

345

1 | 2023

anno LII – serie IV

scuola ticinese

bivio



Periodico della Divisione della scuola
Dipartimento dell'educazione
della cultura e dello sport

- 3 | Roberto Falconi
Bivio
- 5 | Claudio Ferrata
La via e la connettività dello spazio geografico
- 11 | Arnaldo Benini
Libero arbitrio: anima o cervello?
- 19 | Marco Annoni
Scelte al bivio: come iniziare a parlare di etica in ambito scolastico
- 27 | Giuseppe Patota
La straordinaria topografia dell'italiano
- 33 | Edoardo Lombardi Vallauri
Quanto siamo liberi di scegliere. Strategie nascoste della pubblicità e della propaganda politica
- 41 | Nenad Stojanović
Sorteggio e democrazia
- 49 | Chiara Orelli Vassere
Permeabilità, percorsi e scelte nella formazione professionale
- 55 | Matteo Piricò, Jenny Marcionetti, Massimo Genasci-Borgna
Il sostegno alla scelta nella scuola media

Bivio

Roberto Falconi, redattore di "Scuola ticinese"

- 65 | Alberto Nessi
Illuminare i giovani
- 69 | Marcello Ostinelli
Rawls e l'educazione
- 77 | Giovanna Zanolla
Riflessioni sulla meritocrazia
- 81 | Elisa Geronimi
**In-Formazione@Inclusione:
una piattaforma per favorire
l'inclusione scolastica**

Si dice spesso, per descriverne il percorso, che il pellegrino Dante *scende* i vari cerchi e gironi infernali e poi *sale* le cornici della montagna del Purgatorio e i cieli del Paradiso. Nulla di sbagliato, per carità. Tuttavia, ciò rischia di mettere in ombra il fatto che il *viator* non cambia mai direzione: certo non mancano gli ostacoli e le esitazioni (è pur sempre un uomo, con tutte le sue debolezze, a compiere il viaggio), ma la tensione rettilinea verso Dio costituisce indiscutibilmente l'asse portante – topografico e morale – del poema. Due secoli più tardi, i cavalieri Rinaldo e Ferrau sono all'inseguimento della bellissima Angelica. Arrivano a un bivio. Impossibile stabilire quale sentiero abbia imboccato la principessa del Catai, dal momento che entrambi portano "orma novella". Decidono quindi di mettersi "ad arbitrio di fortuna", uno da una parte e uno dall'altra. È la spia di una mutata sensibilità culturale, di una società più legata all'immanenza e meno alla trascendenza: se provassimo a seguire le traiettorie dei personaggi del *Furioso* ariostesco, vedremmo una serie di linee che si incrociano e si separano in uno spazio orizzontale che non offre più centri e punti di riferimento. Passa qualche decennio e, in piena Controriforma, i paladini cristiani di Torquato Tasso sanno benissimo che i loro sforzi vanno concentrati sulla conquista di Gerusalemme. Eppure, la loro missione è molto spesso insidiata da spinte centrifughe che ne determinano i movimenti spazialmente e moralmente erratici. Come dire: impossibile tornare all'unitarietà della concezione dantesca perché nel frattempo il mondo è cambiato, Ariosto *docet*. Per tacere del parroco don Abbondio, che proprio a un bivio – forse il più famoso della letteratura italiana – incontra i due "bravi" che gli intimano di non celebrare il matrimonio tra i due promessi sposi. E si potrebbe continuare. Insomma: la linearità o la tortuosità dei percorsi – intrapresi, scartati, abbandonati – si carica sempre di significati ulteriori, nella letteratura come nella vita.

L'uomo incide il mondo di vie e di connessioni, rendendolo un testo sempre più complesso, sempre più caratterizzato dalla moltiplicazione delle possibilità e delle scelte (ne parla Claudio Ferrata nel pezzo d'apertura). Dunque, quale strada prendere? La questione, come spiega Giuseppe Patota, si pone prima di tutto nelle infinite combinazioni offerte dalla lingua, che a ogni frase ci mette di fronte al bivio – espressivo ed etico – della scelta delle parole più o meno adeguate. E che dire del linguaggio pubblicitario e di quello della propaganda politica, che con le loro strategie, spesso molto raffinate, vorrebbero sempre farci imboccare la via dell'acquisto o dell'adesione (ne parla Edoardo Lombardi Vallauri)? Ammesso e non concesso che di fronte a un bivio siamo davvero liberi di scegliere: Arnaldo Benini affronta la questione del libero arbitrio secondo le più recenti acquisizioni delle neuroscienze (e chissà se Dante, di cui si diceva in entrata, sarebbe stato d'accordo con lui).

La scuola, allora, può essere lo spazio in cui provare a costruire la consapevolezza di quanto le scelte – tutte – possano essere difficili e complesse. Anzi: difficili perché complesse. Ed è quindi importante

4 |

che sia la scuola stessa, in primis, a offrire percorsi curricolari che non impediscano del tutto di cambiare strada, con ponti e passerelle che permettano di ridefinire il cammino (ne parla Chiara Orelli Vassere).

Anche il lettore di questo numero di “Scuola ticinese” si troverà spesso di fronte a una serie di bivi, e potrà quindi costruire il proprio itinerario muovendosi tra gli articoli di approfondimento e lo spazio libero: quella suggerita dal sommario è solo una delle tante vie percorribili.



La via e la connettività dello spazio geografico

Claudio Ferrata, geografo, 'Cultura del territorio' (Lugano)

La via, scrittura della terra

Fare della geografia, almeno nella visione classica, implica il riconoscimento delle tracce lasciate sul suolo dall'uomo¹: esse possono essere viste come una elementare forma di scrittura della terra. Tra queste tracce vi è naturalmente il cammino, tema di cui desideriamo discutere in questo contributo. Se accettiamo questa visione possiamo allora vedere il territorio come un immenso deposito continuamente scritto e disegnato dalle attività umane nel corso del tempo. È l'approccio che hanno adottato i geografi della prima metà del secolo scorso ponendosi la questione della rappresentazione e del ruolo di strade e vie e, in tempi più recenti, gli specialisti di geografia delle mobilità cercando di trovare soluzioni efficaci per disegnare i moderni sistemi di trasporto.

Le vie rientrano perfettamente in quella che possiamo chiamare la grammatica elementare del territorio. Essa può essere rappresentata con *punti* (insediamenti, località centrali o altro), *superfici* (regioni, aree delimitate politicamente o amministrativamente) e, appunto, *linee* (che uniscono i punti di cui prima o che limitano e circoscrivono questo territorio)². La combinazione di questi elementi dà forma alla superficie terrestre e attribuisce una organizzazione allo spazio. Questa organizzazione porta in sé anche i momenti succedutisi e le diverse fasi storiche della trasformazione, ciò che ci fa assimilare la superficie della terra a un grande 'palinsesto'³. La superficie della terra ha una sua rugosità e sue particolarità, ma se convochiamo un'idea primaria e astratta di spazio, possiamo affermare che questo è caratterizzato dall'*isotropia*, una proprietà che fa sì che ogni luogo nel suo interno abbia gli stessi caratteri. Con la via lo spazio geografico prende forma, si organizza, acquisisce una nuova accessibilità e, nel contempo, nuove centralità e nuove disuguaglianze. Si viene e creare allora uno spazio *anisotropico*.

La storia della via è complessa. Tra momenti così distanti come l'allestimento dei primi sentieri e l'attuale 'società delle reti' iperconnessa, possiamo evocare e discutere alcune situazioni. Come vedremo, in molte di queste, il bivio, inteso come luogo di cambiamento di possibilità del tracciato, non è solo un'alternativa nel percorso, ma è piuttosto una condizione costantemente presente nelle logiche delle reti.

L'odologia come studio della via

Come abbiamo abitato la terra? Abitare significa essere stabili o piuttosto essere mobili? Viene prima la di-

mora o la via? In questa riflessione optiamo per la seconda ipotesi. La via è stata importante sin dai primi momenti dell'ominizzazione. Quel significativo passaggio nella storia dell'uomo che ci ha portati a spostarci dalla foresta chiusa alla savana aperta è legato al controllo e all'appropriazione dello spazio. Come ben ricordava Leroi-Gourhan⁴, attraverso il bipedismo abbiamo guadagnato la liberazione della mano, e quindi l'uso degli utensili, e il linguaggio, elemento centrale della cultura. La posizione eretta ci ha consentito spostamenti di parecchie decine di chilometri senza fatica, ci ha portati a camminare seguendo e tracciando percorsi e, in un secondo momento, costruendo vere e proprie strade. Le vie sono così divenute uno strumento privilegiato della creazione dello spazio umano. Questo ha così preso forma, ha acquisito un orientamento, una direzione, polarità. Punti emergenti e simboli hanno iniziato a connotare il paesaggio e lo spazio geografico. Ma, in fondo, non è sempre stato necessario materializzare i percorsi. Come aveva ben descritto Bruce Chatwin nel suo *Le vie dei canti*⁵, il *walkabout*, quel percorso rituale degli aborigeni australiani che racconta di un tempo del sogno in un mondo ancora senza forma, è un movimento e una narrazione del territorio scandita e guidata dai canti. Comunque, sin dai primi momenti, sono presenti il bivio e la biforcazione: "un cammino sfocia sempre in altri cammini che portano a ulteriori cammini ancora, in un movimento senza fine che lascia l'iniziativa al camminatore. Le biforcazioni sono incalcolabili"⁶.

Esiste anche una scienza della via. John Brinkerhoff Jackson, lo studioso dei paesaggi vernacolari americani (e che conosceva bene i paesaggi europei in quanto aveva svolto il ruolo di informatore nell'esercito statunitense che operava nelle campagne francesi durante la Seconda Guerra mondiale), riteneva che, alla strada, o ancora al fare la strada, occorresse attribuire un ruolo attivo nella fabbricazione del paesaggio. Egli si era avvalso della nozione di 'odologia'⁷. Da *hodos*, che significa strada o viaggio, l'odologia non rimanda solo al lavoro dell'ingegnere e non coinvolge solo temi come la costruzione, la circolazione delle merci, la funzione economica delle strade o la quantità di flussi in movimento. Scienza del cammino e della strada nelle sue implicazioni con il paesaggio, l'odologia è una disciplina composita, in parte geografia, in parte *planning*, in parte ingegneria. Jackson ricordava che, se la via (*way*) è dalla parte del movimento e del processo, la

Note

1 Tissier, Jean-Louis, "Chemins en géographie. Dessin, dessein et destin des chemins", in *Les carnets du paysage, Cheminement*, n. 11/2004, p. 35.

2 Su questo tema si vedano anche i nostri saggi *Il territorio resistente. Qualità e relazioni nell'abitare*, Bellinzona, Casagrande, 2017, e *Nelle pieghe del mondo. Il paesaggio negli anni della Convenzione europea*, Milano, Meltemi, 2020.

3 Pinchemel, Philippe; Clerget, Pierre, *La Terre écrite*, Paris, Editions Publi-Topex, 2021, p. 12.

4 Leroi-Gourhan, André, *Le geste et la parole: vol. I, Technique et langage, vol. II, La mémoire et les rythmes*, Paris, A. Michel, 1964-1965.

5 Chatwin, Bruce, *Le vie dei canti*, Milano, Adelphi, 1986.

6 Le Breton, David, *La vita a piedi. Una pratica della felicità*, Milano, Raffaello Cortina, 2022, p. 50.

7 Jackson, John Brinkerhoff, *À la découverte du paysage vernaculaire*, Ares/Versailles, Actes Sud/ENSP.



Cristian Sommaiuolo
Corso propedeutico – CSIA

strada (*road*) si colloca dalla parte della costruzione e della superficie percorsa. Riteneva poi che esistessero due sistemi paralleli di strade. Il primo, locale e centripeto. Questo genera un sistema vernacolare destinato alla circolazione locale, strettamente in accordo con la topografia e il suolo, adattativo, senza piano d'insieme. Il secondo sistema è piuttosto regionale, nazionale e centrifugo⁸. Appartiene al 'paesaggio politico' e si esprime nel territorio con grande forza. L'esempio più significativo è probabilmente quello delle vie romane, un sistema di colonizzazione e di circolazione, capace di estendersi all'interno del territorio dell'impero sino a controllare le regioni più periferiche situate lungo i *limes*, un sistema articolato che produce un paesaggio artificiale a grande scala.

Perdersi lungo i sentieri urbani

Le città sono caratterizzate dai flussi di persone che percorrono strade e marciapiedi e si dirigono verso centri o quartieri. Questi tracciati guidano e normano la nostra mobilità. Non dobbiamo però considerare questa affermazione in modo troppo normativo. Nelle città non ci si sposta da A a B solo per soddisfare determinate esigenze funzionali. Possiamo anche spostarci seguendo altre logiche, per esempio possiamo smarrirci, cercare, più che certezze, sorprese. Del camminare nella città è pure stata fatta una teoria. Da qualche decennio il gruppo di architetti coordinato da Franco Careri che si qualifica con la denominazione di *Stalker*, effettua le sue azioni di 'transurbanza' negli interstizi e ai margini della metropoli⁹. Quelli che Careri ha chiamato *walkscapes* riprendono perfettamente la lezione della 'deriva urbana' proposta da Guy Debord e dai situazionisti degli anni Cinquanta dello scorso secolo e, prima ancora, da Baudelaire e Walter Benja-

min, i quali avevano delineato una nuova figura, quella del *flâneur*. Tra l'Otto e il Novecento il girovagare e il perdersi era diventata una pratica estetica che ha partecipato alla costruzione di una nuova cognizione dello spazio. Con la 'deriva urbana', una deviazione rispetto a percorsi funzionali e normati, il vagabondaggio era diventato una forma d'arte che non aveva bisogno di produrre nulla, se non la performance stessa¹⁰. Queste operazioni nascono nel contesto della psicogeografia, intesa dai situazionisti come lo studio degli effetti precisi del mezzo geografico che agiscono direttamente sul comportamento affettivo degli individui, una nuova tecnica di indagine per leggere e interpretare il territorio attraverso il cammino¹¹. Seguendo questa logica l'idea di 'bivio' acquisisce nuovi significati. In questo caso, le sollecitazioni del contesto urbano costituiscono creative perturbazioni rispetto a un progetto di mobilità esclusivamente funzionale. Quindi occorre prestare attenzione alle deviazioni che sono parte integrante della stessa deriva.

Il cinema della seconda metà del Novecento ci ha fornito vari esempi di deriva. Potremmo evocare l'opera di Andrei Tarkowsky, *Stalker* (1979), che ha tra l'altro dato il nome al gruppo di architetti romani evocato sopra. Ma consideriamo l'esperienza narrata in uno degli episodi del film di Nanni Moretti *Caro Diario* (1993). In una assoluta domenica estiva in sella a una vespa blu, egli attraversa una metropoli semideserta. Immerso in un paesaggio urbano carico di significati, privo di un programma di viaggio, viene colto dalla percezione dinamica della città, e quando il suo percorso si interrompe per un momento incontra persone e situazioni diverse e paradossali. Il percorso si svolge attraverso lo sviluppo urbanistico del Novecento romano e continua poi nella periferia della metropoli

Note

8
Idem, p. 82 e p. 85.

9
Careri, Franco, *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*, Torino, Einaudi, 2006.

10
Biondillo, Gianni, *Sentieri metropolitani. Narrare il territorio con la psicogeografia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2022, p. 43.

11
Ibidem.



Cristian Sommaiolo
Corso propedeutico – CSIA

sino a Ostia, dove tutto prende un senso diverso in quanto l'esplorazione di Moretti giunge nel luogo dove un semplice ricordo testimonia dell'omicidio di Pier Paolo Pasolini.

Dalle reti ai sistemi di trasporto

Ritorniamo al tema della via. Cosa unisce situazioni differenti come, ad esempio, una pista, un sistema autostradale o ancora le connessioni telefoniche o quelle di un sistema idrico urbano? Dietro queste vi è la nozione di *rete*. Una rete può essere definita in modo elementare come la rappresentazione di un insieme di luoghi o di punti in relazione tra loro. Nasce dall'unione, moltiplicazione e gerarchizzazione di vie più o meno articolate. Una rete caratterizzata da un elevato grado di *connettività* permette di raggiungere qualsiasi nodo dagli altri punti e dispone di un vasto numero di itinerari possibili tra due nodi¹². Verso la metà dello scorso secolo, le reti sono diventate oggetto di indagini e sono state studiate avvalendosi della *teoria dei grafi*. Messa a punto nel mondo della geometria (sin dalle osservazioni di Eulero sui ponti e sui percorsi nella città di Königsberg), questa ha avuto diverse applicazioni e anche interessanti sviluppi nella cosiddetta Nuova geografia che si stava affermando nel dopoguerra, e che si era esplicitamente data il compito di definire leggi oggettive del funzionamento dello spazio geografico. Per questo ha sovente fatto ricorso

all'analisi topologica. La teoria dei grafi, che è una parte di questa analisi, modella e riduce le reti (in forma di grafi, appunto), evidenziando collegamenti e nodi, distanze e posizioni relative. Avvalendosi di questa teoria si è cercato di ottimizzare le relazioni tra diversi punti di un sistema e di rispondere a varie domande. Come migliorare l'accessibilità dei diversi poli? Quale è la miglior copertura di un territorio? Come ridurre i costi di allestimento e di funzionamento di una infrastruttura?

Il tema delle reti si iscrive quindi in modo evidente nella questione pianificatoria, in particolare quando si tratta di fare scelte che hanno l'ambizione di governare e orientare lo sviluppo di uno spazio attraverso la realizzazione di *sistemi di trasporto* (a scale urbana, regionale o sovra-regionale). Un sistema di trasporti è una possibilità di cui la società dispone per controllare le discontinuità spaziali¹³. Esso si iscrive in un particolare ambiente operativo fisico, socio-economico, politico-amministrativo, e viene definito (1) dall'infrastruttura, (2) dagli accessi al sistema (stazioni, snodi autostradali, aeroportuali, ecc.), (3) naturalmente dai mezzi che lo percorrono (siano essi mezzi automobilistici, treni, ecc.) e, infine (4), dalle superfici irrorate dallo stesso sistema. L'allestimento di una nuova infrastruttura porta con sé effetti strutturanti sullo spazio geografico che avranno poi una influenza importante sulle scelte abitative, lavorative

Note

12
Bavoux, Jean-Jacques (sous la dir.), *Introduction à l'analyse spatiale*, Paris, Armand Colin, Synthèse, 1988, p. 80.

13
Plassard, François, "Les réseaux de transport et de communication"; Genève, Economica (Suisse), in *Encyclopédie de géographie. Vol. II, Concepts et processus en géographie*, (sous la dir.) Bailly, Antoine; Ferras, Robert; Pumain, Denise, 1993, pp. 551-574.



Cristian Sommaiolo
Corso propedeutico – CSIA

e, più in generale, sull'uso dello spazio da parte degli utenti. Quindi, come si diceva, origina uno spazio anisotropico. Anche se non dobbiamo attribuire a questa considerazione una dimensione deterministica (le reti non portano necessariamente con sé effetti automatici ma possono dare nascita a nuove strategie spaziali), la pianificazione di un sistema di trasporti costituisce allora uno strumento privilegiato per indirizzare l'organizzazione di un territorio verso soluzioni auspicate. Gli esempi che potremmo portare sono numerosi. L'introduzione delle linee tranviarie e metropolitane nella città otto-novecentesca è legata alla volontà di estendere lo spazio urbano e ha creato nuove polarità e nuovi quartieri; le linee ferroviarie ad alta velocità, come ad esempio quelle del TGV francese, hanno avvicinato le grandi città della nazione (ma a volte hanno pure marginalizzato altre località non irrorate dal sistema); lo sviluppo delle linee ferroviarie attraverso le Alpi, in vari momenti, ha rivoluzionato lo spazio-tempo, prima cantonale, poi nazionale. Diciamo, per concludere queste considerazioni, che una rete è, nel contempo, segno dell'azione organizzatrice delle società sullo spazio e condizione necessaria per questa azione.

Per concludere: nella società delle reti

La rivoluzione dello spazio è una dimensione fondamentale del processo complessivo di trasformazione strutturale che sta avvenendo nelle società e che ha prodotto la 'società delle reti'¹⁴ nella quale viviamo. Oggi non siamo più confrontati con una semplice via ma con un sistema reticolare pervasivo dotato di una sempre maggiore connettività. Lo spazio globale è prodotto e irrigato da reti che si estendono all'intero pianeta (cablaggi, linee aeree o marittime, pipeline,

ecc.) ed è percorso da flussi di vario genere (merci solide e liquide, persone, informazioni, ecc.). In questo nuovo mondo le *supply chain* globali sono sempre più articolate e interdipendenti, mentre le reti sono diventate un nuovo modo per fare geopolitica, come ben dimostra il caso delle nuove 'Vie della seta' promosse dalla potenza cinese. Per testimoniare del nuovo paradigma della connessione globale, l'analista geopolitico indiano Parag Khanna qualche anno fa ha introdotto il concetto di *connectography*¹⁵. Egli ritiene che la connettività abbia sostituito la divisione come nuovo paradigma dell'organizzazione globale. La vera mappa del mondo", egli dice, "non dovrebbe rappresentare soltanto gli Stati, ma anche le metropoli, le autostrade, le ferrovie, le pipeline, i cablaggi per Internet e gli altri simboli della nostra nascente civiltà dei network globali"¹⁶. Khanna aggiunge: "la geopolitica, in un mondo connesso, si gioca sempre meno sulla mappa del *Risiko* della conquista territoriale e sempre più nel *Matrix* dell'infrastruttura fisica e digitale"¹⁷. Davanti a noi ci sono ora sciami di percorsi e numerose alternative. Ma, in fondo, la visione di Parag Khanna è eccessivamente ottimistica. Non tutti i territori sono infrastrutturati con la medesima intensità e, a una parte della popolazione mondiale, molti percorsi sono preclusi (numerosi migranti sono ad esempio obbligati a transitare per vie difficili e pericolose). Inoltre, una qualsiasi azione di un paese che desidera affermare la propria superiorità e il proprio potere può interrompere flussi di vario genere con importanti conseguenze sull'intero sistema¹⁸, a testimonianza che tra le aspirazioni e i progetti di un mondo sempre più globale e interconnesso e la sua totale realizzazione esistono ancora numerosi ostacoli.

Note

¹⁴ Castells, Manuel, *La città delle reti*, Venezia, Marsilio, I libri di Reset, 2004.

¹⁵ Khanna, Parag, *Connectography*, Roma, Fazi, 2016.

¹⁶ *Idem*, p. 17.

¹⁷ *Idem*, p. 18.

¹⁸ Queste questioni sono strettamente collegate al tema del 'ritorno delle frontiere', che negli ultimi anni diversi osservatori hanno fatto notare.

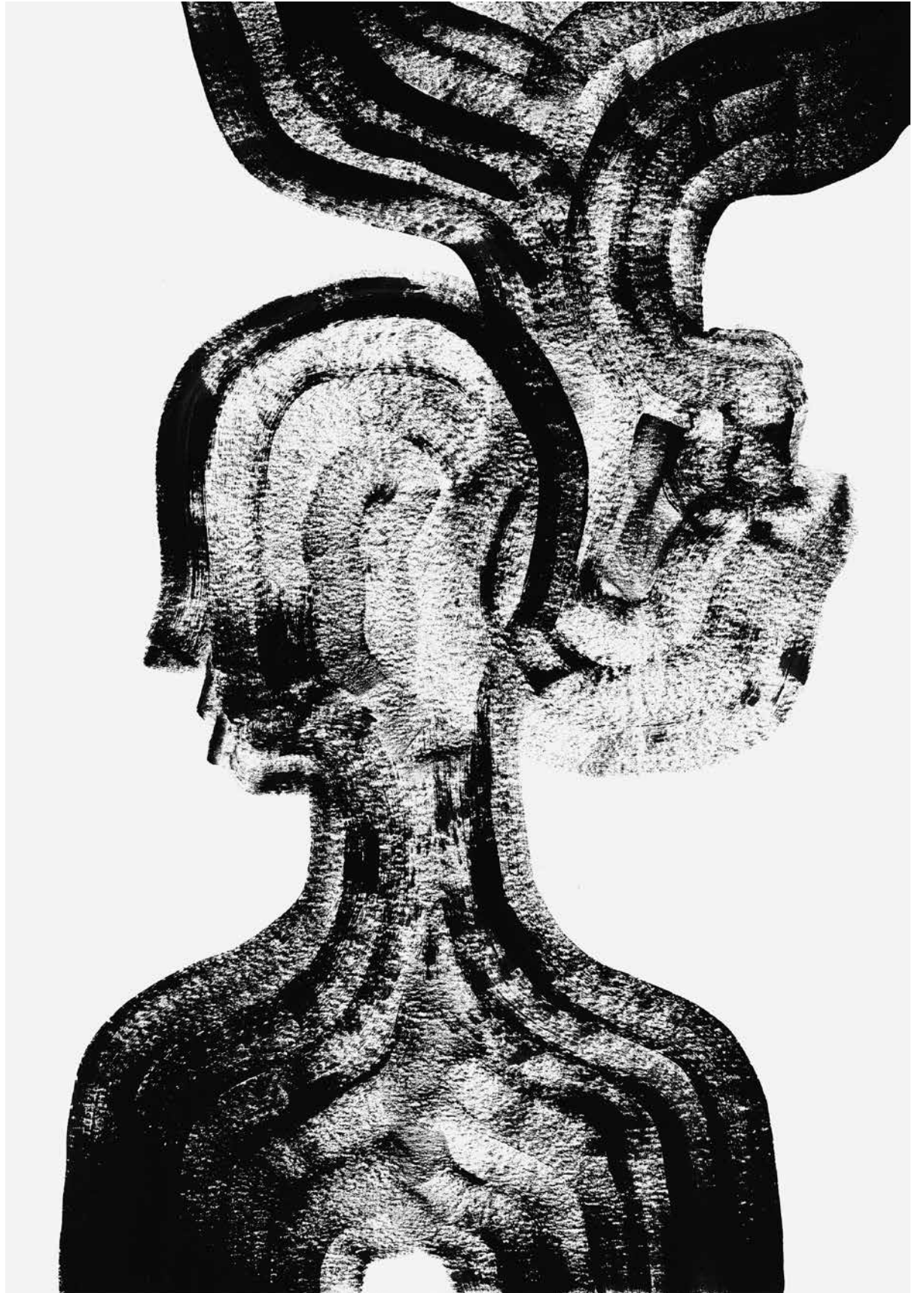
Bibliografia

- Bavoux, Jean-Jacques (sous la dir), *Introduction à l'analyse spatiale*, Paris, Armand Colin, 1988.
- Biondillo, Gianni, *Sentieri metropolitani. Narrare il territorio con la psicogeografia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2022.
- Careri, Franco, *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*, Torino, Einaudi, 2006.
- Castells, Manuel, *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell Publishers, 1996.
- ID., *La città delle reti*, Venezia, Marsilio, I libri di Reset, 2004.
- Chatwin, Bruce, *Le vie dei canti*, Milano, Adelphi, 1986.
- Ferrata, Claudio, *Il territorio resistente. Qualità e relazioni nell'abitare*, Bellinzona, Casagrande, 2017.
- ID., *Nelle pieghe del mondo. Il paesaggio negli anni della Convenzione europea*, Milano, Meltemi, 2020.
- Haggett, Peter, *La geografia. Una sintesi moderna*, Bologna, Zanichelli, 1988.
- Jackson, John Brinkerhoff, *A la découverte du paysage vernaculaire*, Arles-Versailles, Actes Sud/ENSP, 2003.
- Khanna, Parag, *Connectography. Le mappe del futuro ordine mondiale*, Roma, Fazi, 2016.
- Le Breton, David, *La vita a piedi. Una pratica della felicità*, Milano, Raffaello Cortina, 2022.
- Leroi-Gourhan, André, *Le geste et la parole: vol. I, Technique et langage, vol. II, La mémoire et les rythmes*, Paris, A. Michel, 1964-1965.
- Pinchemel, Philippe; Clerget, Pierre, *La Terre écrite*, Paris, Editions Publi-Topex, 2021.
- Plassard, François, "Les réseaux de transport et de communication", Genève, Economica (Suisse), in *Encyclopédie de géographie. Vol. II, Concepts et processus en géographie*, (sous la dir) Bailly, Antoine; Ferras, Robert; Pumain, Denise, 1993, pp. 551-574.
- Regione e trasporti*, "GEA paesaggi territori geografie", n. 35/2017.
- Sentieri Urbani*, "GEA paesaggi territori geografie", n. 46/2022.
- Tissier, Jean-Louis, "Chemins en géographie. Dessin, dessein et destin des chemins", in *Les carnets du paysage, Cheminement*, n. 11/2004, pp. 35-53.

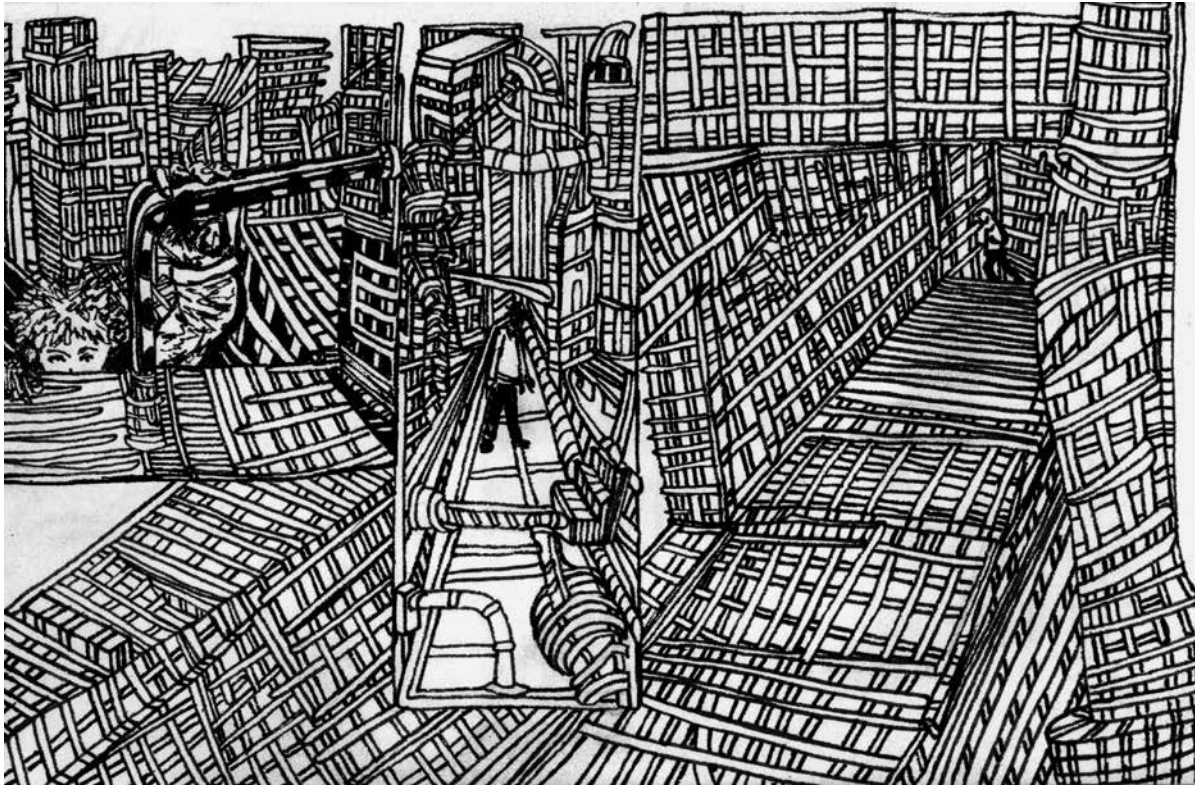


La volontà del bene e del male. Libero arbitrio: anima o cervello?

Arnaldo Benini, professore emerito di neurochirurgia all'Università di Zurigo



Juliana Paredes-Leoni
Corso propedeutico – CSIA



Andrea Rossinelli
Corso propedeutico – CSIA

L'inclinazione al male, che Immanuel Kant chiamò *Hang zum Bösem*, non dà tregua a teologi, filosofi morali e a tutte le persone ragionevoli. Il male è parte della natura. Non solo il male scelto e cosciente dell'uomo, ma il male nel mondo animale, in cui l'esistenza altro non è che lotta per sopravvivere. La causa di morte più frequente nel mondo animale è l'essere mangiati da un animale di specie diversa. "La violenza immensa della natura animale e la crudeltà umana, che non conoscono leggi morali, ci pongono di fronte un'immagine di Dio che potrebbe farci impazzire". Così s'esprime, con smarrimento, il filosofo e scienziato credente C. F. von Weizsäcker¹. La natura è indifferente alla sofferenza, ed ha una creatività inesauribile per rendere la vita di molta parte di uomini e di animali un calvario. Basta un'occhiata ad un quotidiano per provare sgomento per il male di cui l'uomo è capace e per le sventure che la natura ci impone. Se l'uomo non facesse anche meravigliose opere di bene, d'empatia, generosità e saggezza, verosimilmente l'umanità si sarebbe autodistrutta. Perché solo gli esseri umani, provvisti della ragione e del senso morale, sono inclini alla crudeltà, cioè alla gioia per la sofferenza degli altri? Perché il pensiero non riesce a fermare il male? L'uomo ha ragione e senso morale, e tuttavia compie le peggiori crudeltà. Primo Levi, uno

dei pochi ebrei sopravvissuti ad Auschwitz, nell'amara riflessione del suo ultimo straordinario libro *I sommersi e i salvati*, riferisce che non solo le vittime, ma anche le SS del lager "erano fatti della nostra stessa stoffa, erano esseri umani medi... salvo eccezioni non erano mostri"². Il mostro può essere l'uomo comune, il vicino di casa. Con la razionalità applicata, cioè con la tecnologia, l'uomo ha prodotto camere a gas per uccidere più efficacemente e bombe atomiche, che possono distruggere l'umanità in pochi attimi. La razionalità aumenta la capacità di fare il male, che può raggiungere il massimo dell'orrore. Filosofie e teologie si sono sforzate di spiegare il male e di combatterlo: senza risultato. La spiegazione della tragica antinomia della volontà umana è fornita dalle scienze che studiano la biologia dell'evoluzione. La capacità di fare il male, dovuta a caratteristiche evolutive del cervello, ha messo la specie umana in grado di prevalere sulle altre nella lotta per la sopravvivenza, anche se continua ad essere minacciata da virus e batteri. L'inclinazione al male si è selezionata nei meccanismi del cervello, e viene trasmessa dal genoma da una generazione all'altra. Per la filosofa Hannah Arendt, il male è la banalità dell'esistenza e non è estirpabile una volta per sempre³. L'antinomia tra legge morale e male è la condizione umana.

Note

1

C. F. v. Weizsäcker, *Gottesfrage und Naturwissenschaften*, in *Deutlichkeit Beiträge zu politischen und religiösen Gegenwartsfragen*, München, Hanser, 1978, p. 155 ss.

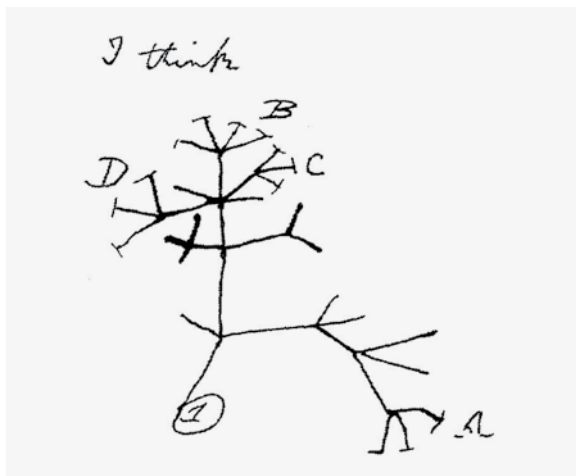
2

P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 1986, ripreso in ID., *Opere* vol. I, Torino, Einaudi, 1987, pp. 653-822, citaz. p. 822.

3

H. Arendt, *Volere in La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 1987, pp. 315-316.

14 | Figura 1 – Disegno di Darwin, in Ch. Darwin, *Notebooks on Transmutation of Species*, London, Bull. British Museum/Natural History, 1960, vol. 2, p. 46 (Charles Darwin, Public domain, attraverso Wikimedia Commons)



L'arbitrio

L'esperienza soggettiva dell'intenzione cosciente, cioè della volontà, è una componente essenziale dell'esistenza. Quando decidiamo, sentiamo d'essere liberi, e quando decidiamo sotto costrizione, sentiamo la differenza. Il "libero arbitrio", il volere libero da ogni costrizione, è oscuro già nella formulazione: chi o che cosa deve essere libero? E libero da che cosa? L'*intenzione* comprende i numerosi eventi nervosi della sequenza che trasforma desideri e scopi in comportamento⁴. Le neuroscienze cognitive (le scienze dei meccanismi dell'autocoscienza) studiano la fisiologia della coscienza e della mente, e della volontà, *riducendo*, come tecnicamente si dice, gli eventi mentali alla chimica e fisica del cervello. Le neuroscienze dimostrano che noi siamo, nel bene e nel male, ciò che il cervello ci fa essere. Circa la volontà, le scienze cognitive hanno individuato il meccanismo in forza del quale l'autocoscienza s'illude di decidere liberamente, mentre in realtà è informata della decisione già presa. Se noi siamo ciò che il cervello ci fa essere, la domanda su che cosa, al suo interno, dovrebbe "liberarsi" per garantirci l'autonomia della volontà, è assurda: ciò che dovrebbe "liberarsi" dai vincoli naturali per agire in libertà altro non sarebbe che una parte dei neuroni del cervello. "Libero arbitrio" non significa nulla.

L'evoluzione dell'autocoscienza

Tornato in Inghilterra dopo quasi cinque anni di navigazione con la nave *Beagle*, il ventisettenne Charles Darwin, nel 1837, mise in dubbio l'ortodossia secondo

la quale gli esseri viventi hanno forme stabili e definitive create da Dio. Osservazioni e dati raccolti durante il viaggio lo indussero a pensare che tutte le specie si modificano nel corso dei millenni per una procedura che sembrava essere, scrisse nel taccuino, una "legge di adattamento", barlume della teoria dell'evoluzione. "Gli esseri organizzati", annotò, "rappresentano un albero [...] irregolarmente ramificato", che disegnò: il tronco sale e si divide in quattro rami maggiori e diversi minori e ognuno dei maggiori si divide in rami più piccoli (Fig. 1).

All'interno di ciascun gruppo c'è un ramo marcato con A, B, C e D. Le ultime tre lettere, vicine una all'altra alla sommità dell'albero, indicano parentele strette tra gli esseri viventi, A è più lontana, ma è sempre parente. Sopra il disegno Darwin scrisse *I think*, io penso. Era l'idea della divergenza evolutiva di ogni forma di vita a partire da un unico antenato, indicato dalla lettera 1. L'albero di Darwin sintetizza che tutte le specie provengono da un insieme meno numeroso di gruppi ancestrali, i quali, a loro volta, si sono evoluti da un numero ancora più ristretto di progenitori. LUCA (*Last Universal Common Ancestor*), verosimilmente un essere monocellulare senza nucleo, circa 3 miliardi e 800 milioni d'anni fa fu in grado di produrre ossigeno. Così ebbe inizio casualmente la vita da materia non vivente, in un modo che non conosciamo, tant'è che i tentativi di creare vita in laboratorio sono falliti. Da LUCA sarebbe derivato tutto ciò che vive: l'universalità del codice genetico attuale di tutta la natura vivente corrobora l'ipotesi che l'origine della vita sia stato un evento casuale unico. LUCA è l'1. di Darwin, dal quale deriverebbero la diversità, la complessità e l'adattamento di tutta la natura vivente. La genetica conferma l'intuizione di Darwin: i geni trasmettono da una generazione all'altra i caratteri delle specie. Le mutazioni genetiche casuali producono varianti anatomiche e funzionali, selezionate dalla "legge di adattamento" all'ambiente, cioè dall'evoluzione. Così si è differenziata e sviluppata la natura vivente, animale, vegetale e microscopica. Circa un milione e trecentomila anni fa nel cervello di una specie di primati prese a svilupparsi il lobo prefrontale, spartiacque morfologico fra il genere *Homo* e gli altri primati, che ne sono privi. Grazie ai lobi prefrontali, con selezioni avvenute nel corso di millenni, il genere *Homo* ha acquisito, unico fra i viventi, l'autocoscienza, cioè la capacità di porre sé

Nota

4

P. Haggard, *Conscious intention and motor cognition*, *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 2005, pp. 290-295; e M. Brass; P. Haggard, *To Do or Not to Do. The Neural Signature of Self-Control*, *J. of Neurosci.*, 27, 2007, pp. 9141-9145; e A. Benini, *Neurobiologia della volontà*, Milano, Raffaello Cortina, 2022.

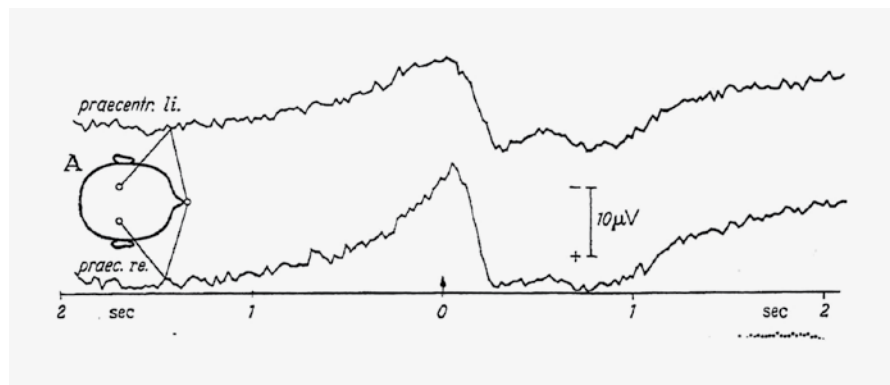


Figura 2 – Modificazione del potenziale cerebrale in caso di movimento volontario della mano sinistra. Negatività verso l'alto, prima del movimento, positività verso il basso, dopo il movimento. La piccola freccia nel mezzo della linea in basso (O) segnala l'inizio del movimento, registrato dall'elettromiogramma (H. H. Kornhuber; L. Decke, *Hirnpotentialänderungen bei Willkürbewegungen und passiven Bewegungen des Menschen: Bereitschaftspotential und reafferente Potentiale*, Pflüger's Archiv für Die Gesamte Pysiologie des Menschen und der Tiere, 284, 1965, p. 4)

stesso e la sua esistenza ad oggetto della propria riflessione. Gli animali hanno senso del tempo e dello spazio, stati umorali e caratteriali, cioè hanno coscienza, ma nessuno di loro è autocosciente al punto da poter giudicare la propria esistenza⁵. I lobi prefrontali hanno sviluppato nell'uomo il linguaggio interiore, strumento della capacità di pensare, diventato poi mezzo della comunicazione. Con l'autocoscienza l'uomo divenne l'unico essere consapevole della brevità e dell'estrema durezza della vita. I dubbi, le angosce, le sofferenze misero verosimilmente in dubbio il senso di quella che Francis Bacon chiama "miseria del vivere", mettendo in pericolo la sopravvivenza dell'*Homo*. La minaccia fu sventata dalla selezione evolutiva della fede religiosa e della certezza della sopravvivenza dopo la morte. Religioni esistono in tutti i popoli, anche i più remoti ed isolati. Le religioni storiche, pur nella loro diversità, trasmettono la convinzione dell'esistenza terrena come breve prova alla vita eterna. L'autocoscienza e l'evoluzione culturale hanno dato all'uomo le capacità di imporsi sul resto della natura vivente, ora anche con l'estrema capacità distruttiva dei mezzi creati dalla tecnologia. Col genoma umano si trasmette l'inclinazione al male nella lotta per la vita. L'autocoscienza l'attenua con lo sviluppo del senso morale.

La fisiologia dell'autocoscienza

Il mattone elementare del sistema nervoso centrale è il neurone. È una cellula, di cui nell'uomo esistono circa mille varianti morfologiche e funzionali, che produce elettricità. Lo stimolo elettrico viaggia lungo il prolungamento filiforme del neurone, che consente una comunicazione rapida fra i neuroni anche su lunghe distanze⁶. Lo studio attuale dei meccanismi della coscienza, dell'autocoscienza e della volontà è iniziato nel 1929 con la pubblicazione dello psichiatra di Jena Hans Berger (1873-1941) sull'elettroencefalografia (EEG)⁷. Essa è la registrazione grafica

transcraniale, con elettrodi posti sulla testa, dell'attività elettrica del cervello. Berger descrisse l'origine, nelle aree del cervello in condizioni normali e patologiche, dei potenziali elettrici, classificandoli a seconda della frequenza e dell'amplitudine. L'elettroencefalografia fu la prima tappa della visualizzazione in tempo reale (*neuroimaging*, nella terminologia corrente) dell'attività cerebrale, che, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, è arrivata ai risultati straordinari della risonanza magnetica funzionale (fMRI), della PET e dei potenziali elettrici evocati (vedi glossario). La fMRI visualizza le aree cerebrali attive prima e durante decisioni ed eventi cognitivi (riflessioni, ricordi, calcoli, ecc.) e fisici⁸.

Il potenziale di prontezza di Hans H. Kornhuber

Nel 1965 il neurofisiologo Hans H. Kornhuber studiando dodici studenti che, in ogni seduta, flettevano volontariamente circa cento volte mani o piedi, iniziò la neurofisiologia della volontà. Da un secondo a un secondo e mezzo *prima* del movimento *volontario* della mano o del piede di sinistra era registrata una lenta flessione negativa del tracciato dell'elettroencefalogramma nell'area corticale premotoria, dell'area motoria supplementare e dell'area del movimento d'entrambi gli emisferi, molto più accentuata nell'emisfero destro, dal quale il movimento sarà poi provocato (Fig. 2). Il potenziale fu chiamato *potenziale di prontezza* (RP)⁹.

Se il movimento era passivo, cioè mano o piede erano flessi da altri, l'RP non c'era. L'RP fu interpretato come l'attività corticale elettrica dell'intenzione di muoversi e *non* del movimento. *Prima* dell'inizio d'un movimento *volontario* l'area cerebrale motoria che lo genera ha un'intensa attività elettrica¹⁰ a partire da circa un secondo e mezzo prima del movimento, senza attivazione delle aree frontali della coscienza, cioè prima che la persona si renda conto di voler muoversi.

Note

5 D. B. Edelmans; B.J. Baars; A. K. Seth, *Identifying hallmarks of consciousness in non-mammalian species*, *Consciousness and Cognition*, 14, 2005, pp. 169-187; e D. B. Edelmans; A. K. Seth, *Animal Consciousness: A synthetic approach*, *Trends in Neuroscience*, 32, 2009, pp. 476-484.

6 J. LeDoux, *Lunga storia di noi stessi. Come il cervello è diventato cosciente*, Milano, Raffaello Cortina, 2020, in partic. pp. 167-178.

7 H. Berger, *Ueber das Elektroencephalogramm des Menschen*, *Arch. f. Psychiat. u. Nervenkrankheiten*, 87, 1929, pp. 527-570; e *Das Elektroencephalogramm des Menschen*, Nuova Acta Leopoldina, 6(38), 1938.

8 R. A. Poldrack, *Can cognitive processes be inferred from neuroimaging data?* *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 2006, pp. 59-63.

9 H. H. Kornhuber; L. Decke, *Hirnpotentialänderungen bei Willkürbewegungen und passiven Bewegungen des Menschen: Bereitschaftspotential und reafferente Potentiale*, *Pflüger's Archiv für Die Gesamte Pysiologie des Menschen und der Tiere*, 284, 1965, pp. 1-17.

10 W. G. Walter, *Slow potential waves in the human brain associated with expectancy, attention and decision*, *Arch. f. Psychiat. u. Zeitschrift f. d. ges. Neurologie*, 206, 1964, pp. 309-322.

Note

11
Molti lavori di Benjamin Libet e coll. sulla fisiologia della volontà e sul senso del tempo sono raccolti nel volume B. Libet *Neurophysiology of Consciousness Selected Papers and New Essays*, Boston Basilea Berlino, Birkhauser, 1993, pp. 229 ss.

12
B. Libet; E. W. Wright; C. A. Gleason, *Readiness-Potentials Preceding Unrestricted "spontaneous" Vs Pre-Planned Voluntary Acts*, *Electroencephal. a. Clin. Neurophysiol.*, 54, 1982, pp. 322-335.

13
B. Libet, *The Neural Time-Factor in Perception, Volition and Free Will*, *Revue de Métaphysique et de Morale*, 97 (2), 1992, riportato in B. Libet, *cit.*, (14), pp. 367-384.

14
M. Hallett, *Volitional control of movement: The physiology of free will*, *Clinical Neurophysiology*, 118, 2007, pp. 1179-1192.

15
P. Haggard; M. Eimer, *On the relation between brain potentials and the awareness of voluntary movements*, *Exp. Brain Res.*, 126, 1999, pp. 128-133.

16
P. Haggard, *Decision Time for Free Will*, *Neuron*, 69, 2011, pp. 404-406; C. D. Frith; P. Haggard, *Volition and the Brain- Revisiting a Classic Experimental Study*, *Trends in Neuroscience*, 41, 2017, pp. 405-407.

17
C. S. Soon; M. Brass et al., *Unconscious determinants of free decisions in the human brain*, *Nature Neuroscience* 11, 2008, pp. 543-545.

18
S. Dehaene, *Coscienza e cervello. Come i neuroni codificano il pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2014, in partic. pp. 207 ss.

Le ricerche di Benjamin Libet

Il neuroscienziato Benjamin Libet (1916-2007)¹¹ si chiese quando, durante l'attività elettrica corticale precedente un movimento volontario, si diventi *coscienti* di volerlo fare, cioè quando diventa cosciente la volontà di muoversi¹². La domanda era se l'RP fosse presente *prima* che la persona avesse intenzione di muoversi. In tal caso il movimento sarebbe stato deciso dall'attività motoria cerebrale, prima dell'attivazione delle aree cerebrali della coscienza. Libet si chiese in quale momento, fra l'RP nell'area premotoria e nell'area motoria supplementare e l'inizio del movimento si divenga coscienti di volerlo fare, cioè quando si diventi coscienti dell'intenzione di agire¹³. La tecnica usata era semplice e geniale: si applicava l'elettroencefalogramma alla persona studiata e un elettromiogramma ai muscoli del movimento previsto (piede, mano, dito). Davanti a sé la persona aveva un disco a forma di orologio, lungo la circonferenza del quale scorreva un punto luminoso. La persona doveva fissarsi nella memoria dove si trovava il punto luminoso nell'attimo in cui diventava cosciente dell'intenzione del movimento, che poi era registrato dall'elettromiogramma dei muscoli attivati.

Libet dimostrò (Fig. 3) che l'RP di un movimento volontario inizia 550 millisecondi prima dell'attivazione dell'area corticale motoria di entrambi gli emisferi, e la persona che lo compie diventa cosciente di *voler fare* quel movimento 350-400 millisecondi *dopo* l'insorgenza dell'RP e 200 millisecondi *prima* che il movimento inizi, cioè prima dell'attivazione muscolare¹⁴. Il processo che porta al movimento *volontario* inizia *inconsapevolmente*: il cervello inizia un movimento prima che le aree cerebrali della coscienza avvertano la volontà di farlo. Il cervello inizia i processi preparatori per un atto che ci si illude di fare volontariamente prima della coscienza di quell'intenzione¹⁵. Ciò di cui la coscienza s'illude d'essere l'origine inizia inconsapevolmente come attività elettrica cerebrale. Che cosa fa partire l'RP, l'attività elettrica che, inconsapevolmente, determina il movimento? Dove si formano le intenzioni nel cervello e come se ne diventa coscienti? Libet riassume la sua ricerca, da allora cardine della ricerca sulla fisiologia della volontà¹⁶, sostenendo che gli atti volontari percepiti come *liberi* sono preceduti da una modificazione elettrica della corteccia cerebrale (l'RP) che inizia mezzo secondo prima dell'atto voluto. La persona che muove diviene cosciente dell'intenzione di agire 350-400 ms *dopo* la comparsa dell'RP e 200 ms *prima* dell'atto motorio. Dall'area motoria, atti-

va nel momento dell'RP, partono due informazioni: una che va ai centri della coscienza, grazie alla quale dopo 300-400 ms si diventa coscienti di voler fare il movimento già in atto, e l'altra che va ai centri motori dei muscoli da attivare. La volontà libera dagli eventi cerebrali sembra così esclusa. L'RP è presente solo nell'anticipo del movimento apparentemente volontario.

Stato attuale

Le neuroscienze dimostrano che ogni evento della coscienza (come una decisione, banale o complessa, buona o malvagia) è *preceduto* da una modificazione di aree particolari della corteccia cerebrale. L'attivazione è altamente specifica: le aree sono diverse se si fa una somma o una sottrazione, se si ragiona induttivamente o per deduzione, se si vuole muovere una mano o un dito, se si pensa a Dio con devozione o con rifiuto, ed è verificabile prima che la decisione o la riflessione siano coscienti. Si vede, con la neurovisualizzazione (TAC, risonanza magnetica, PET), quale area corticale è attiva. Qualche tempo (fino a 12 secondi!) prima d'essere coscienti di voler muovere una mano, la risonanza mostra l'attivazione dell'area motoria della mano che verrà mossa nell'emisfero cerebrale controlaterale e in quella omolaterale del cervello, cioè nelle aree proprie di quella mano. Chi guarda il video della risonanza sa prima della persona di cui si studia il cervello quale arto muoverà. Dopo una frazione di secondo dalla comparsa dell'attività con localizzazione altamente specifica, i meccanismi della coscienza sono informati della decisione presa¹⁷. Da qui l'illusione della volontà libera. Il problema irrisolto è se quell'attività corticale è veramente la causa di quel che avverrà, oppure se è un evento corticale che non causa ma accompagna la decisione o la riflessione. Con la innocua, ma efficace, stimolazione magnetica transcraniale, l'area corticale attiva può essere spenta prima d'aver raggiunto i meccanismi della coscienza, cioè prima che si sia consapevoli di voler muovere la mano: la mano non si muove e non si è coscienti di averla voluta muovere¹⁸. È un dato molto rilevante a favore dell'ipotesi che l'attività corticale inconscia che precede la consapevolezza sia la causa del movimento. Le varie visualizzazioni dell'attività cerebrale mostrano che un'area è attiva con particolari contenuti della coscienza. Il contenuto della coscienza cambia solo dopo che è cambiata l'attività cerebrale. Il correlato nervoso specifico di ciò che la coscienza

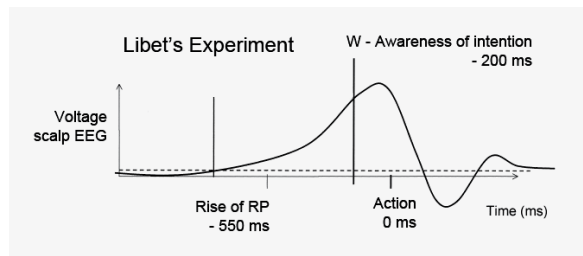


Figura 3 – Tracciato storico dell'esperimento di Libet. Rise of RP, inizio del potenziale di prontezza; W, consapevolezza di voler muoversi; Action, inizio del movimento (B. Libet; E. W. Wright; C. A. Gleason, Readiness-Potentials Preceding Unrestricted "spontaneous" Vs Pre-Planned Voluntary Acts, *Electoencephal. a. Clin. Neurophysiol.*, 54, 1982, p. 328)

za percepisce è costante. La costanza della correlazione è un indizio forte a favore della tesi che l'attività corticale spontanea è la causa di ciò che avviene. Eppure noi siamo sempre assolutamente certi che solo la volontà cosciente decide il nostro essere e il nostro comportamento. La sensazione illusoria ma tenace della volontà cosciente è stata studiata dallo psicologo Daniel M. Wegner¹⁹. Il diventare coscienti dell'evento iniziato con l'RP è sempre accompagnato dall'attività nervosa che impone la certezza (illusoria) che la scelta è dovuta alla volontà cosciente. È, dice Wegner, un epifenomeno di ogni atto apparentemente volontario, che la coscienza considera sua scelta esclusiva, con annesso senso della responsabilità. Per questo, dice Wegner, è un'illusione benemerita. Il tema è al centro di molteplici ricerche e contestazioni.

Finale

I dati della scienza convergono, pur con diverse controversie, nell'indicare nell'attività cerebrale spontanea la causa del nostro essere ciò che siamo. Noi siamo ciò che il cervello ci fa essere. Se ciò non fosse, quale è l'alternativa? Una sola: il dualismo, secondo il quale il fondamento della coscienza, dell'autocoscienza, della morale, del comportamento non è fisico, non è prodotto dal cervello. Noi saremmo diretti dall'anima, dalla *res cogitans* di Cartesio²⁰. Cartesio, riportando un pensiero di Agostino, sosteneva che "nessuno manca di sentire e sperimentare che volere ed essere liberi non sono che una medesima cosa"²¹. Una concezione che corrisponde al senso comune, ma che degli eventi coscienti non spiega nulla e che la scienza non può confermare. Le scelte più tragiche vengono prese da individui singoli, da comunità e da popoli interi. "La nostra sola speranza non è di eliminare il male definitivamente, ma di tentare di comprenderlo, contenerlo, dominarlo"²², dice, rassegnato, il filosofo Tzvetan Todorov. Come? Un miglioramento potrebbe venire da un'educazione già dalla prima infanzia orientata più di quanto non sia oggi verso lo sviluppo del senso morale. Ogni esperienza, fisica e mentale, modifica, grazie alla plasticità cerebrale, la struttura del cervello. Ogni percezione è pertanto un atto che crea la modificazione della macchina che ci fa essere ciò che siamo. È il meccanismo dell'effetto dell'esperienza sul carattere e la visione della vita. Cerchiamo di modificare la corteccia cerebrale col buon esempio e il buon insegnamento. Più di tanto oggi non si può fare.

Glossario

fMRI – Immagini della risonanza magnetica funzionale che misurano le modificazioni del flusso sanguigno dovute alla diversa concentrazione di ossigeno nel sangue. Ciò modifica l'intensità del segnale. Diversamente dalla risonanza normale, la fMRI registra moltissime immagini con grande rapidità.

PET (Tomografia con positroni) – Rileva indirettamente l'attività cerebrale misurando le variazioni del flusso sanguigno. È sempre più sostituita dalla fMRI.

Plasticità cerebrale – Ogni esperienza, sensoriale, affettiva, mentale, modifica la struttura e il funzionamento del cervello. A ciò si deve il cambiamento di carattere e di mentalità nel corso della vita.

Potenziali evocati – Componenti dell'elettroencefalografia che compaiono in risposta a uno stimolo acustico, visivo, somato-sensoriale.

TAC (Tomografia assiale computerizzata) – Ricostruzione computerizzata di strati di un organo radiografati a distanze di 2-4 mm in un'immagine pluridimensionale. Ha inaugurato la straordinaria visualizzazione organica contemporanea.

Note

19
D. M. Wegner, *L'illusione della volontà cosciente*, Milano, Carbonio, 2020 (orig. *The Illusion of Conscious Will*, Cambridge-Ma, MIT Press, 2002 e 2018).

20
R. Dawkins, *Science in the Soul*, London New York et al., Bantam Press, 2017, p. 215.

21
R. Descartes, *Opere*, 2 voll., Roma-Bari, Laterza, 1967, vol. I, pp. 361-662, riportato in H. Arendt, *La vita della mente*, cit., pp. 339-340.

22
T. Todorov, *Gli altri vivono in noi, e noi viviamo in loro. Saggi 1983-2008*, Milano, Garzanti, 2011, p. 300.



Anana Brekashvili
Corso propedeutico – CSIA



Scelte al bivio: come iniziare a parlare di etica in ambito scolastico

Marco Annoni, bioeticista, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CID-ETHICS)
e Fondazione Veronesi

Il paradosso delle competenze etiche

Ogni giorno tutti noi compiamo inevitabilmente delle scelte che riguardano ciò che è giusto o sbagliato, e cioè scelte ‘etiche’ o ‘moralì’. Raramente, però, ci fermiamo ad analizzare in modo strutturato le ragioni per cui giudichiamo un corso di azioni giusto e un altro no. Nella maggioranza dei casi, infatti, quando scegliamo, lo facciamo sull’onda delle nostre emozioni, oppure per abitudine o perché seguiamo più o meno implicitamente una norma sociale ritenuta dominante. Può sembrare strano, ma, secondo la psicologia empirica e le neuroscienze cognitive, anche quando prendiamo decisioni su questioni capitali – e cioè, letteralmente, su questioni di vita o di morte –, spesso le nostre scelte sono tutto fuorché razionali e deliberate, e cioè libere e autonome. Ecco perché, se qualcuno ci chiede di esplicitare le ‘ragioni’ per cui sia giusto agire in un certo modo, spesso siamo in difficoltà e non sappiamo rispondere in modo chiaro e coerente.

Emerge qui uno strano paradosso. Da una parte, possedere buone ‘competenze di etica’ – e cioè le capacità sufficienti per saper identificare, comprendere e analizzare questioni etiche – è chiaramente importante per tutti. A livello individuale, infatti, ciò che riteniamo giusto o sbagliato influisce direttamente sui nostri comportamenti e sulle nostre azioni, nonché sulla nostra identità – su chi siamo veramente come persone. In modo simile, a livello sociale, possedere competenze etiche diffuse e di buon livello è altrettanto fondamentale, se non altro perché alcune decisioni su questioni etiche riguardano tutti. Dall’aborto al fine vita, dai diritti degli animali a quelli civili, dalla gestione delle biotecnologie fino alla *governance* delle intelligenze artificiali, è impossibile sminuire l’importanza che il saper padroneggiare e gestire in modo appropriato questioni di etica ricopre per le nostre vite e per quelle degli altri, nonché per il pianeta. Eppure, le competenze di etica sono raramente oggetto di una formazione specifica e di attività dedicate. In Italia, a scuola, l’etica è spesso affrontata solo all’interno della storia della filosofia, oppure nelle ore facoltative di religione. Lo stesso accade anche a livello universitario. Un caso emblematico è quello dei corsi di laurea in medicina e delle professioni sanitarie nei quali è ancora possibile laurearsi senza avere prima acquisito alcuna vera competenza di (bio)etica. Si formano così professionisti molto preparati sul piano clinico e tecnico-scientifico, ma del tutto ingenui rispetto alla

dimensione morale della pratica medica, che è altrettanto fondamentale per poter curare nel modo giusto le persone.

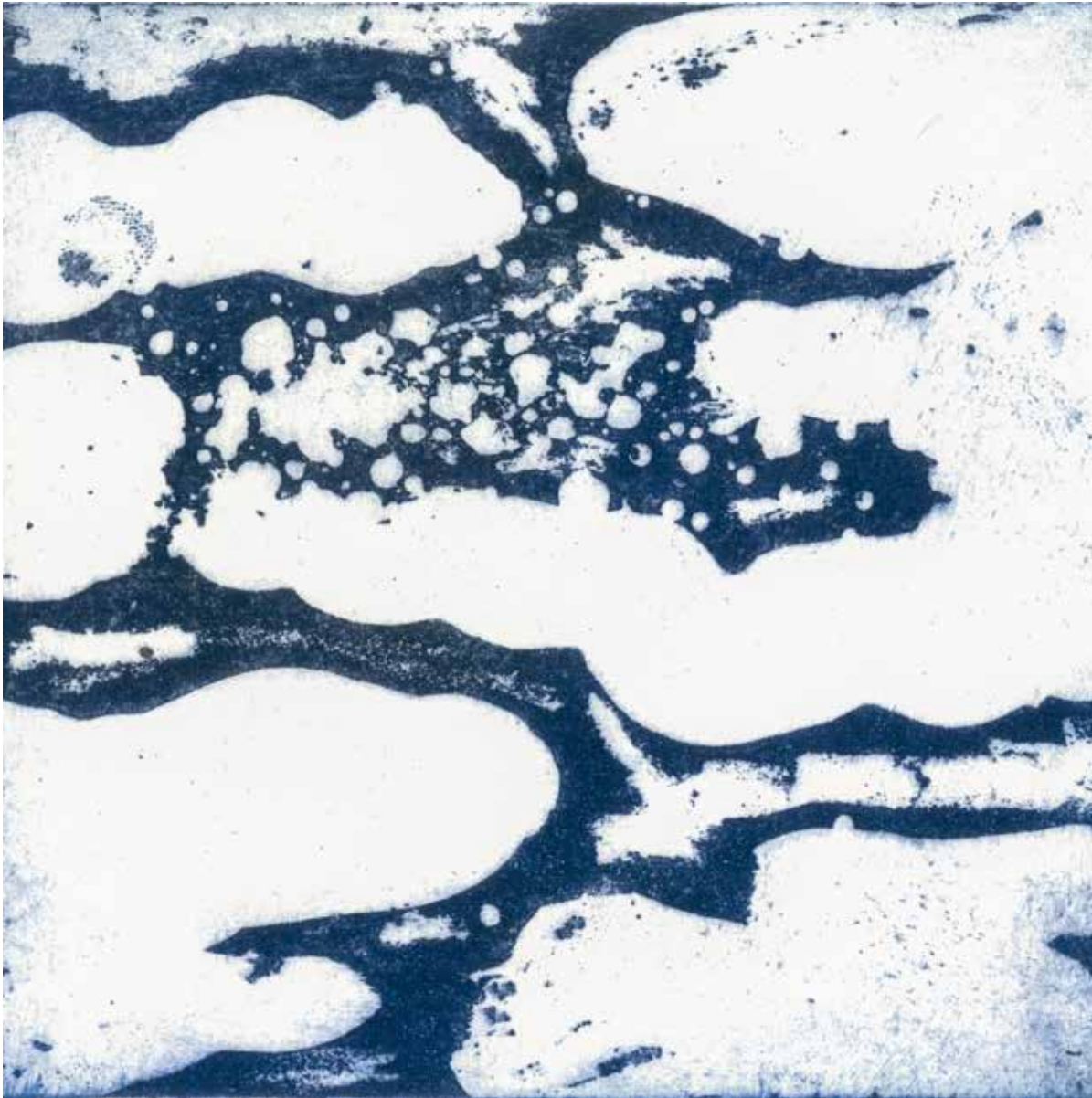
Quali alternative esistono? Come è possibile promuovere lo sviluppo di competenze etiche al di fuori dei percorsi formativi di matrice filosofica? In questo articolo vorrei suggerire alcune risposte a queste domande. Nel corso degli anni, infatti, ho avuto l’opportunità di progettare e condurre molteplici attività di introduzione all’etica, con il fine generale di provocare pensiero, specialmente nei più giovani. Ho avuto l’opportunità di disegnare il modulo di bioetica per il progetto internazionale Horizon2020 *Stem4youth*; di tenere il corso online *A scuola di scienza ed etica*, per la Fondazione Umberto Veronesi, seguito finora da oltre ventimila studenti delle scuole secondarie superiori; e di scrivere e presentare uno dei pochi libri di etica per ragazze e ragazzi dagli otto anni in su, *Giusto o Sbagliato: quanto scegli decidi chi sei*, per Lapis Edizioni, con Chiara Valentina Segré.

In generale, nonostante le relative differenze, tutte le attività didattiche che ho progettato hanno sempre condiviso quattro caratteristiche fondamentali. Primo, sono pensate per durare al massimo tra una e tre ore. Secondo, non richiedono alcuna conoscenza pregressa di etica o filosofia morale. Terzo, sono attività facilmente scalabili perché, una volta concluse, possono essere agevolmente riadattate a nuovi temi in autonomia. Quarto, tutte prevedono al loro centro uno scenario etico dilemmatico, il quale rappresenta lo strumento didattico principale per spiegare in modo intuitivo tre aspetti essenziali: (a) di cosa si occupa l’etica; (b) cosa distingue le domande etiche da tutte le altre; e (c) come si dovrebbe, di conseguenza, strutturare un buon dibattito etico.

Adottando la stessa strategia, in questo articolo seguirò la medesima struttura e presenterò uno degli scenari dilemmatici più famosi in etica: ‘il problema del carrello’.

Un esempio di scenario dilemmatico: il problema del carrello

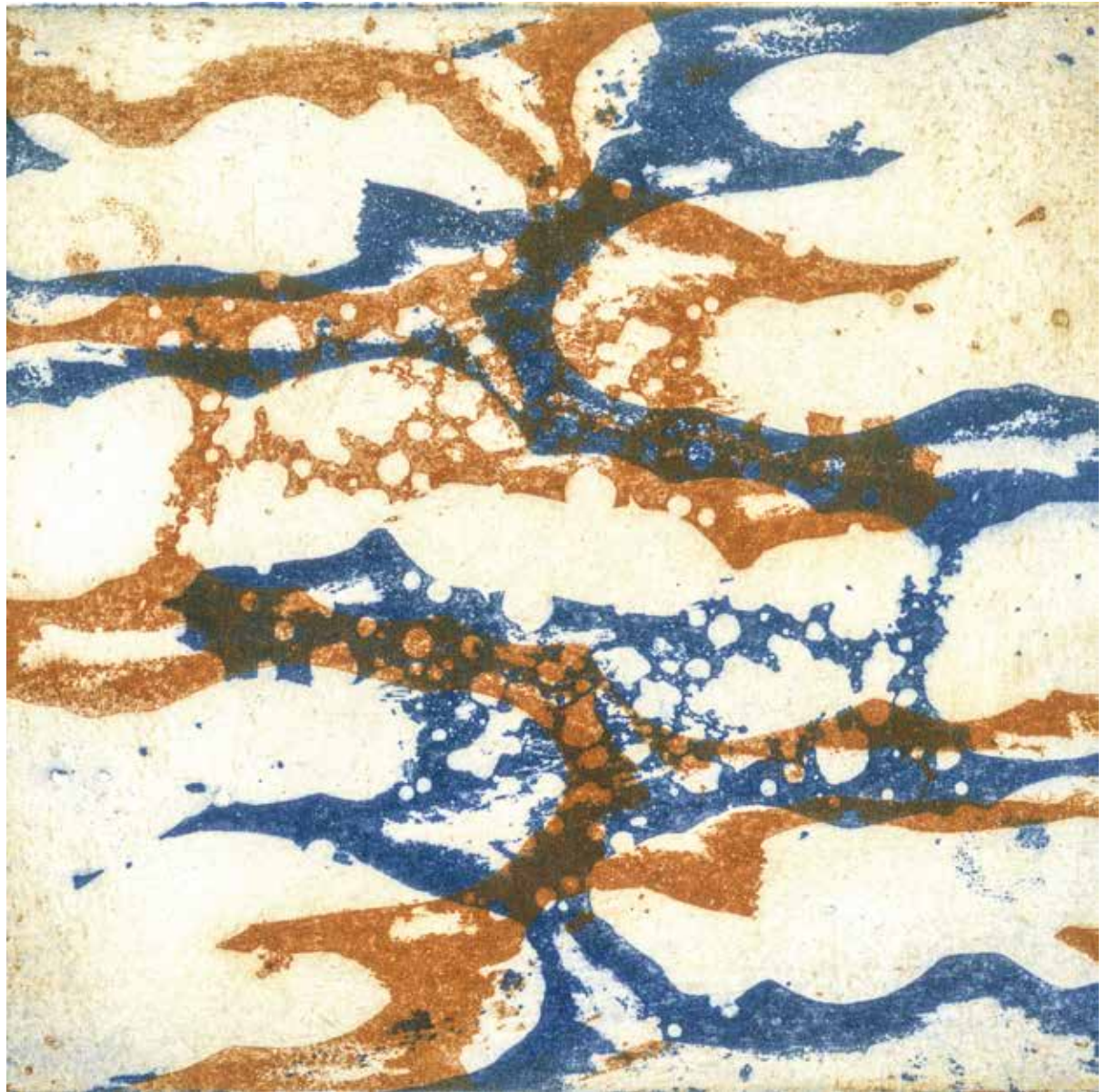
State passeggiando accanto a una linea ferroviaria isolata e da tempo in disuso. Improvvisamente, vi accorgete che lungo i binari sta sopraggiungendo a folle velocità un vagone ferroviario fuori controllo. Alla guida non c’è nessuno. Guardando più avanti lungo i binari vi accorgete che ci sono cinque operai impegnati a riparare la linea ferroviaria. Sono girati di spalle e stanno usando



Ines Charai
Corso propedeutico – CSIA

alcuni macchinari rumorosi, e perciò sono ignari del vagone in arrivo. È evidente che se nessuno interverrà i cinque operai verranno travolti dal vagone, che li ucciderà sul colpo. Vi guardate intorno, ma oltre a voi non c'è nessun altro. Notate però che, proprio accanto a dove siete ora, c'è una leva che aziona uno scambio poco distante. Tirando la leva il vagone cambierà binario e si sposterà su di una linea ferroviaria adiacente dove c'è un solo operaio, sempre girato di spalle. Cosa fate? Tirate la leva e scegliete di sacrificare la vita di questo operaio, salvando però quelle degli altri cinque, oppure non fate nulla, e lasciate che il vagone prosegua la propria corsa, condannando di fatto i cinque operai?

Questo scenario, oggi sempre più conosciuto e popolare, è noto in filosofia morale come il “problema del carrello” (in inglese, *the trolley problem*). Introdotto per la prima volta in un articolo del 1967 dalla filosofa Philippa Foot, il *trolley problem* è stato poi ripreso prima in un altro famoso articolo da Judith Jarvis Thomson nel 1976 e, più recentemente, dal bel libro di David Edmonds *Uccideresti l'uomo grasso? Il dilemma etico del male minore*. Il problema è che decidere cosa sia giusto in casi come questo non è affatto facile. Sia che si tiri la leva sia che non la si tiri, infatti, ogni decisione porta comunque a un esito non ottimale, perché almeno una vita viene comunque persa.



Ines Charai
Corso propedeutico – CSIA

Certo, si potrebbe dire, lo scenario è sì drammatico, ma in casi come questo scegliere non è poi tanto difficile, alla fine: dato che cinque vite sono più importanti di una sola, la cosa giusta da fare in questo caso è tirare la leva, anche se questo implica purtroppo il fatto di perdere un'altra vita. Se anche voi la pensate in questo modo, allora siete in buona compagnia: circa il 70% delle persone a cui viene posto il problema del carrello, infatti, alla fine opta per tirare la leva, giustificando questa scelta proprio in base al medesimo principio etico generale. Il problema di questa posizione, però, è che esistono altri casi in cui lo stesso principio generale non sembra essere affatto applicabile. Basta cambiare un po' lo scenario. Immaginate ora di

trovarvi sopra un ponte. Sotto di voi passa la stessa linea ferroviaria, e più avanti ci sono sempre cinque operai ignari dell'arrivo di un vagone fuori controllo che li ucciderà fra pochi secondi. Questa volta, però, non c'è alcuna leva. C'è, invece, un signore molto corpulento, girato di spalle e rivolto verso gli operai al lavoro, appoggiato al basso parapetto del ponticello. Questo signore è del tutto ignaro dell'arrivo del vagone (indossa un paio di cuffie con cui sta ascoltando musica a tutto volume) e, inoltre, è così corpulento che se fosse spinto giù dal ponte e finisse sul binario sottostante, sicuramente fermerebbe o farebbe deragliare il vagone, impedendogli di travolgere e uccidere i cinque operai. Di nuovo: cosa fate? Scegliete di

spingere giù questa persona dal ponte, uccidendola per salvare così i cinque operai?

Forse in modo poco sorprendente, in pochi scelgono di spingere la persona giù dal ponte – di solito non più del 20%. E, cosa ancora più interessante, anche le persone che prima avevano scelto di tirare la leva, giustificando questa decisione secondo il principio morale per cui “se bisogna sacrificare una vita per salvarne cinque è giusto farlo, perché cinque vite valgono più di una”, per lo più scelgono di non spingere giù l’uomo dal ponte in questo secondo scenario. Ma, allora, perché questo principio morale sembra valere nel primo caso e non nel secondo? E qual è la scelta giusta?

Le domande dell’etica: ‘questioni di valore’ e ‘questioni di fatto’

Chiariamo subito un punto fondamentale: attualmente, non esiste alcuna risposta universalmente considerata giusta su come risolvere i due scenari del carrello. Se, per assurdo, chiedessimo ad alcune delle figure più importanti nella storia della filosofia morale – da Aristotele a Kant, dalla Thompson a Singer – come ci dovremmo comportare nei due scenari del carrello, è certo che questi pensatori e pensatrici si dividerebbero su quale sia la cosa giusta da fare e sulle ragioni per cui dovremmo agire in un modo o nell’altro. E se approfondissimo la questione, scopriremmo che esistono più posizioni in filosofia morale, ma nessuna di queste può essere considerata l’unica corretta. Non è solo una questione di ignoranza, dunque. Piuttosto, la nostra incertezza decisionale dipende dalla natura stessa delle domande che un dilemma etico inevitabilmente pone. Queste domande sono peculiari perché riguardano ‘questioni di valore’ e non ‘questioni di fatto’. A differenza delle ‘questioni di fatto’, le ‘questioni di valore’ non possono essere risolte empiricamente – per esempio, misurando alcune cose. Questioni di fatto come “Quanti animali ci sono nel fienile?” o “Quanto persone vivono in condizioni di estrema povertà?” possono essere risolte attraverso mezzi empirici – e cioè contando gli animali nel fienile e stimando quanti esseri umani vivono sotto la soglia di povertà. In contrasto, le questioni che hanno a che fare l’etica e i valori – come “È giusto mangiare gli animali?”, “Dovremmo aiutare chi vive in povertà estrema?” o, ritornando al *trolley problem*, “Dovremmo tirare la leva?” – non possono essere risolte attraverso mezzi empirici, ma dipendono

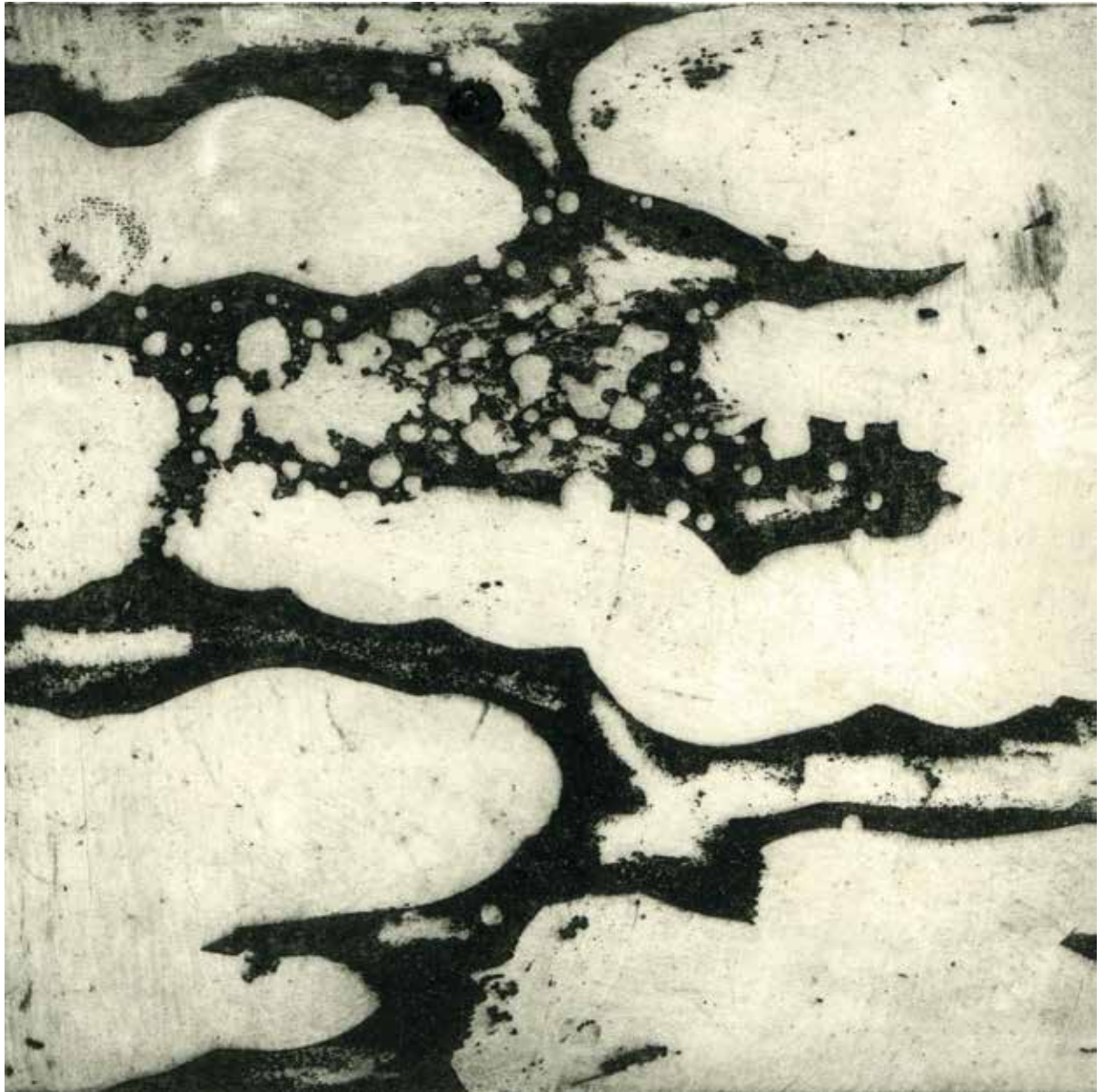
almeno in parte dalle nostre idee soggettive di ciò che è giusto e sbagliato, buono o cattivo.

Un altro modo piuttosto comune di presentare questa distinzione consiste nel dire, riprendendo un’idea di Hume, che mentre le scienze empiriche (biologia, geologia, ecc.) si occupano di ciò che è, l’etica si occupa invece di ciò che dovrebbe essere. Anche se nella nostra vita dobbiamo confrontarci sia con questioni di fatto, sia con questioni di valore, il piano dei fatti (di ciò che c’è) e il piano dei valori (di ciò che dovrebbe essere) sono alla fine distinti, cosicché ciò che dovrebbe essere non può mai essere derivato da ciò che c’è. Per esempio, dal fatto che oggi ci sono molte persone che vivono in povertà (un fatto) non segue che tale stato di cose sia moralmente accettabile – e cioè che dovrebbe essere sempre così (dal punto di vista etico). Allo stesso modo, dal fatto che la schiavitù è esistita non segue affatto che essa fosse o che sia una pratica moralmente accettabile.

Quindi possiamo dire che, in generale, l’etica non si occupa di ‘questioni di fatto’, ma di ‘questioni di valore’. Di conseguenza i suoi strumenti di lavoro non sono i classici strumenti di lavoro utilizzati nelle materie scientifiche; sono, invece, argomenti morali persuasivi, e cioè serie di affermazioni logicamente concatenate fra loro (delle buone ragioni) che, a partire da una serie di premesse, possono essere usate per giustificare o criticare una certa condotta o un certo corso di azioni.

Tre regole per iniziare a discutere di etica a scuola

Gli scenari dilemmatici come quelli del carrello evidenziano in modo intuitivo alcuni punti essenziali. Il primo è che, appunto, decidere quale sia la cosa giusta da fare è spesso molto più difficile di quanto crediamo. Inoltre, anche quando sentiamo che una scelta è preferibile a un’altra, rimane comunque molto difficile spiegare perché un dato corso di azioni ci sembra più giusto di un altro. Il secondo aspetto, poi, è che anche le altre persone sono nella nostra stessa situazione. Anche per gli altri, infatti, può essere molto difficile sapere e giustificare la propria posizione di fronte a scelte eticamente complesse e dilemmatiche. Infine, il terzo punto è che, vista questa generale incertezza, può esistere un legittimo disaccordo morale tra le persone, il quale può persistere nonostante si intraprenda poi un percorso di confronto e dibattito. Come ricordavo sopra, infatti, tipicamente di fronte allo scenario del



Ines Charai
Corso propedeutico – CSIA

carello circa il 70% delle persone tende a tirare la leva nel primo scenario, mentre meno del 20% tende a vedere come inevitabile lo spingere la persona già dal ponte – e spesso si ricrede una volta che non riesce ad articolare le proprie ragioni.

Questi stessi tre punti sono importanti, perché da essi possono essere distillate tre “regole del gioco” fondamentali per condurre dei buoni dibattiti su questioni di valore.

Per avere una discussione etica stimolante e ben strutturata, infatti, è necessario che tutti i partecipanti rispettino alcune regole. Se è vero che ogni discussione sensata tra parlanti è basata sul rispetto di alcune convenzioni sociali e linguistiche, tali norme di-

ventano assolutamente critiche mentre si dibatte di questioni sensibili e delicate come quelle dell’etica biomedica. Perciò è importante stabilire delle norme generali di comportamento prima di iniziare. Presentare queste norme come se fossero le regole del gioco permette all’insegnante di introdurre questi precetti in maniera facile da capire e da ricordare, oltre che da sottoscrivere.

La prima di queste regole è che “Non ci sono esperti morali”. Diversamente dalle scienze empiriche quali l’astronomia o la biologia, in etica non ci sono, parlando strettamente, veri e propri esperti. Certo, chi ha una laurea in filosofia avrà studiato la storia della filosofia e dell’etica, e perciò conoscerà già alcune idee, problemi

e argomenti che sono stati e sono ancora utilizzati. Probabilmente, chi lavora oggi come bioeticista avrà delle opinioni più definite e più sofisticate su una pluralità di argomenti e problemi. Tuttavia, nessuno di questi esperti è, sulla base di queste conoscenze e competenze, autorizzato a decidere al posto di altri quando siamo noi a doverci confrontare con alcune scelte etiche difficili, specialmente se riguardano contesti medici nei quali il rispetto dell'autonomia è fondamentale. Per esempio, la decisione di entrare o meno a far parte di una sperimentazione clinica o quella di diventare un donatore di organi sono decisioni personali che dovrebbero dipendere dai propri valori e obiettivi, e non da ciò che altri dicono o pensano sia giusto. Dato che in etica non esiste alcuna fonte universalmente riconosciuta di autorità morale, ciò implica che ognuno può legittimamente avere la propria opinione su ciò che di volta in volta è giusto o sbagliato, o più o meno valevole dal punto di vista morale.

Questo è un punto centrale. Al cuore dei dibattiti etici vi sono spesso dei dilemmi morali, e cioè delle situazioni in cui un agente deve necessariamente scegliere tra due o più corsi di azioni alternativi; nessuno dei quali sembra però essere ottimale dal punto di vista morale. Nell'affrontare questi dilemmi morali, persone differenti potrebbero decidere diversamente quale corso di azione sia preferibile. La prima regola delle attività che seguono è perciò finalizzata a sottolineare che, di fronte a tali dilemmi morali, non esiste alcuna scelta che sia assolutamente giusta o sbagliata. Possiamo essere in disaccordo, e tuttavia ciò non implica che qualcuno di noi sia necessariamente nel torto. Ciò significa anche che nemmeno l'insegnante che conduce l'attività o il dibattito sa quale sia davvero la risposta corretta, dato che nemmeno lui/lei è più "esperto/a" degli altri.

La seconda regola del gioco è che ognuno deve supportare le proprie scelte con almeno una ragione. Con il termine "ragione" intendo qui un argomento o un razionale che spieghi il motivo di una certa scelta, e cioè il perché dovremmo agire o no in un dato modo. Lo scopo del gioco o del dibattito sarà quello di chiedere, rendere più esplicite, articolare e criticare le proprie e le altrui ragioni morali come basi sufficienti per agire in determinati modi. Perciò in un tale gioco non è sufficiente dire "Io farò A o B", ma occorre poi anche dire perché si dovrebbe fare A invece che B.

Infine, la terza regola fondamentale riguarda il rispetto delle posizioni altrui. Dato che le persone

spesso considerano le proprie credenze su questioni eticamente sensibili come parti costitutive della propria identità, esiste il rischio che alcuni dei partecipanti possano interpretare le critiche indirizzate a ciò che dicono sul piano personale. Perciò è molto importante mettere in chiaro da subito che questo non è l'obiettivo del gioco. Ciò di cui si discute non è l'identità dei partecipanti, ma il tipo di ragioni morali che essi portano a sostegno o a critica di un certo corso di azione. Questa idea può essere ulteriormente articolata chiedendo ai partecipanti di immaginare un ideale spazio pubblico del dibattito etico, il quale si trova situato nel centro della classe (ammesso che le sedute siano state disposte in forma circolare), dove tutte le idee, ragioni e teorie vengono poste per essere viste e valutate dagli altri. In questo modo l'attenzione dei partecipanti tenderà a focalizzarsi non sulle persone ma sulle ragioni morali e sugli argomenti che esse forniscono.

L'etica oltre i dilemmi morali

L'etica non può essere ridotta ai soli dilemmi morali. A volte, ad esempio, il problema non è tanto sapere come ci si dovrebbe comportare, ma farlo: cioè passare all'azione. In questi casi la questione non è tanto teorica o astratta, ma pratica e riguarda il carattere dell'agente che deve compiere un'azione. Tuttavia, partire dalla discussione strutturata di un dilemma morale rappresenta comunque una buona strategia per chi vuole introdurre l'etica e la discussione di questioni di valore in contesti formativi come le scuole. Come sapere se l'attività, alla fine, ha ottenuto il suo scopo? Fortunatamente, esiste un metro di giudizio piuttosto affidabile: se chi partecipa torna a casa con meno certezze di quelle con cui ha iniziato, allora l'attività avrà sicuramente raggiunto il suo obiettivo.

Bibliografia

Edmonds, David, *Uccideresti l'uomo grasso? Il dilemma etico del male minore*, Milano, Raffaello Cortina Editori, 2014.

Foot, Philippa, *Moral Dilemmas and Other Topics in Moral Philosophy*, Oxford, University Press, 2002.

Segrè, Chiara Valentina; Annoni, Marco, *Giusto o sbagliato? Quando scegli decidi chi sei*, Roma, Lapis Edizioni, 2020.

**SAVE
THE
DATE!**

PROSSIMA EDIZIONE

29-30.09.2023

LE PAROLE

**UN'OCCASIONE DI RIFLESSIONE
PER I DOCENTI, LE FAMIGLIE
E TUTTA LA POPOLAZIONE**

*Festival
dell'
educazione*



Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport



La straordinaria topografia dell'italiano

Giuseppe Patota, professore ordinario di Storia della lingua italiana
presso l'Università degli Studi di Siena

L'italiano è un insieme linguistico vario e complesso, in cui parole e modi di dire dalla storia secolare o addirittura millenaria convivono con voci ed espressioni entrate nell'uso in tempi più recenti. Un normalissimo titolo di giornale come «Un verde Natale: ecco i regali amici del pianeta», che ho visto campeggiare su una pagina del «Corriere del Ticino» on line del 24 dicembre 2022, a leggerlo inforcando gli occhiali dell'etimologista, si presenta come una curiosa macedonia in cui convivono *verde*, *Natale* e *amico*, tre voci che provengono dalle parole latine *viride(m)*, *natale(m)* e *amicu(m)*; *regalo*, che ci arriva dallo spagnolo, in cui originariamente indicava i doni dei sudditi al *re*; e infine *pianeta*, un vocabolo che il latino tardo ha assunto dal greco antico *planêtes*, un nome che indicava un 'oggetto vagante' (oggi diremmo un ufo...), che aveva la stessa radice del verbo *planàn* 'deviare dalla strada giusta'.

Questo rapido esempio dimostra che anche ciò che sembra l'ultimo grido in fatto di lingua italiana generalmente è il frutto e il segno dell'incrocio e dello scambio fra antico e moderno, sacro e profano, Oriente e Occidente, Nord e Sud del mondo: i termini di ciascuna di queste coppie formano bivi (o, come si potrebbe anche scrivere adottando una grafia desueta, bivii), incroci e labirinti lungo i quali le parole, i suoni che le compongono e le forme che le distinguono vagano ora avvicinandosi ora allontanandosi, ora fondendosi ora confondendo chi deve usarle.

L'italiano di oggi è diverso da quello di cento anni fa, ed entrambe queste varietà di lingua sono diverse dall'italiano usato ai tempi di Dante. Propongo a lettori e lettrici un piccolo confronto fra due traduzioni diverse dello stesso passo e della stessa opera: il celebre *Milione* che il veneziano Marco Polo dettò in franco-italiano (un francese con venature di italiano, varietà linguistica molto diffusa tra gli italiani colti del Due-Trecento) al letterato Rustichello da Pisa fra il 1298 e il 1299, mentre si trovava in carcere a Genova. La prima traduzione risale al Trecento; la seconda è stata fatta nel 1982 da Maria Bellonci:

Come 'l Grande Kane fa riporre la biada per soccorrere sua gente
Sappiate che 'l Grande Kane, quando è grande abbondanza di biada, egli ne fa fare molte canove [= depositi] d'ogne biade, come di grano, miglio, panico, orzo e riso, e falle [= le fa] si governare, che non si guastano [...]. E tiello [= lo tiene] talvolta III o IIII anni.

Il Gran Signore fa provviste per soccorrere i suoi popoli

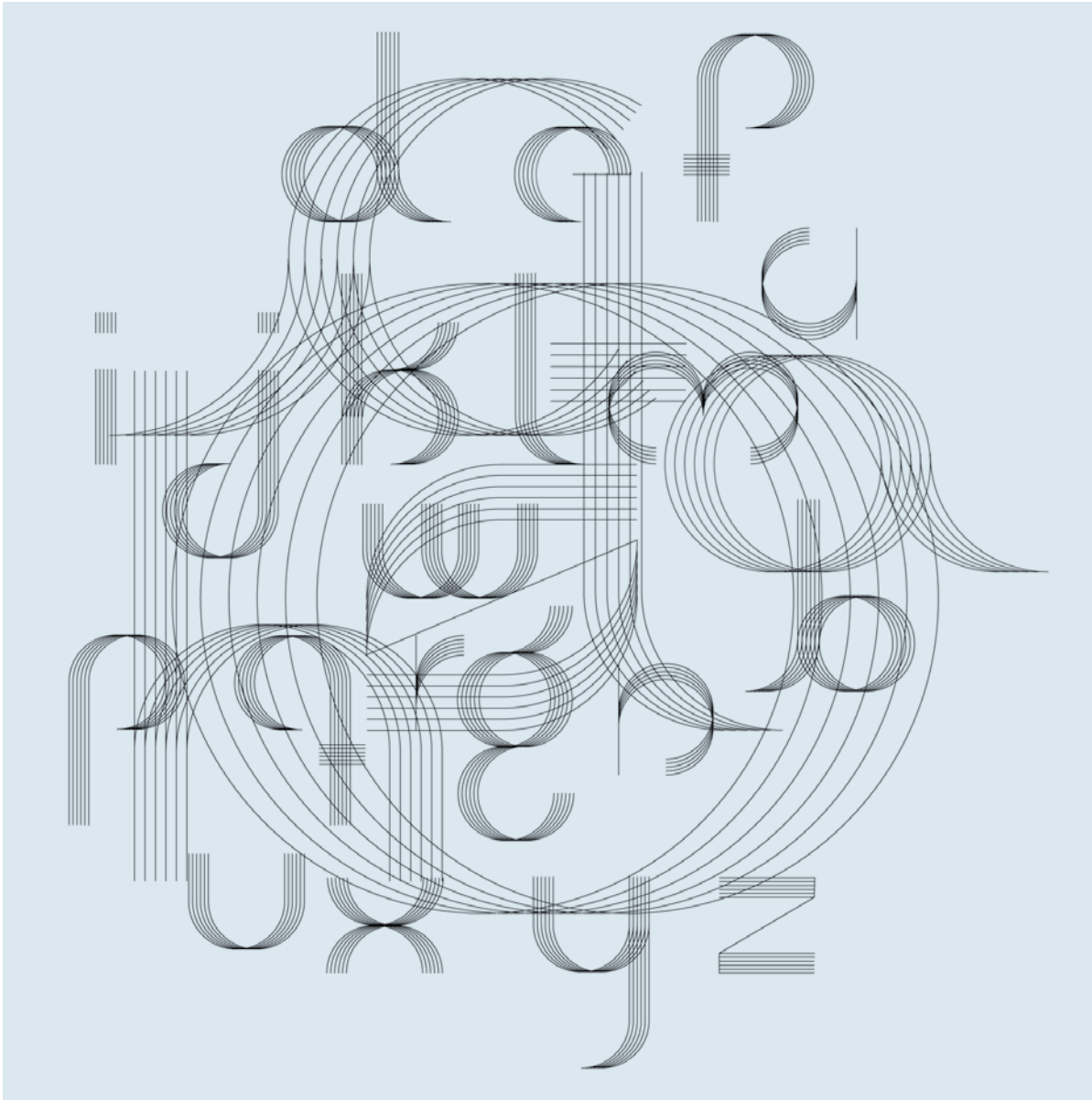
Dovete sapere dunque che il Gran Kan quando vede che certi cereali sono molto abbondanti e a buon mercato, ne fa raccogliere una grandissima quantità e li fa conservare in ampie costruzioni e custodire accuratamente in modo che si conservino bene per tre o quattro anni.

L'assetto formale dei due brani non potrebbe essere più diverso; eppure, si tratta sempre di lingua italiana, che però, per rimanere nella metafora del bivio, ha preso due strade divergenti lungo l'asse del tempo.

Oltre che nel tempo, l'italiano è cambiato e cambia nello spazio. Lettori e lettrici di Lugano, di Locarno, di Milano, di Firenze, di Roma o di Palermo non leggerebbero la seconda di queste traduzioni allo stesso modo: cambierebbero, in particolare, l'intonazione e la pronuncia di alcune vocali e consonanti, a seconda della provenienza geografica e dell'interferenza dei rispettivi dialetti.

La nostra lingua, inoltre, può cambiare (come peraltro tutte le lingue) a seconda dell'argomento. Marco Polo, letterato di viaggio, ci parla del Gran Kan; una chimica, dando conto delle proprie ricerche, userebbe con facilità termini come *acido*, *base*, *catalizzatore*, *ossidazione*, *reazione*; un medico, compilando una cartella clinica, ricorrerebbe a parole come *anamnesi remota*, *citomegalia*, *ipofisi*, *miocardio*, *peristalsi* e così via. In casi del genere, chi parla o scrive ricorre a una varietà che tecnicamente prende il nome di *sottocodice* o *lingua settoriale*: un italiano in cui s'innestano molti termini tecnici (nei nostri casi, quelli della chimica e della medicina).

Altri due fattori di variabilità sono rappresentati dalla situazione e dallo scopo per cui si usa la lingua. Nel referto di una radiografia la radiologa, consapevole di parlare a un (o a una) collega, scriverà che «L'esame radiografico ha evidenziato bilateralmente note di osteoporosi e altri segni di tipo degenerativo a livello dei segmenti articolari del carpo e dell'articolazione del polso, con addensamento delle superfici articolari»; il medico che ha in cura il paziente, invece, dirà a quest'ultimo, in un italiano molto più semplice: «Lei è affetto da osteoporosi: è una malattia delle ossa piuttosto comune, specialmente nelle persone anziane. Deve fare una cura a base di calcitonina, che adesso le prescriverò, e un ciclo di quindici sedute di fisioterapia». Se questo stesso medico avesse a che fare con un paziente restio a curarsi, il suo italiano sarebbe diverso,



Greta Lapesa
Corso propedeutico – CSIA

perché diverso sarebbe lo scopo della sua comunicazione: convincere il paziente a curarsi. «Caro signore, lei ha una forma di osteoporosi. È una malattia piuttosto seria, che provoca la decalcificazione delle ossa. Se lei pensa che si tratti di una cosa da nulla, un doloretto passeggero, si sbaglia. È un campanello d'allarme. Lei deve assolutamente curarsi. Faccia tutti i giorni un'iniezione intramuscolare di calcitonina e poi, mi raccomando, faccia subito della fisioterapia: almeno quindici sedute». L'argomento è sempre lo stesso: la malattia e la cura da dare al paziente. Ma il modo in cui il medico ne parla è molto diverso. Nel primo caso si limita a informare il paziente e a prescrivergli una cura; nel secondo, invece, cerca di coinvolgerlo e di responsabi-

lizzarlo: usa una formula vocativa («Caro signore...»), ripete il pronome con cui gli si rivolge («lei ha una forma...», «Se lei pensa...», «Lei deve assolutamente curarsi...»); poi gli prescrive la cura in un italiano severo e deciso, in cui compaiono dei congiuntivi esortativi («Faccia tutti i giorni un'iniezione»; «faccia subito della fisioterapia») e una metafora che ha lo scopo di mettere in guardia il suo interlocutore («È un campanello d'allarme»).

Un ultimo fattore di varietà è rappresentato dal mezzo con cui la lingua si propaga. Gli italiani parlati – a questo punto è opportuno adoperare la parola *italiani* al plurale – sono diversi da quelli scritti, e i vari italiani parlati e scritti, a loro volta, sono diversi dagli italiani

trasmessi attraverso i mezzi di comunicazione di massa (come la televisione e la radio) e ancora più diversi dagli italiani veicolati dalla rete. In tutte queste varietà di lingua si registrano non pochi elementi di diversità rispetto all'italiano cosiddetto 'standard', cioè alla lingua modello tradizionalmente descritta nelle grammatiche e insegnata nelle scuole.

Un esempio è offerto dall'accoglimento, nell'italiano comune, delle forme *lui, lei e loro* come pronomi soggetto di terza persona singolare e plurale al posto di *egli, ella* ed *essi, esse*. Quando parliamo, usiamo *lui, lei e loro*: «*Lui* non parla mai», «*Lei* mi ha fatto una confidenza», «*Loro* sembravano contenti». Nelle scuole si è a lungo insegnato, e talvolta si continua a insegnare, che per il soggetto non possiamo usare *lui, lei e loro* ma *egli o esso, ella o essa, essi o esse*. In questo caso, il bivio ha preso la piega di due percorsi opposti: nello scritto, siamo obbligati a censurare un modo di esprimerci naturale e corretto nel parlato. La curiosa proibizione ha origini molto antiche. Nel fiorentino del tempo di Dante, Petrarca e Boccaccio ricorrevano molte forme di pronomi soggetto (per esempio: *egli, el, ei, e', esso, ella, essa, eglino, elleno, essi, esse*), ma non *lui, lei e loro*. Qualche generazione dopo, così in Toscana come nelle altre regioni d'Italia, divenne normale usare *lui, lei e loro* come soggetti, sia nel parlato sia nello scritto. Ma poiché questa nuova abitudine non apparteneva alla lingua delle "Tre Corone" trecentesche, i grammatici antichi non la considerarono elegante, e per secoli hanno continuato a condannarla. Così, si è determinata una frattura fra la norma grammaticale e l'uso reale della lingua. Il primo che tentò di ricomporre questa frattura fu Alessandro Manzoni: nel passaggio dall'edizione 1827 (la cosiddetta "ventisettana") all'edizione 1840-1842 dei *Promessi sposi* (la cosiddetta "quarantana") eliminò quasi completamente le forme *egli, ella, essi, esse* (e anche altre due forme antiche equivalenti a *essi* e a *esse*: *eglino* ed *elleno*) e le sostituì con *lui, lei e loro*: in tutto il romanzo, rimasero circa sessanta casi di *egli*, poco meno di una ventina dei quali riferiti a Dio. Con tutto ciò, l'uso di Manzoni ha cominciato a essere accettato nella scuola solo in tempi recenti, tant'è vero che ancora oggi, in molte grammatiche scolastiche, il modello di coniugazione dei verbi è ancora fondato su *egli* e su *essi*. Intendiamoci: non che sia proibito usare *egli, esso, essi, esse*; ma, se li ha usati poco Manzoni, sarebbe opportuno che li usassimo poco anche noi, e solo negli scritti e nei discorsi

scorsi di tono formale. Dovremmo evitare, infine, l'uso di *ella* come pronomi soggetto femminile singolare, che è un vero e proprio arcaismo: è ammissibile usarlo, non come pronomi personale ma come pronomi allocutivo (cioè per rivolgere la parola a qualcuno), solo nei discorsi ufficiali per rivolgersi a un'autorità.

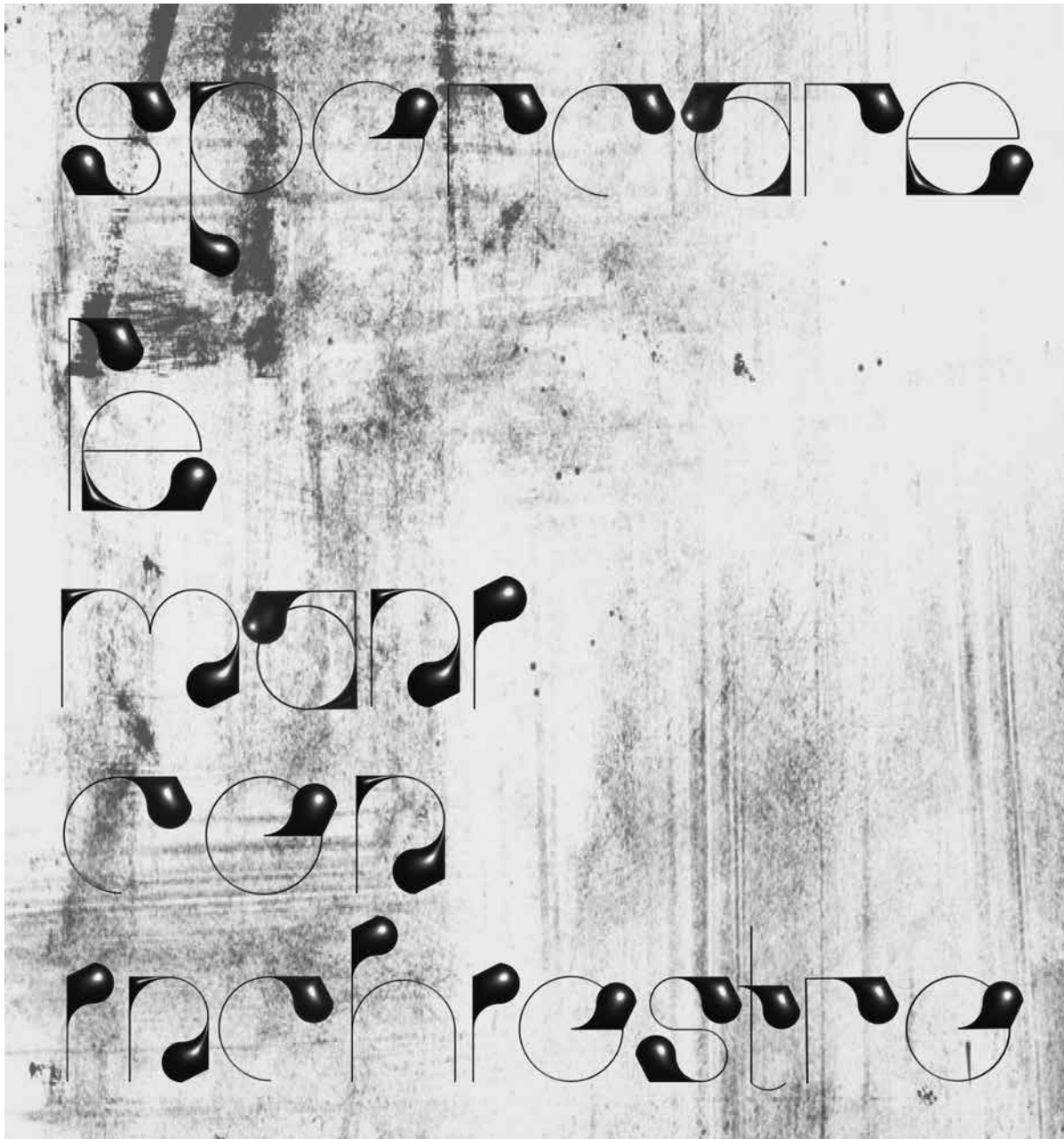
Un altro caso in cui la comunità linguistica italoфона ha imboccato due strade diverse riguarda la scelta fra l'uso del passato prossimo e quello del passato remoto per indicare un fatto avvenuto nel passato. I due tempi non hanno lo stesso valore né la stessa funzione: il passato prossimo si dovrebbe adoperare per indicare un fatto avvenuto nel passato i cui effetti si protraggono nel presente, come nel primo esempio che segue; il passato remoto, invece, si dovrebbe adoperare per indicare un fatto avvenuto nel passato che non ha più alcuna rilevanza sul presente, come nel secondo esempio che segue:

Tre anni fa, sciando, *mi sono rotto* una caviglia: qualche volta mi fa ancora male.

Tre anni fa *mi ruppi* una caviglia sciando. Per fortuna non ho avuto nessuna conseguenza.

Ho scritto «si dovrebbe adoperare» e non «si adoperare» perché, come ho accennato, nell'area dell'italofonia sono state imboccate due strade diverse: in tutto il Nord e in parte dell'Italia centrale i parlanti, anche quelli più colti, tendono a non adoperare mai il passato remoto, e a dire sia «Stamattina *sono andato* dall'ortopedico» sia «Un anno fa *sono andato* dall'ortopedico»; nell'estremo Sud (Calabria meridionale e Sicilia) i parlanti tendono a non adoperare mai il passato prossimo e a dire sia «Questa mattina *andai* dall'ortopedico» sia «Un anno fa *andai* dall'ortopedico». Solo in una parte dell'Italia centromeridionale e in Toscana si usano sia il passato prossimo sia il passato remoto; ma anche in queste zone il secondo tende a essere usato sempre meno, e il primo tende a essere usato sempre più. Questa erosione dello spazio tradizionalmente riservato al passato remoto da parte del passato prossimo riguarda non solo l'italiano parlato, ma anche quello scritto, compresa la lingua letteraria, in cui l'uso del passato prossimo sta progressivamente cancellando quello del passato remoto.

A proposito di *cancellare*: come bisogna dire o scrivere: *cancellare* o *scancellare*? E, già che ci siamo, le



Juliana Paredes-Leoni
Corso propedeutico – CSIA

piante si *annaffiano* o si *innaffiano*? E ancora, che strada bisogna prendere fra *complementarità* e *complementarietà*? Sono solo tre delle decine, centinaia di dubbi che, quotidianamente o quasi, studenti, lettori, ascoltatori radiofonici e televisivi mi sottopongono: di fronte a queste e ad altre possibili biforcazioni, sono incerti sulla via da imboccare. Io, per quello che posso, rispondo sempre volentieri, perché, se è vero che la varietà caratterizza ogni lingua, è parimenti vero che l'italiano, per la sua storia, per la sua geografia e per il patrimonio culturale che veicola, è addirittura il regno della varietà; sicché non mi sottraggo alla responsabi-

lità di rispondere anche alle tre domande che ho appena prodotto a titolo d'esempio.

Sia *cancellare* sia *scancellare* sono forme legittime e corrette. Il punto da cui sono partite le diramazioni che compongono questo bivio è uno solo: il verbo *cancellare*, che in latino significava 'chiudere con un cancello, con un graticcio' e, di conseguenza, 'annullare uno scritto facendovi sopra segni simili a quelli di un cancello'. Questo *cancellare* può anche essere preceduto dal prefisso *s-*, che gli dà un valore più forte ed espressivo.

Anche *annaffiare* e *innaffiare* sono entrambe forme

accettabili. *Innaffiare* è la diretta continuazione del verbo latino *inafflare*, che significava ‘soffiare dentro’, mentre la forma *annaffiare* è stata creata per analogia con i numerosi verbi legati all’acqua e iniziati per *ann-*: *annacquare*, *annegare* e così via.

Invece, nel caso dell’alternanza *complementarità/complementarietà*, l’accesso alla seconda diramazione del bivio è vietato. Come da *regolare* e da *elementare* derivano *regolarità* ed *elementarità* (non *regolarietà* ed *elementarietà*), così da *complementare* deriva *complementarità*, non *complementarietà*. La forma in *-ietà* è giusta, invece, nei nomi derivati dagli aggettivi in *-ario*: per esempio, *vario* > *varietà*, *contrario* > *contrarietà*.

La pronuncia di *varietà* e *contrarietà* non suscita dubbi: l’accento cade sull’ultima sillaba *-tà*. Ma nel caso del presente del verbo *adulare*, come dobbiamo regolarci: io *àdulo* o io *adùlo*? E qual è la pronuncia corretta della parola *amaca*: *àmaca* o *amàca*? La strada giusta da imboccare per rispondere alla prima domanda ci porta fino alla Roma antica: la pronuncia corretta è *adùlo*, che riprende il verbo latino *adùlor*, con l’accento sulla ù; per rispondere alla seconda domanda dob-

biamo procedere via mare e arrivare fino ad Haiti, e precisamente alla parola *hammàca*, che in caribico significava ‘letto pensile’. Agli inizi del Cinquecento gli spagnoli importarono in Europa l’oggetto e il nome nella forma *hamàca*.

Quante lingue dobbiamo richiamare, quanta storia dobbiamo evocare per prendere la direzione giusta! Sempre a proposito di bivi e strade, non posso fare a meno di ricordare, con Paolo D’Achille, che la nostra lingua è, per certi versi, simile alle nostre città: quasi tutte hanno il loro centro storico ben conservato, fatto di piazze grandi, di viuzze strette, di palazzi antichi e di monumenti insigni; fuori del centro storico, ci sono i quartieri che lo circondano e poi le periferie. Perché il tessuto della città funzioni, bisogna che il centro sia ben collegato con le altre zone: allo stesso modo, perché il nostro italiano funzioni, è importante saper collegare il suo “centro storico” – il fiorentino letterario di Dante, Petrarca e Boccaccio – con i quartieri circostanti e con le periferie, cioè con le tante varietà che si sono sviluppate nello spazio linguistico italiano dal Medioevo ai giorni nostri.

Bibliografia

Cortelazzo, Manlio; Zolli, Paolo, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, 5 volumi, Bologna, Zanichelli, 1979-1988.

D’Achille, Paolo, *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino, 2019.

D’Aguanno, Daniele, v. *regalo*, in *Dizionario Storico-Etimologico*, diretto da Valeria Della Valle e Giuseppe Patota, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2022.

Della Valle, Valeria; Patota, Giuseppe, *Il Salvaitaliano*, Milano, Sperling & Kupfer, 2000.

Feliciani, Elena, v. *verde*, in *Dizionario Storico-Etimologico*, cit.

Polo, Marco, *Il Milione*, scritto in italiano da Maria Bellonci, collaborazione per le ricerche di Anna Maria Rimoaldi, Torino, ERI, 1982.

Polo, Marco, *Milione*. Versione toscana del Trecento, edizione critica a cura di Valeria Bertolucci Pizzorusso, Indice ragionato di Giorgio Raimondo Cardona, Milano, Adelphi, 1982.

Serianni, Luca, con la collaborazione di Alberto Castelvechi, *Italiano. Grammatica. Sintassi. Dubbi*, con un glossario di Giuseppe Patota, Milano, Garzanti Editore, 1997.

Serianni, Luca, *Manzoni, manzoniani e antimanzoniani*, in Idem, *Storia dell’italiano nell’Ottocento*, Bologna, il Mulino, 2013, pp. 109-138.



Quanto siamo liberi di scegliere. Strategie nascoste della pubblicità e della propaganda politica

Edoardo Lombardi Vallauri, professore ordinario di Linguistica Generale
all'Università Roma Tre

Ogni volta che decidiamo se comprare qualcosa o no, siamo di fronte a un bivio. Anzi, a un moltiplicarsi di strade che vanno dal comprare un prodotto, oppure un altro, o un altro ancora, al non comprare niente. Ogni volta che esercitiamo il voto democratico scegliamo se votare un partito o un altro, un candidato o un altro. Ad ogni bivio di questo genere abbiamo l'impressione di essere liberi di scegliere che cosa fare, ma questa libertà è più limitata di quello che crediamo. Oltre ai ben noti strumenti emotivi che la pubblicità e la propaganda adottano per condizionarci, questo scopo viene ottenuto anche attraverso precise strategie linguistiche, di cui parleremo qui.

Se in pubblicità le immagini sono più importanti del testo, ciò non dipende solo dal fatto che alla visione il nostro cervello dedica più risorse che al linguaggio. È dovuto anche al fatto che siamo meno portati a *mettere in discussione* le immagini che le asserzioni. Se in una pubblicità vediamo una famiglia felice mangiare certi biscotti, nella nostra mente si instaura un'associazione fra mangiare quei biscotti ed essere una famiglia felice. Ma la stessa associazione, se fosse formulata mediante un enunciato (*Chi ha una famiglia felice mangia biscotti del Mulino Bianco!*), ci apparirebbe subito falsa e ridicola.

Infatti siamo armati di quella che John Krebs e Richard Dawkins (1984), studiando i sistemi di comunicazione animale, hanno chiamato *sales resistance*, cioè “resistenza all'acquisto” nei confronti di contenuti trasmessi da individui della nostra specie. Il nostro sistema di comunicazione, come quelli degli altri animali, è venuto affinandosi per persuadere gli altri individui a fare quello che vogliamo; e al tempo stesso abbiamo evoluto la tendenza a resistere a questa manipolazione. Quando cercano di convincerci, sottoponiamo i messaggi a un vaglio critico e decidiamo se credere a quei contenuti oppure no. La differenza fra immagini e linguaggio è proprio che un enunciato linguistico, provenendo evidentemente da un individuo umano, ci avverte che qualcuno sta cercando di convincerci; le immagini, invece, sembrano semplice realtà, e lo sono state per quasi tutto il tempo in cui ci siamo evoluti, cosicché nei loro confronti abbiamo sviluppato meno difese. Quindi non fanno scattare la nostra spontanea reazione critica, anche se spesso invece sono fabbricate proprio per manipolarci. In sintesi, gli enunciati linguistici sono *espliciti* nel proporre il proprio contenuto, mentre le immagini sono *implicite*.

Impliciti linguistici nella pubblicità

La pubblicità e la propaganda preferiscono affidare i contenuti discutibili alle immagini, perché così è molto meno probabile che ci si accorga che sono falsi. Ma in certi casi il contenuto da trasmettere richiede proprio una formulazione linguistica; e allora, il rischio che venga smascherato e rigettato può essere ridotto presentandolo si linguisticamente, ma *nella parte implicita dell'enunciato*. Ad esempio, una pubblicità Citroën insinua che noi non stiamo guardando il mondo con i nostri occhi, perché questi sono chiusi: *Non guardare il mondo con gli occhi degli altri. Apri i tuoi*. Il verbo *aprire* presuppone che qualcosa sia chiuso: dicendo “apri la finestra” io fra l'altro informo il mio destinatario che in quel momento la finestra è chiusa. Non gli dico esplicitamente “la finestra adesso è chiusa”, ma glielo trasmetto in maniera implicita. Non occorre dire: “La finestra adesso è chiusa. Apri la finestra”, inducendo il destinatario a fare separatamente attenzione su entrambe le cose. Basta dire “Apri la finestra”, e l'altro si focalizzerà soprattutto sulla nostra richiesta. L'informazione implicita viene processata con minore attenzione, risparmiando sforzo cognitivo. Fin qui tutto bene; ma un po' meno quando l'informazione che viene trasmessa implicitamente non è pacifica e innocente, bensì discutibile, esagerata o addirittura falsa. Ad esempio, se Citroën ci dicesse: “Tu stai vivendo con gli occhi chiusi”, ci accorgemmo che questa metafora è un'esagerazione offensiva. Quindi se non ci offendiamo, e la pubblicità funziona, è perché questo ci viene comunicato in modo implicito, cosicché gli dedichiamo meno attenzione critica; e in qualche misura finiamo per accogliere quell'idea nel mondo delle nostre credenze. Che *la nostra vita tornerebbe ad essere decente acquistando una Citroën ds4*, ci è comunicato di nuovo in maniera implicita. Nella pubblicità questa frase non c'è. Citroën fa in modo che siamo noi stessi a implicarlo, ponendo accanto al testo l'immagine del prodotto. E poiché lo impliciamo noi, non siamo portati a metterlo in discussione. È all'opera il cosiddetto *egocentric bias*, cioè la tendenza a percepire ciò che viene da noi come sicuro e affidabile (Mercier 2009, Reboul 2017). Siamo, cioè, degli “ottimisti cognitivi”: diamo per scontato che i nostri processi spontanei siano altamente affidabili, e che il loro risultato non necessiti di essere controllato.

La pubblicità e la propaganda sfruttano sistematicamente questa nostra debolezza cognitiva. Usando verbi di trasformazione dall'effetto simile ad *aprire*, Renault



Lara Casadei
Corso propedeutico – CSIA

(Stop watching, start living) esprime in maniera implicita questi concetti: *Voi non state vivendo la vostra vita, la state solo guardando. Comincerete a vivere quando comprenderete una Renault Kadjar.* Una simile asserzione provocherebbe in noi un immediato rigetto, perché ci accorgeremmo di quanto è falsa e offensiva. Ma in forma implicita lo stesso contenuto fa vendere le auto. Se una pubblicità dicesse: *chi compra un'Audi conti-*

nua a comprare Audi, ci accorgeremmo subito che questo non è sempre vero. Eppure, lo stesso concetto ha buone possibilità di passare nelle menti di coloro a cui è rivolta una pubblicità, dove è espresso in modo implicito: *It is time for your first Audi.* Bertrand Russell (1905), studiando le proprietà dei sintagmi nominali con l'articolo determinativo, si era già accorto che *L'attuale re di Francia è calvo,* quando la



Cristian Sommaiolo
Corso propedeutico – CSIA

Francia è una repubblica, non era né vero né banalmente falso, perché non asseriva l'esistenza del re di Francia, ma la dava per presupposta, come un dato di fatto già noto. Una pubblicità di un formaggio dietetico (*La freschezza di Jocca ha solo il 7% di grassi*) sembra volerci dire che Jocca contiene pochi grassi, ma in realtà ciò che veramente cerca di fare è dare per scontata l'esistenza della "freschezza di Jocca", come se fosse un'informazione già condivisa da tutti. L'asserzione dello stesso contenuto: *Jocca comunica una sensazione di freschezza* provocherebbe la riflessione cosciente che quel tipo di formaggio senza grassi comunica sensazioni inferiori ai "veri" formaggi freschi. Mediante presupposizione, invece, "la freschezza di Jocca" passa nelle menti del target come un suo attributo notevole e ben noto.

L'articolo determinativo presuppone non solo l'esistenza, ma anche l'unicità della cosa di cui si tratta. Questa *headline* di Trenitalia: *Frecciarossa. La firma dell'alta velocità italiana* presuppone che ve ne sia una sola. Si può dire "passami la sedia" solo se di sedia nella stanza ce n'è una sola. Se ce ne sono di più, bisogna dire "una sedia". Dunque, dire "La firma dell'alta velocità" serve a dare per scontato che non ne esistano altre. Essendo un'informazione falsa e chiaramente di-

retta a svalutare la concorrenza, Trenitalia non poteva dire esplicitamente che *Frecciarossa è l'unico operatore di alta velocità in Italia*, perché la bugia sarebbe saltata all'occhio. Ma la formulazione implicita fa in qualche misura passare nella mente dei destinatari l'impressione che le cose stiano così.

L'efficacia del dare per scontato un contenuto, per indurre a processarlo con minore attenzione critica, si vede anche in due pubblicità recentissime della pasta Barilla e dell'abbigliamento Motivi. Barilla si guarda bene dal dire esplicitamente *noi siamo unici*, perché tutti faremmo mente locale e ci accorgeremmo che è una vanteria esagerata. Ma mediante quella che si chiama una *frase scissa* finge di non essere lei ad asserirlo, e di "riprenderlo" dal contesto generale, come qualcosa su cui tutti sono già d'accordo: È quello che abbiamo dentro, a renderci unici.

Nella pubblicità diffusa da Motivi (*Non è il tuo corpo che devi cambiare. È il vestito*) è presentata come già condivisa dalle destinatarie l'idea di dover cambiare qualcosa di sé. Un messaggio che dicesse: *Devi cambiare qualcosa di te!* risulterebbe evidentemente offensivo, inopportuno, menzognero. Invece, se lo stesso contenuto è presentato come non proveniente da Moti-

vi ma come qualcosa a cui le destinatarie stanno già pensando per conto loro, l'idea di avere qualcosa di sbagliato può finire per trasferirsi davvero nelle loro menti; inducendole a cercare rimedio nell'acquisto di abiti Motivi.

Impliciti linguistici nella propaganda politica

La propaganda politica ha la stessa convenienza della pubblicità commerciale a persuadere di contenuti che, se asseriti esplicitamente, sarebbero riconosciuti falsi. Quindi fa lo stesso uso degli impliciti linguistici. Ad esempio, la campagna elettorale delle elezioni politiche italiane nel 2006 ha evidenziato la stessa strategia da parte di entrambi i principali schieramenti. Forza Italia si dichiarava contraria (*No, grazie!*) a un certo numero di azioni politiche diffusamente impopolari: *Di nuovo la tassa di successione? No, Grazie.*

I "No Global al governo? NO, Grazie.

Immigrati clandestini a volontà? No, Grazie.

Più tasse sui tuoi risparmi? No, Grazie.

Più tasse sulla tua casa? No, Grazie.

Fermiamo le grandi opere? No, Grazie.

Questo era il messaggio esplicito. Ma come è noto a partire dagli studi del filosofo inglese Paul Grice, dicendo "No, grazie, il gelato non mi va", facciamo implicare a chiunque ascolti che qualcuno voleva darci del gelato; perché altrimenti non ci sarebbe motivo di parlarne. Quindi i "No, grazie" di Forza Italia fanno implicare che qualcuno voglia attuare quei provvedimenti. Chi sia questo qualcuno risulta, sempre in maniera implicita, dalla situazione elettorale e da alcuni stereotipi correnti sulla sinistra come schieramento contrario ai patrimoni e alle imprese, e vicino a vari tipi di figure marginali e irregolari. Asserendo esplicitamente *La sinistra reintrodurrà la tassa di successione, non porrà alcun freno all'immigrazione, bloccherà (tutte) le grandi opere*, e così via, agli elettori sarebbe risultato evidente che si trattava di contenuti esagerati o del tutto falsi (la sinistra non aveva messo nel programma quei provvedimenti). Ma poiché invece erano gli elettori stessi a costruire nella loro mente quei contenuti (questa è l'essenza dell'implicatura), essi erano molto meno portati a vagliarli criticamente: una processazione vaga e superficiale impediva di accorgersi pienamente della loro falsità. Soprattutto nella mente degli elettori indecisi poteva generarsi un certo allarme, e un certo timore della sinistra come forza politica negativa.

Come abbiamo detto, la sinistra si avvaleva degli stessi espedienti comunicativi. Proponeva sentenze simpatiche come *Il lavoro precario chiude la speranza*, *Una sanità che funziona rende tutti più liberi* o *Senza asili nido le famiglie non crescono*, su cui è difficile non essere d'accordo. Ma se il medico mi dice che "per la polmonite ci vuole un antibiotico", implicitamente mi sta portando a concludere che mi ha diagnosticato una polmonite. I cartelloni dell'Ulivo-Margherita facevano implicare che se Forza Italia avesse vinto le elezioni avrebbe danneggiato la sanità, gli asili nido e i lavoratori. Questa volta lo stereotipo "di appoggio" era quello di una destra nemica dei lavoratori e contraria allo Stato assistenziale.

Nel 2018, a distanza di dodici anni, la strategia continuava a funzionare, se la Lega di Salvini (*Schiavi dell'Europa? No, Grazie*) la usava per farci implicare che i suoi avversari volessero "renderci schiavi" dell'Europa: questa esagerazione sarebbe apparsa più evidente se asserita in modo esplicito.

Spesso la trasmissione di contenuti discutibili è resa ancora più implicita mediante la vaghezza. Espressioni come "schiavi dell'Europa", "immigrati a volontà" o "grandi opere" sono abbastanza vaghe da lasciare in parte implicito che cosa vogliano dire, e quindi permettono a ogni destinatario di dar loro il senso che gli è più congeniale. Il risultato è che possono convincere persone di opinioni diverse o addirittura opposte. Il recente slogan elettorale europeo di Giorgia Meloni (*In Europa per cambiare tutto*) è esemplare da questo punto di vista. Che cosa può voler dire *cambiare tutto* in Europa? Attuare politiche efficaci per la riduzione delle emissioni di CO₂? Liberalizzare i processi industriali che producono CO₂? Aumentare le quote di produzione del latte? Diminuirle? In termini tecnici, si tratta di un messaggio che ha poca *denotazione* (cioè contenuto, su cui si possa dissentire), ma ha *connotazione* positiva; cioè, usa parole simpatiche. Grazie alla vaghezza, ognuno ci vede quello che vuole, e ognuno è portato a sentirsi d'accordo perché lo slogan suona bene, anche se non si sa che cosa significhi.

Tutti i discorsi persuasivi, non solo i brevi slogan pubblicitari o propagandistici, ricorrono all'implicito per persuadere. Per fare solo un esempio, in un comizio del 2016 un importante politico italiano ha detto: *mi riprometto di tornare a Cuneo per vincere le elezioni comunali e dare finalmente un'identità a questa splendida città*. Qui il verbo di cambiamento *dare* presuppone che

in quel momento Cuneo sia priva di un'identità. Se il politico lo avesse asserito apertamente, i presenti si sarebbero accorti che era un'esagerazione, e si sarebbero anche offesi; ma poiché l'informazione era implicita, probabilmente non si sono soffermati a controllarla criticamente, e una parte di questa idea si è depositata nelle loro menti. In modo simile, il famoso adagio reaganiano ripetuto spesso da Donald Trump, *Make America Great Again*, in realtà presuppone che "America is no longer great": qualcosa che, appena venisse asserito, non troverebbe certo d'accordo gli stessi sostenitori di Trump.

Ragioni cognitive del nostro essere ingannabili

Riassumendo: non processiamo tutte le parti degli enunciati linguistici con la stessa attenzione. Erickson e Mattson (1981) hanno sottoposto a soggetti sperimentali domande di questo tipo: *Secondo la Bibbia, in occasione del Diluvio Universale, quanti animali di ciascuna specie ha fatto salire Mosè sull'Arca?* Solo una minoranza dei soggetti si è accorta che Mosè era menzionato al posto di Noè. Esperimenti come il "Moses Illusion Test" dimostrano che noi crediamo di trattare gli enunciati linguistici con perfetta attenzione, ma processiamo alcune parti di essi in modo superficiale e imperfetto, e questo può essere sfruttato dai persuasori.

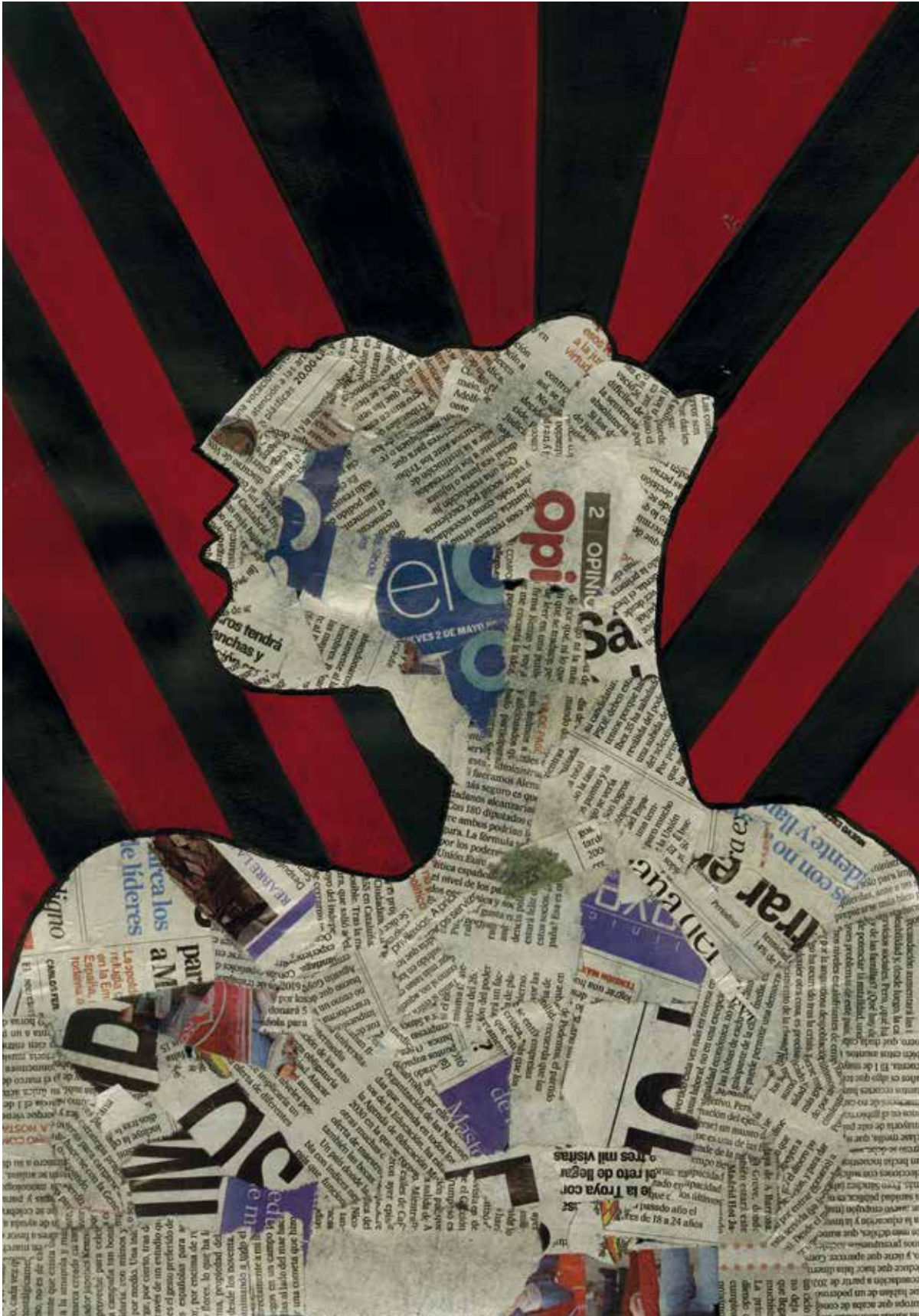
Anche al di fuori del linguaggio, è dimostrato che per farci un'idea della realtà e prendere le nostre decisioni applichiamo quelle che Amos Tversky e Daniel Kahneman a partire dagli anni Settanta hanno descritto come "euristiche *fast and frugal*" (si veda anche Gigerenzer 2008): procedimenti sbrigativi tendenti a risparmiare tempo ed energia. Una certa sommarietà nel giungere ai giudizi ha solide ragioni evolutive. Infatti un giudizio "perfetto" che richieda però troppo tempo o troppa energia sarebbe risultato assai controproducente in molte situazioni, ad esempio di immediato pericolo o di opportunità da cogliere immediatamente. La sommarietà delle euristiche semplificate a cui ci affidiamo esprime un compromesso tra correttezza del giudizio e sua rapidità.

Nella processazione del linguaggio questo è ancora più necessario. Come spiegano Christiansen e Chater (2016), le risorse di elaborazione e di memoria a breve termine di cui disponiamo non permettono una processazione accurata di tutta l'informazione contenuta negli enunciati alla velocità a cui mediamente parliamo (5-6 sillabe al secondo, 50 parole al minuto). Se

provassimo a dedicare ad ogni parola la stessa cura, resteremmo così a lungo su un enunciato che il successivo passerebbe prima che possiamo rivolgergli la necessaria attenzione, e lo capiremmo male: già il terzo ce lo perderemmo del tutto. Si crea cioè un "Collo di Bottiglia Ora-o-Mai-Più" (*Now-or-Never Bottleneck*), che impone di processare tutto nel momento in cui si presenta, quindi almeno alcune parti degli enunciati vengono sempre processate con minore attenzione. Per consentire questa economia di sforzo, la lingua segnala in ciascun enunciato a quali parti dedicare più attenzione e a quali parti meno.

Ad esempio, l'informazione data per presupposta riceve meno attenzione di quella asserita, perché presenta il proprio contenuto come qualcosa che i destinatari conoscono già. Parlando di un mio amico che fa il bibliotecario, se i miei interlocutori non lo conoscono lo introdurrò come *un mio amico bibliotecario*, perché *il mio amico bibliotecario* darebbe inopportuno a intendere che loro lo conoscano già. Invece dicendo *L'umanità e Il sole* alludiamo proprio al fatto che tutti già conoscono quelle cose: infatti sarebbe strano dire è appena sorto *un sole*, presentandolo come sconosciuto. Al tempo stesso, presentando qualcosa come già noto suggeriamo al destinatario che non deve costruirlo *ex novo* nel suo insieme di conoscenze, ma gli basta recuperarlo dalla sua memoria con poco sforzo cognitivo. Insomma, l'informazione presupposta è segnalata come già nota, e questo induce a risparmiare le preziose risorse di attenzione. Riduciamo l'attenzione su quello che conosciamo già o ci è presentato come tale, per meglio concentrarci sui contenuti (che ci vengono presentati come) nuovi. Per questo può sfuggirci che "la freschezza di Jocca" non esiste davvero, o che i nostri occhi non sono davvero chiusi come presuppone Citroën.

I manipolatori usano questi strumenti linguistici per ottenere che l'informazione discutibile venga processata con minore attenzione, quindi che non ci si accorga che è esagerata o falsa, così che essa riesca a rimodellare la concezione del mondo dei destinatari. In teoria, quando leggiamo messaggi scritti avremmo il tempo di soffermarci su tutto con piena attenzione; ma prevale l'abitudine a processare il linguaggio secondo i ritmi del parlato: un'abitudine che è sia individuale che evolutiva, perché il linguaggio parlato precede di molte decine di migliaia di anni l'uso della scrittura. Quindi sia ascoltando che leggendo processiamo meno accuratamente l'informazione presupposta perché ci è



Ines Charai
Curso propedeutico – CSIA

presentata come già nota, e di conseguenza crediamo più facilmente al suo contenuto.

Vi sono già da tempo studi sperimentali che possono confermare questa analisi. Ad esempio, i soggetti di un esperimento di Elizabeth Loftus (1975) dopo avere guardato un filmato si accorgevano della falsità di enunciati che lo descrivevano in modo erroneo mediante asserzione; ma se gli stessi errori venivano presentati in forma presupposta venivano notati di meno, e giungevano a cambiare il ricordo del filmato a distanza di tempo. I soggetti sperimentali di Langford e Holmes (1979) riconoscevano diversamente frasi false a proposito di una figura: più frequentemente se l'errore era asserito, e più difficilmente se era presentato come presupposto. Gli esperimenti di Florian Schwarz (2015, 2016) mostrano, con la misura dei tempi di risposta, che le presupposizioni vengono processate più rapidamente delle asserzioni, ed è più difficile accorgersi che il loro contenuto è falso.

Come possiamo difenderci

Questo stato di cose non è immutabile. Una volta che se ne è consapevoli, si può controagire, facendo più attenzione alla differenza fra contenuti espliciti e contenuti impliciti, e non consentendo a questi ultimi di ridurre la nostra attenzione su informazioni discutibili. Parlando in particolare di scuola, non si può non associarsi a quanto propone da tempo la linguista italiana

Marina Sbisà, cioè che l'insegnamento delle "competenze testuali" comprenda anche la capacità di individuare i contenuti impliciti. Capire davvero un testo significa anche saper distinguere fra ciò che vi è detto in modo esplicito e ciò che eventualmente esso cerca di contrabbandare nella mente dei destinatari facendo uso di strategie implicite.

Al di fuori della scuola, esistono iniziative come l'*Osservatorio Permanente sulla Pubblicità e la Propaganda* (www.oppo.it)¹, che propone confronti fra interventi di politici soprattutto italiani, basati su metriche scientifiche derivate dallo studio degli impliciti linguistici. Sul sito dell'OPPP a ogni discorso è attribuito un punteggio che esprime la misura in cui esso cerca di contrabbandare contenuti discutibili mediante costrutti impliciti.

Interventi come questi nascono dal convincimento che diffondendo pratiche di attenzione alle dinamiche manipolatorie meno evidenti, come quelle linguistiche di cui qui si è trattato, si possa contribuire a rendere più effettivo il potere di scelta dei consumatori e degli elettori di un paese democratico, e in generale a migliorare la qualità della convivenza civile. Questo perché, ad ogni bivio in cui possiamo o dobbiamo prendere una decisione, siamo davvero liberi solo se siamo interamente consapevoli di qual è il vero valore delle alternative, e quindi di ciò che la nostra scelta comporta.

Bibliografia

Christiansen, Morten, and Nick Chater (2016). *The Now-or-Never bottleneck: A fundamental constraint on language*. *Behavioral and Brain Sciences* 39, pp. 1-19.

Erickson, Thomas D. & Mattson, Mark E. (1981). *From words to meanings: A semantic illusion*. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20/5, pp. 540-551.

Frege, Gottlob (1892). *Über Sinn und Bedeutung*. In *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* 100, 25-50. Rip. in Idem, *Kleine Schriften*. Hildesheim: George Olms, 1967, pp. 143-166.

Gigerenzer, Gerd (2008). *Why heuristics work*. In *Perspectives on Psychological Science* 3(1), pp. 20-29.

Grice, Herbert Paul (1975). *Logic and Conversation*. In Cole Peter

and Morgan Jerry L., (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, New York, Academic Press, pp. 41-58. Trad. it. in *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*. Bologna: Il Mulino, 1993.

Krebs, John R. & Dawkins, Richard (1984). *Animal Signals: Mind-reading and Manipulation*, in J. R. Krebs and N. B. Davies (eds.) *Behavioural Ecology: An Evolutionary Approach*, Sunderland, MA: Sinauer Associates, pp. 380-402.

Langford, John; Holmes, Virginia M. (1979). *Syntactic presupposition in sentence comprehension*. In *Cognition* 7, pp. 363-383.

Loftus, Elizabeth F. (1975). *Leading Questions and the Eyewitness Report*. In *Cognitive Psychology*, n. 7, pp. 550-572.

Lombardi Vallauri, Edoardo (2019). *La lingua disonesto. Costrutti impliciti e strategie di persuasione*. Bologna: Il Mulino.

Mercier, Hugo (2009). *La Théorie Argumentative du Raisonnement*. Tesi di PhD in Scienze Sociali, E.H.E.S.S. Paris.

Oswald, Steve; Maillat, Didier; Saussure, Louis de (2016). *Deceptive and uncooperative verbal communication*. In Saussure, Louis de e Rocci, Andrea (eds), *Verbal communication (Handbooks of communicative science 3)*, Berlin: Walter de Gruyter.

Reboul, Anne (2017). *Cognition and Communication in the Evolution of Language*. Oxford-New York: Oxford University Press.

Russell, Bertrand (1905). *On denoting*. In *Mind*, 14(56), pp. 479-493.

Schwarz, Florian (2016). *False but Slow: Evaluating Statements with Non-referring Definites*. In *Journal of Semantics* 33/1, pp. 177-214.

Sperber, Dan; Clément, Fabrice; Heintz, Christophe et. al. (2010). *Epistemic Vigilance*. In *Mind & Language* 25, 4, pp. 359-393.

Strawson, Peter Frederick (1964). *Identifying reference and truth-values*. In *Theoria* 30(2), 96-118. Rip. in Idem, *Logico-Linguistic Papers*, London, Methuen, 1971, pp. 75-95.

Tversky, Amos e Kahneman, Daniel (1974). *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. In *Science* 185(4157), pp. 1124-1131.

Nota

¹ All'interno del progetto "IMPAQTS" (*Implicit Manipulation in Politics – Quantitatively Assessing the Tendentiousness of Speeches*, finanziato come PRIN n. 2017STJCE9 dal governo italiano), gli stessi ricercatori stanno annotando per la presenza di impliciti discutibili un grande corpus storico di discorsi politici italiani, che sarà interrogabile in rete intorno alla fine del 2023.



Sorteggio e democrazia: il progetto 'Demoscan'

Nenad Stojanović, politologo all'Università di Ginevra, responsabile del progetto 'Demoscan'

Voto 'sì' o voto 'no'? O non voto per niente, perché trovo che sia troppo difficile sapere quale partito rappresenti le mie idee oppure perché credo che l'oggetto di un referendum sia troppo complesso? Quante volte ci siamo trovati di fronte a un dilemma di questo genere (premessi e non concesso che lo Stato in cui viviamo ci permetta di votare)?

Il progetto 'Demoscan', sostenuto dal Fondo nazionale svizzero, intende proprio facilitare la presa di decisione delle cittadine e dei cittadini che si trovano davanti a un simile dilemma. Prima di una votazione popolare (su un referendum o su un'iniziativa popolare) tutti gli aventi diritto di voto ricevono un breve opuscolo informativo, di due pagine soltanto, redatto da un gruppo di cittadine e cittadini 'comuni' (cioè non politici) estratti a sorte. L'opuscolo spiega dapprima quale sia l'oggetto in votazione, per poi passare in rassegna gli argomenti principali in favore e contro la proposta, senza tuttavia dare una raccomandazione di voto. Si tratta di un approccio sperimentato per la prima volta nel 2008 nello Stato americano dell'Oregon (*citizens' initiative review*). Ce ne siamo ispirati in Svizzera organizzando nel 2019 il forum cittadino 'Demoscan' a Sion e successivamente a Ginevra, Bellinzona, nel Canton Argovia...

Ma partiamo dall'inizio. Perché c'è bisogno di aggiungere un altro canale di partecipazione politica a quelli (tanti) già esistenti? E perché ricorrere al sorteggio?

La democrazia è in crisi?

Se inseriamo in un motore di ricerca le parole chiave 'democrazia' e 'crisi' ci imbattiamo rapidamente in un gran numero di libri, saggi scientifici e articoli di giornale che già nel titolo parlano di 'crisi della democrazia'. La tesi che le democrazie attuali siano in crisi è sostenuta da diversi indicatori, come il crescente successo dei movimenti populistici, la diminuzione della fiducia nelle autorità politiche o il calo degli iscritti ai partiti. Ma è soprattutto l'evoluzione dell'affluenza alle urne ad essere vista come il segnale più evidente di tale crisi. Negli ultimi anni la partecipazione è infatti scesa a circa il 65% nelle democrazie europee, mentre negli anni Ottanta era ancora superiore all'80%.

In Svizzera, la situazione appare ancora più drammatica. La partecipazione media alle elezioni cantonali – mi riferisco alle elezioni dei legislativi di tutti i Cantoni svizzeri – è in continua discesa ed è passata dall'82% nel 1945 a poco meno del 41% nel 2022. Anche in occa-

sione delle elezioni federali meno della metà degli aventi diritto di voto (circa il 46%) si reca alle urne o vota per corrispondenza. Se ci focalizziamo sui grandi Cantoni svizzeri (Argovia, Berna, Zurigo), scopriamo addirittura che alle ultime elezioni cantonali solo un terzo circa delle persone ha esercitato il proprio *diritto* di voto adempiendo – come direbbero in molti – al proprio *dovere* civico. Le principali eccezioni sono i Cantoni di Sciaffusa, Ticino e Vallese, dove la partecipazione alle elezioni cantonali è attorno al 60%. Ciò si spiega in buona parte con il fatto che Sciaffusa è l'unico Cantone dove è in vigore l'obbligo di votare (chi non partecipa paga una multa di 6 franchi). Il Ticino gode invece di una concentrazione dei media (soprattutto radiotelevisivi) che gli altri Cantoni non conoscono; per questo motivo le elezioni cantonali ottengono molto più spazio mediatico rispetto, ad esempio, a quelle che si tengono a Zurigo o a Ginevra. Una spiegazione per il Vallese, invece, deve ancora essere trovata.

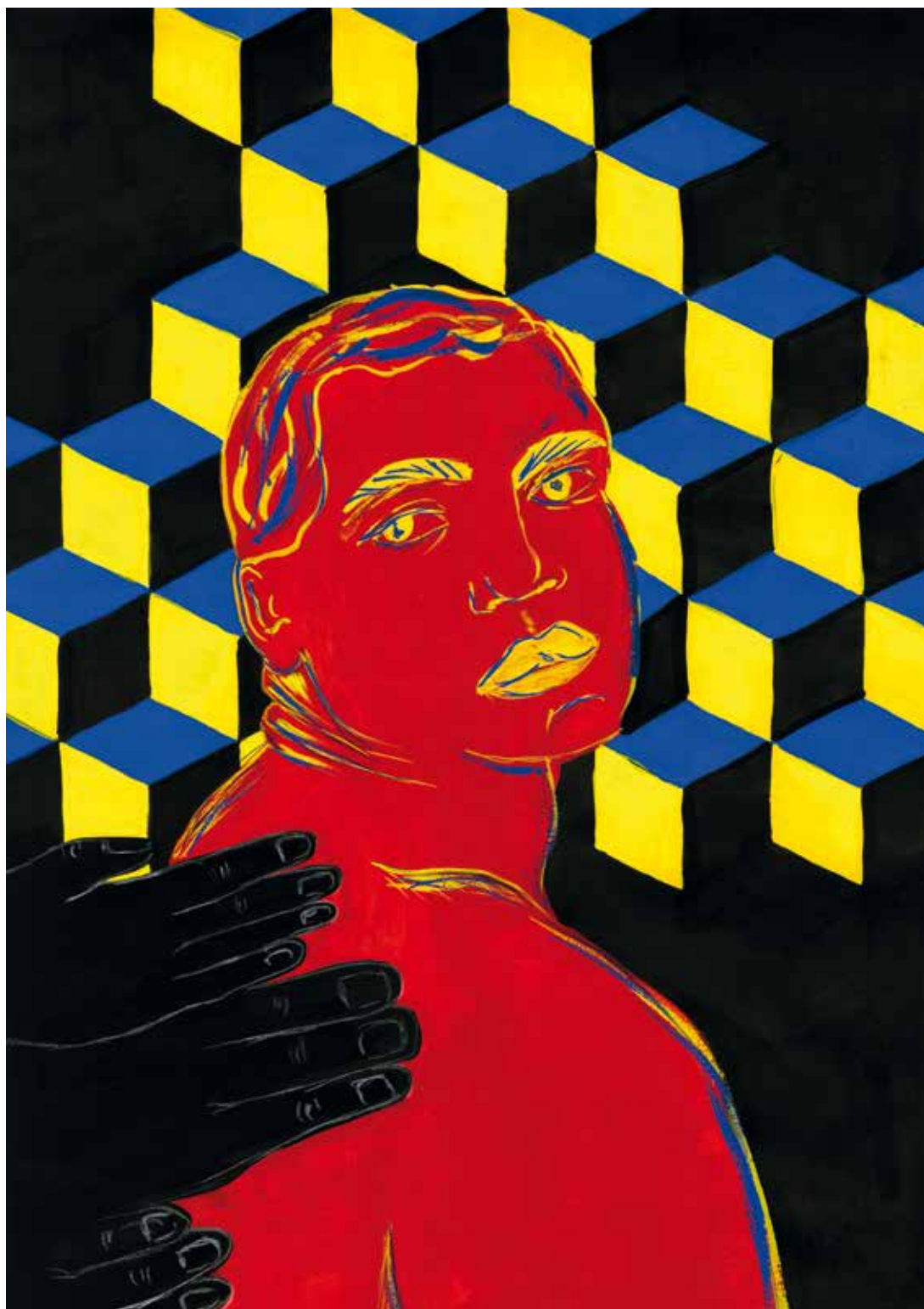
Allo stesso tempo, quando parliamo di 'crisi' della democrazia, dobbiamo essere cauti e considerare *cum grano salis* la scelta degli indicatori. La Svizzera, ad esempio, nel confronto internazionale mostra valori molto alti (in alcuni sondaggi addirittura i più alti) per quanto riguarda la domanda su quanto sia forte o debole la fiducia della popolazione nei politici eletti e nelle istituzioni politiche in generale. La bassa affluenza alle urne potrebbe allora suggerire che la maggior parte delle cittadine e dei cittadini è soddisfatta della qualità della democrazia svizzera?

Ma è anche possibile che la questione dipenda molto dal contesto: in altri Paesi molte persone non votano perché pensano che tutti i politici siano corrotti e che non faccia molta differenza se sia il partito X o il partito Y a vincere le elezioni.

Quale risposta?

Come affrontare la (vera o presunta) 'crisi della democrazia'? Vi sono due risposte principali a questa domanda, che però vanno in direzioni diametralmente opposte. Alcuni sostengono che abbiamo bisogno di *meno* democrazia, ma di risultati migliori che soddisfino meglio i bisogni delle persone. Abbiamo infatti potuto osservare più volte che in Italia, ad esempio, i tecnocrati (non eletti) salgono al potere e vengono designati come premier – vedi Ciampi, Dini, Monti, Draghi ecc. – non appena i politici (eletti) litigano e non riescono ad affrontare le crisi internazionali o nazionali.





Ines Charai
Corso propedeutico – CSIA

La seconda risposta va nella direzione opposta: per affrontare la crisi della democrazia serve *più* democrazia. In particolare: servono più canali attraverso i quali cittadini e cittadine possano partecipare ai processi democratici. Negli ultimi anni, la ‘democrazia deliberativa’ e la riscoperta del sorteggio per selezionare i membri dei cosiddetti ‘forum cittadini’ (talvolta chiamati anche ‘assemblee cittadine’, ‘consigli cittadini’ o ‘panel di cittadini/e’) si sono affermati come strumenti principali in questo ambito.

Perché il sorteggio?

Per molto tempo il sorteggio è stato il metodo di selezione per eccellenza, dall’antica Atene alle repubbliche medievali come Firenze o Venezia. Anche in Svizzera, nel Seicento e nel Settecento, in diverse città (Sion, Yverdon) e Cantoni (Berna, Ginevra, a Glarona persino fino al 1836), ma anche a livello federale (nelle istituzioni della Repubblica elvetica, 1798-1803), si utilizzava il sorteggio per determinate cariche pubbliche.

In seguito, tuttavia, prevalse l’idea che la legittimità di chi governa richiedesse il consenso della cittadinanza attraverso le elezioni. Ma questo è vero solo in parte e solo in alcuni contesti. Un elettore svizzero tipico, per esempio, è rappresentato – nel senso che ha votato per il rispettivo partito – al massimo da uno o due consiglieri federali su sette.

Inoltre, mentre il suffragio universale si basa, in teoria, sul concetto chiave della democrazia, quello dell’eguaglianza, in realtà il processo elettorale è caratterizzato da profonde disuguaglianze che hanno un impatto sulle probabilità dei singoli candidati di essere eletti. Ad esempio, studi politologici dimostrano che chi ha più soldi o un nome di famiglia conosciuto in un determinato contesto ha più probabilità di essere eletto rispetto a chi ha risorse modeste o un cognome percepito come ‘straniero’.

Si tratta di costatazioni molto problematiche se riteniamo che l’eguaglianza debba essere e rimanere al cuore dell’idea di democrazia. Ecco perché negli anni recenti stiamo assistendo a una riscoperta del sorteggio in vari Paesi del mondo. Il sorteggio garantisce infatti che ogni singolo membro di una comunità politica abbia esattamente la stessa probabilità di essere selezionato, che sia ricco o povero, uomo o donna, giovane o anziano, membro e cittadino della comunità politica sin dalla nascita o per naturalizzazione.

Per questo motivo c’è chi considera il sorteggio addirittura come *più* democratico dell’elezione e propone di sostituire il parlamento degli eletti con un parlamento dei sorteggiati. Io preferisco dire che il sorteggio è *diversamente* democratico e che andrebbe visto come qualcosa che possa completare e arricchire, non sostituire, le istituzioni della democrazia rappresentativa ma anche, come vedremo più tardi, quelle della democrazia diretta.

Che cos’è un forum cittadino?

Il forum cittadino è una forma particolare di partecipazione politica basata su una concezione deliberativa della democrazia. I membri del forum cittadino sono selezionati a caso, tramite sorteggio, e rappresentano quindi il microcosmo della società. I partecipanti si informano su un argomento politico, scambiano opinioni e discutono insieme di soluzioni possibili. Le discussioni all’interno del forum cittadino seguono il cosiddetto approccio ‘deliberativo’: si tratta di esaminare attentamente le posizioni pro e contro e di soppesare insieme tutti gli argomenti prima di arrivare a una decisione comune. Le cittadine e i cittadini che compongono un forum cittadino solitamente non muovono da un’opinione prestabilita e, anche quando ce l’hanno, accettano di cambiarla se vedono che non è sostenuta da argomenti solidi o da fatti comprovati. Spesso, anche se non sempre, le decisioni si prendono in maniera consensuale (all’unanimità o quasi). Si tratta di una grande differenza rispetto a quanto succede in un parlamento, dove un deputato o una deputata raramente cambia opinione in seguito a quanto ha sentito da colleghi e colleghe di altri partiti. Magari, dentro di sé, cambia opinione perché giunge alla conclusione che gli argomenti degli altri partiti sono più convincenti, ma comunque al momento del voto segue l’opinione iniziale perché obbligata a rispettare la ‘disciplina di partito’, oppure – peggio – perché è quello che vogliono i gruppi d’interesse, cioè i lobbisti che gli/le hanno finanziato la campagna elettorale e che minacciano di non sostenerla più alla successiva tornata elettorale se si permette di votare ‘di testa sua’. Questo, in fondo, è un altro vantaggio del sorteggio: chi diventa membro di un forum cittadino perché selezionato a caso non deve nulla a questa o quella *lobby* e sa che non ha la possibilità (cioè la probabilità è minima) di essere sorteggiato un’altra volta.

Quale valore aggiunto?

Un forum cittadino può essere utilizzato in diverse fasi del processo politico: sia all'inizio (ad esempio, prima che l'esecutivo consegni la bozza di un progetto di legge al legislativo), sia a metà percorso (ad esempio, quando il parlamento si trova nella fase di elaborazione concreta di un progetto di legge) o alla fine (ad esempio, prima di un referendum, come nel modello 'Demoscan').

Per le autorità politiche – cioè per elette ed eletti, ma anche per i quadri dell'amministrazione pubblica – un forum cittadino selezionato tramite sorteggio può essere d'aiuto soprattutto quando si tratta di affrontare questioni politiche particolarmente controverse. Oppure può essere utilizzato per questioni che avranno un forte impatto sulle generazioni future (ad esempio, il cambiamento climatico). È anche interessante ricorrere a questo strumento per coinvolgere maggiormente i residenti di un comune nella pianificazione territoriale.

Il valore aggiunto per chi invece viene selezionato, e diventa membro di un forum cittadino per un tempo determinato – quattro giorni, nel modello 'Demoscan' – è rappresentato dal fatto che questa esperienza partecipativa è anche una 'scuola di democrazia'. Si tratta in fondo di cittadine e cittadini 'comuni' che durante i lavori del forum imparano per esempio qual è la differenza fra costituzione, legge e ordinanza, quali sono le competenze della Confederazione rispetto a quelle dei Cantoni o dei Comuni, di quali poteri dispone l'esecutivo rispetto al legislativo, e così via. La speranza è che in seguito alle esperienze vissute in un forum cittadino l'interesse dei partecipanti per la politica convenzionale possa aumentare e, quindi, anche la loro partecipazione a elezioni e votazioni. L'esperienza maturata finora dimostra che le cittadine e i cittadini coinvolti sono molto riconoscenti e anche gratificati dal fatto che per una volta nella loro vita hanno potuto occuparsi da vicino della 'cosa pubblica'. Non solo: i membri del forum riportano nel loro ambiente professionale e privato anche altri aspetti positivi, come il fatto di avere avuto la possibilità di dialogare con persone al di fuori della propria *bubble* e di avere imparato a confrontarsi e a rispettare dei punti di vista diversi.

Ciò detto, l'organizzazione di forum cittadini potrebbe comportare anche qualche svantaggio. Se organizzato su iniziativa delle autorità politiche (governo, parlamento), il forum rischia di diventare un esercizio alibi. Questo è in parte successo con la *Convention citoyenne*

pour le climat, in Francia, voluta dal presidente Emmanuel Macron per placare le proteste dei *Gillets jaunes*. I 150 membri della *Convention*, cittadine e cittadini comuni sorteggiati, hanno lavorato durante diversi mesi e hanno elaborato 151 proposte su come affrontare il riscaldamento del clima. Il presidente aveva promesso che almeno alcune delle proposte sarebbero state oggetto di un referendum nazionale ma così non è stato.

Il rischio che i forum cittadini diventino un esercizio alibi può essere mitigato se fin dall'inizio c'è un impegno trasparente e realistico da parte dell'autorità politica sulle modalità attraverso le quali i risultati delle deliberazioni potranno essere incorporati nei processi politici.

Esperienze in Svizzera

Il primo forum cittadino in Svizzera ('Demoscan Sion'), estratto a sorte sulla base del registro ufficiale della popolazione, si è svolto nel capoluogo vallesano nel novembre 2019. Il sorteggio è stato effettuato in due fasi. Dapprima sono state estratte a sorte 2'000 persone tra circa 21'000 cittadine e cittadini con diritto di voto residenti a Sion. È stato chiesto loro se volessero partecipare e in 205 hanno accettato. Nella seconda fase, sono state estratte a sorte 20 persone, tenendo conto di alcuni criteri di rappresentatività: sesso, età, istruzione, posizionamento politico sull'asse destra-sinistra, partecipazione politica. L'ultimo criterio era particolarmente importante perché volevamo che partecipassero al progetto anche cittadine e cittadini che altrimenti vanno raramente o mai a votare. I partecipanti hanno deliberato durante quattro giorni sull'iniziativa popolare federale 'Per più alloggi a prezzi accessibili' e alla fine hanno scritto un opuscolo informativo di due pagine che è stato inviato a tutti gli aventi diritto al voto nella città di Sion nel gennaio 2020, circa un mese prima della votazione.

Verso l'istituzionalizzazione?

Il progetto 'Demoscan Sion' ha avuto una forte eco nei media e ha ispirato diverse città e Cantoni a condurre esperimenti simili. Nel 2020 e nel 2021 sono seguiti due forum cittadini nel Cantone di Ginevra (*Forum citoyen de Genève* e 'Demoscan Genève') e a Losanna (*Rencontres citoyennes d'Entre-Bois*). In seguito, anche i Cantoni e le città della Svizzera tedesca hanno iniziato a interessarsi, tanto che tra il 2021 e il 2023 sono stati organizzati forum cittadini a



Lara Casadei
Corso propedeutico – CSIA

Uster, Winterthur, Thalwil e nel Cantone di Argovia. Nella primavera del 2023 si è aggiunta anche la Svizzera italiana ('Demoscan Bellinzona'). Per migliorare la rappresentatività e l'inclusività, in alcune di queste esperienze (per esempio a Bellinzona, Losanna e Uster) nella selezione aleatoria sono stati inclusi anche gli stranieri residenti nel relativo Comune nonché le persone di 16 e 17 anni.

Oltre ai numerosi esperimenti con forum cittadini che si stanno diffondendo in tutto il mondo, ci sono anche i primi tentativi di istituzionalizzare tali orga-

ni. Il pioniere è la comunità di lingua tedesca del Belgio, dove dal 2019 è attivo un *Bürgererrat* composto da 24 membri. L'istituzionalizzazione è avvenuta anche nella regione del Vorarlberg in Austria e nella città di Achen in Germania. In Svizzera, un'associazione nel Cantone di Vaud ha abbozzato una proposta di iniziativa popolare – già discussa con i servizi giuridici del governo vodese – in cui si propone di creare una seconda camera del parlamento cantonale (*chambre citoyenne*), i cui membri non sarebbero eletti bensì sorteggiati. *Affaire à suivre!*



Juliana Paredes Leoni
Corso propedeutico – CSIA



Permeabilità, percorsi e scelte nella formazione professionale

Chiara Orelli Vassere, direttrice dell'Istituto della transizione e del sostegno

Non ho effettuato verifiche approfondite, e tuttavia ho ragione di dubitare che la parola *permeabilità* sia termine frequente nelle Carte fondamentali delle nazioni. Nella Costituzione svizzera questo singolare e un po' sorprendente prestito dalle leggi della chimica, della fisica e della geologia trova alloggio due volte, entrambe in riferimento alla scuola: all'articolo 61a, relativo allo spazio formativo svizzero, dove la si esige, insieme a una "elevata qualità"; e all'articolo 63, dove si enuncia la promozione di permeabilità e varietà dell'offerta come specifica alla formazione professionale.

Se si scende dal rango costituzionale e dell'enunciazione dei principi, peraltro prevedibilmente ripresi e ribaditi da leggi e regolamenti cantonali, alla concretezza dell'offerta, non è certo difficile rilevare come questa permeabilità sia una delle virtù qualificanti il sistema formativo elvetico e in particolare la formazione professionale: percorsi passerella, passaggi e intrecci tra proposte formative sono infatti ormai quasi luogo comune quando ci si riferisca al modello formativo elvetico duale¹.

E, tuttavia, la permeabilità costituzionale della formazione professionale ha una dimensione a mio avviso ancora più profonda, che percorre sottotraccia, ma con intensità e forza particolare, alcuni passaggi-chiave di questa specifica opzione formativa. Questo senso aggiuntivo si collega al significato stesso di (*per*)*meare*: che in una forma non così estesa come potrebbe sembrare, se riferito alla scuola, può tradursi nel procedere adattando e alternando velocità di passo, e scambiando, lungo la strada, esperienze e stati di vita.

La sociologia ha da tempo messo in luce come le grandi trasformazioni dell'assetto sociale degli ultimi decenni abbiano profondamente inciso sul percorso biografico tradizionale delle società occidentali: il modello lineare e monodirezionale 'formazione-attività lavorativa-uscita dal mercato del lavoro' ha lasciato spazio a quella che è stata definita una "arborescenza di percorsi" e a un processo di fluidificazione che hanno fortemente inciso sul passaggio tra una fase e l'altra della vita. "Oggi le tappe tradizionali del percorso che conduce dalla condizione di giovane a quella di adulto (conclusione degli studi, inserimento stabile nel mercato del lavoro, autonomia abitativa, matrimonio, genitorialità) non solo sono più distanti fra loro, ma seguono un ordine cronologico irregolare e sono spesso caratterizzati da un'alternanza di passi in avanti e passi indietro"².

Una *yoyoisation* delle transizioni, dunque, che incide in maniera decisiva anche sulla stessa definizione e delimitazione delle età della vita che, in quanto prodotto culturale innestato sul dato anagrafico, naturalmente assorbono e riflettono cambi di paradigma come quello cui ho appena fatto cenno. Basti pensare ad esempio all'imporre delle nuove tecnologie, dove sono i giovani a trovarsi in posizione avanzata mentre gli adulti e i più anziani sono collocati nelle retrovie, con un rovesciamento evidente e significativo della prospettiva sociale rispetto a quella genealogica.

In un quadro così in movimento, il passaggio dalla scuola dell'obbligo alla formazione successiva – una delle transizioni più significative e decisive nel percorso formativo degli individui – resta un momento complesso e dalle implicazioni multiple.

Operare una scelta è sempre un processo che interroga chi ne è protagonista, e non è affatto detto che le risposte (interiori ed esteriori) si palesino e si dispieghino con facilità e chiarezza. Ciò è vero, forse ancora a maggior ragione, con l'inserimento nella Legge sulla scuola del Cantone Ticino dell'obbligo formativo, in vigore da settembre 2021, che prescrive fino ai 18 anni (almeno) un progetto formativo: da individuare e al quale aderire, prima ancora che da avviare e portare a termine.

La crisi dei modelli del lavoro, della sistematica valoriale-mitologica di riferimento (il valore della fatica, la dignità del lavoro ancorché umile, la divisione dei compiti nella sfera familiare, ecc.), la scomparsa o la perdita di dignità e di velocità di diversi mestieri, da sostituire con scenari non immaginabili per un futuro non troppo lontano, non facilitano certo la scelta per una gioventù sempre più sollecitata e disorientata davanti a una varietà elevatissima di possibilità ma per le quali è sempre più difficile riconoscere una possibile tassonomia ordinativa.

"Nel contesto svizzero e ticinese odierno, la transizione tra la scuola obbligatoria e le formazioni post-obbligatorie e la transizione tra la scuola e il mondo del lavoro sono periodi che, per una parte dei giovani, sono particolarmente stressanti. In questi momenti, le persone più vulnerabili rischiano di vivere delle importanti difficoltà, che possono avere un impatto sul loro percorso di carriera futuro. Entrambe le transizioni implicano delle scelte, la prima in modo particolare. La scelta, inoltre, va implementata. Vi sono quindi diverse conoscenze, capacità e abilità che sono messe

Note

¹ Alla "Permeabilità del sistema nel secondario II, pratiche attuali e nuove azioni" è stato dedicato un *workshop* durante il Plenum delle direttrici e dei direttori delle scuole professionali e delle scuole medie superiori del 15 marzo 2022.

² Antonella Spanò, *Gioventù e adultità nella società contemporanea. Riflessioni sul dibattito suscitato dai cambiamenti del corso di vita*, in "Quaderni di sociologia", n. 80, 2019, pp. 69-86. In questo mio testo non si fa riferimento alla dimensione del cambiamento individuale propria dell'adolescenza, ma si dà per acquisito che questa sia ovviamente una dimensione centrale e (almeno) altrettanto significativa di quella sociologica.



Juliana Paredes-Leoni
Corso propedeutico – CSIA



alla prova in questi specifici momenti della vita del giovane”³.

La Confederazione e i Cantoni hanno predisposto diverse soluzioni transitorie per quella parte di giovani che vive con difficoltà questo momento di “messa alla prova” e che non ha individuato o trovato una formazione professionale; l’obiettivo principale delle diverse misure adottate è quello di dotare il giovane della strumentazione adeguata che lo prepari alla scelta. Secondo il *Barometro della transizione: scelte formative dopo la scuola dell’obbligo*, realizzato su mandato della Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l’innovazione dal 2018, nell’estate del 2022 in Svizzera 78’626 giovani di età compresa tra i 14 e i 16 anni avevano terminato la scuola dell’obbligo. L’87% di essi ha iniziato una formazione del livello secondario II, il 45% una formazione professionale di base mentre il 42% ha scelto una formazione generale. Il restante 12% ha dovuto o voluto ripiegare su una soluzione transitoria: nel 9% dei casi – cioè 7’168 giovani – si è trattato di formazioni di passaggio (di cui oltre la metà si è indirizzata verso un’offerta di carattere puramente scolastico) mentre il 3% ha optato per un anno intermedio. Sempre secondo il *Barometro della transizione*, a livello nazionale, nella maggior parte dei casi ci si orienta verso una formazione transitoria perché non è stato possibile trovare un posto di tirocinio. La seconda motivazione più citata è il non aver trovato posto nella scuola desiderata: vale per un giovane su sei e si tratta, per il 2022, del valore più alto dal momento in cui sono iniziate le rilevazioni. Infine, dopo una formazione transitoria la maggior parte dei giovani (74%) intende iniziare una formazione professionale di base.

Per quanto riguarda il Ticino, e limitatamente alle offerte proposte dall’Istituto della transizione e del sostegno (ITS), che peraltro ne costituiscono la componente nettamente maggioritaria, le soluzioni transitorie principali sono definite dall’articolo 3 del Regolamento della formazione professionale e continua, che è riferito al pretirocinio e fornisce un’indicazione interessante sulla tipologia di popolazione afferente all’offerta: “Il pretirocinio è destinato ad allievi di ambo i sessi che, assolto l’obbligo scolastico, non sono in grado di iniziare un tirocinio. Esso dura di regola un anno e si articola, a seconda delle ragioni alla base dell’impossibilità di iniziare il tirocinio, in tre tipologie: a) pretirocinio di orientamento, per allievi che non hanno maturato una scelta definitiva di formazio-

ne professionale o non hanno trovato un posto di tirocinio; b) pretirocinio di motivazione, per allievi al beneficio di provvedimenti della legge federale sull’assicurazione obbligatoria contro la disoccupazione e l’indennità per insolvenza del 25 giugno 1982 (LADI); c) pretirocinio di integrazione, per allievi immigrati con difficoltà linguistiche”. Secondo i dati a disposizione, nell’anno scolastico 2021/2022 gli allievi che hanno frequentato una delle tre scuole citate sono stati 386 (rispettivamente 172 per il pretirocinio di orientamento, 92 per il pretirocinio di integrazione, 122 per il pretirocinio o semestre di motivazione)⁴.

Interessante è anche rilevare, accanto alla costante evoluzione nei numeri rispetto agli anni precedenti, come nelle formazioni transitorie del nostro Cantone (la sola tipologia di scuola integralmente pubblica, dove non esiste cioè un’offerta privata, come invece si registra, ancorché spesso in termini ridottissimi, nelle altre tipologie) il 36,4% degli allievi sia di nazionalità svizzera (a fronte del 72,5% del grado primario e secondario I e del 73,2% del secondario II) e poco meno del 43% sia di madre lingua italiana (con valori attorno all’80% per i due altri gradi citati)⁵. Se infine si considerano altri fattori, va sottolineato come la provenienza dei giovani dai ceti sociali meno favoriti è maggiore che per altri gradi e tipi di scuola e che rispetto alla media cantonale una quota più bassa degli allievi (in particolare per il pretirocinio di orientamento) ha ottenuto la licenza media⁶.

Non si tratta certo di dati sorprendenti: un’indagine nazionale del 2020 dell’Ufficio federale di statistica, che ha monitorato i percorsi dei giovani che hanno compiuto 15 anni nel 2010 per i successivi dieci anni, ha confermato come vi siano più fattori che determinano l’ottenimento di un titolo di livello secondario II, primi tra essi l’origine sociale, il retroterra migratorio, il percorso scolastico ma anche il livello di formazione dei genitori.

Sono tuttavia dati che ci riportano a quel concetto di *permeabilità* che abbiamo visto centrale non solo nelle visioni e proposte formative professionali, nazionali e cantonali, ma anche in una dimensione più legata all’età anagrafica e alla dimensione sociale del pubblico di riferimento dell’ITS, e cioè giovani tra i 15 e i 20-25 anni di età. Se, come abbiamo visto, la profonda trasformazione sociale degli ultimi anni ha rimescolato le carte del percorso biografico soprattutto nella transizione tra età giovanile ed età adulta, che è il momento

Note

3

Jenny Marcionetti, Spartaco Calvo, Elena Casabianca, *A 20 anni in assistenza. I percorsi di vita dei giovani ticinesi a beneficio dell’assistenza*, in “Quaderni di ricerca”, Locarno, CIRSE, n. 25, dicembre 2017.

4

Per le offerte di transizione dell’ITS e del Servizio mobilità e scambi, ma anche per il servizio GO95, vedi www.ti.ch/dfp (e le pagine sulle Soluzioni transitorie). Per l’ITS, vedi anche *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*, 2023 (pp. 78-81 e 93-95). L’ITS ha anche due servizi, il Sostegno individuale per la formazione biennale, e il Case management per la formazione professionale, che portano a circa un migliaio le persone in formazione annualmente legate all’Istituto.

5

Scuola ticinese in cifre 2022, a c. di Michela Crespi Branca e Michele Egloff, Bellinzona, Divisione della scuola, 2022, pp. 14, 16, 23. Un’incidenza particolare su questi numeri ha evidentemente il pretirocinio di integrazione, rivolto a stranieri alloggiati, ma anche nelle altre due scuole le quote di stranieri rispettivamente non italofooni restano superiori alle medie cantonali di riferimento.

6

Vedi anche Jenny Marcionetti, Spartaco Calvo, *Alla ricerca del mio futuro: i percorsi dei giovani dopo il pretirocinio di orientamento*, in “Dati. Statistiche e società”, settembre 2014, pp. 35-41.

in cui si verificano le prime biforcazioni dei percorsi di vita, ciò non può che riflettersi anche sulle proposte e offerte fino a oggi erogate, rispetto alle difficoltà di scelta del percorso professionale futuro, e sulle misure di transizione attivate.

“I criteri di riconoscimento dello status adulto stanno passando dalla “validazione sociale di condotte di vita orientate alla certezza, alla prevedibilità e alla pianificazione a lungo termine, alla validazione dell’incertezza, dell’assunzione di rischi e dei progetti a breve termine”, dato che è in corso “uno spostamento dal riconoscimento sociale della stabilità del passato al riconoscimento sociale delle flessibilità del presente”⁷.

Se in altri termini si viene a delineare una *nuova adultità*, diversa da quella che hanno raggiunto le generazioni precedenti, di conseguenza non possono che essere adattati anche i modelli che portano a governarne e a facilitarne l’accesso. In uno studio su questo preciso tema della transizione all’età adulta effettuato da ricercatori dell’Ufficio cantonale di statistica, tra i diversi fattori che determineranno la transizione a un’età adulta de-strutturata e ridefinita delle nuove generazioni – accanto alla conciliabilità tra professione e famiglia e all’evoluzione del mercato del lavoro del modo di concepire l’attività professionale stessa – viene sottolineato “il modo in cui evolveranno le abitudini, i comportamenti individuali e la capacità delle nuove generazioni stesse di ragazze e di ragazzi di agire e reagire al contesto sociale, economico e culturale nel quale affronteranno la loro transizione all’età adulta”⁸.

Per una struttura come l’ITS, che ha nel suo mandato istituzionale il sostegno ai giovani nell’inserimento, nel mantenimento e nella conclusione di una formazione professionale di base, la sfida su come allineare la propria offerta formativa a questi cambiamenti profondi è pure quanto mai attuale. Se le misure di transizione mirano, in generale, a contrastare il rischio di maggiore vulnerabilità a povertà e disoccupazione derivanti da assenza o deficit formativo, a favorire il riposizionamento sociale e identitario e a sostenere nella ‘costruzione di senso’ in età di transizione, a colmare le lacune scolastiche e a sostenere i giovani nell’elaborazione o concretizzazione di un progetto di formazione, l’offerta proposta deve necessariamente – e si tratta coerentemente di un enunciato esplicito della politica di qualità dell’ITS – analizzare e comprendere le caratteristiche prima ancora che le esigenze del contesto socio-economico in modo da assicurare offerte formative coerenti con esse. Se resta nella responsabilità autonoma di Alice nel paese delle meraviglie – fuori di metafora, i giovani adolescenti e le loro famiglie – la sfida di scegliere e di chiarire il proprio obiettivo di fronte a un bivio di strade, sta alle istituzioni preposte, e alla struttura formativa, nutrire la risposta “dipende da dove vuoi andare” con punti di riferimento, tracce e sostegni che permettano alla persona in formazione di trovare e sperimentare strade e percorsi (nuovamente) fecondi e ricchi di senso, in una ripensata e rinnovata permeabilità tra persona e istituzione che diviene allora davvero costruzione attiva, e non statica adiacenza.

Note

7

Vedi nota n. 2.

8

Francesco Giudici et. al., *La transizione all’età adulta: generazioni a confronto*, Bellinzona, Ufficio cantonale di statistica, 2017.



Il sostegno alla scelta nella scuola media: processi decisionali, curriculum, orientamento e ricerca¹

Matteo Piricò, esperto di scienze dell'educazione e professore DFA/SUPSI

Jenny Marcionetti, professoressa in percorsi e transizioni nei sistemi educativi DFA/SUPSI

Massimo Genasci-Borgna, capo dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale

| 55

Nota

Il presente contributo è frutto della collaborazione tra gli autori. In particolare, i primi tre capitoli sono stati realizzati da Matteo Piricò, il quarto da Jenny Marcionetti e il quinto da Massimo Genasci-Borgna.

Primo bivio... prime scelte

“Ma permettimi di dire ancora questo: non un minuto io ho dubitato di te. Non un minuto ho dubitato che tu sei Buddha, che tu hai raggiunto la somma meta [...] Essa è venuta a te attraverso la tua ricchezza, ti è venuta incontro sulla tua stessa strada, attraverso il tuo pensiero, la concentrazione, la conoscenza, la rivelazione. Non ti è venuta attraverso la dottrina! [...] A nessuno, o Venerabile, tu potrai mai, con parole, e attraverso una dottrina, comunicare ciò che avvenne in te nell’ora della tua illuminazione! [...] Questo è il motivo per cui continuo la mia peregrinazione: non per cercare un’altra e migliore dottrina, [...] ma per abbandonare tutte le dottrine e tutti i maestri e raggiungere da solo la mia meta”.

Questo il cuore del discorso che Siddharta, nell’omonimo romanzo di Herman Hesse, pronuncia dinnanzi al Gotama Buddha, nel congedare lui e l’amico Govinda. Successivamente, la narrazione vedrà un Siddharta che non rifiuterà la vita, ma si tufferà voracemente in essa, nel bene e nel male, riemergendone con una maturità e rinnovata consapevolezza. Tuttavia, il messaggio, pronunciato da un Siddharta che sta abbandonando l’adolescenza per diventare adulto, ci consegna immediatamente due concetti che ben si prestano a introdurre il contributo che intendiamo offrire in questo numero di “Scuola ticinese”, dedicato proprio al *bivio*: il primo è che la conoscenza (la dottrina), seppure necessaria, da sola non basta a segnare un possibile cammino e forse nemmeno a fornire gli strumenti per affrontarlo; il secondo è che l’esperienza, di cui si parla nel brano, è fatta di trame non lineari, esperienziali, emozionali – ma in ogni caso insopprimibili –, attraverso cui occorre transitare per poter trovare una propria strada.

Non è quindi un caso se solo poco più della metà degli studenti e apprendisti, in Ticino, percorre un cammino lineare fino all’ottenimento di un primo diploma, mentre circa un quarto di chi si iscrive in una scuola media superiore, e più di un terzo di chi si iscrive in una scuola professionale, decide di rivedere la propria scelta (Marcionetti, 2023). Scegliere una prima scuola e/o una professione dopo la scuola media non è cosa da poco: si tratta di un processo sempre più complesso, poiché sempre più complesso è il contesto in cui queste scelte sono operate.

In questo contributo rifletteremo prima sul processo di scelta considerando i punti di vista delle scienze cognitive e della psicologia dell’orientamento scolastico e

professionale e, in seguito, vedremo come due dei principali attori vicini al giovane nel momento in cui una scelta è richiesta, cioè la scuola e l’orientatore scolastico e professionale, operano e co-operano (anche con i genitori) a favore dello sviluppo delle competenze necessarie non solo per fare delle scelte, ma anche per consentire al giovane di sviluppare la sua occupabilità e permettergli in futuro una buona integrazione lavorativa e sociale.

Il processo decisionale per le scienze cognitive

Nello studio del comportamento decisionale, in genere, sono state spese molte energie, anche alimentate da un ottimismo un po’ disinvolto e da un interesse non sempre imparziale². Al di là di alcune differenze formali o semantiche, si registra una certa convergenza verso l’identificazione di un modello costituito da due sistemi cognitivi integrabili, ma che, non di rado, “competono” tra di loro (Reyna et al., 2015). Uno, denominato Sistema 1, di carattere esperienziale, mescola dati biografici e rappresentazioni emozionali per poter giungere ad una possibile scelta, reclutando pertanto anche strutture subcorticali; un altro, il Sistema 2, analitico e capace di astrazione, è invece fondato primariamente sulla neocorteccia. Se il primo è più veloce, e può permettere di giungere ad una scelta rapida – anche immediata – con un dispendio minimo di risorse cognitive, il secondo richiede maggior tempo ed energie alla presa di decisione. Sul primo sistema la tradizione filosofica antica ha espresso a più riprese il suo biasimo, indicando il secondo sistema – fondato sul *logos* e per contiguità sull’intellettualismo etico³ – come ben più affidabile e degno di interesse. Tuttavia, occorre ammettere che il Sistema 1, cioè quello euristico e intuitivo, ha rivestito un’importanza fondamentale per la gestione quotidiana dell’*Homo sapiens* alle prese con le insidie del Pleistocene, e quindi per la nostra stessa sopravvivenza (Marraffà & Paternoster, 2011). Anche il Sistema 2 è un’eredità dei nostri antenati, che però si sarebbe evoluto soltanto in un secondo momento, a partire dalla Rivoluzione cognitiva del paleolitico, circa 70’000 anni fa (Harari, 2011). Oltretutto, demonizzare o relegare il Sistema 1 a utensile parassita, come una sorta di appendice o dente del giudizio, sarebbe riduttivo e controproducente. Anche perché esso esercita la sua quotidiana influenza sulle nostre credenze e sui nostri comportamenti, e non solo su quelli che richiedono una rapida decisione. Prendiamo l’esempio

Note

2 Non a caso, si tratta di uno dei principali campi di ricerca delle scienze cognitive, la cui portata è facilmente immaginabile, anche solo considerando la rilevanza che gli studi nell’ambito della teoria dei giochi e dei comportamenti decisionali riveste per alcuni portatori di interesse (mercato, politica, mass media ecc.).

3 Con ‘intellettualismo’ etico si intende la concezione secondo cui la vita morale si fonda interamente sulla ragione e sulla conoscenza, ragion per cui risulterebbe sufficiente conoscere ciò che è giusto per metterlo in pratica (cfr. Reale, 1994).



dei *bias*, definibili come regole empiriche, sicuramente grossolane e imperfette, con cui classifichiamo i dati del reale per prendere rapide decisioni (Stanovich, 2013), ma che, semplificando di molto la complessità del reale, rischiano pure di intrappolarci in schemi di pensiero poco lungimiranti. I *bias* si manifestano, ad esempio, nella tendenza a sostenere informazioni che supportano le nostre idee, a mantenere una convinzione anche di fronte a evidenze contrarie o nella tentazione di rileggere gli antecedenti sulla base di dati non conosciuti prima. Attenzione però: non si sta suggerendo e nemmeno sondando la possibilità di disincagliare il processo decisionale dalle trame emozionali, che di fatto concorrono in modo decisivo ad attribuire significatività alle scelte di tutti i giorni (Immordino-Yang, Damasio, 2020); si tratta invece di riconoscere le virtù dei due sistemi e di mitigarne i rispettivi vizi. Tuttavia, se il pensatore adulto ha maggiore consapevolezza dei pro-

pri meccanismi rappresentativi, e quindi anche decisionali, l'adolescente – anche per questioni di maturazione neurobiologica – sembra particolarmente vincolato a processi ascrivibili primariamente al Sistema 1 (Myers, 2005; Woolfolk, 2015), che attivano trame attributive binarie (bianco/nero, tutto/niente, ecc.) poco propense ad un riesame ponderato (Santrock, 2021). Ma sappiamo bene quanto questo meccanismo, soprattutto se alimentato dalla tendenza all'impulsività e all'egocentrismo giovanile, possa portare in svariati casi a conseguenze infruttuose o anche potenzialmente pericolose. E anche per le decisioni di significativa rilevanza biografica – non solo, evidentemente, la scelta di una professione o di un percorso di studi – diventa importante considerare tutte le piste educative e didattiche adeguate ad ampliare il corredo decisionale e offrire occasioni autentiche per esercitare, e magari anche potenziare, questi processi.

Risposte curricolari

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, con particolare riferimento a quello varato dall'appena concluso processo di perfezionamento, propone alcune occasioni specifiche per attuare una didattica maggiormente centrata sui processi decisionali. Considerando il principio della trasferibilità delle abilità (Schunk, 2012), con particolare riguardo alle traiettorie trasversali che questa configurazione porta in dote – e che dovrebbe spingere le discipline tutte a raccogliere e reinterpretare attivamente questa sfida educativa –, il *Piano di studio* ospita e organizza almeno tre archi formativi grazie a cui progettare proposte didattiche adeguate a queste finalità. Il primo pervade l'intero impianto educativo e si fonda sulla necessità di calibrare un curricolo sulla mobilitazione di set di pensiero adeguati a favorire la trasferibilità (Trincherò, 2012), che si concretizza soprattutto nella declinazione di consegne didattiche che accentuano la dinamica interpretativa (riflettendo sui dati, sulle incognite, sulle rappresentazioni dei contenuti di sapere) e autoregolativa (affrontando e dirimendo insidie ed errori possibili, incrementando così la consapevolezza nel proprio modo di ragionare). Un secondo arco è rintracciabile nel potenziamento delle competenze trasversali, con particolare riferimento – soprattutto se pensiamo alla tematica che stiamo coltivando in questo contributo – al pensiero riflessivo e critico, al *problem solving* e al pensiero creativo, ma anche allo sviluppo personale, in termini di responsabilità, autonomia, consapevolezza emozionale.

Infine, nei temi della formazione generale, in gran parte rinnovati, è possibile individuare un campo didattico adeguato a orientare, soprattutto nel contesto denominato “scelte e progetti personali”, che propone trame di sviluppo in una progettualità autentica, volta a considerare l'allievo come il futuro cittadino, che dovrà prendere decisioni di crescente complessità.

Ma ritornando, un'ultima volta, sulla citazione iniziale del romanzo di Hesse, dobbiamo pur ammettere che se una semplice esposizione a certi temi (la ‘dottrina’ di cui parla Siddharta, che si può leggere come un'estensione dell'intellettualismo etico di stampo greco) non è sufficiente a mobilitare quei processi decisionali e proattivi tanto richiesti dalle sollecitazioni della vita, non dobbiamo nemmeno disconoscere o minimizzare il ruolo che le componenti socio emotive rivestono nelle scelte. Proprio queste componenti, anche secondo al-

cuni autorevoli punti di riferimento nell'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Siraj-Blatchford et al., 2016), vanno considerate “una porta d'accesso principale, grazie all'impatto che certe tematiche possono avere per suscitare una prima rappresentazione che, seppur vaga e generica, costituisce la premessa per la motivazione e la disposizione a un approfondimento futuro e ad azioni maggiormente consapevoli” (*Piano di studio*, p. 43). E il contesto socializzante della classe, nella condivisione di sguardi, intenzionalità e significazioni, può contribuire ad arricchire le possibili gamme emozionali e valoriali di un certo tema.

La scelta scolastica e professionale: una questione di adattamento individuo-contesto?

La società ci ha portato a pensare che siamo responsabili di quasi tutto ciò che ci accade. Per questo motivo, negli ultimi anni, nell'ambito della ricerca in psicologia dell'orientamento (una branca della psicologia vicina sia alla psicologia dello sviluppo che alla psicologia del lavoro), si è prestata sempre più attenzione allo studio dei processi e delle strategie che permettono all'individuo di adattarsi a un contesto che cambia rapidamente. Rientrano in questi processi e strategie le dimensioni riunite sotto il concetto di “capitale psicologico” (Luthans et al., 2004): speranza, ottimismo, resilienza e autoefficacia; così come altri costrutti, più specifici alla psicologia dell'orientamento scolastico e professionale, come l'adattabilità di carriera, cioè l'abilità di proiettarsi verso il futuro in modo ottimista (*preoccupazione/prontezza*), di essere curiosi verso sé stessi e verso il mondo che ci circonda (*curiosità*), ma anche di avere fiducia in sé stessi (*fiducia*) e di esercitare un certo controllo su ciò che accade (*controllo*) nella propria vita (Savickas, 2005).

Lo studio di questi costrutti è andato di pari passo con lo studio dei loro antecedenti (ad esempio, i tratti di personalità, l'intelligenza emotiva, ecc.) e cioè di quei fattori che ne favoriscono o intralciano lo sviluppo, così come delle loro specifiche conseguenze: i tentativi di adattamento, come la decisione rispetto ad una scuola o formazione e più in generale i comportamenti più o meno adattivi messi in atto dalla persona. In questo ambito di studio, le scelte o le non-scelte sono quindi viste come una risposta della persona alle richieste dell'ambiente; possono essere più o meno adattive e portare a sviluppare maggiore o minore benessere.

Sebbene siano perlopiù i preadolescenti e gli adole-



Andrea Rossinelli
Corso propedeutico – CSIA

scanti il focus di questo articolo, è utile ricordare che quasi un terzo di chi finisce la scuola media in Ticino, pochi mesi dopo la fine della scolarità obbligatoria si troverà a lavorare in un'azienda (apprendistato duale) in condizioni simili (con le dovute approssimazioni) a quelle del lavoratore adulto. Sono proprio questi giovani a necessitare già al termine della scuola media di strategie e abilità di adattamento ben sviluppate, comprese quelle che permettono di operare una scelta. Ci si potrebbe anche chiedere, visto che la prima scelta scolastica e professionale viene svolta da alcuni già in terza media, quando andrebbe stabilito l'inizio di una 'carriera'.

È quindi interessante considerare uno dei quadri di riferimento più recenti nell'ambito della psicologia scolastica e professionale, che definisce come suo costrutto centrale la 'sostenibilità di carriera'. Una carriera sostenibile implica l'abilità di creare, testare e mantenere l'adattabilità, ovvero la capacità delle persone e delle istituzioni di adattarsi alle opportunità e ai vincoli imposti dall'ambiente, aspetti le cui basi vengono in effetti gettate prima di un inserimento lavorativo. Di recente, De Vos e Van der Heiden (2015) hanno definito la sostenibilità di carriera in termini di 'agentività', significato, tempo e contesto, e questo ci consente di riflettere su ciò che permette alla scelta dei giovani di essere più o meno efficace, più o meno adattiva.

Per quanto riguarda l'agentività, in linea con l'idea che la persona abbia un controllo su ciò che le accade, gli autori ritengono che la carriera dipenda dalle scelte professionali della persona. Essa, attraverso strategie di *self-management*, *problem solving*, *decision-making*

e un atteggiamento proattivo, nonché attraverso lo sviluppo di risorse sociali, culturali e altre legate alla carriera e alla professione (acquisite e sviluppate prima a scuola e poi in ambito professionale), dovrebbe sviluppare la propria occupabilità, ossia la capacità di ottenere e mantenere un impiego.

Con il concetto di 'significato', la letteratura intende sottolineare l'importanza di dare un senso e un valore alla propria carriera, poiché ciò dà una sensazione di stabilità e di direzione alla vita professionale. Pertanto, le scelte, anche quelle dei giovani, dovrebbero basarsi sui valori personali e seguire ciò che la voce interiore dice loro rispetto a quanto desiderano veramente dalla loro carriera. Anche in questo caso, alcune competenze associate alla *career adaptability* sono necessarie, in particolare l'abilità di esplorare sé stessi e le professioni, così come avere controllo sulle proprie scelte.

Per quanto riguarda il tempo, gli autori ritengono che le attuali traiettorie di carriera meno lineari e più frammentate rendano la carriera un impegno a lungo termine che coinvolge il *self-management* attivo dell'individuo, l'apprendimento permanente e la ricerca di esperienze di carriera positive. Di nuovo, la *career adaptability* si rivela necessaria, così come è necessario un *mindset* di crescita e cioè la convinzione di poter imparare e crescere sia professionalmente che personalmente durante tutto l'arco di vita.

Prima di passare al contesto, fermiamoci un attimo. Di cosa stiamo parlando, in fondo? Strategie di *self-management*, *problem solving*, *decision-making*, abilità di riflettere sul futuro (prontezza), su di sé e le professioni (curiosità), di avere fiducia in sé (fiducia), e di



esercitare controllo su di sé e l'ambiente (controllo), *mindset* di crescita... questi concetti ricordano e in parte si sovrappongono ad alcune delle competenze trasversali che troviamo nel *Piano di studio*, ad esempio quella dello sviluppo personale “conoscere sé stessi, avere fiducia in sé stessi e assumersi responsabilità” (p. 61) o quella del pensiero creativo e risoluzione di problemi “sviluppare l'inventiva, la fantasia e la flessibilità nell'affrontare situazioni problematiche” (p. 65), o ancora quella delle strategie di apprendimento “capacità dell'allievo di analizzare, gestire e migliorare il proprio modo di imparare” (p. 66). Senza voler aprire un dibattito su quale sia l'entità della sovrapposizione e della relazione tra i processi e le strategie precedentemente esposte e le competenze trasversali, che nascono in contesti di studio e di pratica diversi, per semplificare, potremmo dire che questi ultimi in parte coesistono o sono comunque parecchio collegati.

Se così è (e lo è), è necessario che un certo numero di processi e strategie di adattamento vengano impostati nel corso della scolarità e, idealmente, già in età prescolare. L'importanza delle esperienze della prima infanzia per lo sviluppo e la crescita sana di un individuo è infatti conosciuta ed è quindi importante che le azioni a favore di questi processi inizino già durante questo periodo della vita e proseguano durante la scolarità obbligatoria, tenendo conto in particolare del possibile contributo della famiglia, del contesto scolastico primario e di quelli successivi.

Infine, tornando al concetto di sostenibilità di carriera, per quanto riguarda il contesto, De Vos e Van der Heiden (2015) ricordano che la carriera individuale interagisce con altri sistemi, ad esempio la famiglia, il tempo libero e il mercato del lavoro, e che è quindi necessario raggiungere un equilibrio tra questi sistemi. Si parla quindi di *work-life balance* e cioè della possibilità di trovare un equilibrio tra vita privata e vita lavorativa. In questo senso, un altro concetto sempre più importante è quello di lavoro dignitoso, centrale nella recente *Psychology of Working Theory* (Duffy et al., 2016), che sottolinea come non solo le condizioni socioeconomiche della persona e le sue risorse psicologiche (le strategie e i processi di adattamento in parte sovrapposti alle competenze trasversali), ma anche le condizioni di lavoro e contrattuali fornite dalle aziende siano un fattore critico per definire le possibilità di crescita professionale e il benessere più in generale delle persone.

Volendo, nuovamente, riportare il focus sul periodo

scolastico che precede l'inizio di una carriera (almeno per come è stabilito ora), potremmo dire che per una buona *study-life balance*, che definiremmo come la possibilità di trovare un equilibrio tra vita privata e vita scolastica, è necessaria una scuola dignitosa per tutti, cioè una scuola che favorisca le possibilità di crescita personali (in termini di apprendimento e sviluppo di competenze) e quindi il benessere di tutti gli allievi, dal meno al più equipaggiato in termini di condizioni socioeconomiche familiari (Duffy et al., 2016) e di conseguenti processi e strategie di adattamento/competenze trasversali.

Solo in questo tipo di scuola, e fortunatamente la scuola ticinese è una scuola più che dignitosa, è possibile equipaggiare sempre più i giovani per ciò che li aspetta, permettendo loro lo sviluppo di strategie e processi di adattamento/competenze trasversali necessari per sviluppare la propria occupabilità (ad es., le strategie di apprendimento, la comunicazione), per operare scelte scolastiche e professionali in linea con i propri interessi e valori (ad es., lo sviluppo personale, il pensiero creativo e la risoluzione di problemi) e per favorire la propria integrazione lavorativa e nella società (ad es., la collaborazione, le tecnologie e i media). Nella scuola, con essa, ed accanto ad essa, agisce inoltre un'importante figura professionale che finora non abbiamo citato, ma che svolge un ruolo importante a favore del processo di scelta di carriera (sostenibile!): l'orientatore scolastico e professionale. Alla sinergia tra scuola e orientatori scolastici e professionali è quindi dedicata la prossima parte, che renderà ancor più chiaro il modo in cui scuola e orientamento in parte collaborano e in parte sono complementari nel sostenere lo sviluppo di queste importanti competenze.

La sinergia tra scuola e orientamento: una scelta a favore delle scelte

L'orientamento scolastico e professionale, in linea con le recenti teorie psicologiche proprie del suo ambito, si è evoluto rilevando la sfida di sostenere i giovani (e gli adulti) nella prima transizione e in quelle successive. L'intervento degli orientatori e delle orientatrici va, in questo contesto, a consolidare le competenze cruciali che permettono di superare con successo le transizioni, presenti e future. Le attuali pratiche di orientamento si prefiggono infatti di affiancare sia le persone adulte sia quelle più giovani

nell'affrontare e anticipare le scelte che riguardano la propria carriera formativa e professionale, appropriandosi del proprio vissuto, rafforzando e investendo le proprie competenze, e incrementando quella consapevolezza di sé indispensabile per afferrare saldamente le redini della propria vita e dirigerla verso quello che si è veramente.

Risulta a questo punto più chiaro quanto sia il *Piano di studio* sia l'orientamento si mobilitino per dare ai/alle giovani gli strumenti necessari ad affrontare le scelte che li/le attendono. Ovviamente questo non avviene su binari separati ma in stretta sinergia.

Possiamo distinguere due pilastri che descrivono le attività di orientamento: le attività di preparazione e il lavoro di orientamento in senso stretto. Le attività di preparazione consistono in tutte quelle pratiche che permettono lo sviluppo delle competenze trasversali sopracitate o che consentono all'allievo/a di acquisire maggiore consapevolezza di sé e di ciò che lo/la circonda. Il lavoro di orientamento in senso stretto, invece, consiste nell'accompagnamento individuale e personalizzato svolto dall'orientatore o dall'orientatrice di sede. Questo accompagnamento è finalizzato a sostenere il/la giovane nello sviluppo e nell'elaborazione di una o più scelte consapevoli e si compone di differenti tappe.

Esplorazione

L'orientatore/trice sostiene l'allievo/a nello sviluppo di un quadro sufficientemente preciso e realistico dei suoi interessi, dei suoi valori, delle sue capacità e abilità. Vengono affrontati i concetti di senso, personalità e motivazione. L'orientatore/trice aiuta inoltre l'allievo/a a trovare e a comprendere informazioni sulle formazioni, sulle professioni e sul mondo del lavoro e a utilizzarle in modo strategico. Favorisce il confronto con la realtà attraverso il contatto con il mondo del lavoro e aiuta a riflettere sulle esperienze fatte. Conduce inoltre l'utente a rendersi autonomo/a nella ricerca e nella comprensione delle informazioni essenziali per la sua scelta.

Sviluppo di soluzioni

Sulla base degli elementi emersi vengono elaborate assieme all'allievo/a varie soluzioni possibili e vengono immaginate nuove possibilità. Queste piste sono approfondite, testate, affinate ed eventualmente scartate in funzione della situazione e dei suoi bisogni.

Decisione

L'orientatore/trice rafforza la volontà, la competenza e l'autonomia dell'allievo/a nel prendere decisioni. L'allievo/a è in grado di sapere in quale direzione vuole andare, cosa è importante per la sua decisione e quali risorse lo/a sostengono. L'allievo/a ha inoltre sufficienti elementi per prendere una decisione professionale o formativa in maniera cosciente e sa identificare delle possibilità o delle alternative di carriera adeguate e realizzabili.

Realizzazione

L'orientatore/trice sostiene l'allievo/a nella realizzazione della scelta. Favorisce e rafforza la sua motivazione nel passaggio all'azione. In collaborazione con l'allievo/a e la sua famiglia definisce e struttura i passi da intraprendere. Sostiene l'allievo/a durante la realizzazione del suo progetto aiutandolo/a a sviluppare le competenze necessarie per diventare autonomo/a in questo processo.

La spiegazione delle attività svolte in orientamento chiarisce quanto sia importante una preparazione che permetta al/alla giovane di iniziare a scoprire i meccanismi delle scelte in senso lato, e di sviluppare quelle competenze trasversali che favoriscono questo processo, così da massimizzare il lavoro che verrà svolto con l'orientatore o l'orientatrice di sede. Le competenze trasversali citate favoriscono infatti il processo di orientamento in tutte le sue fasi. Un/a giovane che ha potuto esercitarsi nell'applicarle o che avrà preso consapevolezza delle stesse sarà sicuramente facilitato/a nell'affrontare una scelta anche in ambito orientativo. Negli ultimi dieci anni il programma di educazione alle scelte della scuola media, ricorrendo a tutta una serie di attività didattiche, si è proprio posto l'obiettivo di preparare i giovani al lavoro che sarebbe stato svolto in orientamento. Nel corso del tempo queste attività sono state riviste, adattate, migliorate e, aspetto molto interessante, ne sono state create di nuove dai docenti coinvolti. Il programma di educazione alle scelte è stato in questo senso un precursore di ciò che attualmente è pienamente integrato nel *Piano di studio*, in particolare nel contesto di Formazione generale denominato "scelte e progetti personali".

Recentemente, grazie al potenziamento dell'ora di classe è poi stato possibile integrare all'educazione alle scelte un'ulteriore attività di preparazione al processo

di orientamento. Ci si riferisce in particolare al raddoppio della riduzione del tempo di insegnamento per il docente di classe in terza e quarta media, riconoscendo le necessità formative conseguenti ad un impegno maggiore nel sostenere gli/le allievi/e nella fase della transizione scolastica⁴.

Infatti, se lo sviluppo delle competenze trasversali, utilissime al lavoro in orientamento, viene assunto in prima battuta dal *Piano di studio* e poi sviluppato ulteriormente e specificatamente nelle consulenze d'orientamento, l'esplorazione e la scoperta delle proprie competenze (o, per usare un termine più neutrale, 'risorse') vengono ora messe al centro di questo nuovo programma attualmente in fase pilota. L'attività *scopro le mie competenze* permette infatti ai giovani di scoprire, riconoscere e sviluppare le proprie competenze. Partendo da una lista data di dieci competenze suddivise ciascuna in tre sotto componenti – che spaziano dal pensiero creativo alle strategie di apprendimento, fino

alle competenze tecnico-pratiche – gli/le allievi/e prendono confidenza dapprima con il concetto stesso di competenza, e poi con le proprie competenze, selezionando quelle nelle quali maggiormente si identificano. Vi è poi un confronto con la famiglia e infine con il/la docente di classe. Questo, oltre ad avere un beneficio per l'allievo/a a livello di conoscenza di sé, ma anche a livello di una migliore autostima, favorisce il lavoro che viene svolto in orientamento in tutte le sue fasi, migliorando la capacità del/della giovane di comprendere i percorsi formativi e relazionarsi agli stessi.

Vi è poi una serie di altre attività di preparazione che sedi, orientatori/trici e docenti propongono in funzione di bisogni e opportunità specifici. Anche *una finestra sul mondo delle professioni*, attività dedicata a tutti gli/le allievi/e di terza media, che consiste nella scelta e nell'organizzazione in una giornata di stage in una professione di interesse, rappresenta una preparazione al lavoro che viene svolto in orientamento.

Bibliografia

AA.VV. (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

De Vos, A., & Van der Heijden, B. I. (Eds.) (2015). *Handbook of research on sustainable careers*. Edward Elgar Publishing.

Duffy, D., Blustein, D.L., Diemer, M.A., & Autin, K.L. (2016). "The psychology of working theory". *Journal of Counseling Psychology*, 63, 127-148.

Hesse, H. (1922). *Siddharta*.

Adelphi (trad. a cura di Massimo Mila, 1985).

Immordino, M.H., (Ed.) (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. Norton.

Luthans, F., Luthans, K.W., & Luthans, B.C. (2004). "Positive psychological capital: Beyond human and social capital". *Business Horizons*, 47(1), 45-50.

Marcionetti, J. (2023). *Percorsi scolastici e certificazioni*. In A. Plata & L. Castelli (Eds.), *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese* (99-170). CIRSE-DFA SUPSI.

Marraffa, M & Paternoster, A. (Eds.) (2011). *Scienze cognitive. Un'introduzione filosofica*. Carocci.

Santrock, J. (2021). *Psicologia dell'educazione*. McGraw-Hill Education.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (42-70). Wiley.

Nota

4

Cfr. Rapporto 7349R del 31 agosto 2020 della Commissione formazione e cultura del Gran Consiglio (§ 4.3). Sulla base di questa indicazione, la Sezione dell'insegnamento medio ha predisposto un dispositivo di accompagnamento nelle classi di terza media delle cinque sedi pilota, basato sul potenziamento delle competenze generali e trasversali. Nell'anno successivo altre sette sedi scolastiche si sono aggiunte al progetto, mentre le precedenti stanno attualmente prolungando l'esperienza nelle classi di quarta.



Illuminare i giovani

Alberto Nesi, poeta e scrittore

Il testo, inedito, è stato presentato il 17 marzo 2022 in occasione della giornata dipartimentale di commiato del Consigliere di Stato Manuele Bertoli, già direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.

Mi è stato chiesto di esprimermi sul confronto intergenerazionale in questo inizio di secolo, e cercherò di farlo a modo mio, senza pretendere di impancarmi a quello che non sono. La mia sarà, semplicemente, la testimonianza di un ultraottantenne, nato in uno dei momenti più bui del secolo scorso, che ha avuto modo di attraversare un periodo di grandi cambiamenti.

Sono nato a pochi passi dalla frontiera con l'Italia, nel 1940, quando mio padre era in grigioverde, mobilitato per difendere la patria: lo vedo ancora oggi con in braccio il piccolo Nathan, figlio di rifugiati accolti nel campo di Aguzzo, in una fotografia in bianco e nero dove spicca il suo sorriso accanto al bianco della cuffia del neonato. Quella foto è per me l'immagine luminosa di mio padre e del mio paese: che però, come si sa, non è sempre stata terra d'asilo per gli Ebrei.

La mia adolescenza è trascorsa in parte lontano da casa, anche se di pochi chilometri. La scuola Magistrale a quei tempi aveva l'internato, che io lasciavo ogni quindici giorni per tornare nella mia piccola città di frontiera. Quei soggiorni locarnesi ebbero il pregio di farmi scoprire l'importanza della solitudine e della vita interiore, che trovava alimento nella letteratura. Mi capitava spesso di isolarmi con in mano un libro e di recitare, nascosto in solaio, le poesie di Cesare Pavese, uno degli scrittori che hanno segnato la mia educazione letteraria. Quella scoperta poi determinò la mia vita.

Nel 1959 cominciai a insegnare nelle scuole di Novazzano e poi di Chiasso. Nel villaggio in collina venni a contatto con una civiltà rurale allo stremo: si andava a fare la castagnata nella corte del Meroni e la Gemma mi portava a scuola grappoli d'uva bianca dolcissima. A Chiasso, come maestro elementare, tentai delle innovazioni. La più importante fu il tentativo di un'educazione all'immagine: una rivoluzione pedagogica, si potrebbe dire, che si proponeva di portare le allieve e gli allievi a una lettura critica del linguaggio cinematografico, e quindi della realtà. Un'innovazione che dovrebbe essere introdotta anche nelle nostre scuole (e forse è stata introdotta, non so): perché oggi come non mai le immagini ci sommergono e ci impediscono di ragionare con la nostra testa.

Ho fatto il maestro per cinque anni e poi ho capito che mi mancava qualcosa. E grazie ai prestiti d'onore – che poi, comunque, dovetti restituire a scadenze regolari alla Repubblica e Cantone Ticino – potei frequentare per due anni l'Università di Friburgo, Facoltà di Lette-

re. Tornato a casa, insegnai alle Commerciali di Chiasso per poi passare al ginnasio di Mendrisio. Ma il mio cuore rimaneva nella pluriclasse di Novazzano, con i figli degli ultimi contadini del paese: prima, seconda e terza tutti insieme, trentadue allievi in tutto, che cercavo di far collaborare tra di loro.

Al Ginnasio vissi gli anni del passaggio alla Scuola media unica, cambiamento fondamentale per la democratizzazione della scuola dell'obbligo; democratizzazione non ancora compiuta, perché la Scuola media ha ancora bisogno di riforme, che permettano di dare a tutti le stesse opportunità, nell'attenzione per la specificità di ciascuno.

Dei primi anni di Scuola media ricordo la relazione con i colleghi, le accanite, polemiche discussioni durante i collegi dei docenti. Ci fu addirittura uno sciopero di solidarietà: cosa inaudita, che ci procurò qualche grana con la direzione. Una parte di noi era considerata 'sovversiva'. Per quanto riguarda l'insegnamento, ricordo con piacere una serata speciale durante la quale con la mia classe misi in scena le poesie dell'*Antologia di Spoon River*, di Edgar Lee Masters, con una regia naïve che piacque al pubblico di genitori accorsi allo spettacolo. Un ricordo meno piacevole, in quegli anni dove nel paese era in atto una svolta conservatrice: la reazione polemica che suscitò la mia scelta di leggere in classe *Il giovane Holden* di J.D. Salinger, scrittore americano amato dalle allieve e dagli allievi, ma ritenuto, dai retri, scandaloso.

Negli anni Novanta fui chiamato a insegnare qualche ora alla SSQEA, che poi diventò SUPSI. Di quell'esperienza la cosa che più mi colpì fu il comportamento di una studentessa-lavoratrice che non sopportava la lettura di un testo classico come il racconto *Rosso Malpelo*, di Giovanni Verga. Questa giovane non sopportava la sofferenza simbolica del ragazzo imprigionato nella cava siciliana; e chiese il permesso di uscire dall'aula. La cosa mi fece riflettere. E potrebbe anche oggi dare il via a qualche considerazione sulla fragilità dei giovani: la sofferenza espressa in parole da un grande scrittore del passato non è sopportata da chi è travolto ogni giorno da immagini di violenza vera che vengono dalla cronaca.

Possiamo dire che, dopo la pandemia, la condizione esistenziale delle nuove generazioni si è aggravata: disagio giovanile, disregolazione emotiva, ragazze e ragazzi che soffrono di depressioni e si fanno del male, o si isolano. Un caso che mi ha molto impressionato, e del quale parlo nel mio libro *Corona Blues*, del 2020, è

l'episodio di violenza del quale sono stati protagonisti dei ragazzini di Chiasso:

“Tornato a casa leggo nel giornale che una baby gang chiasse rubava droga a spacciatori locali per poi rivenderla. Questi ragazzini hanno aggredito uno del Luganese a calci e pugni, per un diverbio: un calcio in faccia al diciassettenne, poi il branco l'ha assalito con ferocia. Infatti il motto della gang è, alla lettera: *il nostro ring è la strada: però noi combattiamo per i fratelli, quindi noi non pensiamo a mettervi k.o., noi pensiamo a uccidervi*”¹.

Sembra un filmaccio americano. E invece è la realtà odierna della cittadina di frontiera dove sono stato adolescente. Poco dopo lessi, sempre nell'anno 2020, la notizia della condanna inflitta allo studente che aveva in mente di fare una strage in una scuola di Bellinzona. E non potei fare a meno di pensare: non mi riconosco più in questo Ticino.

La riflessione che vi propongo oggi è quella del nostro rapporto con le giovani e i giovani delle ultime generazioni: noi, che abbiamo vissuto gli anni del Sessantotto, anni in cui ci si ribellava come si poteva a quello che allora si chiamava 'il potere'; noi che volevamo cambiare il mondo, oggi conviviamo con una gioventù che non ha più la forza di ribellarsi, ingabbiata com'è dalla tecnologia informatica. Si tratta, per la scuola, di trasformare questa tecnologia in forza liberatoria: impresa non da poco.

Mentre per noi il futuro era una speranza – che spesso si sarebbe realizzata – per tanti giovani d'oggi il futuro fa fatica a delinearsi: nei recenti giorni della pandemia si è dovuto rinunciare ai rapporti vitali con gli altri. La scuola è stata un'esperienza individuale privata di relazioni umane. Edith Bruck, la scrittrice di origine ungherese sopravvissuta ai campi di concentramento, ha scritto: “Bisogna illuminare i giovani”. Illuminarli, certo, perché sono fragili, distratti, smarriti, oscurati. E la luce della conoscenza è fondamentale per la formazione della personalità.

Oggi assistiamo spesso a comportamenti che dimostrano una precarietà causata non solo dal Covid, ma da un malessere generale. Forse i nostri giovani non sono più abitati da sogni e da ideali, oppure, più probabilmente, questi sogni e questi ideali si sono spenti in loro, con la nostra complicità. Anche se ci sono segnali di cambiamento, di presa di coscienza sociale e politica: basti pensare a certe manifestazioni di quel gruppo

di ragazzi detti 'Ultima generazione', che protestano contro i disastri planetari causati dai cambiamenti climatici. Credo che, come adulti e insegnanti, sia necessario cercare di creare le condizioni favorevoli perché quegli ideali perduti possano risorgere.

Per questo, dovremmo mettere l'accento sull'importanza fondamentale della parola e della memoria: è un problema internazionale, se solo pensiamo che in Italia il 16% dei cittadini pensano che la Shoah non sia mai esistita, per fare solo un esempio. Negli States è ancora peggio, la destra è ancor più delirante. E noi che facciamo? Non ci indigniamo?

L'altro giorno in un'edicola d'oltrefrontiera, mentre acquistavo i quotidiani, una donna mi ha guardato con una certa simpatia. E, vedendo che avevo tra le mani il settimanale *La lettura*, ha affermato perentoriamente: – I giovani non leggono. Avrei voluto risponderle: – Scusi, signora, lei cosa legge? – Poi ho visto che comprava *Novella 2000* e, sorridendo, ho lasciato perdere. Quest'accusa degli adulti verso i giovani (“i giovani non leggono”) è piuttosto diffusa e mi trova dissenziente. È una generalizzazione. Se non leggono è perché in famiglia non si legge e nelle scuole non si fa di tutto per incrementare la lettura. Dunque, è colpa nostra. Così, se non si legge, giovani o adulti che siamo, diventiamo indifferenti. L'indifferenza è un male diffuso, non solo tra le nuove generazioni. E la scuola, per contrastare questa frigidità incombente, dovrebbe correre ai ripari. L'insegnamento che incivilisce è un antidoto all'imbarbarimento, all'omologazione, al conformismo. Per esempio, quando vedo che da noi si vorrebbe anticipare l'insegnamento del tedesco alle scuole elementari, inorridisco: perché è una decisione dettata da considerazioni prettamente utilitaristiche. Meglio sarebbe privilegiare le materie umanistiche.

Chi sa più parole, ha più potere. Ricordate don Milani, e la sua *Lettera a una professoressa* del 1967, scritta con i suoi scolari? Con quell'incipit fulminante: “Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che 'respingete'. Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate”².

Rileggendo questo testo in vista del mio intervento di oggi, ho trovato un passo che voglio leggersi: “Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo”³.

Note

¹ Nessi, Alberto, *Corona Blues. Diario dell'anno 2020*, Bellinzona, Casagrande, 2020.

² Milani, don Lorenzo, *Lettera a una professoressa, come Scuola di Barbiana*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 9.

³ *Ivi*, p. 12.

Questo passo mi ha richiamato la nostra Maria Boschetti Alberti, che negli anni Trenta era un esempio, poco considerato dalle autorità, di coraggio pedagogico. L'educatrice ticinese difendeva la sincerità e la spontaneità dei ragazzini dialettofoni, che portavano la vita quotidiana tra i banchi. Sentite cosa scrisse nel *Diario di Muzzano* uscito per la casa editrice La Scuola di Brescia nel 1939:

“4 novembre – In verità i bambini diventano molto esatti. Nei piccoli componimenti, dei quali scelgono essi stessi il tema e il tempo per lo svolgimento, non c'è né una parola di più né una parola di meno. C'è la verità pura e semplice. L'altro giorno la bambina di una scuola tenuta col metodo comune (scuola di città, si noti, non di villaggio) doveva svolgere il tema: *Rimprovera un tuo fratello perché ha disobbedito alla mamma*. La bambina, per l'appunto, non aveva fratelli a cui indirizzarla. Ma ella mi rispose: «Questo non si dice. A scuola non si dice mai la verità. S'inventa sempre»⁴.

Ma vorrei tornare brevemente al confronto intergenerazionale. Io sto dalla parte dei giovani. E vorrei dire loro: ribellatevi. Perché l'avvenire possa ancora essere illuminato dalla speranza. E dico a noi: diamo una mano ai giovani.

Per quanto riguarda l'educazione linguistica, metterei l'accento su due punti: l'importanza della parola (“è la parola che dà consistenza – e durata – al mondo”, dice

Camillo Sbarbaro) e la necessità della poesia, che “strappa al mondo il velo della consuetudine”, come afferma Shelley. La necessità di un linguaggio intessuto di verità profonde, diverso da quello massmediatico. Se non lo proponiamo tra i banchi di scuola, non ci sarà più nessuno che offrirà l'occasione ai giovani di ascoltare il canto dell'allodola. Si chiedeva il grande poeta polacco Czeslaw Milosz nel 1945:

Cos'è la poesia che non salva / i popoli né le persone?⁵

Ma, per finire, voglio affidarmi a un classico come Montaigne che, nei *Saggi* pubblicati nella seconda metà del Cinquecento, dice, nel capitolo intitolato *Della pedagogia*:

“Noi domandiamo volentieri: Sa di greco o di latino? Scrive in versi o in prosa? Ma la cosa principale era chiedere se è diventato migliore o più avveduto, ed è quello che resta in secondo piano. Bisognerebbe chiedere chi sappia meglio, non chi sappia di più. Lavoriamo solo a riempire la memoria, e lasciamo vuoti l'intelletto e la coscienza”⁶.

Ecco: ciò che mi sembra essenziale, per avere una buona relazione con i discendenti, è proprio questo: contribuire a coltivare il loro intelletto e la loro coscienza, con la nostra apertura e il nostro esempio. Aiutarli ad avere uno scopo nella vita, per essere felici.

Note

4
Boschetti Alberti Maria, *Il diario di Muzzano*, Brescia, Società Editrice La Scuola, 1939.

5
Salvezza, in Czesław, Miłosz, *Poesie*, Milano, Adelphi, 1983.

6
Montaigne Michel de., *Saggi* (vol. X), Adelphi, 1996.



Rawls e l'educazione

Marcello Ostinelli, già docente e ricercatore di filosofia dell'educazione della SUPSI

Una filosofia delle istituzioni di una società giusta

Che ha a che fare John Rawls con l'educazione? Apparentemente poco o nulla.

Scomparso vent'anni or sono, egli fu uno dei filosofi più rappresentativi della seconda metà del Novecento e da più parti è riconosciuto, già ora, come un autore classico della teoria politica e dell'etica, al pari dei più importanti pensatori dell'epoca moderna. Oltre a essere una mente eccelsa della filosofia, fu pure “una persona meravigliosa” (Maffettone, 2010, p. 9): “spiritoso, timido, gentile e modesto” (*ivi*, p. 2).

Il suo pensiero è confluito in tre opere principali: *Una teoria della giustizia*, del 1971 (in edizione riveduta 1999); *Liberalismo politico*, del 1993 (di cui nel 2005 fu pubblicata una *expanded edition*, che integrava alcuni saggi molto importanti apparsi successivamente all'edizione originale). In questi due ponderosi volumi Rawls affrontava il problema di una società giusta; poi con *Il diritto dei popoli*, pubblicato nel 1999, l'idea di giustizia era estesa ai rapporti internazionali. Si tratta di un trittico che innovava radicalmente i contenuti della filosofia politica contemporanea, riabilitando il programma di una teoria normativa della società.

Tutto ciò, per quanto importante sia, sembra che poco o nulla abbia a che fare con l'educazione. La lezione filosofica di Rawls, tuttavia, è rilevante anche per l'esame di questo tema. In effetti nella trattazione di argomenti salienti della teoria normativa di una società giusta egli non ha potuto evitare di discutere alcune importanti questioni riguardanti le istituzioni educative nella società contemporanea. Così facendo Rawls ha dato un impulso importante allo sviluppo della filosofia dell'educazione: una filosofia speciale, cioè una disciplina filosofica con un proprio specifico oggetto, che oggi, per l'influsso anche delle sue opere, “è un campo che si nutre di filosofia politica ed etica” (Curren, 2003, p. 1). L'educazione è insomma un tema doppiamente interessante per Rawls: sia per comprendere alcune tesi centrali della sua teoria, sia per identificare e poi approfondire l'esame critico di alcuni problemi attuali dell'educazione.

È una considerazione che anche altri recentemente hanno espresso, segnalando la presenza di alcune “tracce inequivocabili” (Costa, 2021, p. 299) della teoria di Rawls in molte importanti pubblicazioni di filosofia dell'educazione degli ultimi decenni. Sarei tentato di dire però che non solo di tracce si tratta, per quanto numerose esse siano, ma di una vera e propria eredità filosofica.

La mia tesi si fonda sull'idea da cui procede la ricerca filosofica complessiva di Rawls, cioè la costruzione di una teoria normativa della giustizia che ha a proprio oggetto la struttura istituzionale di una società libera e pluralistica (pluralistica perché libera, perché il pluralismo di concezioni comprensive del bene, religiose e secolari, è l'esito naturale delle attività della ragione umana entro istituzioni libere durature). È ciò che Rawls afferma nell'*incipit* di *Una teoria della giustizia*: “La giustizia è il primo requisito delle istituzioni sociali, così come la verità lo è dei sistemi di pensiero. Una teoria, per quanto semplice ed elegante, deve essere abbandonata o modificata se non è vera. Allo stesso modo, leggi e istituzioni, non importa quanto efficienti e ben congegnate, devono essere riformate o abolite se sono ingiuste” (Rawls, 1971, p. 3). In questo brano è saliente il fatto che la teoria normativa si applichi alle istituzioni: giuste nella teoria di Rawls devono essere le istituzioni fondamentali della società. Ciò non significa che la condotta delle persone che operano all'interno della società sia irrilevante per la teoria della giustizia; ma la giustezza della loro condotta deriva dal ruolo istituzionale che esse occupano (nella fattispecie quello di cittadini liberi ed eguali). Insomma la teoria normativa si occupa della struttura istituzionale fondamentale della società e in questo senso è una filosofia istituzionale.

Assumo pertanto che una teoria normativa non si esaurisca nel definire i principi generali della società giusta (l'eguale libertà, l'equa eguaglianza delle opportunità, il principio di differenza), chiarendone il significato e precisando i loro rapporti, ovvero l'ordine lessicografico; ma che essa si possa applicare anche ai livelli inferiori dell'assetto della società, quello istituzionale (MacLoed, 2014). A questo livello troviamo le istituzioni educative fondamentali, la famiglia e la scuola.

Tanto basta a stabilire che l'ambito proprio della filosofia dell'educazione ispirata a Rawls è la teoria normativa delle istituzioni educative, di una famiglia giusta e di una scuola giusta. Essa comprende l'analisi critica dei ruoli istituzionali di coloro agiscono al loro interno (genitori, figli, insegnanti, allievi, eccetera) e dei loro diritti, libertà, doveri, obblighi, eccetera. Occorrerà inoltre considerare le caratteristiche proprie di queste istituzioni, definendo che cosa sia la famiglia; che cosa distingua la scuola da altre istituzioni della società ecc. Riferimenti significativi al ruolo delle istituzioni educative si trovano ripetutamente nei testi di Rawls. L'in-

teresse prioritario che la teoria della giustizia come equità riserva alla questione della stabilità della società condusse infatti Rawls a riconoscere il ruolo essenziale delle istituzioni, anche di quelle educative. Rawls afferma che vi è un legittimo interesse dello Stato per le “istituzioni necessarie a riprodurre nel tempo la società politica” (Rawls, 2005, p. 456). Lo è la famiglia (al cui riguardo Rawls notava che “la forma della vita familiare o le relazioni tra i sessi” per lo Stato è irrilevante, vale di dire che il matrimonio eterosessuale non è condizione necessaria dell’esistenza della famiglia). Istituzioni necessarie a riprodurre nel tempo la società politica sono pure quelle che “si occupano della cura e dell’istruzione dei bambini”, vale a dire la scuola, oltre a “quelle che operano nel settore della salute pubblica in generale” (Rawls, 2005, pp. 456-7).

Le istituzioni educative secondo Rawls: la famiglia

La famiglia ha una trattazione ampia nell’opera complessiva di Rawls. I principi di giustizia si applicano alla struttura di base della società, di cui l’istituzione familiare è parte essenziale. Nella “riformulazione” della sua teoria della giustizia come equità (Rawls, 2001) c’è un intero paragrafo (§ 50) che le è dedicato. In quelle pagine Rawls intendeva rispondere alle obiezioni “severe, sebbene non ostili” (*ivi*, p. 167) espresse da Susan Moller Okin in una delle opere capitali della filosofia politica femminista (Okin, 1989). Rawls precisava che i principi di giustizia valgono anche per la famiglia, perché non c’è alcuno spazio nella società che sia “esente dalla giustizia” (Rawls, 2001, p. 166). Anche la famiglia deve essere giusta, seppur in base a un’idea di giustizia diversa da quella che si applica all’intera società. Essa ha pure un’importanza politica, nonostante che non sia il luogo dei principi politici (*ivi*, p. 165); non soltanto per le donne, ma anche per i figli. La ragione è la stessa che espone John Stuart Mill a metà dell’Ottocento: una famiglia autoritaria e maschilista menoma “la capacità di acquisire quelle virtù politiche che i futuri cittadini di un regime democratico vitale devono possedere” (*ivi*, p. 166).

Tuttavia la famiglia costituisce per Rawls un ostacolo insormontabile alla realizzazione di una società giusta, perfino nel caso ideale in cui la distribuzione dei ruoli al suo interno soddisfi appieno i criteri di giustizia. La questione riguarda l’analisi del principio di equa eguaglianza delle opportunità, che con l’eguale

libertà e il principio di differenza costituisce il contenuto politico fondamentale della concezione della giustizia come equità.

Rawls discute alcune possibili interpretazioni dell’eguaglianza delle opportunità a cominciare da quella propria del sistema della libertà naturale nel quale “le cariche sono aperte a coloro che sono dotati e pronti a lottare per esse” (Rawls, 1971, p. 66) e che richiede meramente un’eguaglianza formale delle opportunità. Il sistema è manifestamente ingiusto perché è eccessivamente influenzato da fattori arbitrari dal punto di vista morale, come le circostanze sociali o le contingenze casuali, cioè la sfortuna o la sorte favorevole.

Una correzione parziale del sistema della libertà naturale e del principio napoleonico ad esso correlativo della *carrière ouverte aux talents* è data dall’interpretazione liberale dell’eguaglianza delle opportunità: “supponendo che esista una distribuzione delle doti naturali, quelli che hanno lo stesso grado di abilità e talento e la medesima intenzione di servirsene dovrebbero avere le stesse prospettive di riuscita, indipendentemente dal loro punto di partenza all’interno del sistema sociale, cioè indipendentemente dalla classe di reddito in cui sono nati. In ogni settore della società dovrebbero esservi, approssimativamente, eguali prospettive di cultura e di successo per tutti coloro che sono dotati e motivati nello stesso modo” (*ivi*, p. 73). Si tratta della concezione dell’eguaglianza delle opportunità che è solitamente abbracciata dai maggiori filosofi che si sono occupati dei problemi dell’educazione. La loro posizione è che l’eguaglianza delle opportunità può essere applicata soltanto a coloro che hanno capacità simili. John Dewey, ad esempio, sosteneva che l’eguaglianza a cui si ispira il credo democratico non è “l’eguaglianza dei talenti naturali”, bensì “l’eguale opportunità di sviluppo delle proprie capacità”; e che le diseguaglianze di risultati sono giustificate dalle differenze naturali (Dewey, 1946, p. 115). Il principio intende correggere unicamente l’ingiustizia che risulta dalle diseguaglianze di capitale economico, culturale e sociale delle famiglie che incidono sulle scelte future degli allievi. Per l’interpretazione liberale le conseguenze di queste diseguaglianze non sono giustificate perché i bambini non ne sono responsabili.

Tuttavia questa concezione dell’eguaglianza delle opportunità a Rawls appariva “carente” (Rawls, 1971, p. 73): essa non modifica l’esito della lotteria naturale, cioè la diversa dotazione di abilità e talenti dei membri

della società. Anche “questo risultato è arbitrario da un punto di vista morale”. Infatti, “non vi è ragione di permettere che la distribuzione del reddito e della ricchezza sia stabilita dalla distribuzione delle doti naturali piuttosto che dal caso storico o sociale” (*ivi*, p. 74). Secondo Rawls perfino la volontà di impegnarsi di una persona dipende dalla sorte più o meno benigna. Insomma tutto ciò che le persone ottengono dipende in fin dei conti dalla buona sorte, di cui nessuno ovviamente può essere ritenuto responsabile. Perciò nessuno ha ragioni morali sufficienti per affermare di meritare qualcosa. La tesi è oltremodo controversa ed è certamente sorprendente se soltanto consideriamo che Rawls concepisce la persona come un soggetto autonomo e responsabile. Infatti, “se abbiamo responsabilità, abbiamo anche meriti e demeriti” (Santambrogio, 2021, p. 115).

L'obiezione è rilevante. La critica del merito di Rawls tuttavia almeno un merito ce l'ha sicuramente: quello di non considerarla una nozione ovvia, di non approvarla soltanto perché è uno dei tanti luoghi comuni del linguaggio politico contemporaneo. Quel che più conta però è che la concezione di Rawls non è implausibile, nonostante le critiche che le sono state rivolte.

Rawls concepiva il merito come “un'aspettativa legittima”, cioè come una nozione istituzionale, definita dal ruolo che la persona occupa all'interno di un'istituzione. Per contro la nozione morale di merito gli appariva inadeguata alla trattazione dei problemi specifici di una teoria della giustizia (Rawls, 2001, pp. 72-74). In effetti sui meriti morali di una persona forse soltanto Dio potrebbe esprimere un giudizio. La distinzione è valida anche per l'insegnante, che dovrebbe sapere che i suoi giudizi competenti sul profitto scolastico di un allievo non riguardano i meriti morali della persona, ma soltanto l'aspettativa legittima relativa agli obblighi di un particolare ruolo istituzionale, quelli di un allievo.

La critica di Rawls non si arresta a queste considerazioni sul merito. L'interpretazione dell'eguaglianza delle opportunità che i maggiori filosofi dell'educazione hanno sostenuto, oltre ad essere carente, è pure per Rawls irrealizzabile. Si supponga infatti che la società metta in atto ogni possibile provvedimento per compensare gli svantaggi scolastici dovuti alle diseguaglianze di capitale economico, culturale e sociale delle famiglie degli alunni. Per poter mantenere nel tempo un assetto basato sull'eguaglianza bisognereb-

be impedire alle famiglie qualsiasi investimento nell'educazione dei loro figli. Se le loro scelte non sono impedito, il risultato sarà nuovamente una distribuzione diseguale delle opportunità perché qualcuno potrebbe investire in maggiore misura di altri nell'educazione dei propri figli. Questa è un'ulteriore esemplificazione della verità del ben noto asserto di Robert Nozick secondo cui “la libertà sconvolge i modelli” (Nozick, 1974, pp. 160-164), vale a dire che anche in una società che garantisse inizialmente a tutti i suoi membri eguali risorse, nel volgere di poco tempo si genererebbero profonde diseguaglianze, a meno di impedire a chiunque di agire liberamente. Gli esempi di questi investimenti delle famiglie sono noti: i genitori assistono i figli durante lo studio a casa; pagano ai figli la frequenza di lezioni private o di soggiorni linguistici all'estero; li iscrivono a scuole private d'élite molto costose. Ovviamente ci sono differenze evidenti tra la condotta parentale che è giustificata facendo appello alla relazione parentale in quanto tale, cioè alla fioritura della relazione affettiva tra genitori e figli, come nel caso della cura dei figli durante lo studio a casa; e la parzialità dei genitori che mira soltanto a favorire gli interessi dei membri della famiglia a scapito di quelli degli altri, come potrebbe essere la scelta di una costosa scuola privata elitaria (Brighouse & Smith, 2009).

Insomma, per garantire l'attuazione dell'eguaglianza delle opportunità, anche accogliendo un'interpretazione che non soddisfi appieno i requisiti della teoria (come è quella liberale), occorrerebbe “abolire la famiglia”, perché i genitori con le libertà e i diritti di cui dispongono determinano possibilità diseguali per i loro rispettivi figli: “Sembra che anche quando l'equa opportunità (come è stata definita) è soddisfatta, la famiglia determinerà possibilità ineguali tra gli individui. Dobbiamo abolire la famiglia, allora?” (Rawls, 1971, p. 511). Bisognerebbe insomma seguire l'ingiunzione platonica di sottrarre i bambini all'influsso dei loro genitori, affinché il principio di eguaglianza delle opportunità non resti lettera morta. Non è ovviamente questa la richiesta di Rawls; e anche se lo fosse, nessuno di noi la potrebbe approvare.

Contrariamente a quello che si potrebbe pensare, il ragionamento di Rawls non finisce però in un vicolo cieco. La via d'uscita è il principio di differenza. Molte diseguaglianze sociali ed economiche sono insuperabili, a meno di far uso di mezzi che sono inaccettabili

in una società democratica. Tuttavia per Rawls queste disuguaglianze non sono per principio ingiustificate; possono essere moralmente giustificate a condizione che assicurino il maggior beneficio a coloro che sono più svantaggiati. “Coloro che sono stati favoriti dalla natura, chiunque essi siano, possono trarre vantaggio dalla loro buona sorte solo a patto che migliorino la situazione di coloro che sono rimasti esclusi” (Rawls, 1971, p. 101). È questo il contenuto del principio di differenza, che a mente di Rawls costituisce la migliore interpretazione possibile del valore della *fraternité* che, come la *liberté* e l'*égalité*, stava sugli standard della Rivoluzione francese, ma che non ha goduto della stessa fortuna. Rawls osserva opportunamente che “il principio di differenza sembra corrispondere al significato naturale della fraternità; cioè, all’idea di non desiderare maggiori vantaggi, a meno che ciò non vada a beneficio di quelli che stanno meno bene” (*ivi*, p. 105). Per Rawls non è un principio “impraticabile” (*ivi*, p. 106), anche se verosimilmente la sua accettazione non sarà immediata. Un’educazione scolastica alle virtù politiche della cittadinanza democratica potrà spiegarne il valore e fare sì che risulti ammissibile anche a chi ignora o non considera adeguatamente il significato sociale della responsabilità individuale. Secondo Rawls è però soprattutto la famiglia che si presta maggiormente allo scopo: essa si rivela un luogo fondamentale per l’apprendimento delle regole della vita sociale e per lo sviluppo morale della persona. In effetti, per Rawls, “la famiglia, in termini ideali, ma spesso anche in pratica, è uno dei luoghi in cui il principio di massimizzare [per sé] la somma dei vantaggi è rifiutato. In generale, i membri di una famiglia non desiderano avere dei vantaggi, a meno che ciò non promuova gli interessi dei membri restanti” (*ibidem*). La rilevanza dell’apprendimento morale che è possibile in una famiglia, a condizione che sia un’istituzione giusta, è dunque evidente. In essa si gettano le basi morali affinché chi è più fortunato non si ritenga estraneo alla sorte di chi sta peggio, estendendo la pratica del valore familiare della *fraternité* al resto della società, che è ciò che richiede l’interpretazione democratica dell’eguaglianza delle opportunità (Ostinelli, 2011).

Il giudizio sulla famiglia come istituzione educativa che si ricava dalla teoria di Rawls è dunque molto importante; tanto per la comprensione dell’idea di famiglia, quanto per l’esame critico del rapporto tra famiglia e società e tra famiglia e scuola.

Le istituzioni educative secondo Rawls: la scuola pubblica

A differenza della famiglia, Rawls non dedica molte pagine all’istituzione scolastica. Nella *Lecture V* di *Liberalismo politico* dal titolo *Priorità del giusto e idee del bene* compare però una considerazione molto importante. Si riferisce all’interpretazione appropriata del principio di neutralità dello Stato rispetto a concezioni comprensive ragionevoli della vita buona, religiose o secolari.

L’affermazione del principio di neutralità dello Stato è condivisa da molti filosofi contemporanei e, come ricordava Rawls, è “una delle tesi comuni a tutto il pensiero liberale” (Rawls, 2005, p. 190). Non gli sfuggiva tuttavia che “il termine neutralità è infelice [*unfortunate*]: alcune delle sue connotazioni sono decisamente fuorvianti e altre suggeriscono principi del tutto impraticabili” (*ivi*, p. 191). L’adesione di Rawls al principio di neutralità dello Stato consegue dalla tesi, di ascendenza kantiana, della priorità del giusto sul bene, che costituisce “una delle caratteristiche centrali” della concezione della giustizia come equità (Rawls, 1971, p. 32) e la distingue dall’utilitarismo. Si tratta di un criterio saliente di una teoria deontologica, la quale “o non definisce il bene indipendentemente dal giusto, o non interpreta il giusto come massimizzazione del bene” (*ivi*, p. 30). Ciò significa che nelle scelte collettive la giustizia costituisce un vincolo per il perseguimento legittimo del bene; per lo Stato il vincolo è costituito dal principio di neutralità rispetto alle concezioni comprensive del bene, religiose e secolari, diffuse nelle società in cui è garantita l’eguale libertà dei cittadini.

Se però del vincolo della neutralità dello Stato vi sono interpretazioni “fuorvianti” o “impraticabili”, ce n’è almeno una plausibile?

È evidente che la neutralità delle conseguenze è impraticabile. Essa richiederebbe che gli effetti di qualunque scelta politica dello Stato debbano essere neutrali rispetto alle diverse concezioni comprensive del bene; ma questo però è “impossibile” (Rawls, 2005, p. 193). L’unica interpretazione plausibile del principio è per Rawls la neutralità dei fini, la quale stabilisce che “lo Stato non deve fare niente di destinato a favorire o promuovere una particolare dottrina comprensiva piuttosto che un’altra o ad assicurare un maggiore aiuto a coloro che la seguono” (*ibidem*). La tesi si applica anche all’educazione; anzi Rawls illustra la differenza tra le due interpretazioni proprio con la di-

scussione delle finalità dell'educazione pubblica. Esse devono essere neutrali rispetto alle diverse concezioni comprensive della vita buona. Lo sono per i fini che perseguono deliberatamente, non per le possibili conseguenze che esse producono (che comprendono anche quelle prevedibili, ma non intenzionali). Pertanto le obiezioni che solitamente sono rivolte al principio di neutralità sono pertinenti se riguardano la neutralità delle conseguenze, ma non intaccano la validità della neutralità dei fini.

Semmai essa potrebbe essere meglio definita come neutralità della giustificazione, perché non è sempre evidente quale sia il fine dell'azione dello Stato. L'eventuale intenzione opaca potrà così essere chiarita esplicitando le ragioni che giustificano l'azione. Se le ragioni che la giustificano sono neutrali (rispetto a dottrine comprensive ragionevoli della vita buona), allora si potrà sostenere che pure neutrale è il fine (o l'intenzione). L'argomento si trova già in Locke, nella sua *Lettera sulla tolleranza*, quando si chiedeva se lo Stato potesse proibire particolari riti religiosi. La risposta di Locke è nota: "al magistrato compete solamente di assicurarsi che la cosa non sia di pregiudizio alla società civile, e che non sia arrecato danno a nessuno, nella vita o nei beni", infatti "la legge non si pronuncia su questioni di carattere religioso, ma politico" (Locke, 2017, p. 288).

Ne discendono due considerazioni fondamentali riguardo lo statuto dell'educazione pubblica.

La prima considerazione riguarda l'estensione legittima dell'educazione scolastica. Possiamo precisare i limiti entro cui la scuola pubblica svolge legittimamente il suo compito educativo, riproponendo il celebre interrogativo che Rousseau rivolgeva al lettore all'inizio dell'*Émile*: "Bisogna scegliere se formare un uomo o un cittadino; formare l'uno e l'altro insieme non si può" (Rousseau, 1969, p. 248). Orbene, il fine dell'educazione pubblica è formare il cittadino; mentre all'educazione dell'uomo, quella cioè che deborda i valori politici della cittadinanza, penserà l'educazione privata, quella familiare (Ostinelli, 2020). È anche la tesi di Rawls. In un contesto caratterizzato dal pluralismo di concezioni comprensive della vita buona, "incompatibili e tuttavia ragionevoli" (Rawls, 2005, p. XVI), formare l'uomo invece che il cittadino vorrebbe dire imporre una particolare concezione comprensiva della vita buona; di conseguenza ledere l'eguaglianza dei cittadini e i loro diritti di libertà, in primo luogo il di-

ritto alla libertà di educazione dei genitori. Lo scopo dell'educazione pubblica non è la formazione integrale della persona: "Il liberalismo politico ha un fine diverso, e pretende molto di meno: chiede solo che l'educazione dei bambini comprenda la conoscenza dei loro diritti civili e costituzionali [...]. Inoltre, l'educazione dovrebbe anche prepararli a essere membri pienamente cooperativi della società e renderli autosufficienti; e dovrebbe incoraggiare le virtù politiche, così che desiderino essi stessi onorare gli equi termini della cooperazione sociale nei loro rapporti con il resto della società" (*ivi*, p. 199). Insomma il futuro cittadino non solo deve essere istruito, ma pure educato. Però l'educazione nella scuola pubblica dovrà essere limitata ai valori pubblici della cittadinanza, alla condotta politicamente virtuosa del futuro cittadino. Ciò spiega perché per Rawls il principio di neutralità dello Stato costituisca una sorta di "quinta mobile" (*ivi*, p. 191) che consente di distinguere accuratamente tra due idee del bene: d'un lato, quella che appartiene alle concezioni comprensive "ammissibili" (cioè ragionevoli), religiose o secolari; la virtù politica, propria di cittadini che si considerano reciprocamente liberi ed eguali, dall'altro. È proprio questa distinzione che chiarisce l'estensione legittima dell'educazione pubblica e i suoi limiti. Ne discende una seconda considerazione. È possibile che l'educazione pubblica, pur circoscritta ai valori politici della cittadinanza e alle virtù civiche, possa avere influenza su l'una o l'altra concezione del bene. Già Rawls lo notava: "si può obiettare che pretendere che i bambini arrivino a intendere in questo modo la concezione politica significa, di fatto se non nelle intenzioni, educarli a una concezione comprensiva liberale. Fare la prima cosa può condurre alla seconda" (*ivi*, p. 199). Un'educazione civica così limitata inoltre potrebbe avere delle conseguenze negative, perfino perniciose, per talune concezioni comprensive della vita buona, quelle che potremmo chiamare integralistiche perché non accettano la separazione tra la sfera pubblica e quella privata, che è uno dei valori fondamentali della modernità. I loro aderenti potrebbero sentirsi discriminati per gli effetti che l'educazione produce sui loro figli. Ciò però non dimostra che essa non sia neutrale, purché ovviamente non intendiamo il vincolo come neutralità delle conseguenze. Lo scopo di un'educazione civica che separa la sfera pubblica da quella privata, il bene delle virtù civiche dal bene di una concezione comprensiva religiosa o secolare, non è ovviamente la

discriminazione dei membri di comunità religiose integralistiche, bensì la formazione di cittadini che condividono i valori fondamentali di una società pluralistica giusta e che si considerano reciprocamente liberi ed eguali. Ciò spiega la lucida conclusione dell'excursus che Rawls dedicava alle finalità dell'educazione pubblica: dobbiamo "accettare, spesso a malincuore, le inevitabili conseguenze di certi requisiti ragionevoli imposti all'educazione dei figli" (*ivi*, p. 200). La convivenza civile in una società stabile e ragionevolmente giusta ha insomma il suo prezzo da pagare, fin dagli anni della frequenza della scuola pubblica.

Rawls e la filosofia dell'educazione

Rawls riteneva che un ruolo della filosofia politica, forse il più importante per noi oggi, fosse quello "realisticamente utopico": "Noi consideriamo realisticamente

utopica la filosofia politica: la consideriamo cioè una disciplina che scandaglia il limite estremo delle possibilità politiche praticabili. La nostra speranza nel futuro della società riposa sulla convinzione che il mondo sociale consenta, come minimo, un ordine politico decente, e che sia quindi possibile un regime democratico ragionevolmente giusto, se non perfetto" (Rawls, 2001, p. 4). Per Rawls ciò voleva dire interrogarsi su quali ideali e su quali principi consentirebbero di realizzare una società democratica giusta (o ragionevolmente giusta); interrogarsi non in astratto, bensì realisticamente, ovvero "date quelle che sappiamo essere le circostanze di giustizia di una cultura democratica" (*ibidem*). Ristretto alle istituzioni educative, mi sembra questo il compito attuale preminente della filosofia dell'educazione, intesa come filosofia delle istituzioni educative di una società ragionevolmente giusta.

Bibliografia

- Brighouse H. & Swift, A. (2009), *Legitimate Parental Partiality*, in "Philosophy and Public Affairs", 37, no. 1, pp. 43-80.
- Costa, N. V. (2021), *Rawls' Traces in Contemporary Philosophy of Education*, in "Theory and Research in Education", 19, 3, pp. 296-300.
- Curren, R. (2009), *Introduction*, in Curren, R. (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*, Malden (MA): Blackwell, pp. 1-4.
- Dewey, J. (1946), *Problems of Men*, New York: Philosophical Library.
- Locke, J. (2017), *Epistula de Tolerantia* [1689], in *Complete Works of John Locke*, Bexhill on Sea: Delphi Publishing.
- Macleod, C. (2014), *Justice as Fairness and Institutions*, in J. Mandle, D. Reidy, (eds.), *A Companion to Rawls*, Wiley, Malden (MA): Wiley, pp. 164-184.
- Maffettone, S. (2010), *Rawls. An Introduction*, Cambridge (UK): Polity Press.
- Nozick, R. (1974), *Anarchy, State, and Utopia*, Oxford: Blackwell.
- Okin, S. M. (1989), *Justice, Gender, and the Family*, New York: Basic Books.
- Ostinelli, M. (2011), *Eguaglianza e merito nella scuola pubblica*, in "Paradoxa", V, 1, pp. 69-81.
- Ostinelli, M. (2020), *Educare l'uomo o il cittadino? Un esame critico della concezione dell'educazione di Rousseau*, in Ostinelli, M. (a cura di), *Modernità, scienza e democrazia*, Roma: Carocci, pp. 51-68.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001), *Justice as Fairness. A Restatement*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Rawls, J. (2005), *Political Liberalism*, Expanded edition, New York: Columbia University Press.
- Rousseau, J.-J. (1969), *Émile ou de l'éducation* [1762], in *Œuvres complètes*, IV, Paris: Éditions Gallimard.
- Santambrogio, M. (2021), *Il complotto contro il merito*, Bari-Roma: Laterza.



SBB CFF FFS

Vai! Con la carta giornaliera per le scuole.

Abbina la carta giornaliera per le scuole a un'offerta per il tempo libero!

OFFERTE PER IL TEMPO LIBERO

FINO AL

20%*

DI SCONTO



RailAway



20%
DI SCONTO

Walter Zoo Gossau.

ffs.ch/scuole-walterzoo



20%
DI SCONTO

Swiss Science Center Technorama.

ffs.ch/scuole-technorama



20%
DI SCONTO

Pilatus.

ffs.ch/scuole-pilatus



20%
DI SCONTO

Museo Svizzero dei Trasporti.

ffs.ch/scuole-museo-trasporti



20%
DI SCONTO

Museo per bambini Creaviva.

ffs.ch/scuole-creaviva



15%
DI SCONTO

Parco naturale e faunistico Goldau.

ffs.ch/scuole-goldau



13%
DI SCONTO

Zoo di Basilea.

ffs.ch/scuole-zoo-basilea



13%
DI SCONTO

Zoo di Zurigo.

ffs.ch/scuole-zoo-zurigo

* Sconti fino al 20% sulla tariffa scuole per offerte selezionate. Ad esempio per l'escursione sul Walter Zoo Gossau ti aspetta il 20% di sconto sulla tariffa scuole utilizzando i trasporti pubblici all'andata e al ritorno (ffs.ch/scuole-walterzoo). Promozione valida fino al 31 dicembre 2023. Maggiori informazioni e altre offerte su ffs.ch/gite-scolastiche.



Riflessioni sulla meritocrazia

Giovanna Zanolla, docente ricercatrice senior DFA/CIRSE

Poco prima della sua scomparsa l'illustre economista Alan Krueger, professore dell'Università di Princeton e capo-consigliere economico della Casa Bianca di Barack Obama, scrisse nel suo saggio *Economia rock*: "stiamo tutti molto meglio se riconosciamo il contributo della fortuna nei nostri successi e siamo più tolleranti e solidali con coloro che sono meno fortunati" (Krueger, 2019, p. 157). Quando ho letto il libro del filosofo statunitense e professore dell'Università di Harvard Michael J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, pubblicato nel 2020 in pieno periodo pandemico, il mio pensiero è andato proprio all'invito di Krueger, perché il libro di Sandel trattava di quanto poco riscontro esso trovasse nella realtà. Sandel descrive infatti una società in cui chi giunge a determinati traguardi accademici e professionali tende a pensare che il proprio successo sia legato esclusivamente ai propri sforzi e ad attribuire il fallimento altrui allo scarso impegno e alla carente forza di volontà. I vincitori, secondo il filosofo americano, sono dunque tracotanti e gli sconfitti umiliati e risentiti. Il risultato è un tessuto sociale che va disgregandosi. L'istruzione, legittimando tramite il sigillo meritocratico disuguaglianze che hanno cause complesse, e che risiedono al di là delle responsabilità individuali, contribuisce alla spaccatura della società in cui viviamo.

Che la scuola agisse come riproduttore delle disuguaglianze sociali di partenza era già stato affermato da alcuni sociologi neo-marxisti (Bourdieu e Passeron 1970; Bowles e Gintis, 1976). In *La Reproduzione* (1970) Bourdieu e Passeron spiegano che giovani con provenienze sociali diverse fanno il loro ingresso a scuola con un *habitus* più o meno vicino a quello richiesto dagli insegnanti, e ciò che di fatto accade è che la scuola sancisce la superiorità di chi già possiede un capitale culturale nella famiglia di origine su chi non lo detiene. Tuttavia, negli anni a cavallo tra il Ventesimo e il Ventunesimo secolo, della formula originale di Michael Young (1958), che eguagliava il merito alla somma di talento e impegno, la narrazione neolibertista ha perso per strada il primo addendo – ereditato per via genetica, ambientale e familiare –, e ha ridotto il merito a una sola questione di sforzo individuale. Solo in tempi recenti si è ripreso a studiare il fenomeno della meritocrazia in chiave critica, e cioè come un'ideologia volta a legittimare le crescenti disuguaglianze sociali (Markovits, 2019; Piketty, 2019). San-

del rileva come la risposta dei partiti di centro-sinistra, che hanno reagito alla crescente disuguaglianza invocando l'uguaglianza di opportunità di accesso all'istruzione superiore e la riqualificazione dei lavoratori che hanno perso il lavoro a causa della globalizzazione e dell'innovazione tecnologica, sia suonata come un insulto agli orecchi di chi è intrappolato in basso. I movimenti populistici, che negli ultimi anni hanno portato all'elezione di Trump negli USA, alla Brexit e al successo dei partiti di estrema destra in Europa, sono per il filosofo la risposta non solo alla perdita dei posti di lavoro legata alla tecnologia e alla delocalizzazione, ma anche alla percezione dello scarso rispetto destinato dalla società alla classe lavoratrice. Quella classe lavoratrice che abbiamo tutti visto assumere un ruolo centrale nel periodo della pandemia. Infatti, mentre il mondo era in lockdown, lavori cui spesso non si riserva grande riconoscimento sociale quali quello del fattorino, del pulitore addetto all'igienizzazione degli ambienti, del cassiere del supermercato oltre che dell'infermiere, sono emersi in tutta la loro essenzialità.

Il saggio di Sandel e, più in generale, il dibattito sulla meritocrazia, offrono a mio avviso alcuni spunti di riflessione anche agli attori della scuola ticinese.

Il primo aspetto che mi pare importante sottolineare è che l'istruzione non necessariamente potenzia atteggiamenti di fratellanza ed empatia, ma al contrario può incrementare la presunzione di chi è riuscito a ottenere un titolo accademico. Da uno studio realizzato nel Regno Unito, negli Stati Uniti, in Belgio e nei Paesi Bassi, è emerso che chi ha un'istruzione superiore tende a nutrire nei confronti di chi non ha studiato maggiore avversione rispetto a quella riservata ad altri gruppi svantaggiati, in quanto i non istruiti sono ritenuti responsabili della loro situazione (Kuppens et al., 2018). In tale studio si ipotizza che questo risultato possa dipendere dal fatto che, mentre atteggiamenti sessisti, razzisti e altre forme di pregiudizio sono stati combattuti dagli accademici che hanno subito essi stessi discriminazioni in quanto appartenenti a target penalizzati, non esistono accademici che non siano istruiti e abbiano pertanto difeso la causa di chi non ha conseguito un titolo di studio elevato. Un'altra spiegazione, che è in linea con i lavori di Butera (2006), potrebbe risiedere nella cultura della meritocrazia che, alimentata nelle nostre scuole anche attraverso i voti, porta gli individui a un continuo confronto sociale minaccioso,

all'individualismo e all'incapacità di trarre beneficio dalla cooperazione, invece che alla promozione di un atteggiamento empatico.

Una seconda riflessione riguarda la valorizzazione della formazione professionale. Molti studiosi inseriscono nella ricetta per una maggiore equità sociale il potenziamento della formazione professionale ed esprimono preoccupazione per il diverso livello di stima accordato alla formazione accademica e a quella tecnico-professionale, vale a dire per la forte svalutazione della seconda a vantaggio della prima, ritenuta l'unica via per aver successo nelle economie contemporanee (Case e Deaton, 2021; Putnam, 2016; Reay, 2020). Lo stesso Sandel lamenta che l'istruzione tecnica e la formazione professionale negli Stati Uniti siano troppo spesso sacrificate a vantaggio dell'istruzione superiore, sebbene di fatto solo un americano su tre consegua un diploma di laurea e per tutti gli altri l'accesso a un lavoro ben pagato dipenda da altre forme di istruzione alquanto trascurate. Secondo il filosofo questa negligenza non solo danneggia l'economia, ma esprime una mancanza di rispetto per il tipo di attività svolta dalle classi lavoratrici e alimenta rabbia e risentimento: coloro che sono stati lasciati indietro dalla globalizzazione, oltre a sperimentare difficoltà economiche, hanno percepito che il proprio lavoro non era più fonte di stima sociale. In questo ambito il sistema educativo svizzero è citato nella letteratura internazionale come un esempio da imitare (Collier, 2018) in quanto, unendo a università di fama internazionale una formazione professionale ben organizzata che costituisce una via di accesso riconosciuta a impieghi di alto livello, costituirebbe la dimostrazione che sia possibile far prosperare i percorsi accademici senza indebolire quelli professionali (Collier, 2018).

Un'ulteriore considerazione, che si collega alla prima, riguarda la coesione sociale. Per Sandel per ripristinare la dignità del lavoro occorre innanzitutto riparare i legami che la meritocrazia ha allentato: solo riconoscendo che dipendiamo gli uni dagli altri valorizziamo il contributo di ognuno al benessere collettivo. Per costruire un senso di comunità sufficientemente robusto è necessario per il filosofo che cittadini di diversa estrazione sociale si incontrino fra di loro in spazi comuni e luoghi pubblici e imparino a negoziare a e a tollerare le reciproche differenze. Tuttavia, giusto alcuni anni fa il sociologo Robert Putnam osservò in un coinvolgente affresco della società statunitense (2016)

come ricchi e poveri vivessero, studiassero e crescessero i loro figli in mondi che sono sempre più separati e diseguali, rimuovendo così ogni sorta di trampolino alla mobilità ascendente. La scuola è un importante luogo d'incontro che, per usare le parole di Michael Young, "non deve segregare i simili, ma mischiare i dissimili" (Young, 1958). Sì, dunque, a una scuola inclusiva, e attenzione alla segregazione dei giovani nei percorsi formativi, in particolare quando essa si associa a variabili ascritte quali l'origine sociale, la nazionalità e il genere.

Bibliografia

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La Reproduzione. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York, NY: Basic Books.
- Butera, F. (2006). La Meritocrazia a Scuola: un Serio Ostacolo all'Apprendimento. *Psicologia sociale*, 1(3), 431-448.
- Case, A., & Deaton, A. (2021). *Deaths of Despair and the Future of Capitalism*. Princeton University Press.
- Collier, P. (2018). *The Future of Capitalism: Facing the New Anxieties*. New York: Harper.
- Krueger, A. B. (2019). *Rockonomics: How the Music Industry Can Explain the Modern Economy*. John Murray.
- Markovits, D. (2019). *The Meritocracy Trap*. Penguin UK.
- Kuppens, T., Spears, R., Manstead, A. S. R., Spruyt, B., & Easterbrook, M. J. (2018). Educationism and the Irony of Meritocracy: Negative Attitudes of Higher Educated People towards the Less Educated. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 429-447.
- Piketty, T. (2019). *Capital et Idéologie*. Editions du Seuil, Paris.
- Putnam, R. D. (2016). *Our Kids: The American Dream in Crisis*. Simon and Schuster.
- Reay, D. (2020). The Perils and Penalties of Meritocracy: Sanctioning Inequalities and Legitimizing Prejudice. *The Political Quarterly*, 91(2), 405-412.
- Sandel, M. J. (2020). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Penguin UK.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870-2003: An Essay on Education and Society*.

**PARTECIPATE
ALLA RACCOLTA
FONDI!**

ALDI SUISSE
sostiene ogni iniziativa
con una donazione
di 50 franchi

Mai arrendersi. Aiutare i bambini in Bangladesh.

La speciale campagna di raccolta fondi
«Settimane delle stelle» dal 20 novembre fino
a Natale 2023 va a beneficio dei bambini
del Bangladesh colpiti dai cambiamenti climatici.



settimanedellestelle.ch



Settimane delle stelle

Bambini per i bambini

**Schweizer
Familie**

unicef 

media partner

SPICK

MoneyFit:
Denaro sotto controllo.

Per il ciclo 2, il ciclo 3
e il livello secondario II

PostFinance 





In-Formazione@Inclusione: una piattaforma per favorire l'inclusione scolastica

Elisa Geronimi, Centro competenze bisogni educativi,
scuola e società DFA/SUPSI



Home page del sito IF@IN

Introduzione

La volontà nazionale e internazionale di accrescere l'inclusività della scuola, dettata dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ratificata dalla Svizzera il 15 aprile del 2014), fa sì che gli allievi con bisogni educativi speciali (BES) siano sempre più presenti nelle classi ticinesi. Nonostante la scuola ticinese fosse già marcata da disponibilità e da capacità di accogliere e integrare la diversità, il passaggio verso il paradigma inclusivo comporta una maggiore eterogeneità, che può porre delle sfide ai docenti. Questo cambiamento di paradigma interessa i piani di studio della formazione di base, ma ugualmente, e in modo altrettanto urgente e prioritario, tutti gli attori già attivi nel sistema educativo e formativo. In altri termini, esso interessa l'opinione pubblica, l'amministrazione scolastica, la formazione continua e l'autoaggiornamento dei docenti e di ogni altro professionista confrontato con la normale presenza a scuola di allievi con BES.

La possibilità di incrementare, tramite un supporto digitale e sostenibile, l'autoaggiornamento di qualità e la diffusione delle conoscenze sui BES, sulle evidenze scientifiche e sulle buone pratiche, va considerato un fattore determinante dell'innovazione didattica che precede e accompagna l'evoluzione della scuola. La

formazione asincrona, fruibile da remoto e accessibile (online) è sempre più importante e seguita in tutti gli ambiti, a maggior ragione in una circostanza come l'attuale, in cui le istanze politiche (inter)nazionali chiedono che in tempi brevi i Cantoni facciano prova delle proprie capacità di proporre ambienti scolastici realmente inclusivi e di qualità per tutti.

Per questo motivo è nata l'idea di creare un portale web sull'inclusione scolastica di allievi con BES di stampo 'informativo', ovvero con contenuti informativi e formativi, a supporto della formazione di base e continua predisposta per i professionisti del settore socio-educativo e scolastico. Questa piattaforma, che viene costantemente aggiornata e arricchita nei contenuti, è pensata sia per gli studenti, sia per i professionisti già attivi, ma è a disposizione anche di tutte le persone interessate.

Origine e team del progetto

Il progetto In-Formazione@Inclusione (IF@IN) è stato condotto e curato dal Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS) del DFA (Elisa Geronimi e Michele Mainardi) e realizzato in collaborazione con altri/e esperti/e di settore. Il team di progetto, oltre ai curatori, comprende da una parte Lorenzo Sommaruga e Nadia Catenazzi (Istituto sistemi informativi e networking, DTI, SUPSI), che si sono occupati della modellizzazione e dell'implementazione della piattaforma. D'altra parte, hanno completato il team di progetto Claudia Bisol, Carla Valentini e Eliana Rela (Università di Caxias do Sul, Brasile), con le quali abbiamo avuto soprattutto un confronto sui contenuti. Oltre ai membri del progetto, i contributi sono stati curati da altri/e colleghi/e del Centro competenze BESS o del DFA e da persone esterne attive perlopiù in associazioni. Per diversi contributi sono state inserite le testimonianze di persone con disabilità.

Il progetto prende spunto dal sito realizzato e sperimentato con successo dalle colleghe dell'Università di Caxias do Sul, *Incluir*¹, per il quale abbiamo fornito alcuni contributi nell'occasione di precedenti collaborazioni. Questo sito è attivo da alcuni anni, è in costante evoluzione ed è evidentemente tagliato su misura per il contesto brasiliano. Da qui l'idea di realizzarne uno particolarmente idoneo al contesto locale, svizzero e ticinese in particolare. Grazie alla collaborazione con la HEP Vaud, il portale è fruibile sia in lingua italiana che in francese.

Nota

1

<https://proincluir.org>

La piattaforma IF@IN²

Per prima cosa, la home page del sito IF@IN propone un'introduzione generale al progetto, nella quale vengono fornite le informazioni principali quali il suo obiettivo, l'ente promotore e l'ente finanziatore. A completare queste informazioni, come in ogni sito, vi è una parte dedicata alla descrizione del progetto, nella quale sono presenti informazioni relative al team e ai contatti.

Il sito contiene approfondimenti teorici volutamente sintetici sull'educazione, l'inclusione e su concetti inerenti le diversità e gli sguardi da portare alle diversità a scuola, la presentazione dei fattori alla base dell'identificazione delle varie categorie di Bisogni educativi speciali (disabilità, disturbi evolutivi specifici, svantaggi) e condizioni assimilabili (alto potenziale cognitivo) e le attenzioni da portare agli allievi. Questi temi sono trattati all'interno di due sezioni principali ('Concetti chiave' e 'Bisogni educativi speciali') alle quali si può accedere sia dalla home page, sia tramite il menu a tendina.

I concetti chiave proposti – handicap, educazione e inclusione – sono stati giudicati come essenziali da conoscere a priori e prima di addentrarsi nell'approfondimento dei BES. La differenziazione fra deficit e handicap sensibilizza al ruolo giocato dal contesto e spiega come si è arrivati al concetto di 'bisogno educativo speciale' e ai fattori che lo determinano contestualmente. La parte dedicata all'educazione mette l'accento sull'evoluzione storica che ha caratterizzato i luoghi del fare scuola nel passato recente (dall'assenza, all'esclusione 'positiva', passando per l'integrazione prima e l'inclusione dopo). Infine, nella parte dedicata al concetto di inclusione si presentano delle definizioni dei concetti di inclusione e di accessibilità, si affronta il tema della diversità in classe e delle classi inclusive (anche con le testimonianze di docenti attivi in queste classi in diversi ordini di scuola).

Nella sezione dedicata ai Bisogni educativi speciali, questi ultimi sono distinti nelle categorie identificate dall'OCSE: (1) disabilità, (2) disturbi evolutivi specifici e (3) svantaggio linguistico e socio-culturale. Anche se non ancora ufficialmente riconosciuta dall'OCSE e neppure dalla Svizzera, per completezza è stata aggiunta una quarta categoria empiricamente conosciuta, e già considerata in alcuni stati europei, dedicata all'alto potenziale cognitivo (APC), sempre più considerato come condizione che richiede delle attenzioni

speciali. All'interno delle prime due categorie sono presenti dei BES più specifici. Nella categoria disabilità, quella principale, sono presenti per esempio la disabilità visiva, fisica, intellettiva, ecc. Tra i disturbi evolutivi specifici sono invece state create due sottocategorie: i disturbi specifici dell'apprendimento e l'ADHD (disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività). Per ogni BES abbiamo cercato di fornire la stessa struttura, composta da tre parti distinte nella pagina del sito:

- Cosa c'è da sapere: contenuti più teorici e informativi, spesso completati da riferimenti bibliografici e recapiti di associazioni attive sul territorio.
- Consigli per i/le docenti: consigli didattici e pratici che il/la docente può mettere in pratica per accogliere al meglio un allievo o un'allieva con BES.
- Risorse per la classe: attività (letture, filmati, giochi di ruolo...) per sensibilizzare l'intero gruppo classe alla diversità.

Non per tutti i BES è stato possibile creare queste tre parti, per alcuni al momento ci sono solamente le prime due. Per ogni BES abbiamo creato un'introduzione che potesse fungere da 'provocazione' (nel senso buono del termine), ovvero qualcosa che possa mettere in dubbio dei preconcetti, farci riflettere o capire il punto di vista dell'altro: immagini, frasi, domande, quiz e altri piccoli test. Per tutti i contributi abbiamo cercato di variare il contenuto non limitandolo al testo scritto ma arricchendolo, laddove possibile, di immagini, video e/o contenuti interattivi.

Attraverso questi contenuti il sito, oltre ad informare e formare, vorrebbe contribuire alla diffusione capillare di buone pratiche e guide per le diverse categorie di BES riunite all'interno di questa macro categoria. Lo strumento vorrebbe essere un reale supporto agli operatori scolastici attivi o in formazione che sia: (1) scientificamente fondato nei contenuti conoscitivi e nelle proposte didattiche; (2) dedicato alle principali tipologie di BES e alle questioni più frequenti ad esse associate; (3) sempre accessibile e di facile fruizione.

Prima prova

Al fine di individuare pregi e difetti del sito nella sua versione 'Beta', in vista di una sua rivisitazione critica, si è deciso di metterlo alla prova dei fruitori e delle fruitrici, che l'hanno consultato e hanno poi risposto a un breve questionario. Quest'ultimo era composto da una

Nota

2

<https://in-formazione-inclusione.ch>

serie di domande chiuse volte a valutare l'utilità, la chiarezza e le possibili ricadute sulla pratica in classe. A complemento di queste domande, sono state inserite anche delle domande aperte volte a cogliere in particolare gli aspetti più o meno apprezzati e i possibili miglioramenti. Per costruire il questionario, ci siamo basati su quello utilizzato dalle colleghe dell'Università di Caxias do Sul per il sito *Incluir* con l'intento, oltre alla raccolta del dato specifico, di poter effettuare dei paragoni fra le due esperienze.

I gruppi target dello strumento IF@IN sono: (1) studenti in formazione di base; (2) docenti attivi nella scuola dell'obbligo (in particolare del primo e secondo ciclo); (3) operatori scolastici specializzati. Per questo motivo, è stato importante testare inizialmente la versione Beta dello strumento su un campione di questi futuri fruitori. Il link al sito e il questionario sono quindi stati inviati ad alcuni gruppi di studenti del DFA di diversi corsi di laurea (Bachelor, Master, Formazione Continua), ad alcuni docenti già attivi e ad altri portatori d'interesse che si sono resi disponibili (principalmente colleghi/e e associazioni che hanno fornito un contributo interno al sito). Per questioni di calendario di progetto il questionario è rimasto aperto unicamente una settimana e ciò ha limitato il numero di risposte. Al questionario hanno infatti risposto 47 persone: 21 studenti del DFA, 13 docenti e 7 altre persone (6 non hanno risposto alla domanda). La maggior parte delle persone che ha risposto, l'82%, ha già avuto esperienze con allievi con BES.

Come accennato, la prima parte di valutazione era composta da domande chiuse che riguardavano tre ambiti: contenuti; utilizzo e navigazione; obiettivi e utilità.

Per quanto riguarda i contenuti, essi sono stati percepiti perlopiù come comprensibili e adeguati. È stato invece percepito del margine di miglioramento per quanto riguarda la chiarezza e soprattutto la sintesi: i contenuti per molte persone potevano infatti essere più concisi.

Riguardo all'utilizzo e alla navigazione, per una netta maggioranza di chi ha risposto al questionario il sito è stato facile da usare e intuitivo. Anche la grafica è stata apprezzata, anche se alcune persone hanno mosso delle critiche. Per quanto riguarda le opzioni legate all'accessibilità, nella versione proposta sembravano avere ancora molti margini di miglioramento: il 40% ha ritenuto che non fossero ancora adeguate.

Infine, per quanto concerne gli obiettivi e l'utilità, quasi tutti hanno affermato che il sito informa adeguatamente (solo 3 persone hanno risposto 'più o meno'). Una netta maggioranza ha anche giudicato che il sito promuove la riflessione e può essere utile per gli studi o il lavoro degli utenti che lo visitano. Una maggioranza un po' meno marcata (circa il 70%) ha pensato che il sito potesse essere usato in diversi modi.

A complemento delle domande chiuse, sono state poste delle domande aperte riguardanti la sensibilizzazione verso la diversità, gli aspetti positivi, gli aspetti negativi e i possibili miglioramenti.

Per quanto riguarda il primo punto, è stato chiesto se il sito può contribuire allo sviluppo di una maggiore consapevolezza verso la diversità, l'inclusione e i BES. Praticamente tutti hanno risposto in modo affermativo a questa domanda, la maggior parte non ha però fornito una motivazione. Tra chi l'ha fatto, c'è chi ha sottolineato che il sito offre parecchi spunti di riflessione grazie soprattutto alle informazioni e alla presenza di diverse testimonianze.

Riguardo agli aspetti positivi, sono molti gli aspetti del sito che sono stati apprezzati. Alcuni partecipanti hanno risposto semplicemente 'tutto', altri hanno evidenziato qualcosa in particolare. In sintesi, gli aspetti più apprezzati sono stati: la struttura semplice e chiara del sito che permette di trovare facilmente le informazioni, l'utilità del sito in generale, i consigli per i docenti e le risorse didattiche, il fatto che vengono fornite delle informazioni per ogni BES, i contenuti di diverse tipologie (testi, immagini, video), la chiarezza e la semplicità dell'esposizione, la presenza di testimonianze e le opzioni legate all'accessibilità (anche se una persona ha detto che le ha notate solo leggendo il questionario). La maggior parte delle persone ha risposto che non c'è qualcosa che non ha apprezzato. Chi invece ha espresso ciò che non ha gradito ha messo in evidenza che il sito era un po' statico, che non tutti gli argomenti sono stati approfonditi allo stesso modo e che alcuni erano trattati in modo eccessivamente prolisso.

Diverse persone non hanno segnalato dei possibili miglioramenti. Chi l'ha fatto ha ripreso in buona parte quanto espresso in precedenza. Altri hanno evidenziato degli aspetti molto puntuali proponendo delle piccole correzioni. Alcune persone hanno evidenziato dei possibili miglioramenti sia nelle opzioni legate all'accessibilità (aumentandole) sia nella loro valorizzazione (rendendole più visibili e chiare). Anche la lunghez-

za della home e il fatto di avere il ‘menu’ sempre a portata di mano sono stati indicati da più persone come possibili aspetti da migliorare.

Sulla base di questi risultati, sono state implementate diverse modifiche e migliorie al sito. Per quanto riguarda la grafica, abbiamo fatto in modo che il menu restasse fisso in alto (inizialmente se si scendeva nella home non lo si vedeva più), abbiamo ridotto il volume della home con dei pulsanti, abbiamo messo più in evidenza il simbolo dell’accessibilità (al quale abbiamo anche aggiunto la scritta) e reso possibile la video lettura di paragrafi tematici sintetici. Dal punto di vista dei contenuti, abbiamo da subito cercato di aumentare quelli più interattivi (per esempio tramite piccoli quiz) per fare in modo che il sito risultasse meno statico e più coinvolgente.

Conclusioni

IF@IN vuole essere un supporto complementare, e non sostitutivo, alla formazione di base e continua. In effetti, il sito può essere uno strumento da presentare e usare come materiale di studio durante i canonici corsi in presenza, così come in maniera asincrona, privata e a distanza. La realtà dei BES è complessa e siamo ben

coscienti che un sito non basti per trattarli in modo esaustivo e con la dovuta considerazione alla specificità della singola condizione personale e contestuale, per cui ogni situazione va trattata a sé. Questa piattaforma non va infatti scambiata per un ‘manuale di ricette’, ma come una raccolta di spunti e appunti introduttivi di qualità che possono (o devono al momento del bisogno) essere approfonditi in altro modo anche tramite i riferimenti bibliografici presenti sul sito o prendendo contatto con le associazioni attive sul territorio, anch’esse indicate nel portale.

Il vantaggio di questo tipo di supporto rispetto al materiale cartaceo è che può essere soggetto ad evoluzione e integrazioni che consentano di mantenerlo agile e aggiornato. Se dal punto di vista scientifico possiamo provvedere internamente grazie alle competenze presenti nel Centro competenze e alla rete attivata, per quanto attiene all’accessibilità e alla fruibilità ogni riscontro è benvenuto, così come la condivisione di esperienze legate al tema dell’inclusione. Lo potete fare direttamente dal sito tramite il modulo presente nella sezione ‘contattaci’. Ogni suggerimento è gradito nella misura in cui può permetterci di migliorare ulteriormente la piattaforma.

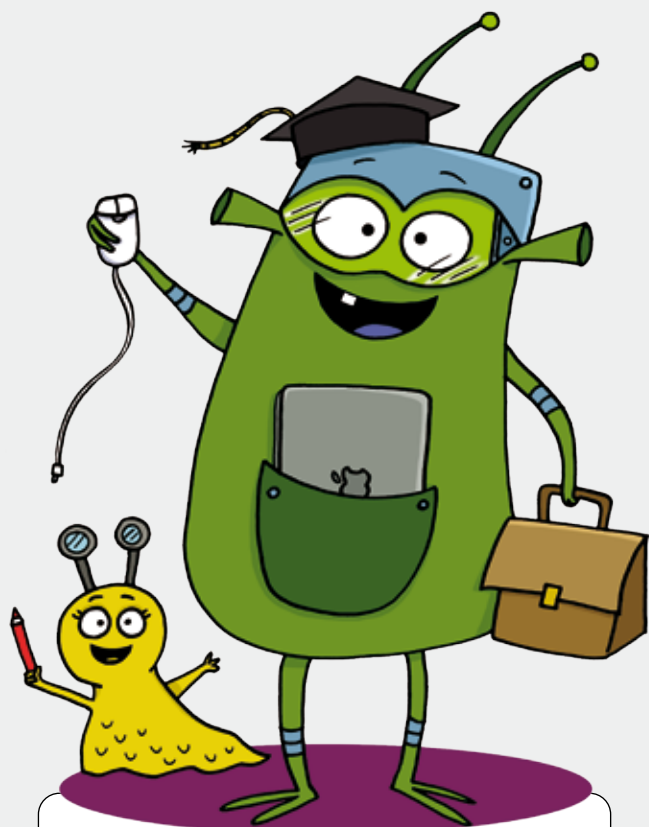
Scoprire la grammatica dell'italiano

Insegni nella scuola elementare e hai voglia di proporre in modo innovativo la grammatica dell'italiano in classe, seguendo le indicazioni del Piano di studio? Sgrammit è un progetto pensato per te! Attraverso una serie di quaderni didattici ti aiuterà a portare l'attenzione delle tue allieve e dei tuoi allievi sulla lingua italiana in modo efficace e divertente.

Maggiori informazioni: www.sgrammit.ch

Ordinazioni:

SalvioniEdizioni
www.salvioni.ch
libri@salvioni.ch
091 821 11 11



SalvioniEdizioni

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI



Quaderni rossi
La punteggiatura

USCITO DAL 2019



Quaderni verdi
**Il testo narrativo
e il testo
descrittivo**

USCITO DAL 2020



Quaderni blu
L'ortografia

USCITO DAL 2021



Quaderni arancioni
**Il testo espositivo
e il testo
argomentativo**

USCITO DAL 2022

Sgrammit



NOVITÀ AUTUNNO 2023



Quaderni viola
**La grammatica
e il metalinguaggio**



Quaderni gialli
**Il testo regolativo
e il testo
funzionale**

USCITA 2024

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori

Claudio Biffi, Roberto Falconi

Comitato di redazione

Spartaco Calvo
Brigitte Jörimann Vancheri
Serena Ragazzi
Michele Tamagni

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

