

cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 54

Nr.03

Ottobre 2023



È un fascicolo tematico quello che presentiamo ai nostri lettori, centrato sulla formazione iniziale e continua dei docenti, tema delicato, su cui *Verifiche* si è spesso e a più riprese chinata.

Ne accenniamo nell'**editoriale** assieme ad agende scolastiche contestate, prestazioni pensionistiche incerte e crisi di credibilità professionale.

Ospitiamo testi di carattere generale e teorico: l'intervista al pedagogista olandese **Gert J. J. Biesta** raccolta da **Saffia Shaukat**, le riflessioni di **Fabio Camponovo** e una cronistoria ragionata della legge sulla formazione dei docenti a dieci anni dalla sua entrata in vigore di **Alessandro Frigeri**. La realtà effettuale

di **Roberto Salek** si interroga sulla relazione tra un'identità appannata del docente e la sua formazione.

Numerosi gli stimoli che provengono dal mondo della scuola. **Elena Rotondi** ci offre la prima tappa di un percorso in compagnia di **Alessandra Moretti**; **Cristiana Spinedi** a partire dal suo percorso professionale osserva che la formazione dell'insegnante non si esaurisce solo in moduli e corsi, ma dovrebbe nutrirsi anche nelle esperienze maturate in anni di attività. Di un'arricchente e stimolante esperienza di crescita professionale e personale offerta dai festival letterari riferiscono **Clara Olvera Oldrini** e **Giulia Tavarini**.

Nel fascicolo allarghiamo lo sguardo ad altre realtà: **Charles Heimberg** ci informa sulla formazione dei docenti di storia nel Cantone di Ginevra e **Tiziano Moretti** ci offre un'intervista a **Davide Vicini** che ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento della filosofia a Lucerna.

Fanno da corollario a questi approfondimenti l'esperienza didattica sulla scrittura poetica di **Sultan Filimci**, il prosieguo del breve ciclo sulla poesia di **Denise Maranesi** con un'intervista a **Marco Falchetti**, poeta e docente in formazione. **Pietro Nosetti** ci presenta infine l'edizione 2023 del Festival dell'economia della SCC che quest'anno ha approfondito le relazioni tra ambiente

Sommario

Editoriale

p. 03 Pensieri sparsi di inizio anno scolastico (La redazione)

In cornice

p. 04 Occhi nuovi e indissolubili (D. Maranesi)

L'ideario

p. 04 Riscoprire insegnanti e insegnamento (a cura di S. Shaukat)

p. 09 Le forme dell'insegnante (F. Camponovo)

p. 12 Formazione continua dei docenti (A. Frigeri)

La verità effettuale dell'insegnante

p. 14 Questioni di formazione e d'identità (R. Salek)

Voci dalla scuola

p. 16 Lasciate ogni speranza, voi ch'intrate? (a cura di E. Rotondi)

p. 20 Provaci ancora prof! (C. Spinedi)

p. 22 Cartoline festivaliere (G. Tavarini e C. Olvera Oldrini)

p. 24 Poeti in erba (S. Filimci)

Sguardi sul mondo

p. 26 La formazione per l'insegnamento della storia (C. Heimberg)

p. 28 Formazione dei docenti. Uno sguardo oltre il Ticino (T. Moretti e D. Vicini)

p. 31 A tu per tu con Marco Falchetti (a cura di D. Maranesi)

p. 33 La sostenibilità e il rapporto fra l'economia e l'ambiente (P. Nosetti)

Giochi

p. 35 I giochi di Francesco

Redazione

Maurizio Binaghi, Graziella Corti, Alessandro Frigeri, Giuliano Frigeri, Francesco Giudici, Denise Maranesi, Tiziano Moretti, Clara Olvera, Nina Pusterla, Rosario Antonio Rizzo, Elena Rotondi, Roberto Salek, Saffia Shaukat, Rosario Talarico, Gianni Tavarini, Giulia Tavarini, Elvezio Zambelli

Progetto grafico

Giorgia Malizia

Redazione

c/o Rosario Talarico
via Cabione 4, 6900 Massagno
redazione@verifiche.ch
www.verifiche.ch

Amministrazione

c/o Giuliano Frigeri
via Noriée, 6945 Origlio
Giuliano.frigeri@sunrise.ch

Abbonamento

normale CHF 40
studenti e apprendisti CHF 20
socio - sostenitore da CHF 50

Verifiche, Via Noriée 11, 6945 Origlio
IBAN: CH61 0900 0000 6500 2854 3
Conto postale: 65-2854-3

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con fotografie di Aldo Balmelli pubblicate nel volume *Valmaggia: paesaggi minimi*. I suoi scatti accompagnano le liriche di Paolo Buletti. Breve presentazione a pagina 4.

La redazione ha chiuso il numero il 20 settembre 2023.

Pensieri sparsi di inizio anno scolastico

La redazione

L'inizio dell'anno è stato monopolizzato in modo desolante e imbarazzante dalla questione dell'Agenda scolastica. Si possono senz'altro ringraziare tutti coloro che hanno gridato allo scandalo e hanno individuato in quello strumento didattico una sorta di grimaldello per indottrinare le giovani menti con presunte teorie del gender, messo a punto dal DECS, con la complicità, è bene ricordarlo, del DSS. Scivolando sul terreno della polemica sono riusciti in realtà ad accendere i riflettori su un tema delicato, che avrebbero invece volentieri censurato. Hanno invocato un pudico silenzio per tutelare i giovani scolari, ottenendo l'effetto contrario: quanti di loro, una volta avuto in mano il famigerato diario, si sono subito fiondati a consultare le due paginette incriminate?

Non è nostra intenzione aggiungere altro fragore a questo assordante inizio di anno scolastico. Ci limitiamo a interrogarci su come la sicumera e il piglio arrogante che hanno caratterizzato molte pubbliche affermazioni siano inversamente proporzionali a un'autentica conoscenza degli argomenti o a all'autorevolezza suffragata da solide basi "scientifiche". E ancora più preoccupante è il fatto che in questo convulso confronto pochi si sono dati la pena di interpellare gli addetti ai lavori, dando voce a chi lavora sul campo come i docenti, i didatti,

gli specialisti. Anzi, un municipale luganese ha dichiarato, non è dato sapere con quali motivazioni, l'incompetenza dei docenti per parlare dell'identità di genere. Delegittimare esperti, consulenti e professionisti è una inquietante tendenza dei nostri tempi, un fenomeno che si verifica sempre più spesso.

Da tempo assistiamo all'erosione del prestigio professionale degli insegnanti. Ne è un inquietante segnale la mancanza, particolarmente acuta in diversi cantoni o per alcune materie, di professionisti validi e ben formati. L'attrattiva è in forte calo, il mestiere si fa sempre più complesso e gli insegnanti si sentono spesso soli e abbandonati, sommersi da un carico di incombenze e pretese sempre più gravoso. La vertenza sulle pensioni conferma tale impressione e va ricordato che questo è l'ultimo atto di una lunga sequela di risparmi, aggravii e contrazioni salariali. Per fronteggiare le legittime rivendicazioni degli statali c'è chi non lesina a impugnare i triti (ma efficaci) richiami ai privilegi e all'inefficienza di questa categoria di lavoratori o alle tante vacanze e poche ore settimanali dei docenti. E, sebbene un'intesa sembri essere raggiunta per scongiurare i draconiani decurtamenti delle prestazioni pensionistiche, le destre agitano la minaccia del referendum e del voto popolare. Immagi-

niamo quali argomenti populistici si evolveranno per far breccia nei votanti.

In questo fascicolo la redazione propone un approfondimento sulla formazione iniziale e continua dei docenti a dieci anni dall'entrata in vigore della relativa legge. Si sono accolti sia testi teorici, sia testimonianze provenienti dal mondo della scuola, sia resoconti di realtà presenti in altri cantoni. Anche questo tema offre spunti per ragionare sul prestigio professionale degli insegnanti. Durante la consultazione della legge, ci furono reazioni da parte di chi individuava nelle normative proposte l'esigenza dell'autorità dipartimentale di controllare e quantificare più che di garantire o agevolare l'esercizio di un diritto professionale e culturale importante. Gli insegnanti infatti devono certificare attraverso un rendiconto con cadenza quadriennale di aver frequentato un quantitativo minimo di corsi. Un approccio contabile sbilanciato verso la misurazione, l'obbligo e il controllo, che considera poco o per nulla l'aggiornamento volontario, personale, lo studio, elementi connaturati alla professionalità del docente. Insomma, si fatica ancora a liberarsi dal cattivo pensiero che gli insegnanti debbano anche in questo campo essere messi sotto tutela e disciplinati.

Nel fascicolo ospitiamo la testimonianza di due colleghe che si sono immerse nella magica atmosfera dei festival letterari organizzati nella vicina Penisola, occasioni formative di ampio respiro. Peccato però che limitazioni e burocrazia ne condizionino la partecipazione: si autorizzano con fatica e si ha l'impressione che prevalga la dissuasione più che l'agevolazione. Meglio orientare verso le proposte formative brevi, istituzionali e confezionate in casa? Forse anche quantificabili più facilmente?

Occhi nuovi e indissolubili binomi

Denise Maranesi

Questo numero di *Verifiche* è stato illustrato grazie a delle fotografie tratte dal libro *Valmaggia. Paesaggi minimi*, di Aldo Balmelli e Paolo Buletti.

In questo frangente, dunque, desideriamo ringraziare di cuore gli autori e la casa editrice Armando Dadò di Locarno per averci concesso di illustrare la rivista con queste splendide fotografie.

Due parole, ora, sul volume in cui sono contenuti questi scatti. Il libro, a prima vista, sembra voluminoso ma così non è. Non appena lo si apre, nella sovraccoperta, si può leggere un breve testo a cura di Franco Cassano, il quale fornisce una suggestiva descrizione di cosa voglia dire "passeggiare". Letto questo, si passa a un breve scritto di Elio Genazzi in cui sono spiegate le ragioni che hanno spinto il Museo di Valmaggia ad accompagnare la pubblicazione con una mostra temporanea presso la sede di Cevio.

Mostra che in effetti si è tenuta nel 2021.

Il cuore del discorso però lo troviamo nelle affascinanti le parole che Augusto Gaggini utilizza nella prefazione per descrivere il lavoro svolto, in simbiosi, dai due autori. Egli, infatti, scrive: "L'empatia dello sguardo del fotografo e la freschezza dell'interpretazione del poeta ci invitano, attraverso questo bel libro, a guardare alla Valmaggia con occhi nuovi, attenti anche alle piccole cose che il nostro frenetico vivere troppo sovente ci impedisce di vedere". Un binomio, quello tra fotografie e descrizioni, indissolubile. Binomio che si ripete anche nelle fotografie, le quali non possono essere slegate le une dalle altre e che anche noi abbiamo deciso di mantenere.

Detto ciò, vi invitiamo non solo ad acquistare questo bellissimo volume, ma anche a leggere con attenzione questo numero di *Verifiche*.

Riscoprire insegnanti e insegnamento

Intervista al professor Gert J. J. Biesta
A cura di Saffia Shaukat

Le nuove teorie dell'apprendimento si sono sviluppate nel contesto della pedagogia critica, esse sono tradizionalmente di sinistra e sono nate da una prospettiva di emancipazione dello studente. Esso è posto al centro del processo di apprendimento al fine di

liberalo dall'autorità dell'insegnante. Perché, però, a suo avviso, questa visione della "libertà" è ingannevole?

In un certo senso l'argomento è piuttosto semplice, ma credo anche che sia molto importante per una serie di ragioni educative e politiche. Direi che

se le persone vogliono imparare, possono farlo. Se si vuole imparare non c'è bisogno di una scuola e non c'è bisogno di un insegnante. Il problema di imparare da soli, però, è che si impara solo ciò che, per così dire, è già "disponibile". Questo significa che sarete in

Riscoprire insegnanti e insegnamento

grado di imparare solo le cose che deciderete di cercare - e ovviamente potrete cercare solo ciò che sapete già di poter cercare. Oppure imparerete cose che per qualche motivo incrociano il vostro cammino come, per esempio, e al giorno d'oggi, tutto ciò che vi passa davanti quando vi connettete alla rete. Il suggerimento che i "discenti" - o come preferisco chiamarli io: gli studenti - non debbano essere solo al centro del processo educativo, ma debbano anche decidere cosa vogliono imparare, limita quindi tale apprendimento a ciò che sanno già di poter cercare o a ciò che, attraverso ogni tipo di altre forze, arriva alla loro attenzione. Ma queste "altre forze" - pensate ancora una volta ad Internet - non sono innocenti o nel vostro interesse, e in molti casi non sono interessate né alla vostra libertà ma piuttosto al vostro denaro. La maggior parte di ciò che accade sui *social media* non è affatto sociale, ma avviene solo per spingere ad acquistare alcuni prodotti: nel quadro della nuova "economia dell'attenzione", essi rendono alcuni "influencer" più influenti, proprio perché alcune aziende possano vendere. Naturalmente, la liberazione dell'istruzione da insegnanti autoritari che vogliono avere un controllo totale sul pensiero e sul lavoro dei loro studenti è chiaramente mossa emancipatoria; tuttavia, la "soluzione" per questo problema non è sbarazzarsi degli insegnanti o del programma di studi o della scuola e lasciare che l'apprendimento "avvenga", questo perché in questa situazione esso sarà semplicemente controllato da altre forze o, nella misura in cui gli studenti decido-

no cosa vogliono imparare, manterrà l'apprendimento confinato a ciò che gli studenti già sanno e sanno di poter chiedere.

Il compito dell'educazione - e questo è centrale nel lavoro degli insegnanti e delle scuole - è dunque quello di mostrare agli studenti possibilità, opportunità, parti del mondo e aspetti del mondo che non sapevano di poter chiedere. Da questo punto di vista, la cosiddetta libertà che gli studenti otterrebbero se potessero dirigere il proprio apprendimento, è in realtà una libertà molto limitata e politicamente molto problematica. Piuttosto che liberare, essa lega in realtà gli studenti alla loro situazione esistente, il che significa anche che la cosiddetta libertà di apprendere è ideologica, in quanto dice di offrire libertà ma nasconde i vincoli e i controlli che operano sullo sfondo.

Può definire per i nostri lettori il concetto di "libertà difficile" di Lévinas e presentare la sua concezione di "soggettività" dello studente?

Mi piace l'idea che Levinas colleghi la parola "libertà" con l'aggettivo "difficile" poiché oggi abbiamo spesso un'idea piuttosto superficiale e "facile" di cosa sia la libertà. Sentiamo dire, per esempio, che la libertà significa che ognuno può fare ciò che vuole o può scegliere ciò che vuole - ho chiamato questa idea "libertà come shopping", dove il mondo è visto come un negozio e noi entriamo e prendiamo ciò che vogliamo. Ma se guardiamo più seriamente alla libertà, allora si capisce che essa ha a che fare con la nostra capacità di esseri umani di agire "altrimenti", cioè di agire al di fuori dei sistemi, delle abitudini o del controllo esterno. Se non c'è nessuno, o nessun sistema, o nessuna autorità esterna che ci dica cosa fare, dobbiamo allora capire da soli cosa fare (o astenerci dal fare). Questo rende la libertà una cosa molto più difficile, rispetto a pensare che essere liberi significhi agire senza alcun vincolo.

Levinas sostiene che incontriamo la nostra libertà in quelle situazioni in cui qualcosa o qualcuno ci pone una domanda, si rivolge a noi, cerca il nostro aiuto, o cerca una risposta... Si può dire che in queste situazioni incontriamo realmente la nostra libertà, poiché se qualcuno ci chiede aiuto, non siamo mai costretti a farlo: possiamo rifiutare o andarcene. Questo significa che, incontrando la nostra libertà, incontriamo finalmente noi stessi. Si tratta di domanda rivolta al Sé, e quindi una domanda a cui si risponde - in libertà. In questo modo ci rendiamo conto che non siamo oggetti che agiscono solo a seguito di un controllo esterno, ma siamo Soggetti della nostra stessa vita.

Perché l'insegnante non può essere ridotto a un "facilitatore" all'interno di una comunità di apprendimento al fine di svolgere veramente il proprio compito educativo?

Ricollegandomi ancora alla prima domanda, direi che l'insegnante non può e non deve essere un facilitatore poiché lo scopo dell'insegnamento - e più in generale della scuola - non è semplicemente di facilitare l'apprendimento che scelgono, ma di insegnare loro. Ora, l'insegnamento non deve però essere confuso con il dire agli studenti cosa fare e come pensare. L'insegnamento è piuttosto un gesto che invita gli studenti a prestare attenzione a qualcosa e la chiave dell'insegnamento è che invitiamo gli studenti a prestare attenzione a quegli aspetti del mondo e di loro stessi che non stavano cercando, che non sapevano nemmeno di poter cercare. L'insegnamento, in questo senso, consiste nel portare qualcosa di nuovo agli studenti - è un dono - piuttosto che facilitare ciò che gli studenti fanno comunque. È per questo che l'insegnamento è necessario, cioè per dare ciò che gli studenti non cercavano e non chiedevano, innanzitutto perché non sapevano di poterlo cercare o chieder-

Riscoprire insegnanti e insegnamento

re. Insegnare non significa dire agli studenti cosa devono fare o pensare rispetto a ciò che portiamo alla loro attenzione, il che renderebbe l'insegnamento nuovamente autoritario. Si tratta invece di lavorare attentamente e lentamente con gli studenti per esplorare le domande che nascono nell'incontro con ciò che portiamo alla loro attenzione. In questo senso, l'insegnamento è legato alla libertà nel modo in cui ne ho parlato in risposta alla domanda precedente.

Riferendosi alle teorie basate sull'apprendimento e alla "learnification", come spiega d'un lato il tentativo di misurare risultati, stilare classifiche, e, dall'altro, una didattica sempre più "aperta e vuota"?

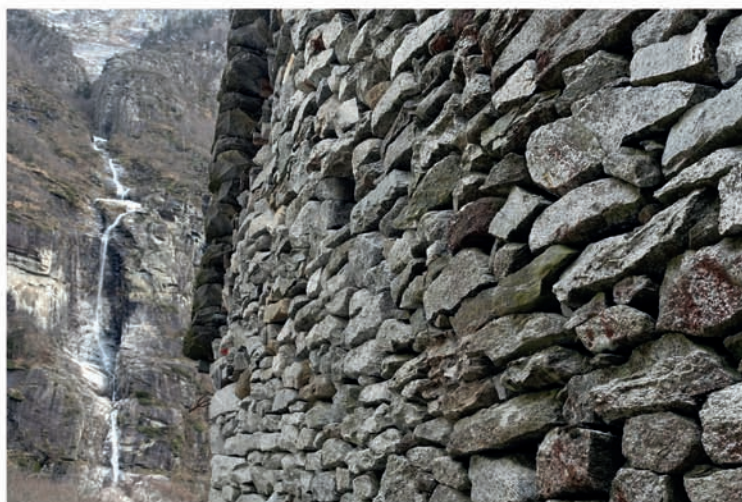
Penso che questi sviluppi facciano parte di una stessa "logica" di fondo, malgrado siano l'uno l'opposto dell'altro. Da un lato c'è una tendenza continua a orientare l'istruzione scolastica verso la produzione di risultati di apprendimento misurabili - l'espressione "risultati di apprendimento" è già per esempio profondamente problematica - e in tutto il mondo sono in corso molte misurazioni per confrontare e classificare le prestazioni dei diversi sistemi educativi. Ed è piuttosto triste che molte di queste misurazioni siano interessate solo alle prestazioni di tali sistemi educativi, piuttosto che chiedersi se tutto ciò abbia un qualche valore per la vita degli studenti in quanto esseri umani reali, piuttosto che come "unità di prestazione".

Coloro che sono critici nei confronti di questi sviluppi - e io sono una delle persone critiche nei confronti del

continuo restringimento del curriculum e della continua pressione su studenti e insegnanti che ne deriva - spesso pensano che se facciamo il contrario di ciò che sta accadendo qui, avremo una buona istruzione. Da qui la tendenza, riscontrabile anche in molti Paesi, a sostenere un'istruzione aperta, incentrata sulla creatività, sulla scoperta e sull'esperienza; spesso anche un'istruzione in cui lo studente viene messo al centro. Ma il contrario di una cattiva idea non è automaticamente una buona idea, e questo è sicuramente il caso in questione. En-

trambe le opzioni - il controllo estremo e l'apertura estrema - non sono, a mio avviso, casi di educazione buona e significativa.

Mentre nella prima opzione non c'è quasi spazio per gli studenti che "arrivano" nel mondo, nella seconda c'è il rischio che tutto sia incentrato sullo studente e che il mondo - il mondo fisico, il mondo materiale, il mondo vivente, il mondo sociale - non sia davvero importante, perché è tutto incentrato sull'allievo. Ma lo scopo dell'educazione non è né controllare lo studente, né lasciare che cresca, si



Sonlerto (p. 96) sopra.

Mogno (p. 97) sotto.

sviluppi e sia creativo. Lo scopo dell'educazione è sostenere e incoraggiare la nuova generazione a incontrare il mondo, ad arrivare nel mondo e a incontrare sé stessa nel mondo. L'educazione consiste nel portare il giovane e il programma di studio, per usare le parole di John Dewey, in "conversazione" o in dialogo.

Questa è la "terza opzione" che continuo a sostenere nel mio lavoro, ad esempio quando definisco la riscoperta dell'insegnamento un argomento progressista per un'idea conservatrice.

Le finalità dell'educazione sono da lei presentate attraverso i concetti di conoscenza, socializzazione e soggettivazione. Se però vogliamo svincolare l'insegnamento dall'apprendimento, quale dovrebbe essere il ruolo del "contenuto" nel dialogo tra insegnante e studente? Esso è un mero pretesto, un'occasione?

"Contenuto" è una parola un po' fuorviante, perché evoca immediatamente l'immagine di educazione quale trasferimento di contenuti dall'insegnante allo studente. Credo che sia meglio parlare di curriculum come di un "corso di studi", e cioè del modo in cui organizziamo le "traiettorie" educative per i nostri studenti. Lo facciamo alla luce degli scopi dell'educazione, e una delle difficoltà insite nell'educazione è che un buon corso di studi per gli obiettivi di conoscenza non è automaticamente anche un buon "corso di studi" per gli obiettivi di socializzazione o soggettivazione. Quindi, molto spesso dobbiamo affrontare tensioni e compromessi se vogliamo che l'educazione sia orientata verso tre ambiti di scopo e non sia ristretta ad uno solo.

Penso che i contenuti possano essere una parte importante di un curriculum, ma essi non sono mai un obiettivo in sé. Solo dopo aver deciso che vogliamo assicurarci che i nostri studenti siano in grado di pensare in modo storico, per esempio, o che possano fare chimica con una sufficiente

comprensione di ciò che stanno facendo, possiamo iniziare a pensare a quale tipo di contenuto dovrebbero incontrare. Restano però sempre altre domande su cosa sia effettivamente il contenuto, su cosa gli studenti debbano fare con un determinato contenuto e su quale sia la qualità educativa di un determinato contenuto. Quindi i contenuti sono importanti, ma l'educazione non parte mai dai contenuti, inizia sempre con delle domande sugli scopi e sulle ambizioni che noi insegnanti abbiamo.

Attraverso il processo che lei ha definito "pendio scivolo", la ricerca in scienze dell'educazione spesso si riduce ad approcci misurabili. Come potremmo prendere in considerazione - in una prospettiva comparativa - le dimensioni meno misurabili dell'educazione?

Innanzitutto, non sono sicuro di quanto sia significativo fare confronti nel campo dell'istruzione. Il confronto spesso porta alla competizione, mentre la vera domanda nel campo dell'istruzione non è chi può vincere la gara al vertice, ma se stiamo fornendo a tutti i giovani una buona istruzione. In secondo luogo, non sono sicuro che alcune cose siano facili da misurare ed altre meno. Sembra che si possa misurare facilmente se qualcuno sa contare o scrivere, ma se vogliamo davvero valutare cosa significa saper contare o scrivere, le cose sono molto più complicate. Perciò penso che, per quanto riguarda le dimensioni che vengono misurate in ambito educativo, spesso si assiste a un'enorme semplificazione. Forse la mia risposta è che misurare l'istruzione è in realtà molto più difficile di quanto pensiamo e l'idea che alcune dimensioni siano meno misurabili di altre può essere un'illusione dovuta all'accettazione di misurazioni troppo semplicistiche che catturano la totalità di ciò che si pretende di misurare.

Nei suoi testi lei fa spesso riferimento all'insegnante come "artigiano"

e non come professionista e sottolinea l'importanza di adottare tre sguardi diversi e non solo quello più "empirico", focalizzato sui risultati visibili in classe. In tal senso, quale potrebbe essere il suo consiglio per la formazione degli insegnanti?

Il motivo per cui si pensa l'insegnamento in termini di "artigianato" è quello di contrastare l'idea dell'insegnamento come tecnica in cui, se si seguono le regole o ciò che dicono le "prove", tutto andrà per il meglio. In realtà se voi insegnanti seguite i protocolli ma i vostri studenti si rifiutano di collaborare, non succederà nulla. L'insegnamento richiede perciò sempre una sensibilità alla situazione specifica e una capacità di "fare" buona educazione con una serie di "elementi" imprevedibili - quali gli studenti. Dopo tutto, il lavoro dell'insegnante non è tecnico, ma contribuisce al bene comune e alla capacità dei giovani di vivere al meglio la propria vita. Qui sta l'artigianato dell'insegnamento. Questo però non preclude la possibilità di pensare all'insegnamento, come "metastiere" o professione. In tal senso, è simile ad altre professioni come la medicina e la legge. L'insegnamento richiede conoscenze e competenze piuttosto specialistiche, implica un giudizio su ciò che deve essere fatto. E credo che gli insegnanti, come gruppo, debbano partecipare alla regolamentazione del proprio settore professionale, un'altra caratteristica delle professioni.

Alcuni hanno sostenuto che l'insegnamento è al massimo una para-professione, perché gli insegnanti non decidono interamente il contenuto e la direzione di ciò che fanno. Lo stesso vale però per tutte le altre professioni: gli insegnanti offrono un servizio alla società, ma lavorano all'interno di norme e regolamenti che hanno lo scopo di rendere tale lavoro possibile e di buona qualità.

In tutto questo - e questo si ricollega

Riscoprire insegnanti e insegnamento

all'altra parte della sua domanda - è di fondamentale importanza che gli insegnanti, e la società più in generale, comprendano ciò che è unico e distintivo della loro pratica. Al giorno d'oggi sono in molti a sostenere che gli insegnanti debbano avere un atteggiamento di ricerca nei confronti della propria pratica. Alcuni sostengono addirittura che la "logica" dell'insegnamento sia simile a quella della ricerca sperimentale e dovrebbero quindi studiare le relazioni tra le proprie azioni e l'impatto di queste sugli studenti allo stesso modo in cui nella ricerca sperimentale i ricercatori fanno esperimenti e ne studiano gli esiti.

Questa, a mio avviso, è un'enorme semplificazione di ciò che è l'insegnamento. È qui che ho sostenuto che gli insegnanti non devono solo - e forse non devono affatto - avere un occhio empirico, cioè guardare alla loro pratica in termini di interventi ed effetti. Come insegnanti dobbiamo adottare "occhi" molto diversi. Una dimensione davvero importante è essere in grado di vedere nei nostri studenti possibilità che ancora non sono reali: dobbiamo credere nei nostri studenti, avere fiducia che le cose possano cambiare - e che gli adolescenti difficili che abbiamo di fronte possano diventare esseri umani belli e premurosi, per esempio. Dovremmo orientare la nostra azione su questo possibile futuro dei nostri studenti, invece di limitarci a "sistamarli" nel presente. Gli insegnanti dovrebbero quindi essere in grado di vedere molto più lontano più di ciò che è "visibile" nel qui ed ora.

Quali insegnanti a volte dobbiamo quindi cercare di vedere meno di ciò

che abbiamo di fronte, poiché ancora una volta, se ci fissiamo solo sui nostri studenti nel presente, corriamo il rischio di precludere delle nuove possibilità, invece che aprire nuovi scenari. L'implicazione forse più importante per la formazione degli insegnanti è che dobbiamo aiutare i nostri studenti a vedere la classe e i singoli studenti così, piuttosto che con l'occhio della ricerca sperimentale, dove gli studenti possono apparire solo come "oggetti di intervento", ma non come esseri umani con un futuro molto più aperto.

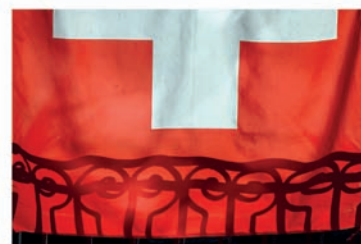
Alla fine, la vostra riflessione porta a pensare in termini di multidimensionalità e complessità la relazione educativa e gli scopi dell'educazione. Come tradurre questa complessità in pratica ed evitare la trappola del "toolkit"?

Credo che la chiave per affrontare la complessità in educazione sia che gli insegnanti siano consapevoli, e cioè che lavorino con una direzione. Molto di ciò che cerco di dire sull'insegnamento non è un "programma" che deve essere "consegnato", ma piuttosto fornisce agli insegnanti un senso di orientamento. Lavorare partendo dall'idea che siamo sempre interessati alla conoscenza, alla socializzazione e alla soggettivazione, cioè che il nostro compito è sempre quello di attrezzare i nostri studenti per l'azione, di fornire loro un orientamento nel mondo e di preoccuparci del fatto che siano soggetti della loro stessa vita, dà all'insegnamento un orientamento molto diverso rispetto a quello che abbiamo se pensiamo che il nostro compito sia quello di spingere i nostri studenti ad ottenere un punteggio elevato nei test.

Il lavoro dell'insegnante consiste quindi nel trovare delle modalità per un insegnamento che sia buono, e aggiungerei anche bello. È per questo che l'insegnamento non è solo un mestiere ma anche un'arte, ed è per questo che l'insegnamento richiede l'abili-

tà di creare educazione nel qui e ora, con questi studenti, queste risorse, in questa situazione, e così via. Senza un senso di orientamento, senza una comprensione della complessità tutta particolare delle finalità educative, tutto questo è impossibile. Il compito diventa possibile e degno se gli insegnanti hanno una direzione e un orientamento. In un certo senso è questo che cerco di offrire con il mio lavoro: un modo di parlare di educazione, un modo di dare un senso all'educazione, un modo di vedere le classi e gli studenti e un modo di dare una direzione a questo lavoro sempre "creativo" che è l'insegnamento.

Autore di *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2022. (Versione originale: *The Rediscovering of Teaching*, Routledge, 2017).



Coglio - Fontana (p. 21)

La forma dell'insegnante

Fabio Camponovo

Come si forma un insegnante? Che cosa fa di un insegnante un buon insegnante?

Sono questi i roveli interrogativi che accompagnano ogni formazione magistrale. Dare "forma" professionale all'insegnante è infatti un compito di olistica complessità, che richiede anche un'adeguata storicizzazione.

Sappiamo bene che nella scuola - non da oggi - sono i docenti a fare la differenza: docenti preparati, appassionati, che coltivano per sé la curiosità intellettuale, che la sanno trasmettere sotto forma di passione per le discipline che insegnano. Docenti che trovano senso professionale nella relazione educativa, che credono nell'educabilità dei ragazzi, che li rispettano come persone e che hanno piacere nell'aver riconosciuto il loro impegno. Docenti che non potranno mai assumere il loro mandato formativo senza una conveniente formazione didattica e soprattutto senza incontrare criticamente il pensiero pedagogico.

Attenzione però. Non sono né il didattismo né il pedagogismo manierato a fare di un maestro un buon maestro! Forse è proprio da questo assioma che si potrebbe partire nel dare legittimità universitaria a un istituto di formazione degli insegnanti o nell'attribuire il

giusto riconoscimento alla qualità del lavoro che vi si svolge. Chiediamoci allora qual è lo *status* professionale che idealmente vi si persegue? A quali competenze si mira? Con quali principi si identifica la professionalità docente? E in che misura questi principi vengono messi regolarmente alla prova con chi quel mestiere esercita nelle aule?

Ben sappiamo che soprattutto negli ultimi decenni l'evoluzione della scuola e dei suoi mandati formativi (una scuola confrontata con un progressivo consumismo di beni materiali e imma-

teriali e che in larga parte ha perso il monopolio formativo di un tempo), costringe a rivalutare contrastivamente il senso profondo dell'umanesimo culturale e a difendere il ruolo intellettuale del docente. Sappiamo che l'atteggiamento forse più nefasto sarebbe quello di uno scientismo pedagogico che si traduce in tecnicismo formativo.

Nel campo della formazione dovremmo insieme (in accordo cioè con chi la professione la esercita nelle aule e con chi rappresenta la scuola: le direzioni, i collegi dei docenti, le associazioni magistrali e i sindacati della scuola) trovare un accordo sui principi fondanti dell'identità professionale. Credo sarebbe buona cosa avere un comune traguardo a cui mirare, pur nella consapevolezza che non tutto il peso potrà essere assunto dall'istituto di formazione e che occorrerà anche saper distinguere fra formazione iniziale e formazione continua.

È però utilissimo avere concordato un profilo quale punto d'arrivo, un profilo che serva a dare senso compiuto all'attività formativa. Per questo ne azzardo uno, senza pretesa alcuna di completezza (e mi riferisco in questo caso ai settori del secondario 1 e 2, vale a dire



Gordevio (p. 172)

La forma dell'insegnante

agli insegnanti di scuole medie e scuole medie superiori).

La "forma" professionale dell'insegnante a mio avviso comprende:

- Una sicura competenza disciplinare ed epistemologica, che lasci spazio a letture, a scritture personali, alla possibilità di coltivare il proprio studio tramite la ricerca. Una competenza necessaria soprattutto per alimentare quel piacere della conoscenza che è veridicità testimoniale in ogni relazione formativa.

- Una competenza linguistica e comunicativa (perché in un'interazione feconda fra insegnamento e apprendimento il rapporto fra lingua e pensiero è basilare; e perché ogni sapere necessita, per essere condiviso, di una corretta codificazione, decodificazione e trans-codificazione linguistica).

- La consapevolezza circa il ruolo sociale (e politico in senso nobile) dell'attività didattica. Quindi anche la capacità dell'insegnante di storicizzare e valutare criticamente l'evoluzione della scuola e dei suoi mandati nonché di assumere un ruolo attivo in questi processi. A questo si aggiungano autorità e responsabilità nei processi educativi (sia sul piano didattico disciplinare sia, più in generale, nelle dinamiche partecipative interne all'istituto nel quale si opera).

- La facoltà dell'indipendenza didattica (fondamentale in una scuola che rifugge a stereotipi formativi e concepisce la libertà di insegnamento come garanzia democratica). Perché il maestro, come dice Zagrebelsky è ... un irregolare che cerca una regola che può essere in contrasto con quella costituita, senza sottrarsi mai alla necessità di

ridefinire il profilo didattico in corso di carriera, sempre a vantaggio dello studente e dei mandati educativi.

- La competenza didattica, che da una parte sappia coniugare sapere accademico e sapere d'aula, dall'altra abbia, nel rispetto delle leggi e dei piani di studio, la capacità di progettare adeguati percorsi formativi. Il tutto tenendo conto del fatto che la relazione fra un maestro e i suoi allievi mai potrà essere standardizzata né uniforme, dipendendo tanto dalla persona che insegna quanto dalla persona che impara.

- La competenza pedagogica (nonché la conoscenza di principi di storia, sociologia e filosofia dell'educazione) intesa come capacità di analizzare i diversi aspetti di una relazione educativa, di padroneggiare i momenti valutativi e di gestire i processi relativi alla formazione umana tenendo conto delle principali correnti del pensiero educativo e della loro evoluzione.

- Un bagaglio di formazione psicologica che permetta di riconoscere gli aspetti emotivi della relazione, che aiuti cioè l'insegnante a padroneggiare le insidie del rapporto educativo, con



Gordevio – Giumaglio (p. 37)

uno sguardo conoscitivo rivolto alle dinamiche di disagio (ansia, paure, frustrazioni, infortunazioni, malesseri, affettività) dell'allievo, ma anche - e forse soprattutto - dell'insegnante stesso.

- ...

Ammesso - e non concesso - che ci sia del vero in questo elenco parziale (che ciascun insegnante potrebbe/dovrebbe arricchire o emendare), ci si dovrebbe poi interrogare - come già accennavo in precedenza - su quali siano i compiti prioritari di una formazione in entrata e quali invece le qualità professionali che l'insegnante può conseguire nei primi 5 o 10 anni del suo impegno o anche nel corso dell'intera carriera.

Il dibattito qui non può che aprirsi, ben consapevoli della complessità formativa della figura magistrale. Sembra strano tuttavia che durata, qualità e quantità degli obblighi formativi siano definite prioritariamente da organismi di natura politica (la CDPE in primis, o la SEFRI per le scuole professionali). Ci si dovrebbe allora chiedere perché, nel caso di una professione che richiede una pregressa formazione accademica, mai si interpellino gli insegnanti stessi e i loro organismi (li ho indicati in precedenza) per definire forme e contenuti della formazione.

Esprimo qui un auspicio: che gli istituti magistrali sappiano progressivamente staccarsi dall'immagine di enti esterni alla scuola, legati a doppio filo alle autorità politiche cantonali e federali, per diventare "casa degli insegnanti" e scuole universitarie di cultura pedagogica.

Ne va del loro riconoscimento e dell'apprezzamento presso gli insegnanti. È intollerabile il dubbio prestigio di alcuni formatori, che non di rado non hanno mai assunto una responsabilità d'insegnamento nelle scuole ma che si fregiano del titolo di professori-formatori e pretendono di insegnare un mestiere che loro stessi non hanno

mai praticato. In alcuni formatori, manca anche l'empatia che alimenti un sano rapporto formativo con gli insegnanti (spesso additati quali conservatori, nostalgici, restii al cambiamento, figli una scuola sorpassata).

Ci si preoccupi almeno di uno scollamento evidente tra l'asserita qualità della "scuola universitaria" e la percezione conclamata del giovane laureato di avere a che fare con una formazione di basso livello, più un assoggettamento formale al quale dover sottostare per accedere alla professione che un arricchimento. Ecco, purtroppo la formazione tende oggi a concepirsi prevalentemente come omologazione. Gli istituti magistrali non hanno imboccato la strada della cultura pedagogica (all'interno della quale l'insegnante possa crescere professionalmente), bensì quella della formalizzazione e standardizzazione della professione.

Chi si rifà alle scienze dell'educazione (o scienze della formazione) dovrebbe ricordare che l'atteggiamento scientifico è presente in coloro che coltivano il dubbio e non proclamano certezze puntualmente smentite dai progressi del pensiero pedagogico. Il dubbio dovrebbe essere la pietra miliare per chi lavora sulla relazione educativa (persone che lavorano con persone) evitando uno scientismo assolutamente fuori luogo nelle discipline umane.

In questo senso sarebbe auspicabile che la formazione (proprio in una scuola che cambia) non assuma passivamente, quasi fossero modelli imperituri, i mandati educativi disposti dalle autorità dipartimentali o federali. L'insegnante si troverà presto in condizioni diverse e dovrà saper farvi fronte. Sarebbe interessante, per es., che gli ambiziosi piani di studio per competenze, possano fungere da stimoli alla riflessione e non vengano assunti quali principi immutabili cui dover pedissequamente sottostare.

Cambiare rotta si può, (e forse già lo si

è capito) promuovendo iniziative di studio e riflessione con la presenza di relatori di chiara fama. Iniziative che aprano la riflessione su temi sensibili quali:

- Le condizioni di lavoro degli insegnanti e il loro rapporto con l'efficacia educativa richiesta.

- L'evoluzione dei mandati educativi e la frustrazione dell'insegnante che fatica ad assolverli.

- Perché il docente perde vieppiù la dimensione intellettuale che lo caratterizzava e assume uno statuto che strizza l'occhio al mero esecutore dattico?

- La scarsa attrattiva della professione: quando la topa è peggio del buco.

- Il rapporto fra formazione della persona e formazione professionale nell'ottica di competenze operative (cfr. le motivazioni sull'anticipazione del tedesco in prima media).

- In una scuola sempre più attenta al mercato, esiste un'utilità del sapere "inutile"?

- Le mutate condizioni antropologico-culturali dentro le quali sono cresciuti e crescono le più recenti generazioni studentesche modificano le processazioni cognitive.

- L'avvento e la promozione di nuove tecnologie dell'insegnamento (attenzione ben presto all'intelligenza artificiale!) nuoce alla qualità umana della relazione educativa?

- La scuola: istituzione o servizio? Allievi e genitori: cittadini o clienti?

Formazione continua dei docenti

A 10 anni dalla riforma

Alessandro Frigeri

L'inizio dell'attività scolastica ha coinciso quest'anno per molti e molte insegnanti con la necessità di rendere il rapporto di fine quadriennio di formazione continua. Si tratta di un'incombenza imposta da una legge varata formalmente nel 2015 ma elaborata in seno al DECS esattamente dieci anni fa, nel 2013, dopo mesi di accese discussioni all'interno del mondo della scuola. L'anniversario può essere un'occasione utile per richiamare in sintesi quelle vicende, che – in considerazione dell'importante ricambio generazionale a cui abbiamo assistito negli ultimi anni – parte significativa dell'attuale corpo docenti non conosce.

Un po' di cronistoria

Nei primi mesi dell'anno scolastico 2010-2011 si diffusero voci secondo cui in Dipartimento si stava valutando la possibilità di mettere in campo una riforma delle norme che regolavano l'attività di formazione dei e delle docenti. Esse furono accompagnate da qualche intervento pubblico dalla tempistica sospetta, che sottolineava la mancanza di controllo su questo importante aspetto della vita professionale degli e delle insegnanti, con allusioni più o meno velate al fatto che nelle scuole del

cantone operava, tra i tanti docenti preparati, anche personale che non si dimostrava all'altezza e nei confronti dei quali l'autorità non era nelle condizioni di poter intervenire. Si trattava di considerazioni prive di significativi riscontri nella realtà, ma comunque esse prepararono il terreno alla presentazione nel marzo del 2011, da parte dei deputati Monica Duca-Wiedmer e Luca Pagani, di un'iniziativa parlamentare con la quale si chiedeva di modificare la legge sull'aggiornamento dei docenti, indicando *“in modo vincolante il numero di crediti certificati da dedicare annualmente ai corsi di aggiornamento”* e *“introducendo un concetto di monitoraggio dell'attività di formazione”*.

La reazione da parte dei e delle docenti non si fece attendere: su iniziativa del Movimento della Scuola (MdS), nella primavera 2011 circolò negli istituti del cantone una lettera indirizzata all'autorità scolastica in cui si chiedeva quali fossero le intenzioni del Dipartimento e si denunciava il rischio di ridurre lo studio e l'autoformazione – elementi costitutivi dell'identità di un docente – all'obbligo di accumulare crediti formativi. La missiva raccolse quasi 2000 adesioni, segno che la questio-

ne era particolarmente sentita: ne andava dell'autonomia con la quale da sempre gli e le insegnanti progettavano i propri impegni di aggiornamento.

L'iniziativa del MdS spinse il DECS a escludere pubblicamente l'ipotesi di utilizzare gli ECTS come misura attraverso cui certificare l'attività di aggiornamento, ma nel contempo fu resa manifesta la volontà di andare nella direzione di modificare la legge in questione. Indignò più di un docente, a questo proposito, la *boutade* con la quale nel settembre 2011 l'allora direttore della Divisione Scuola, Diego Erba, spiegò al Consiglio cantonale dei giovani che il Dipartimento aveva in serbo un *“cambiamento sostanziale riguardante l'aggiornamento dei docenti, volto a tenere i maestri ‘su di giri!’*”. Gli fece eco pochi mesi dopo il Gran Consiglio, che in commissione scolastica approvò i principi dell'iniziativa Duca-Wiedmer/Pagani.

Tra il febbraio del 2012 e il febbraio dell'anno successivo, in questo quadro, fu istituita una commissione di lavoro incaricata di metter mano alla legge, a cui poterono partecipare quattro docenti (rappresentanti di due sindacati e di due associazioni magistrali). È da questo gruppo che emerse la legge tuttora in vigore.

Le ragioni di un'opposizione

La proposta di riforma vide tre dei quattro rappresentanti degli e delle insegnanti (gli esponenti di VPOD, OCST e dell'associazione La Scuola, di matrice liberale) aderire al progetto. Essi misero in evidenza alcuni aspetti considerati vantaggiosi della nuova normativa: da una parte, il fatto che si fosse scongiurata la prospettiva dell'obbligo di accumulare ECTS (che avrebbe significato assegnare il monopolio della formazione continua al DFA e a pochi altri enti universitari) e, dall'altra, le novità riguardanti l'accessibilità alle iniziati-

ve di formazione continua, con l'allargamento dei casi in cui si prevedevano indennità (per spese di viaggio, pasti e pernottamenti) e l'introduzione della possibilità, prima non prevista, di far capo a supplenze esterne per partecipare a corsi d'aggiornamento in tempo di lezione.

Il Movimento della Scuola, la quarta organizzazione coinvolta, invece decise di non sottoscrivere il rapporto finale del gruppo di lavoro. Non si negarono gli elementi positivi su cui insistevano le altre associazioni (strappati peraltro grazie a pressioni e iniziative promosse tra i e le docenti soprattutto dal MdS stesso), ma nel contempo si misero in evidenza i pericoli, considerati di peso ben più importante, del "cambiamento di paradigma" (così taluni non del tutto a torto definirono la riforma) con cui si era deciso di gestire da allora in avanti la formazione continua. Lungo tutto il periodo durante il quale lavorò la commissione dipartimentale, attraverso una serie di assemblee si vararono diversi materiali di riflessione che fecero da riferimento per chi poi decise di opporsi alla nuova legge¹. In essi si affrontavano, tra gli altri, tre nodi che a giudizio di chi scrive varrebbe la pena oggi considerare in sede di bilancio di quanto avvenuto in questi ultimi dieci anni. In particolare:

- Si sostenne che era necessario rifiutare la scelta di vincolare l'obbligatorietà dell'aggiornamento ad una rigida contabilità del tempo dedicato a questa attività, poiché essa legittimava *"l'errata convinzione secondo cui il buon insegnante è colui che frequenta tanti corsi, suggerendo l'idea di uno statuto quantitativo della formazione"*. L'obbligo che ogni docente aveva di formarsi da vincolo deontologico si riduceva così a mero impegno certificativo. Insomma, la nuova legge in realtà sfilava il senso della formazione continua: uno dei

mezzi utili per assolvere al compito di essere un insegnante preparato – assistere a seminari e conferenze – assumevano un carattere dirimente, mentre altre modalità di formazione (lo studio e la lettura, ad esempio!), non così facilmente certificabili ma altrettanto se non più importanti, diventavano accessorie.

- Più in generale, si manifestò preoccupazione di fronte all'incapacità di capire che alimentare una seria "cultura della formazione continua" avrebbe richiesto interventi incisivi anche *"sul piano delle condizioni-quadro più generali, proponendosi di liberare tempo di lavoro affinché i docenti possano dedicare più energie allo studio e alla ricerca"*. Mancò del tutto una riflessione più ampia di questo tipo, che ponesse sul tavolo la questione della responsabilità del datore di lavoro nel favorire l'autonomia intellettuale e la qualità culturale e pedagogica di

chi operava negli istituti scolastici.

- Si mise infine in evidenza il fatto che il monitoraggio delle attività d'aggiornamento arrischiava di indirizzare l'offerta formativa in funzione delle esigenze dell'autorità, riducendo i margini di autonomia con i quali i docenti da sempre sceglievano il proprio percorso di formazione e, per questa via, uniformando i riferimenti pedagogico-didattici e politico-culturali presenti in seno al mondo della scuola.



Gordevio (p. 173)

¹ Ne rimane traccia nell'archivio del sito del Movimento della Scuola (www.movimentoscuola.ch). Tra questi vi era il documento "Principi per la definizione di una politica della formazione continua dei docenti", che venne sottoscritto da poco meno di 1500 do-

centi, e il testo "Nuova legge sulla formazione continua. I motivi della nostra contrarietà". Sul sito sono recuperabili anche le molte prese di posizione critiche prodotte dalle scuole nella consultazione sulla nuova proposta di riforma avvenuta nella primavera 2013.

Questioni di formazione e d'identità

Roberto Salek

Nel 2011, la nostra rivista si è occupata del DFA, con un numero speciale di approfondimento. È trascorso più di un decennio da allora, quindi torniamo a occuparci di un tema cruciale quale quello della formazione del docente e della sua identità professionale, così come viene offerta e gestita dal Dipartimento di Formazione e Apprendimento di Locarno.

Avendo svolto per molti anni il ruolo di docente di pratica professionale (Dpp), ho avuto modo di conoscere tanti studenti in formazione per l'abilitazione

all'insegnamento e molti formatori del DFA, dalla sua fondazione sino all'anno precedente alla pandemia. La mia esperienza mi porta a confrontare i dati del 2011 con ciò che è possibile rilevare oggi sull'argomento, concentrando in questo breve scritto, l'attenzione su alcune problematiche cruciali già emerse allora e tutt'ora irrisolte.

La prima questione riguarda l'identità professionale del docente e l'idea intorno alla quale si selezionano e preparano i candidati al ruolo d'insegnante. Il problema principale, in questo caso, consiste nel fatto che non esiste alcun modello di riferimento, nel senso che non esiste una carta d'identità comune alla quale ispirarsi. Si è tentato di stabilirne una, con un gruppo di lavoro coadiuvato dal professor Fabio Camponovo, che dopo averla allestita e presentata al DECS, a fronte di un lungo lavoro condiviso affinché diventasse operativa, l'ha vista sparire nel dimenticatoio e non se ne è più saputo nulla.

Su questo argomento vige una dicotomia irrisolta tra due opposte visioni: quella dell'insegnante quale persona di cultura e modello autorevole, e quella in cui si preferisce un insegnante quale tecnico della trasmissione di competenze a prescindere dal livello

culturale espresso. Visto che il DECS ha appaltato ad un ente esterno la selezione e la formazione dei suoi docenti, la mancanza di un modello ideale condiviso risulta essere un problema ancora maggiore, perché ha come conseguenza, quella di evidenziare criticità e contraddizioni, nelle scelte operate, sia nella selezione dei candidati da formare, che nei modelli formativi proposti. Inoltre, considerato che il DFA è un istituto privato gestito dalla SUPSI, che si occupa di selezionare i candidati per un servizio pubblico, potrebbe verificarsi l'ipotesi di un conflitto d'interesse. Certamente, se fosse rimasto in auge il vecchio modello di selezione tramite le lezioni di prova, supervisionate da un Direttore e da un esperto di materia, ben radicati nella realtà della scuola, alcuni candidati che ho ricevuto in formazione non sarebbero mai stati selezionati e di conseguenza nemmeno formati, con grande risparmio di tempo, di risorse e di energie, per non parlare del disagio causato agli allievi, che sono i primi a subire le conseguenze di queste scelte.

La mancanza di un modello esplicito e chiaro della figura professionale dell'insegnante da parte del DFA e del DECS dà luogo a visioni e interpretazioni del ruolo, che sfociano poi in offerte formative poco aderenti alla realtà effettuale dell'insegnante. Questa problematica era già stata evidenziata nell'indagine del numero del 2011, sia da parte degli studenti che di alcuni formatori: gli studenti lamentavano uno iato tra ciò che apprendevano al DFA e ciò che dovevano poi fare a scuola, oltre al fatto che alcuni corsi a moduli erano ridondanti e di una durata ingiustificata rispetto ai contenuti offerti; mentre alcuni formatori lamentavano poco coinvolgimento tra formatori, studenti, Dpp e ricercatori nelle scelte operate dall'Istituto. Per quanto riguarda la poca aderenza dei moduli e la qualità della formazione



Cevio (p. 25)

lamentata dai docenti in formazione nel 2011, la questione resta ancora oggi un nodo irrisolto, anche se i docenti in formazione non si esprimono apertamente su questi temi - oggi come ieri - e questo aspetto risulta essere parte del problema.

Per quanto riguarda i formatori non so se la situazione sia cambiata sostanzialmente da allora. Posso dire per esperienza diretta che il coinvolgimento dei Dpp nelle scelte formative operate dal DFA si limitavano a questioni di calendario o di valutazione dei candidati nel corso della loro pratica professionale, altro tema scottante che richiederebbe una trattazione a parte; non si è parlato mai dei contenuti dei corsi e dei criteri di selezione.

Va detto inoltre che in questo decennio trascorso, abbiamo assistito alla scelta sciagurata di abbassare il livello degli studi in entrata nel settore medio, dove si richiede il solo titolo di Bachelor anziché di Master per concorrere all'insegnamento, da completare con i due anni di formazione a Locarno, così - oltre a rendere ancora più cruciale il ruolo di questo istituto nel processo di costruzione dell'insegnante - si è dato un segnale chiaro nel valore da attribuire al sapere disciplinare rispetto a quello che si attribuisce invece alla pratica pedagogica.

Le conseguenze le ho potute verificare attraverso i candidati in abilitazione, che a volte erano carenti sul piano del sapere disciplinare, condizione questa che non permetteva loro di risultare autorevoli con gli allievi e ne riduceva la motivazione con la quale affrontavano il percorso formativo.

Sarebbe auspicabile oggi poter ragionare a carte scoperte sul tema della formazione, con il contributo degli studenti in abilitazione, dei formatori, e di tutti gli attori che hanno il compito di costruire l'identità professionale dei futuri docenti, senza reticenze, silenzi e omertà, così come sarebbe auspicabile riprendere il discorso di una carta d'identità del docente: un sestante per la

navigazione del DECS e del DFA per migliorare la qualità della formazione e rendere il lungo percorso dei due anni all'istituto di Locarno più aderente alla verità effettuale dell'insegnante e meno noioso per gli studenti che lo frequentano.



Faedo (p. 125) sopra.

Linscio (p. 124) sotto.

Lasciate ogni speranza, voi ch'intrate?

L'insegnante in formazione

Dialogo con Alessandra Moretti

A cura di Elena Rotondi

Questo numero di *Verifiche* vuole approfondire il tema della formazione degli insegnanti. All'inizio della mia riflessione, per capire su quale aspetto concentrarmi, data la vastità dell'argomento, sono ripartita dalle due parole chiave: *insegnante* e *formazione*; in seguito, ho sentito anche la necessità di identificare un referente preciso, del quale poter parlare con cognizione di causa, onde evitare riflessioni astratte o generiche.

Quindi, il docente che ho in mente mentre scrivo, sul quale ho voluto porre delle domande, è quello di cui ho più fresca memoria: quello che dopo due anni di formazione entra nel mondo della scuola media; quello che prima di ottenere la nomina viene seguito da un esperto di materia, il quale ha il compito di traghettarlo verso il suo inserimento definitivo nell'organico della sede scolastica, anche promuovendo dei corsi di formazione continua in differenti ambiti della materia; quello che ha sei ore di insegnamento settimanale di Italiano, lingua che permette l'accesso anche ai contenuti di tutte le altre discipline, la lingua madre degli allievi i quali, alla fine del loro percorso scolastico obbligatorio, intraprenderanno percorsi di vita differenti, nel mondo degli studi o in quello del lavoro.

Ma come fotografare questa particola-

re condizione dell'insegnante all'inizio della propria carriera? Per indagare il primo polo della riflessione – l'insegnante – ho pensato anzitutto di riprendere il numero di marzo 2023, nel quale si raccoglievano anche i contributi del convegno *“La scuola fra conoscenza persona e lavoro. L'insegnamento fra il che cosa e il come”* del 26 novembre 2022. E questo per aggiungere ai termini presi in esame allora – quelli comunemente intesi come vertici di una relazione triangolata insegnante-sapere-allievo – questo quarto termine: l'insegnante “appena formato”. Per aggiungervi poi il secondo polo di riflessione – la formazione – ad un certo punto ho sentito il bisogno di confrontarmi con Alessandra Moretti, ex docente di scuola media superiore ed esperta di Italiano per le scuole medie del Bellinzonese fino all'anno scorso; di confrontarmi quindi con uno sguardo al contempo testimone e guida di questi primi anni di carriera professionale.

Partendo da queste premesse, l'intervista è stata quindi pensata come un dialogo che richiama idealmente quello tra Dante e Virgilio. Proprio come nel viaggio dantesco, ho posto alla mia guida le domande e i dubbi che mi coglievano lungo il cammino. L'intervista sarà pubblicata in tre puntate, intitolata-

te rispettivamente *La Selva oscura*, *La Città dolente*, *Alle porte dell'Eden*: nella prima puntata ci si interrogherà su ciò che caratterizza questo insegnante appena formato e sulla selva nel quale può smarrirsi; nella seconda la riflessione verterà sulla scuola come istituzione dolente nella quale viene introdotto; infine nella terza si cercherà di trovare una sintesi, perché è alle porte dell'Eden che Virgilio rivolge le sue ultime parole a Dante, ritenuto ormai pronto a procedere il cammino senza di lui.

LA SELVA OSCURA
ESSERE FRA

Grazie Alessandra per aver accettato di accompagnarmi in questa riflessione. Ci illustri brevemente le tappe della tua carriera e i motivi che ti hanno spinto a diventare esperta di Italiano?

Dopo una laurea in lettere e alcuni anni di assistentato e di charge d'enseignement di linguistica italiana all'Università di Ginevra, sono tornata in Ticino ed ho iniziato a insegnare, alla Scuola Cantonale di Commercio e al Liceo di Lugano prima, alla Scuola Alberghiera e del Turismo a Bellinzona poi. La mia formazione mi ha portata a occuparmi in particolare di didattica della scrittura, con un occhio di riguardo alla riflessione sulla lingua, intesa come riflessione grammaticale ma anche e soprattutto sul testo. Questo mi è sempre parso un aspetto cruciale nella crescita del discente, in quanto la capacità di scrivere testi ben organizzati va di pari passo con la capacità di riflettere, organizzare ed esprimere le proprie idee. Per questo ho accolto con piacere l'invito a diventare esperta per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole medie, settore in cui l'aspetto linguistico, la trasposizione in lingua di un pensiero in evoluzione, vede forse il suo momento cruciale. Mi sono trovata così a lavorare con insegnanti molto diversi: da colleghi più anziani di me ad

altri più giovani delle mie figlie, colleghi con grande esperienza e giovani alle prime armi. Spero di aver potuto dare loro qualcosa, soprattutto di aver saputo aiutare i neoincaricati a inserirsi al meglio nel mondo della scuola, ma di sicuro posso dire di aver imparato molto, avendo avuto l'opportunità di seguire docenti e vedere approcci variegati.

La decisione di riprendere e ampliare le riflessioni del convegno arriva dalla lettura dell'articolo di Virginio Pedroni, in particolare dalle righe nelle quali la condizione, quasi esistenziale, della scuola veniva definita dalla preposizione *fra*, la cui pertinenza, con ben due occorrenze, appariva già nel titolo di quella giornata:

L'«essere fra» è forse il tratto saliente della condizione attuale dell'educazione e della scuola. Ma forse di un'intera epoca¹.

Questa definizione mi sembrava calzante anche per descrivere quella condizione, umana e professionale, del docente appena uscito dalla scuola di abilitazione, il quale è passato dall'essere studente-lavoratore a quella di lavoratore in formazione continua, che deve attingere alle risorse sviluppate durante gli anni di formazione per far sì che il suo agire non sfoci nel diletterismo o nel mero empirismo, ma che necessiti anche di esperienza per comprendere veramente cosa, della teoria insegnata-gli, funziona e cosa no.

Ti sembra adatta la preposizione *fra* per descrivere questi insegnanti? In caso contrario, quale utilizzeresti?

Purtroppo sì. Dico purtroppo perché, se confronto il mio inserimento nella scuola con quello odierno, noto dei miglioramenti ma anche un effetto collaterale non irrilevante. Per i colle-

ghi della mia generazione, il passaggio era immediato: un giorno eri studente, il giorno dopo ti venivano affidate delle classi, sotto la tua completa responsabilità. Una "lezione di prova" attestava che sì, potenzialmente potevi diventare un insegnante. Un esperto assisteva quindi tre volte all'anno a una tua lezione, con finalità unicamente valutative (parlo per il settore medio superiore); per il resto del tempo eri da solo davanti agli allievi. Questo comportava una forte responsabilizzazione: ti ponevi delle domande, cercavi delle soluzioni, interagivi con i colleghi, soprattutto coetanei, per discutere di aspetti didattici; sbagliavi e ti correggevi, trovavi la via a te più congeniale, acquisendo così negli anni una certa esperienza.

La creazione delle scuole di abilitazione ha senz'altro una finalità apprezzabile: i (futuri) docenti non sono più lasciati soli all'inizio della loro carriera, in un mestiere che è diventato oggettivamente più difficile. Alla fine della formazione dovrebbero disporre di buone competenze pedagogico-didattiche. In realtà, queste scuole costituiscono un periodo "fra" due realtà: nella migliore delle ipotesi ai futuri docenti vengono affidate delle

classi, ma sono ancora considerati a tutti gli effetti persone in formazione; vien detto loro che cosa fare e come farlo; dalla loro adesione al modello dominante dipende la possibilità di essere abilitati all'insegnamento. A volte la conseguenza è che i docenti in formazione cercano di adeguarsi alle attese dei formatori piuttosto che interrogarsi in autonomia sul modo più confacente e personale per interagire con gli allievi e trasmettere loro le proprie conoscenze e la propria passione. Alcuni giovani docenti, poi, una volta inseriti a pieno titolo nella scuola, faticano a scegliere liberamente una propria strada, cercando di ipotizzare quali siano le attese degli esperti per poterle soddisfare.

Secondo Pedroni anche la Scuola stessa, istituzione che dovrebbe incarnare un orizzonte condiviso di valori attraverso l'agire e la collaborazione fra i suoi docenti, non è immune dalle implicazioni di questa condizione «fra»:

Ciò che oggi sembra caratterizzare la situazione della scuola è il fatto che, invece di riconoscerle l'autorità di definire quali siano le spesso contrastanti esigenze prioritarie dell'educazione e come trovare punti di equilibrio nella loro sempre problematica soddisfazio-



Niva (p. 137)

¹ Virginio Pedroni, La scuola fra conoscenza persona e lavoro. Introduzione al convegno, in Verifiche, Anno 54, nr. 01, marzo 2023, p. 6.

Lasciate ogni speranza, voi ch'intrate?

ne, la scuola venga considerata un mero strumento per soddisfare bisogni educativi, veri o presunti, definiti altrove: dalle famiglie, dalle imprese, dalle autorità politiche dagli scienziati dell'educazione dagli psicologi dell'età evolutiva, dagli studenti-clienti e così via ².

La conseguenza di questa perdita di autorità sembra essere, scrive Pedroni, una posizione di scacco per la scuola, che è quindi *costantemente chiamata a giustificarsi e adeguarsi, e sospettata di inidoneità*.

Ma se la scuola perde la propria soggettività, venendo considerata un oggetto sul quale intervenire, le resistenze alle nuove direttive potrebbero essere interpretate dall'alto come resistenza al progresso e dal basso come una richiesta di adeguamento a scelte alle quali la scuola non ha avuto modo di partecipare, soprattutto nella definizione dei contenuti e dell'orizzonte etico e culturale cui tendere ³.

Riconosci questa situazione? Se sì, come pensi abbia influito sui nuovi insegnanti tra gli anni di formazione e quelli iniziali della loro carriera?

La scuola è un'istituzione che tocca tutti da vicino. Rappresenta per il bambino l'ingresso nella società e lo accompagna poi fino all'età adulta. Abbiamo vissuto tutti al suo interno per un numero di anni non irrilevante, ci mandiamo i nostri figli e i nostri nipoti. La società ha grandi attese nei suoi confronti: la scuola deve educare, istruire, preparare al mondo del lavoro,

alla vita civile, trasmettere valori. Il fatto che ogni cittadino, ogni forza politica, cerchi di riversare sulla scuola il proprio vissuto e le proprie aspettative, le proprie priorità, è testimonianza della sua importanza. È però anche un fattore destabilizzante e fa perdere autorevolezza all'istituzione: le richieste (e le imposizioni) che vengono fatte dall'esterno alla scuola sono spesso eccessive, contraddittorie, impossibili da soddisfare in un sistema complesso senza che vadano a detrimento di un altro piano.

Questo ha a mio parere due conseguenze: da un lato la rassegnazione dei docenti con esperienza che, stanchi di far sentire la propria voce e di restare inascoltati, accettano queste ingerenze e vi fanno fronte, cercando di fare al meglio il proprio lavoro nonostante tutto; dall'altro l'accettazione passiva da parte dei nuovi docenti, che si trovano confrontati con una professione che ha ormai perso autorevolezza e autonomia.

La società evolve molto velocemente, le esigenze e i valori mutano. Occorrerebbe una riflessione coordinata e coerente, che nasca da chi nella scuola lavora e vive, e coinvolga il mondo civile, la politica, il mondo del lavoro, per una nuova visione di scuola che soddisfi le esigenze sociali e non sia una continua risposta a richieste esterne, con finalità a volte contraddittorie. Finché manca l'ascolto e le decisioni vengono imposte dall'esterno, senza una valutazione oculata, credo che non ci siano le condizioni per una riforma efficace.

LA FIGURA DELL'INSEGNANTE, FRA VECCHIE E NUOVE GENERAZIONI

A tal proposito, Roland Reichenbach, citando nelle osservazioni preliminari al suo intervento ⁴ alcune riflessioni di

Schleiermacher, secondo il quale *la pedagogia sarebbe una scienza legata all'etica e derivata da essa, in cui pedagogia e politica sarebbero completamente intrecciate*, suggerisce che il fondamento di una riflessione pedagogica efficace starebbe quindi nella capacità della vecchia generazione di aver chiari questi due punti: cosa sia politicamente ed eticamente giusto e necessario e mostrarlo chiaramente alle nuove generazioni. In questo modo, si potranno indicare alle nuove generazioni le proprie aspettative nei loro confronti, *in quanto espressioni di esperienze, valori e speranze della vecchia generazione* ⁵.

Quindi, se provassimo a considerare tra le nuove generazioni anche quelle degli insegnanti, non dovrebbe essere questo il punto dal quale lo Stato, la Scuola e la Società dovrebbero partire per pensare alla loro formazione?

Credo che l'aspetto più bello e al contempo più oneroso del lavoro dell'esperto consista proprio in questo: accogliere il nuovo, in quanto portatore di nuovi stimoli, nuove competenze, approcci creativi ed entusiasmo, e al contempo trasmettere l'esperienza maturata e condividere i principi fondamentali e irrinunciabili, frenando l'adesione a mode che rischiano di rivelarsi effimere. Questo permette di costruire un senso condiviso dell'insegnamento.

La scuola deve essere al passo con i tempi, ma deve anche creare continuità tra le generazioni. Se una volta si riteneva che una generazione durasse 25 anni circa, oggi le generazioni si susseguono a ritmo quasi decennale (Baby boomers, Gen X e Y, Millenials, Generazione Alfa...). Questo vale per gli allievi come per i docenti: i cambiamenti intervenuti nella società in questi ultimi cinquant'anni sono enormi e rapidissimi; andare incontro al nuovo

² Ivi, p. 7.
³ Ivi, p. 8.

⁴ Roland Reichenbach, Cosa sta avvenendo al pensiero pedagogico?, in Verifiche, Anno 54, nr. 01, marzo 2023.

⁵ Ivi, p. 9.

senza perdere quanto di buono proponeva il vecchio è la sfida che le scuole di formazione dovrebbero accogliere, attraverso la riflessione e la contestualizzazione. Purtroppo, l'impressione a volte è che la Storia (e non solo quella della scuola) proceda per opposizione e cancellazione, e sia necessaria l'opera del tempo affinché si possano recuperare alcuni principi, alcune pratiche, senza timore di essere accusati di passatismo.

A questo punto, però, Reichenbach, sulla scorta delle parole di Hannah Arendt, si chiede questo: se l'educazione non può rinunciare né all'autorità né alla tradizione, com'è possibile che quella che dovrebbe essere *la più umana delle attività*, venga segnata da così tanta insicurezza, vergogna, assenza di passione?⁶

A proposito di questi sentimenti che sembrerebbero caratterizzare il mestiere dell'insegnante, quali stati d'animo ti sembra abbiano maggiormente rappresentato e segnato i nuovi docenti nella loro condizione di passaggio?

Mitigherei un po' questa affermazione. Alla maggior parte dei nuovi insegnanti non manca senz'altro la passione, fortunatamente. Alla passione e all'entusiasmo che i giovani docenti portano nelle classi spesso non corrisponde però la passione e l'entusiasmo "politico", necessario per farsi promotori di una nuova visione di scuola e della salvaguardia del ruolo del docente. Noto un'accettazione passiva delle sempre maggiori imposizioni introdotte nella scuola. E questo fatto si può legare all'altro termine menzionato da Reichenbach: la vergogna. Le diverse campagne volte a screditare una categoria di "privilegiati che fanno tre mesi di vacanza e si lamentano" e le ingerenze di chi sa meglio di noi come andrebbe svolto il nostro lavoro non sono riuscite a farci provare vergogna, perché chi è dentro la scuola si rende conto di quanto siano ingiustificate; hanno però senz'altro scalfito l'autorevolezza dell'in-



Bosco Gurin (p.94)

segnante e fatto venir meno l'orgoglio di riconoscersi in una professione tanto importante quanto impegnativa.

Per Reichenbach, infatti, la passione è un sentimento fondamentale per l'insegnamento; l'insegnante deve essere armato di passione per la materia che insegna, anche perché attraverso l'insegnamento può costantemente rinnovarla. Questa passione per la propria materia diventa leva educativa nel momento in cui l'insegnante, nonostante sappia che la noia è normale serpeggi talvolta tra gli allievi, almeno tenta ogni giorno di trasmetterla e testimoniarla. Deve incarnare lui stesso questa passione, ed *essere animato dalla volontà pedagogica di trasmetterla*. La trasmissione di questo sapere è segnato dal *ricambio generazionale* e dalla *differenza tra generazioni*, e per questo l'insegnante diventa anche un mediatore fra queste istanze generazionali: eredita un sapere che deve ricontrattare in maniera dialettica per poi restituirlo a generazioni differenti, inserite nei diversi gradi scolastici⁷. L'insegnante in formazione, quindi, dovrebbe essere messo al centro di questo passaggio, ma cosa eredita e ricontratta? E in quale istituzione viene traghettato? Qual è la fisionomia di que-

sta *Città dolente*?

È ciò su cui ci interrogheremo nella seconda parte di questo dialogo, che uscirà nel prossimo numero della rivista. Per ora ci fermiamo qui, ad attendere che il nocchiero ci porti sull'altra sponda. Ci si interroga spesso sull'insegnante, come figura dall'identità professionale definita, ma forse troppo poco ci si interroga su quale generazione appartenga, quale momento della carriera stia vivendo e quali siano le sue caratteristiche in quel preciso momento. Così, in linea con lo spirito di scambio generazionale descritto poc'anzi, sono state ereditate le riflessioni pubblicate nei numeri precedenti, affinché nulla andasse perso ma venisse riletto alla luce di ulteriori aspetti. Non tutto poteva essere riscritto, ma quelle parole sono state il punto di riferimento dal quale i nostri pensieri traevano linfa e trovavano una direzione. Spero che anche il lettore venga contagiato da questo spirito e ci segua nelle prossime tappe del nostro cammino.

⁶ Ivi, p. 11.

⁷ Ivi, p. 12.

Provaci ancora Prof!

Quale formazione continua per l'insegnante?

Cristiana Spinedi

Il rapporto di fine quadriennio sulle otto giornate obbligatorie di formazione continua, che ciascun docente deve redigere e consegnare alla propria direzione scolastica e agli esperti di materia, lo scorso mese di giugno mi è parso particolarmente invitante per una riflessione più ampia attorno al tema. Sette indicazioni e dodici domande guida per completare i capitoli “retrospettiva” e “prospettiva”, nonché un “campo libero” dedicato alle nostre osservazioni, per tracciare un bilancio che risponda, in sostanza, soprattutto a questi due quesiti: in che modo la formazione continua ha influenzato la mia pratica professionale? Quali sono ora i miei bisogni formativi?

Premetto che lo scorso mese di giugno si è chiuso per me un quadriennio più impegnativo di quanto potessi immaginare, tanto da avere la certezza, oggi, che nessuna formazione continua potrà essere formativa quanto lo è stato quel periodo, sia dal profilo meramente professionale, sia - sempre per rispondere al formulario di partenza - per quanto riguarda il mio “sviluppo personale e sociale”. A scanso di equivoci, chiarisco subito che la pandemia da Covid-19 non c'entra nulla.

Ho trascorso gli anni scolastici 2019-2023 in tre sedi diverse. Dopo più di tre lustri a tempo pieno nello stesso istituto scolastico, infatti, nel 2020 ho sentito il bisogno di un rinnovamento. Il cambiamento mi ha portata in una nuova e inopinata realtà scolastica che, per usare un eufemismo, non ha soddisfatto le mie aspettative. Sbam! Uno choc. Che fare? Anziché cedere alla rassegnazione delle tre scimmiette, ho reagito e mi sono im-

pegnata seriamente per rimettermi in gioco, pronta, oltre che a cambiare di nuovo scuola media, anche a cambiare settore scolastico, fiduciosa che la mia formazione e la pluriennale esperienza professionale mi avrebbero senz'altro offerto qualche nuovo sbocco. Ecco come è andata.

Malgrado io sia risultata – cito – “tra le migliori candidate del processo di selezione”, non ho avuto accesso a nessun grado del settore professionale, né per insegnare italiano, né per insegnare cultura generale, né per insegnare francese. Per non lasciare nulla di intentato, spinta dal fabbisogno di docenti di francese, ho fatto la trafila necessaria anche per il settore medio superiore. La mia laurea in Lettere del 1997 all'università di Zurigo (francese in seconda e terza materia) e l'esperienza di 17 anni di insegnamento alla scuola media (francese prima materia di abilitazione) non sono però bastate per ottenere i crediti necessari per accedere al Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) e iniziare, appunto, la formazione per le scuole medie superiori. Tanto meno è stato utile il decennio trascorso all'USI nel ruolo di assistente



Someo – Riveo (p. 31)

del prof. Albert Jacquard e di traduttrice letteraria. Al di fuori delle nostre singole aule scolastiche, dunque, l'esperienza professionale e le competenze acquisite sono inutili.

Certamente, mi si può ribattere che la formazione continua non c'entra nulla con le mie "velleità carrieristiche", ma da quando in qua. Vero. Però è altresì vero che, di fronte al formulario da completare lo scorso mese di giugno, a 51 anni di età e con 25 anni di lavoro alle spalle, di cui 20 nell'insegnamento, non ho potuto fare a meno di concludere che il mio sguardo sulle competenze richieste e su quelle realmente necessarie per svolgere al meglio il mio mestiere di insegnante è oggi completamente mutato. Per non dire, poi, rispetto al mio "sviluppo personale e sociale".

Certamente, la mia esperienza personale non può essere generalizzata: sicuramente c'è chi è sempre contento, chi si accontenta sempre e chi è senz'altro più bravo di me. Ma io mi chiedo perché, se da un lato è tanto fondamentale trovare nuovi stimoli e opportunità nella nostra professione, dall'altro lato sia anche tanto difficile, a maggior ragione dopo anni di pratica professionale e formazione continua.

Non c'è dubbio, invece, che il discorso formazione continua c'entri con il mio anno scolastico "choc 2020-21" e, di conseguenza, con i miei bisogni attuali e futuri. Ecco allora che il capitolo "prospettiva" mi è sembrato un'occasione d'oro per lanciare un appello, giacché non si sa mai, nel sempiterno cantiere aperto che è la Scuola.

Rispetto ai primi anni di insegnamento, oggi non avverto più il bisogno di una formazione continua sul piano della didattica, bensì di persone e strutture serie cui rivolgersi quando, durante il nostro percorso professionale, qualcosa a un certo



Someo – Riveo (p. 31)

punto si incrina, a prescindere dalle belle e salvifiche soddisfazioni che, fortunatamente, raccogliamo ancora all'interno delle nostre aule scolastiche.

Concretamente, come avviene da anni in molte strutture del sociale, in cui pure in passato ho lavorato per un lustro, penso che sarebbe opportuno inserire anche nella scuola la pratica della supervisione istituzionale. Nel sociale avviene con scadenza regolare e si occupa delle relazioni nel team, tra il team e gli utenti, tra il team e la direzione; il supervisore è esterno alla struttura, è vincolato al segreto professionale, non giudica, ma contribuisce a un clima di ascolto e fiducia.

Nella nostra scuola esiste già il servizio di sostegno Linea, tuttavia io ritengo che, per diventare veramente efficace, dovrebbe essere esterno al Dipartimento e totalmente indipendente da esso.

Sempre in prospettiva futura, alla luce di quanto riportato sopra, auspico che, almeno all'interno dello stesso settore scolastico, venga maggiormente valorizzata la comprovata esperienza di insegnanti non più giovani, ma desiderosi di rimettersi in gioco con funzioni e mansioni diverse, attraverso una selezione che non

contempi per forza ulteriori formazioni, cas, master, eccetera, ma che consideri anche le esperienze lavorative pregresse e le competenze acquisite in anni di pratica professionale e formazione continua. Buon senso.

Che altro aggiungere, per concludere, nello spazio del formulario dedicato alle nostre libere osservazioni? Affinché i nostri bilanci e le nostre prospettive future non restino solo un mero esercizio da svolgere ogni quattro anni, mi parrebbe più logico che il rapporto di fine quadriennio, anziché essere spedito alle direzioni scolastiche, venisse indirizzato direttamente alle Direzioni del DECS e del DFA.

Cartoline festivaliere

Giulia Tavarini,
Clara Olvera Oldrini

Se all'inizio dell'anno ci avessero detto che avremmo cominciato l'anno scolastico a correre tra le strade di Mantova (per arrivare in tempo alle conferenze) e lo avremmo concluso davanti al mare Adriatico di Rimini ascoltando interviste di ragazze adolescenti a scrittrici contemporanee,¹ non ci avremmo creduto. Eppure questo è successo e forse ci siamo messe a scrivere per ricordare ancora quei giorni ed elaborare quanto vissuto.

Siamo due docenti di italiano e insegniamo da nove anni nelle scuole medie. Ci siamo conosciute durante la formazione al DFA (Dipartimento formazione e apprendimento) e ritrovate dopo diversi anni a una riunione della redazione di "Verifiche". Ci siamo ritrovate nel vero senso della parola, condividendo esperienze vissute nelle scuole, fra soddisfazioni e insoddisfazioni comuni e il desiderio di nuovi sti-

moli intellettuali. È anche per questo che – nell'ambito della formazione continua di otto giornate che siamo tenute a svolgere in un quadriennio – abbiamo deciso di partecipare a due importanti festival letterari italiani: "Festivaletteratura" a Mantova e "Maredilibri" a Rimini, due manifestazioni diverse per spirito e senso. Il primo è uno degli appuntamenti culturali più attesi in Italia, nato ventisette anni fa dall'idea di un gruppo di cittadini mantovani: per cinque giorni a settembre la città si anima di incontri, letture, concerti e spettacoli con personalità di tutto il mondo, provenienti da ogni ambito della cultura. Il festival riminese di giugno, invece, è dedicato alla letteratura giovanile ed è pensato in primis per le giovani lettrici, vere protagoniste della manifestazione: non solo alcuni eventi sono dedicati esclusivamente a loro e le prime file delle platee di tutti gli incontri sono a loro riservate, ma l'intera macchina organizzativa del festival è gestita da adolescenti che, organizzate in gruppi di lettura, leggono e scelgono le autrici da invitare, le intervistano durante le conferenze, si occupano dell'accoglienza del pubblico nelle sale. Uno degli aspetti più interessanti del festival è poter respirare cultura quasi ininterrottamente per diversi giorni, essere costantemente immersi in un am-

biente ricco di stimoli e riflessioni: in quei giorni abbiamo avuto l'occasione di incontrare persone di indubbio spessore culturale, che hanno suscitato in noi un incontenibile desiderio di approfondire quanto ascoltato e di capire meglio le parole forti e potenti che ci eravamo appuntate sul quadernetto. Potersi ad esempio incantare di fronte alla densità dei discorsi di Melania Mazzucco, ridere alle battute di Anne Fine che condivide con il pubblico la nascita dei suoi romanzi più importanti e ascoltare l'intensità delle parole di uno scrittore del calibro di Guus Kujter hanno fatto sì che le nostre menti non si spegnessero mai e le nostre discussioni non avessero mai fine. Ecco perché ci sembra di poter dire di aver vissuto un'esperienza di aggiornamento a tutto tondo, non solo legata all'esperienza dell'aula e della scuola ticinese, ma all'essere docenti e persone di cultura in senso più ampio. Questa "crescita culturale" è uno degli aspetti fondanti del mestiere dell'insegnante e della sua identità, è ciò che si nasconde dietro le attività quotidiane del nostro lavoro, che permette di affrontare la vita in aula e a scuola con l'autorevolezza necessaria per instaurare relazioni costruttive con colleghe e con allieve.

La ricchezza emotiva e relazionale che i festival hanno saputo regalarci è un altro aspetto importante per noi. L'incontro con un pubblico che condivide una stessa passione crea un'atmosfera carica di emozioni in un certo senso "contagiose"; il grado di piacere che si vive contribuisce a rendere l'apprendimento più efficace, stimolando la curiosità e il desiderio di riflettere per approfondire quanto ascoltato. È chiaro che la dimensione emotiva non gioca un ruolo fondamentale solo nell'apprendimento delle nostre studentesse: lo stesso vale per le insegnanti, il cui compito è, in fondo, apprendere continuamente.

E infatti questo non si esaurisce entro i confini delle conferenze, ma continua anche (e soprattutto) dopo, quando, terminati gli applausi, il pubblico scia-

¹ Nell'articolo abbiamo scelto di utilizzare un femminile universale, infrangendo la norma grammaticale che prescrive l'uso del maschile sovraesteso nel caso di più soggetti, di cui almeno uno è maschile. Siamo consapevoli dell'imprecisione di questa scelta, che non è inclusiva e può anche creare qualche malinteso in chi legge. Tuttavia, da un lato ci sembra interessante sottolineare la reale maggioranza femminile all'interno dei festival (sia nelle platee sia sui palchi), dall'altro potrebbe essere stimolante, da un punto di vista sociolinguistico, riflettere sui motivi per cui la scelta del femminile ci causa tanto fastidio.



Menzonio – Sornico (p. 91)

ma fuori dalle sale: il tempo della discussione, del parlare per il puro gusto di confrontarci avveniva camminando per recarci verso il luogo di un incontro, ai tavolini dei bar dove mangiavamo qualcosa, a cena a tarda notte. Tra le vie dei centri storici di Mantova e Rimini si sono creati in modo spontaneo momenti di discussione informale estremamente ricchi e appassionati, sia con colleghe incontrate per caso sul posto, sia con le nostre compagne di viaggio. Questi momenti maggiormente “ricreativi” sono stati una parte fondamentale dei festival: scambia-

vamo pareri sugli incontri della giornata, ci consigliavamo libri da leggere, condividevamo esperienze lavorative; temi scolastici e progetti didattici si alternavano alla condivisione di episodi della nostra vita. Il terzo elemento fondamentale è legato alla dimensione temporale. Pensiamo che prendersi il tempo per formazioni di questo genere contribuisca all’aggiornamento delle insegnanti più di quanto possano farlo momenti formativi sparsi lungo l’anno, dove il tempo non riesce quasi mai a “sospendersi” e dove gli istanti

epifanici del confronto non hanno occasione di verificarsi.

Immerse in una bolla spaziale e temporale abbiamo vissuto uno stato di sospensione dal lavoro ordinario, sempre più carico di piccole incombenze affollate su un calendario fitto fitto. In questo tempo è stato possibile intessere relazioni professionali (e d’amicizia) nuove, all’interno delle diverse realtà scolastiche del nostro cantone. Nel giro di poche vie abbiamo vissuto giornate dal tempo dilatato, il tempo di ciò che amiamo fare: ascoltare, discutere, girovagare per librerie. E quello che si viveva un giorno era diverso da ciò che si sarebbe potuto vivere il giorno dopo, pur camminando nelle stesse vie e frequentando le stesse librerie. La rielaborazione è arrivata dopo, una volta tornate a casa, quando, ancora frastornate dagli stimoli ricevuti, ci siamo fermate per riordinare i pensieri e ridare significato alle parole rubate e appuntate sui nostri quaderni. Nulla di quanto ascoltato e vissuto andrà perso perché nei mesi successivi si proverà a trasformarlo in progetti didattici e in esperienze da portare in classe. Alcune parole e alcuni titoli rimarranno sui quaderni come idee e nutrimenti intellettuali. Alcuni torneranno fra molti anni, altri mai. Ed è bellissimo così.

Poeti in erba

Sultan Filimci,
docente Scuola media
Stabio

Quelle che producono sono ancora acerbe, intrise di timidezza e sin troppo fragili per i gusti decisi e corposi degli adulti. Esse sono costruite da mani inesperte, ma solo perché il percorso è nella fase di abbozzo. Faticano a stare in piedi, deragliano dai binari, calpestando le regole. Si fanno avanti verso selvaggi senza fissa dimora. Eppure in quel dedalo di parole caotiche, che sono le poesie dei miei allievi, si intravede del potenziale. Non è forse a partire da questo punto che il maestro dovrebbe creare l'ora di lezione? Nascerà l'occasione per salvare il buono: si riflette a tu per tu, si molano le parole in eccesso, si riformulano versi e si innalza la qualità della produzione.

Mi è capitato di imbartermi in pagine colme di frasi destrutturate, prive di organizzazione logica, senza capo né coda eppure migliorabili con interventi didattici mirati. Molte sono state le volte in cui ho scartato intere strofe, salvando pochi versi sui quali invitare la classe a costruire la cornice di senso, conferendo a essi un aspetto coerente e avvalendoci di quegli strumenti cari al poeta. La metrica, le rime, le figure retoriche e le immagini diventano gli elementi sui quali lavorare per sviluppare le competenze poetiche nei giovani. Germogli di timide

emozioni maturano e si irrobustiscono, e spesso stupiscono. Si leggono e si analizzano le opere di poeti illustri, calcolando sillabe, mettendo in evidenza i giochi adorati dagli studenti e non si dimentica mai di farli ragionare sull'epoca storica in cui gli autori hanno vissuto. L'ossimoro li incuriosisce, la sinestesia li cattura, la personificazione li affascina. A seguire giungono le metafore, le similitudini e le allegorie per sbizzarrirsi con immagini stravaganti. E le allitterazioni sviluppano forme costruttive di sfida attraverso i suoni.

Tra i metodi più fruttuosi in cui mi sto avventurando negli ultimi anni vi è la creazione di componimenti partendo dalla contemplazione di paesaggi, quadri e fotografie. Alcuni scatti di Steve McCurry ci hanno permesso di focalizzare l'attenzione sui paesi martoriati del Medio Oriente. Ci siamo cimentati nell'osservazione di volti, anziani e bambini, che probabilmente non esistono più, ma i loro sguardi sono così penetranti e carichi di significato che ci hanno invogliato a fare poesia.

VOCI DALLA SCUOLA



S. McCurry, Yemen, 1997

Vedo un bambino con la faccia impaurita, ai genitori stringe forte le dita, con il giubbotto e la camicetta eleganti, s'intravedon coltelli nelle mani dei grandi.

Cacciati dalla loro residenza, non gentilmente ma con violenza, pensieri e soltanto pensieri, per lui una giornata è oggi com'era ieri.

Un piccolo brivido che sale nel corpo, un'altra giornata negata nel parco.

(D. Pupo, 12 anni)



S. McCurry, Pakistan, 1984

La ragazza che con gli occhi di smeraldo parlava era spaventata e sconcertata. La sua espressione raffigurata tutto raccontava.

Stupore e terrore trafiggevano il suo cuore.

(A. Arduini, 12 anni)

Il connubio tra fotografia e poesia è stato sperimentato da Aldo Balmelli e Paolo Buletti, rispettivamente ex docente appassionato di fotografia ed ex logopedista amante delle parole, in una raccolta di fotografie raffiguranti la Vallemaggia ("Valmaggia, Paesaggi minimi", 2021, Armando Dadò Editore) accompagnate da versi empatici e bri-

osi. Il fotografo riporta scorci di una valle affascinante, angoli di viuzze dimenticate, muschio verde sulle rocce grigie, muri con crepe, dettagli di chiese, fiori, catene, fontane. Il poeta si è cimentato nell'acuta osservazione e si è armato di versi delicati, riportando in vita oggetti apparentemente insignificanti e poveri, ma capaci di restituire la den-

sità delle cose minime. Potrebbe essere un'ottima opera dalla quale partire per ideare un iter didattico dove gli allievi imparano a osservare con minuzia e a tradurre le immagini in poesia.



Balmelli & Buletti, Brontallo-Giumaglio

Donna che annaffi con gesto
premuroso

il giallo per i fiori
il verde per il verde
l'azzurro per il cielo e per la nuda terra

insegnaci ad aspettare pazientemente
la fioritura,
la rinascita,
la possibilità



Balmelli & Buletti, Prato-Sornico

haiku

cuore di roccia,
riscalda il sole bianco
con nove raggi

sole di gesso,
apri quella finestra;
nasconde un cuore

La formazione per l'insegnamento della storia

Il caso di Ginevra

Charles Heimberg,
Università di Ginevra

La situazione attuale della formazione per l'insegnamento nel Cantone di Ginevra è il risultato di un lungo processo avvenuto negli ultimi trent'anni. Per molto tempo, la formazione delle e degli insegnanti è stata di competenza di enti direttamente dipendenti dal Dipartimento dell'Istruzione Pubblica, cioè i datori di lavoro, ma oggi è fornita dall'Università. Si tratta quindi di un corso universitario che porta al conseguimento di qualifiche professionali, piuttosto che di una formazione sul posto di lavoro come avveniva in passato. In tutti i casi prevale il principio della formazione alternata, con una stretta interazione tra elementi teorici e analisi della pratica sul campo. A livello primario, ciò comporta una serie di tirocini puntuali con obiettivi specifici. A livello secondario, la formazione prevede tirocini in loco più lunghi, di solito a cadenza annuale.

Poiché una presentazione dettagliata di queste modalità di formazione non è possibile nell'ambito di questo articolo, ci concentreremo sulla formazione storica a livello secondario. Va tuttavia sottolineato che nel caso dell'istruzione generale a livello primario, vi sono pressioni su due fronti: in primo luogo, sulla durata del programma che a Ginevra è di almeno quattro anni, ma gli ambienti di destra vorrebbero ridurlo a soli tre anni; in secondo luogo, sulla quantità di

tempo che può essere dedicata alla formazione specifica nelle discipline delle scienze sociali: dato il loro posto effettivo nelle preoccupazioni politiche e nelle richieste sociali, questa rappresenta purtroppo una parte molto piccola del curriculum.

Per quanto riguarda l'insegnamento secondario, si tratta di una formazione iniziale combinata per il secondario 1 e il secondario 2, con la necessità di soddisfare i requisiti prioritari della CDPE, l'organizzazione ombrello dell'istruzione pubblica dei Cantoni, sia per i contenuti delle scienze dell'educazione (secondario 1) che per quelli più specificamente legati alla didattica della materia (secondario 2). È possibile formarsi contemporaneamente in due materie, a condizione che si sia trovato un tirocinio per ciascuna di esse, essendo responsabile della classe, e quindi retribuito, oppure intervenendo nella classe di un insegnante, senza retribuzione. Si tratta di un secondo master dopo un primo in una materia insegnabile o, se del caso, almeno un corso universitario sostanziale in una seconda materia.

Uno degli effetti di questo tipo di formazione per l'insegnamento conseguente ad una laurea universitaria è ben noto: alcuni tra gli studenti e le studentesse si chiedono perché dovrebbero formarsi ancora per trasmettere cono-

scenze per le quali sono già stati formati e formate. Certo, questo pubblico universitario è costretto, deve seguire i corsi per ottenere un lavoro. Ma allo stesso tempo, questa situazione pone una certa sfida ai docenti universitari che devono essere all'altezza della situazione e trovare un modo, se non per rispondere a questa domanda, almeno per superarla.

Il valore della formazione universitaria per l'insegnamento risiede nella sua relativa autonomia dall'istituzione. Anche se si svolge all'interno di un quadro di collaborazione concertata con le scuole, in particolare per la gestione dei tirocini, non è tenuta a aderire troppo strettamente a una formazione utilitaristica che sarebbe strettamente dedicata a mettere in pratica le ingiunzioni istituzionali dei curricula o delle risorse didattiche. È anche un'opportunità per sviluppare un approccio riflessivo alla professione, ai suoi obiettivi e ai suoi metodi. Infine, le spetta mettere i suoi studenti in contatto con la ricerca sulla didattica della storia.

Nel caso di Ginevra, l'équipe di didattica della storia e della cittadinanza (Édhice) ha sviluppato un quadro teorico sotto forma di una grammatica del questionario della storia scolastica, che consente di progettare l'insegnamento e l'apprendimento della storia intorno a temi del passato da studiare insieme a qualche componente particolare del pensiero storico sul mondo, o del modo in cui la storia guarda alle società umane. Ad esempio, la Grande Guerra può essere affrontata dal punto di vista della stranezza di un passato che ha visto i soldati risolversi a partecipare a questo massacro per così tanto tempo; oppure, in un'altra occasione, può essere affrontata dal punto di vista della memoria, delle sue manifestazioni commemorative e della loro evoluzione. Le associazioni possibili sono molte, ma non hanno sempre lo stesso potenziale educativo o la stessa rilevanza. Esse possono essere poste al centro della costruzione tematica della storia insegnata.

La formazione degli insegnanti di storia

dovrebbe fornire l'accesso sia a riferimenti teorici sul modo in cui la storia interroga e comprende le società umane, sia a una riflessione sui modi per delegare agli alunni la costruzione del loro rapporto con il mondo senza imporre loro alcun punto di vista, ma riportando dati fattuali provenienti dal lavoro scientifico. Purtroppo, il poco tempo a disposizione per questo lavoro nella formazione universitaria porta a una naturale pressione a semplificare le cose, imparando semplicemente ad applicare i programmi e a utilizzare le risorse didattiche ufficiali. Ciò andrebbe a discapito della qualità della formazione e dell'aggiornamento che i cambiamenti del mondo e le sue crisi impongono chiaramente alla trasmissione della storia nel contesto scolastico come in altri contesti.

Occorre quindi sfruttare al meglio il tempo e l'attenzione disponibili, in particolare integrando nella formazione un contatto reale con la ricerca sulla didattica della materia. Negli ultimi anni, nell'ambito di un seminario di ricerca, l'équipe ginevrina ha offerto agli studenti che si formano all'insegnamento della storia l'opportunità di progettare una sequenza didattica e di osservare le interazioni che essa produce in classe sul tema delle tracce memoriali - monumenti, nomi di edifici o strade, ecc. Un esempio potrebbe essere la questione di cosa fare della statua dedicata a Neuchâtel a David de Pury, benefattore della città la cui fortuna derivava in gran parte dal commercio degli schiavi. Alla luce delle recenti controversie - contestazioni, dibattiti, perizia del Comune e azioni per contrassegnare la statua - è interessante dare agli alunni l'opportunità di familiarizzarsi con la questione e farli riflettere e discutere sulle opzioni possibili per il presente.

Un progetto di questo tipo implica un vero e proprio lavoro sulla storia, basato su ciò che distingue e fa interagire la storia e la memoria, nonché sulla pluralità di tempi da prendere in considerazione (quelli della vita di de Pury, dell'epoca dell'erezione della statua, del momento



Campo – Riveo (p. 159)

attuale della controversia). Al centro di questo progetto di formazione universitaria c'è quindi l'idea di insegnare ai docenti di domani come mettere i loro allievi in grado di formulare opinioni ragionate su questi temi vivi della società sulla base di dati scientifici e del loro esame; ma anche di trarre in modo indipendente le proprie conclusioni per il presente e il futuro sulla base di questa analisi.

Per saperne di più

HEIMBERG, Charles. Perché insegnare la storia oggi? *Il Bollettino di Clío*, 2021, vol. Anno XXI, n° Nuova Serie 15, pp. 59–65.

HEIMBERG, Charles. *Didattica della storia. Uno sguardo dall'area francofona. Didattica della Storia. Journal of Research and Didactics of History*, 2020, vol. 2, n° 15, pp. 76–88.

HEIMBERG, Charles. Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire. *La Pensée d'Ailleurs*, 2020, n° 2, pp. 98–114.

SCHNEUWLY, Bernard, HEIMBERG, Charles, VILLEMEN, Remy. Les didactiques au centre. Formation genevoise des enseignants du secondaire. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2012, vol. 34, n° 3, pp. 441–457.

Formazione dei docenti. Uno sguardo oltre il Ticino

Tiziano Moretti
e Davide Vicini

Era l'anno 2011 quando "Verifiche" dedicò un numero speciale alla questione, assai dibattuta, della formazione dei docenti. L'iniziativa non passò inosservata, ma, al contrario, fornì l'occasione per un dibattito, a volte acceso, attorno ad una delle questioni più controverse che interessano la scuola ticinese. Dopo più di dieci anni da quella pubblicazione, conviene ritornare su questo tema cogliendo l'occasione di approfondire, assieme a Davide Vicini, giovane docente liceale che muove i primi passi nella professione, questa complessa questione che mantiene intatta tutta la sua attualità. L'opportunità è particolarmente interessante perché permette di riflettere sulla realtà dell'insegnamento medio-superiore, e della filosofia in particolare, e perché Davide non ha conseguito l'abilitazione in Ticino, ma a Lucerna.

Davide, una delle questioni più dibattute quando si parla della formazione dei docenti, riguarda il rapporto tra le teorie pedagogiche e i contenuti propri della disciplina d'insegnamento. Quali sono le tue riflessioni in proposito?

Il mio percorso formativo si è svolto alla *Pädagogische Hochschule* di Lu-

cerna e la mia esperienza, come spesso accade per questo tipo di formazioni, non è stata delle migliori. Questa non vuole essere una critica alla pedagogia nella sua essenza, ma alla scelta che pare essere stata operata all'interno dell'insegnamento universitario, una scelta che sembra tendere sempre più verso la misurabilità del risultato. L'apprendimento vuole essere reso "visibile" e per farlo è necessario impostare la nozione stessa di apprendimento che, in maniera neo-positivista, lo identifichi con un'attività percepibile e misurabile. In particolare, apprendere diviene sinonimo di "modificare il proprio comportamento dinanzi a un problema". Chi impara è, in altri termini, chi è in grado di reagire in maniera differente dinanzi a un elemento che inizialmente costituiva per lui un ostacolo. Credo si possa affermare, senza troppi problemi, che questa definizione appaia riduttiva o, meglio ancora, per ricalcarne le intenzioni, riduzionista. L'intento essenziale che soggiace a questo tipo di concettualità è quello di rendere *scientifico* l'apprendimento. Se ciò è da un lato orientato al miglioramento delle tecniche didattiche, il modello qui addotto sembra però sposarsi in maniera perfetta, fino a sovrapporsi, con il modello della macchina-azienda, che valuta tempi e pro-

attività esercitando i correttivi necessari ad aumentare la proporzionalità inversa tra i due elementi. Il PISA, ad esempio, ossia il programma internazionale dell'OCSE per il monitoraggio delle carriere scolastiche, valuta la scuola a partire da una definizione di successo che identifica quest'ultimo con il successo lavorativo. Sembra essere in questo senso assente una riflessione connessa al criterio che determini il valore di una pratica educativa, senza considerarlo un valore di scambio. La nozione più generale di *Bildung*, intesa alla maniera di una formazione complessiva dell'individuo, umanistica nel senso più ampio, rimane al di fuori della misurabilità neoliberale.

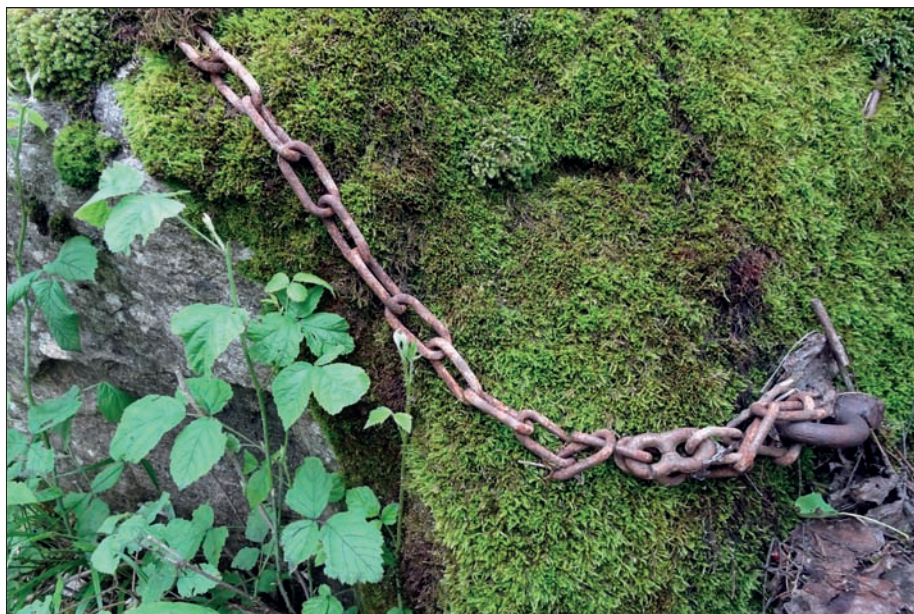
Quali rischi intravedi per la professione di docente a seguito di queste tue considerazioni?

Questo orizzonte concettuale espone il lavoro del docente a un rischio a esso intimamente inerente, ossia la riduzione dell'apprendimento all'ottenimento di ciò che è misurabile. Sovente si riduce questo all'atteggiamento dell'allievo: è lui a sbagliare la propria impostazione verso quello che è il liceo o quello che la *vera* maturità rappresenta. Eppure, se la stessa direzione della scientificizzazione di pedagogia e didattica è quella di una raccolta di dati finali, ottenibili attraverso la presunta oggettività di un esame, ecco che il percorso educativo è pensato in maniera accidentale rispetto al fine che persegue. Ma in quest'ottica, è veramente possibile esecrare chi cerca semplicemente di ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo? Non è forse proprio la capacità di trovare scorciatoie per ottenere buoni *risultati*, nella dinamica aziendalista inquadrata precedentemente, il trionfo di un allievo che supera il maestro, che ha veramente *imparato*, ossia ha sviluppato delle strategie ancora più efficaci per superare il problema posto dinanzi a

lui, fosse esso una verifica scritta, un'interrogazione o l'esame di maturità?

Puoi fornire qualche esempio in modo più dettagliato?

Durante la mia formazione, dopo aver preparato un estratto dalla celeberrima prima *Prefazione* alla Critica della ragion pura, con alcuni interrogativi che fungessero da spunti per l'analisi del testo kantiano, mi è stata rimproverata la forma della domanda da me posta. La domanda era la seguente: *“Pensi sia vero che la ragione umana, nel cercare le condizioni e le cause delle cose, tenda sempre ad andare oltre la propria esperienza? Discutine con il tuo compagno”*. Mi è stato rimproverato che la domanda potesse essere evasa semplicemente con un sì oppure un no. Questo secondo punto è stato in particolare per me un oggetto di riflessione: l'insistenza sulla forma non era più pensata per rendere chiaro l'esercizio allo studente, ma per giustificare la valutazione del docente, quasi alla maniera di una clausola giudiziaria. A una domanda che non specifichi la necessità di argomentare, l'allievo avrebbe potuto *legittimamente* rispondere unicamente sì o no, a prescindere dalla complessità della questione e dall'evidente contesto in cui tale domanda è posta. La precisione della formulazione mira a un'oggettività che è a un tempo scudo giuridico dal ricorso e mezzo per la raccolta e la purificazione dei risultati del processo di apprendimento. Niente che non sia esplicitamente richiesto deve essere svolto, il percorso necessario alla formazione dell'individuo scompare, nel momento in cui scompare la richiesta esplicita. La *visibilità* diviene in questo senso tanto l'obiettivo quanto il presupposto dell'attitudine didattica: si vuole qualcosa di *immediatamente visibile* e per ottenerlo bisogna rendere *completamente perspicua* la richiesta. Ciò contrasta, tra l'altro, in maniera pa-



Prato (p. 47)

lese con quello che sembra essere il presupposto più essenziale del costruttivismo proposto, ossia l'idea che l'apprendimento debba essere un lavoro sostanzialmente autonomo, in cui la figura del docente deve tendenzialmente scomparire. L'insegnante deve infatti concentrare principalmente il proprio lavoro sulla preparazione di un materiale che risulti poi fruibile in autonomia dall'allievo e in seguito verificare l'apprendimento attraverso la raccolta di risultati. Ciò che però viene escluso sembra essere la vera costruzione di una *forma mentis* che travalichi l'ambiente scolastico, che permetta il rapporto con un testo, un film, un'opera d'arte in maniera spontanea, priva di indicazioni precise.

È questo, quindi, secondo te, uno degli aspetti più problematici per quanto riguarda gli effetti di una pedagogia che si definisce “scientifica” sulla definizione del ruolo dei docenti?

È questo lo iato che a mio parere in maniera più pressante si apre come una contraddizione intrinseca all'interno della cornice concettuale della pedagogia didattica. Il tentativo rimane quello di misurare l'apprendimento e insieme di incentrarlo sullo sviluppo

di competenze. Il tentativo diviene dunque quello di *vedere attraverso* il percorso di pensiero dell'allievo, verificare che le sue strutture mentali da lui acquisite siano in qualche misura conformi a ciò che inizialmente ci si prefigurava, con la pretesa che queste strutture siano perfettamente riflesse nel risultato misurabile. Come scrive Angelique del Rey, *“in nome della performance, è stata creata una misura scollegata dalla realtà, che non « misura » altro se non la capacità del reale di conformarsi alla misura”*¹. Ciò naturalmente porta anche a un ampliarsi della burocratizzazione connessa all'ambito educativo, come segnalava già qualche anno fa Mark Fisher: *“l'equivalenza tra istruzione e mercato poggia per esempio su un'analogia confusa e superficiale: gli studenti sono i consumatori di un servizio o il loro prodotto? Per come è stato idealizzato, il mercato avrebbe dovuto portare a scambi senza attrito in cui i desideri dei consumatori si sarebbero spontaneamente venuti incontro, senza alcun bisogno di interventi o mediazioni da parte degli organismi regolatori. E invece l'enfasi sulla valutazione prestazionale dei lavora-*

¹ Del Rey, Angélique. 2018. La tirannia della valutazione. Milano: Elèuthera, p. 70.

La formazione dei docenti. Uno sguardo oltre il Ticino

*tori, così come la spinta a quantificare forme di lavoro che per loro natura sono refrattarie a qualsiasi quantificazione, ha inevitabilmente prodotto ulteriori livelli di burocrazia e amministrazione.”² La visibilità dell'apprendimento è infatti solo ingenuamente da pensare come immediata: perché il risultato sia visibile, sono necessarie tutta una serie di pratiche (tabelle di valutazione, giudizi scritti, voti, ecc.), che lo *rendono visibile*. Anche qui, quello che intendo non è una critica radicale contro questi strumenti: una cosa è però utilizzarli alla maniera di una traccia o di una guida, che l'allievo può seguire per comprendere in cosa migliorare, un'altra è invece pensare che tale valutazione corrisponda in maniera perfetta e trasparente all'imparare.³ Nella mia esperienza più diretta di lavoro e di incontro con i colleghi, ho conosciuto però una scuola molto distante da questo modello. Ciò è da un lato rassicurante: la distinzione tra “teoria” e prassi è in qualche misura solida. Ma questo naturalmente non elimina il pro-*

blema: perché questo conflitto appare così insanabile? È vero che semplicemente la scuola è un'organizzazione conservatrice e dunque si oppone in maniera ideologica alle istanze di cambiamento che la pedagogia propone? Oppure le critiche e le perplessità che sento sollevare da più punti sono invece motivate e meritano grande attenzione? Io proponendo per la seconda opzione.



Cevio (p. 149)

² Fisher, Mark. 2018. Realismo capitalista. Roma: NERO.

³ Quella che nel testo di Fischer viene tracciata come un'equivalenza tra mercato e istruzione non è differente, nella sua struttura essenziale, a quella tra una scienza neo-positivista e l'istruzione. In entrambi i casi, ciò che conta è la misurabilità e la possibilità di tradurre in dati “oggettivi” il mondo, così da poterlo rendere maneggevole e di conseguenza organizzare nella maniera più conveniente. I due elementi sono poi radicalmente connessi: in ambito universitario, la capacità di produrre paper diviene il criterio di attribuzione di fondi nazionali ed internazionali.

La Svizzera ha il più alto tasso di pubblicazioni scientifiche per 1000 abitanti al mondo (<https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/it/home/bildung-wissenschaft/wissenschaft-forschung/wissenschaft-und-forschung-in-der-schweiz.html>)

A tu per tu con Marco Falchetti

A cura di
Denise Maranesi

Spazio alla poesia con interviste ad autrici e autori ticinesi. Dopo Francesca Auguadri Viridis, in questo numero diamo la parola a Marco Falchetti

Presentati

Mi chiamo Marco, ho 27 anni e vivo a Morbio Inferiore. Dopo avere terminato, nel 2021, il master in letteratura e filologia italiane presso l'Università di Friburgo, ho deciso di avvicinarmi al mondo dell'insegnamento; motivo per il quale, attualmente, sto frequentando l'ultimo anno di formazione (per il secondario I) presso il DFA di Locarno.

Cosa ti spinge a scrivere?

Non so se esista un motivo particolare che spinge verso la scrittura in versi. Tuttavia, almeno per quanto mi riguarda, so che esistono quelli che mi piace definire come "incontri folgoranti": parole e testi di poeti e poetesse che sono in grado, anche a distanza di anni, di secoli, di illuminare alcune zone d'ombra della propria esistenza. Probabilmente questa forza invisibile, nell'inconscio, ha provocato in me il desiderio di andare a fondo di alcune questioni "urgenti"; e la loro forma d'espressione, in alcuni casi, ha coinciso con quella della poesia, che non è uno strumento impiegabile *ad hoc* per esprimere le proprie pulsioni, bensì un

modo di sentire il mondo (oltreché un atavico atto sociale). Insomma, è anche una questione di pazienza: ciò che si percepisce dentro di sé necessita del tempo per essere espresso; va curato e coltivato, non bisogna spiattellarlo.

Perché usi la poesia e non la prosa?

Domanda molto complicata ma al contempo stimolante. Utilizzo la poesia anziché la prosa (ma in realtà non so se si possa parlare di scelta volontaria) perché la prima, a differenza della seconda, permette maggiormente allo scrittore, credo, di sfruttare i

'silenzi' che si creano soprattutto grazie agli spazi tra le strofe e alle inarcature. Insomma, questi spazi – il bianco della pagina – sono importanti, e a loro volta hanno la funzione di comunicare qualcosa. Ma la poesia non vive con l'orologio in mano: quando arriva si prende quello che vuole, come vuole.

Con i tuoi testi poetici vuoi esprimere te stesso/a, oppure vuoi raccontare ciò che pensi sia la realtà?

Per me è molto difficile, se non addirittura impossibile, scrivere qualcosa che non sia legato alle esperienze che quotidianamente faccio del mondo; detto in altre parole: non riesco ad inventare ciò che non esiste (e se mai dovessi riuscirci, penso che quelle parole risulterebbero ai miei occhi inautentiche, vuote). Dunque, parto sempre dalla realtà e dalla sua osservazione; anche se, talvolta, il risultato, per via delle associazioni che si compiono con l'immaginazione, potrebbe sembrare "irreale" (per esempio coniugando istanze "personali" a istanze scientifiche, faunistiche o metafisiche: motivo per il quale una persona cara può trasformarsi in un angelo; un cane può assumere tratti tipicamente umani; lo sguardo di chi



Cerentino (p. 187)

A tu per tu con Marco Falchetti

scrive può essere associato a quello di una talpa...). Se perciò la scrittura permette di confondere più piani del reale attraverso l'immaginazione, bisogna forse anche accettare il fatto che la realtà sia in grado di influenzare la propria interiorità.

Perché pubblicare le tue poesie?

Perché ad un certo punto si prende coscienza del fatto che la propria "intimità" non è più sufficiente per contenere, o accogliere, le parole che giungono e si formano procedendo per un oscuro e tortuoso percorso. Infatti, secondo me, la poesia vive anche grazie al rapporto con il lettore e con le lettrici: cioè, la poesia non appartiene solamente a chi la compone, ma anche a chi la legge (e quest'ultima figura è incaricata, all'interno del dialogo *in absentia* tra autore e pubblico, di prolungarne i significati nello spazio e nel tempo). Si tratta dunque, a mio avviso, di un rapporto di scambio, e non di privatizzazione del proprio canto, di oscuramento dell'esperienza particolare catturata in quei versi.

A chi le fai leggere per primo? Perché?

Penso sia inevitabile il fatto che il primo lettore di me stesso coincida con la mia persona: comporre poesia significa anche interrogare la lingua e i suoi limiti; rivedere, correggere, scartare, trovare il giusto equilibrio tra le parole e i loro suoni. Ma al di là di questi fondamentali processi, negli ultimi anni ho scoperto un 'pubblico' fedele, con il quale tutt'ora, e reciprocamente, scambio e chiedo consigli relativi a ciò che si scrive: questa sincera pratica di

condivisione (fondata in realtà su una lunga amicizia), infatti, è recentemente sfociata in un'antologia, intitolata *Respiri in divenire. Generazione nuova* – uscita a gennaio per l'editore alla chiara fonte di Lugano –, all'interno della quale sono raccolte le voci di nove giovani autori di poesia ticinesi.

Quanto ti pesa far leggere la prima volta le tue poesie?

All'inizio è sempre presente un moto di genuino imbarazzo: ma dopo un po' di tempo lo si impara a gestire, credo...

Chi o cosa ti ispira? Hai una musa ispiratrice?

Venendo da studi di stampo umanistico, è inevitabile che all'inizio, nell'ottica di una ricerca della propria singolare voce, ci sia un confronto serrato, una sorta di testa a testa, con i propri modelli letterari – che è importante riconoscere, perché sono capaci prima di insegnare con il loro esempio, e poi di orientare le scelte stilistiche che si compiono in fase di scrittura –: penso, in questo senso, alle sublimazioni angeliche eseguite da Dante su Beatrice e da Montale su Clizia; cioè al modello donna-angelo. Tuttavia, ispirarsi solamente a questo o a quell'autore non risulta sufficiente: bisogna attendere, con pazienza, e senza forzature, la visita di "qualcosa", di una forza che sia in grado di tradurre in parole il proprio senso interno sulla carta.

Perché è importante la poesia per la società? E per i giovani studenti?

Ogni società ha avuto e ha la sua poesia, ed è importante studiarla e comprenderla perché essa rappresenta lo specchio dei valori (o delle inquietudini) attorno ai quali la società si raccoglie. Ma se questa poesia è capace di illuminarci "solamente" sulle contingenze di quel periodo storico, ce n'è un'altra che è in grado di metterci di fronte alla nostra storia collettiva, insomma di fronte al nostro essere

umani nel tempo: fatto dinnanzi al quale o una persona si annoia e rinuncia; oppure prende coscienza, riflette, e desidera in seguito il cambiamento. In particolare, penso a quelli che oggi noi definiamo come 'classici': Omero, Dante, Leopardi, Montale. Per quanto riguarda il rapporto poesia-giovani studenti, posso dire che in una società rumorosa e frenetica come quella in cui viviamo oggi, e in cui la parola perde giorno dopo giorno la sua forza (quanti slogan, quante superficialità di pensiero!), il silenzio di una pagina di poesia può allora configurarsi come uno spazio di dialogo privilegiato, oltreché, forse, necessario. Insomma, le giovani generazioni devono apprendere l'arte della 'pazienza'.

Qual è la poesia che tutti dovrebbero conoscere?

Più che indicare quello scrittore o quella scrittrice in particolare, perché non si tratta di imporre il proprio gusto alle altre persone, credo sia importante, più in generale, che si conosca almeno una poesia a memoria, di qualunque genere ed epoca, che in una qualche maniera abbia "parlato" al proprio animo: oltreché un sano esercizio per la memoria, interiorizzare certe parole che resistono alla corrosione del tempo – scioccanti, confortanti, speranzose, illuminanti... – si rivela essere un primo passo verso una migliore conoscenza di sé, così come un avvicinamento, oggi più che mai necessario, all'altro, alla condivisione: come diceva Vittorio Sereni, la poesia è la «facoltà di raccogliere gli altri, e se stessi con gli altri, attorno a qualcosa».

Sostenibilità, economia, ambiente.

Festival dell'economia 2023
alla SCC

Pietro Nosetti

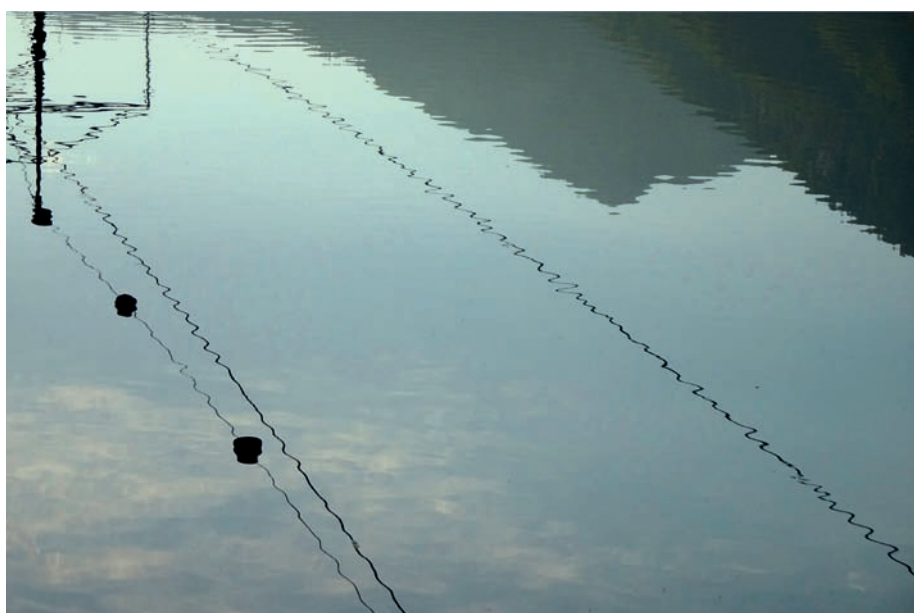
L'ecologia e l'economia hanno, entrambe, in quanto discipline scientifiche, una vocazione interdisciplinare. Lo studio degli ecosistemi e del rapporto fra gli organismi, gli essere viventi e il loro ambiente coinvolge le scienze della vita e quelle della terra. Il sistema economico, oggetto di analisi della scienza economica, per essere compreso, necessita, a sua volta, di conoscenze storiche, giuridiche, matematiche, geografiche e pure filosofiche. Eppure, nonostante una comune origine etimologica, nonostante l'impiego di risorse naturali per produrre beni e servizi che iscrive le attività economiche all'interno di un ecosistema e nonostante il ponte offerto dalla geografia, poco intensi sono i rapporti diretti fra le due discipline. Questa distanza si riflette nella persistente distinzione fra le scienze naturali e le scienze sociali, ciò che pure alimenta una certa frustrazione da parte di economisti che aspirano ad una presunta maggiore scientificità delle loro analisi e che, di conseguenza, reprimono la loro appartenenza alla seconda area scientifica. Visione, questa, che, paradossalmente, non ha favorito un dialogo fra l'economia e l'ecologia, ma, al contrario, ha inaridito ancor più la

scienza economica, relegata alle analisi quantitative e alla risoluzione di equazioni matematiche.

La crisi climatica come urgenza sociale, politica ed economica, innestata su questa riflessione di fondo, ha portato alla scelta di dedicare la sesta edizione del Festival dell'economia della Scuola Cantonale di Commercio di Bellinzona (SCC) alla relazione fra queste due discipline, dando spazio ad una riflessione sulla sostenibilità, concetto tanto di moda presso le aziende, le autorità politiche e l'opinione pubblica. Nato nel

2015, il Festival dell'economia della SCC invita professori universitari ed esperti di settore attorno ad un titolo portante che, in questa occasione, è stato: *«C'era una volta la sostenibilità? L'economia e l'ecologia, una lunga relazione ambivalente»*.

Un titolo un po' provocatorio, per il rinvio della sostenibilità al mondo delle fiabe, e un po' ambiguo, per il riferimento solo indiretto all'ambiente. Più esplicita, per contro, l'indicazione della lunga relazione ambivalente, in quanto, ed è stato ricordato, la scienza economica ha ragionato sulla terra e sull'ambiente. Un caso piuttosto noto riguarda i Fisiocratici, scuola di pensiero diffusa nella Francia del XVIII secolo attorno alla figura di François Quesnay, secondo i quali il valore economico, inteso allora come prodotto netto, risulta dall'agricoltura, dalla capacità produttiva, creatrice, della terra, in grado di trasformare piccoli semi in prodotti alimentari e in risorse naturali. Teoria, questa, che sarà ridimensionata dallo sviluppo industriale inglese, che, poco dopo, avrebbe trascinato l'intero Occidente in una trasformazione capitalista, causa di una rottura plurisecolare nei rapporti di forza fra l'economia e l'ambiente, fra le attività economiche



Lodano (p. 201)

Sostenibilità, economia, ambiente

e il limite imposto al genere umano dalla natura. Non a caso, il secolo successivo, l'Ottocento, è stato quello del progresso, della tecnica e del superamento di questi limiti. Nel positivismo ottocentesco, la scuola neoclassica, al posto di ripartire dal contatto stabilito fra Adam Smith e i Fisiocratici, rafforza, a sua volta, la rottura teorica: i fattori di produzione sono ora il lavoro e il capitale ai quali si aggiunge, in una posizione di chiara subordinazione e di dimenticanza, la terra. Terra che viene così relegata a fornire risorse naturali, scarse per di più, a fronte di bisogni infiniti dell'uomo, la cui intraprendenza sembra essere in grado di sormontare tutto ciò grazie al capitale, alla tecnologia e, non da ultimo, alle forze di mercato. Liberare l'individuo e ne avrete il suo benessere. Liberalismo rispetto ai vincoli dell'agire pubblico e pure rispetto allo spazio, al territorio, con l'incalzante rivoluzione dei trasporti che faciliterà il commercio e la mobilità delle persone. Dopo la seconda guerra mondiale, il perseguimento del profitto si afferma di nuovo come guida per un continuo progresso, dimenticando le lezioni già provenienti da altre regioni del mondo, laddove il mancato sviluppo è stato affiancato da gravi problemi ambientali, specchio dell'abbondanza e del procedere spedito della modernità nei paesi industrializzati. Occorrono alcuni decenni per arrivare ad una nuova consapevolezza sui limiti di questa crescita, con la pubblicazione nel 1972 del Rapporto del Club di Roma dal titolo emblematico *"Limits to Growth"*. A cinquant'anni da questo testo, esi-

stono prodotti bio, strumenti d'investimento verdi, comunicazioni aziendali incentrate sulla sostenibilità, principi di una contabilità ecologica, accordi internazionali e normative nazionali con obiettivi e incentivi a favore dello sviluppo sostenibile e pure studi accademici e movimenti giovanili che riflettono una rinnovata sensibilità in merito. Tuttavia, la relazione fra le attività economiche e l'ambiente è lungi dall'aver trovato un legame virtuoso, anche in ragione di tendenze al cosiddetto *greenwashing* e all'insorgere di altre urgenze che portano lo sguardo altrove rispetto alla crisi ambientale che si manifesta con il mutamento climatico e la perdita della biodiversità.

Un tema ampio, non scevro da letture ideologiche e da pregiudizi, declinabile in differenti modi. La scelta è stata quella di organizzare delle attività distinte in funzione dei differenti destinatari (studenti, docenti e pubblico), cercando di sviluppare singoli argomenti e di adottare più punti di vista: quello delle aziende, della società civile, delle istituzioni, dell'amministrazione pubblica e del mondo accademico. Per gli studenti, oltre a favorire un loro coinvolgimento, si è pure optato di programmare attività specifiche per singole fasce. Numerosi i relatori delle conferenze, degli atelier e delle tavole rotonde svoltesi il 23 (*Perché le aziende dovrebbero puntare alla sostenibilità?*), il 24 (*Quale agire economico, per quale ambiente*) e il 30 marzo (*C'era una volta la sostenibilità?*), dopo il prelude, in collaborazione con Castellinaria, del 25 novembre dedicato al film *Antropocene – L'epoca umana*. Per maggiori dettagli e informazioni sul programma svolto rinviando al sito della SCC (www.sccbellinzona.ch) e a quello del festival (www.festivalscc.ch) nel quale, oltre ad un piccolo blog realizzato con i contributi degli studenti del terzo anno e ad una rassegna stampa, è possibile visionare la

serata pubblica organizzata assieme alla Biblioteca cantonale di Bellinzona e l'Associazione ex-studenti della SCC. Tutto questo è stato reso possibile grazie al contributo di numerose persone, direttamente coinvolte nell'organizzazione o a supporto del gruppo di lavoro, al supporto finanziario di education21 e al sostegno della direzione della SCC.

I RELATORI

25 novembre 2022 – Raffaele Pellegrino e Giancarlo Zappoli.

23 marzo 2023 – Jenny Assi, Filippo Galizia, Nicola Giambonini, Angelica Morone, Lara Tarquinio e Alberto Stival.

24 marzo 2023 – Barbara Antonioli Mantegazzini, Nicola Bagnovini, Luca Berla, Ugo Bernasconi, Fabio Bossi, Giorgio de Biasio, Vera Pellandini e Mauro Suà.

30 marzo 2023 – Marc Chesney, Christian Marazzi e Fabio Merlini.

IL COMITATO SCIENTIFICO

Il Festival dell'economia della SCC è supportato da un comitato scientifico composto da Luca Berla, Christian Marazzi, Vera Pellandini e Sergio Rossi.

IL GRUPPO DI LAVORO

Le attività del Festival sono organizzate da un gruppo di lavoro composto da docenti di economia politica (Manuela Biondi, Pietro Nosetti e Giorgio Sailer) e di economia aziendale (Stefania Buletti, Matija Gervasoni-Pavlinovic, Francesco Pervangher e Paolo Sergi). Per la prossima edizione, il gruppo vedrà la presenza anche dei colleghi di diritto (Isabella Laghi Siccardi), di geografia (Oscar dell'Oro) e di storia (Egle Brändli).

LA SCUOLA MADRE E MATRIGNA

Valore merito valutazione

III CONVEGNO PROMOSSO DALL'ASSOCIAZIONE ESSERE A SCUOLA

*"I nostri test, i nostri approcci, pensai osservandola lì sulla panchina, in muto godimento di uno spettacolo naturale che lei sentiva come sacro, le nostre valutazioni sono ridicolmente insufficienti. Ci rivelano solo i deficit, non le capacità; ci fornisco-
no solo dati frammentari e schemi, mentre abbiamo bisogno di vedere una musica, un racconto, una serie di azioni vissute"*
(Oliver Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*).

Mattino

09.30

Introduzione al Convegno

Gianluca D'Ettore, docente liceale di storia e membro
del Comitato dell'Associazione Essere a Scuola

10.00

Guarire ed educare nel caos

Miguel Benasayag, filosofo e psicoanalista

10.45

Pausa caffè

11.00

L'educazione dentro e fuori la scuola.

Come cambiano la didattica e la valutazione

Benedetto Vertecchi, professore emerito di Pedagogia
sperimentale all'Università di Roma Tre

11.45-12.15

Discussione

Pomeriggio

14.15

Voci della società ticinese

Introduce e coordina Claudio Mésoniat, giornalista e
membro del Comitato dell'Associazione Essere a scuola

L'istituzione scolastica: Marina Carobbio (Consigliera di
Stato). Le associazioni per i giovani: Ilario Lodi (Direttore
di Pro Juventute). Le famiglie: Dino Balestra (genitore).
L'impresa: Luca Bolzani (imprenditore). I giovani profes-
sionisti: Eleonora Frau (medico specializzando)

16.00

Domande

16.30

Conclusione dei lavori

*L'iscrizione al convegno è consigliata:
iscrizioneconvegno.scuola@gmail.com*

*Il convegno può essere riconosciuto nell'ambito della formazione
continua dei docenti previo invio dell'apposito formulario di
richiesta [[https://www4.ti.ch/decs/formazione-continua-docenti/
sportello/formulari/](https://www4.ti.ch/decs/formazione-continua-docenti/sportello/formulari/)] alla sezione dell'insegnamento di riferimento.*

I giochi di Francesco

Recinto (1)

Quale criterio ha permesso
a queste parole di entrare nel
recinto



Cambio di consonante (5) Fine Ottocento

Sulla strada verso Xxxxx,
vedo un xxyxx pien di fieno,
questa scena sembra un quadro
d'un passato forse ameno

Cambio di iniziale (5) Un po' di egoismo

"Del maltempo non mi xxxxx"
dice un tipo ben piantato,
la mia casa in quel di Yxxxx
sta in posto riparato.

Soluzioni del n°2 2023

Recinto: aggiungendo la prima
sillaba all'ultima sillaba di ogni
parola nel recinto si ottengono
nomi di località ticinesi (CARI,
CIMO CAMA, DINO, LOCO)

Cambio iniziale (6)
Bere è importante
Castro – nastro

Cambio di lettera (6)
Sarà merlot?
Fiasco – fiasco



Credibilità
professionale

Docenti

Corsi

| Formazione

Continua



cultura

educazione

società

VERIFICHE

Anno 54

Nr.03

Ottobre 2023

