

cultura educazione società

VERIFICHE

Anno 42 - n.5/6 - dicembre 2011

DFA: una questione aperta

VERIFICHE

In questo numero

Questo numero doppio di *Verifiche* raccoglie gli articoli che compongono il dossier tematico *DFA: una questione aperta*. Da tempo la redazione aveva in animo di proporre un'ampia riflessione sull'annoso problema della formazione dei docenti in Ticino e sull'istituto preposto a tale compito. Grazie alla costruttiva e indispensabile collaborazione con il Movimento della Scuola, sono stati raccolti articoli critici, testimonianze e testi analitici, da cui emergono numerosi nodi problematici e da cui si potrebbero trarre indicazioni utili

per ripensare funzione e contenuti dell'attuale formazione magistrale. Nell'**Editoriale** diamo conto di questo dossier realizzato da **Francesco Cavalli, Claudia De Gasparo, Alessandro Frigeri, Francesco Giudici, Franco Lazzarotto, Graziano Martignoni, Tiziano Moretti, Roberto Salek, Gianni Tavarini, Rosario Talarico**, dai colleghi del Movimento della Scuola che hanno redatto il manifesto *Otto temi per la scuola* e da tutti coloro che hanno partecipato alle fasi di progettazione.

Il fascicolo propone anche l'articolo

sulla *bugiarità* di **Roberto Salek**, il racconto *La lacrima* di **Sabrina Hilpisch**, che ha vinto il premio di scrittura Dialogare 2011, e l'intervista di **Graziella Corti** a Giorgio Tognola, autore del libro *Rossa, Augio, Santa Domenica. Luoghi, nomi, storie*. Concludono questo doppio numero la rassegna letteraria di **Ignazio Gagliano**, con un profilo di Leonardo Sciascia a cinquant'anni dalla pubblicazione de *Il giorno della civetta*, e le segnalazioni librerie di **Anna Colombo** e **Valeria Nidola** destinate ai giovani lettori.

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Giuliano Frigeri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Ilario Lodi, Tiziano Moretti, Rosario Antonio Rizzo, Roberto Salek, Rosario, Talarico, Giacomo Viviani, Elvezio Zambelli.

Abbonamenti annui:

normale Fr 40.-
studenti Fr 20.-
sostenitori da Fr 50.-

Redazione ed amministrazione:

casella postale 1001
6850 Mendrisio
www.verifiche.ch
redazione@verifiche.ch

sommario

- 3 DFA: una questione aperta (*La Redazione*)
- 4 DFA quo vadis? (*F. Cavalli*)
- 5 *Pochissima apertura al dialogo* (*C. De Gasparo, a c.*)
- 10 Questioni di formazione (*R. Salek*)
- 13 DFA e territorio (*C. De Gasparo*)
- 14 Una gestione ispirata a modelli aziendali (*R. Salek e R. Talarico, a c.*)
- 16 Quale formazione per i futuri insegnanti? (*G. Tavarini*)
- 18 Il DFA, ovvero la pedagogia come ideologia (*T. Moretti*)
- 24 Penuria di insegnanti e *numerus clausus* (*C. De Gasparo*)
- 25 L'importanza della relazione (*F. Giudici*)
- 26 Verso un nuovo modello educativo (*C. De Gasparo – A. Frigeri*)
- 31 Parole come pietre (*G. Martignoni*)
- 34 Scuola: si cambino libro e autori! (*F. Lazzarotto*)
- 35 DFA: polo, colo, molo! (*F. Lazzarotto*)
- 36 Otto temi per la scuola (*Movimento della scuola*)
- 39 Ermeneutica della *bugiarità* (*R. Salek*)
- 40 La lacrima (*S. Hilpisch*)
- 42 Testimonianze dalla Valle Calanca (*G. Corti*)
- 43 12 Mesi di Romanzi (*I. Gagliano*)
- 44 I giochi di Francesco
- 45 Indice generale 2011
- 46 Grazie, libri (*A. Colombo – V. Nidola*)

Lo scorso mese di maggio il Canvetto Luganese ha ospitato **Napule è**, una mostra di fotografie di **Aldo Balmelli** scattate nella capitale campana. Siamo lieti di poter illustrare con queste accattivanti immagini (gli originali sono a colori) il numero di dicembre di *VERIFICHE*. Ringraziamo l'autore per averci permesso di pubblicarle sulla rivista.

La Redazione ha chiuso il numero il 18 novembre 2011.

DFA: una questione aperta

Il dossier “DFA: una questione aperta” è il risultato di un progetto condiviso con i colleghi del Movimento della Scuola e concepito prima che la direttrice dell’istituto locarnese Nicole Rege Colet venisse improvvisamente sollevata dalle sue funzioni. Questo episodio rappresenta però solo la punta dell’iceberg di una situazione problematica che perdura da troppo tempo e che la ex direttrice ha contribuito ad aggravare, ma non a creare.

Verifiche si è spesso unita alle numerose voci critiche che ravvisavano carenze e incongruenze nel modello formativo offerto dall’ASP-DFA, suscitando negli ambienti dell’istituto locarnese reazioni stizzite e di fastidio. Spesso la redazione è stata accusata di alimentare polemiche strumentali o di arrogarsi il diritto di compiere incursioni in ambiti che non la concernevano. Insomma: la formazione degli insegnanti rappresenta una prerogativa delle scuole pedagogiche, su cui i diretti interessati, i docenti, non sono invitati ad esprimersi.

La decisione di trasferire l’ASP sotto la giurisdizione della SUPSI ha ulteriormente allontanato il mondo della scuola da quello della formazione, con l’effetto di tracciare un solco profondo e creare addirittura contrapposizione tra due mondi già poco comunicanti.

Il DFA attraversa una crisi profonda, acuita da un quadro federale sulla formazione dei docenti fumoso, controverso, ma prescrittivo e dal fatto che persistono problemi interni che non sono mai stati seriamente affrontati. La credibilità di cui gode è davvero molto bassa. La formazione fa riferimento a modelli pedagogici ritenuti astratti e rigidi e molti corsi risultano agli occhi degli studenti caratterizzati da improvvisazione e scarsa qualità. Il percorso di abilitazione all’insegnamento è troppo lungo e sbilanciato sulle scienze dell’educazione, a detrimento della didattica e della pratica professiona-

le. Lo studente, in particolare già laureato, lo affronta con rassegnazione e lo vive come una sorta di *Via crucis* che lo separa dal conseguimento del lasciapassare all’insegnamento.

Un numero troppo alto di formatori considera altre opportunità lavorative e abbandona l’istituto e questa emorragia fatica a essere rimarginata, anche perché sono pochi coloro che, pur potendo esibire requisiti qualificati, ambiscono a occupare i posti vacanti. La severità del giudizio rischia purtroppo di coinvolgere, senza distinguere, i molti insegnanti che con zelo e serietà cercano invece di garantire dei corsi validi, in un ambiente di lavoro difficile e ingrato. Il fatto infine che le testimonianze raccolte in questo fascicolo siano protette da riservatezza, la dice lunga sul clima di omertà e di timore che regna nell’istituto locarnese.

Nel dossier abbiamo cercato, compatibilmente con le nostre limitate energie, di dare conto di un ampio spettro di temi. I testi, scritti da prospettive diverse, possono forse apparire eterogenei, ma i contenuti si richiamano: il lettore può facilmente percepire nessi e complementarietà, fili che si intrecciano o si annodano a formare nuclei tematici che acquisiscono in questa trama rilievo e consistenza. Il dossier è animato da volontà propositiva e ci auguriamo possa contribuire ad alimentare un dibattito pubblico già avviato in questi giorni, capace di superare l’effimero orizzonte dell’attualità.

Come abbiamo detto, la crisi del DFA è sotto gli occhi di tutti e risolverla è interesse di tutti, ma occorre saper dare prova di ascolto. Occorre soprattutto procedere con umiltà e modestia in un lavoro di ripensamento e ridefinizione senza escludere possibili passi indietro. In un recente articolo Gianni Ghisla ha osservato come le scienze dell’educazione abbiano sviluppato “negli ultimi decenni un’identità [...], che

rende ardua la comunicazione con gli interlocutori principali, ovvero i docenti”. Ciò andrebbe ascritto ad un’identità ambigua di questa disciplina: “da un lato espressione di una certa qual arroganza tipicamente tecnico-scientifica (le spiegazioni dei problemi le abbiamo noi), dall’altro lato manifestazione di una oggettiva difficoltà e fragilità nel cogliere le sfide reali a cui l’insegnante è quotidianamente confrontato”. In questi ultimi anni le scienze dell’educazione hanno “avvalorato e legittimato sistematicamente un discorso orientato quasi esclusivamente ai criteri dell’efficacia, dell’efficienza e del controllo, dimenticando i contenuti culturali della scuola” (LaRegione Ticino, 18.XI.2011).

Eppure l’ostinata volontà di difendere le attuali scelte e cercare colpe dove non ci sono è un costume radicato, oltre che una facile scorciatoia. Si pensi ad esempio all’infelice articolo di Giancarlo Dillena, che se la prende con la “cultura assemblearistica e rivendicativa” di sessantottina memoria, e soprattutto proclama che il passaggio dell’ASP alla SUPSI, “con il suo statuto universitario, la sua cultura aziendale, la sua autonomia svincolata da certe logiche partitiche-burocratiche” non deve essere messo in discussione. Non vanno quindi neppure immaginati “passi indietro o deviazioni dagli indirizzi stabiliti” (CdT, 7.XI.2011). A queste perentorie affermazioni ci permettiamo di opporre poche semplici domande. Come conciliare questo vantato statuto universitario con le critiche pesanti e pungenti degli studenti? Come conciliare la cultura aziendale con una gestione caratterizzata da inefficienza, assenza di dibattito interno e un clima di lavoro foriero di malumori e rancori? Come mai la cultura aziendale, foraggiata con i soldi pubblici, produce esiti tanto modesti?

La Redazione

ABBONAMENTO 2012

Verifiche si finanzia unicamente con il provento degli abbonamenti. Facciamo quindi affidamento su di voi anche per il prossimo anno. Grazie per il vostro prezioso e indispensabile sostegno.

DFA quo vadis?

Passato e presente

Per oltre un secolo la Scuola Magistrale cantonale ha formato le maestre e i maestri delle nostre scuole comunali e in questa sua importante funzione è sempre stata oggetto di particolare attenzione da parte del mondo politico e dell'opinione pubblica. Fu anche al centro di accese controversie in occasione della nomina di qualche direttore e, soprattutto, durante l'occupazione studentesca nella primavera del '68. L'istituto locarnese era anche un luogo di cultura, dove insegnavano uomini di grande prestigio come Piero Bianconi, Giovanni Bonalumi, Virgilio Gilardoni e Guido Pedrolì, esponenti del mondo culturale che era intimamente legato al territorio e alle sue vicende passate e presenti. A partire dalla metà degli anni '80 si sono susseguite tre riforme. Dapprima la formazione dei docenti è diventata post-liceale (riforma auspicata da decenni), poi nel 2002 la Magistrale è diventata Alta Scuola Pedagogica (ASP) con il compito di preparare anche i candidati all'insegnamento nei settori medio e medio superiore. Infine, per ovviare a vere o presunte disfunzioni dell'ASP, nel 2009 la formazione dei docenti delle nostre scuole è stata affidata, tramite mandato di prestazione, al Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) della SUPSI. Una riforma salutata dai più, DECS in testa, con toni entusiastici, per il semplice fatto che la formazione dei docenti veniva “finalmente” affidata a un istituto universitario. Pure da sinistra erano giunte molte approvazioni, ma anche non poche riserve. Con pochi altri avevo combattuto questa operazione ritenendola un grave errore politico, in quanto la Scuola Pubblica stava perdendo una componente fondamentale. In occasione del dibattito parlamentare ero intervenuto per denunciare questa “revisione dei compiti dello Stato”, che, a mio avviso, si poneva in palese contrasto con il principio del primato della scuola pubblica sancito dal 74% del popolo ticinese il 18 febbraio 2001. Invece il Gran

Consiglio ha entusiasticamente avallato l'operazione con 63 voti favorevoli, 9 contrari (6 PS e 3 Verdi) e 2 astensioni.

Certo la SUPSI è pur sempre finanziata dallo Stato che ne detiene l'alta vigilanza, però l'intervento statale rimane molto limitato e, per esempio, non si applica né ai programmi, né alla scelta dei docenti.

I fatti mi hanno dato ben presto ragione: dal DFA, per svariati motivi, se ne sono andati, o sono stati indotti ad andarsene, oltre trenta docenti, molti dei quali conosciuti per le loro competenze disciplinari e pedagogiche e ben inseriti nel nostro sistema scolastico. Sono stati sostituiti da nuovi insegnanti, assunti secondo criteri universitari, in buona parte provenienti dall'estero e provvisti di un dottorato. Se poi il dottorato è in scienze della comunicazione invece che in scienze dell'educazione è ritenuto un dettaglio, così come può essere considerato un dettaglio il fatto che conoscano ben poco della nostra realtà.

A poco a poco sono affiorate situazioni di disagio, tanto da far dire agli studenti, su uno striscione appeso nel chiostro di S. Francesco, *“Perché rimaniamo orfani delle colonne portanti della nostra scuola?”* Colonne portanti che non sono certo i componenti della nuova direzione, direttrice in primo luogo, voluta per cambiare tutto e che ha esordito con grandi proclami secondo cui il Ticino sarebbe diventato una piccola Finlandia ma che ha finito con lo scontentare anche i suoi più accesi sostenitori.

Ma c'è di peggio: è appurato che il movimento “Comunione e Liberazione”, già ben radicato nell'Università della Svizzera Italiana, ha ormai piazzato parecchi suoi esponenti anche all'interno del DFA. Primo fra tutti un influente membro della direzione, responsabile della ricerca, che è contemporaneamente nel consiglio direttivo di una fondazione che gestisce tre scuole private. Certo, formalmente sarà anche tutto a posto, ma per me questo tenere il piede in due scar-

pe, rappresenta un pessimo segnale per la scuola ticinese.

Presente e futuro

A inizio novembre è giunta, quasi inaspettata, la notizia della partenza o licenziamento della direttrice signora Rege Colet. La situazione di disagio e il malcontento manifestato a più riprese da una parte dei docenti e degli studenti hanno generato preoccupazioni a vari livelli, in primo luogo presso il DECS. Il consigliere di stato Manuele Bertoli si è adoperato, la scorsa estate, per trovare un accordo tra le parti, ma ormai era troppo tardi. Poi finalmente anche i vertici della SUPSI hanno capito che era inutile difendere ciò che non era più difendibile e si è così giunti alla decisione di cessare la collaborazione con la direttrice. Ora è difficile predire cosa si prospetta per il prossimo futuro. Certo è però che il cambio della conduzione, necessario ma non sufficiente, dovrà essere accompagnato da altri incisivi interventi. La formazione dei nostri docenti dovrà essere imposta su criteri che guardano alla realtà della nostra scuola pubblica piuttosto che alle ambizioni di chi, sotto sotto, si ispira a modelli già falliti in altri paesi.

Personalmente resto convinto che la delega degli studi magistrali al DFA sia stato un errore politico; meglio sarebbe stato un accordo di affiliazione alla SUPSI che, mantenendo l'istituto sotto l'egida dello Stato, lo inseriva comunque in ambito universitario. Mi rendo anche conto che ora è difficile, per non dire impossibile, tornare indietro, ma qualcosa si può fare. Ad esempio, in occasione del prossimo rinnovo del contratto di prestazione si potrebbe definire una nuova impostazione tale da consentire allo Stato non solo la vigilanza, ma anche maggiori possibilità decisionali.

Francesco Cavalli

Pochissima apertura al dialogo

La voce degli studenti

L'insoddisfazione sembra caratterizzare da almeno una decina d'anni la vita degli abilitandi all'insegnamento. Già fortemente criticata sotto il cappello IAA, diventato poi ASP, la formazione degli insegnanti sembra essere ulteriormente peggiorata con il passaggio al DFA. Si moltiplicano infatti le voci che deplorano un crescente scollamento tra la formazione teorica e la realtà quotidiana delle sedi scolastiche, accresciuto dalla presenza di diversi nuovi formatori senza esperienza d'insegnamento e con una scarsa conoscenza della realtà ticinese.

Per cogliere meglio i nodi principali di quanto sta accadendo a Locarno, ci siamo intrattenuti con sei abilitandi e neo-abilitati Master (per l'insegnamento nella scuola media e medio superiore).

Gli intervistati hanno espresso il desiderio di mantenere l'anonimato. La redazione conosce i loro nominativi.

Quale è il clima in generale? Di che ordine sono i principali problemi incontrati dagli studenti?

- Gli studenti non vedono l'ora di terminare la formazione, spesso troppo distante dalla realtà quotidiana della scuola. Il clima generale è di sfiducia e sconforto. Spesso si ha l'impressione che molti docenti del DFA non tengano in considerazione il fatto che abbiamo tutti un percorso accademico alle nostre spalle, il modo in cui veniamo trattati ed il livello di molti corsi non credo siano degni di una scuola universitaria.

- In generale, è difficile raccontare come si vive la formazione al DFA, bisogna viverla per capire.

- Il problema più grave e che ci sembra stia peggiorando è che la maggior parte dei formatori non ha esperienza nella scuola media e spesso neppure un legame con il territorio. Alcuni hanno insegnato alle scuole elementari e si nota dalle problematiche o dagli esempi di attività proposte che non sono pertinenti per un contesto di scuola media o medio superiore.

- La grande maggioranza dei corsi

non ha un'utilità diretta per l'insegnamento, la didattica e l'accompagnamento occupano una minima parte della formazione.

- L'impressione è che il DFA – per rispettare le raccomandazioni della CDPE (passaggio da 1 a 2 anni di formazione e aumento dei crediti ECTS) - abbia improvvisato dei corsi per poter raggiungere il quantitativo di crediti necessari, senza curare il contenuto. Basso livello, ripetizioni, confusione, scollamento con la scuola... fanno parte della quotidianità al DFA.



- Diciamo che i due anni trascorsi al DFA sono stati praticamente inutili. Le esperienze di pratica professionale mi hanno formato come docente, ma nessuno del DFA mi ha dato veramente dei consigli per migliorarmi giorno dopo giorno. È solo grazie ai colleghi, alla direzione della sede in cui ho svolto la pratica che ho conosciuto il mondo della scuola e le sue dinamiche.

-Le difficoltà partono comunque già dal momento della selezione per l'ammissione al DFA.

Come si svolge l'ammissione al DFA per la formazione Master?

- Due anni fa, abbiamo dovuto

affrontare una doppia prova: un colloquio individuale inerente la propria disciplina ed un test di ordine psicopedagogico. In gruppo, siamo stati messi in situazione: eravamo su di uno yacht che stava bruciando, dovevamo quindi salire sul canotto di salvataggio e scegliere da una lista prestabilita quali oggetti portare sul gommone. Per fare questo, dovevamo designare un leader del gruppo e giungere ad un elenco comune degli oggetti. Al termine dell'esercizio si trattava di esprimere le sensazioni provate: sentimento

di prevaricazione da parte del leader, frustrazione perché un oggetto che volevamo portare non era stato scelto dal gruppo, disagio,... Ne è seguito un colloquio individuale. Siamo tutti rimasti sbalorditi dal tipo di test d'entrata per una scuola universitaria e per valutare l'attitudine all'insegnamento. Come hanno poi scelto chi accettare al DFA e chi escludere? Diciamo che è stato significativo di quanto avremmo dovuto affrontare in seguito.

- Anche nel mio gruppo siamo stati molto infastiditi dal test psicologico d'entrata. Sulla base di quali criteri è stata valutata la nostra attitudine all'insegnamento attraverso il gioco dello yacht?

- Ora il gioco è stato sostituito dalla redazione di un dossier, che viene poi discusso in sede di colloquio. Tuttavia, i criteri d'ammissione continuano a non essere chiari e si ha l'impressione che gli esaminatori godano di un eccessivo margine di manovra personale.

- Rimane il problema del legame con la realtà locale. Sembra che nell'ammissione il titolo di studio conseguito abbia un peso non determinante, ma pur sempre assai rilevante. Sarebbe bello sapere concretamente quanto invece contino la conoscenza del territorio o delle istituzioni per coloro che ad esempio vorrebbero insegnare materie umanistiche.

- Ci sono anche problemi legati al riconoscimento di abilitazioni conseguite in altri cantoni. Un mio compagno si era abilitato a Zurigo, ma il titolo non era riconosciuto in Ticino. La direzione del DFA gli aveva suggerito di chiedere il riconoscimento in Italia, in modo che sarebbe poi stato possibile chiedere l'equivalenza per insegnare nella scuola ticinese.

- Inoltre, vi sono sempre più formatori che non hanno esperienza d'insegnamento e danno l'impressione di non conoscere la realtà della nostra scuola. Sono però loro a decidere chi può essere ammesso alla formazione.

La presenza sempre maggiore di formatori che non hanno esperienza d'insegnamento e non conoscono la realtà scolastica ticinese è una tendenza evocata da più voci, ma negata da alcuni responsabili del DFA. Ci siamo infatti chiesti come mai il sito internet dell'ASP presentava i profili dei formatori (curriculum vitae, esperienze professionali, pubblicazioni) mentre quello del DFA non pubblica queste informazioni.

- Vi sono dei formatori che danno l'impressione di non sapere a cosa siamo confrontanti quando entriamo in un'aula. Significativo a questo proposito è il concorso dell'anno scorso con cui il DFA metteva a disposizione un posto di docente-ricercatore in storia. Per insegnare al DFA era richiesto un master, mentre l'esperienza d'insegnamento rappresentava "titolo preferenziale". Il posto di lavoro è andato infine

ad una persona competente, ma sulla carta anche dei neo-abilitati avrebbero potuto parteciparvi. Il messaggio di non ritenere l'esperienza sul campo un fattore fondamentale lascia parecchia perplessità. In generale, per certi corsi manca un legame diretto con quelli che sono i problemi degli allievi e di conseguenza mancano i suggerimenti o le proposte volti a risolverli. Discutendo con i colleghi del mio anno si sentiva la necessità di esempi concreti che per quanto esposto sopra non sempre potevano essere proposti dai docenti dei corsi. Si torna al punto di prima: per essere formati occorrono persone con esperienza.

- Un mio compagno di corso, al momento dell'iscrizione mi ha detto di aver compilato ed inoltrato per errore il formulario di candidatura ad un posto di formatore, non si era accorto in quanto possedeva tutti i requisiti richiesti. Una situazione paradossale!

- È abissale la differenza tra i corsi dei formatori che conoscono la realtà con la quale siamo confrontati e i corsi di quelli che non la conoscono e che non possono quindi trasmetterci ciò di cui abbiamo bisogno. Inoltre, è frustrante e demoralizzante assistere al progressivo impoverimento dei contenuti e dell'utilità pratica di molti corsi, in particolare con i nuovi formatori. Molti di loro, provenendo dall'estero, oltre a non avere esperienza sono anche allo sbaraglio rispetto alla realtà della scuola ticinese, non la conoscono.

- Prendiamo l'esempio del corso ICT (Information and communications Technology), anche questo piuttosto deludente da un punto di vista pratico, non c'era nessun legame con la propria disciplina. Ci saremmo aspettati piuttosto dei suggerimenti su come integrare questi strumenti nelle nostre lezioni, invece anche in questo caso il discorso resta molto astratto, troppo generale e superficiale, come quando abbiamo trascorso un pomeriggio intero ad ascoltare la presentazione della piattaforma Educenet2. So che il DFA organizza degli ulteriori corsi per la formazione continua, però forse sarebbe il caso di potenziare l'insegnamento anche per i due anni di abilitazione.

- I corsi non davano modo veramente di apprendere le "tecniche"

per essere un insegnante più brillante e stimolante per gli allievi. Cosa posso fare se un allievo ha un atteggiamento negativo in classe nei confronti di docenti, compagni e materia? Cosa posso fare per aiutare un allievo dislessico? Cosa posso fare per aiutare i ragazzi più deboli? Cosa posso fare per stimolare maggiormente coloro che hanno un buon rendimento? Come posso dialogare in modo costruttivo con le famiglie? Sono tutte domande che non hanno trovato suggerimenti sui banchi del DFA (che sulla carta dovrebbe formare i docenti), ma unicamente nei momenti di pratica professionale nelle varie sedi scolastiche.

- Le rare occasioni in cui riuscivamo a portare delle situazioni o dei casi problematici concreti da discutere, venivamo suddivisi in gruppi per elaborare possibili soluzioni. I formatori presenti non ci davano però nessun feedback, schierandosi dietro l'affermazione secondo cui "non ci sono ricette". Visto che comunque si trattava di situazioni realmente vissute e che avremmo dovuto affrontare, ci aspettavamo perlomeno qualche vago suggerimento.

- I momenti interessanti e vissuti come positivi erano quelli in cui venivano invitati dei docenti (DPP, docenti di classe, direttori,...) a presentare l'uno o l'altro tema inerente la didattica o la vita di sede.

Il principale cavallo di battaglia del DFA è quello della terziarizzazione, dell'innalzamento del livello rispetto all'ASP attraverso il rafforzamento del carattere accademico della formazione, grazie all'alto profilo dei suoi formatori.

- Come studenti ci siamo spesso ritrovati ad affrontare interi pomeriggi di gioco o attività particolari, in alcuni casi senza che ci fosse spiegato il senso e l'utilità di quanto stavamo facendo. Senza viverli è difficile crederci. Per esempio, al corso sulle competenze socio-relazionali del secondo anno abbiamo dovuto fare un'intervista reciproca tra studenti spiegando perché abbiamo scelto questa professione, quali sono le nostre paure,... (ovvero cose già dette sia al momento dell'ammissione alla scuola, sia ripetute più volte nel corso del primo anno!). Poi, seduti in cerchio, ognuno è stato invitato a indicare ai com-

pagni “se fossi un fiore, un animale o una pianta, quale sarei”. In un’altra occasione dovevamo toccare le mani di un compagno e spiegare le sensazioni percepite in quel momento. Molti dei miei compagni si sono rifiutati di proseguire il corso poiché per l’ennesima volta si sentivano presi in giro dalla scuola.

- Un altro problema comune a parecchi corsi è il fatto di dover ascoltare per ore, nonché per settimane uno stesso concetto che potrebbe venir presentato in un lasso di tempo assai minore. Tra colleghi serpeggiava una certa frustrazione.

- Molti di noi hanno l’impressione che taluni corsi siano di una certa lunghezza solo per poter attribuire al modulo di cui fanno parte il numero di crediti prestabilito dal piano di formazione. La maggior parte dei corsi potrebbero essere condensati in molto meno tempo: si ripetono troppo spesso le stesse cose. Per il modulo conoscere la scuola media, abbiamo trascorso ben quattro ore in visita ad una scuola nel secondo semestre, ossia quando tutti noi ormai conosceva-

mo già il funzionamento di una sede, svolgendo da svariati mesi la pratica professionale in una scuola: ennesima riprova di come sovente non veniamo trattati da adulti.

- Si percepisce la mancanza di un programma valido, pertinente e coerente. Alcuni formatori si sono limitati ad invitare persone esterne senza quasi mai far lezione loro, molti non hanno mai mostrato un legame con la scuola reale. Anche le ripetizioni nelle richieste da parte di vari formatori erano sintomatiche di una mancanza di coordinamento tra i vari corsi.

- Il basso livello dell’insegnamento è evidente anche dalla qualità e dalla quantità dei materiali necessari per la preparazione delle validazioni dei corsi. Vi è un abisso tra le esigenze per l’ottenimento di ECTS nel corso degli studi universitari ed i materiali scarni, semplici e ripetitivi del DFA.

La formazione è organizzata a moduli, ognuno dei quali permette di accumulare determinati crediti. Come sono organizzate le certificazioni dei corsi?

- A dire il vero non si capisce molto, è difficile rispondere perché molto dipende dal corso di cui si sta parlando. Abbiamo già parlato del modulo ICT, dove la validazione si limitava a scrivere un post su di un blog e fare una riflessione di gruppo. Oppure per il corso di pedagogia, dove era sufficiente scrivere un diario con una riflessione personale. Per un altro modulo, invece, abbiamo avuto un esame scritto di tre ore. Manca coerenza.

- Concordo, ci sono troppe disparità nelle richieste per le varie certificazioni. Anche la mole di lavoro per la didattica varia troppo da materia a materia. Sono anch’io rimasto sbalordito di dover scrivere in un blog per la certificazione del modulo ICT. Il problema delle certificazioni è ampio, e sono molto contestate dagli studenti. Spesso infatti siamo chiamati a fare qualcosa di cui si è parlato in classe solo marginalmente o per la cui realizzazione i contenuti del corso sono pressoché inutili.

- Come si può certificare un corso sulle nuove tecnologie unicamente sulla base di una riflessione personale su di un blog? Siamo stati valu-



dossier dfa

tati sul nostro pensiero, la nostra opinione su di un determinato tema e non su conoscenze acquisite (tranne la capacità tecnica di accedere ad un blog e pubblicarvi un commento).

- Lo stesso discorso vale per la valutazione basata su un resoconto della propria evoluzione nel percorso affrontato in classe a partire da un diario personale. Ognuno ha la sua percezione, non c'è possibilità di verifica da parte del formatore. Nel nostro gruppo, si passava tra l'altro più tempo a discutere dei problemi suscitati dal corso che non a svolgere il corso stesso.

- Possiamo fare la stessa riflessione a proposito della valutazione del Portfolio, un documento in cui ogni studente deve scrivere il proprio percorso nell'acquisizione di determinate competenze, annotare le difficoltà incontrate, esprimere considerazioni molto personali. È pertinente che poi tali aspetti soggettivi vengano valutati da un formatore che non possiede gli elementi del contesto entro cui tale percorso si è sviluppato? Su quali basi viene valutato il Portfolio?

- Certo, è lecito chiedersi su quali basi vengano valutati alcuni di questi lavori, centrati unicamente su considerazioni personali.

Avete parlato di corsi tirati per le lunghe, di giochi pedagogici... Come valutate il peso relativo attribuito alla didattica, alle scienze pedagogiche ed alla ricerca?

- L'equilibrio tra didattica, pedagogia e ricerca non è funzionale se teniamo conto del fatto che siamo lì per poi insegnare nella scuola. La didattica andrebbe assolutamente potenziata, se gestita però da formatori con esperienza d'insegnamento e che conoscono la nostra realtà scolastica. Mentre sarebbe da limitare la dimensione di ricerca, che invece viene molto valorizzata dalla scuola e per la quale sono stati anche aumentati i crediti, quindi il peso all'interno della formazione. Stiamo anche assistendo ad un tentativo di marginalizzazione della didattica dal lavoro di diploma. Questo rafforza la distanza tra l'abilitazione e la scuola reale in cui lavoreremo. La direzione del DFA auspica sempre più la scelta di argomenti innovativi in ambito pedagogico a scapito di

lavori centrati attorno a percorsi didattici nella propria disciplina. Il sentimento è che, per quanto assurdo possa apparire, ciò che è più necessario per quella che sarà la nostra professione perde costantemente valore all'interno della formazione, si trova sempre più ai margini.

- Sono d'accordo che la ricerca sta prendendo troppo spazio. Tra l'altro è uno dei corsi più contestati dagli studenti ed ha quasi lo stesso numero di ore della didattica.

- Un corso, quello di ricerca in educazione, in cui ci siamo sentiti trattati come ragazzini senza esperienza come se non avessimo mai fatto ricerca prima. Ognuno di noi ha affrontato seminari universitari ed una tesi di laurea. Eppure, ci siamo sorbiti per un semestre le innumerevoli consegne procedurali per la redazione del lavoro di diploma. Altro che tirare per le lunghe...!

- Infatti, dopo tanti seminari e altri lavori di ricerca svolti all'università mi devo sorbire un corso per principianti in merito alla ricerca? Basta!

Dalle vostre affermazioni emerge la sensazione che al DFA manca anche una struttura di coerenza organizzativa, sembra si stia piuttosto navigando a vista...

- Mi sembra ci siano parecchi problemi organizzativi, sia inerenti l'orario e la programmazione delle lezioni, come ha già spiegato il mio collega, sia legati alla struttura stessa del curriculum di formazione. Mi riferisco in particolar modo agli studenti di una doppia abilitazione, che si ritrovano quest'anno a dover insegnare prevalentemente la propria seconda materia senza mai averla insegnata l'anno precedente, e in taluni casi senza nemmeno aver assistito ad una singola lezione della disciplina. Non tutti ricevono dunque gli strumenti necessari per svolgere il loro lavoro adeguatamente.

- Vi sono alcune scelte organizzative che ci hanno lasciati un po' perplessi. Ad agosto è stato organizzato un corso sull'orientamento professionale mentre il corso sulla docenza di classe che trattava anche il tema dell'accoglienza degli allievi il primo giorno di scuola e proponeva alcune possibili attività di conoscenza reciproca da fare con i

ragazzi è stato svolto quando ormai i neo docenti di classe si erano già dovuti arrangiare. Un altro esempio di disorganizzazione si è presentato con il portfolio: abbiamo passato mesi per cercare di capire cosa bisognasse effettivamente fare. In questi due anni è capitato che ci fossero continui cambiamenti di direttiva e che non sempre ci fosse chiarezza, non solo nei nostri confronti, ma anche verso i docenti, che a loro volta di conseguenza non erano in grado di fornirci delle informazioni definitive.

- Questo riguarda anche i percorsi curriculari, rispetto ai quali non sono state mantenute delle promesse o non sono state garantite le pari opportunità. Due esempi. Durante i colloqui d'ammissione al DFA per l'anno accademico 2009/10 era stata garantita la possibilità di abilitarsi in italiano sia per le scuole medie che per il settore medio superiore. Al termine del primo anno è stato invece annunciato che i corsi per l'abilitazione liceale non sarebbero stati organizzati. L'altro esempio riguarda diversi studenti che si abilitano in due materie e che, a causa della sovrapposizione di lezioni, non hanno la possibilità di seguire la didattica disciplinare di entrambe le materie.

- Da un punto di vista puramente finanziario non si capisce per quale ragione gli studenti del secondo anno debbano pagare la stessa tassa sulle fotocopie quando hanno meno corsi, ricevono meno materiale dai docenti e sono a Locarno un giorno a settimana al posto di quattro.

- Non solo le fotocopie, ma anche la tassa d'iscrizione era identica, non è giusto. Direi che si tratta di una rapina, soprattutto per chi non ha la possibilità di pagarsi gli studi e dipende ancora da qualcuno.

La situazione che descrivete è molto critica e preoccupante. A vostro avviso, cosa permetterebbe di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti?

- Io sono dell'idea che una formazione della classe docenti sia opportuna e necessaria, ma le basi sulle quali si fonda l'insegnamento del DFA sono del tutto inadeguate. Bisogna aiutare gli abilitandi a comprendere, ad assimilare, a conoscere tutte le tecniche positive e neces-

sarie per diventare un buon docente, sia esso di scuola media o media superiore. La teoria può starci fino ad un certo punto, ma la pratica sul campo e i consigli da parte di chi ha un solido bagaglio di esperienza sono a mio modo di vedere fondamentali.

- Innanzitutto, bisognerebbe rafforzare la didattica, dovrebbe essere l'aspetto preponderante nella nostra formazione, sia a livello teorico sia aumentando la pratica professionale, magari potendo insegnare anche la seconda materia già al primo anno, seguiti da un DPP. È però fondamentale che i docenti di didattica abbiano un'esperienza d'insegnamento nell'ordine di scuola per il quale preparano altri docenti ed altrettanto importante è che conoscano bene il funzionamento della scuola ticinese.

- Qui non si tratta di opporsi – per principio – alla presenza di formatori stranieri. Vi è infatti un esempio positivo, quando è intervenuta una vera lumina nella didattica della mia materia. Purtroppo non è la realtà dei numerosi formatori a cui manca non solo la cono-

scenza della nostra realtà locale ma anche l'esperienza!

- Un altro aspetto è che vengono condensati i contenuti di molti corsi (possiamo tranquillamente farvi la lista), che hanno degli aspetti interessanti se illustrati in un pomeriggio o nell'arco di sei-sette ore, ma non se ripetuti settimanalmente per quattro mesi!

- Credo che le maggiori priorità siano appunto migliorare il legame del DFA, e dei suoi formatori, con il territorio, dare maggiore peso ai moduli professionali e alla didattica e in generale improntare maggiormente le lezioni su un approccio pratico e concreto.

- Per me è necessario rivalutare l'intera struttura della formazione e dare maggior spazio a corsi vicini all'esperienza scolastica, togliendo peso alla ricerca in educazione. È anche necessario rendere i corsi di scienze dell'educazione spendibili nella propria pratica professionale e questa va potenziata già al primo anno.

- Si tratta inoltre di considerare gli studenti come delle persone adulte e laureate, attribuendo maggior

considerazione alle loro osservazioni e richieste. Ora vi è pochissima apertura al dialogo, ma una difesa di principio incondizionata su tutto quanto ruota attorno al DFA.

- Infine, manca coerenza tra formazione e successivo lavoro, non vi è intesa nei contenuti tra chi ci forma e chi poi ci valuterà per l'assunzione. Esci dal DFA e quello che hai fatto non ha più nessun valore, gli esperti di materia hanno tutt'altri criteri di valutazione.

- Ci sono stati anche dei problemi con alcuni DPP, segnalati alla direzione del DFA, la quale però non è intervenuta per il semplice motivo che queste figure scarseggiano e quindi è necessario tenere tutti, a prescindere...

- Un discorso che sembra valere anche per taluni formatori, quando tutti sono scontenti e si chiedono cosa ci facciano lì, in una scuola universitaria per docenti...

**Testimonianze raccolte da
Claudia De Gasparo**



Questioni di formazione

Una delle questioni aperte e spinose relative alla scuola pubblica ticinese è quella della formazione dei futuri docenti. *Verifiche* si è già occupata del tema, con una serie di articoli che evidenziavano pesanti carenze strutturali nel sistema di formazione gestito precedentemente dall'ASP (Alta Scuola Pedagogica). Ricordiamo che a quegli articoli avevano risposto i responsabili del sistema di formazione, con tono risentito e polemico, negando le critiche e ribadendo con forza e convinzione la bontà e la qualità del servizio offerto.

I fatti, dopo poco tempo, hanno dimostrato che le nostre critiche non erano infondate, visto che l'Istituto è stato messo in discussione e poi definitivamente smantellato, a seguito delle carenze rilevate dalla Conferenza dei direttori cantonali (CDPE).

Da allora sono trascorsi più di due anni e l'intero apparato è stato dato in gestione alla SUPSI, che attraverso il nuovo istituto denominato DFA (Dipartimento formazione e apprendimento), si è trovata a gestire in appalto per conto del Cantone ciò che un tempo era, tramite l'ASP, controllato e gestito dal Cantone stesso.

Il cambiamento ha fatto sì che oggi il DFA abbia ereditato, chiavi in mano, l'intero apparato relativo alla formazione e abilitazione dei docenti di tutti gli ordini di scuola.

In più, in nome del diritto e dovere alla formazione, il nuovo Dipartimento della SUPSI può garantirsi un bacino d'utenza ampio, a prescindere dal fabbisogno reale di personale docente da parte del Cantone, agendo così anche come un'azienda, con tutto quello che ciò comporta.

I formatori che dipendevano dal Cantone, con il passaggio presso la SUPSI, hanno visto modificarsi il loro statuto di lavoratori e il contratto di lavoro è stato rinegoziato. Diversi validi collaboratori e formatori ASP hanno preferito cercare altre opportunità altrove, non ritenendo attrattive le condizioni di

lavoro offerte dal nuovo datore.

Occorre ricordare che il Cantone finanzia la SUPSI per il servizio di formazione del personale docente e che gli studenti in formazione pagano una retta (circa 1600 Fr.) e che i formatori del DFA devono garantire gli stessi servizi che offrivano all'ASP con una condizione salariale peggiore.

L'ex Istituto di formazione pubblico si è trasformato così in un'azienda semiprivata, che gode di finanziamenti pubblici, ma con finalità non sempre coincidenti con la pubblica istituzione che lo finanzia, come vedremo più avanti. Questo mutamento riguarda però il quadro istituzionale di riferimento, mentre rimane da verificare la qualità del servizio offerto, e soprattutto resta da verificare se, a due anni di distanza, il nuovo Istituto abbia riconosciuto e affrontato i difetti del precedente sistema gestito dall'ASP.

Le premesse, visto il quadro istituzionale di riferimento, non sono incoraggianti e favoriscono una gestione aziendale e consumistica della formazione, e allontanano ulteriormente l'Istituto di formazione dall'istituzione scolastica, acuendo un problema già insito nel precedente sistema, spesso vissuto come distante e avulso dalla realtà scolastica e dal territorio.

Ci siamo proposti dunque di verificare sul campo il grado di soddisfazione che si respira nel nuovo Istituto del DFA, proponendoci di intervistare alcuni formatori. Ci siamo resi conto che gli interpellati sono molto reticenti a parlare, a esporsi in prima persona, perché palesano un clima intimidatorio, messo in atto dalla Direzione, caratteristico di una gestione imprenditoriale e privata, oltre che autoritaria e poco democratica, sfociata nel licenziamento della Direttrice Nicole Rege Colet, di cui parleremo in seguito.

Abbiamo potuto in ogni caso raccogliere informazioni e testimonianze sufficienti a formarci un'idea delle problematiche e della qualità del servizio offerto, oltre che sul grado di soddisfazione degli operatori e

degli utilizzatori del servizio, che sintetizziamo qui di seguito.

Premesso che la scelta di cambiare dal sistema di formazione *en emploi* precedente (metà tempo di lavoro e metà scuola di formazione) all'attuale sistema di scuola a tempo pieno su due anni, con eventuale incarico parziale solo nel secondo anno, non è dipeso dal nuovo Istituto di abilitazione; occorre comunque dire che il cambiamento ha reso ancora più importante il ruolo e la funzione del DFA e molto più oneroso e meno attrattivo il percorso di abilitazione all'insegnamento.

Dalla nostra inchiesta sono emerse molteplici problematiche, espresse sia dagli studenti che dai formatori, oltre che dagli esperti di materia.

I formatori che non si sono espressi apertamente, hanno condiviso con noi una copiosa documentazione da loro prodotta, relativa al dibattito interno al DFA, svoltosi quest'estate durante la *Summer School* (4-8 luglio 2011, giornate di bilancio interno del DFA), da cui emerge un quadro contraddittorio e un malcontento diffuso sulle modalità di gestione e sui criteri adottati dalla direzione dell'Istituto.

Quello che ci sembra più importante, ai fini del bene della scuola pubblica, dal nostro punto di vista, è però focalizzarci sull'aspetto didattico del DFA in qualità di ente formatore di nuovi docenti, sulla sua capacità di relazionarsi col territorio e di leggere e interpretare correttamente le richieste di formazione della scuola e del personale docente del Cantone.

Per la nostra analisi ci avvaliamo dei documenti di bilancio dei gruppi di lavoro, che si sono espressi durante la *Summer School*, concentrandoci in particolare sul tema della valutazione e sul rapporto col territorio.

Il tema della valutazione è cruciale per qualsiasi percorso di insegnamento, a maggior ragione lo è quando si tratta di valutazioni sommativistiche e certificative che legittimano l'entrata nel mondo del lavoro. Ricordiamo ai lettori che il problema

della valutazione era già un tema spinoso e controverso ai tempi dell'ASP, dove gli studenti si lamentavano per il fatto che ci fosse scarsa chiarezza nei criteri di valutazione e scarsa aderenza dei contenuti dei corsi proposti con le richieste del mondo professionale.

Ora leggendo il documento del “gruppo valutazione” del DFA, emerge un bilancio in cui i punti di debolezza risultano essere i seguenti:

- Tendenza diffusa alla valutazione di conoscenze (e non di competenze)
- Insegnamento non sempre adatto alla valutazione
- Accorpamenti artificiali di corsi in moduli: difficile valutare la progressione
- Difficoltà di capire la logica di costruzione di certi moduli
- Scarsa conoscenza diffusa del quadro istituzionale / dei Piani di formazione.
- Mancanza di coordinamento

Questo per quanto riguarda il punto di vista critico espresso dai formatori e la loro percezione sugli aspetti

dolenti del loro procedere, mentre la percezione che gli studenti avrebbero dell'approccio valutativo è da loro interpretato e descritto, nel seguente modo: “Da tutti i dati in nostro possesso emerge con chiarezza che gli studenti hanno l'impressione di subire troppe prove di valutazione. È però altrettanto vero che nel Master – con l'eccezione del Modulo di ricerca – il numero di prove negli ultimi anni è diminuito. Come si spiega questa apparente contraddizione? La spiegazione più plausibile sembra essere che gli studenti in realtà contestino il senso di molte prove. Per fare qualche esempio: l'itinerario didattico da produrre nella Pratica professionale¹ Master (spesso non preso in considerazione per la valutazione della pratica, perché le commissioni si basano soprattutto sull'esito delle visite e sul rapporto del DPP), la dispersione dei lavori da produrre nell'ambito della pratica (che poi non ricevono un adeguato riscontro), ecc. In tal modo si è verificata anche una frammentazione delle valutazioni che porta ad apprendimenti non otti-

mali: lo studente “studia” la differenziazione per l'esame sulla differenziazione e non per insegnare la sua materia facendo capo alla differenziazione.

Da questo quadro si evince che l'offerta didattica di alcuni moduli, oltre che i criteri di valutazione adottati dai formatori, sono spesso confusi, poco aderenti alle necessità di formazione e poco efficaci didatticamente. A ben vedere si tratta delle stesse carenze che erano rilevate ai tempi dell'ASP, con la differenza sostanziale che, in questo caso, si assiste ad uno scollamento maggiore tra realtà dell'Istituto di formazione e realtà del territorio. Questo aspetto è reso evidente dal gruppo di lavoro “Rapporto col territorio” laddove si dice che: “*sussiste una grande discrepanza tra aspettative del territorio sul profilo del docente in entrata ed il profilo del docente in uscita del DFA.*”

Prova ne è il fatto che vi sono studenti che escono con medie brillanti dal DFA e che non vengono scelti dagli esperti per il settore Master.



Questo implica che le due parti dovrebbero trovarsi insieme per discutere sugli aspetti importanti da condividere per formare e valutare”.

Detto in altre parole, ci troviamo di fronte ad una contraddizione strutturale, i criteri di valutazione dell'ente che seleziona e prepara i docenti non corrisponde sempre con i criteri di valutazione degli esperti di materia che operano per conto del Cantone, che però ha commissionato al DFA la selezione dei candidati in entrata e la preparazione degli stessi all'insegnamento. Da ciò deriva che non vi è comunità d'intenti e di vedute tra esperti di materia e formatori delle didattiche disciplinari nel DFA.

“Sarebbe importante che i concetti formativi e le aspettative del territorio e del DFA fossero condivisi. In questo processo di condivisione sarebbe interessante anche la partecipazione degli esperti...”.

Le problematiche già evidenziate nel precedente sistema di formazione gestito direttamente dal DECS sono presenti ancora nel nuovo sistema, ma con l'aggravante di un allontanamento dei due mondi, quello della formazione e quello del luogo di lavoro, con la conseguente perdita di senso per gli studenti e confusione sugli obiettivi e sui ruoli, oltre che sul progetto complessivo intorno alla figura del futuro docente. Dobbiamo a questo proposito far notare che attualmente è il DFA a svolgere i colloqui di selezione del futuro corpo docente cantonale e che solo alla fine del secondo anno di formazione, dopo aver ricevuto un probabile incarico parziale che lo vede già entrare nella scuola, qualora vi sia ancora disponibilità di ore d'insegnamento, il candidato sostiene il vero e proprio colloquio di assunzione. In questo frangente si sono verificati casi in cui candidati valutati molto positivamente dal DFA sono stati ritenuti dagli esperti di materia insufficienti.

Lo scollamento in questi casi è totale e rileva una contraddizione interna e di principio, in cui il datore di lavoro sconfessa l'operato dell'azienda a cui continua a riconoscere lo statuto per cui la sconfessa, dove è evidente un ulteriore allontanamento del DFA dalla realtà del territorio scolastico per cui opera.

Il documento di riflessione sul “Rapporto col territorio” sintetizza le pro-

blematiche individuate in questi cinque macroaspetti:

- *L'autonomia e la dipendenza che il DFA dispone o subisce nel suo ruolo di mandatario per il Cantone;*
- *Il servizio che il DFA è tenuto a proporre in funzione delle necessità della realtà scolastica ticinese, tenendo al contempo conto dei bisogni specifici del DFA;*
- *La gestione e la struttura delle pratiche professionali e il rapporto con i DPP;*
- *La mancanza di disponibilità al dialogo, alla comunicazione ed all'ascolto;*
- *La mancanza di chiarezza sull'identità del DFA e del rapporto con la scuola da un lato e la SUPSI dall'altro.*

Oltre ai punti sopra elencati, occorre aggiungere quelli descritti nello stesso documento, quali risultati delle mappe concettuali:

1. *Mancanza di comunicazione e ascolto da parte della direzione nei confronti delle richieste di studenti, formatori, ricercatori e DPP. Ne deriva un clima di lavoro pesante, sovraccarico di impegni e poco trasparente.*
2. *Mancanza di coinvolgimento dei formatori, dei ricercatori, degli studenti, del personale amministrativo e dei DPP nella presa di decisioni, che dovrebbero essere condivise e non imposte.*

Emerge un quadro oggettivamente controverso e poco rassicurante, se pensiamo a quanto sia delicato e importante il compito a cui il DFA è chiamato a rispondere.

Inoltre è sintomatico che i primi due punti vertano proprio sull'ambivalenza dell'Istituto, che rivendica un'autonomia gestionale e nel contempo agisce per conto del Cantone.

Permane la cronica mancanza di disponibilità al dialogo e all'ascolto che paradossalmente contraddistinguono un dipartimento che, tra le altre cose, dovrebbe insegnare a fare proprio questo. La notizia della rimozione dalla carica della Direttrice del Dipartimento Nicole Rege Colet, avvenuta per unanime decisione del Collegio direttivo, conferma un clima di lavoro pesante, sfociato nella defezione di formatori validi, ma siamo convinti che pro-

prio per quanto asserto sopra, non ci si potrà limitare a sostituire una singola persona per pensare di rimediare ai problemi e ai difetti strutturali che l'Istituto di formazione oggi evidenzia.

Carenze e difetti che erano già presenti nel precedente sistema, ma che ora si trovano decuplicati e immessi in una macchina ancora più complessa e contraddittoria, oltre che lontana dal mondo istituzionale della scuola pubblica, che non favorisce per molteplici aspetti la semplificazione di un problema già di per sé spinoso e complesso, quale quello della formazione culturale e professionale dei futuri docenti delle scuole pubbliche comunali e cantonali ticinesi.

Occorrerà davvero riflettere e agire con lungimiranza e capacità autocritica per affrontare e migliorare questo servizio importante anche con il coinvolgimento di tutti gli attori della scuola pubblica e con la volontà da parte dei responsabili del Dipartimento di ascoltare e accogliere le critiche quali elementi di stimolo e di crescita, invece di irrigidirsi e arroccarsi nelle loro certezze.

Infine, resta ancora tutto da chiarire il modello e l'idea di docente che s'intende formare e quale dovrebbe essere il modello teorico di riferimento del processo di formazione dell'Istituto e sarebbe opportuno richiedere che venisse esplicitato, discusso e reso di pubblico dominio, in modo trasparente e accessibile.

Ci auguriamo quindi che il licenziamento della Direttrice, sia solo il primo importante passo, verso un profondo e radicale ripensamento e conseguente mutamento di rotta del DFA, che coinvolga tutti gli attori che si occupano della formazione, per affrontare le problematiche emerse e possibilmente cercare di risolverle.

Roberto Salek

DFA e territorio

Insufficienza nella comunicazione o divergenze sui contenuti?

Vorremmo brevemente attirare l'attenzione del lettore su due espressioni in voga al DFA e che suscitano in noi un certo malessere. La prima è quella di territorio, inteso come docenti, allievi, direzioni e tutte quelle figure professionali che gravitano attorno al mondo della scuola. Perché non nominarle in quanto persone? Il territorio è una regione geografica, sono dei luoghi, inanimati. Ed è proprio l'anima di chi sta dentro la scuola che pare a molti bistrattata dal DFA.

La seconda espressione, molto più importante della prima nel suo significato, è quella di insufficienza nella comunicazione. Di fronte all'espressione di critiche o di divergenze di opinione, in termini di contenuti, provenienti dal già citato territorio oppure dall'interno dello stesso DFA (studenti o formatori), la prima risposta – attraverso la quale ci pare si desideri liquidare la questione – è sistematicamente che il problema sollevato “va risolto rafforzando e migliorando la comunicazione”. Ci chiediamo se si tratta unicamente di una scappatoia per evitare l'entrata in materia su scelte difficilmente difendibili oppure se, dando per scontato che le decisioni prese dai vertici del DFA non si possono discutere, si creda veramente di riuscire a convincere l'interlocutore rafforzando la comunicazione.

Questa impressione è confermata dalla lettura di alcuni documenti prodotti in seguito alla Summer School del luglio scorso, in particolare ci riferiamo al Rapporto di bilancio del gruppo “Rapporto col territorio”. Il pregio di questo resoconto è di ammettere finalmente che il DFA è generalmente malvisto da chi lavora nelle sedi scolastiche e che esistono diversi problemi nei rapporti tra il Dipartimento della SUPSI e le componenti della scuo-

la. Per la prima volta si ammette che il DFA “sta assumendo una gestione sempre più manageriale e distante dalla scuola”, che vi è una “mancanza di conferme di disponibilità di DPP per il prossimo anno”, la “mancanza di presa in considerazione delle proposte CAS, che vengono immediatamente negativamente etichettate” o ancora “la poca spendibilità degli ECTS di formazione continua”. Ognuno di questi aspetti era fino ad ora stato negato. I motivi e le soluzioni ipotizzate sembrano però limitarsi di nuovo alla sfera della comunicazione.



Prendiamo tre esempi.

1. Si legge che “la visione del territorio in merito al DFA è prevalentemente negativa”. Questo è fuori dubbio. Ma siamo sicuri che per migliorare “è necessario saper comunicare con il territorio” in quanto molti “non conoscono il DFA”. Perché focalizzare l'attenzione unicamente su chi, dentro la scuola, conosce poco del DFA invece di analizzare i motivi per cui vi è tanta reticenza da parte di chi lo conosce bene?

2. “Sussiste una grande discrepanza tra aspettative del territorio sul profilo del docente in entrata ed il profilo dello studente in uscita dal DFA”, problema che si ritrova anche nella “contraddizione tra quanto insegnato al DFA e quanto richiesto dai DPP”. Un problema reale e già evocato a più riprese, ma mai seria-

mente affrontato. “Questo implica che le due parti dovrebbero trovarsi per discutere insieme sugli aspetti importanti da condividere per formare e valutare.(...) Bisogna trovare un sistema per ricucire lo strappo.” La prima domanda da porsi dovrebbe essere: chi decide quale deve essere il profilo dell'insegnante? Il datore di lavoro o l'istituto di formazione? Ci sembra davvero fuori luogo che il DFA pretenda di dettar legge a tal punto. Tanto più che gli stessi studenti rivendicano a gran voce una maggiore presa in considerazione da parte del DFA di quella che è la scuola reale nella quale si troveranno a lavorare.

3. Il documento afferma che “fino a che le difficoltà di comunicazione interne al DFA non verranno risolte, non sarà possibile migliorare quelle con il territorio.” Seguono quindi diverse pagine di raccomandazioni inerenti una più efficace comunicazione: regolamentare l'uso della posta elettronica, evitare sovrapposizioni di calendario, snellire le comunicazioni, rispettare le gerarchie.

Il documento si estende su una trentina di pagine in cui non si fa nessun riferimento alla possibile esistenza di divergenze di contenuto. Tutto si riduce a questioni meramente formali, procedurali. La lettura di questi documenti conferma l'urgenza di pubblicare questo contributo, con la speranza che possa dare il via ad un dibattito ampio attorno agli orientamenti adottati dal DFA e quelli invece auspicati dalle varie componenti della scuola. La nostra speranza è che anche responsabili e formatori del DFA si esprimano su questo piano.

Claudia De Gasparo

Una gestione ispirata ai modelli aziendali

La voce dei formatori

Il clima di lavoro all'interno del DFA si è andato progressivamente deteriorando. L'apice è stato raggiunto lo scorso luglio quando, di fronte a una proposta di *Summer School 2011* elaborata dalla direzione, i formatori hanno reagito rivendicando spazi per dibattere sui problemi che da tempo travagliano l'istituto. Così le progettate giornate volte a conseguire obiettivi come *Fare tesoro dei risultati e dei successi; Creare insieme una bella giornata; Identificare il vostro contributo per trasformare le difficoltà in modo da essere allineati su ciò che vogliamo creare; ecc.* sono state sostituite da gruppi di lavoro desiderosi di approfondire situazioni di reale disagio. Abbiamo contattato alcuni formatori per conoscere il punto di vista di chi lavora nell'istituto. Poco tempo dopo la direttrice del DFA è stata sollevata dalle sue funzioni e i nostri interlocutori hanno espresso alcuni dubbi sull'intervista, alla luce proprio del mutato contesto e della situazione transitoria che ora sta attraversando l'istituto. Hanno comunque risposto ad alcune delle nostre domande e li ringraziamo per la loro disponibilità. Si potrà sicuramente tornare nei prossimi mesi su questi argomenti.

Come giudicate il passaggio della formazione dall'ambito cantonale dell'ASP a quello della SUPSI?

Il passaggio è avvenuto per i seguenti motivi:

a) la necessità della terzizzazione della formazione dei docenti, per la quale si potevano immaginare due vie: USI o SUPSI, inimmaginabile infatti la terza via mantenendo un istituto separato come lo era stata l'Asp.

b) Risolvere i problemi formativi registrati nel periodo Asp come per esempio la formazione dei docenti di scuola media e media superiore.

La prospettiva del passaggio lasciava intravedere una definizione nuova e innovativa della formazione rispetto a quanto vissuto nel periodo ASP.

1. Le aspettative erano quindi positive e la maggior parte dei docenti

vedeva, nel passaggio alla Supsi, un'occasione per riflettere sul senso globale della formazione e sulla relazione tra professionalizzazione dei docenti del Cantone e terzizzazione. Le aspettative in tal senso sono state in gran parte disattese, è mancata e manca una riflessione approfondita sul disegno formativo proposto.

2. Un'altra chiara aspettativa era la possibile collaborazione con gli altri dipartimenti della SUPSI in modo particolare i Dipartimenti di scienze aziendali e sociali, della sanità e dell'ambiente costruzioni e design, così da creare una rete di risorse condivise. I docenti del DFA avrebbero dovuto costituire una risorsa per gli altri dipartimenti per quanto attiene alla formazione pedagogica e didattica dei formatori.

Ad oggi, neppure il Sedifo (Servizio didattica e formazione) che aveva proprio questa caratteristica e che è stato assegnato alla responsabilità della direttrice del DFA è stato attivato, di conseguenza ogni dipartimento deve auto organizzarsi.

3. Il processo di terzizzazione doveva essere sostenuto anche dall'integrazione dell'Ufficio Studi e Ricerche (USR) nel DFA, le aspettative erano quindi quelle di una vasta riflessione sul senso della ricerca in educazione e sul senso della ricerca per la formazione dei futuri docenti, per sostanziare questa scelta l'USR avrebbe dovuto assumere lo statuto di Istituto di Ricerca. Le scelte della direttrice hanno fin da subito condizionato il lavoro del centro, in quanto il direttore dell'USR non è stato nominato responsabile della ricerca. Il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) di fatto non ha mai avuto lo statuto di istituto ma solo quello di centro di competenza subordinato dunque al responsabile della ricerca, membro della Direzione. Responsabile che si era fino ad allora occupato di ricerca all'USI nel campo delle scienze della comunicazione che, troppo spesso e del tutto inopportuno, vengono identificate con le scienze dell'educazione, il CIRSE non ha quindi risposto alle aspettative inerenti la

qualità della ricerca.

4. Per potenziare la ricerca è bene ricordare che è stato istituito un Master di II livello in ricerca in educazione, in collaborazione con l'Università di Trento, a cui hanno partecipato una quindicina di docenti, malgrado ciò non sono state promosse valide sinergie tra CIRSE e docenti già in funzione.

L'insegnamento impartito e i programmi d'insegnamento sono stati modificati con il passaggio al DFA?

Quale idea di scuola emerge dall'orientamento del DFA?

Sono state introdotte alcune modifiche, per lo più di tipo formale e organizzativo, per rendere il piano degli studi compatibile con il Modello di Bologna che prevede moduli con un numero di ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) non troppo ridotto, spesso però con risultati poco efficaci anche sul piano organizzativo, in tutti i casi non hanno portato ad un miglioramento della qualità della formazione e non hanno consentito di risolvere i problemi da tempo segnalati. Le scelte sono state attuate senza coinvolgere i docenti, poco ponderate, dovute a risposte immediate ai problemi, con cambiamenti di rotta frequenti. Per esemplificare: le visite formative per il Master decise, tolte, reintrodotte, ...

Alle critiche espresse da molti formatori la direzione risponde con due argomentazioni, entrambe molto fragili, la prima il tempo necessario per introdurre cambiamenti significativi (in due anni la direttrice non ha saputo delineare neppure un modello formativo chiaro cui tendere); la seconda la resistenza dei formatori (in particolare di quelli con molta esperienza) al cambiamento, cosa del tutto inveritiera. A livello di Direzione si parla tanto di "terzizzazione" ma questa scelta non viene mai esplicitata nel suo farsi e non viene neppure messa in relazione con il fondamentale compito della professionalizzazione dei docenti. D'altro canto la professionalizzazione sembra

non interessare alla direttrice che non si preoccupa di quanto avviene o potrebbe avvenire a livello formativo, si vedano i cambiamenti dei criteri per l'assegnazione dei formatori del Dfa, l'assegnazione dei compiti, l'assenza della direttrice nei momenti di incontro con gli studenti per l'avvio dell'anno accademico, il cambiamento di rotta a 360 gradi relativo alla comunicazione dei dati raccolti presso gli studenti inerenti il grado di soddisfazione dei corsi, ...

L'unica cosa che appare chiara è un modello istituzionale decisamente gerarchico, poco incline alla democratizzazione, poco in ascolto delle voci dei docenti interni e del territorio; cioè una gestione del potere ispirata a modelli aziendali (ormai sorpassati anche nelle aziende) che si basano su negoziazioni contrattuali individuali assolutamente non trasparenti, sul modello “della carota e del bastone” o del “padre padrone”. La posizione individuale, nella configurazione istituzionale, non dipende quindi dalle qualità e dalle competenze ma da altri fattori. Si legittima l'assegnazione di ruoli, che poi implicano la presa di decisioni importanti, in funzione della “vicinanza” espressa dai singoli alla direttrice.

Le conseguenze di questa gestione del potere:

a) decisioni banali, inopportune, di ritorno al passato, con continue contraddizioni e riprese ex novo dei temi da affrontare o dei problemi da risolvere, si veda ad esempio il questionario della commissione della qualità e della persona che ne ha la responsabilità;

b) le differenze notevoli tra un cahier des charges e l'altro, difficilmente spiegabili. Sono stati per esempio attribuiti cospicui oneri di ricerca per ricerche che fattivamente non sono state avviate;

c) diversi docenti cercano altre soluzioni professionali, palesemente, per loro, i cambiamenti avvenuti non hanno corrisposto alle loro aspettative, anzi vedono un notevole peggioramento rispetto alle condizioni precedenti;

d) la mancanza di trasparenza riguardo alle condizioni salariali rende poco attrattiva la candidatura di docenti con esperienza professionale e conoscenza del territorio attualmente operanti nel settore pubblico, le recenti assunzioni ne sono la dimostrazione;

e) il degrado del clima relazionale e della dimensione collaborativa, la

tanto auspicata comunità di formazione rimane un miraggio;

f) uno scadimento generale della qualità della formazione perché viene a mancare un ricambio generazionale caratterizzato da un passaggio di competenze tra “vecchi” e nuovi docenti, si sta sperperando un capitale culturale, pedagogico e didattico riconosciuto dalla stessa direttrice agli inizi del suo mandato.

Una scuola che forma i docenti di tutti gli ordini di scuola dovrebbe proporre modelli di gestione partecipativi, attenti al clima di lavoro che dovrebbe essere accogliente e arricchente, così da fornire un modello formativo coerente e che avvicini il vissuto degli studenti in formazione con quanto saranno chiamati a proporre nei loro contesti di lavoro (vedi per esempio gli obiettivi educativi previsti negli orientamenti della scuola dell'infanzia, nei programmi della scuola elementare e nei piani di formazione della scuola media). Modelli propri di una scuola (che non è un'azienda) che si occupa di formazione professionale di adulti.

Intervista raccolta da Roberto Salek e Rosario Talarico



Quale formazione per i futuri insegnanti?

Le ultime vicende che hanno portato al licenziamento della direttrice del DFA all'interno della SUPSI ripropongono vecchie domande circa il modello di formazione per i futuri insegnanti, in particolare per il settore medio e medio superiore, cioè per quegli ordini di scuola a cui si accede con un titolo universitario riconosciuto.

Negli anni scorsi la decisione di affidare ad un apposito istituto la formazione degli insegnanti ha portato alla creazione dell'ASP e poi, visti gli scarsi risultati ottenuti, al DFA dipartimento di livello universitario dipendente dalla SUPSI. Il cambiamento istituzionale e di gestione, sotto la responsabilità di una nuova direttrice proveniente da un altro cantone, non ha evidentemente risolto i problemi lasciati aperti dall'esperienza precedente, come ben testimonia il suo improvviso allontanamento.

Come mai in questi anni si sono accumulati malcontento, insoddisfazione e lamentele tra gli studenti, ma anche tra gli abilitati le cui critiche, più volte enunciate, sono state minimizzate se non del tutto inascoltate? Le risposte più frequenti, da parte dei diretti interessati, quando si chiede loro di giudicare la formazione ricevuta sono senso di

disorientamento o addirittura l'impressione di aver perso del tempo. Troppi moduli sono considerati di scarsa utilità, altri inutilmente pedanti ed eccessivamente lunghi, mentre quelli valutati più positivamente trovano poco spazio all'interno della griglia oraria. Se così si presenta la situazione, ma mancano colpevolmente studi statistici che possano confermare queste impressioni, i problemi di fondo non sembrano essere il "clima di lavoro" o più in generale il rapporto tra direzione e corpo insegnante, bensì aspetti di natura più profonda e strutturale.

Si pone allora la necessità di analizzare il percorso fin qui seguito e cercare di capire se sono stati commessi errori, oppure studiare alternative rispetto al modello formativo prescelto.

Quello attualmente in vigore affida ad una scuola universitaria a tempo pieno il compito di diplomare con la concessione di un titolo professionale i nuovi docenti. Dopo di che i candidati professori entrano nel mercato del lavoro partecipando ai concorsi e ai colloqui di assunzione organizzati dal Cantone. Il modello di per sé sembra funzionare, almeno in via teorica, anche se richiede un prolungamento di due anni di

studio dopo l'università per ottenere una qualifica professionalizzante che non dà alcuna garanzia di impiego. E' probabile che negli anni a venire, soprattutto in Ticino dopo la fase di ricambio generazionale in atto, molti neo docenti diplomati resteranno senza lavoro. Ma questo, si potrebbe dire, fa parte delle regole del mercato.

In realtà esistono nodi problematici di varia natura.

- Il titolo ottenuto deve essere riconosciuto dalla Conferenza dei direttori della pubblica istruzione (CDPE) che pone vincoli alle scuole di formazione: moduli da seguire, certificazioni in ECTS da ottenere, pratica professionale. In seno alla CDPE esistono però almeno due modelli diversi di formazione – uno cosiddetto integrato a cui aderiscono i cantoni della regione tedescofona, ed uno cosiddetto consecutivo a cui aderisce il Ticino con altri cantoni francofoni - che prevedono percorsi solo in parte simili. Inoltre esistono cantoni, come Ginevra, che non hanno aderito ai modelli della CDPE e quindi seguono una strada tutta cantonale. Gli studenti ticinesi iscritti nelle università svizzere oltre Gottardo che vogliono abilitarsi come insegnanti, o non possono farlo perché non esiste un modello riconosciuto dal Ticino, oppure ottengono un diploma che di fatto, seppur riconosciuto, li penalizza nei concorsi cantonali perché basato su criteri meno prescrittivi (solo 30 crediti ECTS per abilitarsi in una disciplina invece dei 90 o 60 richiesti dal DFA). Allo studente ticinese non resta che seguire la formazione in Ticino, ma qui si presenta un altro grosso problema: l'iscrizione al DFA è di fatto condizionata dal numero chiuso a causa dalle insufficienti risorse di cui dispone l'istituto. Il risultato è ingiusto e paradossale. Infatti vengono attivati solo alcuni corsi di formazione, per cui in una data disciplina non c'è alcuna possibilità di abilitarsi, e il candidato resta bloccato nell'attesa e nella speranza che, forse, nei prossimi anni il corso venga atti-



vato! Oppure il numero di posti disponibili è limitato e una commissione interna stabilisce, dopo una prova preliminare, una graduatoria di ammissione. Molti studenti, anche in questo secondo caso, vengono quindi esclusi e restano in stand by!

- Appare evidente che nella realtà il DFA esercita una selezione in entrata, tra l'altro senza rendere espliciti i criteri di valutazione dei candidati, in funzione dei propri mezzi e in funzione dei posti presumibilmente liberi nell'insegnamento. Allora delle due l'una: o il DFA è preposto alla formazione o all'assunzione! Come scuola universitaria dovrebbe garantire corsi di formazione a chiunque ne sia interessato e soddisfi i requisiti richiesti, diploma di bachelor o master. Il modo attuale, un ibrido tra formazione a tempo pieno, incarico limitato dopo un anno, numero chiuso, non corrisponde ai criteri stabiliti dalla CDPE e, di fatto, crea situazioni di discriminazione e di ingiustizia.

- Vista la situazione attuale e anche in previsione di una diminuzione nei

prossimi anni della domanda di insegnanti, sembra più ragionevole ed economico tornare ad una formazione che inizi parallelamente alla carriera di insegnante con una prova di entrata gestita direttamente dal cantone, come avveniva fino a qualche anno fa. I vantaggi sono evidenti: il candidato accede immediatamente ad un incarico di insegnamento limitato e parallelamente segue l'iter completo della formazione richiesta per abilitarsi come insegnante. Così facendo lo studente risparmia due anni di corsi a tempo pieno e lo stato abilita solamente quei candidati che superano le prove richieste e danno assicurazioni di affidabilità. Considerato che la CDPE sta mettendo in consultazione un terzo possibile modello di formazione, per dossier, che risponde a richieste pressanti provenienti dalla Svizzera tedesca, non si capisce perché non sia possibile richiedere un modello completamente "en emploi" per il Ticino.

Il problema di fondo consiste nel fatto che risulta molto difficile conciliare tradizioni culturali diverse pre-

senti nei 26 sistemi scolastici svizzeri, così come diverse appaiono le esigenze di reclutamento del corpo insegnante nelle rispettive regioni linguistiche. Sapendo che educazione e istruzione sono da sempre terreno di competenza cantonale se non comunale, pretendere di allineare ad un solo modello formativo tutti i cantoni svizzeri sembra quasi un'impresa disperata. Non resta che la via del compromesso o della richiesta di deroghe, come sta avvenendo per progetto HarmoS, che rischiano però di rimettere in discussione i presupposti di partenza complicando il quadro generale di riferimento e, spesso, come è avvenuto e avviene per il Ticino, di sfavorire i candidati ticinesi formati in Svizzera. Perché, non da ultimo, con la sottoscrizione della convenzione di Bologna, la CDPE certifica percorsi formativi che alla prova dei fatti risultano del tutto o in parte insoddisfacenti per le scuole ticinesi, ma così operando mette sul tappeto altre difficoltà non facili da affrontare al momento delle assunzioni.

Gianni Tavarini



Il DFA, ovvero la pedagogia come ideologia

Alle origini di un malessere diffuso

Più di una volta *Verifiche* si è occupata dei problemi suscitati dalla formazione dei docenti in Ticino, soffermandosi a riflettere sulla realtà del DFA, percorso quasi obbligato per tutti coloro che intendono diventare docenti in qualsiasi ordine di scuola. Il DFA era nato per sostituire la vecchia ASP, l'Alta Scuola Pedagogica, il cui ricordo non desta certo molto rimpianto tra le generazioni di studenti che si sono avvicinate tra i banchi della storica sede locarnese. Si pensava che il DFA, con il suo spirito innovativo ispirato alla cultura aziendale avrebbe costituito, senza dubbio, un efficace antidoto alla burocrazia, alle lentezze e alla dubbia reputazione che stendeva il suo velo sulla formazione dei docenti ticinesi. Era dato per certo che il rampante pragmatismo, sotto la cui bandiera si inaugurava la nuova stagione, non avrebbe tardato a dare i suoi risultati, ben prima che scadessero i due anni di sperimentazione. Verso questo traguardo la nuova scuola si avviava all'insegna di una ritrovata e rinnovata qualità della formazione di cui non era lecito dubitare visto che la sua esistenza era declamata in ogni occasione possibile. Tanta sicurezza, però poteva ricordare ai più accorti quel fenomeno descritto dagli antropologi come “mondo magico” nel cui cerchio le parole ed i gesti rituali sono usati per conseguire effetti pratici e ben tangibili. Così è accaduto anche nel caso del DFA: formatori validi dotati di cultura e di esperienza d'insegnamento se ne sono andati mentre, rapidamente, anche nell'animo dei più inaciditi nostalgici si insinuava il dubbio che, in fondo, considerata la nuova esperienza, la vecchia ASP aveva pur qualche aspetto positivo. Coloro che sono passati attraverso l'esperienza del DFA esitano a parlarne, e quando lo fanno sembra che accennino ad un argomento sconveniente, un tabù cui alludere con ironia quasi a scongiurare il

pericolo che lo spettro evocato compaia nuovamente davanti agli occhi per annullare la sensazione di scampato pericolo e rituffare i malcapitati nelle esperienze passate. Ma cosa c'è di così sgradevole nella formazione da provocare in maniera universale una così cattiva impressione? La lunghezza del nuovo percorso formativo e la confusione che lo distingue sono valide ragioni, ma da sole non bastano a fornire una spiegazione. È strano, infatti, che quella che dovrebbe costituire una sfida stimolante per l'intelligenza e la curiosità di persone con un'istruzione superiore, in moltissimi casi in possesso di titoli di studio universitario e post-universitario, in grado di vantare pratica di ricerca e d'insegnamento, si trasformi in un'esperienza sgradevole da subire in silenzio, sperando che passi presto e che porti con sé tutto il carico di frustrazioni che la contraddistingue. Il fantasma dell'insegnamento di qualità, come l'araba fenice, stenta a manifestarsi nelle aule, pur ben inondate di luce, della bella sede locarnese. Evidentemente, all'attrattiva architettonica non fa riscontro un analogo gradimento nei confronti delle attività che si svolgono al suo interno. Ma perché l'insegnamento impartito dal DFA, così come accadeva ai tempi dell'ASP, riscontra così poco consenso tra i docenti? Proviamo a cercare una risposta osservando le linee generali dell'organizzazione dei corsi, soffermandoci sui percorsi formativi previsti per il settore medio e medio-superiore. Neanche al più distratto osservatore può sfuggire una peculiarità che percorre come un filo rosso tutta la formazione proposta: la netta prevalenza della pedagogia o, se si preferisce, delle scienze dell'educazione, rispetto al sapere più propriamente disciplinare e scientifico. Che sia forse questa una delle chiavi che permettono di spiegare l'insofferenza che colpisce coloro che, studenti o docenti di pratica professionale,

sono oggi coinvolti nelle attività del DFA così come, ieri, accadeva per l'ASP? Proviamo a riflettere su questo aspetto procedendo in maniera pragmatica, *per problemi*, proprio come si apprende ad agire nelle aule del DFA. Vedremo se la pratica è conseguente alla teoria oppure se si tratta di una delle numerose contraddizioni che vengono attribuite all'istituto locarnese e che, forse, nascondono l'origine del malessere che tanti lamentano.

Pedagogia versus didattica: un modello formativo per il docente?

La pedagogia, dunque, qualunque aspetto della formazione si voglia considerare, ha la prevalenza rispetto alla didattica e alla competenza scientifica disciplinare. Questo primato, spesso, si spinge a tal punto da condizionare lo studio stesso della didattica che privilegia l'applicazione di schemi pedagogici piuttosto che affrontare le questioni di più stretta competenza scientifica. C'è da chiedersi la ragione di questa scelta programmatica la cui rilevanza ha compiuto notevoli progressi nel passaggio dall'ASP al DFA. Chiunque abbia vissuto questo momento, sia come studente che come collaboratore, ha già una sua spiegazione di questo fatto. Il passaggio da una formazione annuale a una biennale ha prodotto un congruo incremento di ore nei programmi di formazione, ovvero, per usare un linguaggio più consona alla “post-modernità formativa”, un numero di crediti da collezionare con altrettante competenze da acquisire. Considerato il fatto che il peso delle discipline pedagogiche appariva pleorico già all'interno dell'ASP, nei cui corsi venivano enunciati gli stessi triti e vaghi principi declinati in mille diversi modi di differente forma ma di identico significato, l'aumento di ore a disposizione ha generato un evidente fenomeno entropico che ha dilatato la stessa tenue materia “culturale” in uno spazio didattico di dimensioni improvvisamente maggiorate. Que-

sto spiega il proliferare di corsi ripetitivi, teorici, avulsi da ogni realtà pratica o, peggio ancora, dall'apparente praticità. È il caso, quest'ultimo delle visite agli stabilimenti scolastici previsti per gli studenti in formazione in modo da far loro acquisire una conoscenza "pratica" della realtà scolastica. Questo avviene come se le lezioni in aula da loro frequentate o svolte obbligatoriamente con frequenza settimanale avvenissero in qualche altro luogo, ma non a scuola. D'altronde, è vero, che nelle occasioni rese possibili dalla formazione si può spingere la propria conoscenza della realtà scolastica fino a prender cognizione dei servizi igienici e degli impianti di riscaldamento come se, al posto di docenti, si volessero istruire futuri idraulici o tecnici della manutenzione. Tuttavia, a parte questi aspetti che possono far sorridere, la questione è assai più seria perché riguarda direttamente il modello di docente e di scuola che si intravede tra le maglie di questa proposta formativa. In altre parole, la prevalenza delle cosiddette scienze dell'educazione rispetto alla pratica didattica e, quindi, alla rilevanza delle conoscenze disciplinari, rivela un modello scolastico ben preciso. Il nucleo di questo modello non contempla più la trasmissione delle conoscenze e, infatti, il termine "trasmissione" è coerentemente aborrito dagli esperti della pedagogia, quanto una generale decontestualizzazione del sapere in nome di una praticità dell'apprendimento dettata da una presunta centralità dell'allievo. In breve, la scuola non è più organizzata per promuovere il pensiero quanto, piuttosto, per privilegiare l'apprendimento "pratico" in modo da favorire la socializzazione nei cui confronti, qualsiasi attività che richieda un minimo sforzo concettuale non può che costituire un ostacolo. La riflessione solitaria che mette lo studente a confronto con le proprie potenzialità e permette di sviluppare, magari con il vetusto sistema di prove ed errori, una autonoma e matura capacità di riflessione, guidata ma non condizionata dal docente, non può naturalmente trovare più spazio in una pedagogia di tal genere. Per portare prove della bontà di questa ricetta,

si ricorre ad affermazioni generiche e contraddittorie che giustificano la progressiva volatilizzazione delle conoscenze di fronte alle attività pratiche e di gruppo in cui ciò che resta del sapere si disperde ancora di più. Si sente dire, infatti, che certe conoscenze sono troppo difficili, che i programmi sono troppo pesanti, la lettura risulta noiosa e la scrittura, in fondo, lo è altrettanto. Quindi si rafforza la tesi che è necessario semplificare, rendere la scuola a portata degli studenti quasi che questa istituzione non sia nata proprio per far sì che i più giovani acquisissero la necessaria preparazione a svolgere un compito responsabile nella società degli adulti. Chiunque operi in qualsiasi contesto scolastico non può fare a meno di accorgersi che alcune abilità basilari richieste agli allievi, quali la capacità di leggere e di scrivere, la comprensione di un testo e la sua restituzione concettuale a livello orale, la stessa capacità di ordinare i numeri, stiano diventando, di anno in anno, più rari. Di fronte a questo fenomeno la risposta "pedagogica" è coerente: bisogna semplificare, evitare qualsiasi sforzo che renda difficile la realtà scolastica e quindi abbassare il livello delle aspettative che, come ho già ricordato prima, sono centrate sull'allievo e quindi si devono rapportare a questo modello. Il passaggio da una scuola che vuol istruire ad una che si limita ad intrattenere sta già tutto racchiuso in questa premessa e la trasforma-

zione del docente da operatore della conoscenza a intrattenitore generico è la coerente conseguenza di questa impostazione formativa. Il fatto poi che il progressivo abbassamento delle capacità degli allievi sia una conseguenza di questa pratica educativa e non la causa che giustifichi questa visione pedagogica non sfiora nemmeno la "scientificità" di queste discipline. Confrontarsi con la realtà, infatti, significherebbe scontrarsi con la dimensione logica e sperimentale che contraddistingue la pratica scientifica seria, meglio quindi arroccarsi in un sapere assoluto che disdegni la realtà e sia chiuso in una logica che diventa sempre più autorreferenziale. Il passaggio da una scienza dell'educazione (pur debole sul piano epistemologico) ad una dottrina iniziatica è già avvenuto e le conseguenze si notano in quella che è la realtà quotidiana della scuola che non riesce ad esser vista dalle aule del DFA, preferendo sostituire ad essa un'immagine dipinta su cui esercitare una sterile parvenza di pensiero. Solo considerando questa distanza dalla realtà si può comprendere la trasformazione del sapere in narrazione adatta all'intrattenimento, ma non a sviluppare la riflessione. In questo modo si separano i concetti dal loro contesto teorico rendendoli semplici racconti che non coinvolgono l'intelligenza degli allievi, ma solo la loro sensibilità. Limitandosi a questo livello conoscitivo non si



corre il rischio di promuovere nessuna riflessione critica e quindi, l'insegnamento può limitarsi ad una serie di “tecniche” del tutto avulse al quadro concettuale e problematico che le hanno generate. Si può, quindi, imparare la risoluzione di alcuni problemi matematici, ma si sta ben lontani dal favorire negli allievi la pratica del ragionamento logico astratto (troppo difficile, ormai) che costituisce la grandezza della disciplina, così come la storia o le scienze possono essere distillate in pillole scegliendo sapientemente gli aspetti che possono risultare gradevoli agli allievi ed evitando quelli che possono risultare ostici. La conseguente parcellizzazione del sapere che priva l'allievo della comprensione generale e problematica dei fenomeni studiati porta alla paradossale conseguenza di privarlo proprio di quello di cui avrebbe più bisogno: la capacità di sviluppare un pensiero critico ed autonomo, magari con fatica, ma con soddisfazione. Per realizzare questo proposito, però, bisognerebbe avere come modello di riferimento una figura di insegnante competente nella propria disciplina e in grado di insegnarla, ma è proprio questo che non trova spazio nei corsi di abilitazione. Il ruolo del docente scompare in nome di una teorica centralità dell'allievo che lo priva proprio di ciò che di cui ha più bisogno. La centralità della figura del docente, quale punto di riferimento umano e culturale che insegna a conoscere senza imporre la conoscenza, non è solo dettata da nostalgia del passato, ma affonda le radici nella stessa etologia umana come ci mostrano gli studi antropologici. Ignorare questa realtà significa chiudersi ancor di più nell'autoreferenzialità. Che poi, in corsi di didattica si senta affermare con convinzione che, ormai, vista la difficoltà riscontrata dagli allievi nella lettura delle carte geografiche, la geografia può farne tranquillamente a meno considerato il fatto che ci sono ormai i GPS che ci portano a casa senza errori, è solo uno degli ultimi esempi didattici scaturiti da questa visione “scientifica” dell'educazione. Tutto ciò può far sorridere i docenti in attesa che qualche altro sapiente avanzi l'ipotesi, sostenuta da un ragionamento di analogia soli-

dità, che anche essere in grado di scrivere non serve, visto che tra poco ci penseranno i computer a liberarci da questo fastidio che dura ormai da troppo tempo. La confusione (ma siamo sicuri che sia tale?) tra un'impostazione apparentemente progressiva dell'educazione e i suoi esiti assolutamente conservatori, se non reazionari, non può essere più chiara.

Alcune derive della pratica pedagogica

La prevalenza dell'attività pratica rispetto al pensiero propugnata dal modello veicolato dalla formazione per insegnanti trova il suo trionfo in una prassi che spesso confonde le cosiddette “mappe concettuali” con il *brainstorming* perché risulta più *cool* usare il termine inglese. D'altronde, come la presunta “scienza pedagogica” impartita ai futuri docenti evita ogni contatto con la realtà scolastica in nome di un sapere astratto ed iniziatico, così il linguaggio che la veicola risulta impreciso e confuso, in grado di accennare a concetti, ma non di esprimerli come si addice ad un linguaggio sapienziale e, quindi, prelogico e pre-scientifico. Le mappe concettuali, per tornare al punto della questione, hanno l'innegabile privilegio di somigliare agli algoritmi che permettono di descrivere i programmi dei computer, quindi di apparire superficialmente “scientifici”. Tuttavia, come rileva Lucio Russo¹, una tecnica del genere (i cosiddetti “schemini”) è sempre stata usata dagli studenti ignari di impiegare un procedimento pedagogicamente “scientifico”. Si trattava semplicemente di esercitare le proprie capacità logico-ermeneutiche rispetto ad un *corpus* di conoscenze per realizzare schemi astratti in grado di rappresentare semplici modelli di ragionamento che non sostituivano analoghe capacità logico-espressive. Il modello proposto agli aspiranti docenti, al contrario, parte dal presupposto che gli allievi, ormai, non siano più in grado di comprendere alcunché, specialmente se riguarda qualcosa di “scolastico”. È necessario, invece, aiutare le nuove generazioni a parcellizzare la conoscenza secondo surrogati che stanno alla riflessione come una foto sta alla

persona che rappresenta, eventualmente aiutandoli a superare questa ardua prova con istruzioni generiche adatte ad ogni disciplina in maniera indistinta. Strano, poi, che la lettura e la comprensione del testo risultino operazioni sempre più difficili da eseguire. Strano che documenti iconografici o carte geografiche rivelino un grado di chiarezza pari ad un quadro astratto. Che i docenti pretendano troppo?

Un discorso a parte va fatto per il cosiddetto *brainstorming*. Questa tecnica del “pensiero” presentata, come uno degli esiti più recenti del pensiero psicologico (infatti ha solo sessant'anni) imperversa in maniera trasversale in ogni ambito disciplinare. Si tratta, in poche parole, di proporre più idee possibili rispetto ad problema opportunamente presentato. Questa tecnica, abbondantemente criticata già in ambito aziendale, presuppone comunque che le persone coinvolte abbiano competenze adeguate per risolvere il problema proposto, proprio grazie a quella “tempesta di cervelli” evocata dal nome di questa prassi. A scuola, però, sono i concetti a dover essere insegnati e, mancando questi, applicare il *brainstorming* più che a delle conclusioni porta a degli strani *collages* di idee tra le quali non è possibile districarsi. Infatti, o si spiega la maggior o minor validità di ognuna di esse, e tanto vale adottare il vecchio metodo basato sulla spiegazione classica in modo da suscitare la riflessione, oppure si ritengono tutte valide e allora il tentativo porta a delle conclusioni perlomeno bizzarre. Prendiamo, non a caso, la spiegazione del concetto di Terzo Mondo. Qualora si voglia spiegare a degli studenti l'origine di questo concetto, spesso impiegato in maniera non corretta anche negli organi d'informazione, occorre delineare un quadro ben preciso della realtà storica, sociale e geopolitica degli anni Cinquanta per soffermarsi sulla conferenza di Bandung. Solo allora, mediante l'esame di opportuni documenti, gli studenti, con la guida del docente, saranno in grado di contestualizzare correttamente questa realtà geografica e politica in modo da capirne l'evoluzione storica e da comprendere il classico modello geopolitico proposto da Lacoste. Se si adotta la tecnica del

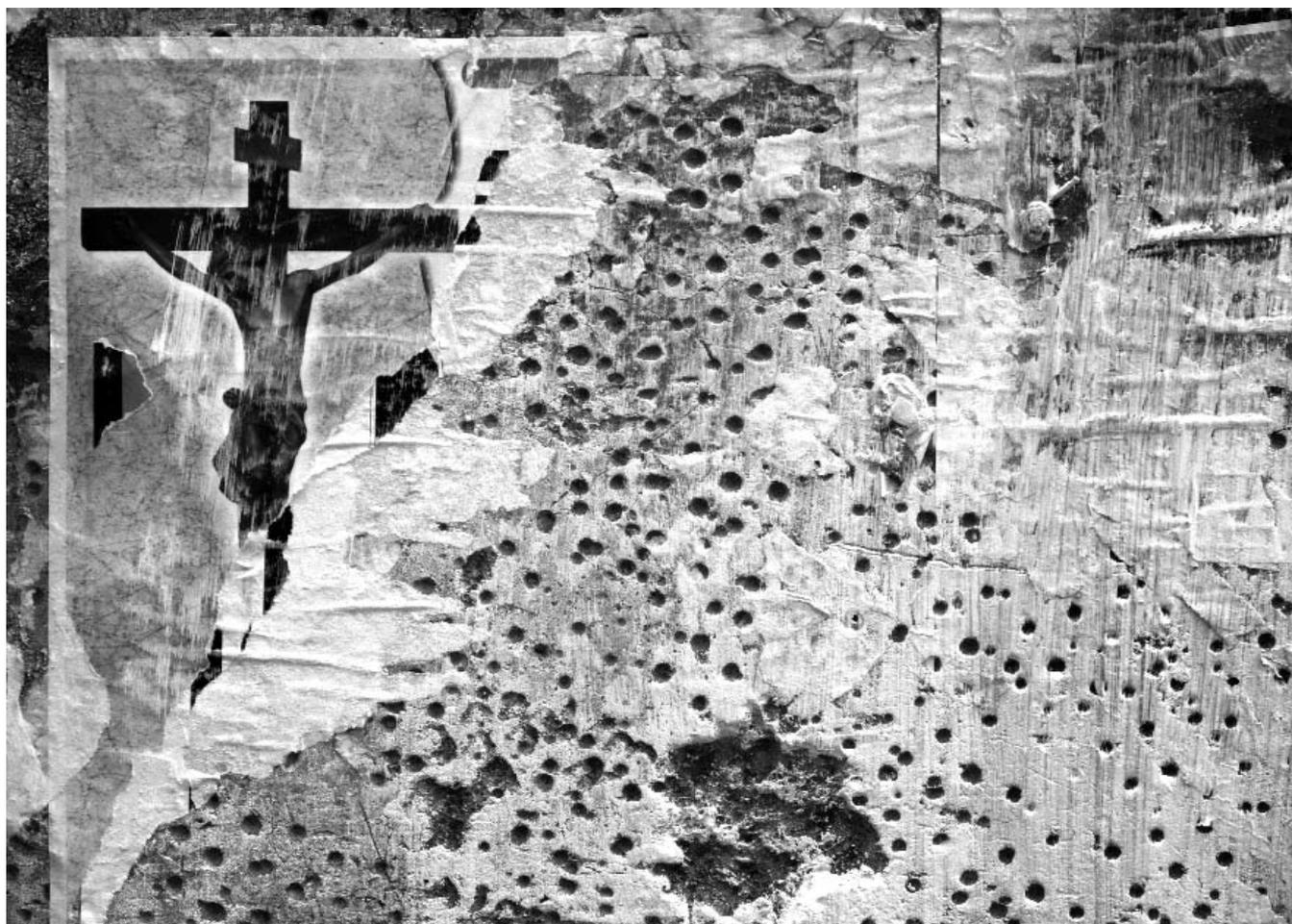
brainstorming, al contrario, al concetto di Terzo Mondo si attribuiscono categorie generiche come fame, distanza, povertà, diverso, lontano e via discorrendo. Se si applicano questi concetti, il Terzo Mondo potrebbe trovarsi ovunque sul pianeta e non rappresentare, piuttosto, un momento ben preciso della complessa geopolitica del XX secolo. Spiegare, a ritroso, come mai si parla di Terzo Mondo comporta quindi un doppio lavoro con maggior pericolo di confondere gli studenti i quali, giustamente, diffiderebbero di coloro che, prima, accettano qualsiasi idea e poi, le selezionano secondo principi che, in quest'ottica, appaiono veramente come incomprensibili, tali da allontanare davvero gli studenti da ogni interesse per lo studio. Però, nel frattempo, sono passate una o due ore e, forse, era proprio questo l'obiettivo cui mirava il *brainstorming*, e intanto, si è visto, lo sviluppo del pensiero sembra non interessare più la pratica didattica. Ma la questione del *brainstorming*, non si esaurisce in una semplice critica metodologica: analizzarne

l'importanza nel contesto della formazione dei docenti può aprire lo sguardo ad altre realtà che contraddistinguono il DFA.

La selezione dei docenti

La selezione dei docenti è, di fatto, sottratta al DECS che resta, nella stragrande maggioranza dei casi, l'approdo finale di quanti hanno superato il percorso di abilitazione. Già questa rappresenta una seria anomalia che dovrebbe far riflettere. L'analisi dovrebbe essere tanto più rigorosa quanto più si esaminano le condizioni che sono poste per poter accedere al DFA. Rigorosamente con l'impostazione generale che prevede la netta prevalenza della componente pedagogica rispetto a quella culturale, si deve produrre una lettera di "motivazione" nella quale si espongono i motivi che spingono a voler intraprendere la carriera d'insegnante. A rafforzare questo aspetto si affiancano una serie di prove di carattere psicologico che dovrebbero rivelare, secondo una prassi di tipo oracolare, se un candidato è adatto o meno al

compito che si prefigge. L'esame consiste in una serie di quesiti solidamente ancorati alla realtà scolastica come la soluzione di problemi che possono prodursi frequentemente come lo sbarco su un altro pianeta, il naufragio in un mare in tempesta, la perdita dell'orientamento nella foresta selvaggia e via così, secondo un crescendo da far invidia ad un regista del filone cinematografico catastrofista. A cosa giovano queste pratiche? A leggerle secondo un occhio scevro da pregiudizi, ma sicuro di un'ottica critica, esse appaiono incarnare esattamente un vero e proprio tribunale della coscienza i cui giudizi si basano su di una serie di prove inoppugnabili perché non ammettono contraddizione essendo le regole conosciute solo a chi le propone per essere cambiate a seconda della necessità. Questa mentalità ci riporta direttamente verso una dimensione pre-scientifica e, di conseguenza, così lontana dalla prassi razionale da essere estranea addirittura alla concezione liberale dello Stato che permea la modernità occiden-



le. Secondo quest'ultima, infatti, una persona si giudica dalle prove che essa dà di se stessa, non dalla presunzione di quello che può o non può fare. Eventualmente una seria selezione può esser compiuta sulla base della formazione culturale dei candidati, non su quello che, in linguaggio comune, è un vero e proprio processo alle intenzioni. Questo modo di procedere non appare estraneo, però, alla mentalità totalitaria che si è sempre manifestata in questi termini sia che volesse difendere l'integrità di un dogma religioso sia che fosse mossa a difesa di un credo politico. Infatti nessuna mentalità totalitaria ha inteso sviluppare la riflessione critica stimolando il pensiero, bensì tutte hanno sempre avuto cura di preservare l'intangibilità ideologica usando metodi coercitivi sulle coscienze e servendosi di un linguaggio volutamente suggestivo ed impreciso. Le coincidenze con quanto rivela la pratica pedagogica seguita per la formazione dei docenti sono numerose e suscitano molteplici interrogativi qualora si possa sospettare che la selezione di docenti per la scuola statale possa esser svolta anche tenendo conto di orientamenti politico-confessionali che niente hanno a che fare con i fondamenti dell'educazione pubblica. Il carattere profondamente ideologico dell'impostazione pedagogica offerta prima dall'ASP e poi, in misura rafforzata dal DFA, appare, in misura ancora maggiore, in altri aspetti più propriamente metodologici.

Verso un pensiero unico

Secondo uno dei maestri del pensiero liberale, John Stuart Mill, invitare gli uomini a dubitare di verità anche di carattere scientifico è il metodo migliore di dimostrarne la validità. Questo pensiero è quanto di più lontano esiste dalla pedagogia impartita dal DFA. Il metodo pedagogico, mai del tutto esplicitato chiaramente, in linea col carattere sapienziale ed iniziatico che lo rappresenta, non può essere criticato. In linea col vago ed incerto socio-costruttivismo che ispira il "pensiero" in auge nelle aule larnesi, gli studenti sono invitati a esporre critiche ed avanzare alternative. Ma guai agli incauti che ci

credono davvero! Coloro che ingenuamente prendono alla lettera il diritto di esercitare il pensiero in linea con il carattere laico e liberale che ispira la scuola pubblica, incorrono nelle inevitabili sanzioni che colpiscono tutti quelli che osano mettere in dubbio un sapere non *dimostrato*, come vorrebbe la prassi scientifica, ma *ritenuto* vero. Le scienze pedagogiche ammettono la pluralità di approcci educativi, conseguenza *logica* della pluralità dei destinatari dell'educazione. Il DFA, no. Lo studente che si cimenta con una lezione può essere criticato non sulla base di quanto è effettivamente accaduto nel corso della lezione, ma in base a quanto il suo intervento si discosta da un modello che, incurante di ciò che accade nella realtà, è considerato come unico punto di riferimento. Se poi a questa considerazione si aggiunge che neanche il modello è ben esplicitato, ma ad esso si accenna in maniera discontinua senza una chiara ed onesta enunciazione delle teorie, dei fatti su cui si basa, sulle conseguenze e sulle possibili esperienze alternative che ne possono mettere alla prova l'efficacia o mostrane dei limiti, ecco che il carattere di questo modello pedagogico assume tutte le caratteristiche del "pensiero unico" che, lungi dal favorire la crescita culturale, conduce al conformismo, all'accettazione passiva, alla rassegnazione che stanno alla base del malessere di tanti studenti del DFA. Questo aspetto appare particolarmente presente nel corso e nell'analisi delle cosiddette "visite sommative" che punteggiano la vita di ogni studente. In luogo di essere la libera, creativa ed autonoma espressione della conoscenza messa a confronto con la realtà pratica della vita scolastica, la visita sommativa è il momento in cui il candidato è invitato (salvo rare eccezioni) a formulare subito una critica al suo operato come a gettare immediatamente i germi del sospetto di aver commesso qualche errore rispetto non a ciò che è avvenuto in classe, ma nei confronti di un dogma che egli, incautamente, ha infranto. Ecco quindi che i candidati più abili, coloro che hanno abdicato ad ogni senso critico (comprensibilmente perché

mossi dal desiderio del posto di lavoro) iniziano ad autoaccusarsi di una serie di mancanze la cui gravità cresce a seconda che ci si allontani rispetto al modello unico ed irripetibile. Non importa ciò che hanno recepito gli allievi, non importa se essi hanno o meno seguito la lezione oppure se essa è stata turbata da normali accadimenti frequenti nella realtà scolastica. Ogni fatto può essere considerato come un errore di fronte ad un modello pedagogico che descrive un esempio di apprendimento e di allievo puramente teorici, privi di qualsiasi riscontro pratico. Come in una spirale kafkiana, il candidato è portato ad accusarsi nella speranza di mostrare al detentore del sapere pedagogico di essere in linea con il pensiero "giusto" facendo somigliare, in questo aspetto, la realtà scolastica più simile al modello un tempo in auge nell'Est Europa piuttosto che ad una moderna scuola democratica.

Tutti coloro che conoscono la prassi sanno come si procede. Alla lezione segue il silenzio degli "esperti" di fronte al quale, il candidato debitamente ammaestrato all'ipocrisia incoraggiata da questa prassi trasversale, oppure, se più colto, seguendo il luminoso esempio offerto dalla rivoluzione culturale cinese, inizia a tessere una tela il cui ordito è formato dalla serie delle sue presunte deviazioni pedagogiche. Va da sé che il pedagogista commosso da tanta buona volontà perdona facilmente ogni mancanza culturale: tanto quello che importa è lo schema teorico della lezione, non tanto se essa sia in grado di insegnare realmente qualcosa. Si manifesta lo stesso comportamento che Voltaire attribuiva all'opera dei fantasiosi lessicografi del suo tempo per i quali, secondo il nostro autore, le vocali non contano e le consonanti non hanno importanza, basta che si spieghi il senso della parola. In questo senso il cerchio può dirsi chiuso: le premesse per spegnere anche nel candidato il desiderio di esercitare il pensiero sono poste. Dipenderà dalla sua resistenza superare quest'ultima prova e diventare un buon insegnante *nonostante* la pedagogia del DFA.

Un'occasione per ripensare la formazione dei docenti

Giunti al termine di questa analisi, è giusto cercare di riassumere le riflessioni che hanno occupato le pagine precedenti. Il malessere manifestato dagli studenti del DFA, è chiaramente spiegabile anche con il modello pedagogico vigente presso questo istituto che, contrariamente al mandato di una scuola che vuol essere universitaria non solo non promuove il pensiero, ma lo scoraggia apertamente. Se questo fenomeno sia imputabile ad una cronica disorganizzazione e alla scarsa presenza di insegnanti realmente preparati oppure sia il frutto dell'applicazione di una precisa e ossimorica "cultura aziendalistica" che intende colonizzare anche la scuola pubblica può, e dovrebbe essere, oggetto di altre e più approfondite analisi. Ciò che risulta innegabile è che i frutti di questa situazione sono sotto gli occhi di tutti: il declino del pensiero logico, della capacità analitica e della critica

che si avvertono, a diverso livello, nei vari ordini di scuola sono il frutto di questa visione dell'educazione che appiattisce tutto in una dimensione teoricamente astratta, negando la pluralità della vita vera che si svolge nelle aule scolastiche. La carenza di insegnanti che affligge molte discipline è anch'essa una conseguenza di questa impostazione. Gli studenti che hanno di fronte a sé altre opportunità di lavoro tendono a rifiutare la carriera dell'insegnamento non solo per il livello stipendiale, ma anche per sottrarsi alle offese che potrebbero essere inflitte alla loro intelligenza nel corso dell'abilitazione. Per risolvere questi problemi non basta allora cambiare la direzione del DFA, è necessario rivedere profondamente dal punto di vista culturale, pedagogico ed epistemologico il processo formativo. La selezione dei candidati deve tornare ad essere sotto controllo pubblico all'insegna della trasparenza e sulla base dell'esperienza e della cultura delle

persone e non tenendo conto di giochini pseudo-pedagogici che si prestano ad ogni interpretazione e la cui validità gareggia con la lettura dei fondi di caffè. I candidati non possono più essere trattati come eterni minorenni in attesa di punizione, ma come persone adulte nelle cui mani sta il compito delicato di accompagnare altre persone verso la maggiore età. Solo una mentalità libera e critica può garantire della salute della società e questo si realizza solo attraverso una scuola che incoraggi, a tutti i livelli il pensiero, non che lo reprima. Il DFA con lo strapotere offerto alle discipline pedagogiche ha già fatto molti danni. L'occasione di cambiare si è profilata: basta coglierla con intelligenza procedendo ad un cambiamento di sostanza e non solo di facciata.

Tiziano Moretti

¹ L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, Milano, 2005, pp. 21-22



Penuria d'insegnanti e *numerus clausus*

Viviamo in un periodo di consistente necessità di docenti, a causa della forte ondata di pensionamenti. Ben lungi dall'essere un fenomeno improvviso, questo impellente bisogno di docenti era prevedibile con anni di anticipo. Non ci sembra tuttavia siano state elaborate strategie da parte del DECS al fine di fronteggiare la situazione per tempo. Inoltre, ora lo stesso DFA limita l'accesso di studenti. Per la formazione Master (docenti di scuola media di scuola media superiore), la capacità di formazione si situa attualmente tra 8 e 12 posti per disciplina e per anno, per un totale di circa 140 studenti. Il *numerus clausus* è basato sulla disponibilità di docenti di pratica professionale (DPP) e sulle capacità formative del DFA. In diverse materie i bisogni sono però superiori.

A questo si aggiunge la scarsa attrattiva della professione (peggioramento delle condizioni di lavoro e di stipendio, ...), di cui abbiamo già scritto negli scorsi mesi, che limita la possibilità di scegliere i migliori candidati ed obbliga troppo spesso a ricorrere a scorciatoie per coprire il fabbisogno. Se la logica vorrebbe insegnanti laureati ed abilitati, la realtà delle sedi si allontana sempre più da questo "ideale".

Inoltre è il DFA e non più il DECS responsabile delle procedure d'ammissione. Ci preoccupa innanzi tutto la "carta bianca" di cui il primo dispone nel definire i criteri d'ammissione all'abilitazione, che si allontanano sempre più dal docente che ha seguito una formazione liceale e che dispone quindi di un bagaglio di cultura generale, seguito poi da una laurea nella disciplina che andrà ad insegnare. Nel suo piano strategico, con la denominazione "flessibilizzazione della formazione"¹, il Dipartimento della SUPSI annuncia la volontà di favorire "l'indivi-

dualizzazione del percorso di formazione", in particolare con l'introduzione di "una procedura di validazione degli apprendimenti esperienziali (VAE) rivolto alle persone che, pur non disponendo di una formazione riconosciuta di insegnante, hanno accumulato esperienze significative nel campo dell'insegnamento o in campi affini."

Il DFA ha quindi la libertà di valutare autonomamente – senza la supervisione di rappresentanti del DECS (quali esperti, direttori, ecc.) - la "predisposizione professionale dei candidati (motivazione, coinvolgimento personale e maturità del progetto professionale) che comprende la presentazione di un dossier di motivazione e un colloquio."² È vero che, una volta abilitati, i docenti devono partecipare al concorso organizzato dal Cantone ed affrontare un colloquio con gli esperti di materia e i direttori, ma a questo punto la selezione è già stata fatta – a monte – dal DFA. Una procedura discutibile e che ha già creato qualche malcontento, tra gli esperti come tra gli ex-studenti e tra gli esclusi dalla formazione. Ci chiediamo – e chiediamo ai

responsabili del DECS – come mai non è stata elaborata una strategia per fronteggiare i bisogni di insegnanti, prevedibile già anni fa, più pertinente nel rispetto dei candidati e della qualità dell'insegnamento?

Certo, la *strategia dipartimentale 2012-2016* ci informa che DFA e DECS stanno elaborando dei programmi di mobilità professionale nell'ambito dell'insegnamento. Per fronteggiare la penuria di docenti ed i rischi di *burnout*, invece di migliorare le condizioni di lavoro – e quindi l'attrattiva della professione e limitare i fenomeni di *burnout* – è previsto di "concepire e realizzare formazioni che permettano una mobilità orizzontale (insegnamento in discipline diverse da quelle della formazione iniziale), rispettivamente una mobilità verticale (insegnamento in un altro livello scolastico)."³

Claudia De Gasparo

¹ SUPSI, *Dipartimento formazione e apprendimento. Strategia dipartimentale 2012-2016*, ottobre 2010, p. 14.

² Ibidem, p. 6.

³ Ibidem, p. 16-17.



L'importanza della relazione

In qualsiasi ordine di scuola è indiscutibilmente importante la conoscenza e l'amore per la materia o le materie che si insegnano. Non bisogna però scordare che l'aspetto fuor di dubbio più difficile da gestire sia quello relazionale. Le componenti, con le quali l'insegnante è tenuto a interagire nel modo più costruttivo possibile, sono più di una: gli allievi innanzitutto, i colleghi, i genitori degli allievi, gli ispettori, gli esperti di materia ... senza dimenticare, perché pure di importanza capitale, ma di valenza molto più generalizzata, il proprio ambito familiare e la comunità umana della quale fa parte.

Le riflessioni che cercherò di esporre in questo intervento riguardano in modo preponderante il mondo delle scuole comunali, un ambiente nel quale lavoro da parecchi anni. Ho la certezza che non pochi di questi pensieri possano interessare mantenendo parecchia della propria validità anche in altri ordini di scuola.

In un documento uscito ad agosto 2011 dal DFA "Bachelor of Arts in Insegnamento nella scuola elementare" leggo che ci si concentra in particolare sulle competenze necessarie all'insegnante fin dall'inizio e che meglio vengono sviluppate in una formazione iniziale, come ad esempio le competenze legate alla programmazione o quelle legate alla dimensione della ricerca. È indubbio che la capacità di elaborare una programmazione degna di questo appellativo e la dimestichezza con le attività di ricerca, devono far parte del corredo di un insegnante, ma perché non si mette fra le competenze iniziali anche qualche modulo incentrato sui rapporti adulto-bambino e adulto-adulto. Di solito quando si pone questa richiesta di maggiore attenzione ai problemi di carattere prettamente

relazionale, la risposta tipica è sempre: si tratta una dimensione che è trasversale a tutte le attività e quindi non serve trattarla specificamente. Così, dopo tre anni di formazione, ecco arrivare ancora nelle aule, come ai tempi della ormai sepolta Scuola Magistrale, e spesso peggio, giovani docenti che accolgono i genitori con diffidenza e mancanza di avvedutezza, che si trincerano impauriti dietro la cattedra durante i colloqui, che spiegano pure a madri e padri quali siano i metodi migliori per educare con indiscutibile successo la prole.

Alcuni formatori, qualche anno fa, durante un corso avevano esplicitato ai docenti di pratica professionale un problema che era scaturito confrontando un cospicuo numero di valutazioni. Le note date dai docenti di pratica professionale erano in media di un buon mezzo punto superiori rispetto a quelle che gli studenti si vedevano attribuite durante le visite da parte dei formatori. Quasi sicuramente un buon numero di questi formatori, magari con poca esperienza dal punto di vista dell'insegnamento in una classe, non mettevano sufficientemente in evidenza il fatto che per i docenti titolari la difficoltà nel condurre e interessare una scolaresca è una questione di enorme peso. Detto in altre parole, le classi che appaiono sui testi di pedagogia non corrispondono sempre alla realtà con la quale abbiamo effettivamente a che fare.

Io credo che coloro che intendono entrare come insegnanti nel mondo della scuola, debbano stare molto di più nelle aule, quelle aule che saranno l'ambiente nel quale, considerata l'estrema limitatezza di mobilità nella nostra professione, costituiranno per anni il loro preponderante ambiente naturale. Dal mio punto di vista la formazione dovrebbe comportare

una presenza molto maggiore nelle classi da parte dello studente: almeno la metà delle ore computabili nei tre anni che la formazione per le scuole elementari prevede. Sarebbe sicuramente ideale poter affiancare a ogni studente una maestra o un maestro con esperienza e voglia di trasmetterla, riuscire a far entrare lo studente stesso nella vita di un istituto e poi ritornare al DFA per affinare le problematiche didattiche e metodologiche dal punto di vista più prettamente teorico. Una presenza prolungata in un istituto scolastico inoltre darebbe, al futuro insegnante, la possibilità di accorgersi quale peso enorme abbia la collaborazione fra le varie istanze operanti e, quanto sia importante, la condivisione con i colleghi delle difficoltà, spesso molto simili, che di giorno in giorno rendono complesso il nostro lavoro. Questo atteggiamento, volto a esplicitare e discutere le proprie preoccupazioni, trovando ascolto e aiuto da parte di chi opera nello stesso ambito, potrebbe costituire una prima risposta positiva e persino a costo zero, al grosso problema che ultimamente, proprio in fine di legislatura, è stato tolto dai cassetti governativi: quello del *burnout* riguardante i docenti.

Francesco Giudici

Verso un nuovo modello educativo

Logica delle competenze e formazione degli insegnanti

Da quando in Ticino la formazione degli insegnanti è stata demandata alla SUPSI dando vita al DFA, parte consistente delle discussioni (e delle relative polemiche) si è focalizzata attorno alle scelte della nuova direzione e ai cambiamenti intervenuti negli ultimi due anni. Ora che ai vertici del Dipartimento è in corso un avvicendamento, non vorremmo però che si perda di vista il fatto che molti dei malumori suscitati in seno al mondo della scuola ticinese da ciò che succede dentro le aule dell'ex Scuola magistrale di Locarno non sono così recenti, tutt'altro. Gli elementi di continuità che legano il DFA-SUPSI all'Alta Scuola Pedagogica (e prima ancora all'Istituto per l'Apprendimento e l'Aggiornamento) sono numerosi almeno tanto quanto gli elementi di discontinuità. Con questo contributo vorremmo provare a concentrare la nostra attenzione su uno di questi aspetti critici di più lungo periodo: quello concernente i contenuti dell'insegnamento impartito. Si tratta di una questione di non poco conto, poiché riguarda direttamente il profilo dell'insegnante che ci si propone di formare e, di riflesso, il tipo di scuola che si intende offrire alle generazioni future.

Siamo pienamente consapevoli del fatto che un argomento del genere non può essere affrontato in maniera esauriente nel breve spazio di un articolo. Ci limiteremo dunque ad offrire qualche spunto di riflessione, nella speranza che questo ordine di tematiche diventino oggetto di attenzione nel dibattito che ci auguriamo si sviluppi nel nostro cantone sul futuro della formazione degli insegnanti e su quello della scuola che essi saranno chiamati a costruire.

Pedagogia sì, pedagogia no

Uno dei nodi attorno a cui più di sovente si è discusso è quello concernente il peso che la pedagogia ha assunto all'interno del percorso di abilitazione degli insegnanti e, quindi, nella scuola¹. È indubbio che negli ultimi due decenni l'attenzione nei confronti delle cosiddette scienze dell'educazione nei percorsi

di formazione dei docenti di ogni ordine sia cresciuta: attualmente, ad esempio, per acquisire presso il DFA-SUPSI il titolo utile ad insegnare in una scuola media è necessario accumulare 33 ECTS attraverso la certificazione di corsi che possono essere ricondotti alle scienze dell'educazione, a fronte di 8 ECTS rivolti alla didattica disciplinare (solo 10 se le materie in cui ci si abilita sono due). Non solo. Per potersi iscrivere all'abilitazione (sempre per la scuola media) è sufficiente oggi essere in possesso di un titolo di bachelor (3 anni di studi universitari) che certifichi – nel caso si intendano insegnare due discipline - il conseguimento di 75 ECTS nella materia principale (cioè solo 7-8 esami universitari) e 60 ECTS in quella secondaria. Nel complesso, la tendenza a privilegiare la formazione pedagogica a scapito di quella disciplinare appare evidente. Non ci sembrano affatto fuori luogo coloro che, con la semplificazione propria degli slogan, sostengono che il docente è sempre più operatore didattico/educatore e sempre meno uomo di cultura.

Tuttavia limitarsi a questa osservazione ci pare ambiguo. Il rischio, che non intendiamo correre, è quello di assumere una posizione “anti-pedagogista” di principio, che guardi con nostalgia a mitici ‘bei tempi andati’, quando i pedagogisti non avevano ancora messo le mani sulla scuola, quando il Sessantotto, il “donmilanismo”!, ancora non aveva intaccato l'autorità del docente e del sapere di cui è portatore.² Il problema va allora posto in altri termini: si tratta piuttosto di domandarsi in che modo le capacità di natura didattico-pedagogica che gli insegnanti acquisiscono durante la loro formazione entrino in relazione con le conoscenze che essi intendono offrire ai loro alunni. Qui sta il punto.

Il nodo è l'insegnamento per competenze

È a questo proposito utile ricordare che il peso crescente delle scienze dell'educazione è andato di pari passo in questi anni con lo sviluppo

del discorso sulle competenze. L'insegnamento per competenze è al centro del dispositivo di formazione del DFA³; inoltre oggi il concordato *Harmos*, che promuove l'idea della diffusione di un *portfolio delle competenze* per tutti gli allievi, spinge affinché i “piani di formazione” delle nostre scuole (quelli che un tempo erano i “programmi”) siano rivisti secondo questa logica⁴.

Di per sé, isolato dal contesto, il concetto di competenza può assumere un valore affatto positivo: saper scrivere un articolo, saper selezionare un'informazione sul web, saper leggere un grafico, riuscire ad apprezzare la ricchezza frutto delle differenze culturali o saper reagire adeguatamente ad una specifica situazione (insomma tutto ciò che può essere iscritto nelle dimensioni dei cosiddetti *saper fare* e *saper essere*) sono certamente obiettivi che è utile che la scuola persegua. Ma se l'acquisizione delle competenze diventa un feticcio, un fine in sé, si può giungere facilmente a snaturare il senso ultimo della scuola e, conseguentemente, il ruolo stesso dell'insegnante.

È ciò che a nostro avviso rischia di accadere. Forti infatti sono oggi, e non solo alle nostre latitudini, le pressioni che chiedono che le attività scolastiche si strutturino prima di tutto in funzione delle competenze da coltivare negli allievi, correndo il forte rischio di collocare in secondo piano gli obiettivi legati più tradizionalmente ai saperi disciplinari: «la promozione della nozione di competenze e dei dispositivi di valutazione ad essa associati opera un radicale mutamento dell'azione pedagogica, dei suoi contenuti e del suo senso. La trasformazione dei programmi riduce progressivamente i saperi e le conoscenze a semplici supporti dei saper fare quali finalità dell'azione pedagogica. L'attuale mutamento della scuola si sta operando attraverso la perdita di senso delle discipline [...]».⁵ Se prima la capacità di mobilitare delle risorse in una determinata situazione (cioè la competenza) era finalizzata ad acquisire nuovi saperi o ad affinare quelli già in possesso, ora la situa-

zione si presenta rovesciata: le conoscenze, che certo non scompaiono, sono però sempre più spesso strumenti al servizio dello sviluppo di determinati e ben codificati *saper fare o saper essere*.

È facile, seguendo questo approccio, essere portati a distinguere tra saperi da valorizzare, perché più facilmente utilizzabili per svolgere un determinato compito, e saperi invece meno spendibili e quindi maggiormente trascurabili. Laddove da tempo la logica delle competenze incide sulle politiche scolastiche (in molti paesi europei, per non parlare dagli Stati Uniti), si giunge così a spiegare – come già un decennio fa fece l'allora ministro dell'istruzione belga in occasione della presentazione dei nuovi programmi della scuola primaria – che le conoscenze «restano oggetto d'insegnamento ma in quanto “strumenti al servizio di”, “utensili da mobilitare” per risolvere delle situazioni-problema. A cosa potrebbero mai servire d'altre delle conoscenze che si sa non sarà mai necessario mobilitare in situazioni di vita?»⁶

Competenze e tecnicizzazione dell'insegnamento

Il profilo professionale del docente che ci si propone di formare per la nuova 'scuola delle competenze' non può essere dunque identico a quello che dovrebbe contraddistinguere coloro che operano in una scuola centrata sull'apprendimento dei saperi. Per quest'ultima centrale è la preparazione disciplinare: un bravo insegnante deve non solo possedere una buona conoscenza dei principali contenuti della propria disciplina ma anche padroneggiarne la logica interna, l'epistemologia,

indispensabile bussola che orienta le scelte operate nell'elaborazione delle lezioni che propone ai propri allievi, come ad esempio la distinzione tra conoscenze importanti e conoscenze superflue. Ciò non significa che non sia altrettanto utile una preparazione psicopedagogica: l'efficacia didattica del lavoro del docente – che ha comunque come obiettivo principale quello di favorire l'accesso ad un determinato sapere – non può fare a meno di una solida strumentazione di questa natura.

Nella 'scuola delle competenze' le esigenze sono diverse. Una competenza non può venire trasmessa o insegnata in quanto tale, essa risulta piuttosto dall'esercitazione della risoluzione di problemi. Il docente deve quindi innanzitutto essere formato nella sua capacità di creare situazioni problematiche in cui calare i propri allievi. Gli abilitandi che frequentano il DFA spendono parte significativa delle proprie energie a imparare a scomporre i saperi in compiti separati, in operazioni riconoscibili (affinché le competenze stimolate possano essere valutate *in situazione*), a dettagliare con precisione le sequenze delle lezioni e i loro specifici obiettivi, a comporre griglie e piani lezione che mettano in primo piano le competenze ricercate e le metodologie utilizzate.⁷ A volte si raggiunge il parossismo, con una standardizzazione delle procedure da applicare e una rigidità delle regole da rispettare che arrivano ad inficiare paradossalmente la stessa efficacia didattica – con lezioni macchinose, pesanti e in ultima istanza noiose.

Questa sorta di taylorizzazione del mestiere dell'insegnante, come qualcuno l'ha definito⁸, non è naturalmente un fenomeno osservabile

solo in Ticino, è uno dei pilastri delle concezioni pedagogiche basate sulle competenze. Il metodo (il 'come') tende a prevaricare sul contenuto (il 'cosa'), sostituendolo quale cardine attorno a cui costruire l'attività didattica. Il bravo insegnante è innanzitutto colui che sa predisporre e animare attività capaci di mettere gli allievi in situazione. La sua formazione va costruita a partire da questo assunto; la sua preparazione disciplinare è concepita come un elemento utile tutt'al più a rafforzare queste sue capacità (queste sue... competenze).

Malintesi sulle origini teoriche dell'insegnamento per competenze

La condivisibile insofferenza nei confronti di questa dinamica, che accomuna fette consistenti del corpo insegnante, porta molti ad un rifiuto aprioristico delle teorie pedagogiche a cui i sostenitori della logica delle competenze fanno spesso riferimento, a volte alla diffidenza *tout court* nei confronti della pedagogia. Ci pare un atteggiamento sbagliato.

Meglio di quanto potremmo fare noi, introduce efficacemente la questione Nico Hirt: «La logica delle competenze si presenta spesso come erede della tradizione pedagogica costruttivista che, con i lavori teorici di Piaget e Vygotsky e grazie ai contributi di professionisti quali Célestin Freinet, ha alimentato tutta la riflessione e l'azione pedagogica progressista, in particolare tra gli anni '50 e '70 del XX secolo. In effetti, nei testi dei teorici della logica delle competenze si trovano numerose espressioni che sembrano derivare direttamente dai lavori dei pedagogisti costruttivisti: si pone in primo piano la volontà di “mettere l'allievo al lavoro” su “cantieri di problemi” per poter “dare un senso alle attività scolastiche”, oppure si fa riferimento all'importanza accordata all'“attività dell'allievo” quale motore della “costruzione dei saperi” ... ops, scusate! “delle competenze”. Osservandola da vicino però, tale filiazione è totalmente infondata. In realtà, la logica delle competenze si situa all'opposto delle pedagogie costruttiviste o socio-costruttiviste.»⁹

Vi è infatti una fondamentale differenza tra la logica delle competenze e le pedagogie costruttiviste, che rivestono ai nostri occhi un interes-

Le competenze, nuovo metro di misura?

La logica delle competenze stabilisce un nuovo modo di valutazione dei sistemi scolastici (e quindi di controllo degli insegnanti...) attraverso la definizione di obiettivi di performance, una moltitudine di valutazioni sul grado di acquisizione di determinate competenze-chiave da parte degli allievi e di obblighi in termini di risultati da ottenere. PISA è un esempio emblematico di tale deriva. I test PISA si propongono di valutare "l'efficienza dei sistemi educativi" alla luce di una concezione economicista della qualità dell'educazione (quasi questa fosse una scienza esatta). Inoltre PISA non si limita a descrivere i fatti, ma li crea e dà loro un senso. Grazie ad una sua presunta autorità scientifica, fissa una serie di obiettivi a partire dai quali legittimare la definizione di progetti di riforma della scuola volti a raggiungerli.

se più che mai attuale. Per la prima il sapere non è che uno strumento che può occasionalmente venir usato in una determinata azione; per la seconda invece il sapere rappresenta l'obiettivo stesso del processo d'apprendimento. La pedagogia costruttivista mette l'allievo al lavoro per fargli scoprire, attraverso un problema da risolvere, la necessità di nuovi concetti che lo portino a formulare delle definizioni, a scoprire una legge, a decostruire i suoi preconcetti. La soluzione di un problema è quindi concepita come un mezzo per accedere alle conoscenze. La logica delle competenze invece chiede l'esatto contrario: la soluzione del problema è l'obiettivo finale (e nel contempo il criterio di riuscita). Il sapere interviene solo come un accessorio, poco importa che lo si possieda o che lo si trovi in internet, poco importa che lo si comprenda fino in fondo o che lo si sappia unicamente utilizzare.

Si aggiunga che, per la pedagogia costruttivista, l'attività dell'allievo in classe su di una situazione-problema è uno dei modi, non certamente l'unico, per dare senso e far partecipare l'allievo alla costruzione dei saperi, non viene affatto esclusa la necessità di *trasmettere* i saperi o di usare metodi "frontali". Di fronte alle odierne crescenti tentazioni di normare le metodologie, suonano più che mai pertinenti le parole dei coniugi Freinet: «Non siamo fanatici di un metodo [...]. Lavoriamo senza preconcetti e tutt'al più lottiamo contro lo scolastico.»¹⁰

Insegnamento per competenze = insegnamento democratico?

Molti di coloro che difendono l'introduzione nelle scuole dell'insegnamento per competenze spiegano questa scelta attingendo a un argomentario di segno decisamente progressista e democratico¹¹. La centralità data alle competenze si giustificerebbe, ad esempio, con la necessità di legare maggiormente le attività scolastiche al vissuto dagli allievi, favorendone così la riuscita scolastica, in particolare quella degli studenti provenienti dalle fasce sociali più deboli.

A nostro parere la faccenda è del tutto diversa. Come abbiamo cercato di dimostrare, l'insegnamento per competenze tende a svaloriare le conoscenze – i saperi disciplinari e i suoi contenuti – o, perlomeno, la

loro reale acquisizione rischia di non essere più al centro delle preoccupazioni dell'insegnante e della scuola. Ma ciò non significa che la loro padronanza non continui ad essere un *atout* utile per farsi strada nella vita alla fine del proprio percorso scolastico. Le conoscenze da mobilitare – per usare un'espressione cara ai fautori delle competenze – per meglio inserirsi nel mondo extrascolastico rischieranno allora di essere appannaggio soprattutto di coloro che potranno procurarsele grazie al *milieu* sociale/famigliare di provenienza, visto l'indebolirsi della capacità del sistema scolastico di offrirglielo.

Questo ordine di pericoli è aggravato dalla tendenza a ridurre, nei programmi scolastici – nei piani di formazione –, le indicazioni riguardanti i contenuti disciplinari. La tendenza è quella di lasciare sempre più ampi margini di manovra, sulle scelte contenutistiche, alle singole scuole e ai singoli docenti, che saranno spinti a differenziare i contenuti delle proprie attività a dipendenza del tipo di allievi che si troveranno di fronte. La differenziazione, così concepita, rischia di tradursi in un rafforzamento, sotto mentite spoglie, della separazione dei curricula tra allievi di serie A e allievi di serie B: da una parte gli allievi socialmente più favoriti, che disporranno delle conoscenze necessarie per accedere in prospettiva a posti di maggiore responsabilità, dall'altra quelli socialmente penalizzati, a cui sarà sufficiente, per inserirsi nei settori meno qualificati del mercato del lavoro, l'acquisizione di un pacchetto di competenze basilari.¹²

Verso una scuola 'utilitaristica'

Vi è chi ha spiegato con lucidità come la tendenza a sostituire l'attenzione nei confronti dei saperi con la valorizzazione delle competenze sia da ritenersi il cuore dei mutamenti che stanno coinvolgendo oggi i sistemi scolastici (mutamenti nei confronti dei quali la formazione dei futuri insegnanti tende ad adeguarsi). Tra questi, un ricercatore canadese in educazione, Yves Lenoir. Egli ha di recente pubblicato un articolo che presenta l'emergere del concetto di competenze negli Stati Uniti ed i nodi problematici della sua trasposizione nei contesti europei. Lenoir spiega come la scuola, nella tradizione europea, sia «fondata

sulla ricerca di senso – in una prospettiva epistemologica –, centrata sui saperi disciplinari. Si tratta di una concezione dell'istruzione illuminata dal ricorso alla ragione, al pensiero critico, che verte sull'emancipazione cognitiva come premessa all'emancipazione sociale». La tradizione statunitense invece «è fondata, da una parte, sulla messa in pratica di un agire operativo (il saper fare) che si attualizza nell'approccio per competenze in una prospettiva di professionalizzazione e, dall'altra, sul comunitarismo (il saper essere) in quanto partecipazione attiva alla vita relazionale della comunità locale e all'adesione a un insieme di simboli fondatori del mito statunitense.»¹³

Oggi il modello americano, galeotti i processi di globalizzazione e l'attivismo in campo educativo di organismi internazionali quali l'OCSE, fa scuola e tende ad imporsi a livello mondiale quale ideale educativo unico, standardizzato. La tradizione educativa di stampo più umanista, che si proponeva - nelle sue versioni migliori, quelle che hanno segnato il XX secolo – di garantire a tutti l'accesso alla cultura (affinché si potesse per questa via contribuire a migliorare la società), lascia il passo ad un'educazione di tutt'altra natura: attraverso la leva delle competenze, ci si propone più prosaicamente di offrire ciò che è considerato necessario nell'ambito di attività economicamente (socialmente) utili, affinché ognuno sia nelle condizioni di adeguarsi alle esigenze della società così come si presenta.

Subordinazione della scuola alle logiche di mercato

Questa ridefinizione dei paradigmi alla base dei sistemi d'insegnamento non nasce dal nulla. È la ricaduta su un piano specifico, quello educativo, di un 'vento' che da tempo spira sul mondo intero: il neoliberalismo e la sua ferma convinzione che tutti gli aspetti della vita sociale, per meglio funzionare, debbano adeguarsi alle esigenze dell'economia. Gli esempi della sempre più stretta integrazione tra mondo dell'economia e scuola si sprecano. In Francia, tra le competenze fondamentali nella formazione degli insegnanti definite dal *Haut Conseil de l'éducation* si trova la "conoscenza del mondo aziendale", con l'obbligo di frequentare uno stage di almeno un

Un maggiore controllo sociale?

Se volgiamo lo sguardo laddove vi è già una certa esperienza in materia, non è difficile cogliere il fatto di come la certificazione delle competenze possa diventare uno strumento finalizzato al controllo sociale. In Francia esiste il "libretto personale delle competenze" che attesta - in formato elettronico, quindi pratico da utilizzare - le valutazioni di tutto il percorso scolastico di ogni allievo. Per facilitare e velocizzare l'inserimento dei dati, l'insegnante deve rispondere in modo binario (sì o no) a determinate domande. Si sta sperimentando anche un altro "libretto", che contiene dati relativi alla vita extra-scolastica (competenze acquisite in ambito familiare, impegno associativo, ecc.). Tutto questo materiale rimane di proprietà dell'Amministrazione pubblica ed è allettante per i datori di lavoro, che vi possono trovare informazioni a loro preziose. Gruppi di genitori, sindacati e la Lega per i diritti dell'uomo si stanno muovendo per contrastare la generalizzazione di questi strumenti (per maggiori informazioni: <http://retraitbaseelevelles.wordpress.com>). Prima di arrivare a questo punto si è proceduto per gradi, a partire, nel 2004, con l'introduzione di Sconet, uno strumento informatico che catalogava i voti, le assenze e le sanzioni dei singoli allievi. Il pensiero va spontaneo al nostro GAS-GAGI...

mese¹⁴. Il Consiglio di Stato del Canton Ticino non può sfuggire a questa spirale: "Il tema della formazione va affrontato in modo integrato con quello dell'occupazione. Non ha infatti senso parlare di formazione facendo astrazione dal discorso sull'occupazione, poiché in ultima analisi la formazione è finalizzata al conseguimento di un'occupazione, oppure, in termini politici, la formazione è sviluppata allo scopo di assicurare adeguata occupazione."¹⁵

Le implicazioni di questo fatto sono numerose e complesse. Nei limiti di questo scritto, val la pena accennare semplicemente a come anche la logica delle competenze tenda innanzitutto a rispondere ad una precisa domanda proveniente dal mercato.¹⁶

I bisogni dell'economia negli ultimi decenni si sono andati decisamente modificando. In un contesto di forte instabilità economica e di accresciuti ritmi dell'innovazione, è risultato sempre più difficile prevedere l'evoluzione del mercato e, conseguentemente, l'evoluzione delle conoscenze attorno alle quali il sistema scolastico dovrebbe formare le future generazioni (cioè, in altri termini, l'evoluzione delle qualifiche richieste dal mercato). Con sempre maggiore insistenza, si sono così levate numerose le voci che denunciano i limiti del sistema scolastico, incapace di preparare adeguatamente i giovani alla nuova realtà del mercato del lavoro. Il lavoratore del futuro

è colui che si dimostra capace di essere flessibile, adattabile e polivalente: «sul mercato del lavoro [...] non si cercano lavoratori che "sanno" e che "possono" molto, ma dei lavoratori che sono e che restano competenti – ossia reattivi ed adattabili – al fine di riuscire ad affrontare innovazione e processi complessi».¹⁷

Nascono da qui le spinte affinché si superi l'obsoleto sistema basato sulle qualifiche (cioè sulla certificazione delle conoscenze di cui ogni allievo si è dotato) per sostituirlo con un dispositivo più flessibile, in grado di certificare non tanto i saperi acquisiti quanto piuttosto le capacità ad affrontare situazioni inedite e ad adattarsi alle novità, in altri termini un sistema che valorizzi (e magari certifichi con un *portfolio* personale) le competenze che gli allievi hanno dimostrato di possedere.¹⁸

In alcuni paesi il processo è andato così in avanti da spingere più di un eminente studioso a lanciare grida d'allarme. E non si tratta solo di inveterati marxisti che vedono lo spauracchio del mercato ovunque. Val la pena concludere queste nostre riflessioni citando un' apprezzata filosofa liberale, Martha Nussbaum, che pochi mesi fa è arrivata a scrivere: «Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai nostri giovani, [...]. Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del pro-

fitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo»¹⁹.

**Claudia De Gasparo e
Alessandro Frigeri**

Note

¹ Si veda ad esempio la serie di articoli apparsi sulla stampa ticinese tra il marzo e l'aprile 2009, tra i quali: Giorgio Häusermann, *Le colpe dell'Asp* (la Regione, 10 marzo 2009), Adolfo Tomasini, *Troppo pedagogia!* (CdT, 17 marzo 2009); Danilo Boggini, *L'Appello per la scuola* (la Regione, 27 marzo 2009), Pietro Ortelli, *Pedagogia troppo invasiva, più spazio alla "persona"* (GdP, 15 aprile 2009).

² È questa di fatto la posizione di Paola Mastrocola, espressa senza troppi giri di parole nel suo ultimo libro dedicato alla scuola: Paola Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Parma, 2011.

³ [I cicli di studio saranno concepiti] «sulla base di un profilo di competenze in uscita. Quest'ultimo permetterà agli studenti non solo di costruire e strutturare la loro identità professionale di insegnanti, bensì anche di gettare le basi del loro sviluppo professionale lungo tutto l'arco della loro carriera. Il modello pedagogico considerato per l'organizzazione dei cicli di studio è quello del programma per competenze (competence based programme) [...]» (SUPSI, *Dipartimento formazione e apprendimento. Strategia dipartimentale 2012-2016*, ottobre 2010, pag. 14).

⁴ Interessante a proposito delle revisioni dei "piani di formazione" nel nostro cantone: Gianni Ghisla, Gianfranco Arrigo (a cura di), *"Saper fare" e "saper essere" nella scuola media. Appunti, riflessioni, suggerimenti*, DECS, 2004. Il documento è scaricabile al seguente indirizzo:

<http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/saper-fare-e-saper-essere-nella-scuola-media/>

⁵ «La nouvelle norme de l'école: compétence et employabilité», in: F. Vergne, P. Clément, G. Dreux (dir.), *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, Paris, 2011, pag. 252.

⁶ Pierre Hazette (ex ministro dell'istruzione belga), *Le premier degré en 12 questions*, Bruxelles, 2001, pag.10. L'opuscolo è scaricabile da:

<http://www.enseignement.be>

⁷ È ciò che avviene d'altronde anche nello stesso insegnamento rivolto agli studenti del DFA, che non solo imparano a coltivare le competenze nei loro allievi, ma sono a loro volta valutati secondo questa logica. Per la valutazione della lezione dello studente DFA, il Docente di Pratica Professionale dovrebbe verificare la presenza di una decina di competenze, ognuna delle quali è suddivisa in quattro/otto sotto-categorie: gli aspetti da osservare durante la lezione sono ben 69, mentre altri 14 vanno rilevati nella pratica riflessiva a conclusione di essa. Vedi: *Indicatori che attestano le competenze nella preparazione, nell'esecuzione, nella gestione e nell'analisi di una lezione* (Corso di formazione pedagogica per i docenti di SM - 2009/2010).

⁸ Vedi ad esempio: Christian Laval, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-liberisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris, 2004.

⁹ Nico Hirtt, «L'approche par compétences: une mystification pédagogique», pubblicato in: *L'école démocratique*, n°39, settembre 2009, pag. 21.

¹⁰ Elise e Célestin Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze, 1976, pag. 107

¹¹ Colpiscono, a questo proposito, i termini del dibattito innescato dalle posizioni di Paola Mastrocola in Italia. Tra coloro che sono intervenuti 'da sinistra' in polemica con le tesi decisamente conservatrici

della scrittrice, non abbiamo trovato nessuno che non cadesse nella tentazione di dimostrare apprezzamento per la logica delle competenze: dalle posizioni più apologetiche - ad esempio, P. Fasce e D. Paola (a cura di), *Pensieri sottobanco. La scuola raccontata alla mia gatta*, Erickson, Trento, 2010 - a quelle più articolate e interessanti - Girolamo De Michele, *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, Minimum Fax, Roma, 2010. Sui pericoli che l'approccio per competenze comporta, la Mastrocola appare decisamente più lucida.

¹² Il discorso sulla pratica della differenziazione (altro dispositivo particolarmente valorizzato nella formazione degli insegnanti, anche presso il DFA, e che, al pari del lavoro sulle competenze, può essere di per sé considerato utile, ma che assume segni diversi a dipendenza del contesto generale nel quale è inserito) meriterebbe un articolo a parte. Per un approccio alla questione, in sintonia con quanto abbiamo accennato e riferito alla realtà ticinese, si veda: Giovanni Galli, *Pedagogie della differenziazione: pedagogia per gli sfavoriti o maneggio della precarietà?*, 2006. L'articolo è visionabile all'indirizzo: <http://web.ticino.com/giovannigalli/peda.diff.ottimizza.html>

¹³ Yves Lenoir, «Conception de l'éducation scolaire en France et aux Etats-Unis: une perspective sociohistorique

comparative», in G. Baillat, D. Niclot, D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2010.

¹⁴ Haut Conseil de l'éducation, *Recommandations pour la formation des maîtres*, 31 ottobre 2006, pag.11.

¹⁵ Consiglio di Stato, *Rapporto al Gran Consiglio sulle Linee direttive e sul Piano finanziario 2008-2011*, Bellinzona, dicembre 2007, pag.10.

¹⁶ La stessa nozione di competenza, come molte delle parole oggi in voga in campo educativo (ad esempio "formazione"), è nata in ambiti economici, trasferendosi solo in un secondo tempo dal linguaggio aziendale a quello dei mestieri relazionali (educazione, lavoro sociale,...).

¹⁷ Nico Hirtt, «L'approche par compétences: une mystification pédagogique», cit., pag.9.

¹⁸ Sullo stretto legame tra uso del concetto di competenza in ambito scolastico ed esigenze del mercato, vedi: Nico Hirtt, *Lavoratori competenti o cittadini critici? A proposito dell'approccio per competenze nella formazione*, in: *Solidarietà*, anno VII, n. 7, 6 aprile 2006.

¹⁹ Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011, pagg. 21-22



Parole come pietre

“Le parole assomigliano a piccole dosi di arsenico; le assumiamo senza curarcene, sembrano del tutto innocue ed ecco che dopo qualche tempo il loro effetto tossico si fa sentire”

Victor Klemperer, *“La lingua del Terzo Reich. Taccuino di un filologo”*, Giuntina 1998, pag. 56

“O voi ch' avete li 'ntelletti sani mirate la dottrina che s'asconde sotto 'l velame de li versi strani”
Dante, *Inferno*, IX, 61-63

1. Le parole pesano come pietre. La Scuola¹, nel crepuscolo e nel baltetto della sue *humanitas*, sembra oramai contaminata e posseduta, come fossero “piccole dosi di arsenico”, da parole che mal le appartengono, anche perché, diciamolo subito con forza, il suo compito primario rimane quello di educare alle virtù e ad una cittadinanza riflessiva, critica, creativa. In questo progetto la parola “competenze”, che attraversa oramai “arrogantemente” tanta parte del discorso sui processi e sulle mete formative, arrischia di essere non un attore di cambiamento contro quel “pensiero unico” che ci domina anche se in modo sovente dolcificato, ma uno strumento d’addestramento, di “formattazione” mentale e di costruzione di un profilo, quello dato da una sorta di futuro “cittadino-funzionario”, docile, efficace e funzionale. Se formare alle “competenze” è privilegiare strategie o peggio meri protocolli di risposta e di reazione agli stimoli indifferenti della realtà, educare alle virtù è al contrario apertura alle capacità, alle possibilità, che abitano in ogni allievo, anche nel più lento e distratto, nel più turbolento così come nel più docile, perché la realtà, la propria realtà possa sempre essere diversa. Educare alle virtù è in primo luogo allora educazione alla felicità, parola purtroppo così assente dal mondo della scuola. È come se si confrontassero oramai nella Scuola, nei suoi programmi, nei suoi docenti due diverse vie, due stili quasi contrapposti, quello che pensa nel gesto e nella parola

educativa soprattutto all’*efficacia*, alla misurazione e alla gestione del mondo e quello invece che continua a mettere in primo piano il tema della significazione, del senso da dare al mondo e alle esistenze di ognuno (a partire da se stesso e dai propri allievi) in quel quotidiano *stare-al-mondo*, di cui i giovani sovente parlano attraverso una semplice e insieme terribile domanda proprio fatta alla Scuola, “*ma che ci faccio qui?*”. Educazione dunque, prima di ogni formazione o apprendimento, come orizzonte in cui il significato e il valore etico delle cose del mondo preceda sempre la loro funzione o la loro utilità e possa prendere la parola. Educazione come accompagnamento alle soglie della vita tese tra la passione di oltrepassarle e il senso a volte faticoso del limite, educazione alla domanda, alla critica, alla memoria e forse anche all’utopia. Ha scritto Eduardo Galeano, *“l’utopia è come l’orizzonte: cammino due passi, e si allontana di due passi. Cammino dieci passi, e si allontana di dieci passi. L’orizzonte è irraggiungibile. E allora, a cosa serve l’utopia? A questo serve, per continuare a camminare”*. La Scuola, l’*andare a scuola* per allievi e docenti, non dovrebbe infatti essere altro che un “camminare pensando insieme”. Utopia certo, giocosa e ribelle, osiamo di nuovo questa parola contro tutte le “procedure”, di cui il competenzialismo è lo strumento e guardiano, perché la Scuola a cui penso non è quella appiattita sul presente e sulle sue esigenze, ma quella che pensa e sogna continuamente di cambiarlo, il presente. Di tutto ciò, nella declinazione che appartiene allo specifico di ogni disciplina, dovrebbe essere fatto il gesto e la parola educativa dei suoi attori.

2. Ogni epoca ha le sue parole chiave, mai naturali, come fossero eventi meteorologici inevitabili, ma tutte figlie di scelte ideologiche e di storici processi di liberazione ma anche di nuove forme della dominazione, di cui è bene mai scordare

l’origine e le mete. Tra queste, nei processi formativi contemporanei, sono dominanti parole come competenze, spendibilità, risorse, efficienza, crediti e debiti formativi, gestione, mercato. Tutte parole che hanno la loro origine nel discorso economicistico ed energetico. Ma la Scuola, i suoi attori, la sua vita quotidiana possono essere ridotti alle logiche economicistiche? La Scuola come “ancella” della società e dei suoi modelli di produzione e di dominio, è stata di volta in volta governata dalle parole-guida del religioso, del politico, dallo psicologico e oggi da una dimensione, che potrei chiamare con qualche azzardo, *neuro-economica* sorretta da un vero e proprio trionfo della matematizzazione cognitiva e procedurale del mondo. Il modello di riferimento infatti, che sta a monte dell’*enfasi “competenziale”*, è quello di una visione del mondo come “macchina”, che, come scrive Dennet, può funzionare e produrre esperienze e fatti reali indipendentemente dall’ordine della sua comprensione critica e dell’interpretazione dei suoi valori e del suo “telos”. In questo processo è il Metodo e la procedura a divenire prioritaria nel declino della stessa persona del docente (anche se oggi si sa bene che è proprio la sua figura, la sua passione, la sua umanità, la sua capacità di essere testimone di quel processo iniziatico, che chiamiamo “formazione”, ad essere determinante nella riuscita scolastica dei suoi studenti), che potrà essere scambiabile e persino a volte sostituibile dai mezzi tecnologici, che hanno oramai invaso la Scuola spesso oscurando la forza e il senso della parola. Il suo modello di riferimento sarà allora, più dell’anima, il funzionamento cerebrale e il suo “automa telematico”. A ciò si deve aggiungere il proliferare, solo in apparenza contraddittorio, di un vero e proprio culto-timore dell’emozionale che chiama agli psicologismi oggi tanto diffusi nella nostra scuola. Anche la dimensione psicologica infatti con i suoi riduzionismi psicologico-comportamentali e sociologici, quelli

ad esempio (lo scrivo ben sapendo che la questione è qui certamente più articolata e complessa) del coaching, del pensiero positivo o del familismo tanto per intenderci, più che voce dell'anima stessa e del suo desiderio è divenuta strumento orientativo di addestramento adattativo alle istanze della baumaniana "società liquida" e forse a volte anche scivolosa. Questi diversi "dominatori" hanno oramai occupato la Scuola orientando le scelte pedagogiche e didattiche, la formazione dei nuovi docenti in veri percorsi formativi di ingegneria pedagogico-gestionale. Non è più dunque l'Accademia, il giardino del Sapere a cui ispirarsi ma l'Azienda e il Mercato (non è, ad esempio, puro mercato quello che troppo spesso governa in concorrenza tra loro la proliferazione dei Master universitari?). Si formeranno così docenti come fossero "piloti" di areoplani da combattimento, certo competenti nella strumentazione di volo, ma spesso incerti sulla meta. Veri e propri piloti di una razionalità spesso solo cognitiva, calcolante e operativa che prepari sin dalla scuola media a quelle che si chiamano, oggi riduttivamente, le esigenze del mondo del lavoro. Preparazione alla precarietà e alla docilità. Quando questo addestramento alla razionalità calcolante non funziona altri formatori si impegneranno a scoprire i deficit e le mancanze per correggerne i comportamenti sbagliati e se anche ciò non avesse successo vi sarà sempre la nostalgia delle scuole della differenza, che favoriranno non più l'inclusione, che fu merito grande della scuola media unica ticinese, ma di nuove forme dell'esclusione.

3. Ci siamo occupati per decenni di *Metodo (dietro a cui il dominio dell'episteme cognitivista)*, di docenti facilitatori e mediatori, nell'illusione troppo ideologica di un Sapere già presente nell'allievo lasciando all'insegnante-educatore non più il compito generativo ma solo quello « ostetrico » nel farlo venire alla luce e organizzarlo perlomeno in schemi verificabili e misurabili (simmetrica a questa ideologia pedagogica, ma anche antropologica, è la stessa costruzione della lezione !). Ma anche se il Sapere

fosse già presente in nuce nel giovane, perché non chiederci quale Sapere, costruito da che cosa e costantemente nutrito da chi? Una questione che diviene immediatamente politica e psico-antropologica. I processi di soggettivazione si sono impoveriti, il mondo interno spesso desertificato, quelli di socializzazione governato dal terzo virtuale, spesso dalla banalità e dalla volgarità, hanno ridotto, prosciugato lo spazio del simbolico lasciando posto al mero funzionamento operatorio. Al punto estremo di questo processo vi è la *mercificazione* dei processi educativi e delle sue istituzioni. Mi viene alla mente Paul Morand nel suo libro « *Al mare* » (1999), quando scrive amaramente « *i gitanti della domenica che lasciano pezzi di carta unti lì dove i poeti cercano simboli* ». Come trasformare allora i nostri allievi da « *gitanti della domenica in poeti alla ricerca di simboli* »? Metodo e non contenuti. Di fronte alla epocale dispersione, alla liquefazione dei contenuti (verità, bellezza, giustizia) di cui già Nietzsche parlava da grande patografo della modernità, di fronte ad una società che alcuni hanno descritto oramai come post-etica, che fare? La disseminazione dei contenuti del processo educativo non sono la manifestazione della complessità del reale ma del suo impoverimento e della sua semplificazione senza memoria e senza futuro. La rivoluzione culturale che la Scuola deve fare, al di sotto del suo buon funzionamento amministrativo e organizzativo, sta nei pors di nuovo con forza la domanda di sempre assumendosene la responsabilità testimoniale in una nuova etica della responsabilità che il docente deve assumere prima di tutto in prima persona. Che cosa insegnamo, a che cosa educiamo, perché lo facciamo contro una società che rende a volte inutile e obsoleto il nostro gesto e la nostra parola? Ma quale la condizione del gesto e della parola docente? Quale il senso della presenza del maestro esposto a nuove esplorazioni, ai rischi di obsoleti arroccamenti e persino a volte di naufragi individuali e collettivi?

4. Vorrei qui sottolineare, per concludere, il significato « generativo

» della Scuola come luogo in cui fare esperienza della costruzione di un vero e proprio *Bildungsroman*, reso possibile proprio dal transfert educativo, dalla forza della passione che il docente deve prima di tutto vivere e poi tradurre e trasmettere, dal suo essere testimone vitale di ciò che insegna, dalla credenza e infine dalla fiducia nella sua parola, parola educante e poetica prima che informativa, in un rapporto dialogico (che apre nuove vie) dentro il giovane allievo oscillante tra necessità della dipendenza e spinta all'autorealizzazione. Come dunque riaffermare come nucleo fondamentale la parola docente, che sta come nelle parole di Keats "nel fare anima": ecco alcuni assi di riferimento: dal tema della memoria e della tessitura storica del mondo, alla ricomposizione di un continuum temporo-spaziale, all'attenzione al chez-soi, al territorio e le sue mappe, al rapporto tra innovazione e tradizione, al rapporto tra armonia e conflitto, ecc. temi trasversali alla costruzione di un processo educativo che vada al di là delle discipline ormai fortemente de-territorializzate alla ricerca dell'essenziale. Nel crepuscolo della scuola umanistica *che cosa deve allora trasmettere la scuola?* Conoscenze, competenze, comportamenti? O soprattutto vita, senso della vita. Senza questa trasmissione di vita tutto il resto inaridisce. *"Tenere in vita"* la vita è però compito difficile quanto quotidiano. Proprio in questa sua missione la *Scuola* (dell'obbligo soprattutto, ma non solo) non sfugge, pur con le sue ovvie differenze, alla sua dimensione para-familiare, rendendo così certamente più complesso il lavoro del docente. Essa rimane una sorta di *"famiglia allargata"* che diviene comunità e poi società. Il giovane docente, spesso per età non troppo distante dalla precedente condizione di allievo e di figlio, spesso ancora invischiato nelle derive post-adolescenziali, che si sa oggi perdurare nel tempo, si trova a sopportare un ruolo che spesso lo supera, obbligandolo a volte a reazioni d'eccessivo coinvolgimento, di freddo distanziamento o ancora a comportamenti contraddittori e umorali, di cui molti nostri figli sovente parlano, raccontando delle loro giornate. In questo crogiuolo di

contraddizioni abita però la dimensione educativa, oscillante tra emozioni individuali ed esigenze della vita sociale. Come per l'educatore anche per il docente assumere questa dimensione è difficile ma ad essa non può sfuggire. Come può il docente, soprattutto se giovane e ancora allievo della vita, trasformarsi tutto d'un tratto in "maestro di vita"? Si diviene "maestri di vita" solo se si fa esperienza di vita, se si mantiene vivo il viaggio intrapreso dentro la propria esistenza e se non si testimonia ogni giorno l'amore per il Sapere e la gioiosa fatica ad imparare continuamente. Un docente che non testimonia più il proprio desiderio di continuare ad imparare è un docente oramai sterile. Come fare allora in modo che la complessità non divenga confusione, la interdisciplinarietà una sorta di Babele, l'educazione una mera informazione, il percorso in procedura e che l'anima si riduca al funzionamento

cerebrale? Come fare in modo che la ricerca del senso delle cose e dell'orizzonte della vita, che la Scuola dovrebbe in primo luogo testimoniare, trasmettere e costruire non si riduca in mero funzionamento competenziale? E' di questo viaggio e delle sue difficoltà che il docente deve essere appassionato per dare ai suoi studenti il gusto e il "desiderio", come scrive Recalcati, "di nuovi mondi". Come questo avvenga è arte che non accetta protocolli o formulari e forse nemmeno piani dettagliati della lezione, che non s'impara nei corsi d'aggiornamento o nell'anno d'abilitazione, ma nell'esperienza condivisa della quotidianità. E' un'arte che si apprende piuttosto nel clima di quella comunità educativa, capace di porre queste contraddizioni e queste difficoltà al centro di una quotidianità attorno a cui costantemente discutere. Parafrasando il poeta John Keats (1819) si potrebbe allora dire, "chiamate, vi prego,

la Scuola la "valle del fare anima". Allora scoprirete a che cosa serve la Scuola.

Graziano Martignoni*
Comano, 5 novembre 2011

¹ In questo testo uso la parola Scuola in modo generale ben sapendo che ogni grado della stessa, da quella primaria all'Università, presenta problemi e aspetti diversificati che meriterebbe una trattazione specifica. Tuttavia il filo rosso che dovrebbe accompagnare la navigazione del processo educativo e formativo delle nuove generazioni di cittadini è pur con parole e metodi diversi, comune.

* Medico, psichiatra e psicoanalista, professore al Dipartimento di Scienze aziendali e sociali (DSAS) della Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI); insegna psicopatologia al Dipartimento di Psicologia dell'Università di Friburgo.



Scuola: si cambino libri e autori *

La direttrice del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) ha dunque - e finalmente, aggiungo - lanciato la spugna. Non conosciamo - per rimanere in metafora pugilistica - chi dei suoi secondi abbia deciso dall'angolo di (far) lanciare il classico asciugamani anche perché per la verità rare volte l'abbiamo vista de facto combattere pubblicamente sul ring della scuola reale e quindi - da spettatori comunque interessati - poco sapevamo e sappiamo sul vero valore del suo pugno. E se lo stesso doveva essere giudicato da attendibili frequentatori della "palestra dfa", più di qualche dubbio affiorava sulle di lei possibilità di mettere eventualmente al e sul tappeto problematiche che da troppi anni ormai assillano l'iter formativo dei nostri futuri docenti oltre che il costante aggiornamento di chi da tempo ormai è - spesso solo e disarmato - al fronte. Dopo il passaggio da ASP a DFA e quindi da DECS a SUPSI - e non è certo stato mero passaggio di cosmesi o di sigle - il malessere, per altro già presente, è subito apparso evidente e imbarazzante. Prova ne sia anzitutto il fuggi-fuggi di un corposo numero di eccellenti formatori, marcatamente a disagio di fronte a una palese carenza di chiare, percorribili e credibili linee direttive e operative. E tutto questo nella più importante "palestra formativa" del Cantone. E chi le palestre, sportive e non, le frequenta ben ci conferma che il rendimento risulta essere doppio se ci si va con piacere e convinti che - anche soffrendo - si otterranno buoni e visibili risultati.

Ma vi è una condizione imprescindibile che permette in ogni ambito di essere vincenti : conoscere molto bene la

realtà nella quale ci si dovrà muovere. Altrimenti detto - se si esclude la classica novità iniziale - i "paracadutati" raramente riescono ad avere successo se oltretutto non hanno modestia e acume nel circondarsi di capaci collaboratori - cosa nello specifico in parte anche fatta - ma che poi vanno apprezzati, ascoltati, supportati e, se necessario, difesi. Archiviato dunque il (salutare) ko, bisogna però ora guardare assolutamente e positivamente avanti ! Rendersi conto che il percorso formativo così come oggi è concepito e programmato necessita soprattutto per il settore medio e medio superiore di ampie rivisitazioni. Si torni in fretta anzitutto alla formazione totalmente "en emploi" dove chi sceglie - laureato - di diventare uomo di scuola vede, sente, percepisce (in tutti i sensi) e vive subito la "scuola vera". Con una cornice pedagogico-didattica e di specifica materia, certo, datagli a supporto (anche) da specialisti di un Dfa dove però chi vi opera ha a sua volta una puntuale e totale cono-

scenza della scuola che sta "vendendo". E oggi non è sempre così, anzi ! In questi ultimi anni, va pure detto forte, si sono fatti in più ambiti del mondo scuola - formazione professionale, servizio di orientamento, sistema bibliotecario, sostegno pedagogico..... - importanti, qualificanti e vincenti passi avanti. Marciare sul posto o peggio regredire per volere cocciutamente percorrere altre vie in un ambito determinante come quello della formazione del corpo docenti sarebbe imperdonabile.

E il momento del vero cambiamento, con pure Harnos alle porte, è dunque ancor più imperdibile. Non si volti dunque semplicemente, come spesso già fatto per pateticamente imbonire, la solita pagina. Si cambi invece con convinzione libro e, dove necessario, autori!

Franco Lazzarotto

* Articolo pubblicato su LaRegione Ticino l'8 novembre 2011.



DFA: polo, colo, molo!

Definire con dodici semplicissime lettere il maggior centro formativo della nostra scuola potrebbe sembrare di primo acchito irriverente, soprattutto in un mondo in cui spesso e volentieri si usa - e talvolta anche abusa - di forbitissimo linguaggio sulla cui reale applicabilità e successo si potrebbe a lungo disquisire.

E' comunque fuor di dubbio che il DFA - e nello specifico mi limiterò alla sola formazione dei Docenti di scuola media e media superiore e al loro aggiornamento lasciando a chi lo vive la valutazione sul mondo della scuola dell'infanzia e elementare - deve essere, meglio sarebbe ora dire diventare, il vero **polo** trainante della formazione e dell'aggiornamento dei nostri insegnanti. A lui dovrebbe dunque far riferimento tutto il "mondo scuola" poiché da esso e in esso dovremmo trovare percorsi, stimoli, progetti e risorse (umane e monetarie) giuste, credute e credibili da investire poi nel nostro percorso formativo giornaliero.

Per far questo occorre anzitutto che noi, fruitori, guardiamo al polo stesso con positività, fiducia e spirito collaborativo. Dal polo stesso di contro ci aspettiamo quanto sopra descritto, ma fornitoci - e qui sta il punto cruciale - a misura di "scuola nostra". Ed è proprio da qui che parte (anche) l'attuale e non più ignorabile scollamento. Accogliendo nelle sedi i nostri futuri colleghi, ci accorgiamo infatti come da subito loro avvertano un senso di sopportata frustrazione lungo un percorso che invece di essere affrontato con positività viene palesemente subito e del quale si aspetta unicamente fine corsa.

La garanzia di successo di un'operazione è fortemente e direttamente proporzionale alla positiva "rabbia" che chi parte per centrare il suo obiettivo ha in corpo. Ora, se nello specifico l'obiettivo è quello di arrivare ad avere ottimi Uomini di scuola, è innegabile che per chi lo vuole diventare, e quindi - come detto -

buttarsi a capofitto nell'operazione, il mondo della scuola deve risultare oltremodo attrattivo. E ora non mi sembra proprio essere sempre il caso, anzi!

E la serie di motivi - formazione non totalmente en emploi in primis - è pure ben conosciuta, prova ne sia che attenti e sensibili addetti ai lavori (compreso un bel gruppetto di ottimi Formatori), già hanno cercato in più occasioni e ambiti - non sempre ascoltattissimi... - di correggere un tantino la rotta.

E sono proprio questi motivi che andrebbero e andranno subito e a fondo discussi in questo imperdibile momento di transizione della conduzione.

Certo - va subito detto chiaro - non illudiamoci che il semplice quanto importantissimo cambio di comandante faccia da solo virare con una sola manovra verso giusta rotta la nave. E nessuno chiede pure virate da offshore ben sapendo di trovarci in porti talvolta anche angusti in cui la nave appena ci sta.....

Urge invece capire assieme - lo risottolineo, assieme - chi e cosa è al posto giusto e chi e cosa invece lo è meno o per nulla. In un polo di tale importanza insomma vi è spazio unicamente per chi e per ciò che è totale garanzia di efficienza e ha totale conoscenza della realtà che va propinando e nella quale sta operando.

E qui si inserisce la funzione di **colo**: se le premesse sono quelle sopradescritte, bisogna avere competenza e coraggio per dire pure ab initio a chi soprattutto si affaccia al mondo scuola - ripeto SMe e SMS nello specifico - se quella è veramente la sua strada o se di contro già è stata scelta dopo tentativi vari in altri ambiti e se quindi è palesemente già diventata scelta di chiaro comodo. E questo modo di agire è anzitutto e al di là del professionale estremamente corretto e onesto verso un'intera Comunità - pagante in tutti i sensi - poiché inserire "mine vaganti" in aula per i prossimi quarant'anni vuol dire servire male e/o

addirittura rovinare tre generazioni di giovani.

Ma per poter dire a qualcuno: "si accomodi altrove", occorre che chi lo dice e lo decide sia inattaccabile, creduto e credibile. E lo stesso discorso vale ovviamente per chi questo giudizio lo deve dare - altrettanto per ruolo e per (supposta) competenza - dal fronte scuola (Direttori ed Esperti in primis). Da questo ne deriva che nel mondo della formazione e dell'istruzione non vi è spazio alcuno per una cromaticità delle nomine o per spaesati "paracadutati".

Ma solo così, DFA e "Scuola vera" potranno trovarsi assieme e fungere da attrattivo ed attraente **molo** di partenza o aggiornamento per Colleghi che - se ben supportati, ascoltati, criticati ovviamente quando necessario, ma soprattutto formati - inizialmente e in corso di carriera - da veri conoscitori del "mare scuola" - spesso procelloso, non dimentichiamolo mai... - hanno gran voglia di accompagnare i nostri giovani nella loro prima quanto più importante e marcante crociera della loro Vita!

Ho voluto lanciare un messaggio volutamente provocatorio quanto sicuramente urgente e spero foriero di incontri, riscontri e fors'anche - mi auguro solo positivi e costruttivi - scontri.

L'anagrafe mi porta tuttavia e purtroppo però anche a temere - sperando di essere smentito dal "nuovo" - che spesso certe rivendicazioni che giungono dal fronte partono certo in lingua... nostra, ma spesso per chi le dovrebbe leggere (a scusante dello stallo ?...) sembrano essere state redatte in arabo...

Ed allora - con gli auguri sinceri e non di rito al nuovo Comandante della nave scuola DFA - in tal modo mi firmo.

Franco Lazzarotto

Otto temi per la scuola

Una piattaforma per la discussione fra insegnanti e nella scuola.

Il seguente documento è stato presentato e discusso in occasione dell'assemblea del Movimento della scuola dello scorso 5 ottobre. Gli otto temi rappresentano un'interessante piattaforma per avviare un confronto e un dibattito pubblico di cui oggi la scuola ha un urgente bisogno. Per questo motivo riteniamo importante ospitarlo nel dossier DFA: una questione aperta. Il testo è stato finora esaminato in diversi collegi dei docenti di scuola media e media superiore; i collegi del comitato del Movimento della scuola sono volentieri a disposizione per presentarlo e promuoverlo in altri collegi che ne facessero richiesta.

1. La formazione iniziale e il ruolo culturale dell'insegnante.

All'insegnante è affidato un mandato civile tra i più difficili e significativi: assicurare la crescita umana, intellettuale e culturale della persona. Per farlo egli deve disporre di condizioni politico-istituzionali favorevoli e di un'adeguata formazione. La buona formazione è fondamentale per contribuire a far buoni gli insegnanti. Negli ultimi anni, di fronte ai cambiamenti della popolazione scolastica e alla crisi dei modelli educativi, si è scelto di affrontare il problema con un'accentuazione della formazione pedagogico-didattica, mortificando la dimensione scientifico-culturale e il ruolo politico-educativo della professione. Sono mutati i requisiti per l'ammissione all'insegnamento e significativo è il caso del settore secondario inferiore, dove per l'accesso alla professione si richiede oggi il semplice titolo di bachelor (tre anni di università) mentre si è prolungato l'obbligo di formazione pedagogica fino a quasi due anni.

Si tratta di riforme, sempre imposte dall'alto, senza nessun coinvolgimento degli insegnanti, che non solo hanno modificato i percorsi formativi, ma anche hanno contribuito a ridisegnare il profilo

professionale del futuro docente. Noi riteniamo che oggi sia venuto il momento per:

- una verifica dei percorsi formativi per i docenti dei settori medio e medio superiore (non certo buoni solo per il fatto di essere compatibili con norme intercantionali o internazionali) e una loro riforma;
- il mantenimento dei requisiti di una formazione culturale solida (master) per l'accesso ai settori del secondario;
- l'eventuale abbandono della formazione pedagogica a tempo pieno e il ritorno a una formazione in corso di impiego, più efficace e meno punitiva per chi sceglie la professione di insegnante;
- un serio bilancio degli orientamenti adottati, delle formazioni proposte e della gestione dell'istituto attualmente preposto alla formazione degli insegnanti.

2. La formazione continua dei docenti.

Il mestiere dell'insegnante rinvia, per la natura stessa del mandato che lo qualifica, alla possibilità di mantenere vivi in corso di carriera i processi di formazione e di autoformazione. La curiosità intellettuale e il piacere dello studio sono tratti significativi di una professionalità sicura ed è questa la dimensione che oggi deve essere istituzionalmente garantita all'insegnante.

Purtroppo il peggioramento delle condizioni di lavoro (aumento dell'onere lavorativo, accresciuto impegno nella gestione delle classi, nuove attività sollecitate dalla società o legate al funzionamento dell'istituto) ha invece comportato una chiara penalizzazione del tempo disponibile per l'aggiornamento e l'autoformazione. E quando negli ultimi tempi si è tornati a discutere di formazione continua, significativamente lo si è fatto nel senso di un ulteriore aggravio per il docente (per lo più in termini di un aggiuntivo obbligo di certifica-

zione dei percorsi formativi), senza spiegare quale peso si intende dare in futuro alle diverse modalità già oggi previste dalla legge in termini di tempo necessario e di riconoscimento istituzionale. Non è questa, a nostro avviso, la strada da percorrere. Riteniamo invece che:

- ci si debba chinare sul tema della formazione continua riconoscendo in egual misura tutte le sue dimensioni quali componenti essenziali del mestiere dell'insegnante;
- all'interno degli impegni professionali debbano essere liberati degli spazi significativi per la formazione in servizio;
- deve essere garantito il coinvolgimento attivo degli insegnanti nella definizione dei bisogni di formazione;
- è opportuna la definizione di un sistema di valorizzazione individuale e collettiva della formazione;
- devono essere garantiti la pluralità di offerta formativa e il pari riconoscimento istituzionale.

3. La progressiva “funzionarizzazione” della professione.

Nel corso degli ultimi vent'anni è affiorato spesso il tema della “professionalizzazione” dell'insegnamento. L'attenzione si è rivolta soprattutto agli aspetti psico-pedagogici e didattici, in una prospettiva che è stata perlopiù di acquisizione di un bagaglio tecnico e operativo. L'insegnante come operatore socio-didattico ha visto così mortificata la matrice intellettuale e culturale della professione. La passione per la conoscenza, la curiosità intellettuale, il piacere dell'approfondimento riflessivo e del dibattito scientifico sono in realtà delle condizioni essenziali dell'insegnamento. Se il maestro se ne allontana smarrisce la propria identità.

Da tempo assistiamo invece al tentativo di ridefinire la professione in termini di funzionariato didat-

tico e di “mansionario tecnicistico”. In un’ottica prevalentemente amministrativa, scarsa o nulla attenzione è rivolta alla dimensione libera del lavoro intellettuale. Quando ci si sforza di definire contabilmente la totalità del tempo di lavoro (vedi i contratti dei docenti della SUPSI), lo si fa attraverso il computo annuo delle ore di lavoro. In altri casi si pensa di cambiare lo statuto di alcune categorie di docenti (è il caso recente dei docenti di sostegno pedagogico delle scuole medie), in modo da farli presenziare più ore in sede ed ostacolare la collaborazione “libera” con i colleghi di materia. Noi riteniamo che la flessibilità e l’autonomia che contraddistinguono il mestiere dell’insegnante siano elementi sostanziali e motivazionali della professione: anzi sono garanzia della qualità con cui si affronta il mandato educativo.

4. Le condizioni salariali e di lavoro dell’insegnante.

I mutamenti nella composizione delle classi intervenuti negli ultimi decenni (maggiore eterogeneità linguistica e socioculturale, mutamento dei paradigmi cognitivi e dell’identità culturale dei giovani) nonché il sensibile aumento degli oneri lavorativi (in classe e nel rapporto con gli allievi e i genitori) non sono stati accompagnati da un’adeguata rivalutazione degli aspetti retributivi e neppure da una rivisitazione critica delle condizioni di lavoro. Al contrario l’autorità ha scientemente deciso di ignorare questi mutamenti, mentre una serie di oggettivi peggioramenti ha indebolito l’immagine, la percezione sociale e l’attrattiva della professione di insegnante.

Oggi, in Ticino, il confronto con il trattamento salariale degli altri cantoni svizzeri è impietoso: quasi sempre, e per i diversi ordini scolastici, l’insegnante ticinese è fra i meno pagati. La politica dei risparmi portata avanti dal Consiglio di Stato ha intaccato il quadro retributivo della professione: riduzione del salario d’entrata alla professione, soppressione o riduzione di talune indennità, rincaro annuo non compensato, contributi pensionistici aumentati e prestazioni ridotte. Per i docenti delle scuole

cantonali è stato anche aumentato l’onere di lavoro, senza compenso alcuno, e in Ticino (diversamente da quanto accade in altri Cantoni) continua a non essere previsto alcuno sgravio per gli insegnanti ultracinquantenni.

È dunque evidente che la professione dell’insegnante, già oggi poco attrattiva, diventerà sempre meno ambita. Per la qualità del lavoro scolastico è invece indispensabile tornare a investire nell’educazione, sia proponendo dei salari adeguati alla funzione, sia migliorando le condizioni lavorative del docente. Solo così sarà possibile incrementare il numero di interessati e poter reclutare i migliori potenziali candidati. L’attuale situazione delle finanze cantonali occulta in realtà un livello della spesa scolastica nettamente insufficiente.

5. L’attrattiva della professione.

Per far fronte alle sfide della scuola di oggi occorre una politica di reclutamento del corpo insegnante in grado di attirare verso la professione persone di elevato profilo pedagogico e culturale e con alto grado di qualifiche. È invece in senso decisamente contrario che si è intervenuti nel corso degli ultimi quindici anni, nonostante il fabbisogno accresciuto generato da un importante ricambio generazionale, giungendo di recente a discutibili palliativi nelle materie in cui i posti da attribuire superano

ormai il numero di candidati idonei.

Considerato l’obiettivo prolungamento della formazione per accedere all’insegnamento, i rischi nel campo educativo per il prossimo futuro ci sembrano concreti. Se ne possono già delineare alcuni:

- l’insegnamento potrebbe diventare una professione di ripiego, più o meno transitorio, per chi non avrà migliori prospettive;
- sul piano sociale c’è da attendersi una femminilizzazione della categoria insegnante, ciò che significa – come in passato per altre professioni – una minore considerazione pubblica della professione;
- la carenza di insegnanti in determinate materie (fenomeno già in atto) può indurre ad assumere candidati non idonei e all’offerta, da parte del datore di lavoro, di facili scorciatoie nel percorso di formazione disciplinare, con le conseguenze che tutti possiamo immaginare;
- è da ipotizzare un crescente ricorso all’assunzione di docenti provenienti dall’estero (con titoli riconosciuti dalla CDPE), i quali hanno spesso una scarsa conoscenza della nostra realtà scolastica.

Di fronte a queste prospettive, tutt’altro che pessimistiche, noi pensiamo sia necessario un impegno politico a salvaguardia del



prestigio e dell'attrattiva della professione di docente.

6. Il “fare scuola”: modelli e condizioni mutate.

Insegnare oggi è più difficile rispetto al passato. La scuola è confrontata con una situazione complessa, caratterizzata da crescenti diversità culturali, linguistiche, cognitive, sociali, religiose. Gli allievi vivono in un contesto mediatico dove tutto cospira a indebolirne la definizione di luogo preposto allo studio, alla riflessione, all'acculturazione. Da istituzione consacrata alla formazione della persona, la scuola ha progressivamente ridisegnato il suo profilo in termini di servizio educativo in grado di soddisfare ogni esigenza. L'allievo e le famiglie hanno assunto così le vesti di “clienti” in una società che demanda alla scuola dei compiti educativi a largo spettro e contemporaneamente esige un'alta qualità dell'istruzione e una progressiva finalizzazione del sapere.

Se vuole fare bene il suo lavoro, l'insegnante deve tenere conto dei contesti socioculturali e familiari nei quali i suoi allievi crescono, dei loro comportamenti individuali e di gruppo, come pure di possibili disturbi specifici legati all'apprendimento e ai nuovi paradigmi culturali. Ma tutto e da solo il docente non può fare. Anzi emerge la consapevolezza di una sostanziale inefficacia del proprio ruolo, che spesso poi produce insoddisfazione se non senso di impotenza e in taluni casi l'accentuarsi di sindromi di *burnout*.

Crediamo sia ormai giunto il momento per un intervento a favore del docente e dell'insegnamento, per esempio attraverso una sensibile riduzione degli effettivi di classe, il potenziamento dei servizi di accoglienza e di sostegno pedagogico e l'aumento delle risorse a disposizione degli insegnanti che assumono il ruolo di docente di classe.

7. Harnos: l'insegnamento e l'insegnante sotto pressione.

Il progetto Harnos, che il Ticino ha sottoscritto, non comporta solo il principio di un'armonizzazione dei sistemi educativi e di un adegua-

mento delle strutture scolastiche. Di fatto, dietro questi aspetti risibili della riforma affiora una concezione strumentale dell'attività didattica. La volontà politica di misurare il rendimento dei sistemi formativi esercita un influsso sugli obiettivi dell'insegnamento e sul modo di fare scuola. Una seria valutazione dei risultati ottenuti è un obiettivo valido e imprescindibile, ma è fortemente riduttiva la scelta di operare questa misurazione unicamente attraverso degli standard nazionali. Una valutazione standardizzata porta inesorabilmente a misurare solo ciò che è misurabile, trascurando ciò che sarebbe veramente importante valutare; passare dal “misurare ciò che si è insegnato” all’“insegnare ciò che sarà misurato” costituisce un passo breve.

Il lungo elenco di nuove responsabilità formative (le varie “educazioni”) introdotte nella scuola, la concezione del lavoro educativo in un'ottica puramente strumentale, la scelta (illusoria) di incentivare la qualità mediante misurazioni del tipo sopra accennato sottopongono l'insegnante e gli allievi a una pressione inaccettabile e sacrificano una seria formazione di base.

L'articolo 2 della Legge della scuola (Finalità) non lascia invece dubbi su quale sia il suo mandato civile e culturale: *La scuola promuove...lo sviluppo armonico di persone in grado di ...realizzare le istanze di giustizia e libertà ... In particolare educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese.*

8. Riforme scolastiche, idealità e finalità educative.

Nel campo educativo gli ultimi decenni sono stati indubbiamente ricchi di cambiamenti, ma avari di riflessione partecipata. Il susseguirsi delle riforme ha tradotto operativamente un senso di disagio che ha coinvolto gli insegnanti e i sistemi scolastici. L'insistenza con la quale si è fatto ricorso a cosiddetti principi di qualità ha mascherato una crisi profonda dei

paradigmi educativi. L'inefficacia di formule, metodologie e procedure è apparsa evidente quando non accompagnate dalle necessarie risorse finanziarie e da un'idealità politica e pedagogica capace di attribuire loro senso e pregnanza. Se gli anni '60 e '70 del secolo scorso erano stati determinanti per il dibattito sulla scuola e la motivazione degli insegnanti all'interno di un disegno ideale di democratizzazione degli studi, il trentennio successivo è invece stato caratterizzato da numerosi aggiustamenti del sistema pedagogico a cui ha fatto difetto un adeguato contesto ideale e un concreto coinvolgimento dei docenti. I luoghi decisionali e della riflessione pedagogica si sono progressivamente spostati fuori cantone ed il modello proposto dall'OCDE o dagli organi dell'UE è distante anni luce dai principi che sin qui hanno retto la nostra scuola.

Il mondo della formazione è oggi attraversato da una profonda crisi, al punto che si parla sempre più di emergenza della questione educativa. Ciò che è messo in discussione è la possibilità di educare e il senso stesso dell'educare. L'apertura di un dibattito pubblico intorno alla definizione delle politiche scolastiche è una condizione ineludibile per un miglioramento della scuola. A quali finalità essenziali deve rispondere oggi il sistema educativo? Le difficoltà che appaiono sempre più nei passaggi da un ordine di scuola all'altro (SE – SM – SMS / Settore professionale) o ancora, la problematicità di un sistema formativo complesso qual è quello della scuola media ticinese, sono segnali chiari di un momento critico al quale si deve rispondere con l'apertura di un dibattito pubblico.

Gli insegnanti, soprattutto, devono avere le condizioni e la possibilità per tornare a essere protagonisti di questo dibattito.

Movimento della Scuola

movimentoscuola@gmail.com
<http://web.ticino.com/movimento-scuola>

Ermeneutica della *bugiarità*

È più facile credere ad un fatto verosimile ma impossibile piuttosto che ad un fatto possibile ma inverosimile. Aristotele la pensava così in merito alla capacità di decifrare la realtà da parte dell'uomo comune, il quale è disposto per sua natura a credere ciò che la sua "cultura" gli permette di concepire.

Per questo il concetto di verosimile sostituisce quello di vero, in un quadro immaginario il cui disegno è già tracciato, si tratta semplicemente di colorarlo a piacere.

La ricerca della verità al contrario, richiede che si debba ridisegnare da capo il quadro, impossessandosi delle chiavi di lettura critica della realtà.

Così accade che l'uomo comune, fondandosi sul concetto di verosimile, sia portato a credere più facilmente ad una serie di bugie, rivestite e truccate come verità anche se realmente impossibili, e giunga a sostituirne la realtà effettuale, con un succedaneo che trasforma il linguaggio e la rappresentazione del mondo, colorando il disegno astratto, con i colori

familiari della terra, rendendolo in questo modo così familiare, da farne qualcosa di più reale del mondo stesso.

La grande invenzione della tecnologia con i suoi potenti mezzi d'imitazione e riproduzione della realtà ha fatto il resto, inserendosi con precisione chirurgica all'interno di questo vuoto, riempiendolo con contenuti fuorvianti e inutili, che sostituiscono la dimensione del vero con quella del verosimile e creano così un quadro astratto e frantumato che ridisegna il mondo e riscrive il linguaggio e la lingua, sostituendosi del tutto ai principi aristotelici del vero.

Aristotele aveva capito con oltre duemila anni d'anticipo che l'uomo, un giorno, di fronte ad uno schermo luminoso, sarebbe giunto a digrignare i denti e a saltare sul pavimento con un joystick a forma di pistola in mano, e che alcuni di loro sarebbero poi usciti in strada, con una pistola vera a sparare su altre figure in movimento di forma umanoide.

Una bugia rivestita con i panni della verità e moltiplicata e diffusa

a dovere dalla potente tecnologia, ha prevalso nel sistema edonistico del capitalismo avanzato. La cosiddetta globalizzazione è la conseguenza e la prova che sempre di più l'uomo sociale del ventunesimo secolo utilizza il criterio nuovissimo, ma già previsto, di *bugia - verità* per credere di interpretare la realtà adeguatamente e magari anche arrivare a sacrificarsi e morire per questa ed è chiaro che ha perso definitivamente il senso della propria cultura, in cambio dell'accesso sfrenato al consumo e alla soddisfazione dei propri bisogni immediati e indotti dallo stesso sistema, in un circuito autodistruttivo e perpetuo.

Il verosimile ha sedotto e posseduto il vero in un amplesso tecnologico, dando luogo alla nascita di una prole inutile e mostruosa, il cui solo fine è lo sviluppo anormale di se stessa e le cui secrezioni infestanti segnano il pianeta con piaghe e cicatrici visibili a occhio nudo.

È la *bugiarità* la chiave d'interpretazione e d'analisi dell'uomo *sapiens-sapiens* nella fase ultima della sua evoluzione, che dopo aver prodotto gli utensili atti a riprodurre milioni di copie della realtà ed essersi divertito a riprodurli, ci si è perso dentro come in un labirinto e adesso non è più in grado di distinguere la copia dall'originale e forse non gliene importa neanche più, dell'originale, che in fondo è solo un concetto astratto, visto che lui si tiene in mano la copia concreta e se vuole la può scagliare lontano, verso un cielo piagato e plumbeo, oppure verso un cielo azzurro e ovattato salvato come sfondo del suo *desktop*.

Roberto Salek



La lacrima

Dentro di me:
pensiero obliquo
su precipizio
di balera.
Dentro di me:
Tango fuori tempo,
vertigine e volo,
danza trasparente.
Dentro di me:
sete.

È questa sete che sento spesso dentro, a spingermi: leggo, molto, cerco di capire quello che mi circonda, trovandomi spesso fuori tempo e trasparente. E questa danza assetata diventa la vita di altri, di quelli che saranno i personaggi dei miei racconti. Come Nassrin, nella “Lacrima”, frutto di una notizia letta su un quotidiano. Quello che succede nel mondo è fonte inesauribile. Le vite, spesso dimenticate, delle persone comuni: per me sono urgenti e necessarie, mi piace portarle alla luce. Come questa:

Ahmed, 10 anni, Baghdad
Un giorno ha chiesto al suo maestro cosa fossero le fragole. Le aveva viste disegnate su un libro: poteva colorarle, ma non le conosceva.

Rosse, allungate, dolci.
Lo so per sentito dire,
non le ho mai assaggiate.
La mia terra non le conosce,
dalle mie parti non si coltivano.
Zappare la mia terra
Mi fa paura
A dir la verità
mi fa paura anche camminarci
sulla mia terra.
Ha fame, ha sete,
è impaziente
e quando si arrabbia
esplode
la mia terra
e tutto diventa rosso.
Allora sì, riesco a immaginare
un campo di fragole.

Così si presenta Sabrina Hilpisch, l'autrice del racconto “La lacrima” che ha vinto la decima edizione del Premio di scrittura Dialogare 2011, premio organizzato dall'Associazione Dialogare-Incontri di Massagno. Ringraziamo l'associazione, proprietaria del testo, per averci dato la possibilità di pubblicarlo su Verifiche

La lacrima

Nassrin e suo fratello, Teheran giugno 2009

Tra poco scendiamo in strada, nelle vie del centro!
È pericoloso, lo sai.
Non fa niente, dobbiamo ribellarci!
Adesso è ora di dire BASTA!
Mi concede questo ballo, signorina?
Hai ragione. Dobbiamo essere in tanti, però. Faremo più resistenza.
Non preoccuparti, saremo in tanti...
E magari il mondo si accorgerà di noi.
Facciamo girare la voce, allora.
Avvisa gli amici con degli sms.
Mi concede questo ballo, signorina?
Eccoci arrivati, lì c'è la Piazza, anche se quasi irriconoscibile... C'è parecchia gente, non trovi?
Non pensavo ne sarebbero venuti tanti...
Te l'avevo detto, io...

E così tantE direi. Guarda quante ragazze con il braccialetto, incredibile!
Mi concede questo ballo, signorina?
Sono tutte dell'Università. Vedo anche qualche professore!
E quello è il medico dell'Università.
Non mi sembra vero. Studenti, professori, medici, intellettuali...
Tutti in Piazza con noi!
Mi concede questo ballo, signorina?
Dobbiamo stare attenti, tra non molto s'infiltreranno le guardie, probabilmente armate.
Dici che spareranno?
Forse no; sicuramente vorranno arrestare, far sparire alcuni di noi...
Mi concede questo ballo, signorina?
Stai attenta: sono in borghese, apparentemente innocui.
Bene, tengo gli occhi aperti.
Mi concede questo ballo, signorina?
Mi dispiace, non sono qui per ballare.

Peccato, allora mi segua, forse dopo cambierà idea. Adesso basta, protestare!

Aiuto! Qualcuno mi aiuti! Quest'uomo mi sta portando via....

Il fratello di Nassrin, risucchiato dalla folla, non può fare niente. Nassrin viene trascinata via dalla guardia in borghese che tanto vorrebbe ballare.
Ballare con una vergine, s'intende. Per lui queste ragazze, belle da morire, che si ribellano, non dovrebbero più ritornare alle loro case. Ma sono vergini, non si possono condannare a morte. E' la legge.

Sotto gli occhi di tutti, nessuna mano si tende.
La bellezza è come una colpa è un viso,

un velo,
ombra di uomo.
Il cuore batte,
gli occhi rispecchiano.
La colpa cucita addosso
rende l'anima grigia,
il passo incerto, le parole taglienti.
La colpa, addosso,
è una ferita,
il morso affamato

*Mi concede, allora, questo ballo,
signorina?*

Mai.

L'uomo a questo punto sembra perdere la pazienza, ma si impone di restare calmo. Soprattutto non vuole cedere alla tentazione di picchiarla.

Ah no? Non vuoi ballare? Non sai cosa ti perdi...
Perderei tutto l'oro del mondo, la mia stessa vita. Piuttosto.
Parli così perché sei una ragazzina, nubile e vergine, pensi di avere il diritto

di vivere, assicurato dalla legge.
Vorrei vivere, sì. Ma in un paese diverso, libero.
Quindi non ti importerebbe di essere condannata a morte...
Sono vergine. Lo hai detto tu. Non si condannano a morte le vergini.
Le si può condannare a tenere la bocca chiusa, a piegare la testa, ad arrendersi. È questo che vuoi tu. Questo è il tuo ballo.

Ti sbagli, cara. Il mio ballo è un altro, se non l'hai ancora capito. E tu, domani all'alba, sarai giustiziata. Ora puoi anche pregare, se vuoi. Per te e per tutte quelle come te.
L'uomo si alza e lascia la ragazza nella stanza umida e semibuia. L'angoscia dell'attesa la trasforma in un animale chiuso in gabbia. Urla e geme. Conati di vomito scuotono tutto il suo corpo. Trema e suda, si graffia la faccia. La disperazione si impadronisce di lei:

Passi che squarciano
orecchie tese,
Odore acre

di voglia repressa
Gusto di ferro
nella bocca
Abbraccio di tronco
secco e rugoso
Ombre si inseguono
tra buio e silenzio.

L'uomo farà ritorno, accompagnato da chi di dovere, per regolarizzare l'unione con la ragazza.

Poi vorrà toglierle quella lacrima che separa la vita dalla morte. Ma troverà la ragazza in un bagno di sangue. Aveva dimenticato sul tavolo, rozzo e sghebo, il tagliacarte.
Adesso, davvero, basta.

L'ultima luna
stanca
si nasconde
dietro il profilo della città.
Trascinata dal profumo acre
della sua luce.
Grido muto di libertà.

Sabrina Hilpisch



Testimonianze dalla Valle Calanca

Nella sua ultima ricerca che ha portato alla recente pubblicazione del libro **Rossa, Augio, Santa Domenica, Luoghi, Nomi, Storie***, Giorgio Tognola ricostruisce, attraverso testimonianze concrete di donne e uomini, la vita nei tre villaggi della Calanca. Si tratta di un lavoro paziente di ricerca, di interviste e appunti, altrimenti dimenticati, negli archivi del Moesano e nei testi della letteratura storica locale e non solo. Personaggi, istituzioni, strutture di potere esistenti, fatti storici e loro riscontri – con un occhio di riguardo per le donne della valle, con i loro vissuti e il loro prezioso apporto alle fatiche per la sopravvivenza – sono messi sotto la lente dall'autore, che ci restituisce un quadro dell'ambiente socio-economico della Calanca in un passato che spazia dal Medioevo al Novecento. Una seconda parte del libro è dedicata ai toponimi riferiti ai luoghi, alla presenza di fauna e flora, ai nomi e cognomi di persona. Tognola cura anche due contributi etnografici su costumi e rappresentazioni degli abitanti della valle, oltre al glossario di Primo Demenga (una raccolta di parole ed espressioni dialettali in uso a Rossa negli anni Cinquanta).

Vuoi raccontarci com'è nato questo tuo ultimo lavoro di ricerca? Quanto tempo ti ha impegnato?

Ho pensato a questo lavoro quattro anni fa; ero alla ricerca di carte su Santa Maria di Calanca, il villaggio dove mia madre è nata. Nell'archivio della Biblioteca Salita dei Frati a Lugano sono custoditi documenti dei Cappuccini che dalla seconda metà del Seicento al Novecento sono stati parroci di tante parrocchie del Moesano. Nella scatola con la dicitura “*Missione di Rossa*” ho trovato un manoscritto d'autore anonimo che ricostruiva la presenza dei Cappuccini nel villaggio definito “(...) un paese che a prima vista di chiunque si sia, mette orrore e spavento, non avendo ne pure il

frutto si usuale quale è quello della castagna, per essere tanto selvaggio”. Conclusa la ricerca su Santa Maria, e incuriosito dai materiali sul “selvaggio” villaggio calanchino, mi sono messo a scrivere. Il mio lavoro è durato tre anni e lo scorso il mese di agosto ho presentato quanto sono riuscito a ricomporre, basandomi su ciò che ho trovato negli archivi, nei lavori di studiosi della storia della Mesolcina e della Calanca, o incontrando anziani dei tre villaggi che dal 1982 costituiscono il comune di Rossa (802 abitanti nel 1733, 122 nel 2010).

Hai attinto a diverse fonti, specialmente all'Archivio a Marca (Archivio storico per il Moesano), inaugurato recentemente dall'omonima Fondazione, a Mesocco, in un'antica costruzione riattata.

Dopo aver sfogliato e trascritto documenti custoditi a Lugano, ho trascorso molte ore nell'archivio comunale di Rossa e in quello dell'Ufficio di stato civile del Moesano. I documenti che si trovano nell'Archivio a Marca di Mesocco, invece, li ho potuti consultare direttamente a casa, grazie alla digitalizzazione e alla messa in rete degli stessi. L'importante ricerca svolta da Cesare Santi e, in questi ultimi anni da altri volontari nell'archivio di Mesocco, mi ha permesso di accedere a lettere, contratti, quaderni contabili, testamenti, diari e fotografie. Dal mese di agosto tutte le carte sono custodite in una vecchia scuderia seicentesca trasformata in archivio, dove il ricco patrimonio potrà essere conservato con sicurezza e arricchito, per essere messo a disposizione di ricercatori e di coloro (privati ed enti pubblici) che vorranno. Nell'archivio si potranno depositare o donare materiali degni di essere preservati e conosciuti.

Quali documenti possiamo trovare in questo archivio? Da dove provengono?

Quali sono i rischi e quali le

opportunità nell'attingere a tali fonti storiche?

Le carte dell'archivio provengono in parte dalla famiglia a Marca, che nei secoli è stata presente in campo politico, economico, militare, sociale e anche religioso sul territorio svizzero ed europeo delle Tre Leghe. Altri documenti sono quelli donati o depositati da famiglie del Moesano.

La documentazione spazia in un tempo che va dal Quattrocento al Novecento e grazie all'accurata custodia, al lavoro di classificazione e di messa in rete, sono a disposizione dei ricercatori e di tutti coloro che desiderano indagare nel passato, magari alla ricerca delle proprie radici, o pensare al divenire del territorio in cui vivono e operano.

Quali riflessioni rilevanti sulla vita nei tre comuni hai potuto verificare o scoprire?

Povertà, violenza, conflitti di potere, fatiche delle donne e degli uomini, emigrazione: le scelte dei capitoli sono state dettate dai documenti trovati nella tua paziente ricerca o da altri criteri?

Il mio lavoro, un mosaico composto dalle tessere inedite dei documenti, integrati e confrontati con lavori di ricerca di studiosi – ricordo in particolare Arnoldo Marcelliano Zandralli, Adriano Bertossa, Rinaldo Boldini e Cesare Santi propone un excursus dall'epoca moderna a quella contemporanea e si sofferma sull'organizzazione della comunità attraverso gli statuti, sulle vicende demografiche con particolare attenzione alla condizione delle donne, sull'emigrazione e immigrazione, sull'uso del territorio (boschi e pascoli), sul ruolo avuto dai Cappuccini nell'istruzione o nell'alimentazione. Mi sono soffermato sui conflitti sorti tra i sostenitori della presenza dei frati Cappuccini nelle parrocchie, contrastata da chi invece sosteneva i sacerdoti della valle stessa e della

Mesolcina, e su altri conflitti sorti a proposito del taglio indiscriminato dei boschi. Ho ripreso i 780 toponimi elencati negli anni trenta e quaranta dal Rätisches Namenbuch, cercando di arricchirli con le testimonianze di alcuni informatori, e le leggende tratte dalla *Mythologische Landeskunde von Graubünden* di Arnold Büchli. Ho tentato pure di localizzare una parte que-

sti toponimi sulla carta topografica.

A quale pubblico si rivolge il tuo libro?

Prima di tutto penso a coloro che vivono nella valle, che si interessano del passato, ma anche del futuro dei tre villaggi; a coloro, e forse sono la maggioranza, che riconoscono le loro origini in quell'estremo angolo di mondo. Penso però

anche a chi, scoprendo “i villaggi selvaggi” vorranno conoscerli, apprezzarli e rispettarli.

Intervista raccolta da Graziella Corti

* Giorgio Tognola, *Rossa, Augio, Santa Domenica, Luoghi, Nomi, Storie*, Edizione Comune di Rossa 2011.

12 Mesi di romanzi

Leonardo Sciascia, *Il giorno della civetta* (Einaudi, poi Bompiani)

Il giorno della civetta compie cinquanta anni. Il romanzo, forse l'opera più importante di Leonardo Sciascia, certo la più famosa, uscì durante gli anni, in cui furono pubblicati romanzi come *Il Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa, *La ragazza di Bube* di Carlo Cassola, *I giardini di Finzi-Contini* di Giorgio Bassani, che ebbero poi una traduzione cinematografica, come la ebbe anche il romanzo dello scrittore siciliano. Una stagione, se così si può definire un breve periodo di cinque-sei anni, che rifletteva l'interesse della letteratura nei confronti della storia italiana, da quella risorgimentale, a quella della guerra partigiana fino a quella problematica e attuale della mafia, con punti di vista diversi e secondo questioni che costituivano allora e costituiscono ancora oggi il rovello interpretativo della storia italiana. Temi e problemi, che animarono un ampio dibattito, che è ben lontano ancora dall'essersi esaurito. Alla lista si potrebbe aggiungere anche *Il partigiano Johnny*, che ha anch'esso avuto una trasposizione filmica di recente, la cui vicenda editoriale è così complessa che non si può qui ripercorrere. (Ma su di essa e per una lettura di Fenoglio non solo più aggiornata e per qualche riferimento a quella temperie critica che ha velato l'importanza dei romanzi di quella stagione, di *La ragazza di Bube* e

del *Giardino* in particolar modo, si veda il bel saggio di Roberto Bigazzi, *Fenoglio*, Salerno Editrice, Roma, 2011).

Con *Il giorno della civetta* s'inaugura qualcosa di nuovo, che ha pochi riferimenti, se si esclude l'ambito storico, saggistico e documentario. Perché *Il giorno della civetta* è un saggio/pamphlet in forma di romanzo. I riferimenti culturali e letterari di Sciascia sono molto vari, e spesso si è accennato, con una evidenza più marcata, alla tradizione francese e in particolare allo spirito volteriano. Certo; ma anche, ovviamente, agli scrittori della sua terra, soprattutto a Verga, Pirandello, De Roberto, per indicare solo i più famosi. Il vero precedente è però *La storia della Colonna Infame* di Alessandro Manzoni, su cui del resto Sciascia ha scritto pagine di grande importanza, suscitando, come avviene spesso con lo scrittore siciliano, non pochi dissensi. Come il potere si manifesta, si perpetua e si cristallizza nelle istituzioni e si tramanda nelle sue varie forme. Con una sostanziale differenza, mi pare.

Il finale del *Giorno della civetta*, dopo la morte di Dibella, l'insuccesso del capitano Bellodi, con il suo trasferimento, e la scarcerazione di don Mariano, sono stati spesso interpretati come il perpetuarsi dell'ingiustizia, l'impossibilità di un cambiamento, e la sconfitta della legge come la sanzione definitiva e immutabile secondo cui tutto ritorna come era prima e nulla cambia. Ma

Sciascia non è Tomasi di Lampedusa, niente di più estraneo che la concezione della storia come una spianata immodificabile. Alla fine don Mariano e tutta la sua cerchia appaiono bensì vincenti, eppure anch'essi sono immersi nella solitudine di un paesaggio morale che non avverte l'abisso in cui vive. In fondo don Mariano, cioè il capo mafia, l'assassino, mentre s'insedia al comando il nuovo ufficiale, solo lui, di fronte all'irriverenza dei suoi accoliti, manifesta un atteggiamento più composto e rispettoso delle qualità dell'uomo che lo ha avversato. Tutti i romanzi di Sciascia sulla Sicilia non sono contraddistinti dall'immobilità della storia, come in Tommasi, e nella triade Verga, De Roberto, e del primo Pirandello del romanzo *I vecchi e i giovani*. La storia, dietro le parvenze dell'immobilità, in realtà attende solo, nelle forme di una drammaturgia della storia che lo avvicina a Alessandro Manzoni, un riscatto dal suo interno, sia dalla coscienza e volontà degli uomini sia dalle leggi che sapranno darsi. Nonostante il finale, non è tanto la legge che fallisce, quanto l'uomo, *in specie* il capitano Bellodi, giacché la legge può ancora aspettare di imporre le proprie ragioni. Nessuna visione, a mio parere, di impronta tragica o sofoclea, come è stato fin troppo spesso ripetuto, secondo una declinazione psicologica che è stata stampata sulla società siciliana: niente di quella *sicilianità*, impressa *auch*

ewig, che continua a essere perpetuata da una letteratura di intrattenimento, cioè la *sicilianitudine*, che ne costituisce il versante comico e parodistico.

Bisogna stare attenti dal non farsi trascinare dal finale. Perché *Il giorno della civetta* aspira bensì a proporsi come documento, ma è anche un romanzo, di cui delitti, omertà, meschinità e tradimenti, costituiscono gli inevitabili ingredienti cui deve, *romance* o *novel*, in un certo senso ubbidire per le sue intrinseche leggi. Dopo *Il giorno della civetta* Sciascia ha continuato in questa scelta narrativa, a volte con una più evidente e radicale predilezione per il pamphlet-romanzo, come nel caso di *Todo modo*, con scelte radicali sull'emergenza della mafia e del terrorismo e una presenza nel dibattito maggiore di quanto ci si sarebbe aspettati dalla naturale ritrosia del suo carattere. Con un atteggiamento, come si ricorderà, teso a rigettare ogni specialismo di fronte a mafia e terrorismo, che di fatto lo arruolò nella polemica contro chi si credeva in trincea e baluardo dello stato. Ma bisogna pur dire che, riguardando oggi, quegli avvenimenti, Sciascia venne, per

così dire, assunto in una polemica che finì per mettere un po' in ombra la sua operazione intellettuale di scrittore, a favore di uno schieramento politico, qual era quello del partito radicale, di cui egli era parlamentare, a scapito delle risorse di una coscienza critica che si stava imponendo nel paese, e ai tempi del *lungo periodo* che sono propri del mestiere dello scrittore. Ciò che accadde anche a Pasolini e all'opera in particolare *Petrolio*. Oggi colpisce il grado di previsione degli sbocchi dei fermenti politici della società in alcuni suoi romanzi, tanto che la sua opera può essere presa come prova non illusoria di quella ricerca attuale sulla capacità previsionale che ha l'opera d'arte, e il romanzo in particolare. Valga come esempio, ma se ne potrebbero fare altri, i presagi e le inquietudini che porteranno alla fine della Democrazia Cristiana, presenti in *Todo modo*. La lezione di Sciascia nascondeva tuttavia alcune insidie, l'eventualità, cioè, che l'aspetto della denuncia, cioè del pamphlet potesse prevaricare quello letterario, e ciò in fondo accadde per una sovrapposizione dello scrittore a cui non seppe o non poté rinunciare.

Sciascia e con lui Pasolini non hanno avuto molta fortuna, il loro esempio è andato perduto negli anni successivi non meno drammatici. Ma di recente il romanzo *Gomorra* di Roberto Saviano ne ha raccolto l'eredità. Anch'esso con una felice trasposizione cinematografica.

Gli amici di Sciascia, (con gli *Sciascia colloquia*) e la recente rivista *Todomodo*, presentata al Gabinetto Vieusseux di Firenze in novembre e il Convegno Internazionale svoltosi nel Castello Utveggi sono la testimonianza di un interesse sempre vivo per lo scrittore siciliano, di quanto ci sia ancora, per dir così, di inedito nella sua ricca personalità, dei molteplici rapporti che egli ha avuto, a dispetto del carattere molto schivo della scarsa disponibilità a viaggiare, comicamente ostentata nella cerchia di coloro che l'hanno conosciuto. Per questo ultimo aspetto si rimanda ad una prossima recensione al bel volume edito dall'editore fiorentino Olscki, editore meritevole delle iniziative sopra richiamate, sui rapporti dello scrittore siciliano con la Svizzera e con Lugano in particolare.

Ignazio Gagliano

I giochi di Francesco

IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

Palmira Lombardi

Olga Zanetti

Vito Dotta

Genoveffa Cometta

Francesco Volontè

Hanno deciso di fondare un club esclusivo. Un giorno si presentano alla loro riunione le signore,

Helga Locarnini

Roberta Visani

Quale delle due signore verrà accolta nel club? E perché?

A PESCA DI LOCALITÀ

Oggi nel cestino del signor PIETRO TAMI sono già andati a finire questi

pesci particolari i cui nomi sono **COMANO – LODANO – SESSA – LOCO – SOMEO**.

Quale tra queste tre nuove prede andrà a finire nel cestino?

CASTRO – CLARO – VAGLIO

Scarto iniziale (5/4)

GIRO A VUOTO

Alla ricerca di funghi boleti e porcini ho setacciato invano l'intero yxxx che si estende ben oltre i confini della località leventinese di Xxxx.

Cambio di vocale (5/5)

COLLAUDO SPECIALE

Un uomo nato sotto il segno del Toro provò il suo scafandro da palombaro

in una piscina più che satura di
xxxxx;
ciò capitò in Riviera, nel comune di
Xxyxx.

Soluzioni del n° 4/2011

Cambio di consonante (8/8)

ESCURSIONISTA DEVOTO
Cappello – Campello

Cambio di lettera (6/6)

VOGLIO LA PACE
Quieto – Quinto

Scarto iniziale (5/4)

IN LEVENTINA
Losco – Osco

Indice generale 2011

EDITORIALI

La scuola e la politica (La Redazione): 1/3
 Formazione forzata a suon di ECTS? (La Redazione): 2/3
 Un augurio di buon lavoro (La Redazione): 3/3
 Tutti a scuola (La Redazione): 4/3
 DFA: una questione aperta (La Redazione): 5-6/3

NOTERELLE VOLANTI

Noterelle volanti di Old Bert: 1/4 – 2/7 – 3/4- 4/8

ATTUALITÀ DIVERSE

Patate dolci e salario al merito (Tiziano Moretti): 1/12
 Stupefacente ma vero! (Roberto Salek): 1/14
 Da casa a scuola: meglio a piedi (Giuliano Frigeri): 1/18
 “Anchora spero di meglio” (Fabio Pusterla): 3/4
 VERIFICHE XL, dossier: 3/13
 Ermeneutica della bugiarità (Roberto Salek): 5-6/39

DIBATTITO E

POLITICA SOLASTICA

PISA e dintorni (Marco Leidi): 1/5
 Riforma sostegno pedagogico (doc sost. SM): 1/7
 La scuola pubblica per tutti (Gabriele Gendotti): 2/13
 Scuola pubblica: un cantiere sempre aperto (Raffaello Ceschi): 2/16
 Per una difesa della scuola (Fabio Pusterla): 2/18
 L'Associazione per la Scuola Pubblica (Saverio Snider): 2/21
 Insegnare è davvero ancora attrattivo? (Claudia De Gasparo): 3/8
 Sono aggressivo affinché ci si occupi di me (A.Guggenbühl, trad. G.Soldini): 3/11
 Scuola Pubblica, Anno nuovo, problemi vecchi (Franco Mombelli): 4/9
 Riforma di Bologna e SUP, (Giuliano Frigeri): 4/10

DOSSIER DFA

DFA quo vadis? (Francesco Cavalli): 5-6/4
 Pochissima apertura al dialogo (Claudia De Gasparo): 5-6/5
 Questioni di formazione (Roberto Salek): 5-6/10

DFA e territorio (Claudia De Gasparo): 5-6/13

Una gestione ispirata a modelli aziendali (R. Salek e R. Talarico): 5-6/14

Quale formazione per i futuri insegnanti? (Gianni Tavarini): 5-6/16

Il DFA, ovvero la pedagogia come ideologia (Tiziano Moretti): 5-6/18

Penuria di insegnanti e numerus clausus (Claudia De Gasparo): 5-6/24

L'importanza della relazione (Francesco Giudici): 5-6/25

Verso un nuovo modello educativo (C. De Gasparo – A. Frigeri): 5-6/26

Parole come pietre (Graziano Martignoni): 5-6/31

Scuola: si cambino libro e autori! (Franco Lazzarotto): 5-6/34

DFA: polo, colo, molo! (Franco Lazzarotto): 5-6/35

Otto temi per la scuola (Movimento della scuola): 5-6/36

DIDATTICA – PEDAGOGIA - FORMAZIONE

Scuola e formazione (Giacomo Viviani): 1/8

L'infanzia controllata (Allan Guggenbühl-trad G.Soldini): 1/10

Monopolio e appiattimento (AAVV): 2/8

Dall'aggiornamento alla formazione continua (Gruppo cant doc SM): 2/10

SCC con meno storia? (per l'atis M.Binaghi): 3/10

I ragazzi ci guardano (Lia De Pra Cavalleri): 4/4

Disoccupazione, formazione e integrazione (Giacomo Viviani): 4/13

INCONTRI INTERCULTURALI

Dalle Alpi al Tibet ((Antonella Trabattoni Pianezzi): 2/7

Educare ai diritti umani (Marco Leidi): 4/16

ARTISTI-PERSONAGGI-INTERVISTE-MUSEI

Evariste Galois, un rivoluzionario a tutto campo (Francesco Cavalli): 4/18

Ripartire da zero? Intervista a Tommaso Soldini (Rosario Talarico): 4/20

Voci dal sottosuolo (Orazio Martignoni):

Scrivere per non dimenticare (Fabio Soldini): 4/27

MUSICA

Festa del quarantesimo: 1/16

Sandro Schneebeli, chitarrista compositore (Graziella Corti): 4/23

LETTERATURA-LIBRI-POESIE

Wladimir Rosenbaum e Aline Valangin di Peter Kamber (Renato Simoni): 1/25

Un'esperienza educativa democratica (Renato Simoni): 2/24

E. O. Wilson, *Anthill*, Elliot Edizioni, 2010 (Tiziano Moretti): 2/26

Nino Borella, socialista di Frontiera di F.Mariani Arcobello (Rosario Talarico): 3/15

Il sole e il fango, pagine di poesie curate da F.Pusterla: 3/21

La voce di Gwen, www.radiogwen.ch: 3/31

Testimonianze dalla Valle Calanca (Graziella Corti): 5-6/42

Grazie, libri (A.Colombo, V.Nidola): 5-6/46

12 mesi di romanzi (Ignazio Gagliano): 1/28 - 2/28 - 3/28 - 4/29 – 5-6/43

RACCONTI

La donna indiana (Elisabetta Acomanni): 1/22

La lacrima (Sabrina Hilpisch): 5-6/40

LE INTELLETTUALI DI PROVINCIA

Angelina Bonaglia (L.Fornara, F.Lo Iudice): 1/21

Corinna Chiesa-Galli (F.Lo Iudice, L.Fornara): 2/23

DONNE IN POESIA

Nelly Sachs (Giusi Maria Reale): 3/25

SUD-NORD

L'ignoranza attiva (R.A.Rizzo): 3/26

GIOCHI

I giochi di Francesco: 1/31 – 2/31 – 3/29 – 4/31 – 5-6/44

I numeri indicano: fascicolo/pagina

Grazie, libri!

Ho sorriso con Elmer quando gli elefantini vedono per la prima volta Nonno Natale.

Ho fatto OOOHHHH! quando Nina e le altre lucciole si mettono assieme a forma di luna.

Ho avuto paura per Hortensia quando ha incontrato i due gemelli vampiri nella cappella funeraria.

Ho riso ogni volta che il Principe Azzurro faceva la figura dell'imbranato di fronte alla Bella Addormentata.

Ho scoperto grazie a Focus Junior che i gemelli monovulari hanno le impronte digitali leggermente diverse.

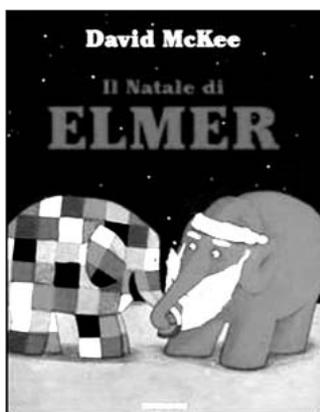
Ho vissuto con grande partecipazione emotiva le disavventure di Bob e Marie-Claire.

Ho provato immenso piacere leggendo Erri De Luca. Il suo modo di scrivere ricco di figure retoriche mi arricchisce l'anima.

GRAZIE, LIBRI!

(V.N.)

David McKee, **Il Natale di Elmer**, Mondadori



Finalmente una nuova storia di Elmer, l'elefante variopinto! Sapete che il primo libro, quello nel quale Elmer, stanco di essere diverso dagli altri, si rotola in un mucchio di bacche grigie e diventa finalmente color elefante, è apparso in Italia ventun anni fa?

Elmer, come Spotty, Zigozago, la Pimpa, Piuma e pochi altri, HA LUNGA VITA!

In questo nuovo libro sta per arriva-

re il Natale. Gli elefantini sono eccitatissimi così Elmer li porta a fare un giro, a giocare e cercare l'albero. L'abete viene addobbato e molti regali vengono messi ai suoi piedi. La notte di Natale Elmer sveglia gli elefantini dicendo che se si nascondono bene possono vedere Nonno Natale che viene a prendere i regali sotto l'albero per portarli ai bambini che non ne hanno. In cambio, di nascosto, Nonno Natale lascia un regalo per ogni elefantino. "Caro vecchio Nonno Natale!" dice Elmer sorridendo.

(3/5 anni)

S. Menezes / G. Ferri, **La Lucciola Nina**, Nord-Sud

"Credi che un giorno potremo essere luminose come la luna?" chiede la lucciola Nina alla mamma. "Che strana domanda! Dormi, Nina, dormi!" risponde la mamma. Ma la luna, dal cielo, sente il desiderio di Nina e la aiuta a realizzarlo. Il giorno dopo, fingendo di essere stanca e di aver bisogno di un po' di vacanza, chiede alle lucciole di sostituirla. Nina, eccitatissima, dice alle compagne: "Svelte! Mettiamoci tutte in cerchio tenendoci per mano! Tutte quelle che non formano il cerchio stanno all'interno. Pronte... VIA!" E nel cielo appare una grande e luminosissima luna.

A volte soltanto formando un gruppo affiatato è possibile raggiungere un obiettivo o realizzare un sogno!

Il libro della lucciola Nina ricorda le storie di Marcus Pfister (l'inventore del Pesce Arcobaleno) perché ha una morale molto forte e dichiarata e per le pagine che brillano di luce d'oro.

Ma chi ha detto che con i bambini non si può parlare di morale?

(3/5 anni)

Beatrice Masini, **Zannette rosse**, EL

All'inizio della storia c'è una bambina, Hortensia, che aspetta i suoi genitori che stanno finalmente tornando a casa dopo un viaggio d'af-

fari e di piacere di due anni. Hortensia è una bambina di ottima famiglia: ha un'istitutrice privata, una schiera di governanti e domestici, un numero infinito di giocattoli, regali che arrivano ogni giorno dai genitori in viaggio, armadi pieni di vestiti... Non le manca proprio niente. Solo una mamma e un papà PRESENTI.

Purtroppo nell'ultimo passaggio marittimo, dalla costa francese a quella inglese, la nave dei genitori di Hortensia viene affondata da una terribile tempesta e la povera bambina si ritrova orfana.

Hortensia deve lasciare la casa di Londra perché viene affidata a uno zio che vive in una villa nei Cotwolds.

Lo zio, grande cuoco, è gentile con Hortensia ma non se ne intende di bambini e vuol essere lasciato tranquillo con le sue ricette.

La bambina, libera e sola, comincia a esplorare il giardino e scopre un'antica cappella funeraria. Entra e, leggendo ad alta voce due nomi incisi su una lastra di marmo, risveglia due cugini gemelli scomparsi lo stesso giorno, molti anni prima, all'età di nove anni, a causa di un terribile morbo.

Parlando, Hortensia scopre che in realtà i due cugini sono due vampiri. Ma... in fondo sono solo due bambini e Hortensia ha voglia di avere qualcuno con cui giocare! È possibile "guarire" un vampiro?



La villa dello zio ha un'enorme biblioteca e, si sa, nei libri si trova una risposta a tutte le domande!

Una storia tenera e divertente, l'ottava della serie BELLE ASTUTE E CORAGGIOSE.

(8/10 anni)

Annalisa Strada, **La Bella Addormentata è un tipo sveglio**, Piemme



Di solito succede che il Principe bacia la Principessa, si sposano con una grande festa e vivono felici e contenti per molti anni.

Non succede che il Principe tenti di buttar giù la porta con una spallata e che poi la apra con la chiave trovata sotto lo zerbino!

E non succede nemmeno che la Bella Addormentata svegliata dal bacio dica: "Ancora dieci minuti...!" E neanche che, guardando il Principe Azzurro, lo chiami Maggiordomo Azzurro e si faccia portare la colazione a letto!

Ma questa è una storia tutta diversa.

Dopo aver dormito cento anni, la Bella Addormentata non vuole sposarsi e rinchiudersi in un altro castello! Vuole scoprire il mondo e vedere cosa è cambiato, in questi cento anni!

E il povero Principe Azzurro la segue ovunque sperando che, alla fine della storia, accada veramente quello che deve accadere.

Il libro è molto divertente perché... la Bella Addormentata è un tipo VERAMENTE sveglio!

(8/10 anni)

Focus Junior, **Ma quante ne sai?**, Mondadori

I libri di Focus Junior sono progettati per ragazzi svegli e curiosi. Per ragazzi pieni di domande sullo spazio, sulla Terra, sui dinosauri, sul corpo umano, sulla tecnologia, sulla geografia, sulla storia, sulla società, sulle cose strane, sui records... Ragazzi che forse non amano "star fermi" dentro un libro di narrativa: preferiscono saltellare qua e là in queste trecento pagine di risposte a tutte le curiosità.

(11/14 anni)

Gregory Hughes, **Sganciando la luna dal cielo**, Feltrinelli Kids

I protagonisti di questa storia sono due fratelli: Bob e Marie-Claire (soprannominata "il Ratto"). Orfani di madre, vivono con il padre a Winnipeg, in Canada.

Marie-Claire ama il cinema e sogna di diventare una grande attrice; Bob legge poesie.

Un giorno, tornando da scuola, trovano il papà morto, colpito da un attacco cardiaco. Dopo lo shock e la tristezza iniziali, i due fratelli capiscono che se non vogliono finire in un orfanotrofio, l'unica possibilità che hanno è quella di scappare.

Così prendono le loro biciclette, due sacchi a pelo, due zaini con le cose di prima necessità e partono per New York. Perché New York? Perché lì vive lo zio Jerome, fratello di papà! Ma Bob e Marie-Claire non sanno l'indirizzo dello zio e, di lui, hanno solo una vecchia foto sbiadita. Inoltre si dice che sia uno spacciatore...

Dopo aver viaggiato nascosti in un treno merci, i due fratelli arrivano nella grande New York e si accorgono subito che trovare zio Jerome non sarà un'impresa facile!

Raccontare tutto quello che Bob e il Ratto vivono prima di trovare lo zio è praticamente impossibile: incontri pericolosi con criminali di strada, notti passate nel parco pubblico, strane amicizie...



Nel finale a sorpresa, tutti i fili della storia troveranno il loro posto nella trama di questo libro pieno di suspense e di colpi di scena.

(12/15 anni)

Erri De Luca, **I pesci non chiudono gli occhi**, Feltrinelli



Forse aveva proprio ragione quel giornalista che, presentando questo ultimo capolavoro di De Luca ha scritto: "...gli scrittori sono come gli uccelli: fanno sempre lo stesso verso."

È vero. Erri De Luca scrive spesso di ragazzini che crescono e scoprono la vita parlando con gli adulti e compiendo piccole o grandi imprese. Penso a "Montedidio" e a "Il giorno prima della felicità".

Erri De Luca scrive: "L'infanzia smette ufficialmente quando si aggiunge il primo zero agli anni."

Infatti il protagonista del libro ha dieci anni. È bravo a nuotare ma non è bravo a difendersi. È un grande lettore e la parola "amore" l'ha sempre vista solo scritta. Nell'estate dei suoi dieci anni scopre il significato di questa parola difficile e misteriosa. Sulla sua pelle.

E ogni lettore è lì, nella spiaggia, insieme a lui e, se è fortunato, riesce a rivedere anche un po' se stesso, a dieci anni!

"Adesso qui sta bene la parola fine, sorella minore di confine e di finestra chiusa." così termina il libro.

(dalla Scuola Media in avanti)

Anna Colombo e Valeria Nidola

GAB 6900
LUGANO 3

VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO

Foto di copertina: Dolores Caratti Talarico

Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso



cultura educazione società

VERIFICHE

Anno 42 - n.5/6 - dicembre 2011

DFA: una questione aperta

VERIFICHE