assenza di giudizio, accettazione del silenzio, alternanza dei turni di parola sono alcune delle qualità che il gruppo deve poter coltivare per ammettere i racconti di ognuno. Se si tiene conto dell'unicità delle persone, dei loro percorsi biografici, dei loro viaggi sarà più facile evitare lo stereotipo perché dovremo lavorare sull'originalità di ognuno, fatica spesso molto piacevole perché fonte di ricchezza e di nutrimento reciproci. Così si può profilare anche la vicinanza: se mi concedo il tempo di dar valore ai particolari potrò trovare delle similitudini, dei punti di contatto che mi permettono di far lievitare la familiarità invece della paura dello sconosciuto.

### **La letteratura come zona franca**

Se le parole ci mancano o diventano formule ripetitive val la pena di andarle a cercare altrove. Uno dei luoghi possibili delle parole sono le storie con i loro protagonisti. Le storie ci prestano parole, alimentano l'alfabeto sentimentale, rassicurano sul fatto che le domande che ci poniamo sono le stesse che interpellano i protagonisti dei libri. Ci tocca andare altrove, anche nell'isola che non c'è per rompere la consuetudine, disinnescare la tensione, permetterci di vedere e dire altrimenti.

Leggere significa coltivare lo spazio cavo dentro di noi e accogliere *la possibilità di vivere come nostri i pensieri, i sentimenti e i punti di vista di esseri umani anche molto diversi da noi. Grazie alla sospensione del criterio vero/falso, un uomo può identificarsi con una donna, un sano con un malato, un giovane con un vecchio, uno stanziale con un nomade, e viceversa. E tutto questo può avvenire in una zona franca, che ci consente di vivere emozioni intense, lasciandoci contemporaneamente sempre aperta la possibilità di dire a noi stessi 'questo è un gioco'* (rivista Lo Straniero – numero 92 – Letterature e educazione interculturale di Guido Armellini).

Se accettiamo di addentrarci nelle storie con stupore e con una buona scorta di domande potrà delinearsi la possibilità non solo di incontrare altre vite, altri paesaggi, altre parole, ma di scoprire l'altro che sta dentro di noi. La storia è viaggio, impulso a navigare, parole che corrono a pelo d'acqua ma poi si avventurano nella mente, nell'anima, e informano il nostro modo di prendere contatto con le persone che abitano il mondo. Entrare nelle storie degli altri e farle proprie significa anche riscoprire quella fame di viaggio che alberga in ognuno di noi. Così cresce la consapevolezza della *presenza in tutti i recessi del nostro essere, nei nostri pensieri e nei nostri cuori, di una sostanza migrante* (Jean-Claude Métraux – La migrazione come metafora).

### **Per la poesia**

La poesia è un territorio in cui si alternano silenzio, spazio bianco e parole. Leggerezze e nel contempo parole di una densa consistenza. Le poesie sono un modo per dar coraggio alle parole, schemi creatori che fanno venire in superficie legami inaspettati.

Termino con questi incipit poetici di ragazzi di quarta media che, lavorando su uno schema creatore proposto dalla poetessa Kate Clanchy, riflettono sui luoghi da cui vengono, sulla nostra sostanza migrante. Possibili

legami con le nostre vite plurime, con quelle degli altri.  
Delicatezze.

*Vengo dall'altipiano andino, dove gli odori del cibo  
sono di tutti i colori*

*Vengo da un tronco cavo, diventato nostro rifugio,  
il più sicuro*

*Vengo dallo scricchiolio dei passi di mio nonno  
alla mattina presto*

*Vengo dal profumo del pane appena sfornato  
e dagli immensi prati fioriti*

*Vengo dall'altalena spinta dal nonno che adesso  
è rimasta sola, senza che nessuno la spinga più*

*Vengo dal rosso cielo che ogni mattina illumina  
il mio viso*

*Vengo dal mio primo cono gelato schiantato  
al suolo prima di assaggiarlo*

*Vengo da un fiume calmo da cui ho pescato  
il mio primo pesce*

*Vengo da una canzone stracantata da mia mamma*

*Vengo dalla prima parola scritta su un foglio bianco*

*Vengo dal sapore del tè di verbena con stevia  
sorseggiato in un salotto dai mobili antichi*

*Vengo da un abbraccio della mia bisnonna*

*Vengo dalla mia prima parola, che era il nome  
del mio cane*

*Vengo dal fruscio dei Lego*

*Vengo dal corridoio su cui ho gattonato*

*Vengo dal primo libro che mi ha reso curiosa*

*Vengo da un grande prato dove passavo le mie  
giornate a guardare le nuvole*

Riflettere sui luoghi da cui proveniamo può contribuire a sentire una comunanza di viaggio con chi arriva d'altrove e con i nostri antenati che sono partiti in altri luoghi. Memorie che ci fanno stare al mondo con la consapevolezza che da qualche parte abbiamo origini comuni. *Siamo fatti degli stessi atomi e degli stessi segnali di luce che si scambiano i pini sulle montagne e le stelle nelle galassie... Abbiamo bisnonni in comune con le farfalle e con i larici... Specchiandoci negli altri e nelle altre cose, impariamo chi siamo* (Carlo Rovelli – Sette brevi lezioni di fisica).

## In conclusione

Paolo Buletti suggerisce quindi di riflettere sui luoghi di provenienza dando valore alle storie di ciascuno di noi raffinandole in delicate poesie. Questo è un modo di fare educazione alla cittadinanza che rappresenta una grande opportunità per vivere altri modi di raccontare, fantasticare e sognare il mondo, e rispecchia le differenze culturali degli allievi andando oltre pregiudizi e stereotipi. Nella testimonianza raccolta da *éducation21* Paolo Buletti e Oliviero Ratti raccontano la loro esperienza vissuta nell'ora di classe con i docenti di scuola media: [www.education21.ch/it/paolo-buletti-e-oliviero-ratti](http://www.education21.ch/it/paolo-buletti-e-oliviero-ratti)

## Per andare oltre

*Razzista, io!?* – Certo, ognuno lo è un po'!? Anche quelli che non se lo confessano! È inutile nasconderselo! Luoghi comuni, pregiudizi e quant'altro viene affrontato da questa edizione del fumetto della Commissione Europea, ampliata con delle attività didattiche per affrontare in maniera indipendente, oppure in gruppo, le questioni legate al razzismo e alle discriminazioni. Adatto ad allievi a partire dal 3° ciclo.

*Il viaggiatore in nero* – Un cortometraggio contenuto nella raccolta "Rispetto, non razzismo" (DVD) oppure scaricabile singolarmente quale VOD, con del materiale didattico annesso, racconta quanto accade durante un tragitto in tram: un giovane di colore viene pesantemente insultato da una signora anziana. I passeggeri attorno a loro sono testimoni della scena sgradevole. L'esito è tutt'altro che scontato. Adatto ad allievi a partire dal 2° ciclo.

*Stellaluna* – Questo libro illustrato per i più piccoli mostra la diversità, l'altro e l'amicizia vissuta dal punto di vista di una pipistrellina separata dalla madre prima di aver imparato a volare. Accolta in un nido di uccelli insieme con altri piccoli, dove impara che non tutte le creature alate si nutrono di frutta e volano di notte... Adatto ad allievi del 1° ciclo.

*Altri materiali didattici si trovano su [www.education21.ch/it/materiali-didattici](http://www.education21.ch/it/materiali-didattici)*

Andare oltre pregiudizi e stereotipi con "Dialogue en Route" e le sue offerte per classi, del 3° ciclo e del Secondario II, che desiderano esplorare la diversità culturale della Svizzera. Dalla chiesa alla sinagoga, dal

museo al centro d'asilo, gli allievi imparano a conoscere visioni del mondo e campi di interpretazione, sviluppano competenze per trattare questioni etiche, religiose e culturali e progettano possibilità e opzioni per la futura convivenza pluralistica. Per saperne di più: <https://enroute.ch/it>

*Altre attività didattiche di attori esterni alla scuola si trovano su [www.education21.ch/it/proposte-attori-esterni](http://www.education21.ch/it/proposte-attori-esterni)*

Desiderate realizzare un progetto su pregiudizi o stereotipi con la vostra classe o il vostro istituto? Siete motivati ma non disponete di sufficienti mezzi finanziari a tale scopo? Se il vostro progetto rientra in uno degli ambiti proposti, «educazione allo sviluppo sostenibile» o «prevenzione al razzismo», allora éducation21 vi offre dei sostegni finanziari e pedagogici: [www.education21.ch/it/finanziamento-di-progetti](http://www.education21.ch/it/finanziamento-di-progetti)

Allievo  
**SGARBATO**  
espansivo

Allievo  
**PASSIVO**  
timido

Liceo  
**SECCHIONI**  
cantonale

Centro  
**NERO**  
professionale  
tecnico



# CARAN D'ACHE

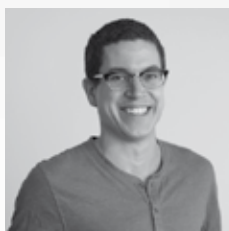
## Genève



**Petra Silvant**

Studmattenweg 26  
2532 Magglingen BE  
mobile 079 607 80 68  
tel 032 322 04 61  
petra.silvant@carandache.com

**Svizzera francese / Ticino**



**Peter Egli**

Zypressenstrasse 11  
8003 Zürich  
mobile 078 769 06 97  
tel 052 222 14 44  
peter.egli@carandache.com

**Svizzera tedesca**



**Simone Hauck**

Boöl 12B  
8574 Oberhofen TG  
mobile 079 541 34 65  
tel 071 670 01 45  
simone.hauck@carandache.com

**Svizzera tedesca**

## atelier

I corsi di disegno e di pittura „Caran d'Ache atelier“ vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici. Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti : Caran d'Ache assume i costi per l'animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.



## Arte ed educazione alla cittadinanza: spunti di riflessione sullo stereotipo

Giulia Favilla, collaboratrice del Museo delle Culture di Lugano

| 37

Durante l'anno scolastico 2018/19 ho avuto l'opportunità di realizzare in una classe di scuola media un progetto didattico interdisciplinare incentrato sul tema della mappa, che coniugasse educazione visiva ed educazione alla cittadinanza. Anche se il progetto aveva altre finalità, penso che sia uno spunto interessante per proporre alcune riflessioni sul tema dello stereotipo e su come la scuola possa, attraverso interventi didattici, avviare considerazioni e pratiche di confronto sul tema.

In che modo l'educazione alla cittadinanza e l'educazione artistica possono unire le forze per promuovere un'educazione allo stereotipo?

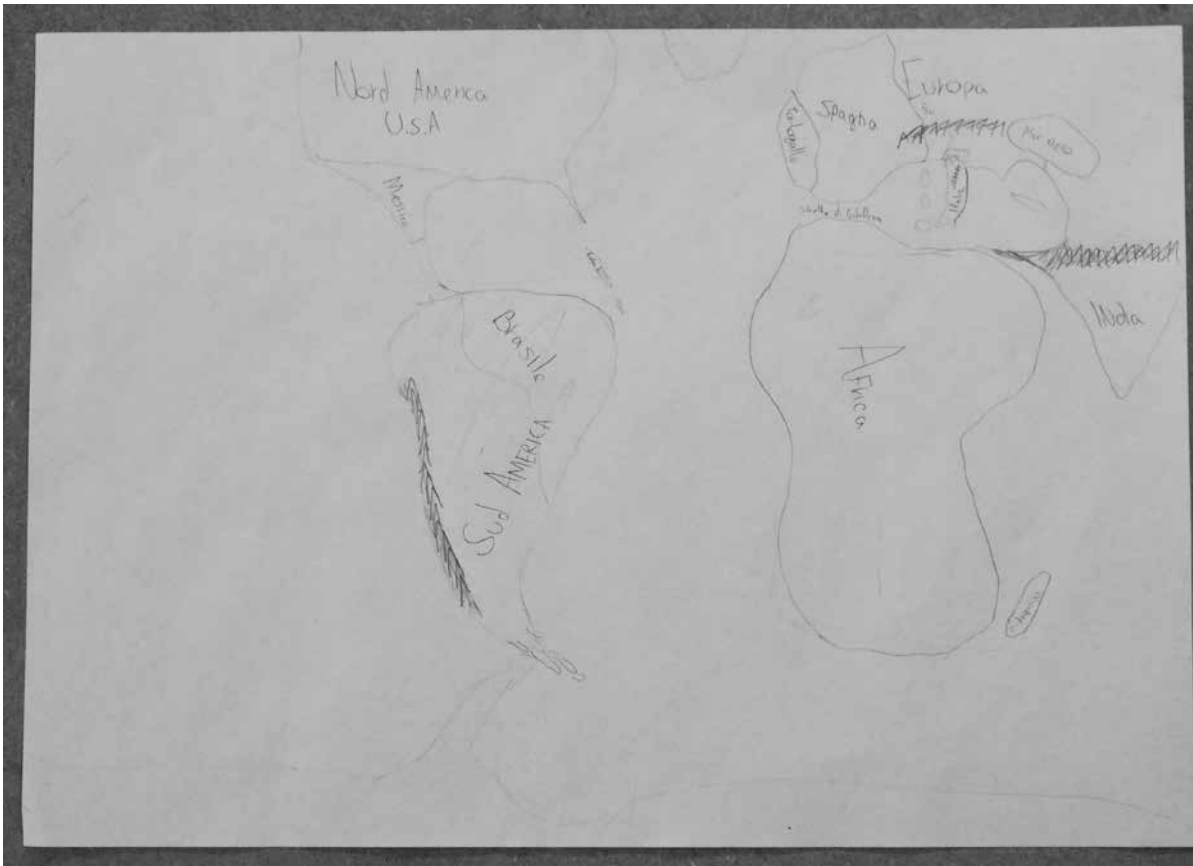
Uno degli obiettivi di insegnamento che accomuna le due discipline è quello di dover promuovere la costruzione e l'esercitazione di un pensiero riflessivo e critico da parte degli studenti. La capacità di ognuno di scegliere in modo autonomo, giudicando in base ai propri valori, costruiti e sviluppati mediante un'interrogazione continua delle ideologie e dei paradigmi esistenti, è ciò che ogni comunità dovrebbe auspicare.

L'educazione artistica – già largamente utilizzata in scuole e musei proprio perché aiuta a sviluppare riflessioni critiche e interpretazioni multiple – affiancata da pratiche di educazione alla cittadinanza, potrebbero

essere combinate per identificare e affrontare gli stereotipi. Secondo Mistrík “gli stereotipi, nella percezione di se stessi, del proprio gruppo di riferimento e di altri gruppi” agiscono da legante, poiché “sostengono la consapevolezza dell'appartenenza ad una comunità, quasi automaticamente, senza pensare” e “impediscono l'ulteriore sviluppo di un gruppo perché conservano lo stato esistente” (2016, p. 3, traduzione a cura dell'autrice). Perpetrare rigidi preconcetti e nutrire la nostra identità di opinioni precostruite, ripetendole ed ereditandole in modo meccanico, genera pregiudizi e ci impedisce – poiché cerchiamo invano di semplificarla – di accettare la realtà complessa in cui viviamo. La costituzione di un pensiero riflessivo e critico, l'educazione all'arte e l'educazione alla cittadinanza sono chiamate dalle istituzioni scolastiche ad affrontare una delle sfide più impegnative dell'era contemporanea: gestire l'immenso flusso di immagini, perlopiù a sfondo commerciale, che vediamo continuamente e che, senza nemmeno dirlo, si affidano proprio agli stereotipi. Secondo Deleuze (2013, p. 33) le immagini commerciali possono anche scioccare, ma rispondono sempre a un'attesa del pubblico, mentre “non c'è arte che si proponga di comporre o di rivelare un prodotto che risponda [a tale] attesa” poiché l'arte genera “un

Alighiero Boetti,  
*Mappa*, 1994





Esempio di un esercizio di preparazione I

che di inatteso, di non-riconosciuto, di non-riconoscibile”. In questo senso si capisce subito come le immagini commerciali si nutrano e si riproducano grazie alle nostre rappresentazioni mentali, che sono ancorate in una determinata forma e ripetute meccanicamente; esse non richiedono nessuna riflessione, ma solo un puro consumo.

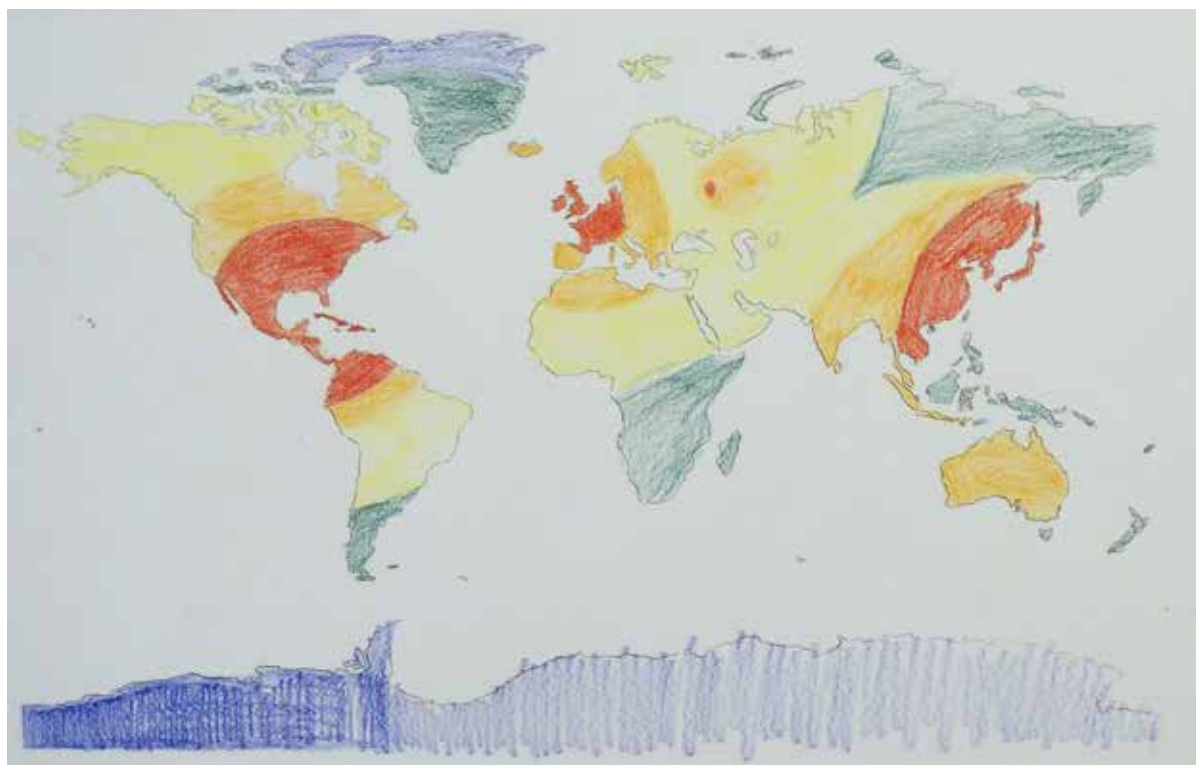
Se le opere d’arte, invece, generano nel pubblico un senso di inatteso e di non-riconoscibile, l’esperienza estetica permette allo spettatore passivo di attivarsi mediante le emozioni e i dispositivi intellettivi dell’analisi e dell’interpretazione, senza, peraltro, nessun risultato predisposto come appropriato visto che “un’opera deve far scaturire problemi e questioni in cui veniamo presi, piuttosto che dare risposte” (Deleuze, 2013, p. 35).

Sono questi problemi e questioni che fanno emergere riflessioni e dubbi; ed è ciò che nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza dovremmo auspicare se desideriamo che gli studenti sviluppino un’apertura mentale, un proprio giudizio e un senso critico che possa mettere in discussione gli stereotipi radicati nella nostra cultura.

Oltre all’incontro con l’opera d’arte è di cruciale importanza anche la creazione da parte degli allievi di un’immagine. Che sia il processo di trasformazione di un concetto ben preciso in immagine o l’apparizione istintiva di un’intuizione, il linguaggio artistico, a prescindere dal genere d’arte coinvolto, permette agli studenti di esprimersi liberamente. Proprio nell’ottica dello stereotipo, la creazione di un’immagine può essere molto utile, poiché, anche se tale creazione può essere guidata da preconcetti, essi si manifestano e diventano visibili. In questo senso attraverso un processo di analisi e interpretazione del proprio operato, gli studenti possono identificare e avviare una discussione sui propri pregiudizi.

Secondo il filosofo Luigi Pareyson è “questo valore personale dell’arte, che dà il ritratto d’una persona e rivela un personale senso del mondo, [che] giustifica l’impegno che si pone nel creare e nel contemplare l’opera bella e dà ragione di quella che suol chiamarsi la serietà dell’arte” (Genovesi, 2012, p. 32).

Per dare più concretezza a queste riflessioni, desidero prendere come esempio il progetto didattico sopraccitato, che, anche se non era incentrato sul tema dello ste-



Esempio di un esercizio di preparazione II

reotipo, può essere analizzato nelle sue varie fasi e con qualche variazione – come, ovviamente, l’opera d’arte scelta – potrebbe essere riproposto in questa chiave.

La prima parte dell’attività consisteva nel mostrare e raccontare agli studenti una serie di opere d’arte, nel caso specifico la serie di opere *Mappa* di Alighiero Boetti che, per loro natura, si inseriscono in modo ottimale anche nel tema dello stereotipo.

Da un lato proprio per il carattere della loro creazione<sup>1</sup>; esse sono, infatti, il risultato di una semplice ma efficace operazione concettuale: prendere un comune planisfero politico e disegnare e colorare le bandiere del mondo in corrispondenza degli stati. Il risultato di questa operazione è stato poi ricamato da un gruppo di donne afghane dando vita a una bellissima serie di arazzi<sup>2</sup>. Questo intervento, ripetuto nel corso degli anni, permette che il mondo venga “riscoperto in forma di rappresentazione simbolica” e “attraverso un sistema di segni come quello delle bandiere nazionali” possiamo leggere e ricostruire “il momento storico in cui l’opera è stata prodotta” (Cerizza, 2009, p.8).

Dall’altro lato, la serie di opere ci mette davanti a uno degli stereotipi più radicati nella nostra coscienza: l’immagine del mondo che tutti noi abbiamo in mente non è che una rappresentazione attecchita così in profondità nella nostra immaginazione che spesso la

scambiamo per reale. In verità l’immagine della mappa è “una vista da nessun posto, un fatto unicamente mentale per cui la terra torna piatta per necessità di semplificazione” (Cerizza, 2009, p. 52). Oltretutto, l’artista ha utilizzato un planisfero politico perfettamente riconoscibile nella cultura occidentale, ma che era assolutamente sconosciuto alle donne afghane che all’epoca crearono gli arazzi.

Ricordiamo che un’immagine è in grado non solo di esprimere significato per un largo gruppo di persone, ma di influenzare la percezione del reale del medesimo gruppo di persone; nel caso del planisfero politico utilizzato da Alighiero Boetti, per esempio, l’immagine non solo riflette una semplificazione del globo, ma legittima perfettamente gli europei a sentirsi al centro del mondo e, forse, a comportarsi di conseguenza.

Come detto in precedenza, la fase di incontro, analisi ed interpretazione dell’opera dovrebbe essere utilizzata per sollevare domande negli studenti e avviare una serie di riflessioni. Ad esempio, se la mappa è solo una rappresentazione, chi ne determina il disegno e in base a quali criteri? Quanto influenza questa rappresentazione l’opinione che abbiamo di altri paesi e culture?

In questa parte di attività è importante che siano gli studenti a descrivere e cogliere nell’immagine ciò che più risuona nella loro immaginazione, mentre il me-

## Nota

<sup>1</sup> Il termine ‘stereotipia’ è originariamente legato alla tipografia ed è un’operazione che permette la ripetizione e riproduzione di uno stesso modello più volte.

<sup>2</sup> Per maggiori approfondimenti sulla serie *Mappa* di Alighiero Boetti è consigliata la lettura di *Le mappe di Alighiero Boetti* di Luca Cerizza.



diatore può porre alcune domande per stimolare gli studenti ad esprimersi. La parte di creazione, invece, ha la finalità di rendere lo studente il più libero possibile di esprimersi, grazie anche alle tecniche e ai materiali a disposizione.

Prima di arrivare al lavoro conclusivo, gli studenti hanno percorso un itinerario (sia in una dimensione individuale sia collettiva) fatto di una serie di esercizi mirati a farli familiarizzare con gli elementi caratterizzanti dell'opera e con le risorse a loro disposizione per la creazione del lavoro finale. Nel caso preso in esame, essi hanno lavorato con il disegno, il colore, la parola e la fotografia. Dopo ogni esercizio i lavori sono stati osservati e commentati dagli allievi, che hanno potuto esprimere le loro idee al riguardo, sia comuni sia dissonanti. In questo senso, è stato molto interessante – e sarebbe da approfondire – il caso della parola 'profugo' che nell'immaginario collettivo della classe era indissolubilmente legata al mare Mediterraneo e all'Italia, quando è risaputo che in realtà le zone più colpite dai movimenti migratori sono poste, addirittura, al di fuori dell'Europa (UNHCR, 2018).

Il lavoro finale è ciò che dovrebbe raccogliere ed esprimere tutte le esperienze che gli studenti hanno vissuto durante la parte precedente del progetto. Nel caso specifico era previsto che gli studenti ricreassero la mappa, ripercorrendo il processo di creazione collettivo che avevano anzitempo percorso le donne afghane, in cui tante individualità hanno dato forma a un tutto.

È importante che in questa ultima fase gli studenti lavorino affidandosi al loro intuito, perché ciò permette che ognuno di loro faccia emergere, in modo istintivo, un'immagine – diciamo – 'totale' e concreta, che è il collage stratificato di tante piccole immagini mentali o, meglio, riproduzioni immaginarie di visioni e modelli radicati nella nostra coscienza. In questo senso, osservando i lavori della classe, mi rendo conto che sarebbe interessante capire perché la Russia è stata rappresentata come un lupo aggressivo su sfondo rosso o perché l'India abbia faccia di donna di colore e, perlopiù, decorata. Quest'immagine finale concreta diventa, quindi, un ulteriore mezzo attraverso cui riflettere sulle immagini stereotipate che influenzano la nostra percezione del mondo.



Esempio di un esercizio di preparazione III

42 | **Bibliografia**

Cerizza, L. (2009). *Le mappe di Alighiero Boetti*. Milano: Mondadori Electa.

Deleuze, G. (2013). *Che cos'è l'atto di creazione*. Napoli: Cronopio.

Genovesi, I. (2012). *La teoria della formatività di Luigi Pareyson* (tesi di laurea). Pisa: Università degli Studi, <https://weltanschauungen1.files.wordpress.com/2012/04/tesil.pdf>

Mistrík, E. (2016). Art/Aesthetic Education in Civic Education. *Journal of Social Science Education*, 15(4), pp. 2-6, <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/807/889>

UNHCR. (2018). *Population Statistics*, [http://popstats.unhcr.org/en/overview#\\_ga=2.71368016.273325397.1563697809-425982750.1563697809](http://popstats.unhcr.org/en/overview#_ga=2.71368016.273325397.1563697809-425982750.1563697809)

Lavoro finale collettivo



In conclusione desidero formulare un'ultima riflessione: che esiti potrebbe avere un progetto di educazione artistica che si interroghi intorno al termine 'cittadinanza'<sup>39</sup>? Questo vocabolo, ripetuto così frequentemente, non solleva più alcuna riflessione; è, anzi, forse uno dei concetti che più si porta appresso idee prestabilite, fisse e immutabili. Ma che cos'è 'la cittadinanza', chi è il 'cittadino' e che cos'è chi non possiede alcuna 'cittadinanza'? Quali sono i pregiudizi che riversiamo su coloro che 'cittadini' non sono?

Se desideriamo che le istituzioni scolastiche agiscano sugli stereotipi – compito trasversale e che probabilmente rientra in quello che nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* corrisponde al contesto di formazione generale denominato “vivere assieme ed educazione alla cittadinanza” – dobbiamo innanzitutto interrogarci su che cos'è questa cittadinanza a cui vogliamo educare.

**Nota**

3  
Diversi artisti hanno portato avanti ricerche personali, con una forte risonanza collettiva, su questo tema. Si notino ad esempio il lavoro di Mona Hatoum, di Francis Alÿs o Christian Boltanski.



# La relazione tra formazione professionale e stereotipi di genere

Pepita Vera Conforti, responsabile dell'Antenna Pari Opportunità della Divisione della formazione professionale

Una prospettiva di genere nell'insegnamento:  
l'esperienza della piattaforma Bilzobalzo

*Gli Stati partecipi prendono ogni misura propria a eliminare la discriminazione nei riguardi delle donne [...] per quel che riguarda l'educazione e per assicurare [...] l'eliminazione di ogni concetto stereotipato dei ruoli dell'uomo e della donna [...] in particolar modo rivedendo i libri e i programmi scolastici e adattando i metodi pedagogici.*

Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei riguardi delle donne  
ONU, 1981 (ratificata dalla Svizzera il 27 marzo 1997)  
articolo 10

Nel 1979 l'Organizzazione delle Nazioni Unite propone agli Stati una convenzione in cui evidenzia la necessità di agire a tutti i livelli, affinché le discriminazioni che ancora le donne subiscono nel mondo siano eliminate. A quell'epoca la Svizzera aveva da pochi anni adottato il suffragio universale a livello federale dopo un certo numero di votazioni (emblematico resta il caso di Appenzello Interno che sarà obbligato a concedere i diritti politici cantonali nel 1990 per decisione del Tribunale federale).

La *Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei riguardi delle donne* è ratificata dal nostro Paese a sedici anni dalla sua adozione: c'erano voluti una votazione costituzionale per introdurre l'articolo sulla parità tra i sessi di diritto e di fatto (1981), uno sciopero nazionale delle donne (1991) e l'adozione della Legge federale sulla parità dei sessi (1996). Il ritardo cumulato nelle politiche di parità anche a livello formativo e professionale è spiegato anche dal fatto che molte conquiste nell'ambito dei diritti sono recenti e, di conseguenza, l'incidenza sui comportamenti delle famiglie, sulle scelte di ragazze e ragazzi, come pure sul modo di insegnare sono tutto sommato deboli, anche se in costante evoluzione.

### **Fattori che condizionano le scelte professionali: la potenza delle norme non dette**

Ancora oggi le scelte scolastiche e professionali dei ragazzi e delle ragazze alla fine della scuola dell'obbligo sono molto diverse e ricalcano una configurazione praticamente invariata da quando il sistema scolastico svizzero è quello che conosciamo oggi. In Ticino alla fine dell'anno scolastico 2016/2017 oltre la metà delle ragazze si è orientata verso una scuola media superio-



1981 – Sì! Parità di diritti nella famiglia, nell'educazione e nel lavoro (Collezione grafica della Biblioteca Nazionale)

re, mentre solo un terzo dei ragazzi ha fatto questa scelta<sup>1</sup>. Prendendo poi in esame i dieci settori professionali più scelti, si possono riscontrare altre differenze: i ragazzi sono molto più numerosi nei settori dell'edilizia, della tecnica, dell'elettricità, della meccanica e dell'architettura, mentre le ragazze lo sono nelle cure infermieristiche e nel lavoro sociale. Medesima distinzione di scelte anche nei settori accademici. Pur avendo le ragazze superato per la prima volta nella storia i loro coetanei nel numero di licenze accademiche ottenute, le facoltà scelte tendono anche in questo caso a replicare una divisione stereotipata delle professioni: giovani donne scelgono generalmente materie umanistiche negli ambiti di cura, formazione e servizi, mentre i giovani uomini sono maggiormente presenti nelle facoltà scientifiche e tecniche.

Una situazione che perdura nonostante la realtà esprima modelli di eccellenza femminile nei campi dove le scienze, la tecnologia, l'ingegneria e la matematica sono centrali, a dimostrazione del fatto che le differenze biologiche non determinano capacità, competenze e attitudini distinte per genere<sup>2</sup>.

### **Nota**

<sup>1</sup> Ufficio di statistica (2014, 2018). *Cifre della parità. Un quadro statistico delle pari opportunità fra i sessi in Ticino*. Bellinzona: USTAT.

<sup>2</sup> Interessante l'analisi dei fattori che influenzano il *gender gap* in matematica nella comparazione dei risultati PISA nell'articolo di Giberti, C. (2019). *Differenze di genere in matematica: dagli studi internazionali alla situazione italiana*. *Didattica della Matematica*, 5, pp. 44-69. Altri studi, come quelli di Carlo Tomasetto, dell'Università di Bologna, di Maria Chiara Passolunghi e di Tania Irene Rueda Ferreira, dell'Università di Trieste, hanno dimostrato che lo stereotipo di genere, secondo cui i maschi sono più portati delle femmine in matematica, è radicato al punto da influenzare negativamente le prestazioni delle bambine e delle ragazze.

La saggistica femminista di filosofe, sociologhe, psicologhe e antropologhe ha già da tempo posto la questione di cosa fosse biologicamente fondato e cosa invece socialmente determinato nella costruzione del corpo sessuato di femmina e maschio. Alcuni capisaldi come *Secondo sesso* di Simone De Beauvoir (1949), *La mistica della femminilità* di Betty Friedan (1963) e, per la Svizzera, *Frauen im Laufgitter (Donne nel box dei bambini)* di Iris Von Roten (1958) hanno messo in evidenza i meccanismi che governano quella che percepiamo come ‘naturalità’ iscritta nelle differenze biologiche, che si concretizzano in differenze in tutte le dimensioni del vivere, traducendosi in disuguaglianze sociali e politiche, come pure in codici di comportamento rigidi per uomini e donne.

Le riflessioni proposte dalla saggistica femminista e la situazione esposta poc’anzi ci interrogano su quanto le scelte individuali siano condizionate dall’ambiente in cui si cresce, e come il riferirci all’eccezionalità dei modelli positivi finisca per confermare che, in quanto eccezioni, non riguardano la nostra vita nella sua quotidianità. Se vogliamo trovare un parallelismo, il fatto che alcune donne abbiano assunto nel corso della storia un ruolo di potere in qualità di regine o imperatrici non ha prodotto un cambiamento nel ruolo delle donne nella loro epoca. Neppure la percezione di studenti e studentesse di oggi, che quella stessa storia studiano, si distanzia dall’idea che la Storia sia (stata) fatta dagli uomini, e che la presenza femminile in ruoli di potere o decisionali sia stata solo un’eccezione dovuta a fattori contingenti.

### La ‘normalizzazione’ dei modelli di riferimento

Negli ultimi anni la letteratura scientifica ha prodotto molti studi su come si costruiscono e agiscono gli stereotipi di genere nell’orientare le scelte individuali di uomini e donne, anche dal profilo professionale<sup>3</sup>. Se appare socialmente ‘normale’ che una donna quando avrà dei figli rinunci a parte del suo impegno professionale per dedicarsi, quest’attesa sociale condiziona e rafforzerà i pregiudizi dei datori di lavoro sul suo presunto impegno nel lavoro, quindi sul valore del suo salario (per molti ancora oggi ritenuto accessorio) e sulle possibilità di carriera. Questo condizionamento avrà pure ricadute pratiche all’interno del nucleo familiare, visto che determinerà la divisione dei compiti di cura e domestici e orienterà la giovane donna verso scelte professionali che appaiono in quel momento più



1940 – “Se non volete questo! Votate no contro il suffragio femminile” (Fondo Biblioteca cantonale di Ginevra)

compatibili al modello di riferimento<sup>4</sup>. Ci si trova di fronte a dinamiche che appaiono come ‘normali’ (come un tempo lo era il privilegio divino del sovrano). Talmente normali che il modello si applicherà specularmente anche a un uomo che, diventato padre, fatterà ad esprimere il desiderio di ridurre il tempo di lavoro per occuparsi dei figli, in quanto ci si aspetta piuttosto che un padre rafforzi il suo impegno professionale (o formativo) per migliorare le condizioni finanziarie della famiglia, così da assumere pienamente il ruolo di ‘capofamiglia’<sup>5</sup>.

Uscire da binari convenzionali richiede determinazione individuale, sostegno da parte di persone significative che appartengono al proprio ambiente sociale e affettivo, così come condizioni favorevoli da parte del mercato del lavoro; presupposti questi che non sono sempre comuni a tutte le professioni e a tutti i contesti sociali. È però importante tenere presente che la fluidità di modelli di riferimento è molto più ampia di quello che il processo stereotipato di normalizzazione vuole far credere, come afferma Chiara Saraceno: “il contenuto della appartenenza di sesso è variabile nello spazio e

### Nota

3

Gauthier, J.-A., Gianettoni, L. (2013). Socialisation séquentielle et identité de genre liées à la transition de l'école à l'emploi. *Swiss Journal of Sociology*, 39, pp. 33-55. Gli autori hanno analizzato la banca dati del primo studio longitudinale nazionale sulla transizione dalla scuola alla vita adulta in Svizzera, giungendo alla conclusione che la divisione sessuata dell'orientamento alla professione contribuisce alla (ri) produzione della divisione sessuata nel lavoro, con quello che ciò comporta in termini di salari e opportunità di carriera. Guilley, E., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gianettoni, L., Gross, D., Joye, D., Moubarak, E., Müller, K. (2014). *Maçonne ou avocate: rupture ou reproduction sociale? Une enquête sur les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse aujourd'hui*, PNR 60 «Egalité entre hommes et femmes» sottolineano invece come il conformismo a modelli stereotipati agisca nelle aspettative professionali di maschi e femmine.

4

L'opuscolo statistico *Le famiglie in Ticino. Un ritratto statistico dei nuclei familiari con figli* (USTAT, edizione 2017) fornisce alcune informazioni relative alla conciliabilità lavoro-famiglia. Inoltre l'Ufficio federale di statistica presenta regolarmente anche i dati sul valore monetario del lavoro non remunerato che nel 2016 ha superato il valore di quello remunerato: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/lavoro-reddito/lavoro-non-remunerato.assetdetail.3882345.html>

5

Fino al 1988 il diritto di famiglia indicava come capofamiglia il marito/padre.

nel tempo, cioè dipende dal contesto, non si può essere sorpresi dal fatto che non esiste un modello univoco di donna o di uomo non solo nel tempo e nello spazio, cioè da una società all'altra, ma che le stesse differenziazioni sociali interne ad una società data danno luogo non solo ad esperienze concrete, ma a modelli di maschile e femminile anche fortemente differenziati<sup>6</sup>.

### Curriculum nascosto

Come un pesce non ha la percezione dell'acqua in cui nuota, anche noi percepiamo gli stereotipi in cui navighiamo solo nel momento della deviazione dalla norma: il ragazzino che gioca con le bambole, la bambina che sogna di diventare calciatrice, la coppia gay che chiede di poter crescere un figlio o la donna che dichiara che di figli proprio non ne vuole. Se oggi questi desideri trovano spazio per essere espressi, le molte reazioni di fastidio, allarme e disapprovazione indicano che si tratta di uno scarto dal senso comune a cui volontariamente o meno ci riferiamo.

È un'acqua densa quella degli stereotipi, alimentata dagli insegnamenti ricevuti in famiglia, a scuola, dai modelli trasmessi dai media. Parole, atteggiamenti, immagini, rimproveri e premi diventano anelli di trasmissione per la socializzazione di comportamenti considerati 'graditi' o 'non graditi' per maschi e femmine secondo una divisione di ruoli, in cui le istituzioni scolastiche possono validare delle visioni stereotipate del mondo.

Già a partire dagli anni Sessanta l'analisi delle pratiche scolastiche ha messo in luce che con il trasferimento di conoscenze quale parte del curriculum di studi, si trasferiscono dimensioni implicite e latenti (convinzioni, saperi, rappresentazioni, ruoli, teorie, valori). La costruzione delle identità di genere è una delle dimensioni del *curriculum nascosto*. Nonostante la buona fede di ogni insegnante convinto di trattare tutti nel medesimo modo – maschi e femmine – nella realtà dei fatti non è sempre così. Ducret e Lamamra identificano cinque aspetti in cui si rivela il curriculum nascosto e atteggiamenti differenziati per sesso: l'interesse degli/delle insegnanti per i propri allievi secondo il loro sesso; la valutazione, il tipo e il numero di commenti espressi agli allievi secondo l'idea del ruolo sociale che dovrebbero avere; le differenti interazioni tra insegnanti e allievi (più elevate se l'allievo è maschio); i compiti e i ruoli affidati agli/alle allievi/e secondo il lo-



1946 – Voto alle donne? No! “Mamma, quando torni a casa?”  
(Collezione grafica della Biblioteca Nazionale)

ro sesso; l'effetto pigmalione secondo cui gli/le allievi/e si conformano alle aspettative degli/delle insegnanti<sup>7</sup>. A questo aggiungiamo l'invisibilità o la marginalità femminile nei curricula scolastici (nella storia, nella letteratura, nell'arte, nella matematica, nelle scienze), come pure gli stereotipi delle immagini e delle narrazioni veicolati nelle lezioni a partire dall'infanzia. A questo proposito è doveroso citare Elena Gianini Belotti che nel suo *Dalla parte delle bambine* (1973) indicava come “Gli autori di libri per bambini si limitano puntualmente a offrire loro gli stessi modelli già proposti in precedenza dalla famiglia e dall'ambiente sociale. La letteratura infantile ha quindi puramente la funzione di conferma dei modelli già interiorizzati dai bambini. La trasmissione dei valori culturali diventa un potente coro senza voci dissenzienti”. Irene Biemmi, da parte sua, in *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (2018) documenta come vi siano ancora oggi modelli di mascolinità e femminilità rigidi e anacronistici nei libri di testo. Anche se è doveroso segnalare come negli ultimi anni l'offerta di letteratura per l'infanzia abbia ripreso vigore, for-

### Nota

6 Saraceno, C. (2001-2002). Lezione introduttiva. In: *Introduzione agli studi di genere* (corso online). Università di Torino.

7 Ducret, V., Lamamra, N. (2005). *Pour intégrer le genre dans la formation professionnelle. Une guide à l'usage des formateurs et formatrices*. ISFPF (oggi Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale) e Le deuxième Observatoire. Si tratta di un'agile guida che permette ai/alle professionisti/e nell'ambito della formazione professionale di riflettere sul proprio operato in ottica di parità di genere.

nendo esempi – più o meno riusciti – di narrazione differente dei ruoli di maschi e femmine, grazie a un’articolazione più ricca di tipologie di biografie e aspettative. Per quanto riguarda invece l’ambito della formazione professionale in Svizzera, l’informazione sulle professioni è declinata nei due generi e da alcuni anni anche il testo *Scuola media... e poi?* integra immagini di ragazze e ragazzi intenti nelle più diverse professioni.

Malgrado alcuni progressi, ci rendiamo comunque conto che l’obiettivo di “rivedere i libri e i programmi scolastici adattando i metodi pedagogici” dell’articolo 10 della *Convenzione sull’eliminazione di ogni forma di discriminazione nei riguardi delle donne* resta ancora del tutto attuale.

### **Una nuova prospettiva: mettere gli occhiali della parità**

La domanda imperiosa di adottare *nuovi programmi e metodi pedagogici*, come pure una cultura di istituto capace di promuovere la parità, arriva anche dalle allieve e dagli allievi del nostro Cantone. Il Sindacato Indipendente Studenti e Apprendisti (SISA), in occasione dello Sciopero nazionale delle donne del 14 giugno 2019, ha inserito “l’educazione di genere quale approccio trasversale a tutte le materie” tra le rivendicazioni espresse nella risoluzione *Per una scuola emancipatrice e promotrice della parità*. Il SISA non chiede di introdurre una materia a se stante, ma di includere una prospettiva di genere in ognuna delle diverse discipline.

È l’approccio che sottende l’esperienza del progetto *Giovani (2015-2019)* finanziato dall’Ufficio federale dell’uguaglianza e coordinato da SIC Ticino. Al progetto hanno partecipato la Divisione della formazione professionale con quattro scuole professionali e le organizzazioni del mondo del lavoro di riferimento, l’Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale e il Centro di risorse digitali e didattiche del Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport. Il progetto ha permesso di implementare una sperimentazione formativa con i/le docenti nell’ambito della preparazione di materiale didattico<sup>8</sup> e di creare il portale [www.bilzobalzo.ch](http://www.bilzobalzo.ch), strumento di condivisione per supportare le/i docenti nel percorso formativo delle/dei loro studenti nella costruzione della propria identità personale e professionale. Un lavoro di decostruzione e rimodellamento di proposte didatti-

che, di linguaggi, di esemplificazioni e di narrazioni che proiettano l’individuo nel proprio essere professionisti e professioniste nel mondo del lavoro in un contesto di relazioni, vincoli e possibilità. Un lavoro che mantiene saldi gli obiettivi di apprendimento specifici di ogni materia, ma che al contempo è capace di orientarsi verso la parità.

Si tratta di un processo di integrazione delle dimensioni di genere nella formazione professionale iniziato già negli anni Duemila (quando l’Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale propose il corso *Referenti in pari opportunità e culture di genere*) e che continuerà a svilupparsi coinvolgendo tutte le componenti della formazione, sempre più interessate a connettere la realtà dei cambiamenti in atto agli obiettivi democratici di maggior parità.

### **Nota**

8

Alla formazione Conclab 2016-2018, proposta dallo IUFPF, hanno partecipato una ventina di docenti che hanno elaborato dei percorsi didattici pubblicati su [www.bilzobalzo.ch](http://www.bilzobalzo.ch). La seconda edizione di Conclab partirà nell’ottobre 2019 ed è aperta a tutti i docenti delle scuole medie superiori.



## La cardiocirurga e il fiorista

48 |

**Intervista a Monika Hofmann**, collaboratrice scientifica presso il Centro interdisciplinare per la ricerca di genere IZFG dell'Università di Berna



Perché molti mestieri sono considerati femminili o maschili? Un videogioco didattico e un set di carte invitano a riflettere sugli stereotipi di genere nella scelta di una professione.

«like2be» è un progetto destinato principalmente alle allieve e agli allievi di terza e quarta media. Si tratta di un videogioco didattico online a cui si aggiunge un set di carte da usare in classe per attività di approfondimento che si inseriscono in modo ideale nelle lezioni di educazione alle scelte. È stato concepito come strumento per promuovere scelte professionali meno influenzate dagli stereotipi di genere e ha lo scopo di aiutare le allieve e gli allievi della scuola media durante l'orientamento professionale. Dall'anno scorso, «like2be» è disponibile in tutta la Svizzera ed è stato accolto con interesse anche in Ticino.

Per saperne di più abbiamo intervistato la responsabile del progetto Monika Hofmann, collaboratrice scientifica del Centro interdisciplinare per la ricerca di genere IZFG dell'Università di Berna.

#### **Com'è nato il progetto «like2be»?**

Oltre che di ricerca fondamentale e ricerca applicata, il Centro interdisciplinare per la ricerca di genere IZFG dell'Università di Berna si occupa di progetti legati alla trasmissione delle conoscenze. Ci interessa lavorare a partire dai più recenti risultati della ricerca scientifica nell'ambito degli studi di genere per renderli accessibili a un pubblico più vasto. Per questo progetto abbiamo collaborato con Elena Makarova, ricercatrice nel campo delle scienze dell'educazione che si interessa in particolare di scelte professionali e questioni di genere. L'idea era quella di sviluppare un cosiddetto *serious game*, un videogioco didattico, incentrato sul tema della scelta di una professione da parte dei ragazzi della scuola media. Così è nato «like2be».

#### **Quali sono gli apporti teorici della ricerca che sono stati più rilevanti per il progetto? In che modo sono stati integrati nella modalità didattica del *serious game*?**

«like2be» deriva da un progetto di ricerca del Fondo nazionale svizzero intitolato *Gleichstellung der Geschlechter/Égalité entre hommes et femmes* (www.nfp60.ch). In uno dei sottoprogetti è stato rilevato che i giovani in Svizzera scelgono le loro professioni in un modo molto conforme agli stereotipi di genere. Un altro elemento fondamentale sono stati i risultati delle ricer-

che della professoressa Hannelore Faulstich-Wieland, specialista in scienze dell'educazione, che ha mostrato come si potrebbero re-improntare le lezioni in cui avviene l'orientamento professionale, affinché vi sia una maggiore sensibilità all'aspetto del genere. Le ricerche in varie discipline sottolineano inoltre che le ragazze e i ragazzi si affrancano più facilmente da scelte professionali o di vita stereotipate se hanno modelli da seguire. Nel nostro *serious game* proponiamo quindi esempi virtuosi e presentiamo percorsi biografici molto diversi tra loro. Si è dunque trattato di raccogliere i risultati di vari contributi scientifici e di integrarli nel gioco.

#### **Che riscontri ci sono stati finora? Il progetto ha suscitato un interesse generale o avete notato differenze nelle singole regioni della Svizzera?**

Il riscontro è stato straordinario! Ancora non ci capacitiamo del successo che abbiamo avuto. È curioso che attualmente la maggior parte delle richieste stia arrivando dalla Francia e questo anche se il gioco è stato elaborato pensando al sistema di educazione e formazione svizzero.

In Svizzera il riscontro è stato diverso nelle varie regioni. Siccome siamo di base a Berna, qui abbiamo una rete di contatti particolarmente fitta, per cui è nel Canton Berna che abbiamo avuto più successo: attraverso la Divisione dell'educazione abbiamo potuto distribuire il set di carte con il materiale didattico di accompagnamento a tutte le scuole secondarie e continuiamo a ricevere nuove ordinazioni. Le richieste comunque continuano ad arrivare regolarmente da docenti di tutta la Svizzera tedesca. Le ordinazioni del set di carte nella Svizzera romanda giungono invece soprattutto da privati. Per quanto riguarda il Ticino, le ordinazioni si sono concentrate in un breve lasso di tempo, poi, negli ultimi sei mesi non abbiamo più ricevuto nuove richieste. Non sappiamo se ciò sia dovuto al fatto che abbiamo già fornito molti set di carte a vari enti istituzionali e che quindi tutta la domanda è stata soddisfatta o se il progetto riscontra meno interesse in questa parte del paese. In ogni caso, ci farebbe molto piacere ricevere un feedback dalla Svizzera italiana!

#### **Avete già avuto occasione di notare qualche risultato? Ci sono esempi concreti o qualche aneddoto particolare?**

Il fatto che la domanda sia così grande da provenire addirittura da oltreconfine dimostra che abbiamo toc-

cato una questione scottante. Non ci è tuttavia possibile misurare la portata di quanto fatto, poiché i fondi vincolati al progetto sono esauriti e di conseguenza il nostro lavoro è finito. Dai test preliminari condotti nelle classi è però emerso che il gioco incentiva le allieve e gli allievi a discutere sui ruoli di genere, sui percorsi professionali e sui mestieri meno conosciuti. In ognuna di queste occasioni abbiamo conversato a lungo e approfonditamente con le ragazze e i ragazzi. D'altronde l'obiettivo era proprio questo: portare i giovani a interrogarsi, a riflettere, e sensibilizzarli alla grande varietà di possibili professioni che prima di giocare non avevano preso in considerazione. Ricordo l'esempio di un ragazzo che non sapeva dell'esistenza della formazione di Interactive Media Designer AFC. Grazie al gioco «like2be» ha ottenuto qualche informazione di base al riguardo e ci ha spiegato perché riteneva si trattasse del tirocinio che faceva al caso suo. Era assolutamente entusiasta della scoperta.

***Fino a che punto un progetto come «like2be» è in grado di avere un impatto concreto? Che altro si può o si dovrebbe fare per superare gli stereotipi che poi influiscono sulla scelta di una professione e più in generale sull'orientamento professionale?***

È chiaro che un singolo progetto non può cambiare gli stereotipi. Nella fascia di età degli adolescenti, «like2be» può tuttavia promuovere una maggiore sensibilità riguardo ai ruoli legati al genere, allargare l'orizzonte della scelta degli studi o di una professione, e far conoscere percorsi professionali che magari non si pensava fossero possibili. Più in generale, un progetto come questo ha il pregio di contribuire a far riflettere e discutere in modo meno semplicistico sulla segregazione di genere che continua a dominare il mondo del lavoro e che spinge le ragazze e i ragazzi a optare per un ventaglio limitato di formazioni accademiche o professionali.

Ci vorrà senz'altro ancora del tempo prima che i rapporti fra femmine e maschi siano un po' più equilibrati nella scelta di una professione. Sicuramente è necessaria anche una sensibilizzazione agli stereotipi di genere che coinvolga i genitori e i docenti. Le ricerche scientifiche mostrano che queste due categorie di persone esercitano un'influenza enorme sulle scelte professionali che i giovani fanno. «like2be» è destinato in primis alle ragazze e ai ragazzi della scuola media, ma se riesce a far riflettere anche genitori e docenti è tanto di guadagnato.

***Il videogioco è accessibile a tutti gratuitamente online, ma c'è anche il set di carte per le attività di approfondimento. È ancora disponibile?***

Sì, abbiamo ancora set di carte in italiano, francese e tedesco. Come il gioco, anche le carte sono gratuite: le inviamo per posta su richiesta fino a esaurimento delle scorte. Ma anche in seguito sarà sempre possibile scaricarle in formato PDF dal nostro sito.

***Il progetto «like2be» continuerà? Sono previsti ulteriori sviluppi del gioco?***

Al momento partecipiamo al dialogo pratico-teorico del progetto di cooperazione «chance\_be», dedicato alle pari opportunità nella scelta degli studi o di una professione. Si tratta di un'iniziativa congiunta delle tre scuole universitarie di Berna: l'università, l'alta scuola pedagogica e la scuola universitaria professionale. Sarebbe una bella cosa se da questa fase di riflessione nascesse un nuovo progetto.

In cooperazione con l'Alta scuola pedagogica di Zurigo e con il sostegno finanziario della Fondazione Mercator stiamo inoltre progettando un lavoro di ricerca sull'accettazione della diversità sessuale e di genere in contesti pedagogici nella Svizzera tedesca.

Sebbene il progetto «like2be» sia ormai completato, non rimaniamo quindi certo con le mani in mano: c'è ancora un gran bisogno di intervenire per superare gli stereotipi di genere e garantire le pari opportunità.

### **Maggiori informazioni**

Trovate il videogioco didattico «like2be» e il set di carte per le attività di approfondimento da fare in classe al sito [www.like2be.ch](http://www.like2be.ch). L'offerta è gratuita e disponibile in italiano, tedesco e francese. Per ricevere gratuitamente un set di carte nella lingua che preferite, vi invitiamo a inviare un'e-mail all'indirizzo [izfg-info@izfg.uni-be.ch](mailto:izfg-info@izfg.uni-be.ch) (fino a esaurimento delle scorte).



Allestimento grafico  
del *serious game* "like2be"  
(fonte: [www.like2be.ch](http://www.like2be.ch))





# La gestione dei comportamenti in classe nella scuola dell'infanzia ed elementare

**Nancy Gaudreau e Vincent Bernier**, ricercatori presso l'Université Laval,  
Québec (Canada)

**Leonia Menegalli**, direttrice dell'Istituto scolastico di Bellinzona (Zona gialla)

### Contesto

La prevenzione e la gestione dei problemi di comportamento in classe suscitano da parecchi anni l'interesse di ricercatori, operatori e responsabili del mondo dell'educazione. Nel quotidiano, la gestione dei comportamenti difficili, rappresenta un compito complesso per i docenti e gli operatori scolastici. A questo proposito parecchi ricercatori stimano che i docenti si sentono sovente poco preparati nel prevenire la manifestazione dei problemi di comportamento degli allievi e gestire i comportamenti devianti in classe (Gaudreau et Bonvin, 2013; Maring et Koblinsky, 2013). Secondo diversi studi, la presenza in classe di allievi difficili e con difficoltà di comportamento rappresenterebbe una delle principali fonti di stress professionale e sarebbe legata all'insoddisfazione del lavoro e all'affaticamento professionale dei docenti. Questo articolo scatta una fotografia delle pratiche di gestione adottate da un campione scelto di docenti delle scuole dell'infanzia ed elementari ticinesi.

### Quadro concettuale e teorico

Le pratiche riconosciute come efficaci per gestire le difficoltà di comportamento si riferiscono generalmente ai principi dell'approccio comportamentale, con lo scopo di prevenire lo sviluppo dei comportamenti inappropriati, intervenire quando questi comportamenti si manifestano oppure incoraggiare la manifestazione e il mantenimento di comportamenti desiderati (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Gli interventi preventivi di questo approccio modificano il contesto o gli eventi che precedono un dato comportamento, con lo scopo di evitare un comportamento inappropriato oppure per favorirne uno desiderato. Queste pratiche fanno anche riferimento ad azioni che influenzano o modificano l'ambiente, incoraggiano l'adozione del comportamento desiderato, oppure impediscono lo sviluppo di un comportamento inappropriato (per es. stabilire delle regole e delle attese chiare).

Gli interventi comportamentali reattivi mirano a ridurre i comportamenti che disturbano, sostituendoli con altri più appropriati che modificano il contesto o gli eventi che precedono un dato comportamento. Le conseguenze positive (per es. un complimento, un apprezzamento, un privilegio, ecc.) favoriscono il mantenimento del comportamento appropriato, mentre le conseguenze negative (per es. la perdita di un privile-

gio, una riparazione, ecc.) hanno come effetto di ridurre la frequenza dei comportamenti inappropriati (e lo stesso vale nel caso si decida di ignorare intenzionalmente questi comportamenti). Oltre ai principi dell'approccio comportamentale, alcune strategie preventive fanno riferimento alle teorie dell'attaccamento e allo sviluppo di relazioni significative con l'allievo. Inoltre, il ricorso all'analisi funzionale è una pratica raccomandata per capire e migliorare il funzionamento degli allievi con disturbo del comportamento (Steege et Scheib, 2014). L'analisi funzionale aiuta infatti a meglio indentificare i motivi per i quali un comportamento si manifesta, in quale momento e in quale preciso contesto.

È inoltre noto che la gestione positiva dei comportamenti orientata verso pratiche preventive e reattive ha come scopo di favorire la manifestazione e il mantenimento dei comportamenti desiderati (Kazdin, 2013) e di prevenire lo sviluppo dei problemi di comportamento in classe (Stormont et Reinke, 2009). Alcune pratiche reattive punitive – come i rimproveri, l'esclusione, la perdita di privilegi, i castighi, le espulsioni, ecc. – aumentano invece i comportamenti indesiderati, lo sviluppo di problemi di condotta degli allievi, lo stabilirsi di relazioni negative con i docenti, come pure una diminuzione della motivazione ad apprendere (Payne, 2015).

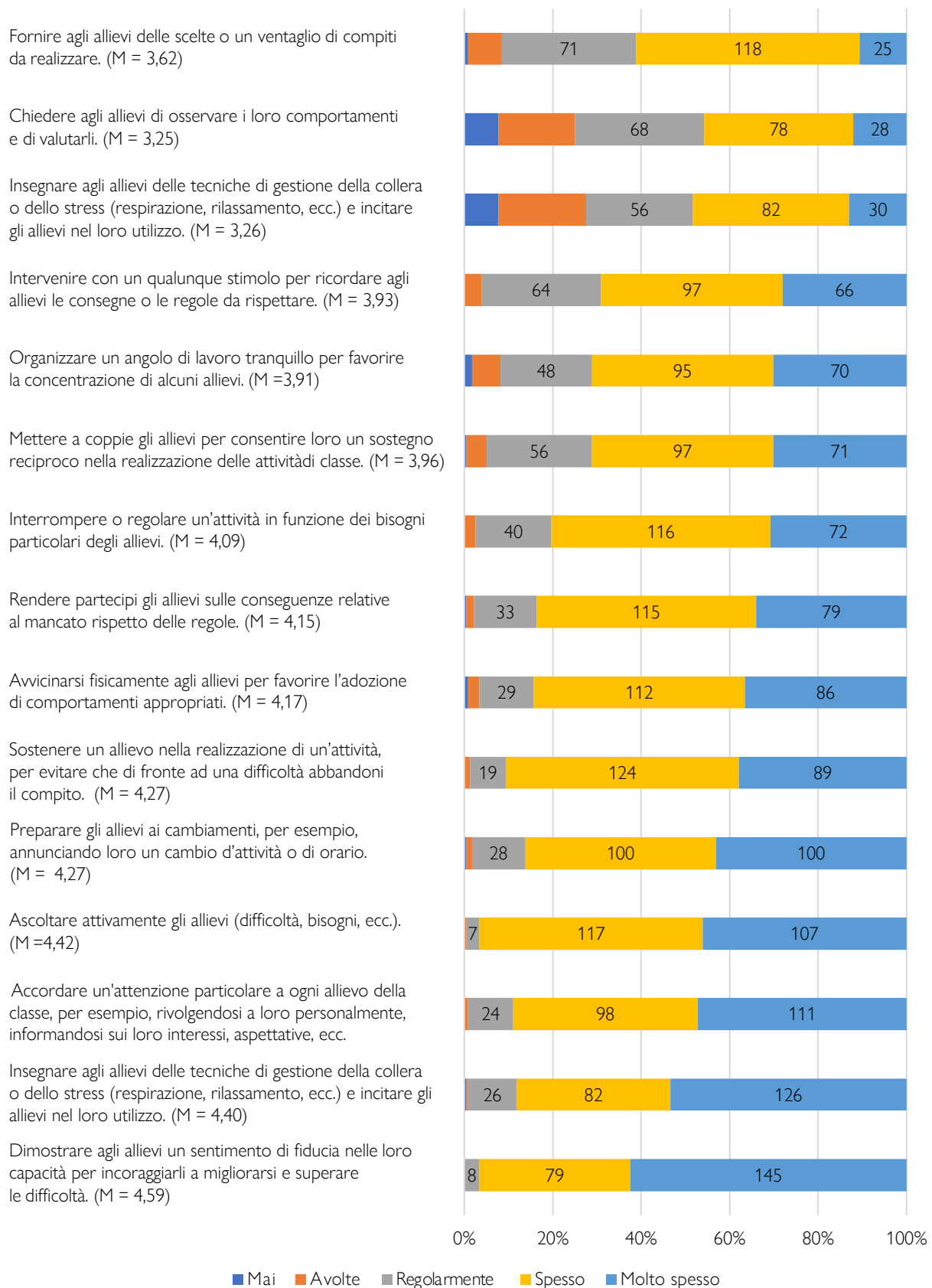
### Metodologia

L'inventario delle pratiche di gestione dei comportamenti in classe (Nadeau et al. 2018), tradotto e adattato in italiano, è stato utilizzato per tracciare un quadro delle pratiche d'aula dei docenti ticinesi. Questo strumento permette di misurare la frequenza dell'utilizzo delle settanta pratiche di gestione dei comportamenti (si veda la tabella a p. X) con l'aiuto di una scala di frequenza a cinque punti (da 1 = 'mai' a 5 = 'molto spesso'). In totale hanno partecipato a questo studio 242 docenti (204 femmine e 38 maschi) che insegnano alla scuola dell'infanzia ( $n = 76$ ) e alla scuola elementare ( $n = 166$ ) con in media 16 anni di esperienza d'insegnamento.

### Risultati

I risultati permettono di affermare che i docenti ricorrono già frequentemente a molte delle pratiche raccomandate per gestire efficacemente i comportamenti degli allievi in classe. Tuttavia, i partecipanti

## Pratiche di autoregolamentazione



## Pratiche di pianificazione educativa e gestione spazio-temporale

Interrompere di frequente l'attività per verificare la comprensione degli allievi o per porre delle domande. (M = 3,27)

Evitare i tempi d'attesa ("tempi morti") tra un'attività e l'altra. (M = 3,73)

Disporre la classe in modo tale da evitare possibili distrazioni o interazioni negative tra gli allievi. (M = 4,07)

Sollecitare negli allievi l'utilizzo dell'agenda o del diario scolastico. (M = 3,21)

Verificare regolarmente i lavori degli allievi per evitare ritardi che potrebbero scoraggiare o rendere difficile la concentrazione sull'attività. (M = 4,06)

Utilizzare degli approcci d'insegnamento partecipativi e cooperativi favorendo le interazioni tra gli allievi. (M = 4,20)

Indicare ed esporre l'orario delle attività. (M = 3,60)

Togliere gli oggetti che sono fonte di disturbo e di distrazione per gli allievi. (M = 4,18)

Differenziare l'insegnamento in funzione delle capacità degli allievi. (M = 4,32)

Strutturare in più fasi e tempi le attività particolarmente lunghe e complesse. (M = 4,39)

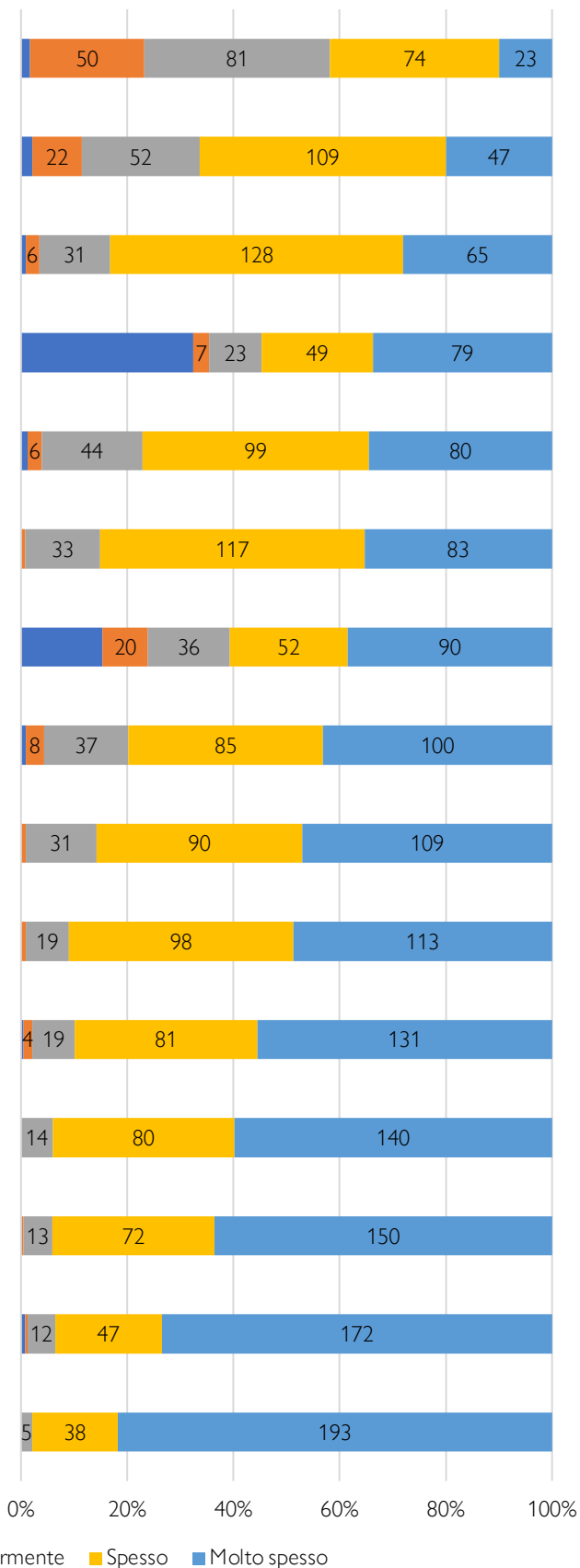
Disporre l'aula (banchi, mobilio, ecc.) in modo da permettere agli allievi un certo agio negli spostamenti. (M = 4,43)

Rendere facilmente accessibile il materiale che si utilizza frequentemente (vicino al luogo d'utilizzo). (M = 4,54)

Alternare momenti di attività più tranquille ad altre più attive, momenti di lavoro individuale ad altri di gruppo, attività d'ascolto ad altre più partecipative, ecc. (M = 4,57)

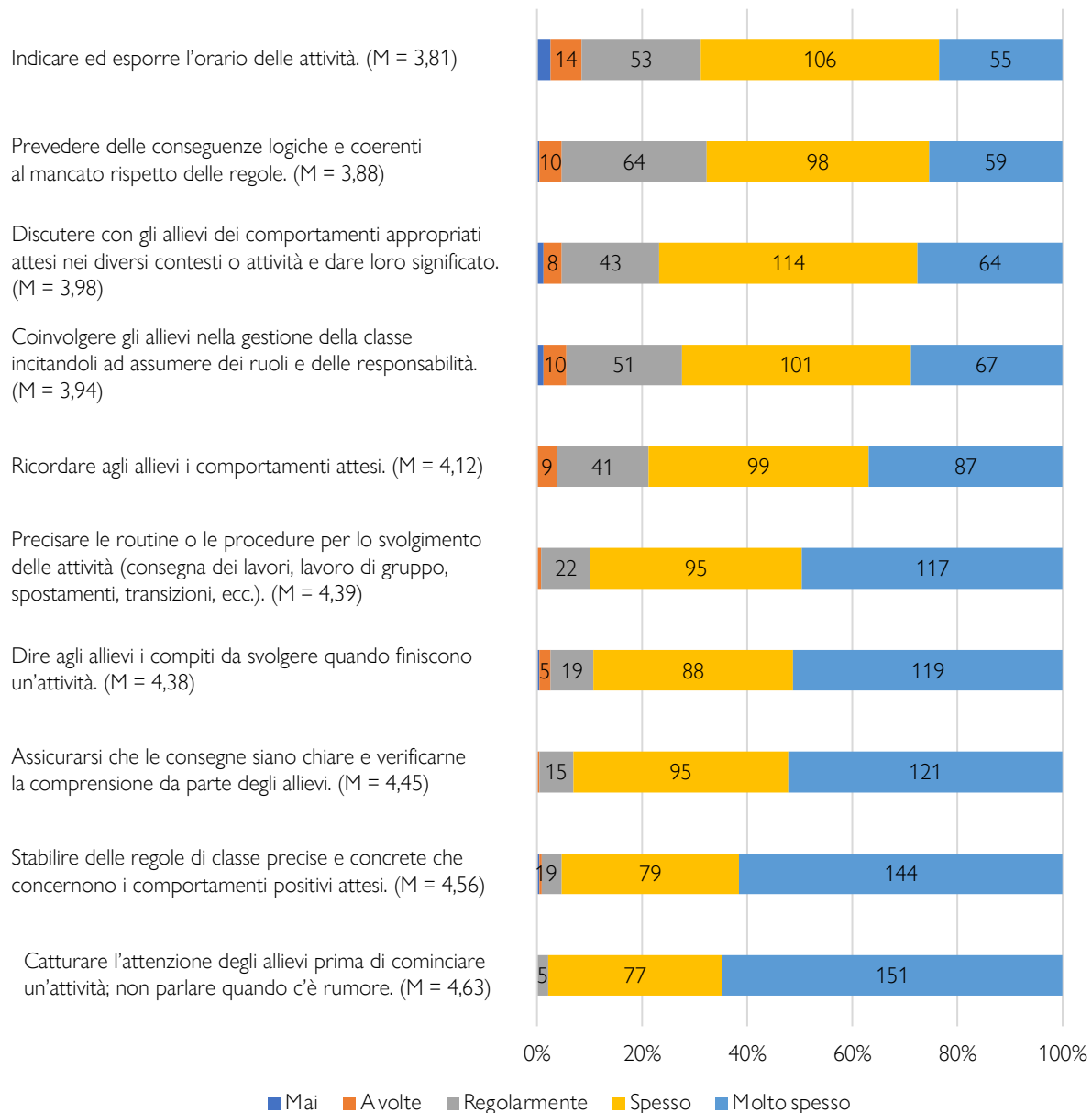
Disporre gli allievi in modo che possano vedere facilmente il docente. (M = 4,65)

Prevedere dei rituali d'accoglienza e di congedo (dire buongiorno, informarsi sugli allievi, congedarli con un saluto). (M = 4,80)

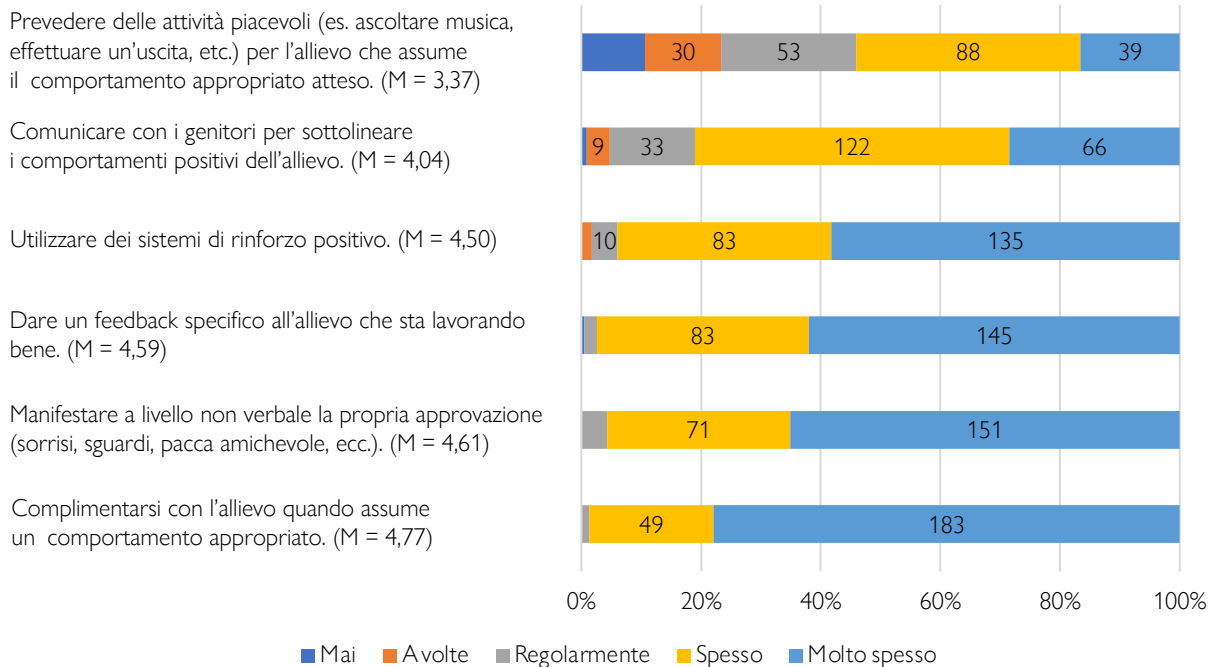




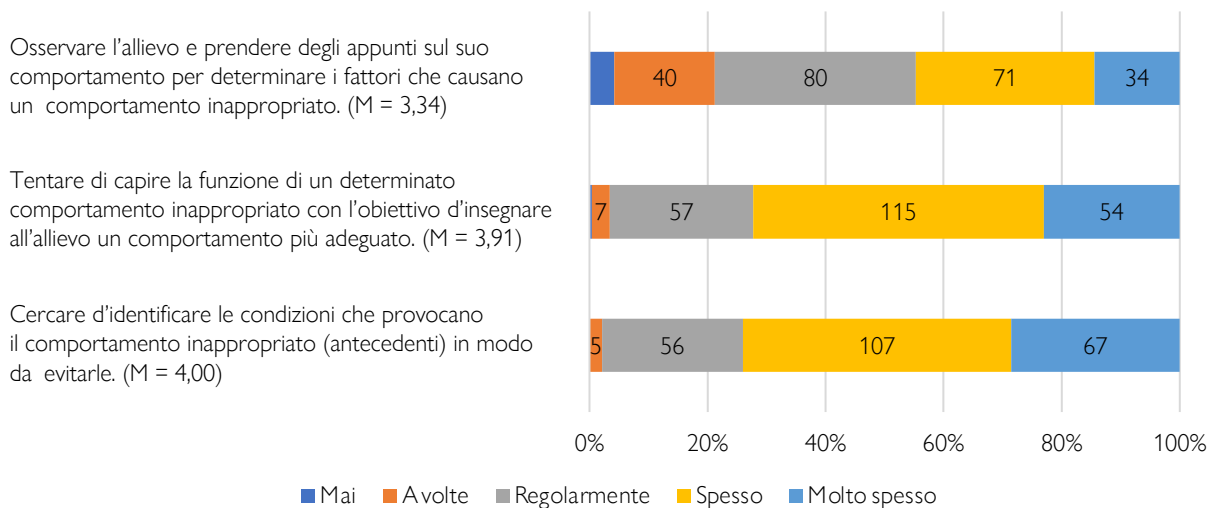
## Chiare aspettative che stabiliscono pratiche



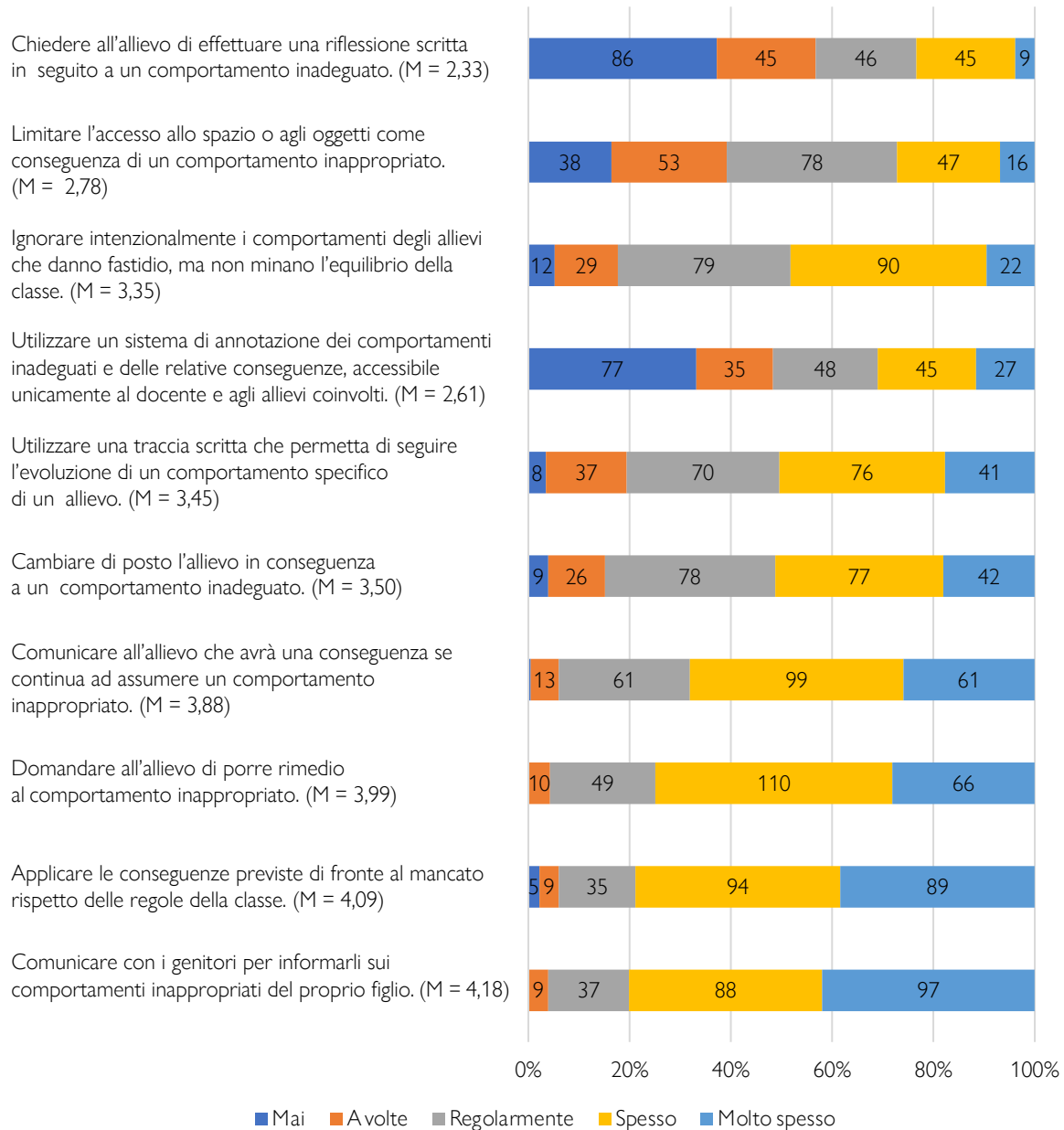
### Pratiche di rinforzo



### Valutazione funzionale

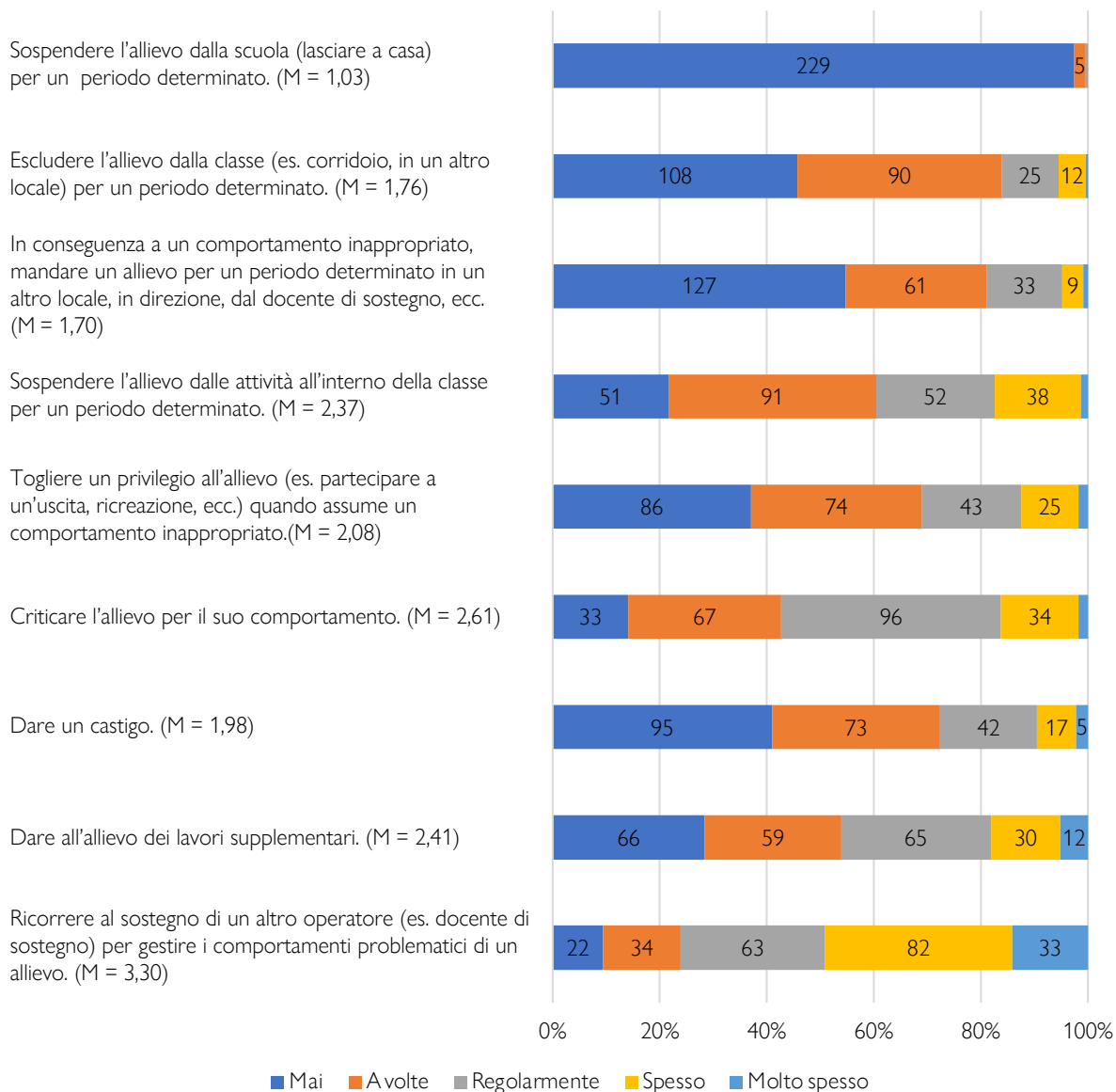


## Conseguenze raccomandate

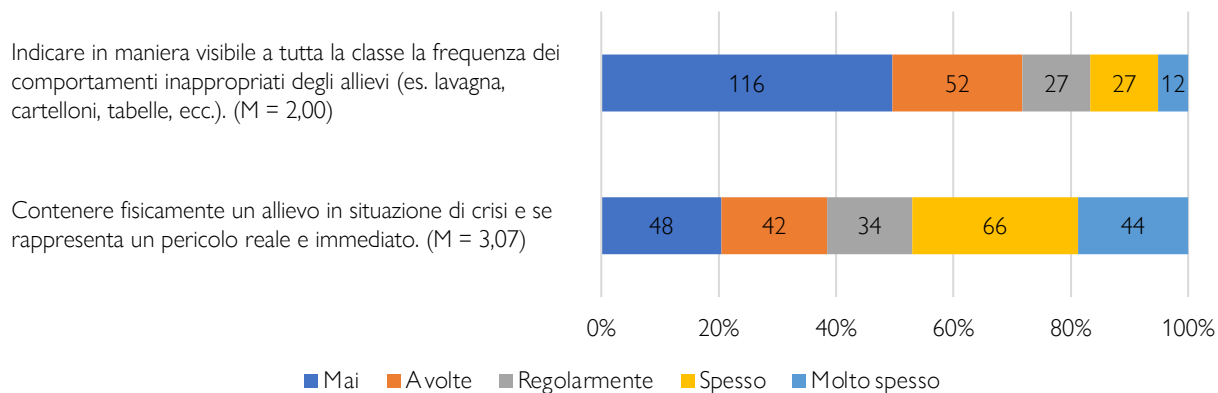


### Conseguenze meno raccomandate

60 |



### Altre pratiche



riferiscono di utilizzare poco frequentemente alcune pratiche raccomandate che meritano di essere approfondite.

L'analisi dei dati ha anche permesso di identificare alcune differenze a seconda delle caratteristiche dei partecipanti. Innanzitutto, i docenti che hanno accolto almeno tre allievi con difficoltà di comportamento negli ultimi due anni utilizzano più frequentemente, per rapporto ad altri colleghi, le pratiche di autoregolamentazione, di pianificazione educativa, la gestione spazio-temporale, le aspettative chiare e le conseguenze raccomandate. Invece, coloro che hanno accolto pochi allievi con difficoltà di comportamento durante lo stesso periodo ricorrono con una frequenza significativamente più bassa a strategie quali la valutazione funzionale. I risultati evidenziano anche che le donne impiegano più frequentemente rispetto ai colleghi uomini le pratiche di autoregolamentazione, quelle che mirano a stabilire delle attese chiare e quelle legate al rinforzo. Infine, i docenti con una lunga esperienza ricorrono più sovente all'analisi funzionale dei comportamenti rispetto ai neo-docenti.

Le tabelle esposte nelle pagine precedenti presentano, suddivise per categoria, le medie ottenute per ognuna delle pratiche che sono state oggetto dello studio, così come la distribuzione delle risposte dei partecipanti secondo la scala di frequenza utilizzata.

### Conclusioni

I risultati dello studio permettono di dare alcune indicazioni per la formazione continua del personale insegnante ticinese. Di fatto, le attività di formazione e l'accompagnamento delle pratiche probanti per la gestione dei comportamenti potrebbero favorire un maggiore utilizzo di alcune pratiche raccomandate. A questo proposito, sono riportate di seguito le pratiche che, in riferimento ai risultati della ricerca, meriterebbero di essere utilizzate più spesso.

- Insegnare agli allievi delle tecniche di gestione della collera o dello stress (respirazione, rilassamento, ecc.) e incitare gli allievi al loro utilizzo.
- Chiedere agli allievi di osservare i loro comportamenti e di valutarli.
- Fornire agli allievi delle scelte o un ventaglio di compiti da realizzare.
- Interrompere di frequente l'attività per verificare la comprensione degli allievi o per porre delle domande.

- Evitare i tempi d'attesa ('tempi morti') tra un'attività e l'altra.
- Dichiarare e spiegare gli obiettivi prima dell'inizio di un'attività.
- Prevedere delle attività piacevoli (per es. ascoltare musica, effettuare un'uscita, ecc.) per l'allievo che assume il comportamento appropriato atteso.
- Chiedere all'allievo di effettuare una riflessione scritta in seguito a un comportamento inadeguato.
- Limitare l'accesso allo spazio o agli oggetti come conseguenza di un comportamento inappropriato.
- Ignorare intenzionalmente i comportamenti degli allievi che danno fastidio, ma che non minano l'equilibrio della classe.
- Utilizzare un sistema di annotazione dei comportamenti inadeguati e delle relative conseguenze, accessibile unicamente al docente e agli allievi coinvolti.
- Osservare l'allievo e prendere degli appunti sul suo comportamento per determinare i fattori che causano un comportamento inappropriato.

In aggiunta alle pratiche elencate, si raccomanda di portare un'attenzione particolare alle pratiche legate alle conseguenze e all'analisi funzionale, in quanto lo studio rileva che queste sono le due componenti più fragili nella pratica dei docenti ticinesi.

Occorre poi sottolineare che lo studio è caratterizzato da alcuni limiti che richiamano a una certa prudenza nell'interpretare i dati presentati. Innanzitutto, il campione scelto non è rappresentativo di tutti i docenti ticinesi. Secondariamente, i risultati fanno riferimento a delle pratiche dichiarate dai docenti. È dunque possibile che certe forme di desiderabilità sociale abbiano potuto influenzare alcune risposte. Evidentemente il ricorso a osservazioni in classe permetterebbe di documentare in maniera più esatta le risposte dei partecipanti. Nondimeno, la letteratura sostiene la validità dei risultati ottenuti e suggerisce che le pratiche auto-riferite e le osservazioni effettuate in classe presentano molto spesso le stesse tendenze (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Debnam, Pas, Bottiani, Cash & Bradshaw, 2015; Gitomer, Bell, Qi, McCaffrey, Hamre & Pianta, 2014) e che sono fortemente correlate quando le domande poste ai docenti riguardano comportamenti specifici e oggettivi (Koziol e Bruns, 1986).

I risultati dello studio hanno dunque permesso di identificare le pratiche utilizzate più e meno frequentemente. In questo senso l'interesse dello studio risiede nelle indicazioni piuttosto affidabili riferite a possibili aggiustamenti e regolazioni da apportare alla formazione iniziale e continua dei docenti ticinesi.

### Bibliografia

- Bonvin, P. & Gaudreau, N. (2015). La formation initiale à l'enseignement aux élèves présentant des comportements difficiles: perceptions de futurs enseignants du Québec et de la Suisse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(3), pp. 481-501.
- Clunies Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), pp. 693-710, doi:10.1080/01443410802206700.
- Debnam, K. J., Pas, E. T., Bottiani, J., Cash, A. H., & Bradshaw, C. P. (2015). An examination of the association between observed and self-reported culturally proficient teaching practices. *Psychology in the schools*, 52(6), pp. 533-548. doi:10.1002/pits.21845.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), pp. 1-20.
- Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
- Koziol, S. M., Jr., & Burns, P. (1986). Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. *Journal of Educational Research*, 79, pp. 205-209.
- Maring, E. F. & Koblinsky, S. A. (2013). Teachers' challenges, strategies, and support needs in schools affected by community violence: a qualitative study. *Journal of School Health*, 83(6), pp. 379-388. doi: 10.1111/josh.12041.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J.-Y. et Lagacé-Leblanc, J. (2018). Développement et validation de l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe. In: Lapalme, M., Tougas, A.-M. & Letarte, M.-J. (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales: Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement*. Montréal: Éditions JFD, pp. 67-88.
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), pp. 483-504, doi: 10.1080/00131911.2015.1008407.
- Steege, M. W. & Scheib, M. A. (2014). Best practices in conducting functional behavioral assessment. In: Harrison, P. & Thomas, A. (dir.). *Best practices in school psychology: data-based and collaborative decision making*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologist, pp. 273-286.
- Stormont, M. & Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior*, 18(3), pp. 26-32.



# Accertamento della vista nelle scuole ieri e oggi. E domani?

**Alessandra Galfetti**, coordinatrice del Servizio di medicina scolastica  
(Ufficio del medico cantonale)

### Da ieri a oggi

Le visite di accertamento di vista e udito, conosciute per decenni con il nome di ‘Servizio ortottico’, sono eseguite nelle scuole elementari pubbliche e private dal 1956 per la vista (visita ortottica) con l’aggiunta dal 1976 del test dell’udito (audiometria tonale).

Il controllo di vista e udito è proposto a tutti gli allievi che frequentano la prima elementare a cui si aggiungono gli allievi di seconda assenti l’anno precedente e quelli provenienti da altri cantoni o nazioni scolarizzati per la prima volta in una scuola elementare ticinese. Dal 2014 l’accertamento di vista e udito è stato affidato all’Ufficio del medico cantonale, Servizio di medicina scolastica. Sono state ridefinite, in collaborazione con l’Associazione degli oftalmologi del Cantone Ticino e l’Associazione ORL Svizzera italiana, le linee guida e le procedure, aggiornate alle conoscenze scientifiche.

### L’accertamento oggi

Le visite per l’accertamento di vista e udito si svolgono nelle scuole comunali annualmente, da metà settembre fino a primavera inoltrata. Il Servizio di medicina scolastica prende man mano contatto con le direzioni per fissare la data e riservare uno spazio idoneo per l’accertamento. Alcune settimane prima della visita le direzioni ricevono un foglio informativo da distribuire alle famiglie. Il giorno della visita le collaboratrici si presentano alla classe, gli allievi sono divisi in piccoli gruppi e accolti nel locale riservato all’interno della scuola. Si dedica a ogni bambino la massima attenzione, dando il tempo necessario per un accertamento accurato. La parte tecnica dell’accertamento (controllo della vista da lontano, visione binoculare e audiometria tonale) dura pochi minuti e non è in alcun modo invasiva. Se è individuato un possibile disturbo della vista e/o dell’udito, la famiglia è informata tramite una lettera con cui la si invita a recarsi da un medico di propria scelta per un approfondimento. Allegato alla lettera vi è un formulario destinato allo specialista con indicato quanto rilevato nell’accertamento. Per mantenere un controllo della qualità dello *screening* si richiede che il formulario sia rispedito dallo specialista al Servizio di medicina scolastica.

### Focus sulla vista: l’ambliopia

L’obiettivo principale dei test eseguiti per la vista è individuare casi di ambliopia non ancora rilevati dalla medicina individuale: tanto più precoci sono la dia-

gnosi e la messa in atto della terapia quanto maggiori saranno le possibilità di recupero della vista.

L’ambliopia (detta anche ‘occhio pigro’) è una condizione che interessa fino al 5% della popolazione infantile e si manifesta con una ridotta capacità visiva che in certi casi può toccare entrambi gli occhi. L’ambliopia si sviluppa quando le immagini che ogni occhio manda al cervello sono molto diverse tra loro: il cervello non riuscendo a sovrapporle, sopprime quella qualitativamente peggiore e utilizza unicamente l’occhio da cui proviene l’immagine migliore.

Raramente il bambino se ne accorge e/o si lamenta. Per questo motivo è importante che siano effettuati regolarmente dei controlli che permettano una tempestiva presa a carico dopo aver valutato e corretto i difetti refrattivi o rimosso le cause che impediscono una corretta visione. La terapia consiste generalmente nell’occlusione dell’occhio che ‘vede meglio’ in modo che l’occhio pigro riacquisti funzionalità.

### E domani? Riflessioni

Nell’anno scolastico 2017/2018 sono stati convocati per lo *screening* 3’230 allievi di cui 299 (9,5%) portavano già gli occhiali o erano in cura; 104 erano invece assenti il giorno della visita. Per 278 (9,5%) dei 2’827 allievi a cui è stata controllata la vista, si è evidenziato il non raggiungimento dell’acuità visiva e/o di una visione binoculare adeguata e sono quindi state inviate le lettere di segnalazione alle famiglie.

Dei 160 formulari rientrati in seguito alla segnalazione, 139 hanno riportato un difetto della vista tra cui 17 ambliopie. Si evidenzia che l’acuità visiva in alcuni casi era gravemente compromessa e che l’utilizzo di lenti non consentiva (almeno nella fase iniziale) il raggiungimento di un’acuità visiva accettabile.

Con l’entrata in vigore del Concordato HarmoS, che anticipa la scolarizzazione obbligatoria alla scuola dell’infanzia ma posticipa l’età del bambino all’entrata della scuola elementare, di fatto si porta a sottoporre all’accertamento della vista allievi anche di 7 anni e mezzo. Visto che l’età del bambino al momento della diagnosi e l’inizio della terapia sono determinanti per un trattamento efficace, quest’aspetto è stato oggetto di una riflessione approfondita sull’opportunità di una modifica della prassi attuale.

Nell’autunno 2018 è dunque stato creato un gruppo di lavoro congiunto DSS-DECS<sup>1</sup>, a cui partecipano specialisti in oftalmologia e in pediatria, con l’obiettivo di

### Nota

Il gruppo di lavoro è composto da: Ottavio Bernasconi (FMH oftalmologia), Lorenzo Bianchetti (FMH pediatria, medico scolastico), Ulda Decristophoris (ufficio presidenziale della Conferenza dei direttori didattici, CDD), Alessandra Galfetti (coordinatrice medicina scolastica), Zorica Govorcinovic (FMH oftalmologia), Giorgio Merlani (Medico cantonale), Giacomo Nobile (FMH pediatria, medico scolastico), Alma Pedretti (aggiunta alla Sezione delle scuole comunali, SeSCo).





©iStock.com/DGLimages

avviare un'analisi di fattibilità dell'accertamento della vista negli allievi che frequentano il primo e il secondo anno obbligatorio della scuola dell'infanzia.

#### **Analisi di fattibilità: obiettivi, metodologia e raccolta dati**

Obiettivo dell'analisi di fattibilità è individuare un approccio efficace per l'accertamento della vista, per il tramite di modalità adeguate per la struttura scolastica e adatte alle caratteristiche e al ritmo degli allievi di 4-5 anni. Si intendono esplorare strumenti e procedure nuove, basati su informazioni scientifiche, con il fine di proporre in futuro lo *screening* a una intera coorte d'età.

Si è deciso di sottoporre all'analisi un minimo di 250 allievi per raccogliere un numero sufficiente di informazioni. Le classi sono state individuate su base volontaria partendo dall'accordo con la direzione dell'istituto. L'informazione alle docenti coinvolte è stata data per il tramite della direzione. Alle docenti è stata chiesta collaborazione per consegnare le informazioni alla famiglia e per quanto concerne il consenso informato.

Il metodo di accertamento attualmente applicato alla scuola elementare (tabellone ottotipi E di Albin a 5 metri) non si adatta ad allievi più giovani. Si è deciso dunque, seguendo le raccomandazioni statunitensi e il parere degli specialisti, di proporre agli allievi l'accertamento tramite *LEA-Symbol single book*. L'esaminatore, previa breve spiegazione e copertura con un'apposita benda di un occhio, si pone a 3 metri dall'allievo mostrando i simboli uno alla volta e chiedendo di che simbolo si tratti. Si passa dai simboli più grandi ai più piccoli fino a determinare l'acuità visiva.

Alle famiglie il cui figlio non raggiunge l'acuità visiva richiesta si invierà una segnalazione e l'invito a recarsi da uno specialista per una visita approfondita.

Parallelamente si sono raccolte due categorie di informazioni: relative al singolo allievo e relative alle sezioni. Le prime permettono di valutare la validità del test proposto, la collaborazione e capacità di esecuzione degli allievi. Le seconde consentono di capire se è possibile proporre lo *screening* alla scuola dell'infanzia.

### **Primi risultati e ipotesi di lavoro**

La parte pratica dell'analisi di fattibilità si è svolta la scorsa primavera. Le visite sono iniziate a fine aprile e sono terminate nell'ultima settimana dell'anno scolastico. Le sezioni visitate sono state 30, ripartite in 11 sedi di 7 comuni del Luganese e del Locarnese.

Sono stati visitati 371 allievi su 431 allievi del primo e secondo anno della scolarità obbligatoria che frequentavano le sezioni selezionate. Il 9% degli allievi portavano occhiali oppure erano già in cura. I consensi da parte dei genitori sono stati del 91%. Sono stati segnalati alle famiglie, con la richiesta di un approfondimento specialistico, 44 allievi (12%).

I dati raccolti nelle sezioni di scuola dell'infanzia sono per il Servizio di medicina scolastica decisamente positivi sia per quanto attiene alla visita sia per l'accoglienza avuta e la conciliazione con le attività normalmente previste.

Le docenti hanno accolto le collaboratrici mostrando grande disponibilità e adoperandosi per fare in modo di raccogliere il maggior numero di consensi, informando correttamente le famiglie e, in alcuni casi, accompagnando con delicatezza allievi particolarmente timorosi. Le docenti si sono inoltre dimostrate molto sensibili alla tematica e hanno dato grande valore al poter sottoporre i loro allievi a questo test. Le collaboratrici hanno percepito una importante e positiva flessibilità.

Anche i dati raccolti legati agli allievi sono incoraggianti. A parte un primo momento di rodaggio nelle prime due sezioni visitate, i tempi per l'esecuzione dell'accertamento sono andati viepiù accorciandosi. Gli allievi si sono mostrati interessati, collaborativi ed efficaci nello svolgere il compito richiesto. Alcuni di loro hanno riferito alle docenti che "era divertente".

### **Sviluppi futuri**

I risultati conclusivi dell'analisi al momento della redazione dell'articolo non sono disponibili.

Il gruppo di lavoro rifletterà su quanto rilevato e, in particolare quando saranno disponibili i risultati della visita medica di approfondimento, si potrà fare un bilancio globale dell'attività condotta.

Quello che fin d'ora si può affermare è che la metodologia utilizzata si è rivelata adeguata per la popolazione esaminata e per l'ambiente scolastico. I riscontri ricevuti dalle docenti non lasciano supporre difficoltà maggiori per l'estensione all'intero territorio.

L'analisi di fattibilità è stata condotta al termine dell'anno scolastico. Qualora si decidesse di proporre lo *screening* a tutti, bisognerà tener conto del fatto che a inizio anno non tutti gli allievi hanno una frequenza completa e che gli allievi che sono al primo contatto con il 'mondo scuola' potrebbero essere intimiditi e richiedere più tempo e attenzioni rispetto agli allievi visitati a fine anno scolastico.

Per approfondimenti:

[www.ti.ch/med](http://www.ti.ch/med)

selezionare Medicina scolastica e in seguito Accertamento vista e udito



# Per discutere la civica. Seconda edizione riveduta e ampliata con una postfazione di Pio Caroni

Aldo Foglia, avvocato e docente presso l'Università degli studi dell'Insubria  
e presso la SUPSI

| 67

*L'inserimento nei curricoli di scuola media e media superiore della civica ha stimolato la redazione della seconda edizione del volume di Aldo Foglia Per discutere la civica*<sup>1</sup>.

A seguito dell'iniziativa popolare *Educhiamo i giovani alla cittadinanza (diritti e doveri). Insegnamento della civica*, accolta in votazione il 24 settembre 2017, ha fatto la sua comparsa nei curricoli di scuola media e media superiore del Canton Ticino una nuova disciplina di studio, denominata 'educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia'<sup>2</sup>, sinteticamente chiamata 'civica'. Ma come definire la nuova disciplina scolastica? Quali ne devono essere i contenuti, ritenuto che né l'iniziativa, né il nuovo articolo di legge lo specificano, demandando il compito di farlo ai regolamenti e ai piani di studio? L'autore del testo *Per discutere la civica* aveva cercato di rispondere a questa domanda già nel 1991, data della prima edizione del volume<sup>3</sup>, quando, chiamato a 'far discutere di civica' un gruppo di insegnanti, aveva dovuto constatare come fosse indispensabile, per poter affrontare tematiche inerenti alla vita civica, disporre di strumenti concettuali sufficienti per conoscere, comprendere e inquadrare il contesto in cui quella tematica si colloca. Con la nuova pubblicazione, riveduta e ampliata, si è creduto giustificato riproporre la medesima convinzione alla vigilia dell'introduzione della nuova materia scolastica. Il volume si propone perciò di fornire specialmente ai docenti – il testo è altrimenti inaccessibile senza adeguato accompagnamento agli studenti delle scuole medie e medie superiori – un recupero del significato profondo dei concetti più importanti della disciplina del diritto costituzionale, la base stessa della 'civica', senza la conoscenza dei quali ogni discussione di civica risulterebbe sterile, superficiale, di pancia. Una proposta che si fonda peraltro sulla convinzione che la civica non va intesa, come si faceva un tempo, alla stregua di una sorta di catechismo laico, con il quale venivano somministrate le 'formule magiche' delle nostre istituzioni politiche, presentate come dei meccanismi perfetti, indiscutibili, esistenti da tempo immemore, da apprendere quindi come un dogma, tanto indiscutibile quanto inspiegabile e chiamati – questi meccanismi – a trasmettere una visione idealizzata della convivenza sociale. Piuttosto, il testo si propone di mostrare come la 'civica', meglio le istituzioni della vita collettiva, siano per l'essenziale 're-

gole', ovvero parole di quel linguaggio particolare chiamato 'diritto'. Dunque strumenti raffinati e complessi, deputati, da quando esistono le società, a veicolare la rappresentazione delle modalità di gestione della conflittualità umana, a rappresentare un preciso ordine sociale e a fissare le modalità comportamentali che sono state scelte da quelle società come quelle da seguire. Un linguaggio solo apparentemente semplice e accessibile, quello del diritto, quindi della civica, in realtà profondo e complesso, come le conflittualità sociali che dietro a esso vengono a comporsi. Un linguaggio per lo più sconosciuto, perché settoriale e specifico, anche se le parole della civica sono sulla bocca di tutti. Ma si tratta di parole, quelle di 'Stato', 'governo', 'democrazia', 'federalismo', 'diritti popolari', 'comune', 'diritti fondamentali' – illustrate in altrettanti capitoli del testo – dense cognitivamente e perciò poco accessibili, mentre al loro posto hanno corso appunto le 'formule magiche' della civica, ripetute a memoria, ma senza che se ne abbia una cognizione effettiva. Il testo *Per discutere la civica* non vuole fornire però ricette per superare la disaffezione attuale nei confronti della politica. Non è nemmeno un prontuario<sup>4</sup> per gli studenti, perché in questa materia di pronto non vi è proprio nulla. Si propone piuttosto di fornire ai docenti e agli adulti interessati la possibilità di dotarsi di un bagaglio concettuale che consenta di prendere davvero in mano la propria collocazione nelle dispute sociali in cui si è coinvolti, volenti o nolenti, e di almeno comprendere come anche i concetti elaborati dal diritto abbiano fatto la loro parte nel farci accettare le soluzioni che si sono imposte. *Per discutere la civica* propone dunque una ricostruzione dei concetti fondamentali della disciplina, per mostrare come non si tratta di dogmi astorici e del riflesso di costruzioni sociali perfette, bensì di regole, in quanto tali né giuste né sbagliate, ma il prodotto di una lunga, complessa e anche dolorosa vicenda di uomini e donne in carne e ossa, coinvolti in conflitti reali, risolti sul campo, non solo nella regolamentazione astratta della giuridicità. Una storia sia sociale, quella dei fatti della vita 'civica', sia culturale, vale a dire quella scritta dalle parole del diritto costituzionale. Una vicenda, racchiusa nei concetti fondamentali della civica, che investe tutte le componenti dell'esistenza umana, da quelle biologiche, sociali ed economiche a quelle psicologiche, emozionali e cognitive. Racchiuse e veicolate nei simboli linguistici della lingua

## Note

<sup>1</sup> Foglia, A. (2019). *Per discutere la civica. Seconda edizione riveduta e ampliata con una postfazione di Pio Caroni*. Manno: edizioni SUPSI.

<sup>2</sup> Formalmente fissato nel nuovo art. 23 cpv. I della Legge della scuola del 1° febbraio 1990 nei termini seguenti: "al fine di rendere i giovani coscienti dei fondamenti delle istituzioni politiche e civili ed educarli ai loro diritti e doveri di cittadini, nelle scuole medie, medie superiori e professionali sono promossi e assicurati l'insegnamento e lo studio della civica nonché l'educazione alla cittadinanza e alla democrazia".

<sup>3</sup> Foglia, A. (1991). *Per discutere la civica*. Lugano: edizioni ISPPF.

<sup>4</sup> Foglia (2019). *Postfazione*, p. 204.



©iStock.com/DenKuvaiev

del diritto, anche di quel dialetto chiamato ‘civica’. Ma una lingua è tale solo se la si parla davvero! Di qui la necessità, anche educativa e formativa, di ‘discutere la civica’, ovvero farla praticare già a scuola, palestra del futuro cittadino. A condizione che – come il testo vuol ricordare, antepoendo al ‘discutere’ il modale ‘per ...’ – ci si attrezzi adeguatamente, si recuperi cioè il significato delle parole utilizzate, si sia o si diventi consapevoli delle funzioni del linguaggio del diritto, dunque delle istituzioni della civica. Perciò il testo è rivolto ai docenti, in primo luogo, perché forniscano agli studenti interpretazioni praticabili e scientificamente fondate delle istituzioni civiche, in modo che le possano usare ‘per discutere’, ma che lo facciano in modo consapevole perché comprensivo della realtà quotidiana in cui la civica serve, vale a dire la gestione della cosa pubblica. Non si dimentichi, comunque, che educazione alla cittadinanza vuol dire confrontarsi con problemi profondi e complessi, og-

getto di controversie che solo apparentemente sono risolte dal diritto, ma che in realtà possono essere superate solo grazie al confronto politico-sociale tra i cittadini.

Perciò si ritiene che questa pubblicazione possa rivelarsi interessante per i docenti, ma anche per gli studenti, quale supporto all’insegnamento della civica e della storia.

Per qualsiasi richiesta di informazioni o ordinazioni è possibile contattare il Centro competenze tributarie della SUPSI all’indirizzo e-mail: [diritto.tributario@supsi.ch](mailto:diritto.tributario@supsi.ch).

Thomas Schwitter  
**Piante utili in Ticino  
e nell'Italia alpina e prealpina**

Uscita novembre 2019



**Novità libraria**

**Salvioni Edizioni**

Pagine 368  
Formato 165x230 mm  
Fotografie 540  
Prezzo CHF 48.-

Delle migliaia di specie di **piante che crescono spontanee in Ticino e nell'Italia alpina e prealpina**, moltissime sono utili in ambito alimentare e/o farmaceutico.

**Dove trovarle? Come riconoscerle? Come utilizzarle?**

Thomas Schwitter, fitoterapista e farmacista diplomato a Zurigo, risponde a tutte queste domande con competenza e passione.

**Più di trecento schede** (una per pianta), due **indici** preziosi che aiutano il lettore a orientarsi, un'**ampia bibliografia** di riferimento e un ricco **glossario** fanno di questo libro uno strumento accessibile a tutti.

Ogni scheda è organizzata per paragrafi che rispondono alle domande: dove si trova questa pianta? Come faccio a riconoscerla? Come posso utilizzarla in ambito alimentare e/o farmaceutico? **Tutte le schede sono ampiamente illustrate con fotografie a colori.**

Il pubblico a cui è rivolto questo libro va dall'amante della natura e dei prodotti naturali allo specialista (nutrizionista, farmacista, biologo...) che è alla ricerca di informazioni aggiornate e scientifiche sulla fitochimica e sulle modalità di impiego delle piante che crescono sul territorio. Il catalogo delle piante è completo per ciò che riguarda il Canton Ticino e significativo per ciò che concerne l'Italia alpina e prealpina.

«Prepariamo infusi con erbe che crescono dall'altra parte del mondo, ma ignoriamo che quelle che crescono a due passi da casa hanno proprietà simili; acquistiamo costosi prodotti industriali quando semplici preparati casalinghi sarebbero altrettanto efficaci» (Thomas Schwitter).

Ordinazioni  
Tel. 091 821 11 11  
libri@salvioni.ch  
www.salvioni.ch



# I trent'anni della Convenzione internazionale sui diritti dei bambini e degli adolescenti

Sara Grignoli e Anna Vidoli, Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie  
e i giovani

Il 20 novembre si celebrano i trent'anni della Convenzione ONU sui diritti del fanciullo. Ratificata dalla Svizzera nel 1997, la Convenzione riconosce e protegge i diritti di tutti i bambini e gli adolescenti – persone di età compresa tra gli 0 e i 18 anni. Il trattato, composto da 54 articoli, considera il fanciullo un soggetto a parte intera il cui interesse superiore deve essere salvaguardato. Per la prima volta nella storia dei diritti del fanciullo, il bambino acquisisce un nuovo statuto, diventando un attore sociale con il diritto di partecipare alla società, di esprimere la propria opinione e di essere ascoltato su tutte le questioni che lo riguardano. Questo strumento sancisce i diritti sociali, culturali, civili e politici dei minori, tenendo in considerazione le esigenze specifiche di una fascia di età vulnerabile in ragione dello sviluppo del bambino, stabilendo il diritto alla protezione e a un'assistenza specifica.

Gli Stati che hanno ratificato la Convenzione (196) sono tenuti a impegnarsi per applicare tutte le misure e i provvedimenti necessari all'attuazione dei diritti del minore con un sostegno particolare a genitori e referenti del percorso evolutivo del bambino e intervenendo se ci sono delle lacune. Tutti gli attori coinvolti devono impegnarsi per creare le condizioni ideali in modo da rendere concreta l'attuazione dei diritti.

Nonostante gli importanti passi in avanti fatti a seguito della ratifica della Convenzione, restano aperte ancora diverse sfide per quanto riguarda la protezione e l'applicazione dei diritti dei bambini e adolescenti nel mondo. Ecco perché è di fondamentale importanza far conoscere la Convenzione stimolando la riflessione sui principi esposti.

### **20 novembre 2019 – trenta eventi per il trentesimo anniversario in Ticino**

L'anniversario della ratifica del trattato è l'occasione per diffondere gli articoli della Convenzione e fare un bilancio su quanto è stato fatto e quanto ancora resta da fare. In Ticino sono state organizzate, come nel resto della Svizzera, diverse iniziative, progetti ed eventi che ruotano intorno a questa ricorrenza importante e che vedono la collaborazione tra il Cantone e numerosi enti. Le attività fanno parte di una vera e propria campagna di sensibilizzazione che ha preso avvio a fine settembre e terminerà nel corso dell'estate 2020. È stato preparato a questo proposito un volantino che presenta in sintesi i diritti del bambino della Convenzione: dieci diritti fondamentali che devono essere conosciuti, garantiti, pro-

mostrati e divulgati. Il volantino può essere utilizzato come punto di partenza per le attività di sensibilizzazione. L'operazione vede l'adesione di numerosi enti attivi nell'ambito delle politiche giovanili, familiari, dei diritti umani con la presentazione di concerti, spettacoli teatrali, conferenze, momenti di gioco e di incontro sul tema dei diritti del bambino e dell'adolescente.

Fulcro della campagna è il convegno internazionale che avrà luogo il 19 novembre presso l'aula magna del Campus SUPSI di Trevano dal titolo *Per educare un villaggio ci vuole un bambino. Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: dalla teoria alla pratica*. Tutte le informazioni necessarie e il volantino citato si trovano sul sito del Gruppo 20 novembre (nato per ricordare l'adesione della Svizzera alla Convenzione) [www.gruppo20novembre.ch](http://www.gruppo20novembre.ch). Qui, tutti gli enti o persone interessate possono inoltre registrare la propria iniziativa che entrerà così a far parte dell'operazione acquistando visibilità sul calendario online e attraverso la promozione diffusa dal gruppo organizzatore della campagna (il calendario è visibile anche sul sito [www.ticinoperbambini.ch](http://www.ticinoperbambini.ch)).

Tra le iniziative confermate di interesse per le scuole, citiamo l'*Agenda Scolastica 2019-2020* e l'edizione 2019 della *Notte del racconto* dedicate al tema dei diritti dei bambini e, sempre sul tema, la creazione da parte di un giovane grafico di un gioco da tavolo. Realizzato con il supporto dell'Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani (DSS), del Gruppo 20 novembre e del gruppo organizzatore della campagna, il gioco dal titolo *Il villaggio dei diritti* vede la collaborazione tra i giocatori per la costruzione di un mondo dove i diritti umani sono tutelati.

### **I diritti a scuola**

Quale può essere il contributo della scuola per fare in modo che i giovani acquisiscano conoscenze sui propri diritti? Docenti e professionisti attivi in ambito scolastico sono invitati a portarli a riflettere su questi temi, a far conoscere la Convenzione con uno sguardo sulla Storia e sul progressivo riconoscimento dell'interesse superiore del bambino. La scelta degli argomenti da trattare è vastissima pensiamo, per esempio, all'attualità del dibattito sui cambiamenti climatici che oggi muove i giovani a livello globale. L'educazione ai diritti umani e la sensibilizzazione di bambini, adolescenti e di tutti gli adulti agli enunciati della Convenzione sono strumenti indispensabili per sviluppare un senso di appartenenza comune e trasporre nella realtà il rispetto dei diritti.





## Trenta e più eventi per l'anniversario della Convenzione ONU sui diritti del fanciullo

2019 – Svizzera italiana

Questi sono i diritti fondamentali dei bambini e degli adolescenti fino ai 18 anni.  
Gli Stati che hanno ratificato la Convenzione si impegnano a garantirli,  
a promuoverli e a divulgarli.

Tutti gli eventi sono consultabili sul sito [www.gruppo20novembre.ch](http://www.gruppo20novembre.ch)



### Diritto alla vita, all'identità, alla cittadinanza e alla famiglia

Ho il diritto di esistere, avere un nome e una cittadinanza e di mantenere le relazioni con la mia famiglia.



### Diritto all'educazione e alla realizzazione di sé

Ho il diritto di andare a scuola, di ricevere un'educazione che sviluppi la mia personalità e le mie capacità e che mi insegni il rispetto verso me stesso e gli altri.



### Diritto a un ambiente sano

Ho il diritto di crescere in un ambiente sociale e naturale favorevole al mio sviluppo fisico e mentale.



### Diritto all'informazione, all'ascolto e alla partecipazione

Ho il diritto di essere informato e, nelle decisioni che mi riguardano, di esprimere la mia opinione, di essere ascoltato e di essere preso sul serio.



### Diritto alla salute

Ho il diritto di stare bene, di ricevere cure mediche adeguate e un'alimentazione sufficiente e sana.



### Diritto al rispetto della vita privata

Ho diritto alla mia sfera privata in ogni ambito e nelle interazioni personali.



### Diritto all'uguaglianza

Ho il diritto di non essere discriminato a causa del colore della mia pelle, della mia etnia e lingua, della mia religione, della mia identità sessuale, delle mie opinioni o della mia condizione sociale.



### Diritto al tempo libero, al gioco e al riposo

Ho il diritto di partecipare ad attività ricreative, artistiche e culturali e di scegliere come gestire il mio tempo libero.



### Diritto alla protezione

Ho il diritto di essere protetto da ogni forma di violenza, maltrattamento, sfruttamento, indifferenza e abbandono.



### Diritto ad assistenza e cure speciali

Ho il diritto a una protezione speciale se sono diversamente abile, richiedente l'asilo o rifugiato.



Dipartimento della sanità e della socialità



Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

SUPSI

Media Partner:



Radiotelevisione svizzera





**Direttore responsabile**

Emanuele Berger

**Redattori responsabili**

Claudio Biffi, Cristiana Lavio

**Comitato di redazione**

Rita Beltrami  
Spartaco Calvo  
Michela Crespi Branca  
Matteo Ferrari  
Brigitte Jörimann Vancheri  
Giorgio Ostinelli  
Daniele Parenti  
Alma Pedretti  
Luca Pedrini  
Serena Ragazzi  
Raffaele Regazzoni  
Daniele Sartori  
Michele Tamagni  
Tiziana Zaninelli Vasina

**Segreteria e pubblicità**

Sara Giamboni  
Divisione della scuola  
6501 Bellinzona  
tel. 091 814 18 11  
fax 091 814 18 19  
e-mail decs-ds@ti.ch

**Concetto grafico**

CSIA – Lugano  
www.csia.ch  
Kyrhian Balmelli  
Cheyenne Martocchi  
Pamela Mocettini  
Désirée Pelloni

**Stampa e impaginazione**

Salvioni arti grafiche – Bellinzona  
www.salvioni.ch

**Tasse**

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)  
Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

ISSN  
2504-2807

