

2 Come va il francese nella scuola elementare?

di Maria Luisa Delcò

Un breve sguardo ai principali dati raccolti attraverso un dispositivo di valutazione per il rinnovamento dell'insegnamento del francese nelle scuole elementari, caratterizzato da un nuovo programma, da nuovi materiali nonché da una nuova modalità di accompagnamento e di formazione continua per i docenti.

2 Quali supporti informatici per la scuola obbligatoria?

di Marco Beltrametti

5 Alla ricerca delle ICT

di Pierluigi Ballarini e Davide Ricciardi

7 Concorso Good Pr@ctices

di Marco Beltrametti

10 Lingua, nuove tecnologie e apprendimento nella scuola dell'obbligo

di Francesca Antonini

12 Esempi di attività di italiano attuabili con l'integrazione delle ICT

di Francesca Antonini

14 Genitori e scuola: scomposizione di un binomio tipico

di Manuela Nicoli

17 I bambini hanno dei diritti: una rivoluzione?

di Jean Zermatten

19 Situazione dei bambini e degli adolescenti in Svizzera: i risultati della ricerca costituiscono un primo passo per eliminare le lacune

Recensioni

21 Roberto Minotti: Dario Bianchi, Michele Mainardi, «Disegnatori si nasce e si diventa. Il disegno a scuola, a scuola di disegno».

25 Carla Marengo: Elena Maria Pandolfi, «Misurare la regionalità. Uno studio

quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino».

29 Comunicati, informazioni e cronaca

32 L'opinione di...

Ridiamo ad ogni cosa il suo tempo

di Mirella De Paris

280

Periodico della Divisione della scuola

Anno XXXVI – Serie III

Maggio-Giugno 2007

Scuola ticinese

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Foto T1Press/FA



Quali supporti informatici per la scuola obbligatoria?

di Marco Beltrametti*

Nel Canton Ticino l'informatica ha fatto i suoi primi passi nella scuola obbligatoria agli inizi degli anni '80. Si è poi sviluppata in forme diverse parallelamente alla trasformazione della tecnologia negli anni successivi. Varie sperimentazioni hanno avuto luogo nel settore obbligatorio e, a partire dalla metà degli anni '90, i computer sono disponibili, pure allacciati all'internet, in tutte le sedi scolastiche, anche se nel settore primario in misura minore rispetto al secondario. I docenti usano l'informatica in modo ricorrente per il proprio lavoro di preparazione e di gestione. La multimedialità e i servizi dell'internet sono fonte di conoscenza, di produzione e di riferimento. La gestione delle sedi, dei docenti e degli allievi si esegue in forme digitalizzate anche se non completamente condivise. Gli allievi utilizzano vari strumenti tecnologici – non sempre in modo confacente – divenuti per loro oggetti d'uso comune.

L'informatica si è dunque integrata nella scuola obbligatoria? La risposta dipende dal punto di vista: da quello gestionale sicuramente; da quello disciplinare, didattico ed etico in misura esigua.

Quali sono le cause di questa scarsa integrazione, quando nei settori pro-

fessionali più disparati, l'informatica non solo si è integrata ma ha anche prodotto notevoli cambiamenti?

Esse sono molteplici. In primo luogo si evidenzia l'*incompleta definizione di un quadro pedagogico* in cui le ICT siano proposte nelle loro sfaccettature: la didattica generale e disciplinare, la definizione del plus-valore che esse apportano, la formazione agli aspetti strumentali ed etici. In secondo luogo l'*incompleta formazione dei docenti* all'impiego delle ICT in classe, formazione che si dovrebbe anche appoggiare a pratiche paradigmatiche nei vari settori (disciplinari, interdisciplinari ed etici). Infine, per una serie di altri motivi che si descrivono succintamente: il finanziamento irregolare per la creazione di contenuti e per l'acquisto di materiale, il ridotto supporto tecnico e soprattutto didattico ai docenti e alle sedi, lo sviluppo ritardato di banche-dati di risorse digitali, la loro indicizzazione, valutazione della qualità e diffusione, l'impiego di opere digitali protette dal diritto d'autore e la sicurezza nella "navigazione" in contenuti potenzialmente pericolosi.

Possiamo quindi concludere che questo cospicuo numero di ostacoli frena una maggiore integrazione delle tec-

nologie informatiche nella scuola obbligatoria. Per questi motivi, a più di venti anni dalla prima apparizione nelle scuole dei computer, malgrado la maggioranza dei docenti ne possieda uno collegato all'internet e gli allievi ne facciano un largo uso nella sfera privata, il mezzo tecnologico è ancora poco utilizzato in classe.

I responsabili dei settori scolastici cantonali e federali, consci di questa insufficiente integrazione, si sono espressi sul tema dell'integrazione delle ICT nella scuola e hanno promosso – a partire dal 2001 – un'iniziativa federale volta a sviluppare in Svizzera una società dell'informazione in cui la scuola integri le ICT¹. In questo contesto il DECS ha ricevuto sussidi per organizzare corsi di formazione per docenti che sarebbero diventati successivamente risorse per i colleghi e per avviare un dibattito sul tema. I sussidi federali hanno permesso all'Alta scuola pedagogica – su mandato della Divisione della scuola – di organizzare questi corsi e altre iniziative, a partire dal 2003².

Ora, essendo terminata la formazione dei docenti, si possono formulare alcune linee direttrici alle quali potersi attenere per i prossimi anni per dare impulso all'impiego pertinente e

Come va il francese nella scuola elementare?

di Maria Luisa Delcò*

Un nuovo programma (2004), nuovi materiali (dal 2003-2004), una nuova modalità di accompagnamento e di formazione continua per gli insegnanti (dal 2004), la necessità quindi di un dispositivo di valutazione per il rinnovamento dell'insegnamento del francese nelle scuole elementari.

Quale prima fase di verifica è stato elaborato un questionario (2005, riproposto nel 2006, sempre per i docenti di terza al primo anno di lavoro con i nuovi manuali) che

riguardava le abitudini sociolinguistiche dei docenti ed il rapporto loro e degli allievi nei confronti del francese.

I dati raccolti permettono di affermare che i docenti sono generalmente soddisfatti dell'esperienza svolta con i nuovi materiali; sottolineano pure un recupero di motivazione nei confronti dell'insegnamento di questa lingua di cultura con un maggior coinvolgimento nella preparazione delle lezioni; ciò si accompagna ad un maggior interesse degli allievi verso i nuovi materiali e ad una partecipazione attiva di buona parte della classe.

In particolare circa l'80% ritiene che l'utilizzo dei nuovi materiali abbia determinato un cambiamento nell'atteggiamento degli allievi verso l'apprendimento del francese e che abbia modificato la pratica professionale.

Altro aspetto interessante riguarda la valutazione dei docenti in relazione alla progressione degli allievi nel corso del primo anno di francese su una scala da "molto buona" a "scarsa". Essa risulta buona in rapporto alla comprensione orale (per l'88%) ed all'espressione orale (per il 72%).

Dopo questo primo giudizio sommario fornito dai docenti di III SE si è ritenuto utile raccogliere ulteriori elementi che permettessero di precisare quale fosse l'evoluzione effet-



Foto TlPress/FA.

alla riflessione sulle tecnologie nella scuola, con l'obiettivo di attenuare le cause frenanti poc' anzi descritte.

Oltre la fase pionieristica

Da quanto esposto in precedenza, si può affermare – basandosi appunto sull'attuale insufficiente integrazione delle ICT – che non si è ancora superata del tutto la fase pionieristica, nella quale molti progressi sono stati apportati, soprattutto per quanto attiene all'infrastruttura e alla sua gestione; un po' meno per quanto attiene all'implementazione didattica. Con questa affermazione non si vuole naturalmente misconoscere le meritevoli iniziative di singoli o di gruppi di docenti che in modo non generalizzato hanno proposto – e propongono tuttora – attività didattiche interessanti.

Questa fase – lodevole per i risultati ottenuti ma prevalentemente centrata sull'infrastruttura e sulla sua gestione – è ora da superare per far posto a una fase successiva, più consona alle necessità attuali e future, maggiormente ricettiva nei confronti delle ICT dal punto di vista didattico, comunicativo ed etico. Il superamento della fase pionieristica non avviene tuttavia in maniera spontanea ma

deve essere attivato e sostenuto, come dimostrano le esperienze fatte in altri cantoni.

La nuova fase può iniziare poiché i presupposti di base esistono: la disponibilità sul territorio di un insieme di docenti preparati alle varie tematiche da affrontare, un'infrastruttura tecnologica all'altezza delle aspettative, la consapevolezza che le ICT hanno un ruolo importante da giocare a livelli diversi nella formazione e l'emergenza di nuove sfide da affrontare. Pensiamo per esempio all'accresciuta necessità di selezionare o pubblicare risorse digitali disponibili, al sempre maggior ricorso alle tecnologie per la gestione della scuola e alle necessità di formazione strumentale ed etica dei docenti e degli allievi.

Per quanto attiene all'accresciuta necessità di selezionare e pubblicare risorse digitali, ci si riferisce a due

insiemi di informazioni. Il primo inerente a quelle di tipo amministrativo e alla comunicazione asincrona tra i vari operatori scolastici, da centralizzare e ottimizzare, seguendo le linee direttrici dell'e-gouvernement adattate alle esigenze del settore scolastico. Il secondo concerne la disponibilità di informazioni di tipo didattico-disciplinare che permetterebbe ai docenti e agli allievi l'accesso a risorse selezionate e di qualità da utilizzare anche in classe, gestite da esperti o da gruppi di materia e rese disponibili secondo modalità protette.

Dal lato gestionale si sottolinea come sia importante digitalizzare le informazioni inerenti ai docenti e agli allievi in data-base specifici e consultabili secondo modalità protette. Questo ha il vantaggio di rendere disponibili servizi gestionali professionali e di centralizzare i dati, così da essere consultabili in

tiva delle competenze negli allievi: è stata così elaborata una prova somministrata nel maggio 2006.

Come indicato nel Programma di francese, i livelli di competenza relativi al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue al termine del ciclo primario risultano:

- A1+ per la comprensione orale e scritta;
- A1 per la riproduzione orale (parlare e conversare).

Nella scelta degli esercizi della prova si è naturalmente tenuto conto di questi riferimenti.

La prova è stata svolta da tutte le 47 classi di IV SE che da due anni utilizzavano il nuovo metodo "Alex et Zoé" (882 allievi); è stato affiancato un campione di confronto con 19 classi di IV che utilizzavano ancora il metodo precedente "La Grande Roue" (369 allievi).

Queste classi sono state scelte nei 9 circondari SE basandosi su criteri geografici e sulla regolarità con la quale veniva svolto l'insegnamento della L2 nel secondo ciclo (3 momenti per un totale di 1h 55' settimanali).

Nel complesso la prova è stata accolta bene dagli allievi e le percentuali di riuscita sono risultate generalmente buone, sempre superiori al 60%.

Riportiamo alcune percentuali di riuscita nelle competenze globali secondo il metodo. Per la comprensione orale,

per quella scritta e per la riuscita globale riscontriamo differenze tra i due metodi, mentre per la ricopiatura il gap è minimo. Per la comprensione orale abbiamo l'82% di riuscita per il gruppo 1 (classi Alex et Zoé) rispetto al 69% per il gruppo 2 (classi Grande Roue); per la comprensione scritta il 76% rispetto al 67%; per la ricopiatura il 79% rispetto al 75% e per la riuscita globale il 77% rispetto al 66%.

In un prossimo numero della rivista l'Ufficio studi e ricerche presenterà i principali dati legati alla prova entrando nel merito anche dei diversi esercizi con alcune tabelle significative.

Il progetto francese, volto a migliorare la qualità dell'insegnamento del francese alle elementari, si avvia verso l'estensione graduale dei nuovi manuali (sarà completata nel 2008). Per la prima volta si è elaborato un programma unico per SE e SM (I biennio) con materiali didattici comuni e un approccio metodologico coordinato grazie anche al ruolo dei docenti SM-coordinatori con la preoccupazione indispensabile di una continuità pedagogico-didattica tra i due settori.

Direttrice aggiunta all'Ufficio delle scuole comunali

modo top-down (analisi statistiche e visioni macro) e bottom-up (analisi del percorso dei singoli, gestioni personali e di classe/sede), attraverso interfacce e software professionali e pertinenti. Tale processo è peraltro già iniziato a livello ticinese e nei prossimi anni avrà uno sviluppo generalizzato per la gestione di tutti i settori scolastici.

Una tematica importante recentemente emersa riguarda l'educazione all'uso eticamente compatibile degli strumenti tecnologici, educazione che dovrebbe essere appannaggio anche della scuola obbligatoria. Infatti, un utilizzo non consapevole di queste tecnologie conduce a un abuso del mezzo che si traduce in derive legislative negli ambiti della protezione della sfera privata e del diritto d'autore. Questo con conseguenze talvolta gravi per chi è autore o vittima di impieghi non adeguati degli strumenti ICT (di comunicazione e multimediali).

Necessità di un centro competenza ICT

Attualmente chi si occupa di informatica nei settori di scuola obbligatoria offre i suoi servizi nel proprio settore (primario e medio), prevalentemente occupandosi degli aspetti tecnici e gestionali. Gli aspetti didattici sono presi in considerazione ma, non esistendo che scarso coordinamento e ridotta mediazione tra i settori e le istanze scolastiche (esperti, ispettori,

direttori e altri), tale considerazione risulta inefficace.

Inoltre, non è stata finora ancora definita una politica minima di riferimento per quanto attiene all'integrazione delle ICT nella scuola obbligatoria nelle sue sfaccettature, dall'aspetto tecnico a quello didattico, passando per la formazione e la supervisione di progetti. Appare quindi importante iniziare una discussione su come gestire – almeno per un periodo transitorio – gli aspetti legati alla tecnologia, così da affrontare le sfide, dare risposte alle problematiche emergenti e creare una visione condivisa tra tutti gli attori implicati nella formazione scolastica obbligatoria, per meglio mirare all'integrazione delle ICT ai vari livelli.

Una proposta sensata che si invita a studiare consiste nel raggruppare le risorse di personale e di servizi tuttora disponibili per i vari settori in un unico servizio a favore del settore scolastico obbligatorio. Questo servizio dovrebbe occuparsi dell'ambito tecnico e gestionale nonché, soprattutto, di quello didattico, etico e innovativo. Altri Cantoni hanno già proceduto a questo passo con risultati senz'altro positivi, si pensi all'esempio del Canton Friburgo con l'instaurazione dell'apprezzato servizio denominato fritic³.

Essenzialmente il concetto alla base di questa infrastruttura di servizi si dovrebbe basare su tre pilastri: la for-

mazione degli insegnanti (formazione di base, abilitazione, continua e altro), la messa a disposizione di risorse pedagogico-tecniche e di accompagnamento di progetti e la gestione dell'infrastruttura (computer, rete, software).

Per il primo e per il secondo pilastro – formazione degli insegnanti e disponibilità di risorse – si dovranno coinvolgere le persone e i servizi dipartimentali che già oggi si occupano di questo ambito, sviluppando progetti da analizzare/valutare e, se del caso, proporre in modo generalizzato. Per il terzo pilastro, si tratta di ottimizzare il servizio di gestione, centralizzandolo, facendo capo a esperti certificati del settore informatico, dipendenti però da chi coordina la scuola, così da mettere la tecnologia al servizio delle esigenze pedagogico-scolastiche e non viceversa.

Si suggerisce perciò di continuare il dibattito sull'integrazione delle ICT, così da dare indicazioni sia sul superamento dell'attuale fase, sia sulle modalità per unire le varie istanze esistenti in un unico servizio che possa fornire supporto alle varie componenti scolastiche, rispondendo così anche alle direttive emanate a livello federale in materia di ICT e multimedialità⁴.

Concludendo, una risposta alla domanda posta nel titolo "Quali supporti informatici per la scuola obbligatoria?" potrà essere data soprattutto se si supererà l'attuale fase pionieristica, se si darà importanza alle esperienze d'integrazione delle ICT paradigmatiche e se il centro di competenze sopra menzionato potrà operare in un quadro di politica scolastica coerente con gli indirizzi federali e con le necessità formative delle nuove generazioni di studenti.

**Formatore presso l'Alta scuola pedagogica e responsabile del progetto ICT-Si*



Note:

- 1 Cfr. l'articolo di "Scuola ticinese" no. 266 "L'offensiva federale e cantonale a favore dell'integrazione delle ICT nella formazione scolastica".
- 2 Cfr. l'articolo di "Scuola ticinese" no. 266 "Integrazione delle ICT nella scuola: i corsi offerti dall'ASP".
- 3 Cfr. per informazioni <http://www.fri-tic.ch>
- 4 Ci si riferisce a "Stratégie de la CDIP en matière de technologies de l'information et de la communication et des médias", 1 marzo 2007, CDPE.

Alla ricerca delle ICT

di Pierluigi Ballarini* e Davide Ricciardi**

Un nuovo inizio... pionieristico

Da quando l'informatica è entrata nella scuola media ticinese – una ventina d'anni fa – la società tutta ha subito uno straordinario sconvolgimento dettato dall'evoluzione tecnologica che ne è scaturita al di là di ogni possibile aspettativa. È quindi normale che anche il modo di far scuola si è confrontato con questo nuovo artefatto cognitivo. Un primo tangibile risultato si può leggere nel cambiamento avvenuto nella griglia oraria, con l'abbandono del corso opzionale di informatica a favore di un'integrazione trasversale delle ICT in tutte le materie. L'istituzione del Ge3i¹ mirava appunto alla promozione di tale integrazione attraverso l'aggiornamento dei docenti da una parte e l'allestimento di laboratori di informatica in ogni sede² dall'altra. A dimostrazione dell'importanza che le nuove tecnologie rivestono nell'educazione, negli ultimi anni anche la Confederazione è entrata nel dibattito, lanciando l'iniziativa «Partenariato pubblico-privato – la Scuola in rete» con lo scopo appunto di promuovere l'utilizzo dei mezzi informatici, multimediali e di internet nell'insegnamento.

Una diretta conseguenza è stata la messa in cantiere di corsi di formazione per i diversi ordini scolastici da parte delle alte scuole pedagogiche delle tre regioni linguistiche principali. Per quanto concerne la scuola media, sono una quarantina i docenti che hanno preso parte ai due corsi promossi tra 2004 e il 2006 assumendosi circa 250 ore di formazione e ottenendo così una certificazione federale. I docenti formati hanno dato vita ad un gruppo di lavoro (post-P1b/bis) che ha cominciato a realizzare numerosi progetti in ambito ICT.

Nuovi territori, nuovi scenari

Le tematiche sviluppate hanno toccato più ambiti e coinvolto numerose sedi, facendo capo sia a finanziamenti cantonali (monte ore) sia a quelli federali legati al concorso Good Pr@ctices. A quest'ultimo sono legati i progetti *Thinklets for learning and doing mathematics* e *Una piattaforma web per la scuola media*³, mentre il Gruppo per l'alfabetizzazione informatica e *Un approccio diverso all'integrazione delle ICT nell'insegnamento* sono stati finan-

Gruppo per l'alfabetizzazione informatica

Il progetto, finanziato con fondi dell'Ufficio dell'insegnamento medio (UIM), è stato ideato e realizzato da Pier Luigi Ballarini, Marco Castano, Flavio Foletti e Davide Ricciardi. Al gruppo ha aderito pure Elena Sassi-Bignasca, dell'Istituto S. Anna di Lugano. Si parte dalla convinzione che sia fondamentale portare allo stesso livello ogni allievo nel corso del primo anno di scuola media, in modo tale da poter decollare con iniziative di integrazione delle ICT nell'insegnamento. Per raggiungere tale scopo è importante tenere in considerazione le eventuali conoscenze acquisite dagli allievi durante gli anni di scolarizzazione primaria. Si mira inoltre a coinvolgere i docenti titolari durante lo svolgimento dei moduli, così da stimolare l'interesse nei confronti delle ICT, condizione *sine qua non* per poter vedere realizzati degli scenari pedagogici nelle singole materie.

Nella prima parte dell'anno scolastico il gruppo ha riflettuto sui contenuti e le modalità. Si sono identificati quattro grandi ambiti di competenze: *Il computer, Il sistema operativo, Il trattamento testi, La rete*. L'esplorazione di questi ambiti è stata organizzata in moduli, sviluppati in modo progressivo mediante delle schede. Buona parte dell'apparato didattico fa capo a un supporto multimediale prodotto dalla Fabbri Editore. L'allievo è chiamato a navigare nelle animazioni proposte in modo da poter svolgere quanto richiesto nelle schede, la cui veste grafica riprende la struttura del prodotto multimediale in questione. Le schede si differenziano per tipologia (fondamentali, complementari, di approfondimento) e approccio (descrittivo-concettuali, socio-costruttive). Per avanzare al modulo successivo il ragazzo deve fermarsi un attimo – completando il *Diario di bordo* – e riflettere su quanto svolto. In questo modo si scatena un processo di metariflessione che permette una reale progressione sul piano dell'apprendimento. Al termine dell'attività è prevista una verifica operativa, in cui si richiede all'allievo di esplicitare per iscritto ad un compagno quanto svolto nel percorso di alfabetizzazione: competenze acquisite, difficoltà incontrate,

osservazioni. Il tempo necessario per lo svolgimento di tutti i moduli (almeno delle schede fondamentali) è quantificato in una decina di ore lezione. La struttura permette alla sede di organizzare l'alfabetizzazione come meglio crede: giornate progetto, blocchi orari o singole ore lezione.

Un approccio diverso all'integrazione delle ICT nell'insegnamento

Il progetto, finanziato mediante il monte ore di sede, è stato ideato e realizzato da Gustavo Filliger, affiancato da Felice Cereda, Giovanna Geschi e Tiziano Petrini. L'idea cardine è di offrire una diversa disponibilità del computer e di internet a scuola, dando assistenza, spunti di lavoro e materiali. Si parte dal presupposto che la dotazione informatica nelle sedi di scuola media è di due aule laboratorio completamente attrezzate e che le attività vanno preventivamente pianificate – a seconda della disponibilità degli spazi – con la classe al completo. Si ritiene invece che una presenza capillare nelle aule "normali" permetta una maggiore integrazione del computer nell'insegnamento, attraverso un lavoro individualizzato, valorizzandone così l'aspetto didattico a scapito di quello tecnico. Grazie anche alla collaborazione del prof. Remigio Tartini (Ge3i) e del Centro sistemi informativi del Cantone, è stato dunque possibile attrezzare quattro aule della Scuola media di Giubiasco ognuna con tre PC collegati alla rete. Parallelamente è stata allestita una banca dati accessibile a tutti i docenti, attraverso l'attivazione di un sito internet di riferimento (www.webscuola.ch).

Cosa bolle in pentola

Anche grazie agli impulsi dati dalla Riforma 3, i progetti sin qui sviluppati sono stati numerosi e di sicuro valore. Il gruppo post-P1b/bis ha dimostrato di possedere un bagaglio di competenze e l'entusiasmo necessari per promuovere con rinnovato vigore le ICT nella scuola. Prova ne sia che sono in cantiere nuove proposte, tra cui *ICT ed etica*: partendo da un'iniziativa promossa dal Canton Friburgo⁴ si intende sviluppare un percorso di sensibilizzazione attorno all'uso etico delle tecnologie dell'informazione e della

comunicazione. La tematica è ancor più sentita se si considerano alcuni fatti d'attualità che hanno portato alla ribalta degli abusi in questo ambito. Già nel corso del corrente anno scolastico un gruppo composto da Maria Chiara Barbarossa, Patrizia Canonica e Elena Sassi ha proposto e testato una parte di questo materiale in occasione della giornata di approfondimento sul tema "L'uso di internet e del telefonino" presso la Scuola media di Tesserete. Un saggio di quanto elaborato è consultabile all'indirizzo <http://asp.educanet2.ch/p1b>.

Il gruppo post-P1b/bis intravede però in tutti questi fermenti la necessità di un momento di riflessione e pianificazione, volto a meglio focalizzare l'orientamento dei vari attori coinvolti, siano essi istituzionali o meno. A tal proposito è stato elaborato e proposto un progetto a largo spettro, in cui le varie iniziative possano trovare una giusta collocazione e valorizzazione, con l'obiettivo dichiarato di riuscire a convincere tutte le parti coinvolte nella scuola del plusvalore delle ICT in ambito formativo, intese e riconosciute quale artefatto cognitivo.

L'idea portante del progetto risiede nel dar visibilità sia a quanto sin qui svolto sia a quanto si prevede di mettere in cantiere, proponendo altresì dei momenti formativi per i docenti, di coinvolgimento delle famiglie e degli allievi. Appare chiaro che un tale sforzo non può avvenire senza un decisivo appoggio – inteso quale sviluppo di sinergie – da parte dell'UIM, del Ge3i, delle Direzioni, degli esperti di materia e degli insegnanti. Si possono ad esempio prevedere delle giornate di informazione per direttori, organizzare delle "finestre ICT" in cui presentare degli scenari, proporre degli interventi teorici con degli esperti, progettare delle giornate di riflessione-promozione regionali. Si ritiene quindi importante la creazione di un gruppo di lavoro che si preoccupi – in collaborazione con le varie componenti della scuola – di elaborare un progetto "visibilità" e la relativa implementazione.

Vent'anni fa la scuola media ticinese muoveva i suoi primi passi nell'informatica. Oggi la tecnologia ha senz'altro preso piede nel vivere quotidiano



Le illustrazioni delle pagine 4 e 6 sono tratte dal documento "Ch@rte Internet – Boîte à outils" scaricabile dal sito web fri-tic.ch/charte.

della società e non più solo in alcuni ambiti altamente specialistici. La scuola non può permettersi di restare alla finestra, ma deve diventare attore, evitando così di subire l'evoluzione tecnologica. È dunque necessario uno sforzo per meglio conoscere le ICT, i suoi pericoli ma soprattutto il suo plusvalore, in modo tale da integrarle nel percorso formativo non tanto quale strumento (ma anche!), quanto quale artefatto cognitivo. Sicuramente un simile processo comporterà un investimento di risorse umane e finanziarie, anche attraverso una rivalutazione dell'operato del RIS⁵ e un riorientamento degli organi preposti all'integrazione dell'informatica nella scuola media.

* Docente presso la Scuola media di Tesserete e membro del Gruppo post-P1b/bis

** Vicedirettore della Scuola media di Lugano 2 e membro del Gruppo post-P1b/bis

Note:

- 1 Gruppo esperti per l'integrazione dell'informatica nell'insegnamento.
- 2 Attualmente ogni sede di SM è dotata di 2 aule di informatica complete. La tipologia dell'hardware non è uniforme, anche se la maggior parte è dotata di PC (cfr. www.liceolocarno.ch/ge3i).
- 3 Il descrittivo di tali progetti è presente nell'articolo "Concorso Good Pr@ctices".
- 4 <http://www.fri-tic.ch/dyn/1820.htm>
- 5 Responsabile d'informatica di sede.

Concorso Good Pr@ctices

di Marco Beltrametti*

Un importante riconoscimento per la scuola elementare e per la scuola media riguardo all'uso delle nuove tecnologie dell'informazione per l'insegnamento (ICT) è giunto a fine 2005 dall'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) al DECS, Divisione della scuola. Questo riconoscimento è pervenuto al seguito di un concorso federale, sotto forma di un sussidio che ha permesso di finanziare quattro progetti che integrano le ICT nell'insegnamento. Nel 2003 una proposta dell'ASP ha permesso di avviare un progetto strutturato su più anni che mirava alla formazione di docenti delle scuole pubbliche e private all'uso delle ICT nell'insegnamento. In questo contesto numerosi corsi di formazione sono stati realizzati dall'ASP per docenti di diversi ordini di scuola e di vari cantoni¹.

Alcuni docenti formati da questi corsi hanno inoltrato – con il sostegno della Divisione della scuola – i loro progetti nel contesto del concorso federale denominato Good Pr@ctices che intendeva valorizzare itinerari scolastici integranti le ICT. I progetti approvati si sono svolti in questo anno scolastico e sono terminati a fine marzo 2007. Essi sono stati coordinati dall'ASP nel quadro del progetto ICT-Si. Di seguito si descrivono succintamente i risultati.

Voci su voci

(progetto scuola elementare)

Progetto inerente all'educazione musicale e realizzato dai docenti Nicola Castelli ed Eros Mimichiello, a cui hanno partecipato 149 allievi appartenenti a 10 classi di scuola elementare. I docenti interessati erano 10: 7 titolari e 3 di educazione musicale. Ogni classe coinvolta ha ideato autonomamente proposte di musiche e testi e ha sviluppato lo scenario, sintetizzabile in tre fasi principali.

La prima fase consisteva nel creare le canzoni. In generale sono state necessarie una lezione di gruppo, due di lavoro individuale o a gruppi e una collettiva per apprendere bene a cantare la canzone.

La seconda fase consisteva nel registrare la canzone inventata. Con l'aiuto del software GarageBand (Apple) sono sta-

te preparate le basi musicali e registrate su piste separate le voci degli allievi e di eventuali strumenti suonati da loro. Sono state necessarie una o due lezioni, a dipendenza delle riuscite canore degli allievi. I "files" ottenuti sono stati trasformati in formato digitale (mp3) e depositati in educanet2 a disposizione delle altre classi partecipanti.

Nella terza fase, sempre usando GarageBand, un'altra classe ha scelto una canzone dall'archivio file di educanet2 e, usandola come base, ha registrato altre tracce con le voci degli allievi. Per questa fase sono state necessarie una lezione di preparazione corale e una per la registrazione a gruppi.

Il risultato del percorso è un CD musicale in cui sono raccolte le 13 canzoni originali e inedite create dalle classi. Gli allievi hanno contribuito direttamente a inventare, arrangiare, cantare e registrare le loro canzoni per produrre il disco. Per far questo hanno sperimentato la produzione di un testo poetico, l'invenzione di una linea melodica adatta, la tecnica di registrazione delle canzoni con le basi musicali ascoltate nelle cuffie mentre cantavano nel microfono.

Gli insegnanti hanno imparato ad usare il software GarageBand per le registrazioni e il sito educanet2 per depositare o prelevare i files delle canzoni da utilizzare. Senza un software come GarageBand, potente, completo, versatile e di facile uso nonché la possibilità di usare internet per lo scambio dei materiali, non sarebbe stato possibile sviluppare questo progetto. Il plus-valore delle ICT lo si identifica in questi strumenti/servizi.

Un sito internet è stato allestito per mostrare la documentazione raccolta nel corso del progetto e per divulgare l'esperienza. Esso è accessibile all'URL <http://www.aspti.ch/vsv>.

Questo scenario può essere sviluppato senza nessuna discriminazione di genere, né di cultura o razza e rispecchia pienamente gli interessi degli allievi, i quali hanno mostrato molto entusiasmo in tutte le fasi del percorso didattico. Inoltre può essere sviluppato anche a livello di scuola media, probabilmente con un maggior coinvolgimento degli allievi in tutte le fasi del percorso, in considerazione delle loro maggiori competenze in ambito ICT rispetto agli allievi di scuola elementare.

La presentazione del disco è avvenuta in occasione di un apposito concerto che ha avuto luogo il 25 maggio 2007, presso l'Espocentro di Bellinzona, con la partecipazione di tutti gli allievi coinvolti nel progetto.

Giochiamo con la fiaba (progetto scuola elementare)

Progetto inerente all'apprendimento della lingua madre realizzato dai docenti Angelo Morinini e Corrado Scaroni. Sono state coinvolte una classe del primo ciclo (Bissone), quattro sezioni di terza (Locarno), tre di quarta e una di quinta elementare (Minusio) per un totale di circa 170 allievi.

Il progetto persegue l'obiettivo di far scoprire e di far usare gli elementi linguistici che rendono possibile la coesione e la coerenza dei testi riferendosi al modello narrativo della fiaba.

Nella prima fase, servendosi di alcune "carte-fiaba" e analizzandole, gli allievi scoprono lo schema della fiaba e in particolare le sue unità costitutive sul piano macronarrativo (luogo – protagonista – antagonista – eroe – soluzione finale). In seguito, evidenziano quei connettivi linguistici che permettono l'interscambiabilità delle carte utilizzate.

Nella seconda fase, gli allievi inventano nuove fiabe, inserendole nel sito www.aspti.ch/fiaba; a questo punto, le incrociano per ottenerne delle nuove, le stampano e intervengono sul testo affinché questo risulti coeso e coerente. Dopo aver apportato le modifiche direttamente sul computer, gli allievi verificano il lavoro svolto e creano una nuova fiaba, la modificano, ... finché le sequenze narrative di tutte le fiabe risultano interscambiabili fra di loro. Sono così pronti per procedere all'illustrazione delle fiabe e alla stampa delle nuove carte.

Per svolgere l'intero progetto si prevedono 3-5 mesi, in un arco di tempo la cui oscillazione dipende dalle esigenze di eventuali approfondimenti.

Non esistono alternative a questo tipo di proposta. È importante infatti sottolineare come il cuore pulsante di tutto il progetto sia costituito dall'uso del database (www.aspti.ch/fiaba). Senza l'ausilio di questo supporto informatico, l'intero lavoro perderebbe di senso in quanto la creazione di

nuove fiabe a blocchi interscambiabili risulterebbe irrealizzabile. Il programma permette all'allievo di intervenire sui testi e di verificare in modo immediato il diverso grado di funzionalità delle modifiche apportate favorendo così la presa di coscienza del proprio lavoro. Il supporto informatico aiuta l'insegnante nel suo compito permettendogli di avere una visione globale e costante su ciò che viene prodotto.

Ogni docente può accedere al sito senza ricorrere a particolari conoscenze informatiche. All'interno del lavoro sono infatti reperibili tutte le informazioni riguardanti l'uso del database, il percorso didattico e i materiali necessari per lo svolgimento dell'intero progetto.

Prima di iniziare il lavoro con gli allievi occorre però testare il sito e comprendere bene il senso del progetto. L'attività proposta è stata sperimentata nel secondo ciclo delle scuole elementari ed è facilmente estendibile alle prime classi di scuola media.

Thinklets for learning and doing mathematics (progetto scuola media)

Il progetto, ideato e realizzato da Gustavo Filliger per il Cantone Ticino, è costruito in collaborazione con due gruppi di lavoro a Friburgo e Basilea ed è offerto nelle tre lingue nazionali. Si avvale della collaborazione dell'Istituto universitario Freudenthal di Utrecht in Olanda. Esso consiste nella messa a disposizione via web di Applets, ("programmmini online") per l'esercitazione e l'apprendimento della matematica. Sul sito Internet <http://www.matlet.ch> sono liberamente disponibili 60 Applets, corredati, oltre che di una descrizione breve e di un'immagine, di una scheda didattica dettagliata.

Ci sono vari livelli di difficoltà per ogni Applet, che può essere utilizzato come strumento di esercitazione, di recupero, di rinforzo, di scoperta per vari argomenti pertinenti al programma di matematica di scuola media.

L'impiego degli Applets stimola l'allievo nella ricerca della soluzione. Egli deve applicare correttamente le regole, scoprendo via via come si procede. Esso è utile anche in una pratica di insegnamento individualizzato o di recupero a domicilio.

Le esercitazioni possono essere adattate a momenti diversi della lezione: da situazioni individuali brevi nelle aule normali attrezzate di computer, a unità didattiche complete svolte in aula di informatica con tutta la classe, con gli allievi che lavorano su uno stesso Applet con livelli di difficoltà differenziati.

L'uso di questi strumenti tecnologici accresce nell'allievo la motivazione verso l'apprendimento della matematica. Essendo gli Applets a disposizione soltanto via web, ciò favorisce la comunicazione interpersonale tra allievi, allievi-docenti, scuola-famiglia.

L'apprendimento in asincrono ben si integra nel percorso formativo dell'insegnamento della matematica che necessita di una forte differenziazione per raggiungere obiettivi comuni attraverso strategie diverse. L'approccio qualitativo migliore rispetto al metodo tradizionale si riferisce anche, e forse soprattutto, all'individualizzazione del lavoro di apprendimento e di esercitazione. Una personalizzazione che coinvolge insieme all'allievo e al docente, anche la famiglia, che ha la possibilità di seguire concretamente il lavoro scolastico dei propri figli.

Infine - non per ordine di importanza - il prodotto, nei capitoli che riguardano la geometria in 3D, è pure pensato per un lavoro da parte del docente di educazione all'immagine o per attività interdisciplinari su temi che coinvolgono la matematica e l'educazione all'immagine, come la prospettiva, la visualizzazione in sezioni o in 3D, il calcolo e la stima di volumi, ecc.

Una piattaforma web per le scuole medie (progetto scuola media)

Si tratta di una proposta di studio e di analisi per l'offerta di una piattaforma di servizi web per le scuole medie ticinesi. Obiettivo principale di "Web e scuola media" era infatti la definizione di un quadro tecnologico attuale a portata degli istituti per facilitare l'imple-

Foto TiPress/G.P.



mentazione di siti scolastici orientati ai bisogni dell'utenza (allievi, genitori, docenti, autorità, ...) valorizzando esperienze valide già esistenti. Il concetto è stato realizzato da *Patrizia Canonica Tettamanti* e *Mauro Ghisletta*. Le informazioni sui lavori svolti da questo gruppo, nonché i materiali prodotti sono consultabili all'URL <http://smetes-serete.educanet2.ch/postp1b>.

In sintesi, dall'analisi dei dati e dallo studio propositivo emerge quanto segue:

- le direzioni delle sedi devono poter disporre di un sito web senza dover investire risorse finanziarie onerose per l'infrastruttura, che deve essere di semplice manutenzione e che promuova l'immagine della sede, ottemperando alle esigenze istituzionali in materia di gestione delle informazioni in rete e soddisfacendo ai bisogni degli utenti del sito;
- gli insegnanti possono promuovere e rendere visibili attività di studio e progetti di sede, nonché disporre di riferimenti ai materiali didattici ufficiali e a materiali prodotti da colleghi;
- gli esperti di materia possono disporre di uno spazio organizzato e protetto per i loro materiali, nonché trarre beneficio da una migliore organizzazione dei contenuti web, navigando in siti che rispecchiano una filosofia comune quanto a struttura e contenuti di base indispensabili al loro lavoro;
- i genitori di futuri o attuali allievi di scuola media possono soddisfare efficacemente i propri bisogni in materia di informazione e comunicazione con l'istituzione e con le sedi (soprattutto informazioni pratiche), nonché trovare contenuti specifici, in particolare per quanto riguarda le proposte culturali e lo spazio necessario per le attività dell'Assemblea Genitori;
- gli allievi di scuola media possono valorizzare il loro lavoro, trovare risorse utili per l'approfondimento del loro studio, interagire con i compagni e la scuola, anche al di fuori degli orari scolastici;
- i docenti, gli allievi, ecc., redattori di contenuti dei siti, possono lavorare in maniera sicura, facile, indipendente da infrastrutture e da altri docenti per pubblicare informazioni strettamente legate alle attività didattiche;



- i docenti "webmaster" possono essere facilmente formati, e se necessario sostituiti; possono inoltre alleggerire il loro lavoro delegando la redazione di contenuti ad altri colleghi.

In alternativa alle soluzioni attuali, la proposta formulata facilita il coinvolgimento delle varie componenti della scuola (direzioni, docenti, allievi, genitori) nella gestione dei contenuti web di sede; è inoltre meno onerosa per quanto riguarda l'investimento finanziario per l'infrastruttura, più efficiente a livello di risorse umane, tecnologicamente più attuale, più orientata alle esigenze didattiche e alle regolamentazioni imposte dall'istituzione e dallo Stato in materia di pubblicazione di informazioni su Internet.

Questo progetto ha adottato delle modalità di sviluppo di siti web orientati all'utente, dimostrando la necessità di seguire buone pratiche anche per la pianificazione, l'organizzazione, la conduzione e la comunicazione del progetto.

Conclusione

In conclusione, si può affermare che lo scopo per cui è stato organizzato il concorso Good Pr@ctices è stato raggiunto. Si sono potuti svolgere itinerari compatibili con gli obiettivi previsti dai programmi usando le ICT come mezzo didattico, produttore di infor-

mazioni altrimenti difficilmente creabili (Voci su Voci) e come mezzo di approfondimento a livello di apprendimento e di ragionamento (Fiaba e Thinklets). Infine, il progetto web per la scuola media ha permesso di approfondire un tema complesso per il quale ora si può iniziare una progettualità che si spera porti a soluzioni condivise e affidabili da implementare e impiegare per i prossimi anni.

I docenti organizzatori implicati hanno potuto verificare e adattare quanto proposto e i colleghi esecutori formarsi su un itinerario eseguito con le ICT. Alcune di queste esperienze verranno riproposte sotto forma di corsi di formazione continua organizzati dall'ASP a partire dal prossimo anno scolastico, attivati secondo una metodologia di tipo progettuale con accompagnamento a livello di lavoro di classe da parte di docenti-esperti.

**Formatore presso l'Alta scuola pedagogica e responsabile del progetto ICT-Si*

Nota:

- 1 Cfr. l'articolo di "Scuola ticinese" no. 266.

Lingua, nuove tecnologie e apprendimento nella scuola dell'obbligo

di Francesca Antonini*

Da qualche decennio la scuola dell'obbligo ticinese si confronta, a vari livelli e da varie prospettive, con il tema delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (cfr. articoli precedenti). Le riflessioni che seguono intendono illustrare il ruolo che le nuove tecnologie potrebbero assumere nell'apprendimento della lingua, con particolare attenzione al settore della scuola media.

ICT e società: una forza d'urto

Ci pare utile partire da una premessa che consideri il ruolo delle ICT nella società, prima ancora che nella scuola. Non solo i numerosi studi sulle nuove forme di comunicazione ma anche l'esperienza diretta di ciascuno di noi dimostrano che l'innovazione introdotta con le ICT nella comunicazione e nella trasmissione delle informazioni non si esaurisce nell'aspetto strumentale. Il cambiamento davanti al quale ci troviamo non riguarda infatti unicamente lo strumento per la trasmissione dell'informazione, come è invece avvenuto, per esempio, nel caso del cambiamento apportato dall'introduzione della macchina per scrivere. L'insieme delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione si configura come un vero e proprio artefatto cognitivo, come una nuova modalità per rappresentare e codificare il mondo e quindi la conoscenza. Una nuova modalità che si differenzia in maniera radicale dalle prassi tradizionali per almeno due aspetti: in primo luogo per la sua *natura composita*, che prevede la costante presenza e interazione tra codici diversi (verbale, iconico, acustico...) e secondariamente per la sua *organizzazione testuale* di natura reticolare e non più sequenziale, come era il caso per forme di comunicazione tradizionali¹. È facilmente intuibile, date queste premesse, capire come le ICT abbiano ricadute notevoli anche sul versante della ricezione oltre che su quello della produzione linguistica: si può senza dubbio affermare che ci troviamo confrontati a nuove forme di pensiero che sollecitano nuove abilità e nuove modalità di fruizione.

Questa innovazione in fondo potrebbe anche essere di scarsa rilevanza se l'impiego delle nuove modalità fosse

rimasto confinato ad una cerchia ristretta di utilizzatori addetti ai lavori; al contrario questo nuovo modo di pensare e di rappresentare il mondo ha conosciuto un'amplissima e massiccia diffusione in un breve lasso di tempo.

Il nuovo artefatto cognitivo è entrato prepotentemente nel quotidiano di ciascuno di noi e gli esempi in questo senso possono essere ripresi facilmente ripercorrendo gli atti consueti che caratterizzano le nostre giornate: l'uso del cellulare, della posta elettronica, di Internet che per la sua natura di capillarità, di accessibilità e di flessibilità offre la possibilità di avere e mettere a disposizione quantità enormi di informazioni, oltre che fonti alternative di informazione². I suoi aspetti più avanzati portano poi alla messa a disposizione di servizi anche molto centrali nella vita del cittadino: si pensi a tutte le forme di contatto elettronico con il governo e l'amministrazione, tra le quali si sta delineando anche il voto elettronico.

ICT e scuola: potenzialità da sfruttare

Le constatazioni espresse finora portano a affermare che la *scuola dell'obbligo* per adempiere a uno dei suoi compiti centrali, vale a dire formare ed educare individui in grado di inserirsi in maniera adeguata nel contesto sociale e culturale al quale appartengono, viene a confrontarsi con la necessità inderogabile di considerare le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Va subito chiarito che tale necessità andrà risolta attraverso l'insegnamento di un *uso consapevole ed eticamente fondato* dei nuovi mezzi, un uso che aiuti gli allievi nella costruzione della conoscenza, dal momento che per un uso strumentale e funzionale sembra funzionare egregiamente il principio dell'auto-apprendimento o dell'apprendimento tra pari.

Non si tratterà neppure di introdurre le ICT nella scuola, poiché esse hanno fatto da tempo il loro ingresso attraverso porte diverse e coinvolgendo tutte le componenti scolastiche: gli insegnanti che hanno adottato le ICT principalmente quale supporto per la preparazione dei materiali didattici, gli allievi che le utilizzano generalmente come strumenti di comunica-

zione di gruppo, le famiglie che ne fanno un uso analogo e infine l'amministrazione della scuola che le ha introdotte per le attività amministrative e gestionali alle quali è chiamata. Poiché le ICT rappresentano uno strumento con il quale i diversi attori hanno una certa familiarità, diventa perlomeno strano escluderle da quello che è il compito principale attribuito alla scuola: l'insegnamento rispettivamente l'apprendimento. La stranezza è alimentata anche dalla constatazione delle potenzialità che queste nuove tecnologie offrono – pur tra le (numerose) derive che esse presentano – proprio per sostenere e sviluppare l'apprendimento linguistico.

ICT e lingua: la trasversalità come corsia preferenziale

Passando al piano disciplinare, vale a dire l'insegnamento dell'italiano, sarà opportuno considerare dapprima quanto riportato nel piano di formazione riguardo alle nuove tecnologie, in modo da delineare il quadro istituzionale entro il quale situarsi. A livello generale si afferma che "ogni materia deve preoccuparsi di integrare l'uso delle nuove tecnologie e farne una componente del proprio approccio didattico"³; nel capitolo dedicato al piano disciplinare di formazione non appare un riferimento preciso all'uso delle nuove tecnologie, ma il testo offre numerosi punti di ancoraggio per legittimare l'integrazione delle nuove tecnologie, come dimostra il brano seguente:

«Nell'ambito di una visione globale del curriculum educativo della scuola media, l'italiano contribuisce in modo determinante alla *formazione cognitiva, umana e sociale* delle nuove generazioni, assumendosi il compito di incrementare anche competenze trasversali quali le *abilità strumentali*, il rigore nello studio, l'accuratezza nella rifinitura concettuale e formale degli elaborati, le modalità di lavoro e le strategie personali di studio e – soprattutto – le *abilità comunicative e cognitive*: comprensione, memorizzazione, organizzazione del pensiero, formulazione di ipotesi, ragionamento, creatività⁴.

Anche la considerazione delle competenze che si vogliono sviluppare nel corso dei due bienni di studio dimostra che le ICT possono assumere un

ruolo importante in questo senso⁵. Sono parecchi gli autori che avvalorano la tesi secondo cui le ICT, se usate in maniera oculata e opportunamente declinate sul piano della trasposizione didattica, possono sostenere e amplificare le abilità cognitive riferite alle competenze linguistiche e comunicative degli allievi⁶. Se si condivide tale tesi, occorrerà trovare una risposta alla domanda relativa alle modalità per sfruttare adeguatamente le potenzialità didattiche presentate dalle ICT.

In questa sede focalizzeremo il nostro discorso intorno alla *videoscrittura*, che da un lato rappresenta un ambito già piuttosto esplorato dal punto di vista disciplinare⁷ e dall'altro presenta potenzialità interessanti configurandosi come "supporto digitale perennemente riscrivibile". Proprio questa sua natura rende la videoscrittura una formidabile palestra che permette agli allievi di famigliarizzarsi, in tutta praticità e con un notevole risparmio di fatiche "manuali", con procedure operative che consentono di dare una soluzione cognitiva agli snodi centrali del processo di scrittura. Ci riferiamo alle diverse funzionalità di base (quali ad esempio la possibilità di manipolare in maniera immediata parti di testo inserendole, togliendole oppure modificandole in un testo o in una parte di testo già esistente) che permettono appunto di affrontare con maggiori risorse cognitive le numerose questioni poste dall'*inventio* e dalla *dispositio*, di dedicare maggiore attenzione alla considerazione del rapporto tra contenuto e forma e di confrontarsi con maggiore disponibilità con l'arduo compito posto dal lavoro di revisione.

Per poter effettivamente godere di questi benefici occorre tuttavia che siano soddisfatti alcuni pre-requisiti; in particolare rispetto alla videoscrittura è necessario da un lato che gli allievi abbiano famigliarità con l'uso della tastiera e con le operazioni principali (taglia, copia, incolla, salva con nome, stampa...) e dall'altro che possiedano una minima concettualizzazione che permetta di orientarsi nel loro procedere (distinguendo per esempio tra una cartella e un documento, tra la scrivania e il server o tra la memoria interna e quella esterna).



Si tratta di aspetti che possono sembrare banali ma che assumono una loro rilevanza per l'efficacia del lavoro con la videoscrittura, tanto che in parecchie sedi di scuola media si sono studiate delle modalità organizzative (attraverso, per esempio, corsi a blocchi di carattere interdisciplinare) che permettano di risolvere la questione della cosiddetta "prima alfabetizzazione informatica".

ICT: uno strumento per sostenere l'apprendimento

Spostiamoci a questo punto sul piano della trasposizione didattica portando alcune riflessioni a carattere generale sulle attività che possono essere proposte con l'integrazione della videoscrittura. L'esemplificazione di massima, con i dettagli relativi alle diverse attività verranno esposti nell'articolo successivo.

Le attività in cui l'integrazione delle ICT può costituire un importante valore aggiunto non si limitano alla produzione testuale ma investono potenzialmente tutte le abilità e le competenze alle quali mira la scuola media: dalla comprensione testuale (lettura e comprensione), alla riflessione sulla lingua (aspetti lessicali, morfosintattici e testuali), passando anche (per quanto possa sembrare strano) per l'oralità (comprensione all'ascolto). Tali attività non rappresentano in sé delle innovazioni assolute; esse si ritrovano infatti molto spesso nelle pratiche di insegnamento tradizionali. Il *potenziale di innovatività* è insito nello strumento con le quali esse vengono affrontate, che fornisce la possibilità di incidere profondamente tanto sul *processo* (se ci riferiamo ad attività centrate sulla scrittura: l'atto di scrittura in sé) quanto sul *prodotto* (il testo, con il suo potenziale comunicativo). Sul piano

del processo, l'integrazione delle ICT permette di monitorare e valorizzare alcune operazioni cognitive particolari, che avvengono tipicamente nella fase di progettazione e di realizzazione del testo (la progettazione, la raccolta di idee, l'organizzazione testuale e la fase redazionale vera e propria). Sul piano del *prodotto*, grazie al potenziale offerto dalle ICT, il testo può assumere una visibilità allargata difficilmente raggiungibile con i mezzi tradizionali; esso può infatti essere facilmente pubblicabile e ciò, una volta stabiliti gli opportuni confini di tale visibilità⁸, può costituire un notevole impulso per incentivare la riflessione degli allievi sulla qualità che il testo deve avere sul piano della chiarezza e dell'esplicitezza (il contenuto) e sul piano della correttezza e della comprensibilità espositiva (la forma).

Il valore aggiunto dell'integrazione delle ICT si estende dunque molto al di là del piano educativo, già di per sé

importante, poiché facilita l'interazione con il contesto culturale e sociale, implicando il piano cognitivo che vede l'emergenza e l'attivazione di nuove forme di pensiero che la scuola – fosse solo per non venire meno alle sue finalità legislative – non può ignorare.

Un passo avanti nella direzione della formazione continua degli insegnanti

Ci rendiamo tuttavia conto che occorre andare oltre le affermazioni generali riguardo alle potenzialità offerte dalle nuove tecnologie per dare una risposta concreta e sostanziale ai docenti che intendano integrarle in maniera efficace nella loro prassi di insegnamento. In questo senso, a partire dal prossimo anno scolastico, l'Alta scuola pedagogica intende innovare la sua offerta di formazione continua con corsi impostati su una metodologia che fa riferimento al

Lingua, nuove tecnologie e apprendimento nella scuola dell'obbligo: esempi di attività di italiano attuabili con l'integrazione delle ICT

di Francesca Antonini*

Alla luce delle considerazioni esposte nell'articolo precedente, proviamo di seguito ad illustrare alcuni esempi di attività che potrebbero essere proposte attraverso gli strumenti forniti dalle nuove tecnologie dell'informazione. In particolare, per le attività seguenti, è previsto l'ausilio della videoscrittura e, sussidiariamente, della ricerca e della pubblicazione di informazioni attraverso mezzi elettronici.

Note metodologiche

- Le attività possono essere adattate alle diverse tipologie testuali; i casi di particolare adattabilità ad una determinata tipologia testuale sono segnalati.
- Per tutte le attività al momento del confronto tra la produzione effettiva e la produzione attesa (per esempio

confronto con il testo originale) è possibile applicare una modalità di lavoro in coppia o a gruppi. In questo caso è da prevedere la stampa dei materiali.

- Alcune attività potrebbero sfociare in una presentazione vicendevoles in classe, con o senza supporti multimediali (presentazioni con il supporto di immagini o altro materiale digitalizzato) e seguita da una discussione per identificare gli aspetti rilevanti.
- Per alcune attività occorre prevedere l'utilizzo di strumenti di consultazione mirati, che possono essere anche di natura elettronica: si pensa in particolare a dizionari online o su supporti elettronici oppure a riferimenti a siti scelti.
- Il fatto che i materiali prodotti possano essere resi disponibili per altri destinatari (compagni di classe o altri)

paradigma della ricerca-azione e che offre l'opportunità ai docenti di programmare, sperimentare e riflettere attorno a unità didattiche in cui le ICT sono presenti come strumento o come artefatto cognitivo, mirando comunque e sempre al raggiungimento degli obiettivi normalmente previsti dai programmi in vigore, valorizzando nel contempo il plus-valore offerto dall'impiego delle nuove tecnologie.

**Docente di didattica dell'italiano presso l'Alta scuola pedagogica*

Note:

1 Per un approfondimento si rimanda al noto saggio di Raffaele Simone (2000), *La terza fase. Forme di conoscenza che stiamo perdendo*, Roma-Bari: Laterza.

2 Per un approfondimento si vedano, tra gli altri: P. Lévy (1997), *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano: Feltrinelli; P. Ferri (1999), *La rivoluzione digitale. Comunità, individuo e testo nell'era di Internet*, Milano: Mimesis; G. Fiorentino (a cura di) (2007), *Scrittura e società*, Roma: Aracne.

3 La citazione è tratta dal capitolo "Orientamenti didattici" del *Piano di formazione della scuola media*, Bellinzona, settembre 2004 (pag. 16).

4 La citazione è tratta dalla stessa fonte a pag. 25. Il corsivo è nostro.

5 Si confronti quanto riportato nel Piano disciplinare di formazione alle pagg. 30-31.

6 Tra i più recenti ricordiamo: B.M. Varisco, V. Grion (2000), *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino: UTET; I. Tanoni (a cura di) (2001), *Nuove tecnologie e scuola di base*, Roma: Carocci; M.G. Infantino; G. Santambrogio (2004), *Il Professor Computer. Nuove tecnologie nella didattica delle lettere*, Roma: Carocci Faber.

7 Per quanto riguarda la realtà cantonale si vedano: F. Antonini, K. Tamagni Bernasconi (1996), *La scrittura e la revisione con il computer: aspetti di testualità. Analisi di testi scritti e corretti da bambini di scuola elementare*, Bel-

linzona: Ufficio studio e ricerche; K. Tamagni Bernasconi (1995), *Il computer arriva in classe*, Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Per le ricerche in ambito italiano si vedano, in ordine cronologico: R. Degli Innocenti, M. Ferraris (1988), *Il computer nell'ora di italiano. Nuovi linguaggi e nuovi strumenti per l'educazione linguistica*, Bologna: Zanichelli; A. Calvani (1989), "Didattica della scrittura con il wordprocessor: aspetti teorici e applicativi", in: AA.VV., *Scuola, computer, linguaggio*, Torino: Loescher; C. Pontecorvo, C. Tafferri, C. Zucchermaglio (1991), "Il computer come strumento di educazione alla riflessione metalinguistica", in: AA.VV. *Scuola, computer, linguaggio*, Torino: Loescher; R. Maragliano, R. Vitali (1989), *Video scrivere in classe*, Roma: Editori Riuniti; M. Ferraris, F. Caviglia, R. Degli Innocenti (1993), *Scrivere con il Wordprof*, Milano: Theorema; M. Ferraris (1994), "Il computer come strumento per un laboratorio di educazione linguistica", in: *Tecnologie Didattiche*, 3; P. Migliorini (1998), "Riflettere sulla scrittura: word processor, revisione e ricorsività", in: *Tecnologie Didattiche*, 14, vol. 2; F. Orletti, A. Bertolucci (2004), "Il laboratorio di scrittura a scuola", in: F. Orletti (a cura di), *Scrittura e nuovi media*, Roma: Carocci.

8 In ambito didattico, l'uso di una piattaforma "dedicata" (quale, per esempio, Educenet2) presenta vantaggi notevoli, anche in termini di sicurezza e di tutela della privacy.

attraverso le ICT (sotto forma di invio per posta elettronica oppure di pubblicazione su una piattaforma) completa il percorso comunicativo, contribuendo ad aumentare il grado di autenticità (peraltro mai completo nella situazione didattica) della situazione comunicativa che si è instaurata.

Attività per la comprensione testuale (lettura)

- Riordino di paragrafi (o parti costituenti di un testo per esempio narrativo).
- Suddivisione di un testo in paragrafi (e titolatura).
- Identificazione di elementi testuali particolari (per esempio descrizioni, argomentazioni, parole chiave).
- Associazione di paragrafi o didascalie a immagini.

Attività per la produzione testuale (scrittura)

- Commenti a testi letti (con possibilità di scambi di testi).
- Sintesi di testi letti (in questi casi risultano molto utili i vincoli: per esempio relativi a un certo numero di parole o di paragrafi oppure alla necessità di tener conto di una parte iniziale della frase).
- Continuazione di testi (cominciando per esempio dai testi narrativi: lavoro sulla coerenza e sulla coesione).
- Riscrittura di testi o di brani (variazione e/o semplificazione): adatta anche per attività di riflessione sulla lingua.
- Costruzione di ipertesti su temi particolari, anche attinenti ad altre discipline (adatta anche per attività di riflessione sulla lingua).

Attività per la riflessione sulla lingua ("grammatica")

- Attività ortografiche: identificazione di un numero dato di errori con o senza uso del correttore automatico (ortografia e sillabazione).
- Attività grammaticali: uso di dizionari o enciclopedie elettronici per lavorare sulle parti del discorso e le relative funzioni (in relazione a produzioni testuali).
- Attività lessicali: uso del thesaurus e/o di vocabolari elettronici per lavorare sulla formazione delle parole e etimologia, sui rapporti semantici tra le parole (omonimia, antonimia, polisemia), sulla distinzione dei diversi registri linguistici o linguaggi settoriali (colloquiale, formale, burocratico, tecnico, ...). Adatte come complemento ad attività di produzione scritta.

Attività per l'oralità

- Comprensione all'ascolto: attività di pre-ascolto (ricerca di termini chiave per la comprensione e attivazione delle conoscenze preliminari), attività di verifica della comprensione (questionari con domande di natura diversa).

**Docente di didattica dell'italiano presso l'Alta scuola pedagogica*

Genitori e scuola: scomposizione di un binomio tipico

di Manuela Nicoli*

Questo articolo vuol fornire una sintesi dei principali dati scaturiti da uno studio¹ sulla presenza attiva dei genitori nelle scuole ticinesi, osservando con particolare interesse le caratteristiche e le attività svolte dalle Assemblies Genitori e dai Gruppi Genitori. L'intento è pure quello di portare degli elementi sui rapporti che intercorrono fra questi organi, gli istituti scolastici e la Conferenza cantonale dei genitori.

Prima di esplicitare i dati concreti, ricordiamo che, per statuto, ogni sede scolastica dispone di un'Assemblea Genitori (AG), di cui tutti i genitori che vi sono iscritti figurano quali membri. Tuttavia la realtà dei fatti dimostra – lo vedremo meglio in seguito – che non in tutte le sedi questa Assemblea dispone di un suo comitato ed è realmente operativa.

I Gruppi Genitori (GG) invece, si caratterizzano quali associazioni spontanee, generate dalla volontà di alcuni genitori di proporre iniziative fruibili dagli allievi e dalle loro famiglie. Tali gruppi sono per ordinamento indipendenti dagli istituti scolastici che li riuniscono.

Subordinatamente ad una loro iscrizione, AG e GG hanno diritto d'appartenenza alla Conferenza Cantonale dei Genitori (CCG), organo che vuole favorire la coesione, la collaborazione e l'informazione fra i suoi membri, promuovendo pure delle attività culturali, formative e informative di svariata natura. Al momento della stesura

del rapporto, la CCG contava fra i suoi aderenti 16 enti non scolastici (quali ad esempio l'Associazione svizzera per la protezione dell'infanzia (ASPI), l'Associazione Demetra, L'OASI, l'Associazione ticinese famiglie affidatarie, ecc.) e 125 AG e GG affiliati a istituti scolastici pubblici e privati di vario grado (scuole dell'infanzia, elementari, medie, medie superiori, professionali)².

Quantificazione e distribuzione delle Assemblies e dei Gruppi Genitori

Vogliamo innanzitutto proporre alcuni dati numerici, quantificando la presenza delle AG e dei GG sul territorio cantonale in funzione del tipo o del grado scolastico³ degli istituti presso i quali abbiamo rilevato l'azione di tali organi.

Dall'osservazione del grafico 1 subito appare come nei diversi gradi e tipi di curricoli formativi esistano delle differenze notevoli fra i tassi di presenza di AG e di GG: le scuole medie si distinguono per le percentuali particolarmente elevate di presenza attiva di un'AG (80% dei casi) o di un GG (83%). Addirittura i tre quarti di questi istituti scolastici possono vantare la presenza di entrambe le organizzazioni di genitori. Anche fra le scuole dell'infanzia e le scuole elementari possiamo rilevare delle solide presenze di AG e di GG: le prime sono difatti attivamente presenti nel 60% circa degli istituti scolastici di questo grado;

mentre ritroviamo l'azione dei secondi nel 40% circa delle sedi o comprensori. Molte meno (17%) le sedi o i comprensori scolastici dove ritroviamo l'attività congiunta di AG e GG. Forse inaspettatamente, anche il 33% delle scuole di maturità (licei cantonali e scuola cantonale superiore di commercio) dispone di un'Assemblea Genitori, mentre quasi il 20% vanta un GG. Una delle sedi di questo grado e curriculum dispone addirittura di un'AG unitamente a un GG. Per quanto riguarda infine le scuole per la formazione professionale, le percentuali sono di molto inferiori: il 7% degli istituti interpellati ha dichiarato l'attività di un'AG e il 4% quella di un GG. A complemento di questi elementi, aggiungiamo che pure nelle scuole private di ogni grado ritroviamo delle Assemblies Genitori o dei Gruppi Genitori.

Caratteristiche, interessi e attività delle Assemblies Genitori e dei Gruppi Genitori

Vogliamo ora presentare alcuni elementi caratterizzanti relativi alle AG e ai GG che hanno ritornato il nostro questionario⁴, riportando le attività che incontrano maggior interesse presso i comitati e le assemblee plenarie degli enti in esame.

Il primo dato riguarda l'affiliazione alla CCG: delle Assemblies e dei Gruppi Genitori del nostro campione, la maggior parte risultano essere membri. Il 90% dei GG e l'84% delle AG dichiarano difatti la loro appartenenza alla Conferenza Cantonale dei Genitori. Un dato questo, che ben sottolinea l'importanza accordata dai soggetti interpellati alla presenza e alla funzione di un organo di coordinamento sul territorio cantonale.

Per quanto riguarda invece la disponibilità finanziaria, praticamente tutti i GG e tutte le AG dichiarano di possedere un fondo cassa. Per la maggioranza delle AG (55%) e dei GG (63%), la liquidità dichiarata è compresa fra i 1'001.- e i 5'000.- CHF. Forse grazie all'origine di tali fondi, quasi un terzo dei Gruppi Genitori (contro il 10% circa delle AG) vanta addirittura risorse superiori ai 5'000.- CHF, mentre un quinto delle AG dispone unicamente di una liquidità inferiore ai 1'000.- CHF. Ma quali sono le origini di questi



Illustrazione tratta da: "La scuola, l'assemblea dei genitori e altro ancora. Vademecum ad uso dei genitori e degli allievi", a cura di E. Ratti.

Grafico 1: Tasso di presenza nelle scuole pubbliche del Canton Ticino di AG e/o GG

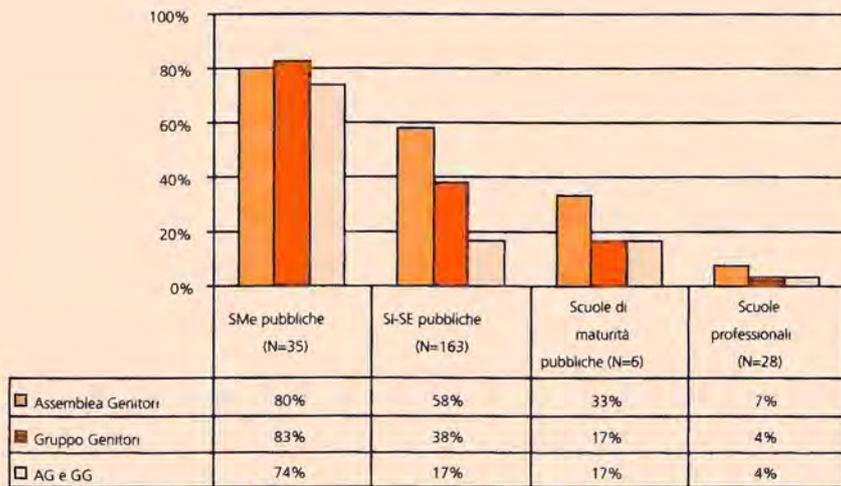
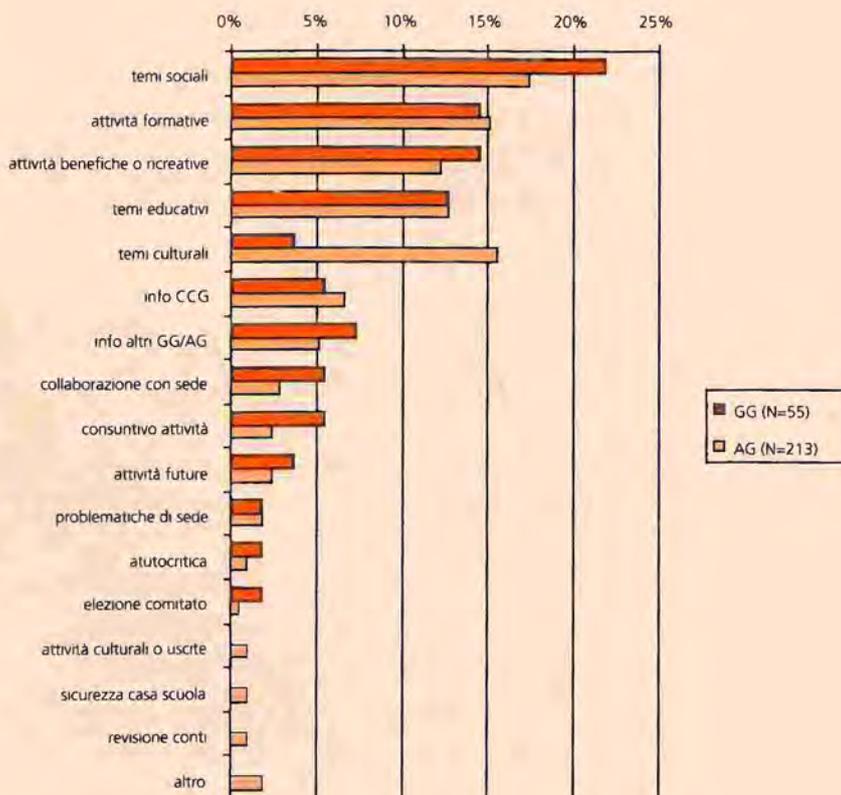


Grafico 2: Attività che riscontrano maggior successo nelle assemblee plenarie di AG e GG



fondi cassa? Per i Gruppi Genitori, abbiamo constatato che le tasse d'iscrizione rappresentano la fonte più importante (46%), mentre per le AG, le cui entrate sono rappresentate per un quinto dai proventi di attività benefiche, il 22% delle risorse riguarda invece le quote d'adesione dei membri. Le entrate restanti provengono soprattutto dalle sovvenzioni elargite da enti pubblici o dai contributi spontanei delle famiglie stesse. In minima parte, gli introiti dichiarati riguardano poi le attività di doposcuola o l'organizzazione di eventi particolari.

Un'associazione vive se il comitato che ne è alla testa è attivo ed è in grado di motivare l'azione dei membri tutti. Ci è sembrato quindi importante verificare i tassi di partecipazione alle riunioni di comitato e alle assemblee plenarie delle AG e dei GG, così come l'interesse nei confronti dei momenti culturali, ludici, formativi o informativi proposti.

Andiamo con ordine: nel 70% dei casi circa, e questo vale sia per le AG che per i GG, la partecipazione agli incontri di comitato, che si profila quindi come organo attivo e impegnato, conosce la presenza di almeno il 90% dei suoi membri. Osservando invece da vicino i tassi di partecipazione agli incontri delle assemblee plenarie delle AG e dei GG, rileviamo un dato in tendenza inversa: infatti la maggior parte delle riunioni si effettua con meno del 10% dei membri iscritti. Questo fattore, lo vedremo più avanti, rappresenta un cruccio per la presidenza di questi organismi e per i genitori intervistati. Difatti, fra i desideri espressi dai nostri soggetti a favore della propria AG o del proprio GG d'appartenenza, quasi la metà delle risposte riguarda proprio un maggior interesse e una maggior partecipazione dei genitori nei confronti dell'associazione.

Per quanto riguarda invece il successo e l'interesse che le tematiche e le attività proposte incontrano fra i genitori partecipanti all'assemblea, rileviamo che nelle assemblee plenarie delle AG sono soprattutto le discussioni incentrate su temi sociali ad ottenere i maggiori plausi; argomento questo che viene però proposto poco di frequente. Seguono quindi le attività formative e quindi quelle benefiche o quelle

legate a temi educativi o culturali. Di minor interesse invece, risultano le discussioni sulla collaborazione con la sede scolastica di riferimento, il consuntivo delle attività svolte e la visione di progetti futuri. Assolutamente di scarso successo le altre tematiche, fra le quali citiamo le eventuali problematiche legate all'istituto scolastico frequentato dai figli, una riflessione critica sulle attività dell'AG o sull'elezione del suo Comitato. Come attestato dal grafico 2, un discorso analogo vale pure per i GG.

In merito alla collaborazione con gli istituti scolastici della propria regione, possiamo constatare che GG e AG sembrano conoscere realtà diverse: il 90% dei Gruppi Genitori indica delle relazioni ottime (42%) oppure buone (47%). Per le AG invece, più del 10% assegna a tale domanda un giudizio negativo, anche se poi abbiamo un quinto (20%) delle Associazioni che rilascia un giudizio ottimo oppure buono (38%).

Pure per quanto riguarda la qualità delle informazioni sulle attività svolte dagli altri GG o AG osserviamo pareri discordanti: solo un quarto dei Gruppi Genitori si dichiara non soddisfatto. Questa proporzione cresce fino al 40% per le AG.

Un po' di magia: desideri da realizzare in futuro

Abbiamo voluto concludere lo studio chiedendo ai nostri soggetti quali fossero i desideri, a favore delle loro associazioni e gruppi, che vorrebbero si realizzassero nel futuro. L'auspicio

più grande, indicato dal 47% degli intervistati, è quello di veder crescere la partecipazione e l'interesse dei genitori, non solo nei confronti delle attività proposte, ma pure a livello di collaborazione attiva con i comitati. Questo risultato trova facile spiegazione nei dati più volte emersi in questo rapporto, dove la presenza dei genitori alle assemblee e alle attività è stata giudicata in modo poco positivo. Le altre categorie di risposta (cfr. grafico 3) attestano delle percentuali molto minori, ma i contenuti espressi sono a nostro avviso molto interessanti: la ricerca di una maggior sinergia con la scuola tocca il 16% dei desideri espressi; sebbene praticamente ogni AG e GG disponga di un fondo cassa, il 10% circa delle risposte riguarda proprio la richiesta di maggiori risorse finanziarie per ottimizzare le proprie attività e le proposte sul territorio. È a nostro avviso un bel segnale di ottimismo quello rilevato con il dato successivo: l'8% delle risposte fornite indica difatti soddisfazione rispetto allo stato attuale e non ritiene necessaria la magia per migliorare la propria condizione di lavoro. Le tre categorie che fanno registrare ognuna il 5% di segnalazioni sono relative ad una maggior collaborazione con le autorità politiche, alla richiesta di nuove leve per nutrire il comitato AG o GG ed infine ad "altro"⁵, dove abbiamo inserito quattro risposte di diversa natura che non abbiamo saputo far rientrare in nessuna delle altre categorie. Infine, un 2% esprime preoccupazione riguardo al numero di allievi delle pro-

prie sedi scolastiche, sottolineando così il bisogno di tale "materia prima" perché la sede scolastica possa vivere e con essa anche le AG e/o i GG affiliati.

*Docente presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale⁶

Note:

- 1 Lo studio ha utilizzato quale strumento d'indagine un questionario, inviato a tutti i presidenti delle AG e dei GG rilevati sul territorio.
- 2 Nel sito <http://www.genitorinforma.ch> figurano informazioni, documenti e link relativi alle manifestazioni, alle conferenze, agli eventi, alle attività e ai progetti riconducibili alla CCG, così come pure il loro statuto giuridico e l'elenco dei membri affiliati.
- 3 Sono state considerate le scuole medie (SMe), le scuole comunali, composte di scuole dell'infanzia (SI) e scuole elementari (SE), le scuole di maturità (licei e Scuola cantonale di commercio) e le scuole per la formazione professionale.
- 4 I questionari analizzati sono 86.
- 5 La categoria "altro" raggruppa quattro diverse risposte: esaudire tutti i desideri di tutti; disporre di una mensa per tutti; migliorare la coesione sociale fra gli allievi di etnia diversa; assicurare la qualità e la validità delle attività proposte.
- 6 Lo studio qui sintetizzato è stato realizzato quando l'autrice lavorava quale ricercatrice presso l'Ufficio studi e ricerche.

Grafico 3: Distribuzione dei desideri che AG e GG vorrebbero esaudire se disponessero di una bacchetta magica



I bambini hanno dei diritti: una rivoluzione?

di Jean Zermatten*

Jean Zermatten ha recentemente tenuto una conferenza nell'ambito di un pomeriggio di studio organizzato dall'ASP e da pro Juventute sul tema "Diritti dei bambini tra scuola e famiglia". Pubblichiamo, su gentile concessione dell'autore, un suo scritto su questo tema (traduzione di Aurelio Crivelli).

Ricordiamo che ricorre quest'anno il decimo anniversario della ratifica da parte della Svizzera della Convenzione delle Nazioni Unite.

Il 1989 segna una data di fondamentale importanza nella storia dello statuto del bambino: la comunità internazionale ha promulgato una Convenzione che attribuisce e riconosce al bambino un nuovo statuto, quello di detentore di diritti soggettivi, e che presenta l'elenco di tali diritti. L'espressione "diritti del bambino" entra nel linguaggio comune. Che dire di tale Convenzione: un trattato internazionale in più; una bella dichiarazione, ma fatta solo di parole? Che conseguenze per i bambini, le famiglie, gli Stati? Qual è l'impatto pratico e quotidiano?

È ancora difficile rispondere oggi a tali interrogativi, solo diciotto anni dopo questo atto simbolico. Anche se c'è stata una parziale presa di coscienza dell'importanza di questo testo, non è ancora ben chiaro quali siano le sue implicazioni per la comunità internazionale, per gli Stati e per gli individui, adulti e bambini. Questo atto ha comunque suscitato un interesse senza precedenti: ben 193 dei 195 Stati hanno firmato e ratificato questo trattato che li vincola e pone obblighi precisi¹.

Un rapido sguardo nel retrovisore

La storia del bambino è una storia contemporaneamente felice e tragica.

Felice, perché da sempre l'uomo ha provato amore per i bambini, li ha protetti, istruiti, educati. In tutti sorge un sentimento spontaneo di affetto e di attenzione per i bambini, e in particolare sorge nei genitori.

Tragica, se si considera la posizione dei bambini nello sviluppo storico, dove l'uomo non è sempre stato tenero con loro. Pensiamo alla diffusa abitudine, nei tempi antichi, di abbandonare i bambini (simbolicamente Mosé fu abbandonato su un fiume e Romolo e Remo, pure lasciati al caso, furono salvati da una lupa); al fenomeno dell'e-

sposizione e vendita di bambini nel diritto romano e al fatto che, nel Medio Evo, i bambini non desiderati fossero "dimenticati" o posti, più o meno di nascosto, nelle mani di ordini religiosi grazie all'istituzione dell'oblazione, oppure lasciati al caso quando venivano confidati agli ospizi.

Nell'antichità il bambino è sempre stato considerato come un cucciolo d'uomo sprovvisto di parola (infans = colui che non parla), non autonomo, dunque senza personalità propria e dipendente completamente dall'adulto. Per i filosofi greci, e in particolare Aristotele, il bambino viene definito attraverso la negazione: colui che non parla, che non lavora, che non è completo. Aristotele lo paragona ad un animale in quanto privo della libertà di agire usando la ragione.

Dunque questo bambino è lasciato al ben volere del detentore dell'assoluto potere paterno che ne può determinare la vita o la morte. La sola virtù che guida il padre non è in relazione con il diritto o la protezione, ma con la "philia" (affetto che spinge il padre ad amare il figlio); è una virtù che deriva dal diritto naturale e non è un obbligo per il padre.

Se il cristianesimo ha trasformato la visione pagana del mondo, non possiamo dire che il pensiero medioevale abbia fatto evolvere i principi del diritto della famiglia. Il Medio Evo è stato percorso dalla stessa idea presente nell'antichità e la posizione del bambino non è cambiata: resta sempre un essere senza personalità propria, senza parola e completamente appartenente alla sua famiglia. Appena è in grado di esprimersi egli viene subito integrato nelle attività degli adulti, in particolare in quelle lavorative.

L'introduzione progressiva della scuola obbligatoria (XVIII-XIX secolo) rovescia questa situazione e il bambino si separa dagli adulti per una buona fetta di tempo. I bambini a scuola vanno allora a costituire una nuova categoria che si situa tra l'"infans" che non parla e il giovane uomo. È un cambiamento fondamentale che consacra il sorgere della categoria degli scolari per i quali si dovrà trovare un posto, uno statuto, un sistema di regole. Come scrive Ariès, "sorge un nuovo sentimento: i genitori si interessano agli studi dei loro figli e li seguono con premura".

Questo ci porta ad evocare la figura di Jean-Jacques Rousseau. Nel suo libro *faro sull'educazione*, "L'Emile", egli presenta nuovi orientamenti determinanti per lo statuto del bambino, riconoscendogli una sua identità e rispetto per la sua libertà. Da una concezione negativa, si passa ad una definizione positiva. Come ben dice Dominique Youf, il bambino non viene più considerato come una mancanza, come qualcuno che attende di crescere, ma deve essere pensato in relazione alla struttura propria della sua età, contraddistinta da una sua propria logica e da un suo proprio mondo.

Il XIX secolo e la prima metà del XX secolo sono contraddistinti da un serio interesse per il bambino, in particolare si prende coscienza dell'obbligo da parte dello Stato di proteggere l'infanzia. Ciò si traduce con misure di protezione che le nazioni assumono in rapporto al lavoro infantile (nelle miniere, nelle filande, nelle fattorie, nelle manufatture). Infatti, con l'avvento dell'industrializzazione, gli adulti avevano scoperto le "virtù" della mano d'opera infantile. Ricordiamo tutti la storia di Oliver Twist; era frequente vedere bambini di sette anni lavorare per più di dieci ore al giorno. Il primo atto giuridico di protezione dell'infanzia risale ad una legge inglese del 1802 e la protezione sanitaria obbligatoria, con le campagne di vaccinazione, inizia verso il 1930.

Questo periodo consacra il concetto di famiglia come cellula di base dominata dall'idea di autorità parentale. Per contro, nella seconda metà del XX secolo si presenta una rottura di tale concetto di famiglia che porta verso l'individualismo: la famiglia si è progressivamente trasformata e l'autorità del capo famiglia si dissolve in un nuovo concetto di autorità parentale condivisa. Il vincolo del matrimonio sul quale si fonda la famiglia evolve verso un legame di natura contrattuale che ha perso gran parte del suo aspetto di "sacralità" per diventare un'unione che può essere sciolta con mutuo consenso (si veda l'aumento considerevole delle separazioni e dei divorzi).

Il bambino nuovo

Evolvono dunque le modalità di trasmissione, che non si basano più su forme autoritarie, dando spazio a modalità partecipative.

Da un bambino inesistente, quasi animale, passando per un bambino oggetto di interesse e sottomesso all'educazione e poi membro di una famiglia idealizzata, si arriva al bambino-persona che beneficia di garanzie, di protezione e che viene riconosciuto come vulnerabile, ma considerato pur sempre individuo uguale agli altri individui e quindi detentore di diritti. In questa cultura moderna dell'individualismo, il bambino diventa persona a pieno titolo. È un nuovo stato sociale.

Ma per consacrare questa evoluzione e per conferire un nuovo statuto giuridico al bambino era necessario un testo. Questo avviene il 20 novembre 1989 con la promulgazione della *Convenzione delle Nazioni Unite relativa ai diritti dei bambini*. Si tratta di una nuova pietra miliare della storia universale che è stata riconosciuta dall'insieme della comunità internazionale.

Questo strumento giuridico è vincolante per gli Stati membri e la sua principale innovazione consiste nel passaggio da un bambino oggetto del nostro amore e della nostra protezione ad un nuovo statuto di soggetto di diritti, in particolare del diritto di partecipazione. Non è ancora un cittadino compiuto, ma viene comunque considerato un cittadino in divenire che deve essere responsabilizzato e preparato ad entrare nella società. Assume il diritto di esprimersi (articolo 12); l'*infans* muto diventa bambino dotato di parola, e per di più di parola che si deve raccogliere e a volte interpretare e che va tenuta in considerazione quando una decisione ufficiale che lo concerne deve essere presa.

Questa nuova posizione è stata contestata da vari autori che argomentano che riconoscere diritti ai bambini va contro il loro interesse. Riconoscendo dei diritti soggettivi al bambino lo si spoglierebbe del credito di protezione e di prestazioni di cui è titolare di fronte agli adulti in generale e ai genitori e allo Stato in particolare, indebolendo la sua posizione. I diritti non renderebbero un buon servizio ai bambini.

Questo tema merita di essere segnalato perché i diritti del bambino devono essere considerati come diritti inerenti all'essere umano come persona, sia esso bambino, uomo, donna, straniero, handicappato. Ciò che importa dunque non è il fatto di avere dei diritti, ma di

essere una persona. Se questa persona fa parte di un gruppo vulnerabile, come le minoranze, le donne o i bambini, può disporre in più di diritti particolari legati a questa sua vulnerabilità. Il fatto di essere titolare di diritti non impedisce di beneficiare di misure particolari che derivano da uno statuto particolare. Il bambino è titolare di diritti, ma ha anche bisogno di protezione!

I progressi

La Convenzione ha una storia molto corta e potrebbe sembrare inefficace se consideriamo tutti gli esempi di costante violazione dei diritti del bambino nel mondo. Come se avesse avuto il merito di consentire una categorizzazione più netta delle situazioni nelle quali i bambini sono vittime degli adulti: piccoli lavoratori, giovani soldati, campioni precoci, bambine abusate, neonati morti di fame, bambini senza identità, giovani invalidi disprezzati, legioni di bambini non scolarizzati... un lungo elenco di piaghe e di miserie. Si deve comunque far notare che il fatto di evidenziare un problema non lo risolve certo, ma obbliga a considerarlo, a ricercarne le cause e a trovarne i rimedi. Molto è già stato fatto dalla comunità internazionale, sostenuta dalle ONG e da iniziative private. Bisogna, ben inteso, fare di più; nulla è acquisito definitivamente, pertanto lo sforzo va compiuto a lunga scadenza. Un altro aspetto merita di essere considerato: la Convenzione ha evidenziato casi di sfruttamento sistematico di bambini da parte degli adulti per un loro profitto immediato, a volte imposto da condizioni economiche difficili e a volte per soddisfare passioni malsane. La Convenzione deve quindi vincere la scommessa che ha lanciato: far evolvere il concetto di bambino-oggetto verso quello proclamato di bambino-soggetto, cioè detentore di diritti. Il bambino non è una merce, ma il nostro bene più prezioso.

La Convenzione obbliga ogni Stato a fare il punto sulla situazione dell'infanzia nel suo territorio, sulle politiche che ha promosso a sostegno dell'infanzia e delle famiglie, per indicare come intende promuovere la partecipazione del bambino in tutte le procedure che lo concernono. È un esercizio difficile per gli Stati e mette il dito sulle lacune incitando nuove riforme. Se si leggono i



rapporti periodici degli Stati sulla situazione dell'infanzia, si resta colpiti dallo sforzo colossale che la maggior parte delle nazioni intraprende per consacrare più mezzi alle cure infantili, per garantire il rispetto del nuovo statuto e per preparare il bambino all'apprendimento del gioco democratico.

Conclusione

Abbiamo assistito, soprattutto alla fine del XX secolo, ad un cambiamento rapido dello statuto della famiglia e della posizione dei genitori. Questo ha portato a riconoscere simbolicamente e sul piano giuridico un nuovo statuto al bambino: quello di detentore di diritti soggettivi, messi per iscritto nella Convenzione delle Nazioni Unite. Personalmente, come adulto, padre di famiglia e già magistrato dei minori, ritengo che ciò sia una rivoluzione. Siamo infatti chiamati a modificare il nostro sguardo verso il bambino e a riconoscere il nostro atteggiamento. Si valorizza l'importante potenziale delle risorse giovanili e si esprime grande fiducia nella gioventù. La Convenzione non pone il bambino su di un piedestallo, contrariamente a quanto alcuni credono, ma gli dà la parola, una parola carica di senso che bisogna ascoltare. Consacra l'uguaglianza di tutti i bambini, in particolare quelli meno favoriti o emarginati. Ci convince che il bambino non è proprietà dell'adulto, che non può essere trattato o maltrattato come merce. Afferma infine il diritto alla vita e allo sviluppo armonico dando così forma giuridica ad un'evidenza.

Se ci riferiamo al passato recente non è certo un piccolo passo, quello intrapreso il 20 novembre 1989, ma è un grande passo da gigante, come nelle fiabe...

**Direttore dell' Institut international des droits de l'enfant di Sion e membro del Comitato per i diritti del fanciullo delle Nazioni Unite*

Nota:

1 La Svizzera ha aderito dieci anni fa, nel 1997.

Situazione dei bambini e degli adolescenti in Svizzera: i risultati della ricerca costituiscono un primo passo per eliminare le lacune

Se vogliamo evitare che la politica della formazione sociale svizzera si esaurisca nei dibattiti ideologici, occorrono il punto della situazione messo a giorno e fatti concreti. Politici, organizzazioni di impiegati, professionisti della pianificazione nei campi sociali e nella formazione, insegnanti e studenti delle Alte scuole pedagogiche o mass media, tutti hanno bisogno di dati facilmente accessibili sulla situazione dei bambini e degli adolescenti, dati raccolti con metodi trasparenti, su periodi abbastanza lunghi.

Un colpo d'occhio al vicino

Quando si visita il sito web del Ministero tedesco della famiglia, delle persone anziane, delle donne e della gioventù, c'è di che impallidire dall'invidia.

Accanto al 12esimo rapporto sui bambini e gli adolescenti e al piano d'azione nazionale 2005-2010 "Per un mondo giusto verso i bambini", si trovano numerose altre pubblicazioni sulla famiglia, e sulle aziende che tengono conto delle necessità dei bambini o della povertà. Bisogna aggiungerci dei lavori di ricerca così come una documentazione accattivante rivolta a genitori, pedagogisti e educatori. I numeri di telefono indicati corrispondono ad un'assistenza telefonica di 15 persone che rispondono a differenti domande del pubblico dalle ore 7 alle ore 19.

Il 15esimo studio Shell è appena apparso anche dal nostro vicino tedesco. Si tratta di sondaggi rappresentativi condotti regolarmente dal 1953 tra i giovani dai 12 ai 25 anni. 500 pagine di risultati della ricerca analizzati approfonditamente concernenti il mondo degli adolescenti, la loro posizione nei confronti della politica, la loro opinione sulla mondializzazione, il loro rapporto con la religione. Malgrado l'enormità di elementi forniti, gli autori presentano i loro risultati in maniera strutturata, sottolineando l'essenziale, anche se ogni tanto, l'esattezza scientifica ne soffre un poco. Venti ritratti d'adolescenti basati su interviste qualitative illustrano inoltre la maniera con la quale gli editori hanno trovato il sottotitolo seguente: "una gioventù pragmatica sotto pressione". Fino ad ora, la Svizzera non poteva che sognare dei dati così estesi.

Differenze tra cantoni

Anche delle organizzazioni non governative nel campo della protezione del bambino e della promozione dei giovani hanno usufruito delle analisi attuali, soprattutto quando vogliono combattere le lacune in maniera mirata e rendere credibili i loro progetti per ottenere sussidi. Ma capita spesso che il loro orientamento strategico si basi maggiormente su di una valutazione argomentativa che su dati concreti. Michael Marugg, del servizio diritto e politica di Pro Juventute, constata che sono spesso gli stessi dati ad essere "ruminati" in continuazione. Ciò avviene anche nel campo della salute, con gli studi SMASH e HBSC; per quello che riguarda la partecipazione, ci si riferisce in generale allo studio UNICEF di Reinhard Fatke. Fino ad ora le ricerche approfondite, sistematiche, condotte su lunghi periodi e le sintesi riguardanti tutta la Svizzera, erano lacunose. Myriam Caranzano, presidente della sezione ticinese per la protezione dell'infanzia, vorrebbe ricevere delle argomentazioni alle sue diverse domande, per poter effettuare il proprio lavoro in maniera più efficace e più vicina alla realtà. Ad esempio

vorrebbe una risposta ai quesiti: quanti sono realmente i genitori che picchiano i loro bambini? Come devono essere concepiti i programmi di prevenzione contro la violenza e gli abusi sessuali per essere efficaci nel tempo?

Per complicare il tutto, i dati in Svizzera sono raccolti in maniera differente secondo i cantoni e i diversi lavori di ricerca si concentrano su condizioni proprie ad un singolo cantone. Prendendo in considerazione unicamente la "visione dei regimi cantonali di sussidio familiare" dell'U-FAS del gennaio 2006 si constata, malgrado la pubblicazione superi la cinquantina di pagine, quanto sia difficile stabilire una visione che possa servire da base per le decisioni del parlamento sulla questione dei sussidi familiari minimi.

Non ci si può riportare ai dati dei paesi vicini che in una certa misura. Così gli studi longitudinali qualitativi dell'AWO tedesco (sindacato per il benessere dell'operaio, Arbeiterwohlfahrt) che studiano l'impatto della povertà sullo sviluppo dei bambini può applicarsi alle condizioni svizzere quando tratta l'aspetto individuale e psicologico. Ciononostante quando si intravedono delle soluzioni, si capisce velocemente che occorrono delle analisi specifiche riguardanti la Svizzera a causa delle differenze nelle strutture scolastiche e sociali.

La luce in fondo al tunnel

L'insufficienza dei dati è anche stata una delle principali critiche formulate dal Comitato dei diritti del bambino dell'ONU quando ha commentato il primo rapporto svizzero degli Stati e delle organizzazioni non governative sull'applicazione della Convenzione dell'ONU relativa ai diritti dei bambini, nel 2002. Benché venne a conoscenza in quel momento del *Programma nazionale di ricerca 52*, raccomandò "che il governo raccolga i dati di tutte le persone con meno di 18 anni - dando la priorità ai gruppi particolarmente minacciati - e estenda la raccolta a quei campi non ancora studiati, perché questi dati possano essere utilizzati per valutare le misure e i progressi compiuti nell'applicazione della Convenzione."

Oggi siamo in possesso dei primi lavori del PNR 52. Due anni fa il Consigliere federale Pascal Couchepin presentava il primo rapporto sulle famiglie svizzere. Nel corso degli ultimi anni l'Ufficio federale di statistica ha fornito anch'esso maggiori dati sui bambini e gli adolescenti; oltre le statistiche sulla popolazione pubblicate fino ad ora e le inchieste sulle applicazioni delle pene riguardanti i giovani, questo Ufficio fornisce dal 2004 delle cifre complete sulle scuole, sotto forma di "previsioni sul sistema educativo". Nel maggio del 2006, al momento della pubblicazione dei primi risultati della statistica sull'aiuto sociale per l'insieme della Svizzera, è stato rilevato un fatto inquietante: il tasso di aiuto sociale era superiore tra i bambini e i giovani. La ricerca sui bambini e i giovani in Svizzera ha fatto un passo in avanti. Tocca ora ai politici, alle autorità, alle istituzioni e alle organizzazioni non governative prendere coscienza dei risultati e passare alla tappa seguente: creare delle strutture adatte ai bambini e alle famiglie e migliorare il benessere dei bambini in generale.

Testo tratto da: PNR 52, «L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation», Newsletter 7, Novembre 2006. Traduzione di Ornella Monti Jauch.

Disegnatori si nasce e si diventa. Il disegno a scuola, a scuola di disegno

di Roberto Minotti*

Il titolo del testo «Disegnatori si nasce e si diventa. Il disegno a scuola, a scuola di disegno»¹ di Dario Bianchi e Michele Mainardi è un'affermazione: non c'è il punto di domanda, non c'è una /o/, ma una /e/, non c'è dilemma. Proviamo ad interrogare questo titolo.

Una prima lettura rinvia a un quesito di fondo in ambito educativo: il tema dell'innato e dell'acquisito, declinato a volte sotto altre voci quali rapporto tra natura-cultura, relazione tra fattori interni e fattori esterni nello sviluppo. Questo tema non è nuovo in ambito educativo e storicamente ha dato luogo a vivaci dibattiti tra chi crede che le qualità umane siano in gran parte determinate alla nascita (predisposizione, talento, dote,...) e chi afferma il primato dell'esperienza/educazione. Difficile oggi, dal punto di vista epistemologico, schierarsi all'estremo di questi poli: è possibile e anche plausibile che vi siano delle differenze innate (in questi ultimi anni stanno incontrando un forte successo le teorie sulle forme diverse di intelligenza, sui diversi stili cognitivi, le teorie modulari della mente, ecc.); questo fatto non esclude però l'intervento dell'educazione, dei processi di apprendimento che sottolineano l'importanza del polo 'diventare'.

Questa problematica risulta particolarmente interessante e di attualità nell'ambito delle attività grafico-pittoriche dove il disegno infantile è spesso stato (e per molti lo è ancora!) letto in chiave quasi esclusivamente "artistica" (cfr. i titoli di numerosi testi dove il disegno del bambino è presentato con l'appellativo "arte infantile")² e dove il termine 'artistico' viene letto in chiave essenzialmente innata: il disegno del bambino è "per sua natura" artistico!

Questa tesi, che in forma generale possiamo già trovare nel '700 con Rousseau, evidenzia il culto dell'infanzia non ancora "corrotta" dalla cultura (impulso creativo primordiale); essa è stata alimentata nel romanticismo dagli ideali estetici antiaccademici (l'anticonvenzionale esalta le produzioni infantili e l'espressione soggettiva del bambino ne suggella il valore artistico) e in seguito dalle Avanguardie artistiche di inizio '900 (emblematica la famosa frase di Picasso "Una volta disegnavo come Raffaello, ma mi ci è voluta una vita per disegnare come i bambini").

La tesi dell'espressione soggettiva è stata legittimata, più nelle apparenze che nella sostanza, anche dalla psicologia e in particolare dalla psicanalisi che, per ragioni totalmente esterne alla pedagogia del disegno, ha visto nel disegno del bambino la dimensione espressiva, intesa come specchio della personalità del soggetto.

In ambito educativo e più particolarmente nella pedagogia del disegno, il primato del polo espressivo-innato ha dato luogo a quella che potremmo chiamare la "pedagogia del non intervento" o della "libera espressione". Il bambino-artista deve essere lasciato libero di creare senza interventi esterni che possono minacciare la sua libertà, il suo talento artistico.

Gli autori del libro, e anche il sottoscritto, non si oppongono per principio alla libera espressione: in certi contesti e

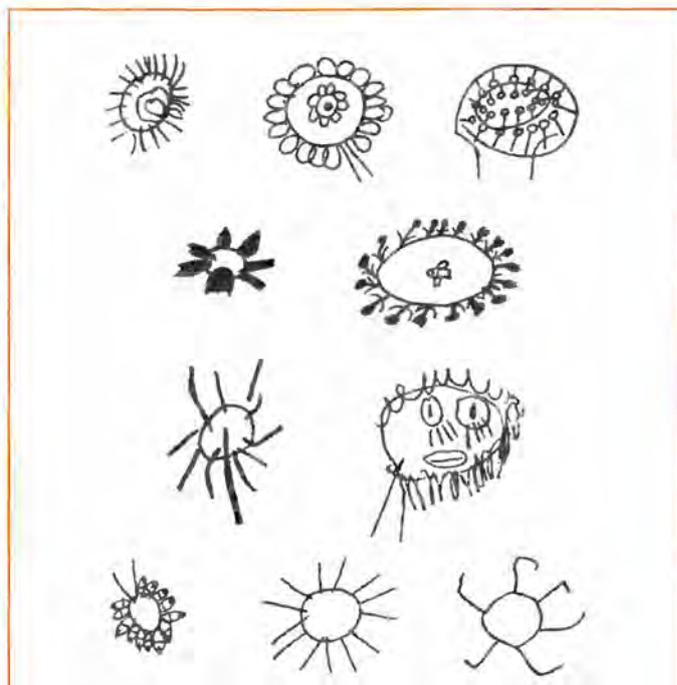
in determinate fasi dello sviluppo essa può essere più che legittima; tuttavia a partire dagli 8-9 anni evidenzia alcuni limiti e pericoli, come vedremo in seguito.

Una seconda lettura, che non nega la precedente, e che risulta maggiormente evidenziata nel sottotitolo (*Il disegno a scuola, a scuola di disegno*) parte da una riflessione su due dati di fatto.

Il bambino nella prima infanzia (compreso il primo ciclo di scuola elementare) disegna spontaneamente, disegna con piacere, disegna con un alto grado di soddisfazione per quanto riguarda i suoi prodotti e con un buon grado di autostima.

Per contro, a partire dagli 8-9 anni, seconda infanzia-preadolescenza, l'espressione grafica per una buona parte dei bambini diminuisce considerevolmente: è quel fenomeno che molti studiosi hanno designato con il termine "crisi del disegno"!

Quando è sollecitato a utilizzare il linguaggio grafico-pit-



Evoluzione del cerchio

torico si rende conto che le sue produzioni non corrispondono alle sue intenzioni: da un lato si sente incompetente e dall'altro prova un sentimento di frustrazione di fronte al risultato ottenuto.

Inizialmente la crisi si manifesta con commenti negativi relativi al proprio operato o al proprio prodotto (*Sono una mazza! Non sono capace! Fa schifo! ...*) o con la richiesta di aiuto all'adulto (*Aiutami a disegnare! Come si fa a fare...*).

E poi, soprattutto quando la richiesta di aiuto è rimasta nel vuoto, assistiamo al progressivo abbandono del disegno; si salva quella minoranza che "è dotata" per il disegno. Quanti adulti disegnano ancora?

Anche a scuola spesso i docenti osservano con un sentimento di impotenza questo cambiamento.

E qui emerge l'interrogativo dei due autori: come mai l'espressione grafica così centrale nella prima infanzia subisce questo destino?

Perché il "disegnatore nato", quale era il bambino, che ha svolto un percorso evolutivo nella prima infanzia (è diventato) alle soglie dell'adolescenza "non diventa più"?

Il disegno, come il gioco, è un elemento che caratterizza l'infanzia e con il gioco ne condivide le origini (il disegno nasce nel contesto del gioco).

Edouard Claparède interrogato sul "Perché il bambino gioca?" aveva risposto "Perché è un bambino!", aggiungendo poi: "L'infanzia serve per giocare, se il bambino non avesse il bisogno di giocare, non ci sarebbe l'infanzia!" (traduzione libera).

Potremmo dare la stessa risposta per il disegno: il bambino disegna perché è bambino, ovvero il disegnare è parte integrante dell'infanzia.

Il destino del gioco è però meno drastico: il gioco si salva, almeno nelle nicchie del tempo libero e dei passatempi; quello del disegno è invece più tragico (scompare anche nelle nicchie del tempo libero), fatta eccezione per una piccola minoranza di persone.



Disegni di un allievo del II ciclo di scuola elementare

Perché succede questa "crisi"? Quale ruolo, quale responsabilità può assumere la scuola?

Le cause della "crisi" possono essere molteplici e forse sono davvero tante.

Potremmo innanzitutto dire che la nostra scuola è centrata prevalentemente su alcune discipline ritenute importanti mentre le altre, quelle di "serie B", sono prese più alla leggera dai docenti, dai genitori e anche dai bambini stessi. Il predominio nella scuola della "razionalità", della mano destra rispetto a quella sinistra³, del pensiero razionale rispetto a quello intuitivo (o narrativo)⁴ è stato denunciato da autori al di sopra di ogni sospetto. Il bambino, che sta diventando ragazzo, si accorge sicuramente di questi valori diversi, da qui la scelta di privilegiare le discipline "più importanti".

Anche nel settore dell'espressivo, esistono "canali" maggiormente gettonati nella nostra società: il bambino potrebbe abbandonare il disegno perché attratto da questi canali espressivi più "sponsorizzati" e forse anche più facili, almeno a livello della loro fruizione (ad esempio il canale della musica, o meglio, di un certo tipo di musica). Possibile.

Accanto a queste ragioni di natura "sociale", l'indagine degli autori si sofferma su studi più recenti⁵ che mettono l'accento sul processo attraverso il quale il bambino elabora le immagini.

Questo approccio non nega gli studi precedenti, ma, parafrasando le parole degli autori⁶, affianca allo sguardo incantato (che osserva il bambino artista⁷), uno sguardo sapiente che cerca di capire lo sviluppo di questo linguaggio.

Se riusciamo a capire lo sviluppo di questo linguaggio, forse troveremo la chiave per capire la "crisi del disegno" e, di conseguenza, potremo valutare meglio il ruolo della scuola.

Vediamo qualche tratto saliente di questo percorso.

Come già detto, il disegno nasce nel contesto del gioco, delle attività libere e non nasce con un intento "rappresentativo". Parliamo dello stadio dello "scarabocchio" e già questo nome la dice lunga sulla visione "adultocentrica" del disegno!

Verso i quattro anni il disegno diventa "figurativo", ma si tratta di un figurativo diverso dal nostro: è il classico "disegno infantile" che piace molto a noi adulti, anche per le "ragioni storiche" che abbiamo indicato prima. È il periodo dell'arte infantile, del bambino artista! Luquet lo ha ben descritto, anche se forse lo ha denominato con un termine poco felice: il realismo intellettuale.

Più che descrivere questa "epoca d'oro" del disegno infantile, qui ci interessa sottolineare il fatto che il bambino si sente competente nel risolvere i problemi che incontra sul piano del disegno. La realtà è raffigurata da un punto di vista tipicamente soggettivo: l'oggetto è rappresentato con le caratteristiche che il bambino ritiene importanti e che soggettivamente ha colto nel suo processo di esplorazione del mondo (cfr. egocentrico con le sue diverse manifestazioni nella rappresentazione del reale).

Per fare un esempio, un primo strumento che il bambino utilizza per rappresentare il mondo è il cerchio, qui non inteso come forma euclidea, bensì come figura chiusa contrapposta alla linea aperta.

Questo schema subirà poi un'evoluzione, si arricchirà di particolari: per esempio il cefalopode utilizzato per la figura umana si arricchisce progressivamente di dettagli; il modello grafico (schema grafico) evolve man mano che il bambino esplora le caratteristiche dell'uomo.

Con questi schemi il bambino risolve i problemi – le sue esigenze – della rappresentazione del mondo.

Da qui la facile equazione: bambino = competente = artista!

Arriviamo ai fatidici otto-nove anni: il pensiero del bambino/ragazzo ha subito/subisce dei cambiamenti notevoli (è diventato analitico, operatorio in senso piagetiano) e in parallelo la visione del mondo cessa di essere egocentrica e sincretica. I fenomeni naturali vengono osservati e studiati in modo più oggettivo, scientifico. Sono le nuove esigenze percettivo-cognitive dettate dai progressi dello sviluppo.

Queste nuove esigenze si ripercuotono anche nel disegno: le "belle produzioni", quelle che piacciono a noi, quelle che premiamo con i vari concorsi di disegno, non soddisfano più il giovane disegnatore! Non si riconosce più nei suoi modelli grafici, ma, e qui sta il problema, da solo fatica a trovare il nuovo linguaggio.

In un certo senso si sente prigioniero dei suoi precedenti schemi grafici.

Il commento dell'adulto "È bello!" non soddisfa il ragazzo; anzi, potrebbe contenere un messaggio nascosto "Non crescere, non andare oltre, a me piaci così!".

Che fare?

Rimpiangere il passato serve a poco.

Qui torniamo al sottotitolo del libro: *disegnare a scuola* non basta più; il senso di competenza, l'autostima, ... sono stati messi a dura prova dalle nuove esigenze: occorre una scuola di disegno!

Una scuola che non vuole sostituirsi al bambino, che non vuole negare la sua espressione, ma, al contrario, vuole permettere al bambino di esprimersi con un linguaggio consono/congruente alla sua età, alle nuove esigenze espressive che non sono più quelle della prima infanzia.

Qui ritroviamo il concetto di "scaffolding" bruneriano, inteso come sostegno, inteso come proposte didattiche adeguate alle esigenze del soggetto.

Ma attenzione: non si tratta di trasmettere nozioni preconfezionate; lo scaffolding, è una struttura di sostegno provvisoria, una forma di dipendenza al servizio dell'autonomia, della crescita.

In questa fase dello sviluppo corriamo magari il rischio di mettere da parte la funzione espressiva del linguaggio grafico (la soggettività), ma il richiamo verso forme di disegno maggiormente denotative (realistiche) è dettato dalle esigenze dello sviluppo.

Come abbiamo detto, lo scaffolding è una struttura provvisoria, necessaria proprio per poter essere successivamente eliminata.

Se il ragazzo riesce a costruire un nuovo linguaggio grafico congruente con le sue fasi di sviluppo, saprà anche successivamente riappropriarsi della dimensione espressiva non più intesa come unica modalità con la quale esprimersi graficamente (come in gran parte avveniva nell'infanzia), ma come una possibilità di espressione grafica accan-



Una favola di Esopo illustrata da un allievo del II ciclo di scuola elementare

to ad altre. Il disegno è diventato un linguaggio e, come avviene per la lingua, deve rispondere a diverse funzioni comunicative.

È in questo senso che vanno lette le proposte metodologico-didattiche presentate dagli autori nella seconda parte del testo: attività come la "copia attiva", il lavoro sugli ingombri, il confronto con i grandi della storia dell'arte vanno intesi in questa prospettiva.

E qui lascio il piacere al lettore di leggere per conto proprio il testo.

*Docente presso l'Alta scuola pedagogica

Note:

1 Dario Bianchi, Michele Mainardi, *Disegnatori si nasce e si diventa. Il disegno a scuola, a scuola di disegno*, Quaderni dell'Alta scuola pedagogica, Centro didattico cantonale, 2006.

2 Per una trattazione del tema si veda Pizzo Russo L., *Il disegno infantile*, 1988, cap. 2, «Nascita di un mito: l'arte infantile».

3 Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, 1968.

4 Bruner J., *La ricerca del significato*, 1990.

5 Thomas G.V. e Silk A.M.J., *Psicologia del disegno infantile*, 1998.

6 Op. cit. pag. 29.

7 Descrivendolo attraverso i suoi prodotti come hanno fatto gli studi classici; celebre e per certi versi ancora attuale lo studio di Luquet G.H., *Il disegno infantile*, 1927.

Misurare la regionalità

Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino

di Carla Marellò*

Perché misurare

Da quando i linguisti insieme agli psicologi hanno voluto dimostrare con esperimenti la fondatezza delle impressioni che ogni parlante ha circa la propria lingua madre (e anche circa ogni altra lingua con cui sia sufficientemente familiare) si è appurato che i giudizi dei parlanti nativi sul lessico sono più soggettivi di quelli che lo stesso parlante può dare sulla correttezza grammaticale di una frase.

Quando un(') insegnante pensa che una data parola sia conosciuta dai propri allievi, tende a farlo sulla base delle proprie conoscenze e sulla base di quello che ricorda di aver appreso quando aveva l'età dei suoi allievi. Ebbene gli esperimenti dimostrano che molto spesso l'insegnante sbaglia o perché la gran familiarità con una parola da molti anni gli/le fa dimenticare che c'è stato un tempo in cui non la sapeva, oppure perché nel frattempo i libri di testo e le fonti di lessico delle persone sono cambiati.

Ancor più difficile stabilire la frequenza di una parola senza fare studi appositi.

Ben venga dunque uno studio come quello condotto da Elena Maria Pandolfi nel libro *Misurare la regionalità*¹. Come si evince dal sottotitolo "Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino", si tratta di un valido aiuto per l'insegnante svizzero di italiano che voglia parlare ai propri allievi delle caratteristiche lessicali dell'italiano ticinese senza basarsi unicamente sulle proprie e sulle loro impressioni, ma fondando la discussione su dati.

Esistono già altri studi sull'italiano ticinese, ma dal punto di vista di chi insegna il grande vantaggio del libro di Elena Maria Pandolfi sta nel fatto che viene dato, in un CD-Rom, anche l'insieme dei testi trascritti e, se lo si richiede, l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, che ha commissionato lo studio, fornirà anche le registrazioni da cui derivano le trascrizioni.

L'insegnante può, anziché riversarle sulle loro teste, far ricavare agli allievi certe osservazioni, trasformandole in attività al computer o comunque in classe. Sfolgiando *Misurare la regionalità*, che da p. 69 alla fine, a p. 175, è fatto

di liste di parole a cui sono affiancate cifre e sigle, potrebbe esserci il rischio di un movimento di rifiuto. E invece ricerche come quella di Pandolfi sono proprio il tipo di studio che serve a far comprendere come la lingua è sì un fenomeno storico-sociale, da studiare nei suoi molteplici prodotti durante le ore di studio dedicate alle materie umanistiche, ma è anche un codice semiotico e come tale si può analizzare con i mezzi che le nuove tecnologie ci hanno messo a disposizione.

Le molte liste del libro di Pandolfi fatte interagire con i testi che lei stessa fornisce nel CD-Rom e con ricerche nella rete o in altri supporti su CD-Rom (dizionari in formato elettronico, banche dati, corpora come la LIZ Letteratura Italiana Zanichelli, o CD-Rom di intere annate di quotidiani) possono, con la collaborazione di chi gestisce il laboratorio informatico della scuola, servire a fare passaggi logici utili anche ad altri insegnanti scientifici e nello stesso tempo possono servire a ridare spessore allo studio del codice lingua naturale come chiave d'accesso non trasparente alle informazioni immagazzinate nei computer e nella rete.

L'osservazione linguistica della lingua condotta attraverso studi come *Misurare la regionalità* dovrebbe contribuire a rivalutare il prestigio dell'insegnante di lingua italiana come scienziato e come professionista della lingua, meglio definendo nel suo intervento didattico il soggettivo dall'oggettivo, cioè quanto è legittima preferenza del singolo docente da quanto è partecipazione e trasmissione di una norma linguistica basata sull'osservazione dei dati.

Che cosa misurare

Le pagine scritte del libro di Pandolfi, che vanno da p. 11 a p. 61, sono asciutte ed essenziali: iniziano con una breve introduzione all'italiano regionale ticinese che richiama gli studi condotti a partire da Lurati (1976), Berruto (1980), Petralli (1990), Bianconi e Borioli (2004). L'autrice ricorda che le peculiarità dell'italiano regionale ticinese non sono tanto devianze dalla buona norma - intesa come varietà di italiano a base fiorentina - ma caratteristiche proprie di una varietà di lingua, un italiano regionale, formatasi

sulla base di "un substrato socio-culturale e politico peculiare diverso rispetto a quello dell'italiano di Italia e che ha dato luogo a sviluppi linguistici autonomi" (p. 13).

Altri hanno già descritto e definito in modo chiaro sia in tono scientifico, sia in tono giornalistico brillante (come Savoia e Vitale 2004) statalismi come *autopostale*, *corso di ripetizione*, e regionalismi come *ripresa* e *patrizio*, che esistono come significanti nell'italiano d'Italia, ma hanno, come ticinesismi, un altro significato.

Pandolfi misura in termini quantitativi la presenza di regionalismi nell'italiano regionale ticinese e anche di forestierismi. Il suo insieme di testi trascritti è il risultato della raccolta di 20 ore e mezza di registrazione pari a 145'000 parole. Inoltre si è servita di altre 10 ore di registrazione, pari a 68'000 parole, raccolte e trascritte da Franca Taddei Gheiler nel 2004 e nel 2005.

Nelle registrazioni troviamo bilanciate conversazioni faccia a faccia, telefonate e registrazioni radiotelevisive, le più ricche di parole straniere. Queste ultime nel parlato trasmesso ticinese sono in numero minore rispetto a quelle usate nelle trasmissioni italiane d'Italia, ma peculiare è la percentuale di tedeschismi (12,10% sul totale dei forestierismi rispetto al 3,32% del parlato trasmesso in Italia), spiegabile con l'importanza che riveste il tedesco nella situazione linguistica svizzera.

L'indagine di Pandolfi ha ritrovato 229 ticinesismi e 313 forestierismi usati 1'733 volte durante le ore di registrazione.

La maggior parte di queste parole viene usata una sola volta nel corpus, come mostra la lista a p. 83; *bon* invece è usato 228 volte nella raccolta, *film* e *hobby* sono usati una cinquantina di volte e *okay* una quarantina. *Film*, *hobby* e *okay* sono normali e frequenti anche nell'italiano d'Italia; più insidioso, vero regionalismo e falso amico - come si chiamano nell'insegnamento delle lingue le parole che sembrano essere la stessa parola in due lingue diverse - è la parola che compare al settimo posto e cioè *evidente*, in contesti come "per noi non è evidente poter verificare perché si tratterebbe di essere praticamente sul posto", "la

costruzione di un carro non è sempre così evidente contribuite in qualche modo?”, “Adesso come sei con il materiale raccolto di spontaneo poco eh e bon non è così evidente”.

Nella locuzione “non è (così) evidente” evidente è usato come in francese, per casi in cui un italiano direbbe piuttosto “non è così semplice/facile”, “non è (mica) detto” o “bisogna vedere”.

Quando si parla della praticità di avere l'insieme delle trascrizioni su CD-

Rom, ci si riferisce a casi come questo. Supponiamo che un allievo chieda: “Perché evidente o avere bisogno o rispettivamente o ancora sono dei regionalismi?”. Anziché spiegarglielo (cosa che tra l'altro non è semplicissima, basta vedere come se la cavano con difficoltà anche i lessicografi), si suggerisce all'allievo di cercare la parola nel CD-Rom o meglio si copia il contenuto del CD-Rom nei vari computer dell'aula informatica e la si cerca nei computer

tramite la finestra di Ricerca del programma apposito contenuto nei file copiati. Appariranno tutti i contesti e allora l'allievo cliccando sui contesti sarà portato nel contesto delle trascrizioni e potrà vedere come è usato. Se il contesto non basta a convincerlo che sia un regionalismo ticinese, suggeritegli di interrogare un corpus come la raccolta di newsgroup NUNC (www.corpora.unito.it) e si renderà conto da solo che gli italiani anche quando

«Sono Bill Kates.»

«Il mio hobby: armeggiare sul computer e navigare in rete. Il mio obiettivo: essere un milionario.»

Scoprite la personalità inedita che i vostri alunni mostrano quando sono in rete. Nella nuova SchoolNetGuide sulle identità virtuali, la guida internet per gli insegnanti.

Ordinatela subito gratuitamente: www.swisscom.com/schoolnetguide

Swisscom – Capirsi, semplicemente.

swisscom



EDUCAZIUN E SVILUP
EDUCAZIONE E SVILUPPO
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT
BILDUNG UND ENTWICKLUNG

tutti diversi
tutti uguali

Sostegno finanziario per progetti didattici

La Fondazione Educazione e Sviluppo offre un sostegno finanziario destinato ai progetti didattici per gli istituti scolastici in Svizzera:

Contro il razzismo: progetti che evidenziano la discriminazione basata su provenienza, aspetto esteriore e religione. A questo proposito trovate degli esempi di progetti già terminati, consigli per la loro attuazione, materiali didattici, indirizzi e link utili al sito: www.projetscontreleracisme.ch

Nord-Sud: progetti che mostrano le correlazioni globali e promuovono la giustizia sociale.

Possono inoltrare richiesta sia le scuole sia le organizzazioni che sostengono gli istituti scolastici nell'attuazione dei diversi progetti.

Termine di inoltro: **15 settembre 2007.**

Indirizzo: Stiftung Bildung und Entwicklung, Zentralsekretariat, Monbijoustr. 31, 3011 Bern.

Un dossier contenente una lista di criteri, un formulario e delle informazioni dettagliate è ottenibile presso lo stesso indirizzo oppure può essere direttamente scaricato dal sito:

www.globaleducation.ch



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Servizio per la lotta al razzismo SLR

scrivono in scioltezza, come se parlassero con gli amici al bar, non usano ad es. *non c'è più di qualcosa*.

Lasciando da parte i forestierismi, la frequenza dei soli regionalismi e dialettismi rappresenta lo 0,37%, vale a dire "un regionalismo ogni 271 parole". Lo studio di Pandolfi è il primo a permetter di fare affermazioni del genere. Mentre per i forestierismi ci sono studi statistici con cui confrontare i dati che emergono da questo studio, i calcoli della Pandolfi costituiscono il punto di partenza con cui si confronteranno gli altri d'ora in poi per misurare la regionalità dell'italiano ticinese e anche un modello metodologico per chi voglia misurare la regionalità di altre varietà regionali dell'italiano.

Studio quantitativo e qualitativo

Lo studio di Pandolfi non è solamente quantitativo: i paragrafi da p. 30 a p. 36 con la spiegazione di perché nelle tabelle un regionalismo riceva l'etichetta ASS ticinesismo assoluto, SEMOM ticinesismo semantico omonimico, SEMPS ticinesismo semantico polisemico, LES ticinesismo lessicale, MRST ticinesismo morfosintattico sono molto interessanti e si prestano a far discutere gli studenti delle secondarie su omonimia e polisemia con esempi vicini al loro vissuto. D'altra parte la classificazione sociolinguistica dei regionalismi serve a far osservare che anche una varietà regionale ha marche sociolinguistiche.

Prendiamo l'elenco che va da p. 125 a p. 175. Proponiamo ai nostri allievi prima un compito più facile. Proponete loro di raccogliere i LES. Trovano *provocativo, cantonticinese, procuratrice, sudalpino, pianificatorio, gran consigliere, parchetto, iuniori, seniori, ticinelli, medico di condotta, attrattivo, autopostale, eterico, urano, polcomunale, licenza di condurre, avantutto, giurassiano, valutazione, vignetta, nordalpino, cassa malati, natel, profilato, asilante, impignare, isolamento, zappetta, autocollante, impannare, buon tedesco, bancale, in dentro, debarcadere, istallista, riattazione, birrino, espe, nota, sore, cure intense, caccia alta/bassa, cardiocentro*.

Chiedete loro se sanno identificare quelli che somigliano al francese e quelli che somigliano al tedesco. Fate-

li confrontare con i forestierismi della lista alle pp. 95-98.

Fateli confrontare con le parole che hanno l'etichetta "elvetismo" nei dizionari italiani come lo Zingarelli. Fate fare una lista di quelli che sembrano meno ticinesi di altri. Probabilmente indicheranno *pianificatorio, attrattivo, isolamento, riattazione, debarcadere, istallista*.

Provate con loro a chiarire perché sembrano meno ticinesi. Vi imbarcherete in una discussione sulla morfologia derivativa e sulle derivazioni mancate o diverse.

Cercate di far fare loro delle ipotesi sul perché non figurano fra gli elvetismi dei vocabolari italiani.

Ad ogni passo, se davvero sono perplessi sulla ticinesità delle parole proposte, fate loro fare ricerche su Google e vedranno che solo siti ticinesi le contengono, o al limite siti della vicina Lombardia. Oppure fate fare ricerche su annate di giornali italiani e sugli archivi in rete dei giornali ticinesi (le scuole dovrebbero abbonarsi ad un giornale ticinese in rete; è utile per molte attività).

Successivamente chiedete loro di mettere insieme i ticinesismi morfosintattici, quelli che hanno l'etichetta MRST. Trovano: *non esserci più di qualcosa, avere bisogno qualcosa, più di quel tanto, la giudice, ministero pubblico, da via, per rapporto a, confidare su, sul venerdì, sull'est, tendenza di, consigliera, ministra, per solito, difficile a, mettere sotto discussione, lavorare a coppia*.

Riusciranno a capire perché si chiamano morfosintattici, soprattutto se li confrontano con la lista precedente. Un voto particolarmente alto andrebbe dato a chi riesce a rispondere a tono alla domanda: "Perché consigliera, ministra, la giudice sono MRST e non LES?"; vuol dire che è un parlante nativo capace di badare alla forma della sua lingua e non solo ai significati. Va detto che nel frattempo anche l'italiano d'Italia sta adottando queste forme di femminile, permesse dal sistema linguistico, ma non ancora entrate appieno nella norma italiana d'Italia. Per ricerche che coinvolgono i morfemi gli allievi scopriranno che il programma di ricerca che accompagna i corpora nel CD-Rom del libro di Pandolfi non è lemmatizzato: lasciate che lo scoprano da soli, è sempre istrutti-

vo. Se fanno ricerche in un testo inglese, avranno meno problemi anche se i testi da interrogare non sono lemmatizzati. Perché?

Tornando ai ticinesismi morfosintattici, vale la pena farli cercare nei NUNC, i corpora di newsgroup: si avranno delle sorprese, perché *tendenza di/tendenza a, difficile a/difficile da* si possono trovare anche negli scritti degli italiani. L'uso delle preposizioni dopo i nomi deverbali o dopo gli aggettivi è uno dei punti più passibili d'errore anche nei nativi italiani d'Italia, anche nei relativamente colti.

La conclusione della parte scritta del libro di Pandolfi risponde alla domanda "quanto è ticinese l'italiano parlato in Ticino?" dicendo che viene prodotto un elemento localmente marcato ogni due minuti; l'italiano parlato in Ticino è quindi abbastanza ticinese, ed è anche molto vicino alla varietà regionale lombarda.

In questa recensione si voleva, presentando il libro, rispondere anche alla domanda "Quanto è utile una ricerca come questa a un' insegnante di lingua italiana in Ticino?" e si spera d'aver dimostrato che la risposta è un convinto "Davvero molto".

**Professoressa di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Torino*

Bibliografia:

- Berruto Gaetano, 1980, *Alcune considerazioni sull'italiano regionale ticinese*, Bellinzona, Dipartimento della pubblica educazione.
Bianconi Sandro, Borioli Matteo, 2004, *Statistica e lingue. Analisi del censimento federale della popolazione 2000*, Bellinzona Ufficio di statistica.
Lurati Ottavio, 1976, *Dialetto e Italiano regionale nella Svizzera italiana*, Lugano, Banca Solari e Blum.
Petralli Alessio, 1990, *L'italiano in un cantone. Le parole dell'italiano regionale ticinese in prospettiva sociolinguistica*, Milano, Franco Angeli.
Savoia Sergio, Vitale Ettore, 2004, *Lo Svizzionario 2004. Splendori e miserie della lingua italiana*, Linguanostra, Lugano.

Nota:

- 1 Elena Maria Pandolfi, *Misurare la regionalità. Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, pp. 177, Armando Dadò, 2006.

Ridiamo ad ogni cosa il suo tempo

di Mirella De Paris*

Alessandro Turchi, sociologo e dirigente scolastico, nel suo sito web (<http://guide.dada.net/adolescenza/interventi/2007/04/291800.shtml>) mette in guardia genitori, insegnanti e gli stessi ragazzi su un fenomeno detto "multitasking". Nel settore informatico il multitasking è un sistema operativo che permette di eseguire più programmi contemporaneamente: se ad esempio viene chiesto al sistema di eseguire contemporaneamente due processi, il PC eseguirà per qualche istante il primo processo, poi per qualche istante il secondo processo, poi tornerà ad eseguire il primo e così via. Il passaggio dal primo al secondo processo (e viceversa) viene definito "cambio di contesto" (context switch).

Nella vita quotidiana, invece, il multitasking è la propensione, dei ragazzi in particolare, a fare più cose contemporaneamente. Per esempio vediamo questo ragazzo (o ragazza, non cambia) quando fa i compiti, e nello stesso tempo legge il libro di testo, e intanto guarda la TV, e ascolta musica con l'ipod. Interrompe un attimo per inviare o ricevere una mail, o una telefonata o un sms sul cellulare o per chattare con qualche amico. Tutto questo viene definito anche "nuotare nel brodo multimediale".

C'è una indagine della Kaiser Family Foundation (www.kff.org) che rivela un dato interessante e, forse, preoccupante: quando studiano, nella stragrande maggioranza (quasi il 70%), questi adolescenti si occupano di altro utilizzando più media contemporaneamente. Del resto le camerette di questi giovanissimi oggi assomigliano a dei media-center e ciò che ne risente è l'ap-

profondimento nello studio e, quindi, la capacità di seguire attentamente le cose che si leggono.

La domanda è quindi una sola: questi ragazzi, una volta diventati adulti, che tipo di influenze avranno da questa sorta di frammentazione dell'attenzione? La stessa domanda se l'è posta anche Alessandra Retico sul quotidiano italiano "La Repubblica" ("Arriva la generazione web: troppi stimoli, e il cervello cambia") citando alcune ricerche, tra cui quella di Jordan Grafman, neuroscienziato cognitivo al National Institute of Neurological Disorders and Stroke: col multitasking è assai difficile apprendere le cose in maniera approfondita e ci si accontenta di un livello superficiale di investigazione e conoscenza.

Un'altra ricerca, questa volta condotta dalla Ucla (University of California, Los Angeles) ha invece mostrato come nel procedimento sequenziale di apprendimento e in quello multitasking lavorino due parti distinte del cervello; nella prima modalità è impegnato l'ippocampo, che immagazzina e gestisce i "dati" richiamandoli all'occorrenza in diversi contesti; nella seconda, invece, esso si appoggia all'area addetta alle azioni ripetitive e abituali, molto meno flessibile. La conseguenza è che i ragazzi avvezzi al multitasking avranno più difficoltà a utilizzare quanto appreso in situazioni nuove e fuori contesto.

È probabile che la frenesia tecnico-informatica non abbia ancora contagiato in modo sensibile i giovani, i ragazzi, i bambini delle scuole svizzere, tuttavia è difficile non iniziare almeno a preoccuparcene. Basta guar-

darci, e osservare noi adulti come modelli: quante volte mentre parliamo con qualcuno sbirciamo sul telefonino l'ultimo messaggio, e magari, sempre chiacchierando, buttiamo là la giustificazione precotta "scusa, ma sai devo solo rispondere urgentemente a un messaggio, che fastidio questi telefonini!". Certo, che fastidio, ma intanto lasciamo che la tecnologia ci saccheggi lentamente tutte le piccole sacche di tempo che un tempo servivano a qualcosa. Sembravano tempo "vuoto", in realtà era il tempo che serve per vivere facendo una sola cosa per volta. Oggi... scordiamocelo. A meno che non sia proprio il fenomeno sopra descritto a farci aprire gli occhi, e a correggere il tiro per tempo insieme a loro, ai nostri figli, ai nostri scolari, dalla prima elementare in avanti. Forse da prima ancora. Ridiamogli il tempo per ogni cosa, ridiamo ad ogni cosa il suo tempo, senza frazionarlo, senza (parola fastidiosissima ma la dice lunga) ottimizzarlo. Dell'ottimizzazione del tempo sappiamo ormai tanto; dei suoi danni incominciamo appena ad accorgerci, ma forse, per porre rimedio, siamo ancora in tempo.

*Giornalista RTSI

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	
A démenagé: Délai de réexpédition expiré	Adresse insuffisante	Inconnu	Parti sans laisser d'adresse	Décédé	P.P./Journal CH-6501 Bellinzona
Traslocato: Termine di spedizione scaduto	Indirizzo Insufficiente	Sconosciuto	Partito senza lasciare indirizzo	Deceduto	

Redazione:

Diego Erba – direttore responsabile,
Maria Luisa Delcò, Cristiana Lavio,
Leandro Martinoni, Paola Mäusli-
Pellegatta, Giorgio Merzaghi,
Luca Pedrini, Renato Vago,
Kathya Tamagni Bernasconi.

Segreteria e pubblicità:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport,
Divisione della scuola, 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.–