

SUPSI

Identità, stereotipi, pregiudizi e discriminazioni

Alcuni fondamenti teorici e pratici
per la scuola e la vita di tutti i giorni



Identità, stereotipi, pregiudizi e discriminazioni

Alcuni fondamenti teorici e pratici
per la scuola e la vita di tutti i giorni

Collana *Democrazia e Scuola*, volume 3,
Identità, stereotipi, pregiudizi e discriminazioni. Alcuni fondamenti teorici e pratici per la scuola e la vita di tutti i giorni

Editore

Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica - DFA/ASP, Locarno
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana - SUPSI
www.supsi.ch/dfa

Curatrici e curatori

Andrea Plata, Marco Lupatini e Sonia Castro

Autrici e autori

Marta Bernasconi, Mariaelena Biliato, Spartaco Calvo, Marina Carobbio Guscetti,
Sonia Castro, Sara Colombo, Barbara Fontana-Lana, Lia Galli, Marco Lupatini,
Francesca Mariani Arcobello, Chiara Orelli Vassere, Maila Pentucci, Andrea Plata, Tatiana Roveri,
Laura Rusconi, Lorenza Rusconi-Kyburz, Wolfgang Sahlfeld, Martina Soldati, Michela Trisconi

Coordinamento progetto editoriale ed editing

Simona Crivelli, Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione (REC), SUPSI-DFA/ASP

Progetto grafico e impaginazione

Adamo Citraro, Servizio REC, SUPSI-DFA/ASP

Locarno, settembre 2024

ISSN 2813-3420 (print)

ISSN 2813-3439 (online)

ISBN 979-12-81824-01-0 (print)

ISBN 979-12-81824-02-7 (online PDF)

Per la citazione: Plata, A., Lupatini, M., & Castro, S. (A cura di) (2024). *Identità, stereotipi, pregiudizi e discriminazioni. Alcuni fondamenti teorici e pratici per la scuola e la vita di tutti i giorni*. Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica, SUPSI.



La versione digitale del volume è pubblicata in Open Access su
www.supsi.ch/go/dfa-democraziaescuola.

Il presente volume è distribuito con licenza Creative Commons

Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-SA 4.0)

© 2024, gli autori/le autrici

Quando in questo documento è usato il maschile, unicamente a scopo di semplificazione, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone, quale che sia la loro personale definizione di genere.

Sommario

Prefazione	7
<i>Marina Carobbio Guscetti</i>	
Identità, stereotipi, pregiudizi e discriminazioni: alcuni fondamenti teorici e pratici per la scuola e la vita di tutti i giorni. Introduzione alla terza edizione di <i>Democrazia e Scuola</i>	9
<i>Andrea Plata, Sonia Castro e Marco Lupatini</i>	
1. Alcuni fondamenti teorici ed empirici	15
1.1 Equità e identità nella mediazione e nella comunicazione didattica	17
<i>Maila Pentucci</i>	
1.2 Il ruolo delle concezioni del personale insegnante nella difesa di una scuola inclusiva, equa e democratica	27
<i>Laura Rusconi</i>	
1.3 “Mettersi scomodi”: scuola e riconoscimento delle identità	39
<i>Chiara Orelli Vassere</i>	
1.4 Lotta al razzismo: a che punto siamo in Ticino?	51
<i>Marta Bernasconi, Tatiana Roveri e Michela Trisconi</i>	
1.5 L’istituzionalizzazione dell’educazione sessuale in Ticino: tra scuola, politica e società	67
<i>Spartaco Calvo e Wolfgang Sahlfeld</i>	
1.6 Dare il diritto di voto a tutte le persone con disabilità cognitiva: un’occasione per ognuno di noi?	87
<i>Barbara Fontana-Lana</i>	

2. Esperienze d'aula, progetti e buone pratiche 107

2.1 Discriminazioni e razzismo a scuola: quali risorse per affrontare e prevenire questi fenomeni? 109

Mariaelena Biliato

2.2 Teròn, badìn, portughès, albanès, lùganès, polentone, zücchin, maranza, africàn: goliardia o discriminazione e razzismo? 121

Sara Colombo e Lia Galli

2.3 Non sono solo i porti degli altri: un percorso di educazione interculturale e antirazzista alla scuola elementare 139

Martina Soldati e Lorenza Rusconi-Kyburz

2.4 Intrecci coloniali della Svizzera: un progetto del Dizionario storico della Svizzera 151

Francesca Mariani Arcobello

2.5 Una giornata di formazione e un Manifesto per prevenire le discriminazioni ... 163

Sonia Castro, Marco Lupatini e Andrea Plata

3. Appendice 169

3.1 Approfondimenti bibliografici 171

A cura della Biblioteca del DFA/ASP

Prefazione

Marina Carobbio Guscetti, Consigliera di Stato, Direttrice del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Questo volume, pubblicato in occasione della quarta Giornata internazionale della democrazia del DFA/ASP, si concentra sul legame esistente tra stereotipi, pregiudizi e discriminazioni. Un tema complesso che merita di essere analizzato e affrontato seriamente.

In seno al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) queste tematiche sono frutto di costanti riflessioni e approfondimenti. Proprio negli scorsi mesi abbiamo dato vita a un gruppo di lavoro chiamato "Migrazione e diversità", volto ad approfondire questi aspetti che permeano la società e la scuola di oggi al fine di avere una visione completa di ciò che attualmente oggi viene messo in atto e affrontare questi temi con ancor maggiore attenzione ed efficacia.

Benché negli anni siano stati fatti passi avanti in materia di superamento degli stereotipi e dei pregiudizi, è indubbio che molto rimanga ancora da fare e che discriminazioni di varia natura, purtroppo, persistano ancora. Mi auguro che i contributi contenuti in questa pubblicazione, assieme alle altre riflessioni e alle azioni pratiche in corso a livello cantonale, nazionale e internazionale, possano contribuire in un futuro prossimo a una società sempre più consapevole e coesa. Una società che, per ambire ad essere pienamente democratica, deve dapprima diventare pienamente inclusiva, impegnandosi ad ascoltare e capire a fondo le diversità di vedute e di esigenze che si manifestano al suo interno e che meritano risposte eque adeguate ai bisogni e alle sfaccettate storie di ciascuna e ciascuno di noi, al fine di non escludere nessuno.

Marina Carobbio Guscetti
Consigliera di Stato

Identità, stereotipi, pregiudizi e discriminazioni: alcuni fondamenti teorici e pratici per la scuola e la vita di tutti i giorni. Introduzione alla terza edizione di *Democrazia e Scuola*

Andrea Plata, Docente-ricercatore DFA/ASP,

Sonia Castro, Professoressa aggiunta in Didattica della storia DFA/ASP,

e Marco Lupatini, Docente-ricercatore senior DFA/ASP

Inclusione e democrazia sono temi strategici in ambito educativo, specie nel contesto storico attuale, caratterizzato da una società multiculturale e in continua trasformazione. L'educazione alla democrazia implica la formazione di persone capaci di inclusione e di accettazione e valorizzazione dell'Altro, al di là delle differenze che naturalmente esistono e oltre clichés e luoghi comuni, talvolta fonti di pregiudizi.

Il legame esistente tra lo stereotipo, il pregiudizio e la discriminazione è l'oggetto di riflessione e di analisi del terzo volume della collana. Punto di partenza è il concetto di identità e le molteplici forme di discriminazione che si possono manifestare nella vita di tutti i giorni, a scuola e in altri ambiti.

Il volume raccoglie sia contributi teorici e di ricerca empirica, sia esperienze, progetti e buone pratiche. Ciascun contributo affronta il tema da un'angolazione diversa e con un approccio specifico. Gli argomenti trattati includono la mediazione e la comunicazione didattica, le credenze implicite degli insegnanti, la diversità culturale e razziale, l'educazione sessuale, i diritti politici delle persone con disabilità e la consapevolezza storica delle disuguaglianze globali. Alcune esperienze e percorsi didattici forniscono inoltre strumenti e risorse per affrontare e prevenire le discriminazioni e il razzismo a scuola.

Maila Pentucci affronta il tema dell'equità e dell'identità nella mediazione e nella comunicazione didattica, focalizzando la propria attenzione sulla progettazione ragionata e democratica degli spazi e dei dispositivi didattici quale elemento essenziale per promuovere giustizia sociale, senso di appartenenza ed empowerment tra le persone in formazione. I processi di mediazione didattica, quindi di esplicitazione intenzionale dell'oggetto culturale

di riferimento da parte dell'insegnante, nonché le tipologie di comunicazione didattica utilizzate, come ad esempio il binarismo di genere, sono qui illustrati come dei pilastri fondamentali per ridurre la presenza di stereotipi e discriminazioni a scuola e per promuovere l'equità e la giustizia sociale nelle pratiche educative di tutti i giorni.

Il contributo di *Laura Rusconi* esamina le relazioni tra le teorie implicite delle e degli insegnanti, il modo in cui queste teorie influenzano le loro pratiche didattiche e i potenziali rischi e fattori di protezione connessi a tali dinamiche. Attraverso la presentazione di alcune ricerche e alcuni dati relativi alle concezioni e alle rappresentazioni del personale docente sullo sviluppo dell'intelligenza e sulle caratteristiche intrinseche delle persone in formazione, il contributo tematizza l'impatto di queste credenze nelle pratiche di insegnamento/apprendimento e il conseguente bisogno, da parte del personale docente, di essere consapevole di questa dinamica potenzialmente discriminatoria.

Partendo da un aneddoto vissuto presso l'Istituto della transizione e del sostegno (ITS) della Divisione della formazione professionale in occasione di una Giornata di sensibilizzazione sui temi della discriminazione e del razzismo, *Chiara Orelli Vassere* riflette sulla questione della diversità culturale e dell'alterità a scuola, a partire dal caso del Pretirocinio di integrazione (PTI), una misura di sostegno cantonale alle persone non italofone ancora in età formativa, che necessitano di sviluppare le proprie competenze linguistiche per iniziare una formazione professionale duale o a tempo pieno. Il contributo si conclude con la presentazione di alcune iniziative volte a sensibilizzare docenti e discenti sul tema delle identità (anche quelle multiple), delle discriminazioni e dell'esclusione a scuola, e con una riflessione sulla necessità di ricostruire la narrazione dell'Altro attraverso la messa in discussione dei privilegi acquisiti alla nascita.

Nel loro contributo, *Marta Bernasconi*, *Tatiana Roveri* e *Michela Trisconi* forniscono una definizione approfondita di "razzismo" e ne illustrano le varie forme e livelli (individuale, interpersonale, istituzionale e strutturale), evidenziando come queste si manifestino anche nel contesto scolastico. Attraverso l'analisi di alcuni dati che testimoniano la presenza di discriminazioni razziali in Svizzera, le autrici mettono in luce la natura sociale e sistemica di questo fenomeno, e le risposte – legislative e in termini di servizi e programmi di prevenzione, supporto e lotta – che Confederazione e cantoni hanno messo

in atto per contrastarlo, come ad esempio: il Centro per la prevenzione delle discriminazioni (CPD), che offre supporto e consulenza a vittime e testimoni di discriminazioni e svolge numerose attività di prevenzione e sensibilizzazione; l'organizzazione della *Settimana contro il razzismo* e la mostra *Noi e gli Altri – Dai pregiudizi al razzismo*, che si distinguono per il loro approccio pluridisciplinare e la capacità di stimolare una riflessione personale sul legame tra pregiudizi e razzismo, anche e soprattutto nei contesti educativi.

L'articolo di *Spartaco Calvo* e *Wolfgang Sahlfeld* ripercorre da un punto di vista storico, educativo, politico e sociale, il processo che ha portato all'istituzionalizzazione dell'educazione sessuale in Ticino, ricostruendone i dibattiti, le decisioni e le pratiche dall'inizio del Novecento a oggi. L'educazione sessuale è spesso un argomento di dibattito pubblico, poiché contempla, oltre naturalmente agli aspetti più biologici, fisiologici e medici, anche altre dimensioni come quella legale o etica, che a loro volta richiamano, per esempio, le sfere dell'orientamento sessuale, delle identità di genere e della diversità culturale e sessuale. Grazie alla ricostruzione storica dei diversi modi in cui l'educazione sessuale è stata dibattuta e tematizzata nelle scuole, il testo contribuisce a evidenziare lo stretto legame tra questi temi e il rischio di discriminare o essere discriminati.

Il tema della discriminazione è naturalmente connesso anche all'espressione dei diritti politici. Nel suo contributo *Barbara Fontana-Lana* mette in luce gli ostacoli e gli elementi facilitatori dell'accesso e dell'esercizio del diritto di voto per le persone con disabilità cognitiva in Svizzera, presentando i risultati del progetto di ricerca *Vote4All*, un progetto promosso dall'Università di Friburgo e svoltosi tra il 2021 e il 2022 in quattro cantoni della Svizzera romanda. Il contributo mette in luce le numerose discriminazioni, non solo rispetto al tema dei diritti politici, di cui le persone con disabilità cognitiva sono vittime in Svizzera, evidenziando la necessità di creare una società più inclusiva.

Il primo degli articoli che compone la sezione dei contributi pratici è firmato da *Mariaelena Biliato* e si focalizza sulle risorse necessarie per affrontare e prevenire le discriminazioni e il razzismo a scuola. L'autrice presenta il lavoro del Centro per la prevenzione delle discriminazioni (CPD), attivo in Ticino dal 2022 su mandato del Servizio per l'Integrazione degli stranieri del Dipartimento delle Istituzioni, portando alcuni esempi concreti per affrontare il razzismo nei contesti scolastici e discutendo i limiti e le opportunità di avvalersi delle vie legali per difendersi da queste situazioni. È infatti nella

promozione di una cultura del dialogo pacifico e del rispetto delle diversità, oltre che della conoscenza dei propri diritti, che la scuola può giocare un ruolo importantissimo, fin dalla prima infanzia.

Sara Colombo e Lia Galli espongono in profondità la mostra *Noi e gli Altri – Dai pregiudizi al razzismo*. Una mostra che parte dall'importanza di conoscere il significato esatto delle parole usate, al fine di evitare di categorizzare, o ridurre a etichette, le persone – limitando così il rischio di trattarle in modo diverso, discriminandole, e di farlo in base all'etnia –, e che prosegue con un approfondimento storico sul fenomeno del razzismo, portando esempi concernenti anche la storia svizzera. La mostra è stata per le autrici un'ottima occasione per tematizzare e didattizzare questi argomenti con le proprie allieve e i propri allievi della formazione professionale. Il contributo evidenzia i nessi tematici con le materie del piano di studio ed espone il percorso didattico svolto, dando voce alle esperienze e alle emozioni vissute dalle/dai partecipanti.

Martina Soldati e Lorenza Rusconi-Kyburz presentano un percorso didattico elaborato nell'ambito del CAS Interculturalità e plurilinguismo nella scuola proposto dal DFA/ASP, mirante a tematizzare i flussi migratori e le loro implicazioni attraverso il dialogo in classe. Il percorso, svolto con una classe di quinta elementare, adotta una prospettiva di educazione interculturale e antirazzista e approfondisce il tema della diversità culturale e linguistica dal punto di vista dell'accoglienza di allieve e allievi alloglotti e quindi della complessità linguistico-culturale che caratterizza le società odierne.

Il contributo di Francesca Mariani Arcobello presenta il progetto "Intrecci coloniali della Svizzera", un progetto del Dizionario Storico della Svizzera (DSS) che coinvolge numerosi ricercatori e ricercatrici e che si interroga sul ruolo della Confederazione nella rete coloniale mondiale e su quanto ereditato da questo periodo, sia sul piano materiale sia su quello degli immaginari e della costruzione identitaria. I materiali prodotti si rivolgono anche a docenti e persone in formazione, mettendo a loro disposizione alcuni dei pochi testi disponibili in italiano su questa tematica e contribuendo così a promuovere una riflessione critica sulle disuguaglianze globali che caratterizzano il tempo presente.

Infine, il contributo dei curatori della presente edizione ripercorre le attività svolte nel corso della 3a Giornata Internazionale della Democrazia del DFA/ASP del 2023, che ha ispirato il tema del presente volume di *Democrazia e Scuola*. Le attività, che hanno coinvolto un centinaio di studentesse e studenti

del secondo anno Bachelor (future/i docenti di scuola primaria) e il pubblico interessato, hanno portato all'elaborazione, attraverso un percorso partecipativo di co-progettazione, di un *Manifesto contro le discriminazioni* a uso del corpo insegnante. Il Manifesto, elaborato anche sulla base di alcuni input teorici iniziali, contiene una definizione dei concetti chiave e dei consigli per prevenire, agire o reagire in caso di discriminazioni vissute o di cui si è venuti a conoscenza in ambito scolastico. Il Manifesto proposto rappresenta un tentativo, certamente perfettibile, di fornire uno strumento univoco, utilizzabile in tutti i gradi e gli ordini scolastici del Cantone.

L'insieme dei contributi del presente volume sottolinea l'importanza di un'educazione orientata all'inclusione, alla giustizia sociale e alla lotta contro ogni forma di discriminazione, proponendo percorsi di riflessione critica e di azione concreta per il miglioramento delle pratiche educative quotidiane e, più in generale, delle relazioni umane.

Alcuni fondamenti teorici ed empirici



1.1 Equità e identità nella mediazione e nella comunicazione didattica

Maila Pentucci, Professoressa associata, Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

Equity e Social Justice a scuola

Il costrutto di Equity in educazione è stato esplorato dalla letteratura di settore, che ne ha definito variamente gli ambiti di applicazione e i principi di riferimento. In particolare, essa è incorporata nei sistemi educativi nel momento in cui si parla di uguaglianza nell'accesso all'istruzione, soprattutto all'istruzione di secondo e terzo grado, in maniera indipendente da vincoli che possono riguardare le caratteristiche intrinseche o estrinseche dell'individuo. Di fatto, l'ispirazione all'Equity viene ritenuta centrale per i processi di educazione democratica in termini di pari opportunità per gli individui a livello di provenienza sociale, sesso, genere, etnia e posizione geografica (Benadusi, 2002; Eisenberg 2006; Møller, 2011; Terzi 2008).

Tuttavia la questione dell'accesso all'istruzione rappresenta esaustivamente il campo di applicazione dell'Equity: il principio di Equity ad esempio non può prescindere dal principio di qualità dell'istruzione (Jurado de los Santos et al., 2020), poiché solo un'istruzione di qualità per tutte le cittadine e tutti i cittadini, che cerchi di sviluppare al massimo le capacità individuali, sociali, intellettuali, culturali ed emotive, può garantire effettive pari opportunità e offrire livelli di partenza omogenei per il successo lavorativo, l'ascesa sociale, la demarginalizzazione; un'ulteriore caratteristica propria dell'Equity è rintracciabile nello sforzo condiviso dell'intera comunità educativa nel prendersi cura delle diversità; ciò si rapporta all'idea di inclusione, concetto entrato nel lessico educativo negli anni Novanta e ad oggi rappresentativo di un approccio formativo che deve garantire il pieno sviluppo di tutto il gruppo-classe, superando l'idea dicotomica e obsoleta di uno standard di riferi-

mento entro cui le situazioni non standard vadano integrate. Ciò si allinea a un altro principio chiave, quello dei bisogni educativi speciali, intesi come necessità permanenti o temporanee che chiunque può manifestare nel corso della sua vita e di cui i sistemi educativi devono farsi carico. L'Equity è in tal senso lo strumento che può tracciare la rotta, all'interno delle istituzioni formative e dei contesti scolastici, per il riconoscimento dei valori e dei diritti fondamentali di ogni individuo, la considerazione del punto di vista altrui, l'autodeterminazione nel prendere le decisioni, l'accettazione della pluralità e della differenza, la possibilità di realizzazione delle aspirazioni e degli obiettivi per ciascun soggetto (Møller, 2006).

Questo è in estrema sintesi il quadro generale. Tuttavia per comprendere come si possa intervenire per reificare tali principi rendendoli pratiche educative occorre spostare ancora in avanti la prospettiva inclusiva e sviluppare la logica dell'Equity verso un'idea più ampia di Social Justice.

Quello di giustizia sociale è un concetto variegato e polisemico, che si pone come finalità quella di costruire una società giusta, senza intaccare le differenze culturali e identitarie, ma rispettandole. Si basa, così come l'Equity, sulla necessità di garantire accesso alle risorse a tutte le persone, ma attraverso il principio della redistribuzione nei vari contesti. In sostanza, si ribalta il punto di vista dal soggetto all'ambiente, con l'obiettivo non solo e non tanto di dare a ciascuno marxianamente secondo i propri bisogni, ma di smantellare le barriere sistemiche che perpetuano le disuguaglianze al fine di eliminare emarginazione e stati di minorità che non consentono pari opportunità.

La progettazione degli spazi e dei dispositivi didattici è dunque elemento sostanziale per la realizzazione della giustizia sociale, la quale, come sostiene il collettivo GGI¹, comporta anche la promozione di un senso di appartenenza e di empowerment tra le persone in formazione. Si tratta di creare uno spazio sicuro e solidale in cui esse possano esprimersi liberamente, abbracciare la propria identità e impegnarsi nel pensiero critico, al fine di sviluppare la comprensione profonda delle questioni sociali e di implementare competenze e conoscenze necessarie per partecipare attivamente alla creazione di una società più giusta ed equa (GGI, 2023)².

1. <https://www.graygroupintl.com/>

2. <https://www.graygroupintl.com/blog/theories-of-social-justice-in-education>

Progettare per la complessità

La progettazione è competenza chiave per l'insegnante e l'educatore, in quanto consente l'allestimento di ecosistemi formativi (Jeladze et al., 2017) inclusivi, pensati per costruire positive relazioni non solo tra chi apprende e chi insegna, ma anche con le famiglie e con tutti gli attori dei contesti sociali di riferimento. Il fine è quello di sostenere il successo delle e dei discenti, attraverso dispositivi che incoraggino il feedback, la collaborazione, il dialogo e la visione divergente (Rossi & Pentucci, 2021). La dimensione ecosistemica, in base alla quale l'apprendimento si realizza attraverso reti tra agenzie formative e non solo, mira a promuovere ambienti sani, sicuri, accoglienti e a lavorare in maniera contestuale su competenze sia culturali e cognitive, sia interpersonali, sia intrapersonali (Fishman & Dede, 2016).

Equità e giustizia sociale dovrebbero essere le caratteristiche fondamentali a cui la/il docente progettista si ispira nel momento in cui predispone i mediatori che serviranno a operationalizzare il sapere di volta in volta preso in carico nell'ambito degli itinerari di insegnamento e apprendimento. Il processo di mediazione quindi, oltre alle opportune strategie contestualizzate, secondo il paradigma *learner-centered* (Pascaru, 2022), mira a selezionare e strutturare dispositivi didattici attenti alle differenze e positivamente utilizzabili da chiunque. Sulla base della classificazione di Mazara (1997) è possibile utilizzare degli elementi di controllo che guidino a livello di impostazione la progettazione del docente: egli di fatto dovrebbe chiedersi se le attività e i materiali predisposti possono contenere le seguenti prospettive che in maniera esplicita o implicita possono rendere lo spazio di apprendimento non equo e non inclusivo. Il primo controllo va effettuato sulla possibile presenza, implicita o esplicita, di contenuti o logiche ispirate a pregiudizi. Il pregiudizio è una forma di giudizio che precede l'esperienza, è un costrutto mentale basato su alcune idee sviluppate a causa della cultura nella quale si è immersi. Può essere orientato sia in maniera positiva che negativa e riferito sia a singoli, sia a gruppi, sia a fatti o eventi. Precedendo l'esperienza può essere più o meno errato in quanto si sviluppa e si consolida in assenza di evidenze o di dati empirici.

Altrettanto accurato deve essere il controllo e l'eventuale smontaggio delle stereotipie che sono comunque presenti nei contenuti culturali: al pregiudizio, infatti, si associano gli stereotipi, ovvero quei tratti che si considerano caratteristici di gruppi sociali, membri di altri gruppi e, in particolare, quel-

le caratteristiche che differenziano un gruppo da un altro (Nelson, 2009). Si tratta di informazioni e credenze circa una certa categoria di oggetti, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, immagine che diventa essenziale per confermare e riprodurre il pregiudizio.

Stereotipi e pregiudizi derivano dalla modalità cognitiva propria dell'individuo connessa alla categorizzazione, meccanismo che permette di semplificare la complessità del reale, spesso banalizzandolo, di memorizzare, di governare e di sistematizzare il sapere. Per questo motivo nessuno ne è scervro: riconoscere i propri meccanismi generativi di pregiudizi e quindi arginarne la portata stereotipizzante è possibile mettendo in campo logiche di tipo culturale ed etico.

In ambito educativo la presenza di stereotipi incide sulla formazione dell'identità personale del singolo, che anche grazie all'apprendimento e al sistema di relazioni incoraggiati dalla scuola inizia a strutturare le proprie convinzioni, percezioni e autopercezioni.

Gli elementi che vanno monitorati quindi, a livello di progettazione e di predisposizione di mediatori, sono gli impliciti, ovvero le associazioni automatiche con lo stereotipo vigente di determinati comportamenti o atteggiamenti culturali, i significati presuntivi, ovvero le strutture comunicative influenzate dalle relazioni sociali e dal contesto identitario di riferimento nel quale si è immersi (Levinson, 2000) e gli etichettamenti sia in positivo che in negativo (Zanetti, 2018).

Equity e mediazione didattica

Quali sono le implicazioni di tali presupposti e principi nella pratica? Ovvero, come la didattica agita può intervenire per rendere operativi nella pratica le idee della pedagogia?

Nel contesto dell'educazione democratica, la mediazione didattica emerge come un pilastro fondamentale per promuovere l'equità e la giustizia sociale all'interno delle pratiche educative. Come illustrato da Elio Damiano (2013), la mediazione didattica implica l'esplicitazione dell'intenzionalità dell'insegnante nel rendere accessibile, operativo e praticabile l'oggetto culturale di riferimento per le persone in formazione. Questo processo è cruciale poiché svolge un ruolo chiave nella creazione di percorsi inclusivi e rispettosi della diversità. Innanzitutto, è fondamentale adottare approcci di decontestualizzazione e ricontestualizzazione degli oggetti culturali. La decontestua-

lizzazione è un'operazione fondamentale per evitare che gli stereotipi e le discriminazioni presenti nei materiali didattici vengano interiorizzati da studentesse e studenti come dati di fatto. Essa consiste nel 'ripulire' il testo da riferimenti culturali specifici, in modo da mettere in luce le strutture cognitive e le relazioni di potere che sottendono alle rappresentazioni stereotipate (Biemmi, 2020). Questo genera un processo di mediazione e didattizzazione critica e consapevole dei materiali al fine di eliminare connotazioni stereotipate o discriminatorie e adattarli alle esperienze, culture e identità delle e dei discenti per favorire il loro riconoscersi nell'esperienza didattica che viene proposta e la connota come sfidante e significativa.

Inoltre, è essenziale promuovere una pluralità di prospettive sull'oggetto culturale presentato. Chi educa deve evitare di privilegiare una visione monocentrica del sapere. La scuola deve aprirsi a una pluralità di prospettive e di culture, valorizzando le diverse esperienze e i differenti punti di vista presenti in classe, per incoraggiare a esplorare e sviluppare il pensiero critico. Nella pratica, secondo la declinazione di Marco Dallari (2011), ciò significa non accettare acriticamente le informazioni che vengono proposte, ma interrogarle e analizzarle da diverse angolature, confrontare le proprie opinioni con quelle delle altre persone, imparare a dialogare e a discutere in modo costruttivo, nel rispetto delle reciproche differenze e ricercare e approfondire autonomamente i propri interessi, sviluppando la curiosità e la scoperta. Questo approccio non solo favorisce la diversità di opinioni, ma anche l'empowerment.

La diversificazione delle attività didattiche rappresenta un'altra strategia cruciale per garantire un'equa mediazione didattica. Le e i docenti dovrebbero tenere conto dei diversi stili di apprendimento e delle abilità delle studentesse e degli studenti, offrendo loro la possibilità di scegliere tra diverse attività e di lavorare autonomamente o collaborativamente. La multimodalità (Kress, 2009) nella mediazione e nella selezione dei mediatori assicura che ciascuno abbia l'opportunità di partecipare attivamente al processo di apprendimento e di sperimentare successo in base alle proprie capacità e interessi. Del resto, sempre restando nella definizione di mediatore offerta da Damiano (2013), assicurare il ritmo dei mediatori, ovvero una positiva alternanza tra mediatori simbolici, iconici, analogici e attivi è la strada per costruire processi di apprendimento efficaci e multidimensionali.

Nell'ambito della mediazione didattica equa e inclusiva, riveste partico-

lare importanza la selezione e creazione di materiali didattici accessibili a tutte e a tutti. Le e gli insegnanti devono evitare immagini o testi stereotipati o discriminatori, adattando i materiali alle esigenze specifiche delle e dei discenti con disabilità o bisogni educativi speciali. Questo approccio garantisce che tutte le persone in formazione possano partecipare pienamente al processo di apprendimento, contribuendo a creare un ambiente educativo più equo e inclusivo.

Parallelamente, l'implementazione di una valutazione formativa continua è cruciale per monitorare il progresso delle studentesse e degli studenti e fornire loro feedback costruttivi. Le e gli insegnanti dovrebbero riconoscere e valorizzare i diversi percorsi di apprendimento, evitando di privilegiare un unico modello di successo e incoraggiando ciascuna persona a perseguire il proprio potenziale individuale.

Infine, promuovere un clima di classe sicuro e accogliente è essenziale per favorire lo sviluppo positivo dell'identità. Le e gli insegnanti devono creare un ambiente basato sul rispetto reciproco e sulla valorizzazione delle differenze, incoraggiando le e i discenti a dialogare, confrontarsi e collaborare in modo costruttivo. Questo approccio crea un senso di appartenenza e di comunità all'interno della classe, permettendo a ciascuno di esprimere liberamente le proprie identità e di sentirsi accettati e supportati.

Il genere e gli altri binarismi nella comunicazione didattica

Estremamente importante è il tipo di comunicazione che si mette in atto in aula. La visione binaria della realtà, che pervade la nostra società e si traduce in dicotomie rigide e spesso stereotipate, può essere trasmessa inconsapevolmente anche attraverso il linguaggio e le prassi didattiche.

Un esempio significativo di questa dinamica è rappresentato dalla dicotomia di genere, enfatizzata come una delle più antiche e radicate forme di categorizzazione sociale, influenzando profondamente la percezione individuale e la concezione del mondo circostante (Monceri, 2010). Nella scuola, questa dicotomia si traduce spesso in stereotipi e discriminazioni, come l'assegnazione di ruoli differenti a bambine e bambini o la valorizzazione di determinate discipline a seconda del sesso (Gianini Belotti, 1973).

Superare il binarismo di genere richiede, pertanto, un approccio inclusivo che si articoli su diversi livelli e parte ad esempio dagli usi linguistici. Innanzitutto, è fondamentale adottare un linguaggio neutro e non discriminato-

rio, evitando l'utilizzo di termini come "maschile" e "femminile" quando non strettamente necessario. Resta cruciale la questione dell'identificazione collettiva dei gruppi: una comune logica inclusiva suggerirebbe di sostituire al maschile sovraesteso (cari studenti), che per alcuni (Somma & Maestri, 2020) è traccia del maschilismo insito nella dimensione sociale dell'evoluzione linguistica, la doppia prospettiva (care studentesse e cari studenti) tuttavia pone il problema di una visione meramente binaria della realtà. Le alternative proposte, come l'utilizzo dello schwa, di simboli o asterischi, di desinenze plurali non binarie come la -u, di sostantivi epiceni come "persona", sono sperimentazioni linguistiche (Ghenò, 2020) calate dall'alto, non sempre allineate con la naturale evoluzione della lingua, che risente di fattori storici, sociali, culturali, ma soprattutto degli usi: la lingua si evolve dal basso, in quanto organismo parlato e dunque vivente. Gli "esperanti", ovvero le costruzioni artificiali che rincorrono l'evoluzione dell'etica e del sentire sociale senza attenderne le naturali ricadute sulla evoluzione biologica della lingua difficilmente resistono al tempo e difficilmente funzionano: la lingua non è solo grafema è anche fonema e morfema, le trasformazioni della lingua scritta devono essere allineate e possibili anche nell'oralità e dare luogo a forme orto-grammaticali credibili. In tema di equity, si rischia infatti di creare altri binarismi. Per evitare le discriminazioni basate sul genere si perpetrano discriminazioni che richiamano l'abilismo o l'ageismo.

Ad esempio, per le persone ipovedenti i software di riconoscimento linguistico leggono * come «asterisco» e non riconoscono il simbolo dello schwa, non traducendolo quindi in suono intellegibile. Per le persone con dislessia i segni simili aumentano le difficoltà di decodifica, per le persone con difficoltà di parola è complicato adeguarsi a un suono che nella fonesi della lingua madre non esiste.

Se la prospettiva è ageista, va considerato inoltre che per persone con strutture linguistiche già stratificate e talvolta con livelli di scolarizzazione o di cultura linguistica medio-bassa esistono evidenti difficoltà nell'acquisire all'interno del proprio linguaggio di comunicazione nuovi segni, nuovi significati, nuovi suoni, nuove strutture grammaticali.

Le presenti considerazioni evidenziano l'esistenza di varie forme di dualismo (Acanfora, 2021) oltre al semplice binarismo di genere, le quali possono esercitare un'influenza significativa sul processo di comunicazione nell'ambito didattico. In particolare, si individuano:

- Abilismo: tale dualismo si manifesta nella distinzione tra individui “normodotati” e coloro che presentano una forma di disabilità, determinando spesso la marginalizzazione degli studenti appartenenti a quest’ultima categoria all’interno dell’ambiente scolastico.
- Ageismo: la dicotomia tra “giovani” e “anziani” può condurre alla sottovalutazione delle esperienze e delle competenze degli individui anziani, influenzando negativamente il processo di insegnamento-apprendimento.
- Razzismo e xenofobia: questa dualità si esplicita nella contrapposizione tra il “noi” e il “loro”, creando un terreno fertile per la discriminazione delle persone appartenenti a culture differenti all’interno dell’ambiente educativo.
- Nazionalismo: la distinzione tra “il nostro paese” e “gli altri paesi” può alimentare sentimenti di superiorità e intolleranza, generando divisioni e conflitti nell’interazione tra gli individui.

In questo contesto, l’istruzione democratica si pone l’obiettivo di formare persone capaci di comprendere reciprocamente e di praticare la tolleranza, promuovendo la valorizzazione e il rispetto delle diverse culture e incoraggiando il dialogo e la collaborazione tra persone provenienti da contesti eterogenei. È soltanto attraverso un impegno costante e consapevole che è possibile edificare un ambiente scolastico più equo e inclusivo per tutte e tutti, contribuendo così alla formazione di cittadine e cittadini attivi e consapevoli del proprio contesto sociale e culturale.

Bibliografia

- Acanfora, F. (2021). *In altre parole: dizionario minimo di diversità*. effequ.
- Belotti, E. G. (1973). *Dalla parte delle bambine: l’influenza dei condizionamenti nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Feltrinelli.
- Benadusi, L. (2002). *Equity and Education*. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (eds), *In Pursuit of Equity in Education* (pp. 25-38). Springer.
- Biemmi, I. (2020). *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Dallari, M. (2012). *Testi in testa: parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Edizioni Erickson.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*. FrancoAngeli.
- Eisenberg, A. (2006). Education and the politics of difference: Iris Young and the politics of education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 7-23.

- Fishman, B., & Dede, C. (2016). Teaching and technology: New tools for new times. *Educational Technology & Society*, 19(4), 241-256.
- Cheno, V. (2022). *Chiamami così: Normalità, diversità e tutte le parole nel mezzo*. Il margine.
- Jeladze, E., Pata, K., & Quaicoe, J. S. (2017). Factors determining digital learning ecosystem smartness in schools. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 35(2), 32-55.
- Møller, J. (2006) Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53-69.
- Jurado de los Santos P., Moreno-Guerrero A.J., Marín-Marín J.A., & Soler Costa R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Levinson, S. C. (2000). *Presumptive meanings: The theory of generalized conversational implicature*. MIT press.
- Møller, J. (2011). Promoting Equity and Social Justice: A Task Too Heavy for Individual School Principals? *Counterpoints*, 409, 279-290.
- Monceri, F. (2010). *Pensare multiplo. Oltre le dicotomie di sesso e di genere*. In C. Gamberi, M.A. Maio, & G. Selmi, *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 71-82). Carocci Editore.
- Nelson, T. D. (2009). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. Taylor and Francis.
- Pascaru, D. (2022). The paradigm of student-centered education-a determining factor in ensuring the quality of education. *The contemporary issues of the socio-humanistic sciences*, 12(2-3), 256-262.
- Mazara, N. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. La Nuova Italia Scientifica.
- Rossi, P.G., & Pentucci, M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. FrancoAngeli.
- Somma, A. L., & Maestri, G. (2020). *Il sessismo nella lingua italiana: trent'anni dopo Alma Sabatini*. Feltrinelli.
- Terzi, L. (2008). *Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs*. Continuum.
- Zanetti, M. (2018). Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti. *Formazione & insegnamento*, 16(2 Suppl.), 193-204.

1.2 Il ruolo delle concezioni del personale insegnante nella difesa di una scuola inclusiva, equa e democratica¹

Laura Rusconi, Docente, SUPSI-DFA/ASP

Introduzione

Quando si esamina il ruolo di identità, pregiudizi e stereotipi nel contesto della scuola dell'obbligo, è fondamentale evidenziare l'influenza che i docenti, unitamente ai loro valori, credenze e concezioni, rivestono in tale processo. Questo contributo propone di esplorare le connessioni tra le teorie implicite del personale insegnante, le modalità con cui queste teorie incidono sulle loro pratiche didattiche, nonché i potenziali rischi e i fattori di protezione associati a tali dinamiche. Senza pretesa di esaustività, in questo apporto verranno riprese alcune ricerche pregresse, che comprendono anche alcuni dati raccolti a livello cantonale, sintetizzando le riflessioni da esse scaturite allo scopo di evidenziare l'importanza della consapevolezza per il personale insegnante riguardo alle proprie credenze, e alla possibilità di modificarle.

Nella letteratura accademica che si occupa di queste tematiche si osserva l'impiego di una gamma diversificata di terminologie, quali "credenze", "concezioni", "teorie implicite" e "rappresentazioni". Tali termini riflettono impianti concettuali eterogenei, le cui definizioni, confini e relazioni non sempre trovano univoco accordo in letteratura (Fiorilli, 2009). Pur riconoscendo la valenza polisemica di queste espressioni, nel contesto di questo contributo, ci si avvale del termine "teorie implicite" per indicare dei sistemi di convinzioni accompagnati da una consapevolezza scarsa o ancora in forma silente, mentre il termine "concezioni" si riferisce a una maggiore consapevolezza del costrutto conoscitivo da parte del soggetto. Il termine "credenze" viene invece associato a una dimensione più o meno consapevole caratterizzata da un'accezione maggiormente dogmatica e valoriale (Fiorilli, 2009).

1. Quando in questo testo viene utilizzato il genere maschile, la forma si riferisce in maniera inclusiva a tutte le persone. Dove possibile, è stato utilizzato un linguaggio neutro. Tuttavia, è stata data priorità a un linguaggio accessibile, evitando l'utilizzo di formulazioni complesse.

Le diverse ricerche condotte in questo ambito sono concordi nell'affermare che le teorie implicite e le concezioni che i docenti nutrono rispetto ad alcune caratteristiche che regolano l'apprendimento giocano un ruolo fondamentale nel qualificare la loro pratica educativa e nell'influenzare il modo in cui interagiscono con le persone in formazione e il processo di insegnamento-apprendimento nel suo complesso (Doudin & Martin, 1999). Credenze e concezioni hanno infatti un forte impatto sugli impianti didattici, sulle interazioni che i docenti hanno con gli allievi e sulle aspettative che sviluppano rispetto alle loro performance scolastiche e al loro futuro professionale. È legittimo, dunque, interrogarsi su quanto questa dimensione possa avere direttamente o indirettamente un impatto sulle persone in formazione e sulla loro riuscita scolastica e professionale.

Comprendere più a fondo questi meccanismi può rappresentare un passo fondamentale per migliorare la qualità dell'insegnamento e favorire l'apprendimento di tutti gli studenti. In questo contesto, la letteratura consente di osservare come due aspetti in particolare abbiano catturato l'interesse della ricerca nel tempo. Tali aspetti sono illustrati ed esaminati nei prossimi paragrafi: le rappresentazioni del personale insegnante riguardanti l'impatto delle caratteristiche personali degli studenti sul loro successo scolastico e le loro concezioni riguardo allo sviluppo dell'intelligenza.

Rappresentazioni del personale docente rispetto all'impatto delle caratteristiche personali

Numerosi sono gli apporti scientifici che hanno indagato l'impatto delle caratteristiche intrinseche degli allievi sulle rappresentazioni e sulle attitudini del personale docente. Alcune variabili personali come il genere, la nazionalità e lo statuto socioeconomico sembrano influenzare le tipologie di feedback che essi ricevono, le aspettative che vi sono nei loro confronti e, direttamente o indirettamente, questi costrutti sembrano essere correlati con le loro performance scolastiche.

Tra i più frequenti troviamo studi riferiti alle rappresentazioni rispetto al genere e all'influenza che ha sul rendimento scolastico in diverse discipline. In generale, sembra esservi una tendenza ad associare maggiori competenze nelle discipline matematiche ai maschi e a ritenere invece le femmine più propense alle discipline umanistiche (Nosek et al., 2007; Nosek & Smyth,

2011; Kessels et al., 2006; Lane et al., 2012). Questi “stereotipi impliciti” sembrano già essere presenti nei bambini di scuola elementare, che tendono a concepire la matematica come una materia maschile mentre la lingua come maggiormente affine alle caratteristiche femminili (Steffens et al., 2010). Tale tendenza si ripropone anche nell’orientamento professionale, dove le ragazze risultano meno frequentemente indirizzate verso ambiti di studio tecnici e scientifici e sono invece sovra rappresentate negli ambiti di studio e nelle professioni umanistiche (Kim & Tamborini, 2019). Questo fenomeno di segregazione orizzontale si osserva anche nel settore post obbligatorio della scuola ticinese (Zanolla, 2023). Le indagini sulle percezioni del personale insegnante in merito al genere producono invece risultati controversi. Da un lato, emergono segnalazioni di una maggiore attenzione degli insegnanti verso gli studenti maschi, nei confronti dei quali riportano più feedback e intrattengono conversazioni più lunghe, mentre si rileva una valorizzazione della sensibilità, del conformismo e della perseveranza verso le studentesse (Ghigi, 2019). Dall’altro lato, si osserva un tasso anomalo di segnalazioni più frequenti di disturbi comportamentali negli studenti di genere maschile (Bless et al., 2005).

Altrettanto interessante, e meno indagata, è invece la credenza che allievi di origine straniera presentino maggiori difficoltà scolastiche. A livello di apprendimento della lingua di insegnamento, si può ipotizzare come tale costruito possa derivare da un ragionamento deduttivo che porta a credere che l’apprendimento della lingua sia più difficile per chi è cresciuto in un ambiente familiare di lingua diversa da quella parlata a scuola. Tuttavia, la stessa ipotesi non è estendibile ad altre discipline e la generalizzazione di questa tendenza può ridursi a sintesi pericolose che portano i docenti a sottostimare il livello di performance dei propri allievi di origine straniera. Questa ipotesi è stata oggetto di alcune ricerche svolte in Svizzera tedesca e romanda (Bless et al., 2005; Kronig et al., 2007) che hanno rilevato che le aspettative di rendimento del personale docente variano in base alla nazionalità degli allievi. Nella previsione dei risultati, le persone in formazione con un passato migratorio si trovano infatti, in media, a un livello inferiore rispetto alle persone della stessa età di origine svizzera, anche quando si considera che l’età, l’intelligenza e le prestazioni sono comparabili. La stessa tendenza è stata rilevata in uno studio condotto nel Cantone Ticino (Rusconi, 2012) che ha misurato lo scarto tra le aspettative dei docenti e i risultati degli

allievi, controllando variabili relative al genere, alla nazionalità e allo statuto socioeconomico. Questa ricerca ha coinvolto un campione di 20 docenti e 379 allievi di 5a elementare e ha riscontrato nel personale insegnante una forte tendenza a sottostimare le competenze degli allievi stranieri sia nei risultati relativi ai compiti di matematica che di italiano. La stessa indagine ha osservato una leggera tendenza nel sovrastimare le allieve di genere femminile nei risultati generali, anche se questa differenza non risulta statisticamente significativa. Un simile trend è stato rilevato a livello di aspettative riferite a allievi in funzione dello statuto socioeconomico delle famiglie, ma questo dato potrebbe essere influenzato dalla ricorrente coincidenza tra nazionalità straniera e basso statuto socio-economico rilevata nel campione (Rusconi, 2012).

Ai margini di queste considerazioni viene spontaneo chiedersi quanto queste credenze siano corroborate dalle evidenze. Recenti dati raccolti nel Canton Ticino mostrano infatti che studenti svizzeri provenienti dai gruppi socialmente privilegiati mostrano risultati accademici superiori sin dal primo anno delle elementari, mentre a livello di genere le ragazze ottengono in media punteggi più alti rispetto ai ragazzi (Zanolla, 2023).

Tuttavia, il nucleo centrale di questa riflessione riguarda la tendenza del personale insegnante a sottostimare o sovrastimare i punteggi rispetto alle reali performance, fenomeno che può alimentare una sorta di profezia che si autoadempie. È pertanto plausibile ipotizzare l'esistenza di un circolo vizioso in cui le convinzioni vengono rinforzate dai dati e, a loro volta, le aspettative generate dalle concezioni influenzano la riuscita degli studenti contribuendo così a perpetuare il divario.

La volontà di fornire una panoramica di questi dati si discosta dall'intento di attribuire la responsabilità della diffusione di stereotipi e differenze legati al genere o alla nazionalità al personale insegnante. Tuttavia, i dati evidenziano l'urgenza di prestare attenzione al potenziale impatto di tali aspettative sulle attitudini degli insegnanti, sulla neutralità delle valutazioni e, di conseguenza, sul coinvolgimento e la motivazione degli studenti.

La scuola in quanto luogo per eccellenza di educazione alla cittadinanza si fa garante dei principi di equità ed è quindi un contesto privilegiato per coltivare una comprensione critica anche di queste dinamiche più implicite e sottili.

Concezioni rispetto allo sviluppo dell'intelligenza

Un ulteriore aspetto degno di approfondimento riguarda le concezioni del personale insegnante in merito alla natura e allo sviluppo dell'intelligenza.

Numerose ricerche hanno indagato il concetto di *mindset* e il suo impatto sulle disposizioni all'apprendimento e all'insegnamento. Il concetto di *mindset* si riferisce a un insieme di credenze sullo sviluppo e sullo statuto dell'intelligenza, distinguendo tra individui con un *mindset* fisso, che credono che l'intelligenza sia immutabile, e individui con un *mindset* di crescita, che vedono l'intelligenza come un attributo suscettibile di cambiamento attraverso interazioni positive con l'ambiente (Dweck, 2006, 2017).

La stessa polarizzazione tra staticità e dinamicità è stata applicata per descrivere le concezioni del personale insegnante riguardo allo sviluppo dell'intelligenza dei propri studenti, definendo docenti "innatisti" coloro che favoriscono concezioni più statiche e docenti "costruttivisti" coloro che adottano concezioni più dinamiche.

L'aspetto particolarmente interessante per la nostra analisi è che tali credenze o concezioni influenzano notevolmente le pratiche pedagogiche e le scelte didattiche del personale insegnante.

Ad esempio, chi si rifà ad un approccio costruttivista tende a porre più domande aperte per stimolare il pensiero critico e la consapevolezza di sé, mentre coloro che partono da una prospettiva innatista preferiscono fare ricorso a domande chiuse e a richieste specifiche (Fiorilli, 2009). Inoltre, il modo in cui il personale insegnante affronta gli errori degli studenti è correlato alle loro concezioni pedagogiche, passando dall'indicazione di una semplice difficoltà intrinseca a un'analisi critica del processo di insegnamento-apprendimento che promuove un atteggiamento attivo e di auto-riflessione (Allal & Schubauer-Leoni, 1992). Gli insegnanti con una concezione più dinamica sembrano essere più inclini a fornire feedback efficaci. Pertanto, il senso di responsabilità degli studenti nei confronti dei propri insuccessi può spostarsi dalle cause interne immutabili a fattori legati al processo di apprendimento e insegnamento, diventando così suscettibile di modifiche (Albanese & Doudin, 1999; Doudin et al., 2003). Infine, gli insegnanti con concezioni più dinamiche e costruttiviste sembrano mostrare una maggiore propensione a impegnarsi in attività di co-insegnamento (Addimando, 2019).

È dunque manifesto l'impatto indiretto che tali pratiche possono avere sull'implicazione e sulla riuscita degli studenti e sul senso di autoefficacia

che sviluppino nel corso della loro esperienza scolastica. Tra le evidenze più tangibili, vi è anche un ricorso più frequente alle “bocciature” da parte di chi ha un *mindset* fisso (Doudin et al., 2003; Fiorilli, 2008, 2009).

Secondo una ricerca svolta in Ticino (Addimando, 2019), nella scuola dell’obbligo ticinese prevalgono tra i docenti concezioni di tipo misto (49.5% del campione di indagine) e di tipo costruttivista (38.75%) con un aumento delle concezioni costruttiviste tra chi lavora nella scuola media (che raggiungono il 51% superando le concezioni miste che si rilevano nel 39.4% dei docenti presenti nel campione). Questi dati sono indicatori di una chiara impronta del sistema scolastico ticinese, ma invitano altresì a riflettere su come si possano far evolvere ulteriormente queste concezioni dal pregiudizio alla sospensione del giudizio in ragione dell’impatto che possono avere sulla riuscita degli allievi.

Possibilità di fare evolvere le concezioni: il ruolo della formazione

Per acquisire una piena consapevolezza delle concezioni e delle credenze, in qualità di docenti, è fondamentale prenderne coscienza e metterle in discussione attraverso il confronto, lo scambio e l’analisi delle teorie implicite ed esplicite che guidano e dovrebbero guidare in modo volontario diverse componenti dell’insegnamento. In questa cornice, la formazione può offrire risorse preziose per agevolare questo processo di riflessione e sviluppo.

L’influenza della formazione sul cambiamento delle credenze che orientano le azioni del personale insegnante è un tema dibattuto nella letteratura, con alcuni studiosi che sostengono la resistenza delle credenze dei docenti al cambiamento e altri che vedono nella formazione un potenziale reale per modificare tali credenze (Richardson, 1996). Alcune indagini si sono focalizzate sull’impatto della formazione e dello sviluppo personale nel plasmare le teorie implicite dei docenti riguardo l’apprendimento e la riuscita delle persone in formazione, notando una transizione da un approccio tradizionale centrato sull’insegnante a una prospettiva più attiva che colloca il discente al centro dell’esperienza di apprendimento (Richardson, 1994, 1996; Yerrick & Hoving, 2003).

La possibilità che la formazione ha di influenzare le concezioni e le credenze del personale docente può essere determinata da una serie di fattori, sia esterni che interni. Tra i fattori individuali, sembra che il grado di dogmatismo degli insegnanti possa ostacolarne il cambiamento, mentre l’esperien-

za di insegnamento giochi un'influenza favorevole (Fives & Buehl, 2012; Knoblauch & Hoy, 2015). In effetti, l'esperienza di insegnamento sembra essere correlata positivamente alla possibilità di adottare nuove credenze. Anche se può apparire controintuitivo, gli insegnanti con un'esperienza professionale consolidata sembrano avere maggiori probabilità di mettere in discussione le proprie credenze rispetto a quelli in formazione o a chi è appena entrato nel sistema, per i quali cambiare credenze può risultare più difficile (Tickle, 1991).

Ma quali sono gli elementi che consentono alla formazione di permeare le credenze e renderle più inclini a un approccio centrato sulla persona in formazione?

Molti autori concordano sul fatto che sia necessario partire dalla consapevolezza dell'insegnante delle proprie credenze, convinzioni e pregiudizi (Kyles & Olafson, 2008; Pourtois & Desmet, 2006) e confrontarli o, se del caso, destrutturarli e ricostruirli facendo riferimento alle conoscenze (Doudin et al., 2003; Kyles & Olafson, 2008). Alcuni studi indicano l'uso dell'analisi delle metafore, usate dal personale docente per concettualizzare le dinamiche dell'insegnamento come uno strumento particolarmente efficace per cambiare le credenze e influenzare la loro pratica professionale (Doudin et al., 2003; Tobin, 1990). Altri studi considerano la riflessione, la discussione e il dibattito con il gruppo e le comunità di apprendimento come efficaci (Barnett & Sather, 1992; Fives & Buehl, 2012).

Studi più recenti esaminano il potenziale degli apporti delle neuroscienze all'educazione per condurre gli insegnanti ad adottare concezioni dell'apprendimento più dinamiche. Tali contributi mostrano infatti che la conoscenza sul funzionamento del cervello e della sua plasticità possono avere degli effetti sul *mindset* degli insegnanti e di conseguenza sul loro modo di concepire l'insegnamento (Anderson et al., 2018; Ergas et al., 2018; Privitera, 2021). Risultati simili stanno emergendo in uno studio condotto nel Cantone Ticino e non ancora pubblicato che mostra un aumento significativo delle concezioni di stampo costruttivista negli insegnanti che hanno seguito un corso di formazione con contenuti connessi alle neuroscienze cognitive (Rusconi, di prossima pubblicazione).

Come affermano Doudin e Martin (1999 p. 124, traduzione libera dal francese), "Sembra quindi essenziale che qualsiasi programma di formazione degli insegnanti includa non solo un'approfondita riflessione teorica sullo

sviluppo dell'intelligenza, ma anche una riflessione personale sulle proprie concezioni o 'pregiudizi', se intendiamo incoraggiare i docenti a stabilire una rappresentazione dell'intelligenza che favorisca lo sviluppo degli alunni e consenta loro di raggiungere un alto livello di sviluppo cognitivo e di formazione scolastica".

Considerazioni conclusive

Sebbene i contributi sopraesposti non forniscano un'analisi sistematica delle complesse implicazioni che le teorie implicite del personale insegnante possono avere sugli allievi e sul sistema scuola, essi pongono l'accento sull'importanza cruciale della consapevolezza dei docenti riguardo al tipo e alla fondatezza o meno dei loro costrutti mentali. Tale consapevolezza è fondamentale per realizzare o mantenere un ambiente educativo equo e inclusivo, dove ogni persona in formazione possa effettivamente realizzare il proprio potenziale. Tanto le aspettative differenziate nei confronti di determinate categorie di studenti, quanto l'attribuzione innata dell'intelligenza, riflettono un quadro di azioni e di categorizzazioni fisse e una visione statica degli allievi e dell'apprendimento.

Tali inferenze, sebbene costituiscano degli aspetti naturali della cognizione umana, svolgono un ruolo critico nella formazione degli atteggiamenti e delle pratiche pedagogiche. La tendenza a creare delle categorie e agire sulla base di (pre)giudizi e (pre)concetti non per forza fondati è un fenomeno naturalmente radicato negli esseri umani, poiché permette di semplificare e interpretare la complessità del mondo circostante attraverso un processo di economia cognitiva (Allport, 1973; Genovese, 2003). Tuttavia, queste categorizzazioni non sono esclusivamente individuali, ma vengono apprese e rafforzate attraverso l'interazione sociale e la condivisione all'interno di una collettività (Genovese, 2003; Mazzara, 1997).

Entrambe le dimensioni, sia quella naturale che quella sociale, che regolano tali sistemi di categorizzazione, sono intrinseche al microcosmo della scuola. È quindi imperativo che i docenti sviluppino una profonda consapevolezza di tali costrutti, tanto a livello individuale quanto a livello di comunità educativa. Questo richiede una riflessione critica e continua sulle proprie credenze e concezioni riguardanti le persone in formazione e il processo di apprendimento al fine di contrastare efficacemente la staticità che potenzialmente possono generare.

Questa staticità di credenze e concezioni si pone in netto contrasto con il concetto di scuola democratica, il quale sottolinea la necessità di una visione flessibile e dinamica in grado di adattarsi, rinnovarsi ed evolvere costantemente.

Bibliografia

- Addimando, L. (2019). *Le pratiche didattiche nella Scuola dell'obbligo*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Albanese, O., & Doudin, P.-A. (1999). L'interazione in classe: Quale interazione per un apprendimento efficace? In O. Albanese, P. Migliorini & G. Pietrocola (a cura di), *Apprendimento e nuove strategie educative. Le tecnologie informatiche tra teoria e pratica didattica* (pp-22-36). Unicopli.
- Allal, L., & Schubauer-Leoni, M. L. (1992). *Progression scolaire des élèves : Le redoublement dans le contexte genevois*. Théorie et Pratique, 11-12, 41-50.
- Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio*. La Nuova Italia.
- Anderson, R. K., Boaler, J., & Dieckmann, J. A. (2018). Achieving Elusive Teacher Change through Challenging Myths about Learning: A Blended Approach. *Educ. Sci.*, 8(3). <https://doi.org/10.3390/educsci8030098>
- Barnett, C., & Sather, S. (1992). Using case discussions to promote changes in beliefs among mathematics teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Bless, G., Bonvin, P., & Schuepbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire : Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/341>
- Doudin, P.-A., & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 121-132. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1099>
- Doudin, P.-A., Pons, F., Martin, D., & Lafortune, L. (2003). Croyances et connaissances : Analyse de deux type de rapports au savoir. *Conception, croyances et représentations en mathématiques, sciences et technologies*, 7-26. Presses de l'Université du Québec.
- Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfill your potential*. Hachette.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Incorporated.
- Ergas, O., Hadar, L. L., Albelda, N., & Levit-Binnun, N. (2018). Contemplative Neuroscience as a Gateway to Mindfulness: Findings from an Educationally Framed Teacher Learning Program. *Mindfulness*, 9(6), 1723-1735. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0913-4>

- Fiorilli, C. (2008). *Le credenze dei bambini sull'intelligenza*. In *I processi di conoscenza dei bambini: credere, pensare, conoscere*. Ricerche e riflessioni (pp. 117-126). Junior.
- Fiorilli, C. (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*. Unicopli.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). *Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?* In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale: dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bononia University Press.
- Kessels, U., Rau, M., & Hannover, B. (2006). What goes well with physics? Measuring and altering the image of science. *The British journal of educational psychology*, 76 (4), 761-780. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>
- Kim, C., & Tamborini, C. R. (2019). Are they still worth it? The long-run earnings benefits of an associate degree, vocational diploma or certificate, and some college. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(3), 64.
- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2007). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Haupt.
- Kyles, C. R., & Olafson, L. (2008). Uncovering Preservice Teachers' Beliefs About Diversity Through Reflective Writing. *Urban Education*, 43(5), 500-518. <https://doi.org/10.1177/0042085907304963>
- Lane, K. A., Goh, J. X., & Driver-Linn, E. (2012). Implicit science stereotypes mediate the relationship between gender and academic participation. *Sex Roles*, 66 (3-4), 220-234.
- Mazzara, B. M. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Il Mulino.
- Nosek, B. A., Smyth, F. L., Hansen, J. J., Devos, T., Lindner, N. M., Ranganath, K. A., et al. (2007). Pervasiveness and correlates of implicit attitudes and stereotypes. *European Review of Social Psychology*, 18, 36-88. <https://doi.org/10.1080/10463280701489053>
- Nosek, B. A., & Smyth, F. L. (2011). Implicit social cognitions predict sex differences in math engagement and achievement. *American Educational Research Journal*, 48, 1125-1156. <https://doi.org/10.3102/0002831211410683>
- Pourtois, J.-P., & Huguette, D. (2006). *L'educazione postmoderna*. Edizioni del Cerro.

- Privitera, A. J. (2021). A scoping review of research on neuroscience training for teachers. *Trends in Neuroscience and Education*, 24(100157), 1–8.
- Richardson, V. (1994). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction*. Teachers College Press New York.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). Macmillan.
- Rusconi, L. (2012). *La sous-estimation des performances scolaires des enfants étrangers à l'école primaire : Une étude empirique*. BCU Fribourg and affiliated libraries.
- Steffens, M. C., Jelenec, P., & Noack, P. (2010). On the leaky math pipeline: Comparing implicit math-gender stereotypes and math withdrawal in female and male children and adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 947-963. <https://doi.org/10.1037/a0019920>
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching? *Theory Into Practice*, 29(2), 122-127. <https://doi.org/10.1080/004058490009543442>
- Yerrick, R. K., & Hoving, T. J. (2003). One foot on the dock and one foot on the boat: Differences among preservice science teachers' interpretations of field-based science methods in culturally diverse contexts. *Science Education*, 87(3), 390-418. <https://doi.org/10.1002/sce.10057>
- Zanolla, G. (2023). Equità. In A. Plata, & L. Castelli (2023) (A cura di). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. Edizione 2023. SUPSI-DFA/ASP.

1.3 “Mettersi scomodi”: scuola e riconoscimento delle identità

Chiara Orelli Vassere, Direttrice dell'Istituto della transizione e del sostegno, Divisione della formazione professionale

Parto da un micro-episodio recente per provare a scalfire la non esile scorza di complessità che circonda – ammesso che lo possa fare – quell'aggregato di temi anche molto diversi posto sotto l'etichetta delle discriminazioni a scuola. In una Giornata di sensibilizzazione sui temi della discriminazione e del razzismo¹ organizzata dall'Istituto che dirigo, l'Istituto della transizione e del sostegno (ITS) della Divisione della formazione professionale, un'iniziativa su cui tornerò in seguito, un direttore di una delle sedi scolastiche di scuola media presenti ha richiamato la mia attenzione sulla, a suo dire, complessità a volte eccessiva del lessico utilizzato dalle relatrici invitate. La difficoltà di comprensione dei giovani allievi si riferiva in particolare a un breve filmato proposto dalle due formatrici e animatrici, che presentava la testimonianza di una giovane Rom in cui erano riportati diversi episodi di discriminazione di cui essa era sistematicamente vittima. Il direttore della scuola osservava che per le sue allieve e i suoi allievi la parola “Rom” non aveva alcun significato, e ciò rendeva problematica la comprensione del contributo. Ora, senza ombra di dubbio quegli stessi allievi che non conoscono l'etnonimo “Rom” sanno riconoscere il gruppo a cui questo si riferisce,

1. “Sensibili al dialogo: scuole contro il razzismo”: una giornata partecipativa su discriminazione e razzismo nel contesto scolastico. Le esperte chiamate a gestire la parte formativa del mattino sono Esperance Hakuzwimana e Grace Fainelli (per il loro percorso professionale, si rinvia al loro sito: www.narrazioniconcontaminate.it).

evidentemente designato in altro modo². Non vi è nessun predeterminismo sanzionatorio nel supporre con qualche buon elemento di ragionevolezza che il nome più probabile attraverso il quale viene riconosciuto dalle persone in formazione di giovane età il gruppo “Rom” e i suoi membri sia quello di “Zingaro”, con il carattere ormai acclaratamente discriminatorio che questo termine sussume.

Questo piccolo esempio-paradosso – in una giornata contro la discriminazione vi sono micro-segnali che la discriminazione a scuola esiste, può esistere – mi porta a una constatazione di partenza semplice e banale ma che è forse ancora necessario ribadire. La scuola è certamente un luogo di incontro tra culture diverse e in cui si esercitano equità e inclusione. Tuttavia, e ce lo dicono le recenti analisi effettuate in questo ambito, la scuola è al contempo uno dei luoghi in cui episodi di discriminazione e razzismo si registrano con particolare frequenza, in una crescita che ovviamente preoccupa non solo le autorità scolastiche ma in generale le comunità e le istituzioni che devono curare la convivenza civile e le pari opportunità (Servizio per la lotta al razzismo, 2024). Per tornare alla Giornata, è per questa ragione che ci è sembrato importante proporre al Servizio integrazione stranieri del Cantone Ticino, e per suo tramite anche al Servizio lotta al razzismo della Confederazione, nell’ambito della Settimana contro il razzismo 2024, un progetto che mirasse a sensibilizzare giovani allieve e allievi di tre ordini di scuola (scuole medie, scuole di transizione, scuole professionali) e il loro corpo insegnante su pregiudizi e stereotipi relativi ai temi della discriminazione e del razzismo e sulle buone pratiche contrastive che si possono valorizzare. La novità della proposta – una prima per l’ITS, e fa un po’ specie che un Istituto che esiste dal 2014 e che lavora nell’integrazione scolastica in tutte le sue componenti non abbia sino a oggi pensato di proporsi come attore attivo anche nel quadro istituzionale nella riflessione sul tema – sta semmai nel suggerire un’altra visuale rispetto a quella predominante. L’incontro, come detto, è stato animato da due formatrici,

2. <https://sf.usc.edu/education/roma-sinti/it/conosciamo-i-roma-e-i-sinti/chi-sono/da-dove-ven-gono-il-nome/il-nome-rom-sinto-zingaro.php>. È dunque pure ipotizzabile che la scuola non abbia mai parlato, ad esempio, della campagna «Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse» di Pro Juventute tra il 1926 e il 1973, con circa 600 bambini Jenisch sottratti ai loro genitori, e che ha suscitato di recente un ampio dibattito che sarebbe utile fare arrivare anche alle orecchie dei nostri giovani ragazzi.

scrittrici e attiviste italiane afro-discendenti, che conoscono sia per esperienza diretta (individuale e comunitaria) sia per approfondimento formativo e concettuale le tematiche trattate. Ciò ha permesso due acquisizioni a mio avviso importanti: la prima, decisiva, è di avere offerto a quella parte del giovane pubblico che è stata o si è sentita vittima di discriminazioni su base razziale la possibilità di *riconoscersi* in chi parlava; la seconda, l'opportunità di uscire da una dimensione narrativa consolatoria e stereotipata – *lontana*, se dovessi usare un termine riassuntivo – che è rischio frequente quando a parlare delle discriminazioni razziali sono persone non toccate direttamente dal fenomeno, compresi le/i docenti delle nostre scuole, a netta maggioranza "bianca". Questi due aspetti – dare voce direttamente a chi vive e insieme ragiona sul fenomeno, e che quindi può aprire nuove e qualificate strade di riflessione, e insieme offrire alle allieve e agli allievi di provenienza allogena a rischio di discriminazione un modello di riferimento e una narrazione in cui è possibile *riconoscersi* – dovrebbero a mio avviso essere tenuti presenti, non solo dall'ITS ma più in generale da tutta la struttura scolastica, nell'attività educativa e formativa su queste tematiche; ci tornerò in conclusione.

Vale la pena forse ora vedere un po' più da vicino cosa è l'Istituto della transizione e del sostegno e come si pone rispetto alle diversità con cui è confrontato e che possono costituire fattore di discriminazione. L'istituto nasce per decisione del Consiglio di Stato nel 2014 con lo scopo di unire sotto un'unica regia le diverse offerte di transizione allora presenti e permetterne un ulteriore sviluppo, necessario nella misura in cui si era registrato negli anni un crescente bisogno di offerte indirizzate a chi, al termine dell'obbligo scolastico, non accedeva immediatamente a offerte formative successive. Per favorire il passaggio dalla scuola dell'obbligo alla formazione professionale di base e per facilitare il mantenimento e la conclusione della stessa sono dunque state attivate tre scuole di pre tirocinio e due servizi, il Case management per la formazione professionale e il Sostegno individuale formazione biennale. Come recita l'art. 3 del Regolamento della formazione professionale e continua appunto del 2014, il pre tirocinio è destinato ad allievi che, assolto l'obbligo scolastico, *non sono in grado* di iniziare un tirocinio; a seconda delle *ragioni alla base dell'impossibilità* di iniziare il tirocinio, esso si articola in pre tirocinio di orientamento, pre tirocinio di motivazione, pre tirocinio di integrazio-

ne, quest'ultimo concepito "per allievi immigrati con difficoltà linguistiche"³.

Due notazioni prima di entrare più nel dettaglio del pretirocinio di integrazione (PTI), luogo associato – in misura anche largamente acritica – alla riflessione sul razzismo e le discriminazioni per la natura stessa dei suoi iscritti. La prima: non so se sono la sola a intravedere una certamente involontaria nota giudicante nella scelta terminologica adottata dal legislatore in quelle parti del dispositivo testuale da me evidenziate con il corsivo: non essere in grado di iniziare un tirocinio, ad esempio, se non ulteriormente specificato (molte sono le ragioni alla base del mancato approdo al medesimo) può già di per sé essere indicatore di (involontaria) discriminazione. La seconda: la statistica della scuola ticinese per l'anno scolastico 2022-23 ci dà almeno due dati interessanti per l'ITS (Crespi Branca & Egloff, 2023): presso l'Istituto la percentuale di allievi di nazionalità svizzera è complessivamente minoritaria (32.3%), con un 67.7% di persone di altra nazionalità, mentre per tutti gli altri ordini di scuola la proporzione è decisamente rovesciata, attestandosi su valori medi del 72.4% di allieve/i svizzeri e del 27.6% di allieve/i stranieri. Quanto alla lingua, se all'ITS la lingua madre è l'italiano per il 46.5% delle persone in formazione essa è mediamente dell'80.5% (con punte vicine al 90% per il grado terziario) per gli altri ordini scolastici.

Nazionalità non svizzera e lingua diversa dall'italiano sono due fattori in gioco quando si ragiona su integrazione e discriminazione, e quando si analizzano finalità e comportamenti dei modelli formativi attivati. L'ITS ha inoltre, in forma riassuntiva e dunque (anche) semplificatoria, alcune altre caratteristiche specifiche quanto alla sua popolazione scolastica nel suo complesso. Le principali criticità che l'ITS registra nell'accogliere e seguire le/i giovani che gli sono affidati possono infatti essere ricondotte a quattro ambiti. Il primo attiene alla precedente esperienza scolastica delle persone inserite, là dove si registra un elevato tasso di non ottenimento della licenza di scuola media, o un proscioglimento dell'obbligo scolastico con lacune importanti o ancora (e spesso in combinazione con i primi due fattori) un forte

3. Regolamento della formazione professionale e continua del 1° luglio 2014, art. 3. Per i due servizi, CMFP e SIFB, rispettivamente gli art. 85 e 80-84. Il pretirocinio di integrazione ha avviato la sua attività nel 1993, il pretirocinio di orientamento è nato nel 1994, mentre il pretirocinio o semestre di motivazione è stato integrato all'ITS nel 2005. I due servizi del sostegno individuale per la formazione biennale o SIFB e il Case management per la formazione professionale (CMFP), che discendono da una norma o prescrizione federale, sono stati inglobati nell'ITS nel 2007.

assenteismo scolastico; il secondo alle realtà socio-familiari complesse, con diversi fattori di squilibrio quali l'assenza o le lacune nell'accompagnamento genitoriale, la povertà di mezzi finanziari, la ridotta integrazione familiare nel contesto locale e culturale. Il terzo si riferisce alle problematiche comportamentali, con una ampia casistica caratterizzata da deficit dell'attenzione, aggressività, passività, frustrazione e sentimento di sconfitta, atteggiamento nichilista; e infine, ma non certo da ultimo, alle criticità socio-sanitarie, con la vasta panoplia dei disturbi psichici e della sfera emotiva e dei comportamenti inadeguati e a rischio (aggressività, vandalismo, abuso di sostanze, ritiro sociale). Un agglomerato – certamente non totalizzante né qualificante l'insieme dell'ITS ma presente in misura significativa – che pone dunque, accanto ai due (macro) fattori già evocati, cittadinanza e lingua, il tema della disuguaglianza come fattore di rischio per la discriminazione anche al di fuori del pretirocinio di integrazione, che, come detto, sembrerebbe, per la sua natura, il 'laboratorio di elezione' per osservare questi fenomeni.

Il PTI è un pretirocinio, lo si è visto, destinato ad accogliere giovani persone prosciolte dall'obbligo scolastico ma astrette all'obbligo formativo e oltre (fino a un massimo di 25 anni), che hanno un livello di conoscenza della lingua italiana non sufficiente per affrontare un percorso professionale e dunque da rafforzare. Non necessariamente esse sono di nazionalità straniera: possono infatti essere cittadine/i svizzere/i provenienti da un'altra realtà linguistica della Svizzera o dall'estero, ma storicamente la netta maggioranza della popolazione accolta è di nazionalità straniera e in gran parte proveniente dalla realtà della migrazione e più specificatamente da quella legata alla protezione internazionale e all'asilo. Di conseguenza, se gli accessi alle scuole dell'ITS sono gestiti per il pretirocinio di orientamento in genere direttamente dalla scuola media, su segnalazione dell'orientatrice/dell'orientatore scolastica/o oppure di un gruppo operativo per il collocamento di apprendisti (GOCT) istituito dalla Divisione della formazione professionale e che lavora, con un gruppo di esperti, per collocare le/i giovani che al termine dell'estate non hanno ancora trovato un posto di apprendistato e per il Semestre di motivazione su attribuzione alla misura da parte degli uffici regionali di collocamento del Cantone, per il PTI essi avvengono in gran parte attraverso gli enti che su mandato cantonale seguono le/i migranti con domiciliazione in Ticino (Croce Rossa sezione del Luganese e SOS Ticino). Senza entrare troppo nei dettagli, il PTI offre a oggi, anno scolastico 2023/24, tre tipi di percorso:

un percorso a tempo pieno, per giovani scolarizzate/i e per 34 ore settimanali di scuola, per due classi a Gerra Piano e tre classi a Trevano, e due percorsi a tempo parziale: uno per giovani tra i 18 e i 25 anni, per 16 ore settimanali (due classi a Trevano) e uno per giovani tra i 15 e i 18 anni poco scolarizzati o non alfabetizzati, per 14 ore settimanali di presenza a scuola (7 classi a Trevano). L'offerta scolastica – che ingloba i macrosettori insegnamento della lingua e di cultura generale, orientamento professionale e laboratori pratico-orientativi – tiene dunque conto della tipologia delle allieve e degli allievi, della loro età e soprattutto del loro livello di scolarizzazione. A questo proposito si nota dall'anno scolastico 2022/23 un forte aumento delle allieve e degli allievi poco scolarizzati o non alfabetizzati, un dato direttamente legato alla loro provenienza geografica e socio-culturale (forte presenza di giovani afgane/i poco e per nulla scolarizzate/i), così come una analoga, ancorché quantitativamente più ridotta presenza si è registrata nell'anno scolastico 2015/16, periodo di forte afflusso di giovani provenienti dall'Eritrea, spesso, come le loro/i loro coetanei afgani, minori non accompagnati e dunque necessitanti di un seguito particolarmente attento e inclusivo.

Il PTI dell'ITS è una scuola atipica nel sistema formativo cantonale. L'offerta transitoria è infatti la sola a prevedere una separazione fattuale tra allieve/i madrelingua italiana e allieve/i con nulle o ridotte conoscenze dell'italiano e per questa ragione non in grado di accedere a una formazione post-obbligatoria: un tema importante, che altrove ha dato origine a qualche riflessione – penso per esempio al lavoro di Lorenzo Navone sulle classi separate per giovani magrebine/i scolarizzate/i in Italia e trasferite/i in Francia (Navone & Tersigni, 2020) – sul rischio di introdurre ulteriori frontiere interne per chi già sperimenta a fondo la difficoltà nel superamento di molte altre frontiere, politiche e di nuovo culturali e sociali.

Un ulteriore aspetto che potrebbe stimolare qualche riflessione è quello dell'opportunità e insieme del rischio di una “transizione prolungata” nella transizione. Una parte delle persone che frequentano il PTI, per un anno o magari due (attraverso il pre-PTI e poi il PTI) non accede infatti direttamente a una formazione professionale, ma deve frequentare successivamente il pretirocinio di orientamento e/o il semestre di motivazione, per perfezionare la lingua e le altre acquisizioni necessarie all'ingresso in una formazione sempre più complessa ed esigente: con un indubbio accrescimento delle possibilità di successo nella formazione professionale, ma anche con il rischio, concreto,

di demotivare giovani che hanno spesso un disegno molto chiaro e urgente nella loro opzione migratoria, cioè quello di accedere il più presto possibile al mondo del lavoro e garantire attraverso esso il sostentamento proprio e delle loro famiglie rimaste nel paese di origine o di prima migrazione.

Qui il tema della centralità della lingua come fattore di integrazione che diviene una sorta di esclusività della lingua come fattore inclusivo, vera e propria frontiera per permettere il prosieguito del proprio disegno di vita, potrebbe a mio avviso pure suscitare qualche interrogativo di natura scientifica. Da questo punto di vista, malgrado i benemeriti studi sulle offerte di transizione promossi da alcuni istituti di ricerca del Cantone – penso in primo luogo agli studi del Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del DFA/ASP (Benini et al., 2020; Marcionetti et al., 2014a; 2014b) – o sulle realtà di integrazione degli allogliotti soprattutto nelle scuole dell'obbligo (e qui il riferimento primo è al lavoro di dottorato di Rusconi-Kyburz (2021) e alle ricerche del settore del DFA/ASP da lei coordinato), va pure rilevata la scarsità di studi di taglio storico e sociologico su temi come l'inclusione degli stranieri nella vita lavorativa, sociale e istituzionale del Cantone, o le discriminazioni su base razziale vissute dalle popolazioni delle diverse fasi migratorie nel corso degli ultimi decenni⁴.

Certo, altrove, anche sul piano svizzero, la diversità culturale e l'alterità, nelle sue diverse forme, è *rappresentata* anche a livello istituzionale, nei luoghi in cui si prendono decisioni che incidono nel vivere civile: e anche nelle scuole. Credo che una sotto rappresentazione nel corpo dei docenti di persone appartenenti a gruppi discriminati e razzializzati possa incidere sul modo in cui a scuola si affrontano questi temi: la minimizzazione o peggio ancora il misconoscimento delle narrazioni di atti discriminatori portate dalle vittime, quando queste trovano le condizioni per esprimersi, un rischio purtroppo non sempre assente anche nelle nostre aule, potrebbe ulteriormente essere contrastata dalla presenza di docenti in grado di offrire un ascolto competente e attento. Non penso solo alle docenti e ai docenti con background mi-

4. "Tuttavia, colpisce fra le pubblicazioni a nostra disposizione, la carenza di testi che testimonino di esperienze di ricerca volta a sondare gli effetti a breve termine, sui nostri allievi di SM, di un approccio educativo finalmente interculturale". La citazione (da p. 7) è da un lavoro di diploma per l'insegnamento nelle scuole medie (DFA/ASP) di Lucia Ghezzi, datato anno accademico 2012-13 e dal titolo *Educazione interculturale nell'apprendimento della storia*: non so se i dieci anni trascorsi da quell'osservazione ne abbiano mutato di molto la sostanza.

gratorio: penso anche a docenti, di qualsiasi origine, formati e aggiornati su questi temi attraverso la conoscenza di una letteratura ormai molto ampia anche in italiano.

Una conoscenza non più eludibile, se si vuole capire cosa sia l'esperienza dell'identità multipla, della razzializzazione dell'identità ma anche delle possibili piste di salvezza dall'isolamento e dalla solitudine che la scuola può offrire. Ma qui si potrebbe aprire un altro grande tema, che non pretendo certo di affrontare se non per minimi accenni, che è quello dei canoni culturali, o dei valori prevalenti, e dei programmi scolastici in cui questi canoni si riflettono. La revisione dei saperi insegnati nella scuola è certamente rilevabile nella realtà scolastica ticinese, e numerose sono le tracce, nei documenti strategici generali come nelle programmazioni specifiche, sia dell'adozione nella didattica della visione al plurale, che pone a confronto le diverse prospettive di chi vive un determinato processo o evento (il colonialismo, le conquiste di nuove terre ecc.), sia del modello decostruttivo - che individua in processi storici complessi le radici ideologiche dei paradigmi culturali attuali -, sia di quello del riconoscimento del debito culturale, che sottolinea il ruolo dei prestiti linguistici e materiali - ibridazioni, contaminazioni - nella formazione delle identità culturali.

Anche la promozione di materiale didattico finalmente inclusivo e anti-discriminatorio⁵ - in particolare destinato alle classi di allieve e allievi alloggiati - non è assente alle nostre latitudini: e qui cito almeno la bella realizzazione a cui ha avuto parte una docente di lingua e integrazione dell'ITS, Lorenza Bertoli, che con una collega, Martina Omini, ha progettato nell'ambito di un CAS su interculturalità e plurilinguismo nella scuola un gioco didattico, "Bar Bla", incentrato sull'apprendimento dell'italiano lingua seconda e sull'integrazione di persone immigrate; o ancora il "Prontuario di attività pratiche", sviluppato nell'ambito di un lavoro di diploma alla SUFFP, dal docente e vicedirettore dell'ITS Mischa Pallone, uno strumento pensato in par-

5. Sui ritardi della Svizzera nella proposta di materiale didattico adeguato a trattare nelle scuole il razzismo, si veda il recente "Studio sul razzismo e la rappresentazione della diversità della società nel materiale didattico, commissionato dalla Commissione federale contro il razzismo nel 2023. In particolare, il razzismo "non è praticamente mai messo in relazione al nostro ambiente di vita (spazio di prossimità"; "L'importanza.. [del]e figure di identificazione degli allievi (role modeling) sembra essere finora poco considerata nello sviluppo del materiale didattico" (Commissione federale contro il razzismo, 2023): la *lontananza*, che torna.

ticolare per il pre tirocinio di integrazione che propone 34 attività divise in quattro macro-tematiche (apprendimento della lingua, sfera emotiva e personale, integrazione socioculturale, consolidamento della manualità fine)⁶.

Molte iniziative, molto impegno, ma che non annullano la generale assenza del coinvolgimento e dell'implicazione diretta, nella ri-costruzione della narrazione, dell'Altro: diversamente da come è possibile fare leggendo e ascoltando ad esempio la giovane saggistica e letteratura italiana di seconda generazione, o applicando la proposta didattica di chi ha lavorato al Vademecum per i docenti Transcultural attentiveness, pubblicato dal Goethe Institut di Roma (Goethe-Institut Italien, 2022). Si tratterebbe in fondo forse solo di "creare contesti educativi e formativi dove i ragazzi e le ragazze siano incoraggiati a mettersi scomodi, in ascolto di voci che mettono in discussione la centralità e superiorità dell'Europa e che facciano comprendere alle persone "bianche" che non sono lo standard per l'umano e che avere privilegi non ha nulla di naturale" (Frisina, Farina, & Surian, 2023: p. 6). Il percorso è avviato, possiamo continuare.

Bibliografia

- Benini, S., Calvo, S., Chiesa, S., & Egloff, M. (2020). IN SCUOLA: promozione dell'integrazione e dell'interculturalità nella scuola ticinese. CIRSE.
- Bertoli, L., & Omini, M. (2020). Bar Bla. DECS & DFA/ASP - SUPSI. <https://www.supsi.ch/web/dfa/bar-bla>
- Crespi Branca, M., & Egloff, M. (A cura di) (2023). Scuola ticinese in cifre. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/documenti/pubblicazioni/statistica_scolastica/2023_Scuola_ticinese_in_cifre.pdf
- Commissione federale contro il razzismo CFR. (2023). Studio sul razzismo e la rappresentazione della diversità della società nel materiale didattico. Sintesi. https://www.ekr.admin.ch/pdf/LMA_Zusammenfassung_und_Empfehlungen_EKR_IT.pdf
- Frisina, A., Farina, F. G., & Surian, A. (A cura di) (2023). Antirazzismo e scuole, vol. 2. Padova University Press. https://www.padovauniversitypress.it/system/files/download-count/attachments/2023-11/9788869383823_o.pdf.

6. Per BarBla: Bertoli & Omini, 2020. Per il Prontuario: SUFFP, 2023.

- Ghezzi, L. (2013). *Educazione interculturale nell'apprendimento della storia* [Tesi di Master, Dipartimento formazione e apprendimento].
- Goethe-Institut Italien. (2022). *Transcultural Attentiveness per una comunità intergenerazionale di formazione sul patrimonio coloniale. Vademecum per docenti*. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf287/transcultural-v1.pdf>
- Marcionetti, J., Calvo, S., & Donati, M. (2014a). *Scenari e prospettive sul Pretirocinio di orientamento*. CIRSE.
- Marcionetti, J., Calvo, S., & Donati, M. (2014b). *Sguardi sulle scelte e i percorsi degli allievi del Pretirocinio di orientamento*. CIRSE.
- Navone, L., & Tersigni, S. (2020). Confinamento e segregazione scolastica dei migranti italo-magrebini in Francia. In L. Navone (a cura di), *Confini, mobilità e migrazioni* (pp. 195-202), Agenzia X.
- Rusconi-Kyburz L. (2021). *La prise en compte de la diversité culturelle dans la formation des enseignants et dans les institutions scolaires communales. Une étude à partir du contexte tessinois* [Tesi di dottorato, Università di Ginevra]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:160457>.
- Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFFP. (2023). Internazionale. *Skilled*, 1. https://www.suffp.swiss/sites/default/files/2023-05/skilled_1-23_it-doppelseiten.pdf
- Servizio per la lotta al razzismo SLR. (2024). Il razzismo in Svizzera: cifre, fatti e interventi necessari. Dipartimento federale dell'interno DFI. https://www.discriminazione.ch/wp-content/uploads/2024/02/Il-razzismo-in-Svizzera_opuscolo-SLR-1.pdf.

1.4 Lotta al razzismo: a che punto siamo in Ticino?

Marta Bernasconi, Collaboratrice scientifica, Tatiana Roveri, Collaboratrice scientifica e Michela Trisconi, Delegata cantonale all'integrazione degli stranieri, Servizio per l'integrazione degli stranieri, Dipartimento delle istituzioni

Il razzismo, un problema sociale

Il razzismo è un fenomeno complesso, che muta nel tempo, e che si presenta oggi in forme diverse rispetto al passato. In senso stretto, il razzismo è assimilabile a un'ideologia secondo cui gli esseri umani vengono differenziati e gerarchizzati sulla base di caratteristiche come l'apparenza, la religione o la cultura, le quali sono pensate come immutabili. Le persone vengono così categorizzate in gruppi fissi¹, costruiti come inferiori e a cui vengono attribuite determinate associazioni, stereotipi e pregiudizi. Tale fenomeno si è consolidato nel tempo ed affonda le sue radici nel colonialismo e nella schiavitù (El Maawi et al., 2022; Servizio per la lotta al razzismo [SLR], 2024a). È importante sottolineare che il razzismo non si riduce alla componente ideologica, ma va compreso in senso lato come un *sistema*, in cui vengono riprodotte e mantenute delle differenze e delle gerarchie tra gruppi di persone, spesso in modo *involontario* e *inconscio* (El Maawi et al., 2022). Consolidatosi nel corso della storia e trasmesso attraverso la socializzazione, il razzismo in quanto sistema è tuttora “radicato nelle strutture sociali” e nelle istituzioni, nella misura in cui è alla base della creazione e del mantenimento di “rapporti di potere, esclusioni e privilegi” in vari ambiti della società (SLR, 2024a). Conoscere cos'è il razzismo è importante per riconoscere e percepire il fenomeno nelle sue va-

1. Questo processo avviene sulla base di attribuzioni esterne ed è quindi indipendente dall'appartenenza effettiva di una persona ad un gruppo. Per esempio, una persona che non si identifica come musulmana, ma che è percepita come tale per la sua apparenza o modo di vestire, può essere vittima di razzismo antimusulmano.

rie sfaccettature e manifestazioni e poter così contrastarlo attraverso misure adeguate di prevenzione e di lotta al razzismo.

Il razzismo si presenta in varie forme e su più livelli: individuale o interpersonale, istituzionale e strutturale. Sul piano individuale o interpersonale esso si manifesta nella quotidianità di singoli individui o gruppi in forma di microaggressioni, ingiurie, violenza fisica o verbale nei confronti di persone razzializzate². Nel razzismo vissuto nel quotidiano rientrano anche episodi e frasi come “Da dove vieni (veramente)?”, che spesso non sono espresse con un’intenzionalità razzista, ma che possono avere degli effetti reali negativi sulla salute mentale delle persone colpite. Tali situazioni, vissute ripetutamente dalle persone toccate, rivelano la portata sistemica del fenomeno (El-Maawi et al., 2022). Il razzismo si presenta anche nelle sue dimensioni istituzionali e strutturali. Il razzismo istituzionale si esprime sotto forma di regole, leggi o pratiche che permettono l’esistenza del fenomeno o lo rafforzano (El-Maawi et al., 2022). In ambito scolastico, ad esempio e come vedremo in seguito, ciò si può manifestare nell’utilizzo, anche inconsapevole, di pratiche di insegnamento e materiali didattici che rafforzano stereotipi e pregiudizi razziali e che non riflettono criticamente il razzismo e le sue implicazioni attuali (El-Maawi et al., 2022). Infine, con razzismo strutturale si fa riferimento alla dimensione sistemica del fenomeno, che si estende a tutti gli ambiti della società.

Secondo un’indagine condotta dal *Forum svizzero per lo studio delle migrazioni e della popolazione* dell’Università di Neuchâtel (SFM) su incarico del Servizio per la lotta al razzismo (SLR) e pubblicato a fine 2022, in Svizzera il razzismo si manifesta prevalentemente a livello strutturale (Mugglin et al., 2022). Il fenomeno può essere definito in questo modo:

“Per razzismo strutturale s’intende una forma di discriminazione o esclusione di gruppi razzializzati radicatisi nella società che si manifesta in valori, comportamenti e idee di normalità consolidatisi nella storia. Questo fenomeno spesso è percepito dalla popolazione come ‘normale’ o non è comunque messo in discussione e caratterizza quindi l’intera società, incluse le istituzioni e le imprese. Per questi motivi, il razzismo strutturale ha tendenzialmente l’effetto di moltiplicare le disparità già esistenti.” (SLR, 2023).

2. Con il termine “persona razzializzata” si intende chi è colpito in modo negativo dal razzismo come sistema e processo di gerarchizzazione ed esclusione che favorisce determinate persone rispetto ad altre sulla base di elementi razzisti (El-Maawi et al., 2022; SLR, 2024a).

Il razzismo strutturale in Svizzera è presente in numerosi ambiti della società come il lavoro, la formazione, l'alloggio, la politica, i media, nello spazio pubblico, nell'ambito delle autorità e delle decisioni di naturalizzazione, nel campo della sicurezza sociale e nella polizia e giustizia. In alcuni di questi ambiti si rivelano necessari maggiori studi e ricerche che permettano di approfondire la portata del fenomeno (SLR 2023). In quanto tale, il razzismo è pertanto da comprendere come un problema che riguarda l'intera società e che va affrontato in modo congiunto dai diversi attori sociali (SLR, 2024b).

Parallelamente alle manifestazioni del razzismo in quanto fenomeno generale, esistono forme di razzismo e discriminazione specifiche, come ad esempio l'antisemitismo, il razzismo antimusulmano, il razzismo anti-Nero o ancora il razzismo nei confronti di jensch, sinti/manouches e rom³. Queste forme di razzismo hanno una loro storia e si manifestano secondo stereotipi e pregiudizi specifici. L'esperienza di discriminazione razziale accomuna tutte le persone che appartengono o vengono attribuite a questi gruppi (El-Maawi et al., 2022). In Svizzera la conoscenza delle varie tipologie di razzismo è tuttora lacunosa (SLR, 2024b). In questo ambito, la scuola può sicuramente giocare un ruolo di informazione e sensibilizzazione importante.

Secondo il Servizio per la lotta al razzismo, “sono necessarie misure istituzionali specifiche affinché tutti siano protetti meglio dalla discriminazione” (SLR, 2024b, p. 21). Ad inizio 2024 tale Servizio della Confederazione ha pubblicato la piattaforma online “Razzismo in cifre”, che raccoglie informazioni, studi e statistiche fondamentali per il monitoraggio del fenomeno del razzismo in Svizzera. Secondo l'Indagine sulla convivenza in Svizzera, pressoché un sesto della popolazione (17%) ha affermato nel 2022 “di essere stato vittima di discriminazione razziale nei cinque anni precedenti”; ad esserne significativamente colpiti sono le e i giovani nonché le persone con background migratorio (SLR, n.d.a). È importante tuttavia sottolineare che il razzismo si basa su un'attribuzione esterna di alterità, secondo la quale determinate persone vengono percepite come diverse e non appartenenti in base ad elementi come la loro apparenza, cultura o stile di vita. In tal senso, esso colpisce le persone indipendentemente dal loro background migratorio

3. Per maggiori informazioni sulle definizioni delle varie forme di razzismo si veda il glossario del Servizio per la lotta al razzismo, consultabile al seguente link: <https://www.edi.admin.ch/edi/it/home/fachstellen/frb/glossar.html>.

o dalla loro età (SLR, 2024b). Inoltre, i casi segnalati non sono che la punta dell'iceberg di un fenomeno in gran parte sommerso (SLR, 2024b). I dati più recenti dell'Indagine sulla convivenza in Svizzera situano l'ambito del lavoro al primo posto per quanto riguarda episodi di discriminazione razziale, seguito da casi avvenuti nello spazio pubblico. Al terzo posto vi è la scuola, dove il 27% delle persone intervistate hanno segnalato di aver subito discriminazione razziale. Secondo i dati della Rete di consulenza per le vittime del razzismo, che raggruppa 23 centri di consulenza che si occupano di episodi di discriminazione razziale in Svizzera, nel 2022 all'interno dell'ambito educativo⁴ sono stati registrati 116 episodi su 708 segnalazioni, situando questo settore secondo solo alle discriminazioni avvenute nell'ambito del lavoro (SLR, 2024b; Rete di consulenza per le vittime di razzismo, n.d.a). Per l'ambito educativo, il Servizio per la lotta al razzismo rileva l'importanza di adottare delle misure su più livelli, sensibilizzando allieve e allievi, ma anche la scuola in quanto istituzione. Esso sottolinea l'importanza di rafforzare le competenze di docenti e attori del mondo scolastico sul fenomeno al fine di favorire un contesto istituzionale sempre più sensibile al tema del razzismo (SLR, 2024b).

Il ruolo della scuola nel decostruire la discriminazione

Come negli altri ambiti della società, anche all'interno delle scuole è quindi necessario approfondire il tema del razzismo e rafforzare la conoscenza delle forme e dinamiche in cui esso si manifesta. Un lavoro in tal senso si rivela fondamentale nella misura in cui il razzismo tocca la scuola in quanto istituzione e ha ripercussioni su allieve e allievi razzializzati che possono subire già molto presto esperienze di discriminazione razziale (El-Maawi et al., 2022). Nell'ambito della formazione, ad esempio, i materiali didattici giocano un ruolo fondamentale per il rafforzamento di un immaginario collettivo e di una storia comune. Essi possono sia riprodurre stereotipi e pregiudizi, costruendo così, anche inconsapevolmente, determinati gruppi come non appartenenti, ma anche aprirsi sempre di più a un approccio alla diversità. Uno studio recente sui materiali didattici svolto su mandato della Commissione federale contro il razzismo (CFR) ha sottolineato la mancanza di appro-

4. Sotto questo ambito rientrano: "scuola, formazione, strutture di custodia collettiva diurna" (SLR, 2024, p. 16).

fondimento del tema, soprattutto nella sua dimensione strutturale, nonché l'importanza di approfondire il razzismo all'interno dei manuali scolastici, indagando come si manifesta nel presente e in legame con il nostro territorio (Affolter & Sperisen, 2023).

La lotta al razzismo va intesa come un processo di apprendimento continuo che coinvolga sia individui che istituzioni e società in un esercizio di apertura istituzionale: è necessario affrontare il fenomeno attraverso percorsi di conoscenza e consapevolezza, lavorando su stereotipi e pregiudizi interiorizzati. In tal senso, la scuola riveste un ruolo fondamentale per approfondire la tematica nelle sue complessità, favorendo dei processi di apprendimento, ascolto e comprensione reciproca in merito al tema. Non da ultimo occorre approfondire il tema della formazione interculturale dei docenti sui temi legati alla diversità e alla multiculturalità. Il successo sarà tanto maggiore quanto più la società nel suo insieme riuscirà a promuovere le pari opportunità e il senso di appartenenza nel contesto di una cittadinanza che comprenda anche nel corpo docenti sempre più persone con retroterra migratorio.

La lotta al razzismo nei programmi d'integrazione cantonali (PIC)

L'inclusione – sin dal 2014 – della protezione contro la discriminazione nella *Legge federale sugli stranieri e l'integrazione* (LStrI), così come nei programmi d'integrazione cantonali (PIC), ha segnato un passo fondamentale per la prevenzione del fenomeno. Sebbene il razzismo non sia legato solo alle migrazioni, sarebbe risultato contraddittorio promuovere misure di integrazione e di coesione sociale tramite i PIC, senza affrontare gli ostacoli strutturali che impediscono alle persone razzializzate di accedere al lavoro e integrarsi nella società.

Da allora, negli ultimi 10 anni grazie ai PIC i Cantoni hanno sviluppato competenze, progetti e ricerche sul tema delle discriminazioni, e hanno pure contribuito a conferire maggiore visibilità alla lotta contro il fenomeno. Oggi la discriminazione è un problema sociale più conosciuto rispetto al passato e la richiesta di contromisure da parte della società civile e del mondo politico è aumentata (SLR, 2023).

Tuttavia, in base a una prima valutazione del lavoro svolto in questi anni, sono emerse alcune lacune e sfide che ostacolano la prevenzione del razzismo.

Giunto alla terza generazione, il PIC 2024-2027 prevede per il settore di promozione “Gestione della diversità e protezione contro la discriminazione” i

seguenti obiettivi che i Cantoni devono perseguire:

- dotarsi di una strategia cantonale nella “Gestione della diversità e protezione contro la discriminazione” (SLR, n.d.b);
- professionalizzare la consulenza concernente la discriminazione conformemente a dei criteri di qualità riconosciuti dal SLR;
- assicurare scambi, contatti anche a livello nazionale e sostegni nell’ambito della promozione specifica dell’integrazione a progetti che a livello comunale e cantonale sensibilizzano contro la discriminazione⁵.

In queste iniziative, i Cantoni ricevono assistenza e sostegno dal SLR e dalla Segreteria di Stato della migrazione (SEM) sempre nell’ambito del PIC. Mentre attraverso i propri uffici o servizi per l’integrazione, i Cantoni offrono consulenza progettuale a enti e associazioni.

Si può qui fare una distinzione tra le misure d’intervento e le misure di prevenzione. I servizi cantionali per l’integrazione degli stranieri hanno per mandato di metterle in atto entrambe, sia per il tramite di iniziative provenienti dal servizio stesso, sia attraverso il contributo a progetti specifici o i mandati. Sin dal 2014, ossia fin dall’inizio del PIC, il Servizio per l’integrazione degli stranieri (SIS) ha per esempio demandato l’ambito della protezione contro le discriminazioni (misura d’intervento) all’esterno dell’amministrazione cantonale, con il compito di coordinare, raccogliere e gestire le segnalazioni a matrice discriminatoria, e promosso alcuni progetti di prevenzione.

Dal 2022 il SIS ha posto la prevenzione della discriminazione tra le sue priorità, accrescendo risorse e competenze allo scopo di affermarsi come servizio competente e credibile in materia. L’approccio promosso è intersezionale, affinché il tema non venga considerato come esclusivamente relativo alla migrazione, ma venga dimostrato il suo impatto sociale e politico. Inoltre è stata rafforzata la collaborazione con la società civile, allo scopo di allargare l’efficacia dei progetti. Tra i bisogni colti dal SIS vi è anche quello della formazione delle persone coinvolte nei progetti di prevenzione, e di un maggiore inquadramento organizzativo della Settimana contro il razzismo (SCR), di cui parleremo più avanti.

5. Promozione specifica dell’integrazione Programmi d’integrazione cantionali PIC 3: 2024-2027. Documento di base del 19 ottobre 2022 relativo alla stipula di accordi di programma ai sensi dell’art. 20a Lsu, Segreteria di Stato della migrazione SEM.

Misure di intervento e di prevenzione in Ticino: un mini tool-box

Il Centro per la prevenzione delle discriminazioni (CPD)

708. È il numero di episodi di discriminazione razziale segnalati in Svizzera nel 2022. Una cifra che paragonata ai risultati citati in precedenza prodotti dall'Indagine sulla convivenza in Svizzera ci fa ben comprendere che si tratta solo della punta dell'iceberg. È quindi importante anche in Ticino garantire uno spazio specifico per la raccolta e presa a carico di queste segnalazioni.

La misura principale d'intervento sviluppata ad oggi dal SIS è il Centro per la prevenzione delle discriminazioni CPD. Quest'ultimo offre un servizio di ascolto e consulenza per tutte le persone che hanno subito atti di discriminazione (sia essa di matrice razziale, religiosa, di genere o di orientamento sessuale), o per coloro che ne sono stati testimoni. Il servizio offerto è sempre gratuito e confidenziale, e la segnalazione può essere fatta in forma anonima. Il CPD si iscrive nella Rete di consulenza per le vittime del razzismo citata in precedenza, che riunisce 23 centri specializzati esistenti in Svizzera. L'azione del CPD si estende anche ad attività di sensibilizzazione e formazione per conoscere e prevenire le discriminazioni, come avremo modo di approfondire più avanti. (Per avere più informazioni sull'attività del CPD, si veda il contributo di Mariaelena Biliato nel presente volume).

Spesso si dice che il primo passo per risolvere un problema, è riconoscerne l'esistenza. In questo senso, l'attività dei centri di consulenza per le vittime di discriminazione gioca quindi anche un altro ruolo, quello del rendere visibile un fenomeno che altrimenti resterebbe contornato a chi quell'atto di discriminazione l'ha vissuto o visto. Questa duplicità è affrontata anche nella raccolta dati 2022 del sistema di documentazione e monitoraggio DoSyRa. A fronte infatti di un aumento dei casi la Rete di consulenza si è posta la domanda di sapere se questo fosse dovuto ad un aumento effettivo o al contrario ad una maggior segnalazione degli episodi avvenuti, e l'ipotesi più accreditata è stata la seconda. Una miglior promozione di questi servizi va dunque in maniera diretta a favore delle vittime, incoraggiandole "a prendere coscienza del loro diritto al rispetto e alla non discriminazione" (Rete di consulenza per le vittime di razzismo, n.d.a. p. 3).

Una riflessione sul tema, specifica alle persone di religione musulmana in Svizzera, è stata di recente portata avanti dall'Università di Losanna. In uno studio del 2019 è stato appurato che su 136'000 musulmani in Svizzera che

dichiarano di aver subito un atto di discriminazione durante l'anno, i casi segnalati ai centri specializzati sono solo 55. Ciò significa che solo nello 0,04% dei casi le persone di religione musulmana in Svizzera che si sentono discriminate vanno a segnalare l'accaduto. Tra le spiegazioni di questo fenomeno figurano la percezione della discriminazione come una fatalità alla quale non ha senso reagire, il rifiuto di vedersi attribuito lo statuto di "vittima", una mancanza di fiducia nelle autorità e la mancata presenza di un centro specializzato in razzismo antimusulmano (Lindemann, 2023).

La Settimana contro il razzismo (SCR)

La Settimana contro il razzismo SCR è nata nel 1999, ai margini della *Conferenza mondiale contro il razzismo, la discriminazione razziale, la xenofobia e l'intolleranza* e da lì si è rapidamente diffusa in molteplici Stati e Città, con le prime edizioni inaugurate nel 2000 (Ville de Montréal, n.d.). Viene organizzata ogni anno attorno al 21 marzo, data scelta dall'ONU nella quale ricorre la "Giornata internazionale per l'eliminazione della discriminazione razziale" (*Semaine d'actions contre le racisme*, n.d.). La data vuole ricordare il massacro di Sharpeville (Sudafrica) avvenuto il 21 marzo 1960, quando la polizia aprì il fuoco su un gruppo di dimostranti Neri che manifestavano pacificamente contro le leggi razziali e l'apartheid, causando 70 morti e più di 180 feriti (ONU Italia, n.d.). Lo scopo della SCR è quello di svolgere attività di sensibilizzazione che coinvolgano l'intera popolazione, con l'obiettivo specifico di rendere consapevole l'intera società dell'importanza di prestare attenzione alla presenza di questo fenomeno nel quotidiano.

Il Servizio per l'integrazione degli stranieri ha organizzato questa settimana già a partire dal 2012, mantenendo poi sempre l'appuntamento annuale. A partire dall'edizione 2023 è stata applicata una nuova modalità, più partecipativa, con l'obiettivo di coinvolgere maggiormente gli enti e i Comuni del territorio nello sviluppo della SCR, favorendo una maggiore messa in rete e sviluppando gli eventi sull'onda di un comune *fil rouge*. Il successo è stato importante: 17 attività sono state organizzate da più di 160 persone, coinvolgendo 2400 partecipanti. Gli eventi presentati erano molto variati, così da permettere a ciascuno di avvicinarsi alla tematica attraverso la modalità che più preferisce: conferenze, cineforum, attività per bambini, escape room, spettacoli teatrali e molto altro.

Un elemento importante per poter presentare un progetto nell'ambito

della Settimana contro il razzismo è il coinvolgimento delle persone razzializzate nell'organizzazione dell'evento. Se infatti l'attività di consulenza presentata nel capitolo precedente ha per scopo di offrire un supporto alle persone vittime di razzismo, le attività di sensibilizzazione come la SCR vogliono offrire una possibilità alle persone direttamente coinvolte di raccontare in prima persona il proprio vissuto e soprattutto il proprio punto di vista, favorendo una riflessione sul tema che coinvolga l'intera società. Detto diversamente: le attività di consulenza sono sviluppate per le persone vittime di atti discriminatori, la sensibilizzazione è invece rivolta a tutta la popolazione.

Un esempio di collaborazione con le scuole: l'esposizione "Noi e gli Altri"

La Settimana contro il razzismo è un esempio di come il Servizio per l'integrazione degli stranieri promuove la sensibilizzazione sul tema del razzismo in diretta collaborazione con i suoi partner. Ma siccome abbiamo visto che il razzismo è presente in tutti gli ambiti, è altresì importante per il Servizio sviluppare progetti di prevenzione e formazione anche con gli altri uffici amministrativi e con le strutture ordinarie (come le scuole, gli ospedali, ecc.). La mostra *Noi e gli Altri – Dai pregiudizi al razzismo* figura come modello e buona pratica per il SIS.

L'esposizione è nata a Parigi al Musée de l'Homme nel 2017 come mostra temporanea, e fin da subito una versione itinerante è stata parallelamente creata. Nel 2019 il Cantone di Neuchâtel ha deciso di portare la mostra nel formato itinerante per la prima volta in Svizzera. Per farlo, un grande lavoro di adattamento è stato svolto dal *Service de la cohésion multiculturelle* e dal *Forum Tous différents-Tous égaux* in collaborazione con l'*Université de Neuchâtel*: tutti i riferimenti legali ed amministrativi sono stati modificati e dei pannelli sono stati aggiunti, per permettere di situare il messaggio portato avanti dalla mostra nel contesto specifico della Confederazione. Da lì in poi, l'esposizione è stata portata in diversi Cantoni della Svizzera romanda prima, e della Svizzera tedesca in seguito. Considerato il suo grande potenziale didattico e di sensibilizzazione, il SIS si è adoperato già a partire dal 2022 per portare questa esposizione anche in Ticino. Un ulteriore lavoro di traduzione e adattamento, questa volta in italiano, è stato svolto a partire dalla bozza bilingue messa a disposizione dal Canton Grigioni.

L'esposizione *Noi e gli Altri – Dai pregiudizi al razzismo* è composta da 16 pannelli e tratta della tematica del razzismo sotto diversi aspetti. Si parte dal definire cos'è il razzismo e cosa lo distingue da altri termini ad esso collegati, come

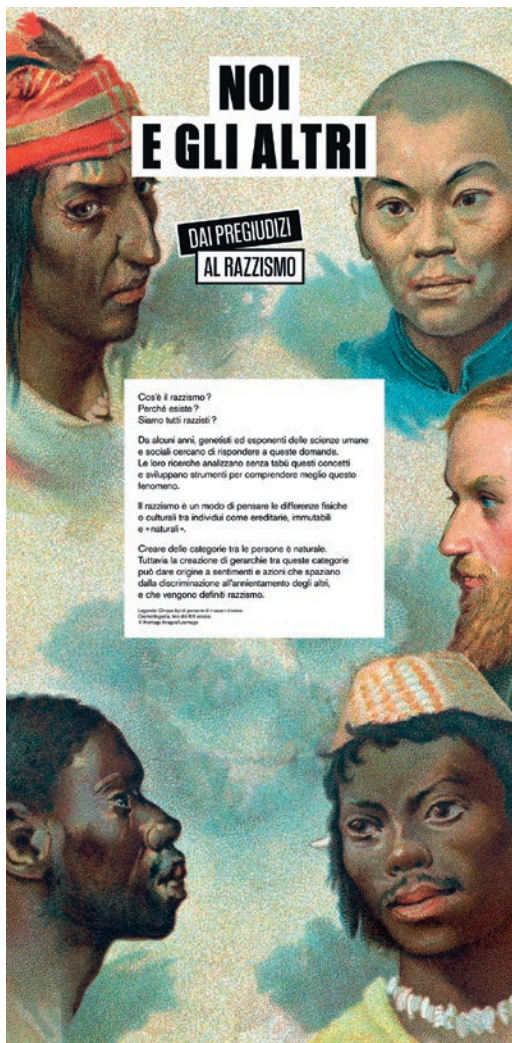


Figura 1. Alcuni dei pannelli dell'esposizione *Noi e gli Altri – Dai pregiudizi al razzismo*.

il pregiudizio e lo stereotipo, toccando anche il tema dell'identità (il razzismo comprende la riduzione dell'individuo a un solo tratto della sua identità multipla). La mostra prosegue poi parlando della storia del razzismo, in particolare della colonizzazione e della segregazione razziale. L'accento viene messo anche e soprattutto sull'implicazione della Svizzera in questi processi, dalla presenza di proprietari di piantagioni svizzeri nelle colonie agli zoo umani del XX secolo, citando anche il caso della discriminazione verso la comunità Jenisch e l'iniziativa Schwarzenbach. Vi è poi una parte scientifica, che spiega

[illegible]

LA LEGISLAZIONE IN SVIZZERA

La **Costituzione federale** dedica due principi giuridici fondamentali alla lotta contro il razzismo:

- la dignità umana (art. 7)
- la non discriminazione (art. 8 e 9)

Articolo 8 (spe. 2)
Nessuno può essere discriminato, in particolare a causa dell'origine, della razza, del sesso, dell'età, della lingua, della posizione sociale, del modo di vita, delle convinzioni religiose, filosofiche o politiche, e di menzionate fisiche, mentali o psichiche.

Questi principi sono stati ripresi negli articoli 6 e 7 capoverso 1 della Costituzione della Repubblica e Canton Ticino.

Nella legislazione svizzera esiste una **norma penale** contro le discriminazioni basate sui criteri di razza, etnia, religione e, dal 1° luglio 2020, orientamento sessuale. (art. 265bis CP)

Il Tribunale federale ha stabilito che le frasi «Se organizziamo una Notte dei cristalli. Chi viene a bruciare qualche musulmano?» e «Presso antirazzismo la mia P226 e l'arma calibro 12» sullo stesso post di Facebook ricamavano nel campo di applicazione dell'articolo 265bis del Codice penale. I giudici hanno considerato queste frasi come un incitamento all'odio e alla discriminazione nei confronti di un gruppo religioso (della comunità musulmana). *Decisione del Tribunale federale svizzero del 20/11/2019 del 17 maggio 2020.*

In un altro caso è stato invece deciso che gli insulti «stanisti di mondo» e «opaco sillan» non soddisfano i criteri della norma penale. (art. 265bis CP)

La mancanza considerazione della situazione particolare di una persona appartenente alla comunità nomade è discriminatoria e lesiva dei diritti fondamentali. (2019-1343-2020)



6. Nella mostra è esplicitato come le differenze genetiche tra le popolazioni sono troppo piccole per giustificare il termine "razza", e come dunque il razzismo e l'antirazzismo si basano piuttosto sul valore ideologico o etico che alcune persone attribuiscono a questa varietà genetica. Da qui l'importanza anche di scrivere sempre questo termine tra virgolette.

sistemico/strutturale, citando esempi di studi sul tema in vari aspetti della vita quotidiana, come la ricerca di un impiego. Questa parte comprende anche un approfondimento sulla legislazione svizzera in materia di razzismo, e sulle manifestazioni recenti come quelle legate al movimento *Black Lives Matter*. La mostra termina con l'ultimo pannello, che iscrive la tematica nel contesto più largo delle città globali e della mondializzazione.

Noi e gli Altri è accompagnata da materiale didattico che mette il focus sulla sensibilizzazione tra i giovani (in particolare le classi di scuola media, medio superiore e della formazione professionale). Una collaborazione è così nata tra il SIS, la Divisione della scuola e la Divisione della formazione professionale. Dei libretti di scoperta per gli allievi e le allieve (in due fasce d'età, 12-15 anni e 15-19 anni) sono stati tradotti e adattati, e lo stesso è stato fatto con un quaderno pedagogico per i docenti. I primi riprendono i contenuti dei pannelli con brevi testi descrittivi e dei brevi filmati (2-3 minuti) visualizzabili tramite QR code ai quali sono abbinate delle domande, mentre il secondo contiene esempi di attività e quiz da proporre alla classe. In parallelo, due opportunità di formazione sono state organizzate, aperte a docenti di lingua e integrazione attivi nelle Scuole Medie. La formazione ha fornito loro gli strumenti per poter svolgere una visita guidata della mostra con le classi interessate del loro istituto. A tutti gli altri insegnanti che iscrivono la loro classe, un documento che simula uno "scenario di visita" viene invece fornito, per garantire un supporto durante la visita in autonomia. (Per un esempio di percorso svolto con le classi, si veda il contributo di Sara Colombo e Lia Galli nel presente volume).

Per lanciare la mostra sono state definite sette tappe iniziali, che coprono l'intero territorio cantonale (Trevano, Lugano, Mendrisio, Giubiasco, Bellinzona, Biasca e Locarno) così da facilitare l'accesso alle classi dei vari istituti scolastici ticinesi. È stata anche l'occasione per stringere alcune collaborazioni più specifiche con altre organizzazioni che operano a stretto contatto con i giovani, nello specifico il Film Festival dei Diritti Umani di Lugano e il Festival del Cinema Giovane di Castellinaria. La mostra continuerà poi ad essere disponibile su richiesta delle singole sedi.

Oltre alla collaborazione con le scuole e il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, è stato anche possibile organizzare una visita guidata con gli agenti di polizia in formazione della Polizia cantonale. Il loro coinvolgimento è stato importante, rinforzando il legame con un'altra importante struttura del Cantone.

Il lavoro continua

In quanto fenomeno complesso, non esistono soluzioni immediate per eliminare il razzismo. È dunque importante comprendere che sia le misure di intervento che quelle di prevenzione necessitano di un impegno sul medio-lungo termine per poter raggiungere il loro scopo. Questo lavoro può essere però facilitato da una buona collaborazione, dalle competenze acquisite e dalla fiducia instaurata tra i partner. Istituzioni e strutture ordinarie giocano un ruolo fondamentale, e in tal senso in futuro il SIS intende rafforzare i partenariati istituzionali o altre misure strutturali allo scopo di rendere più efficaci le azioni di prevenzione della discriminazione.

Inoltre se la Settimana contro il razzismo e le offerte di formazione sono molto ben seguite e raccolgono un ottimo riscontro, manca ad oggi un sondaggio o delle analisi specifiche sul loro reale impatto, sull'efficacia dell'offerta o su quello più generale delle misure di sensibilizzazione.

Per poter combattere il razzismo strutturale è necessario che siano proprio le strutture che compongono la società a farsi portatrici del cambiamento. Sappiamo però come in generale siano soprattutto le amministrazioni pubbliche a frapporte i principali ostacoli alle misure di prevenzione. In quanto Servizio per l'integrazione degli stranieri abbiamo il compito di sensibilizzare e facilitare il lavoro delle istituzioni affinché colgano nella prevenzione delle discriminazioni e nella lotta al razzismo un'opportunità di crescita per la nostra società. La scuola - grazie al contatto privilegiato con le nuove generazioni - svolge un ruolo fondamentale di prevenzione e ha un enorme potenziale di sensibilizzazione sulla tematica. È dunque importante unire obiettivi e sforzi, per poter lavorare in sinergia verso una società più coesa e senza disparità.

Bibliografia

Affolter, S. & Sperisen, V. (2023). *Racisme et représentation de la diversité sociale dans les manuels scolaires*. Commissione federale contro il razzismo CFR.

Commissione federale contro il razzismo (CFR) (n.d.). <https://www.ekr.admin.ch/i112.html>

El-Maawi, R., Owzar, M., & Bur, T. (2022). *No to racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Hep Verlag AG.

Legge federale sugli stranieri e la loro integrazione, del 16 dicembre 2005 (LStrI, RS 142.20).

- Lindemann, A. (2023). *Dénoncer ou ne pas dénoncer ? La population musulmane face à la discrimination*. Université de Lausanne. <https://islamandsociety.ch/fr/denoncer-ou-pas-denoncer/>
- Mugglin, L., Efonayi-Mäder, D., Ruedin, D., & D'Amato, G. (2022). Razzismo strutturale in Svizzera: studio sulle basi teoriche e concettuali e sui fondamenti empirici. SFM/SLR. https://www.unine.ch/files/live/sites/sfm/files/listes_publicationsSFM/Etudes%20du%20SFM/SFM%20-%20Studies%208ii.pdf.
- ONU Italia (n.d.). Giornata internazionale per l'eliminazione della discriminazione razziale. <https://www.onuitalia.it/giornata-internazionale-per-leliminazione-della-discriminazione-razziale/>
- Rete di consulenza per le vittime di razzismo (n.d.a). *Episodi di razzismo trattati nell'attività di consulenza*. https://network-racism.ch/cms/upload/230419_humanrights_Rassismusbericht_2022_it_def.pdf, consultazione 20.02.2024.
- Semaine d'actions contre le racisme (n.d.). <https://sacr.ca/>
- Servizio per la lotta al razzismo [SLR] (2023). *Razzismo strutturale in Svizzera; sintesi dello studio di riferimento*. DFI. <https://www.edi.admin.ch/edi/it/home/fachstellen/frb/shop-bestellungen-und-publikationen/KurzfassungStudieStrukturellerRassismus.html>
- Servizio per la lotta al razzismo [SLR] (2024a). *Glossario*. <https://www.edi.admin.ch/edi/it/home/fachstellen/frb/glossar.html>
- Servizio per la lotta al razzismo [SLR] (2024b). *Il razzismo in Svizzera: cifre, fatti e interventi necessari*. DFI. <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/85939.pdf>
- Servizio per la lotta al razzismo [SLR]. (n.d.a). *Razzismo in cifre: l'essenziale in breve*. <https://www.rassismus-in-zahlen.admin.ch/it>
- Servizio per la lotta al razzismo [SLR]. (n.d.b). *Settore di promozione 'Gestione della diversità e protezione contro la discriminazione'. Raccomandazioni per lo sviluppo e l'esercizio di un'offerta di consulenza*. <https://www.edi.admin.ch/edi/it/home/fachstellen/frb/themen/integration-und-diskriminierung.html>
- Ville de Montréal. (n.d.). *Semaine d'actions contre le racisme – Historique*. http://www2.ville.montreal.qc.ca/contreleracisme/fr/historique_sclr.shtm

1.5 L'istituzionalizzazione dell'educazione sessuale in Ticino: tra scuola, politica e società¹

Spartaco Calvo, Docente-ricercatore senior, SUPSI-DFA/ASP

e Wolfgang Sahlfeld, Professore in Storia della didattica, SUPSI-DFA/ASP

Come evidenziato da numerose ricerche – tra le quali, ad esempio, Huber e Firmin (2014) e Haywood e Ghail (1995) sulla realtà statunitense, Kempieńska e Nowak (2021) e Svendsen (2017) rispetto al contesto europeo – l'educazione sessuale è un ambito in cui società, politica ed educazione si intrecciano. Sovente i rappresentanti politici si sono posti a “imprenditori morali” (nell'accezione di Becker, 1963) esercitando pressione sulle scelte curriculari per renderle conformi alla loro ideologia e a quella dei loro potenziali elettori. Il Canton Ticino in questo non costituisce un'eccezione. Nelle prossime pagine saranno ripercorse le tappe della istituzionalizzazione dell'educazione sessuale nel sistema educativo cantonale. Proporranno, cioè, una ricostruzione di massima degli accadimenti in Ticino nel Novecento e nei primi due decenni del nuovo secolo. Tale ricostruzione si basa, oltre che su documenti amministrativi, anche su quanto riportato dai principali quotidiani che nel corso dei decenni hanno influenzato l'opinione pubblica: in particolare ci si è basati sugli archivi del *Corriere del Ticino*, di *Gazzetta Ticinese* e di *Il Dovere*, per quanto riguarda l'area liberale-radical, del *Giornale del Popolo* e di *Popolo e Libertà* per il campo cattolico-conservatore e di *Libera Stampa* per quello di ispirazione socialista.

Dall'inizio del Novecento alla Seconda guerra mondiale: tema conosciuto, ma distante

Fino alla fine della Seconda guerra mondiale l'educazione sessuale trovava poco spazio nella sfera pubblica, anche se questo non significa che il tema fosse del tutto trascurato. La letteratura internazionale (tra cui Verneuil,

1. Quando in questo testo viene utilizzato il genere maschile, la forma si riferisce in maniera inclusiva a tutte le persone. Dove possibile, è stato utilizzato un linguaggio neutro. Tuttavia, è stata data priorità a un linguaggio accessibile, evitando l'utilizzo di formulazioni complesse.

2023) evidenzia come figure autorevoli nel campo della medicina esercitassero una notevole pressione affinché la sessualità e altri aspetti dell'igiene sanitaria fossero inclusi in contesti di educazione formale.

Come rilevato da Talarico (2015: 246-255), anche in Ticino si può osservare questo fenomeno. Tuttavia, probabilmente per la relativa povertà e perifericità della regione, le prese di posizione e le azioni conseguenti si concentrano su aspetti igienico-sanitari contingenti. La progressiva presa di coscienza dell'importanza di tali aspetti ha portato a mutamenti legislativi e a un miglioramento delle condizioni sanitarie del Cantone, tra cui va segnalata l'entrata in vigore, nel 1925, del *Regolamento esecutivo per l'igiene della scuola*, i cui principi sono largamente ispirati alle idee del tempo sull'igiene scolastica (Ragazzi, 1923).

In Europa e nel Nord America dei primi decenni del XX secolo, una delle principali cause dell'emergere del tema dell'educazione sessuale degli adolescenti era invece la necessità di arginare il dilagare delle malattie veneree, in particolare della sifilide. In Ticino questo fenomeno si presenta in maniera più contenuta rispetto ad aree più densamente abitate e coinvolte negli spostamenti di popolazioni (Repubblica e Canton Ticino, Dipartimento di igiene, 1925; Talarico, 2015, p.251), rendendo questo ambito educativo estremamente marginale. Il tema dell'educazione sessuale viene però proposto nel dibattito pubblico intorno al 1910 da organi di stampa di ispirazione liberale, come *Il Dovere* e *Gazzetta Ticinese*, che attribuiscono una duplice valenza positiva a questo ambito educativo: preparare i ragazzi ad una vita sessuale sicura e liberarli da una cultura oscurantista. Di seguito alcuni esempi:

L'opera energica di coloro a cui sta a cuore l'importante problema dell'educazione sessuale dei fanciulli (...) a diffondere con libri, opuscoli e conferenze (...) una cultura naturalistica che deve formare la base della moderna educazione dei nostri fanciulli.

(Gazzetta Ticinese, 25.11.1911, pp.1-2.)

Tutto ciò che riferisce alla vita sessuale viene coperto da un velo di simulazione, di ipocrisia. (...) Nella scuola non sono certo né il maestro, né la maestra che vengono in aiuto alla curiosità sessuale dello scolaretti (...) Da quanto abbiamo detto finora scaturisce adunque naturale la necessità di un mutamento di indirizzo dell'educazione sessuale della nostra gioventù.

(Il Dovere, 23.7.1914, pp.2-3.)

Queste prese di posizione si richiamano da un punto di vista teorico al pensiero e alle azioni di Pio Foà, politico, accademico e medico igienista italiano, pioniere per ciò che concerne la necessità di impartire nozioni di educazione sessuale alle generazioni più giovani, in particolare quelle provenienti dai ceti meno abbienti. Non a caso Foà fu tra gli oratori del Congresso sulla “questione sessuale” organizzato nel 1910 a Firenze dalla rivista “La Voce”. Non è da escludere che esse avessero una valenza più o meno implicitamente politica in un clima che vedeva contrapposto il Partito Liberale a quello Conservatore, molto legato alle posizioni della Chiesa cattolica, fermamente contraria a qualunque apertura verso queste tematiche, al punto da mettere all’indice le opere sull’argomento del pastore Sylvanus Stall (Rifelli & Ziglio, 1991).

Verso la fine degli anni Venti, il primo accenno pubblico che siamo riusciti a individuare in merito ad una integrazione dell’educazione sessuale nei programmi scolastici (quantomeno in quelli concernenti la formazione magistrale), si trova sulle pagine del giornale di riferimento del Partito Socialista:

La pedagogia sessuale dovrebbe figurare nel programma delle Scuole Normali, tanto per istruire gli allievi e le allieve maestre, che per abilitarli al futuro insegnamento.

(Libera Stampa, 3.9.1929, p.2.)

Quanto alle opinioni riconducibili all’area legata al Partito Conservatore, esse sembrano pressoché assenti fino agli anni Trenta. Interessante, tuttavia, uno stralcio di un articolo del giornale di riferimento della Curia, risalente alla metà degli anni Trenta, nel quale l’educazione sessuale nelle scuole viene annoverata tra i pericoli legati all’affermarsi nel mondo di regimi politici ispirati all’ideologia marxista-leninista:

Attualmente l’azione della VII Internazionale comunista² tende a raggiungere due obiettivi: l’educazione socialista atea e la cosiddetta educazione sessuale. Si cerca cioè di agire sulla gioventù per strapparla dalla fede ed avvelenarne la coscienza.

(Giornale del Popolo, 14.11.1935.)

2. È probabile che l’articolo si riferisca al VII congresso della III Internazionale.

Dal Secondo dopoguerra alla fine degli anni Sessanta: un tema identitario per la Sinistra

Già nell'anteguerra, l'educazione sessuale era portata all'attenzione pubblica in un'ottica ideologica, ovvero come elemento strutturale di una visione del mondo. A partire dall'immediato secondo dopoguerra – dopo che per evidenti ragioni l'argomento era uscito dalla sfera pubblica per alcuni anni – questo fenomeno conosce un significativo incremento. A proporre il tema, già nella seconda metà degli anni Quaranta e fino a metà degli anni Sessanta, è il giornale socialista *Libera Stampa*, che propone degli approfondimenti su come l'educazione sessuale viene trattata in altri Stati, evidenziando implicitamente come all'estero si compiano significativi passi verso una sua istituzionalizzazione in ambito scolastico. Di seguito alcuni stralci, relativi alla realtà francese, a quella statunitense e a quella britannica:

Il Parlamento Nazionale francese ha determinato che, a titolo di esperimento, vengano impartite lezioni di educazione sessuale in due Licei di Parigi (...). La scienza biologica e psicologica ha compiuto tali progressi che non è più possibile considerare affare privato e familiare l'educazione su questa importantissima parte della vita umana.

(*Libera Stampa*, 26.7.1947, p.2.)

Un problema scottante degli ultimi anni delle scuole americane è quello dell'educazione sessuale (...). Ad evitare equivoci dirò che l'educazione sessuale come è concepita dai pedagogisti americani, non intende essere il mezzo di eccitazione o un'occasione di immoralità, ma piuttosto un mezzo per distruggere queste occasioni.

(*Libera Stampa*, 26.3.1953, p.2.)

Tutti sono d'accordo che si debba informare (...), considerare l'educazione sessuale come facente parte piuttosto dell'istruzione e farla rientrare nei programmi di studio.

(*Libera Stampa*, 10.10.1964, p.3.)

Già a partire dagli anni Cinquanta, *Libera Stampa* comincia a rivendicare in maniera esplicita l'istituzionalizzazione dell'educazione sessuale, dando voce a gruppi vicini all'area progressista. Possiamo segnalare, in proposito, una presa di posizione della *Gioventù socialista*, indirizzata a Don Alfredo Leber, direttore del *Giornale del Popolo* ed esponente dell'ala più conservatrice del mondo cattolico ticinese (Panzera, 2006):

Noi non siamo come i Don Leber che condannano i mali senza per contro insegnare come si attui il bene, perché scandalizzati a ricercarne le cause (...). Se si leggono le opere di indagine al riguardo o si rileva dalle confessioni delle ragazze-madri che furono vittima della loro ignoranza (...). Ma oltre a ciò pensiamo all'altra conseguenza che riserva un quadro più buio e meno palesato: quello delle malattie veneree (...). E quante famiglie rovinate e nella miseria per l'ignoranza delle regole della natalità (...). È necessario quindi che anche da noi, come lo si è fatto in altri paesi, si cominci ad introdurre nei programmi degli ultimi anni scolastici, l'accenno, nelle forme appropriate, di questo problema.

(Libera Stampa, 21.11.1950, p.3.)

Qualche anno più tardi, sullo stesso foglio, vengono ripresi pressappoco gli stessi argomenti, ma vi è anche un primo accenno a possibili misure concrete relative al sistema educativo ticinese:

Si cominci con l'organizzare alla Scuola Magistrale una cattedra di educazione sessuale. S'incoraggi la proiezione di pellicole istruttive per gli allievi delle scuole secondarie.

(Libera Stampa, 21.2.1952, p.3.)

Dall'inizio degli anni Sessanta sempre su *Libera Stampa*, fa sentire la propria voce sull'argomento un nuovo attore: l'*Unione delle donne socialiste*, che mette la questione dell'educazione sessuale in relazione con problematiche fino ad allora quasi escluse dal pubblico dibattito, come l'interruzione volontaria di gravidanza:

Sovente le gravidanze non desiderate, sono soggette all'aborto. La maternità è problema primo. Una maternità felice e serena deve essere cosciente e desiderata (...) intensificare e dare un maggiore impulso all'educazione sessuale dei bambini (...) modificare i programmi scolastici primari e secondari.

(Libera Stampa, 18.5.1962, p.3.)

Appare inoltre, nella rubrica dell'*Associazione cantonale dei docenti socialisti*, l'esperienza in questo ambito di un docente di Scuola maggiore, Alfredo Leemann:

Ho la consuetudine di riunire nella mia scuola, una volta per trimestre, i genitori dei miei allievi (...). Alla fine proposi di iniziare nella scuola una vera e propria trattazione sessuale (...). In queste lezioni introduttive tratto per sommi capi come, idealmente un bambino dovrebbe esse-

re seguito dalla nascita alla pubertà (...). Altro grosso problema è quello della masturbazione o autoerotismo (...). In seguito, gli apparati genitali maschile e femminile (...). Poi i cicli mestruali e la concezione, lo sviluppo del feto fino alla nascita. E per terminare il ciclo di lezioni un accenno all'igiene sessuale.

(Libera Stampa, 2.4.1964, p.5.)

In questi anni, l'educazione sessuale è ben poco tematizzata sia dalla stampa conservatrice, sia da quella liberale. In campo conservatore, possiamo menzionare una presa di posizione della *Lega svizzera delle donne cattoliche*, che ribadisce che questo ambito educativo deve essere esclusivo compito delle famiglie:

La necessità dell'educazione sessuale dei ragazzi, compito che dovrebbe essere lasciato ai genitori, ma che spesso essi preferiscono lasciare erratamente ad altri.

(Giornale del Popolo, 28.6.1963, p.2.)

Sul fronte liberale i pochi accenni che si trovano sulla stampa segnalano una generica apertura sul tema. Ne è un esempio un articolo di *Gazzetta Ticinese* che riferisce di un Convegno organizzato a Milano dalla Società italiana di medicina ed igiene della scuola:

(...) Capita frequentemente di scoprire alterazioni anatomiche nelle ghiandole sessuali (criptorchidismo, ecc.) che vengono trascurate per ignoranza, aprendo la strada a successive compromissioni funzionali che (...) possono essere deprecabile causa di sterilità (...). La lotta alla sterilità va impostata su basi più ampie, nelle quali, l'educazione sessuale ha un ruolo preminente.

(Gazzetta Ticinese, 28.2.1963, p. 1.)

La fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta: il mondo della Scuola e la Società civile si appropriano del tema

L'affermazione che il cosiddetto movimento del Sessantotto abbia portato a rivolgimenti epocali nei costumi delle società occidentali è talmente diffusa da apparire un luogo comune. Ebbene, osservando i risvolti mediatici in un periodo che va approssimativamente dal 1967 al 1972, per quanto riguarda la tematizzazione della questione in Ticino si può affermare, come minimo, che la prospettiva in quegli anni è mutata radicalmente. Da tema di nicchia

l'educazione sessuale diviene oggetto di dibattito nella Scuola, non solo tra i docenti, ma anche nelle associazioni dei genitori e tra gli studenti; nella società quindi, non unicamente nel fronte progressista, ma pure in quello conservatore. Già nel 1967, si può inoltre constatare come il tema sia trattato anche a livello locale, come ad esempio dall'associazione Pro Massagno:

Nella discussione sono intervenuti in buon numero i genitori presenti al colloquio. È stata rilevata la differenza tra il modo in cui si poneva il problema nelle passate generazioni e la sincerità, talora brutale, con cui si pone oggi; la difficoltà per i genitori a prepararsi a dare un'istruzione che essi, in generale, non hanno ricevuto.

(Corriere del Ticino, 29.4.1967.

Anche le famiglie vicine al mondo cattolico non si sottraggono al confronto sul tema, come si evince, ad esempio, dal resoconto di un incontro avvenuto al Collegio Papio:

La conferenza è stata seguita con vivo interesse dai genitori e dagli uomini di scuola presenti che — tutti — avvertono con particolare sensibilità la necessità d'un chiarimento delle posizioni in questo ambito dell'educazione: È necessaria l'educazione sessuale?

(Giornale del Popolo, 16.3.1967, p. 4.)

Nel 1968, alcuni accenni alla sessualità appaiono per la prima volta in un manuale destinato alla Scuola media superiore dal titolo *Il corpo umano, anatomia, fisiologia, igiene*, curato da Guido e Felicita Cotti. Nell'insieme del volume la dimensione sessuale occupa solo una parte molto marginale ma non trascura aspetti, per l'epoca, sicuramente delicati:

A più riprese durante l'infanzia, e massimamente durante la pubertà, l'individuo affronta psicologicamente il problema del sesso. (...) Ed è appunto la piena e serena adesione psicologica alla realtà fisiologica che costituisce il meccanismo di determinazione psicologica del sesso. (...) È pure chiaro che (...) il meccanismo più delicato e più soggetto ad interferenze esterne è quello psicologico.

(Cotti & Cotti, 1968, p. 184.)

L'evento che indubbiamente segna un cambiamento della rappresentazione collettiva relativa a questo tema è la vicenda che ha visto coinvolta la do-

cente elementare Angelica Gianola e suo marito, l'allora direttore delle Scuole comunali di Breganzona Alberto Gianola, entrambi rimossi dalle loro funzioni per avere introdotto elementi di educazione sessuale nell'insegnamento. Sulla stampa dell'epoca si trovano – probabilmente un segno dei tempi – numerosi accenni soprattutto alle vicende dell'uomo, che perde il proprio incarico per avere organizzato

(...) all'insaputa della delegazione scolastica (...) la redazione e la pubblicazione di un opuscolo ciclostilato illustrante le diverse fasi di un'unione sessuale. Ritenuta questa pubblicazione più che arbitraria e suscettibile di creare malintesi in seno alla popolazione in generale.

(Corriere del Ticino, 26.1.1971 p.5.)

La eco della vicenda si espande ancora per settimane, attraverso manifestazioni di solidarietà, critiche e attacchi personali. Possiamo segnalare come, da subito, vi sia stato un appello pubblico in favore del docente:

Un gruppo di 35 persone (insegnanti, studenti, funzionari, sacerdoti) ha pubblicato un "appello per la libertà d'insegnamento dell'educazione sessuale nella scuola", in cui si rivolgono ai genitori e docenti di Breganzona, ai docenti e agli studenti ticinesi e alle persone o raggruppamenti impegnati nella politica scolastica cantonale affinché manifestino la loro solidarietà al docente colpito dalla sanzione. (...)

(Corriere del Ticino, 26.1.1971, p.5.)

Segue, qualche giorno dopo, una lettera degli allievi di terza maggiore di Breganzona scritta in difesa del docente e una, piena di pesanti insinuazioni, soprattutto rivolte ad Angelica Gianola, da parte di una "madre preoccupata" che, solo mesi dopo, si scoprirà essere un noto esponente politico conservatore (Libera Stampa, 25.2.1972, p.1).

Il fatto politico più foriero di conseguenze di quei giorni è però, senza dubbio, un'interrogazione parlamentare di Mario Guglielmoni che chiede al Consiglio di Stato

(...) se e quando si riterrà opportuno garantire in modo effettivo piena attuazione a disposizioni di legge (...) che riconoscono "quale finalità educativa della scuola la promozione della piena esplicazione dell'intero complesso delle facoltà fisiche e psichiche degli allievi".

(Corriere del Ticino, 26.1.1971 p.5.)

La risposta del Consiglio di Stato, pur legittimando il comportamento delle autorità comunali di Breganzona, prende sostanzialmente posizione sulla necessità di inserire l'educazione in un quadro istituzionale formale:

L'educazione sessuale deve integrarsi nell'educazione generale impartita agli allievi di ogni ordine di scuola, tenendo conto però della loro età e del livello di maturità intellettuale e affettiva di ciascuno di essi. Essa non deve quindi essere intesa come episodio a sé, offerto una volta per tutte, ma inserirsi come parte integrante nell'insieme delle materie scolastiche.

(Corriere del Ticino, 15.2.1971 p.9.)

In questo clima politico e culturale, il Consiglio di Stato, nel 1971, nomina la *Commissione cantonale per l'educazione sessuale nelle scuole* (CCESS) presieduta da Guido Cotti – zoologo, naturalista e docente di materie scientifiche alla Scuola magistrale, nonché redattore, assieme alla moglie Felicita, del manuale del 1968 – che l'anno successivo renderà pubblico un rapporto, i cui contenuti evidenziano

[innanzitutto, che] l'educazione sessuale è una necessità (...) le trasformazioni sociali in atto nella nostra società interessano profondamente anche il ruolo dei due sessi.

(CCESS, 1972.)

Concretamente l'educazione sessuale non è però concepita come disciplina a sé stante, quanto come

una parte integrante dell'educazione della persona. Un'educazione che interessi soltanto una componente della persona non ha senso (...) l'educazione globale vuole portare l'individuo ad una vera autonomia, intesa come capacità di scelte consapevoli.

(CCESS, 1972.)

Come misura concreta è proposta una riforma della formazione degli insegnanti che li prepari ad una visione di educazione globale. Un architrave di questo cambiamento avrebbe dovuto essere un *Centro di consulenza per i problemi della gioventù* (CCPG) a supporto di ragazzi ed insegnanti.

Dopo la pubblicazione del rapporto e, più in generale a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, l'interesse del grande pubblico per questa tematica si affievolisce considerevolmente, al punto da far titolare un articolo

del 1977 del Corriere del Ticino *L'educazione sessuale è passata di moda?* (Corriere del Ticino, 8.7.1977 p.21).

Non si verifica invece un analogo calo di interesse nel mondo della scuola. Nel 1973, ad esempio, appare un numero tematico della rivista *L'altra scuola* che documenta una serie di buone pratiche nell'ambito dell'educazione sessuale. Sul piano istituzionale, intanto, le cose procedono almeno sul versante della formazione dei docenti delle Scuole medie (Lorenzetti-Ducotterd, 1975). Nelle Scuole magistrali vengono svolti diversi lavori di documentazione su questo tema da parte di studenti, alcuni dei quali avrebbero successivamente raggiunto posizioni apicali nel sistema educativo ticinese, tra i cui autori spiccano Boris Janner, futuro direttore dell'Alta scuola pedagogica e Giampaolo Cereghetti, poi direttore del Liceo 1 di Lugano (autori di un lavoro del 1971) ed Elena Zaccheo, futura direttrice delle Scuole comunali di Locarno (lavoro del 1977). Infine, il Gruppo operativo pubblica un manuale dal titolo *La trasmissione della vita umana* (Gruppo operativo per l'educazione sessuale nella scuola, 1977) adattamento del *Sexualkunde-Atlas* pubblicato in Germania occidentale.

Gli anni Ottanta e Novanta: dall'indifferenza dell'opinione pubblica all'allarme HIV

Gli anni Settanta avevano visto un notevole incremento del dibattito, all'interno e all'esterno della Scuola, in merito all'educazione sessuale. Nei Programmi per la scuola media del 1984, tuttavia, a parte un accenno più che altro teorico relativo all'educazione socioaffettiva, la sola parte riconducibile all'educazione sessuale, peraltro mai nominata, è rilevabile nel programma di Scienze naturali di terza media, nell'ambito del capitolo *Uomo e salute*:

Studio del sistema di riproduzione umana nei suoi principali aspetti anatomici e fisiologici e dello sviluppo pre- e post-natale (...). Appropriati confronti con organismi meno evoluti.

(Repubblica e Canton Ticino, 1984, p. 15.)

Il contesto culturale e sociale dei primi anni Ottanta sembra aver portato ad una sorta di "anestetizzazione" del confronto sull'educazione sessuale nella Scuola. Di seguito un esempio:

Anche in quello che è rimasto dell'educazione sessuale: libri di scienze che forniscono, al più, qualche informazione, mentre altro sarebbe educare (...). Ma mentre prima [nel 1972] ci fu il coinvolgimento di tutti i docenti (e poi dei genitori che addirittura chiesero ed ottennero un corso per gli adulti, con scambi di natura pedagogica, decisamente interessanti), ora i docenti paiono meno disponibili, l'entusiasmo è scemato.

(Corriere del Ticino, 17.1.1983, p.13.)

L'emergenza, nella seconda metà del decennio, dell'allarme legato alla pandemia di AIDS-HIV, ha ridato centralità a questo ambito, non tanto nel dibattito pubblico (dal momento che vi era un sostanziale accordo sull'imprescindibile funzione preventiva dell'educazione sessuale), quanto nell'azione del Dipartimento della pubblica educazione che ne prevedeva un deciso potenziamento. Così si esprime, infatti, Franco Lepori, direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio:

Le novità più interessanti per l'opinione pubblica, sono costituite, per l'entrante anno scolastico (...) il rilancio dell'educazione sessuale (...). L'educazione sessuale avrà un posto di maggior rilievo nel programma di scienze della terza classe (...). I docenti hanno a disposizione un programma-quadro che dà le linee direttrici in questa materia; per gli allievi è stato preparato un fascicolo apposito (La vita nasce dalla vita è il suo titolo) (...).

(Corriere del Ticino, 6.9.1989, p. 7.)

Per quanto riguarda le linee guida, intervistata in proposito, Marzia Armi, membro di un gruppo di lavoro costituito dal Consiglio di Stato nel 1987, lascia trasparire come il tema dell'AIDS-HIV fosse molto centrale in quell'ambito in quegli anni:

In terza media, all'interno del programma di scienze naturali, si affrontano alcuni punti legati all'educazione sessuale (...). Questo è quanto figura nei programmi per la scuola media 1988/89. Per trattare il problema dell'AIDS si ricorre invece a opuscoli separati. In quarta media, seguendo il programma di scienze, c'è un approfondimento di alcuni aspetti, soprattutto fisiologici. La necessaria informazione sull'AIDS ha aiutato a rimettere in discussione questi programmi, che il gruppo di lavoro cerca di rivedere e di adattare alle esigenze del giorno d'oggi, confidando anche nella collaborazione con i genitori.

(Corriere del Ticino, 29.9.1988, p. 7.)

Questa azione di rafforzamento trova un ancoraggio istituzionale nell'integrazione, approvata dal Consiglio di Stato nel 1989, di un capitolo dedicato all'educazione sessuale (per la prima volta in Ticino) nei *Programmi d'insegnamento per le scuole medie* del 1987. In esso sono diffusamente trattate le diverse dimensioni, il suo spazio all'interno del programma di Scienze naturali, gli eventuali contributi di altri ambiti disciplinari e il ruolo del docente di classe (Repubblica e Canton Ticino, 1987, pp. 96-104).

Gli anni Novanta non presentano novità nel dibattito rispetto al decennio precedente, il tema dell'educazione sessuale viene ancora associato alla prevenzione dell'AIDS-HIV. Iniziano, però, ad apparire riflessioni, ancora sporadiche ma destinate a diventare centrali nei decenni successivi, su un approccio non unicamente protettivo ma anche positivo e attento alle differenze individuali:

La sessualità umana presentata unicamente attraverso la minaccia dell'AIDS contrasta con i bisogni di educazione positiva a cui la scuola deve rispondere nei confronti di ragazzi e adolescenti (...) i fattori di formazione della personalità (...) la variata combinazione di questi fattori determinano le differenze per cui ciascuno è individuo (...) l'educatore per primo, dunque, dovrà comprendere le differenze per le quali sollecita rispetto.

(Corriere del Ticino, 16.2.1991, p.11.)

Dagli anni Duemila ad oggi: la Scuola cambia e la politica si riappropria del tema

Gli anni Duemila sono anni di grandi cambiamenti per il sistema educativo cantonale: l'entrata in vigore del Concordato HarmoS e la conseguente adozione di un paradigma di insegnamento/apprendimento per competenze rimettono in discussione l'intero modello formativo obbligatorio, compresa quindi l'educazione sessuale. In questa ottica, il Consiglio di Stato, per il tramite del *Forum per la promozione della salute nella scuola*, dà mandato, nel 2004, al Gruppo di lavoro per l'educazione sessuale (GLES) di elaborare delle linee guida per la Scuola ticinese con indicazioni operative e specifiche ai vari ordini e settori scolastici. Nel 2006 il GLES stende un primo rapporto, al quale, dopo una fase di sperimentazione, seguono, nel 2016, delle linee guida, che, di fatto, accompagnano l'entrata in vigore del *Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese* del 2015.

In estrema sintesi, quantomeno per la Scuola dell'obbligo, le indicazioni principali sono che:

- il progetto di educazione sessuale si basa sull'approccio fondato sui diritti definito dagli *Standard per l'educazione sessuale in Europa* (OMS, 2010);
- l'educazione sessuale deve iniziare già nella Scuola dell'infanzia;
- il docente è l'attore principale dell'educazione sessuale a scuola;
- nella Scuola media, l'attore principale è il Consiglio di classe e se una specifica parte dell'insegnamento (quella biologica) è prevista nel programma di Scienze naturali, quella più legata all'affettività deve essere affrontata trasversalmente;
- gli specialisti esterni e le associazioni a cui appartengono possono avere un ruolo in questo ambito, ma comunque subordinato a quello del docente;
- i docenti devono poter contare sul sostegno e la supervisione di persone specificamente formate (TES: Team per l'educazione alla sessualità).

Parallelamente all'azione strategica istituzionale si assiste al riaccendersi del dibattito politico. I numerosi interventi pubblici possono essere ricondotti a due tipologie: una serie di prese di posizione, presenti dall'inizio degli anni Duemila, da parte di esponenti dei partiti di Destra, in un'ottica identitaria apparentemente speculare a quella della Sinistra negli anni Cinquanta e Sessanta; iniziative, più recenti e politicamente trasversali, che mettono in discussione non tanto i contenuti proposti, quanto le modalità di attuazione da parte del DECS. Un tratto comune di queste due tipologie di interventi pubblici è quella di riferirsi, anche, a elementi di politica nazionale e internazionale e non più solo cantonale come in passato.

Per ciò che concerne le prese di posizione provenienti dalla Destra dello schieramento politico, nei primi anni Dieci, hanno riguardato un'iniziativa popolare che aveva trovato qualche sostegno in alcuni cantoni nell'area germanofona del Paese e che mirava a vietare qualunque forma di educazione sessuale durante i primissimi anni di scolarizzazione. A titolo di esempio portiamo un intervento dell'allora Presidente dei giovani UDC Luca Paltenghi:

Se all'asilo insegnano a toccarsi (...). I bambini vengono incoraggiati a toccarsi e a scoprire che la sessualità e l'auto erotismo possono dare piacere (...). La prima e la seconda infanzia sono fatte per il gioco e il divertimento, per le storielle sulle api e i fiori, sui bambini nati sotto i cavoli o portati dalle cicogne. (Corriere del Ticino, 18.11.2011, p.17.)

L'iniziativa è stata successivamente ritirata dagli stessi proponenti, tuttavia è indicativa di come, a livello nazionale, il tema dell'educazione sessuale a scuola resti controverso.

Più recentemente il tema del rispetto dell'identità di genere è entrato nel centro del dibattito, suscitando aspre critiche verso taluni documenti e approcci proposti nelle scuole. Un accenno nell'agenda scolastica che toccava questo tema è stato oggetto di interrogazioni parlamentari, e di polemiche pubbliche. Di seguito è riportata, a titolo di esempio, una presa di posizione del parlamento della Lega, Lorenzo Quadri, riportata dal Corriere del Ticino:

La scuola rossa colpisce ancora: propaganda gender nell'agenda ufficiale del DECS (...). Inaccettabile il tentativo del Cantone di lavare il cervello ai bambini fin dalle elementari con l'ideologia "arcobaleno".

(Corriere del Ticino, 18.8.2023, online.)

Oltre alle prese di posizione inerenti ai contenuti proposti dalla Scuola ticinese, sono emerse perplessità rispetto alle modalità di istituzionalizzazione, tradottesi in un'interrogazione interpartitica al Consiglio di Stato che pone una serie di interrogativi e, soprattutto, un quesito che contiene in sé una implicita richiesta di un rovesciamento di paradigma in questo ambito di insegnamento:

Il modello attuato nella Svizzera romanda ha dimostrato la sua efficacia, perché il Canton Ticino non se ne ispira (cfr. rapporto peritale relativo al postulato Regazzi 14.4115)?

(Ticinonline, 13.1.2023, online)

Il rapporto peritale citato (Kessler, et.al, 2017) è frutto di un monitoraggio delle modalità di approccio all'educazione sessuale nei diversi cantoni. In esso, implicitamente, viene elogiato e descritto come coerente con gli Standard definiti dall'OMS il modello utilizzato nei cantoni romandi, che sostanzialmente prevede una delega strutturata a specialisti esterni di gran parte delle attività pedagogiche in questo ambito, ad eccezione di quelle inerenti alla dimensione biologica.

E ora? Nuovi orizzonti

Questo è dunque lo stato attuale della situazione inerente all'educazione sessuale in Ticino e al suo processo di istituzionalizzazione: è in atto, sotto

la guida della *Commissione per l'educazione all'affettività e alla sessualità* (CEAS) l'implementazione di un modello basato sulle linee guida definite dal GLES nel 2016. Un modello che prevede un ruolo centrale dei docenti e del Consiglio di classe, uno vicario destinato ad enti e specialisti esterni e l'uso di un nuovo supporto didattico, *L'incontro* (Bonetti, Boscato, Dell'Agnola, Leonard, Lucchini, Osterwalder, 2016), predisposto ad una trattazione transdisciplinare del tema. A fronte delle difficoltà di attuazione che da sempre caratterizzano questo ambito educativo, viene ora contrapposta l'idea di una modalità didattica che, di fatto, rovescerebbe queste responsabilità.

Non è lo scopo del presente contributo avanzare ipotesi su quale sia il modello di maggiore efficacia. La rivisitazione storica evidenzia a, nostro avviso, come l'educazione sessuale sia da sempre un ambito che pone sfide importanti al sistema educativo, essendo, ciclicamente e con intensità diverse, oggetto di dibattito sociale e politico. Una riforma che sposta una parte importante delle incombenze e delle responsabilità su personale specificamente formato potrebbe essere un valore aggiunto, anche se la traslazione nella realtà ticinese di un modello educativo che sembra funzionare bene in un altro contesto (i cantoni romandi) è un processo denso di incognite, soprattutto in un ambito in cui le specificità culturali, sociali e politiche del territorio e del suo sistema educativo rivestono un'influenza notevole.

Riferimenti bibliografici

Saggistica, manuali scolastici e lavori della Scuola magistrale

- Becker, H. (2010). *Outsiders*. Criminology Theory: Selected Classic Readings, 187. [1963]
- Bonetti, B., Boscato, P., Dell'Agnola, D., Leonard, C., Lucchini, G., Osterwalder, N. (2016). *L'incontro: testo per gli allievi della scuola media : dedicato ai temi della sessualità e dell'affettività*. (2015). Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio. (Disponibile online all'indirizzo https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/educazione_sessuale_nella_scuola/l-incontro/Pagine/Presentazione.aspx)
- Byrne, E. M. (1987). Gender in Education: educational policy in Australia and Europe, 1975-1985. *Comparative Education*, 23(1), 11-22.
- Cereghetti, G., Janner, B., Lanz, G., & Malinverno, E. (1971). *Mémoire di psicologia: proposte per una nuova educazione sessuale*. Scuola Magistrale.

- Cotti, G & Cotti, F. (1968). *Il corpo umano, anatomia, fisiologia, igiene*. [etc.]: Istituto editoriale ticinese.
- Cotti, G. & Cotti, F. (1970). *Il problema della educazione sessuale. Un piano di studio*. Istituto editoriale ticinese.
- Gruppo operativo per l'educazione sessuale nella scuola (1977). *La trasmissione della vita umana*. G. Casagrande.
- Huber, V. J., & Firmin, M. W. (2014). A history of sex education in the United States since 1900. *International journal of educational reform*, 23(1), 25-51.
- N.d. (1989). *La vita nasce dalla vita: fascicolo per gli allievi della scuola media dedicato alle tematiche della trasmissione della vita e della sessualità umana*. Dipartimento della pubblica educazione.
- Panzerà, F. (2006). Leber, Alfredo. In Dizionario storico della Svizzera (DSS), versione del 02.08.2006. <https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/019815/2006-08-02/>
- Ragazzi, M. (1923) *L'igiene della scuola e dello scolaro*. Hoepli.
- Rifelli, G., & Ziglio, C. (1991). *Per una storia dell'educazione sessuale, 1870-1920*. La Nuova Italia.
- Servettini, A., Morante, S., Mattiacci, G., & Batini, F. (2023). Educazione sessuale e socioaffettiva nella scuola italiana: il parere di genitori ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria a confronto. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 23(2), 73-90.
- Talarico, R. (2015). *Educazione igienica e sessuale*. In Valsangiacomo, N., & Marcacci, M. (2015). *Per tutti e per ciascuno: la scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*. Armando Dadò Editore, pp. 245-265.
- Verneuil, Y. (2023). *Une question "chaude". Histoire de l'éducation sexuelle à l'école (France, XXe-XXIe siècle)*. Peter Lang.
- Zaccheo, E., Strozzella, U., Sasselli, M., & Mondada, C. (1977). *Un allievo di quarta magistrale è pronto per attuare una adeguata educazione sessuale nelle scuole elementari?* Scuola Magistrale.

Documenti amministrativi e rapporti pubblici

- Repubblica e Canton Ticino, Dip. di igiene (1925). Rapporto sulla diffusione delle malattie veneree.
- Repubblica e Cantone Ticino (1925). Regolamento esecutivo per l'igiene della scuola.
- CCESS (1972). Rapporto della Commissione cantonale per l'educazione sessuale nelle scuole. 1972.
- Repubblica e Canton Ticino (1984). *Programmi per la scuola media* (disponibili online all'indirizzo <https://storiascuola.supsi.ch/>)

- Repubblica e Canton Ticino (1987). *Programmi d'insegnamento per le scuole medie* (disponibili online all'indirizzo <https://storiascuola.supsi.ch/>)
- Repubblica e Canton Ticino (2015). *Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese* (disponibile online all'indirizzo <https://pianodistudio.edu.ti.ch/>).
- GLES (2006). Rapporto finale del Gruppo di lavoro per l'educazione sessuale nella scuola (disponibile online all'indirizzo <https://m4.ti.ch/fileadmin/GENERALE/FSS/PDF/GLES2006-finale.pdf>)
- Repubblica e Canton Ticino (2016). Linee guida sull'educazione sessuale nelle scuole.
- Kessler, C. et.al, (2017). Sexualaufklärung in der Schweiz mit Bezug zu internationalen Leitpapieren und ausgewählten Vergleichsländern Arbeitsdokument und Grundlage zur Erfüllung des Postulats 14.4115 Regazzi «Theoretische Grundlagen der Stiftung SEXUELLE GESUNDHEIT Schweiz zur sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Unabhängige wissenschaftliche Untersuchung» mit Fokus auf die Sexualaufklärung für Kinder und Jugendliche im obligatorischen Schulalter. Bern: Expertengruppe Sexualaufklärung.

Articoli di giornale

- Accuse e controaccuse a Breganzona: è in causa il direttore delle scuole (1971, 26.1, p.5) *Corriere del Ticino*
- Durante un incontro il dott. Luban ha parlato coi genitori ai Papio dei misteri della vita. (1967, 16.3, p.5). *Giornale del Popolo*
- Educazione sessuale (1911, 25.11, pp. 1-2). *Gazzetta Ticinese*
- Educazione sessuale: al di là dell'AIDS (1988, 29.9, p.7). *Corriere del Ticino*
- Educazione sessuale nelle scuole, dubbi sulla qualità dopo il caso dell'ex docente (2023, 18.1, online). *Ticinonline*
- Educazione sessuale a scuola più attenta alle differenze (1991, 16.2, p.11). *Corriere del Ticino*
- Educazione sessuale nelle scuole francesi (1947, 26.7, p.2). *Libera Stampa*
- Educazione sessuale, storia svizzera, computer e lingue (1989, 6.9, p. 7)
- Giovani ed educazione sessuale (1950, 21.11, p.3). *Libera Stampa*
- Il gran capo ... colpisce solo alla schiena (1972, 25.2, p.1). *Libera Stampa*
- Il Sessantotto nella scuola, rivisitato con occhio attento ma molto distaccato (1983, 17.1, p. 21). *Corriere del Ticino*
- Il valido contributo del nido d'infanzia (28.6.1963, p.2). *Giornale del Popolo*

- La donna: maternità cosciente (1962, 18.5, p.5). *Libera Stampa*
- La scuola: educazione sessuale (1964, 2.4, p.5). *Libera Stampa*
- L'azione diretta e indiretta del sovversivismo comunista nel mondo (1935, 14.11, p.1). *Giornale del Popolo*
- L'educazione sessuale come componente del dialogo fra I genitori e I giovani. (1967, 29.4, p.2). *Corriere del Ticino*
- L'educazione sessuale della gioventù nella famiglia e nella scuola (1914, 23.7, pp. 2-3). *Il Dover*
- L'educazione sessuale è passata di moda? (1977, 8.7, p.21) *Corriere del Ticino*
- L'educazione sessuale negli Stati Uniti (1953, 26.3, p.3). *Libera Stampa*
- L'educazione sessuale nelle scuole (1971, 15.2, p.9). *Corriere del Ticino*
- L'educazione sessuale nell'insegnamento scolastico (1963, 28.2, p.1). *Gazzetta Ticinese*
- L'opinione: Se all'asilo insegnano a toccarsi (2011, 18.11, p.54) *Corriere del Ticino*
- L'uomo e la società: educazione sessuale (1964, 10.10, p.3). *Libera Stampa*
- Pagina della scuola: educazione sessuale (1952, 21.2, p.3). *Libera Stampa*
- Rubrica della donna: educazione sessuale (1929, 9.3, p.2). *Libera Stampa*
- Sull'agenda scolastica monta l'ennesima polemica (2023, 18.8, online) *Corriere del Ticino*

1.6 Dare il diritto di voto a tutte le persone con disabilità cognitiva: un'occasione per ognuno di noi?

Barbara Fontana-Lana, Docente e Ricercatrice, Dipartimento di pedagogia specializzata, Università di Friburgo

Il paradigma della partecipazione

Accompagnare oggi la persona con disabilità cognitiva significa metterla in condizione di poter partecipare ai propri contesti di vita, cioè di poter esserne protagonista (Shogren et al., 2015; Wehmeyer, 2020). Questa finalità viene espressa in modo inequivocabile attraverso i vari articoli della Convenzione per i diritti delle persone disabili (CDPD) dell'ONU del 2006, ratificata dal nostro Paese nel 2014. Essa rivendica il rispetto dei diritti fondamentali civili, sociali ed economici anche per le persone in situazione di handicap, comprese quelle con disabilità cognitiva (art.1 e 3, <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/it>). Essere riconosciuti come cittadine/i a pieno titolo, malgrado la presenza di una disabilità, poter vivere una vita desiderabile, di qualità, partecipando ai propri contesti di vita sono i principali obiettivi della CDPD. In questo senso, tale convenzione incita a sviluppare nuove pratiche, più flessibili, più individualizzate e radicalmente autocritiche, che sfidano i “si è sempre fatto così” e “non ci sono altre possibilità” che costellano spesso le pratiche educative poco (o non) rispettose delle persone accompagnate.

Le caratteristiche dei contesti che promuovono le buone pratiche

Quali caratteristiche contestuali sono necessarie per assicurare delle pratiche di accompagnamento sufficientemente buone, affinché le persone con disabilità cognitiva possano davvero essere protagoniste della loro vita e partecipino alla vita della società? Innanzitutto è indispensabile che i contesti si mettano all'ascolto dei bisogni e delle richieste delle persone con disabilità. In secondo luogo, è essenziale che le persone accompagnate osino appropriar-

si degli spazi che il paradigma della partecipazione apre. Questi due momenti si susseguono creando un movimento continuo. In questo processo, ogni volta che un elemento progredisce, stimola contemporaneamente l'altro a diventare, a sua volta, motore di cambiamento, creando una catena continua di impulsi reciproci e consecutivi. L'ascolto è quindi dinamico, costantemente in evoluzione e pronto a raccogliere le sfide della novità. Per finire, è necessario che soluzioni creative e innovatrici siano concretamente sperimentate e valutate. Soluzioni che devono essere, nella misura del possibile, pensate, sviluppate e infine giudicate insieme alla persona con disabilità cognitiva.

La nascita di una persona partecipante non ha nulla di automatico (Tremblay et al., 2020). Partecipare e dare il proprio contributo, sono comportamenti che si imparano, nel tempo, grazie alle occasioni offerte dai propri contesti di vita per svilupparne le abilità necessarie sottostanti. Per tutti, persone con o senza disabilità cognitiva.

La cittadinanza attiva e la partecipazione civica

Tremblay e Dufresne (2009, p.5, traduzione libera) definiscono la cittadinanza attiva come:

“L'esercizio dei diritti civili, sociali e politici e delle responsabilità che vi sono associate, attraverso pratiche di partecipazione, in una grande diversità di luoghi (associazioni, gruppi), a diversi livelli (locale, nazionale, internazionale)”.

In questo senso, l'articolo 29¹ della CDPD lascia chiaramente intendere che, affinché la persona con disabilità possa *effettivamente* partecipare alla vita politica e pubblica, è necessario, da una parte, assicurare delle procedure, del materiale e delle strutture adattate ai bisogni e alle caratteristiche di questa popolazione e, dall'altra, che l'insieme della società promuova attivamente ambiti che incoraggino e sostengano le persone con disabilità a investire nell'esercizio dei propri diritti civili.

Nelle pagine che seguiranno, saranno presentati i principali risultati del progetto di ricerca *Vote4All*, “*Mon Vote, Ma Voix*”: *soutenir les personnes présentant*

1. L'articolo 29 della CDPD può essere letto al seguente indirizzo:

https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/it#art_29

*une déficience intellectuelle dans l'exercice de leurs droits politiques*². Questo studio ha voluto capire quali fossero gli ostacoli e i facilitatori dell'accesso e dell'esercizio del diritto di voto per le persone con disabilità cognitiva nel nostro Paese e identificare le pratiche più promettenti per favorire l'esercizio dei diritti civili.

Il progetto di ricerca Vote4All

La ricerca *Vote4All* si è svolta da gennaio 2021 a luglio 2022 in quattro cantoni della Svizzera romanda, scelti per la loro diversità e quindi rappresentativi della realtà svizzera francofona (e probabilmente della Svizzera *tout court*).

Lo studio si è strutturato secondo cinque fasi. La prima ha comportato la realizzazione di una sintesi della letteratura scientifica internazionale sulla partecipazione al voto delle persone con disabilità cognitiva, attraverso una *scoping review*. 48 articoli sono stati selezionati secondo la procedura classica (ricerca degli scritti con parole chiave in otto banche dati significative per il tema affrontato e la popolazione implicata, selezione degli articoli pertinenti con un accordo inter-giudice di tre ricercatrici e ricercatori, lettura e analisi dei testi selezionati). Questa prima fase ha anche incluso la realizzazione di una sintesi delle leggi in vigore e dei progetti in corso relativi ai diritti politici delle persone con disabilità cognitiva nei quattro cantoni esaminati e a livello federale.

Nella seconda parte della ricerca sono stati valutati i criteri di accesso al diritto di voto e le variabili che ne modulano l'esercizio, analizzando i 300 questionari restituiti (il 72%) dei 422 indirizzati a persone con ogni grado di disabilità, tra 18 e 72 anni, raggiunti tramite 11 istituti socio-educativi e centri di formazione professionale specifica per persone con disabilità cognitiva e completati dalle persone stesse e/o dal personale educativo.

Nella terza e quarta fase ci si è interessati all'esperienza della partecipazione civica dal punto di vista delle persone con disabilità cognitiva. Queste ultime (N=60 in totale) sono state intervistate individualmente (N=5) o hanno partecipato a dei gruppi di discussione (N=15). La terza fase si è focalizzata

2. La ricerca *Vote4All*, "*Il Mio Voto, la Mia Voce*": sostenere le persone con disabilità cognitiva nell'esercizio dei loro diritti politici (traduzione libera) è stata finanziata dall'Ufficio federale per le pari opportunità delle persone con disabilità, dall'Università di Friburgo e dalla Fondazione Heilpädagogisches Zentrum di Friburgo.

sugli ostacoli e sui facilitatori dell'accesso al diritto di voto e del suo esercizio. Nella quarta tappa si è voluto esplorare come si svolge il processo di recupero dei diritti civili (sempre in un'ottica di identificazione di ostacoli e di sostegni) per chi ha affrontato questa procedura.

L'ultima fase, oggetto di finanziamenti successivi e al momento ancora in corso, ha come scopo l'elaborazione di un dispositivo (un questionario a distribuzione forzata, detto Q-sort³) per identificare le rappresentazioni esistenti nella società sulla partecipazione politica delle persone con disabilità cognitiva. Un centinaio di somministrazioni sono state realizzate e si stanno analizzando ora i dati: per questo motivo la quinta fase non sarà ulteriormente presentata in questo contributo.

I risultati

I risultati hanno permesso di identificare una lunga serie di ostacoli, costituenti talvolta delle vere e proprie discriminazioni, che complicano e, spesso volentieri, impediscono alle persone con disabilità cognitiva l'esercizio dei loro diritti civili.

Sintesi della letteratura scientifica internazionale

La *scoping review* (prima fase) ha messo in evidenza il fatto che le persone in situazione di handicap, in particolar modo le persone con disabilità cognitiva, accedono significativamente meno ai loro diritti civili rispetto alle persone senza disabilità (Friedman & Rizzolo, 2017; James, 2016; James et al., 2018; Tremblay et al., 2020).

Nonostante la ratifica della CDPD, l'articolo 29 viene per lo più interpretato secondo tre accezioni, due delle quali chiaramente discriminanti verso le persone con disabilità cognitiva:

1. In vari Paesi le persone con disabilità cognitiva sono *automaticamente* private dell'esercizio dei loro diritti civili proprio in forza della diagnosi di disabilità cognitiva (p.es. in Polonia). Ora, la disabilità cognitiva in sé, non permette di concludere automaticamente a delle incapacità dell'individuo. Il funzionamento nella vita quotidiana di una persona con disabi-

3. Il lettore interessato potrà trovare maggiori informazioni su questo tipo di strumento in Brown (1980) e Kühne (2014).

lità cognitiva può essere molto diverso, anche quando un soggetto avesse la stessa sindrome di un altro, con il suo stesso quoziente intellettivo e le medesime abilità sociali. Il modello della produzione dell'handicap di Fougeyrollas (2010) è molto chiaro a questo proposito: le ripercussioni della disabilità nella vita di tutti i giorni sono modulate da molti fattori, di natura, soprattutto, contestuale e sistemica. La definizione della disabilità cognitiva di una delle più autorevoli associazioni di ricerca in questo ambito, la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), ribadisce queste stesse considerazioni, insistendo, in particolar modo, sul ruolo che ricoprono i sostegni per attenuare le conseguenze della disabilità nella vita quotidiana (Schalock et al., 2021). Privare un/a cittadino/a del proprio diritto di voto perché disabile è quindi un automatismo illecito ed inaccettabile, un'evidente discriminazione diretta⁴.

2. L'altra pratica in vigore in alcuni paesi consiste nel sottomettere il diritto di voto al rispetto di determinate condizioni (ad es. in Portogallo). Il cittadino/la cittadina deve poter provare la propria capacità di discernimento politico. Quest'ultima opzione è molto criticata dalla letteratura scientifica internazionale. Da una parte, perché manca di validità. In effetti non è ben chiaro cosa sia, e soprattutto come poter misurare, il discernimento politico. I criteri possono essere solo di natura clinica, anche perché non esiste attualmente una misura standardizzata o uno strumento adatto a valutare la capacità di discernimento politico. Gli studiosi si chiedono addirittura, e probabilmente a ragion veduta, se tale misura potrà mai esistere. D'altra parte, il ricorso a dei test per stabilire se un/a cittadino/a possa o meno disporre dei propri diritti civili, pone dei chiari problemi etici: ogni maggiorenne senza disabilità viene considerato atto ad assumere i propri diritti e doveri di cittadina/o, quando, in realtà, nulla è fatto per attestarne le competenze. Egli beneficia di una presunzione di competenza, a prescindere. Perché quindi procedere a questa verifica solo con una parte della popolazione? Nuovamente, la letteratura scientifica evoca la discriminazione delle persone con disabilità cognitiva.
3. Infine, vari paesi firmatari della CDPD (ad es. Belgio, Germania, Francia o Spagna) hanno recentemente modificato le loro costituzioni e leggi elet-

4. Per una differenziazione più precisa delle forme di discriminazione (diretta o indiretta), si consulti il sito seguente: <http://didac-ressources.eu/2018/02/07/lutter-contre-les-discriminations/>.

torali per meglio conformarsi all'articolo 29, rendendo il diritto di voto universale, senza condizioni ed esclusioni.

Considerare le persone con disabilità cognitiva come degli eterni bambini (Safta-Zecheria, 2018), guardarle innanzitutto come delle persone incompetenti, focalizzare unicamente sulle mancanze e sulle difficoltà (Redley et al., 2014) porta ad attuare delle discriminazioni dirette e indirette sistemiche riguardo, e non solo, all'accesso dei diritti politici (Willis et al., 2016). La letteratura scientifica menziona delle paure all'origine delle limitazioni o della privazione dei diritti civili per le persone con disabilità cognitiva. La figura 1 ne illustra i principali contenuti:

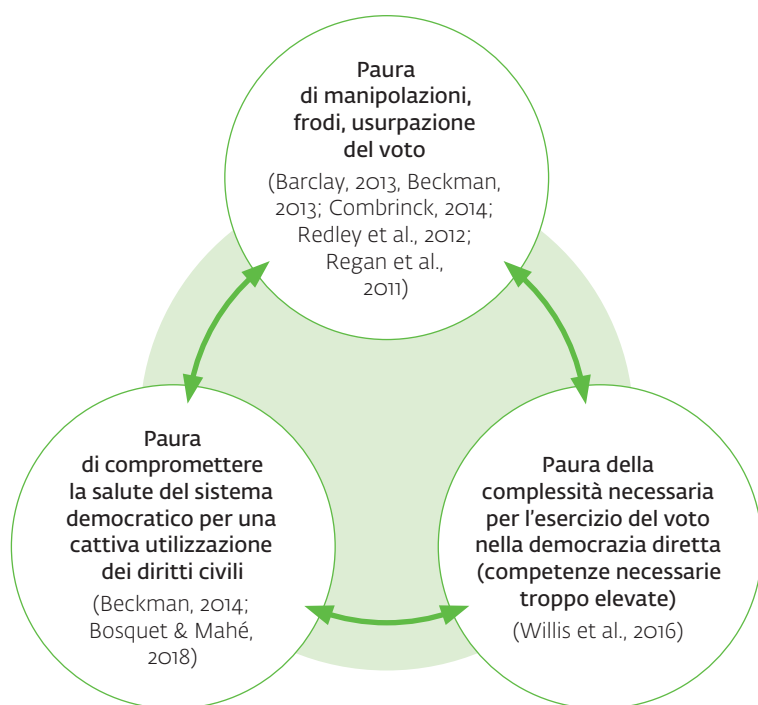


Figura 1: Paure relative all'apertura del diritto di voto universale.

Facciamo notare che, benché queste preoccupazioni possano essere comprensibili, da un punto di vista scientifico, non sono supportate da prove. Non vi sono studi che attestino una maggiore presenza di frodi e usurpazioni del

voto da parte delle persone con disabilità cognitiva, rispetto ad altre fasce della popolazione (ad es. semplicemente rispetto a membri della stessa famiglia come un coniuge, un figlio o un genitore anziano). Non si dispone, inoltre, di prove che attestino una riduzione della salute del sistema democratico nei Paesi che hanno scelto di adottare il diritto di voto universale, e ancor meno che tale riduzione sia dovuta a questa scelta.

Un altro aspetto messo in evidenza dalla *scoping review* riguarda i problemi di accessibilità dell'esercizio del voto (soprattutto in merito all'accesso all'ufficio elettorale, per la comprensione del materiale di voto e l'esercizio del voto nei giorni riservati ad esso).

La situazione giuridica in Svizzera romanda

L'articolo 136 capoverso 1 della Costituzione svizzera afferma che (<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/it>):

«I diritti politici in materia federale spettano a tutte le persone di cittadinanza svizzera che hanno compiuto il diciottesimo anno d'età, purché non siano interdette per infermità o debolezza mentali. Tutte hanno gli stessi diritti e doveri politici.

Esse possono partecipare alle elezioni del Consiglio nazionale e alle votazioni federali, nonché lanciare e firmare iniziative popolari e referendum in materia federale».

L'articolo 2 della legge federale sui diritti politici precisa (https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1978/688_688_688/it) che:

«Per persone interdette escluse dal diritto di voto ai sensi dell'articolo 136 capoverso 1 della Costituzione federale s'intendono le persone che a causa di durevole incapacità di discernimento sono sottoposte a curatela generale o sono rappresentate da una persona che hanno designato con mandato precauzionale».

La costituzione federale indica che unicamente le cittadine e i cittadini svizzeri, maggiorenni, aventi una curatela di portata generale e un'incapacità di discernimento durevole possono essere privati dei loro diritti civili.

Per quel che riguarda le costituzioni cantonali, solo quella ginevrina ha recentemente modificato la propria legge elettorale per rispettare l'articolo 29 della CDPD. Ginevra ha in effetti accettato, a novembre 2020, in votazione

popolare, di passare ad un sistema di voto universale. Gli altri tre cantoni della nostra ricerca hanno inoltrato ognuno una mozione sollecitando i rispettivi cantoni a pronunciarsi sulla modifica delle misure attualmente in vigore (corrispondenti alla costituzione federale). Mentre Vaud et Neuchâtel hanno accettato la mozione, Friburgo l'ha rifiutata. Per quel che riguarda il Cantone Ticino, l'articolo 12 della costituzione (<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/676>) ribadisce i criteri di esclusione evocati dalla costituzione federale.

A livello federale, un postulato è stato depositato dalla ex-consigliera agli Stati Marina Carobbio Guscetti il 18 marzo 2021. Esso è sfociato nel rapporto del Consiglio federale del 25 ottobre 2023⁵.

La seconda fase

I risultati della seconda fase (i 300 questionari analizzati grazie ai test statistici) sono sintetizzati nella tabella 1:

Ricezione del materiale di voto		Esercizio del diritto di voto
Genere	Non significativo ($X^2 = 0.086$, ddl = 1, $p = 0.769$)	Non significativo ($X^2 = 0.096$, ddl = 1, $p = 0.756$)
Età (18-25 vs > 25)	Non significativo ($X^2 = 0.615$, ddl = 1, $p = 0.433$)	Non significativo ($X^2 = 1.71$, ddl = 1, $p = 0.180$)
Forma di curatela	Significativo ($X^2 = 36.85$, ddl = 2, $p = 0.000$)	Non significativo ($X^2 = 1.33$, ddl = 2, $p = 0.513$)
Struttura abitativa	Significativo ($X^2 = 6.01$, ddl = 1, $p = 0.014$)	Non significativo ($X^2 = 2.59$, ddl = 1, $p = 0.107$)
Ambito professionale/ Tipo di attività diurna	Significativo ($X^2 = 14.62$, ddl = 4, $p = 0.006$)	Significativo ($X^2 = 16.59$, ddl = 3, $p = 0.001$)
Allocazione di impotenza	Significativo ($X^2 = 23.37$, ddl = 3, $p = 0.000$)	Significativo ($X^2 = 9.87$, ddl = 3, $p = 0.020$)
Cantone	Significativo ($X^2 = 8.117$, ddl = 1, $p = 0.004$)	Significativo ($X^2 = 7.64$, ddl = 1, $p = 0.006$)

Tabella 1: La sintesi dei risultati dei questionari.

5. Il lettore interessato può approfondire i temi trattati in questi documenti al seguente indirizzo: <https://www.parlament.ch/it/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefte?AffairId=20213296>

Una persona con disabilità cognitiva su due circa (52,7%), sia essa uomo o donna, giovane (18-25 anni) o più anziana (26-72 anni), riceve il proprio materiale di voto. Solo la metà circa delle persone che riceve il proprio materiale, poi vota (48,6%).

Le variabili che determinano significativamente l'accesso al proprio materiale di voto sono:

- il cantone d'appartenenza (come atteso, nel Cantone Ginevra l'accesso al voto è significativamente superiore ai tre altri cantoni);
- l'entità dei sostegni di cui la persona necessita (benché non si possa supporre che maggiori siano i bisogni, più essi siano indicativi anche di difficoltà cognitive e/o incapacità di discernimento politico);
- la struttura abitativa e l'attività (diurna e/o professionale) (nelle strutture più liberali si riceve più frequentemente il proprio materiale di voto, fatto che potrebbe spiegarsi con le maggiori competenze della persona con disabilità per integrare ambienti necessitanti di minore supervisione);
- la forma di curatela (più la curatela è importante meno si riceve il proprio materiale).

Resta sorprendente il fatto che l'età non abbia un impatto sulla ricezione del materiale. Si dovrebbe presumere in effetti che aumentando le proprie conoscenze e competenze, quindi crescendo, si acceda maggiormente all'esercizio dei propri diritti politici. D'altra parte, la fascia di età 18-25 anni, corrispondente a quelle/quelli cittadini a beneficio del nuovo sistema di protezione dell'adulto, giustamente modificato nel 2013 per favorire un miglior equilibrio tra protezione e perdita dei diritti fondamentali, avrebbe dovuto mostrare un migliore accesso ai diritti civili rispetto alle generazioni precedenti. Vale la pena notare a questo proposito che, secondo le statistiche del 2020 della COPMA, i cantoni della Svizzera romanda e il Ticino presentano una proporzione di curatele di carattere generale molto superiore rispetto ai cantoni germanofoni. Questo suggerisce che potrebbero esserci state delle trasformazioni automatiche dalla precedente forma di tutela in curatela di portata generale, senza una reale riqualificazione della forma di protezione richiesta dal nuovo sistema introdotto nel 2013.

Lo stupore maggiore è però riservato al legame tra le diverse forme di curatela e la ricezione del materiale di voto. Tutte le forme di curatela vedono

delle percentuali di persone con disabilità cognitiva che non ricevono il loro materiale. Anzi, addirittura delle persone con disabilità cognitiva ma senza alcuna forma di curatela non lo ricevono. Questa situazione è chiaramente anticostituzionale poiché solo le persone con una curatela di portata generale potrebbero eventualmente essere oggetto della privazione del diritto di voto, ed inoltre solo se associata ad una mancanza di discernimento durevole. Spesso i motivi dell'attribuzione di una curatela di portata generale non sono esplicitati, e tantomeno le procedure utilizzate per poterne attestare la necessità. Non è sempre possibile sapere se le persone con una curatela di portata generale lo siano a causa di un problema di discernimento durevole o meno. Di certo, si sa che nessuna altra forma di curatela, tanto meno la sola presenza di una disabilità, permette la revoca dei diritti politici. I meccanismi all'opera già identificati nella prima fase, grazie alla letteratura internazionale, spiegano molto probabilmente questa situazione, rivelando delle rappresentazioni erranee della disabilità, associate in modo automatico ad una incapacità di giudizio politico.

Per concludere, le persone con disabilità cognitiva aventi il diritto di voto, votano tanto quanto l'insieme della popolazione svizzera (circa la metà), indipendentemente dal genere, età, struttura abitativa e forma di curatela. Solo il livello di dipendenza (di cui non è dato sapere se implichi anche maggiori difficoltà cognitive) e i contesti che offrono maggiori attività integrative (attività diurne e professionali) indicano una maggiore proporzione dell'esercizio dei diritti civili, confermando così i postulati dei modelli di handicap precedentemente citati in questo contributo.

La terza e la quarta fase: i gruppi di discussione

I risultati emersi nella *terza fase* possono essere riassunti in sei tematiche principali.

Il primo tema riguarda il materiale ufficiale che ogni cittadina/o avente diritto al voto riceve a casa e le modalità stesse del voto. Il materiale di voto è considerato troppo complesso: le informazioni sono troppo numerose, difficilmente accessibili senza l'aiuto di una terza persona che possa leggerle e riformularle in un linguaggio più facilmente comprensibile. La modalità di voto per corrispondenza è quella scelta dalla stragrande maggioranza, soprattutto perché diminuisce (o addirittura evita) gli ostacoli legati all'accessibilità architettonica di certi luoghi di voto, ma anche legati allo stress da

prestazione, spesso sperimentato da questa popolazione nell'ufficio elettorale, e al maggior tempo necessario per capire e poter formulare la propria scelta. In questo senso, rispetto alla maggioranza delle realtà dei Paesi che hanno aderito alla CDPD, la Svizzera può certamente dire di "fare scuola", riducendo sensibilmente ostacoli che sarebbero altrimenti spesso quasi insormontabili per questa popolazione e già ben identificati anche nei risultati di ricerche svolte da Paesi a noi vicini (vedi Desjeux, 2020 o Friedman, 2018). Un punto emerso come freno all'esercizio del voto è il fatto che frequentemente le persone con disabilità cognitiva non ricevono al proprio luogo di residenza principale (ma all'indirizzo di domicilio o a quello del proprio curatore) il materiale di voto. Questo implica, secondo le organizzazioni delle strutture educative e familiari, che talvolta il materiale di voto giunga alla persona troppo tardi, anche dopo le date concesse per votare.

Un altro tema riguarda le conoscenze del processo di voto e del funzionamento della democrazia. Benché le conoscenze del sistema politico svizzero e internazionale si siano rivelate generalmente molto approfondite e diversificate, si sono potuti riscontrare dei malintesi ricorrenti. Come venga validata una decisione politica e in che lasso di tempo venga applicata, ad esempio, non è sembrato chiaro alla maggioranza dei partecipanti. In poche parole, quando una votazione è terminata, l'impatto della decisione presa non si manifesta in modo immediato. Le cose cambiano (o meno, a dipendenza della scelta fatta) secondo una temporalità che può essere a corto, medio e lungo termine, ma in ogni caso non immediatamente, il giorno del voto. Si tratta di sensibilizzare le persone alla natura stessa del processo democratico, a quella del processo di voto in particolare e alle loro temporalità.

Un terzo tema, sviluppato da tutti i partecipanti, riguarda gli ostacoli legati all'accessibilità dell'informazione (e non solo politica), anche recentemente rilevato da Manktelow et al. (2023). Potersi informare riguardo alla vita pubblica e politica della società implica poter accedere alle informazioni trasmesse. Ora, niente è meno scontato di questa possibilità per le persone con disabilità cognitiva. I mass media, le trasmissioni televisive, i programmi radiofonici, i giornali (in versione cartacea o elettronica), ma anche strumenti più recenti come YouTube, i social media (ad es. X o Twitter, Facebook, ecc.) usano spesso un linguaggio con una sintassi, un vocabolario troppo complessi e un flusso d'espressione troppo veloce per questa popolazione. Talvolta sono anche semplicemente le conoscenze tematiche di base a essere defici-

tarie, rendendo la comprensione del discorso difficoltosa. Il servizio pubblico, il principale in causa, a nostro avviso, in quanto ha missione esplicita di rivolgersi a tutti i cittadini e le cittadine, non propone (o rarissimamente) informazioni accessibili per questa popolazione. Risulta quindi estremamente difficile per le persone con disabilità cognitiva costruirsi un'opinione informata, attraverso i mezzi che sono generalmente utilizzati dal resto della popolazione. Le possibilità di beneficiare di una formazione civica accessibile inoltre sono anche state spesso indicate, a seconda dell'età e il percorso di vita dei partecipanti, come praticamente assenti. Tutti i partecipanti hanno indicato di dover ricorrere ad una persona di fiducia (per lo più un membro della famiglia o il personale educativo del luogo di vita e/o di lavoro) per potere capire le informazioni necessarie per formarsi una propria opinione. Pochissimi sono stati gli altri ambiti identificati come luoghi in cui la persona può porre delle domande, ricevere informazioni e risposte accessibili, e confrontare sulle problematiche della società. La scuola è stata solo raramente annoverata tra questi luoghi, e per lo più associata ad una trasmissione di nozioni civiche statiche (ad es. la definizione della democrazia), sicuramente utili, ma ampiamente insufficienti per sviluppare il processo di socializzazione politica necessario all'esercizio di una cittadinanza attiva avente conoscenza di causa.

Il quarto tema è strettamente legato al precedente: tra alcuni partecipanti è emersa la difficoltà di crearsi un'opinione, informata e personale. Per formarsi un'opinione bisogna poter accedere alle informazioni sugli argomenti di discussione, confrontarsi con vari punti di vista, magari anche contraddittori, e autorizzarsi a pensare con la propria testa. Questa competenza implica, oltre a quanto già evocato in merito all'accessibilità delle informazioni, la conoscenza dei propri diritti, delle abilità di autodeterminazione e di gestione di eventuali influenze indebite. Tutte competenze che si imparano nel tempo. Le ricerche scientifiche, purtroppo, hanno mostrato (Wehmeyer, 2020; Wehmeyer et al., 2011) come alle persone con disabilità cognitiva manchino spesso delle opportunità necessarie per lo sviluppo di queste abilità. Il quinto tema conferma il quarto. Spesso i partecipanti hanno espresso segni di impotenza appresa, sottostimando le proprie competenze e i propri diritti. Il sentimento di non essere legittimati a esercitare i diritti politici è chiaramente emerso a più riprese. Le persone hanno evocato la paura di votare male (come se ci fosse una sola risposta giusta), di dovere giustificare le proprie decisioni

a terzi e di dovere subire rappresaglie se la loro opinione non fosse la medesima delle persone con cui si confrontano. In questo senso, una strategia evocata da alcuni, è proprio quella di evitare il dialogo per non doversi trovare in spiacevoli situazioni, ovviamente a discapito di un confronto costruttivo con opinioni differenti dalle proprie. L'ultima tematica ha messo in evidenza lo scoraggiamento di alcuni partecipanti che, per tutti gli aspetti evocati negli altri temi, rinunciano all'esercizio dei propri diritti civili, pur avendone la possibilità e/o le competenze. A questo proposito, i partecipanti hanno spesso lasciato intendere che pensano di non saper votare, che devono capire assolutamente tutto per autorizzarsi a votare, che per le persone senza disabilità cognitiva sia sempre facile e immediato formarsi un'opinione politica, che se fallissero a dimostrare la propria competenza politica potrebbero addirittura incorrere in sanzioni penali. Insomma, false credenze.

La *quarta fase*, ovvero l'analisi delle procedure di recupero dei diritti civili, ha chiaramente mostrato che, anche quando delle procedure siano formalmente riconosciute e adibite a questo scopo, come ad esempio nel Canton Neuchâtel, o anche qualora siano ancora più chiaramente enunciate, come nel Canton Vaud⁶, farne uso e raggiungere lo scopo (cioè ritrovare i propri diritti civili) sia un'impresa molto ardua. Spesso le informazioni sono poco accessibili e comprensibili (per chiunque, anche senza disabilità cognitiva). Gli interlocutori da sollecitare sono vari e diversi secondo le direttive cantonali. Per lo più, spetta ad un medico e/o ad un giudice di pace stabilire se la persona possa o meno ritrovare i propri diritti politici. Le procedure per valutare la capacità di discernimento (frettolosamente, e arbitrariamente tra l'altro, assimilata alla capacità di discernimento politico) non sono uniformi, né chiaramente definite. Nessun test (d'altra parte, come già detto, non ne esistono) viene utilizzato. Vengono poste delle domande di carattere generale sulla politica e sulla vita pubblica del Paese. I criteri di valutazione? Presupponendo pure che siano ragionevoli, di certo sono molto esposti al rischio di un giudizio soggettivo e opinabile. Tutti i partecipanti hanno affermato di aver iniziato, portato a termine le procedure necessarie, e poi fatta rispettare la decisione di reintegro dei diritti civili, solo grazie ad un massiccio

6. Il Canton Vaud ha emesso nel 2015 una circolare per rendere attenti ai soli criteri che autorizzano il ritiro dei diritti civili: https://www.vd.ch/uploads/tx_vdfilesdbsecr/15-10_Mise_%C3%A0_jour_nouveau_droit_de_protection_de_l_adulte-CURATELLES.pdf

sostegno di terzi (spesso un genitore o un membro del personale educativo) capaci e volenterosi di far approdare a buon porto la richiesta della persona accompagnata. Questa via, probabilmente anche per gli ostacoli evocati, risulta quindi poco utilizzata e riguarda solo un esiguo numero di persone con disabilità cognitiva.

Conclusione

I risultati della ricerca *Vote4All* hanno chiaramente messo in evidenza numerose discriminazioni di cui le persone con disabilità cognitiva sono vittime, anche nel nostro Paese. Essi invitano ad allargare il campo d'analisi degli ostacoli che limitano, quando non impediscono, l'esercizio dei propri diritti. In quest'ultima frase, la natura dei diritti (quelli civili, ci si aspetterebbe) è volutamente non specificata. In effetti, la questione del diritto di voto illustra a meraviglia le difficoltà e le violazioni della CDPD che questa popolazione deve quotidianamente subire e, appunto, non esclusivamente nell'ambito dell'esercizio dei diritti politici. Se anche, difatti, una persona non avesse diritto di voto e/o non desiderasse esercitarlo (ricordiamo che è un importante diritto anche questo), non avrebbe bisogno per poter vivere da protagonista la propria vita, di poter accedere a informazioni accessibili per capire e agire nel proprio contesto di vita? Non avrebbe forse bisogno di sapere e sperimentare che è trattata come un/a cittadino/a con uguali diritti e possibilità dei propri pari? Non avrebbe necessità di formarsi una propria opinione, di poterla affermare e di essere in grado di identificare abusi e pressioni indebite e di difendersene? Rimediare alle discriminazioni constatate rispetto ai diritti civili, di fatto, offrirebbe a questa popolazione l'occasione di migliorare la propria presenza nella vita pubblica in generale, obbiettivo dichiarato dell'insieme della CDPD.

La ricerca *Vote4All* conferma che l'esercizio del diritto di voto implica varie tappe, non solo quella del momento preciso del completamento della scheda di voto. La fase certamente più esigente è di fatto quella precedente il giorno del voto, dove la persona si informa, dialoga, si forma un'opinione propria e la argomenta. I risultati del progetto di ricerca *Vote4All* hanno chiaramente evidenziato come tutto il processo di voto sia influenzato da ogni elemento dell'ecosistema. Il macrosistema influenza il processo di voto tramite le rappresentazioni sulla disabilità e sulla natura della società (ad es. inclusiva o meno). L'exosistema lo fa attraverso le leggi in vigore per il diritto di voto, e via le disposizioni legali sulla protezione dell'adulto, così come attraverso le

opportunità formative offerte (o meno) dalla scuola e dalle formazioni continue successive. Il mesosistema impatta il processo di voto a seconda della cultura presente nell'ambito familiare, nei servizi e nelle strutture di accompagnamento. Per finire, il microsistema vede all'opera una persona disabile cosciente o meno dei propri diritti, capace o meno di arrogarsi un diritto... di per sé, già attribuito dalla CDPD.

Per questo, affinché la persona con disabilità cognitiva possa esercitare i propri diritti, tra cui quelli civici, ciascuno deve assumere la propria parte di responsabilità e di costruzione dell'edificio comune, sia lo Stato che la società civile, ognuno al proprio livello di influenza. Questo, inoltre, per il guadagno di tutti, perché, in ultima istanza (e qui va ribadita una verità lapalissiana, ma spesso e volentieri occultata), le difficoltà cognitive possono coinvolgere tutti in qualsiasi momento della vita ad esempio per un incidente, per una malattia fisica o psichica, per la vecchiaia o per delle difficoltà personali circostanziali.

Come discusso in queste pagine, il tema dell'accesso al diritto di voto per le persone con disabilità cognitiva mette in luce la natura di modifiche necessarie allo sviluppo di una società più inclusiva. Nell'interesse comune, non perdiamo l'occasione di cominciare al più presto il lavoro suggerito.

Bibliografia

- Barclay, L. (2013). Cognitive Impairment and the Right to Vote: A Strategic Approach. *Journal of Applied Philosophy*, 30(2), 146-159. <https://doi.org/10.1111/japp.12020>
- Beckman, L. (2014). The Accuracy of Electoral Regulations: The Case of the Right to Vote by People with Cognitive Impairments. *Social Policy & Society*, 13(2), 221-233. <https://doi.org/10.1017/S1474746413000407>
- Bosquet, A., & Mahé, I. (2018). Protected adults' voting rights: an interdisciplinary study of medical assessment and jurisprudence in France. *BMJ Open*; 8. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020522>
- Brown, S.R. (1980). *Political Subjectivity. Applications of Q methodology in political science*. Yale University Press.
- Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes [COPMA]. (2021). Statistiques COPMA 2020. Nombre de personnes sous mesure de protection au 31 décembre 2020. *Revue de la protection des mineurs et des adultes*, 5, 458-467.

- Costituzione federale Confederazione svizzera (1999). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/it>
- Desjeux, C. (2020). *Vote et handicaps. Vers une éthique de la vulnérabilité. Pour aller au-delà de l'inclusion*. Presses universitaires de Grenoble, coll. « Handicap Vieillesse Société ».
- Fontana-Lana, B., & Petitpierre, G. (2020). Peut-on exercer le droit de vote quand on est porteur d'une déficience intellectuelle ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 7-15.
- Fougeyrollas, P. (2010). La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap. *Société, culture et santé*. PUL.
- Friedman, C. (2018). "Every vote matters": Experiences of people with intellectual and developmental disabilities in the 2016 United States general election. *Review of Disability Studies*, 14(1), 1-13.
- Friedman, C., & Rizzolo, M.C. (2017). Correlates of voting participation of people with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 16(3-4), 347-360. <https://doi.org/10.1080/1536710X.2017.1392393>
- James, E. (2016). *Participation of adults with intellectual disabilities in the UK 2015 general election*. York Policy Review.
- James, E., Harvey, M., & Hatton, C.R. (2018). Participation of adults with learning disabilities in the 2015 United Kingdom general election. *Tizard Learning Disability Review*, 23(2), 65-71. <https://doi.org/10.1108/TLDR-04-2017-0022>
- Keeley, H., Redley, M., Holland, A., & Clare, I. (2008). Participation in the 2005 general election by adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(3), 175-181. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00991.x>
- Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2013). Citizenship and voting: Experiences of persons with intellectual disabilities in Sweden. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10(4), 326-333. <https://doi.org/10.1111/jppi.12056>
- Kühne, N. (2014). Méthodologie Q. In S. Tétreault & P. Guillet (ds.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (pp. 445-463). De Boeck.
- Legge sull'esercizio dei diritti politici (2018). <https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/pubblic/index.php/raccolta-leggi/legge/num/676>
- Legge federale sui diritti politici (1976). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/it>

- Manktelow, N., Chadwick, D.D., Brewster, S., & Tilly, L. (2023). The perspectives of people with intellectual disabilities on their experience of voting in UK general elections. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36(3), 629–640. <https://doi.org/10.1111/jar.13087>
- Organizzazione delle Nazioni Unite [ONU]. (2006). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/it>
- Redley, M., Holland, T., & Claire, I. (2014). *Submission to the UN Committee on the rights of persons with disabilities on the draft general comment on article 12 of the convention*. Cambridge Intellectual & Developmental Disabilities Research Group. University of Cambridge.
- Redley, M., Maina, E., Keeling, A., & Pattni, P. (2012). The voting rights of adults with intellectual disabilities: reflections on the arguments, and situation in Kenya and England and Wales. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1026–1035. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01635.x>
- Safta-Zecheria, L. (2018). The infantilization of intellectual disability and political inclusion: a pedagogical approach. *Journal of Educational Sciences*, 38(2), 104–112.
- Schalock, R.L., Luckasson, R., & Tassé, M.J. (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*, 12th Edition. aaidd.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Forber-Pratt, A., Little, T., & Lopez, S. (2015). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251–263.
- Tremblay, M., & Dufresne, J.-S. (2009). *Pour le plaisir...L'implication et l'engagement civique des jeunes des Laurentides* (Rapport de la recherche-action sur l'implication et l'engagement civique des jeunes des Laurentides, déposé à l'Entente sur l'Éducation à la Citoyenneté).
- Tremblay, M., Fontana-Lana B., Hudon, I., Blais, M., & Racette, B. (2020). Stratégies d'émancipation pour la participation politique et le développement des compétences citoyennes des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 23–31.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B.H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W. A., ... Walker, H.M. (2011). Personal Self-Determination and Moderating Variables that Impact Efforts to Promote Self-Determination. *Exceptionality*, 19(1), 19–30.

- Wehmeyer, M.L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 7121. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/19/7121>
- Willis, D.S., McClade, I., Gallagher, M., & Menabney, C. (2016). Voting and the Scottish referendum: Perspectives of people with intellectual disabilities and their family and paid carers. *Disability and Society*, 31(7), 914–928. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1211002>

Esperienze d'aula, progetti e buone pratiche

2.

2.1 Discriminazioni e razzismo a scuola: quali risorse per affrontare e prevenire questi fenomeni?

Mariaelena Biliato, Responsabile del Centro per la prevenzione delle discriminazioni

Monitoraggio e attori della lotta al razzismo in Svizzera e in Ticino

Secondo quanto emerso dall'indagine sulla convivenza in Svizzera del 2022, quasi un terzo della popolazione residente dichiara di aver subito un atto di discriminazione per motivi legati anche alla sua origine, al colore della sua pelle, al suo credo religioso (Ufficio federale di statistica [UST], 2023). Dall'indagine 2023 sulla criminalità in Svizzera emerge che il 3,4% delle e degli intervistati ha dichiarato di aver subito un crimine d'odio, vale a dire un atto criminale motivato da pregiudizi contro la nazionalità, l'origine, il colore della pelle, l'aspetto fisico (Markwalder et al., 2023). È importante specificare che quest'ultima indagine, la cui precedente edizione risaliva al 2015, ha recensito per la prima volta nella sua storia i crimini motivati da pregiudizi (Markwalder et al., 2023), dimostrando non solo la crescente attenzione delle istituzioni verso il problema delle discriminazioni, ma anche la rilevanza sociale del tema.

Per affrontare questo fenomeno la Svizzera si è dotata di vari strumenti, tra i quali la Commissione federale contro il razzismo (CFR) e il Servizio per la lotta al razzismo (SLR), che fanno entrambe parte del Dipartimento federale dell'interno (DFI) e fungono da organi di coordinamento e promozione di linee guida e buone pratiche per la lotta al razzismo in Svizzera. Entrambi gli enti sono stati creati a seguito dell'entrata in vigore della norma penale antidisdiscriminazione (art. 261 bis CP, sulla quale si approfondirà in seguito) nel 1995. Ogni cantone si è poi dotato di centri specializzati di ascolto e consulenza per le vittime di discriminazione razziale che hanno strutture, compiti, modalità di lavoro diverse e adeguate al proprio territorio, ma concorrono al

comune obiettivo di garantire la protezione contro le discriminazioni.

Di questi atti discriminatori, di varia forma, entità e gravità, possiamo trovare riscontro nei rapporti della Rete di consulenza per le vittime di razzismo, che dal 2008 raccoglie nella banca dati federale DoSyRa, tutti i casi di razzismo che vengono segnalati ai consultori specializzati (Rete di consulenza per le vittime del razzismo, n.d.). È opinione condivisa dai consultori che i casi segnalati non siano che una minima parte degli episodi di razzismo che realmente accadono. Questo nonostante ci sia stato negli anni un progressivo aumento dei casi trattati, da attribuire però non ad un aumento del razzismo, ma ad una maggiore attenzione al tema che porta più persone a conoscere i servizi di consulenza per vittime di razzismo e a segnalare più episodi (CFR & Rete di consulenza per le vittime del razzismo, 2023).

Un'ulteriore fonte di dati sulla discriminazione razziale in Svizzera è il sito di recente pubblicazione "Razzismo in cifre" del SLR (2024) che raccoglie il lavoro di vari attori già citati per rendere il quadro generale più completo. Questa nuova piattaforma rende di facile lettura una grande quantità di dati che, se presi singolarmente, difficilmente renderebbero chiare le dimensioni del fenomeno del razzismo nella nostra società.

In Ticino il servizio specializzato che si occupa di raccogliere segnalazioni di razzismo nel Cantone e accompagnare le vittime, nonché di offrire momenti di formazione e sensibilizzazione sul tema, è il Centro per la prevenzione delle discriminazioni (CPD), attivo dal 2022 su mandato del Servizio per l'integrazione degli stranieri (SIS) del Dipartimento delle istituzioni. La protezione contro le discriminazioni è infatti uno dei sette settori di promozione dei Programmi di integrazione cantonale (PIC) che si pongono, nel programma attualmente in vigore, l'obiettivo di rafforzare la consulenza a chi è vittima di razzismo, riconoscendo nella lotta alle discriminazioni uno dei fattori che concorrono alla coesione sociale (SEM & CdC, 2022).

Il fatto che la protezione contro le discriminazioni rientri tra le misure per favorire l'integrazione delle e degli stranieri non deve però far pensare che il problema riguardi soltanto chi non è cittadino svizzero. Al contrario, l'analisi di tutte le fonti di monitoraggio fin qui citate dimostra che il razzismo è presente in tutti gli ambiti della vita quotidiana e riguarda tutte e tutti.

La Rete di consulenza per le vittime del razzismo nel 2022 ha registrato 708 casi di discriminazione razziale in tutta la Svizzera. Di questi 116 sono

avvenuti nei diversi livelli del mondo della scuola, rendendo l'ambito della formazione secondo solo a quello del lavoro per numero di segnalazioni registrate (Rete di consulenza per le vittime del razzismo, 2023).

Esempi concreti per affrontare il razzismo nel contesto scolastico

Ogni episodio segnalato ai consultori, come il CPD, viene trattato singolarmente, poiché ogni situazione è diversa e richiede una soluzione su misura. Tuttavia, esistono casi che può essere utile discutere per gli attori della scuola, poiché portano alla luce problematiche che vanno oltre la specificità del singolo caso.

Ad esempio, nel 2022, uno studente ha segnalato al CPD di essere vittima di pesanti insulti per la sua origine e per la sua religione da parte di un compagno di studi. La vittima, presa di mira anche nelle chat di classe, in una determinata occasione avrebbe reagito ad insulti e minacce verbali particolarmente violente provocando un litigio in aula. L'insegnante, secondo la testimonianza della vittima, avrebbe tentato di risolvere il conflitto invitando alla calma, ma non prendendo ulteriori provvedimenti, anzi minimizzando l'episodio. Questo episodio ha provocato ulteriore mortificazione nello studente che ha quindi chiesto consiglio al CPD, sentendo che la situazione in classe aveva un effetto negativo nelle sue prestazioni scolastiche. D'accordo con lo studente, il CPD ha coinvolto la direzione scolastica per informarla dell'accaduto e chiedere un confronto sulla situazione venutasi a creare nella classe. In questo caso la reazione della direzione è stata pronta e dopo colloqui approfonditi è stato possibile apprendere che l'insegnante aveva in effetti raccontato immediatamente alla direzione l'episodio in questione, specificando anche che alla sua origine vi era un atteggiamento razzista di uno studente verso un compagno. Questo ha contribuito molto a confortare la vittima che non si è più sentita abbandonata ma sostenuta dalla scuola. Inoltre, il direttore scolastico si è recato di persona in aula per informare la classe che la scuola non tollera comportamenti razzisti al suo interno e che, se fossero stati segnalati altri incidenti simili, la scuola avrebbe preso provvedimenti disciplinari ai danni dei responsabili, inclusa anche la sospensione dall'istituto se necessario. Questa forte presa di posizione della direzione avrebbe, secondo quanto testimoniato dalla vittima, contribuito a placare la situazione in aula, almeno per un certo periodo. Questa vicenda dimostra come sia fondamentale che le docenti e i docenti siano supportati dalla propria Direzione

e siano certi di potervisi rivolgere in caso di conflitti di questo tipo. Dimostra anche che una presa di posizione forte contro il razzismo da parte della scuola può avere risultati concreti nella quotidianità delle persone in formazione.

Le esperienze di razzismo possono causare il cosiddetto stress razziale, che ha un impatto negativo sulla motivazione e l'autostima delle persone e, nel caso delle persone in formazione, può anche portare a una diminuzione delle prestazioni scolastiche (El-Maawi, 2023). Per questo motivo è necessario fornire anche alle e ai docenti e alle Direzioni gli strumenti per prevenire il razzismo in classe e per affrontarlo in modo adeguato. Ma cosa significa tematizzare il razzismo in modo appropriato nel contesto scolastico?

La Croce Rossa britannica ha realizzato dei brevi vademecum, disponibili gratuitamente online, per parlare alle giovani e ai giovani del razzismo e della diversità. Il punto di partenza qui suggerito è quello della riflessione su sé stessi: quando abbiamo notato per la prima volta la diversità etnica? Chi ci ha fatto notare queste differenze? Quali esperienze giovanili abbiamo avuto con persone che erano in qualche modo diverse da noi? (British Red Cross, 2020)

La discriminazione a scuola può manifestarsi tra persone in formazione ma anche nella valutazione o nelle misure amministrative, che possono essere influenzate da idee preconcepite. Nessuno è privo di stereotipi e pregiudizi, molti dei quali ci vengono trasmessi proprio crescendo all'interno di una società. Anche per questo è importante che tutti gli attori della scuola abbiano la possibilità di riflettere insieme alle classi e non solo di "far riflettere" le persone in formazione sul tema del razzismo.

Non è richiesto ad ogni docente o direttrice/direttore di avere tutte le risposte o di sentirsi in grado di trattare temi così complessi. Al contrario, la lotta contro le discriminazioni è un processo che si affronta insieme, persone in formazione e scuole, partendo da una riflessione sul proprio posizionamento, cioè sul proprio ruolo e sulla propria esperienza in merito al tema trattato. A questo proposito, è bene riconoscere le esperienze delle persone razzializzate, cioè delle persone che per il loro aspetto fisico sono potenzialmente vittime di discriminazione razziale perché percepite come "altre" rispetto alla "maggioranza" della società (Ohene-Nyako, 2020). Per esempio, affermare di "non vedere i colori", anche con buone intenzioni, significa negare l'esistenza di differenze e sminuire l'impatto che queste hanno, o possono avere, per le persone. Dall'altro lato, bisogna evitare di accrescere le differenze e mettere al centro dell'attenzione una persona razzializzata chiedendole

cosa ne pensa del tema o di raccontare la sua esperienza, dando per scontato che abbia un vissuto di un certo tipo e che voglia condividerlo apertamente. Il discorso sul razzismo riguarda tutte e tutti e ci sono diversi modi di spiegare alla classe come ognuno può contrastarlo nella vita quotidiana: ascoltando attivamente le proprie compagne e i propri compagni, segnalando episodi di razzismo agli adulti, supportando le e i pari quando denunciano di essere vittime di razzismo (British Red Cross, 2020).

In un altro caso, avvenuto in Svizzera nel 2022, un genitore si è rivolta ad un consultorio specializzato perché riteneva che un'illustrazione del testo di biologia utilizzata dalla figlia, fosse razzista. L'illustrazione associava al colore della pelle delle persone, comportamenti e stili di vita contrapposti. L'insegnante, chiamata dalla madre a rispondere di questa immagine, ha prontamente dichiarato che la scuola era contraria a qualsiasi forma di esclusione. Ha poi invitato la donna a contattare direttamente l'editore. Anche l'editore ha risposto da parte sua affermando che l'edizione in questione del manuale era vecchia e che i futuri materiali sarebbero stati elaborati con maggiore attenzione al tema del razzismo e dell'inclusione. Alla luce di questa reazione dell'editore, la madre ha informato la scuola, invitandola inoltre a sostituire il materiale e affrontare il tema in classe.

Un simile impegno da parte di un genitore è ammirevole e in effetti ha portato alla luce una questione che la stessa Commissione federale contro il razzismo ha analizzato nel 2023, commissionando uno studio sul tema della rappresentazione della diversità nel materiale didattico. Dall'indagine, che ha preso in considerazione materiale della svizzera tedesca e francese, emerge che la "normalità" viene spesso rappresentata come "bianca". Inoltre, per descrivere gruppi di persone a noi lontani, come possono essere gli Inuit, spesso si ricorre a stereotipi o rappresentazioni superficiali che non tengono conto della diversità interna ai gruppi e dell'individualità di ognuno (Affolter & Sperisen, 2023).

Grazie a questo studio la CFR ha potuto individuare anche una serie di raccomandazioni per scuole e docenti, per meglio tematizzare il razzismo a scuola (Commissione federale contro il razzismo [CFR], 2023). In primo luogo, il razzismo può essere utilizzato come categoria analitica per impostare le lezioni e selezionare il materiale didattico così da creare collegamenti con vari temi e trattarlo in una prospettiva multidisciplinare all'interno di corsi diversi e con più docenti (ibid).

Inoltre, è bene andare oltre la discussione sul razzismo come ideologia che tende a proiettare il tema nel passato o comunque lontano da noi. Si dovrebbe iniziare a parlare di razzismo strutturale, cioè di uno schema di pensiero influenzato da pregiudizi razzisti e di un sistema che riproduce le disuguaglianze e gli stereotipi razzisti (ibid).

Infine, nella selezione del materiale didattico si possono già preferire rappresentazioni più eterogenee della società, molteplicità di prospettive, riflessioni critiche sulla partecipazione alla vita della società e sui rapporti di potere (ibid).

Trattare le persone in formazione in modo equo e vigilare affinché la loro integrità fisica e morale sia salvaguardata è un dovere di ogni istituto scolastico (Servizio integrazione degli stranieri [SIS], 2022). Il piano degli studi per la scuola dell'obbligo del Canton Ticino chiede di considerare "le risposte che le democrazie attuali cercano di dare" a vari problemi della contemporaneità, tra i quali anche le discriminazioni razziali (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport [DECS], 2022. p.176). La riflessione sul razzismo rientra quindi pienamente negli obiettivi di educazione alla cittadinanza e alla democrazia che il Cantone auspica per i propri allievi.

Questa riflessione può essere affrontata come classe, oppure come istituto, ad esempio proponendo giornate dedicate al tema. Ogni anno, intorno al 21 marzo, giornata internazionale per l'eliminazione delle discriminazioni razziali, in tutta la Svizzera si organizzano eventi per la Settimana contro il razzismo. Partecipare a questi eventi, ospitarne o proporne uno può essere un modo di affrontare il tema sentendosi parte di un gruppo più grande di persone che si impegnano per lo stesso obiettivo e condividono esperienze e buone pratiche.

Per favorire un maggiore scambio di conoscenze sul tema, a Berna è da poco nata una rete di scuole che si riunisce alcune volte l'anno per discutere di situazioni e soluzioni concrete al problema del razzismo nella scuola (Netzwerk rassismuskritische Schule, n.d.). Anche questo tipo di iniziative favorisce lo scambio tra persone attive nello stesso settore e aiuta inoltre a sentirsi meno soli nell'affrontare problematiche complesse come il razzismo e la gestione della diversità.

Le attività interattive e partecipative che si possono fare in classe, a dipendenza della materia e del tempo a disposizione, sono molte e non si possono riassumere in maniera esaustiva in questo contributo. Il CPD raccoglie molte

attività a disposizione delle scuole in Ticino nella pagina dedicata alla formazione del proprio sito, ma anche questo elenco non è esaustivo per quanto in continuo aggiornamento (Centro per la prevenzione delle discriminazioni [CPD], n.d.).

Limiti e opportunità delle vie legali per difendersi dal razzismo in ambito scolastico

Lo scopo di tutte le attività di prevenzione e sensibilizzazione è quello di condurre l'individuo a riconoscere atteggiamenti, situazioni, linguaggio, immagini e qualsiasi altra via di fatto che riproducano il razzismo e la discriminazione al fine di non esserne vittima e/o autore.

Idealmente, l'individuo dovrebbe essere portato a riconoscere e quindi non assumere comportamenti razzisti non solo perché questo sia un reato, ma perché ne ha compreso il significato profondo e ha compreso perché il razzismo sia dannoso per la società.

L'approccio proposto dal CPD per confrontarsi con il razzismo a scuola è quello di preferire il dialogo con il personale docente, le famiglie e la direzione dell'Istituto. Soprattutto nel contesto scolastico, infatti, il processo educativo deve essere al primo posto. Prendendosi il tempo di parlare di discriminazione e dando spazio alle e ai giovani perché si confrontino su questi temi, si può favorire lo sviluppo di una coscienza inclusiva e consapevole del razzismo.

Tuttavia, poiché la responsabilità penale è personale, è bene conoscere il quadro legale che difende dal razzismo e dalla discriminazione e parlarne anche nel contesto scolastico.

La legge svizzera protegge dalle discriminazioni, a partire dall'articolo 8 della Costituzione Federale, che sancisce il principio di uguaglianza giuridica e lo elabora in maniera molto estesa, affermando che “nessuno può essere discriminato”, in particolare per motivi legati alla propria origine, lingua, etnia, religione, modo di vita ed altri elementi legati all'identità del singolo (Costituzione federale, art. 8, cpv. 2). Lo stesso principio è presente nella Costituzione cantonale all'articolo 7, che dichiara, per gli stessi motivi citati dalla Costituzione federale, che “nessuno deve subire svantaggio o trarre privilegio” (Costituzione del Canton Ticino, art. 7, cpv. 2).

Una ulteriore norma che tutela più nello specifico dalla discriminazione razziale si trova nel Codice penale. L'articolo 261bis punisce l'incitamento pub-

blico all'odio per motivi legati alla "razza", l'etnia, la religione o l'orientamento sessuale (Codice penale, art. 261bis). La norma punisce anche la propagazione di ideologie che discreditano o calunniano persone o gruppi di persone per gli stessi motivi e sono punibili anche la negazione dei genocidi, la lesione della dignità umana e il rifiuto di fornire servizi destinati al pubblico. Le violazioni della norma penale antidiscriminazione sono reati perseguibili d'ufficio e non richiedono pertanto una denuncia penale. Tuttavia, difficilmente questi reati diventano di dominio pubblico e possono essere perseguiti se non vengono denunciati da qualcuno. Inoltre, il razzismo non è sempre facile da dimostrare e produrre prove o avere testimoni è ugualmente impegnativo. Infine, non tutte le persone hanno le risorse per affrontare un procedimento penale, che può essere causa di forte stress e può anche esacerbare i conflitti.

Un limite di questa norma è che punisce solo episodi che avvengono in pubblico. È improbabile che si possano denunciare per razzismo secondo l'art. 261bis episodi che si verificano nella cerchia familiare o nella cerchia di amici, ma la scuola può essere considerata un luogo pubblico nell'ambito di questa norma. Allo stesso modo essa può essere applicata anche per i contenuti pubblicati online, che sono già stati oggetto di condanne penali. Da alcuni anni il SLR ha aumentato i suoi sforzi per contrastare il problema del razzismo online, un fenomeno che è particolarmente importante menzionare nel contesto scolastico, visto che tra le persone in età scolare l'utilizzo di internet è molto diffuso. Secondo l'ultimo rapporto James, la quasi totalità delle economie domestiche nelle quali vivono i giovani, è dotata di accesso a internet e la maggior parte dei giovani tra i 12 e i 19 anni possiede un proprio cellulare (Külling et al., 2022). Per questo motivo è importante parlare anche di razzismo quando si affrontano i temi legati ai discorsi d'odio online, al cyberbullismo e all'uso responsabile delle tecnologie.

In conclusione, le vie legali sono di certo una possibilità concreta di difendersi dalle discriminazioni ed è doveroso educare le persone ai propri diritti. Non sempre, però, sono la migliore risoluzione di un conflitto. La guida giuridica per le vittime di discriminazione razziale messa a disposizione gratuitamente dalla Confederazione anche online, invita a preferire in prima istanza la mediazione, la conciliazione e il dialogo (Naguib, 2009). È fondamentale coltivare una cultura del dialogo pacifico e del rispetto della diversità, ma è anche importante conoscere i propri diritti e sapere che lo Stato si è dotato di queste leggi per difenderci dal razzismo e dalla discriminazione e che non dobbiamo temere di applicarle.

Anche se manca, al momento, un protocollo condiviso da tutti gli istituti per reagire a episodi di razzismo, i consultori specializzati sono sempre a disposizione per fornire supporto.

*Il Centro per la prevenzione delle discriminazioni è raggiungibile
allo 0800 194 800 (lunedì 14:00-17:00, martedì 09:00-12:00)
oppure scrivendo a cpd@discriminazione.ch.*

Riferimenti bibliografici

- Affolter, S., & Sperisen, V. (2023). *Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln*. Eidgenössische Kommission gegen Rassismus. https://www.ekr.admin.ch/pdf/EKR_D_Lehrmittelanalyse_Online.pdf
- British Red Cross. (2020). *Talking with children and young people about race and racism*. <https://www.redcross.org.uk/get-involved/teaching-resources/talking-with-children-and-young-people-about-race-and-racism>
- CFR & Rete di consulenza per le vittime del razzismo. (2023, 23 aprile). *Rapporto di analisi 2022: episodi di razzismo trattati nell'attività di consulenza*. [Comunicato stampa]. Ultimo accesso: 30.01.2024, https://network-racism.ch/cms/upload/Medienmitteilung_Auswertungsbericht_2022_ITA76.pdf
- Commissione federale contro il razzismo [CFR]. (2023). *Studio sul razzismo e la rappresentazione della diversità della società nel materiale didattico. Sintesi e raccomandazioni*. https://www.ekr.admin.ch/pdf/LMA_Zusammenfassung_und_Empfehlungen_EKR_IT.pdf
- Centro per la prevenzione delle discriminazioni [CPD]. (n.d.). *Formazione*. <https://www.discriminazione.ch/formazione/>
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport [DECS]. (2022). *Piano degli studi per la scuola dell'obbligo ticinese*. Divisione della Scuola. <https://piano-distudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2024/01/Piano-di-studio-perfezionato.pdf>
- El Maawi, R. (2023). *Equità formativa, rappresentazione e partecipazione*. In Rete di consulenza per le vittime del razzismo, *Episodi di razzismo trattati nell'attività di consulenza 2022* (pp. 20-22). Human Rights & Commissione federale contro il razzismo.

- Külling, C., Waller, G., Suter, L., Willemse, I., Bernath, J., Skirgaila, P., Streule, P., & Süss, D. (2022). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Markwalder, N., Biberstein, L., & Baier, D. (2023). *Hate-crime-Opfererfahrungen in der Schweiz, Ergebnisse des Crime Survey 2022*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://www.kkpks.ch/de/meldungen/crime-survey-2022-hohes-vertrauen-in-die-polizei-%E2%80%93-erstmal-zahlen-zu-hate-crime-292>
- Naguib, T. (2009). *Guida giuridica per le vittime di discriminazione razziale*. Servizio per la lotta al razzismo SLR. <https://www.rechtsratgeber-rassismus.admin.ch/introduzione/i115.html>
- Netzwerk rassismuskritische Schule. (n.d.). <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/angebote-fur-lehrpersonen/netzwerk-rassismuskritische-schule>
- Ohene-Nyako, P. (2020). Il razzismo strutturale rimane una realtà in Svizzera. In CFR, *Tangram* 44 (pp. 111–112).
- Rete di consulenza per le vittime del razzismo. (2023). *Episodi di razzismo trattati nell'attività di consulenza 2022*. Human Rights & Commissione federale contro il razzismo. Rete di consulenza per le vittime del razzismo. (n.d). Rapporti “Episodi di razzismo trattati nell'attività di consulenza”. <https://www.network-racism.ch/it/rassismusberichte>
- SEM & CdC. (2022). *Promozione specifica dell'integrazione. Programmi d'integrazione cantonali PIC 3: 2024-2027. Documento di base del 19 ottobre 2022 relativo alla stipula di accordi di programma ai sensi dell'art. 20a LSu*. <https://www.sem.admin.ch/sem/it/home/integration-einbuengerung/integrationsfoerderung/kantonale-programme/kip-3.html>
- Servizio per la Lotta al Razzismo [SLR]. (2024). *Razzismo in cifre*. <https://www.rassismus-in-zahlen.admin.ch/it>
- Servizio per l'integrazione degli stranieri [SIS]. (2022). *Razzismo? ...Senza di me! Guida pratica per difendersi dalle discriminazioni*. Dipartimento delle Istituzioni.
- Ufficio federale di statistica [UST]. (2023). *Esperienza di discriminazione*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/popolazione/migrazione-integrazione/convivenza-svizzera/esperienza-discriminazione.html>

2.2 Teròn, badìn, portughès, albanès, lüganès, polentone, zücchin, maranza, africàn: goliardia o discriminazione e razzismo?

Sara Colombo, Docente di cultura generale presso il Centro Professionale Tecnico di Biasca e docente di storia presso il Centro Professionale Commerciale di Bellinzona e *Lia Galli*, Docente di cultura generale presso il Centro Professionale Tecnico di Biasca e docente di italiano presso il Liceo di Locarno

Introduzione

In Svizzera, nel 2022, stando ai dati del Servizio per la lotta al razzismo (SLR) della Confederazione¹, il 17% della popolazione ha dichiarato di essere stato vittima di discriminazione razziale nei cinque anni precedenti, per un totale di 1,2 milioni di persone che affermano di essere state vittime di discriminazione razziale negli ultimi anni. Si tratta di un netto aumento rispetto al 2010, primo anno delle rilevazioni. A essere particolarmente colpiti sono i giovani e le persone con retroterra migratorio. Su 876, ben 181 episodi riguardavano la scuola (RSI, telegiornale, 28.4.2024): comportamenti umilianti verso le vittime, mobbing razzista, insulti, canzone razzista intonata verso una ragazza nera senza che la docente abbia reagito, allievi di pelle nera rinchiusi in uno sgabuzzino e offesi da compagni, un ragazzo continuamente insultato nella chat della classe senza l'intervento dell'insegnante con la giustificazione che la chat è una cosa privata.

In un contesto che, come mostrano i dati, è sempre più caratterizzato da un'intolleranza generalizzata e banalizzante urge quindi svegliare le coscienze, soprattutto quelle che si stanno formando in questo momento e che saranno le generazioni future, contro un nemico subdolo ma altrettanto letale: il razzismo.

Se in classe le studentesse e gli studenti dicono di stare solo scherzando quando si chiamano per nazionalità e non per nome, se la provenienza di un

1. <https://www.rassismus-in-zahlen.admin.ch/it>

compagno o di una compagna diventa talvolta motivo di scherno, se all'interno della stessa classe si ergono muri in base ai differenti luoghi d'origine dei pari, occorre riflettere e far riflettere sulle cause e sulle conseguenze di queste frasi e atteggiamenti, dato che questi generano un clima di sospetto nei confronti dell'altra persona, un tutti contro tutti molto pericoloso, i cui effetti si leggono nella cronaca. Allora espressioni del tipo "zitto maranza", "parla il portoghese", "te sé un terun", "parla mia züchin", "cito african" o "il mio amico rifugiato" sono parole e fatti che non vanno ignorati. Queste espressioni apparentemente goliardiche generano infatti un malessere tra le e i giovani che non può essere sottovalutato o trascurato.

Crediamo che la scuola abbia un ruolo importante da giocare in un momento cruciale della crescita delle e dei giovani, sia quando trascorrono un terzo della loro giornata in aula, come accade nelle scuole a tempo pieno, sia quando vi trascorrono meno tempo, come succede a chi segue un apprendistato e, per riflettere su temi come il razzismo o la discriminazione, ha a disposizione solo il 10 % del proprio orario settimanale, ossia una lezione di Cultura generale (in seguito detta CG), di storia o di italiano.

Anche con quel 10% il potere delle parole, la riflessione, la conoscenza dei fatti, lo spirito critico possono però accendere una piccola luce nella coscienza delle future generazioni, o almeno di una parte di esse.

Ecco allora che visitare una mostra sul tema del razzismo diventa un'occasione fondamentale per le e i giovani, soprattutto perché la maggior parte di loro si informa unicamente tramite i social network, nei quali i discorsi d'odio sono sempre più diffusi e comuni, e si basa su fonti poco affidabili per costruire il proprio pensiero.

La preoccupazione rispetto ai discorsi d'odio è d'altronde diffusa e sempre più pressante. Non è un caso, infatti, che l'Expo itinerante *Noi e gli Altri - Dai pregiudizi al razzismo* (28.8.2023-20.4.2024) sia arrivata in Svizzera² direttamente dalla Francia, flagellata da episodi a sfondo razzista incoraggiati anche da una parte della politica. Lo dimostrano le recenti proteste del mese di gennaio 2024 in Francia contro il contingentamento delle persone straniere e quelle in Germania contro i movimenti di estrema destra (AfD)³, inconcepibili anche

2. In Ticino, tramite Il Servizio per l'integrazione degli stranieri, in collaborazione con la Divisione per la scuola e la Divisione della formazione professionale.

3. Alternative für Deutschland.

solo alcuni mesi fa. La paura che la storia si possa ripetere, complice anche il conflitto israelo-palestinese, con il ritorno dell'antisemitismo e del razzismo, fa scendere in piazza folle di persone che hanno capito che non bisogna restare in silenzio, che bisogna agire finché si è ancora in tempo.

La mostra è stata ospitata presso il Centro Professionale Tecnico di Biasca dall'8.1.2024 al 2.2.2024, a cavallo anche della Giornata della Memoria, aperta sia alle persone in formazione in loco che a quelle provenienti dalle scuole medie della regione.

Nella sua forma itinerante, la mostra consta di 16 pannelli⁴ che presentano il tema del razzismo sotto vari aspetti: dalla definizione dei concetti chiave alla ricostruzione delle principali fasi storiche, dalle basi scientifiche di ieri a quelle di oggi, dalla discriminazione razziale al razzismo strutturale, fino alle conseguenze nel campo dell'impiego e a quello penale oggi.

La mostra propone inoltre del materiale didattico molto utile sia per la preparazione della visita, sia per una sintesi post-visita: per le persone più giovani un opuscolo *Cos'è il razzismo? Libretto di scoperta 15-19 anni* e per i più grandi cinque quiz. Il libretto di scoperta riprende i contenuti dei pannelli con brevi testi descrittivi e dei brevi filmati (2-3 minuti) visualizzabili tramite QR code ai quali sono abbinate delle domande. Allieve e allievi hanno la possibilità di verificare se le risposte fornite sono corrette grazie ad altri QR code contenenti le soluzioni. Anche per i questionari, suddivisi in cinque parti - simboli storici della lotta al razzismo, discriminazione e razzismo, la diversità in Svizzera, razzismo e diritto, rispetto nella vita di tutti i giorni - vengono fornite le risposte-soluzione.

Contestualizzazione

La paura del diverso, dell'ignoto, è una paura ancestrale, in tempi remoti essenziale per la sopravvivenza. Al giorno d'oggi è invece pericolosa e basata principalmente sull'ignoranza, su stereotipi e pregiudizi che possono, e devono, essere superati. Nella società odierna, questa paura può essere infatti in gran parte superata nella maggior parte degli ambiti della vita quotidiana, grazie alla volontà di conoscere culture e realtà differenti e all'accesso diffuso all'informazione sia con i mezzi più tradizionali sia con l'intelligenza artificiale. Oggi non è quindi più giustificata. Purtroppo, ritorna però in auge nei momenti di crisi, quando si va alla ricerca di un capro espiatorio da

4. I pannelli si trovano alle pagine 60 e 61.

incolpare e a cui attribuire tutti i problemi sociali. Ed è questo, purtroppo, il caso del momento storico che stiamo vivendo, in cui intolleranza e razzismo sembrano essere più diffusi, più forti rispetto a qualche decennio fa. Non sorprende, dunque, che se ne parli sempre più spesso e in tutto il pianeta e che a cambiare siano solo le vittime e le modalità da paese a paese; atti di antisemitismo in Francia, una crescente islamofobia in Italia, la nascita di gruppi neonazisti in Germania. Anche la Svizzera non è esente dal fenomeno, come mostrano i dati precedentemente indicati.

In un contesto del genere, i social network diventano una cassa di risonanza di differenti forme di discriminazione, si trasformano in un'arma che, nelle mani sbagliate, può toccare chiunque e in modo istantaneo. Oltre a ciò, restituiscono un'immagine falsata ed estremamente parziale della realtà, rendendo la società sempre più polarizzata (Glatthard, 2021). Tra fake news, discorsi d'odio, teorie del complotto, informarsi esclusivamente sui social network, come spesso accade ai più giovani, non permette di accedere davvero alle informazioni, ma rischia piuttosto di cristallizzare pregiudizi, rafforzare stereotipi e, in definitiva, di aumentare l'intolleranza e il sospetto verso ciò che non si conosce e non si comprende.

Se fosse presente ancora oggi Voltaire inorridirebbe di fronte a questo scenario e sentirebbe sicuramente il bisogno di ripubblicare non solo un *Traité sur la tolérance* (1763), ma un'enciclopedia intera sulla necessità della tolleranza per la sopravvivenza del genere umano. Avendo a disposizione gli strumenti odierni, per raggiungere un più vasto pubblico – proposito degli illuministi – realizzerebbe forse anche una serie su Netflix, tanto la parola “tolleranza” sembra caduta in disuso e tanto è invece necessaria. O, meglio ancora, aprirebbe forse un canale Youtube sulla “tolleranza” per dare libero accesso a tutti alle sue parole, ma chissà se otterrebbe abbastanza *follower* e visualizzazioni? Il termine “tolleranza” non è di certo alla moda!

Ma allora dove finiscono la tolleranza, l'empatia, l'apertura verso l'altro, la sana identità e dove iniziano invece gli stereotipi, i pregiudizi, le discriminazioni e il razzismo?

La mostra *Noi e gli Altri - Dai pregiudizi al razzismo* aiuta proprio a rispondere a questa e ad altre domande. E lo fa partendo dal significato delle parole, che sono quelle che plasmano la realtà, che ci permettono di pensare noi stessi, gli altri, il mondo.

Conoscere il significato dei termini sopracitati e alcuni eventi storici emblematici aiuta infatti sicuramente a mostrare alle giovani e ai giovani un'altra pro-

spettiva, a far intravedere un'apertura, a osservare la realtà con spirito critico.

Pensiamo che sia proprio da questo presupposto che sono partiti gli ideatori della mostra, che inizia proprio con un pannello sulle definizioni dei concetti chiave, a rimarcare l'importanza delle parole:

- *Razzismo*: considerare la differenza tra gli individui – siano esse fisiche, culturali, religiose o morali – come ereditarie, immutabili e “naturali” e creare una gerarchia basata su queste differenze.
- *Stereotipo*: opinione precostituita relativa a un individuo o a un gruppo al quale vengono attribuiti determinati tratti caratteriali immutabili, che si suppone contraddistinguano tutti i membri della sua “categoria”.
- *Pregiudizio*: giudizio relativo a un individuo o a un gruppo, basato su luoghi comuni provenienti da un determinato ambiente sociale o da una determinata epoca. A differenza dello stereotipo, è carico di emozioni e suscita reazioni spesso negative nei confronti delle persone interessate.
- *Discriminazione*: privare della parità di trattamento, intenzionalmente o meno, individui o gruppi, ad es. nell'ambito della ricerca di un alloggio, della procedura di assunzione o dell'accesso alla formazione.

Questo primo pannello rivela l'importanza di conoscere il significato esatto dei termini che usiamo e con i quali pensiamo il mondo. Partire dalle definizioni consente infatti di cogliere le sfumature tra i concetti e, di conseguenza, di inquadrare meglio gli atteggiamenti propri e degli altri.

In seguito, altri pannelli presentano il meccanismo che porta al razzismo, meccanismo che viene approfondito nell'opuscolo “Cos'è il razzismo”:

1. Creare etichette: categorizzazione (processo normale) es. in base al colore dei capelli
2. Ordinare le etichette: gerarchizzazione (meccanismo trasmesso socialmente, nei social, film, famiglia, luoghi pubblici), es. suprematisti bianchi
3. Ridurre le persone a delle etichette: essenzializzazione, es. musulmano
4. Semplificare la realtà, con lo scopo di sminuire: stereotipo, es. “gli immigrati non hanno voglia di lavorare”
5. Basarsi su uno stereotipo ed esprimere un giudizio che genera un sentimento negativo nei confronti della persona/gruppo che ne è vittima, es. “Non è difficile stare assieme ad un albanese?”

6. Trattare le persone in modo diverso: “discriminazione”, in base a vari criteri (genere, nazionalità, religione, ecc.)
7. Trattare le persone in modo diverso in base all’etnia: “razzismo”

La mostra prosegue con un approfondimento storico sul razzismo, con esempi che riguardano anche la storia svizzera. Va precisato che, nonostante attualmente sia ancora in uso il termine “razzismo”, il termine “razza” oggi non dovrebbe più essere usato con riferimento alle persone in quanto è stato scientificamente provato che l’unica “razza” è quella umana (Gentile & Ronga, 2017). Al suo posto si dovrebbe usare il termine “etnia” per indicare un gruppo umano che condivide caratteristiche comuni (lingua, religione, cultura, storia, ecc.). Infatti, in base alle più recenti scoperte scientifiche, deriviamo tutti da una stessa donna, detta “Eva mitocondriale” e da uno stesso uomo “Adamo mitocondriale”. La “razza pura” non esiste in natura, ma solo in laboratorio, in quanto le persone si sono sempre mescolate con le migrazioni.

Nessi tematici tra la mostra e le materie di Storia e Cultura generale

Se per la materia Storia, il nesso è più evidente con la tematica presentata nella mostra, basti pensare alle origini dell’antisemitismo fino alla Shoah, al colonialismo e all’imperialismo, al fascismo e al nazismo, ai totalitarismi, alla lotta per i diritti civili e alla decolonizzazione, per la Cultura generale (CG) il nesso va costruito e motivato con esempi concreti, perché il tema è affrontato in maniera trasversale nell’intera formazione, in relazione all’Educazione alla cittadinanza e al buon inserimento della persona in formazione nella società.

Infatti, nell’Ordinanza della SEFRI sulle prescrizioni minime in materia di CG nella formazione professionale di base, art. 2.c degli obiettivi (SEFRI, 2014), viene specificato che la CG persegue *l’integrazione sociale dell’individuo*. Questi obiettivi sono contemplati anche nel Programma Quadro per l’insegnamento della CG (Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia [UFFT] 2006) in cui viene fatto riferimento ai vari aspetti di Società in collegamento con l’integrazione sociale dell’individuo:

- Cultura: *“Immagini e suoni influenzano e condizionano la nostra visione del mondo e il modo in cui affrontiamo la realtà.” Inoltre, occupandosi di cultura, le persone in formazione imparano a conoscere il proprio modo di percepire e di reagire, vi trovano possibilità di*

- espressione e, dialogando con gli altri, ampliano la propria concezione della realtà.”* (p.11)
- Diritto: *“Le persone in formazione riconoscono le regole giuridiche importanti per la società. Identificano i valori e le logiche soggiacenti a tali regole e giudicano la pertinenza di queste ultime per la società in cui vivono, in particolare in una prospettiva storica.”* (p.12)
 - Etica: *“Per le persone in formazione gli orientamenti morali offerti dalla società sono assai svariati e contraddittori”* (...) *“Analizzando la tradizione culturale, le persone in formazione sviluppano la propria idea di successo e felicità nella vita e la mettono in pratica in modo socialmente responsabile.”* (p.15)
 - Identità e socializzazione: *“L'identità si forma e si sviluppa dunque mediante l'assunzione di ruoli successivi negli ambiti più disparati della vita, ruoli che vengono acquisiti e prendono forma attraverso il processo di socializzazione.”* (...) *Le persone in formazione riconoscono altre realtà culturali in un ambiente in cui ciascuno deve tenere conto del diritto alla diversità e del rispetto dei diritti fondamentali; ne ammettono l'esistenza e le valutano con apertura e tolleranza, in funzione del proprio stile di vita.”* (pp.16-17)
 - Politica: *“Perché la nostra società democratica possa rimanere tale è indispensabile che i suoi cittadini non accettino passivamente le decisioni bensì partecipino attivamente al processo decisionale.”* (...) *“Direttamente interessate a questo futuro, le persone in formazione devono essere in grado di partecipare alla vita civica. Inoltre, in una società democratica, le persone politicamente attive devono essere legittimate dalla società civile.”* (pp.17-18)

Nel Programma Quadro, sono contemplati anche gli obiettivi dell'area *Lingua e comunicazione*: *“La lingua è fondamentale sia per la formazione dell'identità e la socializzazione, sia per lo sviluppo e la promozione della competenza personale e sociale.”* Inoltre, *“(...) è tuttavia necessaria una riflessione sull'effetto della comunicazione non verbale nella vita quotidiana, nei media e nell'arte.”* (pp.9-10)

Le mostre come *Noi e gli Altri* offrono pertanto un'occasione importante per portare nelle lezioni di CG, che sono costruite attorno a un insegnamento per tematiche, il tema del razzismo. In particolare, nel Programma di istituto per la Cultura generale del CPT di Biasca, si trovano diversi collegamenti al tema nelle varie tematiche:

- I anno
Entro nel mondo del lavoro, capitolo: morale, costume e diritto.
- II anno
Arte e territorio, capitolo: interpretare immagini e correlarle al contesto storico, geografico, culturale dell'epoca di riferimento.

- III anno
Pubblicità e propaganda: il potere delle immagini e degli slogan per influenzare, come avvenuto durante i totalitarismi e i regimi dittatoriali (fascismo, nazismo e stalinismo).
Villaggio globale: dislocazione della produzione da parte delle multinazionali e conseguente sfruttamento delle popolazioni locali.
- Civica: diritti umani, politici, libertà individuali e rispetto della collettività.

Sono quindi svariate le tematiche previste dal Programma d'Istituto in cui viene affrontato, in maniera più o meno diretta e sistematica, un discorso che verte da un lato sulla valorizzazione delle differenze culturali e dall'altro sull'etica che dovrebbe governare le nostre scelte e il nostro agire all'interno della società. Come ogni attività che si svolge all'interno o fuori da un'aula scolastica, a prescindere da quanto sia forte il nesso con la materia, o con la tematica come nel caso della cultura generale, la visione di una mostra va però introdotta, contestualizzata e le classi vanno preparate a quanto stanno per assistere. Così è stato fatto anche nel caso della mostra *Noi e gli Altri*, che è stata proposta a tutte le classi del Centro Professionale Tecnico di Biasca, sia agli allievi della SAMS (sartoria) sia a quelli della SPAI (meccanica).

Per ovvie ragioni di spazio è impossibile rendere però conto, in questa sede, di tutti i percorsi di preparazione alla mostra messi in atto con le classi del CPT Biasca dal corpo docenti; questo anche perché le varie sfaccettature della mostra si prestano a molteplici modalità di introduzione dell'argomento e di successiva ripresa dello stesso in classe. Per dare un'idea di uno tra i percorsi intrapresi e possibili, proponiamo qui il percorso con cui è stato affrontato l'argomento in alcune classi del Centro Professionale e Tecnico di Biasca prima, durante e dopo la visione della mostra; le attività sono state adattate (in numero e grado di approfondimento) in base all'anno di formazione e al percorso (triennale o quadriennale).

Un possibile percorso didattico

Preparazione a casa

Prima della visita, è stato chiesto agli allievi di guardare a casa il film *Freedom Writers* (USA, 2007). Questo film, diretto da Richard LaGravenese e tratto dal libro *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change*

Themselves and the World Around Them, (1999) è molto significativo per le persone in formazione per l'età dei protagonisti, i contenuti e l'importanza data alla musica come vettore di messaggi. Si basa su una storia vera e racconta le vicende dell'insegnante Erin Gruwell e della sua classe di ragazze e ragazzi problematici di un liceo californiano. Molto interessante è il paragone che la docente del film fa tra una caricatura razzista - fatta da un allievo messicano nei confronti di un compagno di colore - e le caricature sugli Ebrei fatte in Germania, mostrando come, piano piano, questi disegni abbiano portato alla persecuzione nei campi di concentramento. Paragona inoltre le gang di questi ragazzi che occupano vari quartieri della città (per lo spaccio di droga) alla gang "più famosa della storia"⁵, quella dei nazisti. Dopo la lettura in classe del *Diario di Anna Frank*, la docente invita la signora Miep Gies⁶, sopravvissuta all'Olocausto, ad andare in California per incontrare le proprie studentesse e i propri studenti. Molto toccante è la testimonianza della signora Gies quando dice di non essere un'eroina, ma di aver fatto "solo la cosa giusta".

Questo film è molto emblematico per capire come da un semplice "è per scherzo", "non si offende mica", da un'apparentemente banale caricatura del volto di un allievo afroamericano si arrivi poi a diffondere dei pregiudizi e stereotipi che portano a fatti gravissimi (nel film l'uccisione di un adolescente), con evidente nesso alla Shoah.

Preparazione in classe

Spesso il razzismo è un tema trattato anche nelle scuole dell'obbligo. Tuttavia, data la provenienza delle allieve e degli allievi da diverse scuole e realtà, è stato necessario fare un brainstorming per sondare le loro preconoscenze.

Da questo è emersa tanta confusione tra "pregiudizio", "razzismo", "discriminazione", spesso considerati come sinonimi, come mostrano le testimonianze di alcune persone in formazione di primo anno:

"(...) Il razzismo è la discriminazione verso qualcuno di diverso, in parole povere. Io non sono razzista. Penso infatti che sono discriminazioni senza senso e senza una base sensata. (...) (L.) oppure "Il razzismo inizia soprattutto nel momento in cui si notano delle differenze fra le persone, ad esempio: l'origine, l'abbigliamento, la religione ecc. (...) (C.).

È inoltre emerso che molte allieve e molti allievi pensano che il razzismo

5. Frase pronunciata dalla docente nel film.

6. Miep Gies aiutò Anna Frank e la sua famiglia a nascondersi dai Nazisti.

riguardi paesi lontani o che avesse luogo solo nel passato e che oggi, invece, non sia un grande problema. Questa misconcezione li porta a credere che parlare della presenza del razzismo oggi sia un'esagerazione.

Per questo motivo, è stato importante mostrare due spezzoni del telegiornale delle venti della RSI del lunedì 21.1.2024⁷, in particolare riguardo alle manifestazioni in Germania contro il programma del partito di estrema destra AfD che prevede l'espulsione di massa delle persone straniere dalla Germania e le proteste in Francia contro il contingentamento del numero di stranieri, come pure la cronaca dell'uccisione a sfondo razziale di due adolescenti (di 14 e 19 anni) nel sobborgo parigino di Saint Denis. La visione di questi brevi spezzoni ha fatto ricredere alcune allieve e alcuni allievi sulla loro idea iniziale che il razzismo sia qualcosa di poco presente oggi o, se presente, soltanto in contrade lontane: *"Abbiamo visto anche la puntata del telegiornale di lunedì dove gli argomenti principali erano la protesta contro le idee razziste dei partiti di estrema destra in Francia e Germania, non pensavo che c'erano problemi così oggi e così vicini"* (J.).

Dopo aver superato lo stupore, le allieve e gli allievi hanno fatto una riflessione su come un contesto di crisi sia il terreno ideale per l'attecchimento dell'odio e del razzismo: *"A causa di un'instabilità nella società possono sorgere problemi di razzismo. Non ci sono fatti reali per la discriminazione razziale ma viene utilizzata per comodità"* afferma S.

Stessa constatazione fatta anche da S.: *"(...) Pur essendo nel 2024 ho capito che ancora oggi non in tutti i posti nel mondo i diritti umani vengono fatti valere (Stati con dittature, aziende che sfruttano)."*

Si sente spesso dire che le persone giovani non si interessano all'attualità, che vivono nel loro mondo. Si è potuto invece constatare che non corrisponde sempre alla realtà, come dimostra la testimonianza di A.: *"In classe mi piace quando guardiamo spezzoni di telegiornale perché trattiamo di argomenti attuali, di cui non tutti hanno sentito parlare."*

Alcuni minuti prima di andare a visitare la mostra, è stata proposta la visione del breve video⁸ (Iavarone, 2016) sul test della bambola dei coniugi Kenneth Bancroft Clark e Mamie Phipps Clark, psicologi americani degli anni '40.

7. <https://www.rsi.ch/play/tv/telegiornale/video/telegiornale?urn=urn:rsi:video:2039040>, u.c. 23.1.24.

8. <https://www.fanpage.it/cultura/gli-effetti-del-razzismo-sui-bambini-fanpage-it-rilancia-il-doll-test-in-italia>, u.c. 2.2.2024.

Partendo dal presupposto che l'individuo è un "animale sociale", gli psicologi volevano spiegare come il razzismo sia interiorizzato dalle persone, in quanto lo assimilano dal contesto in cui sono immerse dalla nascita, attraverso i processi di socializzazione. Gli psicologi filmano delle bambine e dei bambini seduti di fronte a due bambole, una di pelle nera e una di pelle bianca, che rispondono a diverse domande, come ad esempio "qual è la bambola più bella?", "e quella cattiva?". In molti casi, le bambine e i bambini di colore indicano come più cattiva e brutta proprio la bambola nera. Ciò dimostra proprio la tesi dei coniugi: bambine/i di soli 4-5 anni hanno già interiorizzato il razzismo ed hanno un'autostima bassa, fortemente condizionata dal contesto. Questo test ha colpito molto le allieve e gli allievi, come mostra il seguente commento: *"La società ha avuto un impatto talmente forte sulle persone di colore che gli ha letteralmente fatto cambiare la visione del mondo. Per fare un semplice esempio, c'è quello dell'esperimento della bambola: ad alcuni bambini di colore, viene chiesto quale sia la bambola più bella, più carina e più buona e tutti i bambini dicono che è quella bianca. Ciò dimostra come il razzismo si sia insediato nei pensieri delle persone e addirittura nei bambini. Sono riusciti a togliere l'innocenza e la sana ingenuità nei bambini ed è una cosa orribile."* (P.).

I pannelli della mostra erano disposti in un percorso che andava dalla definizione del razzismo, alla storia, focalizzandosi sulla realtà elvetica, per arrivare all'attualità della globalizzazione e al razzismo strutturale in Svizzera. Particolare attenzione è stata data sull'aspetto del diritto, in quanto vengono citati alcuni articoli della Costituzione federale e quella ticinese rispetto alla definizione di discriminazione e all'illegalità. Su molti pannelli vi era un codice QR che permetteva di visualizzare un breve filmato o un documento con dati di approfondimento. Questo aspetto l'ha resa particolarmente attrattiva per le allieve e gli allievi.

Dopo una breve introduzione sul significato dei vari termini, le allieve e gli allievi hanno letto i pannelli nell'ordine desiderato. Di seguito alcuni momenti della visita delle classi.

Innanzitutto, hanno potuto sperimentare la difficoltà nel definire i vari concetti: *"Quello che mi ha colpito di più di questo tema è stato come noi abitanti svizzeri diamo per scontato alcune cose che in altre parti del mondo spesso non lo sono. Non è inoltre facile saperle nominare proprio per il fatto che per noi sono la normalità."* (M.).

"Nella mostra si trattava di argomenti molto interessanti, ma anche toccanti, per esempio le definizioni di 'razzismo', 'discriminazioni' e 'stereotipi'. E queste parole possono sembrare ovvie ma non sempre sono così." (M.).

Le allieve e gli allievi sono rimasti molto colpiti nel constatare come si cercassero nel passato dei “segni” fisici per distinguere le persone, basandosi su basi che si volevano scientifiche: *“(...) ho anche potuto osservare che uno scienziato ha*



Figura 1: Classi in visita alla mostra “Noi e gli Altri” presso il CPT di Biasca.



Figura 2: Un pannello della mostra “Noi e gli Altri”: misura del cranio.

misurato dei crani per vedere le ‘differenze’ tra le persone.” (J.). Anche S. ha trovato “Interessante lo studio che veniva fatto sulla grandezza dei crani per valutarne le etnie”.

Uno degli aspetti che più ha colpito le allieve e gli allievi è stato constatare che anche la Svizzera è stata confrontata con l’antisemitismo e con il razzismo in passato. Ad esempio, J. afferma: *“L’argomento di questa mostra è il razzismo globale, ma si sono potuti vedere anche dei dati riguardanti la Svizzera. Su questi cartelloni ho potuto vedere per esempio anche di come il Circo Knie adoperava dei manifesti a sfondo razzista.”*

E sugli zoo umani, ossia delle esposizioni visitabili a pagamento in cui venivano mostrate persone con caratteristiche fisiche particolari rispetto alla norma (etnia, malattie, ecc.) K. esprime il suo stupore: *“Mi ha stupito il fatto che mettevano le persone strane nello zoo e la gente pagava apposta per vedere queste povere persone rinchiusi come se fossero animali.”*

Stesso stupore hanno manifestato le allieve e gli allievi nello scoprire che la Svizzera è stata toccata direttamente dalla persecuzione degli Ebrei, come afferma A.:

“Della mostra ho scoperto cose nuove, tipo il fatto che la Svizzera respinse persone che avevano la “J” sul passaporto e che, dal 2020, gli insulti per razza, genere o altro sono penalmente perseguibili.”.

Anche S. afferma: *“La Svizzera ha esercitato la negazione d’entrata agli ebrei, mettendo sul loro passaporto una “J”. Di questa cosa non ero al corrente”*.

Stessa incredulità è stata anche mostrata da R.: *“Le cose che più mi hanno colpito sono quelle viste nella mostra, ad esempio che durante il periodo del nazismo tra Svizzera e Germania c’era un patto che gli Ebrei venivano denominati con una ‘J’ sul passaporto per impedirgli di rifugiarsi in Svizzera.”*

L’aspetto giuridico ha anche attirato molto la loro attenzione, riguardo alle sentenze emesse in casi di discriminazione: *“Della mostra ho scoperto cose nuove, tipo (...) che, dal 2020, gli insulti per genere sono penalmente perseguibili.”* (A.)

Infatti, c’era un intero pannello dedicato alle basi giuridiche della legislazione contro la discriminazione e in particolare l’introduzione nel 2020 della norma contro l’incitamento all’odio:

1. COSTITUZIONE FEDERALE:

Art. 8, cpv 2, principio del divieto di discriminazione

Nessuno può essere discriminato, in particolare a causa dell’origine, della razza, del sesso, dell’età, della lingua, della posizione sociale, del modo di vita, delle convinzioni religiose, filosofiche o politiche, e di menomazioni fisiche, mentali o psichiche.

Art. 118b, principio della dignità umana

La Confederazione emana prescrizioni in materia di ricerca sull’essere umano, per quanto la tutela della dignità umana e della personalità lo richieda.

2. CODICE PENALE:

Discriminazione e incitamento all’odio

Art. 261^{bis}

Chiunque incita pubblicamente all’odio o alla discriminazione contro una persona o un gruppo di persone per la loro razza, etnia, religione o per il loro orientamento sessuale (...) è punito con una pena detentiva sino a tre anni o con una pena pecuniaria.”

Ha colpito molto le allieve e gli allievi anche la sentenza del Tribunale federale riguardante alcune frasi estratte da un post di Facebook: *“Sto organizzando una Notte dei cristalli. Chi viene a bruciare qualche musulmano?”* e *“Presto arriveranno la mia P226 e l’arma calibro 12”*. Per queste frasi è stato applicato l’articolo 261bis del Codice penale: i giudici le hanno infatti considerate come un incitamento all’odio e alla discriminazione nei confronti di un gruppo religioso (la comunità musulmana).

La maggior parte delle allieve e degli allievi non conosceva il significato dell'espressione "La notte dei cristalli" ed è stata quindi un'occasione per parlarne, prendendo spunto da un breve filmato (TG2000, 2018, 9 novembre) del telegiornale del 1938, in concomitanza con la Giornata della Memoria: *"È stata una lezione interessante, dalla mostra a ciò che abbiamo fatto in classe. Della mostra ho scoperto cose nuove, tipo cosa fosse 'la notte dei cristalli'"* (A.). Anche S. ha trovato interessante *"la spiegazione sulla notte dei cristalli durante la mostra e poi approfondita in classe"*.

Pochi si sono invece soffermati sul pannello del razzismo strutturale, con dati e statistiche relative al mondo del lavoro, vale a dire la difficoltà ad ottenere un colloquio per chi ha un nome a consonanza straniera o ha un colore della pelle diverso, come pure le difficoltà ad ottenere un appartamento in affitto. Forse questa mancanza di interesse è dovuta all'età e al fatto che al momento non sono confrontati con questo problema.

In diversi, infine, hanno preso nota dei recapiti del Centro per la prevenzione contro le discriminazioni CPD. Questo prova che il tema li tocca e che offre un punto di riferimento in caso di bisogno, come testimonia T.: *"Il razzismo è una cosa brutta, per esempio, ovunque vai ti dicono 'non ti vedo quando la luce è spenta' per dirmi che sono troppo scuro, ma poi dopo mi dicono 'è uno scherzo'. Per me è diventato quasi normale, ma quando me lo ripetono ogni volta, mi stufo però. Capita qui che dei compagni, non faccio nomi, mi trattano con razzismo. Ora non dico niente, ma se vedo che peggiora, devo per forza dire qualcosa"*.

Al rientro in classe, le allieve e gli allievi hanno completato a gruppi i questionari di approfondimento ricercando le informazioni in internet. A turno, hanno presentato ai propri compagni i risultati delle ricerche, suddivisi per tematiche: simboli storici, definizioni, diversità culturale in Svizzera, quadro giuridico, rispetto nella vita di tutti i giorni. Tutti hanno ricevuto l'opuscolo abbinato alla mostra "Libretto di scoperta" con la sintesi del contenuto della mostra e i codici QR per poter visualizzare i brevi filmati presenti sui cartelloni, utili per rispondere alle domande poste. Il libretto è stato molto utile anche per fare una sintesi e può essere consultato eventualmente anche in futuro.

Come compito hanno redatto un breve testo di riflessione sull'intera attività. Ecco alcuni passaggi che mostrano un franco ottimismo:

"Spero che persone che credono nella supremazia razziale e altre idee estremiste è per colpa di un'influenza sbagliata che le abbia portate a 'credere' in queste idee. Non vedo come una persona sana di mente creda a queste cose." (L.)

“La nazionalità e il comportamento dei tuoi connazionali penso che influisca molto e dia molti pregiudizi, ad esempio, se sei uno svizzero sei ricco, se sei rumeno sei un ladro, ecc., ma non si pensa mai che ognuno è diverso, si tende a generalizzare tutto e tutti.” (M.)

“Il razzismo non dovrebbe esistere, mi fa strano a me solo pensare che ci sono persone bianche che si sentono superiori e più belle rispetto ai neri. Non si dovrebbe nemmeno pensare che c'è un migliore e un peggiore. Siamo tutti uguali, siamo tutti di razza umana con origini e cultura diversa.” (M.)

“Io non ho mai attraversato un periodo dove mi sentivo presa in causa, però ho visto e assistito a delle scene razziste. A me hanno solo detto delle 'battutine', ad esempio, che porto gli occhiali oppure il fatto di essere bionda (c'è sempre qualcuno che dice che le bionde sono stupide). Ho vissuto delle scene (penso) razziste come, ad esempio, il fatto di non essere svizzeri ma di un'altra nazionalità come l'essere di religione musulmana, le persone così si prendono subito in causa anche solo dal colore della pelle diversa cioè più scura.” (C.)

“Il razzismo è una cosa orribile e scandalosa nel 2024, dal momento in cui l'umanità ha fatto errori in passato e dovrebbe aver imparato la lezione.” (M.)

“Quello che mi ha colpito sono le cose che abbiamo visto. Mi hanno portato a una riflessione e consapevolezza. Di quelle parole che diciamo per giocare ma un tempo fa delle persone sono morte per quelle parole. Quindi mi ha fatto riflettere ad avere rispetto per quelle persone che si sono battute per i nostri diritti e loro hanno pagato il prezzo con la vita. (...) Per finire, ringrazio tutti quelli che combattono per i diritti umani e tutte le lotte per migliorare il mondo.” (A.)

“Mi ha colpito molto la parte sul razzismo perché comunque penso che non ci sia niente di male nell'essere di colori diversi dato che comunque siamo nati tutti in Africa.” (K.)

Tuttavia, qualcuno nutre un po' di pessimismo: “Penso, infatti, che sono discriminazioni senza senso e senza una base sensata. Purtroppo, è una cosa che esiste da sempre, anche se vorrei, non penso che se ne andrà mai via. Il tutto è basato su insegnamento e l'educazione che ti dà, ma purtroppo viviamo in un mondo dove ci sono ancora moltissime persone con la mente ottusa. È un percorso lungo che richiede tempo. Io di mio più che essere contro ed insegnare la giusta cosa alle persone che mi circondano non posso fare.” (M.)

Tirando le somme...

Questa esperienza ci ha fatto capire quanto sia di fondamentale importanza sensibilizzare le e i giovani e accompagnarli ad approfondire temi di questo tipo con modalità variate, in modo da favorire la curiosità e l'apprendimento, ma anche la riflessione. Lo spirito critico si acquisisce con il tempo, così come con il tempo si affinano e si rafforzano la propria sensibilità nei confronti degli altri e la capacità di mettere in discussione le narrazioni ba-

nalizzanti e, purtroppo, spesso correnti che circolano su alcuni fenomeni e temi. Questa mostra insegna che i pregiudizi possono essere superati grazie alla conoscenza, che è uno strumento che permette di superare le proprie paure, consentendo di capire realtà differenti dalla propria e di mettersi nei panni delle altre persone.

Prima di proporre la mostra alle allieve e agli allievi di CG c'era il dubbio che questa potesse forse risultare per loro poco interessante o eccessivamente difficile da comprendere, dal momento che spesso le studentesse e gli studenti non hanno delle solide basi di storia. Valeva però la pena di tentare, perché pensiamo che il ruolo della CG sia fondamentale per fornire le basi di riflessione anche a chi non segue un percorso di maturità e dunque non studia la storia come disciplina a sé stante. L'apprezzamento della mostra ha dimostrato che non bisogna dare mai niente per scontato, né riguardo alle preconoscenze delle persone in formazione, né riguardo a quello che pensiamo possa essere il loro interesse.

Questa esperienza incoraggia a continuare in questo senso e permette di nutrire un certo ottimismo. Le nuove generazioni hanno più che mai bisogno di credere in un futuro migliore, dato il contesto sempre più ansiogeno e complesso in cui viviamo. Se, come scrive Nuccio Ordine (2013/2020) in *L'utilità dell'inutile*, «nell'universo dell'utilitarismo, un martello vale più di una sinfonia, un coltello più di una poesia, una chiave inglese più di un quadro: perché è facile capire l'efficacia di un utensile mentre è sempre più difficile comprendere a cosa possano servire la musica, la letteratura o l'arte» (p.19), la cultura in senso ampio, e la CG nel suo piccolo, hanno dei compiti non facili ma importanti, ossia, tra gli altri, coltivare uno spazio di riflessione, insegnare a scorgere i collegamenti tra i fenomeni, contribuire alla crescita umana e personale delle persone giovani.

Bibliografia

- Confederazione Svizzera. (1999). *Costituzione federale*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/it>
- Confederazione Svizzera. (1937). *Codice penale svizzero*. <https://www.fedlex.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/fga/2011/1221/it/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-fga-2011-1221-it-pdf-a.pdf>
- Cpt Biasca. (2021). *Programma di istituto di cultura generale* (2021-25). [https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DFP/centrieservizi/ICGSP/documenti/PI CG_2021-2025_CPT_Biasca.pdf](https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DFP/centrieservizi/ICGSP/documenti/PI	CG_2021-2025_CPT_Biasca.pdf)

- Folle oceaniche in Germania contro l'Afd* (2024, 21 gennaio). RSI. <https://www.rsi.ch/play/tv/telegiornale/video/21-01-2024-folle-oceaniche-in-germania-contro-laafd?urn=urn:rsi:video:2047200>
- Gentile, G., & Ronga, L. (2017). *Guida allo studio della storia* (Vol. 5). Gruppo editoriale La scuola.
- Glatthard, J. (2021, 12 maggio). *Come rendere i social network di nuovo sociali*. Swissinfo.ch. <https://www.swissinfo.ch/ita/politica/internet-e-democrazia-come-rendere-i-social-network-di-nuovo-sociali/46613508>
- Iavarone, L. (2016, 21 marzo). *Doll Test – Gli effetti del razzismo sui bambini*. [Video]. Fanpage. <https://youmedia.fanpage.it/video/aa/VpDOWeSwV5J1ON4d>
- LaGravenese R. (Regista). (2007). *Freedom writers* [Film]. Universal Pictures.
- Ordine, N. (2020). *L'utilità dell'inutile*. Bompiani (Originariamente pubblicato nel 2013).
- Proteste in Francia contro la riforma dell'immigrazione* (2024, 21 gennaio). RSI. <https://www.rsi.ch/play/tv/telegiornale/video/21-01-2024-proteste-in-francia-contro-la-riforma-dellimmigrazione?urn=urn:rsi:video:2047204>
- Razzismo, il 17% discriminato. Percentuale in aumento* (2024, 1° febbraio). RSI. <https://www.rsi.ch/info/svizzera/Razzismo-il-17-discriminato.-Percentuale-in-aumento--2057196.html>
- Reportage da Saint-Denis* (2024, 21 gennaio). RSI <https://www.rsi.ch/play/tv/telegiornale/video/21-01-2024-reportage-da-saint-denis?urn=urn:rsi:video:2047192>
- SEFRI. (2014). *Ordinanza della SEFRI sulle prescrizioni minime in materia di CG nella formazione professionale di base*. <https://www.fedlex.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2006/510/20140201/it/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2006-510-20140201-it-pdf-a.pdf>
- TG2000 (2018, 9 novembre), *9 novembre 1938. 80 anni fa la Notte dei cristalli, l'inizio dell'orrore nazista*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=c9c-8gTc9wJU>
- Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia UFFT. (2006). *Formazione professionale: programma quadro per la cultura generale*. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/it/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf.download.pdf/programma_quadroperlinsegnamentodellaculturageneralenellaformazi.pdf
- Voltaire (2017). *Traité sur la tolérance*. Flammarion (Originariamente pubblicato nel 1937).

2.3 Non sono solo i porti degli altri: un percorso di educazione interculturale e antirazzista alla scuola elementare

Martina Soldati, Docente di scuola elementare,

e *Lorenza Rusconi-Kyburz*, Docente-ricercatrice, SUPSI-DFA/ASP

Introduzione

Movimenti migratori, politiche di integrazione, discriminazione e razzismo: come mettere a tema l'attualità complessa e talvolta anche dura? Come favorire il confronto su questioni di difficile soluzione? Come accompagnare ragazze e ragazzi verso lo sviluppo di una consapevolezza critica, basata su una solida conoscenza dell'attualità, unita a una sensibilità nei confronti di chi vive in prima persona questi fenomeni?

L'articolo presenta un percorso didattico svolto con una classe di quinta elementare, finalizzato a tematizzare i flussi migratori e le loro implicazioni attraverso il dialogo in classe, in una prospettiva di educazione interculturale e antirazzista. La proposta si inserisce tra i lavori elaborati nell'ambito delle certificazioni finali del CAS Interculturalità e plurilinguismo nella scuola, un percorso proposto dal DFA/ASP, che approfondisce il tema della diversità culturale e linguistica nella scuola da una duplice prospettiva: da un lato, quella dell'accoglienza di allieve e allievi alloglotti a scuola, e dall'altro quella della sensibilizzazione di tutte le allieve e di tutti gli allievi alla complessità linguistico-culturale che caratterizza le società odierne. Tali indicazioni si iscrivono in un dibattito più ampio a livello internazionale, che colloca l'accoglienza di allieve e allievi con riferimenti socioculturali e linguistici complessi in un progetto dalla portata più estesa, che mira alla promozione di una società equa, sicura e giusta per tutti (Gay, 2010; Gorsky, 2008; Radhouane, 2017; Sleeter & Grant, 2009). L'obiettivo appare certamente ambizioso: si rende quindi necessario coinvolgere attivamente tutti i membri della società, a partire dalle giovani generazioni, favorendo un'attitudine attiva ed emanci-

patrice nell'identificare soluzioni alle problematiche attuali. Serve entrare in un'ottica trasformatrice, che consenta di ripensare le logiche che regolano il funzionamento delle società. Nel favorire tale processo, la riflessione critica può costituire un mezzo efficace per esaminare i punti di vista, i pregiudizi e le attitudini verso le situazioni in cui si manifesta la diversità, come pure le relazioni di potere e le condizioni di privilegio o di svantaggio con cui si confrontano persone dalle provenienze socioeconomiche, culturali o linguistiche differenti. Attraverso la comprensione di tali fenomeni è possibile sviluppare nelle future generazioni di cittadine e cittadini sensibilità e volontà di impegnarsi per favorire attivamente la giustizia sociale (Gorsky & Dalton, 2020).

Il percorso didattico oggetto dell'articolo si muove in questa direzione. Alla sua origine una riflessione della docente titolare in merito alla difficoltà nell'offrire ad allieve e allievi della sede scolastica delle occasioni reali di scambio interculturale. Sebbene la situazione di partenza della classe presentasse una certa eterogeneità culturale e linguistica, almeno per quanto riguarda le origini delle persone in formazione, poche di loro hanno vissuto direttamente la migrazione, e la conoscenza delle proprie radici culturali o linguistiche è generalmente poco approfondita. È così nata l'esigenza di progettare un percorso che potesse consentire loro di riflettere approfonditamente su problematiche legate ai fenomeni migratori, fornendo strumenti di comprensione e di analisi per potersi formare un'opinione fondata su fatti, e di dare un volto umano a una tematica spesso riassunta da statistiche, o presentata in modo parziale attraverso i media. Così, durante l'anno scolastico 2022-2023, 18 allieve e allievi di quinta elementare hanno intrapreso un ricco e diversificato viaggio nell'universo della migrazione.

Basi teoriche e metodologia di lavoro

Le basi teoriche che hanno guidato il lavoro sono quelle dell'educazione interculturale, con un'attenzione particolare al processo chiave del decentramento. Il termine educazione interculturale definisce una pluralità di approcci educativi, che propongono una "griglia di lettura e di comprensione della diversità culturale e sociale" (Perregaux, 1996, p.40), i cui obiettivi principali possono essere così riassunti: 1) riconoscere e accettare il pluralismo culturale come una realtà sociale, 2) contribuire all'istaurarsi di una società fondata sull'uguaglianza dei diritti e sull'equità e 3) partecipare alla costruzione di

relazioni interetniche armoniose¹ (Pagé, 1993, citato da Akkari & Radhouane, 2019, p.13). Secondo Cohen-Emerique (2015), gli approcci interculturali si caratterizzano attraverso tre processi di base: il decentramento, la scoperta del quadro di riferimento dell'altro e la mediazione e negoziazione interculturale. L'obiettivo principale delle attività proposte nell'ambito del percorso qui presentato è quello di favorire il primo processo, ossia il decentramento, che consiste nel fare emergere le cornici di riferimento con cui ognuno percepisce l'alterità e interpreta i fenomeni legati alla diversità culturale. Tale processo si verifica nell'interazione con altre persone, e rappresenta un mezzo per favorire la riflessività e per identificare le proprie immagini guida, ossia le rappresentazioni che guidano la nostra comprensione del mondo (Cohen-Emerique, 2015, p. 179-180). Dal punto di vista metodologico, il progetto si allinea alle indicazioni contenute nelle Linee guida per l'educazione interculturale del Consiglio d'Europa (Cabezudo et al., 2012), in cui si specifica che l'educazione interculturale deve fondarsi sulle particolarità e sui bisogni del gruppo di apprendimento, sulla realtà locale contestuale al gruppo e, infine, sulla dimensione globale che influenza le realtà locali. È necessario inoltre attingere alla varietà di risorse adatte alle caratteristiche del gruppo (inclusi i riferimenti culturali), e creare un'atmosfera incoraggiante, sicura e gradevole, che susciti un senso di appartenenza. La discussione sui valori fondamentali di giustizia, equità e diritti umani implica l'adozione di metodi che favoriscano il pensiero critico, la capacità di analisi e di approfondimento. Parallelamente, è importante collegare i contenuti proposti alla vita delle allieve e degli allievi e a reali vicende umane, come spunti per studiare le condizioni che favoriscono l'affermarsi dei valori sopra citati nelle nostre società (Cabezudo et al., p. 13).

L'obiettivo principale del progetto è quello di favorire lo sviluppo e il potenziamento della capacità di decentrarsi attraverso l'introspezione (quindi la parte interiore di sé) e l'interazione con gli altri (ossia la parte esteriore). Per raggiungere tale scopo, il percorso intreccia un susseguirsi di proposte atte a promuovere la capacità di mettersi nei panni di un'altra persona a partire da uno stimolo concreto, provando a immaginare i suoi pensieri, le sue emozioni, le sue volontà d'azione, in costante riflessione e condivisione con il gruppo. In particolare, i lavori sono stati impostati ispirandosi ai seguenti tre approcci pedagogici: 1) l'apprendimento cooperativo; 2) l'apprendimento basato sui problemi, intesi come domande complesse alle quali non è

1. Traduzione dal francese a cura delle autrici.

possibile fornire una risposta univoca; 3) l'apprendimento basato sul dialogo (Cabezudo et al., 2012).

Per favorire queste capacità nel modo più completo e coinvolgente possibile, considerando le peculiarità e gli stili di apprendimento di tutti i ragazzi e le ragazze della classe, il percorso utilizza diverse tipologie di fonti, materiali, temi e spunti didattici quali racconti, fotografie, libri informativi, film, documentari, articoli di cronaca, canzoni. Quest'ultima tipologia di fonte è particolarmente vicina alla realtà delle nuove generazioni, in quanto rappresenta una delle forme letterarie più diffuse con cui le/i giovani sono in contatto, e consente di dedurre elementi culturali lavorando su più dimensioni (musicale, linguistica, di contenuto) e coinvolgendo attivamente diverse percezioni sensoriali (Pasqui, 2003, p.15). Un'ulteriore riflessione che ha guidato la scelta delle fonti riguarda l'importanza dell'utilizzo dei media nell'educazione interculturale. In questo ambito, i media rappresentano al tempo stesso un mezzo e un obiettivo: un mezzo, se si tiene in considerazione la grande quantità e varietà delle informazioni che è possibile reperire, e un obiettivo, se si prende in considerazione l'acquisizione di consapevolezza in merito a come utilizzare i media per ottenere informazioni attendibili e veritiere, piuttosto che manipolatorie o tendenziose. In quest'ottica, "l'educazione attraverso i media (...) rafforza il pensiero critico attraverso l'approccio attivo nei confronti di una specifica fonte di informazione (oggettiva o soggettiva, di carattere ideologico o culturale), attraverso la decodificazione di segni e simboli dell'informazione trasmessa (parole, immagini, suoni) e attraverso l'analisi, la differenziazione e il confronto tra un evento e una situazione reale, tra un'opinione e un commento." (Cabezudo et al., 2012, p. 36).

Le fasi del percorso: contenuti e modalità di lavoro

Il punto di partenza: le prime rappresentazioni spontanee

L'avvio dei lavori ha implicato un'esplorazione dei punti di vista e delle idee presenti nel gruppo in merito alle tematiche principali del progetto, così da mettere in luce le preconoscenze ed eventuali preconetti o pregiudizi e verificare la padronanza del lessico di riferimento. Alla classe sono state poste le seguenti domande, alle quali ognuno era chiamato a rispondere individualmente. In un secondo momento le risposte dei singoli, raccolte in forma anonima, sono state sottoposte a una riflessione di gruppo.

Domande poste durante la raccolta di rappresentazioni spontanee:

- Secondo te, come mai le persone si spostano nel mondo, cambiando paese o nazione dove vivere? Per quali motivi lo fanno?
- Come si chiamano queste persone che cambiano paese o nazione?
- Conosci qualcuno che ha cambiato paese o nazione? Per quale motivo lo ha fatto? Racconta.
- Secondo te che emozioni si provano a cambiare paese o nazione dove vivere?
- Secondo te è piuttosto giusto oppure piuttosto sbagliato accettare che delle persone che provengono da altre nazioni si trasferiscono a vivere in Svizzera? Scrivi almeno tre motivi che sostengono la tua idea.

Dalle risposte emerge che le allieve e gli allievi sono confrontati con il fenomeno piuttosto attraverso l'esperienza di persone a loro vicine e che nel gruppo sono presenti delle conoscenze in merito ai principali motivi di migrazione. Le motivazioni riportate più frequentemente sono quelle di tipo professionale, familiare, il fatto di “non trovarsi bene” nel proprio paese di origine, come pure motivazioni legate al turismo, alla curiosità personale. Meno presenti sono invece motivi economici e guerre, e all'ultimo posto troviamo motivi di studio e problemi climatici. Il collegamento tra migrazione e turismo emerge pure dalle risposte alla seconda domanda: 5 allievi su 18 affermano che il sostantivo riferito a chi cambia nazione dove vivere sia “viaggiatori”, mentre altri 2 rispondono che il loro nome sia “turisti”. Compiono inoltre i termini “migranti”, “immigrati”, “emigrati”, “emigranti”, “stranieri” e infine “nomadi”. Per quanto riguarda i sentimenti che gli allievi e le allieve della classe legano a un vissuto migratorio, emerge in modo preponderante la tristezza, seguita da altre emozioni poco piacevoli come la mancanza (intesa forse come senso di vuoto, o nostalgia) e la paura. In parallelo a queste ultime troviamo anche sentimenti più piacevoli come la felicità, l'amicizia, le “emozioni belle”, i sentimenti legati all'idea di avventura e di scoperta. Il quadro generale tende, tuttavia, piuttosto al negativo, come si evince dalle parole presenti nella Figura 1.

Immagine generata attraverso il sito www.wordclouds.com.



Figura 1: Nuvola di parole in cui sono rappresentate le emozioni che, secondo allievi e allieve, provano le persone che emigrano.

Per quanto concerne infine l'attitudine di allieve e allievi coinvolti riguardo all'accoglienza di persone migranti, quasi tutti iniziano il percorso con apertura e positività nei confronti di chi arriva da altri Paesi. Solo 2 allievi esprimono qualche riserva, esponendo le condizioni affinché, secondo loro, sia possibile accogliere queste persone: che si adattino al nostro modo di vivere, che contribuiscano a migliorare i nostri risultati (riferito allo sport), che la loro vita nel Paese di origine sia in pericolo.

Approfondimento sulla terminologia di base

Il secondo passo è consistito in un approfondimento lessicale e concettuale, con lo scopo di fissare la terminologia corretta e comprendere meglio la natura dei fenomeni studiati. Le attività sono state lanciate attraverso la visione di tre brevi documentari animati esplicativi prodotti dall'Agenzia ONU per i rifugiati, che illustrano i termini "migrante", "rifugiati" e "richiedenti asilo". Dopo la visione dei documentari, alle allieve e agli allievi è stato richiesto di elaborare dei poster riassuntivi attorno ai tre termini, lavorando a gruppi.

Racconto di una storia di migrazione

Dopo l'approfondimento terminologico, la classe è stata confrontata con un'esperienza di migrazione rappresentata attraverso le immagini, grazie alla lettura del libro senza parole *Orizzonti* di Paola Formica, che consente di attivare l'immaginazione di chi legge e di tessere delle trame sempre nuove a partire dalle illustrazioni. Le ragazze e i ragazzi hanno così partecipato in prima persona al racconto di un vissuto di migrazione, sentendosi liberi di attingere a esperienze personali, di riprendere i concetti appena approfonditi, o di lasciare libero corso alla fantasia. Questo passaggio ha consentito di provare a immedesimarsi nelle protagoniste e nei protagonisti della storia, immaginando quali potrebbero essere le loro emozioni e i loro pensieri, riflettendo con loro su come andare avanti, ecc.; in altre parole: di vivere insieme a loro questo viaggio molto particolare.

Confronto con notizie di cronaca attuale

A seguito del precedente passaggio nel mondo della fantasia, il percorso ha riportato il gruppo sull'attualità reale, attraverso la proposta di quattro notizie di cronaca legate alla migrazione, con l'obiettivo di contestualizzare

il fenomeno rispetto agli accadimenti di attualità e stimolare la riflessione e il confronto. Le notizie hanno consentito di affrontare argomenti complessi, delicati e controversi come le motivazioni che spingono le persone a fuggire dal loro Paese, le politiche di accoglienza in vigore in Svizzera e in Europa, le condizioni difficili in cui spesso viaggiano le persone richiedenti asilo e le conseguenti numerose morti durante tali viaggi, cercando di mettere in evidenza motivazioni e punti di vista di tutte le parti in causa.

Riflessione su uguaglianza e di differenza

La quinta fase ha lo scopo di riflettere sui concetti di uguaglianza e di differenza, e sulle condizioni che portano a percepire qualcuno come diverso o come uguale, come appartenente o non appartenente ad un certo gruppo di riferimento. Il dibattito è stato lanciato attraverso il cortometraggio animato *The Wrong Rock*², che racconta la storia di un fungo che non si sentiva a suo agio sulla roccia dov'è nato (la roccia per lui sbagliata), e ha deciso di migrare verso un'altra roccia, dove erano presenti altri funghi, differenti da lui, con la speranza di riuscire nel suo intento e di essere accettato. Inizialmente gli altri funghi erano molto reticenti, ma il fungo non si dà per vinto, e piano piano si assiste a un avvicinamento e a una condivisione di modalità comportamentali che arricchisce tutti e mette in risalto le somiglianze.

Ispirazioni musicali sulla migrazione

Il sesto passaggio è stato guidato dalla musica: l'analisi testuale e l'ascolto di canzoni selezionate ha consentito alla classe di approfondire ulteriormente la tematica, riflettendo sulle interpretazioni proposte dai vari autori e fissando gli apprendimenti in relazione a nuove percezioni, che sono andate a integrare quanto visto, letto, discusso e studiato fino a quel momento. Accanto all'analisi testuale, anche la riflessione sulle emozioni suscitate dall'ascolto ha giocato un ruolo importante. La fase dedicata alle canzoni ha inoltre consentito di intessere dei collegamenti con le attività svolte nell'ambito di italiano su testo poetico e figure retoriche. Il lavoro sulla canzone è stato articolato in tre parti: la prima di analisi del testo e di riflessione sui messaggi da esso veicolati, la seconda di ascolto, e la terza di elaborazione di una

2. Cortometraggio, animazione di Michael Cawood (USA, 2018), visionabile al seguente indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=OKuPv2BhtO4>.

lettura di un albo illustrato (Il razzismo e l'intolleranza, di Louise Spilsbury e Hanane Kai), ha fatto seguito un'attività di confronto a partire dagli stimoli contenuti nella pagina web della norma penale antidiscriminazione sul sito della Confederazione Svizzera⁴ e nella relativa cartolina, ordinata in formato cartaceo. Durante queste attività didattiche, allieve e allievi si sono confrontati con aspetti legati alla dignità umana, alla libertà di espressione, alle espressioni di discriminazione e di razzismo, anche in relazione con il mondo virtuale.

Conclusioni: E adesso? Passi futuri...

Ha chiuso il percorso una verifica degli apprendimenti dal punto di vista concettuale e un'esplorazione dell'impatto a livello di sensibilizzazione interculturale, attraverso una serie di domande a cui rispondere individualmente. Alla domanda posta alla classe: "E adesso? Cosa facciamo dopo avere appreso tutto questo?" La risposta è stata: "Adesso facciamo qualcosa noi per spiegare ad altre persone la tematica". In tutta la classe è maturato un forte entusiasmo nel voler condividere quanto appreso con il resto del mondo, un'energica presa di posizione e una grande voglia di agire (con attività di volantinaggio, cartelloni da appendere nel paese, video per sensibilizzare su YouTube e TikTok e altre idee ancora). Si può quindi concludere che il progetto è andato ben oltre il suo scopo originario: non solo le ragazze e i ragazzi hanno imparato a decentrarsi e a considerare diversi punti di vista, arricchito il loro bagaglio di conoscenze e approfondito il loro grado di consapevolezza sui fenomeni studiati, ma hanno sviluppato un senso di responsabilità tale per cui la conseguenza naturale del loro lavoro non può essere che comunicare agli altri gli importanti messaggi di cui si sono appropriati. La proposta pedagogico-didattica ha quindi consentito di aprire la strada anche all'ultimo, fondamentale, passaggio: la volontà di impegnarsi per favorire attivamente la giustizia sociale.



Figura 3: Risultato del lavoro a gruppi sui concetti di razzismo e intolleranza.

4. https://www.ekr.admin.ch/basi_legali/i559.html

Considerazioni conclusive

Il percorso presentato in questo articolo ha portato a un arricchimento di tutti gli attori coinvolti, e presenta un notevole potenziale per quanto riguarda la condivisione di questa ricchezza in più settori della società. La classe ha mostrato un'evoluzione importante in diversi ambiti: le conoscenze sui fenomeni migratori e sull'esistenza di istituzioni politiche locali, nazionali e internazionali attive in questo ambito, la sensibilità nei confronti di chi li vive in prima persona, come pure più generalmente il grado di coesione di gruppo. Accanto a un atteggiamento più empatico, la docente ha osservato l'emergere di un maggiore spirito critico: le allieve e gli allievi hanno iniziato a distanziarsi dalle informazioni, sviluppando la loro capacità di giudizio e facendo ricorso ad argomentazioni motivate per presentare ad altre persone il proprio punto di vista. Questo ha portato a un'evoluzione nel grado di profondità delle discussioni. La partecipazione attiva e il coinvolgimento di tutti i membri della classe è stata favorita dalla varietà delle fonti utilizzate, dalla diversificazione degli approcci didattici e dalla differenziazione nella richiesta dei prodotti finali, che hanno consentito a tutte e tutti di trovare spazio nelle attività, di esporre le loro idee, di identificare una modalità congeniale per contribuire all'avanzamento dei lavori. Alunni e alunne hanno migliorato le loro competenze sociali tramite l'affermazione di sé nel rispetto dell'altro e l'apertura verso gli altri. Le molteplici possibilità di espressione hanno consentito anche ad allieve e allievi solitamente più silenziosi, o che incontrano delle difficoltà nel seguire il programma, di mettere in luce qualità fino a quel momento rimaste nascoste, come ad esempio l'empatia e la capacità di mettersi nei panni delle altre persone.

Il progetto ha contribuito pure alla crescita personale e professionale della docente che ha dovuto mettersi in discussione rispetto ai temi che avrebbe proposto alla classe, allenando le sue capacità nel decentrarsi e sviscerando minuziosamente ogni ambito. Il percorso le ha consentito di acquisire maggiore consapevolezza in merito al fatto che le competenze interculturali non sono innate, ma si acquisiscono attraverso l'educazione e l'esperienza. I risultati del lavoro qui presentato dimostrano che, investendo nel loro sviluppo, è possibile costruire insieme alle nuove generazioni una coscienza critica e una volontà d'azione condivisa, in linea con l'invito rivolto da Gorsky (2008) a tutte e tutti gli insegnanti: "praticare l'educazione interculturale per niente di meno che la giustizia sociale"⁵ (p. 519).

5. Traduzione delle autrici.

Bibliografia

- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation. Entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvallho da Silva, M., Demetriadou-Sattel V., Halbartschlager, F. & Mihai, G.-P. (2012). *Linee guida per l'educazione interculturale*. Consiglio d'Europa.
- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Presses de l'EHESP.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gorski, P. C., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 7(3), 357-368. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487119883545>
- Pasqui, R. (2003). *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*. Bollettino ITALS - Supplemento alla rivista EL.LE - Educazione Linguistica. Language Education. <https://www.ital5.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica>
- Perregaux, C. (1996). *Odysea: accoglienza e approcci interculturali*. Centro didattico cantonale.
- Radhouane, M. (2017). Former les enseignants aux approches interculturelles : un consensus international aux orientations diverses. *L'Education en débats analyse comparée*, 8, 22-42.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender* (6. éd.). Wiley.

2.4 Intrecci coloniali della Svizzera: un progetto del Dizionario storico della Svizzera

Francesca Mariani Arcobello, Docente di Scuola media superiore, Collaboratrice scientifica presso il Dizionario storico della Svizzera

Opera di consultazione online disponibile gratuitamente, il Dizionario storico della Svizzera (DSS) si apre alla storia globale con un primo corposo progetto, dedicato al tema del coinvolgimento elvetico nel colonialismo. Numerosi gli argomenti toccati: **Abolizionismo**¹, **Colonialismo**, **Commercio di transito**, **Commercio marittimo**, **Decolonizzazione**, **Indiane**, **Missioni**, **Razzismo**, **Schiavitù**, **Servizio mercenario** e altro ancora, fra le voci tematiche. Ma pure diverse voci biografiche e di famiglia, tra cui si trovano casati ed esponenti di primo piano dell'economia e della vita politica, accanto a figure forse meno note, ma con percorsi di sicuro interesse (in alcuni casi davvero rocamboleschi). Tra i pesi massimi possiamo menzionare gli **Escher** (a cominciare da **Alfred**, ricchissimo pioniere dello sviluppo ferroviario, leader del liberalismo economico e politico zurighese); i Volkart (con i due fratelli **Salomon** e **Johann Georg** all'origine della **Gebrüder Volkart**); per non parlare dei **Burckhardt**, dei **de Pury** o dei **de Meuron**. Accanto a molti uomini, il DSS aggiunge al proprio corpus anche le biografie di alcune donne. Fra loro, due schiave affrancate quali **Pauline Buisson** e **Albertina Escher** (probabile discendente dell'influente famiglia zurighese); **Sophie-Adrienne Martinet Larguier des Bancelis**, proprietaria di una piantagione; e alcune missionarie, quali **Julie Gundert-Dubois**, **Eva Lombard**, ed **Elisabeth Petitpierre**. Con il loro ricco apparato iconografico, i contributi di questo progetto del DSS si rivolgono anche a docenti e persone in formazione, mettendo a loro disposizione alcuni dei pochi testi disponibili in italiano su questa tematica. Esaminando alcune delle ricadute culturali del colonialismo sulla Svizzera, il progetto può inoltre contribuire alla riflessione su cui si china il presente volume della collana *Democrazia e Scuola*.

1. Le voci del DSS segnalate in verde possono essere consultate all'indirizzo: <https://hls-dhs-dss.ch>

Globale e transnazionale: nuove prospettive sulla storia svizzera

Il progetto attorno al quale si radunano i contributi appena menzionati, che il DSS ha pubblicato ex novo o aggiornato, consta di una novantina di voci (perlopiù già disponibili all'indirizzo <https://hls-dhs-dss.ch/>, alcune altre lo saranno prossimamente) e coinvolge una quarantina di ricercatori e ricercatrici (è possibile accedere alla pagina di presentazione del progetto all'indirizzo <https://hls-dhs-dss.ch/it/dossiers/000033/2024-04-30/>). Il DSS integra così al proprio interno i risultati della ricerca scientifica sul ruolo della Svizzera in un sistema, da cui, non avendo mai avuto colonie proprie, fino a tempi relativamente recenti era stata ritenuta del tutto estranea, quanto meno da autorità e opinione pubblica. A questo proposito, basti ricordare le affermazioni formulate, ancora nel 2001, in occasione della Conferenza mondiale contro il razzismo svoltasi a Durban, dal rappresentante della Confederazione. In reazione alla rivendicazione africana di un indennizzo da parte dei Paesi che avevano beneficiato della tratta atlantica, questi affermò che tale richiesta non poneva particolari problemi alla Svizzera, in considerazione del fatto che “noi non abbiamo nulla a che fare con la schiavitù, la tratta negriera o il colonialismo” (David et al., 2005, p.6). Oggi come oggi non è più possibile ignorare che, seppure la Confederazione non abbia posseduto colonie, Svizzeri e Svizzere hanno avuto un ruolo di rilievo non solo nel commercio con le colonie, ma anche nella tratta di persone schiavizzate. La stessa Confederazione ha sostenuto attivamente questi traffici, ad esempio aprendo all'estero diversi consolati per promuovere gli affari elvetici, traendone vantaggi a diversi livelli.

Il ruolo della Svizzera nel colonialismo ma pure l'eredità coloniale nella Confederazione – non solo nei suoi aspetti materiali più concreti, ma anche nelle sue ricadute sul piano degli immaginari e della costruzione identitaria – figurano dunque fra le tematiche più appassionanti e discusse della ricerca storica, ormai da alcuni decenni. Con il progetto, presentato in questa sede, il DSS si arricchisce della prospettiva offerta da correnti storiografiche ormai accreditate quali la storia globale, gli studi postcoloniali, ma pure gli studi di genere, che nella riflessione sull'alterità affrontano, combinandoli, sia gli effetti dei rapporti di genere sia quelli del razzismo.

La storia coloniale al centro dell'attenzione sociale e politica

Il tema del retaggio coloniale della Svizzera si è peraltro imposto all'attenzione di un ampio pubblico, come conferma l'attualità degli ultimi anni, e in

particolare la vasta eco del movimento antirazzista *Black Lives Matter*. Episodi come l'imbrattamento della statua di **David de Pury** a Neuchâtel nel luglio 2020, che si iscrive peraltro in un tentativo più esteso di "decolonizzare" lo spazio pubblico attraverso iniziative contestatarie di indubbio impatto mediatico, ma pure le più recenti polemiche attorno alla questione se mantenere o meno la tradizione di dipingere di nero i volti dei figuranti che interpretano i "mori" nelle Processioni storiche della Settimana Santa a Mendrisio, segnalano quanto il tema sia vivo nell'opinione pubblica anche nella Confederazione. Non solo parti della società civile, ma anche le istituzioni, e in particolare la Commissione federale contro il razzismo (CFR), evidenziano il legame tra passato coloniale e discriminazioni attuali. Nel numero 47 di *Tangram* (2023), la CFR ha, per esempio, rimarcato la necessità di rendere visibile il retaggio coloniale a cui sono strettamente legate le discriminazioni razziali ancora presenti nella società svizzera. Il DSS reagisce quindi alle sollecitazioni dell'attualità con una proposta che vuole integrare nell'opera di riferimento sulla storia svizzera gli esiti ormai consolidati, seppur non scevri di controversie, degli studi scientifici più recenti su tali questioni e stimolare il dibattito pubblico. Il progetto sugli intrecci coloniali del DSS esce peraltro in concomitanza con la mostra del Museo nazionale svizzero intitolata *Colonialismo – intrecci globali della Svizzera*, aperta a Zurigo tra il 13 settembre 2024 e il 19 gennaio 2025; tra gli eventi collaterali che l'accompagnano, il 24 ottobre 2024 è pure prevista una serata di presentazione e dibattito organizzata in collaborazione da DSS e Museo nazionale. I materiali didattici, solitamente proposti solo in tedesco, rinvieranno per questa esposizione alle voci del DSS. Grazie alle sue tre edizioni linguistiche integrali (italiana, francese e tedesca) e a quella parziale in romancio, il Dizionario svolge quindi un'importante opera di divulgazione, aprendo i suoi contenuti a un numero più elevato di docenti. A questo proposito, vale forse la pena ricordare infine che le voci del DSS costituiscono in questo caso, come in altri, alcuni dei pochi contributi su temi di storia svizzera disponibili in lingua italiana. Nel caso specifico del progetto *Intrecci coloniali della Svizzera*, in attesa di studi in italiano sull'argomento, tutte le voci sono tradotte dal tedesco o dal francese.

Proprio sul tema della lingua può essere interessante aprire una parentesi. Le stesse finalità del progetto – mettere in luce il passato coloniale della Svizzera e le sue tracce nel presente – hanno imposto al DSS un'accurata riflessione sull'uso della lingua. Si è trattato spesso di raggiungere un equilibrio

difficile tra esigenze in parte contrastanti. Da un lato, evitare di perpetuare le discriminazioni ricorrendo a termini che oggi sono considerati superati perché spregiati e quindi inaccettabili o problematici (pensiamo ad esempio al termine “negro” o, appunto, “moro”). E, dall’altro, cadere nella censura o nell’oblio evitando di chiamare per nome fenomeni, avvenimenti o categorie storicamente attestati, che hanno condizionato, e in parte condizionano ancora, la cultura e la società e che la storia in quanto disciplina scientifica ha il compito di far emergere. In estrema sintesi, sono questi i principi fondamentali a cui il DSS ha cercato di attenersi: precisione, comprensibilità ed esplicitezza; distanziamento da termini o formulazioni problematici e polarizzanti, spesso tratti dalle fonti, tramite il ricorso alle virgolette o facendoli precedere dall’aggettivo cosiddetto; e infine, rispetto delle scelte linguistiche dell’autore della versione originale (in considerazione delle diverse posizioni e sensibilità espresse sul tema anche dalla comunità scientifica). Laddove possibile, si è cercato inoltre di ridare un’identità alle persone anonimizzate o discriminate o quanto meno di mettere in evidenza le penalizzazioni di cui sono state vittime.

Focus sugli intrecci coloniali ed economici

Vediamo ora più da vicino i contenuti del progetto di recente pubblicazione, soffermandoci su alcuni e lasciando a lettori e lettrici la curiosità di scoprire gli altri. Della novantina di voci, una buona metà, già presente nel corpus del DSS, è stata aggiornata o rimaneggiata a fondo; le altre sono invece completamente nuove. Nel complesso, sono coinvolte 65 voci biografiche (36 nuove, 29 già esistenti), 12 voci di famiglia (tutte già presenti e ora rimaneggiate) e 13 voci tematiche (7 aggiornate, 6 scritte ex novo).

Fra le voci tematiche, già evocate in apertura, si distingue innanzitutto un primo gruppo di testi sulla storia economica, che mette in evidenza la profondità e l’ampiezza del coinvolgimento della Svizzera negli scambi globali. Il contributo sul **Commercio di transito**, ad esempio, delinea origini e sviluppi della partecipazione elvetica a questo tipo di transazioni, che ancora attualmente costituisce, come si spiega all’inizio della voce, “un commercio di intermediazione internazionale, in cui il transitorio non ha sede né nello Stato da cui la merce viene esportata né in quello in cui viene importata, ma in un Paese terzo in cui la transazione viene organizzata. Le operazioni di import-export si svolgono quindi tra Stati situati al di fuori del territorio

economico del Paese, in cui il transitorio ha sede” (Haller, 2023). Oltre a fornire una definizione di questa particolare forma di commercio estero, il testo ricostruisce l’evoluzione storica del ruolo della Svizzera in quest’ambito. Ben inseriti nella rete di scambi commerciali transfrontalieri già prima dell’epoca moderna, mercanti e investitori svizzeri parteciparono al pari di altri imprenditori europei al commercio triangolare sull’Atlantico, che per diversi aspetti anticipava il moderno commercio di transito. Nel XVII e XVIII secolo molti Confederati aprirono succursali nelle città portuali francesi, investirono nell’equipaggiamento di navi per il trasporto di persone schiavizzate o ne armarono di proprie. L’intensificarsi dell’industrializzazione e della globalizzazione nel corso del XIX secolo portò a un consistente incremento del commercio di transito, anche grazie al diffondersi di nuovi mezzi di trasporto e di comunicazione, all’avvento delle banche commerciali e alla crescente affermazione del sistema monetario aureo. Le filiere produttive e commerciali divennero sempre più complesse e coinvolsero attori sempre più specializzati; fra questi ultimi diverse imprese svizzere di import-export che, rifornendo i mercati europei di materie prime quali caffè, tè, zucchero, cereali, cotone, ecc. e incanalando la produzione europea sui mercati internazionali, fecero della Svizzera del XIX secolo uno dei principali centri del commercio di transito al mondo. L’arrivo di ditte straniere comportò un considerevole aumento di questa attività economica anche dagli anni Sessanta e soprattutto dopo il 2000. Le stime dell’inizio degli anni 2020 dicono che la Svizzera controlla da un quinto a un quarto del commercio mondiale di materie prime. Stando a uno studio commissionato dall’Ufficio federale dell’ambiente (UFAM), nel 2017 in mani confederate passava per 15 materie prime addirittura il 42% dei traffici mondiali (Consiglio federale, 2019; Haller, 2023).

Altre voci consentono di comprendere come la Svizzera abbia raggiunto una tale posizione di preminenza sulla scena mondiale, ricostruendo lo sviluppo nel tempo del suo ruolo economico negli scambi globali. Innanzitutto, **Commercio marittimo**, che dà conto del ruolo di imprenditori svizzeri nel commercio triangolare e in altri circuiti economici. Oppure le **Indiane**, industria strettamente intrecciata con la tratta atlantica in cui gli Svizzeri assunsero un ruolo di primo piano. Anche le voci dedicate ad alcune imprese svizzere di grande rilievo e ai loro fondatori completano il quadro; si è già accennato in apertura ai fratelli **Salomon** (1816-1893) e **Johann Georg Volkart** (1825-1861), fondatori della **Gebrüder Volkart**, ma pure, insieme ad al-

tri esponenti dell'imprenditoria e della finanza di Winterthur, della Bank in Winterthur, antenata non troppo lontana dell'Unione di banche svizzere, a sua volta precorritrice dell'attuale UBS. Le caratteristiche e le conseguenze della partecipazione svizzera all'espansione europea sono ricostruite, oltre che nelle voci **Colonialismo** rispettivamente **Decolonizzazione**, anche in altre contributi tematici che danno conto di altre forme della presenza svizzera nei circuiti internazionali. Non furono solo gli imprenditori svizzeri a prendere parte alla globalizzazione, ma anche missionarie e missionari e mercenari. Le voci **Missioni** e **Servizio mercenario** forniscono dunque un ulteriore tassello del complesso mosaico delle dinamiche colonialiste e dei loro effetti a breve, medio e lungo termine. Consultando anche altri contributi, quali **Razzismo**, **Schiavitù** o **Abolizionismo**, è quindi possibile cogliere per quadri essenziali non solo l'impatto immediato di tali dinamiche, ma anche proporre degli spunti di riflessione sui retaggi di questo passato nei periodi successivi fino ai giorni nostri.

Svizzeri e Svizzere di spicco del mondo coloniale

Venendo ora a persone e famiglie, i profili proposti forniscono esempi concreti del discorso più generale affrontato nelle voci tematiche, di cui diventano quindi uno stimolante approfondimento. Biografie e voci di famiglia comprese nel progetto confermano, anche attraverso l'ampiezza dei percorsi individuali e collettivi che tratteggiano, il profondo inserimento di Svizzeri e Svizzere nelle dinamiche della globalizzazione. È possibile individuare tre tipologie principali tra i numerosi attori di questo processo: imprenditori, mercenari e missionari. Non abbiamo modo in questa sede di evocare più compiutamente tutti e tre i gruppi e, coerentemente con l'attenzione riservata in precedenza agli aspetti economici, si è scelto di accennare di seguito ad alcuni esempi del primo, che comprende figure coinvolte, secondo modalità diverse, in attività quali il commercio marittimo di lunga distanza, il sistema della piantagione o la tratta atlantica di schiavi e schiave. Il progetto del DSS comprende però anche diversi profili di mercenari, quali **Charles-Daniel de Meuron**, **Pierre-Frédéric de Meuron**, **Louis Wyrsh** e **Hans Christoffel**, e le biografie di un missionario presso i Sioux (**Martin Marty**) e di tre missionarie, tutte attive in India (**Julie Gundert-Dubois**, nonna di **Hermann Hesse**, e le mediche **Elisabeth Petitpierre** e **Eva Lombard**).

Accanto ai Volkart, anche i percorsi di alcuni Escher colpiscono per il loro

inserimento negli scambi globali. Il DSS ha così rinnovato o scritto ex novo, fra le altre, le biografie dei fratelli **Heinrich** (1776-1853), **Friedrich Ludwig** (1779-1845) e **Ferdinand Escher** (1787-1855), rispettivamente padre e zii del celebre **Alfred Escher** (1819-1882), la cui voce è pure stata aggiornata. L'avventura internazionale degli **Escher** può essere in realtà ricondotta al padre dei tre fratelli appena citati, Hans Caspar Escher (1755-1831), banchiere, commerciante all'ingrosso e ufficiale. Costretto ad allontanarsi da Zurigo nel 1789 a seguito di una bancarotta, si trasferì in Russia, dove reclutava emigranti svizzeri per una colonia. Qui fu raggiunto dai figli, Friedrich Ludwig (detto Fritz) nel 1798 e poco più tardi anche da Ferdinand. Benché appoggiata dallo Stato russo, l'impresa finì per rivelarsi un fallimento per coloni e colone e un insuccesso finanziario per gli Escher. Lanciatisi in nuovi affari nell'Impero zarista, tra il 1815 e il 1819 Friedrich Ludwig e Ferdinand furono incarcerati per traffici illegali. Decisero allora di raggiungere Cuba, considerata l'isola del caffè in un periodo in cui la domanda di questo prodotto conobbe un significativo incremento nel Nordamerica e in Europa. Vi sbarcarono nel 1820 o nel 1821 e probabilmente in quest'ultimo anno rilevarono la piantagione di caffè Buen Retiro presso Artemisa, relativamente piccola ma redditizia, anche perché ben collegata ai porti dell'Avana e di Mariel. Se Ferdinand rientrò già nel 1826 a Zurigo, probabilmente anche perché non era riuscito a ritagliarsi una posizione di sufficiente interesse ai Caraibi, Friedrich Ludwig rimase fino alla morte sull'isola. Negli anni accumulò una discreta fortuna, tanto che la sua sostanza, valutata circa 40'000 pesos, comprendeva la piantagione con la casa padronale e l'ottantina di schiave e schiavi che vi lavoravano, e una residenza cittadina ad Artemisa. Nel 1845, nel suo testamento, Friedrich Ludwig affrancò due schiave: Serafina, qualificata come lavandaia nelle fonti, che aveva 21 anni all'epoca e Albertina, figlia di Serafina e molto probabilmente di Friedrich Ludwig. Su quest'ultima è stato possibile allestire una biografia, che dà conto della realtà molto diffusa dei figli, spesso non riconosciuti, nati da relazioni dei proprietari di origine europea con le loro schiave. Friedrich Ludwig Escher lasciò Buon Retiro in eredità al fratello Heinrich. Questi aveva accumulato un considerevole patrimonio anche grazie a speculazioni terriere nel Nordamerica tra la fine del XVIII secolo e i primi decenni del XX; rientrato in Svizzera investì il proprio denaro in proprietà immobiliari, fra cui anche il Belvoir, dove fece erigere la residenza di famiglia, ponendo le basi per l'ascesa a posizioni di considerevole potere del figlio Alfred. Fu proprio quest'ulti-

mo, all'epoca già affermato esponente del liberalismo zurighese, ad aiutare l'anziano padre nelle pratiche ereditarie e nei contatti con i debitori svizzeri. L'"eredità schiavista" fornì così ai suoi avversari conservatori un argomento con cui attaccarlo e alimentare la polemica contro di lui nel dibattito politico zurighese.

A storie che raccontano successi economici, come quelle già menzionate, si affiancano vicende che ridimensionano l'impressione di riuscita: è il caso, fra gli altri, dei Larguier Des Bancelles. **Pierre-Frédéric** (1738-1811), cotitolare di un commercio di tessuti a Losanna, fuggì dalla Svizzera nel 1766, dopo essersi appropriato indebitamente di una parte delle scorte di magazzino. Intenzionato a imbarcarsi per l'Île de France (oggi Mauritius) si stabilì a Rochefort, nel sud ovest della Francia, dove a causa del blocco navale inglese fu costretto a rimanere per otto anni, durante i quali si mantenne vendendo burro alle navi della flotta reale francese. Sbarcato infine sull'Île de France, partecipò a un florido commercio con Madras, Pondicherry, Chandernagor e altre basi mercantili nelle Indie (tessuti di cotone, riso, zucchero, tè, spezie, porcellane cinesi), ma pure alla tratta di schiave e schiavi, subendo però diverse perdite economiche. Raggiunto dal figlio **Antoine-Frédéric** (1769-1800), gli cedette le sue attività nel commercio marittimo e acquistò una piantagione di canna da zucchero, in cui non ebbe però maggior fortuna. Dopo la morte del figlio Antoine-Frédéric nel 1800, l'anno seguente fu la figlia **Sophie-Adrienne Larguier des Bancelles** (1771-1840) a recarsi sull'Île de France per occuparsi dell'anziano padre. Sposatasi nel 1802 con Fiacre François Alexandre Martinet, commerciante a Port-Louis, insieme a quest'ultimo fu proprietaria di piantagioni di zucchero e caffè sull'isola. Dopo la morte del consorte nel 1817, continuò a gestire i propri affari, in un primo tempo aiutata dal fratello Jean-Samuel Larguier des Bancelles, residente sull'isola tra il 1815 e il 1818, e poi da sola. Sophie-Adrienne si scontrò con ostacoli crescenti legati ai ricorrenti cicloni e alle molteplici rivolte di schiavi e schiave che sfociarono nel 1835 nell'abolizione della schiavitù da parte degli Inglesi. La corrispondenza con il fratello Jean-Samuel, divenuto in seguito giudice a Losanna e prefetto a Nyon, documentano le difficoltà di una vedova alla guida di una piantagione (venduta all'asta nel 1820) e la situazione politica ed economica dell'isola all'inizio del XIX secolo. Privata dei suoi beni e degli schiavi e delle schiave che possedeva, dopo la morte del figlio minore Louis Alexandre Martinet nel 1836, l'anno seguente abbandonò l'isola e fece ritorno in Svizzera con la figlia Sophie Martinet.

L'apparato iconografico del DSS

A corredo dei testi, anche numerose immagini e alcuni video. Tra gli oltre 200 elementi multimediali preparati per illustrare il progetto troviamo innanzitutto diversi fonti iconografiche: dipinti, carte storiche, fotografie o oggetti della cultura materiale di periodi passati. Con il suo variegato apparato iconografico, la voce **Missioni** ci fornisce una panoramica piuttosto completa delle tipologie presenti in questo progetto del DSS. Vi troviamo nell'ordine: una carta del mondo della Missione di Basilea con la distribuzione geografica delle religioni nel globo e delle regioni di "pagani", circondata da sei illustrazioni dei territori missionari di Cina, India, Camerun e Costa d'Oro (Ghana), realizzata nel 1900; il dettaglio di una stufa a torre del laboratorio Pfau a Wintherthur, con maioliche dipinte probabilmente da David Sulzer, attorno al 1700, il cui programma iconografico mette in risalto gli effetti positivi del commercio; la fotografia di una cassetta delle elemosine in favore del lavoro missionario della prima metà del XX secolo, ricorda quanto anche l'aiuto alle popolazioni africane fosse impregnato di stereotipi razzisti; l'immagine della busta per la colletta del Sacrificio quaresimale con lo slogan "wir teilen – partageons – condividiamo – nus partain» (2000 ca.) e delle borse di iuta della Dichiarazione di Berna con le scritte "Jute statt Plastic", "Solidarité – Jute – Ecologie" e "Perché Jute?" (1976); una cartolina postale che mostra il governatore britannico Frederick Gordon Guggisberg mentre saluta gli allievi ghanesi della scuola costruita a Kumasi dalla Missione di Basilea nel 1926; i frontespizi e le pagine del titolo in lingua kannada (idioma dell'India meridionale) e in inglese della pubblicazione delle pressature botaniche del missionario Jakob Hunziker del 1862; le fotografie di gruppo di allieve e allievi con il personale insegnante davanti a colleghi nel South Dakota del 1899 ca.; una fotografia del 1961 che mostra il monaco dell'abbazia benedettina di Engelberg, Fridolin Geiger con un apprendista nella calzoleria e selleria della missione di Otélé in Camerun (il fatto che il nome dell'apprendista camerunense non sia stato tramandato è di per sé significativo della scala di valori di chi si è occupato della conservazione dell'immagine); una fotografia, scattata tra il 1888 e il 1895, in cui è stata immortalata una "Predica di strada di fronte a un capotribù" del missionario Fritz Ramseyer, tratta da un album di fotografie della Missione di Basilea, interessante per le immagini ma anche per le didascalie che consentono di cogliere il paternalismo con cui i missionari guardavano alle popolazioni locali. Per altre voci sono state appositamente realizzate delle infografiche, un punto di forza del DSS. La voce **Schiavitù**, per

esempio, è corredata, fra l'altro, da una carta consacrata alla tratta di persone schiavizzate, che dà conto dell'importanza numerica di tali flussi tra il 1500 e il 1900, e da due grafici che sullo stesso tema restituiscono l'evoluzione dei volumi e del tasso di mortalità delle vittime del commercio di esseri umani. In altre voci troviamo pure alcuni filmati tratti dai media svizzeri che colgono conseguenze più recenti del tema al centro del progetto del DSS.

Così come le parole, anche le immagini hanno imposto al DSS una riflessione critica sull'etica del loro utilizzo. Anche in questo caso si è trattato di trovare il giusto equilibrio tra l'esigenza di mostrare per testimoniare aspetti problematici del passato svizzero e il pericolo, sempre presente, di contribuire a perpetuare gli stereotipi e le discriminazioni che i documenti iconografici e materiali veicolano.

Una divulgazione essenziale delle conoscenze sul passato per una riflessione critica sul presente

In conclusione, la Svizzera era strettamente legata al mondo coloniale e gruppi di Svizzeri parteciparono nelle colonie a forme di sfruttamento e di violenza. Il colonialismo ebbe però anche ricadute sulla società nella Confederazione, come mettono in luce le voci **Colonialismo** e **Razzismo**. Scopo del progetto del DSS è sintetizzare e divulgare in modo chiaro e accessibile le conoscenze sui molteplici e durevoli intrecci coloniali della Svizzera. Il DSS intende così favorire la comprensione del passato coloniale della Svizzera da parte di un ampio pubblico, composto anche da allieve e allievi. In definitiva ciò costituisce un presupposto per una riflessione critica sulle disuguaglianze globali che caratterizzano il presente.

Bibliografia

- Dizionario storico della Svizzera (n.d.). <https://hls-dhs-dss.ch/it/>
- David, T., Etemad, B., Schaufelbuehl, & J. M. (2005). *La Suisse et l'esclavage des Noirs*. Ed. Antipodes & Société d'histoire de la Suisse romande.
- Consiglio federale. (2018). *Il settore delle materie prime in Svizzera: bilancio della situazione e prospettive*.
- Commissione federale contro il razzismo. (2023). *La Svizzera e i suoi retaggi coloniali*. Tangram, 47. https://www.ekr.admin.ch/pdf/TANGRAM_47.pdf
- Haller, L. (2023). Commercio di transito. In Dizionario storico della Svizzera (DSS), versione del 05.07.2023 (traduzione dal tedesco). <https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/060451/2023-07-05/>

2.5 Una giornata di formazione e un Manifesto per prevenire le discriminazioni

Sonia Castro, Professoressa aggiunta in Didattica della storia,

Marco Lupatini, Docente-ricercatore senior

e Andrea Plata, Docente-ricercatore, SUPSI-DFA/ASP

L'esperienza che si descrive in questo contributo è quella relativa alla Giornata Internazionale della Democrazia, organizzata dalla Commissione educazione alla democrazia, tenutasi il 15 settembre 2023 presso il DFA/ASP e rivolta alle studentesse e agli studenti del secondo anno del Bachelor per maestri di scuola d'infanzia ed elementare.

Giunta alla terza edizione, la Giornata Internazionale della Democrazia ha coinvolto anche quest'anno un centinaio di persone che si sono confrontate con i concetti di "identità, stereotipo, pregiudizio e discriminazione", attraverso diverse attività, che hanno alternato momenti formativi, laboratoriali, di confronto e riflessione.

Durante la mattinata, Mariaelena Biliato, responsabile del Centro per la prevenzione delle discriminazioni, Sonia Castro, Marco Lupatini e Andrea Plata, hanno proposto una serie di attività, in parte anche ludiche e interattive, volte a promuovere una riflessione attorno ai concetti di "identità, stereotipo, pregiudizio e discriminazione". In un secondo momento le riflessioni delle studentesse e degli studenti sono confluite nell'elaborazione di un *Manifesto contro le discriminazioni in ambito scolastico* a uso del personale docente di tutti gli ordini e gradi scolastici del Cantone. La scelta di elaborare il Manifesto è dipesa dalla volontà di avere un risultato concreto che prevedesse un lavoro attivo da parte degli studenti, partendo dagli stimoli dati nel workshop.

Gli studenti e le studentesse sono stati divisi in 16 gruppi e invitati a lavorare, quattro gruppi per volta, alle quattro fasi di lavoro della redazione delle parti del Manifesto, ovvero: il preambolo, i concetti e i valori chiave, le stra-



Figura 1: L'apertura dei lavori della 3a Giornata Internazionale della Democrazia al DFA/ASP.

tegie di prevenzione e la procedura da attivare nel caso in cui si verificano discriminazioni in ambito scolastico. Il lavoro di co-redazione è stato svolto utilizzando Padlet, una piattaforma online collaborativa, al fine di consentire il confronto e l'elaborazione di sintesi che sono poi confluite nel documento finale. Ogni gruppo di lavoro ha avuto modo di leggere e commentare il lavoro degli altri compagni e compagne, sia nelle fasi intermedie del lavoro, sia nella versione finale.

La consegna mirava a chiarire alcuni concetti quali identità, stereotipo, pregiudizio e discriminazione, che erano stati il focus del laboratorio, nonché la dinamica che porta alla formulazione del pregiudizio a partire dal sentimento di identità individuale. La seconda parte del Manifesto è dedicata alla prevenzione e all'intervento in classe qualora si verificassero casi di discriminazione in ambito educativo. Il risultato è volutamente uno strumento semplice, nella sua composizione, breve e dal taglio molto concreto. La versione finale si trova in calce al presente contributo.

Nel pomeriggio si è svolta la tavola rotonda aperta anche al pubblico esterno, nella quale sono intervenuti *Mariaelena Biliato* (Responsabile del Centro per



Figura 2: Le relatrici e i relatori della tavola rotonda.

la prevenzione delle discriminazioni), *Sandro Cattacin* (Professore di sociologia, Università di Ginevra), *Pietro Montorfani* (già Segretario generale della Fondazione Federica Spitzer), *Maila Pentucci* (Professoressa di didattica e pedagogia speciale, Università “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara), e *Moreno Bernasconi* (Giornalista) in qualità di moderatore.

Mariaelena Biliato ha illustrato il quadro legale nazionale e cantonale sul tema, evidenziandone le principali lacune e ricordando l’importanza della mediazione e del dialogo come forme di risoluzione primaria di situazioni spiacevoli con risvolti migliori in termini di apprendimento rispetto a una punizione. Maila Pentucci ha parlato delle caratteristiche specifiche al contesto legale e scolastico italiano, sottolineando l’importanza di “educare alla storia” quale mezzo per prevenire le discriminazioni. Sandro Cattacin ha esposto le difficoltà attuali nel definire delle categorie concettuali legate al tema delle discriminazioni che possano essere considerate valide e globalmente condivise in modo univoco e in tutti i contesti specifici di vita dei singoli individui. Ha inoltre esposto alcuni possibili temi di formazione sui quali le formatrici e i formatori potrebbero lavorare: l’asimmetria di potere

tra gli individui (derivante anche dall'attuale legislazione), che mette a rischio le pari opportunità; la necessità di dare “dignità politica” alle persone fragili e a chi non ha la possibilità di esprimere la propria voce, sensibilizzando le persone alla “comprensione della fragilità”; non da ultima, l'importanza di considerare i differenti contesti e il loro impatto sulle persone quando si parla di discriminazione. Pietro Montorfani ha infine presentato un progetto promosso dalla Fondazione Spitzer, *Un ponte tra i Balcani e il Ticino*, volto a

**Manifesto contro le discriminazioni
in ambito scolastico (ad uso del
personale docente) — Documento**

*elaborato dalle studentesse e dagli studenti
del II anno Bachelor in occasione della
Giornata Internazionale della Democrazia al
DFA/ASP del 15 settembre 2023.*

Preambolo

Il presente Manifesto si rivolge a docenti, allievi/e, rispettive famiglie e all'intera popolazione con l'obiettivo principale di sensibilizzare i singoli individui e l'intera collettività al tema della discriminazione e degli aspetti negativi ad essa correlati.

Il Manifesto mira a definire concetti e valori a tutela di ogni identità personale e collettiva per la sua libera espressione. Mira, inoltre, a fornire al docente gli strumenti necessari per fare prevenzione ed eventualmente intervenire in situazioni discriminatorie. Infine, funge da supporto e tutela per il personale insegnante, sia come vittima di discriminazione sia come mediatore

della stessa, qualora si dovesse presentare una situazione spiacevole. Il Manifesto è quindi strumento fondamentale perché consente al personale insegnante di operare consapevolmente in un contesto sociale eterogeneo e in continuo mutamento, caratterizzato da molteplici diversità, preservando l'identità dell'individuo, abbattendo ogni tipo di stereotipo e/o pregiudizio, contrastando così ogni forma di discriminazione.

Concetti e valori

Ogni individuo costruisce e modifica nel corso della vita la propria identità. Questa è mutevole nel tempo ed è definita da caratteristiche che vengono formate dal proprio vissuto, dalle proprie esperienze e dalla propria personalità.

Lo stereotipo si crea quando un soggetto espone un pensiero semplicistico rivolto a qualcuno/qualcosa di cui si ha una consapevolezza superficiale e questa

promuovere il dialogo fra le diverse comunità della diaspora balcanica nel Canton Ticino.

La giornata si è infine conclusa con la proiezione del film *La parola ai giurati* di Sidney Lumet (1957), che racconta la storia di una giuria di dodici giurati chiamata a decidere le sorti di un giovane ragazzo accusato di avere pugnalato a morte il padre. Il film, serratissimo e ambientato in unico set, fa emergere in modo lampante i meccanismi che generano stereotipi e pregiudizi.

idea viene condivisa e accettata da altri soggetti. Ciò può essere portatore di un giudizio di valore, e quindi di un pregiudizio, potenzialmente pericoloso, fondato su una non conoscenza. Il pregiudizio può portare all'assunzione di atteggiamenti discriminatori e all'esclusione.

Prevenzione (cosa può fare il personale insegnante per prevenire le discriminazioni?)

1. Promuovere all'interno dell'istituto un comportamento inclusivo (apertura).
2. Essere costantemente aggiornato/a sulla tematica delle discriminazioni.
3. Presentare materiale (schede, immagini, giochi, libri, attività, ecc.) non stereotipato ma inclusivo (es: nella rappresentazione di genere, famiglie, religione, ecc.). Utilizzare un linguaggio verbale e scritto inclusivo.
4. Far emergere le diversità come risorsa favorendo l'empatia ad esempio attraverso testimonianze

esterne. Valorizzare le unicità presenti nella classe.

5. Osservare attivamente il comportamento/atteggiamento delle persone a scuola e intervenire in caso di situazioni giudicanti o discriminatorie.

Intervento (cosa dovrebbe fare il personale insegnante in caso di discriminazioni?)

1. Analisi e verifica della situazione (raccolta informazioni e fatti).
2. Fase di ascolto di tutte le parti in causa, segnalazione alle famiglie ed eventualmente alle autorità competenti (direzione, Centro per la prevenzione delle discriminazioni).
3. Incontro di mediazione e sensibilizzazione con le parti coinvolte (famiglie, docenti e discenti).
4. Tematizzazione dell'argomento all'interno della classe.
5. Monitoraggio dell'evolversi della situazione (in casi gravi: adire a vie legali).

Appendice

3.

3.1 Approfondimenti bibliografici

A cura della Biblioteca del DFA/ASP



Giornata internazionale dei diritti dei bambini e dell'adolescenza
<https://l.ead.me/approfondimento-bibliografico-1>



Conflitti, educazione alla pace ed alla comunicazione non-violenta
<https://l.ead.me/approfondimento-bibliografico-2>



Democrazia
<https://l.ead.me/approfondimento-bibliografico-3>



Valori democratici e bambini
<https://l.ead.me/approfondimento-bibliografico-4>



Educazione alla democrazia e alla cittadinanza
<https://l.ead.me/approfondimento-bibliografico-5>



Identità, stereotipi, pregiudizi e discriminazioni
<https://l.ead.me/approfondimento-bibliografico-6>

Gli approfondimenti, non esaustivi, sono disponibili per la consultazione e il prestito presso la Biblioteca del DFA/ASP.
Informazioni: <https://www.biblioteche.supsi.ch/biblioteca-dfa-asp>

ISSN 2813-3420 (print)
ISSN 2813-3439 (online)
ISBN 979-12-81824-01-0 (print)
ISBN 979-12-81824-02-7 (online PDF)

