

2 **PISA 2006 e le competenze in scienze** di Myrta Mariotta

2 **Nella rete internet come pesci o come pescatori? I comportamenti nel web e al computer dei ragazzi della Svizzera italiana: un sondaggio su 750 allievi delle scuole dell'obbligo** di Michele Mainardi e Lara Zraggen

7 **Una giornata di sensibilizzazione per un uso responsabile di internet e del telefonino: l'esperienza della Scuola media di Tesserete** di Cristiana Lavio

9 **Scuola media e nuove tecnologie** di Francesco Vanetta

10 **WEBminore: una realtà virtuale per usare in modo sicuro, consapevole e legale le nuove tecnologie** di Alessandro Trivilini

12 **Del telefonino: uso e non abuso. Campagna di sensibilizzazione sull'uso adeguato del telefonino e delle nuove tecnologie**

13 **Ragazzi in rete... genitori inquieti**

15 **Web e scuola media** di Patrizia Canonica Tettamanti

16 **Essere docente oggi: diventare leader per costruire un'interazione fatale con la classe?** di Giovanni Gandola

20 **Il testo scritto finisce dal dottore. Come rendere divertente la revisione del testo per i bambini di scuola elementare** di Simone Fornara

24 **L'Atlante mondiale svizzero per le scuole: dalla versione cartacea a quella interattiva** di Paolo Crivelli

28 **Il poema «Calliope»** di Francesco Chiesa di Luca Serianni

29 **Uomo Lavoro Paternità: la promozione delle pari opportunità in una prospettiva maschile**

30 **Comunicati, informazioni e cronaca**

32 **L'opinione di...** Come inserire i giovani nel mercato del lavoro durante la crisi? di Ignazio Bonoli

294

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXVIII – Serie III

Settembre-Ottobre 2009

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



Nella rete internet come pesci o come pescatori?

I comportamenti nel web e al computer dei ragazzi della Svizzera italiana: un sondaggio su 750 allievi delle scuole dell'obbligo

di Michele Mainardi* e Lara Zraggen**

Per gli autori dello studio, la sicurezza richiede "accompagnamento"! A vent'anni dalla nascita di internet, è soprattutto attraverso la sensibilizzazione diretta di docenti, bambini, ragazzi, genitori e figli che la rete può diventare un reale ed interessante strumento di apprendimento e di scambio, ma va considerato imprescindibile e vantaggioso essere tutti, produttori, genitori, educatori e autorità civili, consapevoli dei rischi, oltre che delle opportunità presenti nella rete, facendo propria, di conseguenza, la competenza necessaria per proporsi attivamente nel processo di prevenzione e di accompagnamento che ogni società dovrebbe poter assicurare nei confronti dei propri e altrui "minori".

Bambini/e e ragazzi/e della scuola dell'obbligo e internet

Nel corso dell'anno scolastico 2007-2008 la SUPSI¹ ha promosso e sostenuto nella Svizzera italiana un'indagine volta a fare il punto sull'utilizzo del PC e di internet da parte di allievi della scuola dell'obbligo e sui comportamenti dei minori nel web². L'indagine è stata svolta in collaborazione con gli Uffici preposti e grazie alla disponibilità delle direzioni delle sedi coinvolte interessando 750 allievi di scuola elementare e media incontrati in 10 sedi scolastiche del cantone Ticino e nella sede delle medie di Poschiavo.

Un primo dato concernente l'utilizzo indica che il 90% degli allievi intervistati, bambini del secondo ciclo delle scuole elementari e ragazzi e ragazze delle medie, accede a internet con grande frequenza e regolarità. I 2/3 dei bambini delle elementari dichiarano da 30 minuti a 1 ora giornaliera di presenza in internet; per i ragazzi e le ragazze delle prime e seconde classi delle medie si va da 30 minuti a 2 ore al giorno e da 1 a 2 ore giornaliera per le terze e le quarte. Un gruppo di allievi abbastanza consistente del secondo ciclo delle medie, pari al 16%, dice di passarvi da 3 a 4 ore al giorno.

Stando alle loro dichiarazioni i bambini utilizzano internet soprattutto come strumento di ricerca di informazioni e di gioco mentre gli adolescenti privilegiano i mezzi di comunicazione e di scambio quali le chat, in particolare Messenger, così come la possibilità di scaricare immagini, musica o film.

Comportamenti a rischio e loro diffusione

Il 47% dei ragazzi di scuola media è iscritto ad un blog e di questa percentuale il 10%, di cui 2/3 sono ragazze, dichiara di aver avuto delle conseguenze inaspettate che toccano problematiche di tipo legale (violazione della privacy) ma soprattutto problematiche di

tipo relazionale, tra cui in particolare, la comunicazione con persone adulte. Il 76% dei minori (per 2/3 maschi) ha già visitato siti vietati. Il 28% sono allievi di I-II media, il restante 48% è composto da allievi che frequentano la III o la IV media. Solo 1/3 dei ragazzi dice di averlo fatto intenzionalmente. Il 41% degli allievi ha incontrato persone in rete che hanno richiesto dei dati personali (nome, età, indirizzo o numero di telefono). Tale richiesta viene fatta maggiormente alle ragazze, circa una su due (65%) dichiara di aver ricevuto richieste di questo tipo. Più della metà del campione delle medie (57%) afferma di aver già chattato con persone sconosciute. A coloro che hanno risposto affermativamente abbiamo chiesto se lo/a sconosciuto/a abbia o meno proposto un incontro e se questo ha avuto luogo. Stando ai dati, a 106 allievi delle medie (2/3 femmine e 1/3 maschi), è stato chiesto da parte di uno sconosciuto un incontro. Un terzo degli allievi di questo gruppo, in maggioranza ragazze, ha incontrato realmente questa persona. Dall'indagine risulta quindi un dato piuttosto preoccupante: 1 allievo su 4 (ma 1 ragazza su 3) ha ricevuto almeno una richiesta d'incontro da una persona sconosciuta. Non meno preoccupante è anche constatare che gli

PISA 2006 e le competenze in scienze

di Myrta Mariotta*

Il rapporto tematico sull'indagine PISA 2006¹ redatto dal consorzio nazionale PISA, di cui si presentano qui alcuni punti principali, è incentrato sulle competenze in scienze degli allievi del nono anno scolastico in Svizzera e nei cantoni che dispongono di un campione rappresentativo. Nella prima parte gli autori dimostrano che un aumento delle ore di lezione in scienze potrebbe incrementare il li-

vello di competenze degli allievi, sottolineando però che si tratterebbe di una scelta pericolosa: la modifica del piano orario andrebbe necessariamente a scapito di altre materie d'insegnamento e potrebbe portare ad un peggioramento in altri ambiti. L'aumento del numero di ore-lezione non influirebbe invece sull'interesse degli allievi per le scienze.

Nella seconda parte gli autori hanno cercato d'individuare i fattori suscettibili d'incoraggiare i giovani ad interessarsi alle scienze² e a una carriera professionale in ambito scientifico³. L'effetto dell'origine geografica e socioeconomica sull'interesse per le scienze e sulla motivazione "prospettiva" si rivela debole. Per quanto riguarda invece l'intenzione di intraprendere una professione di tipo scientifico, la motivazione estrinseca si rivela un predittore migliore della motivazione intrinseca.

Gli autori mostrano poi che le differenze di prestazione riscontrate nella Svizzera tedesca e romanda a favore dei ragazzi sono in parte riconducibili a differenze di atteggiamento tra i sessi nei confronti delle scienze, in particolare alla sensibilizzazione verso i problemi ambientali e alla percezione delle proprie capacità⁴; per questi due indici, nella Svizzera tedesca e romanda i maschi presentano mediamente va-

allievi di I e II media raccolgono con frequenza maggiore tale invito.

L'argomento "sesso e intimità" è un tema frequente negli scambi e questo anche in situazioni di anonimato e di possibile falsa declinazione d'identità dell'uno o dell'altro degli interlocutori online. Il 15% degli allievi indica che una persona sconosciuta si è messa a parlare con insistenza di sesso o di esperienze intime personali. In questo gruppo, la maggioranza sono femmine (65% contro il 35% dei maschi). Ragazzi e ragazze in tali circostanze manifestano generalmente disturbo e altre reazioni spontanee, comunque poco ponderate, spesso in forma molto diretta e poco condivisa.

Per quanto concerne gli abusi (minacce e scherzi) nelle e-mail e nelle chat, si osserva che il 16,5% dei ragazzi ha provato un'esperienza di questo tipo. La fonte dell'abuso risulta per la maggior parte (47%) sconosciuta, alcuni sono amici (36%) e altri dei conoscenti (14%). Anche in questo caso i ragazzi sembrano piuttosto demuniti rispetto al "cosa fare" e reagiscono in forma generalmente individuale e riservata.

Nella rete delle reti: sì, ma come? Conclusioni dell'indagine

La sezione dell'indagine dedicata alla verifica delle conoscenze rispetto ai



Foto TiPress/F.A.

rischi e ad un uso consapevole del web dimostra che la maggioranza dei ragazzi di scuola media ha già sentito parlare di rischi (97%) e di reati (91%). In relazione a questa consapevolezza l'inchiesta ha permesso di mettere in evidenza l'esistenza di una chiara relazione fra l'informazione del ragazzo e la simultanea sensibilità e attenzione dell'ambiente domiciliare a tale rischi, in particolare tramite l'adozione di alcuni accorgimenti d'accompagnamento attivo. Su questo aspetto l'indagine ci porta a concludere che la consapevolezza in quanto tale, in questo caso come per altre tematiche comportamentali, non è sufficiente. Lo studio ha consentito di evidenziare quanto i comportamenti degli allievi siano correlati con una serie di utili fattori concorrenti quali: l'ubicazione del PC, l'informazione ricevuta quanto a rischi, possibilità e pericoli delle

attività nel web e la presenza o meno di regole rispetto all'uso di internet e del PC in generale e rispetto alle attività praticate.

Per ridurre i rischi e i pericoli occorrono condizioni d'uso e prescrizioni chiare e monitorate da parte di chi ha a cuore la crescita e l'incolumità dei ragazzi all'interno e all'esterno del nucleo familiare. La funzione informativa ricopre un ruolo importante nell'accompagnamento del minore in internet ma l'incidenza della stessa sui comportamenti degli allievi è relativa in assenza d'altre misure d'accompagnamento più diretto che consentano un monitoraggio qualificato (consapevole e competente) di un uso sicuro del PC e di internet.

I dati dell'indagine richiamano la necessità di non dare per scontata la conoscenza da parte di ragazzi e genitori o altre figure educative rispetto ai ri-

lori più elevati delle femmine; ma quando maschi e femmine presentano lo stesso valore, le differenze di prestazione svaniscono.

Nella terza parte gli autori confrontano HarmoS e PISA, sia dal punto di vista concettuale sia rispetto ai risultati. Stabilito che in parte i quadri concettuali dei due progetti "coincidono", è stato chiesto agli esperti di scienze del consorzio HarmoS di attribuire gli esercizi di PISA ai tre aspetti di competenza contemplati nel progetto HarmoS e indagati nel test del 2007⁵, creando così una scala di competenze PISA-HarmoS. Le differenze di prestazione tra le regioni riscontrate con HarmoS sono più ampie che in PISA, mentre sulla scala PISA-HarmoS esse sono più contenute (ma sempre a favore della svizzera tedesca). Le maggiori differenze registrate con HarmoS potrebbero essere riconducibili al fatto che gli item di HarmoS sono in buona parte di origine tedesca o che il modello di competenze HarmoS è meno vicino al piano di formazione della Svizzera romanda.

* Ricercatrice presso l'Ufficio studi e ricerche

Note

1 UST/CDPE (2009). PISA 2006. Etudes sur les compétences en sciences. Rôle de l'enseignement, facteurs déterminant les choix professionnels, comparaison de modèles de compétences. Neuchâtel/Berna: UST/CDPE. Disponibile su: <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/04/02/02.html>

2 Si tratta di indici complessi costruiti a partire da diverse domande contenute nel questionario destinato agli allievi (media OCSE=0, deviazione standard=1). Per la motivazione intrinseca: interesse generale per le scienze, piacere per le scienze, attività di tipo scientifico esercitate nel tempo libero; per la motivazione estrinseca: motivazione strumentale e motivazione a intraprendere in futuro studi e/o un'attività professionale a carattere scientifico (motivazione "prospettiva").

3 Domanda aperta nel questionario, relativa alla professione che gli allievi sperano di esercitare a 30 anni e codificata in base alla Classificazione internazionale dei tipi di professione (ISCO 88) dell'Organizzazione internazionale del lavoro. Vengono considerate professioni a carattere scientifico anche quelle che esulano dall'immagine tradizionale di scienziato da laboratorio e possono essere più "tecniche", per es. l'ingegnere, l'ottico, il meteorologo, ecc.

4 Indici costruiti sulla base di domande contenute nel questionario per gli allievi (media OCSE=0, deviazione standard=1).

5 HarmoS è stato somministrato agli allievi del 9. anno scolastico solo nella Svizzera romanda e tedesca e unicamente per quanto riguarda tre degli otto aspetti di competenza descritti nel quadro concettuale: utilizzare le informazioni; classificare, strutturare e modellizzare; apprezzare e valutare.

Nella rete internet come pesci o come pescatori?

schì che il web può comportare. D'altro canto, i riscontri avuti rivelano quanto il monitoraggio intenzionale dell'uso di internet dipenda dalla capacità/possibilità dei vari nuclei d'appartenenza (famiglia) e di riferimento (scuola, amici,...) di coinvolgersi in tale processo con competenza: adozione di precauzioni, consigli e regole comportamentali. Tale competenza va costruita! Il comportamento dei ragazzi a cui vengono impartite delle norme d'uso da parte di chi gli sta vicino sembra essere di fatto più orientato alle conseguenze dei suoi atti e questo sia a livello psico-fisico (con un utilizzo orario giornaliero più ragionevole) sia a livello sociale (con una maggior prudenza quanto ai comportamenti tenuti nelle chat e nei social network). Prescrivere e/o concordare delle regole d'uso e delle forme di monitoraggio attivo diventa pertanto indispensabile per accompagnare i minori nella realtà del web come altrove, per scoprirne le virtù ma anche e forse soprattutto, per proteggerli dalle derive della rete e tutelarli nel facile eccesso che lo strumento consente (con conseguenze diverse ma certamente dirette su più piani: fisico, psichico, familiare e sociale).

Pesci o pescatori nel web?

Consapevoli che non sia né facile, né spontaneo capire cosa fare e come comportarsi nell'accompagnare i minori nel web e considerando che non tutti hanno una spiccata dimestichezza con le nuove tecnologie, riteniamo di non poter rimandare oltre il suggerimento delle principali indicazioni per avvicinare il genitore al mondo online del proprio figlio.

Un primo consiglio è quello di cercare di riportare il mondo digitale a situazioni analoghe più facilmente accessibili. Ad esempio: incontrare qualcuno per strada o al bar e scambiare due chiacchiere non è tanto diverso da ciò che accade quando un figlio entra nelle chat lines private (Messenger) o pubbliche. Una delle grosse potenzialità di internet è che permette di comunicare, discutere e scambiarsi opinioni in tempo reale e senza limiti temporali né geografici, ma allo stesso tempo non è sempre possibile sapere chi c'è dall'altra parte del monitor e non sarà mai possibile essere certi che la persona con la quale si co-



Foto TiPress/G.P.

munica sia quella che dice di essere, o che qualcun altro non stia ascoltando "dietro le quinte", all'insaputa dell'uno o dell'altro o di entrambi.

L'anonimato permette a qualsiasi individuo di trasformare e celare la propria vera identità e la rete consente la diffusione ad una "infinità" di terze persone di dati magari confidenziali. Così la rete potenzia in modo esponenziale il rischio di incappare in incontri con persone malintenzionate, delinquenti, approfittatori o addirittura pedofili.

Bambini e adolescenti tendono, ingenuamente, a sottovalutare i pericoli celati nella rete o a sopravvalutare le proprie capacità di controllo delle situazioni, minimizzandone le conseguenze, le paure e le implicazioni personali. In questo senso il ruolo e l'apporto educativo dell'adulto è fondamentale per permettere al minore di sviluppare uno spiccato senso critico nei confronti delle potenzialità e dei rischi di internet, una maggiore conoscenza dei diritti e dei doveri che gli sono riconosciuti nonché una presen-

za consapevole e responsabile nella società, dentro e fuori dalla rete. Esclusivamente attraverso la sensibilizzazione di figli e genitori la rete potrà restare o divenire un interessante strumento di apprendimento e di scambio sicuro e funzionale mantenendo chiaro nella mente in ogni caso che il mondo non è solo dentro la rete.

La rete delle reti e la scuola

Gli strumenti prodotti dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) forniscono crescenti e rapide opportunità d'accesso e/o scambio di dati e informazioni in un mondo, quello del web, con poche regole comportamentali e tante teste. Se la praticità e l'interesse quasi irrinunciabile di internet ne giustificano, forse ampiamente, la diffusione del suo utilizzo da parte della quasi totalità della popolazione, altrettanto non si può dire per la sicurezza e la legalità di quanto vi appare e vi accade o per il grado di consapevolezza rispetto a quello che può o meno accadere in internet o per il suo tramite. Se l'ignoranza non è un

difetto in sé, certamente lo è credere che la bontà dello strumento coincida con quella di tutti coloro che lo usano. Infatti, le tecnologie dell'informazione sono, in quanto tali, un supporto versatile, rapido e vantaggioso per talune attività umane; l'uso che ognuno ne fa è quello che è. È un qualche cosa che dipende certamente dalle potenzialità e dalle caratteristiche dello strumento ma soprattutto dai comportamenti, intenzionali o meno, consapevoli o ingenui, perversi o sani, ... di ogni singolo individuo e di ogni altro individuo che grazie alla rete può interagire con il primo dentro e fuori le mura di casa. I blog, le chat e il materiale incontrollato diffuso e sospeso in giro nel web nonché i reati sostenuti o promossi dalle nuove condizioni di scambio generate dalla rete costituiscono tutti una ragione più che sufficiente per richiamare l'attenzione di ognuno e con emergenza alle due facce della rete: (1) i rischi e (2) le opportunità. Chi riconosce l'enorme potenzialità di internet sa che i pericoli presenti nel web sono direttamente proporzionali alle opportunità che esso offre.

Prevenzione e coinvolgimento

Nel processo di prevenzione dei rischi legati all'utilizzo delle TIC è prioritario coinvolgere tutti coloro che contribuiscono all'educazione dei minori, primi fra tutti genitori e docenti. Negli ultimi vent'anni, questa è l'età di internet, la tecnologia dell'informazione e della comunicazione è entrata di prepotenza a far parte della nostra quotidianità e delle nostre abitudini di vita affermandosi come una necessità societaria e coinvolgendoci sempre più anche a livello personale, professionale e familiare. Le nuove generazioni, cresciute nella multimedialità fra le reti delle nuove tecnologie dell'informazione, sono quelle delle chat, dei contatti via sms, di bluetooth, dei "motori di ricerca" che lavorano per loro, con loro o contro di loro, con le loro immagini e i loro dati nella rete delle reti, nel bene e nel male, fin dalla nascita.

Il minore (nelle sue esperienze "on" e "off" line) necessita indiscutibilmente di accompagnamento: nella rete delle reti, il supporto e la supervisione di un adulto in grado di orientare e/o guidare e tutelare la sua navigazione in internet non dev'essere considerata

Accompagnare i ragazzi e le ragazze fra le maglie della rete³

1. Responsabilizzarli verso le azioni che compiono attraverso la rete, rendendoli attenti al fatto che tutti i loro comportamenti nel "mondo digitale" hanno ripercussioni nel "mondo reale".
2. Mostrare interesse verso le attività che fanno in rete e stimolare il dialogo a partire dalle loro esperienze.
3. Suggestire di riportare a voi o ad un altro adulto di fiducia cose accadute in rete che considerano strane o turbanti e sottolineare l'importanza del giudizio di un adulto nella gestione di situazioni o episodi che possono creare in loro disturbo, insicurezza o incertezza.
4. Promuovere un atteggiamento critico verso tutto ciò che possono trovare e incontrare nel web, soprattutto per quanto riguarda la ricerca e il contenuto delle informazioni trovate in internet.
5. Renderli attenti al fatto che tutto ciò che pubblicano sul web è di dominio pubblico, di conseguenza è accessibile a tutti senza distinzioni di sorta.
6. Ricordare loro che internet è un luogo pubblico e nonostante l'anonimato, la legge è applicabile anche in questo contesto.
7. Portarli a capire chiaramente che in internet, più che altrove, non «tutto e tutti sono ciò che sembrano o che dicono di essere» o perlomeno che c'è la possibilità che non lo siano.
8. Abitarli a riflettere su eventuali alternative offline più qualificanti rispetto all'attività online che si sta per intraprendere e sul tempo passato online a scapito o a vantaggio di cosa.
9. Insegnare le regole base a protezione della privacy e della persona nell'uso delle chat, dei blog, dei social network e del web in generale:
 - a. non fornire o diffondere dati per-

sonali o di terzi come le generalità (nome, indirizzo, ecc.) in contesti pubblici ossia in sessioni di scambio aperte a chiunque o comunque a persone sconosciute;

Un'ubicazione del PC in camera, ad esempio, pur consentendo un uso più tranquillo e discreto dello strumento, facilita l'insorgere di potenziali comportamenti a rischio, di eccessi d'uso e riduce le possibilità di condivisione e di accompagnamento delle esperienze individuali vissute online dal minore.

essere in grado di farlo rispetto al mondo circostante in generale. Durante la raccolta dei dati abbiamo constatato che pochi adulti prestano una particolare attenzione attiva all'offerta della rete. L'attività in rete dei minori sembrerebbe quasi essere una condizione giovanile da prendere

- b. in tali sessioni di scambio usare uno pseudonimo, ma soprattutto prudenza nel diffondere elementi della propria identità e nel rispondere alle domande;
- c. al momento dell'iscrizione ad un servizio web (es. iscrizione ad un social network, registrazione di un indirizzo e-mail) cercare di mantenere il maggior grado possibile di anonimato; fornire esclusivamente dati minimi;
- d. mostrare estrema prudenza nel chattare con persone conosciute esclusivamente nel web;
- e. non accettare incontri di persona con qualcuno conosciuto online e parlare subito della richiesta avuta con qualche persona di fiducia, meglio se adulta; in ogni caso non andare all'incontro se non si è accompagnati.

Per strutturare l'ambiente di navigazione, facilitare il monitoraggio dell'attività dei ragazzi ed evitare il rischio di dipendenza; oltre ai consigli diretti a quest'ultimi (esposti sopra) è importante che l'adulto vegli a:

- a. installare il PC in un locale visibile e accessibile a tutti, come per esempio il salotto o il soggiorno (in classe fare in modo che il monitor sia facilmente visionabile dall'insegnante);
- b. dare dei limiti di tempo nell'utilizzo del PC e di internet.

Un'ubicazione del PC in camera, ad esempio, pur consentendo un uso più tranquillo e discreto dello strumento, facilita l'insorgere di potenziali comportamenti a rischio, di eccessi d'uso e riduce le possibilità di condivisione e di accompagnamento delle esperienze individuali vissute online dal minore.

essere in grado di farlo rispetto al mondo circostante in generale. Durante la raccolta dei dati abbiamo constatato che pochi adulti prestano una particolare attenzione attiva all'offerta della rete. L'attività in rete dei minori sembrerebbe quasi essere una condizione giovanile da prendere

Nella rete internet come pesci o come pescatori?

più come un dato di fatto che come oggetto di monitoraggio attivo. Tale atteggiamento, forse dettato dall'inconsapevolezza verso le dinamiche che internet può creare, provocare o sostenere, preoccupa in quanto sembrerebbe marcare un gap generazionale e una conseguente scemata responsabilità dell'adulto nei confronti del minorenne online, caratterizzata da una forma di conseguente latitanza nell'accompagnamento dei minori. Quale la reale portata di questo fenomeno? Il ruolo di insegnanti e genitori nei processi educativi e formativi è innegabile e per questo è necessario che anche queste importanti figure concorrano in modo consapevole ed intenzionale nello stabilire delle regole chiare di comportamento online, nell'insegnare, promuovere e monitorare un uso consapevole del web nonché un utilizzo ponderato e critico dei servizi offerti dalle TIC, e che possano disporre di un supporto formativo/informativo che li aiuti se del caso in questo impegno.

* Professore SUP e ricercatore presso l'Unità di ricerca in lavoro sociale, Dipartimento di Scienze aziendali e sociali (DSAS) della SUPSI

** Collaboratrice scientifica e assistente presso il Dipartimento di Scienze aziendali e sociali (DSAS) della SUPSI

Note

1 L'inchiesta s'inserisce nel programma SUPSI più generale denominato "webminore" nel quale convergono in particolare gli sforzi del DTI, sempre con il sostegno del DSAS e del DACD per il design e d'ulteriori istanze cantonali (PolTi, Gruppo minori e internet), svizzere (ASPI) e internazionali (action innocence).

2 Mainardi M., Zgraggen L. (2009) *Indagine minori e internet*. Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Dipartimento Scienze Aziendali e Sociali (DSAS), 96 p. Esemplari dello studio sono a disposizione presso il DECS (Ufficio dell'insegnamento medio, Ufficio delle scuole comunali e Centro didattico cantonale) e la SUPSI.

3 I consigli sono ripresi in forma adattata (Lara Zgraggen, Tommaso Mainardi) al contesto di pubblicazione da "WEBWISE: Information and Advice for Schools", un documento informativo e di riflessione sull'offerta del web e sulle precauzioni nel suo uso realizzato dal Centro Nazionale Irlandese per la Tecnologia in Educazione (NCTE) e da Action Innocence (ONG, Ginevra; <http://www.actioninnocence.org>).



Foto TiPress/G.P.

I videogiochi

La medesima indagine ha messo in luce che i 4/5 degli allievi interpellati usano i videogiochi. La maggior parte (36%) dice di usarli ogni tanto, il 30,5% li usa spesso, il 18,5% non li usa mai, il 14,5% raramente. La maggioranza di chi usa spesso i videogiochi è di sesso maschile (45% dei maschi contro il 15,5% del campione femminile). Non sorprende quindi che solo l'8% del campione maschile dichiara di non giocare mai con i videogiochi, contro il 29% del campione femminile.

È stato chiesto ai ragazzi di specificare il nome dei tre giochi più utilizzati e le motivazioni alla base di queste loro preferenze.

I dati ci hanno permesso di constatare che i giochi più ambiti sarebbero quelli che contengono scene di violenza, scene di nudo e/o comportamenti sessuali ed espressioni volgari di discriminazione (35%), seguiti dai giochi di sport (28%). Al terzo posto troviamo i giochi di simulazione (15,5%), quindi i giochi a livelli (6,5%) e altri tipi di giochi (5%), seguiti dai giochi di logica o di ragiona-

mento (4%), dai giochi online (3%), dai giochi di simulazione di attività adulte (2%) e infine dai giochi di carte (1%). Distinguendo fra maschi e femmine, notiamo che le preferenze dei ragazzi vanno prevalentemente a giochi di sport e ai giochi con contenuto violento, mentre le ragazze preferiscono i giochi di simulazione, i giochi a livelli e i giochi di simulazione di attività adulte.

Come sapere se quel videogioco è adatto a questa o quella fascia d'età? A tal proposito internet offre un supporto interessante e di facile accesso grazie alla pagina del PEGI (Pan European GAME Information) che propone l'esame dei giochi più ricorrenti in funzione dei comportamenti a rischio associando ad ogni gioco dei chiari criteri d'identificazione in funzione della sua connotazione principale. Un modo forse meno scientifico ma veramente interessante, istruttivo e relazionalmente utile rimane quello di giocare o di guardare giocare assieme ai ragazzi.

Una giornata di sensibilizzazione per un uso responsabile di internet e del telefonino

L'esperienza della Scuola media di Tesserete

di **Cristiana Lavio***

“Ora lo spazio si è desertificato. Anche nei paesi più piccoli per strada non s’incontra nessuno, sfrecciano solo macchine e moto. La socializzazione si è spostata sulla Rete dove i ragazzi si ritrovano per studiare, parlare, litigare, viaggiare, affrontare l’ignoto come comanda l’audacia dell’età. Il viandante virtuale non si espone con il corpo, ma le insidie sono molte. [...] Il mondo virtuale, dove è possibile tutto e il contrario di tutto,

avvince molto più di quello reale ma rischia di «irretire» chi vi naviga. [...] Non possiamo lasciare che i ragazzi vaghino da soli in uno spazio sconfinato. Da sempre le favole ci avvertono che il bosco è pieno di insidie. Ascoltiamole.”

(Silvia Vegetti Finzi, “La stanza del dialogo”, in «Azione», 8 giugno 2009, pag. 3)

Accompagnare i ragazzi nella scoperta di nuovi spazi

La scuola media è un mondo popolato da preadolescenti che iniziano a muovere i primi passi in spazi in cui lo sguardo protettore degli adulti si fa sempre più discreto e più distante, per lasciare loro l’opportunità di crescere, di capire, di imparare a gestire la propria libertà, di costruire adeguate relazioni sociali e affettive. La scuola media, dunque, al di là dei suoi programmi d’insegnamento, rappresenta il contesto in cui i bambini si trasformano in giovani adulti, seguendo tappe a volte delicate poiché predomina la voglia di essere – e di essere considerati – “grandi” ma mancano quegli strumenti personali necessari ad affrontare un mondo che da una parte offre certamente la possibilità di vivere interessanti e positive esperienze, d’altro canto non è tuttavia privo di temibili insidie. La vulnerabilità dei soggetti in età evolutiva è particolarmente rilevante nell’utilizzo da parte loro delle nuove tecnologie, che nella quotidianità si rivelano senza dubbio preziose, ma che necessitano di una gestione vigile e cosciente. Sensibilizzare gli allievi di scuola media a una riflessione su questi mezzi di comunicazione e di informazione (per gli adulti “nuovi”, per i ragazzi “esistenti da sempre”) è dunque importante poiché i giovani, affascinati forse più di tutti dalle nuove tecnologie e molto abili nell’utilizzarle, non sempre sono in grado di maneggiarle con il doveroso senso critico.

Un’occasione per promuovere un utilizzo corretto e consapevole delle nuove tecnologie

Presso la Scuola media di Tesserete, nell’ambito del Progetto educativo d’istituto (PEI), che per gli allievi del terzo anno affronta il tema della

conoscenza di sé, viene organizzata annualmente (la prima esperienza risale al 2006-2007) una giornata di sensibilizzazione e di approfondimento sull’uso di internet e del telefonino. La giornata è rivolta a tutte le classi di terza media e ha lo scopo di approfondire alcune tematiche riguardanti le nuove tecnologie. L’attività proposta vuole altresì offrire uno spazio di discussione e di confronto che può essere ulteriormente sviluppato dai docenti partecipanti in successivi momenti del lavoro scolastico. Il punto di partenza di tale approfondimento è rappresentato dall’esperienza personale degli stessi allievi: qualche mese prima della giornata viene distribuito ai ragazzi di terza media un questionario¹ – da compilare in forma anonima – contenente una decina di domande volte a indagare il loro comportamento a contatto con le nuove tecnologie. I risultati emersi negli scorsi tre anni hanno dipinto un quadro che complessivamente non può essere definito allarmante, ma che non manca di presentare alcune situazioni a rischio: sono infatti scaturiti dati che, pur non essendo quantitativamente significativi, non possono essere ignorati proprio per le preoccupanti conseguenze che potrebbero manifestarsi considerata la vulnerabilità dei soggetti in questione. L’indagine svolta all’interno della sede si basa su un campione di un centinaio di allievi, non ha dunque la pretesa di portare alla luce dei risultati che possano essere considerati scientificamente attendibili, nondimeno è possibile esprimere alcune osservazioni che si basano su dati ricorrenti nei tre anni in cui è stato somministrato il questionario e che sono suffragate – in termini generali – da uno studio condotto dalla SUPSI riguardo al comportamento dei giovani in rete²: una percentuale superiore alla metà del campione indagato ha già “chattato” almeno una volta con una

persona sconosciuta; un numero consistente di allievi è già entrato in contatto, anche involontariamente, con contenuti di genere pornografico e/o violento; la maggior parte delle ragazze e dei ragazzi utilizza internet senza la sorveglianza di un adulto. Di fronte a questa realtà è indubbiamente opportuno offrire nel contesto scolastico uno spazio di ascolto e di riflessione su tali tematiche in modo da rendere i giovani più consapevoli rispetto al mondo virtuale che frequentano nella quotidianità.

Per trattare con competenza i vari aspetti legati all’uso delle nuove tecnologie vengono invitati a scuola degli specialisti esterni³ che durante la giornata di sensibilizzazione si affiancano ai docenti della sede. Le classi lavorano a gruppi di quattro o cinque allievi: sono previsti un primo momento di confronto e di discussione all’interno di piccoli gruppi, che favorisce la partecipazione anche dei più timidi e dei più passivi, e una seconda fase di condivisione e di riflessione con tutti i compagni sotto la guida dell’insegnante presente – solitamente il docente di classe – e dello specialista che lo accompagna nell’attività.

Ritenendo che l’argomento possa interessare anche i genitori, viene nel contempo offerto loro un apposito spazio di discussione⁴ in cui abbiano l’opportunità di esternare preoccupazioni e considerazioni nonché di mettere in comune le esperienze appartenenti alla vita di tutti i giorni.

I temi trattati durante la giornata di approfondimento

Vi sono vari temi legati alle nuove tecnologie, tutti interessanti: la prima volta che abbiamo proposto una giornata di sensibilizzazione per gli allievi di terza media si erano approfonditi aspetti quali l’elettrosmog, il linguaggio delle comunicazioni in chat o attraverso sms, l’etica nell’uso di internet, la

Una giornata di sensibilizzazione per un uso responsabile di internet e del telefonino

“cyberdipendenza” e altre situazioni riguardanti l’uso di internet e del telefonino sulle quali ci era sembrato importante far riflettere i ragazzi. Per motivi organizzativi, a ogni classe era stata data l’opportunità, durante la mattinata, di trattare soltanto due temi. Nel pomeriggio era stato invece proposto a tutti gli allievi delle classi terze il documentario “In fuga” di Davide Conconi e Luca Jäggi (RSI 2006) per mostrare quali insidie possono nascondersi in una realtà in cui sembra diventato possibile vedere, controllare, sapere tutto.

Durante quella prima esperienza, la necessità – e per certi versi anche l’urgenza – di affrontare tali tematiche si era subito rivelata tangibile: questa constatazione, insieme all’interesse dimostrato dagli allievi per l’argomento, ci hanno pertanto indotto a riproporre la giornata negli anni successivi. Qualche correttivo si è però reso indispensabile dopo un primo bilancio in cui si era tenuto conto anche delle opinioni degli allievi: in particolare, l’eterogeneità degli approfondimenti proposti aveva suscitato qualche critica tra gli stessi ragazzi e comportava il difetto di non offrire a tutti un discorso incentrato sugli aspetti educativi legati alla relazione, da noi docenti peraltro giudicati prioritari.

È stata così concepita una diversa impostazione della giornata, che nella nuova formula prevede per tutta la fascia delle terze l’approfondimento di determinate situazioni⁵ – inventate precedentemente *ad hoc* – analoghe a quanto accade nella realtà quotidiana dei ragazzi se non addirittura coincidenti con episodi effettivamente accaduti. Tali situazioni sono strettamente legate alle domande del questionario compilato dagli allievi alcuni mesi prima, i risultati del quale vengono mostrati ai ragazzi in una parte introduttiva della giornata.

Questa nuova formula garantisce un lavoro comune in tutte le terze e permette ai docenti di riprendere succes-

sivamente il discorso con i propri allievi approfondendo gli aspetti educativi anche senza la presenza di specialisti esterni, avendo pure la possibilità di collaborare con i colleghi che hanno partecipato alla giornata insieme alla rispettiva classe.

Va tuttavia infine ricordato un fattore non trascurabile: in molte situazioni riguardanti internet o il telefonino i giovani sanno perfettamente qual è il comportamento corretto da assumere e sono pertanto in grado di esprimere di fronte agli adulti delle considerazioni del tutto adeguate. Il compito, non facile, dei docenti e degli specialisti che partecipano alla discussione è dunque anche quello di scavare nelle affermazioni dei ragazzi, non accontentandosi delle risposte “preconfezionate” che ormai tutti – o quasi – conoscono, arrivando in tal modo a parlare in modo aperto di situazioni concrete e non di teoriche regole di comportamento.

Riflessioni conclusive

Una giornata di questo genere lascia in chi la organizza la consapevolezza di aver seminato qualcosa in termini di prevenzione che potrà dare i suoi frutti in futuro, consapevolezza minata però talvolta dall’impressione di aver potuto contribuire all’educazione dei giovani soltanto con una goccia di consigli e riflessioni in un mare di innumerevoli potenziali situazioni a rischio. Sarebbe utopico credere che dopo una giornata di questo genere

“Non mi sono mai imbattuto in un discorso così: l’argomento mi interessa molto, ma non avevo mai parlato di queste cose e non ero mai riuscito a dire quello che pensavo.”
(F., terza media)

nessun ragazzo pubblici più le sue fotografie in rete o che nessun allievo scarichi più materiale da internet, non vanno infatti dimenticate la predisposizione dei preadolescenti e degli adolescenti a giocare con il rischio e nemmeno l’influenza esercitata dal gruppo dei pari, anche quando si tratta di nuove tecnologie. Ma di fronte alle situazioni potenzialmente problematiche in cui i nostri allievi potrebbero incappare in futuro, ci pare lecito confidare nelle competenze che hanno avuto l’opportunità di acquisire, volte a riconoscere il pericolo in rete e agire sia a propria tutela sia nel rispetto degli altri: possiamo allora credere che verosimilmente qualcuno si mostrerà più prudente in un certo frangente, che qualcun altro troverà il coraggio di confidarsi con un adulto e qualcun altro ancora eviterà di agire in modo scorretto nei confronti di un coetaneo. Così, anche se purtroppo, inevitabilmente, ci sarà chi continuerà a comportarsi

“Ci hanno fatto capire bene quali pericoli si corrono mettendo in internet informazioni personali o foto, senza però terrorizzarci o spingerci a non usare più le nuove tecnologie, ci hanno anzi spiegato che sono ormai quasi indispensabili nella nostra vita quotidiana.”
(N., terza media)

Foto TiPress/S.G.



“Di solito si pensa che certe cose accadano solo nei film o in America, non si pensa che potrebbero accadere anche a noi.”
(M., terza media)

“Sono rimasta colpita dal fatto che se metti una foto su internet si può diffondere velocemente e quindi c’è il rischio di non riuscire più a toglierla.”
(G., terza media)

“Questa giornata mi ha aperto gli occhi su certi pericoli che non immaginavo neanche.”
(S., terza media)

in modo poco responsabile, siamo convinti che nel complesso i nostri allievi saranno più consapevoli rispetto a ciò che può accadere a contatto con le nuove tecnologie. E ci basta pensare di aver contribuito ad aiutare e a proteggere da un reale pericolo anche solo un minore perché si insinui in noi la certezza che ogni attività di prevenzione non viene mai realizzata invano.

* Docente presso la Scuola media di Tesserete

“È stato interessante discutere con persone esperte e sentire l’opinione e le esperienze dei compagni.”
(A., terza media)

Note

1 Nel corso degli anni il questionario è stato aggiornato in considerazione dell’evoluzione dei comportamenti in rete: sono state inserite nuove domande in riferimento alle social networks e al dispositivo mobile «Ogo», prepotentemente entrati nelle abitudini dei giovani utenti di internet, mentre è stato tralasciato ciò che è divenuto ormai obsoleto o scontato.

2 Per l’indagine realizzata dalla SUPSI si rimanda all’articolo di Michele Mainardi e Lara Zraggen alle pagine 2-6 di questo numero.

3 In particolare negli scorsi anni abbiamo potuto contare sulla preziosa collaborazione dell’ingegnere informatico Alessandro Trivilini, del Commissario capo del Gruppo criminalità informatica Enea Filippini, della Presidente dell’Associazione svizzera per la protezione dell’infanzia dottoressa Myriam Caranzano, della psicologa Michela Bernasconi e del collaboratore di Radix Gabriele Bertoletti. Alla prima giornata organizzata avevano pure partecipato per il tema dell’elettromog Alessandro Da Rold (Dipartimento del territorio), per gli aspetti linguistici Marco Guaita (esperto per l’insegnamento dell’italiano nella scuola

media) mentre per quelli etici Maria Chiara Barbarossa e Patrizia Canonica Tettamanti.

4 Lo spazio di approfondimento offerto ai genitori è stato negli anni scorsi sapientemente animato dallo psicologo Raffaele Mattei.

5 A mo’ di esempio, citiamo alcune situazioni proposte ai ragazzi: “Una tua amica ha dimenticato il telefonino a casa e non si sente per niente tranquilla, sembra molto preoccupata. Secondo te come mai si sente preoccupata? Che cosa le dici per consolarla?”; “Il tuo fratellino di dieci anni vuole imparare a chattare. Quali istruzioni e consigli gli dai?”; “A Giovanna sono apparse sullo schermo delle immagini pornografiche mentre stava navigando in internet per una ricerca. Come pensi che si possa sentire? Che cosa potrebbe fare?”; “Un tuo amico è preso di mira da un gruppo di ragazzi della scuola, che gli mandano messaggi con insulti e minacce. Come credi che si senta? Che cosa potrebbe fare?”; “Una tua amica è appena tornata dal mare e vorrebbe mostrare a te e ad altri vostri amici le fotografie delle sue vacanze, così ha pensato di metterle su Facebook. Che cosa ne pensi? Che suggerimenti potresti darle?”.

Scuola media e nuove tecnologie

Le tecnologie dell’informazione si sono diffuse nelle molteplici attività della scuola media. Un processo inarrestabile, anche se, questo è giusto ammetterlo, non sempre armonico e privo di contraccolpi. La velocità di sviluppo di queste tecnologie diverge dai tempi necessari alla pedagogia e alla didattica per inserirle in un progetto educativo. Va poi considerato che la scuola non può limitarsi ad utilizzare le tecnologie, ma deve assolutamente svolgere anche una riflessione critica, deve insomma svolgere un’opera educativa di sensibilizzazione e di prevenzione rispetto ai pericoli e ai rischi connaturati all’uso di questi mezzi. La scuola media agli inizi degli anni 2000 si è dotata di un piano per la diffusione delle applicazioni didattiche dell’informatica. Uno strumento che per quanto riguarda i principi resta ancora valido oggi, anche se necessita di essere aggiornato proprio in relazione allo sviluppo spettacolare osservato in questo campo. Da una parte si sono aperte potenzialità e occasioni addirittura straordinarie per quanto riguarda l’utilizzazione delle nuove tecnologie nell’insegnamento, dall’altra si sono però evidenziati comportamenti a rischio e dipendenze che richiedono una continua riflessione critica. La scuola media ha cercato di operare tenendo in debita considerazione tutti questi aspetti. Tra le iniziative promosse si può ricordare il corso di alfabetizzazione informatica offerto a tutti gli allievi di prima media. L’obiettivo è quello di assicurare una necessaria familiarizzazione con queste tecnologie; l’utilizzazione vera e propria viene proposta all’interno delle diverse

materie (facendo uso di Internet, di word, di excel, di programmi didattici, della posta elettronica, di piattaforme di scambio, eccetera). Ma come si diceva in precedenza, la scuola deve svolgere anche un’azione di sensibilizzazione e di riflessione critica. Da questo punto di vista un’attenzione particolare è riservata dai docenti stessi al momento in cui si utilizzano le diverse tecnologie; inoltre, spesso grazie anche all’apporto di specialisti esterni, si organizzano delle giornate d’istituto nel corso delle quali si riflette e si promuove un’utilizzazione consapevole delle nuove tecnologie. Sempre in questo ambito la sensibilizzazione viene svolta attraverso anche altri canali. Nell’agenda scolastica, ad esempio, da diversi anni sono inserite due pagine sui pericoli della rete. Su un altro fronte, si sta sviluppando un progetto che mira a dotare tutte le scuole medie di un proprio sito con una struttura comune, volto a diventare un prezioso strumento per docenti, allievi e famiglie. Certamente nell’ambito delle nuove tecnologie il lavoro da svolgere è ancora enorme, resta però il fatto che diverse promettenti iniziative sono in corso per consentire alla scuola di adempiere al suo ruolo formativo anche in questo settore. Per raggiungere risultati tangibili l’istituzione scolastica non potrà essere lasciata sola, ma dovrà essere assecondata in questo importato progetto dalla famiglia e dagli altri partner educativi.

Francesco Vanetta,
Direttore dell’Ufficio dell’insegnamento medio

WEBminore: una realtà virtuale per usare in modo sicuro, consapevole e legale le nuove tecnologie

di Alessandro Trivilini*

Introduzione

Oggi Internet fa parte della vita quotidiana delle persone: in ambito professionale, personale ed educativo. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno permesso un accesso pervasivo alle informazioni senza alcuna garanzia, a priori, sulla qualità delle stesse. Questo aspetto può divenire un problema quando l'utilizzatore non è messo nelle condizioni di discernere il "buono" dal "cattivo", divenendo facilmente vittima di potenziali inganni. E come nella vita reale, anche nel mondo digitale gli utenti più "deboli", che corrispondono a minori o adulti con scarsa dimestichezza nell'utilizzo di servizi presenti in Internet, potrebbero facilmente trovarsi in situazioni al limite della legalità. Inoltre la nostra pluriennale esperienza dimostra quanto il giovane si trovi sovente in difficoltà o, ancor peggio, in situazioni di abuso durante la navigazione in Internet. Da qui l'idea, e in seguito il progetto, di realizzare uno strumento innovativo che possa proteggere la persona, rendendo il suo comportamento in rete maggiormente Sicuro, Consapevole, Legale e Intelligente (SCLI).

Il progetto è formalmente iniziato a novembre 2007 ed è stato battezzato in seguito con il nome "WEBminore". Ha subito raccolto grandi consensi e stimolato la creatività delle persone coinvolte nella definizione del primo prototipo. Trattandosi di un progetto di ampio respiro e multidisciplinare, sono bastati pochi minuti per capire che avremmo dato inizio a qualcosa di speciale e unico nel suo genere. Una grande occasione di confronto, in cui diversi specialisti siedono allo stesso tavolo a discutere e progettare una realtà virtuale tridimensionale per l'apprendimento delle nuove tecnologie. Una sfida che non potevamo rifiutare. Gli obiettivi iniziali, ambiziosi, sono stati perseguiti e pianificati con serenità e professionalità da un team operativo che si è subito rivelato unito e affiatato. Durante il percorso si sono incontrate diverse difficoltà, ma i risultati sino ad oggi raggiunti hanno dimostrato ancora una volta che a rendere speciale un progetto di queste dimensioni sono la qualità e la motivazione delle persone coinvolte, prima ancora delle loro competenze.

La nascita e lo sviluppo del progetto

Durante quattro anni di conferenze presso le scuole medie e medie superiori del Cantone Ticino e del Grigioni italiano, riguardanti i pericoli e le opportunità che si possono trovare navigando in Internet, è stato possibile interagire con allieve, allievi, docenti, direttori e genitori: tutte persone direttamente o indirettamente confrontate con le nuove tecnologie. La stretta collaborazione tra il Dipartimento Tecnologie Innovative della SUPSI e la Polizia Cantonale del Cantone Ticino ha permesso di appurare la concreta necessità di sfruttare le nuove tecnologie per realizzare uno strumento intuitivo, semplice e accattivante, che possa correre in aiuto a tutte le persone (adulti e minori) in cerca di risposte concrete sull'utilizzo sicuro, consapevole, legale e intelligente delle nuove tecnologie.

Attualmente al tavolo dei lavori siedono figure professionali quali socio-educatori, pediatri, ingegneri informatici, grafici, esperti di comunicazione, ispettori e commissari di polizia nonché rappresentanti di associazioni quotidianamente attive nella prevenzione dei minori in Internet.

Gli attori principali coinvolti nel progetto sono l'ASPI (Associazione svizzera per la protezione dell'infanzia), la Polizia cantonale del Cantone Ticino, l'Ufficio della comunicazione elettronica del Cantone Ticino e la SUPSI con tre dipartimenti (DTI, DSAS e DACD): si tratta di un gruppo di lavoro coeso e complementare, in cui ognuno contribuisce con le proprie conoscenze. È un piacere sottolineare l'importanza del ruolo dell'ASPI durante l'intero processo di ideazione e realizzazione del progetto. Negli ultimi dieci anni sono state molte le occasioni di collaborazione con l'ASPI, grazie alla dottoressa Caranzano, presidente dell'Associazione, ma forse, una più di altre ha lasciato il segno: la presentazione del progetto al congresso mondiale di Hong Kong contro gli abusi e i maltrattamenti sui minori (ISPACN 2008). Occasione unica in cui WEBminore è stato introdotto a un folto pubblico di specialisti provenienti da tutto il mondo. Con grande orgoglio, grazie a questo importante evento, siamo riusciti a presentare il nostro progetto e le sue nobili intenzioni.

Gli obiettivi

Il progetto mira a realizzare una realtà virtuale tridimensionale, grazie alla quale l'utente potrà imparare a conoscere e utilizzare le nuove tecnologie in modo sicuro, consapevole, legale e intelligente: un video gioco moderno, ambientato in una città suddivisa a quartieri di competenza, in cui verranno resi disponibili contenuti multimediali prodotti dagli utenti stessi o proposti da associazioni attive nel campo della prevenzione (filmati, registrazioni, testi e link). Un luogo controllato e sicuro in cui i protagonisti saranno gli utenti con le loro esperienze. All'interno della città verranno proposte diverse attività, grazie alle quali si potranno ottenere informazioni per conoscere meglio Internet, e in modo divertente e guidato si potrà imparare a usare gli innumerevoli servizi multimediali che esso offre. Per questo, uno dei principi fondamentali su cui si basa l'intero sistema viene definito *edutainment*: si tratta dell'unione fra due termini noti, "education" ed "entertainment", due parole apparentemente disgiunte, ma che unite portano a grandi risultati. Questo approccio desidera offrire agli utenti l'opportunità di conoscere le nuove tecnologie giocando. Uno stravolgimento generale delle tradizionali regole di apprendimento, in cui non saranno gli adulti a dispensare regole e direttive sull'uso delle nuove tecnologie, ma un luogo virtuale di incontro dove scambiare le proprie esperienze: la destrezza dei giovani al servizio degli adulti, e il buon senso di questi ultimi a disposizione dei giovani. Un modello educativo complementare che nel mondo digitale diventa una miscela vincente. In questi quattro anni in cui è stato possibile dialogare con moltissimi giovani, è emerso palesemente che le nuove tecnologie non devono diventare motivo di scontro generazionale, bensì un'occasione di avvicinamento, comunicazione e crescita culturale. Riassumendo, l'obiettivo principale di questo progetto è offrire ai giovani della Svizzera italiana e alle loro famiglie (ma lo strumento è progettato per essere facilmente utilizzato in altre lingue) una piattaforma innovativa e accattivante in cui conoscere e sperimentare con maggiore sicurezza le nuove tecnologie.

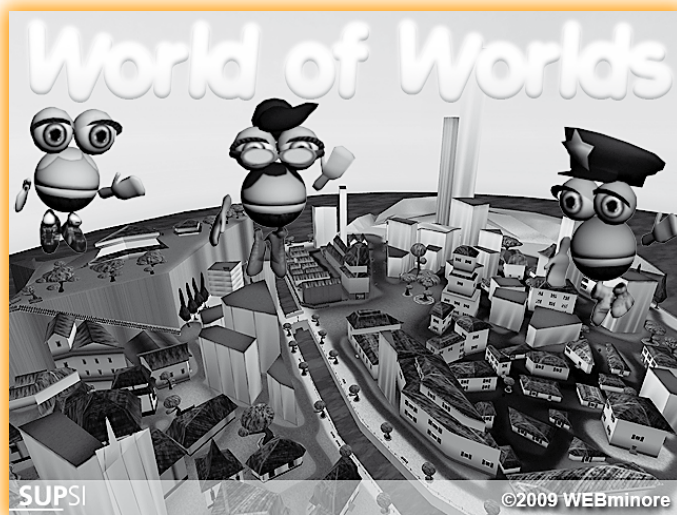
Struttura della realtà virtuale

L'intera applicazione è suddivisa in due zone: la prima, quella principale, è riservata alla città virtuale, lo spazio in cui gli utenti possono svolgere attività messe a disposizione dal sistema; queste ultime prevedono mini giochi associati a specifici servizi internet (chatline, downloading, surfing, blogging) oppure la consultazione di video, la lettura di testi e la comunicazione interattiva tridimensionale permessa dalla chatline interna. Un luogo di comunicazione controllato a disposizione di docenti, genitori e adolescenti. Una volta effettuata la registrazione al sistema, l'utente ha la possibilità di creare il proprio personaggio digitale, in gergo chiamato Avatar, e condurlo con tastiera e mouse per le strade della città virtuale. La seconda zona è dedicata al navigatore web controllato, uno strumento integrato che permette di navigare in Internet con maggiore sicurezza. Essere riusciti a integrare un navigatore web nell'applicazione generale ha dato all'intero progetto un grande valore aggiunto. Proprio per questo, l'intenzione è di sviluppare nuove funzionalità che permettano di trasformarlo in un navigatore propositivo. Un'evoluzione necessaria affinché questo possa riconoscere autonomamente il profilo dell'utente che sta navigando e in modo intelligente proporre dei siti più vicini alle sue preferenze nonché, soprattutto, mirati all'uso sicuro, consapevole, legale e intelligente delle nuove tecnologie. In aggiunta, sono in fase di inserimento una serie mirata di funzionalità dedicate al controllo parentale del navigatore, usate per comprendere il comportamento dei propri figli durante le sessioni in Internet. Un'altra funzionalità molto interessante disponibile nel navigatore riguarda la possibilità per genitori e docenti di configurare due clessidre virtuali, ben visibili sullo schermo, per l'impostazione di eventuali limiti giornalieri o generali del navigatore web.

Va precisato che il navigatore è considerato nel sistema come un "super potere" che gli utenti dovranno conquistare. Per farlo, parteciperanno alle attività presenti nella città virtuale (svolgendo mini giochi, consultando testi, ascoltando consigli, visionando video, e altro ancora) raccogliendo il numero minimo di *punti conoscenza* necessari affinché questo strumento sia accessibile.

Coinvolgimento degli utenti

Sin dall'inizio del progetto sono stati coinvolti i giovani nella produzione di contenuti multimediali intelligenti. Un primo concorso chiamato "Dai un volto a Internet", proposto nel 2007, ha permesso di capire che tipo di immagine gli adolescenti associano al termine "Internet". Successivamente, nel 2008, è stato proposto un secondo concorso intitolato "Ciack si gira", che chiedeva di realizzare un video di al massimo sessanta secondi in cui fornire i propri consigli sull'uso intelligente delle nuove tecnologie. I contenuti prodotti da queste iniziative verranno distribuiti sotto forma di cartelloni pubblicitari ai bordi della strada della conoscenza presente nella città virtuale: un'occasione per diventare protagonisti intelligenti offrendo consigli utili, divulgati attraverso un canale diretto "utente-utente".



Stato del progetto

Il progetto si trova ora in una fase cruciale: fra poche settimane terminerà lo sviluppo di un primo prototipo, che verrà a sua volta testato in alcune classi di scuola media. Sono numerosi i direttori e i docenti che in questi mesi hanno offerto la propria disponibilità a collaborare durante la fase di test dell'applicazione. Verranno proposti due tipi di test, uno puramente tecnico applicativo e l'altro comportamentale. Si tratta di un processo di test molto importante in cui i feedback delle allieve e degli allievi permetteranno di valutare concretamente i risultati sino ad oggi raggiunti. Appena possibile, procederemo con la distribuzione dell'applicazione presso le scuole e le famiglie del Cantone Ticino interessate ad utilizzarla. Al momento in cui il progetto sarà completato e ritenuto maturo per la sua divulgazione, verrà comunicato ai media e reso accessibile attraverso i siti web istituzionali dei partner coinvolti, attraverso una registrazione. Va sottolineato che l'utilizzo di tecnologie avanzate e complesse per la realizzazione della realtà virtuale pone costantemente il progetto in condizione di ricerca continua di nuovi finanziamenti, grazie ai quali sarà possibile completarlo e renderlo operativo a tutti gli effetti.

Ringraziamenti

È doveroso rivolgere un ringraziamento particolare a tutti coloro che hanno creduto in questo progetto, in particolare la SUPSI e la direzione del Dipartimento Tecnologie Innovative, che hanno permesso e finanziato la sua realizzazione; ai membri del team operativo che stanno lavorando con grande impegno, professionalità ed entusiasmo affinché la città virtuale possa diventare una realtà: Tiziano Bizzini, Lara Zraggen, Stefano Zollinger e Marco Cinus; alle studentesse e agli studenti che nei mesi scorsi hanno partecipato in modo puntuale allo sviluppo di piccoli prototipi funzionali, in particolare Raffaele Cristodaro, Michel Taiana, Quyen Nguyen, Dorian Van Essen, Alan Marghitola e Victor Hürlimann. Un ringraziamento speciale va al professor Michele Mainardi e al suo gruppo di lavoro, per l'ottima collaborazione offerta in questi mesi di intenso lavoro. Da ultimo, ma non per questo meno importante, un sentito ringraziamento a tutti i partners coinvolti nel progetto, per la fiducia accordata e l'ottima collaborazione assicurata.

** Docente e ricercatore presso il Dipartimento Tecnologie Innovative della SUPSI, responsabile e coordinatore del progetto WEBminore*

Del telefonino: uso e non abuso

Campagna di sensibilizzazione sull'uso adeguato del telefonino e delle nuove tecnologie

Giovani e cellulare

L'invenzione e la diffusione del telefonino hanno portato maggior agio nelle nostre abitudini e in un certo senso accresciuto la nostra (sensazione di) sicurezza, tuttavia occorre considerare anche l'altro lato della medaglia, soprattutto in relazione ai giovani, che sembrano essere diventati in qualche modo i rilevatori degli aspetti problematici della telefonia mobile, interessando così in modo diretto il mondo della scuola. Oltre ai rischi per la salute fisica (come ad esempio l'elettrosmog e l'aumento della temperatura corporea), si deve infatti pensare alle diverse modalità relazionali e di comunicazione che sono indotte dal cellulare: si è sempre raggiungibili, quindi in una forma di relazione virtuale continua e viene così a mancare la necessaria distanza per gestire il coinvolgimento emotivo nelle relazioni affettive e d'amicizia. In particolare, questo eccessivo coinvolgimento diventa pericoloso in casi di conflitto o litigio, poiché impedisce di decentrarsi dal proprio punto di vista, rendendo più difficile la gestione della crisi¹.

Bisogna inoltre ricordare che anche l'abuso del telefonino solleva alcuni interrogativi e – come certo altri strumenti o sostanze – pone il rischio di comportamenti problematici quali indebitamento e/o dipendenza.

Un altro aspetto problematico del cellulare per i giovani è dovuto al gergo particolarmente ridotto utilizzato per comunicare: gli SMS sono la funzione comunicativa maggiormente sfruttata², la comunicazione si svolge per ideogrammi e abbreviazioni e porta ad una riduzione del linguaggio e della capacità di esprimersi, in particolare di esprimere sentimenti ed emozioni. L'attenzione dei ragazzi – con il telefonino, ma anche con altre nuove tecnologie – si abitua, inoltre, ad essere distribuita contemporaneamente su varie attività, con il risultato di una diminuzione della capacità di concentrazione su compiti ben precisi e di una certa durata³. Nella fase adolescenziale in cui i ragazzi stanno sviluppando la propria identità sociale questo essere "perennemente connessi" con gli altri può portare ad eccessi di stress in individui già piuttosto ansiosi⁴.

A livello cognitivo, oltre a un accresciuto rischio di difficoltà di concen-

trazione, le nuove tecnologie sembrano favorire un accesso indiscriminato e parziale alle informazioni, spesso, senza nessuna garanzia sulla qualità e l'attendibilità delle stesse: questo modo di affrontare la conoscenza scade in una concezione frammentata e parziale dei diversi fenomeni.

Telefonia mobile e società

Oltre alle difficoltà individuali citate sopra, il cellulare ha ripercussioni sociali. Esse sono dovute certo alle diminuite/mutate capacità relazionali e comunicative dei ragazzi, ma anche alla mancanza di uno strumento tipo "galateo del telefonino" che permetterebbe di regolamentare l'utilizzo di questo apparecchio in modo educato e rispettoso di sé e dell'altro. Il telefono fisso era un apparecchio ad uso individuale che permetteva di comunicare in forma privata con una persona geograficamente distante, ma ferma. Il cellulare, invece, ha trasformato la telefonia in qualcosa di pubblico e – a volte – persino collettivo. Non è certo raro al giorno d'oggi trovarsi in luoghi pubblici (treno, negozio, ristorante) e sentirsi costretti a seguire la conversazione "privata" del proprio vicino, magari sconosciuto. In questo modo occorre considerare che il concetto stesso di privato (o privacy) ha assunto nuovi significati – forse sarebbe più corretto affermare che ha perso parte del proprio significato con conseguente sconfinamento nella maleducazione, nella mancanza di rispetto di sé e del prossimo fino a superare (anche inconsapevolmente) i limiti della legalità. Considerando questi cambiamenti sociali, sembra importante ripristinare al più presto il concetto di privacy agli occhi dei giovani, affinché siano consapevoli di quando essi stessi superano i limiti (anche legali) del rispetto dell'intimità e della persona, come pure affinché possano rendersi conto di quando sono vittime di abusi⁵.

Campagna cantonale di sensibilizzazione sull'uso adeguato del telefonino

Sulla base delle riflessioni precedenti, il gruppo creatosi per rispondere alle interrogazioni sollevate dalla Mozione Pelossi⁶ ha elaborato un concetto di campagna informativa per sensibilizzare sull'uso adeguato e consapevole

del telefonino. In questa campagna un'attenzione particolare è rivolta al mondo giovanile, senza però dimenticare gli adulti che devono fornire un esempio e una referenza e devono perciò essere loro stessi informati sui rischi di un uso inadeguato del telefonino. Sicuramente la scuola può giocare un ruolo determinante in questa sensibilizzazione. Si è tuttavia ben consapevoli che essa è già oltremodo sollecitata da molti altri problemi. Nell'ottica di promuovere la salute di tutti gli attori scolastici, si ritiene problematico attualmente aggiungere nuove richieste alla scuola senza fornirle le risorse necessarie per farvi fronte. Si preferisce pertanto favorire le opportunità di sostegno per chi è interessato ad affrontare l'argomento, perché d'attualità nella vita quotidiana di sede o della classe.

Poiché alcuni aspetti problematici del telefonino non sono legati esclusivamente all'uso di questo strumento, ma sono comuni ad altre nuove tecnologie – internet o televisione per esempio – il gruppo di lavoro creatosi per rispondere all'interpellanza sui telefonini collabora con altri gruppi di lavoro che si occupano di internet e minori (prevenzione della pedopornografia). Affinché non tutto sia delegato alla sola responsabilità dei consumatori, nel gruppo ci sono anche rappresentanti delle ditte di telefonia mobile.

È stato così elaborato, preparato e discusso da uno speciale gruppo di lavoro dove erano rappresentate tutte le associazioni interessate – comprese le ditte della telefonia mobile – un volantino informativo per affrontare il tema dell'uso corretto del telefonino. Il volantino è ora disponibile, in formato PDF, anche sul sito del Cantone all'indirizzo www.ti.ch/telefonini; esso è stato distribuito tramite i rivenditori della telefonia mobile che hanno assicurato la loro collaborazione all'iniziativa del Governo cantonale, il quale intendeva così rispondere a una preoccupazione espressa non solo da esperti della comunicazione e della salute, ma pure dai politici presenti in Gran Consiglio.

Con quest'ultima iniziativa, si intende, in particolare:

- informare gli utenti sui possibili rischi per la salute (soprattutto bambini e adolescenti) di un uso frequente e prolungato del telefonino e fornire



Ragazzi in rete... genitori inquieti

- consigli per un uso sicuro (vademe-cum) del cellulare;
- sensibilizzare su un uso adeguato del telefonino (norme di comportamento: per esempio, il rispetto della privacy);
 - rendere attenti alle implicazioni del cellulare sulla vita sociale (comunicazione, relazioni, emozioni);
 - rendere consapevoli anche i genitori sui rischi legati alla possibilità di utilizzare il cellulare per scaricare da internet e poi trasmettere (con bluetooth) video violenti e/o pornografici.

Il volantino è disponibile presso il Centro didattico cantonale (www.scuoladecsc.ti.ch), che si sta pure occupando della relativa distribuzione nelle scuole.

Testo ripreso – e adattato – da un articolo di Antoine Casabianca e Barbara Bonetti dal titolo “Del telefonino: uso e non abuso”, apparso l’8 giugno 2009 sulla rivista aziendale del Cantone “ArgomenTI”.

Note

- 1 Andrea Varani. *Adolescenti e cellulare*. Secondo, “Occhioclinico Pediatria”, 1/2005, p. 24.
- 2 Andrea Varani. *Adolescenti e cellulare*. Primo, “Occhioclinico Pediatria”, 10/2004, p. 312.
- 3 Christian Georges. *Le téléphone portable: un engin aux antipodes des valeurs de l'école?*, “Educatour” 9/2006, p. 26.
- 4 Ibidem.
- 5 Per la prevenzione degli abusi sessuali attraverso la telefonia mobile si può fare riferimento a progetti relativi ad internet. Per esempio la campagna nazionale “Stop alla pornografia infantile su internet” prodotta dall’Ufficio Svizzero di Prevenzione Criminalità su mandato della Conferenza dei Direttori dei Dipartimenti di Giustizia e Polizia (cfr. www.stopp-kinderpornografie.ch).
- 6 Disincentivare l’uso dei telefonini, mozione parlamentare presentata da Fiamma Pelossi il 1° giugno 2004 (Testo della mozione: <http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/mozioni/MO377.htm>).

Sono sempre più numerosi i genitori che si rivolgono ai centri specializzati perché i loro figli usano internet in modo eccessivo. Molti giovani trascorrono buona parte delle loro giornate e delle loro notti davanti allo schermo o al cellulare. Spesso i genitori non sanno cosa fare. L’Istituto svizzero di prevenzione dell’alcolismo e altre tossicomanie (ISPA) ha pensato a loro e, nella sua ultima lettera ai genitori, fornisce tutta una serie di informazioni e consigli su questo tema (la versione in italiano, curata da Radix, sarà disponibile nei prossimi mesi).

Sempre più genitori cercano aiuto perché i loro figli giocano spesso con il computer o partecipano alle reti sociali su internet. I giochi di ruolo online (come World of Warcraft), le chat e gli altri tipi di comunicazione (come Facebook o Twitter) esercitano un fascino particolare sui giovani. Ai maschi piace soprattutto recitare la parte di personaggi virtuali: ottenere un buon risultato in un gioco è fonte di considerazione; le ragazze, invece, preferiscono gli scambi d’idee con i coetanei. Se un uso eccessivo di internet causa problemi, vengono chiamati in causa i giochi online e le reti sociali, che effettivamente esercitano un forte potere di assuefazione sui loro utenti. Spesso i genitori non sanno come comportarsi, anche perché in materia di nuovi media si sentono meno competenti dei loro figli.

Concordare informazioni e regole

“Non è necessario che i genitori siano maghi del computer, devono però svolgere un ruolo centrale nell’educazione mediatica dei loro figli”, sottolinea Cornelia Waser, esperta di prevenzione all’Istituto svizzero di prevenzione dell’alcolismo e altre tossicomanie. I genitori possono applicare il buon senso anche al mondo virtuale e trasmettere questo atteggiamento ai figli, è inoltre importante che si informino e si interessino alle attività svolte in rete dai loro ragazzi. Nel contempo dovrebbero concordare con i figli delle regole relative all’uso dei nuovi media e aiutarli ad organizzare il tempo che non trascorrono su internet.

Se le chat e i videogiochi assumono un’importanza eccessiva nella quotidianità dei ragazzi, viene a mancare il

tempo per svolgere altre attività del tempo libero o si può verificare un calo di rendimento a scuola o nella formazione. “Per i giovani è importante avere contatti sociali anche nella realtà e trovare un buon equilibrio tra esperienze reali e virtuali”, spiega Cornelia Waser. Un uso eccessivo dei nuovi media può inoltre avere conseguenze negative a livello fisico, come una stanchezza eccessiva o problemi di postura.

Il confine tra uso normale, problematico o dipendenza è labile

Il tempo d’utilizzazione è solo uno dei criteri. I segnali di pericolo sono per esempio la perdita di controllo o il bisogno irresistibile di restare in linea sempre più a lungo. “Gli adolescenti sono particolarmente esposti al rischio della dipendenza: controllare il loro comportamento è ancora arduo per loro e hanno bisogno del sostegno degli educatori,” dice Cornelia Waser. Internet e altri nuovi media sono utili sotto molti aspetti e favoriscono lo sviluppo di parecchie facoltà. Ormai è praticamente impossibile immaginare la nostra vita quotidiana senza di loro. Vietarne l’uso non ha quindi senso, oltre ad essere poco realistico. L’ISPA consiglia perciò ai genitori di fissare delle regole relative a dove, quando e per quanto tempo i loro figli possono andare online, nonché quali attività (giocare, chattare, navigare) sono loro concesse e in che misura.

Le lettere ai genitori in breve

Nelle lettere ai genitori, curate in Ticino da Radix e dalla Conferenza cantonale dei genitori, si affrontano questioni educative che ruotano attorno al tema delle dipendenze. Ogni lettera ha un tema principale, per esempio «Parlare di alcol, tabacco e droghe illegali con i giovani», «Fissare dei limiti» oppure «Uscire la sera e andare alle feste: divertimento e rischi». Le lettere ai genitori possono essere richieste gratuitamente a Radix (info@radix-ti.ch). Inoltre sul tema dell’uso eccessivo dei nuovi mezzi tecnologici è disponibile in italiano l’Info-dipendenze «cyberaddiction», ottenibile sempre presso Radix (per maggiori informazioni si può telefonare al numero 091 922 66 19).

Web e scuola media

di Patrizia Canonica Tettamanti*

Gli sconvolgimenti legati alla diffusione profonda del Web quale strumento di vita quotidiana hanno trascinato con sé anche il campo dell'apprendimento e dell'insegnamento, incitando docenti particolarmente curiosi e formatori già appassionati di tecnologie a trovare nuove strategie da applicare nel proprio lavoro quotidiano. I primi che si sono lanciati con entusiasmo nell'integrazione delle tecnologie e che hanno aperto la strada a tutti gli altri potevano essere considerati dei "docenti pionieri". Il loro lavoro è stato di valore inestimabile, e lo è tuttora, perché è da loro che sono nate idee, progetti e stimoli che hanno assicurato una certa evoluzione all'interno del mondo della scuola.

Questi docenti non sono rimasti soli. Nell'ambito dell'offensiva federale PPP-sir (Partenariato Pubblico Privato - scuole in rete), ormai arrivata a termine, nella Svizzera intera si sono sviluppati progetti e creati centri di competenze per la formazione degli insegnanti, per la creazione di contenuti e risorse pedagogiche e per l'impianto di Infrastrutture ICT nelle scuole.

"Web e scuola media" è nato a seguito di uno di questi progetti. Il suo obiettivo era la definizione di un quadro tecnologico attuale a portata degli istituti per facilitare l'implementazione di siti web scolastici orientati ai bisogni dell'utenza (allievi, genitori, docenti, autorità, ...), quindi strutturati sulla base delle buone pratiche esistenti nel campo delle tecnologie dell'informazione e valorizzando esperienze valide già esistenti.

In Ticino, dall'inizio degli anni '90, sono infatti nati, cresciuti, e a volte spariti diversi siti di scuole medie. Parallelamente, l'Amministrazione cantonale si è dotata di uno specifico Ufficio per la comunicazione elettronica, mentre per i bisogni della scuola è stato creato a suo tempo Scuoladecs, gestito dal Centro didattico cantonale. La domanda da porsi non è più "Chi potrebbe fare a meno del Web?" bensì "Con il Web riusciamo a soddisfare le esigenze degli utenti?".

Il web e la sua attrattività

Per molti anni, docenti pionieri in materia di siti web scolastici hanno impegnato ore ed energie nello sviluppo di pagine web, sostenuti da una forma-

zione prevalentemente autodidatta. Alcuni dei siti attualmente in servizio sono infatti il frutto di una grande esperienza accumulata a livello tecnico e a contatto con la realtà scolastica. Intanto, viepiù, la società si è abituata a far uso del web nelle attività professionali e nello svago, scoprendo possibilità di apprendimento e di arricchimento.

Il prezioso lavoro pionieristico di sviluppo di siti web scolastici fa fronte attualmente ad una situazione generale che mette in primo piano il bisogno e la fruizione di informazioni.

Ci si è domandati se non si sia giunti, con l'organizzazione attuale, ad una svolta, sia per quanto riguarda i mezzi tecnici sia per quanto riguarda le risorse impiegate, e se non sia il caso di ripensare il tutto a fronte di queste nuove esigenze. Con l'utilizzo generalizzato del web gli utenti si sono sempre più familiarizzati con questi mezzi, diventando più critici sui loro contenuti e sulla navigabilità delle informazioni, più consapevoli della loro utilità e più inclini a farne uso per soddisfare i propri bisogni di informazione. Ecco allora, dopo un periodo creativo artigianale, l'insorgere della necessità di dare un taglio più professionale allo sviluppo di siti web scolastici, tenendo conto di queste nuove esigenze. Applicando quanto di meglio sia a disposizione nel processo di sviluppo, soprattutto rispetto ai metodi e alle esperienze, nonché sfruttando le tecnologie più adatte e convenienti, anche siti web scolastici possono infatti raggiungere i livelli qualitativi desiderati dagli utenti.

L'obiettivo

"Web e scuola media" ha in una prima fase analizzato i bisogni degli utenti che ruotano attorno al "territorio" Scuola media raccogliendo dati e osservazioni; ha quindi identificato una serie di esperienze positive e alcuni punti problematici intervistando diversi gestori di siti web di scuola media. Contemporaneamente ha cercato, sperimentato e trovato una soluzione ottimale che permette alle sedi di gestire efficientemente, con continuità e senza bisogno di formazione particolare i propri siti web. La scelta è caduta sull'uso di tecnologie Open Source, quindi gratuite, con l'uso del gestore di contenuti Drupal. Alcune scuole già

fanno uso di questo software. La novità sta però nelle modalità con cui sarà possibile usufruire di quanto è stato creato: un servizio centralizzato permetterà alle sedi di dotarsi velocemente del sito, realizzato secondo standard comuni a tutti gli istituti scolastici.

Conclusa la fase sperimentale

Nell'anno scolastico 2008-2009 tre istituti scolastici (Cevio, Massagno e Pregassona) hanno svolto una prima sperimentazione adottando il prototipo di sito Web originato dalla versione educativa del software open service gratuito Drupal e facente capo al rapporto tecnico (hosting e manutenzione) di ti.edu.

In particolare i tre istituti hanno popolato la struttura base del sito secondo gli standard e le indicazioni fornite dal progetto. Nel corso del mese di giugno 2009 si è tenuto un incontro di bilancio tra tutti i partner coinvolti. In sostanza l'esperienza condotta è stata valutata in modo positivo sia per quanto riguarda gli aspetti tecnici, sia per i contenuti del sito. Gli istituti scolastici hanno apprezzato il fatto di poter disporre di una struttura già definita che assicura però nel contempo una grossa flessibilità. Anche per quanto attiene alla gestione del sito, attività solitamente molto onerosa e complessa, i problemi sono stati contenuti: la gestione può quindi essere assicurata da un docente che non dispone di particolari competenze nel campo dell'informatica. I "contenuti minimi" previsti hanno soddisfatto le esigenze delle sedi e si sono già intravisti molteplici sviluppi e ulteriori possibilità di applicazioni. Preso atto di questo bilancio nel corso dell'estate, in stretta collaborazione con l'Ufficio della comunicazione elettronica, si è operato per assicurare una struttura definitiva al sito, per migliorare il sistema di navigazione, per elaborare un concetto grafico secondo gli standard cantonali e infine per preparare un documento contenente tutti gli ampliamenti possibili del sito.

È ora prevista l'apertura al pubblico dei primi tre siti, in seguito, nell'arco dei prossimi due anni il progetto verrà progressivamente esteso a tutti gli istituti di scuola media.

* Coordinatrice del progetto
"Web e scuola media"

Essere docente oggi: diventare leader per costruire un'interazione fatale con la classe?

di Giovanni Gandola*

Gli studi sulla nuova identità professionale dell'insegnante sono sempre più numerosi, questo a seguito delle trasformazioni socioculturali che negli ultimi decenni hanno inevitabilmente modificato la funzione e la realtà della scuola.

Questi cambiamenti non riguardano solo il mandato formativo che richiede ora alla scuola di ogni ordine e grado, seppur con accenti diversi, di sviluppare competenze differenziate: accanto alle classiche conoscenze vanno acquisiti dei saper fare, spendibili in chiave professionale, e dei saper essere che dovrebbero realizzare una maturazione individuale e quelle capacità di integrazione sociale atte a formare il futuro cittadino responsabile.

In virtù dell'evoluzione tecnologica collettiva, che a giudizio di molti pedagogisti suscita molte perplessità, si è modificato il rapporto degli studenti con il conoscere, riducendo spesso il sapere all'essere informato, togliendo valore sociale all'approfondimento conoscitivo, svalutando il lavoro mentale che si fonda sulla concentrazione e sulla riflessione prolungata, a vantaggio della prima impressione e delle emozioni che si provano.

Rispetto al passato, il fascino delle modalità visive e il pensare in uno spazio di tempo ridotto sembrano aver subito un incremento considerevole, questo come riflesso dell'accelerazione generale degli stili di vita: di un giornale si scorrono solo i titoli, di un manuale delle istruzioni si guardano principalmente le figure e gli schemi, di un libro si leggono solo alcuni capitoli o i passaggi meglio evidenziati o pubblicizzati, lo zapping televisivo è diventato il modo normale di guardare le trasmissioni.

Su un altro piano, i cambiamenti educativi intervenuti nell'ambito familiare, pur partendo da premesse culturali legittime quali l'autorevolezza, l'ascolto e la negoziazione con i figli, hanno di fatto sbiadito il ruolo di guida dell'adulto e ampliato a dismisura l'aspetto di protezione incondizionata del minore. Le ricadute cognitive e comportamentali in classe sono sotto gli occhi dei docenti: una maggioranza di allievi che vogliono sì imparare, ma con rapidità, senza fatica, possibilmente divertendosi, ricorrendo all'aiuto del docente o del compagno appena incontrano un ostacolo cognitivo.

Il soggetto epistemico di eminenti pedagogisti del secolo scorso sembrerebbe completamente trasformato, a vantaggio di una visione non propriamente confortante!

Fortunatamente, ancora oggi, la scuola rimane l'istituzione che sviluppa dei saperi tramite i docenti, ed è plausibile che questi si aspettino dagli allievi condivisione e, a dipendenza dell'età, partecipazione crescente e responsabile a tale scopo.

D'altronde è legittimo ritenere che l'allievo che affronta un compito di apprendimento debba sempre riferirsi a qualche esperienza precedente per dargli un senso: al di là dell'aspetto cognitivo del compito scolastico, egli cerca di capire il senso, perché lo deve svolgere, cosa ci si aspetta da lui, quale immagine riuscirà a dare di se stesso e come verrà giudicato.

Dietro ogni apprendimento cognitivo si profila dunque, oggi più che mai, una valenza socio-emotiva che non è possibile ignorare.

D'altra parte, come sostiene Oberholzer, ogni apprendimento è situato, l'insegnante non è «free of culture»; egli entra sulla scena scolastica come portatore di significati elaborati nella sua storia professionale, familiare e sociale; e i saperi non esistono fintanto che essi non sono comunicati e condivisi.

Di regola, in classe, il docente e gli allievi utilizzano il discorso (verbale e gestuale) sia per la progressione didattica dei saperi, sia per descrivere e significare l'esperienza umana che stanno condividendo: le loro comunicazioni sono rette da un insieme di regole e di valori contestualizzati, di norma piuttosto impliciti. Un osservatore esterno rimarrebbe certamente affascinato dalla coreografia degli scambi di domande e risposte con la quale viene in qualche modo orchestrata la costruzione delle conoscenze e la comprensione reciproca degli eventi emotivi.

Secondo questa prospettiva pedagogica, il processo di scolarizzazione è un percorso delimitato dall'acquisizione di nozioni che si appoggia su di un apprendimento sociale della comunicazione. Detto in altro modo, in ogni lavoro scolastico la definizione della situazione stessa costituisce una parte del problema che gli allievi devono risolvere.

A titolo d'esempio, Bergqvist (citato da Oberholzer) racconta come l'apprendimento induttivo (tecnica pedagogica che consiste nel far scoprire i fatti dagli allievi stessi) nel contesto di un laboratorio di fisica può diventare per gli studenti lo scopo e non il mezzo di studio, generando di conseguenza delle divergenze d'interpretazione tra il docente e gli allievi. Per l'insegnante, l'esperienza del laboratorio è funzionale ad analizzare il perché della rifrazione ottica, mentre per gli allievi il compito è quello di trovare come esporre in modo conveniente il materiale per realizzare l'esperienza.

È possibile che l'equivoco in questione sia da addebitare solo ad un'inadeguata consegna o magari a una confusione nelle aspettative reciproche, in ogni caso il quadro interattivo in classe non risulta propizio alla condivisione del senso delle attività didattiche realizzate.

Come sottolineato a più riprese da numerosi autori, il potere dialogico tra l'insegnante e gli allievi è determinato soprattutto dalle differenze di conoscenze; questa «naturale» asimmetria tra il docente e l'allievo rappresenta una dinamica essenziale e necessaria che orienta la forma delle interazioni verbali ed emotive.

In classe la posizione dominante dell'insegnante si manifesta nella sua attitudine a determinare i significati, a mantenere la continuità tematica, ad assicurarne la coerenza, così come a valutare regolarmente le produzioni degli allievi. Comunicare in tale ambito è dare un senso alla realtà, è richiedere di aderire implicitamente alla prospettiva del docente, è accettarne le premesse interpretative e i riferimenti epistemologici sottesi.

Le pratiche discorsive utilizzate in classe servono per guidare l'apprendimento disciplinare, esse configurano nel tempo le diverse aspettative di ruolo attese presso gli allievi; solo accettando questa posta pedagogica questi ultimi possono sviluppare la propria attività cognitiva.

D'altra parte bisogna considerare che l'insegnante si trova in una situazione ambigua perché ambiguo è il suo mandato sociale: gli viene chiesto di svolgere contemporaneamente delle funzioni dove aiuto e controllo devono essere esercitati insieme, queste funzio-

ni però non gli sono richieste direttamente dall'allievo, ma per interposta persona dai cittadini.

Come sostiene Malagoli, l'efficacia del suo lavoro è frutto di un particolare incontro tra capacità e possibilità di influenzamento: l'allievo non è un semplice «soggetto» dell'iniziativa altrui. La risorsa maggiore per raggiungere questo scopo nasce all'interno del rapporto attraverso il costante coinvolgimento degli allievi nella ricerca di significati condivisi.

Sempre secondo Malagoli, nel normale percorso di sviluppo del gruppo classe (ciclo vitale) si ha una prima fase di dipendenza, nel quale domina l'incertezza e il bisogno di trovare degli aggiustamenti reciproci tra i componenti. I rapporti che sono ricercati sono quelli con i compagni che possono aiutare di più sul piano scolastico, i compagni più simili con i quali è più facile comunicare, quelli istintivamente più simpatici.

Si delinea poi una fase di conflitto, in cui i più assertivi e aggressivi tendono a monopolizzare l'attenzione sia intervenendo con domande e risposte adeguate, sia disturbando in vari modi lo svolgimento delle lezioni (ritardi, domande sciocche e impertinenti, commenti critici sui compagni o sulla materia, ecc.).

Il ruolo dell'insegnante a questo punto è determinante, il suo intervento nella classe dovrebbe permettere di ridefinire e rinegoziare tutta una serie di regole, di presupposti di lavoro, d'immagini personali per ricreare quell'accoppiamento strutturale così fecondo sul piano del conseguimento degli scopi del gruppo.

Esistono evidentemente dei tempi più propizi per entrare in questo accoppiamento, ma un elemento sul quale praticamente tutti i pedagogisti concordano è l'utilizzazione, tramite una verbalizzazione almeno parzialmente esplicita nelle fasi iniziali, del contratto educativo/didattico.

Questo contratto assume un ruolo importante nei processi di interpretazione delle situazioni e dei compiti scolastici: di regola in forma tacita è implicitamente riconosciuto (dagli allievi e dalle famiglie), e definisce i diversi aspetti della relazione didattica. Esso costituisce un sistema di reciproche attese di comportamenti e di abitudini nel contesto scolastico, del quale



Foto TiPress/C.R.

soprattutto l'allievo deve scoprire e acquisire i parametri specifici ad ogni insegnante.

Tuttavia siccome né il docente né l'allievo sono infallibili, le rotture di contratto sono sempre possibili (esse, è utile sottolinearlo, possono essere causate da entrambe le parti), provocando di conseguenza dei malintesi nella comunicazione; queste violazioni sono comunque talvolta feconde proprio per rinegoziare in maniera esplicita le regole della classe.

D'altra parte il carattere normativo del contratto didattico, a giudizio di molti pedagogisti, limiterebbe per il singolo allievo il rapporto personale con il sapere, in particolare a riguardo dei tempi e dei modi con i quali lo studente può appropriarsi delle varie conoscenze.

Questa riflessione solleva il tema, che qui per ovvi motivi non è possibile discutere, sull'opportunità delle differenziazioni pedagogiche, sia verticali sia orizzontali, nella scuola; perché è innegabile che nel periodo scolastico obbligatorio gli allievi dotati possono venir frenati nell'apprendimento e di conseguenza spesso si annoiano, mentre quelli in difficoltà richiederebbero maggiori aggiustamenti del caso.

Inoltre non è raro osservare come gli allievi, pur rispettando appieno le esigenze del contratto didattico, possano ritrovarsi comunque in una situazione di insuccesso scolastico; secondo Schubauer-Leoni il valore del contratto risiede più nella sua capacità di spiegare il malfunzionamento della relazione educativa che di dar conto delle difficoltà di apprendimento. Esso rappresenta in definitiva più un freno agli errori di attribuzione relativamente alle intenzioni e ai comportamenti sia degli allievi sia dell'insegnante, che il determinante delle condotte cognitive conseguenti piuttosto alle caratteristiche mentali interne

dei soggetti presenti sulla scena scolastica.

In merito alle modalità di conduzione del gruppo classe la ricerca pedagogica ha da tempo definito e analizzato i differenti stili educativi che gli insegnanti utilizzano: lo stile autorevole, autoritario, democratico, permissivo, indifferente, con le varie combinazioni intermedie possibili, sottolineando vantaggi e inconvenienti in ognuna delle varianti.

In modo analogo la psicologia sociale ha fornito diversi modelli teorici di leadership: la conduzione centrata sul compito, quella a valenza socio-emotiva, quella dipendente dalle situazioni eccetera, descrivendo anche in modo relativamente preciso i vari obiettivi che il leader è tenuto ad assumere per un ottimale funzionamento del gruppo.

Giunti a questo punto, riteniamo interessante proporre a chi ha avuto la pazienza di seguirci sin qui un confronto tra due concezioni pedagogiche che, in modo riduttivo, potremmo definire rispettivamente tradizionale e innovativa, relativamente a delle dimensioni centrali delle interazioni concrete tra allievi e docenti, di cui precedentemente abbiamo tracciato la cornice contestuale.

Le cinque categorie (o dimensioni psico-pedagogiche) che vogliamo prendere in considerazione riguardano:

- la gestione del potere;
- l'efficacia nell'apprendimento;
- il clima di classe;
- i fattori motivazionali;
- il ruolo del docente.

Nel modello tradizionale vige il principio secondo cui i compiti assegnati devono essere svolti e le lezioni seguono il corso previsto e programmato dal docente. In questa visione non sono gradite la lentezza nella comprensione, le sorprese, ancora meno le critiche sul programma.

Essere docente oggi: diventare leader per costruire un'interazione fatale con la classe?

I contenuti proposti devono essere assimilati, le difficoltà di apprendimento o di relazione sono dunque considerate più che altro delle perdite di tempo o delle resistenze volontarie da combattere e neutralizzare.

Nella prospettiva innovativa per contro gli allievi hanno dei margini di scelta e di iniziativa possibili, non sono accettate l'indifferenza e la sotto-missione passiva agli apprendimenti. Agli allievi è esplicitamente richiesto di costruire un personale metodo di lavoro e di studio, tramite il quale impossessarsi dei contenuti scolastici; l'uso nozionistico dei manuali e gli atteggiamenti troppo scolastici sono negativamente considerati.

Nel modello tradizionale il clima e l'atmosfera della classe sono improntati al rispetto reciproco, si richiede la massima correttezza e gentilezza nelle relazioni, le volgarità sono assolutamente bandite e fortemente sanzionate, non sono accettate in alcun modo né la sfida né le provocazioni all'autorità, e neppure le emozioni eccessive come il ridere o il divertirsi.

Anche nella prospettiva più innovativa il valore del rispetto, per sé e per gli altri, è ovviamente importante, ma vi è un'attenzione particolare per l'ascolto dell'altro, per la ricerca di una coesione nel gruppo, attraverso anche la mutua assistenza e la lotta all'esclusione sociale. Di conseguenza l'eccessivo individualismo, la freddezza emotiva, il rifiuto di coinvolgersi emotivamente nelle attività non sono apprezzati.

Per quanto concerne la dimensione delle motivazioni verso l'apprendimento, vi sono evidentemente delle somiglianze nei due modelli: entrambi cercano di suscitare un consenso da parte degli allievi verso il programma e le materie; ma le differenze citate in precedenza determinano una gestione diversa delle reazioni possibili degli allievi. Nel primo modello il disinteresse e le preferenze personali sono mal giudicati, nel secondo modello, per contro, vi sono dei tentativi di negoziare parzialmente i contenuti del programma con gli interessi degli studenti, inoltre la sfiducia degli allievi seri per delle pratiche originali o inconsuete, così come il sabotaggio degli interessi altrui divergenti, sono mal visti.

La diversità maggiore tra i due modelli riguarda tuttavia il posizionamento e

il ruolo del docente all'interno della classe.

Nel modello tradizionale l'insegnante è il cardine degli apprendimenti, la sua centralità è marcata dalla costante guida nella trasmissione dei saperi, dai ripetuti richiami rivolti agli allievi perché rimangano concentrati e continuino a lavorare, dal tentativo di prevenire ogni errore possibile, ritenuto inutile e dannoso.

L'apprendimento tramite vie differenti (altri testi, l'aiuto di un compagno, le lezioni private, la televisione o internet) non è gradito, quasi fosse una sorta di concorrenza sleale o implicasse, più o meno inconsciamente per il docente, una perdita di valore come unico dispensatore dei saperi. Una delle preoccupazioni più importanti per il docente è l'assoluta equità dei suoi comportamenti (sia di spiegazione, di aiuto e di valutazione), per questa ragione spesso vi è una specie di ossessione per le copie o i tentativi di frode.

Viceversa nel modello innovativo l'insegnante, pur rimanendo il leader indiscusso del gruppo, riesce a variare maggiormente la sua posizione all'interno della classe: può essere centrale in taluni momenti, ma anche periferica in altri; il docente diventa una risorsa per lo svolgimento delle attività di apprendimento degli allievi, il suo compito è quello di facilitare e accompagnare gli studenti nell'acquisizione delle conoscenze. Il suo ruolo può oscillare tra quello di insegnante e quello di animatore/allenatore. L'errore, in questa visione, è ritenuto interessante e potenzialmente produttivo, le attività di differenziazione didattica risultano più agevoli, gli allievi sono investiti di una maggiore responsabilità per quello che possono realmente imparare.

In questa prospettiva ciò che è inaccettabile è piuttosto l'idea di adoperare le innovazioni, ad esempio le tecnologie multimediali, per imparare meno o con minore fatica. Anche in questo ambito vi è una sorta di ossessione pedagogica ricorrente: quella di scuotere e sbloccare gli allievi, pure i più passivi o incapaci.

Spingendosi oltre si può arrivare a sostenere che nella mente dell'insegnante esistono pure delle attribuzioni cognitive di secondo livello, in for-

ma implicita, che rappresentano delle interpretazioni pedagogiche importanti relative per esempio alla responsabilità degli inevitabili insuccessi che l'insegnamento comporta.

Nel modello tradizionale il fallimento scolastico viene più facilmente addossato (proiettato) all'allievo, che per le sue caratteristiche cognitive o comportamentali non meritava (a posteriori) l'insegnamento dispensato. In quello innovativo, l'insuccesso dell'allievo viene assunto personalmente dal docente, anche in modalità talvolta eccessivamente depressive, oppure attribuito alla mediocre qualità formativa del sistema scuola.

In conclusione la scelta, più o meno cosciente, del docente di praticare uno o l'altro di questi orientamenti, condiziona in modo importante sia le aspettative di ruolo reciproche tra l'insegnante e l'allievo, sia le attribuzioni di valore incrociate dei vari comportamenti presenti nel campo scolastico. Queste attribuzioni si organizzano nella mente nel tempo, e diventano credenze cognitive specifiche che contribuiscono in maniera determinante a strutturare, e spesso a cristallizzare, le dinamiche delle relazioni individuali e collettive nella classe, fornendo un significato ben preciso a quella interazione fatale, nel duplice senso di profetica e di risolutiva, presente nel titolo di questo testo.

* Docente di sostegno pedagogico presso la Scuola media di Gravesano e docente di pedagogia/psicologia presso il Liceo di Lugano 1

Bibliografia

- Grossen, M. (1997) *Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives in Pratiques sociales et médiations symboliques*, Peter Lang, Berna.
- Oberholzer, V. (2001) *Jeux et enjeux des interactions maître-élèves en classe*, Travaux de l'Institut de Psychologie, Uni Losanna.
- Malagoli Togliatti, M. (1998) *Il gruppo-classe, Scuola e teoria sistemico-relazionale*, Carocci, Roma.
- Perrenoud, Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Parigi.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1991) *L'évaluation: problème de communication*, Cousset, Friburgo.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1996) *Etude du contrat didactique...* in *Débats autour de concepts fédérateurs*, De Boeck, Bruxelles.

Il testo scritto finisce dal dottore. Come rendere divertente la revisione del testo per i bambini di scuola elementare

di Simone Fornara*

In margine a un esperimento didattico e a un progetto di ricerca

In un incontro con i bambini delle scuole elementari di Biasca e dintorni, avvenuto l'8 aprile nell'ambito delle iniziative promosse per l'edizione 2009 del concorso di scrittura "Tre Valli" dagli organizzatori Leonia Menegalli, Orazio Dotta e Franchino Sonzogni¹, si è condotto un interessante esperimento didattico che riguarda la revisione del testo scritto. La revisione, come è noto², è da sempre uno dei nodi problematici all'interno dei processi coinvolti nella scrittura. In particolare, essa necessita di strategie nuove per risultare accattivante e non solo faticosa per i bambini. La strategia descritta qui propone alcune soluzioni che, a partire da un'attività ludica, portano i bambini a essere coinvolti attivamente nella revisione, riducendo gli effetti della noia e della fatica. Si tratta di una strategia che sarà oggetto di sperimentazione pluriennale condotta parallelamente in scuole elementari ticinesi e italiane al fine di verificarne l'efficacia e di fornire linee-guida e percorsi didattici definitivi e sicuri³.

Il "peso" della revisione

La revisione è una delle fasi più importanti del processo di scrittura, sia per lo scrittore inesperto, sia per quello esperto⁴. Senza di essa, ad esempio, non avremmo avuto capolavori assoluti della letteratura mondiale. Non avremmo avuto le liriche del Petrarca, la *Commedia* dantesca, o i *Promessi sposi*. Si pensi all'instancabile *labor limae* con il quale Alessandro Manzoni "levigò" il suo romanzo per circa due decenni, dalla prima stesura del *Fermo e Lucia* all'edizione definitiva del 1840. Un lavoro fatto di letture e riletture, di incessanti ricerche lessicali e sul parlato, di modifiche, regolazioni, aggiustamenti e meticolose analisi volte a uno scopo preciso: rendere la lingua del romanzo comprensibile a tutti, eliminando i tratti marcatamente regionali (di provenienza prevalentemente lombarda) che ne avrebbero compromesso la diffusione a livello nazionale sul territorio italofono. Sono solo esempi, che la conoscenza di ognuno potrà facilmente estendere ad altri testi e ad altre letterature.

Ma chiunque abbia un po' di esperienza in fatto di scrittura e di didattica della scrittura concorderà con l'idea secondo cui la revisione del testo scritto sia anche una delle fasi più faticose (Manzoni *docet*) del processo di scrittura. Il "peso" della revisione è anche questo: da un lato, esso deriva dalla sua importanza nella costruzione di un prodotto finale di qualità; dall'altro è il peso della fatica, che spesso spinge a passare oltre, per consegnare alla pubblicazione (non necessariamente stampata) la prima versione redatta. E questo vale anche – e forse a maggior ragione – per i bambini che imparano a scrivere (dove per scrivere si intende 'comporre testi', dando quindi per scontata la prima alfabetizzazione, cioè l'apprendimento del codice). Ogni docente di SE avrà di certo provato la frustrazione derivante dall'inutilità delle insistenze sulla riletture del testo appena scritto: una situazione didattica ricorrente è quella del bambino che, appena terminata la composizione, porta il foglio al maestro che subito gli domanda: "L'hai riletto?"; il bambino, di solito, risponde di sì anche se non l'ha fatto, oppure ammette candidamente di no; in entrambi i casi, il maestro (la prudenza non è mai troppa) nicchia e ribatte "Vai al posto e rileggilo ancora". Ma alla fine il testo consegnato difficilmente risulta con "ogni diligenza riveduto e corretto"⁵.

Le operazioni della revisione

La riletture è una delle fasi di base per il processo della revisione del testo; anzi, è forse più corretto dire che ne costituisce la *conditio sine qua non*. Senza riletture, è impossibile revisionare un testo. Ma la revisione è una realtà estremamente complessa, e proprio nella sua complessità va cercata l'origine della fatica e insieme dell'enorme difficoltà che uno scrittore inesperto incontra nell'eseguirlo e portarla a termine in maniera efficace. La revisione, ad esempio, coinvolge livelli diversi: il contenuto (la coerenza), l'organizzazione del contenuto (la coesione) e l'ampio terreno della forma linguistica (dall'ortografia alla punteggiatura, con il coinvolgimento della sintassi, dalle scelte lessicali agli accordi morfologici, e tanto altro ancora).

Al di sopra di questa complessità, è però possibile individuare altre fasi che la contraddistinguono, indipendentemente dal livello di indagine. Per questo, è utile rinviare al processo delineato da Bereiter e Scardamalia⁶, definito CDO (*confronta, diagnostica, opera*), che apre la strada a un'interessante analogia attraverso la quale si motiva e si precisa l'esperimento didattico proposto qui di seguito. Possiamo infatti chiamare queste fasi *operazioni*: la prima operazione è la rilevazione dei problemi, condotta attraverso l'analisi del testo a partire da un'attenta riletture (*confronta*); la seconda è l'individuazione delle cause che originano i problemi (*diagnostica*); la terza è la soluzione degli stessi (*opera*). L'analogia ci può trasferire nel campo medico: ciò che facciamo sul testo durante la revisione è paragonabile a quanto succede quando ci rechiamo dal medico perché abbiamo un disturbo. Il medico dapprima ci visita (conduce su di noi un'analisi approfondita e rileva i nostri problemi), poi emette una diagnosi (assegna al problema un nome) e infine prescrive una cura (ci fornisce una strategia per risolvere il problema). Se il medico è scrupoloso, ci dirà con ogni probabilità di tornare da lui per un controllo al termine della cura. Allo stesso modo agisce il docente che non sottovaluta questa difficile e assai problematica componente del processo di scrittura: dopo aver individuato gli errori o comunque i problemi nel testo del suo allievo, e dopo avergli indicato le strade per risolverli, gli dirà di completare la revisione sistemando ciò che non funziona e poi di riportargli il testo per verificare che tutto si sia sistemato.

Il docente dottore

L'esperimento didattico che ho condotto a Biasca si è svolto in due parti distinte, secondo due modalità differenti di tradurre in pratica lo spunto derivante dall'analogia medica appena descritta. La prima parte vede per protagonista il docente, che indossa in classe i panni del dottore (in quel di Biasca, dopo aver fatto scrivere ai bambini individualmente tre righe sul tema del concorso – in sintesi, *che cos'è la felicità* – sono uscito dall'aula e sono rientrato nei panni di un fittizio fratel-



Foto TiPress/D.A.

lo gemello medico di me stesso, il dottor Orto Graphicus, con tanto di camicia bianca, stetoscopio e cartelletta medica in mano). Il docente invita i bambini, a turno, a sottoporre i loro scritti alla visita medica: quindi rilegge con attenzione, simula col viso la preoccupazione per il problema rilevato (o per i problemi rilevati), prende un foglietto e scrive su di esso due cose: il nome del disturbo e la relativa cura, utilizzando possibilmente un linguaggio medico o pseudo-medico. Poniamo di trovarci di fronte a un problema ortografico come la mancanza delle *h* nelle voci del verbo *avere*: la diagnosi potrebbe classificare il problema *carenza di vitamina h*, oppure come la presenza indebita di una *q* nella parola *scuola*: in questo caso avremo un *eccesso di vitamina q* o – a scelta – una *carenza di vitamina c*; oppure ancora come la caduta delle doppie (assai frequente nell'italiano regionale del Canton Ticino e del nord Italia): avremo allora la *sindrome delle doppie mancanti*, o *anemia delle doppie*; o, al contrario, come il raddoppiamento indebito di una consonante nella parola *libbro*: avremo un *accumulo adiposo di b*, che rende il libro più pesante (quest'ultimo esempio è tratto dalla *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari). La cura, invece, prescriverà l'assunzione di una buona dose di vitamina *h*, o *q*, o di una scatoletta di doppie, da distribuire con attenzione nel testo, o, nel caso della doppia in eccesso, una dieta con la quale riportare al peso-forma le parole sovrappeso (torneremo più avanti sul problema di calibrare le indicazioni sul livello del destinatario). A questo punto, la parola passa di nuovo al bambino, che deve sistemare il te-

sto seguendo le prescrizioni del docente-dottore, eventualmente riportandoglielo al termine dell'intervento.

La clinica del testo

La seconda parte dell'esperimento didattico assegna ai bambini un ruolo più attivo sin dall'inizio, coinvolgendoli non solo nel momento di somministrare la cura al proprio testo, ma anche in quello della visita stessa. In altre parole, i bambini si trasformano in medici, costituendo piccole equipe formate da tre dottori (ad esempio, un primario e due assistenti, se si vuole creare una gerarchia nei ruoli). Su indicazione del docente, i singoli gruppi conducono le tre operazioni sui testi (visita, diagnosi e cura) consegnando infine all'autore del testo un foglietto con la cura (i testi, nell'esperimento di Biasca – ma è scelta ovviamente discutibile – sono stati presi e distribuiti a caso, con l'unica accortezza di non dare all'equipe uno scritto prodotto da uno dei suoi membri).

La visita generica e la visita specialistica

Il lavoro per equipe suggerisce molte possibilità di diversificazione dei compiti e permette anche di stabilire percorsi pluriennali che attraversino l'intero secondo ciclo. Di seguito ne indichiamo solo alcuni, partendo dal percorso meno complesso e complicando sempre più le cose. Si tratta solo di esempi: sarà infatti il docente che ha voglia di mettersi in gioco a cambiare le carte in tavola e a pensare al percorso che più si adatta alle esigenze della sua classe. Non è neppure da escludere un avvio del percorso, even-

tualmente ancor più semplificato, già in seconda SE.

1. (terza SE) Le equipe hanno il compito di concentrarsi sulla revisione ortografica, ma con obiettivi differenti. Ogni equipe dovrà infatti lavorare su un problema specifico di ortografia, stabilito a priori dal docente sulla base delle tipologie di errori più frequenti nella sua classe: ad esempio, ci saranno i reparti di *ortografia distintiva* (che lavorerà sull'*h* distintiva che permette appunto di distinguere una forma verbale da una preposizione o da un sostantivo, oppure sull'apostrofo o sull'accento), di *ortografia delle doppie*, di *ortografia delle parole difficili*, ecc.⁷
2. (terza SE) Le equipe hanno tutte lo stesso compito: revisionare il testo a livello di ortografia, individuando tutti i problemi e prescrivendo le cure (senza quindi limitare il lavoro a un problema specifico). Questo percorso può anche essere visto come l'approdo naturale del primo: i bambini-dottori dapprima si "allenano" su problemi specifici (percorso 1), poi provano ad affrontarli tutti assieme (percorso 2).

Le prime due proposte si basano sulla constatazione che l'ortografia oggi, più ancora che in passato, è un problema assai serio, che non può più essere accantonato dai docenti. Una recente ricerca da noi condotta in territorio ticinese e italiano ha infatti confermato che gli errori di ortografia si verificano in misura sempre maggiore, compromettendo l'apprendimento stesso della lingua scritta nei bambini di SE, i quali sono poi inevitabilmente portati a trascinare queste lacune anche negli ordini scolastici successivi, con il concreto rischio della fossilizzazione delle abitudini linguistiche sbagliate⁸. I due percorsi sopra individuati potrebbero attuarsi all'inizio del secondo ciclo (3a SE), per poi lasciare spazio a una complicazione dei compiti delle equipe, coinvolgendo altri aspetti della revisione.

3. (4a/5a SE) Le equipe hanno compiti differenziati che corrispondono a diversi livelli di revisione: ci saranno quindi i reparti specializzati di *ortografia*, *lessico*, *sintassi*, *morfologia*, *punteggiatura*, ma anche di *organizzazione del testo* (coesione) e di *contenuto* (coerenza).

Il testo scritto finisce dal dottore. Come rendere divertente la revisione del testo per i bambini di SE

4. (5a SE) Alla fine del percorso è ipotizzabile che i bambini abbiano maturato una certa dimestichezza con gli strumenti della revisione e con i suoi livelli, pertanto si può pensare a equipe con lo stesso compito: svolgere una visita generica, conducendo una revisione globale su più livelli.

Nelle fasi specialistiche è opportuno pensare a una rotazione delle equipe, in modo che tutti i bambini abbiano la possibilità di sperimentare gradualmente ogni livello di revisione: chi si occupa di ortografia per un mese, ad esempio, poi passerà a occuparsi di sintassi, scambiandosi con i compagni (lo stesso vale per i problemi specifici di ortografia: chi si esercita sugli errori di distintività, dopo un mese passerà a occuparsi delle doppie, ecc.).

La diagnosi e l'invenzione linguistica

Tutte e tre le fasi del processo (visita, diagnosi, cura) sono ugualmente importanti per la riuscita del percorso didattico. Sono inoltre legate strettamente l'una con l'altra: solo una visita attenta e scrupolosa può portare a individuare gli elementi necessari per una buona diagnosi e per la conse-

guente prescrizione della cura adatta. Il compito del docente sarà dunque quello di creare le premesse perché la modalità di lavoro qui descritta sfrutti appieno tutte le sue potenzialità. E non basterà che la classe sia abituata a lavorare a gruppi: è assolutamente indispensabile che i bambini siano guidati verso una particolare attenzione al testo e alla lingua scritta. Inoltre, devono capire sin dall'inizio l'utilità del lavoro che essi sono chiamati a svolgere: utilità propria e utilità altrui; per chi visita e per chi riceve la cura. In questo modo si riuscirà a contenere (ma non a eliminare) la componente ludica che funziona come ingrediente parimenti fondamentale per la riuscita del percorso. Dal punto di vista linguistico, il vantaggio del lavoro di gruppo risiede in primo luogo nel fatto che i bambini, lavorando su uno stesso testo prodotto da un bambino esterno all'equipe, sono portati a scoprire con più facilità i problemi (è noto a tutti – anche agli scrittori esperti – come sia a volte difficile notare i propri errori, tanto che ci si affida spesso alla lettura altrui, prima della pubblicazione). Inoltre, sono portati a confrontarsi attraverso la discussione, sia per individuare gli errori, sia per inventare la parola per la diagnosi, sia per prescrivere la cura. E i

momenti del confronto e della discussione diventano il germe dal quale nasce la riflessione metalinguistica (al docente accorto non sfuggirà l'occasione di effettuare registrazioni audio di questi momenti, per analizzarli con tutta calma successivamente). Un momento che viene rafforzato anche dalla fase di invenzione linguistica, come ci hanno insegnato, tra gli altri, Gianni Rodari ed Ersilia Zamponi⁹: del primo, si ricordi l'insistenza sulla creatività insita negli errori, che un abile docente deve saper sfruttare sul piano didattico¹⁰. Ed è qui, infatti, che il docente dovrà intervenire per contenere l'esuberanza dei bambini, ricordando loro l'importanza di fornire indicazioni utili e non solo divertenti: perché non capiti, ad esempio, che la diagnosi sentenzi "ignorografia" riguardo a un testo infarcito di errori ortografici, con la conseguente formulazione di una cura drastica e al tempo stesso pilatesca: "comperare un vocabolario tascabile e portarlo sempre con sé" (l'esempio è reale, tratto dalle schede compilate dai bambini durante l'esperienza di Biasca)¹¹.

La cura: l'importanza di calibrare le indicazioni

Quando a visitare il testo è il docente-dottore, la prescrizione della cura diventa uno strumento dalle notevoli potenzialità, che offre al docente stesso innumerevoli piste per suscitare nel bambino una attiva riflessione sul testo. La cura, infatti, può assumere tutti i caratteri propri dei consueti interventi correttivi sul testo: può essere quindi un intervento semplicemente rilevativo (rileva il problema senza esplicitare la soluzione), oppure esplicitamente risolutivo (quando, oltre a rilevare il problema, ne fornisce la soluzione esplicita)¹². Immaginiamo che il testo sottoposto a visita presenti errori di ortografia relativi alla *h* distintiva. Una possibile cura rilevativa potrebbe essere così formulata: "presta attenzione alle forme verbali e somministrare una dose massiccia di vitamina *h* quando necessario". Si tratta di un'indicazione chiara ma non esplicita, che obbliga il bambino a rileggere tutto il testo con attenzione per cercare le forme verbali sbagliate e per correggerle, favorendo l'attivazione di

La visita del dottor Orto Graphicus: un esempio

Testo reale

La felicità e cuasi un po' tutto e che adesso sono cominciate le vacanze anche.

- **Problemi:**
felicità, e, cuasi, sintassi
- **Diagnosi:**
anemia accentuativa, carenza di vitamina Q, scompenso ordinatorio (in particolare alle "anche")
- **Cura:**
fai attenzione agli accenti (mettili dove servono!); somministra alla parola *cuasi* una dose abbondante di vitamina Q; fai ordine nei tuoi pensieri e riscrivi la seconda frase (dopo "tutto"), rimettendo a posto le "anche"

Scheda distribuita ai bambini

Il testo visitato è stato scritto da:

Problemi:
(scrivete qui gli errori che avete trovato nel testo)

Diagnosi:
(scrivete qui il nome inventato della malattia):

Cura:
(scrivete qui che cosa deve fare l'autore per far guarire il suo testo)

Firmato: i dottori

una riflessione metalinguistica. Ovviamente, per somministrare una cura di questo tipo dobbiamo essere certi che il bambino sia in grado di riconoscere l'errore. Poniamo invece di aver riscontrato un errore nella grafia di una parola straniera (es.: *shopping*) che il bambino ha sentito pronunciare (da qualcuno o in televisione), ma non ha mai visto in forma scritta. La via più sicura è di ricorrere a un'indicazione risolutiva, per evitare ulteriori errori e un dispendio di tempo e di energie poco gratificante per il bambino: "per curare questa forma di *forestierite acuta*, devi riscrivere la parola sottolineata (*sioppin*) così: *shopping*. È una parola inglese che segue regole ortografiche diverse dalle nostre". Ma esiste, a ben guardare, almeno un'altra interessante alternativa: si potrebbe anche ricorrere a una cura rilevativa, che suggerisca al bambino di andare a cercare su un dizionario o su internet la grafia corretta, magari fornendogli solo come indizio la parte iniziale della parola: *sho...*

Un'altra importante scelta che il docente-dottore si trova a dover fare è di calibrare la quantità delle cure non solo in base al testo che sta visitando, ma anche all'allievo che lo ha prodotto. Un esempio per chiarire: se il testo presenta innumerevoli problemi, dall'ortografia alla sintassi, dalla coerenza alla coesione, è chiaro che prescrivere una moltitudine di cure potrebbe causare ulteriori problemi al bambino, invece di risolverli. Diventa allora decisivo il ricorso a un intervento graduale, che punti a risolvere prima i problemi più evidenti, e poi ad affrontare tutti gli altri, in una serie di cure di intensità progressiva (ad esempio, partendo dall'ortografia, per arrivare in un secondo momento alla sintassi, o al lessico, e così via). La gradualità dovrebbe insomma essere il criterio principale, anche se non può essere ignorato, nell'ambito della programmazione scolastica, l'inevitabile dilatamento nel tempo che essa richiede. Ma, si sa, nella scrittura come in altre abilità oggetto di apprendimento scolastico, la fretta è cattiva consigliera.

* Docente in Didattica dell'italiano presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno



Foto TiPress/D.A.

Note

1 Ai quali va il mio sentito ringraziamento per aver reso possibile lo stimolante e proficuo incontro con i bambini.

2 Cfr., per quanto riguarda il tipo di revisione che sono soliti condurre i bambini, E.W. Nold, «Revising», in C.H. Frederiksen, J.F. Dominic (a cura di), *Writing: The nature, development and teaching of written communication*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, pp. 67-79.

3 Il testo presenta dunque solo l'idea alla base del progetto di ricerca, rinviando a successivi momenti una discussione più approfondita.

4 Cfr. D. Corno, *Scrivere e comunicare*, Torino, Paravia, 1999, p. 25.

5 La formula tra virgolette è ripresa dai frontespizi dei libri antichi, nei quali compariva frequentemente in caso di ristampe di edizioni precedenti migliorate dall'autore o dallo stampatore attraverso un attento processo di revisione e correzione.

6 Cfr. C. Bereiter e M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*, traduzione italiana a cura di Dario Corno, Firenze, La Nuova Italia, 1995, in particolare alle pp. 285-290. Al modello di Bereiter e Scardamalia si ricollega M. Della Casa, *I generi e la scrittura. Un approccio sociocognitivo all'insegnamento della composizione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2003, p. 88.

7 Le tipologie di errori menzionati sono classificabili in tre categorie principali: errori di distintività, listemi o parole-icona, errori di trascrizione fonologica. Tali categorie sono state individuate in una recente ricerca condotta dall'Alta scuola pedagogica in territorio ticinese e italiano: cfr. *infra*, nota 8.

8 Si tratta della ricerca ASP *Apprendimento della riflessione metalinguistica in lingua italiana in bambini ticinesi e in bambini italiani in età scolare (8-10 anni) e in situazione didattica*, avviata nel 2006 e in fase di conclusione, sotto la responsabilità di Dario Corno, Boris

Janner e Simone Fornara, i cui primi risultati sono illustrati in B. Janner e D. Corno, *L'ortografia in bambini ticinesi e in bambini italiani in situazione didattica. Per una ricerca, in Linguisti in contatto. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera*. Atti del Convegno dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (Bellinzona, 16-17.11.2007), Bellinzona, OLSI, 2009, pp. 397-407.

9 Cfr. G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, prima ed. 1973; E. Zamponi, *I Draghi lcopei*, Torino, Einaudi, prima ed. 1986; E. Zamponi e R. Piumini, *Calicanto. La poesia in gioco*, Torino, Einaudi, prima ed. 1988.

10 Sul valore educativo e formativo dell'*errore creativo* in Rodari, cfr. la sua già citata *Grammatica della fantasia* (in particolare alle pp. 42-44, dalle quali è tratto il sopracitato esempio del *libbro reso pesante dalla doppia b*), e il suo noto *Libro degli errori*, Torino, Einaudi, prima ed. 1964.

11 L'equipe di piccoli dottori che ha elaborato questa (a dire il vero bellissima) diagnosi e questa cura denota comunque un'ottima attenzione al testo (tutti gli errori individuati) e una spiccata capacità di riflessione metalinguistica. Si tratta, in definitiva, di far capire ai bambini il valore educativo di questa attività, che deve aiutare l'altro senza offenderlo o screditarlo agli occhi della classe.

12 Gli interventi correttori possono avere anche carattere *classificatorio*, quando ricorrono a un sistema di simboli o di sigle per individuare categorie di appartenenza ai vari tipi di errore. Si tratta anche in questo caso di interventi rilevativi, che guidano l'attenzione dell'allievo verso la soluzione del problema, senza fornirla esplicitamente. Per una panoramica sui tipi di interventi correttori sul testo, cfr. A. Cattana e M.T. Nesci, *Analisi e correzione degli errori*, Torino, Paravia Bruno Mondadori, 2000, pp. 117-128.

L'Atlante mondiale svizzero per le scuole: dalla versione cartacea a quella interattiva

di Paolo Crivelli*

Tre sono i motivi che mi hanno indotto a scrivere questo contributo: il primo è che l'Atlante mondiale svizzero l'anno prossimo compie 100 anni e, con più di un milione e mezzo di copie vendute, è certamente uno dei libri più usati nelle scuole di tutta la Svizzera;

il secondo è che il dottor Ernst Spiess ha lasciato recentemente la redazione dell'Atlante dopo oltre trent'anni di lavoro; in terzo luogo l'Atlante è entrato in una nuova fase in quanto è in preparazione una versione interattiva informatizzata.

Le origini

La Conferenza dei Direttori cantionali della Pubblica Educazione (CDPE), costituitasi nel 1898, si proponeva di dotare le scuole di un'opera che, per pregio intrinseco, non fosse inferiore agli atlanti stranieri e possedesse inoltre carattere schiettamente svizzero¹. Il lavoro di esecuzione viene affidato al professor Dr. A. Aeppli: il primo atlante viene così pubblicato nel 1910 in tedesco e successivamente nel 1915 in italiano. Sulla copertina in tela figura, a grandi caratteri, *Atlante per le Scuole medie Svizzere*. Sfogliando questo prezioso volume dalle carte di ottima qualità si può ben dire che esso realizza pienamente gli obiettivi della CDPE. Attenzione viene dedicata per esempio al problema delle scale e con una brillante soluzione didattica si porta l'allievo a capirne il significato. Su di una pagina, in un primo riquadro, la carta 1:10'000 è centrata su Palazzo federale, si passa poi alle scale superiori 1:100'000 e 1:500'000 dove i dettagli svaniscono ma appare il contesto territoriale in cui è situata la capitale, mentre alla scala 1:15'000'000 Berna è vista come un punto a ridosso della catena alpina. Le carte della Svizzera, delle lingue e religioni, dei climi, della densità di popolazione, delle città e nelle ultime pagine le caratteristiche astronomiche del nostro pianeta sono contenuti che, opportunamente aggiornati, troviamo ancora nelle versioni recenti dell'Atlante.

Nel solco della tradizione cartografica svizzera: Eduard Imhof

Nel 1932 viene pubblicata a cura di Eduard Imhof un'edizione dell'Atlante completamente rivista, che contiene nuove carte da lui stesso disegnate. Altre versioni sempre curate da Imhof appaiono nel 1937 e nel 1940 dal titolo *Schweizerischer Sekundarschul-Atlas*². Sfogliando quest'ultima edizione ri-

sultano particolarmente interessanti le prime pagine per l'attenzione dedicata alla didattica. Imhof dimostra come avviene il passaggio dalla realtà alla carta partendo da un disegno preso a volo d'uccello e illustra le principali componenti di una carta, dalle curve di livello agli insediamenti, prendendo come spunto il delta della Maggia. Notevoli e di estrema chiarezza sono le magnifiche rappresentazioni cartografiche delle città di Berna, Zurigo, Basilea, Ginevra, Amburgo, Novara, Vienna. Esse mettono in evidenza, grazie ad una tecnica dei colori appropriata e a una resa impeccabile del rilievo, la relazione della città con l'ambiente naturale (fiumi, laghi, canali, rilievo). Inoltre, con chiarezza e precisione, emerge la trama urbana in cui, in rosso, viene evidenziato il tracciato della ferrovia. L'edizione del cinquantennio è pubblicata nel 1948 e, oltre a ricordare le origini (1898-1948), è frutto di un profondo rinnovamento:

il titolo diventa *Atlante svizzero per le scuole medie*³. Spazio viene dato alle carte geologiche delle Alpi e della Svizzera e a quelle relative alle attività economiche.

L'edizione del 1962 viene pubblicata in veste interamente rielaborata. Essa registra i nuovi cambiamenti avvenuti nel mondo ed è marcata dai nuovi procedimenti per la riproduzione cartografica. Infatti è caratterizzata da una rappresentazione innovativa in cui viene riservata particolare attenzione alla resa del rilievo: una tecnica unica nel suo genere, *alla Imhof* si potrebbe dire, che conferisce un effetto plastico e quasi tridimensionale alle carte.

La versione del 1965, dall'inconfondibile copertina grigia (*Atlante Svizzero per le Scuole Medie* di Eduard Imhof), è particolarmente familiare a coloro che hanno frequentato il ginnasio, il liceo o la scuola magistrale negli anni Sessanta e Settanta e sopravvive ancora oggi qua e là sugli scaffali delle

Foto TiPress/G.P.



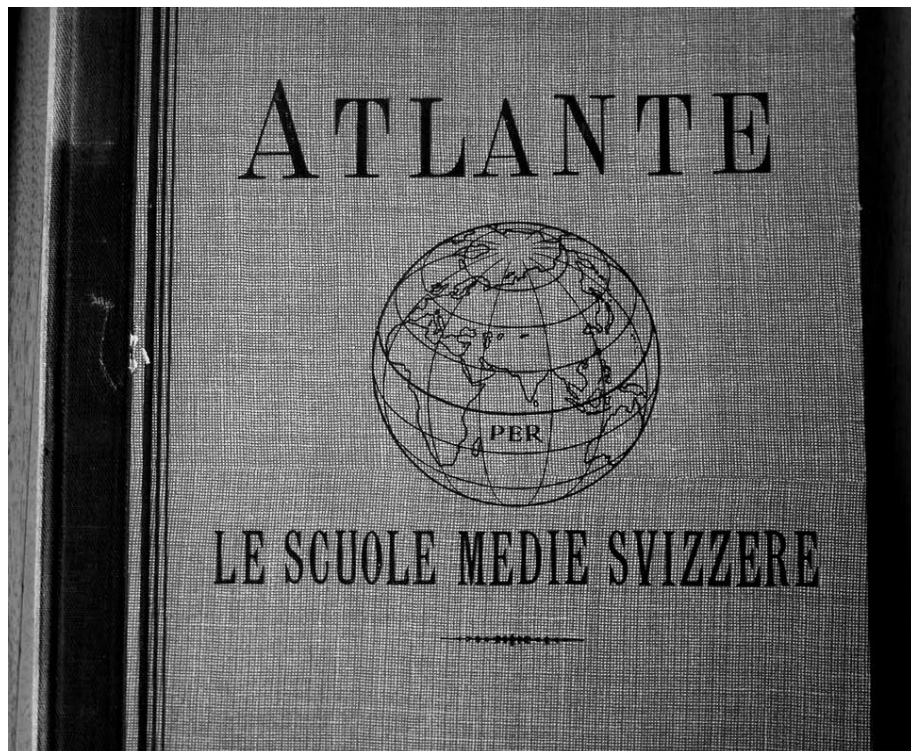
aule di geografia. Interessante è la prefazione di questo volume firmata dalla CDPE: *L'Atlante Svizzero per le scuole medie appare in tedesco, francese e italiano. Esso è un mezzo didattico nazionale, senza il quale un insegnamento della geografia nelle scuole medie del nostro paese non sarebbe più concepibile. Rechi dunque, nella nuova edizione, buoni servizi e possa, con le sue magnifiche carte, avvicinare il mondo alla nostra gioventù*⁴. Un chiaro obiettivo di natura politica scolastica da una parte ma anche un messaggio positivo sul valore pedagogico ed educativo dell'Atlante di cui i docenti devono tener conto.

È d'obbligo ricordare anche l'opera monumentale realizzata da Eduard Imhof racchiusa nel grande cofano rosso *l'Atlante della Svizzera*⁵. Una preziosa fonte di carte e illustrazioni di grande formato utilizzata da molti docenti, i fogli della quale campeggiano ancora in alcune aule di geografia. Ne è un magistrale esempio il foglio 45 Zurigo, *topografia e sviluppo*, in cui, attraverso le carte di diversi periodi, viene illustrata l'evoluzione storica e urbanistica di quella città.

In tutti questi Atlanti è condensato il sapere della cartografia svizzera dalle carte Dufour di metà Ottocento a quelle Siegfried di fine Ottocento e alle carte nazionali del Novecento. Il grande impegno di Imhof per l'Atlante dura fino al 1976. Quasi mezzo secolo di lavoro che mette in luce il valore della cartografia elvetica, la cui tecnica e la cui precisione sono ampiamente riconosciute e invidiate da tutto il mondo.

Continuità cartografica e rinnovamento dei contenuti: Ernst Spiess

Nella redazione dell'Atlante succederà a Imhof il dottor Ernst Spiess⁶, professore al Politecnico federale di Zurigo, che guiderà l'opera dal 1976 al 2008. Egli stesso confessa che il suo primo interesse per la cartografia nasce sui banchi della scuola elementare, in occasione di un esercizio sui fiumi e sulle catene montuose, e si conferma alle scuole secondarie con un lavoro sulle curve di livello. Ernst Spiess, classe 1930, svolge i suoi studi come ingegnere in misurazioni presso il Politecnico federale di Zurigo dove segue anche dei corsi di geografia del noto prof. Hans Boesch. Frequenta i corsi di car-



Copertina del primo Atlante del 1915.

tografia di Eduard Imhof che lo accompagnerà dal primo all'ultimo semestre e ottiene il diploma nel 1955. Imhof lo avvicina alla sua incomparabile e convincente arte di rappresentare il rilievo e Spiess di lui ricorda che *correggeva e faceva rielaborare i disegni fino alla perfezione*. Così Imhof diventa suo "maestro" nell'apprendimento delle tecniche cartografiche. Imhof lo vuole come assistente e collaboratore e nel 1962 Spiess contribuisce con alcuni disegni alla nuova versione dell'Atlante per le scuole medie. La notorietà di Imhof a livello internazionale apre a Spiess sbocchi interessanti: una spedizione del Club Alpino nella Cordillera Vilcabamba in Perù, diversi contatti nell'ambito di lavori di cartografia in Francia, Stati Uniti e Canada. Per un certo periodo Spiess lavora come ingegnere-topografo presso il Servizio topografico federale. L'amicizia tra Spiess e Imhof si approfondisce ulteriormente negli anni in cui lavorano alla voluminosa opera *Atlante della Svizzera*. Nel 1975 Eduard Imhof annuncia il suo ritiro da caporedattore dell'Atlante per le scuole me-

die e indica come suo successore Ernst Spiess. Fino alla morte, avvenuta nel 1986, Imhof continua ad interessarsi degli sviluppi tecnici per far progredire le sue opere. Spiess è molto riconoscente ad Imhof e lo ammira per il suo zelo e per l'abilità con cui riesce a combinare la sua vena artistica con la scienza della cartografia. Ricorda con commozione la loro profonda amicizia. Le basi della cartografia messe a punto da Imhof fanno scuola e sono tuttora valide. Citiamo ad esempio il modo di disegnare il rilievo, di illuminarlo per renderlo visivamente plastico senza deformazioni e di mescolare i colori isometrici per rafforzare l'effetto dell'altezza. Questa continuità fa di Spiess l'erede della tecnica cartografica, unica nel suo genere, coniata da Imhof. Spiess assume la guida dell'Atlante nel 1976, applica e fa progredire la tecnica acquisita, rinnova e arricchisce i contenuti. Una prima versione provvisoria rinnovata da Spiess appare nel 1981 con la nuova denominazione *Atlante mondiale svizzero*, mentre quella interamente uscita dalla sue mani viene pubblicata nel 1993.

L'Atlante mondiale svizzero per le scuole: dalla versione cartacea a quella interattiva

Fino al 1979 le carte vengono realizzate in modo convenzionale. Per una singola carta il principio consiste nel disegnare a mano tanti fogli trasparenti quanti sono gli elementi, come curve di livello, strade, colori, scritte: il tutto viene poi montato su dei film, ognuno con gli otto colori di stampa. Radicalmente diverso da questo processo è invece quello attuale basato su un lavoro a schermo di computer che migliora nettamente la velocità di esecuzione per quanto riguarda ad esempio la collocazione precisa dei nomi di luogo. La versione del 2002 è la prima ad essere interamente digitalizzata. Nelle edizioni successive 2004-2006-2008 le carte vengono aggiornate o parzialmente rinnovate senza cambiare il numero delle pagine.

Spiess contribuisce notevolmente all'arricchimento dell'Atlante con tematiche relative alle problematiche recenti: il ritiro dei ghiacciai e del Lago d'Aral, le inondazioni del Bangladesh, gli uragani, la deforestazione, le miniere, i parchi, le trasformazioni del territorio, le carte di flusso di merci e di persone, le piante di città arricchite di dettagli sull'uso del territorio, la concentrazione delle attività produttive, i climogrammi, le migrazioni, le foto satellite, le strutture funzionali e sociali della città, il rilievo dei fondali marini e della tettonica sviluppatasi negli ultimi decenni. Grande attenzione viene dedicata alla geografia fisica ma soprattutto a quella umana: un Atlante che rispecchia la realtà del mondo attuale.

L'epoca Spiess vede nove edizioni pubblicate tra il 1981 e il 2008, con un totale di 924'000 Atlanti messi in circolazione! Un'opera indispensabile per l'insegnamento della geografia nelle nostre scuole ma anche un libro da tenere a casa e da sfogliare per farci viaggiare nel mondo con la mente e la curiosità dei primi viaggiatori.

Il futuro: l'Atlante interattivo

Da questa rapida carrellata si può ipotizzare che con il binomio Imhof-Spiess si conclude un'era dell'Atlante mondiale svizzero: un secolo di cartografia classica volge al termine. Una nuova generazione di cartografi si affaccia sulla scena e con l'avvento del digitale anche l'Atlante deve adattarsi alle nuove tecnologie. La CDPE ha dato

mandato all'Istituto di cartografia del Politecnico di Zurigo di preparare una versione interattiva dell'Atlante mondiale svizzero. Lo scopo è quello di fornire a docenti ed allievi uno strumento per meglio imparare a interpretare i fenomeni geografici. La scelta libera di una regione da visualizzare, le possibilità di manipolazione, le rappresentazioni in 3D, la sequenza di carte in diversi periodi storici consentono nuove modalità di lavoro didattico con gli allievi. Un primo prototipo dell'Atlante interattivo online è attualmente in fase di sperimentazione e una prima edizione verrà aperta all'uso scolastico nel 2010.

Conclusione: un Atlante per conoscere il mondo

Sfogliare i diversi Atlanti usciti sull'arco di 100 anni consente di leggere le trasformazioni del mondo avvenute nel corso del XX secolo. La versione interattiva potrebbe contribuire a mostrare, tramite il confronto di carte, i cambiamenti riguardanti le frontiere, la crescita delle città, le trasformazioni nell'uso del territorio, l'aumento delle densità di popolazione, il ritiro dei ghiacciai.

Il mondo racchiuso in un libro conserva sempre un grande fascino e gli allievi lo sfogliano sempre con piacere. Dove sono i fiumi, le città, le montagne e i paesi, esercizi che tutti hanno fatto per rispondere alla prima domanda cruciale della geografia, dove sono i luoghi. Ma l'Atlante non è solo questo. Per raggiungere l'obiettivo pedagogico finale dell'insegnamento della geografia che consiste nell'avvicinare i giovani al mondo per scoprire la ricca varietà di ambienti e di paesaggi costruiti dall'uomo e la diversità delle culture, l'Atlante rimane uno strumento indispensabile di conoscenza.

* Esperto per l'insegnamento della geografia nelle scuole medie e dal 2004 membro della Commissione consultiva della CDPE per l'Atlante mondiale svizzero

Note

1 Prefazione della CDPE all'*Atlante per le Scuole medie Svizzere*, pubblicato dalla Conferenza dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione, eseguito dallo Stabilimento Kartographia Winterthur, 1915.

2 *Schweizerischer Sekundarschul-Atlas*, Herausgegeben von der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Dritte Auflage 1940, Bearbeitet und gezeichnet von Ed. Imhof, Lithographie und Druck: Art. Institut Orell Füssli, Zürich.

3 *Atlante svizzero per le scuole medie*, pubblicato dalla Conferenza dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione, edizione del cinquantennio 1898-1948, nona edizione stampata 1946-1948, Ed. Imhof, professore alla Scuola politecnica federale, Litografia e stampa: Istituto Art. Orell Füssli S.A. Zurigo.

4 Eduard Imhof, *Atlante Svizzero per le Scuole Medie*, pubblicato dalla Conferenza dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione, nuova edizione 1965, Elaborazione e disegno originale Edoardo Imhof Dr.h.c., Professore alla Scuola Politecnica Federale di Zurigo, Cartografia tecnica e stampa Istituto Art. Orell Füssli S.A. Zurigo.

5 *Atlante della Svizzera*, Pubblicato per incarico del Consiglio Federale Svizzero, elaborato da Eduard Imhof, Edizione del Servizio topografico federale, Wabern-Berna, 1965-1978.

6 Ho avuto il piacere di conoscere il dottor Ernst Spiess in occasione delle riunioni della Commissione consultiva della CDPE per l'Atlante mondiale svizzero. Egli ha gentilmente risposto ad una serie di domande che gli ho sottoposto permettendomi di redigere questo testo.

Il poema «Calliope» di Francesco Chiesa

di Luca Serianni*

Gli italianisti avranno molte buone ragioni per essere grati a Irene Botta, che con rigore e competenza ha approntato la prima edizione critica (e commentata)¹ del poema *Calliope* di Francesco Chiesa (1871-1973), certo tra le figure più rappresentative della letteratura svizzera in lingua italiana.

In Italia il nome di Chiesa è presente in alcune opere di riferimento, a cominciare dal *Dizionario biografico degli italiani* (la voce è firmata da Paolo Petroni), opportunamente aperto alle biografie di «quegli stranieri che hanno partecipato in maniera diretta e continuativa alla vita italiana», come si legge nelle *Avvertenze* al primo volume (1960). E si ricordino anche la *Letteratura italiana* della Marzorati (al Chiesa è dedicato un profilo di Pio Fontana, 1974), la storia letteraria di Giulio Ferroni (Einaudi Scuola 1991), quella diretta da Enrico Malato per la Salerno editrice (che nel IX volume, del 2000, accoglie un cenno di Stefano Pavarini proprio alla *Calliope*, opportunamente accostata alla *Laus vitae* dannunziana per le immagini visionarie relative alla città). D'altra parte, nessun riferimento al Chiesa figura in altre storie letterarie, variamente pregevoli, come quelle firmate da Muscetta, Brioschi-Di Girolamo, Barberi-Squarotti, Borsellino-Pedullà.

Eppure Francesco Chiesa ha intrattenuto stretti rapporti con la cultura italiana: notevole, nel primo Novecento, la «fortuna di cui godette presso i letterati italiani coevi» (p. XII) e, più tardi, l'ammirazione da parte di Montale che, in un'intervista del 1952 (ora in E. Montale, *Il secondo mestiere*, a cura di Giorgio Zampa, Milano 1996, I, pp. 1481-1483), definiva Chiesa «il solo scrittore ticinese di fama non soltanto locale che abbia espresso sinora il Canton Ticino» e *Calliope* «un vero poema diviso in tre parti e nulla, nemmeno il numero dei sonetti, vi è casuale».

Ciò che, in effetti, immediatamente colpisce di *Calliope* è la struttura poetica, funzionale a un'idea impegnativa e originale: rievocare, attraverso una corona di sonetti inegualmente distribuiti nelle tre sezioni e spesso dedicati a temi singolarmente appartati o insoliti (la teocrazia: 59, il suicida si lancia dall'alto di una guglia: 97-98, il barocco: 164, l'ambra, l'elettricità: 238, le ferrovie sotterranee: 280 ecc.), «le tre

grandi epoche della civiltà occidentale, simboleggiate nel loro elemento architettonico più significativo» (p. X). Tra Otto e Novecento, l'età della dissoluzione della poesia tradizionale e del frammentismo, non è facile indicare riscontri per una scelta del genere: forse solo il Rapisardi, con le ambiziose costruzioni filosofiche di *Palingenesi* (1868) o *Giobbe* (1884) – peraltro appartenenti a una diversa stagione – e la *Laus vitae* di d'Annunzio, molto più vicina nel tempo (1903), che può essere confrontata a *Calliope* quantomeno per la mole e l'eterogeneità dei motivi ispiratori che pure intendono saldarsi in un organismo unitario.

Delle tre sezioni, *La Cattedrale* fu pubblicata per la prima volta nel 1903 a Milano da Baldini e Castoldi, *La Reggia* nell'anno successivo per lo stesso editore, mentre *La Città* apparve solo nell'edizione di Lugano (1907), in occasione dell'edizione completa del poema. È proprio questa l'edizione messa a testo dalla Botta, come quella che «seppe attirare su di sé l'attenzione della critica e del pubblico sollevando vivaci discussioni» (p. XLVI). L'apparato – insieme genetico ed evolutivo – fornisce le redazioni a stampa delle prime due sezioni, con eventuali anticipazioni in rivista, e le varianti di una terza edizione (Roma, 1921), «volta pressoché esclusivamente alla slicizzazione del linguaggio, senz'altro antesignana dell'imminente scelta di Chiesa di dedicarsi all'esercizio della prosa narrativa» (p. XXXV).

La dinamica delle varianti offre percorsi interessanti. Talvolta la lezione instaurata nel 1921 sembra in rapporto paronimico, più che semantico, con quella cassata (per esempio: *La Città* son. 12.11, p. 203: «la febbre incude → la febbrile incude»; ivi, son. 17.2, p. 209: «nuove / forme rivela → nuove / forme rileva»); altre volte si ha quello che potremmo chiamare «effetto domino»: l'intervento in un verso spinge a modificarne un altro per esigenze di *variatio*: così nella *Città*, son. 80.4, l'ediz. del 1921 passa da «cupe maschere» a «brune maschere» e ciò comporta una variante al verso iniziale: «ne' sai bruni → ne' sai sconci».

Il commento della Botta, oltre a valorizzare le recensioni e le reazioni d'epoca (alcune di difficile reperimento, come le annotazioni manoscritte di



Plinio Martini), mette bene in rilievo i debiti letterari, a partire da quelli, più attesi, da Carducci. Se è ingiustificato definire *Calliope* un tritico «di stampo carducciano», come fa Pio Fontana, al vate dell'Italia umbertina, morto proprio nell'anno in cui appare il poema di Chiesa, rimandano non solo l'assetto stilisticamente alto, ma la stessa compagine metrica. Al sonetto, com'è noto, Carducci dedica una poesia scritta nel 1870 e poi confluita nelle *Rime nuove* (la terza di un tritico che celebra la rima e, per l'appunto, questo tipo di componimento) e presenta se stesso come «sesto io no, ma postremo» cultore del sonetto, dopo Dante, Petrarca, Tasso, Alfieri e Foscolo. Una filiera, dunque, in cui la presenza del nostro Chiesa non è certo casuale.

D'altra parte, il verso di Chiesa ha un andamento atipico, e comunque poco carducciano, a partire dalla relativa frequenza di rime sdrucchiole (*romanico*: titanico: manico: panico 81; *accampino*: avvampino: pampino 126, ecc.). Nel collegamento interstrofico il poeta sembra sensibile, piuttosto, alla sperimentazione pascoliana, che appare radicalizzata, «forzando e insieme incatenando, con differenti espedienti metrico-sintattici, la breve e articolata struttura del sonetto» (p. XXIV). Scelte del genere suscitarono reazioni critiche, già all'indo-

mani dell'uscita della *Cattedrale*; ed ebbero qualche effetto sull'assetto del 1907, come Chiesa riconosce nella *Prefazione* (p. 4): «Ah! quei sonetti duri, ansimanti, rotti o spezzettati! Perché mai li avevo sforzati e franti così? [...]. Dello sbaglio mi avvidi poi, e la *Cattedrale* attesi a rifare da cima a fondo».

Alcune componenti di *Calliope* rimandano decisamente al classicismo: l'impianto poematologico, con la soggiacente fiducia sul significato della poesia e sulla sua capacità di una rappresentazione quasi epica della grande storia umana; la scelta di un metro tradizionale, per quanto maneggiato con esiti originali; soprattutto, la lingua sostenuta, a tratti aulica e fedele al principio dell'antirealismo. Facile esemplificare quest'ultimo punto, soprattutto attingendo alla terza sezione, che si misura con la modernità e con la contemporaneità: dell'elettricità si dice (*La Città*, son. 34.13-14, p. 238): «E in te giaceva luce / di lampi, rombo d'opre immense, o elettro»; il tema, tipicamente socialista,

della deplorazione di come «popolo e soldati, appartenenti entrambi alla medesima classe di poveri diseredati, si facessero guerra tra loro» (Botta) e reso, in un sonetto intitolato *Le barricate* (*La Città*, son. 55.12-14, p. 265), così: «Ma zampillato da fraterne arterie, / sangue di turbe e sangue di soldati / si mescolava sotto le macerie»; la ferrovia sotterranea – quella che oggi chiameremmo metropolitana – viene presentata con nobile decoro classicistico (*La Città*, son. 66.1-4, p. 280): «Giù, ferro e fuoco ella diventa, odore / di fulmini, rimbombo di procelle; / trapassa: uomini scarca, uomini svelle / dai marciapiedi: va, non teme errore».

Ma, come si può notare proprio dall'ultima citazione, il classicismo del Chiesa è pur sempre vestito di panni novecenteschi, e non evita certo l'*insolens verbum* (qui: *marciapiede*). Anzi, in questa direzione si può andare molto più in là di quel che non dica l'ospitalità a una voce circolante comunque da più di un secolo: nella stessa poesia com-

pare *telegramma*, parola e cosa ben più recenti; e altrove figurano neologismi derivativi (*aggomitolo* 102, *agitio* 218; o *striscevole* 115, in un contesto assai ricercato: «Sali cauto, striscevole»; nella prima edizione del 1904: «Sali cauto, subdolo») dei quali non sono note altre attestazioni.

È auspicabile che la bella edizione di Irene Botta rimetta in circolazione un poeta assai interessante, di cui sarebbe necessario fare più conto nel quadro della poesia italiana di primo Novecento.

* Professore ordinario di Storia della lingua italiana presso l'Università di Roma "La Sapienza"

Nota

1 Francesco Chiesa, *Calliope. Poema. La Cattedrale - La Reggia - La Città*, a cura di Irene Botta, Locarno, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, 2009.

Uomo Lavoro Paternità

La promozione delle pari opportunità in una prospettiva maschile

Uomo Lavoro Paternità, a cura di Osvalda Varini-Ferrari e Lorenza Hofmann (Edizioni Associazione Dialogare-Incontri) è un libro in cui una quarantina di autrici e autori svizzeri (non solo ticinesi) e italiani riflettono su identità, ruoli, scelte, cambiamenti, pari opportunità, paternità, famiglia, genitorialità, politiche a sostegno delle famiglie e della conciliazione lavoro-famiglia.

Il primo capitolo – *Famiglia, lavoro, pari opportunità* – propone, attraverso contributi di rappresentanti istituzionali sulla realtà svizzera e ticinese, una fotografia dell'evoluzione che, da una parte, sembra procedere lenta e, dall'altra, accelerare il passo, ma che marca chiaramente l'emergere, a volte incerto, confuso, di nuovi modelli di vita e di lavoro.

Il secondo capitolo – *Identità, ruoli, scelte* – presenta gli studi di autori che hanno lavorato in particolare sulle trasformazioni dei padri, dalla fine dei ruoli e della gerarchia patriarcale alla scoperta di un nuovo/altro maschile, di una nuova relazione di genitorialità.

Il terzo capitolo – *Paternità* – focalizza il coinvolgimento emotivo dei padri nel percorso della nascita dei figli, interpellando i professionisti della nascita e della prima infanzia e tre papà che hanno accettato di raccontare il loro essere, sentirsi padri e come desiderano vivere la loro paternità e armonizzarla con la sfera professionale.

Il quarto capitolo – *Mondo del lavoro* – informa su possibili incentivi, misure e buone prassi per implementare la conciliazione lavoro-famiglia nelle aziende in uno spirito *win-win* per datori di lavoro, collaboratrici e collaboratori; ma soprattutto rileva l'apertura dei partner sociali verso soluzioni sostenibili – congedi paternità, asili nido, ecc. – anche attraverso il partenariato pubblico-privato.

Il quinto capitolo – *Sguardi sulla realtà* – dà voce ad associazioni presenti sul territorio svizzero e ticinese, impegnate a favore delle pari opportunità e della promozione della conciliazione lavoro-famiglia, e riferisce di un "dibattito" fra uomini sulla condizione di marito e padre.

Infine, il sesto capitolo – *Maternità, paternità, famiglie* – tratta dell'evoluzione del diritto di famiglia, dei diritti dei bambini, dell'impatto della sfera professionale e di quella privata sulla salute di uomini e donne, di proposte di intervento per dare visibilità sociale al lavoro di cura, per poi concludere con una riflessione sulla crisi della famiglia, stretta fra tradizione e innovazione, in una rinnovata dimensione intergenerazionale.

Il libro, destinato a tutte le persone interessate, può essere ordinato a Edizioni Dialogare-Incontri, via Foletti 23, 6900 Massagno (segretariato@dialogare.ch – tel. 091 967 61 51).

Comunicati, informazioni e cronaca

Calendario scolastico 2010/2011 e 2011/12

Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport in merito al calendario degli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012 rende noto quanto segue.

Anno scolastico 2010/2011

1. In tutte le scuole le lezioni cominciano lunedì 30 agosto 2010, con l'eccezione di cui al par. 4.
2. Le vacanze scolastiche sono così stabilite:
 - 2.1 vacanze autunnali: dal 30 ottobre al 7 novembre 2010
 - 2.2 vacanze di Natale: dal 24 dicembre 2010 al 9 gennaio 2011
 - 2.3 vacanze di Carnevale: dal 5 marzo al 13 marzo 2011
 - 2.4 vacanze di Pasqua: dal 22 aprile al 1° maggio 2011 compresi i giorni iniziali e terminali indicati;
 - 2.5 è inoltre giorno di vacanza venerdì 3 giugno 2011.
3. In tutte le scuole le lezioni terminano venerdì 17 giugno 2011, con l'eccezione di cui al par. 4.
4. Sono riservate le disposizioni concernenti le scuole professionali. In particolare, le lezioni di attività pratiche nelle scuole d'arti e mestieri e d'arte applicata terminano alla fine del mese di giugno secondo le direttive della Divisione della formazione professionale.
5. Gli esami finali delle scuole postobbligatorie avranno luogo, di regola, a partire dal 18 giugno 2011.
6. Ai docenti di ogni ordine e grado di scuola può essere richiesta la presenza in sede due settimane prima dell'inizio dell'anno scolastico e due settimane dopo la fine.

Anno scolastico 2011/2012

1. In tutte le scuole le lezioni cominciano lunedì 29 agosto 2011, con l'eccezione di cui al par. 4.
2. Le vacanze scolastiche sono così stabilite:
 - 2.1 vacanze autunnali: dal 29 ottobre al 6 novembre 2011
 - 2.2 vacanze di Natale: dal 24 dicembre 2011 all'8 gennaio 2012
 - 2.3 vacanze di Carnevale: dal 18 febbraio al 26 febbraio 2012
 - 2.4 vacanze di Pasqua: dal 6 aprile al 15 aprile 2012 compresi i giorni iniziali e terminali indicati;
 - 2.5 sono inoltre giorni di vacanza venerdì 9 dicembre 2011, lunedì 30 aprile e venerdì 18 maggio 2012.
3. In tutte le scuole le lezioni terminano venerdì 15 giugno 2012, con l'eccezione di cui al par. 4.
4. Sono riservate le disposizioni concernenti le scuole professionali. In particolare, le lezioni di attività pratiche nelle scuole d'arti e mestieri e d'arte applicata terminano alla fine del mese di giugno secondo le direttive della Divisione della formazione professionale.
5. Gli esami finali delle scuole postobbligatorie avranno luogo, di regola, a partire dal 16 giugno 2012.
6. Ai docenti di ogni ordine e grado di scuola può essere richiesta la presenza in sede due settimane prima dell'inizio dell'anno scolastico e due settimane dopo la fine.

SMART Board™ 600i

interactive whiteboard system

Con la SMART Board 600i3, sistema di lavagna interattiva nella vostra classe, vi potrete concentrare sul vostro insegnamento e non più sulla tecnologia. Voi controllerete un centro completo di creatività dinamica. I vostri allievi potranno ascoltare una lezione di storia, guardare un documentario su DVD, manipolare degli oggetti e delle applicazioni con la punta delle dita.

- Installazione semplice
- Immagine di qualità
- Supporto regolabile in altezza

Nuovo:
Touch Recognition!



NOVIA

Business Partner Blutec SA

6528 Camorino
www.blutec.ch

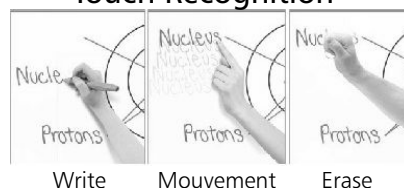
Tel. 091 857 90 00
www.schoolware.ch

Fax 091 857 90 50
info@blutec.ch



SMART è cool!

Touch Recognition



Illetteratismo e Giovani: ricerca di progetti

La Federazione svizzera Leggere e Scrivere lancia il concorso Alpha-Giovani, con l'obiettivo di mettere in luce progetti originali che offrano ai giovani la possibilità di acquisire o di completare le loro competenze di base nella lettura e nella scrittura.

Il concorso Alpha-Giovani, sostenuto dall'Ufficio Federale della Cultura e patrocinato dalla Commissione svizzera dell'UNESCO, è dotato di un premio di fr. 10'000.

La Federazione svizzera Leggere e Scrivere osserva che, nel contesto economico attuale, i giovani che non padroneggiano le competenze di base sono i primi a subirne le conseguenze. Al rischio di non potersi inserire nel mondo del lavoro, si aggiunge per loro quello della marginalizzazione. Per evitare che tale fenomeno si estenda, è dunque imperativo conoscere e promuovere progetti innovativi in questo ambito. Si tratta di un'azione che sostiene i giovani in difficoltà con lo scritto, incoraggiandoli a inserirsi in questa dinamica.

Partecipazione: I dossier devono pervenire alla Federazione svizzera Leggere e Scrivere entro il 28 febbraio 2010. La presentazione del concorso e il formulario di partecipazione possono essere scaricati dal sito www.leggere-scrivere-svizzera.ch

Informazioni: Roger Nordmann, Presidente della Federazione svizzera Leggere e Scrivere e Consigliere nazionale, 079 290 06 74;

Ada Marra, Presidente dell'Associazione romanda Leggere e Scrivere e Consigliera nazionale, 076 383 20 69; Associazione Leggere e Scrivere della Svizzera italiana, 091 825 39 34.

Claudio Laim, CINESCUOLA

CINESCUOLA di Claudio Laim, che si collega a CINEGIOVANI, pubblicato nel 1999 dalla stessa casa editrice (L.D.C. di Torino), è il frutto di una sperimentazione didattica vissuta dall'autore in alcune sedi di scuola media e di scuola media superiore del Canton Ticino.

In occasione di giornate d'Istituto dedicate all'approfondimento di tematiche in stretta connessione con i dibattiti in atto nella società multietnica,

multiculturale e anche multireligiosa com'è la nostra, si è cercato di coinvolgere l'attenzione e l'interesse degli studenti su film di richiamo e di riconosciuto valore cinematografico, per "scavare" poi a fondo sugli aspetti più rilevanti, controversi e problematici dei vari messaggi così veicolati.

La metodologia usata è riassunta dall'insieme delle schede raccolte nella pubblicazione: oltre al filone tematico del film si ritrovano i dialoghi più significativi, la caratterizzazione dei personaggi e vengono offerte delle piste di riflessione aperte in tante direzioni.

Il tutto porta ad un'indagine esistenziale che tocca la dimensione antropologica, politica, filosofica, etica e religiosa.

Il coinvolgimento degli studenti – lo prova l'esperienza pratica vissuta per più di dieci anni – risulta molto facilitato: nessuno si sente escluso dal gusto del dibattito, del confronto critico, della ricerca di verità e di valori verso cui l'animo giovanile da sempre si sente attratto.

Un Lavoro di maturità premiato dall'Università di Zurigo

Cristiana Nicolet, ex-allieva del Liceo cantonale di Locarno maturatasi nel giugno 2009, è una delle vincitrici dello "Zürcher Theologiepreis" di quest'anno. Il premio è assegnato dalle facoltà teologiche di Basilea, Berna e Zurigo a Lavori di maturità che affrontano la tematica religiosa, etica o teologica. Cristiana Nicolet si è distinta per la sua ricerca dal titolo *Dalla paura alla speranza attraverso un testo ebraico*, svolta sotto la direzione del prof. Renzo Petraglio.

Il testo ebraico menzionato nel titolo è la terza composizione contenuta nel *Libro delle lamentazioni*. Si tratta di un componimento poetico composto da 22 strofe di tre versi ciascuna. E i tre versi che compongono la strofa cominciano tutti con la stessa lettera dell'alfabeto: la prima lettera dell'alfabeto (*/alef/* in ebraico) per la prima strofa, la seconda lettera (*/beth/*) per la seconda, e così via. Insomma, è una composizione in cui il poeta ha bisogno di tutte le lettere dell'alfabeto per esprimere il dolore che egli stesso vive nella città assediata e poi distrutta. È in questa situazione che prende corpo

la paura e, a tratti, anche la speranza. L'analisi di questo testo della Bibbia è affrontata in modo rigoroso, strofa per strofa, prendendo in considerazione il testo ebraico e la sua traduzione interlineare francese, oltre a traduzioni moderne e commenti scientifici in italiano, francese e tedesco. Un lavoro molto accurato, un dialogo in cui l'umanità dell'autore antico e l'umanità della studentessa si incontrano e si svelano reciprocamente.

Premiazione del concorso di scrittura per i giovani delle Tre Valli

Si è tenuta recentemente a Biasca la premiazione della quinta edizione del concorso di scrittura per giovani autori: degli oltre 2'000 allievi coinvolti la scorsa primavera, hanno partecipato in 939 tra scuole elementari e medie: 600 in più rispetto al debutto del 2005 e 139 in più dell'anno scorso.

Da Giornico ad Arberdo-Castione, da Acquarossa a Lodrino, i giovani scrittori in erba si sono confrontati sul tema della felicità, scelto quest'anno dagli organizzatori (Orazio Dotta, Leonia Menegalli e Franchino Sonzogni). Ne sono usciti 429 componimenti scritti da bambini delle scuole elementari e 510 testi prodotti da ragazzi delle scuole medie.

I migliori lavori saranno pubblicati dalle edizioni Jam di Prosito.

La giuria, composta da un folto gruppo di personalità del mondo culturale ticinese, ha potuto apprezzare il valore dei giovani autori, i cui temi sono stati consegnati anonimi a garanzia dell'imparzialità di giudizio.

Di seguito sono elencati i migliori autori premiati per ogni fascia d'età:

- Chiara Solari
(terza elementare)
- Doris Fransioli
(quarta elementare)
- Jasmina Omerovic
(quinta elementare)
- Felicia Baggi
(prima media)
- Viktoriya Pyesku
(seconda media)
- Alison Beaoudouin
(terza media)
- Alessandra Albertini
(quarta media)

Come inserire i giovani nel mercato del lavoro durante la crisi?

Ignazio Bonoli*

Una delle caratteristiche delle recessioni economiche è senza dubbio la diminuzione o la stagnazione dei posti di lavoro e quindi l'aumento della disoccupazione. Le imprese, almeno fino a quando non si vede una schiarita, tendono a non creare nuovi posti di lavoro, per cui la disoccupazione giovanile ha generalmente un tasso superiore a quella media generale.

Il fenomeno si ripete anche quest'anno, nonostante gli sforzi messi in atto sia nel cercare di sistemare tutti i giovani che iniziano un tirocinio, sia nell'invitare le aziende ad assumere giovani, sia nell'incrementare le formazioni e le specializzazioni. Per questo la consigliera federale Doris Leuthard, responsabile del Dipartimento federale dell'economia, ha lanciato un appello alle aziende e alle amministrazioni pubbliche, affinché non sopprimano posti di formazione, ma cerchino di crearne dei nuovi.

Più concretamente, questo appello faceva parte di un programma di sostegno all'economia, nel quale la salvaguardia e la creazione di posti di lavoro, con particolare riferimento ai giovani, aveva un posto preminente. Il Parlamento ha però dibattuto a lungo il tema e, per finire, ha ridimensionato il progetto del Consiglio federale, in particolare proprio per quanto concerne l'impiego dei giovani. Le Camere hanno in sostanza deciso di non correre il rischio di provocare distorsioni sul mercato del lavoro, per occupare persone che troverebbero un impiego anche senza misure particolari. Esse ammettono però che il prossimo anno si potrebbe verificare un forte incremento della disoccupazione e in questo momento si potrà utilizzare lo spazio di

manovra concesso dal "Freno all'indebitamento" senza provocare un aumento indesiderato del debito pubblico.

Se si dovessero avverare queste previsioni, il problema della disoccupazione giovanile tornerà a farsi acuto nel prossimo anno. Già oggi infatti (agosto 2009) le statistiche dicono che il tasso di disoccupazione è del 3,8% (150'831 disoccupati), mentre quello dei giovani fra i 15 e i 24 anni è già del 5,3% (29'298 disoccupati). Nel valutare questi dati bisogna tener conto del fatto che concernono soltanto i disoccupati iscritti agli Uffici regionali di collocamento, per cui il numero effettivo di disoccupati è di molto superiore. L'esperienza insegna inoltre che i giovani sono piuttosto restii ad annunciarsi agli uffici di collocamento.

La soluzione del problema passa spesso attraverso le istanze cantonali, che conoscono bene l'economia delle rispettive regioni. Ma sempre le Camere federali hanno anche in questo caso ridotto i sussidi a favore dei cantoni dai 238 milioni previsti a soltanto 120 milioni, precisando inoltre che i mezzi potranno essere sbloccati solo se il tasso di disoccupazione supererà il 5%. Ottanta milioni sono però previsti per corsi di perfezionamento durante la disoccupazione parziale e per gli apprendisti che non trovano un posto al termine del tirocinio.

Da un lato si possono capire le preoccupazioni dovute al rischio di creare posti di lavoro in funzione dei sussidi e al fatto che la crisi colpisce quasi esclusivamente l'industria d'esportazione, dall'altro va tenuto presente il probabile incremento dei giovani senza lavoro a partire dal prossimo anno. L'obiettivo

di politica economica, dell'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro con la migliore formazione possibile, diventa primordiale.

Una delle condizioni indispensabili per raggiungerlo è quella di garantire nella misura massima possibile un rapido inserimento nella vita professionale. Accanto a un livello sempre più spinto di formazione, la via tipicamente svizzera della formazione teorica, contemporanea a quella pratica in azienda, sembra ancora offrire ottime possibilità di inserimento. Occorre però uno sforzo comune tra coloro che scelgono questa via di formazione (che, secondo le previsioni, saranno costantemente in calo nei prossimi dieci anni) e le aziende che si impegnano a favorirne l'assunzione. L'esperienza ci insegna che proprio la disoccupazione giovanile viene rapidamente riassorbita in fase di crescita dell'economia e che la durata di disoccupazione dei giovani è generalmente inferiore a quella media generale. Premesse quindi buone per il prossimo ciclo congiunturale, a patto che ci si arrivi debitamente preparati.

* Economista e Deputato al Gran Consiglio

Zutreffendes durchkreuzen – Marquer ce qui convient – Porre una crocetta secondo il caso					G.A.B. CH-6501 Bellinzona
Weggezogen: Nachsendefrist abgelaufen	Adresse ungenügend	Unbekannt	Abgereist ohne Adresseangabe	Gestorben	P.P./Journal CH-6501 Bellinzona
A déménagé: Délai de réexpédition expiré	Adresse insuffisante	Inconnu	Parti sans laisser d'adresse	Décédé	
Traslocato: Termine di rispedizione scaduto	Indirizzo Insufficiente	Sconosciuto	Partito senza lasciare indirizzo	Deceduto	

Direttore responsabile: Diego Erba
Redazione: Cristiana Lavo
Comitato di redazione:
Leandro Martinoni, Leonia Menegalli,
Luca Pedrini, Kathya Tamagni Bernasconi,
Renato Vago.

Segreteria e pubblicità:
Sara Giamboni
Divisione della scuola
Viale Portone 12, 6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11/13
fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico:
Variante SA, Bellinzona
www.variante.ch
Stampa e impaginazione:
Salvioni arti grafiche
Bellinzona
www.salvioni.ch

Esce 6 volte all'anno.

Tasse:
abbonamento annuale fr. 20.–
fascicolo singolo fr. 4.–