

Crescere nell'era digitale

ALWAYS ON STREET

OFFLINE AVENUE



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Dipartimento federale dell'interno DFI
Commissione federale per l'infanzia e la gioventù CFGI

Crescere nell'era digitale

Rapporto della Commissione federale per l'infanzia e la gioventù

La CFG

La Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFG) è una commissione extraparlamentare permanente. Essa si compone di 20 esperti del settore dell'infanzia e della gioventù nominati dal Consiglio federale.

I suoi compiti principali sono:

- osservare la situazione delle giovani generazioni in Svizzera evidenziandone gli sviluppi e proponendo, se necessario, eventuali misure;
- sensibilizzare l'opinione pubblica sulle esigenze dei bambini e dei giovani;
- valutare importanti leggi federali e ordinanze in materia di politica dell'infanzia e della gioventù prima della loro adozione ed esprimere il proprio parere circa le ripercussioni delle stesse sui bambini e sui giovani.

La CFG fa in modo che venga data voce all'opinione dei bambini e dei giovani, per esempio prevedendo anche forme partecipative nella preparazione dei propri rapporti e convegni.

Prefazione di Sami Kanaan, presidente della CFGI	4
I bambini e i giovani in un mondo digitalizzato Benjamin Bosshard	6
Competenze e valori fondamentali nell'era digitale Sarah Genner	9
Digitalizzazione e formazione: quali competenze saranno richieste nel futuro mondo del lavoro? Roger Wehrli	16
La formazione professionale duale è attrezzata per la digitalizzazione? Ursula Renold e Thomas Bolli	24
La vera trasformazione digitale nelle scuole deve ancora avvenire Thomas Merz	30
Cosa pensano i bambini della digitalizzazione? Mirjam Rotzler	37
Digitalizzazione a scuola: piaga o benedizione? Classe 1me del liceo di Frauenfeld sotto la guida di Ekin Yilmaz e David Thalmann	41
Homo digitalis? Sébastien Gendre	44
I media digitali nelle attività extrascolastiche per bambini e giovani Olivier Steiner e Rahel Heeg	52
Realtà mediali della prima infanzia nell'era digitale Friederike Tilemann e Sabine Eder	58
L'impatto dello smartphone sulla qualità dei rapporti tra i giovani – tre attività del progetto SMALA Simon Thévenaz	65
Media in Piazza: Due giorni per scoprire il bello dei media, senza paura Luca Botturi, Aline Esposito e Giorgia Mora	67
Ragazze e digitalizzazione: empowerment invece di protezione! Annette Kielholz	69
Gli scout di Limmattal passano al digitale! Walter Diggelmann	72
Riflessioni sulle conseguenze psichiche della reperibilità sempre e ovunque tra i giovani Sophia Achab	74
Raccomandazioni della CFGI in merito alla digitalizzazione	80
Composizione della CFGI	90
Rapporti della CFGI	91

Affinché i bambini e i giovani partecipino attivamente alla trasformazione digitale



SAMI KANAAN
PRESIDENTE DELLA CFIF

«La rivoluzione digitale è una minaccia per l'impiego», «i robot ci rubano il lavoro»: queste e altre frasi choc del genere fanno regolarmente scalpore nei media. La trasformazione digitale è diventata un tema ricorrente, oggetto di numerosi dibattiti, ampiamente dominati da considerazioni di carattere tecnologico ed economico. Gli attori degli ambiti politico, economico e istituzionale sembrano concentrarsi sul sostegno all'innovazione come fattore fondamentale della prosperità, riflettendo poco sulle implicazioni a livello sociale. In particolare, le ripercussioni concrete di questa trasformazione per i bambini e i giovani sono raramente menzionate.

Nel quadro del suo tema centrale per gli anni 2017–2019, la Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFIF) sta esaminando l'impatto della trasformazione digitale sui bambini, sui giovani e sul loro ambiente. A tal fine ha individuato tre quesiti principali da approfondire:

- Di quali competenze necessitano i bambini e i giovani nel mondo digitalizzato?
- Come incide la trasformazione digitale sulle pari opportunità dei bambini e dei giovani?
- Quali sono le conseguenze della reperibilità costante per i bambini e i giovani, e come si può riuscire a gestirla adeguatamente?

Sebbene i giovani di oggi siano considerati «figli del digitale» (digital natives), costantemente online e in grado di muoversi intuitivamente nel mondo numerico, questo non significa affatto che siano preparati a tutto. La CFGI considera la trasformazione digitale come un'opportunità, a condizione che se ne riconoscano i rischi e le sfide intrinseci. In gioco non c'è solo il numero di impieghi, ma anche il futuro del mercato del lavoro, con un chiaro rischio di destrutturazione (condizioni di lavoro precarie e incerte, carriere non lineari, attenuazione del confine tra vita privata e vita professionale, destabilizzazione delle capacità di finanziamento delle pensioni e delle prestazioni di altre assicurazioni sociali).

Immerse sin dalla nascita in questo mondo digitale, le giovani generazioni di oggi e di domani devono disporre degli strumenti e delle conoscenze necessari per comprenderne le basi e parteciparvi. Questa partecipazione va concretizzata anche nella ricerca e nell'adozione di soluzioni concrete per l'organizzazione della nostra società (formazione, impiego, vita civica ecc.). Solo così, infatti, queste generazioni potranno svilupparsi in modo autonomo e realizzarsi.

La CFGI si impegna da sempre per una partecipazione attiva dei bambini e dei giovani ai dibattiti che riguardano il loro presente e il loro futuro. Per questo motivo invitiamo tutti gli attori interessati (operatori attivi negli ambiti dell'educazione, della formazione e dell'assistenza, autorità, politici, rappresentanti del mondo economico e della società ecc.) a prestare un'attenzione ben maggiore alle implicazioni della digitalizzazione a livello sociale. In particolare, li invitiamo a far partecipare attivamente i bambini e i giovani a questo dibattito, ponendo l'accento soprattutto sul loro benessere, presente e futuro.

Sami Kanaan, presidente della CFGI



I bambini e i giovani in un mondo digitalizzato



BENJAMIN BOSSHARD

RESPONSABILE DEL GRUPPO DI LAVORO DIGITALIZZAZIONE E MEMBRO DELLA CFGI

Al giorno d'oggi i bambini e i giovani crescono in un mondo digitale in rapido mutamento. Nel 2017 e 2018 la Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFG) ha esaminato approfonditamente la questione dell'influenza della digitalizzazione sui bambini e sui giovani, chiedendosi in particolare di quale competenze essi necessitino nel mondo digitalizzato e cosa debbano imparare per migliorare le proprie opportunità nella vita e nel mondo del lavoro futuri. Il presente rapporto riunisce diversi contributi sulla trasformazione digitale da svariati punti di vista: pedagogia mediale, attività giovanili extrascolastiche, sistema della formazione, formazione professionale, sostegno alla prima infanzia, economia nonché valutazioni degli stessi bambini e giovani sulla digitalizzazione. Il tema è illustrato da esempi pratici concreti. Il rapporto si conclude con 11 raccomandazioni relative alla digitalizzazione che la CFG formula all'attenzione degli ambiti di politica, economia, formazione, ricerca e società.

La digitalizzazione è un tema che concerne tutti gli ambiti della vita. In numerosi contesti sorgono documenti programmatici al riguardo. La Svizzera ha elaborato una strategia nazionale «Svizzera digitale» e un programma di ricerca nazionale «Trasformazione digitale». Il Consiglio d'Europa ha emanato linee guida per la garanzia dei diritti dei minori nel contesto digitale¹. Sul tema si esprimono inoltre molti attori che operano a livello di formazione, economia e società.

A differenza della maggioranza degli altri attori, la CFG pone l'accento sui bambini e sui giovani nonché sul loro sviluppo, attribuendo un ruolo fondamentale ai loro diritti, ad esempio all'applicazione del diritto di giocare liberamente e di disporre di tempo libero.

La CFG constata in particolare la necessità di fare chiarezza in tre ambiti tematici: le **competenze necessarie in un mondo digitale**, le **ripercussioni della digitalizzazione sulle pari opportunità** e l'**atteggiamento nei confronti della reperibilità costante («always on»)**. È quanto emerso da una giornata di co-creazione (Co-Creation Day) che la CFG ha svolto nel giugno del 2017 con giovani ed esperti dei settori della formazione, dell'economia e della ricerca, come pure da uno studio di analisi della letteratura scientifica sulla trasformazione digitale che ha commissionato a Sarah Genner².

Il presente rapporto è dunque strutturato in base a questi tre ambiti tematici (i cui confini non sono comunque così netti) e tratta anche molti altri aspetti inerenti alla trasformazione digitale, completando contributi più teorici e scientifici con esempi pratici.

Sarah Genner esamina la questione di quali siano le competenze importanti per i bambini e i giovani in considerazione dell'avanzare della digitalizzazione. A tal fine presenta due modelli, che illustrano in modi diversi le competenze necessarie e propone una ponderazione in merito. Tra le competenze importanti emergono in particolare il pensiero critico, la comunicazione, la creatività, l'autoriflessione e la capacità di risolvere problemi. Non si tratta dunque di sviluppare competenze del tutto «nuove» dettate dalla digitalizzazione, bensì di dare una nuova ponderazione alle competenze tecniche, sociali e personali.

Thomas Merz analizza il dinamismo del sistema scolastico attraverso i nuovi piani di studio, sottolineando quanto sia importante che la digitalizzazione prenda piede nella cultura scolastica nel suo complesso, e non sia incentrata solo su singole materie.

Ursula Renold e Thomas Bolli approfondiscono le sinergie tra scuola e mondo del lavoro. A loro avviso il sistema della formazione professionale duale è ben attrezzato per la digitalizzazione, ma l'interazione tra la formazione e il mondo del lavoro dovrebbe essere più rapido.

Roger Wehrli sottolinea l'importanza delle competenze trasversali e della disponibilità all'apprendimento continuo su tutto l'arco della vita.

Olivier Steiner e Rahel Heeg analizzano l'acquisizione delle competenze nel contesto extrascolastico, mettendo in evidenza le possibilità di partecipazione delle attività giovanili extrascolastiche in relazione con la digitalizzazione. Tali attività permettono ai bambini e ai giovani di provare in prima persona le nuove tecnologie, discuterne e analizzarle in modo critico, offrendo loro un margine di utilizzo variegato e creativo.

Mirjam Rotzler presenta i risultati di un workshop tenuto sul tema della digitalizzazione. In questo contesto i bambini e i giovani interpellati si sono occupati intensamente dell'argomento e hanno formulato idee e desideri ben concreti. Da un lato, vedono nella digitalizzazione molti vantaggi che semplificano la vita; dall'altro, però, vi percepiscono anche nuove sfide per la famiglia e auspicano maggiori spiegazioni sui rischi in Internet e meno limitazioni nell'accesso agli apparecchi digitali.

Inoltre, alcuni bambini si vergognano del comportamento dei propri genitori nei media sociali.

Emerge quindi il ruolo di modello degli adulti e l'importanza che i bambini e i giovani sviluppino un pensiero critico, come spiega **Sébastien Gendre**.

Il contributo di **Ekin Yilmaz e David Thalmann** e della loro **classe** mostra come le nuove forme di insegnamento modifichino le lezioni.

Come illustrano **Friederike Tilemann e Sabine Eder**, le basi fondamentali per quanto riguarda le competenze medialità sono poste già durante la prima infanzia. Per questo i genitori, gli insegnanti e gli specialisti del settore pedagogico devono essere messi in condizione di comprendere l'approccio ai media nella prima infanzia, integrare queste conoscenze nel proprio lavoro e accompagnare i bambini in modo adeguato dal punto di vista pedagogico³.

Dall'approfondimento del tema della reperibilità costante, è emerso che ad oggi si dispone di poche conoscenze scientifiche e che gli stessi specialisti hanno pareri diversi al riguardo. Pertanto, nel 2019 la CFG svolgerà uno studio scientifico volto a prendere in esame il rapporto dei giovani con le questioni della differenza tra online e offline, dell'influenza della digitalizzazione sul benessere e del tempo di cui possono disporre liberamente. Nel presente rapporto sono già illustrati i primi aspetti: nel suo contributo sull'«always on» **Sophia Achab** constata ad esempio che la qualità del tempo trascorso online è fondamentalmente più importante della sua durata.

Poiché la CFG ci teneva a dar voce ai più svariati punti di vista sulla trasformazione digitale, i pareri espressi nei singoli contributi non rappresentano necessariamente quelli della Commissione, che ha espresso la propria posizione nelle raccomandazioni formulate in conclusione del rapporto all'attenzione del mondo politico, di quello economico e della società. Il loro tenore è volutamente generico, dato che la digitalizzazione avanza molto rapidamente e include i più svariati settori.

—————>

¹ <https://www.coe.int/fr/web/children/the-digital-environment>

² Sarah Genner, *Digitale Transformation. Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche in der Schweiz – Ausbildung, Bildung, Arbeit, Freizeit*, Zurigo: Università di scienze applicate di Zurigo (ZHAW), 2017 (in tedesco con riassunto in italiano).

³ Cfr. anche le raccomandazioni della Commissione svizzera per l'UNESCO sull'educazione della prima infanzia.

L'importante è soprattutto che i bambini e i giovani vengano sostenuti e incoraggiati, in funzione delle loro risorse, a prendere parte alla discussione sul mondo digitale (pari opportunità, partecipazione). Permettendo ad esempio alle giovani generazioni di partecipare al processo decisionale su questioni legate alla digitalizzazione, si otterrà uno scambio intergenerazionale fonte di grande ricchezza. Occorre privilegiare una trasmissione delle competenze medialì in funzione dell'età piuttosto che divieti generalizzati⁴.

«L'importante è soprattutto che i bambini e i giovani vengano sostenuti e incoraggiati, in funzione delle loro risorse, a prendere parte alla discussione sul mondo digitale.»

Per restare al passo con la rapida evoluzione della digitalizzazione, la curiosità tipica dei bambini e la disponibilità ad apprendere sull'arco di tutta la vita costituiscono buoni presupposti di base, sia per i bambini e i giovani che per gli adulti.

⁴ Il presente rapporto non pone l'accento sulle competenze medialì, poiché l'argomento è trattato intensamente sulla piattaforma della Confederazione www.giovanimedia.ch.



Competenze e valori fondamentali nell'era digitale



DR. SARAH GENNER

*RICERCATRICE DEL GRUPPO SPECIALIZZATO IN PSICOLOGIA DEI MEDIA PRESSO
L'UNIVERSITÀ DI SCIENZE APPLICATE DI ZURIGO (ZHAW) ED ESPERTA DI DIGITALIZZAZIONE
DEL MONDO DEL LAVORO PRESSO L'ISTITUTO DI PSICOLOGIA APPLICATA (IAP)*



Quali competenze sono richieste in un mondo del lavoro sempre più caratterizzato dalla digitalizzazione? Secondo numerose pubblicazioni, con l'avanzare della digitalizzazione i lavoratori dovranno essere dotati di nuove competenze per poter stare al passo con un mondo del lavoro sempre più digitalizzato, un'idea talvolta identificata con l'espressione «skill shift» o «skill change», vale a dire «cambiamento di competenze». Si tratta principalmente di concetti quali «competenze digitali» e «pensiero computazionale», che spesso non sono però definiti con precisione. D'altro canto, in molte pubblicazioni si sottolinea che, proprio nell'era digitale, doti umane quali la creatività e le competenze sociali sono particolarmente importanti, poiché rendono l'essere umano superiore alla macchina. Per contro, sorprendentemente vengono raramente menzionate le competenze e le «virtù», per dirlo all'antica, che restano importanti.

Quali sono allora le competenze principali, i punti di forza del carattere e i valori fondamentali che consentono ai bambini e ai giovani di raggiungere da adulti la **soddisfazione nella vita** e al contempo l'**impiegabilità** nel 21° secolo? Nel presente articolo si affronterà la questione nella prospettiva di **bambini e giovani in Svizzera**. Com'è noto, non si può guardare nella sfera di cristallo. Nessuno sa con precisione quali competenze e valori conterranno in futuro per riuscire nella vita e ottenere un posto di lavoro sicuro, men che meno nei singoli casi. Tutti i bambini e i giovani hanno condizioni, esigenze, punti di forza, talenti e personalità peculiari. Avrebbe dunque poco senso voler fare di tuttata l'erba un fascio, vale a dire profilare un unico modello di competenze. Spesso sono proprio le competenze più svariate e i punti di forza del carattere più contrastanti che si completano a vicenda, permettendo così il successo di un gruppo, di una famiglia e di una comunità.

Alcune delle **stime più influenti** sulle competenze che saranno rilevanti in futuro sono formulate dagli **esperti di robotica e digitalizzazione**. Essi fanno notare in primo luogo che i lavoratori di domani dovranno essere in grado di fare quello che le macchine non possono fare, ovvero ciò che non può essere digitalizzato: in altre parole, dovranno disporre di creatività, capacità di risolvere problemi e competenze sociali. Tutto questo fa ripensare ai dibattiti sulle competenze trasversali (**soft skill**) e sulle qualifiche chiave, iniziati molto tempo prima dell'era digitale: gli esperti di tecnologia in particolare hanno avuto una notevole influenza sulle previsioni più recenti e sui titoli allarmistici secondo cui circa la metà dei posti di lavoro sarebbe a rischio a causa della digitalizzazione. È tuttavia molto controverso il modo in cui il mercato del lavoro in Svizzera sta cambiando e cambierà ancora in seguito alla trasformazione digitale, poiché esistono grosse differenze specifiche a livello di

settori e di funzioni. Chi è specialista del mercato del lavoro dal punto di vista storico sottolinea che non si tratta affatto della prima ondata di automazione nella storia dell'economia. Finora, inoltre, la meccanizzazione e l'automazione hanno comportato in definitiva una creazione di posti di lavoro in misura decisamente più netta della loro riduzione. Ciò che è certo è che negli ultimi dieci anni la Svizzera ha registrato un aumento di posti di lavoro a tempo pieno di oltre il 10 per cento. Questo è però a sua volta riconducibile a diversi fattori, come ad esempio un'economia nazionale competitiva, la stabilità politica e un eccellente sistema di formazione, che con la sua impostazione duale costituisce un chiaro vantaggio in particolare a fronte della rapida evoluzione tecnologica. Resta comunque incontestabile che i nuovi profili professionali e posti comportano almeno in parte nuovi requisiti in termini di competenze.

«I lavoratori di domani dovranno essere in grado di fare quello che le macchine non possono fare, ovvero ciò che non può essere digitalizzato: in altre parole, dovranno disporre di creatività, capacità di risolvere problemi e competenze sociali.»

Nel presente articolo si affronterà il dibattito sulle competenze e sui valori fondamentali nell'era digitale ponendo l'accento in particolare sui bambini e sui giovani in Svizzera. Saranno esposte **due rappresentazioni distinte delle competenze e dei valori fondamentali**: una **variante ponderata** e una **variante ordinata**. Al contempo, ci s'interrogherà sull'utilità dei modelli di competenze nell'ottica di una considerazione individuale di ogni bambino.

Competenze personali, competenze sociali e capacità analitiche

Al fine di procedere a una **ponderazione** delle competenze e dei punti di forza del carattere particolarmente richiesti nel 21° secolo, per questo articolo sono stati analizzati e aggregati nel complesso **26 modelli** ed elenchi con **quasi 100 competenze** (v. figura 1). Senza alcuna pretesa di esaustività né di rappresentatività, la selezione intende consentire di ponderare le competenze e caratteristiche menzionate più frequentemente e suscettibili di consenso. I 26 modelli ed elenchi delle «competenze per il 21° secolo» (21st century skill), modelli di competenze e inventari dei punti di forza del carattere nell'era digitale presentano **prospettive diverse**: accento sulla formazione del futuro (ruolo: allievo), accento sul mercato del lavoro (ruolo: futuro lavoratore), accento sull'orientamento professionale (obiettivo: scelta della professione), accento sulle competenze per la vita (life skill; obiettivo: successo nella vita), accento sullo sviluppo globale (ruolo: membro della società mondiale). I modelli provengono prevalentemente da istituzioni di formazione (scuole universitarie e organizzazioni di formazione private), da servizi di orientamento per la professione, gli studi e la carriera, dal settore della ricerca delle tendenze, da contesti di consulenza

vicini all'economia e dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS). È stato preso in considerazione anche l'elenco dei 24 punti di forza del carattere elaborato da Martin Seligman.

I gruppi di competenze *più menzionati* sono i seguenti:

- **competenze personali**, come l'autoriflessione, l'autogestione, l'autonomia organizzativa, l'autodisciplina e l'autoefficacia;
- **competenze sociali**, come la **comunicazione**, la collaborazione, la cooperazione, la capacità di lavorare in gruppo e quella di relazionarsi, la responsabilità sociale, l'empatia, la gestione della diversità, la consapevolezza culturale;
- **capacità analitiche**, come la capacità di risolvere problemi, il pensiero critico e la creatività.

Nel contesto della trasformazione digitale, si sottolinea spesso che le possibilità di lavoro mobile e flessibile pongono requisiti più elevati in termini di autogestione. È pertanto giustificato che le **competenze personali**, in tutte le loro sfaccettature, siano in definitiva le competenze menzionate più frequentemente. È probabile che le tendenze all'individualizzazione della società vadano di pari passo con gli sviluppi tecnologici. Le **competenze sociali**, incentrate sulla **comunicazione**, sono il secondo

Figura 1

Le competenze più menzionate (ponderate in base al numero di menzioni)



gruppo più significativo. Vi sono incluse anche la capacità di ascolto, l'empatia, la gestione della diversità, la consapevolezza culturale e le competenze digitali. **Le capacità analitiche e il pensiero critico** sono strettamente correlati e, insieme con la creatività, sono i presupposti principali della capacità di risolvere problemi, richiesta di frequente.

Considerando tutti i modelli e gli elenchi utilizzati, emergono tre competenze che possono essere considerate le più suscettibili di consenso: **comunicazione, capacità di risolvere problemi e pensiero critico**.

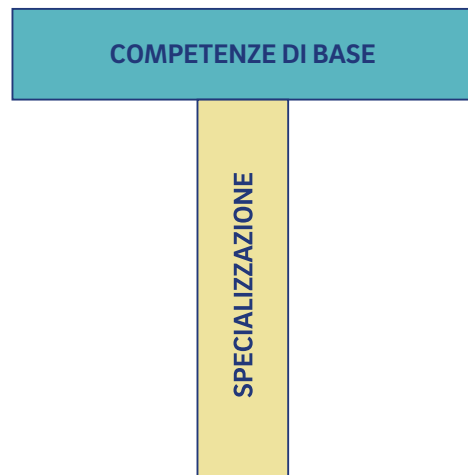
Nelle pubblicazioni inerenti all'economia e alla tecnologia, ma anche nel settore della formazione con il modello delle 4C (dall'inglese collaboration, communication, creativity e critical thinking, ovvero collaborazione, comunicazione, creatività e pensiero critico), la **creatività** è spesso messa in particolare evidenza nella distinzione con le capacità delle macchine. Diverse previsioni sul futuro del lavoro partono dal presupposto che le attività ripetitive per le quali non occorrono né creatività né capacità di risolvere problemi saranno quelle automatizzate più rapidamente. Numerosi elementi indicano però che, nonostante la potenzialità teorica, molti compiti ripetitivi non saranno automatizzati, perché non conviene dal punto di vista economico. Da un recente rapporto della Segreteria di Stato dell'economia (SECO) emerge che, sebbene da un lato le attività ripetitive manuali siano diminuite, dall'altro quelle cognitive che non richiedono creatività sono perlopiù aumentate.

Valori fondamentali quali la giustizia sociale, l'onestà e la stima non sono praticamente inclusi nei modelli elaborati finora.

Le competenze più menzionate sono quelle personali (circa il 40 % delle menzioni), seguite da quelle sociali (circa il 30 %) e da quelle tecniche (circa il 30 %). Va tuttavia rilevato che tra le competenze tecniche circa il 20 per cento è attribuibile a competenze analitiche più generali. Questo non significa però affatto che le competenze tecniche non siano richieste. La maggior parte dei modelli ha un'impostazione molto generale, che non lascia spazio alla diversità delle competenze tecniche. Per un reclutamento ideale, i servizi di consulenza aziendali ricorrono spesso al concetto delle persone con «competenze a T» (T-shaped skill) (v. figura 2). L'asse orizzontale della lettera T rappresenta l'ampia base delle competenze e l'asse verticale l'approfondimento, la specializzazione, ovvero le competenze tecniche specifiche.

Figura 2

Disposizione delle competenze a T



Le competenze digitali quali competenze trasversali

Se si cerca di sistematizzare il gran numero di competenze, capacità e punti di forza del carattere, si ottiene ancora un altro quadro, che promette **più ordine**, ma **meno ponderazione**. I **concetti** di competenze, capacità, abilità, caratteristiche della personalità, punti di forza del carattere e valori fondamentali si differenziano tra loro. Nel presente capitolo non si tratteranno differenze concettuali, dato che anche tra gli specialisti risulta in parte controverso quanto le caratteristiche della personalità siano stabili su tutto l'arco della vita e in che misura i punti di forza possano essere sviluppati e le competenze effettivamente apprese. Non è possibile nemmeno fare una **distinzione** tra valori fondamentali, punti di forza del carattere e competenze personali e sociali. Il modello proposto, sviluppato dall'autrice e ampliato grazie a numerosi spunti, vuole fornire una panoramica, senza alcuna pretesa di esaustività, e potrà quindi essere completato a seguito di ulteriori sviluppi tecnologici.

Per il modello sono state scelte **competenze tecniche, sociali e personali** quali tre ambiti di competenze fondamentali. Le competenze digitali completano questi tre ambiti con aspetti specifici apportati dalle tecnologie digitali.

I fattori che cambieranno il mondo del lavoro e la vita quotidiana del futuro in Svizzera sono numerosi: basti pensare ad esempio all'individualizzazione, al cambia-

mento dei valori (p. es. in riferimento alle forme di lavoro, famiglia e relazioni sociali nonché ai ruoli dei sessi), alla secolarizzazione, alla migrazione o alla mobilità globale. Negli attuali dibattiti sul futuro del mondo del lavoro predomina però la trasformazione digitale, ragione per cui la questione delle competenze digitali è particolarmente importante.

Le competenze digitali sono una categoria a sé stante?

Molti modelli le rilevano separatamente, talvolta assieme a concreti aspetti specifici del concetto – di per sé vago – di «competenze digitali». Il modello sinottico

proposto in questa sede (v. figura 3) considera le competenze digitali quali competenze trasversali attribuite ai tre pilastri principali: competenze tecniche, sociali e personali. Le competenze digitali sono quindi intese come un modo per aggiornare regolarmente questi tre pilastri. Avere un «pensiero computazionale» significa essere in grado di impostare un problema metodicamente in modo tale che possa essere risolto anche da un computer sulla base di determinate istruzioni formali. Nel modello in questione tale concetto viene fatto rientrare tra le competenze tecniche (analisi, capacità di risolvere problemi e impiego specifico delle tecnologie).

Figura 3
Modello sinottico sistematizzato con competenze e valori fondamentali (elenco non esaustivo)

<p>COMPETENZE TECNICHE</p> <p>Conoscenze tecniche // Esperienza pratica e professionale</p> <p>Lettura, scrittura, calcolo / Comprensione e redazione di testi, Dimestichezza con i numeri, Lingue, Comprensione di immagini e contenuti multimediali</p> <p>Analisi / Filtraggio di informazioni, Capacità di semplificazione, Contestualizzazione</p> <p>Riflessione / Pensiero critico, Capacità di astrazione, Interpretazione</p> <p>Capacità di risolvere problemi / Individuazione delle sfide, Sviluppo di strategie costruttive, Capacità decisionale, Gestione di processi</p> <p>Metodo / Tecniche di lavoro, Gestione del tempo, Organizzazione di progetti</p>	<p>COMPETENZE SOCIALI</p> <p>Comunicazione / Capacità di ascolto, Comunicazione costruttiva adeguata ai destinatari, Empatia, Abilità di gestire conflitti, Capacità d'imporsi</p> <p>Team / Cooperazione, Collaborazione, Coordinamento, Leadership</p> <p>Diversità / Gestione costruttiva di prospettive differenti nonché della diversità sociale e culturale</p> <p>Impegno / Disponibilità, Responsabilità sociale, Consapevolezza globale</p>	<p>COMPETENZE PERSONALI</p> <p>Apprendimento / Motivazione, Capacità di apprendere, Curiosità</p> <p>Idee / Creatività, Inventiva, Spirito ludico</p> <p>Resilienza / Resistenza, Fermezza, Perseveranza</p> <p>Autodisciplina / Autonomia organizzativa, Autoriflessione, Controllo dell'impulsività, Capacità di fissare le priorità, Competenze operative</p> <p>Flessibilità / Capacità di adattamento, Duttilità, Tolleranza dell'ambiguità, Disponibilità al cambiamento</p>		
<p>COMPETENZE DIGITALI</p> <p>Tecnologie / Applicazione di tecnologie specialistiche e specifiche della professione / Licenze e diritto d'autore</p> <p>Informazione / Ricerca digitale, Filtraggio, Valutazione, Archiviazione, Consultazione / Sviluppo di contenuti digitali</p> <p>Sicurezza / Protezione degli apparecchi, Dati personali</p>	<p>Interazione / Utilizzo delle tecnologie per comunicare, Condivisione di informazioni e contenuti, Impegno in comunità online, Collaborazione tramite canali digitali</p>	<p>Identità / Comportamento nello spazio digitale, Gestione dell'identità digitale</p> <p>Utilizzo della tecnologia / Impiego sano e ragionevole delle tecnologie digitali</p>		
<p>VALORI FONDAMENTALI</p>	<p>Rispetto</p> <p>Responsabilità</p> <p>Fiducia</p> <p>Affidabilità</p> <p>Pazienza</p>	<p>Gratitudine</p> <p>Autostima</p> <p>Coraggio</p> <p>Modestia</p> <p>Cortesia</p>	<p>Onestà</p> <p>Apertura</p> <p>Temperanza</p> <p>Lealtà</p> <p>Senso dell'umorismo</p>	<p>Integrità</p> <p>Correttezza</p> <p>Capacità di perdonare</p> <p>Senso della vita</p> <p>Speranza</p>

Che ruolo hanno i valori fondamentali in questo modello? La maggior parte dei modelli elaborati finora non considera affatto i valori fondamentali o i punti di forza del carattere oppure li integra solo in modo frammentario. Inoltre non è nemmeno sempre chiara la distinzione rispetto alle competenze sociali e personali. Nel presente modello i valori fondamentali costituiscono la base delle competenze. Se manca un solido radicamento in determinati valori, le competenze non hanno necessariamente effetti positivi nell'ottica dell'intera società. Il «modello di competenze» degli antichi era costituito dalle quattro virtù cardinali: giustizia (iustitia), temperanza (temperantia), forza (fortitudo) e saggezza (sapientia). Il cristianesimo ha aggiunto altre tre virtù: fede, speranza e carità. Dal canto loro, i prussiani davano particolare importanza alla puntualità, all'ordine e alla diligenza. Virtù e valori fondamentali sono dunque sempre figli del loro tempo, fortemente influenzati sia a livello ideologico che dal punto di vista culturale. L'espressione «valori fondamentali» potrebbe anche essere sostituita con «punti di forza del carattere», concetto che assume una posizione centrale nella disciplina di stampo scientifico della «psicologia positiva». I «valori fondamentali» presentati in questa sede s'ispirano notevolmente ai 24 punti di forza del carattere dell'elenco di Seligman.

Adattamento individuale dell'attività professionale

A differenza di altri modelli ed elenchi relativi alle competenze nell'era digitale, che adottano principalmente una prospettiva orientata alla formazione o all'economia, il presente modello si pone l'obiettivo di considerare i bambini e i giovani in Svizzera quali **esseri umani a tutto tondo**, e non solo come allievi o come futuri lavoratori. Per questo motivo i valori fondamentali – quali il senso dell'umorismo, la speranza, l'integrità e il senso della vita – sono elementi essenziali del modello. Competenze quali la **capacità di fissare le priorità** e la **toleranza dell'ambiguità** (ovvero sopportare incertezze e contraddizioni) nonché la **capacità di apprendere su tutto l'arco della vita** (che comprende in particolare anche lo spirito ludico) erano e restano importanti in tempi di rapidi cambiamenti. Il volume di informazioni e dati nonché la molteplicità di nuove fonti, possibili solo con la digitalizzazione, richiedono specialmente **competenze di filtraggio** e pensiero critico.

Ciò che un modello di competenze può difficilmente illustrare è l'importanza di trovare un **equilibrio** tra elementi in opposizione, ad esempio tra formazione generale e specializzazione, analisi e intuizione, innovazione e tradizione, vita privata e vita professionale, ascolto e intervento, rispetto per sé e rispetto per gli altri. Ogni punto di forza è al contempo, e a seconda del contesto o della situazione, anche un punto debole (e viceversa). Nei reparti dediti all'innovazione, nell'industria pubblicitaria o nel settore culturale, ad esempio, la creatività è molto richiesta, mentre lo è meno nell'ambito della contabilità o nei processi produttivi.

Vi è inoltre il rischio che con un modello di competenze si punti a una sorta di livellamento, invece di riconoscere i vantaggi di un gruppo dalla composizione variegata. Non vanno sottovalutate le **competenze complementari nell'ottica della diversità**: punti di forza individuali, competenze complementari e diverse prospettive culturali possono essere assolutamente utilizzati in modo proficuo. Una competenza fondamentale per un capogruppo o un insegnante che lavora con un gruppo di persone dalle caratteristiche più svariate consiste nell'individuare e impiegare di conseguenza i talenti e i punti di forza di ciascuno e nel rimediare ai punti deboli con una formazione continua e un'offerta di accompagnamento e sostegno intensi. In altre parole, non tutti possono, né devono, disporre di determinate competenze nella stessa misura. È compito del capogruppo anche combinare i diversi profili di competenza nel modo più adeguato possibile.

Un orientamento professionale al passo con i tempi si concentra principalmente su un **adeguato compromesso tra la persona e il settore professionale**. Si tratta di considerare gli aspetti individuali della personalità, le competenze sociali e la formazione acquisita, raccomandando se del caso corsi di formazione o formazione continua pertinenti. Se ad adolescenti e giovani adulti si consiglia, secondo una logica puramente economica, professioni e attività che soddisfano sì una domanda di profili di competenza, ma non corrispondono alle loro preferenze personali, si corre il rischio che ben presto essi abbandonino la professione o l'attività in questione per mancanza di motivazione oppure la mantengano, ma senza esservi né soddisfatti né produttivi. È ormai lapalissiano che l'apprendimento continuo su tutto l'arco della vita costituisce un vantaggio in tempi di rapidi cambiamenti, proprio perché tendenzialmente non è

ancora possibile prevedere alcune competenze. Chi mostra piacere nell'imparare e disponibilità al cambiamento concretizza la parola d'ordine del momento: duttilità.

Attualmente il sistema di formazione si sta notevolmente rafforzando per offrire una formazione ottimale in materia di competenze digitali ai bambini e ai giovani. Grazie al tirocinio professionale e alle possibilità di formazione continua parallele all'attività professionale, il sistema di formazione duale in Svizzera è in grado di gestire i cambiamenti tecnologici meglio di altre economie nazionali. Si attribuisce tuttavia scarsa importanza alle competenze personali e sociali. Queste possono però essere trasmesse nel migliore dei modi **nell'ambito extrascolastico**: dai genitori, dalle persone di riferimento e dalle persone con compiti educativi, in associazioni e gruppi giovanili nonché nel quadro di formazioni professionali pratiche. Per questo motivo occorre promuovere l'attrattività e il riconoscimento dell'ambito extrascolastico per quanto concerne le competenze interdisciplinari.

«Le competenze personali e sociali possono essere trasmesse nel migliore dei modi nell'ambito extrascolastico.»

Bibliografia

Aeppli M., Angst V., Iten R., Kaiser H., Lüthi I., Schweri J. (2017), «Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung», in Arbeitsmarktpolitik No. 47 (11. 2017), Berna: SECO

Döbeli Honegger B. (2016), Mehr als 0 und 1 – Schule in einer digitalisierten Welt, Berna: hep

Genner S. (2017), Digitale Transformation: Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche in der Schweiz – Ausbildung, Bildung, Arbeit, Freizeit, Zurigo: ZHAW (pubblicato della CFG in tedesco con riassunto in italiano)

Hartmann W., Hundertpfund A. (2015), Digitale Kompetenz – was die Schule dazu beitragen kann, Berna: hep

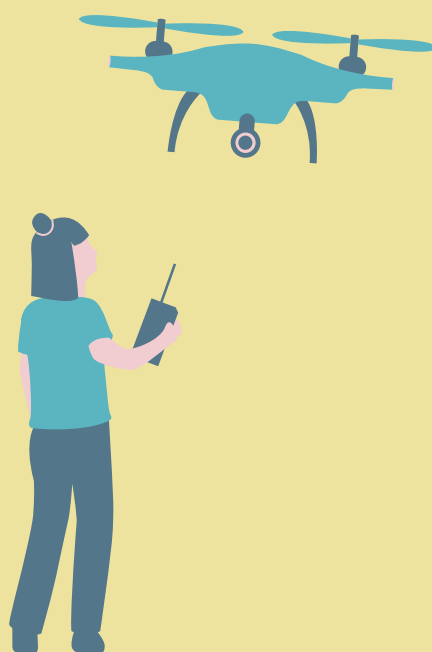
Keller T. (2017), «Die 24 Charakterstärken», in Persönliche Stärken entdecken und trainieren. Hinweise zur Anwendung und Interpretation des Charakterstärken-Tests, pagg. 9–43, Wiesbaden: Springer

Link utili

- Great Schools Partnership: glossario della riforma dell'istruzione (in inglese); <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>
- Ministero dell'istruzione dell'Ontario: documento sulle competenze del 21° secolo (in inglese); <https://bit.ly/1Lv6fXQ>
- Progetto dell'istituto DQ (in inglese); <https://www.dqinstitute.org>
- OCSE: quadro di riferimento per le competenze 2030 (in inglese); <https://bit.ly/2kHxsLu>
- Modello delle 4C (in inglese); https://en.wikipedia.org/wiki/Four_Cs_of_21st_century_learning
- Università di Zurigo: questionari sui punti di forza del carattere (in tedesco); <https://www.charakterstaerken.org>

Ringraziamenti

Gruppo di lavoro «Digitalizzazione» della Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFG), Daniel Süss, Gregor Waller, Isabel Willemsse, Lilian Suter, Sarah Ellenberger, Marc Schreiber, Annette Schär, Nadja Schnetzler, Philippe Wampfler, Thomas Merz, Willibald Ruch, Daniel Boos, Nathalie Räber, Annette Kielholz, Simone Inversini, Konrad Weber, David Schäfer, Marvin Rüppel, Christian Schenkel, Marc Böhler, David Eugster, Philippe Meier, Leandra Limani, Kitty Eisele, Peter Holzwarth, Dominique Chappuis, Markus Mettler, Regula Hänggeli, Beat Döbeli



**Digitalizzazione e formazione:
quali competenze saranno richieste nel
futuro mondo del lavoro?**

**DR. ROGER WEHRLI**

SUPPLENTE RESPONSABILE DEL SETTORE POLITICA ECONOMICA
& FORMAZIONE DI ECONOMIESUISSE

Il cambiamento è una costante che accompagna qualsiasi sviluppo economico. Questo vale anche per la digitalizzazione, che sta trasformando profondamente la vita e il mondo del lavoro, in particolare in un Paese altamente sviluppato e globalizzato come la Svizzera¹. A questi mutamenti devono prepararsi sia i bambini e i giovani, che si stanno formando per il futuro, che i loro genitori. Il presente articolo intende presentare le competenze che saranno imprescindibili per il futuro nell'era digitale². Che tipo di lavoratori qualificati saranno richiesti domani? Cosa comporta questo per i bambini e i giovani nel presente e nel futuro? Che tipo di formazione e formazione continua devono svolgere?

Prepararsi all'ignoto

La costante più importante dello sviluppo economico dopo la rivoluzione industriale è il cambiamento. Le aziende crescono e si riducono, vengono create o falliscono oppure vengono rilevate dalla concorrenza. Negli ultimi 150 anni nuovi rami sono sorti, per poi scomparire. Tuttavia, il tasso di disoccupazione in Svizzera è rimasto basso, mentre il numero degli impieghi come pure il benessere hanno registrato una forte progressione. L'era della digitalizzazione e della globalizzazione si iscrive nella continuità di questa storia: nuove aziende appaiono sul mercato, mentre altre perdono la loro ragione di esistere. La sola certezza che abbiamo è che in futuro sarà tutto diverso. Proprio per questo motivo non dobbiamo lasciarci intimorire dall'avvenire. Anche la quarta rivoluzione industriale offre straordinarie opportunità, soprattutto per un'economia altamente sviluppata come quella svizzera.

Tuttavia, è difficile pronosticare quali attività saranno richieste in futuro, quali profili professionali emergeranno e quali scompariranno o quali settori cresceranno e quali si ridurranno. Si presume che il 65 per cento dei bambini che iniziano oggi la scuola elementare, lavoreranno in posti di lavoro e funzioni che attualmente ancora non esistono. L'esattezza di questo pronostico è secondaria. Determinante, invece, è che noi possiamo sostenere con un alto grado di probabilità che i profili

professionali stanno costantemente cambiando. A questo aspetto si lega il fatto che le competenze specifiche diventano sempre più rapidamente obsolete e che quindi la necessità dell'apprendimento continuo su tutto l'arco della vita acquisisce sempre più importanza.

«Infatti, occorre preparare i bambini e i giovani a un futuro ignoto.»

Questa constatazione ha un impatto importante sull'educazione e la formazione. Infatti, occorre preparare i bambini e i giovani a un futuro ignoto. Alcuni ritengono – e non sono pochi – che il voler trasmettere delle conoscenze agli allievi sia un'idea superata. L'argomentazione principale è che se non sappiamo ciò che dobbiamo aspettarci dal domani, non abbiamo bisogno di imparare delle conoscenze specialistiche. L'importante sarebbe imparare dove trovare le conoscenze di cui potremmo avere bisogno. Tuttavia, questa conclusione è falsa e pericolosa per due aspetti: in primo luogo, ogni persona ha bisogno di avere conoscenze di base, e questo per essere in grado di classificare le informazioni con cui deve rapportarsi. Infatti, solo il confronto con un quadro preesistente di conoscenze permette alla persona di decidere se si tratta di un'informazione credibile, verifica-

¹ Per un'introduzione al tema v. *economiesuisse, Il futuro della Svizzera digitale, 2017.*

² Questo articolo si basa sulla pubblicazione di Minsch R., Wehrli R., *Digitalizzazione: sfide e opportunità per la scuola, 2018;* (www.economiesuisse.ch > Attualità > dossierpolitica > Digitalizzazione: sfide e opportunità per la scuola)

bile e pertinente, o meno. In secondo luogo, la conoscenza di domani non nasce dal nulla, ma si sviluppa dalla conoscenza di oggi. Chi vuole raggiungere nuove vette ha bisogno di un'ampia e stabile base.

1. Qualifiche richieste nel futuro mercato del lavoro

Le attività ripetitive minacciate dall'automazione

Per meglio comprendere la situazione, è utile interessarsi ai cambiamenti avvenuti negli ultimi anni sul mercato del lavoro. Quali livelli di formazione sono stati i più richiesti e quali meno? L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) ha realizzato uno studio interessante sull'evoluzione della quota dei profili sull'insieme degli impieghi tra il 2002 e il 2014 negli Stati Uniti, nell'Unione europea e in Giappone³. Contrariamente alle aspettative, stranamente negli ultimi anni

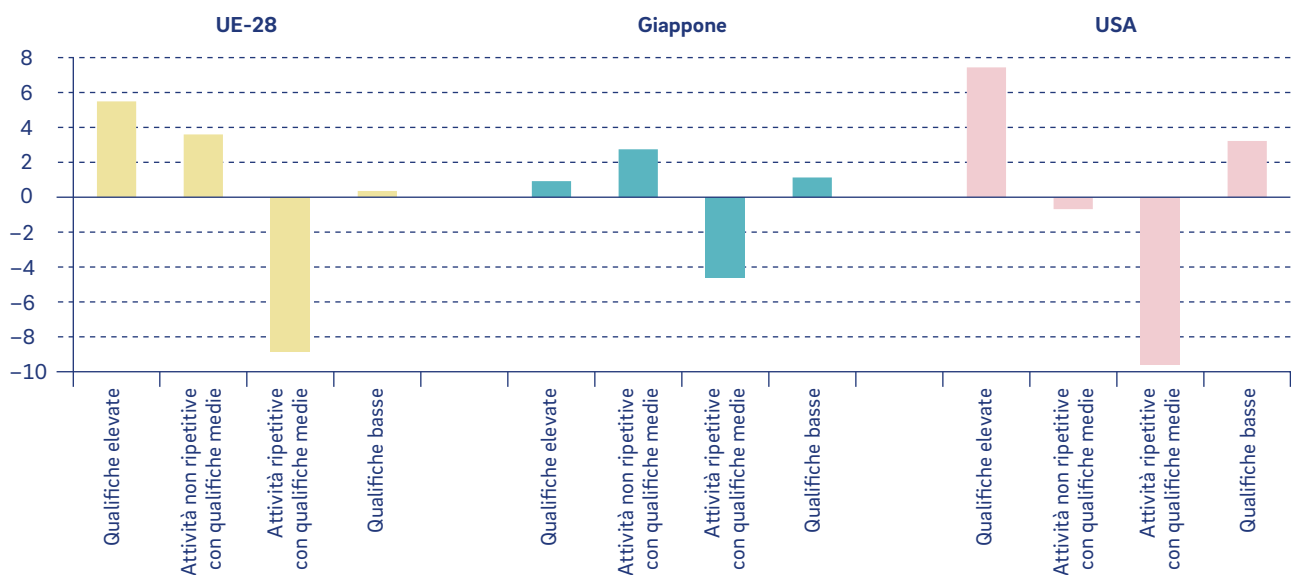
la quota di posti di lavoro occupati da persone poco qualificate è tendenzialmente aumentata (v. grafico 1). Al contrario, sono stati soppressi molti posti con attività ripetitive che richiedono un livello di formazione medio. Risultano quindi vincenti non solo le persone altamente qualificate, ma anche quelle con un livello di formazione medio che però non svolgono attività ripetitive.

La Banca mondiale mostra risultati empirici simili, pur applicando un metodo leggermente diverso⁴. Anche qui si dimostra come nella maggior parte dei Paesi, in particolare tra il 1995 e il 2012, il numero di impieghi che richiedono qualifiche medie con una forte componente ripetitiva, sia diminuito drasticamente (v. grafico 2). Al contrario, il numero di posti di lavoro altamente qualificati è cresciuto in modo significativo, soprattutto in Svizzera, dove tuttavia, a differenza di molti altri Paesi, il numero di posti poco qualificati non è quasi aumentato.

Grafico 1

Polarizzazione del lavoro nell'Unione Europea, in Giappone e negli Stati Uniti

Evoluzione della quota dei profili sull'insieme degli impieghi, in punti percentuali, 2002–2014



Fonte: OCSE, 2016 / www.economiesuisse.ch

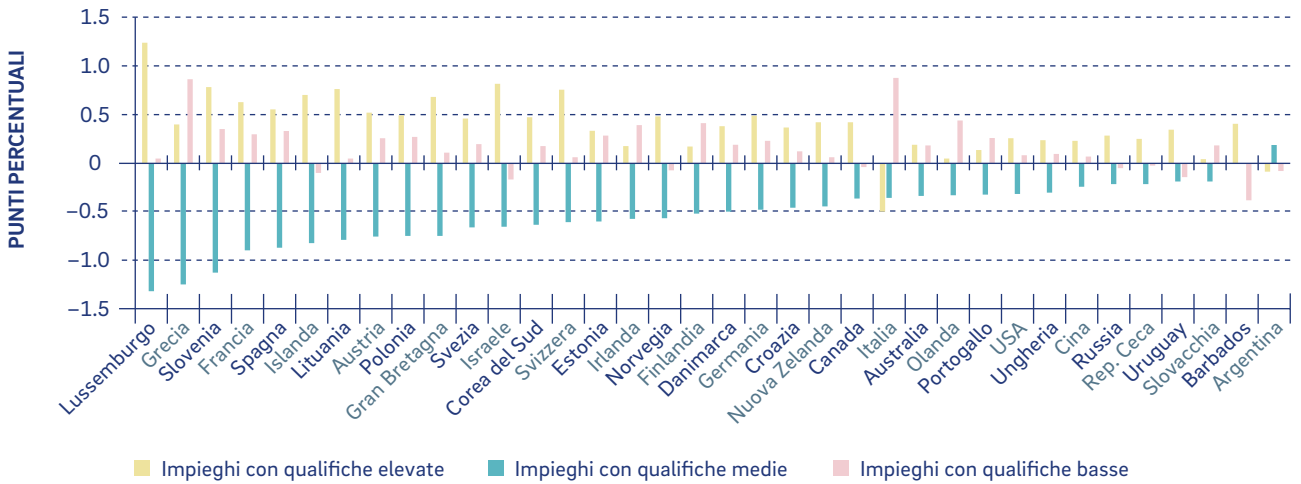
³ OCSE, Automation and Independent Work in a Digital Economy. Policy Brief on the Future of Work, 2016.

⁴ Banca mondiale, Digital Dividends. World Development Report 2016, 2016.

Grafico 2

Polarizzazione dei profili d'impiego nei paesi sviluppati

Evoluzione dei profili sull'insieme degli impieghi, in %, 1995 e 2012

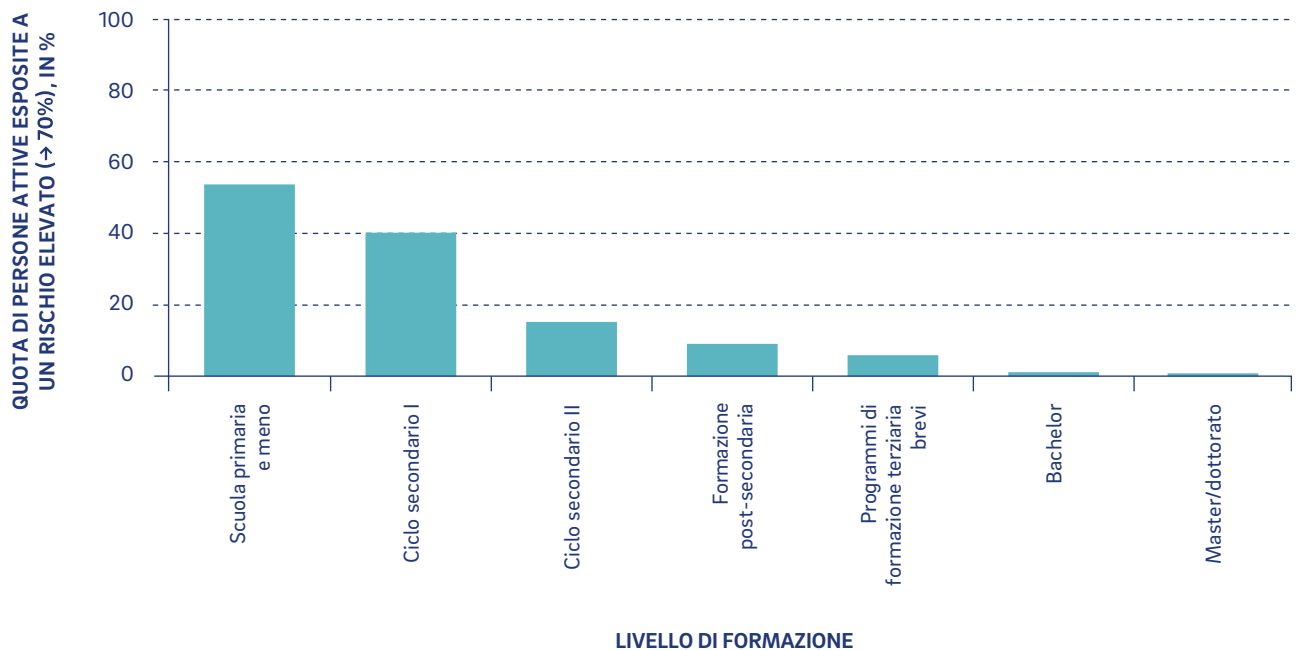


Fonte: Banca mondiale, 2016 / www.economiesuisse.ch

Grafico 3

Rischio per l'impiegabilità nel futuro mercato del lavoro

■ Livello di formazione più elevato delle persone attive, in %



Fonte: Arnzt/Zierahn, 2016 / www.economiesuisse.ch

In uno studio condotto su 21 Paesi dell'OCSE (escl. la Svizzera) Arntz, Terry e Zierahn (2016)⁵ cercano di capire quali posti di lavoro potrebbero essere minacciati in futuro. Non sorprende che il livello di formazione costituisca una componente fondamentale per l'impiegabilità nel futuro mercato del lavoro. Per esempio, secondo questo studio andranno scomparendo soprattutto quelle attività che non necessitano di una formazione successiva alla conclusione della scuola dell'obbligo (v.

Tabella 1

Evoluzione delle competenze richieste

Più il valore è elevato, maggiore è l'importanza data a un gruppo di competenze

Categorie di competenze (skill family)	Oggi	2020
Capacità di risolvere problemi complessi (complex problem solving skill)	36	36
Competenze sociali (social skill)	20	19
Pensiero critico e orientato ai processi (process skill)	18	18
Capacità di valutazione e di decisione (system skill)	16	17
Competenze nella gestione delle risorse (resource management skill)	14	13
Competenze tecniche (technical skill)	14	12
Competenze cognitive (cognitive ability)	11	15
Competenze relative al contenuto (content skill)	10	10
Capacità fisiche (physical ability)	5	4

Fonte: Forum economico mondiale (2016)

grafico 3). Più alto è il livello di formazione, minore è il rischio di ritrovarsi senza lavoro. Ma da qui a concludere che saranno richiesti più diplomi a livello terziario sarebbe troppo semplicistico; ciò che conta sono le competenze alla base di un titolo, e non il titolo di per sé.

Secondo l'inchiesta del Forum economico mondiale (2016)⁶ le categorie di competenze richieste non muteranno significativamente almeno fino al 2020 (v. tabella 1). In numerose attività, la capacità di risolvere problemi complessi dovrebbe restare una competenza essenziale, seguita dalle competenze sociali, che occupano la seconda posizione. Anche il pensiero critico e orientato ai processi e la capacità di valutazione e di decisione figurano alle prime posizioni. Se l'importanza delle competenze tecniche diminuisce, le competenze cognitive come il pensiero matematico o la creatività sono sempre più richieste. Non sorprende invece che il ruolo delle capacità fisiche continui a perdere terreno.

In base all'inchiesta del Forum economico mondiale, mentre l'importanza delle categorie di competenze dovrebbe rimanere più o meno stabile, i quadri dirigenti si aspettano cambiamenti sostanziali per determinati lavori o attività. Per esempio, nel settore sanitario acquisiranno importanza le competenze specialistiche tecniche e/o informatiche. Nel settore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) saranno sempre più indispensabili competenze sociali. La digitalizzazione produce dunque effetti considerevoli sulle competenze richieste ai futuri lavoratori. Sebbene le conoscenze informatiche costituiranno le competenze cardine più importanti solo in pochi settori o professioni, in futuro tali competenze saranno con ogni probabilità considerate competenze di base indispensabili in ogni ambito.

Grande importanza delle competenze trasversali

Dallo studio del Forum economico mondiale rappresentato nella tabella 1 emerge uno spunto interessante: le competenze sociali hanno un ruolo determinante, sia oggi che in vista del futuro. Questo conferma in un certo senso i risultati dell'indagine di Heckman e Kautz (2012)⁷, i quali hanno dimostrato scientificamente la

⁵ Arntz Melanie, Gregory Terry, Zierahn, Ulrich, «The Risk of Automatisation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis», in OECD Social, Employment and Migration Working Papers, n. 189, OECD Publishing, Parigi 2016.

⁶ Forum economico mondiale, The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report, 2016.

⁷ Heckman James, Kautz Tim, Hard Evidence on Soft Skills, NBER Working Paper Series, National Bureau of Economic Research, 2012.

notevole importanza delle cosiddette soft skill (competenze trasversali) per il successo professionale. Presumibilmente queste ultime (tra cui p. es. le competenze sociali) continueranno ad avere un ruolo decisivo, rivelandosi spesso più significative delle cosiddette hard skill (capacità cognitive e competenze tecniche). Sono molte infatti le attività professionali che non è possibile svolgere in modo soddisfacente senza disporre di spiccate competenze trasversali. Inoltre, proprio le attività che richiedono un alto grado di competenze trasversali (trattative, compiti dirigenziali, assistenza, insegnamento ecc.) difficilmente potranno essere automatizzate. In fatto di competenze trasversali, l'essere umano è superiore alle macchine digitali. In più, tali competenze, rispetto alle conoscenze specifiche, non diventano obsolete, o lo diventano molto più lentamente.

«In fatto di competenze trasversali, l'essere umano è superiore alle macchine digitali.»

La riduzione delle attività ripetitive e le notevoli trasformazioni economiche implicano un continuo innalzamento dei requisiti richiesti alla forza lavoro. Già negli ultimi decenni, poi, si è delineata la tendenza che ha visto sempre più persone cambiare diversi mestieri nel corso della vita. Ciò richiede ai lavoratori una notevole capacità di adattamento. Di conseguenza, cresce anche la necessità di acquisire conoscenze e capacità sempre nuove nel corso degli anni. L'apprendimento continuo su tutto l'arco della vita diventerà insomma una realtà inevitabile.

Conclusione intermedia: fattori di successo per la carriera professionale nel mondo del lavoro dell'era digitale

Alla luce delle considerazioni precedenti è possibile concludere che per il successo professionale delle generazioni future saranno decisive le seguenti componenti:

1. possesso di molteplici competenze (tecniche, operative, personali e sociali): non sarà più sufficiente disporre solo di solide competenze tecniche;
2. competenze in matematica, informatica, scienze naturali e tecnologia: queste competenze (e in particolare la matematica, la logica e la capacità di astrazione) sono indispensabili in numerosi impieghi e la loro importanza è in netta progressione in numerose professioni e attività;

3. competenze trasversali: la loro importanza è in crescita;
4. disponibilità alla mobilità e alla flessibilità professionale;
5. perseveranza e disponibilità all'apprendimento continuo su tutto l'arco della vita.

«L'apprendimento continuo su tutto l'arco della vita diventerà insomma una realtà inevitabile.»

2. Conseguenze della digitalizzazione sulla formazione di bambini e giovani

Grazie al suo sistema di formazione duale fortemente orientato alla formazione professionale, la Svizzera è ben equipaggiata per far fronte al futuro. I principali vantaggi risiedono nel fatto che i percorsi di formazione degli apprendisti si adeguano spesso abbastanza rapidamente alle condizioni del mercato del lavoro e che tutte le formazioni offrono degli sbocchi futuri: grazie ai sistemi di passerella, infatti, nessun percorso formativo si rivela un vicolo cieco. Vi è però una nota negativa: l'integrazione della digitalizzazione e delle competenze necessarie in materia nei programmi scolastici continua a essere molto in ritardo.

Gli strumenti digitali vanno integrati nell'apprendimento scolastico

Molti genitori si chiedono oggi se sia il caso che gli scolari si mettano già in tenera età davanti a un computer e apprendano mediante strumenti digitali oppure se questi possano essere addirittura dannosi per loro. Nonostante questi interrogativi, non è però possibile tenere gli allievi artificialmente lontani dai mezzi digitali. Essi vedono infatti quotidianamente gli adulti armeggiare con gli smartphone e i loro genitori utilizzare il computer per scrivere e-mail, elaborare foto, comunicare sulle reti sociali, informarsi per le vacanze ecc. È normale che siano ansiosi di conoscere e capire il mondo che li circonda, così influenzato dagli adulti. Non si può bloccare questa curiosità. Anzi, un divieto assoluto di utilizzare strumenti digitali (p. es. al livello primario) sarebbe controproducente. È però senz'altro legittimo interrogarsi in merito al loro impiego: che posto deve rivestire la digitalizzazione a scuola? Quali competenze di base è necessario rafforzare e come fare per integrare il mondo digitale in modo proficuo nelle lezioni?

Quando abbiamo assistito ai primi successi degli strumenti di e-learning e le più prestigiose università hanno iniziato ad offrire cicli di studio completamente online a milioni di persone, qualcuno, in modo troppo affrettato, ha iniziato a parlare del tramonto dell'aula come luogo di insegnamento. Ma con il tempo tale euforia è svanita. Ben presto ci si è resi conto che, nonostante il grande successo di singoli moduli, la lezione in classe rimane uno strumento irrinunciabile, dato che gli effetti duraturi dell'apprendimento dipendono fortemente dall'interazione sociale, vale a dire dal confronto regolare con i docenti e i compagni di scuola. Per la formazione nell'era digitale è necessaria una buona combinazione di interazione sociale personale e un impiego mirato degli strumenti digitali. Questi ultimi possono addirittura accrescere il successo dell'apprendimento, poiché permettono di impostare le lezioni in modo personalizzato, adeguato alle esigenze di ogni singolo allievo⁸.

«È normale che siano ansiosi di conoscere e capire il mondo che li circonda, così influenzato dagli adulti. Non si può bloccare questa curiosità.»

Prepararsi alla vita adulta

Ma la questione decisiva è quali competenze debbano acquisire oggi i bambini e i giovani. È corretto richiedere che si inizi a fare programmazione informatica già dalla scuola elementare? Davvero ogni alunno deve diventare un informatico o un programmatore?

«Autodisciplina, perseveranza, motivazione, capacità di lavorare in gruppo, pensiero critico, capacità di giudizio e creatività sono importanti.»

Proprio perché non sappiamo con esattezza quali conoscenze specifiche saranno richieste in futuro, la padronanza della lingua d'insegnamento e della matematica risultano fondamentali per il successo professionale e sociale. Gli allievi capaci in queste materie sono infatti in grado di apprendere più rapidamente anche nelle altre e sono dunque ben equipaggiati per formazioni continue e riqualificazioni professionali nella vita adulta.

«Ogni bambino dovrebbe imparare le basi del pensiero computazionale, ma ciò non significa che debbano diventare tutti degli informatici.»

Saranno inoltre sempre più importanti le competenze trasversali: per avere successo nel lavoro e nella vita sono infatti determinanti proprio le competenze operative, personali e sociali. In altre parole: autodisciplina, perseveranza, motivazione, capacità di lavorare in gruppo, pensiero critico, capacità di giudizio o creatività sono altrettanto, se non addirittura più importanti delle conoscenze specifiche.

E sì: alla scuola dell'obbligo ci vogliono l'informatica e gli strumenti digitali. Ogni bambino dovrebbe imparare le basi della programmazione e del pensiero computazionale. Certo, non è necessario che finita la scuola siano tutti informatici. Tuttavia non vi è quasi nessun lavoro che possa fare a meno dell'informatica ed è opportuno che tutti ne comprendano i principi di base. Oltre a conoscenze rudimentali di programmazione, è altrettanto importante che gli allievi imparino a tradurre una determinata situazione in un modello astratto, per rappresentarlo quindi mediante algoritmi e dati (pensiero computazionale). Tale capacità è decisiva per comprendere il funzionamento dei computer e dei processi digitali.

3. Conclusioni: la curiosità è il motore dello sviluppo

Anziché limitarsi semplicemente a constatare che in un futuro sempre più digitalizzato sia necessario acquisire più competenze informatiche, le presenti considerazioni si pongono in un'ottica più ampia. Si parte dal presupposto che la digitalizzazione acceleri lo sviluppo economico. Non siamo ancora in grado di prevedere quali saranno le attività e i mestieri che svolgeranno i bambini che oggi frequentano la scuola dell'infanzia. Di conseguenza è fondamentale che i giovani abbiano un atteggiamento positivo nei confronti dei cambiamenti e che il loro ambiente (genitori, insegnanti ecc.) li sostenga in tal senso. La curiosità verso le numerose possibilità che la vita offre non deve spegnersi con il divenire adulti, poiché è la spinta migliore per esercitare lavori appaganti durante tutta la vita professionale.



**La formazione professionale
duale è attrezzata
per la digitalizzazione?**



DR. URSULA RENOLD
 RESPONSABILE DEL SETTORE DI
 RICERCA SISTEMI FORMATIVI,
 CENTRO DI RICERCA
 CONGIUNTURALE DEL POLITECNICO
 FEDERALE DI ZURIGO (KOF)



DR. THOMAS BOLL
 COLLABORATORE SCIENTIFICO, CENTRO
 DI RICERCA CONGIUNTURALE DEL
 POLITECNICO FEDERALE DI ZURIGO
 (KOF)

Mutamenti dell'economia legati alla digitalizzazione

Il termine «digitalizzazione» descrive una moltitudine di mutamenti prodotti dalle crescenti possibilità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Sebbene esso non permetta una delimitazione univoca, appare evidente che la digitalizzazione ha trasformato e continuerà a trasformare profondamente l'economia, e con essa le esigenze dei datori di lavoro nei confronti dei lavoratori.

Questo sviluppo porta innanzitutto a cambiamenti nella struttura del mercato del lavoro: alcune professioni perdono importanza, altre per contro ne guadagnano o nascono addirittura ex novo. Si tratta di un meccanismo spesso definito come «ipotesi della polarizzazione del lavoro» (Autor 2015), secondo la quale negli ultimi decenni sono stati creati prevalentemente posti di lavoro con salario basso o elevato, mentre sono progressivamente diminuiti quelli con salario medio-alto. Oltre che nella struttura del mercato del lavoro, si registrano mutamenti anche nei contenuti delle professioni esistenti. Molti dei compiti un tempo eseguiti dai lavoratori possono oggi essere sbrigati tramite le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, il che modifica non poco le mansioni di molti dipendenti, anche se continuano a esercitare la medesima professione. Basti pensare al ruolo degli impiegati d'ufficio, che oggi non devono più battere a macchina lettere dettate, oppure al personale di terra delle compagnie aeree, il cui lavoro quotidiano è stato radicalmente cambiato con l'avvento del check-in automatico.

Sfide della digitalizzazione per il sistema formativo

I mutamenti descritti rappresentano una sfida importante per il sistema svizzero della formazione. Per la formazione di base, ad esempio, si pone la questione di come accogliere e integrare maggiormente l'apprendimento delle competenze medial e informatiche (Grup-

po di lavoro TIC e media 2015, Consiglio federale della Confederazione svizzera 2017).

Le considerazioni che seguono si concentrano su due sfide in particolare. La prima concerne l'adeguamento dell'offerta di posti di formazione in funzione delle strutture e delle qualifiche richieste nel futuro mercato del lavoro. Oltre che alla struttura dei posti di formazione occorre operare degli adeguamenti anche al livello dei contenuti della formazione. La seconda sfida riguarda i piani di studio, che andrebbero adeguati di conseguenza per quanto concerne le competenze da raggiungere e il peso dato alle cosiddette soft skill (competenze trasversali).

Adeguamento dell'offerta di posti di tirocinio alla struttura del mercato del lavoro

A fronte dei mutamenti nella struttura dei posti disponibili sul mercato del lavoro c'è da chiedersi come il sistema formativo possa reagire. In un sistema di formazione professionale scolastico è possibile operare sul piano dei posti di formazione offerti. Un altro strumento è rappresentato dall'orientamento professionale, che può indirizzare gli allievi verso formazioni promettenti. Tuttavia entrambe le soluzioni presuppongono che le scuole professionali e i servizi di orientamento professionale siano a conoscenza di come si sviluppa il mercato del lavoro, un compito spesso non scontato. Poiché le informazioni concernenti i posti sono disponibili solo all'interno delle singole aziende, ovvero a livello decentralizzato, il loro trattamento è difficile e impegnativo e, soprattutto, richiede tempo.

Nel sistema di formazione professionale duale (che coniuga la formazione pratica in azienda con la formazione teorica a scuola) vi è anche un terzo strumento, il quale non necessita di un'elaborazione centralizzata delle informazioni. Se le aziende offrono meno posti di lavoro nell'ambito di una determinata professione, tendenzialmente diminuisce anche l'offerta di posti di tirocinio nello stesso ambito. Ciò significa che i mutamenti

nella struttura del mercato del lavoro si rispecchiano in parte anche in quella dei posti di tirocinio. Un punto di forza del sistema di formazione professionale duale risiede dunque in un meccanismo di adeguamento automatico della struttura della formazione, che non necessita dell'intervento degli attori del settore.

Integrazione nei piani di studio delle informazioni fornite dalle associazioni professionali circa i mutamenti delle competenze richieste

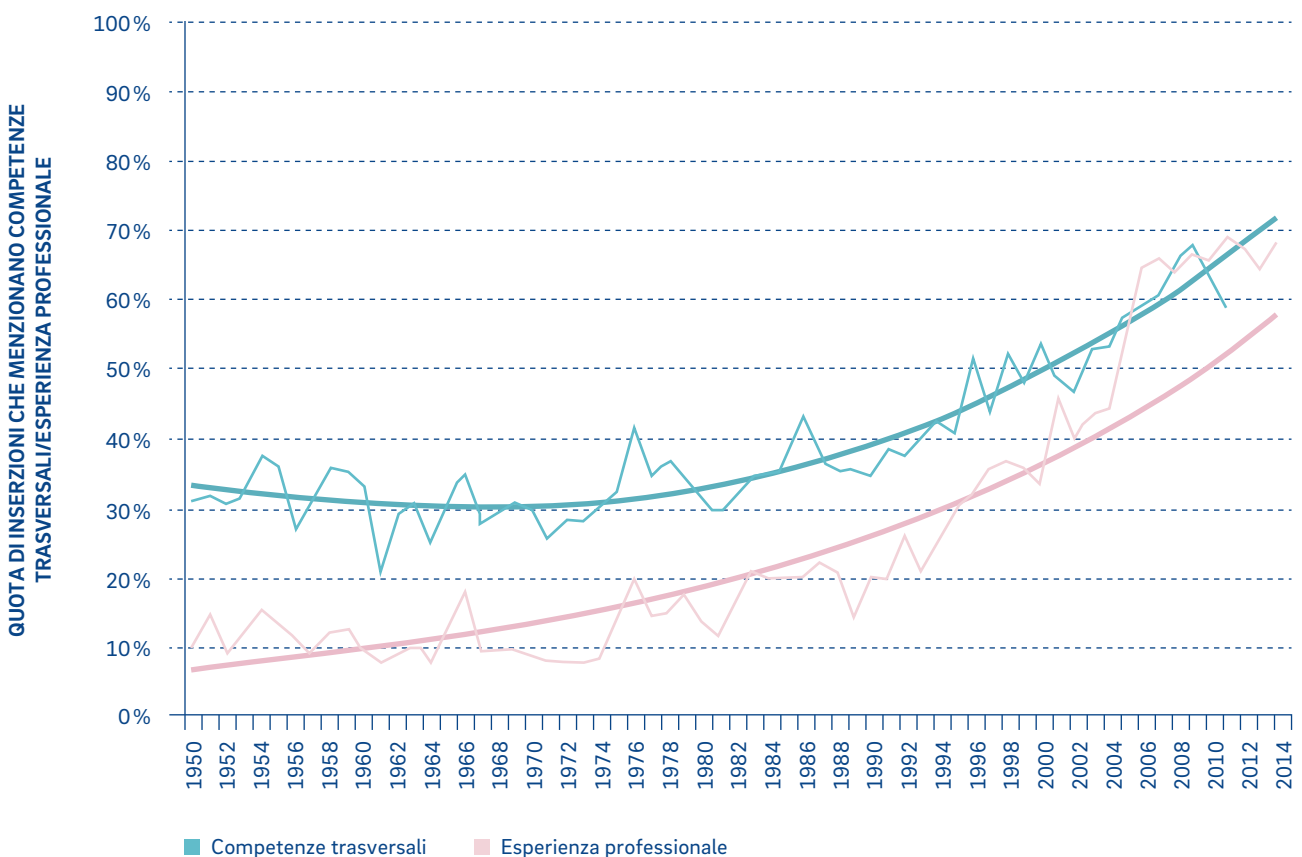
Il mutamento delle esigenze del mercato del lavoro pone il sistema formativo anche di fronte al compito di inserire nei piani di studio le competenze che sono di-

ventate più rilevanti e di eliminare dagli stessi quelle che invece hanno perso d'importanza. È dunque fondamentale che gli attori del sistema formativo siano in grado di individuare e tradurre in competenze le informazioni necessarie a tale scopo, che si trovano principalmente presso le aziende.

Su questo fronte, il sistema svizzero di formazione professionale è ben impostato, dato che le associazioni professionali partecipano in modo determinante all'elaborazione dei piani di studio (Renold, Bolli 2016). Ciò genera un meccanismo efficiente ed efficace che permette di far affluire in questi ultimi le informazioni concernenti i mutamenti delle competenze necessarie. Si tratta di un aspetto particolarmente vantaggioso dato

Grafico 1

Evoluzione dell'importanza delle competenze trasversali e dell'esperienza professionale



Fonte: grafico allestito sulla base dei dati di Salvisberg (2010)

Legenda: Il grafico mostra la quota di inserzioni di lavoro in Svizzera che menzionano competenze trasversali (in turchese) ed esperienza professionale (in rosa). Le linee tratteggiate rappresentano i valori annuali, mentre quelle continue mostrano la regressione quadratica. Entrambe le curve testimoniano il tendenziale aumento della menzione dei fattori in esame.

che le aziende tecnologicamente avanzate integrano le ultime novità nel processo di sviluppo di un nuovo curriculum, permettendo di adeguare i piani di studio a questi mutamenti. Rupietta e Backes-Gellner (2012) mostrano per esempio che la formazione degli apprendisti rende le ditte più innovative, poiché, dovendosi adattare all'aggiornamento dei piani di studio, queste ultime sono portate a introdurre nuove tecnologie. Se ad esempio una formazione professionale richiede l'utilizzo di una stampante 3D, le aziende formatrici in questa professione devono disporre dell'infrastruttura necessaria. In tal modo si eleva il livello tecnologico dell'intero settore.

Crescente importanza delle competenze trasversali

Nel mercato del lavoro acquistano sempre più importanza le competenze trasversali (Salvisberg 2010). Il grafico 1 rappresenta questa evoluzione in Svizzera mediante la quota di inserzioni di lavoro che menzionano tali competenze. Negli anni 1950, 1960 e 1970 solo un terzo circa delle inserzioni vi faceva riferimento. Da allora questa quota ha continuato ad aumentare fino ad attestarsi oggi a circa il 70 per cento, un valore che ben illustra l'elevata importanza delle competenze trasversali.

Un'evoluzione simile si osserva per la quota di inserzioni che menzionano l'esperienza professionale: negli anni 1950 questa si aggirava ancora intorno al 10 per cento, per poi crescere costantemente fino ad arrivare oggi a quasi il 60 per cento.

«Ne consegue che le competenze tecniche costituiscono un vantaggio soprattutto quando sono completate da competenze trasversali.»

Deming (2017) argomenta che la crescente importanza delle competenze trasversali è da ricondurre alla digitalizzazione: in seguito a essa un numero sempre maggiore di compiti può essere eseguito dai computer, ma dato che un elaboratore elettronico non è in grado di rimpiazzare adeguatamente le interazioni umane, aumenta la quota di impieghi che richiedono elevate competenze

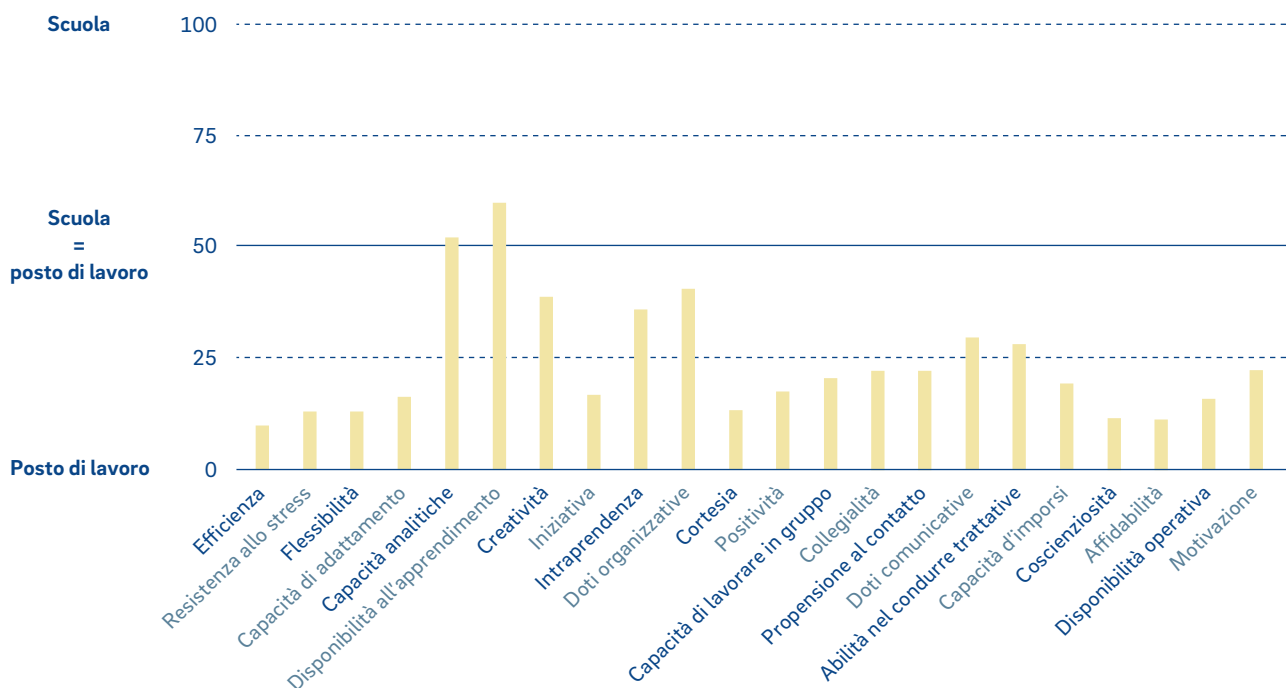
trasversali. Un particolare interessante di questa indagine empirica sulla richiesta di competenze negli Stati Uniti è costituito da un confronto tra l'evoluzione della richiesta di competenze tecniche e quella di competenze trasversali. Come prevedibile, i posti di lavoro che non necessitano né delle prime né delle seconde diventano più rari. Un dato sorprendente è però il calo della quota dei posti di lavoro che richiedono elevate competenze tecniche, ma quasi nessuna competenza trasversale. Per contro, sono in aumento i posti per i quali occorre disporre di elevate competenze sia tecniche che trasversali. Ne consegue che le competenze tecniche costituiscono un vantaggio soprattutto quando sono completate da competenze trasversali. Questo aspetto emerge per esempio dal mutamento dell'impostazione dei processi, che presuppongono sempre più un'intensa collaborazione tra i lavoratori nonché tra i lavoratori e i computer. Un altro dato interessante è il crescente rilievo dei posti di lavoro che richiedono elevate competenze trasversali, ma nessuna competenza tecnica. È inoltre significativo che, a differenza delle competenze tecniche, quelle trasversali possano essere trasferite da una professione all'altra. Una volta acquisita, la capacità di lavorare in un gruppo o in condizioni di stress, di giocare di anticipo oppure di sviluppare soluzioni creative ai problemi è infatti applicabile anche in un nuovo contesto.

Acquisizione ottimale delle competenze trasversali sul posto di lavoro

La crescente importanza delle competenze trasversali fa sorgere la questione di quale sia il modo migliore per far sì che i giovani le acquisiscano. Una possibile risposta è che la formazione scolastica dia maggiore peso alla trasmissione delle competenze trasversali. Tuttavia c'è da chiedersi fino a che punto la scuola sia in grado di offrire un contesto adeguato a tale scopo.

Il grafico 2 espone i risultati di un'analisi empirica su questo aspetto. I dati si basano su un'inchiesta condotta tra circa 1700 studenti del ciclo di formazione «Economista aziendale dipl. SSS» presso scuole specializzate superiori di economia dal 2014 al 2016. Agli studenti è stato chiesto quale fosse secondo loro il luogo ideale per acquisire una vasta gamma di competenze trasversali. Gli intervistati potevano scegliere tra tre risposte: «la scuola», «non lo so» e «il posto di lavoro». Un valore di 100 implica che tutti i partecipanti considerano «la scuola» il luogo migliore. Un valore di 50 indica che una

Grafico 2

Idoneità di scuola e posto di lavoro per acquisire competenze trasversali

Fonte: grafico allestito sulla base dei dati dell'inchiesta condotta tra studenti del ciclo di formazione «Economista aziendale dipl. SSS» presso scuole specializzate superiori di economia su incarico dell'organismo responsabile per i piani quadro d'insegnamento SSS (<http://www.rlp-hfw.ch>).

Legenda: il grafico illustra il confronto tra quanti studenti ritengono che il contesto ideale per apprendere determinate competenze trasversali sia la scuola e quanti il posto di lavoro.

metà dei partecipanti opta per «la scuola» e l'altra metà per «il posto di lavoro» o che nessuno sa dare una risposta. Un valore di 0 significa che tutti i partecipanti considerano «il posto di lavoro» il luogo migliore. Il grafico 2 mostra dunque il vantaggio presentato dal posto di lavoro rispetto alla scuola riguardo alla trasmissione di varie competenze trasversali. Va però tenuto presente che questa inchiesta concerneva studenti di scuole universitarie professionali di economia e il suo esito non può dunque essere trasferito incondizionatamente ad altri tipi di formazione.

I risultati mostrano che la scuola risulta in vantaggio rispetto al posto di lavoro solo riguardo a «capacità analitiche» e «disponibilità all'apprendimento». Anche le «doti organizzative», la «creatività» e l'«intraprendenza» presentano valori relativamente alti, mentre per la maggior parte delle competenze trasversali la scuola risulta in svantaggio. Un'inchiesta condotta presso i da-

tori di lavoro degli studenti interpellati conferma questi risultati, i quali dimostrano che la formazione professionale duale dispone di buoni presupposti per rispondere adeguatamente alla crescente richiesta di competenze trasversali, dato che l'esperienza lavorativa contribuisce notevolmente all'acquisizione di tali competenze.

Grande importanza dell'apprendimento continuo

Il grafico 2 mostra l'importanza della scuola per la trasmissione di «capacità analitiche» e «disponibilità all'apprendimento». Nel contesto dei mutamenti scaturiti dalla digitalizzazione, queste rappresentano due competenze molto importanti, visto il crescente peso dell'apprendimento continuo su tutto l'arco della vita, che emerge anche dall'aumento dell'offerta nell'ambito della formazione continua (UST 2017). Di conseguenza

occorre impostare la formazione scolastica del tirocinio in modo tale che gli apprendisti vengano adeguatamente preparati in tal senso.

Conclusioni

La digitalizzazione pone il sistema formativo di fronte a sfide essenziali, dato che produce un mutamento delle competenze richieste sul mercato del lavoro. Su questo fronte, il sistema svizzero di formazione professionale duale presenta tre vantaggi. Il primo è costituito dal fatto che l'offerta di posti di tirocinio si adegua automaticamente alla domanda di personale qualificato nelle

«È importante rafforzare la collaborazione tra gli attori del sistema formativo e di quello occupazionale.»

relative professioni. Poiché questo processo avviene gradualmente, tutti gli attori coinvolti hanno il tempo di adattarsi di conseguenza. Si crea così un meccanismo di adeguamento che sincronizza (almeno in parte) l'offerta di posti di formazione e quella di posti di lavoro. Il secondo è il ruolo di rilievo che le associazioni professionali assumono nello sviluppo dei piani di studio, contribuendo a individuare le competenze richieste e a inserirle nei programmi. Il terzo consiste nel fatto che

l'apprendimento sul posto di lavoro nel sistema di formazione professionale duale costituisce un buono strumento per trasmettere le competenze trasversali, che acquisiscono sempre più importanza. Chi durante il tirocinio si trova decine di volte davanti a situazioni sconosciute o impreviste nella realtà aziendale sarà più preparato ad affrontare in seguito nuove situazioni rispetto a chi è stato formato solo nel contesto scolastico attraverso esercizi teorici.

Nonostante quanto esposto, il sistema svizzero di formazione professionale non può ignorare le sfide che emergono con la digitalizzazione. Innanzitutto, quindi, occorre promuovere le competenze nell'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Inoltre è importante rafforzare la collaborazione tra gli attori del sistema formativo e di quello occupazionale, coinvolgendo le aziende al passo con la ricerca e l'innovazione nel processo di riforma per lo sviluppo di un nuovo curriculum quadro. Infine, un altro aspetto fondamentale consiste nel responsabilizzare i lavoratori a continuare a formarsi per tutta la vita.

Ursula Renold

Leonhardstrasse 21, 8092 Zurigo, Svizzera
ursula.renold@kof.ethz.ch, +41 44 632 53 29

Thomas Bolli

Leonhardstrasse 21, 8092 Zurigo, Svizzera
bolli@kof.ethz.ch, +41 44 632 61 08

Bibliografia

Autor David H. (2015), «Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation», in *Journal of Economic Perspectives*, vol. 29 n. 3, pagg. 3-30

Consiglio federale della Confederazione Svizzera (2017), Bericht über die zentralen Rahmenbedingungen für die digitale Wirtschaft (disponibile in tedesco e in francese; riassunto in italiano: <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/46896.pdf>); <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/46892.pdf>

Deming D. J. (2017), «The growing importance of social skills in the labor market», in *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 132 n. 4, pagg. 1593-1640

Gruppo di lavoro TIC e media (2015), Schlussbericht der Arbeitsgruppe zu Medien und Informatik im Lehrplan 21, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz; https://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Schlussbericht_MI_2015-02-23%20mit%20Anhang_0.pdf

Renold U., Bolli T., Rageth L. (2015), Evaluation des Rahmenlehrplans für den Bildungsgang «dipl. Betriebswirtschafter/in HF»: Erfüllt der Rahmenlehrplan HFW seine Ziele? Bericht zur ersten Befragungswelle, KOF Studien, n. 62

Renold Ursula, Bolli Thomas (2016), «Berufsbildung: Das Erfolgsrezept der Schweiz», in *Die Volkswirtschaft*, 24 novembre 2016

Rupietta C., Backes-Gellner U. (2012), «High quality workplace training and innovation in highly developed countries», in *Economics of Education Working Paper Series*, n. 74

Salvisberg A. (2010), *Soft Skills auf dem Arbeitsmarkt: Bedeutung und Wandel*, Zurigo: Seismo

UST 2017, La formazione continua in Svizzera 2016. Cifre chiave del Microcensimento formazione di base e formazione continua, Neuchâtel; https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/3722517/master_und_Wandel. Zurigo: Seismo.



**La vera trasformazione
digitale nelle scuole deve
ancora avvenire**

**PROF. DR. THOMAS MERZ**

PRORETTORE DEL SETTORE RICERCA E GESTIONE DELLE CONOSCENZE ALL'ALTA SCUOLA
PEDAGOGICA DEL CANTONE DI TURGOVIA, ESPERTO DI PEDAGOGIA MEDIALE.

Negli ultimi anni è diventato sempre più chiaro quanto profondamente la digitalizzazione influenzerà e cambierà il nostro modo di vivere. Sebbene non sia così semplice dire nello specifico quali cambiamenti essa porterà, una cosa è certa: la digitalizzazione va a toccare nel vivo l'identità del mondo scolastico modificando i concetti d'insegnamento e apprendimento, di conoscenze e competenze. Se già da tempo è chiaro che i media vanno utilizzati per fornire un sostegno all'insegnamento e all'apprendimento, negli ultimi anni l'educazione ai media ha acquisito sempre più importanza anche quale contenuto dei nuovi piani didattici. Se però la scuola intende davvero affrontare seriamente la sfida della digitalizzazione, allora l'introduzione di un modulo aggiuntivo su media e informatica non è sufficiente. La questione di base è più complessa: di che tipo di scuola ha bisogno la società digitale?

Nel presente articolo si affronterà la questione di come le scuole intendono far fronte alle sfide della digitalizzazione, cercando di capire a che punto sono e quali compiti dovranno svolgere. A tale scopo saranno illustrate innanzitutto le sfide che la digitalizzazione pone alle istituzioni scolastiche nonché le opportunità e presentati i rischi ad essa connessi. Seguirà una breve panoramica sulla situazione attuale delle scuole e infine verranno formulati i principali indirizzi di sviluppo che possono aiutarle a orientarsi nel corso delle trasformazioni legate alla digitalizzazione.

Digitalizzazione: principali tendenze

Negli ultimi anni è diventato sempre più chiaro che la digitalizzazione influenzerà progressivamente il nostro mondo in tutti gli ambiti della vita. Sebbene non sia dato sapere come esattamente diventerà la nostra vita, è possibile individuare le principali tendenze. Monika Rühl e Heinz Karrer (Economiesuisse e Think Tank W.I.R.E 2017, pag. 5) riassumono la questione come segue: «Una cosa è certa: la digitalizzazione non è una tendenza di passaggio, rappresenta bensì il fondamento su cui in futuro si poggeranno economia, scienza e società».

Senza alcuna pretesa di esaustività, possiamo delineare le seguenti tendenze importanti per la scuola per i prossimi anni (v. p. es. Schirrmacher 2009, Merz 2010, Döbeli-Honegger 2016, Economiesuisse 2017, Helbing 2017, Ritz 2017):

- La tecnologia digitale diventerà invisibile, spesso integrata in oggetti di uso quotidiano, vestiti o strumenti, che grazie ad appositi sensori registrano sempre meglio l'ambiente circostante a diversi livelli sensoriali e trasmettono le informazioni raccolte.
- L'Internet delle cose diventerà realtà: sempre più oggetti di uso quotidiano sono interconnessi attraverso la rete, scambiano informazioni o trasmettono dati sulla loro posizione.
- L'intelligenza dei computer aumenterà esponenzialmente: i computer sono in grado di apprendere, si procurano autonomamente le informazioni necessarie e utilizzano a tale scopo una quantità di dati quasi infinita.
- Sempre più ambiti che fino a questo momento erano prerogativa del pensiero, della fantasia e della creatività propri dell'essere umano e delle sue competenze sociali, verranno gestiti dai computer vista la loro maggiore efficienza. I robot giungeranno progressivamente a svolgere attività come dipingere, comporre musica e scrivere poesie, forniscono idee e diventano interlocutori, fonti di idee, compagni di vita o persino partner sessuali.
- Vi sono tendenze e correnti che sostengono esplicitamente sia buona cosa limitare mediante sistemi informatici l'azione degli esseri umani, controllarli perlomeno in settori specifici o addirittura sostituirli in posizioni chiave. C'è chi propone seriamente di mettere robot nei consigli di amministrazione, a capo dei governi o in posti analoghi.

- La complessità dei sistemi digitali e la velocità con cui accedono a una quantità di dati immensa aumentano a tal punto che l'essere umano perde progressivamente la possibilità di comprendere le raccomandazioni generate dai computer o di valutarne il significato e l'attendibilità. Già solo nell'ambito dell'informazione siamo esposti a così tanti input personalizzati che diventa sempre più difficile analizzare criticamente le informazioni e valutarne la veridicità. Questo riguarda in generale anche gli sviluppi legati ai cosiddetti big data.
- La tecnologia digitale modifica dunque professioni, commercio e servizi classici, tanto nella produzione industriale quanto nell'ambito della ricerca e della gestione delle conoscenze, stravolge modelli di attività economica ricchi di tradizione, trasforma filiere di creazione di valore aggiunto.
- L'utilizzo criminale delle tecnologie digitali, il loro sfruttamento a fini terroristici o bellici oppure a scopo di frode, sorveglianza o manipolazione diventano rischi cruciali per la società.
- La realtà fisica si fonde sempre più con le tecnologie digitali: la rete ci fornisce informazioni sul luogo in cui ci troviamo o su quello che guardiamo, le nostre funzioni corporee vengono monitorate o assistite digitalmente.

Sfide, opportunità, rischi

Osservando questa evoluzione nel suo complesso, risulta subito evidente che essa porta un'infinità di nuove possibilità, pone sfide a tutti i livelli e a tutte le strutture sociali e trasforma politica, economia e cultura, comprese scuola e formazione. Questo significa anche che essa rappresenta una sfida da diversi punti di vista, ambientale ed economico, organizzativo e politico, etico e sociale, tecnico e giuridico... Döbeli-Honegger (2016) defini-

«L'evoluzione non pone però sfide solo per la società, ma anche per ogni singolo individuo.»

sce questa evoluzione come il cosiddetto cambiamento dei media dominanti, vale a dire il passaggio dalla società della stampa a quella dell'informazione, che produce una perdita di controllo e dunque la sostanziale necessità di riorientarsi. A questo proposito si ricollega a

Baecker, che nel 2007 descriveva la portata delle trasformazioni in corso affermando che l'ipotesi che si presenta è niente di meno quella secondo cui l'introduzione dei computer avrà sulla nostra società conseguenze di una drammaticità tale da essere comparabili solo a quelle provocate dall'introduzione della lingua, della scrittura e della stampa. Per Baecker infatti l'impostazione delle strutture sociali è sempre stata dettata dai media della comunicazione (Döbeli-Honegger 2016, pag. 24).

L'evoluzione non pone però sfide solo per la società, ma anche per ogni singolo individuo, che deve costantemente riorientarsi e adeguarsi con successo a questi rapidi cambiamenti.

Come per tutti i cambiamenti, inoltre, anche in questo caso vi sono ovviamente opportunità e rischi. Da una parte si presentano opportunità di crescita economica o un miglioramento generale della qualità di vita, progressi nella medicina, maggiore comodità nel disbrigo delle faccende quotidiane, possibilità di comunicare in modo ancora più semplice e di soddisfare i bisogni più rapidamente: nuove possibilità apparentemente illimitate in senso lato danno quindi speranza. Dall'altra parte vi è preoccupazione per potenziali abusi, sviluppi sociali problematici, effetti collaterali o sollecitazione eccessiva. Preoccupazione e insicurezza nascono in particolare anche dal continuo effetto disestante dato dalla digitalizzazione: ci si trova davanti a una vera e propria rottura con tendenze, abitudini e certezze in alcuni casi secolari, per passare a sviluppi completamente nuovi.

Ripercussioni per l'educazione e la formazione

Per quanto concerne le ripercussioni della digitalizzazione negli ambiti dell'educazione e della formazione, già da decenni vi è ampio consenso sul fatto che gli insegnanti utilizzino in modo proficuo le tecnologie digitali quale strumento didattico. I programmi di apprendimento e di esercizio, le simulazioni, le presentazioni animate, la visualizzazione di fatti complessi, l'elaborazione di testi e di immagini, la ricerca in Internet ecc. fanno ormai parte della realtà scolastica. Da numerosi studi è emerso che, nonostante le importanti differenze nell'utilizzo concreto e il fatto che spesso i computer sono impiegati per compiti piuttosto superficiali, in linea di principio è ampiamente accettato, se non addirittura auspicato, che si utilizzi il computer là dove esso

può fornire un valido aiuto all'insegnamento e all'apprendimento. Ancora più incontestata appare la necessità di preparare bambini e giovani ai requisiti richiesti nelle future attività professionali, il che presuppone competenze nell'utilizzo del computer.

Tuttavia negli ultimi anni ci sono voluti sforzi notevoli per far capire che l'impiego dei media quali strumenti di apprendimento e la promozione delle competenze di utilizzo non sono sufficienti. Per muoversi con successo e competenza nel mondo di oggi è necessario possedere anche conoscenze di base su differenti media, anche in termini di potenziale ed effetti, d'influsso nel quadro della socializzazione, di impiego e utilizzo proficuo, nonché su sistemi e organizzazioni dei media, sull'importanza di questi ultimi a livello politico ed economico ecc. Allo stesso modo, gli allievi devono essere sempre più in grado di produrre autonomamente media di ogni genere o di utilizzarli per comunicare. Questo aspetto ha cominciato a essere considerato con la dovuta importanza in tutto il Paese solo con l'introduzione dei nuovi piani didattici (PER nella Svizzera romanda, Piano di studio nel Cantone Ticino e Lehrplan 21 nella Svizzera tedesca; v. CDPE 2018).

«Per muoversi con successo e competenza nel mondo di oggi è necessario possedere anche conoscenze di base su differenti media.»

Nel Lehrplan 21 l'educazione ai media è inoltre combinata all'insegnamento dell'informatica che, in linea con questa nuova concezione cosciente della compenetrazione dei sistemi informatici nella vita di tutti i giorni, comprende il trattamento concreto delle basi e non solo la trasmissione di competenze di utilizzo. Il modulo didattico «Media e informatica» ha lo scopo di garantire che gli allievi ricevano gli strumenti necessari per comprendere e valutare criticamente questo mondo caratterizzato dalla digitalizzazione. A monte del piano didattico vi è infatti anche la persuasione che queste conoscenze di base facciano oggi parte della maturità.

Attualmente in molti Cantoni sono previsti o già in fase d'attuazione ampi programmi di formazione continua destinati a preparare gli insegnanti a questi nuovi compiti. Nuovi materiali didattici sono in preparazione, la

collaborazione tra le alte scuole pedagogiche è semplificata e promossa grazie ai piani didattici comuni a livello di regione linguistica ed è stato (finalmente) avviato un primo ciclo di studi master in didattica disciplinare dei media e dell'informatica. Parallelamente sono in atto anche investimenti consistenti a livello d'infrastruttura.

«Tutto sembra indicare che nei prossimi anni la digitalizzazione continuerà a mutare costantemente le condizioni quadro.»

Tutto ciò dimostra che i nuovi piani didattici portano a un marcato dinamismo. Nei prossimi anni sarà di fondamentale importanza che questo dinamismo non svanisca. Da un lato, infatti, la presenza di queste «materie» a livello di curriculum è talmente nuova (rispetto a discipline tradizionali consolidate come le lingue, la matematica, le scienze naturali ecc.) che ci vorrà ancora un intenso dibattito specialistico per analizzare le prime esperienze acquisite e svilupparne ulteriormente l'impostazione. Dall'altro, tutto sembra indicare che nei prossimi anni la digitalizzazione continuerà a mutare costantemente le condizioni quadro.

Necessità di riorientamento sostanziale anche della scuola a fronte della digitalizzazione

Se si prende seriamente la profonda trasformazione dovuta alla digitalizzazione come descritto sopra, allora non ci si può fermare alle contromisure elencate fino a questo punto. Non basta insomma integrare semplicemente nel sistema scolastico attuale i media quali strumenti d'insegnamento e apprendimento o come nuovi singoli contenuti didattici. La scuola nel suo complesso deve preparare gli allievi al mondo di domani.

Tradizionalmente, la scuola proviene da un'epoca in cui gli insegnanti disponevano di volta in volta delle conoscenze più aggiornate, in cui lo stato di queste ultime restava a lungo valido, in cui il sapere era trasmesso o acquisito prevalentemente mediante testi discorsivi e lineari, in cui il lavoro individuale e spesso ripetitivo nonché la precisione nelle attività artigianali erano pro-

fessionalmente importanti. Tutto questo è mutato profondamente. Oelkers faceva notare già nel 2002 che l'organizzazione pubblica di educazione e formazione, la loro concezione come bene comune e il collegamento con un'imposizione statale stanno perdendo legittimità. Nel 2005 in *Medienbildung in der Volksschule* (pagg.

«La scuola nel suo complesso deve preparare gli allievi al mondo di domani.»

129–135) ho spiegato quali sono i principali compiti di base della scuola che forniscono la legittimazione richiesta da Oelkers. Al contrario delle offerte formative extrascolastiche, in una società democratica la scuola dell'obbligo pubblica deve garantire il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- trasmissione sistematica e affidabile delle competenze necessarie nella società;
- massimo grado di pari opportunità;
- orientamento a obiettivi politici e filosofici fondamentali, maturità, partecipazione ed emancipazione;
- selezione e integrazione della prossima generazione nella società;
- collocazione, ovvero il sostegno agli allievi a trovare il loro posto nella società e nell'economia.

Sarebbe arduo voler spiegare in questa sede come dovrà essere la scuola di domani. Tuttavia, a fronte di quanto esposto è possibile formularne i principali indirizzi di sviluppo.

Prospettive: trasformazione digitale nelle scuole

Il concetto di trasformazione digitale indica il riorientamento sostanziale delle istituzioni in base alle condizioni della digitalizzazione. Come spiegato in precedenza, il fenomeno interessa anche le scuole e in questa ultima parte saranno dunque esposte le prospettive per il loro sviluppo nel proseguimento della trasformazione digitale. In questo breve spazio non è naturalmente possibile rispondere a tutte le questioni aperte, ciò nondimeno si possono fornire alcuni spunti di riflessione per i prossimi passi. L'importante è che le misure adottate nel contesto scolastico ed extrascolastico si completino a vicenda (v. CFG 2018).

Rafforzamento delle competenze etiche e filosofiche: lo sviluppo tecnologico nel suo complesso fa sì che il singolo individuo sia in grado di agire più rapidamente e con maggiore efficacia. Un tweet può giungere in tutto il mondo nel giro di pochi minuti, creare tensioni internazionali o distruggere delle esistenze (per un approfondimento v. Merz 2015). Possibilità sempre nuove spostano progressivamente la prospettiva da cosa possiamo fare a cosa vogliamo o dobbiamo realizzare. Ciò implica una netta valorizzazione di competenze etiche e filosofiche. La qualità di vita che ci attende in futuro non sarà determinata principalmente dallo sviluppo tecnologico, ma dal modo in cui noi in quanto società utilizziamo queste nuove possibilità.

Sostanziale promozione di uno sviluppo sano: come già accennato, è chiaro che oggi risulta impossibile descrivere per filo e per segno come sarà concretamente il mondo a cui bisogna preparare gli allievi. Quello che è certo è che dovranno essere pronti per una società in sempre più rapida trasformazione. Innanzitutto è di fondamentale importanza promuovere globalmente un sano sviluppo dei bambini. Questo comprende una pluralità di esperienze fisiche e sensoriali, il gioco con altri bambini, lo sperimentare con materiali come la sabbia o i mattoncini da costruzione, varie esperienze nella natura ecc. Si tratta in sostanza di rafforzare le risorse dei bambini in modo tale da renderli capaci di affrontare continuamente nuove e svariate sfide in maniera creativa, costruttiva e sana.

Potenziamento delle forme di apprendimento autodidattico: l'aspetto dell'apprendimento continuo su tutto l'arco della vita era un tema centrale già alla fine del secolo scorso. Più sono rapidi e profondi i cambiamenti del mondo in cui viviamo, maggiore è la necessità che la scuola promuova l'apprendimento autodidattico e in particolare la riflessione. Gli allievi devono imparare ad assumersi in modo mirato la responsabilità del proprio apprendimento, a comprendere, ponderare e gestire il proprio metodo di apprendimento e a valutare i propri risultati. Ciò non significa che tutto l'apprendimento scolastico debba svolgersi in modo autodidattico, ma servono alcune fasi in cui venga applicato questo tipo di approccio. Esso comprende la promozione delle competenze nell'ambito delle informazioni, dalla constatazione della necessità di queste ultime alla capacità di ricerca e di valutazione delle stesse.

Riflessione di fondo sul proprio ruolo: l'assunto secondo cui la scuola debba orientarsi in generale a una so-

cietà caratterizzata dalla digitalizzazione non significa affatto che i media digitali debbano diventare il tema principale a scuola. La scuola deve piuttosto riflettere sul proprio compito in questo ambito e partecipare allo sviluppo della società digitale. Essa deve chiedersi tra l'altro come vada impostata la democrazia in una società digitale, in che modo vadano promossi la capacità di relazionarsi, le doti comunicative e la capacità di cooperare e di risolvere i conflitti, nonché cosa serva per crescere e rimanere sani tra le sfide di una società in rapido e costante mutamento. A lungo termine la scuola non può semplicemente accettare passivamente le condizioni quadro della società, influenzate dalla tecnologia, ma deve chiedersi che tipo di società intenda davvero contribuire a creare.

«L'importante è che le misure adottate nel contesto scolastico ed extrascolastico si completino a vicenda.»

Adeguamento delle condizioni esterne e dei contenuti: l'obbligo di presenza a scuola, lo svolgimento delle lezioni prevalentemente in classe e le valutazioni individuali sono condizioni di lavoro che ormai appartengono al passato. Ci si deve allora chiedere quali siano ancora sensate con l'avanzare della digitalizzazione. Se s'intende rafforzare la capacità degli allievi di risolvere problemi attuali in modo autonomo e creativo, a coppie o in gruppo, allora servono perlomeno a intervalli regolari forme di insegnamento che rompano con la lezione incentrata su singole materie. I media digitali offrono nuove possibilità anche per la cooperazione all'interno del collegio dei docenti o con i genitori. In generale bisogna discutere sull'utilità delle discipline tradizionali in vista del mondo di domani e sui temi che acquisiscono o perdono d'importanza. In particolare spazi di lavoro condivisi come i cosiddetti fab lab o makerspace (v. p. es. www.makerspace-schule.ch) offrirebbero una possibilità ideale per coniugare promozione della creatività e trasmissione di competenze informatiche, da un lato, e lavoro manuale, musica, materie delle scienze naturali o discussioni su etica o filosofia, dall'altro.

Intensificazione dei contatti tra scuola e mondo del lavoro: sebbene la scuola non debba limitare unilateralmente i propri contenuti in funzione delle richieste del futuro mondo del lavoro, le qualifiche necessarie a livel-

lo professionale costituiscono un punto di riferimento fondamentale. Più rapidamente cambiano i requisiti professionali, più è difficile per gli insegnanti restare al passo coi tempi. In questa prospettiva potrebbero risultare preziosi un avvicinamento in un quadro istituzionale tra scuola e rappresentanti del mondo del lavoro o visite presso aziende formatrici.

Proseguimento degli sforzi compiuti: naturalmente sia l'impiego dei media digitali a sostegno di insegnamento e apprendimento che la promozione delle competenze di utilizzo rimangono aspetti importanti, e lo stesso vale per il trattamento approfondito di contenuti concernenti l'educazione ai media e l'informatica. A tale proposito si osserva attualmente un notevole dinamismo. L'importante è tenere presente che quanto raggiunto con i nuovi piani e materiali didattici rappresenta sì un grande successo, ma non è che un traguardo intermedio, da cui lo sviluppo deve proseguire.

Thomas Merz
 c/o Pädagogische Hochschule Thurgau
 Unterer Schulweg 3
 8280 Kreuzlingen
 Tel. +41 71 678 56 70
thomas.merz@phtg.ch
<http://profil.phtg.ch/thomas.merz>

Bibliografia

- Cloos Peter, Koch Katja, Mähler Claudia (2015), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*, Weinheim e Basilea
- Döbeli-Honegger Beat (2016), *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*, Berna
- Economiesuisse e Think Tank W.I.R.E. (2017), *Il futuro della Svizzera digitale. Pensare diversamente l'economia e la società*; https://www.economiesuisse.ch/sites/default/files/publications/20170822_Il-futuro-della-Svizzera-digitale_Web.pdf (consultato il 2.6.2018)
- Economiesuisse (2018a), *Digitalizzazione: sfide e opportunità per la scuola*; <https://www.economiesuisse.ch/it/entityprint/node/45419> (consultato il 27.5.2018)
- Economiesuisse (2018b), *La digitalizzazione della scuola al servizio dell'individuo*; <https://www.economiesuisse.ch/it/articoli/individuelle-forderung-dank-digitalisierung-der-schule> (consultato il 27.5.2018)
- Economiesuisse (2018c), «La digitalizzazione a scuola: i sei errori principali»; <https://www.economiesuisse.ch/it/articoli/digitalisierung-der-schule-die-sechs-grossten-irrtumer> (consultato il 27.5.2018)
- CDPE (2018), *Piani e materiali didattici delle tre regioni linguistiche* (disponibili sul sito in tedesco e in francese); <http://www.edk.ch/dyn/12927.php> (consultato il 3.6.2018)
- CFG (2018), *Bambini e giovani 4.0. Tesi della CFG relative all'influenza della digitalizzazione sui bambini e sui giovani*, Berna
- Giesecke Hermann (1996), *Wozu ist die Schule da?* Stoccarda
- Giesecke Hermann (1998), *Einführung in die Pädagogik*, 5a edizione rielaborata, Weinheim
- Helbing Dirk (2017), «Education 4.0: Schule in einer digitalisierten Welt», presentazione tenuta in occasione del convegno della sezione per lo sviluppo e la valutazione della scuola dell'Ufficio della scuola dell'obbligo del Cantone di Turgovia, Eschenz, 23.10.2017
- Kohlas Jürg, Schmid Jürg, Zehnder Carl August (a c.) (2013), *informatik@gymnasium. Ein Entwurf für die Schweiz*, Zurigo: Neue Zürcher Zeitung
- Merz Thomas (2005), *Medienbildung in der Volksschule. Grundlagen und konkrete Umsetzung*, Zurigo: Pestalozzianum
- Merz Thomas (2009), «Killerspiele und ihre Herausforderungen für Schule und Eltern. Theoretische Reflexion und medienpädagogische Handlungsempfehlungen», in *Medienheft*, giugno 2009
- Merz Thomas (2010), «Medienwelt von morgen – Herausforderung für heute», in *Medienheft*, settembre 2010; http://medienheft.ch/index.php?id=8&no_cache=1
- Merz Thomas (2013), «Medienresilienz oder: Kinder stärken für die Mediengesellschaft», in *Schulblatt des Kantons Thurgau* n. 3/2013, Frauenfeld, pagg. 31–32
- Merz Thomas (2015), «Medien. Werte. Schule. Über die Bedeutung der ethischen Reflexion als Teil der Medienbildung», in *merz Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* n. 3/2015, pagg. 19–24
- Merz Thomas, Döbeli Beat (2015), «Fachdidaktik Medien und Informatik – Ein Beitrag zur Standortbestimmung», in *Beiträge zur Lehrerbildung*, n. 2/2015, pagg. 256–263
- Millner Michael (1996), *Das Beta-Kind. Fernsehen und kindliche Entwicklung aus kinderpsychiatrischer Sicht*, Berna
- Moser Heinz (2005a), *Wege aus der Technikfalle. eLearning und eTeaching*, 2a edizione rielaborata, Zurigo: Pestalozzianum
- Oelkers Jürgen (2002), *Schule am Beginn des 3. Jahrtausends, presentatione tenuta in occasione del 14° convegno di pedagogia curativa «Verantwortung übernehmen. Anspruch und Wirklichkeit» il 10 maggio 2002 a Gmunden*; <http://www.paed.unizh.ch/ap/GmundenVortrag.rtf> (consultato il 6.9.2003)
- Opp Günther, Fingerle Michael (2008), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, Monaco di Baviera e Basilea
- Renz-Polster Herbert, Hüther Gerald (2013), *Wie Kinder heute aufwachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken*, Weinheim e Basilea
- Ritz Toni (2017), «Schule 4.0. Herausforderungen der Digitalisierung und Flexibilisierung für das Bildungssystem und den Schulalltag», presentazione tenuta in occasione del convegno della sezione per lo sviluppo e la valutazione della scuola dell'Ufficio della scuola dell'obbligo del Cantone di Turgovia. Eschenz, 23.10.2017
- Schirmacher Frank (2009), *Payback. Warum wir im Informationszeitalter gezwungen sind zu tun, was wir nicht tun wollen, und wie wir die Kontrolle über unser Denken zurückgewinnen*, Monaco di Baviera: Karl Blessing
- TA Swiss Zentrum für Technologiefolgen-Abschätzung (2009), *Herausforderung Internet. Eine Auslegeordnung mit wichtigen Themen und Fragen*, Berna
- Wampfler Philipp (2018), *Was ist digitale Didaktik?*; <https://schulesocialmedia.com/2018/05/26/was-ist-digitale-didaktik/> (consultato il 30.5.2018)
- Widler Hans, Kolip Petra, Abel Thomas (a c.) (2006), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts*, (3a edizione), Weinheim e Monaco di Baviera
- Wustmann Seiler Corina (2012), *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tagseinrichtungen fördern*, (4a edizione), Berlino
- Zander Margherita (a c.) (2011), *Handbuch Resilienzförderung*, Wiesbaden

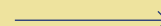


Cosa pensano i bambini della digitalizzazione?



MIRJAM ROTZLER

DIRETTRICE DELL'UFFICIO PER L'INFANZIA DI BASILEA E MEMBRO DELLA CFG



La Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFG) ha incaricato l'Ufficio per l'infanzia di Basilea di discutere con i bambini il tema della digitalizzazione per capire che cosa ne pensano, quali sono le cose per loro importanti e quali quelle di cui hanno rispetto. A tale scopo sono stati condotti due workshop per trattare queste e altre domande con i diretti interessati.

A questi incontri hanno partecipato una classe del 5° anno della scuola elementare Dreirosen (7 allieve e 10 allievi) nonché una classe del 1° anno della scuola media Theobald Baerwart di Basilea (8 allieve e 10 allievi, di diversi livelli).

I workshop (in due lezioni) erano strutturati nel modo seguente: dopo un'introduzione al tema («Cosa significa «digitalizzazione»? Quali esperienze avete fatto con essa?»), i bambini hanno discusso in gruppo sulla digitalizzazione nei contesti di famiglia, tempo libero e scuola. In seguito i gruppi hanno mostrato su cartelloni i risultati della discussione, evidenziando gli aspetti positivi e quelli negativi. In conclusione è stato chiesto loro che cosa desiderano e che cosa si aspettano dagli adulti e/o in questi contesti in merito alla digitalizzazione.

I risultati di seguito esposti sono quanto emerso dalle discussioni con i bambini condotte nel quadro scolastico.

Un aspetto merita particolare attenzione: la digitalizzazione è un tema che suscita emozioni, che tocca da vicino i bambini e che esercita grande fascino su di loro.

La digitalizzazione dal punto di vista dei bambini

Secondo i bambini intervistati, in un mondo digitalizzato tutto è mobile e accessibile attraverso un unico apparecchio. Le pile sono sostituite da batterie e sulle strade circolano veicoli elettronici pilotati da un navigatore. Molte cose vanno più veloci e hanno bisogno di meno spazio. Non servono più grandi librerie, perché tutti i testi e i dati possono essere salvati su un piccolo supporto digitale. C'è quindi bisogno di meno carta e il mondo diventa più ecologico. Per loro, insomma, la digitalizzazione significa sviluppo e progresso.

I bambini intervistati vedono nella digitalizzazione possibilità e opportunità che semplificano la vita. D'altro canto, però, vi vedono anche rischi a cui guardano con grande prudenza. Per esempio secondo loro il fenomeno del cyberbullismo è aumentato in modo massiccio, un aspetto che li tocca direttamente: ogni bambino, infatti, lo ha già subito in qualche modo o conosce altri bambini che ne sono stati vittime. Gli intervistati si preoccupano inoltre di chi vede e chi controlla i loro dati. Essi esprimono anche il timore che l'avanzare della digitalizzazione porti a una riduzione del movimento o alla soppressione di determinate professioni, per esempio degli insegnanti a scuola.

Su app e videogiochi i bambini sono perfettamente informati: hanno molte conoscenze al riguardo, sanno come usarli e sono in grado di dire senza difficoltà quali apparecchi e quali applicazioni esistono e/o conoscono. Più difficile risulta per loro riflettere in modo astratto su ciò che la digitalizzazione potrebbe portare e/o produrre in futuro e su come modificherà la nostra vita.

Per quanto riguarda le regole, i pareri dei bambini sono controversi. Se da un lato vorrebbero avere un accesso illimitato e costante agli apparecchi digitali e ritengono che le regole degli adulti li limitino troppo, dall'altro desiderano che questi ultimi spieghino loro come utilizzare tali apparecchi e soprattutto perché certe cose sono pericolose.



Desideri emersi dalle discussioni con i bambini intervistati alla scuola elementare Dreirosen e alla scuola media Theobald Baerwart di Basilea.

Mi piacerebbe che la grande rete non potesse disporre di tutti i dati e tutte le immagini.

Vorrei che non si smettesse di uscire a causa della digitalizzazione.

Mi piacerebbe avere più tempo libero o una materia «videogiochi».

Vorrei che a scuola si facesse di più su cellulare e computer.

Vorrei un robot che mi prepari da mangiare.

Il cellulare non dovrebbe poter controllare gli utenti.

Vorrei godermi il più possibile la vita e comunque riuscire a rimanere attento e non perdermi niente d'importante perché sto guardando il cellulare.

Mi piacerebbe che un robot facesse i compiti al posto mio.

Mi piacerebbe avere un robot per le faccende domestiche.

Vorrei poter usare il cellulare a scuola.

Mi piacerebbe che quando ci si trova con gli amici non si usasse il cellulare.

La digitalizzazione in famiglia

Secondo i bambini, in famiglia la digitalizzazione è già una realtà. Fuori casa la comunicazione con i genitori e/o le persone con compiti educativi avviene attraverso lo smartphone. In molti casi il disbrigo delle faccende domestiche (come fare il bucato o le pulizie oppure cucinare) è facilitato dall'utilizzo di apparecchi elettronici. I bambini pensano che in futuro questi lavori potranno essere svolti dai robot.

Per scacciare la noia, a casa giocano ai videogiochi, ascoltano musica, navigano in Internet o scorrazzano su YouTube.

Per quanto concerne i genitori, i bambini vorrebbero che questi fossero meno severi e che non controllassero i loro smartphone e tablet. È inoltre emerso che si vergognano per le attività dei loro genitori nelle reti sociali. I bambini vorrebbero anche che gli adulti spiegassero loro i rischi di Internet.

La digitalizzazione nel tempo libero

I bambini trascorrono molto del loro tempo libero con smartphone, tablet, portatile, videogiochi o televisione, anche per comunicare con gli amici e i compagni di scuola e per reperire informazioni.

Molti hanno espresso preoccupazione per il fatto di rimanere più a lungo e più spesso all'interno, di muoversi meno e di rischiare di sviluppare una dipendenza. Aumenta anche la tendenza a disdire più rapidamente gli appuntamenti, il che li rende di fatto poco vincolanti. Ciò che incute particolare paura nei bambini sono gli hacker, il cyberbullismo nonché il controllo e l'utilizzo dei loro dati e delle loro immagini da parte di terzi.

Per quanto concerne gli adulti, i bambini vorrebbero spiegazioni da loro.

La digitalizzazione a scuola

In molti casi gli intervistati hanno espresso il desiderio che a scuola si utilizzino di più i tablet, che possono essere impiegati per tutte le materie. I bambini possono immaginarsi di sostituire la lavagna con uno schermo. Sempre in questo contesto fanno presente che a tal fine occorrerebbe migliorare le prestazioni della connessione Internet e del sistema di areazione delle scuole.

Un grande vantaggio della digitalizzazione a scuola secondo i bambini è costituito dal fatto che si risparmierebbe molta carta stampata e che andare a scuola sarebbe più divertente. I bambini vorrebbero avere a scuola la possibilità di entrare in contatto con la digitalizzazione, sperimentarla e ricevere spiegazioni in merito.

Molti di loro non capiscono il divieto di utilizzare lo smartphone e vorrebbero che questa regola fosse allentata, in particolare durante le pause.

Conclusioni

Le discussioni con i bambini sul tema della digitalizzazione sono state variegata e interessanti. In particolare, dalle domande iniziali su come si immaginano la digitalizzazione e su cosa viene in mente loro pensando ad essa sono emersi svariati aspetti stimolanti: troppe regole, paura dello «spionaggio» dei dati, più comunicazione, veicoli elettrici, robot, tablet a scuola o ripercussioni per la salute sono solo alcuni dei punti che li fanno riflettere.

La digitalizzazione o l'idea di un mondo digitalizzato esercitano grande fascino sui bambini. Una delle sfide per i contesti trattati in questo ambito sarà quella di saper sfruttare questo fascino. I bambini possiedono molte conoscenze su apparecchi, videogiochi e applicazioni e hanno qualcosa da dire in proposito. Vale dunque la pena di scoprire il loro sapere e le loro esigenze in fatto di tecnologie e applicazioni recenti ed elaborare assieme regole di utilizzo.

Digitalizzazione a scuola: piaga o benedizione?



*CLASSE 1ME DEL LICEO DI FRAUENFELD SOTTO LA GUIDA
DI EKIN YILMAZ (INSEGNANTE DI FRANCESE E MEMBRO DELLA CFG)
E DAVID THALMANN (INSEGNANTE DI TEDESCO)*

Suona la campanella, la pausa delle 10.00 è finita. La metà degli allievi non riesce a staccare gli occhi dal proprio iPad. Al secondo richiamo dell'insegnante cessano anche le ultime partite ai videogiochi e gli apparecchi vengono appoggiati sul tavolo – ma non per molto. Dopo qualche istante tutti stanno già nuovamente digitando per prendere diligentemente appunti sulla lezione – naturalmente sull'iPad. Alla fine dei 45 minuti si scambiano tramite Airdrop i compiti dimenticati e gli appunti delle lezioni mancate. Poi si cambia aula e la trafila ricomincia da capo.

La digitalizzazione è onnipresente (nel fare la spesa, al lavoro o a scuola) e interessa, chi più chi meno, ognuno di noi. In quanto allievi, noi lo percepiamo soprattutto nel lavoro con l'iPad. Dall'autunno del 2017, infatti, al liceo di Frauenfeld siamo tenuti a portare ogni giorno a lezione il nostro tablet personale. Questo strumento dà una nuova dimensione alle lezioni e offre maggiori possibilità. L'introduzione delle nuove tecnologie non si limita all'utilizzo dei tablet da parte degli allievi: gli insegnanti stessi impostano progressivamente le lezioni con l'aiuto di strumenti digitali. Ormai filmati e fotografie vengono riprodotti quasi esclusivamente tramite proiettore, mentre fogli e schede di lavoro (tradizionalmente forniti su supporto fisico) sono sempre più spesso messi a disposizione degli allievi in formato elettronico tramite OneNote o SharePoint (portali di studio interni alla scuola). Questo consente di riunire tutti i documenti importanti e pertinenti per le verifiche su un unico apparecchio, evitando così di doverli andare a cercare tra vari fogli cartacei al momento di studiare.



La rete wireless ci permette di accedere rapidamente a Internet in classe e di raccogliere dunque informazioni da diverse fonti quali articoli o video, senza dover cercare tutto nei libri. Gli appunti possono essere scritti con facilità con l'Apple Pencil e salvati in modo affidabile. Nonostante tutte queste tecnologie, vengono ancora utilizzati anche materiali didattici analogici, il che da un lato contribuisce a rendere le lezioni più variate, ma dall'altro continua ad appesantire gli zaini.

La digitalizzazione presenta quindi dei vantaggi che nessuno si vuole perdere. Vi sono però anche degli svantaggi. Come ovunque, le novità tecnologiche promettono innanzitutto una grande libertà, che va sfruttata in modo produttivo. Le tentazioni dell'onnipresenza di Internet richiedono un atteggiamento responsabile. A volte gli allievi si concentrano più sull'apparecchio che sulla lezione e finiscono per navigare in Internet o giocare ai videogiochi invece di stare attenti. Altri aspetti negativi sono la necessità di caricare regolarmente la

batteria, i problemi tecnici o la connessione lenta. L'utilizzo quotidiano di uno schermo per diverse ore può inoltre causare mal di testa o persino provocare un peggioramento della vista.

Che si apprezzi o disprezzi la crescente digitalizzazione delle lezioni, i futuri sviluppi tecnologici continueranno a influenzare le nostre vite. Il fatto di entrarvi in contatto e confrontarvi anche nel contesto scolastico costituisce dunque un vantaggio.



OneNote

Il blocco elettronico OneNote è un programma che permette agli insegnanti di mettere a disposizione degli allievi una serie di documenti e agli allievi di lavorare individualmente su questi materiali e/o di caricarne di propri. Gli insegnanti hanno accesso agli appunti dei singoli allievi. Con questo strumento, lo svolgimento e la correzione dei compiti risultano molto semplificati.



Quizlet

Quizlet è un'applicazione per elaborare individualmente liste di vocaboli, utilizzata in particolare per le lingue straniere. L'apprendimento è molto più divertente, dato che il programma offre svariate opzioni di studio che accrescono la motivazione.



Padlet

Padlet è una lavagna elettronica facile da usare e dai molteplici impieghi: per esempio caricare, discutere e commentare assieme a diverse persone appunti, foto e video. Le lavagne elettroniche create possono essere costantemente rielaborate, il che permette di seguire progetti e idee su un lungo arco di tempo.

«L'iPad ha semplificato parecchie cose. Rispetto ai tempi delle scuole medie, succede più raramente che lavori e appunti vadano persi. Se durante lo studio a casa sorge una domanda, si può scrivere un'e-mail all'insegnante, senza dover aspettare il giorno di scuola successivo. Il tablet è però anche fonte di distrazione, sia a casa che a scuola.»

—— *Delia*

«Penso che la digitalizzazione sarà di enorme aiuto per comprendere più rapidamente, un domani, come funzionano determinati programmi di cui avremo bisogno nella vita professionale.»

—— *Jasmin*

«Una volta ero un allievo molto disordinato: sulla mia scrivania e sul mio scaffale regnava costantemente un grande caos. Con la digitalizzazione le cose sono parecchio migliorate, dato che quasi tutto il materiale è ora raccolto in un unico posto con una capacità incredibile. Praticissimo!»

—— *Ivo*



Homo digitalis?


SÉBASTIEN GENDRE

OPERATORE SOCIALE, FORMATORE DI ADULTI E CONSULENTE INDIPENDENTE;
RESPONSABILE PER L'ACCOMPAGNAMENTO DI SITUAZIONI COMPLESSE E SUPERVISIONI
PRESSO LA FONDAZIONE GINEVRINA PER L'ANIMAZIONE SOCIOCULTURALE (FONDATION
GENEVOISE POUR L'ANIMATION SOCIOCULTURELLE, FASe)

Siamo diventati tutti «homo digitalis»? Le applicazioni hanno soppiantato le capacità della nostra materia grigia? Preferiamo il nostro piccolo «specchio nero» a ogni altra forma di relazione umana?

E i nostri figli? Diventeranno «stupidi», non riusciranno più a concentrarsi per oltre un minuto e abbandoneranno i libri a causa di Internet, come immagina Nicholas Carr¹? I loro pollici subiranno una «mutazione» a forza di scrivere gli innumerevoli messaggi che costellano la loro quotidianità, come suggerisce Michel Serres²?

E gli adolescenti? Loro che, secondo alcuni studi, dormono in media due ore in meno di quanto sarebbe necessario³... Loro che sarebbero più violenti, più inclini a consumare pornografia e attirati solo dai videogiochi violenti... O che si crogiolano in nuove forme di esclusione e di violazione dell'integrità altrui (sexting, cyberbullismo, revenge porn...), non distinguono più il reale dal virtuale e non sanno più dar prova di spirito critico...

Io ho 47 anni, da 25 sono un operatore sociale e ho svolto tutto il mio percorso professionale a contatto con bambini e adolescenti. Allo stesso tempo, sono padre di un bambino di sette anni e mezzo... A questo punto dovrei avere paura, no? Paura del mondo di domani, paura dell'impatto degli schermi e della tecnologia sulla gioventù in generale e su mio figlio in particolare, paura di questo futuro che sembra così incerto quando s'inforcano gli occhiali del pessimismo...

Invece non ho paura. Che sia nell'esercizio delle mie funzioni in seno alla FASe, nello svolgimento delle mie

attività di consulente indipendente o in qualità di padre, intravvedo solo opportunità nel riappropriarmi di quel ruolo di adulto di riferimento che i miei insegnanti e i miei genitori avevano a suo tempo assunto per me.

Il mio mestiere mi ha dato la possibilità, da un lato, di constatare quello che lo studio JAMES mostra ogni due anni dal 2010⁴, vale a dire la fulminea avanzata dell'impatto della digitalizzazione nella vita dei giovani, ma, dall'altro, anche di beneficiare di un punto di vista privilegiato sugli effetti positivi, talvolta inattesi e talvolta deleteri della tecnologia sulla quotidianità dei giovani. È probabilmente questo che mi legittima a prendere la parola nell'ambito di questa discussione.

Opportunità e rischi...

Se la questione degli effetti della digitalizzazione si pone di sicuro a livello mondiale, l'accesso al digitale, pur democratizzatosi in maniera folgorante, è ben lungi dal riguardare l'intera umanità⁵. Siamo quindi di fronte a un vero e proprio «divario tecnologico», che oggi non fa che acuire le disuguaglianze sociali a livello planetario.

In questo contesto, la CFG si interroga in particolare su opportunità e rischi della digitalizzazione per i giovani più svantaggiati.

¹ Nicholas Carr, Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello, traduzione italiana di Stefania Garassini, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.

² Michel Serres, Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere, traduzione italiana di Gaspare Polizzi, Bollati Boringhieri editore, Torino 2013. Il titolo originale in francese «Petite Poucette» fa riferimento a Pollicino, trasformandolo in versione femminile, Pollicina. In questo contesto appare più evidente il «gioco di parole» utilizzato dall'autore del testo.

³ <http://www.reseau-morphee.fr> o <https://www.iumsp.ch/fr/node/3933>.

⁴ <https://bit.ly/2QglZVw>

⁵ Secondo l'Unione internazionale delle telecomunicazioni, nell'aprile del 2017 il numero di internauti era di circa 3,81 miliardi, ovvero circa il 51 per cento della popolazione mondiale; di questi, 2,91 miliardi (39 % della popolazione mondiale) erano iscritti su una rete sociale; <https://bit.ly/2a9Kn2P> (in inglese).

A mio parere, la problematica non riguarda solo i giovani più svantaggiati.

Già nel 2016 lo studio JAMES⁶ mostrava chiaramente che, per quanto concerne il possesso di un telefono cellulare, un computer o una console da gioco portatile, le statistiche non variavano di molto tra i diversi ceti sociali, contrariamente a quanto succedeva per l'accesso a Internet nel luogo di residenza e al possesso di un tablet o di una console da gioco fissa.

Mi pare dunque necessario estendere la questione a tutti i giovani, anche se esistono differenze sensibili in base alla classe socioeconomica.

A mio avviso, un modo per affrontare la questione delle opportunità e dei rischi della digitalizzazione per i giovani, svantaggiati o meno, può essere confrontare l'attività pratica svolta quotidianamente dai professionisti del settore e le esperienze vissute dai bambini e dai giovani.

E allora...

Di conseguenza, riflettendo sulla mia attività pratica, emergono tre domande.

1. Come influisce la digitalizzazione sulle pari opportunità tra i nostri giovani e nel loro rapporto con la società in generale? Si ottiene più facilmente un posto di tirocinio se si è iscritti a più di tre reti sociali? Se non si possiedono tablet o smartphone di ultima generazione, il salario del primo impiego sarà inferiore a quello altrui?
2. Quale ruolo devono assumere gli adulti (promotori, genitori, insegnanti, decisori ecc.) affinché questa digitalizzazione agisca in modo positivo sul percorso e sul destino dei nostri giovani? Devono vietare? Accompanyare? Correre rischi?
3. Una volta definito il nostro ruolo di adulti, quali sono le buone pratiche per le quali optare? Come dobbiamo agire per assumere questo ruolo?

Domanda 1

Come influisce la digitalizzazione sulle pari opportunità tra i giovani?

La questione non è sapere **se** gli strumenti e gli universi digitali abbiano un'influenza sui giovani, cosa che è attestata anno dopo anno dagli studi svizzeri⁷ e internazionali, bensì cercare di capire **quale** sia la natura di questa influenza.

Sono convinto che è inutile immaginare di tornare indietro, sia per quanto riguarda la logica del consumo di prodotti digitali sia per il tempo che ciascuno vi dedica. A mio avviso è addirittura molto controproducente «fare resistenza» e rimanere su una posizione di denigrazione e critica unilaterale del «progresso».

Oggi sappiamo che i processi identitari attraversati dai giovani sono notevolmente influenzati dalla digitalizzazione, se non nel contenuto (il processo dell'adolescenza non è cambiato molto), sicuramente nella forma.

La moda ha sempre giocato un ruolo fondamentale nella costruzione identitaria degli adolescenti, che sia per distinguersi o, al contrario, per sentirsi appartenente a un determinato gruppo. Oggi questo fenomeno si traduce nel possesso di un certo apparecchio e nell'utilizzo di un certo programma piuttosto che un altro.

Il concetto di cyberbullismo mi sembra rappresentare bene ciò che cerco di mostrare: si tratta solo di una nuova forma del ben noto fenomeno del bullismo, ma con in più una buona dose di complessità: è nella permanenza dell'immagine, nel carattere virale e nella temporalità (24 ore su 24) che si manifesta la dimensione «ciber».

È importante considerare che la digitalizzazione implica sia rischi che opportunità e quindi «ragionare a mente fredda».

Discutendo con gli specialisti del tema e i professionisti attivi nell'ambito della prevenzione e analizzando la letteratura scientifica generale sul tema, sembrerebbe che siamo usciti da una logica allarmista, incentrata sulla definizione dei «pericoli» ai quali sono esposti gli utenti

⁶ Rapporto sui risultati dello studio JAMES 2016, ZHAW, Zurigo 2016, pag. 19; <https://bit.ly/2QglZVw>

⁷ V. in proposito due studi della ZHAW: MIKE 2017 (in tedesco; <https://bit.ly/2PyL2Tm>) e JAMES 2016 (in tedesco; <https://bit.ly/2sgle0x> con risultati in italiano: <https://bit.ly/2QglZVw>).

di Internet. Per quanto mi riguarda, ormai parlo di «rischi», e non si tratta di un cambiamento semantico ma piuttosto di un cambiamento di mentalità. La questione non è più demonizzare ed «esternalizzare» le conseguenze della digitalizzazione del mondo, ma di prendere coscienza e di entrare in una nuova era di «gestione» dei summenzionati rischi, il che ci permetterà di mettere in piedi un lavoro di prevenzione coerente e adeguato alle situazioni vissute dai giovani e dalle loro famiglie.

Nella gestione dei rischi, non si tratta solo di «fortuna». Si può logicamente considerare che un giovane con solidi riferimenti adulti e preparato ad entrare negli universi digitali avrà «più possibilità» di non essere attaccato nell'autostima, al livello della psiche o nel suo rapporto con il resto del mondo⁸. Non è quindi alla digitalizzazione che va imputato tutto ciò che può succedere ai giovani, bensì ai principi di educazione e d'accompagnamento, che in generale rientrano nella responsabilità degli adulti.

«Dare un buon esempio e accompagnare i giovani è fondamentale nella costruzione delle pari opportunità.»

La questione dell'esempio e dell'accompagnamento nella creazione delle pari opportunità la affrontiamo quotidianamente in prima persona quando interveniamo presso le famiglie, nel quadro della piccola struttura informale istituita nel 2016 per il contatto, l'intervento e il post-intervento in materia di tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC; Equipe de Liaison, d'Intervention et de Postvention autour des Technologies de l'Information et de la Communication, ELIP-TIC)⁹.

Come équipe multidisciplinare, interveniamo su richiesta di professionisti del settore, genitori o giovani in caso di insorgenza di problemi che mettono a repenta-

glio l'equilibrio familiare. In questo contesto, cerchiamo di lavorare in un'ottica di partecipazione ed empowerment, per consentire a ciascuno di trovare o ritrovare il proprio posto nell'organizzazione familiare e nel suo rapporto con gli altri, dopo aver vissuto un evento «traumatico» legato alle TIC.

Dal 2016 abbiamo così potuto seguire una decina di situazioni: dall'episodio di sexting vissuto da una 14enne all'impostazione di un processo di rientro a scuola per una 16enne dopo sei mesi di assenza per bullismo tra coetanei, passando per la costituzione di una «carta» familiare d'istruzioni per l'uso e la definizione di regole di vita familiari in materia di strumenti digitali, la gamma delle situazioni affrontate è stata molto ampia.

È in questo ambito di lavoro incentrato sull'intervento che mi sono reso conto di quanto la questione fosse in realtà molto più spesso generazionale che non tecnologica. Tra le incomprensioni degli adulti nei confronti delle pratiche dei giovani e la sensazione di solitudine e talvolta d'impunità dei giovani, è chiaro che il fattore «opportunità» per i giovani risiede nell'interesse che gli adulti dimostrano verso ciò che vivono. Al riguardo abbiamo constatato che non è necessariamente una questione di ceto sociale: a volte i genitori più ricchi sono anche quelli che investono maggiormente nel lavoro e sono dunque fisicamente meno presenti nella vita dei figli. Il contatto più comune tra loro è addirittura spesso costituito da scambi via WhatsApp.

Da qui emerge la necessità di lavorare in maniera bidirezionale, ovvero sia con i bambini e gli adolescenti che con i loro genitori¹⁰ o i professionisti che li circondano. Questa necessità di «aiuto alla genitorialità» diventa sempre più consistente mese dopo mese.

Alcuni ritengono che questa tendenza sia destinata a invertirsi con gli anni: i genitori di domani sono i giovani di oggi e, nell'immaginario collettivo, i giovani padroneggiano le tecnologie, ragion per cui dovrebbero

⁸ La nozione di «sociabilità mediatizzata» (sociabilité médiatisée) di Claire Balleys va in questa direzione in *Grandir entre adolescents. À l'école et sur Internet*, collana «Le savoir suisse», Presses polytechniques et universitaires romandes, Losanna 2015.

⁹ <http://sg-cafe.ch/eliptic/>.

¹⁰ In generale, i professionisti formulano le nostre stesse constatazioni. Basti pensare al numero di campagne di prevenzione elaborate negli ultimi anni per i genitori e non più per i figli (Action Innocence, 2015; <https://www.actioninnocence.org/media/>, o Pro Juventute con il suo servizio Consulenza per genitori; <https://www.projuventute.ch/Consulenza-per-genitori.2585.0.html?&L=2>).

diventare genitori meglio attrezzati. Secondo me, invece, se non reagiamo rapidamente per ridare agli adulti il loro potenziale di modello, persino nell'ambito delle tecnologie, ci troveremo di fronte a più generazioni di giovani che, diventati adulti, dovranno «gestire» da soli rappresentazioni negative, esperienze traumatiche e il rapporto con le TIC.

Da qui emerge l'urgenza di interessarsi a loro e a ciò che vivono.

Per chiudere questa prima domanda, mi sembra troppo presto per poter misurare l'influenza oggettiva della digitalizzazione sulle pari opportunità tra i giovani. Se da un lato sappiamo che la condizione socioeconomica gioca un ruolo nell'accesso alle tecnologie e nelle pratiche dei giovani, dall'altro penso che non abbiamo ancora la distanza necessaria per conoscere l'impatto della digitalizzazione sul percorso di vita degli individui. A dire il vero, porsi la domanda mi sembra già di per sé sottintendere un approccio potenzialmente negativo, o quantomeno un giudizio di valore. Tutti i problemi che abbiamo riscontrato con ELIPTIC e che affronto ogni giorno nella mia attività professionale non hanno tanto a che vedere con la tecnologia, quanto piuttosto con i comportamenti per i quali giovani (e i meno giovani) optano.

Le «opportunità» così come gli «ostacoli» sono insiti più nella natura dell'essere umano che nella tecnologia. Sapendo che è impossibile chiedere a un adolescente di essere altro che un adolescente e che i bambini si sviluppano sempre sulla base dei riferimenti adulti con cui sono in contatto, a porsi è in fondo la questione del ruolo dell'adulto.

Domanda 2

Quale ruolo devono assumere gli adulti affinché questa digitalizzazione agisca in modo positivo sul percorso e sul destino dei nostri giovani?

Mi pare capitale per noi adulti essere pronti a cambiare strategie (genitoriali, educative, pedagogiche e anche giuridiche) optando per un nuovo modo di trattare il di-

gitale, ragionando a mente fredda. Menzionare sia i rischi che le opportunità consente non solo di preparare meglio i giovani e di accompagnarli meglio nella scoperta dei mondi digitali, ma anche di fornire strumenti più adeguati ai loro genitori e agli altri adulti di riferimento che li circondano¹¹. Un giovane che avrà potuto beneficiare dell'attenzione degli adulti nella costruzione del suo rapporto con gli universi digitali avrà evidentemente maggiori opportunità di cavarsela bene.

Spetta a noi pensare il mondo di domani come più equo e più giusto. La tecnologia ci fornisce persino i mezzi per tornare a valori fondamentali, di carattere umanista e civico. Che questo avvenga tramite la condivisione delle conoscenze e delle competenze¹² o l'integrazione, nella nostra visione del mondo, della realtà vissuta dai bambini e dagli adolescenti, possiamo ridefinire un «modello» che permetta ai giovani di crescere e di affrontare più serenamente gli ostacoli che incontreranno nel loro sviluppo. Si tratta di tendere verso una parità delle opportunità intesa come ideale e non come obiettivo misurabile.

«Le pari opportunità vanno viste come ideale e non come obiettivo misurabile.»

La sfida non consiste più nel «tecnologizzare» l'uomo, bensì nell'«umanizzare» la tecnologia.

La tecnologia permetterebbe allora di migliorare le pari opportunità tra i giovani, senza rimpiazzare l'elemento umano, che in questo ambito consiste nel riferimento di un adulto. Magari i giovani hanno un certo vantaggio per quanto riguarda le competenze; se però si considera il tipo di problemi riscontrati, emerge che gli stessi non sono legati alla tecnologia: non sono né gli smartphone o i tablet né le reti sociali o i videogiochi a creare i problemi. Questi ultimi sono esclusivamente la conseguenza dei comportamenti per i quali i bambini e i giovani optano. Per quanto riguarda la costruzione dell'autostima, lo sviluppo dello spirito critico e civico, l'acquisizio-

¹¹ In proposito v. la seguente infografica di *Giovani e media*: <https://bit.ly/2Bp67YK>

¹² Penso ad esempio ai dati in open source (https://it.wikipedia.org/wiki/Open_source), al principio di Creative Commons (https://it.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons) e alla nozione di fab lab (https://it.wikipedia.org/wiki/Fab_lab).

¹³ L'autoprotezione è una competenza che è particolarmente importante sviluppare nel contesto delle TIC: molto pragmaticamente, l'utente si ritrova spesso solo davanti allo schermo.

«Non sono né gli smartphone o i tablet né le reti sociali o i videogiochi a creare i problemi.»

ne della capacità di fare scelte sensate o di autoprotettersi¹³, non esistono giovani che possano crescere senza il riferimento di un adulto.

La sfida maggiore per noi adulti consiste nel riposizionarci in modo più empatico, più ponderato e assumere il nostro ruolo di modello, cercando di capire e di integrare la realtà che i giovani vivono al giorno d'oggi. È importante che ci rimettiamo a riflettere, a ripensare il nostro atteggiamento.

Domanda 3

Una volta definito il nostro ruolo di adulti, quali sono le buone pratiche da raccomandare e realizzare? Come dobbiamo agire per assumere questo ruolo?

Più facile a dirsi (o a scriversi) che a farsi! Quale fautore del «Piccolo è bello» (o «Small is beautiful») e della «politica dei piccoli passi», credo fundamentalmente che si debba iniziare agendo al nostro livello, in qualità di professionisti del settore. Di seguito propongo due esempi di cosa intendo come possibile intervento professionale.

Innanzitutto farò riferimento a un recente progetto a cui ho avuto il privilegio di contribuire: il sistema di riferimento per la prevenzione della FASE¹⁴ di Ginevra, che riunisce i centri ricreativi, le case di quartiere, i parchi avventura, i giardini Robinson e i gruppi di lavoro sociali di prossimità («extra muros») del Cantone. Vi sono attive oltre 1000 persone (operatori sociali, assistenti socioeducativi, monitori, personale amministrativo e tecnico ecc.), che si impegnano al fianco della popolazione locale, e in particolare dei giovani.

Svolgendo le mie funzioni di responsabile dell'accompagnamento delle situazioni complesse, mi sono rapi-

damente reso conto che dovevamo occuparci di numerose situazioni legate alle tecnologie, che riflettevano lo sgomento e l'incomprensione dei colleghi di fronte a questo tema. Diventava quindi necessario fornire ai professionisti del settore gli strumenti di cui avevano bisogno per affrontare il sexting, la violenza veicolata tramite le reti sociali, il (ciber)bullismo nonché il confronto con contenuti inadeguati.

Abbiamo dunque lavorato, in partenariato con Radix¹⁵, centro nazionale di competenza per lo sviluppo e l'attuazione di misure nell'ambito della salute pubblica, per mettere in piedi un sistema di riferimento per la prevenzione¹⁶, fondato su un modello teorico generale adeguato al nostro territorio, che potesse poi essere sviluppato in temi specifici. Si trattava di produrre uno strumento che fosse sensato, ovvero una fonte di conoscenze, pratiche e idee per agevolare la riflessione, sia etica che metodologica, e da permettere ai professionisti del settore di impostare meglio i loro interventi fondandosi su una base concreta.

Abbiamo così elaborato il cosiddetto modello della «piramide invertita», una sorta di tabella a doppia entrata che favorisce il dibattito in occasione della concezione di progetti di prevenzione o in caso d'insorgenza di situazioni concrete tali da richiedere l'elaborazione di risposte specifiche¹⁷. Abbiamo poi deciso di provare il modello applicandolo ad alcuni temi d'attualità, tra cui le TIC.

Il risultato di questo lavoro di gruppo è disponibile sul nostro sito Internet che, già solo per la sua forma, costituisce un prezioso strumento messo a disposizione non solo dei collaboratori della FASE ma anche di tutti gli internauti, professionisti del settore o meno. Grazie alla sua forma, esso permette di passare con un semplice clic dal modello teorico a quello pratico, illustrando elementi teorici tramite esempi pratici e viceversa.

Il tema relativo alle TIC propone ai professionisti del settore di sviluppare un atteggiamento empatico esente da qualsiasi demonizzazione e fondato su una visione pragmatica dell'intervento sociale, basata sui valori

¹⁴ <http://fase.ch/>.

¹⁵ <https://www.radix.ch> (disponibile in tedesco e in francese).

¹⁶ Maggiori informazioni nonché tutti i documenti e i contenuti del progetto sono disponibili sul sito Internet <https://prevention-fase.ch/>.

¹⁷ La piramide invertita è disponibile all'indirizzo <https://prevention-fase.ch/referentiel-theorique#article-5>.

dell'animazione socioculturale. In questo modo tali operatori potranno svolgere il loro ruolo di adulti modello, tenendo conto dell'evoluzione delle realtà dei loro gruppi target, facilitando così ancora di più i fenomeni d'identificazione e d'imitazione che i bambini e i giovani vivono a contatto con gli adulti di riferimento.

Come secondo esempio, più orientato verso i giovani, illustrerò un progetto in fase di elaborazione da parte di un collettivo multidisciplinare composto di operatori sociali in ambito scolastico, operatori sociali di prossimità, animatori presso centri ricreativi e poliziotti municipali: si tratta di un laboratorio concernente «lo spirito critico e il libero arbitrio» rivolto ad alunni di una seconda media ginevrina (9° anno HarmoS).

«Lo spirito critico permette di non cadere nelle trappole del reclutamento e della propaganda.»

Questo progetto mira a incentivare i giovani a sviluppare il proprio spirito critico e la propria capacità di formarsi un'opinione. Lo spirito critico permette di non cadere nelle trappole del reclutamento e della propaganda, in particolare di Daesh e di altri movimenti estremisti che incitano alla violenza e all'intolleranza.

Oltre ad avere una componente multidisciplinare, questo intervento promosso e condotto nel contesto scolastico si costruisce collettivamente, proponendo a coppie di operatori di diverse categorie professionali di confrontarsi con gli allievi secondo un approccio ludico e basato sulla cultura del dibattito di idee. Lungi dal voler «condizionare» l'opinione degli allievi tramite concetti stereotipati, questo laboratorio permetterà loro di prendere coscienza della bellezza e dell'importanza della diversità di pensiero e di vita.

Concretamente, facciamo un riferimento molto diretto alle fake news, alle dicerie e al ruolo che le piattaforme e gli strumenti digitali possono giocare nella formazione di un punto di vista, talvolta non proprio consolidato e

poco legato alla realtà oggettiva. Proponiamo agli allievi di prendere coscienza della dinamica e delle sfide legate alla formazione di uno spirito critico proprio, che tenga conto della loro cultura, del loro stadio di sviluppo e della loro esperienza di vita.

Che si tratti di professionisti del settore, bambini, adolescenti, giovani adulti o genitori, dunque, dai due esempi summenzionati emergono due sfide prioritarie.

La prima è incentrata sullo sviluppo dello spirito critico, che, per definizione, permette di proteggersi e di aprirsi meglio agli altri in tutta sicurezza.

La seconda consiste nell'affrontare ogni progetto o intervento partendo dalla sua componente locale. In poche parole, se vale il motto «Piccolo è bello» («Small is beautiful»), lo stesso dicasi per «Molto piccolo è molto bello!» («Very small is very beautiful!»). Secondo me, tener conto delle realtà locali e delle loro peculiarità, talvolta molto fini¹⁸, contribuisce a un maggior coinvolgimento dei partecipanti o dei partner.

In definitiva, si tratta di rispondere a bisogni «identitari» (che siano quelli degli operatori sociali che si sentono impotenti di fronte a un fenomeno sociale quale l'avvento delle TIC nella nostra quotidianità o quelli di un adolescente che si pone interrogativi sul suo futuro) tramite mezzi adeguati, pedagogici e legati alla quotidianità delle persone cui ci rivolgiamo.

Al contempo, è anche l'occasione per mostrarci coerenti assumendo il nostro ruolo di modello, aperto, innovativo e pronto al cambiamento, non solo valorizzando l'emergere di progetti locali e specifici, ma anche «restituendo» per così dire alla società civile quanto prodotto, in base al principio di Creative Commons¹⁹. Si tratta di ispirare, proporre, condividere, e non di cercare di riprodurre, di «clonare» quanto fatto altrove.

Non era Einstein che diceva «La creatività è contagiosa. Trasmittila!»?

¹⁸ Per esempio tra un determinato quartiere e quelli che lo circondano.

¹⁹ https://it.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons.

Concludere? Un'illusione...

Parafrasando il grande Gustave Flaubert, direi che la stupidità consisterebbe nel voler concludere²⁰... Sarebbe infatti illusorio pensare che siamo vicini a una soluzione, positiva o negativa che sia, per i problemi summenzionati.

A mio avviso, una delle possibilità per affrontare le derive, incoraggiare le buone pratiche e permettere ai giovani di approfittare delle opportunità offerte dalle TIC sarebbe optare per un atteggiamento che promuova il positivismo e l'idealismo.

E poi, paradossalmente, astenendoci dal giudicare e dal demonizzare, presentando un «modello» adulto fondato su valori positivi e volto a consentire a ciascuno di sviluppare il proprio spirito critico, offriamo ai giovani un'opportunità concreta di confrontarsi con la realtà. Con i nostri mezzi, i nostri limiti e i nostri tempi, continuiamo a lottare per le pari opportunità, anche se la causa appare utopica.

«In un certo senso, l'equilibrio esiste già, perché noi possiamo insegnare qualcosa ai giovani, ma anche loro possono insegnare a noi.»

Sono convinto che il processo è più importante del risultato. Ecco perché è fondamentale non perdere mai di vista l'ideale, quella scintilla che ci spinge, in qualità di professionisti del settore, a stare vicino ai nostri simili.

A fronte del divario generazionale che caratterizza il rapporto con le tecnologie (e che lo caratterizzerà ancora per qualche anno), possiamo anche dar prova di can-

dore e curiosità, il che sicuramente ci restituirà anche un po' di questo agognato equilibrio: se infatti è innegabile e universale che abbiamo qualcosa da dare ai giovani, in fin dei conti anche loro hanno qualcosa da dare a noi. Non c'è niente di nuovo in tutto questo. Già Socrate ricordava che la funzione dei giovani era «sconvolgere»²¹, nel senso stretto del termine, vale a dire modificare l'ordine delle cose e porre interrogativi alla società in cui vivono.

Se ci mostriamo curiosi e poniamo loro domande, li invitiamo a sviluppare il loro spirito critico. Se diamo prova di candore, offriamo loro una visione positiva e rispettosa delle relazioni che possono esistere tra i giovani e gli adulti.

E poi, alla fine, a cosa serve fare resistenza? Il rischio è che vada tutto a rotoli! Oggi le TIC sono di fatto una realtà. Come dimostrano gli studi svizzeri MIKE e JAMES, non è possibile tornare indietro, e nemmeno arginare il fenomeno che si è messo in moto. Optiamo allora piuttosto per accompagnarlo e, come in certe arti marziali, imparare a canalizzare questa energia per utilizzarla in modo positivo e sicuro. Abbiamo davanti a noi uno spazio infinito per dare sfogo alla nostra creatività, alla nostra militanza e al nostro impegno di cittadini, professionisti del settore e/o genitori. Non esitiamo a esplorarlo.

La questione non sarà più sapere se abbiamo a che fare con una «tecnologizzazione dell'uomo» o con una «umanizzazione della tecnologia», bensì passare in un'era in cui si tratterà di diventare «homo digitalis vigilantis», ovvero «uomini digitali vigili».

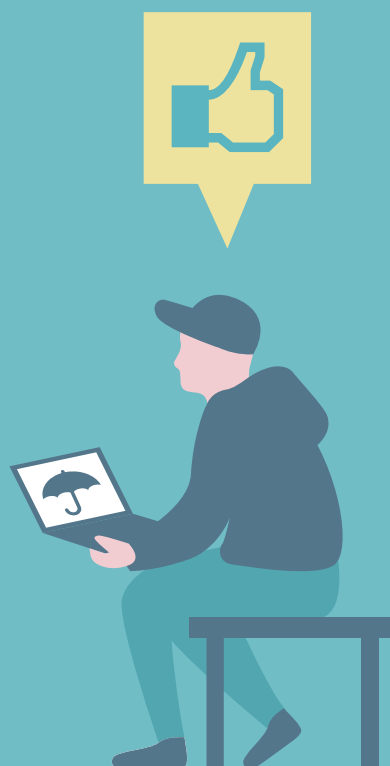
Sébastien Gendre

sg@sg-cafe.ch, www.sg-cafe.ch

telefono cellulare: +41 79 449 55 54

²⁰ «L'ineptie consiste à vouloir conclure. [...] Oui, la bêtise consiste à vouloir conclure. [...] Quel est l'esprit un peu fort qui ait conclu, à commencer par Homère ? Contentons-nous du tableau, c'est ainsi, bon». Lettera del 4 settembre 1850 a Louis Bouilhet, pubblicata in *Correspondance*, editore Eugène Fasquelle, Bibliothèque-Charpentier, Parigi 1896.

²¹ «La nostra gioventù ama il lusso, è maleducata, se ne infischia dell'autorità e non ha nessun rispetto per gli anziani. I ragazzi d'oggi sono tiranni».



I media digitali nelle attività extrascolastiche per bambini e giovani



PROF. DR. OLIVIER STEINER
DOCENTE ALL'ISTITUTO PER L'AIUTO
ALL'INFANZIA E ALLA GIOVENTÙ
DELLA SCUOLA SUPERIORE DI
LAVORO SOCIALE DELLA SCUOLA
UNIVERSITARIA PROFESSIONALE
DELLA SVIZZERA NORDOCCIDENTALE
(FHNW)



DR. RAHEL HEEG
COLLABORATRICE SCIENTIFICA ALL'ISTI-
TUTO PER L'AIUTO ALL'INFANZIA E ALLA
GIOVENTÙ DELLA SCUOLA SUPERIORE
DI LAVORO SOCIALE DELLA SCUOLA
UNIVERSITARIA PROFESSIONALE DELLA
SVIZZERA NORDOCCIDENTALE (FHNW)

La diffusione dei media digitali ha portato negli ultimi anni a profondi cambiamenti nel comportamento nel tempo libero di bambini e giovani. Tra gli adolescenti le relazioni sociali, la ricerca d'informazioni e le attività di svago avvengono ormai in larga misura in forma digitale. L'affermazione dei media sociali quale punto cardine del moderno processo di crescita porta con sé nuove sfide, ma anche opportunità per gli operatori sociali attivi nell'accompagnamento dei giovani. L'integrazione dei media digitali è imprescindibile in particolare nell'ambito delle attività aperte a tutti i bambini e i giovani (di seguito «attività giovanili»). A tale proposito sorgono però domande relative al posizionamento degli specialisti nei confronti dei media digitali nonché alle opportunità e ai rischi dell'inclusione di questi media nel lavoro sociale. Nel presente articolo saranno trattate criticamente le questioni concernenti la digitalizzazione delle (e nelle) attività giovanili e commentati i recenti sviluppi da un punto di vista specialistico.

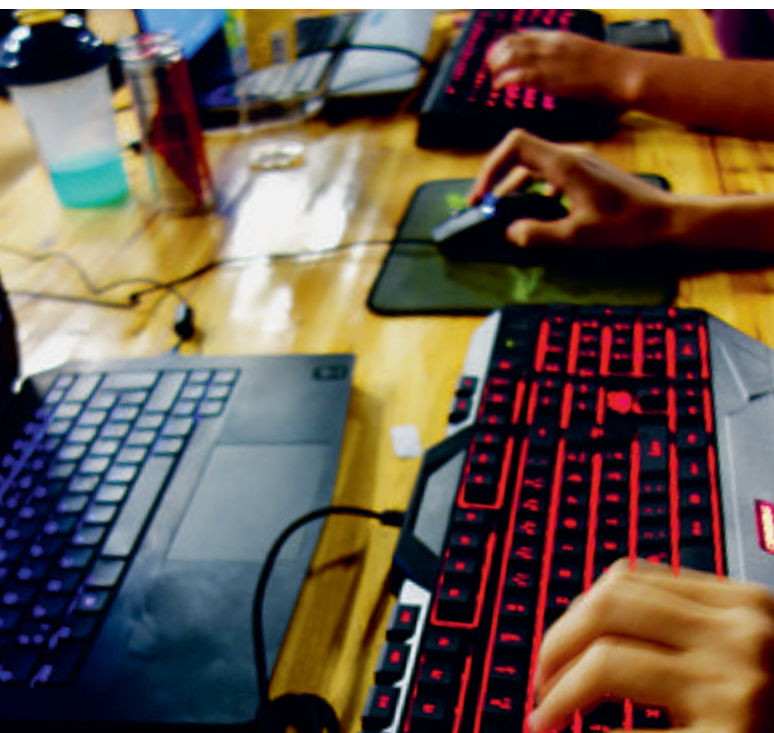
La digitalizzazione nella realtà dei bambini e dei giovani

Negli ultimi anni l'impiego di media digitali è diventato una delle principali attività del tempo libero degli adolescenti. Gli apparecchi mobili, in particolare gli smartphone, hanno trasformato notevolmente il modello di comportamento dei giovani, mediatizzandone profondamente la quotidianità. In base alle loro stesse dichiarazioni, in settimana i giovani svizzeri utilizzano il proprio cellulare 3,5 ore al giorno e un'ora in più nel fine settimana (Waller et al. 2016). Secondo lo studio dell'istituto di ricerca SINUS (Calmbach et al. 2016), lo smartphone è l'apparecchio elettronico più importante per i giovani: un compagno «tuttofare» irrinunciabile nella vita di ogni giorno, con cui sono praticamente sempre online. WhatsApp, Snapchat & Co. non portano però all'isolamento, bensì permettono ai giovani di intrattenere relazioni sociali. Nel 2016 (contrariamente a quanto avveniva ancora nel 2012) non c'erano su queste piattaforme quasi più giovani che fossero solo spettatori: tutti partecipavano attivamente. Questo significa però anche che chi non partecipa online è in generale escluso (Calmbach et al. 2016, pag. 181). L'altra faccia della mediatizzazione della vita quotidiana è costituita dalla pressione di essere sempre online e raggiungibili nonché dal costante timore di perdersi qualcosa (Heeg et al. 2018).

Il comportamento online in generale e l'utilizzo degli smartphone mutano rapidamente. Tra il 2012 e il 2016, per esempio, il numero di giovani che inviano SMS si è ridotto notevolmente, mentre al contempo è molto aumentato quello di chi sul cellulare guarda video online, naviga sulle reti sociali, ascolta musica e spedisce e-mail (Waller et al. 2016). In questo contesto viene a crearsi un nuovo tipo di «divario digitale» tra adolescenti con un buon livello d'istruzione che utilizzano i media digitali in modo prevalentemente attivo e critico e adolescenti con un basso livello d'istruzione che esercitano piuttosto un consumo passivo, poco critico e talvolta rischioso (Helsper e Smirnova 2016; Iske et al. 2004).

Il campo d'azione delle attività giovanili

Le attività giovanili accompagnano e sostengono bambini e giovani, puntando alla loro integrazione nella comunità in uno spirito di collaborazione. La loro offerta può essere utilizzata nel tempo libero senza la necessità di adesione o di rispondere ad altri requisiti, secondo i principi dell'apertura, della facoltatività e della partecipazione (AFAJ 2007). Apertura e volontarietà comportano che i giovani possano decidere liberamente quando, quante volte e con che impegno desiderano



Offerta autogestita «GameTreff» nell'ambito delle attività giovanili.



utilizzare l'offerta. Partecipazione significa che l'offerta è sviluppata assieme ai suoi utenti in funzione dei loro desideri e delle loro esigenze. Un punto di riferimento teorico fondamentale per la prassi delle attività giovanili è in questo senso l'orientamento alla realtà, con cui s'intende la necessità di orientarsi al presente stile di vita degli adolescenti, al loro modo di fare esperienze, alle loro esigenze e ai loro interessi, nonché di impostare in funzione di questi aspetti il sostegno e l'accompagnamento specialistici (Otto e Thiersch 2005).

«Viene a crearsi un nuovo tipo di <divario digitale> tra adolescenti con un buon livello d'istruzione che utilizzano i media digitali in modo prevalentemente attivo e critico e adolescenti con un basso livello d'istruzione che esercitano piuttosto un consumo passivo, poco critico.»

In sostanza, le attività giovanili possono essere viste come un lavoro di educazione, sebbene non si tratti di educazione formale come quella scolastica, ma piuttosto di un sostegno ai processi di apprendimento infor-

male e non formale (Sting e Sturzenhecker 2013, pag. 378 segg.). Tale approccio è incentrato sull'idea che, se sostenuti nel proprio apprendimento autonomo, i bambini e i giovani possono diventare persone indipendenti, mature e partecipi nella società. A questi processi educativi fanno da cornice trascorsi biografici e condizioni socioeconomiche differenti. Le attività giovanili risultano più attrattive e vicine alla propria realtà rispetto alle offerte del tempo libero obbligatorie e a pagamento, in particolare per i bambini e i giovani con un basso livello d'istruzione. In questo tipo di attività, si registra quindi per esempio un'elevata quota di giovani con un basso livello d'istruzione e retroterra migratorio (Heeg et al. 2013; Scherr 2013).

Dagli anni 1980 il campo d'azione delle attività giovanili in Svizzera si è progressivamente differenziato e professionalizzato (Gutmann e Gerodetti 2013, pag. 270). Poiché non esistono dati statistici a livello nazionale sulla loro offerta, non è possibile esprimersi con precisione in merito alla loro diffusione. Tuttavia secondo alcune stime il numero di centri dove vengono proposte attività giovanili è in aumento (Gerodetti e Schnurr 2013, pag. 827 segg.). In generale inoltre si assiste a un cambio di mentalità sul piano politico: i Comuni considerano sempre più l'offerta professionale di attività giovanili come parte integrante dell'infrastruttura che

deve essere messa a disposizione dei cittadini (Gutmann e Gerodetti 2013, pag. 271).

La rilevanza della digitalizzazione per le attività giovanili

Poiché i media digitali rivestono un ruolo centrale nella vita di bambini e giovani, le attività giovanili non possono ignorare l'argomento e la necessità di integrare attivamente tali media. La questione non è più ormai se le attività giovanili debbano adeguarsi alla «tendenza» della digitalizzazione, bensì come intendano farlo e parteciparvi attivamente. Ciò non significa che debbano utilizzare le piattaforme dei media sociali o seguire qualsiasi tendenza senza spirito critico, solo perché lo fanno i bambini e i giovani. È invece necessario valutare attentamente in che modo si possono integrare i media digitali, prestando attenzione in particolare al posizionamento specialistico ed etico nonché alle questioni inerenti alla protezione dei dati e alla sfera privata degli utenti. Di seguito vengono esposti i principi di base a cui le attività giovanili devono attenersi per assumere questo tipo di posizionamento.

Principi di base per un posizionamento specialistico delle attività giovanili nei confronti della digitalizzazione

In una concezione aperta e globale dell'educazione, incentrata sui **processi di apprendimento** autonomo, ogni evento, conversazione o gioco (quindi p. es. anche giocare assieme a un videogioco) costituisce un'occasione di apprendimento. La digitalizzazione comporta per i bambini e i giovani (e dunque anche per le attività giovanili) sia nuove opportunità nell'apprendimento autonomo che nuove sfide. I bambini e i giovani devono essere messi nelle condizioni di saper utilizzare i media digitali in modo da contribuire all'apprendimento autonomo. È per questa ragione che le attività giovanili mettono in primo piano non la protezione dai rischi dei media digitali o le competenze applicative tecniche, bensì l'impiego creativo e comunitario di questi strumenti. I media digitali offrono in particolare potenziale per esperienze educative volte allo sviluppo di un atteggiamento maturo e partecipativo dei destinatari: essi forniscono ai bambini

e ai giovani la triplice occasione di riflettere sul proprio utilizzo mediale, sviluppare assieme le possibilità d'impiego dei media digitali nelle attività giovanili e, quindi, usarli in modo creativo, variegato e inclusivo. Una delle questioni cruciali in questo contesto è quali siano le esigenze di bambini e giovani e come possano gli specialisti del settore attuare il loro obiettivo professionale di portarli a un atteggiamento maturo e partecipativo.

«Le attività giovanili mettono in primo piano l'impiego creativo e comunitario dei media digitali.»

Considerando che uno dei principali incarichi nell'ambito delle attività giovanili è il **lavoro relazionale**, data la natura dei contatti con i destinatari, a volte più stretti e a volte più sporadici, i media digitali offrono svariate opzioni per mantenere i contatti. L'utilizzo di media sociali quali WhatsApp, Snapchat o Instagram richiede però una particolare attenzione alle questioni di protezione dei dati. Per quanto possibile, le comunicazioni a carattere di consulenza su temi personali e intimi dovrebbero avvenire su piattaforme che gestiscono i dati in maniera decentralizzata, senza utilizzarli per analisi commerciali o politiche¹.

Per quanto concerne l'utilizzo dei media digitali nel quadro di **progetti**, la digitalizzazione offre alcuni vantaggi grazie alla flessibilità della comunicazione: è possibile discutere in differita sui media sociali, fissare appuntamenti con strumenti come Doodle e a volte anche attuare progetti interamente nello spazio virtuale. Grazie a progetti gestiti attraverso supporti digitali, gli animatori socioculturali possono offrire a bambini e giovani delle nuove forme di acquisizione di spazi sociali (p. es. geocaching) o fornire occasioni di autorappresentazione e riflessione su se stessi (p. es. video e blog). I progetti nello spazio virtuale permettono inoltre di rendere le attività giovanili accessibili a quegli utenti (ancora) troppo restii a partecipare direttamente all'offerta (p. es. mediante il lavoro sociale in-game, v. Steiner e Goldoni 2013).

¹ Esempi di piattaforme decentralizzate: <https://joinmastodon.org/>, <https://diasporafoundation.org/> e <https://threema.ch/de> (in tedesco e inglese).

Proprio per via del carattere di rete dei media sociali, si aprono svariate possibilità di **partecipazione** nell'ambito dell'ente per le attività giovanili, nel contesto abitativo e nella società. A tale scopo si possono utilizzare chat a bassa soglia o funzioni di voto (p. es. su Facebook), oppure strumenti appositi per la partecipazione elettronica (procedure online di partecipazione ai processi decisionali politici). Ormai esistono diverse applicazioni open source per la partecipazione elettronica².

Esempi di utilizzo dei media digitali nelle attività giovanili

Nella prassi delle attività giovanili, i media digitali trovano già vari tipi di impiego. Di seguito è presentata una selezione di esempi che, grazie al loro carattere innovativo e vicino alla realtà, mostrano bene le possibilità offerte dall'utilizzo dei media in questo ambito.

«Jugendapp»

«Jugendapp» (jugend.app) è un'app digitale dell'associazione jugendarbeit.digital, utilizzata dal 2015 da Jugendinfo Winterthur (jugendinfo.win), che offre tra l'altro la possibilità di una consulenza personale via chat, informazioni su eventi e sostegno nonché un portale per piccoli lavori. I giovani sono coinvolti in forma partecipativa in qualità di redattori di contenuti, il che garantisce anche il riferimento diretto alla realtà dei giovani che utilizzano l'app. In questo esempio la partecipazione e l'informazione dei giovani sono associate ai media digitali. L'accento è posto sulle possibilità di creare occasioni di educazione informale e partecipazione con tali media.

Partecipazione elettronica a bassa soglia

In un Comune svizzero è stato condotto un progetto per la partecipazione politica dei giovani. Essi hanno potuto inoltrare su Facebook le loro domande per il sindaco, le quali sono poi state raccolte da un gruppo di giovani che gliel'ha poste in un'intervista video. Sulla base del video di risposta, infine postato a loro volta su Facebook, sono sorte vivaci discussioni tra i giovani partecipanti sulla rete sociale. In questo esempio l'accento è stato posto sull'impiego dei media digitali per permettere un dibattito politico a bassa soglia tra giovani.

«GameTreff»

Un ente per le attività giovanili propone «GameTreff», un'offerta prevalentemente autogestita da giovani. Nell'ambito del centro di questo ente, due giovani impegnati hanno fondato un'associazione per videogiochi, gestiscono attualmente un sito Internet e prevedono in futuro di gestire anche un server. Tra i cinque e gli otto giovani si incontrano regolarmente nei locali del centro per le attività giovanili per giocare insieme al videogioco di costruzione «Minecraft» e in quest'occasione discutono anche di diversi temi che stanno loro a cuore. Essi impostano e sviluppano l'offerta prevalentemente in modo autonomo in base alle loro esigenze e idee. In questo esempio l'accento è posto sul creare occasioni per impiegare i media digitali autonomamente a scopi creativi e ricreativi.

Conclusioni

Una questione fondamentale è come impiegare i media digitali nelle attività giovanili al fine di ampliare le opportunità e le capacità di tutti i bambini e i giovani, in particolare di quelli svantaggiati. L'accento dovrebbe essere posto soprattutto sulla partecipazione e su forme di educazione digitale che offrano un'occasione di «apprendimento autonomo». Anche l'obiettivo di ampliare le competenze tecniche di bambini e giovani è pienamente legittimo.

Gli esempi esistenti mostrano che in Svizzera è possibile impiegare efficacemente i media digitali nelle attività giovanili. Rimane però imprescindibile un approccio scientificamente fondato al riguardo³. Per quanto concerne l'educazione informale e non formale, per le attività giovanili si possono formulare le seguenti raccomandazioni fondamentali.

- Le attività giovanili dovrebbero offrire l'occasione di acquisire competenze medialie (in particolare nel caso di adolescenti con un basso livello d'istruzione). In questo contesto l'accento dovrebbe essere posto in particolare sull'acquisizione attiva (p. es. utilizzare i media digitali per realizzare contenuti in modo creativo).
- Bisogna dare ai bambini e ai giovani occasioni per far sentire la propria voce (anche) attraverso i media

² V. <https://www.jugend.beteiligen.jetzt/werkzeuge/tools> (in tedesco).

³ L'Associazione mantello svizzera per l'animazione socioculturale dell'infanzia e della gioventù ha elaborato una serie di linee guida sui media digitali nelle attività giovanili (in tedesco): <https://bit.ly/2ERN3pM>

digitali, per esempio mediante le piattaforme di media sociali a bassa soglia da loro utilizzate o applicazioni specifiche per la partecipazione elettronica.

- Occorre adottare misure per garantire la protezione dei dati degli utenti delle attività giovanili. In questo contesto vanno osservate la legge federale sulla protezione dei dati e il regolamento generale sulla protezione dei dati dell'Unione europea⁴.
- Sul piano specialistico e politico andrebbero promosse maggiormente opportunità di scambio ed esperienze.
- Nei curriculum delle formazioni e formazioni continue nell'ambito del lavoro sociale occorre integrare anche la trasmissione di competenze in materia di digitalizzazione e mediatizzazione.
- Servono maggiori ricerche su potenziale, sfide e rischi dell'utilizzo dei media digitali nelle attività giovanili.

Nel dibattito sull'utilizzo dei media digitali nelle attività giovanili ci si dovrebbe sempre chiedere non solo in che misura l'impiego dei media digitali permetta di promuovere e ampliare l'autonomia e le opportunità di partecipazione di bambini e giovani, ma anche quali nuove forme di esclusione sociale esso possa causare.

Bibliografia

- AFAJ (2007), Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger und Fachpersonen, Lucerna: D. D. o. Jugendarbeit
- Calmbach M., Borgstedt S., Borchard I., Thomas P. M., Flaig B. B., SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (2016), Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden: Springer
- Gerodetti J., Schnurr S. (2013), «Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz», in Deinet U., Sturzenhecker B., Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pagg. 827–839
- Gutmann R., Gerodetti J. (2013), «Offene Jugendarbeit in der Schweiz. Forschung und Entwicklung», in Piller E. M., Schnurr S., Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, pagg. 269–294
- Heeg R., Genner S., Steiner O., Schmid M., Suter L., Süß D. (2018), Generation Smartphone. Ein partizipatives Forschungsprojekt mit Jugendlichen. Basilea e Zurigo: FHNW e ZHAW
- Heeg R., Gerodetti J., Steiner O. (2013), «Zwei kantonale Bestandsaufnahmen Offener Jugendarbeit im Licht des aktuellen Forschungsstandes in der Schweiz», in S. Huber, P. Rieker, Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Theoretische Perspektiven – Jugendpolitische Herausforderungen – Empirische Befunde, Weinheim e Basilea: Beltz Juventa, pagg. 169–186
- Helsper E. J., Smirnova S. (2016), Slipping through the net. Are disadvantaged young people being left further behind in the digital era?, Londra: London School of Economics and Political Science
- Iske S., Klein A., Kutscher N. (2004), Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet, Bielefeld: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (KIB): Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld
- Otto H.-U., Thiersch H. (2005), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik, Monaco di Baviera: Ernst Reinhardt Verlag
- Scherr A. (2013), «Interkulturelle und antirassistische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit», in U. Deinet, B. Sturzenhecker, Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pagg. 243–256
- Steiner O., Goldoni M. (2013), Kinder- und Jugendarbeit 2.0. Grundlagen, Konzepte und Praxis medienbezogener Sozialer Arbeit, Weinheim: Juventa
- Sting S., Sturzenhecker B. (2013), «Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit», in U. Deinet, B. Sturzenhecker, Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pagg. 375–388
- Waller G., Willemse I., Genner S., Suter L., Süß D. (2016), JAMES – Giovani, attività, media – rilevamento Svizzera, Zurigo: ZHAW, Dipartimento di psicologia applicata

⁴ V. <https://bit.ly/2BqUK2c> e <https://bit.ly/2xC8cRk>.



Realtà mediali della prima infanzia nell'era digitale



PROF. FRIEDERIKE TILEMANN
 ESPERTA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE CON DIPLOMA IN PEDAGOGIA MEDIALE, DOCENTE IN FORMAZIONE ED EDUCAZIONE ALL'ALTA SCUOLA PEDAGOGICA DI ZURIGO



SABINE EDER
 ESPERTA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE CON DIPLOMA IN PEDAGOGIA MEDIALE, DIRETTRICE E COFONDATRICE DI BLICKWECHSEL E.V., 1^a PRESIDENTE DELLA GESELLSCHAFT FÜR MEDIENPÄDAGOGIK UND KOMMUNIKATIONSKULTUR (GMK), GÖTTINGEN

La realtà quotidiana è anche realtà mediale (digitale)

Un'introduzione

I media digitali sono ormai onnipresenti nelle famiglie: i genitori si informano sugli smartphone e comunicano attraverso Messenger; sulla smart TV si gioca, si guardano film o si visitano siti Internet; sul tablet si leggono e-book (anche per bambini) o si utilizzano app di apprendimento per i più piccoli. Alcune famiglie utilizzano l'assistente vocale per accedere ad audiodischi, musica o informazioni. Pertanto i bambini crescono con assoluta naturalezza nel bel mezzo di un insieme di media già in tenera età: osservano l'utilizzo dei media da parte dei familiari e generalmente vi partecipano anche. Gli apparecchi mobili «smart», alimentati a batteria, rendono qualsiasi contenuto (da prezioso a eticamente discutibile) fruibile pressoché all'infinito e semplificano anche la creazione di prodotti propri, grazie alla semplicità dei sistemi di utilizzo. I media rappresentano anche per i bambini importanti mezzi per la realizzazione personale e la partecipazione culturale e sociale, poiché creano spazi di identificazione, orientamento, azione e altre possibilità di apprendimento. Questi vantaggi comportano però anche una reperibilità costante e producono nuovi vincoli e sfide nell'ambito della protezione dei dati e in quello della protezione della gioventù dai rischi dei media. L'odierna realtà, digitale e mediale, necessita dunque più che mai di un'educazione ai media sistematica sin dall'inizio, la quale esponga sia gli aspetti positivi che quelli problematici.

Per educazione ai media sin dall'inizio s'intende un giusto accompagnamento dei bambini in un mondo caratterizzato dai media, che permetta loro di sviluppare un approccio competente ai media. I bambini devono disporre di un'offerta di media adatta alla loro età e poterli utilizzare quali mezzi creativi e strumenti per capire il mondo ed apprendere così ad usarli in modo attivo e critico.

È a casa che i bambini vivono il loro primo contatto con i media. Nel caso ideale, i genitori accompagnano i figli e garantiscono un utilizzo sensato dei media. Vi sono però anche famiglie per le quali questo compito risulta difficile, se non addirittura eccessivo. Alcuni genitori cercano allora guide e aiuti in relazione all'educazione ai media in famiglia. A tale proposito occorre creare un'offerta capillare di consulenza e sostegno per tutte le famiglie. Asili nido, strutture di custodia collettiva diurna e scuole dovrebbero assumere una parte dei compiti nell'ambito dell'educazione ai media, al fine di rafforzare le competenze medial e di educazione ai media di tutte le famiglie (anche di quelle svantaggiate).

«Per educazione ai media sin dall'inizio s'intende un giusto accompagnamento dei bambini in un mondo caratterizzato dai media, che permetta loro di sviluppare un approccio competente ai media.»

Un approccio competente ai media rappresenta un processo di apprendimento che non inizia mai abbastanza presto. La creazione sistematica di competenze medial e è possibile solo se oltre alla famiglia le strutture pedagogiche lungo tutto il percorso formativo riconoscono l'importanza del compito di educare ai media e creano un'offerta in questo senso. Seguire regolarmente una formazione in pedagogia mediale dovrebbe essere obbligatoria per i pedagoghi, dato che è l'unico modo per acquisire e sviluppare le proprie competenze medial e nonché quelle in pedagogia mediale (Blömeke 2000, Aufenanger 1999). Una buona formazione o formazione continua permette la creazione, nella realtà dell'insegnamento, di offerte educative in pedagogia mediale e informatica, compresi le possibilità di formazioni continue in questo campo e i relativi materiali didattici. Al

fine di riuscire a realizzare tutto ciò, occorre consolidare maggiormente la ricerca nel campo della pedagogia mediale presso le università e le scuole universitarie professionali, a livello sia istituzionale che personale.

Comprensione e utilizzo dei media nella prima infanzia

Sebbene al giorno d'oggi i bambini crescano in tutta naturalezza assieme ai media digitali e li utilizzino con piena disinvoltura e interesse, non significa che siano anche in grado di elaborare tutto ciò che vedono, sentono, usano e vivono. I bambini non dispongono di competenze medialità innate, ma necessitano dell'accompagnamento e delle premure degli adulti.

«I bambini non dispongono di competenze medialità innate, ma necessitano dell'accompagnamento e delle premure degli adulti.»

Il primo contatto dei bambini con i media avviene in famiglia: a casa viene preparato il terreno per il futuro utilizzo dei media. Come già accennato, alcuni di loro crescono in un ambiente stimolante, nel quale viene vissuto in prima persona e trasmesso un approccio ai media consapevole e adatto all'età. In altri casi in famiglia si opera poco o niente sul piano dell'educazione ai media. Tuttavia quest'ultima rappresenta un presupposto fondamentale affinché i bambini sviluppino competenze medialità e sia garantito un rapporto sano con i media nel corso della loro crescita.

Acquisire competenze medialità significa sperimentare e apprendere un utilizzo dei media consapevole, critico, adeguato, socialmente responsabile e creativo quale competenza chiave per un mondo fortemente caratterizzato dai media (Tulodziecki 2015). Le competenze medialità comprendono molto più della mera capacità di schiacciare i tasti giusti; per riprendere Baacke (1996) essa si compone di quattro dimensioni: critica dei media (analisi critica e valutazione dei media), scienze medialità (conoscenze sui media), impiego dei media (dimestichezza con contenuti e formati medialità), creatività mediale (produzione personale di prodotti medialità).

Nel corso della crescita i bambini si creano un'idea del mondo. Il gioco, la lingua e altre forme di espressione permettono loro di appropriarsi della realtà e anche di contribuire a darle forma. La visione del mondo è fortemente influenzata dai contenuti medialità, che bisogna dunque saper comprendere e interpretare (in funzione dell'età).

In particolare i media digitali, come ad esempio il tablet, offrono inoltre ai bambini numerose possibilità per essere creativi e imparare a comunicare. Già i bambini piccoli sono in grado, con l'aiuto degli adulti, di scattare foto con un apparecchio fotografico o con il tablet oppure di registrare la propria voce o una canzone e di riascoltarla in un secondo momento. Il modo in cui utilizzano i media e i relativi contenuti dipende in grande misura dalla competenza dell'accompagnamento degli adulti, che nel caso ideale selezionano i contenuti, esercitano gli utilizzi e sono consapevoli che i bambini percepiscono ed elaborano il vissuto in maniera diversa rispetto a loro.

A ogni età, l'appropriazione di uno strumento mediale e di conseguenza la percezione di contenuti sono parte di un processo di attribuzione di significato da parte di un individuo. Questo processo è influenzato da diversi fattori: dall'età e dal livello di sviluppo di una persona, dai relativi obiettivi di sviluppo, dal bagaglio individuale di esperienze e vissuto, dall'ambiente sociale, dal percorso personale, dalle questioni soggettivamente importanti, dai valori e dai temi che interessano il singolo individuo nonché dalla situazione di ricezione. La percezione dei media non dipende dunque unicamente dai contenuti presentati da un determinato prodotto mediale, ma necessita anche di un processo di costruzione di valori del ricevente.

Nel caso dei bambini piccoli, a ciò si aggiungono anche particolarità specifiche in funzione dell'età. Nella prima infanzia, infatti, la consapevolezza e il sapere medialità vengono sviluppati lentamente all'inizio (Groeben 2002). I bambini piccoli non hanno ancora nessuna idea della trasmissione mediale o della «funzione della rappresentazione». Questo è dimostrato per esempio dal fatto che, guardando la televisione, mettono sullo stesso piano le figure e i personaggi medialità e quelli reali. Succede infatti che essi ritengano che quelle nella televisione siano cose o persone molto piccole, entrate nell'apparecchio. Di conseguenza sono anche convinti che le figure nella televisione possano vederli e sentirli. I bambini piccoli non comprendono ancora che i media

sono apparecchi tecnici che riproducono film e altri contenuti: i cartoni animati non vengono classificati come «disegni» e le immagini di persone in movimento sono per loro una trasmissione in tempo reale del mondo vero. Questo procura loro un'esperienza cinematografica particolare, nella quale il film non è solo visto e sentito ma anche vissuto intensamente. Da ciò deriva una particolare gioia per l'esperienza audiovisiva, ma purtroppo comporta anche che le scene o le figure percepite come minacciose possano risultare molto angoscianti. I bambini temono per esempio che i ladri visti nelle serie TV vengano di notte anche a casa loro oppure che il personaggio del cartone animato che si trova su una lastra di ghiaccio in mezzo al mare sia realmente in pericolo. Per accompagnare in modo adeguato i bambini occorre conoscere queste e altre particolarità della ricezione infantile specifiche in funzione dell'età. Un altro aspetto importante da tenere presente è che i bambini piccoli non sono ancora in grado di decifrare determinate forme di rappresentazione (p. es. i flashback e le scene veloci). Di grande peso sono anche i cosiddetti temi conduttori dell'infanzia, quali diventare grande, stringere amicizie, temere l'abbandono (Bachmair 1994). Se il contenuto di un film tratta questi temi, la percezione del bambino sarà guidata anche attraverso di essi e di conseguenza l'esperienza audiovisiva e gli effetti a livello individuali saranno più intensi. Generalmente un buon film per bambini affronta questi temi infantili con delicatezza, ma i genitori devono comunque tenere presente che anche un buon prodotto può risultare angosciante per i più piccoli. Spesso i bambini raccontano solo dopo alcuni giorni che qualcosa li ha spaventati. Gli adulti dovrebbero dunque parlare attivamente con i propri figli delle loro esperienze con i media.

«I bambini possono per esempio realizzare fotomontaggi in cui sembra che stiano cavalcando una tigre o passeggiando sulla luna. Ciò permette loro di affinare sin da piccoli una capacità critica nei confronti dei media.»

Possedere competenze medialità significa anche avere la capacità di decifrare i media e di guardarvi dietro le quinte. I bambini possono opportunamente acquisirla se viene data loro la possibilità di sperimentare in prima persona con i media, a casa, all'asilo nido o a scuola.

Essi possono ad esempio realizzare fotomontaggi propri, in cui sembra che stiano cavalcando una tigre selvaggia o passeggiando sulla luna. Oppure possono registrare video in cui sembra che stiano levitando, o ancora fare delle riprese a passo uno (stop-motion) in cui oggetti o disegni si animano come per magia. Così facendo hanno modo di scoprire attivamente e in modo ludico che i media sono un prodotto dell'uomo, il quale può creare realtà medialità. Questo permette ai bambini di aguzzare sin da piccoli la propria capacità critica nei confronti dei media, e nell'era della manipolazione delle immagini e delle fake news non è mai troppo presto per acquisire questa competenza.

Attraverso svariati metodi ludici di lavoro attivo con i media, i bambini sviluppano un approccio analitico nei confronti dei contenuti medialità: è davvero possibile? È stato manipolato? È successo veramente o si tratta solo di una messinscena? A tale proposito va fatto presente che i bambini vanno rafforzati e non impauriti per quanto riguarda l'utilizzo dei media. Lo scopo è di arrivare a un impiego critico, positivo e creativo degli stessi. Lo sviluppo di una consapevolezza nei confronti della medializzazione (Groeben 2002) rappresenta una parte importante delle competenze medialità e presuppone un lungo processo. Le sue basi andrebbero dunque poste nella pedagogia della prima infanzia.

Educazione ai media in famiglia

I bambini vedono quotidianamente in molte situazioni gli adulti e anche i fratelli e le sorelle maneggiare con naturalezza i media (digitali) e dare loro grande importanza. Essi percepiscono molto chiaramente come un «ding» proveniente dallo smartphone possa catturare immediatamente l'attenzione dei genitori, fatto che a volte vivono come un palese abbandono della loro persona.

Da ciò deriva la necessità di uno sforzo in relazione all'utilizzo di apparecchi mobili in famiglia. I bambini piccoli in particolare hanno bisogno di fasi di attenzione esclusiva da parte degli adulti, ma la tentazione per questi ultimi di utilizzare lo smartphone mentre interagiscono con i figli è grande. Pur trattandosi di un fatto più che comprensibile nel contesto di una vita familiare e professionale turbolenta e non sempre chiaramente scindibile, questo può però avere conseguenze sullo sviluppo del rapporto tra adulti e bambini. I genitori devono imparare a capire come e perché vivono fasi di attenzione

esclusiva e altre di attenzione condivisa e a verbalizzarle in modo comprensibile per i bambini. Essi devono inoltre essere coscienti della propria funzione di modello e rendere possibili momenti esclusivi in cui i media non hanno alcun peso.

In molte famiglie l'educazione ai media si riduce in particolare alla limitazione del tempo di fruizione e a volte dei contenuti e spesso è motivo di lite tra genitori e figli. E così capita che i media vengano sfruttati come strumento di potere per sanzioni o ricompense, il che li fa entrare in una sfera di valore problematica. Si può inoltre osservare che, per concedersi una «pausa figli», i genitori passano attivamente ai bambini (senza che questi lo abbiano chiesto) un apparecchio mobile per farli occupare. Di conseguenza, invece di potersi confrontare con il mondo reale e con l'elaborazione di varie situazioni, i bambini si ritrovano bombardati da ulteriori informazioni. Nella maggior parte dei casi viene dato loro un videogioco o un'app, con la quale dovrebbero «imparare qualcosa». Purtroppo in questo modo i genitori ottengono l'effetto contrario. Fare assieme la spesa o un giretto in tram offre importanti esperienze istruttive, in particolare per i bambini piccoli. In questi contesti, infatti, possono vedere come i genitori agiscono e comunicano con gli altri in diverse situazioni, nonché osservare ed entrare essi stessi in contatto con altri bambini. Se si dà immediatamente lo smartphone ai figli per occuparli, li si priva anche dell'esperienza di dover sopportare la noia o di trovare autonomamente idee per passare il tempo.

Ormai sempre più giocattoli e tecnologie «smart», dunque intelligenti e connessi in rete, trovano accesso nella stanza dei bambini. Il vantaggio degli apparecchi «smart» è che sono interattivi e offrono la possibilità di adattarsi al tempo di apprendimento individuale e di adeguare di conseguenza il livello di difficoltà. Sono invece discutibili, se non addirittura preoccupanti, sviluppi quali ciucci-smart con strumenti della salute integrati o smartwatch per bambini con la funzione di localizzazione. Questi apparecchi non trasmettono unicamente informazioni allo smartphone dei genitori, ma raccolgono anche un'enormità di dati per i produttori, come l'ubicazione del bambino, le domande che ha posto a una bambola digitale e le risposte che ha dato ecc. Oltre ai timori concernenti lo sviluppo tecnologico e il problema di un'esagerata attenzione dei genitori, queste tendenze comportano elevati rischi in relazione alla protezione della sfera privata e alla sicurezza dei dati. Occorre considerare in modo critico sia l'educazione dei

genitori che il lucrativo mercato dei media per bambini nonché creare e imporre condizioni quadro per un'adeguata protezione dei dati.

In questo contesto è fondamentale che i genitori utilizzino i media (e i relativi contenuti) assieme ai bambini piccoli. L'esperienza comune con offerte selezionate (film, libri, audiostorie ecc.) permette infatti loro di apprendere molto sui temi da sviluppare con i propri figli. Grazie a un accompagnamento rispettoso e comprensivo i genitori possono aiutare i bambini quando sono in difficoltà o poco stimolati.

«Se si considera l'importanza data oggi ai media nella società, non si può più discutere se sia opportuno o meno che i bambini li utilizzino; bisogna invece riflettere su come impostare e accompagnare questo utilizzo.»

Al contempo è auspicabile che si investa maggiormente in media per bambini (p. es. programmi televisivi ad hoc) di qualità e pedagogicamente fondati.

Pedagogia mediale nella formazione e nella formazione continua

La struttura per l'educazione nella prima infanzia, che operano secondo un approccio quotidiano, va a raggiungere i bambini nella loro realtà. Quelli che arrivano in una struttura con il loro bagaglio di esperienze con i media devono trovarvi pedagoghi interessati al loro mondo mediale, che li mettano in condizione di esprimersi in modo creativo su queste esperienze, per esempio attraverso giochi di ruolo guidati, conversazioni, disegni o la creazione di propri prodotti mediali. L'utilizzo dei media per apprendere e fare cose concrete apre anche opportunità per imparare su di essi e comprenderli. Secondo quanto formulato da Eder, abbiamo bisogno di una pedagogia che affronti le nuove sfide e trovi un modo per utilizzare in modo appropriato le opportunità educative delle nuove tecnologie (Eder 2018, pag. 135). Questo approccio è particolarmente vantaggioso per i bambini che a casa non beneficiano quasi di alcuna educazione ai media. Nonostante le loro difficoltà con i media, nelle strutture pedagogiche questi bambini (e nel migliore dei casi anche i loro genitori) hanno la possibi-

lità di confrontarsi, di orientarsi e, se del caso, di ricevere aiuto per limitarsi.

Se si considera l'importanza data oggi ai media nella società, non si può più discutere se sia opportuno o meno che i bambini li utilizzino; bisogna invece riflettere su come impostare e accompagnare questo utilizzo. Nella formazione di chi opera in ambito pedagogico, alla pedagogia mediale dovrebbe essere dato lo stesso peso che i media hanno nella realtà quotidiana dei bambini. A tal fine occorre introdurre formazioni e formazioni continue obbligatorie per i pedagoghi.

Il continuo sviluppo di nuovi media e formati richiede da parte degli insegnanti la disponibilità ad aggiornarsi costantemente. Bisogna creare un'offerta di formazione continua che permetta di acquisire conoscenze specialistiche (sia teoriche che pratiche) attinenti alla realtà quotidiana e comprendere la vera natura dell'idea di educazione ai media. I media vanno sia impiegati quale *strumento di apprendimento e creazione*, che considerati come *oggetto dell'apprendimento critico*.

«Gli apparecchi medialità sono materiale pedagogico alla pari di mattoncini da costruzione e matite colorate e devono ovviamente essere messi a disposizione.»

Per poter operare secondo un approccio di pedagogia mediale, gli attori del settore devono:

- conoscere le particolarità della percezione e degli effetti dei media in funzione dell'età;
- essere in grado di comprendere le esternazioni dei bambini riguardo ai media e di inquadrarle nella struttura dei valori soggettiva degli stessi;
- saper sviluppare e applicare metodi ed elementi per il lavoro attivo con i media e/o idee concrete per l'insegnamento;
- inserire l'offerta di pedagogia mediale nella forma di appropriazione e di apprendimento tipica in funzione dei bambini e per il loro stadio di sviluppo;
- possedere conoscenze sugli effetti dell'utilizzo dei media in famiglia (funzione modello dei genitori, panorama fratelli e sorelle ecc.);
- conoscere e saper applicare con sensibilità i metodi di collaborazione con i genitori nel campo dei media;

- sapere quali sono le offerte medialità di qualità destinate ai bambini;
- essere disposti ad affrontare attivamente le attuali sfide del mondo dei media, per esempio la questione della protezione dei dati personali (Eder/Roboom 2018).

Dotazione mediale e supporto nelle strutture pedagogiche

È possibile fare un lavoro di pedagogia mediale con i bambini piccoli anche senza l'impiego di strumenti tecnici, senza bisogno di elettricità. I bambini possono per esempio elaborare quanto vissuto con film e programmi televisivi nell'ambito di un gioco di ruolo (guidato), parlare dei personaggi, riferire delle scene «belle» o «brutte», disegnarle, oppure immaginare una «superapp» personalizzata con tutte le funzioni che vorrebbero. Naturalmente un lavoro di pedagogia mediale completo dovrebbe potersi avvalere di un'apparecchiatura tecnica al passo con i tempi e del supporto necessario. Gli apparecchi medialità sono materiale pedagogico alla pari di mattoncini da costruzione e matite colorate e devono ovviamente essere messi a disposizione.

Ricerca e cicli di studio, materiale didattico e centri di competenza per specialisti

Ricerca sulle basi della pedagogia mediale e recenti sviluppi

Le attuali conoscenze sugli effetti del mondo mediale in rapida trasformazione, in particolare nell'ambito dell'utilizzo dei media nella prima infanzia, vanno ampliate. La ricerca non può limitarsi a documentare la dotazione mediale presente in famiglia e a rilevare dati sul tempo di utilizzo della stessa, ma deve piuttosto occuparsi della comprensione infantile dei contenuti medialità, della loro appropriazione e del significato attribuito agli stessi da parte dei bambini. A tal fine bisogna mettere a disposizione cattedre, istituti e i mezzi necessari alla ricerca. L'attenzione degli studi deve essere ulteriormente e costantemente concentrata sui processi di ricezione e socializzazione mediale nella prima infanzia nel contesto delle realtà digitali. Queste conoscenze servono, assieme alla formazione e alla formazione continua dei pedagoghi medialità, a sviluppare materiali didattici e media di qualità per i bambini.

Cicli di studio in pedagogia mediale generale, in particolare in pedagogia mediale per la prima infanzia

In Svizzera c'è carenza di personale specializzato in pedagogia mediale con formazione accademica. Per ovviare a questa lacuna occorre dotare università e scuole universitarie professionali di un numero sufficiente di istituti e cattedre in questo ambito. Cicli di studio in pedagogia mediale per la prima infanzia sono indispensabili nel contesto delle scienze dell'educazione, per formare su basi scientifiche personale specializzato qualificato. A tal fine, non basta la sola didattica mediale (i media quale strumento): per ampliare le conoscenze specialistiche necessarie, l'attenzione deve essere concentrata sulla didattica disciplinare «pedagogia mediale» (i media quale tema a sé stante).

Letteratura specialistica, materiale didattico e aiuti

C'è bisogno di un numero sufficiente di pubblicazioni specialistiche in materia di pedagogia mediale, materiale didattico per insegnanti e pedagoghi attivi nell'ambito dell'educazione ai media nella prima infanzia nonché materiale di apprendimento rivolto direttamente ai bambini.

Centri di competenza per l'educazione ai media nella prima infanzia

Sebbene esistano alcune istituzioni e singoli pedagoghi mediali diplomati che fungono da consulenti per genitori e persone con compiti educativi, c'è bisogno di istituire centri di competenza nei quali decisori, autorità, rappresentanti dei Comuni, organi di prevenzione, fornitori di servizi mediali ecc. possano informarsi sull'ap-

prendimento mediale nella prima infanzia e ricevere consulenza in materia di pedagogia mediale. Oltre a fornire consulenza individuale, questi centri di competenza gestiti da specialisti potrebbero contribuire anche alla creazione di contatti tra i responsabili e gli attori del settore dell'educazione ai media nella prima infanzia a livello regionale.

Conclusioni

I media aprono svariate opportunità educative e si prestano a promuovere lo sviluppo individuale e l'apprendimento sociale nonché a rendere possibile la partecipazione sociale. Poiché i media e i loro prodotti sono parte integrante della realtà quotidiana dei bambini sin dalla più tenera età, lo sviluppo di competenze mediali risulta sensato e necessario già per i più piccoli. A tale scopo i genitori nonché gli insegnanti e gli specialisti del settore pedagogico devono essere messi in condizione di comprendere l'approccio ai media nella prima infanzia, integrare queste conoscenze nel proprio lavoro e accompagnare i bambini in modo adeguato dal punto di vista pedagogico. Per realizzare tutto questo è necessario rendere la pedagogia mediale una componente obbligatoria della formazione degli specialisti in pedagogia della prima infanzia. Bisogna inoltre creare e mantenere una vasta offerta di formazioni continue e possibilità di contatto. Allo stesso tempo occorre ampliare l'orizzonte dei cicli di studio a livello accademico e delle attività di ricerca nell'ambito della pedagogia mediale per la prima infanzia.

Bibliografia

- Aufenanger S. (1999), «Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben», in Baack, D. et al. (a c.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte*, Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung)
- Baacke D. (1996), «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel», in von Rein A. (a c.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, Klinkhardt
- Bachmair B. (1994), «Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder», in DJI (a c.), *Medienerziehung im Kindergarten – Teil 1. Pädagogische Grundlagen*, Opladen
- Blömeke S. (2000), *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*, KoPäd: Monaco di Baviera
- Eder S., Brüggemann M., Kratzsch J., Fachgruppe Kita der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2017), *Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen. Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita*; https://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/gmk_medienbildung_kita_positionspapier.pdf
- Eder S., Roboom S. (2018), «Big Data im Kinderzimmer! – «Big Job» für die KiTa? Digitalisierung, Datafizierung und pädagogische Positionierung», in Brandt J. G., Hoffmann C., Kaulbach M., Schmidt, T. (a c.), *Frühe Kindheit und Medien*, Verlag Barbara Budrich
- Eder S., Roboom S. (2014), «Klicken, knipsen, tricksen... Medienerziehung im Kindergarten», in Tillmann, Fleischer, Hugger (a c.), *Handbuch Kinder und Medien*, Springer VS
- Groeben N., Hurrelmann B. (a c.) (2002), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Juventa: Weinheim e Monaco di Baviera
- Tilemann F. (2018), ««Foto, Film und Wachsmaltift». Medienpädagogik mit jungen Kindern», in Brandt J. G., Hoffmann C., Kaulbach M., Schmidt T. (a c.), *Frühe Kindheit und Medien*, Verlag Barbara Budrich
- Tulodziecki G. (2015), «Medienkompetenz», in von Gross F., Meister D. M., Sander U. (a c.), *Medienpädagogik – ein Überblick*, Beltz Juventa: Weinheim e Basilea

L'impatto dello smartphone sulla qualità dei rapporti tra i giovani – tre attività del progetto SMALA



SIMON THÉVENAZ

ANIMATORE SOCIOCULTURALE PRESSO IL SERVIZIO DELLA GIOVENTÙ DELLA CITTÀ DI LA CHAUX-DE-FONDS DAL 2012. TITOLARE DI UN DIPLOMA DI EDUCATORE SOCIALE SSS, HA CREATO IL PROGETTO SMALA NEL 2013 E PARTECIPA A DIVERSI PROGETTI IN SENO AL SERVIZIO. NEL QUADRO DELLE ATTIVITÀ SMALA, CONDIVIDE CON IL PUBBLICO LE SUE PASSIONI PER IL CINEMA, LA MUSICA, LO SPORT E LA STREET ART. APPASSIONATO DI BASKET DA OLTRE 25 ANNI, DA QUASI DIECI ALLENA UNA SQUADRA DI GIOVANI DELLA CITTÀ.

Descrizione del progetto

Dal 2013, il Servizio della gioventù della Città di La Chaux-de-Fonds ha avviato il progetto SMALA, con l'obiettivo di creare spazi d'incontro per i giovani dai 12 ai 18 anni. Il progetto si prefigge anche di accompagnare i giovani nell'attuazione di progetti sportivi, culturali e ricreativi. Seguiti da professionisti del settore, i partecipanti svolgono un ruolo attivo nella realizzazione del programma.

Nel quadro del progetto SMALA sono state realizzate tre attività di sensibilizzazione con dei giovani per riflettere in modo collettivo sull'utilizzo degli smartphone e sulle conseguenze – positive e negative – degli strumenti digitali sul tipo e sulla qualità dei rapporti sociali.

Prima attività: l'inchiesta

La prima attività di sensibilizzazione si prefiggeva di conoscere meglio il modo in cui i giovani del gruppo SMALA usano il loro smartphone e di avviare il dialogo e le riflessioni personali in merito mediante un questionario. Dall'analisi dell'inchiesta (61 partecipanti) emergono in particolare due considerazioni. Da un lato, a beneficiare per primi della costante raggiungibilità dei giovani sono i loro genitori. Sono loro a regalare il primo smartphone ai propri figli. Pertanto, anche se questi ultimi acquisiscono maggiore autonomia, rimangono soggetti a una



È possibile allacciare rapporti reali con lo smartphone in mano?

forma di dominio e di controllo, talvolta difficile da gestire durante l'adolescenza.

Dall'altro lato, i giovani interpellati si sono mostrati per la maggior parte piuttosto in chiaro sul loro modo di utilizzare lo smartphone. Essi rilevano sovente che l'uso dello smartphone può frenare l'instaurazione di contatti con le persone presenti. Sembra inoltre che possano farne a meno abbastanza facilmente per un breve periodo, in particolare quando si divertono. Riconoscono infine di esprimersi talvolta con più violenza quando in-



Sono ancora in grado di avere qualche forma d'interazione con gli altri se lo smartphone occupa così tanto spazio nella mia vita?

viano messaggi rispetto a quando discutono direttamente con i loro interlocutori.

Seconda attività: il weekend avventura

L'obiettivo della seconda attività di sensibilizzazione era quello di far sperimentare ai giovani una vita senza smartphone né altre forme di tecnologia durante un fine settimana. Questa situazione ha permesso di interrogare i giovani sulle eventuali mancanze dovute alla privazione dei dispositivi mobili. Al termine del fine settimana, i partecipanti hanno spiegato in modo chiaro che la privazione dello smartphone li aveva fortemente incentivati a conoscere più rapidamente gli altri e a guardare in un'ottica diversa il mondo che li circonda, rilevando però anche taluni effetti negativi (impossibilità di condividere foto con gli amici che non erano presenti durante il fine settimana o di ascoltare musica ecc.).

Terza attività: il concorso di cortometraggi

La terza attività di sensibilizzazione ha messo in evidenza gli aspetti positivi delle nuove tecnologie e permesso ai giovani di collaborare, con l'ausilio del loro smartphone, per sviluppare la loro creatività realizzando un cortometraggio. Quest'attività ha ottenuto meno successo di quelle precedenti, in quanto i giovani conoscevano già tutte le possibilità offerte dagli smartphone in ma-

teria di cinepresa e montaggio video. Tuttavia, essi hanno potuto acquisire nuove conoscenze per la fase di montaggio di un film, la creazione dei titoli di testa o di coda e l'inserimento di effetti ed essere sensibilizzati alle diverse riprese.

Attività volte ad alimentare la riflessione

Offrendo ai giovani spazi per esperienze, queste tre attività di sensibilizzazione hanno contribuito ad alimentare la loro riflessione critica, permesso loro di sperimentare le tecnologie digitali e favorito il dialogo sugli aspetti positivi e negativi del loro utilizzo. Le attività hanno alimentato anche la riflessione dei professionisti del settore rimettendo in questione certi preconcetti sull'utilizzo delle tecnologie digitali da parte dei giovani.

Maggiori informazioni

<http://www.chaux-de-fonds.ch/jeunesse/activites/smala>
www.facebook.com/smala2300

Media in Piazza: Due giorni per scoprire il bello dei media, senza paura



LUCA BOTTURI
PROFESSORE IN MEDIA IN EDUCA-
ZIONE, DIPARTIMENTO FORMAZIONE
APPRENDIMENTO, SCUOLA
UNIVERSITARIA PROFESSIONALE
DELLA SVIZZERA ITALIANA – SUPSI



ALINE ESPOSITO
DOCENTE E MEDIATRICE FAMILIARE,
CROCE ROSSA SVIZZERA E SCUOLA
UNIVERSITARIA PROFESSIONALE
DELLA SVIZZERA ITALIANA – SUPSI



GIORGIA MORA
INSTRUCTIONAL DESIGNER,
UNIVERSITÀ DELLA SVIZZERA
ITALIANA – USI

Una classe arriva a Media in Piazza: ad accoglierla ci sono una quindicina di postazioni dove gli allievi possono interagire con degli esperti per sperimentare e discutere sui vari aspetti della loro vita digitale: dalla conoscenza dei dispositivi alla sicurezza, dalla dipendenza al cyberbullismo. Non è solo un momento in cui degli adulti spiegano «come fare» a dei giovani, ma è anche un'occasione di dialogo e confronto, in cui gli allievi raccontano la loro esperienza digitale, che spesso resta invisibile agli occhi dei loro educatori. In un atelier, gli allievi guardano dei cortometraggi che parlano dei social media; poi, con i loro smartphones, rispondono ad alcune domande in tempo reale e ne discutono con un esperto. In un'altra postazione vengono confrontati con delle immagini prese da siti di informazione, e discutono di come interagiscano con il testo e contribuiscano a creare una notizia.

Dice una docente di scuola media: «Mi ha aperto gli occhi e messa maggiormente sull'attenti, proprio per quel che riguarda l'età d'accesso a tutti i tipi di media e a quanto bisogna controllare ciò che fanno i nostri allievi o figli (...). Sono davvero rimasta sorpresa di sapere che hanno uno smartphone, una loro chat e che giocano online a giochi non autorizzati alla loro età.»

Media in Piazza nasce dal coordinamento di una quindicina di organizzazioni che si occupano di educazione ai media digitali in Ticino e che nel 2015 hanno iniziato a incontrarsi per mettere in rete le loro competenze. Tra gli organizzatori troviamo scuole universitarie (SUPSI, USI, IUFFFF), realtà associative (ASPI, Croce Rossa, Radix, Wikimedia Svizzera, Amnesty International), enti cantonali (Polizia Cantonale, il Centro Risorse didattiche e digitali del DECS, il Comitato Cantonale Genitori), e realtà legate al mondo dei media e del cinema (RSI, Cinemagia, Castellinaria, Lanterna Magica, CISA).



Media in Piazza cerca di raggiungere il maggior numero di allievi e docenti di scuola media, scuola media superiore e scuola speciale, e ogni anno si sposta in una diversa «piazza» del Canton Ticino: nel 2016 si è svolta al LAC di Lugano, nel 2017 al Palacinema di Locarno e nel 2018 al Mercato Coperto a Mendrisio; l'edizione 2019 porterà la manifestazione nel Sopraceneri, vicino a Bellinzona. L'approccio è positivo, con l'intento sì di mettere in guardia, ma soprattutto di mostrare che con il digitale si può fare di più che giocare. «Gli allievi hanno apprezzato tutto quanto di buono e costruttivo si può fare coi mezzi mediatici: ricercare delle informazioni, vedere una trasmissione interessante.» – spiega una docente di scuola media – «Ma hanno anche scoperto che alcune azioni non sempre sono consentite e magari ci pensano un po' di più prima di usare il telefonino o il tablet 'a manetta'.»

Oltre al coinvolgimento dei docenti, che ricevono indicazioni per approfondire il tema dei media digitali in classe, si cerca anche di coinvolgere le famiglie, proponendo ogni anno un momento pubblico: nel 2017, in collaborazione con l'associazione Cinemagia, questo ha preso la forma di una proiezione aperta del film *The Circle*. Media in Piazza trova anche sempre spazio sui media locali, allargando la discussione sul digitale a tutta la popolazione.

Luca Botturi
luca.botturi@supsi.ch
www.mediainpiazza.ch

Ragazze e digitalizzazione: empowerment invece di protezione!



ANNETTE KIELHOLZ

PSICOLOGA LIC. PHIL. (SPECIALIZZATA IN PSICOLOGIA DELL'INFANZIA E DELLA GIOVENTÙ E IN PSICOLOGIA DEI MEDIA) E AUTRICE, LAVORA DA 20 ANNI AL CROCEVIA CON L'INFORMATICA E HA DIRETTO DIVERSE CAMPAGNE PER LA PROMOZIONE DELLE CONOSCENZE INFORMATICHE TRA LE NUOVE GENERAZIONI. È INOLTRE MADRE DI UNA RAGAZZA DI 13 ANNI E DI UN BAMBINO DI 10 ANNI.

È possibile che sia necessario anche imboccare nuove vie per sostenere le ragazze sulla strada della digitalizzazione? Gli approcci tradizionali si basano spesso sul principio della protezione: per esempio vengono organizzati corsi di programmazione o settimane di stage in ambito informatico solo per ragazze oppure creati portali Internet d'informatica destinati solo a loro ecc. Questo perché si parte dal presupposto che le ragazze sarebbero troppo intimidite in presenza di ragazzi.

Le classi separate in base al sesso offrono in effetti la possibilità di uscire dalle dinamiche dei ruoli di genere e provare qualcosa di nuovo. Il problema è che i temi trattati in questi contesti seguono spesso uno stereotipo di femminile: robot danzanti, abiti di LED lampeggianti, esercizi di programmazione su cavalli e principesse. Dietro a tutto ciò si cela l'idea che le ragazze sarebbero in grado di scoprire la loro passione per la matematica e l'informatica, se potessero anzitutto affrontarla indisturbate e se non si trattasse sempre solo di temi tecnici.

Nell'approccio protettivo vi è un altro aspetto applicato prevalentemente alle ragazze: l'idea che esse dovrebbero evitare di navigare troppo attivamente nel pericoloso mondo di Internet e in particolare sui media sociali, dove sono in agguato rischi quali molestie sessuali, cyberbullismo e incoraggiamento all'anoressia. Di serate per i genitori e incontri informativi che insistono su questo argomento ve ne sono in abbondanza.

Ma cosa è veramente efficace? Le opinioni divergono spesso in modo significativo. Negli ultimi anni mi sono occupata intensamente della promozione delle conoscenze informatiche tra le nuove generazioni, in particolare tra le ragazze, osservando attentamente anche il mio ambiente professionale in ambito informatico. Di seguito desidero riassumere alcune delle considerazioni che ho potuto trarre dal mio lavoro.



1. No, **NON** sappiamo fare meglio!

Nel 2012 sono stata incaricata di lanciare, nel quadro dell'iniziativa eZürich (www.ezuerich.ch), una vasta campagna pubblicitaria sulla promozione dell'immagine e delle conoscenze informatiche tra le nuove generazioni (kampagne.it-dreamjobs.ch). In questo contesto abbiamo ricevuto numerosissime raccomandazioni da esperti, secondo i quali per una campagna del genere si doveva ASSOLUTAMENTE lavorare (solo!) con modelli femminili. Al fine di verificare la validità di quest'idea, abbiamo accolto nel gruppo di progetto tre alunne liceali di 17 anni, chiedendo loro di contribuire ad impostare il piano concettuale della campagna, fornirci indicazioni su come rivolgerci a loro e ai loro coetanei e partecipare alla scelta dell'agenzia pubblicitaria. Con nostra sorpresa, tutte e tre le ragazze si sono dette categoricamente contrarie all'idea di presentare unicamente informatici donna, ritenendo infatti che una campagna del genere sarebbe risultata falsata, poiché tutti sanno che non ci sono così tante donne in questo ambito. La ripartizione dei sessi doveva corrispondere in grandi linee alla realtà, ovvero con più testimonial maschi che femmine. E potendo scegliere tra diverse agenzie quella che si sarebbe occupata della realizzazione della campagna, le tre ragazze si sono opposte nel modo più deciso a quella diretta da due donne «emancipate». Secondo loro, infatti, queste ultime erano eccessivamente fissate sulla carriera, una cosa che «fa troppo ribrezzo».

Considerazione 1

Quando vogliamo creare offerte per i giovani, dobbiamo interpellare i diretti interessati. Per quanto banale possa sembrare, mi è capitato spesso di vedere succedere proprio il contrario.

2. Lo spazio protetto non risponde alla vita reale

A cosa serve acquisire competenze (digitali) in uno spazio protetto privo di ragazzi, se poi all'università, durante il tirocinio e nella vita professionale ci si ritrova in un contesto prevalentemente maschile? Una giovane donna che preferisce lavorare assieme a donne e che in un gruppo di uomini si sente piuttosto a disagio sarà costretta, al più tardi nella vita professionale da specializ-

sta in informatica (malgrado il sostegno in corsi di programmazione per sole ragazze), a confrontarsi con il mondo reale e finirà molto probabilmente per non esercitare a lungo questa professione. Vi sono però donne a cui proprio questo mondo tecnico piace: una delle tre liceali raccontava come ai tempi della scuola media diverse delle sue compagne avessero scelto di proposito di intraprendere un tirocinio di orientamento tecnico per non finire assieme a delle «ochette». Il fatto che molte donne scelgano consapevolmente il settore informatico quale realtà professionale (in contrapposizione a settori con una presenza maggiormente femminile) coincide con quanto ho potuto osservare io stessa nei molti anni di attività in questo ambito.

Considerazione 2

È certamente giusto cercare di identificare e, nei limiti del possibile, di eliminare i potenziali ostacoli all'accesso delle ragazze alle professioni informatiche. Al fine di garantire il mantenimento duraturo di una posizione lavorativa in un ambito tecnologico, sarebbe però importante trattare per tempo anche gli aspetti che caratterizzeranno la futura vita lavorativa ed evitare così false aspettative.

3. Se c'è la motivazione, una soluzione si trova sempre

La carriera professionale delle donne nel settore informatico procede raramente in modo lineare dall'università al lavoro. Più spesso succede che esse entrino in contatto con l'informatica nell'ambito di professioni al crocevia con questa disciplina (p. es. business analyst, interaction design, web publishing, marketing e consulting), senza avere una formazione tecnica. Allora, affascinate dal tema, superano l'iniziale timore di fronte alla tecnica e seguono una formazione o una formazione continua in informatica. Molte donne trovano affascinante l'interdisciplinarietà di informatica e tecnica e la combinazione delle stesse con un altro ambito professionale. L'offerta formativa «iCompetence» della Scuola universitaria professionale della Svizzera nordoccidentale (molto apprezzata dalle donne, che attualmente

costituiscono il 32 % dei partecipanti) si posiziona consapevolmente in questa prospettiva, con il collegamento tra informatica, design e management. Se si vogliono motivare le ragazze all'informatica, rendendole attive partecipanti alla digitalizzazione, è dunque molto importante porre l'accento su questo inserimento della tecnica quale contenuto in ambiti professionali considerati appaganti e attrattivi. Un esempio ottimale è dato dalla piattaforma Internet www.it-dreamjobs.ch, che richiama l'attenzione dei giovani in base ai loro interessi personali, mostrando poi i punti di contatto con l'informatica.

Considerazione 3

Il fascino e la motivazione che possono nascere da attività professionali appaganti sono un potentissimo motore per affrontare anche ambiti specialistici piuttosto difficili e tradizionalmente «non femminili» come la matematica o la fisica.

4. Reclaim the Internet

Vi è già capitato di seguire una presentazione sui giovani e Internet, magari a una serata per genitori a scuola? Con ogni probabilità siete tornati a casa sconvolti e disperati per la criminalità e tutti i rischi di dipendenza nascosti in Internet, per non parlare di tutte le cose pericolose che i bambini vi possono fare e di tutti i soggetti violenti pronti a spiare i vostri figli e a molestarli sessualmente. Purtroppo questo genere di rappresentazioni unilaterali e incomplete della situazione in Internet e nei media sociali è molto diffuso e risulta spesso fatale proprio per le ragazze. Su questa scia si procede infatti secondo uno schema arcinoto: presentando l'argomento della pericolosità, a ragazze e donne è spesso precluso l'accesso anche allo spazio virtuale, o per lo meno viene loro impedito di muoversi liberamente in esso. Ma le ragazze non hanno bisogno di protezione! Quello che servirebbe sarebbe invece un approccio orientato alle risorse, che le spronasse ad esplorare e ad affrontare i potenziali rischi con intelligenza e consapevolezza. Perché Internet è anche un luogo dove poter fare esperienze molto importanti e acquisire competenze necessarie per la futura attività professionale. Ricer-

che recenti mostrano che sia le ragazze che i ragazzi si muovono in Internet in modo intelligente e spesso anche critico e dal suo utilizzo traggono vantaggi da diversi punti di vista (sociale, professionale, personale). Nei media invece (e purtroppo troppo spesso anche in ambito pedagogico), in relazione alle ragazze si continua a sottolineare maggiormente l'aspetto del ruolo di vittima.

Considerazione 4

Nell'ambito della formazione delle ragazze occorre prestare particolare attenzione a che non sia influenzata da stereotipi, da modelli di pensiero ormai superati e da paure. Bisogna invece risvegliare lo spirito di ricerca delle ragazze e incoraggiarle ad esprimersi liberamente e a soddisfare il proprio bisogno di muoversi nello spazio virtuale.

Le considerazioni esposte in questo articolo coprono solo una piccola parte dello sfaccettato tema della promozione di ragazze e donne nell'ambito della digitalizzazione. A mio avviso, l'importante è soprattutto restare sempre aperti e rimettere sempre in discussione la prassi corrente. Resta ancora molto da fare!

Gli scout di Limmattal passano al digitale!



WALTER DIGGELMANN «KECK»
CAPO DELL'ASSOCIAZIONE DEGLI SCOUT DI LIMMATTAL

Tante cose sono successe da quando Lord Baden-Powell ha inventato lo scoutismo. Ormai le reti sociali sono diventate parte integrante della società. Nel 2019 la nostra associazione scout Limmattal festeggerà il suo centenario e per l'occasione si reinventa con un'app per smartphone!

Nelle attività giovanili ciò che conta sono soprattutto i contenuti: bambini e giovani fanno scoutismo e sport (calcio, tennis ecc.) per divertimento, spirito d'avventura e perché sono alla ricerca di sfide sempre nuove. Al contempo sono fortemente influenzati dai cambiamenti tecnologici e sociopolitici, in particolare i bambini dai 6 agli 11 anni (i cosiddetti «lupetti» nell'ambito degli scout). A quell'età non ci si pongono ancora limiti ideologici o questioni sociopolitiche di immagine. I bambini

e i giovani non hanno paura di provare cose nuove solo perché «non si addicono a uno scout». Tali posizioni sono punti di vista degli adulti, che spesso i più piccoli fanno fatica a seguire. Idee quali «uno scout se la cava senza cellulare» o «gli scout stanno esclusivamente nei boschi, senza elettricità e computer» non sono sensate a lungo termine.

Strategia: noi prendiamo atto della trasformazione tecnologica, combinando il mondo analogico con quello digitale! Ci concentriamo sui punti di forza e sulle peculiarità dello scoutismo e le applichiamo ai cambiamenti generati dalla rivoluzione digitale.

Concretamente questo significa che: aiutiamo i bambini e i giovani a comprendere l'interazione tra vita reale e mondo digitale, mostrando loro come sfruttare in modo sensato e positivo queste due realtà. Dobbiamo essere un esempio per loro in materia di competenze sociali e



mediali necessarie nel mondo digitale, e spiegare loro che sebbene l'agilità sviluppata sul Game Boy non si possa necessariamente trasferire pari pari all'attività nel bosco (p. es. per la costruzione di un ponte di corde), al contempo però si può utilizzare lo smartphone per consultare un manuale in proposito o controllare il ponte di corde mediante la realtà aumentata. Bambini e giovani sono estremamente creativi, cosa che a volte essi stessi dimenticano. Nell'ambito degli scout abbiamo l'occasione, più unica che rara, di far sperimentare loro (attraverso esempi o in prima persona) sia il mondo analogico che quello digitale in tutti i suoi aspetti.

Comunicazione guidata e controllata tramite chat di gruppo ed e-mail: la nostra app comprende le funzioni calendario, agenda, lista delle cose da mettere in valigia, giornale di campo, notizie, informazioni in caso di emergenza, galleria fotografica, aggiornamenti, programma delle attività del sabato e dei campeggi, moduli di presentazione e formazione, iscrizione, bollettino meteorologico, orario dei mezzi pubblici, disponibilità di posto nelle case scout e molto altro ancora.

Le istruzioni per l'uso dell'app sono fornite nell'ambito della formazione capi, mediante esempi e l'utilizzo personale guidato. In occasione dell'introduzione dell'app, l'associazione degli scout di Limmattal ha organizzato un'attività di due giorni per i capi, in occasione della quale è stato possibile apprendere la maggior parte delle funzioni disponibili mediante l'utilizzo interattivo. Questa formazione deve essere offerta regolarmente,

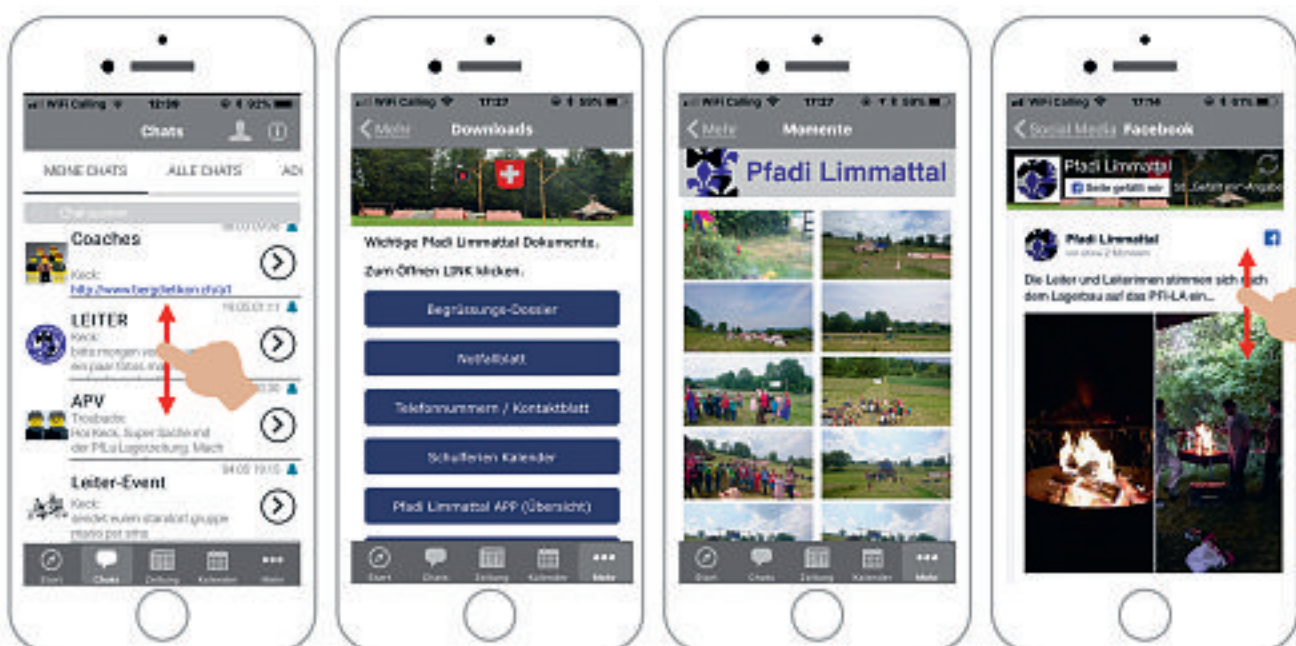
dato che la struttura dei membri muta costantemente. Inoltre, occorre garantire che i "veterani" tra i bambini e i giovani trasmettano automaticamente le loro esperienze e conoscenze alle nuove generazioni. Sul nostro sito Internet e sull'app sono disponibili da scaricare i manuali per capi, genitori, membri e sponsor.

L'app permette di combinare il gioco reale nel bosco con le informazioni in formato digitale, che possono essere utilizzate in tempo reale durante l'attività. Le sue funzioni (p. es. la realtà aumentata) aprono possibilità di gioco, apprendimento e formazione completamente nuove.

A sei mesi dall'introduzione dell'app i riscontri sono fantastici! Genitori, membri e capi sono entusiasti. Chiunque può essere raggiunto nel modo più diretto possibile; iscrizioni e disdette avvengono tramite l'app. Per i capi è semplice diffondere informazioni tramite il modulo calendario e comunicare in modo riservato tramite chat specifiche per gruppo (p. es. sezioni, genitori, associazione). I programmi delle attività possono essere registrati direttamente sullo smartphone. Inoltre tutte le informazioni importanti vengono aggiornate automaticamente sul sito Internet.

Gli scout sono entrati nell'era digitale!

www.pfadi-limmattal.org
admin@pfadi-limmattal.org



Riflessioni sulle conseguenze psichiche della reperibilità sempre e ovunque tra i giovani



SOPHIA ACHAB

MEDICO AGGIUNTO PD, RESPONSABILE DEL SERVIZIO DI CONSULENZA SPECIALIZZATA IN MATERIA DI DIPENDENZE COMPORTAMENTALI RECONNECTE, SERVIZIO DI STUDIO DELLE DIPENDENZE, DIPARTIMENTO DI SALUTE MENTALE E DI PSICHIATRIA, OSPEDALE UNIVERSITARIO DI GINEVRA. COORDINATRICE DEL CENTRO DI COLLABORAZIONE OMS PER LA FORMAZIONE E LA RICERCA SULLA SALUTE MENTALE, UNIVERSITÀ DI GINEVRA. ESPERTA PRESSO ORGANI NAZIONALI E INTERNAZIONALI DI SANITÀ PUBBLICA PER LE QUESTIONI INERENTI ALL'USO ECCESSIVO DI INTERNET.

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (NTIC) sono ormai parte integrante della nostra vita. Da esse traiamo benefici per soddisfare i nostri bisogni, siano questi personali (p. es. legami, informazioni, divertimento ecc.) o professionali (p. es. trasmissione di dati, comunicazione rapida, formazione, telelavoro ecc.). Grazie al web 2.0 le alimentiamo a nostra volta con dati che altri possono consultare. La sfida che dobbiamo affrontare è di riuscire a utilizzare queste tecnologie con cognizione di causa, traendone i benefici che offrono senza che le stesse invadano campi importanti della nostra vita.

L'adolescenza è un'età di sperimentazione e di distinzione. La rappresentazione di sé, il legame con gli altri, l'interiorizzazione delle norme sociali e l'iscrizione in un sistema di valori propri sono campi di sperimentazione e identificazione. La connessione attraverso Internet a un mondo virtuale e ad altri individui, con i quali vi sono legami instaurati precedentemente nella realtà o nati in forma virtuale, cambia il rapporto dell'internauta con se stesso, il tempo, lo spazio, la realtà e l'altro. L'incontro tra un vasto campo di esperienze che si rinnova incessantemente, come gli spazi digitali, e un individuo in età di sperimentazione e ricerca di punti di riferimento interiori può essere ricco di opportunità di sviluppo e di ostacoli da evitare. Se per un adulto è difficile tracciare per sé e per i propri figli limiti chiari per quanto concerne la connessione a Internet, questo risulta ancora più difficile per un individuo nel pieno del processo di strutturazione psichica e maturazione affettiva, come il bambino e l'adolescente. Per questi ultimi infatti l'essere sempre online può essere in alcuni casi l'occasione per sviluppare risorse e in altri un freno all'acquisizione di determinate competenze chiave (p. es. la gestione delle relazioni interpersonali, il controllo delle pulsioni ecc.).

Nel presente articolo propongo di esaminare alcuni parametri che strutturano la psiche del bambino e del giovane. Introduurrò in forma semplificata le possibili ripercussioni che può avere su di loro la connessione permanente alle NTIC, definita «always on». In alcuni casi illustrerò le mie argomentazioni con elementi pratici della mia attività clinica.

Il rapporto con se stessi

Un elemento importante della salute mentale è costituito dal rapporto con se stessi. Esso presuppone un'integrità dell'io, un'adeguata coscienza di sé, della propria identità, del proprio valore, delle proprie emozioni e del proprio ruolo nello spazio sociale. Implica inoltre la giusta interpretazione delle proprie pulsioni e la capacità di gestirle in modo funzionale e socialmente accettabile. Questi elementi, campi di maturazione già di per sé complessi e necessari per il giovane, hanno acquisito con l'always on un ulteriore grado di complessità al quale devono far fronte sia i giovani che gli adulti che li accompagnano nel loro sviluppo (familiari e persone con compiti educativi).

«L'individuo è così sempre presente in modo duplice: nel suo io fisico e nel suo io virtuale.»

La nozione dell'«io»

La nozione dell'io è stata stravolta dalle tecnologie digitali sempre più connesse e onnipresenti, depositarie di parti della nostra vita e della nostra identità. E questo a tal punto che l'impossibilità di accedervi (p. es. in seguito a un guasto o allo smarrimento) ci fa sentire incompleti e angosciati all'idea di essere tagliati fuori da quella parte di noi stessi, digitale e virtuale, quel nuovo io. L'angoscia di essere disconnessi è stata chiamata FOMO, acronimo dell'espressione inglese fear of missing out, in riferimento alla paura di perdersi qualcosa (informazioni, interazioni, opportunità ecc.) riguardante il proprio io virtuale, in particolare per i millennial (i giovani nati negli anni 2000) sulle reti sociali. Gli apparecchi con accesso a Internet sono diventati estensioni vitali dell'io, che si ritrova imprigionato tra la vita nella realtà fisica e quella nel mondo digitale smaterializzato, fatto di una molteplicità di interfacce online. L'individuo è così sempre presente in modo duplice: nel suo io fisico e nel suo io virtuale (Turkle 2008).

Il concetto di «personale»

Il termine «personale», che si riferisce all'io in contrapposizione al «collettivo», ha conosciuto profondi cambiamenti nell'era della digitalizzazione e della connessione permanente. L'interfaccia tra vita personale e vita professionale, tra vita privata e vita pubblica è diventata

permeabile (Turkle 2008). L'individuo tiene ormai discussioni private e/o confidenziali in spazi detti pubblici, nei quali spesso la prima preoccupazione è di trovare una connessione wi-fi o di scattare un'istantanea del proprio io reale spettacolarizzata ad arte per condividerla pubblicamente sotto forma di io virtuale. Spesso non si pone nemmeno la questione di sapere se sia davvero presente in quello spazio pubblico e quale dei suoi io lo sia. In realtà, ricorre ad altri spazi collettivi digitali a testimonianza della presenza del suo io reale nello spazio collettivo reale nel quale si trova. Probabilmente ha vissuto poco di quell'esperienza e dato poca attenzione al suo io reale in quello spazio collettivo reale.

«Oltre a ciò che una persona divulga di sé online, gli apparecchi connessi che utilizza trasmettono a sua insaputa dati intimi e personali sui quali ha perso ogni controllo e proprietà.»

L'intimità

L'intimità è un altro campo che si riferisce all'io e agli elementi custoditi per sé o condivisi con pochi altri, scelti per la loro vicinanza affettiva o sociale. Il fatto di intrattenere discussioni personali intime in uno spazio collettivo è diventato un fenomeno piuttosto diffuso e banale, che fa parte della nostra vita iperconnessa. Questo atteggiamento poggia sulla convinzione che per le persone che ci circondano siamo degli anonimi e che le informazioni intime che divulghiamo restano tali, in quanto sono senza identità per il collettivo che ci circonda (Turkle 2008). L'internauta condivide volontariamente un determinato numero di dati privati, in forma anonima o meno, più facilmente in discussioni online con altri internauti. La vicinanza geografica non sembra più essere l'unica condizione per la prossimità affettiva. Oltre a ciò che egli stesso divulga di sé online, gli apparecchi connessi che utilizza trasmettono a sua insaputa dati intimi e personali sui quali ha perso ogni controllo e proprietà.

L'io connesso presuppone per i giovani la capacità di incarnare le proprie identità virtuali, preservando al contempo la loro identità reale, i loro sensi di coerenza interiore e la loro intimità nonché di vivere in modo cosciente le esperienze reali (positive e negative) per

costruire ricordi, trarne insegnamenti e disporre in ultima analisi di una biografia continua e coerente.

Il rapporto con gli altri

L'essere umano è una creatura sociale che si costruisce per imitazione e per opposizione rispetto al suo ambiente sociale, in una dialettica tra solitudine e socializzazione, e attraverso il confronto con gli altri, con il loro stato e con le loro proprietà. I rapporti con i coetanei e i genitori sono importanti per la salute dei giovani e per il loro sviluppo (Richards, McGee, Williams, Welch, Hancox 2010). Internet e le piattaforme sociali offrono una maggiore varietà di interazioni sociali (di amicizia, amore, svago, lavoro), di modelli da seguire e di individui a cui paragonarsi. Essere sempre online modifica il rapporto con gli altri.

Il distacco

L'individuo può scegliere di interagire con altri individui oppure di ignorarne la presenza, a prescindere dalla vicinanza geografica. Il caso quotidiano più eloquente è quello dei mezzi pubblici, sui quali le interazioni personali fatte di incontri fortuiti o di contatti civili tra compagni di viaggio sono state rimpiazzate dal ritiro individuale in una bolla digitale (Turkle 2008) con altre persone e in altri universi. L'individuo «solo in compagnia» è più cosciente di quelli che si trovano distanti, ma con cui è connesso, rispetto a quanti lo circondano fisicamente.

L'affetto

Con gli strumenti digitali di comunicazione sociale i giovani si ritrovano immersi in un mondo potenzialmente infinito di sfere sociali. Molti esibiscono come trofei il numero di contatti, di follower e di amici, ovvero individui accolti per affinità o semplicemente per accrescere la propria notorietà e il pubblico a cui indirizzano i loro post. Nonostante l'esistenza di varie modalità di comunicazione a distanza, i legami che si stringono tra esseri umani s'intrecciano in modo autentico e profondo nel contatto diretto e personale più che a distanza e nell'anonimato (Sinek 2014). Un esempio a tale proposito è costituito dalle comunità di gamer che possono stringere forti legami di solidarietà e di appartenenza durante sessioni di gioco online in cui formano una squadra che cerca di raggiungere obiettivi comuni. Questi rapporti sono costruiti mediante una comunicazione via audio o chat (istantanee o differite), durante la quale vengono fatte anche confidenze sulla propria persona e sulle

proprie aspirazioni, che vanno al di là del gioco. Ciononostante, i raduni fisici in cui possono incontrarsi personalmente sono molto popolari e permettono di rinsaldare e approfondire legami già sorti o di prendere le distanze da un'immagine fantasticata lontana dalla realtà.

«Questa condivisione è la presentazione di una parte idealizzata e spettacolarizzata di un io che si vuole conforme o non conforme alle norme sociali e che produce diversi tipi di affermazione del proprio valore.»

L'affermazione, o Narciso 3.0

Gli universi digitali permettono di presentare l'apparenza che si desidera mettere in evidenza per ricevere l'approvazione degli altri attraverso la condivisione istantanea di rappresentazioni di sé e della propria vita, tramite foto, video e testi, sui quali poi si attende un riscontro, spesso con un misto di eccitazione e di ansia. Come in un diario segreto, i giovani condividono sentimenti del momento, attività della giornata, brani musicali o video apprezzati, opinioni ecc. Questa condivisione è la presentazione di una parte idealizzata e spettacolarizzata di un io che si vuole conforme o non conforme alle norme sociali e che produce diversi tipi di affermazione del proprio valore (Turkle 2008). Il primo tipo di affermazione che si ottiene in questo modo è quello che obbedisce a un sistema di riferimento personale del «proprio valore». Si tratta della gratificazione che i giovani traggono dalla soddisfazione personale per l'immagine che danno di sé. Il secondo tipo di affermazione è quello che risponde a un sistema di riferimento misto personale e sociale del «proprio valore rispetto agli altri». Questo tipo di convalida nasce dal paragone (fisico, intellettuale e contestuale) che i giovani operano tra ciò che essi stessi mettono in mostra di sé e come invece si presentano gli altri. In questo caso si giudicano mettendosi a confronto con l'immagine proposta dagli altri in termini di ritratto, ricchezza di attività o di proprietà e di varietà di interessi. Essi misurano insomma il proprio valore in base a quanto condiviso dagli altri e alle norme di questi universi digitali. Il terzo tipo di affermazione è quello puramente sociale del «proprio valore secondo gli altri». In questo caso sono gli altri a giudicare il valore dei post

della persona interessata, nel contenuto e nella forma. I «like» sono l'emblema di questa modalità di affermazione rapida che è diventata un automatismo, con il vantaggio di essere un corollario semplificato di un'opinione e il difetto di essere semplicistico perché non dà vita a un dialogo (p. es. sulla complessità di un sentimento o di un pensiero) (Turkle 2008). La gratificazione immediata e massiccia attesa richiede una verifica frequente del proprio risultato attraverso un'occhiata ai vari apparecchi mobili che accompagnano i giovani sempre e ovunque, come degli specchi che permettono loro di verificare, misurandolo, il proprio valore agli occhi degli altri.

«Il proprio valore è misurato in base a quanto condiviso dagli altri e alle norme di questi universi digitali.»

Il rapporto con lo spazio

Internet ha contribuito in maniera importante all'abbattimento delle distanze attraverso la ricchezza di modalità di comunicazione, alla mobilità dell'individuo, che pur continua a svolgere il proprio ruolo sociale da ogni angolo del mondo, e all'accesso a informazioni audiovisive dettagliate che permettono alle persone di viaggiare senza spostarsi fisicamente. L'orientamento nello spazio è uno dei criteri di una buona salute mentale. Nell'era digitale questo richiede la capacità di integrare armoniosamente lo spazio fisico nel quale il corpo si trova, i vari spazi nei quali l'internauta può navigare virtualmente e gli spazi nei quali hanno luogo le sue relazioni e in cui si ritrova proiettato a ripetizione attraverso i post online (foto, messaggi, video). L'individuo costantemente online prova l'esperienza di coesistere in spazi virtuali e reali. Lo spaesamento non consiste più nella lontananza fisica dal proprio luogo di vita e dai propri contatti, poiché la mancanza di queste due componenti è mitigata dal contatto mantenuto con esse attraverso Internet. Lo spaesamento risiede ormai in uno spirito che accede, staccandosi dal corpo, a spazi infiniti di novità, sogni, astrazione, senza catene e senza costrizioni sociali di conformità o impegno (Turkle 2008).

L'always on quale strategia di costruzione psichica

I giovani costantemente online utilizzano spesso gli universi digitali (videogiochi o reti sociali) come un teatro nel quale riproducono le difficoltà che incontrano nella vita reale, sperimentando nuovi modi di superarle attraverso avatar o identità alterate. Si tratta di una strategia di difesa dell'io da ciò che lo minaccia: l'esclusione, la violenza, l'abbandono, i conflitti interpersonali, le esigenze tiranniche dell'ambiente sociale, il lutto o la perdita di una relazione soggettivamente importante. La funzione psichica di questa fuga nel digitale per preservarsi e ritrovare se stessi può essere di diversa natura (Achab et al. 2015; Achab 2018).

«I giovani costantemente online utilizzano spesso gli universi digitali come un teatro.»

Innanzitutto, l'adolescente può evadere in questi universi per ritrovare una sensazione di sicurezza psichica, procurata dalla possibilità di evitare determinate esperienze dolorose della vita reale. Queste ultime vengono infatti temporaneamente tenute lontane, aspettando di poterle affrontare a poco a poco. Alcuni dei giovani che incontro in clinica lo esprimono come «rinfrescarsi le idee, dimenticare, staccare la spina». D'altro canto, questi universi virtuali permettono all'adolescente di escludere l'ambiente che lo circonda da un campo di interessi che lo impegna in permanenza. Si tratta per lui di scoprire attraverso questa connessione un mondo diverso da quello dei suoi genitori, tutto suo e che resta impenetrabile per loro, una forma di appropriazione della sua individualità e della sua distinzione rispetto agli altri. In clinica, la preoccupazione dei genitori viene esasperata dal fatto di non conoscere questi universi in cui i giovani si immergono per la maggior parte del tempo. Si tratta di codici lessicali e comunicativi che restano inaccessibili per loro. Questi adulti mi raccontano spesso di un senso di incomprensione o di esclusione, con testimonianze come: «Non capiamo perché lui/lei passi tanto tempo su Snapchat, Instagram, Facebook, a giocare a Call of duty o con lo smartphone...non gli/le serve a niente nella vita. Lo/La sento parlare, ma non capisco una parola di quello che dice nel suo microfono la notte». Un altro tipo di funzione può consistere nel sublimare in questi universi pulsioni aggressive, sessuali o

autodistruttive e indirizzarle verso oggetti o personaggi virtuali. L'obiettivo può essere anche di compensare in questo modo carenze (affettive, narcisistiche o di limiti) di cui il giovane soffre nella vita reale oppure di allenare competenze relazionali. In questo caso l'affermazione tra i coetanei, la notorietà, il senso di appartenenza a un gruppo, i limiti imposti da determinate comunità o universi virtuali e l'astrazione dal proprio corpo e dallo sguardo dell'altro su questo corpo percepito come indesiderabile possono essere bisogni appagati attraverso l'always on (Achab 2018; Achab et al. 2015).

L'always on quale minaccia psichica

In alcuni casi, il fatto che un giovane sia costantemente online può essere un segnale d'allarme di una sua sofferenza psichica e al contempo un pericolo per la sua salute fisica. L'Organizzazione mondiale della sanità ha preso atto di questi rischi in un recente rapporto (OMS 2015) e dal 2014 conduce un lavoro di riflessione al fine di formulare raccomandazioni internazionali per un utilizzo salutare delle NTIC. L'Ufficio federale della sanità pubblica ha recentemente pubblicato un rapporto contenente il parere di esperti nazionali sulla questione dell'utilizzo problematico di Internet in Svizzera e sulle possibilità d'intervento per prevenirlo e per aiutare chi ne è toccato (Knocks, Peroissinotto 2018). I rischi identificati in relazione a un tempo prolungato trascorso davanti allo schermo, che riguardano particolarmente i giovani, sono le ripercussioni deleterie su sonno, apparato locomotore, umore, rendimento scolastico e relazioni sociali nonché il rischio di sviluppare una dipendenza dall'utilizzo di queste nuove tecnologie (Achab 2016). La piattaforma nazionale Giovani e media fornisce un certo numero di informazioni sulle competenze medialti importanti per i giovani in Svizzera (Ufficio federale delle assicurazioni sociali 2015).

Un utilizzo rischioso può essere identificato attraverso segnali che devono allarmare l'ambiente circostante. Può trattarsi della ripetuta incapacità di disconnettersi legata a una perdita di controllo sull'utilizzo delle NTIC a scapito delle cose essenziali nella vita di un giovane (relazioni con gli altri, risultati scolastici, sonno ecc.) (Billieux et al. 2017). Oppure può anche essere un isolamento sociale, che nella sua forma estrema comporta un distacco sociale totale (hikikomori: giovane che si rinchioda senza contatti con l'esterno per settimane o mesi) (Achab 2018). O ancora può trattarsi della verifica incessante e incontrollabile dei commenti altrui sul pro-

prio stato o sui propri post, accompagnata da una forte reattività emotiva a questi commenti, che può andare da una fragilità narcisistica in cui l'affermazione è diventata un bisogno (Turkle 2008), a una depressione legata all'idealizzazione della vita degli altri, con la conseguente percezione negativa della propria a confronto con la loro, oppure alla FOMO (Przybylski, Murayama, DeHaan, Gladwell, 2013).

«Trovare un buon equilibrio nell'utilizzo degli schermi e di Internet non è tanto una questione di parametri quantitativi, quanto piuttosto una questione di qualità dell'utilizzo, di varietà e di tipo dei contenuti maggiormente consumati.»

Trovare un buon equilibrio nell'utilizzo degli schermi e di Internet non è tanto una questione di parametri quantitativi (ore al giorno o alla settimana), quanto piuttosto una questione di qualità dell'utilizzo, di varietà e di tipo dei contenuti maggiormente consumati. Un esempio è dato dal rapporto tra il tempo trascorso online davanti allo schermo e la qualità dei legami con i genitori e i coetanei, il quale varia in funzione del tipo di contenuti online fortemente consumati dagli adolescenti. Il legame si è infatti rivelato essere di buona qualità quando il tempo trascorso davanti allo schermo ha scopi educativi, e al contrario fragile quando si tratta di lassi di tempo notevoli a scopo di svago, come nel caso dei videogiochi o dei servizi di messaggistica (senza relazione causale tra la qualità del legame e il tempo trascorso davanti allo schermo) (Richards et al. 2010). Sebbene non esistano limiti orari di utilizzo di Internet che indichino un utilizzo problematico, vi è comunque una relazione tra i lunghi momenti trascorsi online e un utilizzo problematico di Internet.

Sophia Achab
sophia.achab@hcuge.ch
sophia.achab@unige.ch

Bibliografia

- Achab S. (2016), Case study on policy and program response to mental and behavioral disorders associated with excessive use of the Internet and other communication and gaming platforms in Switzerland, Paper presented at the WHO Meeting on Policy and Program Responses to Mental and Behavioral Disorders associated with Excessive Use of the Internet and other Communication and Gaming Platforms
- Achab S. (2018), «Les addictions à Internet, l'offre et la demande», in Les cahiers de l'Association Romande de l'école européenne de psychanalyse-NLS, 2 (Les addictions sans substance), pagg. 37–42
- Achab S., Simon O., Mulle, S., Thorens G., Martinotti G., Zullino D. et al. (2015), «Internet addiction», in N. El-Guebaly, G. Carrà, M. Galanter (a c.), Textbook of Addiction Treatment: International Perspectives, Milan Heidelberg New York Dordrecht London Springer-Verlag, pag. 2700
- Billieux J., King D. L., Higuchi S., Achab S., Bowden-Jones H., Hao W. et al. (2017), «Functional impairment matters in the screening and diagnosis of gaming disorder» in J Behav Addict, 6 (3), pagg. 285–289
- Knocks S., Peroissinotto C. (2018), La «cyberaddiction» en suisse. Rapport de synthèse 2016–2018, Ufficio federale della sanità pubblica
- Ufficio federale delle assicurazioni sociali (2015), Futura impostazione della protezione dell'infanzia e della gioventù dai rischi dei media in Svizzera
- Przybylski A. K., Murayama K., DeHaan C. R., Gladwell V. (2013), «Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out», in Computers in Human Behavior, 29 (4), pagg. 1841-1848
- Richards R., McGee R., Williams S. M., Welch D., Hancox R. J. (2010), «Adolescent screen time and attachment to parents and peers», in Arch Pediatr Adolesc Med, 164 (3), pagg. 258–262
- Sinek S. (2014), Leaders eat last: why some teams pull together and others don't, New York
- Turkle S. (2008), Always-on/Always-on-you: the Tethered Self (Vol. Handbook of Mobile Communication Studies), Cambridge: James E. Katz
- OMS (2015), Public Health Implications of Excessive Use of the Internet, Computers, Smartphones and Similar Electronic Devices Meeting report

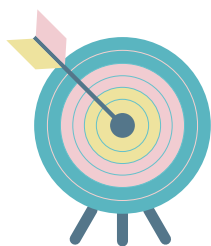


Raccomandazioni della CFG in merito alla digitalizzazione

Nel periodo 2017–2018 la Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFG) ha esaminato approfonditamente la questione dell'influenza della digitalizzazione sui bambini e sui giovani, chiedendosi in particolare di quali competenze essi necessitino nel mondo digitalizzato, cosa debbano imparare per migliorare le proprie opportunità nella vita e nel mondo del lavoro futuri e come la digitalizzazione possa sostenerli nel loro sviluppo.

Sulla base dei contributi specialistici della presente pubblicazione, di proprie ricerche, delle discussioni tenutesi in occasione della giornata di co-creazione (Co-Creation Day) nel giugno del 2017 e di altri colloqui con esperti, la Commissione ha formulato 11 raccomandazioni, rivolte alle persone di riferimento e/o con compiti educativi, agli operatori responsabili per le attività giovanili extrascolastiche nonché ai rappresentanti degli ambiti di scuola, formazione professionale, alte scuole pedagogiche, formazione continua, politica educativa, ricerca, economia e politica in generale. Le raccomandazioni 1–5 si concentrano principalmente sulle esigenze dei bambini e dei giovani, mentre le richieste 6–11 si riferiscono maggiormente alle condizioni quadro sociali e politiche, sebbene i due aspetti non siano nettamente scindibili.



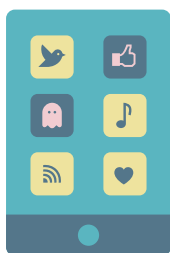


Raccomandazione 1

Bambini e giovani vanno posti maggiormente al centro del dibattito sulla digitalizzazione e devono poter partecipare all'impostazione del mondo digitale

La discussione sulle condizioni quadro future e le decisioni concernenti la trasformazione digitale devono concentrarsi maggiormente sui bambini e sui giovani e non esclusivamente su riflessioni di carattere economico o tecnologico. L'accento va posto sull'obiettivo di favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché delle sue facoltà e attitudini, come sancito dalla Convenzione ONU sui diritti del fanciullo. Ai bambini e ai giovani deve essere data la possibilità di partecipare alla discussione sulla digitalizzazione e all'impostazione del mondo digitale, a partire per esempio dal dibattito sulla questione se gli smartphone debbano essere consentiti a scuola, fino ad arrivare alle regole per l'utilizzo di apparecchi elettronici a casa e alla strategia per una Svizzera digitale.

Raccomandazione 2



La digitalizzazione deve sostenere una promozione dei bambini e dei giovani paritaria e orientata alle loro risorse

Le nuove possibilità tecniche sprigionano un enorme potenziale per forme di apprendimento e insegnamento personalizzate, che permettono di andare più facilmente incontro alle esigenze dei singoli individui. Questo potenziale deve essere sfruttato al meglio, tenendo conto della diversità, per sostenere la promozione paritaria dei bambini e dei giovani. Serve una promozione personalizzata e orientata alle risorse di ognuno. I bambini e i giovani devono acquisire tempestivamente le competenze di base in campo digitale ed essere incoraggiati a utilizzare i media in modo attivo e creativo (v. contributo Steiner e Heeg p. 52).

Raccomandazione 3



Occorre dare pari importanza alla promozione delle competenze tecniche e a quella delle competenze trasversali

In vista della trasformazione digitale occorre promuovere le competenze nell'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). È incontestato che i bambini e i giovani devono acquisire ampie competenze tecniche di base (in particolare quella del pensiero computazionale). Tuttavia, le conoscenze specialistiche diventano rapidamente obsolete e mancano di applicazione interdisciplinare. A maggior ragione è dunque importante trasmettere solide basi nelle materie fondamentali della matematica e delle lingue, che sono la chiave per acquisire nuove conoscenze specialistiche, un modo di pensare strutturato e la capacità di contestualizzare.

Oltre alle competenze tecniche, con la trasformazione digitale assumono un'importanza sempre maggiore anche le competenze sociali e personali, il pensiero critico e la creatività. Per questa ragione, nell'educazione dei bambini e dei giovani occorre dare lo stesso peso alle competenze tecniche e a quelle trasversali (v. contributi Genner p. 9, Wehrli p. 16, Renold e Bolli p. 24).

Raccomandazione 4



I bambini e i giovani hanno bisogno di tempo libero, senza pianificazione

Nella vita quotidiana (e scolastica), i bambini e i giovani necessitano di tempo libero da poter trascorrere come vogliono. Per poter sviluppare in modo ludico e senza pressioni competenze sociali e personali, pensiero critico e creatività – sempre più rilevanti con l'avanzare della digitalizzazione – serve infatti sufficiente libertà (in termini di tempo e di spazio). A tal fine occorre che la società riconosca l'importanza di disporre di questo tempo libero da gestire autonomamente, sia in famiglia che nelle attività di svago, a scuola e nell'ambito della formazione, per scoprire la propria creatività e responsabilizzarsi.

Raccomandazione 5



Occorre sostenere la disposizione dei bambini e dei giovani all'apprendimento

La trasformazione digitale porta con sé mutamenti rapidi e costanti. Ciò richiede un continuo apprendimento da parte di tutti, sia nella vita quotidiana (p. es. sistemi di e-banking e di smart home) che in quella professionale. I bambini hanno un piacere naturale all'apprendimento, un presupposto fondamentale per continuare ad imparare lungo tutto l'arco della vita. È dunque importante che le istituzioni scolastiche e formative promuovano la voglia di imparare e la disposizione al cambiamento (v. contributo Wehrli p. 16). La capacità di motivarsi ad apprendere, di affrontare in modo positivo i cambiamenti e di seguire i propri interessi e le proprie competenze migliorano le opportunità dei bambini e dei giovani (v. anche le raccomandazioni 9 e 10).

Raccomandazione 6



I genitori e le persone di riferimento devono stimolare il pensiero critico dei bambini e dei giovani e fornire loro un esempio ponderato per quanto concerne l'utilizzo dei media

Il bombardamento mediatico è in continua crescita e richiede la capacità di utilizzare i media in modo critico e ponderato. Le persone con compiti educativi e/o di riferimento devono sostenere con maggiore consapevolezza i bambini e i giovani nello sviluppare il loro pensiero critico, accompagnandoli in questo processo e assumendo la propria funzione di modello per quanto concerne l'utilizzo dei media e i valori da seguire. Essere di buon esempio nella vita reale è un compito impegnativo. Occorre dunque fornire alle persone con compiti educativi e di riferimento gli strumenti necessari per accompagnare i bambini e i giovani. A tale scopo bisogna formare sistematicamente gli specialisti e informare e sostenere in modo mirato le persone con compiti educativi. L'offerta di consulenza e sostegno sull'utilizzo dei media va dunque ulteriormente ampliata, anche nel settore della prima infanzia, tenendo conto dell'eterogeneità dei destinatari (v. contributi Gendre p. 44, Tilemann p. 58).

Raccomandazione 7



L'educazione ai media deve tenere conto del settore della prima infanzia

I bambini di oggi nascono in un mondo digitalizzato. Affinché possano imparare ad orientarsi in una realtà influenzata dai media, è necessario che l'educazione a questi strumenti venga riconosciuta quale parte integrante dell'educazione della prima infanzia.

I media sono un materiale pedagogico importante tanto quanto i mattoncini da costruzione e le matite colorate e devono poter essere impiegati nell'ambito dell'attività pedagogica in funzione del livello di sviluppo del bambino. Per impostarla sin dall'inizio in maniera efficace, l'educazione ai media deve diventare una parte obbligatoria della formazione del personale educativo, anche nel settore della prima infanzia. Sono inoltre necessarie una costante formazione continua e la fornitura dei debiti strumenti tecnici, supporto compreso (v. contributo Tilemann p. 58).

Raccomandazione 8



Le attività giovanili extrascolastiche devono sfruttare pienamente il proprio potenziale per lo sviluppo delle competenze sociali e personali e promuovere maggiormente anche le competenze mediali

L'acquisizione delle competenze sociali e personali avviene sempre più al di fuori della scuola o sul posto di lavoro (v. contributo Genner p. 9, Renold e Bolli p. 24). Per questa ragione le attività giovanili extrascolastiche assumono una funzione importante, fino ad oggi troppo trascurata e alla quale non vengono ancora destinate abbastanza risorse. Esse offrono infatti ai bambini e ai giovani uno spazio in cui sviluppare competenze sociali e personali nonché la possibilità di contribuire attivamente all'impostazione dell'offerta, poiché vivono di dibattito e partecipazione. Si tratta di campi di apprendimento fondamentali, in particolare nell'ottica della trasformazione digitale.

Grazie al loro accesso a bassa soglia, le attività giovanili extrascolastiche raggiungono inoltre un'ampia fascia della popolazione giovanile in tutta la sua diversità. Si presenta ai giovani l'eccezionale occasione di affrontare il tema della digitalizzazione e di utilizzare i media digitali attivamente, in modo partecipativo e creativo (v. contributo Steiner e Heeg p. 52). Le attività giovanili associative o aperte a tutti i bambini e i giovani e l'aiuto all'infanzia e alla gioventù in ambito stazionario devono dunque progressivamente fare della promozione delle competenze mediali un proprio obiettivo. A tal fine è necessario provvedere alla specifica formazione e formazione continua del personale del settore e mettere a disposizione le risorse finanziarie necessarie.

Raccomandazione 9

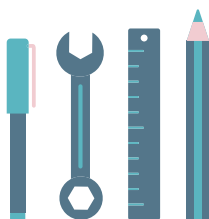


Occorre una cultura scolastica digitale

I nuovi piani di studio sono caratterizzati da un notevole dinamismo nello sviluppo dell'educazione ai media e dell'informatica. Affinché la scuola possa far fronte alle sfide della trasformazione digitale, è necessario mantenere vivo questo dinamismo. Non basta infatti integrare nei singoli piani di studio nuovi contenuti tratti dal settore delle TIC: le scuole devono compiere nel complesso passi avanti verso la loro trasformazione digitale (v. contributo Merz p. 30). A tale scopo occorre una nuova cultura scolastica, che non si preoccupi di trasmettere le competenze tecniche in modo isolato nell'ambito di singole materie, ma che le concepisca come competenze trasversali che influenzano l'intera realtà scolastica a tutti i livelli. È inoltre cruciale iniziare a instaurare già a partire dalla scuola dell'obbligo una cultura dell'apprendimento continuo su tutto l'arco della vita che trasmetta ai bambini e ai giovani un atteggiamento positivo nei confronti dei cambiamenti e promuova l'innata curiosità degli allievi (v. raccomandazione 5).

Ciò presuppone una solida formazione e una costante formazione continua degli insegnanti nel settore dei media e dell'informatica nonché lo stanziamento delle risorse necessarie a tale scopo, materiale didattico per tutti i livelli e un'infrastruttura scolastica al passo con i tempi (supporto compreso) tale da evitare danni alla salute per gli allievi e gli insegnanti (p. es. in relazione al sistema di areazione dei locali [v. contributo Rotzler p. 37] o all'esposizione alle radiazioni elettromagnetiche).

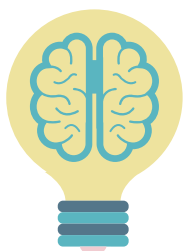
Raccomandazione 10



Occorre rafforzare la permeabilità del sistema formativo e il contatto con il mondo del lavoro

Un sistema formativo accessibile a tutti è fondamentale per inserirsi nel futuro digitale. Grazie al suo sistema di formazione duale fortemente orientato alla formazione professionale, la Svizzera è fondamentalmente ben equipaggiata per far fronte agli sviluppi futuri. In questo contesto un aspetto particolarmente importante è la permeabilità del sistema formativo. Lo sbocco verso una formazione superiore o il passaggio a un altro indirizzo di formazione devono essere sempre possibili, poiché in un'era di rapidi mutamenti tecnologici è cruciale potersi riorientare in base alle necessità (v. contributo Wehrli p. 16). Un panorama formativo (formazione, riforma professionale e formazione continua) in grado di evolversi è dunque una condizione quadro indispensabile che il sistema formativo e il mondo economico devono sostenere e sviluppare congiuntamente. Inoltre, il sistema formativo deve essere flessibile, in modo da potersi adeguare in tempi brevi agli sviluppi della società. In particolare nell'ambito della formazione professionale occorre che l'adeguamento dei percorsi formativi e l'integrazione di nuove competenze avvengano più rapidamente. A tal fine è necessaria un'intensa collaborazione tra gli attori del sistema formativo e quelli del mondo del lavoro (v. contributo Renold e Bolli p. 24).

Raccomandazione 11



È necessaria una riflessione approfondita sul rapporto con la reperibilità sempre e ovunque («always on») e sui suoi effetti

La reperibilità costante richiede una riflessione approfondita a due livelli.

- Innanzitutto occorre sviluppare un approccio consapevole e critico nella vita (familiare) privata, in quella professionale, a scuola e nell'ambito della formazione. A tale proposito tanto le persone con compiti educativi quanto le imprese sono chiamate a riflettere rispettivamente sul proprio comportamento e sulle direttive ai collaboratori e a instaurare una nuova cultura di consapevolezza nei confronti della reperibilità costante, che risponda alle esigenze del singolo individuo e della collettività. Regole per l'utilizzo di smartphone, tablet ecc. a scuola e in famiglia dovrebbero essere elaborate di volta in volta con i bambini e i giovani. In linea di principio responsabilizzarli è più efficace che imporre loro divieti. Anche le aziende e le imprese devono seguire lo stesso tipo di ragionamento, creando un quadro che dia ai collaboratori la possibilità di decidere autonomamente quando essere reperibili e quando no. In questo contesto la società, il mondo economico e quello politico sono chiamati a trovare insieme soluzioni praticabili.
- Al contempo è però necessario trattare il tema in modo approfondito anche sul piano teorico. Ad oggi, infatti, non esistono praticamente basi scientifiche sull'atteggiamento nei confronti della reperibilità sempre e ovunque e sugli effetti di quest'ultima, un ambito in cui vi è bisogno di ricerca.

Prospettive

Poiché la digitalizzazione prende sempre più piede nella società, tutti gli attori devono affrontarla, in un modo o nell'altro. Le richieste della CFG si prefiggono di creare il quadro necessario, sebbene non esista praticamente una ricetta universale. Occorre piuttosto cercare soluzioni specifiche e compatibili tra loro, che vanno perlopiù trovate di comune accordo. Ognuno deve capire quali siano concretamente i cambiamenti e i provvedimenti richiesti dallo sviluppo digitale nel proprio ambito di competenza:

- ogni persona con compiti educativi deve valutare se ai bambini e ai giovani sia dato sufficiente spazio per sviluppare competenze sociali, personali e creatività, e come intenda concordare e impostare insieme a loro la quotidianità in rapporto alla reperibilità costante;
- la scuola e i singoli insegnanti devono chiedersi come fare per coinvolgere i bambini e i giovani nella discussione sui media digitali e instaurare una cultura scolastica digitale;
- le attività giovanili extrascolastiche devono riflettere su come avvicinare progressivamente i bambini e i giovani al tema della digitalizzazione;

- il mondo politico deve valutare come coinvolgere i bambini e i giovani nelle decisioni per il futuro riguardanti la digitalizzazione, iniziando ad esempio dalla strategia per una Svizzera digitale, e come garantire i mezzi finanziari necessari per un adeguato sistema di formazione e formazione continua degli insegnanti e del personale del settore extrascolastico e per gli strumenti tecnici di cui le scuole hanno bisogno;
- il mondo economico deve riflettere sul modo migliore per contribuire a instaurare una rete di contatti con il sistema formativo e a sviluppare un approccio consapevole in relazione alla reperibilità costante e come fare per evitare la crescente deregolamentazione delle strutture lavorative. Sempre più importante risulta anche la creazione di condizioni quadro che incoraggino la formazione e la formazione continua a livello personale.

A fronte del bisogno di ricerca rilevato in merito alla reperibilità costante, la CFG ha commissionato uno studio volto a prendere in esame il rapporto dei giovani in Svizzera con la questione (pubblicazione prevista per il 2019). Inoltre, nell'autunno del 2019 svolgerà una conferenza nazionale sull'influenza della digitalizzazione sui bambini e sui giovani.

Composizione della Commissione federale per l'infanzia e la gioventù nel 2018

Presidente

Sami Kanaan, Conseiller administratif en charge du Département de la culture et du sport, membre de l'exécutif de la Ville de Genève, Genève, dal 2016, www.samikanaan.ch

Vicepresidente

Flavia Frei Bühler, lic. phil. I, Beauftragte für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung, Stadt Zürich, dal 2014

Emilie Graff, lic. ès science politique, attachée aux questions intercantionales et fédérales, canton de Genève, dal 2011

Membri

Mirjam Arnold, MLaw, Rechtsanwältin, Junge CVP Schweiz, Baar, dal 2016

Alexandre Bédard, Chef du Département de l'Action sociale de la Commune de Saint-Imier, La Chaux-de-Fonds, dal 2014

Benjamin Bosshard, MLaw, Pfadibewegung Schweiz, Kommission für externe Kontakte, Forch, dal 2014

Claudine Cadel, Leiterin Quartiersteam, Sozialzentrum Dorflinde, Soziale Dienste Zürich, Zürich, dal 2017

Frédéric Cerchia, Dr en sc. de l'éducation, MAS en philosophie, Délégué cantonal à l'enfance et à la jeunesse, Service de protection de la jeunesse du Canton de Vaud, Lausanne, dal 2014, www.vd.ch/delegue-jeunesse

Lena Frank, dipl. Pflegefachfrau HF, Branchensekretärin Sektor Bau, Unia Zentralsekretariat, Biel, dal 2016

Francesco Galli, formatore Cemea, Colla, dal 2014

Andreas Leupi, IT System Administrator, Oberengstringen, dal 2018

Matthieu Loup, Mlaw, avocat-stagiaire, membre de l'association Parlement européen des jeunes, Fribourg, dal 2016

Alexandra Filomena Molinaro, MAS in Public Management and Policy, Stv. Generalsekretärin SUVA, Bern, dal 2014

Belkiz Renkliccek, MLaw, conseillère communale de Villars-sur-Glâne, collaboratrice Chaire de Droit pénal et criminologie de l'Université de Fribourg, Villars-sur-Glâne, dal 2016

Johan Rochel, Dr. en droit, Master en philosophie politique, Master en droit, ethicien, chercheur, Zürich, dal 2012, www.ethiqueenaction.com

Mirjam Rotzler, MA in Sozialwissenschaften, Sozialarbeit und Sozialpolitik, Geschäftsführerin Kinderbüro Basel, Aesch, dal 2018

Stefan Rügger, BSc ZFH in Business Communications, Stv. Generalsekretär der SP Kanton Zürich, Zürich, dal 2016

Andrea Schärmeli, Sozialarbeiterin/ Sozialpädagogin, Leiterin Gesundheitsförderung und Prävention bei Berner Gesundheit, dal 2017

Laurent Sédano, Soziokultureller Animator, selbstständig, Oltingen, dal 2018

Ekin Yilmaz, Master of Arts, Mittelschullehrerin, Frauenfeld, dal 2016

Segreteria Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS)

Effingerstrasse 20
CH-3003 Berna
Segretarie scientifique

Marion Nolde, lic. ès sc. sociales, coresponsable du secrétariat scientifique (60%)

Claudia Profos Frick, Dr. phil., Co-Leiterin wissenschaftliches Sekretariat (60%)

Rapporti della Commissione federale per l'infanzia e la gioventù

2017	Sarah Genner: Digitale Transformation. Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche in der Schweiz – Ausbildung, Bildung, Arbeit, Freizeit Studio dell'Università di scienze applicate di Zurigo (ZHAW) realizzato su incarico della Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (in tedesco, con riassunto in italiano e in francese)	d
2015	Michelle Beyeler, Sarah Bütikofer, Isabelle Stadelmann-Steffen: Ich und meine Schweiz. Befragung von 17-jährigen Jugendlichen in der Schweiz (in tedesco, con riassunto in italiano e in francese)	d
2015	Io e la mia Svizzera. I temi politici e sociali che toccano i giovani Ma Suisse et moi. Regards des jeunes sur les enjeux politiques et sociaux <i>Ich und meine Schweiz. Was Jugendliche politisch und gesellschaftlich bewegt</i> (Kurzbrochure, brochure, opuscolo divulgativo)	d/f/i
2014	Critici o manipolati? I giovani e il consumo consapevole Critiques ou manipulés? Pour de jeunes consommateurs responsables <i>Selbstbestimmt oder manipuliert? Kinder und Jugendliche als kompetente Konsumenten</i>	d/f/i
2013	Claudia Meier Magistretti, Claudia Arnold, Maya Zinniker, Peter Brauneis: Wirkt Schuldenprävention? Empirische Grundlagen für die Praxis mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen Studio della scuola universitaria professionale di Lucerna (lavoro sociale) commissionato congiuntamente da: la CFG, la Schuldenberatung Aargau-Solothurn, Plusminus Budget- und Schuldenberatung Basel e la Müller-Möhl Foundation (in tedesco, con riassunto in italiano intitolato: La prevenzione dell'indebitamento è efficace? Fondamenti per il lavoro pratico con ragazzi e giovani)	d
2011	Ascoltiamo i bambini. Il diritto di esprimere la propria opinione e di essere ascoltati A l'écoute de l'enfant. Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu <i>Kindern zuhören. Das Recht auf Meinungsäußerung und Anhörung</i>	d/f/i
2011	Le Contrat citoyen. Redonner un sens au mot servir et une crédibilité au terme obligation Ein Dienst für das Gemeinwohl. Damit die Dienstpflicht wieder sinnvoll und glaubwürdig ist	d/f
2009	La sessualità dei giovani nel corso del tempo. Evoluzione, influenze, prospettive La sexualité des jeunes au fil du temps. Evolution, influences et perspectives <i>Jugendsexualität im Wandel der Zeit. Veränderungen, Einflüsse, Perspektiven</i>	d/f/i
2007	Giovani e povertà: un tabù da abbattere! Prevenire e combattere la povertà dei bambini e dei giovani Jeune et pauvre: un tabou à briser! Prévenir et combattre la pauvreté des enfants et des jeunes <i>Jung und arm: das Tabu brechen! Armut von Kindern und Jugendlichen verhindern und ihre Folgen bekämpfen</i>	d/f/i
2005	... e poi la giornata è finita! Tempo libero, spazio libero e movimento per bambini e giovani ... et puis la journée est finie! Temps libre, espaces libres et mouvement pour les enfants et les jeunes ... und dann ist der Tag vorbei! Freie Zeit, Freiraum und Bewegung für Kinder und Jugendliche	d/f/i

Al giorno d'oggi i bambini e i giovani crescono in un mondo digitale in rapido mutamento. Nel 2017 e 2018 la Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFIG) ha esaminato approfonditamente la questione dell'influenza della digitalizzazione sui bambini e sui giovani, chiedendosi in particolare di quale competenze essi necessitino nel mondo digitalizzato, cosa debbano imparare per migliorare le proprie opportunità nella vita e nel mondo del lavoro futuri nonché di come la digitalizzazione si ripercuota sulle pari opportunità. Il presente rapporto riunisce diversi contributi sulla trasformazione digitale da svariati punti di vista: pedagogia mediale, attività giovanili extrascolastiche, sistema della formazione, formazione professionale, sostegno alla prima infanzia, economia nonché valutazioni degli stessi bambini e giovani sulla digitalizzazione. Il tema è illustrato da esempi pratici concreti. Il rapporto si conclude con 11 raccomandazioni relative alla digitalizzazione che la CFG formula all'attenzione degli ambiti di politica, economia, formazione, ricerca e società.

