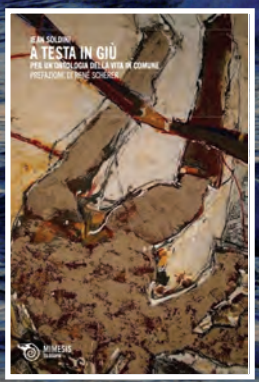
cultura educazione società

VERIFICHE

Anno 44 - n.1 - febbraio 2013

Sulla formazione
continua dei docenti

Merci maîtresse



L' *"a testa in giù"*
di Jean Soldini

12 Mesi di Romanzi

In questo numero

In questo numero di *Verifiche*, che ha il carattere di un dossier tematico, approfondiamo la questione dell'aggiornamento o, come qualcuno preferisce oggi dire, della formazione continua dei docenti.
Lo spunto e l'urgenza derivano dalla prossima modificazione della legge sull'aggiornamento e dalla messa in consultazione di un rapporto redatto da un gruppo di lavoro incaricato della revisione della normativa attualmente in vigore. Nell'**Editoriale** introduciamo l'argomento, che viene approfondito e sviluppato con i contributi di **Fabio Camponovo**, **Tiziano Moretti**, **Fabio Merlini** - che ha rilasciato un'intervista raccolta da Graziella Corti e Rosario Talarico - e **Charles Heimberg**, che riferisce sull'aggiornamento dei docenti nel Canton Ginevra. Le proposte formulate nella bozza di documento del gruppo di lavoro sono fortemente criticate nel testo di **Claudia De Gasparo** e **Alessandro Frigeri** (esponente del Movimento della Scuola nella commissione); sono considerate con maggior interesse, ma anche con delle riserve da **Adriano Merlini** (rappresentante della VPOD-docenti nella stessa commissione). I principi per una politica della formazione continua degli insegnanti, elaborati dal **MdS**, chiudono il dossier tematico.
Nel fascicolo trovano poi spazio la testimonianza di **Vittoria Groh** relativa a un'esperienza di insegnamento in Madagascar, corredata dalle fotografie che illustrano l'intero numero, le annotazioni di **Old Bert** e nelle pagine conclusive rassegne e recensioni. Rosario Talarico ha intervistato **Jean Soldini**, autore del saggio *A testa in giù*; **Marco Gianini** ha svolto alcune considerazioni in margine a una stagione teatrale ticinese che ha proposto una ricca offerta di opere della classicità greca; **Marco Mona** presenta la traduzione in arabo della raccolta di poesie di **Leonardo Zanier** *Libers... di scugnî lâ*. Chiude il numero la rassegna letteraria di **Ignazio S. Gagliano** con *Limonov* di Emmanuel Carrère.
Ai nostri fedeli abbonati, ringraziandoli per il rinnovo dell'adesione anche per il 2013, auguriamo buona lettura.

r.t.

redazione

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

Abbonamenti annui:

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

Redazione ed amministrazione:

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

sommario

3 Sulla formazione continua *(La Redazione)*
4 Noterelle volanti *(Old Bert)*
5 *Merci maîtresse (V. Groh)*
8 Il senso della formazione continua *(F. Camponovo)*
10 In difesa della libertà del docente *(T. Moretti)*
13 Formazione continua: istituzionalizzare una necessità vitale *(F. Merlini)*
16 Alcune riflessioni sulla formazione dei docenti *(C. Heimberg)*
18 Più pro che contro e qualche incognita *(A. Merlini)*
20 Una decisa opposizione *(C. De Gasparo* e *A. Frigeri)*
22 Principi per una politica della formazione continua *(Mov. della Scuola)*
23 L' *“a testa in giù”* di Jean Soldini *(intervista di R. Talarico)*
26 Dalle ceneri di Tebe e di Troia *(M. Gianini)*
28 *Libers... di scugnî lâ* (*M. Mona)*
29 12 Mesi di Romanzi *(I.S. Gagliano)*
31 I giochi di Francesco

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con le fotografie scattate da Vittoria Groh in occasione di una significativa esperienza didattica al Centro Ankanyfitahiana in Madagascar, di cui pubblichiamo la sua testimonianza a pagina 5. La Redazione la ringrazia per averci offerto i suoi scatti molto espressivi.

La Redazione ha chiuso il numero il 9 febbraio 2013

Sulla formazione continua

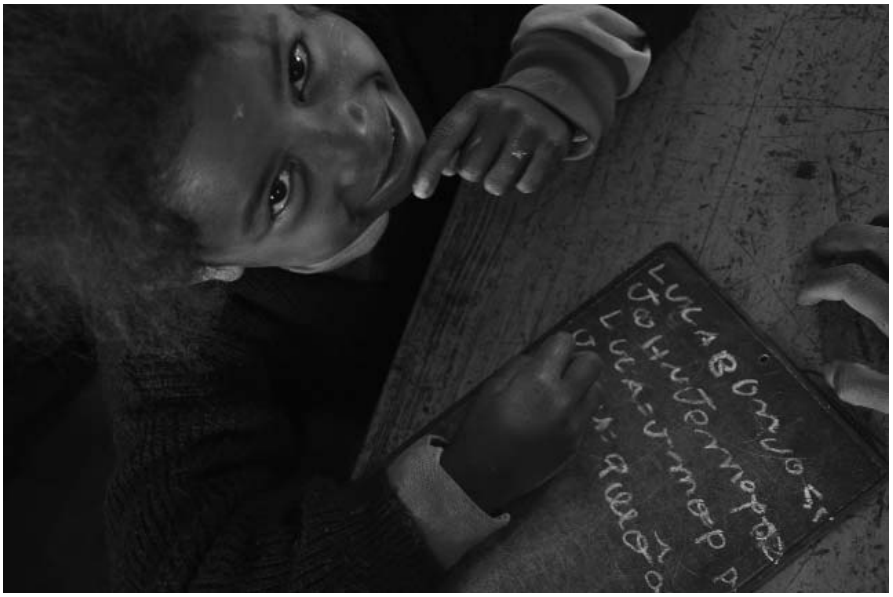
Grandi cambiamenti si profilano all'orizzonte della scuola pubblica: si va dall'imminente decisione sulla formazione continua dei docenti, alla prossima riforma dei programmi alla luce di Harmos, passando attraverso l'ennesima modifica dei percorsi di abilitazione per i futuri docenti al DFA.

Sono tutti argomenti complessi e di forte rilevanza, di cui Verifiche intende occuparsi nei prossimi numeri, a partire appunto dalla formazione continua dei docenti, che è il tema di questo fascicolo. Al di là delle molteplici questioni legate alle modalità con cui sarà richiesto ai docenti di aggiornarsi e a chi verrà riconosciuto il diritto di certificare tale formazione, e magari anche di rilasciare i famosi ECTS, che attesteranno l'avvenuto aggiornamento, di cui si tratterà ampiamente all'interno, ci preme qui sollevare una questione generale, dalla quale non si dovrebbe prescindere, qualora si decidesse di rendere obbligatorio e certificato tale aggiornamento. La questione riguarda sostanzialmente la disparità di titoli, con cui operano oggi i docenti nella scuola dell'obbligo.

Ci pare questione di non poco conto, perché se si ragiona in termini di ECTS, allora è chiaro che coloro che hanno un Master oltre al diploma di abilitazione, hanno un numero di crediti molto più alto o, se volete, una competenza disciplinare maggiore, rispetto a chi ha un Bachelor e non sarebbe equo obbligare tutti indistintamente a seguire percorsi di formazione continua, senza prima aver tenuto conto dei crediti e delle competenze di ognuno. Inoltre all'interno del mansionario del docente, esistono dei ruoli, come quello del docente di classe, che non vengono svolti da tutti; anche in questo caso, se si ragiona in termini di aggiornamento al fine di una formazione continua, il lavoro sul campo andrebbe riconosciuto e contabilizzato. Infine vi è il problema di chi sarà legittimato a riconoscere e a certificare l'avvenuto aggiornamento, eventualmente in termini di ECTS, in quanto si paventa l'ipotesi che il DFA diventi il referente obbligato e, non da ultimo, la questione aperta sulla possibilità di contabilizzare l'aggiornamento della lettura personale, che resta fondamentale a livello disciplinare per molte materie d'insegnamento. Questi argomenti sono solo preliminari alle scelte e dimostrano quanto sia complessa e delicata la questione e la decisione in merito alla revisione sulla legge riguardante l'aggiornamento continuo, che rischia di essere un ulteriore aggravio sull'onere di lavoro, nonché discriminatorio, a maggior ragione se i corsi obbligatori dovranno essere pagati dagli stessi utenti. Per questi motivi riteniamo che un argomento così complesso e delicato, che tocca le corde più sensibili della deontologia professionale del docente, vada affrontato con il consenso e l'avallo dei diretti interessati, che dovrebbero trovare nella politica dell'aggiornamento risposte concrete ai loro bisogni formativi, altrimenti il malcontento che aleggia nel corpo insegnante non potrà che essere ulteriormente rafforzato e la formazione continua sarà vissuta come un obbligo con le conseguenze evidenti che questo comporta.

Il fascicolo di Verifiche ha approfondito questo tema con interventi di Fabio Camponovo, Fabio Merlini, Tiziano Moretti, Charles Heimberg, che ci ha fornito alcune informazioni sulla situazione ginevrina, Claudia De Gasparo, Alessandro Frigeri e Adriano Merlini. Questi ultimi due colleghi hanno partecipato ai lavori della commissione incaricata di proporre la revisione della Legge concernente l'aggiornamento dei docenti. Il testo sarà messo in consultazione prossimamente.

La Redazione



editoriale

ABBONAMENTO 2013

Verifiche si finanzia unicamente con il provento degli abbonamenti. Facciamo quindi affidamento su di voi anche per il 2013. Grazie per il vostro prezioso e indispensabile sostegno.

Noterelle volanti

“Diavolo” vs “Mattino”
Il Diavolo dello scorso 8 febbraio, con la sua copertina volgare e pesantemente offensiva nei riguardi di Patrizia Pesenti, è riuscito a competere con le peggiori prime pagine del *Mattino della Domenica*. Di spunti per una satira, anche dura, sulle criticabili entrate e uscite di scena dell’ex consigliera di Stato se ne sarebbero potuti trovare a iosa. Quello scelto è stato di gran lunga il peggiore: difficile dar torto a chi l’ha definito di bassa lega. Dopo lo scivolone di *Confronti* un’altra ghiotta occasione per dar fiato alle trombe di via Monte Boglia e dintorni.

Armi improprie
La tragica sparatoria che all’inizio dell’anno ha sconvolto un paesino vallesano ha riaperto il dibattito attorno alla detenzione di armi. *Il Mattino della Domenica* del 13 gennaio gli ha dedicato un’intera pagina dall’eloquente titolo, a caratteri cubitali, *Colpire le armi legali per colpire l’esercito?* A dimostrare la tesi sono stati chiamati, tutti concordi nel rispondere affermativamente al quesito posto, Roberta Pantani, Roberto Badaracco, Pio Fontana, Fabio Regazzi, Iris Canonica, Stefano Fraschina, Fiorenzo Dadò e Giancarlo Dillena. Impossibile, per il ridotto spazio di queste noterelle, entrare nei particolari: ci limitiamo pertanto a riportare un illuminante passaggio estratto dal contributo del direttore del *Corriere*.
(...) *La presenza di qualche pazzo, con relativi rischi? È inevitabile, in una società aperta. Così come la propensione di certuni al suicidio: non si elimina sicuramente togliendo le armi. Folli e* ***depressi*** (il grassetto è nostro) *possono sempre ricorrere ad esempio all’auto e piombare in ogni momento su un gruppo di inermi cittadini. Proibiamo allora le auto? (...).*
Il parallelismo tracciato dal direttor Dillena ci sembra un tantino azzardato. Passi per il maniaco omicida che si scaglia sulla folla inerme: facciamo invece molta fatica a capire le ragioni che spingerebbero una persona disperata a mettere in atto un gesto estremo, con poche o nulle probabilità di riuscita, in maniera tanto assurda e spietata. Anche nell’ardore della dimostrazione, il signor Dillena avrebbe forse potuto scegliere similitudini più convincenti.

De(i)sinenze
Nelle religioni monoteiste la divinità è sempre maschile: Dio, Jeova, Allah, Buddah; anche la progenie, quando contemplata, è maschile, Gesù, Maometto, così come gli apostoli. La forma femminile di divinità è stata relegata al mondo delle fiabe o del passato, cancellata dal panorama delle teosofie. L'unica donna che si inserisce in questo panorama estraneo si sdoppia nell'identità opposta di vergine-madre o di fedele-prostituta.
Verrebbe da pensare che il contenuto di tali identità non possa che essere il prodotto del genere umano di sesso maschile, il quale non ha saputo fare a meno di rappresentare nel divino altro che l'alter ego di se stesso.

Nucleus accumbens
"Uno studio della Dartmouth University, Usa, pubblicato sul Journal of Neuroscience rivela che è possibile, analizzando l'attività di una zona cerebrale associata ai meccanismi della ricompensa, il cosiddetto "nucleus accumbens", capire in anticipo se un soggetto aumenterà di peso o ingrasserà, arrivando a "predire il futuro" in modo certamente poco romantico ma rigorosamente scientifico (..(.
L'analisi del cervello con la risonanza magnetica può rivelare molte cose: che carattere abbiamo, perché siamo cattolici o atei, per quale motivo facciamo sogni strani. Persino se ingrasseremo o faremo sesso nell'arco dei prossimi sei mesi.
Le tendenze sono scritte nel cervello. Ma il futuro dipende da dove uno si trova e dalla vita che fa: chi nasce con l'inclinazione allo studio ma poi è costretto a fare l'agricoltore, i libri non li leggerà. Il cervello è padrone di ciò che ci accade, ma fino a un certo punto".
Dopo aver archiviato Lombroso, scopriamo la luminosa teoria del nucleus accumbens, ma fino a un certo punto.

La statuetta di Priapo
Quando si dice arrampicarsi sui vetri, si usa una metafora per descrivere qualcuno che sta cercando di inventarsi scuse incredibili, per giustificarsi pubblicamente.
Il processo denominato Ruby2 ne è un serbatoio inesauribile.
Rispondendo alle domande dell'avvocato Stefano Castrale, legale di Chiara Danese (Miss Piemonte), il cameriere ha raccontato che, dopo la vacanza in Angola, portò quella statuetta a villa Certosa in Sardegna a metà agosto 2010 e la fece vedere a Berlusconi. Poi la portò con sé ad Arcore e il 22 agosto, a cena, "su iniziativa mia, l'ho portata a tavola per fare una risata". E il giudice Gatto: "Ma lei, mentre il Presidente aveva ospiti a cena, ha deciso di portare quella statua? Il Presidente non si è arrabbiato?". Il cameriere: "Poco dopo, dopo una ventina di minuti, me la fece togliere. Sì - ha concluso - è stato poco educato da parte mia".

Il folle delle Alpi
Adro, una località del bresciano, gemellata con Vezia, ha un sindaco leghista, tale Oscar Lancini. È lui che ha fatto riprodurre il simbolo del Sole delle Alpi un po' dappertutto nell'edificio scolastico: dagli ingressi ai cestini della spazzatura, passando per finestre, banchi e altri arredi. Nelle aule i crocefissi sono stati fissati alle pareti con bulloni. Non devono né essere tolti, né coperti. Così anche gli occhi dell'uomo con la corona di spine in testa hanno potuto vedere i quindici bambini, che per qualche giorno hanno dovuto osservare i compagni intenti a mangiare. Erano figli di gente povera (stranieri e italiani), che non poteva pagare la retta per il pasto e che quindi venivano esclusi dal servizio. Ora, una decina di insegnanti ha deciso di autotassarsi (trenta euro al mese) per dare la possibilità a tutti di accedere alla mensa.

Old Bert

note

Merci maîtresse

Pubblichiamo la testimonianza di Vittoria Groh[1], raccolta da Michela Maiocchi[2], su un’esperienza di insegnamento al “Centro Ankanyfitahiana” in Madagascar. A questa esperienza si riferiscono anche le fotografie, scattate dall’autrice, con le quali è illustrato questo fascicolo di Verifiche.

“Un amministratore prende 71 euro al mese, mentre un insegnante dovrebbe guadagnarne 46, ma non sempre riusciamo a raggiungere questa cifra. Molte volte le classi rimangono senza un insegnante perché non ci sono fondi per pagarli tutti. Entrate nell’aula dove non vedete nessun docente davanti alla lavagna e insegnate qualsiasi cosa possa far crescere questi ragazzi: le nozioni europee saranno in ogni caso migliori di ciò che abbiamo da offrire noi”.

Partite, Giorgia[3] e io, per insegnare francese, queste sono le istruzioni che riceviamo la mattina del nostro primo giorno di lavoro. Le lezioni sono iniziate un quarto d’ora fa e siamo già in ritardo. Ci mettiamo a correre attraverso i vicoli della periferia di Antananarivo[4], passando fra le casupole di legno; le prime signore che espongono i prodotti al mercato ci salutano con la mano: “Vasar, vasar” (“europeo”, in malgascio[5], come scopriremo in seguito). Saltiamo i rivoli di acqua sporca che ci tagliano la strada, incontriamo un ragazzino a piedi nudi che rincorre i pulcini fra le pozzanghere; la madre che lo segue porta in testa i panni da lavare nella vasca comune, alla fine della strada.

Il cartello alla nostra destra, “Centre Ankanyfitahiana”, ci segnala che siamo giunte a destinazione. In un angusto cortile sabbioso si ergono tre baracche di legno: gli spazi sono divisi da assi poste una sopra l’altra, e da tre casette sono così state ricavate sette aule.

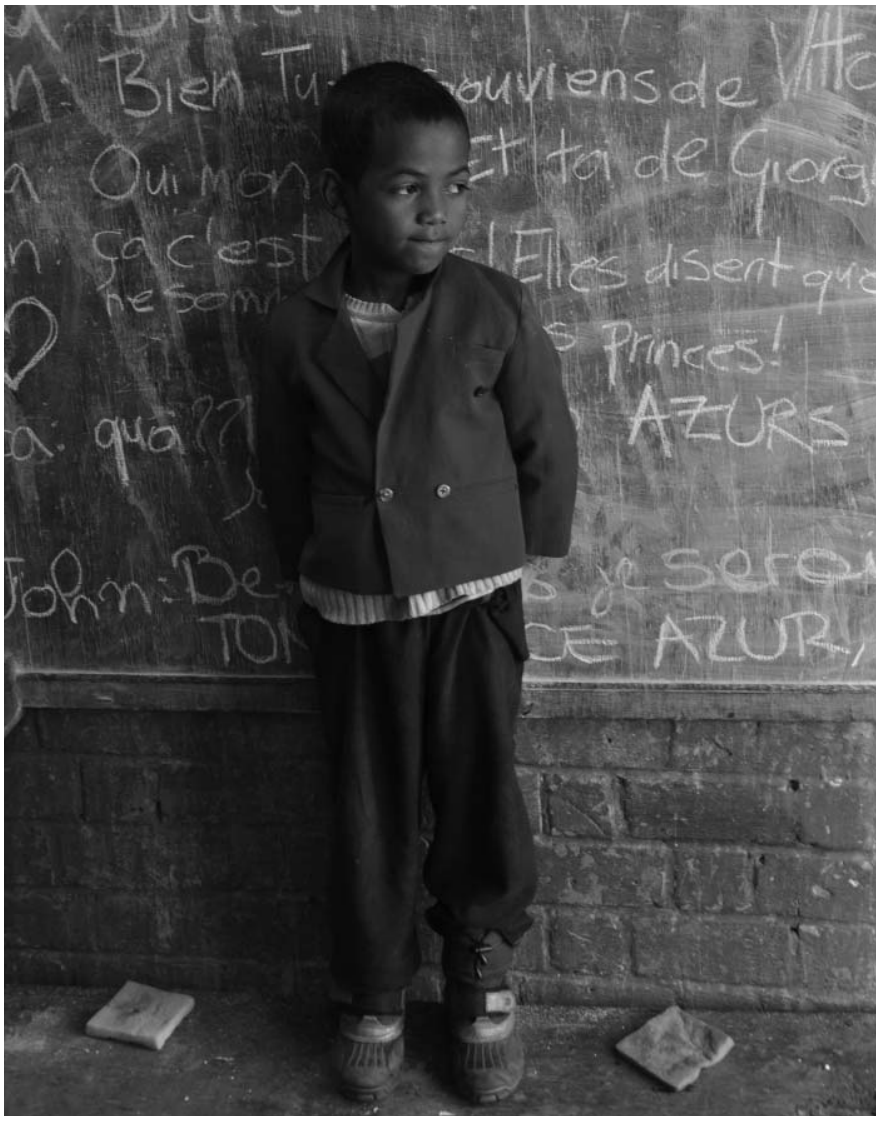
Arriviamo proprio al momento dell’innalzamento della bandiera. Un flash mi rimanda ai miei libri di storia: frammenti dell’educazione fascista. I bambini sono messi in fila; si nota l’iniziale volontà di instaurare l’abitudine ad indossare una divisa: qualche maglietta gialla a girocollo blu spicca in mezzo all’assurda varietà di colori e agli stravaganti capi d’abbigliamento che compongono le file indiane. Disposti per classe di fronte alla bandiera, i ranghi sono attraversati da un uomo sulla trentina con un’autorità quasi militare: “Distance!”, “En ligne!”. Nel frattempo uno dei ragazzi più grandi, sui 15 anni, inizia a tirare la corda e improvvisamente partono i canti: un susseguirsi e alternarsi di preghiere e inni patriottici accompagnano la cerimonia; dieci minuti che terminano con gli sguardi rivolti verso un triangolo di stoffa polveroso, che penzola, dall’alto del palo, stagliato contro l’immensità del cielo.

Attraversiamo una porta e una ragazza, all’apparenza anche lei sulla trentina (scopriremo poi che ha un anno meno di noi), ci indica il fondo della casupola. Sette passi e ho attraversato tre aule, passando da ragazzi di 17 anni a bambini fra i 5 e gli 8. Nei giorni seguenti sarà questa disorganizzazione a colpirmi maggiormente: i programmi sono inesistenti, le classi sono assegnate al primo che arriva e ogni professore ha le sue preferenze, che non includono mai - come ci accorgiamo poco dopo - i bambini di età inferiore agli 8 anni, perché, si sa, i piccoli danno sui nervi.

Gli allievi sono suddivisi per aula secondo gruppi che comprendono fino a quattro fasce d’età, così che, a ripartizione eseguita, risultano classi composte da ragazzi dai 13 ai 17 anni, che possiedono con tutta probabilità capacità totalmente differenti. Se ne trae un’amara conclusione: anche gli studenti che più si adoperano, quelli che una possibilità di procedere con gli studi, anche se minima, ce l’avrebbero, restano ancorati al loro certificato di scuola superiore. Frenati dal disimpegno dei loro compagni e dalla mancanza di continuità nelle lezioni impartite loro a causa dell’alternarsi così frequente di insegnanti, essi non riusciranno ad allontanarsi più di tanto dai negozi gestiti dai loro genitori (per i pochi fortunati che ancora hanno questa possibilità!).

Tirata la tenda che chiude la porta, con un gesto improvviso trentacinque bambini si alzano in piedi e si lanciano in un’altra preghiera più o meno intonata, poi tacciono simultaneamente e si fermano a fissarci. Giorgia mi guarda con fare interrogativo e io, sentendomi piuttosto imbarazzata, chiedo timidamente loro di sedersi: “Merci maîtresse!”. Un coro uniforme accompagna lo

scricchiolio delle panche di legno sulle assi, instabili sotto il loro peso.
Dal primo istante ci rendiamo conto che non sarà facile: al di là di “bonjour” e “quel travail fait ton papa?” nessuno di loro sa pronunciare altre parole in francese, e noi non abbiamo le capacità per tradurgliele in malgascio. Decidiamo quindi di incominciare da tutto ciò che può essere disegnato: la famiglia, le varie parti del corpo, frutta e verdura, animali. Guadagniamo l’attenzione dei bambini per circa due ore, ed è sorprendente vedere quanto si applichino: alcuni su fogli di carta che ho strappato dal mio quaderno, altri su lavagnette e con mozziconi di gesso (con il grande difetto che poi tutto viene cancellato e non hanno il tempo di imparare quello che hanno scritto), alzano le teste solo per scambiarsi i colori delle matite. Questo esercizio mi trasmette una strana tristezza: nonostante siamo riuscite a comunicare e a spiegare ai bambini quello che devono fare, questi rimangono completamente privi di immaginazione, di fantasia, di inventiva. Ogni figura che disegno alla lavagna viene ricopiata fedelmente, senza variazioni, per essere il più possibile uguale alla mia: chiedo loro di tracciare il contorno di una mela e mi ritrovo di fronte alla mela del cartello pubblicitario affisso in centro città; e la stessa cosa quando devono disegnare casa loro. Loro, che vivono in baracche di legno che non hanno niente della forma classica della casetta a quattro mura, tetto, camino e fumo che esce dal comignolo, mi disegnano esattamente quella casa lì. Perfino quando gli chiediamo di raffigurare il loro migliore amico - e per spiegarglielo ho tracciato alla lavagna il ritratto di Giorgia - hanno riprodotto il viso della mia migliore amica.
I problemi iniziano a sorgere quando finiamo gli argomenti che possono essere illustrati alla lavagna. Se prima la presenza di trentacinque bambini in un’aula non si notava, in pochi minuti la situazione diventa ingestibile e ringrazio Giorgia per la pazienza di cui io sono sprovvista: i maschi, in fondo all’aula, litigano per una penna a sfera, la metà della classe si insegue per la stanza, i tre bambini ai primi banchi si impegnano talmente tanto che sono sul loro disegno da più di un’ora. Come se non bastasse, mentre l’attenzione generale scema, una ragazza inizia a passare la scopa nel cortile, sollevando folate di sabbia che attraversano le tendine; oltre alla situazione ingestibile, l’aria diventa allora irrespirabile e smuove gli odori, fino ad ora sopiti, che provengono dalle latrine e dalle pentole che fiancheggiano la stanza in attesa dell’ora di pranzo. Il mio richiamo ai bambini è efficace una volta, ma alla seconda già cominciano a farmi il verso. Risento le parole del proprietario della scuola: “La maggior parte di questi ragazzi si trova qui perché assicuriamo loro un pasto al giorno gratuito, non per imparare qualcosa; l’importante è tenerli occupati affinché i genitori non li mandino a mendicare per strada”.
Dobbiamo riprendere la situazione in mano. Facciamo due respiri, profondi abbastanza da calmarci e superficiali abbastanza per non assaporare il fetore, e decidiamo di dividere la classe: Giorgia intrattiene i bambini più piccoli, facendo loro recitare l’alfabeto, e io riscopro con piacere che la matematica ha un linguaggio universale. Ancora una volta ci lasciamo stupire dall’impegno: uno dopo l’altro ci portano i loro calcoli da correggere; una bambina, Ortensia, fa il giro delle altre aule per trovare due matite rosse da prestarci e gli altri ne approfittano per mostrarci, orgogliosi, la cartina del mondo che hanno copiato dalla lavagna; sono felice di vedere che dopo aver loro spiegato dove si trova il Madagascar, l’abbiano disegnato molto più grande di ogni altro stato, Francia compresa. Già, perché la Francia è il centro del mondo, in terra malgascia.
Durante la ricreazione, mentre i bambini raccolgono pietre per giocare a un gioco simile alla nostra dama, parliamo con le ragazze che hanno qualche anno meno di noi: moderne, conoscono tutte Facebook, anche se nessuna ha la possibilità di accedervi, e se sanno poco dell’Africa e il resto del mondo rimane per loro un mistero, non ce



n’è una che non sia convinta che là dove si trova la Tour Eiffel la vita dev’essere davvero meravigliosa. “Ci portate con voi in Francia, quando tornate indietro?” è la domanda che ci viene posta più spesso.
Finiamo la nostra prima giornata insegnando ai bambini due canzoni semplici: “Frère Jacques” e “La souris verte”; l’entusiasmo è alle stelle: grazie ai gesti che accompagnano le parole e alle risate, credo che questi ragazzi si ricorderanno molto di più del significato di questi canti che di tutto ciò che abbiamo provato ad insegnare oggi.
Li guardiamo mentre infilano la loro matita e la loro lavagnetta in una cartellina sgualcita, uguale per tutti, sponsorizzata dalla maggiore compagnia telefonica del paese, e in quel momento non sembrano per niente diversi da noi, o dai ragazzi di tutte le scuole del mondo: la fine delle lezioni la sentono nell’aria, senza bisogno di una campanella. Prima di correre fuori, però, si fermano a recitare una preghiera: ringraziano per il cibo ricevuto e per il centro che li ospita, come mi traduce la maestra della classe accanto. Ad uno ad uno passano a ringraziare anche noi, e mentre si precipitano in cortile Giorgia mi indica il retro della cartelletta di Vanessa, una bambina che ha passato la giornata a rispondere “oui” ad ogni mia domanda, facendomi chiaramente intendere che non aveva capito niente: “Niorgia et Victoria” c’era scritto a caratteri cubitali.

Testimonianza di Vittoria Groh raccolta da Michela Maiocchi

[1] Vittoria Groh studia Relazioni internazionali a Ginevra; è al suo terzo anno. Dal 2010, durante il periodo delle vacanze estive, partecipa a programmi umanitari organizzati dall’associazione “Namasté – Onore a te”, con sede principale a Bologna, che si occupa di adozioni a distanza e crea dei programmi scolastici per le regioni di estrema povertà, in India, come in Moldavia e in Nepal. Nel luglio del 2010 trascorre un mese nell’orfanotrofio Phu-My di Ho Chi Minh, gestito dal governo comunista, occupandosi di ragazzi disabili. Durante l’estate 2011 è in India, in un piccolo villaggio nella periferia di Trivandrum (Kerala), dove ha il compito di eseguire delle traduzioni inglese-italiano e italiano-inglese per il database dell’associazione indiana “Namasté – Whings to fly”.
L’ultima esperienza è quella in Madagascar, di cui si dà conto in questo breve scritto: un mese di insegnamento nella scuola dell’associazione “Ankanyfitahiana”, fra il luglio e l’agosto del 2012.
Ancora non sa la direzione che prenderà, in futuro, la sua vita e le sue scelte professionali; queste esperienze umanitarie non fanno quindi parte di un progetto preciso. I suoi studi la spingono spesso a fare una riflessione critica della storia dei paesi e delle popolazioni, ma trova molto difficile discernere quello che è “corretto” da quello che è “falso”, basandosi soltanto sui punti di vista di persone citate e mai conosciute. Viaggiare è per lei, dunque, un modo per crearsi un’opinione personale su quello che legge nei libri di testo, durante tutto l’anno; partecipare a queste attività sociali le permette di addentrarsi in una vita quotidiana diversa dalla sua e, appunto, di imparare a rompere quello specchio che troppo sovente usiamo per provare a capirla.
[2] Michela Maiocchi insegna italiano nel Liceo cantonale di Lugano. È stata docente di italiano di Vittoria Groh dal 2006 al 2010.
[3] Giorgia Grassi accompagna Vittoria nella sua esperienza di insegnamento in Madagascar.
[4] Antananarivo è la capitale del Madagascar.
[5] Il malgascio è la prima lingua del Madagascar; ma la popolazione, oltre ai dialetti di ogni tribù, parla correntemente anche il francese, ricordo del passato coloniale dell’isola.

Il senso della formazione continua

Un’occasione mancata

Questo articolo, per ragioni di natura editoriale (tempi di chiusura della rivista), fa riferimento alla bozza del “Rapporto del Gruppo di lavoro incaricato di proporre la revisione della Legge concernente l’aggiornamento dei docenti” del mese di dicembre 2012.

Partiamo dal principio secondo cui è possibile trasmettere una professione a qualcuno solo se la si pratica e la si ama e la si interpreta personalmente. È un principio semplice e – io credo – assolutamente condivisibile. Un bravo falegname saprà dare a un giovane apprendista la passione e la conoscenza tecnica della costruzione in legno solo se a sua volta troverà soddisfazione nel lavoro; un bravo contadino saprà dare l’esempio dell’amore per la natura e per la coltivazione a chi lavora con lui solo se ne sentirà il valore per sé; un buon architetto saprà coinvolgere progettualmente il giovane che lavora nel suo studio e gli saprà infondere l’etica e i valori dell’intervento costruttivo solo se lui stesso darà senso all’ideazione, al progetto, alla realizzazione. E così via.
Ecco una prima buona ragione per la quale l’insegnante, che è tenuto a trasmettere agli allievi, la passione per lo studio, per la conoscenza, per lo sviluppo intellettuale della persona, per l’approfondimento critico ed etico dell’approccio gnoseologico, dovrebbe (deve) praticare gli stessi principi. È propria della natura del suo lavoro questa esigenza intima di dare senso alla formazione, per sé prima ancora che per gli allievi. La capacità di dare senso alla conoscenza e di vivere interiormente un appagamento intellettuale è forse uno dei valori fondanti (se non *il valore*) di ogni buona relazione di insegnamento/apprendimento.
La cosa è tanto scontata quanto difficile professionalmente da promuovere, da esigere, da verificare. Sarà la/il maestra/o della scuola dell’infanzia ed elementare ad aprire lo sguardo curioso del bambino sul mondo. Sarà l’insegnante della scuola secondaria a introdurre il ragazzo nell’affascinante mondo delle conformazioni epistemiche. Sarà il docente professionale o quello accademico a radicare nel giovane il significato profondo e intimamente strutturante di un mestiere, di una scienza. Sono “verità” che conosciamo e che appunto diamo un po’ per scontate. Sono “qualità” che vorremmo ritrovare in ogni insegnante.

È questo il motivo per il quale vale la pena soffermarsi sul tema della formazione continua dell’insegnante, considerata appunto non tanto come un “aggiornamento professionale” bensì come condizione prima del *maestro*[1]. L’insegnante svolge un mestiere delicato e complesso, e nel trascorrere dei decenni ha visto progressivamente mutare il suo profilo professionale, la sua formazione costitutiva, le condizioni sociali, culturali, didattiche e pedagogiche dentro le quali affronta il compito educativo. La sua è innanzitutto una professione intellettuale, non dimentichiamocene, e non sarebbe quindi privo d’interesse chiederci quanto tempo gli resti oggi per leggere, scrivere, o semplicemente studiare (se un insegnante non pratica lo studio … difficilmente potrà insegnare a studiare!). L’insegnante è ancora un uomo di cultura? Gli sono garantite (e richieste) le condizioni per esserlo?
Da questo punto di vista l’occasione di una revisione della *Legge concernente l’aggiornamento dei docenti*[2] era probabilmente un’occasione riflessiva importante. Sì, perché una *legge* (nella fattispecie una legge relativa alla formazione dell’insegnante), se considerata nel suo significato giuridico più alto, dovrebbe proprio servire a questo: a fissare dei principi, degli indirizzi generali, a favorire e promuovere una professionalità e un’identità pedagogica e culturale, a disegnare dei valori. Non che la legge possa modificare delle condizioni di lavoro (non mi spingo a tanto) ma almeno dovrebbe dare un contributo al dibattito, recepire i problemi attuali dell’insegnante, promuovere una cultura della formazione come istituzionalmente e professionalmente costitutiva dell’”essere docente”.

Purtroppo – e lo dico con sincero rincrescimento – il gruppo di lavoro istituito dal DECS non sembra aver proceduto in questo modo. O meglio, ha in larga parte tralasciato la riflessione di fondo (che cosa fa di un insegnante un buon insegnante? che significato assume la formazione e l’autoformazione nella professione docente? quale profilo professionale dobbiamo cercare di promuovere oggi? di quale formazione necessita il docente per tenere vivo lo stimolo all’educazione?) per operare dei ritocchi (certamente anche positivi, ma non solo) a un impianto concettuale che è rimasto quello degli anni ‘80[3].
Inutilmente il lettore cercherebbe nella bozza di nuova legge un riferimento esplicito al tema dell’identità professionale del docente. Inutilmente si sforzerebbe di individuare un principio come quello della promozione di una cultura della formazione continua quale parte integrante della professionalità. Altrettanto inutilmente andrebbe alla ricerca di un accenno all’esigenza del datore di lavoro di favorire/sviluppare la qualità culturale e intellettuale della persona docente. Per non dire della garanzia di un diritto/dovere/responsabilità dell’insegnante a un tempo congruo di attività di studio, lettura personale, approfondimento, scambio di esperienze, scrittura.
Che dire poi del fatto che, nell’insieme della trentina di articoli che compongono la Legge, quasi nessuno spazio è riservato alla dimensione autoformativa rappresentata dal lavoro individuale, quello che si svolge fuori dalle mura scolastiche e che si coltiva nella dimensione privata del proprio studio? È lavoro questo? Sì o no? È un diritto che deve essere garantito al docente e considerato come parte integrante del suo impegno formativo e lavorativo? Sì o no?
È curioso constatare come tutta questa dimensione sommersa (ma di fondamentale pregio e che rappresenta qualitativamente e quantitativamente la parte predominante

della formazione) venga appena accennata nella formula delle “attività personali”[4]. Ci si concentra piuttosto sui “corsi” o sulle “attività di formazione” quantitativamente certificabili, che sono una parte formalmente più facile da definire (in quantità, condizioni di partecipazione, modalità d’attuazione) e che tuttavia sono poca cosa rispetto all’impegno vero e proprio della formazione continua.

Di certo non è facile statuire su questo aspetto della professione, ma si sarebbe potuto chiedere almeno un principio, un concetto, un incoraggiamento giuridico. Per esempio, perché non prevedere la possibilità (che poteva essere anche un obbligo, ci mancherebbe!) di condizioni personali ricorrenti nel corso della carriera (ogni cinque, ogni dieci anni) per godere di qualche giornata libera da impegni di insegnamento, di qualche ora di sgravio dall’attività d’aula, per un progetto di ricerca pedagogico-didattica, per uno studio disciplinare o interdisciplinare, per un approfondimento di tipo socio-culturale, per una sperimentazione innovativa ecc. ecc. Ovviamente a determinate condizioni: innanzitutto quella di un’approvazione da parte di organi competenti e poi anche di mettere a disposizione dei colleghi, in incontri *ad hoc*, il frutto del proprio lavoro. Non sarebbe stata questa una misura capace di incidere sulla qualità della scuola più di tanti corsi facoltativi o comandati?
Sia chiaro che non ho nulla contro i “corsi d’aggiornamento” o i “percorsi di formazione continua”. Al contrario (quando sono liberamente scelti)! Eppure, implicitamente (fors’anche involontariamente), con l’obbligo nuovo, di certificarne la frequenza[5], mi sembra si suggerisca l’idea di uno statuto “quantitativo” della formazione. È un’idea che sposta gradatamente il significato della “responsabilità individuale” (principio indicato all’articolo 4 della legge) da vincolo deontologico della professione a mero impegno certificativo. Qui entra in gioco lo statuto particolare del docente (che non è un funzionario e neppure un semplice esecutore didattico): la libertà con cui interpreta e trasmette la cultura è elemento essenziale della sua identità. Meglio dunque un docente che studia e approfondisce perché sente questo impegno come parte integrante del suo mestiere o un docente che ha la coscienza tranquilla per il fatto di aver certificato sul quadriennio un certo numero di corsi?

La nuova proposta di legge in realtà sembra avere fatto spazio soprattutto al concetto di “monitoraggio” (parola brutta e modaiola, che persino stona in un testo giuridico), declinato in due accezioni non chiarissime a vero dire: un monitoraggio della “pianificazione quadriennale” delle attività di formazione (ecco appunto un altro nuovo concetto, quello di “pianificazione quadriennale”, che sembra però essere legato più alle esigenze istituzionali che non a quelle della persona docente) e un monitoraggio delle attività individuali dei docenti. Non una parola esplicita però sulla necessità di un’indagine regolare e che sappia coinvolgere i docenti stessi sui loro bisogni formativi in corso di carriera (questo forse sarebbe stato il “monitoraggio” più sensato).
Insomma, la proposta di revisione della legge sembra carente soprattutto nei principi guida, nell’indicazione di prospettive di sviluppo, nel coraggio dei valori, nell’innovazione dell’impianto concettuale. Non sarebbe forse stata utile una piccola ricerca su quanto reale sia il bisogno formativo del docente al fine di garantire qualità all’insegnamento, o un’indagine su quali potevano essere le opportunità per coniugare la formazione iniziale, quella complementare e quella continua, su quanto tempo (oscuro e non contabilizzato né contabilizzabile) richiedano le attività personali tipiche di una professione intellettuale basata sul principio sacrosanto dell’autonomia didattica? Non sarebbe stata utile qualche riflessione su come rilanciare l’attrattiva di una professione che se da un lato ha visto allungarsi i tempi formativi per accedere all’insegnamento, dall’altro ha visto restringersi gli spazi per la realizzazione di una soddisfazione culturale e pedagogica?

Fabio Camponovo

[1] Non è il caso qui di aprire un dibattito sul diverso significato di “aggiornamento” e di “formazione continua”. Colpisce semmai la facilità con la quale il nostro datore di lavoro (alludo allo Stato e al DECS in particolare), pur con qualche distinguo, consideri i due termini come sostanzialmente sinonimi, tanto da avere semplicemente e sistematicamente sostituito nel progetto di legge che sarà posto in consultazione prossimamente l’una accezione all’altra!
[2] In data 1 febbraio 2012 il DECS ha istituito un apposito Gruppo di lavoro incaricato di rivedere le disposizioni di legge.
[3] L’attuale *Legge concernente l’aggiornamento dei docenti* è del giugno 1990.
[4] Di “attività personali” si accenna al cpv. 2 dell’art. 2 e al cpv. 1 dell’art. 4, senza specificazioni di sorta nel commento.
[5] Cfr. art. 4, cpv. 2 del progetto di nuova legge. Nel commento si parla di un minimo di otto giornate sull’arco di un quadriennio.

In difesa della libertà del docente

Le parole sono azioni

Le parole sono pietre, così suona il titolo di un'opera di Carlo Levi dedicata alle condizioni della Sicilia negli Anni Cinquanta. "Le parole sono azioni", così rifletteva negli stessi anni, ad Oxford, John L. Austin nel solco tracciato dal pensiero dell'ultimo Wittgenstein.

Le parole, si sa, scritte o proferite, non sono solo simboli e suoni, ma costituiscono delle vere e proprie azioni che, al pari di queste, producono delle conseguenze, specialmente se sono mosse da una precisa intenzione. Queste riflessioni possono fornire una chiave di lettura del dibattito che anima gli addetti ai lavori di revisione della legge sull'aggiornamento dei docenti, che ruota attorno al passaggio dalla pratica dell'aggiornamento a quella della formazione continua. La pratica dell'aggiornamento prevede che i docenti abbiano la possibilità di seguire dei corsi facoltativi prevalentemente di natura disciplinare, accanto ad alcuni corsi obbligatori. La libertà del docente è rispettata sia nella scelta dei corsi che nella scelta delle proposte formative: un docente di inglese che volesse seguire un corso di aggiornamento di teatro e letteratura inglese, può avvalersi dell'ampio ventaglio di corsi proposti nel mondo anglosassone, un docente di geografia che intendesse essere aggiornato sugli ultimi sviluppi della sua disciplina, può approfittare del Festival international de Géographie che si tiene ogni anno a Saint-Dié-des-Vosges, in Francia, così come può seguire i corsi di aggiornamento offerti da università e istituzioni scientifiche svizzere, italiane ed europee. Un docente di storia può scegliere tra molteplici corsi proposti in Svizzera, promossi dalla Società svizzera di storia oppure dal Groupe d'étude des didactiques de l'historie de la Suisse romande et du Tessin (GDH), oppure all'estero, come il Festivalstoria organizzato a Torino o analoghe iniziative che si tengono nella vicina penisola. Un docente di italiano può approfittare delle innumerevoli opportunità di corsi di aggiornamento che offrono le università e le istituzioni culturali italiane e svizzere. Oltre a ciò, ai docenti è riconosciuta la facoltà di organizzare corsi di aggiornamento attorno a temi che sono ritenuti fondamentali per acquisire conoscenze nuove nel proprio ambito disciplinare, invitando i relatori che meglio possono rispondere a tali esigenze, in collaborazione con gli esperti di materia. Ai docenti è richiesta la redazione di un testo che metta in evidenza le conoscenze disciplinari acquisite e le possibili applicazioni didattiche. Fino ad oggi l'aggiornamento ha valorizzato le capacità dei docenti, riconoscendone la libertà e l'autonomia. La molteplicità delle iniziative di aggiornamento ha costituito finora un motivo di arricchimento per la scuola ticinese.

Secondo quanto emerge dal dibattito in corso, la differenza tra il vecchio aggiornamento e la futura formazione continua sarebbe minima, perché quest'ultima non provocherebbe modifiche sostanziali rispetto alla prassi attualmente seguita. In

fondo, si osserva, le due espressioni si equivalgono perché entrambe indicano la necessità che ogni docente consolidi e rinnovi la propria formazione culturale in modo da poter trasmettere il sapere restando al passo del progresso della conoscenza. Stando così le cose, non ci sarebbe nulla di cui preoccuparsi. Ma, allora, perché tanta pervicacia nel voler cambiare le parole, se queste designano lo stesso principio?

Questa questione merita di essere approfondita: si tratta infatti di una questione cruciale. Occorre chiedersi cosa realmente designano aggiornamento e formazione continua per valutare se davvero sono equivalenti come si sostiene. Oggi si ritiene che il docente abbia acquisito una formazione culturale e professionale nel corso degli studi universitari e grazie ai corsi di abilitazione all'insegnamento. Ovviamente spetta a lui mantenersi informato sui progressi della propria disciplina e sugli aspetti didattici, in modo da svolgere la sua attività di insegnamento all'altezza dei tempi, sempre in maniera critica e consapevole. In breve, dalla pratica dell'aggiornamento scaturisce una precisa idea di docente: un professionista in grado di esercitare il proprio mestiere di insegnante, proprio perché capace di mantenersi autonomamente informato e aggiornato sul progresso della ricerca e della didattica, e perché no, capace di contribuire al suo sviluppo. Quando invece si pone l'accento sul concetto di formazione continua, si modifica sensibilmente il modo in cui si considera la figura del docente, che appare come una persona perennemente bisognosa di essere sostenuta nel suo percorso professionale, quasi si trattasse di un adolescente attempato cui è necessario indicare spesso la strada da seguire per evitare che commetta gli errori tipici della sua età. Considerare il docente sotto questa luce significa che egli non è in grado di coltivare lo studio della propria disciplina in modo autonomo, perché non è capace di padroneggiarla né, a maggior ragione, di scegliere le occasioni di approfondimento culturale che al contrario gli devono essere presentate già pronte per l'uso, quasi avessimo di fronte un malato costretto a rivolgersi al medico per ricevere la prescrizione periodica delle cure necessarie al suo sostentamento, e non una persona adulta cui è affidata la cura di partecipare alla costruzione della società futura. Per farla breve, l'insegnante è ridotto a ruolo di incompetente, o più semplicemente, appare svogliato, al pari di uno studente che marina la scuola per evitare le verifiche più difficili o per restare a letto un'ora di più. Questo, a dispetto della presunta equivalenza dei termini, è il pregiudizio che conduce a preferire l'espressione formazione continua a quella di aggiornamento. Un pregiudizio nei confronti della classe degli insegnanti, non a caso amplificato, quando serve, sulle pagine di molta stampa locale, attenta a svalutare, non appena se ne presenta l'occasione, la figura del docente, un giudizio negativo di cui ben pochi, nel mondo della scuola, sentono la mancanza. Sta qui la differenza tra queste due espressioni, e non è differenza di poco conto.

La contabilità della formazione culturale

Ma le cose nella realtà non stanno così. I dati dimostrano che i docenti si aggiornano in ogni ordine di scuola. Anzi, a questo proposito molti lamentano di non poter seguire un maggior numero di corsi di aggiornamento a causa di problemi di carattere burocratico e organizzativo. Nessuno può negare che, come in ogni ambito lavorativo, vi sia qualcuno che trascuri il proprio dovere di aggiornarsi, ma di quante persone stiamo parlando? Non esi-

stono già i mezzi per richiamarli al proprio dovere? Del resto, molti colleghi considerano, e probabilmente non a torto, una vera e propria attività di aggiornamento la lettura puntuale e individuale di testi, libri e articoli scientifici che approfondiscono aspetti disciplinari e didattici, così come la libera frequenza di conferenze, convegni di studi e altre occasioni culturali. A questo proposito sembra si prospetti, nella nuova formazione continua, l'idea che ogni singolo docente debba rendere conto della formazione individuale. Che ne è di una formazione culturale, nel senso umanistico del termine, se questa deve figurare in un registro contabile, quasi che la cultura fosse una colonna di un registro a partita doppia? Quando mai Newton è stato invitato dalla Royal Society a presentare il diario di bordo delle sue riflessioni in modo da certificare la legge di gravitazione universale? Che dire poi di Leopardi, che ha studiato in modo solitario, divorando i libri della biblioteca paterna e lasciandoci in eredità un'opera senza pari nella letteratura italiana, ma, ahimé, priva di attestati di lettura adeguati?

I costi della riforma

Perché promuovere una riforma che porterebbe ad aggiungere oneri burocratici, organizzativi ed economici nel mondo della scuola? La crisi economica che stiamo attraversando è costantemente evocata per giustificare dolorosi tagli al bilancio dello Stato; come per miracolo, essa sembra dileguarsi non appena si avvia il discorso sulla formazione continua. Senza tener conto che, attraverso la esternalizzazione della formazione, altre risorse finanziarie saranno con ogni probabilità dirottate verso l'istituto che se ne occuperà. Non sarebbe conveniente, da un punto di vista finanziario, incoraggiare una più stretta collaborazione tra esperti di materia ed insegnanti rimuovendo gli ostacoli che non permettono di assecondare la diffusa necessità di aggiornarsi?

Una società fondata su saldi principi liberali considera le persone responsabili dei propri atti e ne favorisce le libere scelte. Riconoscere piena libertà ai docenti di curare la propria formazione in modo autonomo e riconoscere la loro capacità di iniziativa, rende culturalmente più vivace il mondo della scuola, più ricca la nostra società.

Una formazione continua calata dall'alto comporterebbe invece la negazione della libera scelta individuale, l'umiliazione dell'intera categoria dei docenti, l'impoverimento culturale che sempre segue ad ogni burocratizzazione della conoscenza. Il docente che si troverebbe ad operare in questo rinnovato contesto, richiama alla mente il girello di Kant entro il quale si attardano a muoversi tutti coloro che non si servono della propria ragione. Con la differenza che, in questo caso, la permanenza in questo grande girello sarebbe prevista, regolata e disciplinata per decreto, accrescendo il senso di frustrazione.

In un settore così delicato come è quello della scuola pubblica, la libertà della formazione dei docenti, che formano gli studenti proprio al rispetto delle libertà fondamentali, è un tassello fondamentale per costruire una società liberale. Questo principio deve essere saldamente ancorato nella legge, così com'è fino ad oggi. Così ragiona una società matura. Così rischia di non essere se si pensa quale formazione continua potrebbe profilarsi all'orizzonte.

L'invenzione della formazione

È chiaro che la maggior parte dei docenti cura la propria formazione e ambirebbe ad avere maggiori opportunità per studiare. Quale ente potrebbe garantire una formazione in grado di soddisfare la molteplicità delle materie insegnate nelle scuole, e nei diversi ordini scolastici? Dove trovare questa invidiabile cittadella della conoscenza pronta ad intervenire per assolvere ad ogni necessità, dalla fisica al latino, dalle scienze umane alle discipline linguistiche, tecnologiche o naturalistiche? Evidentemente si tratta di un problema di difficile soluzione, qualora la formazione continua persegua l'approfondimento disciplinare e scientifico. Già conosciamo quali sono le derive della formazione di base nei diversi ordini di scuola, nella quale la pedagogia ha assunto un ruolo selettivo ed egemone condizionando e ridimensionando fortemente il ruolo della conoscenza disciplinare e della didattica. È senz'altro ragionevole pensare che una preparazione pedagogica possa essere utile nella formazione di base, ma la pedagogia è già presente in modo pletorico nei corsi di abilitazione: ne vogliamo fare una specie di credo che stabilisca una grigia di uniformità nel mondo della scuola, anche dove ancora resiste la differenziazione di metodi e di strategie educative, la cui varietà prepara realmente gli studenti ad affrontare una società complessa? Ancora di nuovo, si tratterebbe di un duro colpo inferto a una concezione liberale dell'istruzione, funzionale solo alla proliferazione delle mode pedagogiche che si susseguono nel corso degli anni, la nuova soppiantando quella precedente come nuova forma di verità. Ognuna di esse si presenta come risolutiva di fronte alle sfide dell'insegnamento, ma tutte cadono, una dopo l'altra, nell'oblio. Chi non ricorda l'entusiasmo per la pedagogia degli obiettivi? Era esaltata, allora, fino ad attingere alla sfera metafisica, ma poi essa ha dovuto cedere miseramente di fronte all'avanzare della pedagogia per competenze, che adesso tiene il campo, se non è già stata accantonata da un'altra e più convincente chimera. A tutto questo si attribuisce il nome di scienza, un riconoscimento che meritano attività di ben altra autorevolezza epistemologica.

Sacrificare le conoscenze disciplinari a favore di una formazione che attinge largamente alla dimensione pedagogica, di discutibile fondamento scientifico, ha conseguenze negative sul piano didattico, perché mortificherebbe una volta di più l'insostituibile ruolo culturale della scuola, sul piano finanziario, perché sottrarrebbe risorse utili per altre e più urgenti necessità. Sapere aude, ricordava Kant, e la maggior parte dei docenti non solo osa conoscere, ma è desiderosa di farlo. Ma si tratta di conoscenza seria, di carattere disciplinare e scientifico, che permetta loro, come persone mature e autonome, di affrontare i problemi reali di una società complessa e di soddisfare le legittime aspettative degli studenti.

Allora, al termine di questa breve riflessione, i dubbi a proposito della revisione della legge sull'aggiornamento dei docenti, possono riassumersi in un'unica domanda: cui prodest, in realtà, la cosiddetta formazione continua?

Tiziano Moretti

Formazione continua

Istituzionalizzare una necessità vitale

Intervista a Fabio Merlini

Sul tema della formazione continua dei docenti la redazione di Verifiche ha voluto raccogliere, attraverso un'intervista, anche il parere di Fabio Merlini, direttore regionale dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione professionale (IUFFP) di Lugano.

Prof. Merlini, come valuta globalmente l'offerta formativa destinata oggi ai docenti?
Non dispongo di analisi oggettive della situazione, per cui la mia risposta può solo essere molto generale. Nel complesso, osservo - come chiunque può osservare - lo sforzo considerevole con il quale lo Stato, tanto nel nostro Cantone quanto nel resto della Svizzera, fa della formazione e quindi anche di quella destinata al corpo insegnante un suo cavallo di battaglia. Altra cosa è interrogarsi sulle ragioni di questo investimento, che in Ticino ha modificato nel giro di un ventennio il panorama dei percorsi di abilitazione all'insegnamento, indipendentemente da quale giudizio si voglia esprimere sugli effetti di questa trasformazione e quindi sulla politica formativa attuale.

A suo parere, l'acquisizione di un bagaglio pedagogico-didattico e l'aggiornamento disciplinare trovano lo stesso spazio nelle riflessioni e nelle preoccupazioni dei docenti? E nelle istituzioni preposte all'aggiornamento?
Queste ultime, per iniziare da qui, sono il prodotto di quanto osservato appena sopra. Sono, cioè, la conseguenza di un trend che si è sostanziato in leggi e ordinanze; sono la traduzione di una volontà politica, che possiamo riassumere in una parola: professionalizzazione dell'insegnamento, a tutti i livelli. Ripeto: altra cosa è interrogarsi sugli interessi e sulle "visioni del mondo" che sorreggono una tale volontà. In che modo i docenti vivano questa "codificazione istituzionale" dei loro curriculi è presto detto: talora con interesse, talaltra con fastidio, per l'enorme investimento richiesto, talaltra ancora, con un certo disorientamento. Poiché è come se le tradizionali forme di aggiornamento e di formazione continua, quelle fruite dalla nostra generazione e da quelle precedenti, contassero ormai poco o nulla, oppure non fossero sufficientemente efficaci, tanto da giustificarne la riorganizzazione da capo a piedi. Tenga poi presente che questa riorganizzazione significa, il più delle volte, inscrivere l'intero processo in meccanismi di valutazione e di certificazione, cioè di verifica di quanto intrapreso, allo scopo -così si dice - di assicurare le prestazioni al livello richiesto dalla complessità della situazione. Aggiungerei, infine, che il modello di aggiornamento così come lo pensiamo oggi è una applicazione del principio secondo cui l'accelerazione del tempo, e quindi di tutto ciò che in qualche modo vi si riferisce, richiede da parte nostra una disponibilità incondizionata al cambiamento, alla cosiddetta innovazione e alla messa a giorno *di conoscenze e competenze – di qui, appunto, il dogma attuale dell' "aggiornamento". Non vorrei, perciò, si dimenticasse che un tale modello pretende di poter essere applicato ovunque, senza riconoscere, se non per i contenuti offerti, alcuna differenza tra i diversi profili professionali cui si rivolge. In altre parole, tratta il profilo dell'insegnante come quello di un qualsiasi altro operatore. E qui vedo un problema, perché mi è difficile immaginare un insegnante che nello svolgimento della sua funzione non si confronti quotidianamente con la questione dell' aggiornamento, con la pertinenza dei contenuti trasmessi e con l'efficacia della loro trasmissione. Non dobbiamo però essere ingenui. Ma se parliamo di aggiornamento, allora direi che proprio questa è l'educazione all'aggiornamento di cui la scuola ha bisogno oggi: una attenzione quotidiana ai contenuti e alla loro comunicazione, una disponibilità, da parte dell'insegnante, ad interrogarsi giorno dopo giorno sui risultati, sulla pertinenza del proprio operato e sulla natura delle difficoltà incontrate. Solo a partire da questa disposizione sarà poi possibile definire programmi sensati di formazione continua. L'aggiornamento, in questo caso, non è la stessa cosa dell'aggiornamento nel caso, ad esempio, di un dentista. Certo, vi sono in un caso come nell'altro tecniche, metodi, approcci che è bene conoscere per le loro potenzialità, o per i rischi che comportano, ma una cosa è l'apparato masticatorio, altra cosa sono i destinatari dell'insegnamento. Credere di poter pensare all'interno di un unico modello la formazione continua, immaginando*

per tutti crediti e verifiche, somme creditizie e commissioni contabili, mi sembra una enorme ingenuità, del resto in piena sintonia con quella società del controllo nella quale stiamo progressivamente scivolando senza neppure farvi caso, anzi talvolta con un consenso baldanzoso. Non credo affatto che l'innalzamento del livello delle nostre scuole dipenda dall'applicazione della logica delle certificazioni - che è prima di tutto una nuova frontiera del mercato – alla formazione continua degli insegnanti. Credo anzi che l'insistere su questo punto contribuisca di fatto ad oscurare questioni ben più importanti. Sono cresciuto fra insegnati, e non parlo dell'Università, che pur di assicurare al loro lavoro quotidiano la vitalità di un impegno aggiornato, critico, appassionato, dedicavano volentieri un gran parte del loro tempo libero allo studio e, in non pochi casi, alla ricerca, pubblicando articoli, saggi o libri apprezzati anche fuori dai confini cantonali e nazionali. Cosa che, del resto, ha dato non poco lustro alle nostre istituzioni scolastiche, quando ancora non si parlava di poli di eccellenza. "Chi legge molto, dorme poco se insegna a tempo pieno": è quanto non si stancava di ripetere Ivo Monighetti – uno fra i miei indimenticabili maestri - ad un allievo curioso e ammirato, e anche un po' perplesso, poiché molto pigro. Non scherziamo, l'aggiornamento, inteso in questo modo, e non vedrei proprio come intenderlo altrimenti allorquando si parla del mondo della scuola, è, e dovrebbe rimanere, un habitus *che ha a che vedere con la vita stessa, con il suo bisogno di confrontarsi e rispecchiarsi incessantemente nelle produzioni simboliche della cultura, nei i suoi diversi linguaggi espressivi, nelle sue figure mutevoli: per capire di più e meglio. Ora, se le cose oggi sono cambiate a tal punto da rendere necessaria la codificazione istituzionalizzata di quella che dovrebbe rimanere una necessità vitale, il principale vettore di una forma di vita; se siamo giunti al punto in cui occorre preoccuparsi di attestare, convalidare e computare ciò che per un insegnante dovrebbe costituire il perno della sua stessa esistenza professionale e non, allora qualcosa è proprio andato storto nella applicazione della politica scolastica degli ultimi decenni, da noi come altrove. Suggerirei, allora, di investire le risorse a disposizione per cercare di capire bene che cosa non abbia funzionato; che cosa esattamente sia accaduto alla scuola, e prima ancora alle nostre società, se oggi siamo qui a chiederci come regolare e quindi accertare aspetti di una professionalità che dovrebbero fare tutt'uno con il suo stesso esercizio e, più ancora, con l'identità dei suoi attori.*

Oggi molti insegnanti avvertono la sensazione che la formazione continua (oltre a essere un'espressione inflazionata) rappresenti un contenitore in cui si può mettere un po' di tutto. Mancherebbe insomma una visione chiara e organica che tenga in debita considerazione i reali bisogni formativi e professionali. Qual è la sua opinione in merito?

Vede, il problema di quelle società che fanno del controllo una risorsa organizzativa irrinunciabile, e pensi solo quante attività oggi sono sottoposte a procedure di controlling*, è il deficit di fiducia nei confronti dei suoi membri. Così, dal loro punto di vista, cioè di tutti noi, l'essere sfiduciati è una conseguenza diretta delle politiche del controllo. Lei dice bene: "formazione continua" è un'espressione inflazionata. Sì, certo, perché la cosiddetta Società della conoscenza ha elevato a dogma l'idea che per poter esistere come soggetti professionali, come professionisti competenti, dobbiamo inserirci senza tregua nella corrente dell'aggiornamento. Ma proviamo a riflettere sul senso preciso di questo imperativo. L'aggiornamento è la risposta con la quale rispondiamo alla necessità della flessibilità. E la flessibilità negli ultimi trent'anni è stata la leva con la quale le nostre società hanno potuto riorientare l'organizzazione produttiva, e quindi il lavoro, in base ad una nozione esasperata e irresponsabile di profitto e di concorrenzialità. Formarsi, in questo quadro, vuol dire semplicemente stare alle regole del gioco. Ma, allora, dobbiamo anche interrogarci sui contenuti di questo tipo di formazione "lungo l'intero arco della vita". Mi permetta di osservare innanzitutto che di per sé l'espressione è piuttosto peregrina. Nell'ambito della scuola è possibile anche solo immaginare una formazione limitata ad un segmento circoscritto della vita? Mi sembra un po' la scoperta dell'acqua calda, con la solo differenza che ora si crede di poter assicurare la qualità del processo attraverso meccanismi di certificazione: una ingenuità imbarazzante.*

Come giudica l'iniziativa parlamentare generica inoltrata nel marzo del 2011 da Monica Duca Widmer e Luca Pagani che chiede di monitorare e di certificare in crediti la formazione continua degli insegnanti?

Ho già osservato che è proprio della società del controllo sfiduciare i suoi membri. Ma non è tutto. Che in questi anni l'educazione, l'istruzione e la formazione si siano orientate al mercato, valutando come inutili o accessorie le forme di sapere non immediatamente spendibili, è un fatto che rivelerà tutta la sua miopia allorquando ci troveremo nella condizione di non riuscire più ad affrontare i problemi e le questioni poste dal mercato stesso, a causa di un deficit di risorse simboliche, culturali e soprattutto immaginali generato incautamente con le nostre stesse mani. Un altro fatto non va però dimenticato. Così come vi è una formazione al mercato, ci troviamo oggi al cospetto di un non meno diffuso mercato della formazione, come sanno molto bene le università. La formazione può essere un business molto redditizio. Per alcune istituzioni, dopo il disinvestimento parziale dello Stato, partecipare e quindi incrementare un tale mercato è una conditio sine qua non *per non affondare. Il che significa, detto in modo elementare: generare bisogni e quindi vendere la merce in grado di soddisfarli. Ma non solo, significa anche orientare la generazione dei bisogni, valutare la merce che dovrà soddisfarli e infine certificare la qualità del consumo: per tutto ciò il mercato della formazione istituisce figure o organizzazioni di riferimento competenti. La società del controllo è sempre anche una società della certificazione e del monitoraggio. Ripeto, varrebbe forse la pena chiedersi come mai, anche nei confronti di una professione per la quale l'aggiornamento dovrebbe essere il pane quotidiano, siamo giunti al punto in cui sembra ragionevole introdurre la logica della certificazione, il calcolo dei crediti, il riconoscimento istituzionalizzato.*

Quali ragioni, secondo lei, spingono il mondo politico in questa

direzione, sebbene esistano dei dati statistici che forniscono indicazioni postitive sull’attitudine all’aggiornamento del corpo docente ticinese? Si può quindi ridurre il complesso settore della formazione continua a una semplice funzione contabile?
È un effetto di quello sfiduciamento di cui ho detto sopra. Voglio essere esplicito fino in fondo: la contabilizzazione certificante dell’aggiornamento è, nonostante le apparenze, il prodotto di una equivoca idea di cultura: sostiene di promuoverla, ma in verità ne promuove un lato solo. Seleziona percorsi di utilità professionalizzante che, ad esempio, inibiscono tutto l’ampio capitolo della conoscenza riferibile alla “cura di sé”. Crede quindi di promuove la qualità, ma di fatto promuove un formalismo dei processi pericoloso sotto diversi riguardi. Lo schema complessivo in cui collocherei tali tendenze è quello della mobilitazione totale degli individui in un senso unilateralmente produttivo. In un libro uscito lo scorso anno in traduzione francese, questo quadro complessivo l’ho definito “epoca dell’efficienza insignificante”.

Considerate le nuove e complesse richieste della società e i crescenti oneri nella gestione delle classi, ritiene che gli insegnanti abbiano la possibilità di aggiornarsi nelle attuali condizioni di lavoro?
Questo è il punto, la mobilitazione totale è un effetto dei nostri spazi di vita. Siamo sollecitati oltre misura da un ambiente sempre più ostile. Ma a fronte di questa ostilità rispondiamo con il formalismo procedurale, con l’accelerazione delle attività, con un insano iperattivismo al limite della nevrastenia. Poi qualcuno scoppia. Vi è da meravigliarsi? Il mio è allora un invito al semplice buon senso. A non aggiungere agenti ansiogeni a quelli che la situazione presenta già di per sé.
Vogliamo ripensare seriamente i tempi di lavoro dei docenti? Bene, ma le sembra normale che persino nelle università abbiamo trasformato il personale insegnante in un esercito di manager, o di funzionari, a caccia di fondi? Certo, oggi, ci sono ancora rendite di posizione insostenibili, ed è bene denunciarle, facciamo però attenzione a non cadere nell’estremo opposto.

Un potenziamento della formazione continua dovrebbe comportare la disponibilità di accogliere i bisogni di aggiornamento espressi dai docenti e di definire spazi e tempi adeguati da destinare a queste attività. Ritiene che ci siano oggi le condizioni per questi riconoscimenti, evitando di trasformare l’aggiornamento in un ulteriore e gravoso compito per il corpo insegnante?
La disponibilità di cui lei parla presuppone la fiducia e la non “funzionarializzazione” dei ruoli. Riconoscere spazi e tempi per capire di che cosa hanno davvero bisogno gli insegnanti per fronteggiare la situazione, implica una radicale rielaborazione del senso della formazione: quale direzione e quale significato siamo ancora davvero disposti ad assegnarle? Se non ci chiniamo su questo punto, prima di adottare una qualsiasi politica dell’aggiornamento, mancheremo senz’altro l’obiettivo. Poiché, appunto: l’obiettivo va chiarito bene prima.

Fabio Merlini
(Intervista raccolta da Graziella Corti e Rosario Talarico)

Alcune riflessioni sulla formazione continua dei docenti

Pubblichiamo le riflessione sull'aggiornamento dei docenti di Charles Heimberg, docente di didattica della storia alla facoltà di Scienze dell'educazione e formatore di insegnanti presso l'Università di Ginevra.

La possibilità per i docenti di accedere liberamente a corsi o seminari di formazione continua corrisponde sia a una necessità per la qualità della scuola pubblica che a un diritto fondamentale dell'insegnante. Nel pensiero contemporaneo dominante attorno alla formazione e alla diffusione dei saperi, prevalentemente liberista e individualistico, ci confrontiamo però al concetto di formazione durante tutta la vita, il quale offe una pluralità di significati, tra flessibilità di lunga durata e processo permanente di aggiornamento della propria capacità critica. La mia riflessione si propone qui di dare la priorità alla prospettiva critica, la cui importanza, dal punto di vista dei diritti democratici nelle diverse istituzioni scolastiche, concerne tanto le finalità dell'apprendimento proposto agli allievi quanto il rispetto dei docenti, dei loro interessi personali, dei loro impegni per il servizio pubblico e delle loro motivazioni intellettuali durante tutto il proprio percorso professionale.

Da più di vent'anni, lo statuto dei docenti nella società e le loro condizioni di lavoro si sono costantemente degradati. Il diritto alla formazione continua non ha ovviamente potuto evitare questa tendenza, anche se devo ammettere e sottolineare che nel caso ginevrino, il suo quadro generale è stato mantenuto [1]. Conviene però insistere sulla complessità crescente della professione docente, derivata dall'evoluzione pluriculturale del mondo sociale e dalla globalizzazione che produce paradossalmente rinnovati, e ogni tanto pericolosi, sentimenti d'identità e di "alterofobia" [2]; ma anche da un presente caratterizzato da un orizzonte d'attesa turbato, con un'intelligibilità sempre meno accessibile. Di fronte a queste difficoltà, vorrei quindi brevemente accennare ad alcune tensioni che attraversano il campo della formazione continua dei docenti.

Il rischio di confondere formazione continua e giornate di studi istituzionali

Nella misura in cui ci troviamo, in tutta la Svizzera, in un periodo di rinnovamento dei curriculi prescritti (programmi e piani di studi scolastici), mi sembra prima di tutto importante non lasciare confondere la formazione continua liberamente scelta dai suoi partecipanti e quella resa indispensabile dalle nuove prescrizioni, che qualificherei di giornate di studi istituzionali. Le finalità rispettive di questi due tipi di attività non sono per niente confondibili e la trasformazione eventuale del diritto alla formazione continua in proposte limitate di giornate di studi istituzionali costituirebbe una deplorevole regressione.

Una tensione tra scelta libera e obbligo

Un altro problema concerne lo statuto della formazione continua e la

prospettiva di renderla obbligatoria. Riferendomi a parecchi anni di esperienza nell’organizzazione di proposte di formazione in servizio riguardando la storia insegnata e l’educazione alla cittadinanza, sono chiaramente convinto della pertinenza e della necessità di una libertà di scelta. Tuttavia, non posso ignorare nello stesso tempo il problema deontologico posto da coloro tra i docenti che non partecipano mai a nessuna proposta di formazione, nonostante l’evoluzione significativa sia dei saperi disciplinari e didattici che quella della società e dei bisogni dei suoi giovani.

Una diversità di motivazioni tra cibo intellettuale e materiali concreti per la classe

Il pubblico delle formazioni continue manifesta delle motivazioni molto diverse e contrastate. Parecchi docenti apprezzano prima di tutto la possibilità di riprendere contatto, su tematiche determinate, con la loro disciplina di riferimento e le sue ricerche recenti nella prospettiva di aggiornamenti scientifici per la trasposizione didattica. Un’altra parte di loro pone invece l’accento sull’accesso a metodi e proposte didattiche concepite in modo di permettere un’applicazione concreta nelle classi. Queste due tendenze possono ogni tanto rivelarsi complementari, ma sono più spesso contraddittorie. E mi sembra comunque opportuno non limitare l’offerta di formazione ad un’utilità immediata.

Una tensione tra proposte accademiche e progetti degli attori

Un’altra domanda si pone ancora è quella di sapere chi esercita la responsabilità di concepire e organizzare delle proposte di formazione in servizio. Personalmente, le prime giornate di formazione che ho avuto la possibilità di organizzare sono state dei progetti inseriti in un processo di costruzione di progetti provenienti da docenti o da rappresentanti di docenti. Adesso che sono diventato insegnante universitario, lo stesso tipo di proposte viene formulato dal mio istituto di formazione dei docenti [3], sottomesso al preavviso di organismi paritari e aperto all’iscrizione dei colleghi interessati. Per esprimere in sintesi la mia opinione a questo proposito, direi che mi sembra utile preservare la complementarità dei due tipi di provenienza: le proposte dei docenti, individuali, per scuola o per disciplina, dovrebbero chiaramente essere stimolate e concretizzate, anche con l’aiuto di chi può sostenerle; e pure
quelle dei centri di formazione possono essere prese in considerazione, evitando però delle ripetizioni di contenuti e le modalità proprie della formazione iniziale.

Per concludere, il diritto alla formazione continua dei docenti si profila come una necessità democratica di cui conviene preservare la diversità, l’apertura e la qualità intellettuale. E in fin dei conti, queste esigenze portano a vanificare ogni formula demagogica che consisterebbe nel considerare come unico compito legittimo del docente la sua presenza davanti ai suoi allievi. Tale affermazione può certo essere percepita superficialmente come un principio di buon senso, soprattutto in un periodo di difficoltà economiche. In realtà, però, considerando la crescente complessità della professione docente, si tratta di una pura sciocchezza.

Charles Heimberg

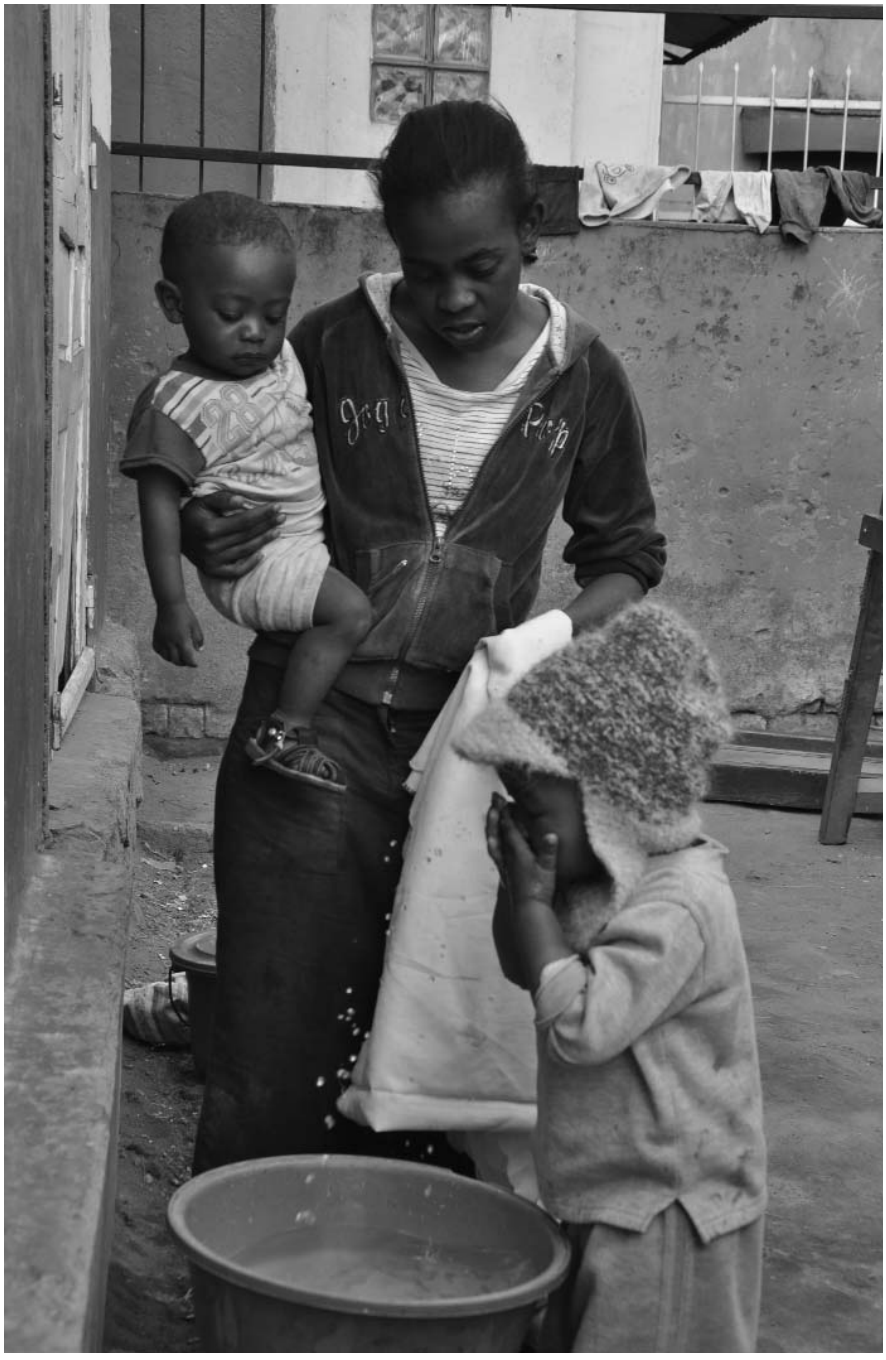
[1] In sostanza, il docente ginevrino può seguire ogni anno le proposte di formazione continua di sua scelta per un periodo di tempo corrispondente a una settimana di lezioni da cui è liberato.

[2] Neologismo che designa la paura dell’altro.

[3] L’Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) dell’Università di Ginevra.

Più pro che contro e qualche incognita

La richiesta di revisione della Legge aggiornamento docenti proviene da due mondi assai distinti e distanti. Il primo è rappresentato dai docenti stessi, i quali da tempo manifestano insoddisfazione in quanto le autorità scolastiche limitano questo loro diritto/dovere in modo consistente. Il secondo è invece rappresentato da una parte del mondo politico cantonale che vorrebbe regolamentare e quantificare in ogni minimo dettaglio la professione dell'insegnante. Come purtroppo troppo spesso accade, a livello politico si tende ad ascoltare più i secondi che i primi. Così, in risposta all'iniziativa parlamentare di Duca Widmer/Pagani del marzo 2011-che chiedeva l'obbligo di tot ECTS ogni tot anni per la formazione continua da svolgersi al di fuori dagli orari di lezione-, la Commissione scolastica del Gran Consiglio ha richiesto la creazione del Gruppo aggiornamento. Presieduto da Diego Erba, il Gruppo era composto paritetica-mente da rappresentanti delle associazioni magistrali e sindacali e da dirigenti della Divisione scuola. I lavori sono iniziati nella primavera e si sono conclusi con la fine dell'anno 2012. È stato fin da subito chiaro che da parte del Dipartimento si intendeva procedere ad una modifica delle Legge esistente, articolo per articolo, evitando uno stravolgimento totale: tutti i membri hanno accettato la condizione di base. Tra le prime richieste rivolte alla Divisione vi è stata quella di conoscere i dati relativi all'aggiornamento attualmente disponibili: purtroppo si è dovuto constatare che negli uffici di Bellinzona e nelle loro banche-dati regna una grande confusione. Ci sono stati forniti pochi dati, frammentari al punto da non meritare di essere riportati, che indicano però inequivocabilmente come la stragrande maggioranza dei docenti si aggiorna con costanza e serietà: operando sul campo, già lo sapevamo.



Veniamo alla revisione della Legge proposta.

Al di là del cambiamento terminologico in *Formazione continua*, personalmente ho cercato inutilmente di sostenere il mantenimento del termine *Aggiornamento* in quanto a mio avviso più pertinente anche se meno di moda, ritengo che la proposta sia da considerarsi, prudentemente, in maniera positiva.

I punti critici per i docenti sono essenzialmente tre: l'obbligo di un tot di giornate di aggiornamento ogni tot anni, l'obbligo di certificare queste attività, l'obbligo di discutere delle medesime ogni tot anni con il proprio "superiore". A ben vedere, ritengo che se applicata con saggezza (i dubbi del titolo sui quali tornerò in seguito) la Legge non cambierà di molto la routine del docente serio: questi si aggiorna, redige un rapporto e si relaziona con il proprio commissario o esperto disciplinare regolarmente. Certo, l'obbligo toglie spesso il sapore a molti piatti ...

I dubbi stanno soprattutto qui: la Legge lascia ampio margine di manovra al suo Regolamento di applicazione. Se il quantum minimo sarà limitato (si parla di 8 giorni ogni 4 anni), se le modalità di certificazione saranno snelle (come avviene oggi, possibilmente inserendo i rapporti nel sistema GAS/GAGI) e se i colloqui si svolgeranno su un piano informativo-propositivo e non penalizzante, mi sembra che la revisione meriti di essere sostenuta. È evidente che perché si vada in questa direzione i rappresentanti dei docenti devono partecipare attivamente alla stesura del Regolamento.
Venendo ai contenuti positivi per i docenti, la Legge sancisce o ribadisce alcuni aspetti interessanti. Il primo è sicuramente la responsabilità del singolo docente per il proprio aggiornamento, abbinato alla centralità dell’autoaggioramento e al riconoscimento della pluralità di modi e filiere utilizzabili: non è poco.
Concentrandomi unicamente sui cambiamenti, con la revisione si ottiene il ricorso alle supplenze esterne in caso di assenze per aggiornamento -eliminando di fatto il motivo di maggior auto-censura dei docenti desiderosi di aggiornarsi-, la copertura dei costi anche per i corsi interni al Cantone, il mantenimento ed anzi il potenziamento del Congedo di aggiornamento -l’”*Anno sabbatico*-”, che potrà essere suddiviso con sgravi parziali su più anni ed addirittura ripetuto nel corso della carriera.
Altro aspetto interessante è l’obbligo di pianificazione dell’aggiornamento e di valutazione dei corsi organizzati dalla Divisione, coinvolgendo in queste attività basilari le associazioni di categoria: nulla è più frustrante di un pessimo corso di aggiornamento obbligatorio.
Come detto, personalmente ritengo la legge un buon compromesso. Attualmente è in corso la fase di consultazione e come sindacato VPOD ci siamo attivati per allargare la base di discussione il più possibile, in modo di farci portavoce delle opinioni della maggioranza dei docenti.

In conclusione non si può tacere il fatto che la Legge rischia di incontrare opposizioni. Da un lato una parte dello schieramento politico potrebbe osteggiarla a causa dell’aumento dei costi che essa comporta per lo Stato: a nulla serve infatti agevolare l’accesso al Congedo di aggiornamento, ad esempio, se poi non si sbloccano i fondi che gli sono destinati. Da un altro lato le resistenze potrebbero essere dovute alla difficile situazione in cui versano i docenti ticinesi. Di fatto si tratta di aumentare ancora gli oneri di lavoro quando i medesimi sono già sovraccarichi e quando da troppo tempo le condizioni contrattuali e salariali non fanno che peggiorare. Ricordiamo che allo sciopero dei dipendenti pubblici del 5 dicembre scorso i docenti hanno costituito il grosso della protesta. Per riconoscere il ruolo fondamentale dei professionisti della scuola e per far sì che abbiano un atteggiamento positivo anche verso i nuovi obblighi sanciti dalla revisione della Legge aggiornamento, sarebbe utile, se non indispensabile, che le loro richieste minime, a sapere il passaggio alle 40 ore settimanali e la rivalutazione dei salari, venissero rese realtà in tempi brevi dal mondo politico del Cantone.

Adriano Merlini
(Delegato VPOD al Gruppo aggiornamento)

Una decisa opposizione

Il MdS respinge la nuova *Legge concernente l’aggiornamento dei docenti*

Il diritto all’aggiornamento è sempre stato uno dei pilastri delle preoccupazioni del *Movimento della Scuola* (MdS). Nella primavera 2011, in seguito all’iniziativa parlamentare generica dei deputati Duca-Widmer e Pagani, che chiedeva al Governo di modificare la *legge concernente l’aggiornamento dei docenti*, il MdS ha indetto la sottoscrizione di una petizione, firmata da oltre 2000 insegnanti, la quale sottoponeva al Prof. Erba diverse domande precise in merito alla prospettiva di una modifica della legge. Molti dei quesiti posti sono rimasti senza risposta e alcune voci consideravano esagerate le nostre preoccupazioni. Purtroppo l’iter parlamentare che ne è seguito ha invece confermato la loro pertinenza. Nel febbraio 2012, il MdS ha quindi indetto un’assemblea durante la quale sono stati discussi e adottati i principi per la definizione di una politica della formazione continua dei docenti. In poche settimane, oltre 1300 insegnanti hanno dato il loro sostegno a questo documento (vedi il testo a pagina 22). Tali principi hanno guidato la nostra presenza all’interno del gruppo di lavoro istituito dal DECS.

Sin dall’inizio abbiamo chiesto che venisse avviata una riflessione ampia sullo statuto professionale del docente e sulla cultura di riferimento per la formazione dell’insegnante, prima di procedere ad una revisione di legge. Una condizione indispensabile per un lavoro costruttivo ed efficace e non limitato ad esigenze amministrative o di natura politica contingente. Inoltre, il potenziamento dell’aggiornamento dei docenti implicava – a monte – di liberare del tempo ai docenti per poter dedicare più energie allo studio e alla ricerca. Il MdS si è sempre opposto sia alle ipotesi che volevano vincolare l’obbligatorietà dell’aggiornamento ad una rigida contabilità del tempo sia all’introduzione di forme di controllo dell’attività di aggiornamento dei docenti che sarebbero potute diventare strumento di valutazione individuale.

Il comitato del MdS ha deciso di respingere la bozza di nuova legge. I principi fondamentali posti dal MdS e condivisi da un ampio spettro di docenti dei vari ordini di scuola non sono stati integrati, i miglioramenti sono estremamente marginali (e non tutti ancora acquisiti) e diversi aspetti non propriamente secondari (per esempio, tutto quanto riguarda il monitoraggio individuale dei docenti) rimangono una nebulosa, in quanto saranno definiti in un futuro Regolamento di applicazione della legge che, dai commenti emersi nel Gruppo di lavoro, non si prospettano affatto positivi.

La presenza nel gruppo di lavoro dei sindacati e delle associazioni magistrali ha permesso di ottenere alcuni riconoscimenti e facilitazioni di accesso all’aggiornamento: rimborso delle trasferte e delle spese di soggiorno, possibilità di ricorrere a supplenti esterni in caso di partecipazione a giornate di formazione in tempo di lezione. Leggendo attentamente il testo, si nota comunque come anche questi miglioramenti siano attuati unicamente “per conseguire la quantità [di giornate] definita dal regolamento” (art.10 cpv.9). L’altro miglioramento riguarda l’auspicio di ripristinare i congedi di formazione ed ampliarne le modalità d’accesso, che restano comunque sospesi fino al 31.08.2014.

Pur riconoscendo che si tratta di miglioramenti, questi sono decisamente marginali rispetto ai peggioramenti introdotti dalla revisione di legge.

La pianificazione quadriennale degli assi tematici per la formazione continua

Ogni quattro anni il DECS definisce gli assi tematici attorno ai quali organizzare l’offerta formativa per le scuole di ogni ordine e grado, una volta “sentite” le associazioni dei docenti. L’esperienza degli ultimi anni ci lascia dubbiosi sulle reali possibilità di incidere in questo ambito, basti guardare la considerazione che è stata accordata ai principi per la formazione continua sottoscritti da oltre un migliaio di docenti. Su quali basi verranno identificati i bisogni? Non vi è il rischio di perdere la centralità dell’aggiornamento relativo alla propria disciplina dal momento in cui le “linee guida” del DECS saranno declinate per ordine scolastico (e quindi trasversali alle materie)? Una volta definiti gli assi tematici, gli enti preposti alla formazione dovranno adeguare la loro offerta (DFA, IUFFP,..) e ogni docente dovrà partecipare ad un numero minimo di giornate. Il gruppo di lavoro ha ipotizzato la richiesta di otto giornate obbligatorie per quadriennio (indipendentemente dal grado di occupazione), ma la legge non ne parla. La questione rimane aperta, in quanto è delegata al futuro Regolamento di applicazione. Le giornate minime obbligatorie dovranno rientrare nelle tematiche definite dal DECS? La partecipazione ad iniziative di aggiornamento in altri ambiti, che comunque rispondono ad un bisogno del singolo docente, potranno essere contabilizzate o saranno considerate “extra”? Il DFA continuerà a proporre essenzialmente formazioni lunghe (CAS, DAS,..)?

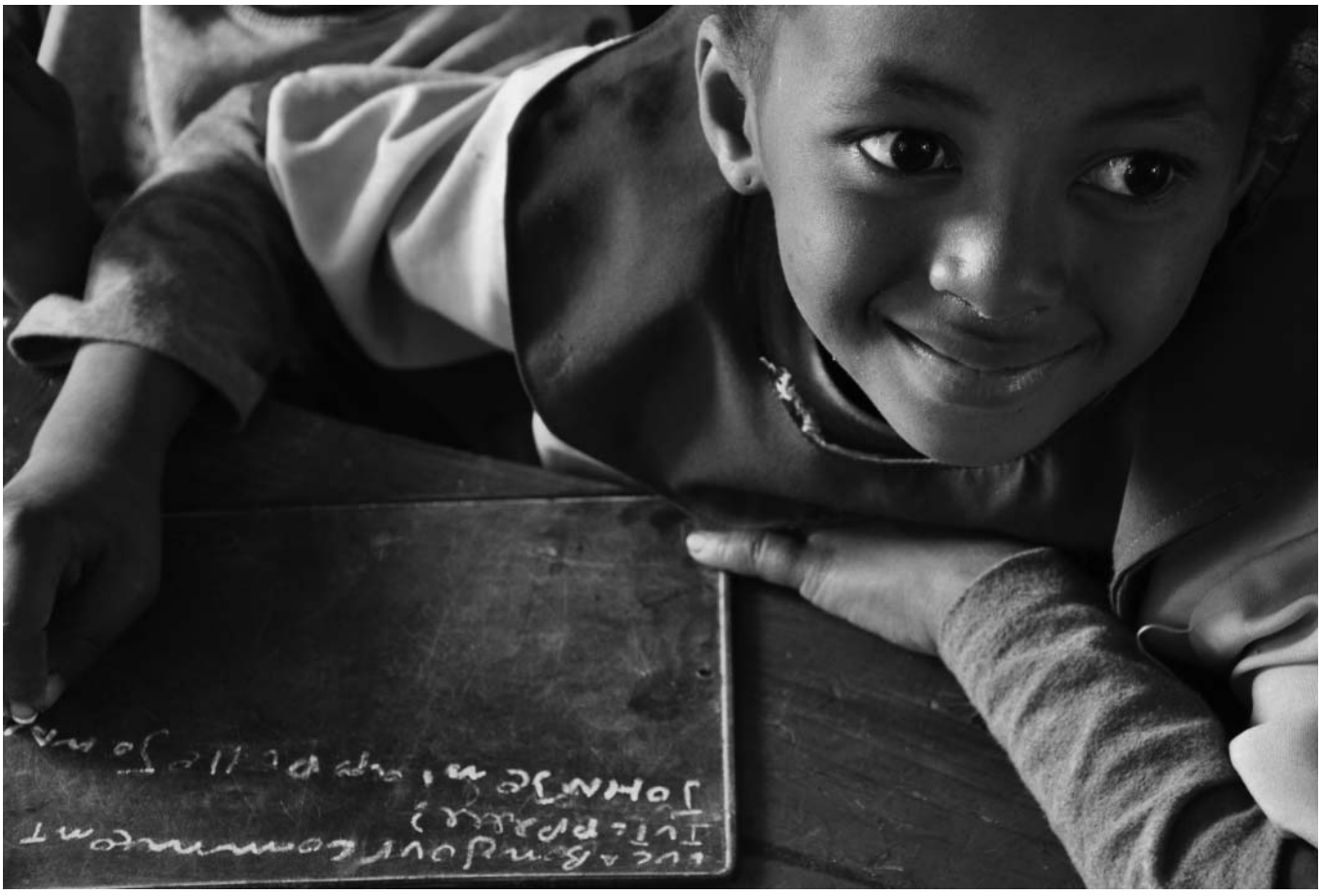
Il monitoraggio delle attività svolte dai docenti

Il DECS dovrà monitorare la qualità delle offerte formative da parte degli enti che riceveranno un mandato (chi e in che modo ne valuterà la qualità? In quale misura saranno coinvolti i docenti?) come pure le attività svolte dai docenti, che dovranno documentare le attività svolte. La tipologia delle attività considerate e le modalità di rilevamento verranno definite nel futuro Regolamento. Non è quindi possibile conoscerne i contenuti. E non si tratta certo di un dettaglio! Per il momento disponiamo unicamente di quanto auspicato dal Gruppo di lavoro: l’utilizzo di un portfolio individuale delle competenze, ossia un dossier in cui documentare le proprie attività di formazione continua sia obbligatorie sia facoltative da presentare al direttore del proprio istituto (eventualmente in presenza anche degli esperti di materia o degli ispettori, a dipendenza del

settore scolastico) durante un colloquio in cui valutare anche le aspettative del docente in merito al suo sviluppo professionale. La legge prevede anche la possibilità di documentare “altri corsi o attività personali” (altri corsi seguiti liberamente al di fuori delle attività promosse dal Cantone, gruppi di lavoro, letture, mostre, …).
La logica quantitativa insita a tale monitoraggio non è sicuramente garanzia di miglioramento della qualità dell’offerta formativa e neppure della professionalità degli insegnanti, anzi. Diversi studi lo hanno dimostrato e lo stesso Gruppo di lavoro ammette la “consapevolezza che questa scelta no può riflettere in modo esaustivo le diversificate forme di formazione continua proprie alla funzione docente.” Ma allora, perché introdurlo? Quali strumenti avrà il direttore per valutare il portfolio di ogni docente del proprio istituto? Si prevede l’assunzione di esperti di materia ad hoc per affiancare i direttori in questo compito? È giusto dare per scontato che una giornata di corso (purché rientri negli assi tematici definiti dal DECS) vale di più della visita ad una importante esposizione inerente la propria disciplina? Non si rischia la corsa all’elenco di interminabili bibliografie e altre attività, comunque difficilmente verificabili, per fare “bella figura”?
Inoltre, il vincolo delle giornate minime muta il senso del carattere obbligatorio della formazione continua: non più l’obbligo generale di mantenersi aggiornato, di dedicare parte del proprio tempo di lavoro alla formazione e all’autoformazione, obbligo di cui ogni singolo docente doveva tenere conto assumendosi l’impegnativa responsabilità di dedicare parte del proprio tempo di lavoro allo studio e alla formazione (interiorizzando l’idea che un bravo insegnante è un insegnante formato, che studia, indipendentemente dai mezzi che sceglie per farlo - essenziale è il risultato: essere un insegnante preparato), ma più limitatamente l’obbligo di frequentare dei corsi. L’idea che rischierà di prendere piede tra le nuove generazioni di insegnanti è quella secondo cui un bravo insegnante è quello che frequenta tanti corsi d’aggiornamento. Punto. In questo modo la legge paradossalmente svilisce il senso e l’importanza della formazione continua: uno dei mezzi utili per assolvere al compito di essere un bravo insegnante diventa il fine principale.

Per il MdS il principio della responsabilità individuale dell’insegnante resta determinante per un’adesione critica e costruttiva a un progetto formativo nel corso della carriera, il valore dell’autoformazione non può essere in discussione, la legge va mantenuta nella sua forma attuale, agevolando maggiormente i momenti formativi dei docenti (spazi, tempi, finanziamento), le attività svolte devono essere riconosciute nell’onere di lavoro dei docenti, i contenuti e le iniziative di formazione devono venire discussi e concordati con gli insegnanti, deve essere garantito un alto profilo qualitativo.
Piuttosto che accettare la nuova legge, manteniamo lo status quo, cercando di integrare i miglioramenti promessi nell’attuale legge. Il MdS invita i docenti a partecipare alla procedura di consultazione respingendo la proposta di nuova legge.

Claudia De Gasparo e Alessandro Frigeri (delegato MdS al gruppo aggiornamento)



Principi per una politica della formazione continua

Il seguente documento è stato elaborato dal Movimento della Scuola con lo scopo di fissare alcuni punti fermi su cui basare la riflessione e il dibattito sul tema della formazione continua dei docenti e di rifiutare una concezione sostanzialmente amministrativa, volta a introdurre forme di monitoraggio e controllo dell'aggiornamento. Il testo è stato discusso e adottato dall'assemblea del MdS riunitasi l'8 febbraio 2012. I principi per una politica della formazione continua sono stati sottoscritti da oltre 1.300 docenti.

- La formazione continua è parte integrante della professione docente.
- La formazione continua è un diritto/dovere dell'insegnante e contribuisce a definirne la specificità professionale.
- La formazione continua rappresenta un investimento importante nel campo educativo e della qualità della professione.
- Il datore di lavoro si adopera affinché nell'attività regolare dell'insegnante siano promossi e riconosciuti come componenti costitutive del profilo professionale lo studio, la ricerca, l'approfondimento, la lettura, la riflessione critica, la sperimentazione pedagogica, l'autonomia didattica.
- L'obbiettivo aumento dell'onere lavorativo che ha contraddistinto la professione negli ultimi decenni ha ridotto il tempo disponibile per le attività di aggiornamento personale: è responsabilità ineludibile del datore di lavoro ristabilire le condizioni affinché sia possibile una efficace politica della formazione continua.
- Ogni modifica delle disposizioni concernenti l'aggiornamento dei docenti comporta una riflessione ampia, che coinvolge lo statuto professionale del docente e la cultura di riferimento per la formazione dell'insegnante (formazione iniziale e formazione continua).
- Una formazione efficace deve saper coniugare gli obblighi iniziali (di tipo scientifico e pedagogico-didattico) con le successive opportunità formative. In quest'ottica è necessario un ripensamento della formazione iniziale attualmente prevista.
- È inopportuno (e persino improduttivo) un concetto di aggiornamento che coincida con l'idea di un numero predeterminato di corsi e di ore da assolvere. Allo stesso modo è ambigua (e persino pericolosa) l'idea di usare la formazione continua come strumento di valutazione dell'insegnante.
- Il principio della responsabilità individuale dell'insegnante (cfr. *Legge concernente l'aggiornamento dei docenti*) resta determinante per un'adesione critica e costruttiva a un progetto formativo nel corso della carriera. Il valore dell'autoformazione in risposta a bisogni individuali non è in discussione.
- La promozione di una cultura della formazione continua si definisce in termini di accompagnamento nella professione: un accompagnamento qualificato e istituzionalmente condiviso. Solo l'adesione dell'insegnante a un accordo sui principi e sulle forme operative di un progetto istituzionale garantisce il successo di un'iniziativa di formazione.
- La formazione continua risponde ad esigenze professionali (scientifiche, didattiche, pedagogiche, psicologiche) ma anche alla necessità di salvaguardare lo statuto intellettuale e culturale della professione. Le dimensioni didattiche e pedagogiche sono componenti importanti ma certamente non esclusive di un progetto formativo.
- È opportuna la definizione – in accordo con gli insegnanti e i quadri della scuola – di un progetto strutturato che disegni uno sviluppo professionale e che:

a) offra opportunità concrete per una (ri)qualifica professionale;
b) punti sulla qualità più che sulla quantità della formazione;
c) riconosca l'impegno del docente per una formazione ricorrente;
d) garantisca istituzionalmente spazi e tempi per la formazione, nonché il suo finanziamento.

La promozione di una cultura della formazione continua è possibile se:

a) le attività previste vengono riconosciute in termini di tempo nell'onere di lavoro del docente;
b) i contenuti e le iniziative di formazione sono discussi e concordati con gli insegnanti;
c) è garantita una formazione di alto profilo qualitativo;
d) l'impegno di formazione è riconosciuto indipendentemente dal sistema dei crediti ECTS.

Movimento della Scuola

L’ “a testa in giù” di Jean Soldini

È recentemente apparso il saggio filosofico di Jean Soldini A testa in giù*, nel quale l’autore scandaglia tra l’altro le possibilità di un’ontologia della vita comune. Dei contenuti del testo abbiamo discusso con l’autore nell’intervista che ha rilasciato a* Verifiche.

Nella sua prefazione René Schérer scrive che “la conoscenza non conosce altra fonte al di là della potenza del desiderio, della distribuzione dinamica delle passioni”. Il desiderio è un aspetto essenziale nel libro.

È vero. Desiderare, guardando alla sua etimologia, è ‘cessare di contemplare le stelle a scopo augurale’. Desiderare significa allora mancare della possibilità di visualizzazione, d’interpretazione del volere degli dei e, quindi, cominciare a bramare qualcosa? Sì, ma può anche voler dire rinunciare a qualsiasi visualizzazione anticipante: sia manifestante il volere divino sia manifestante il nostro volere. Questo significa lasciar venire l’altro senza anticiparlo. Il desiderio è così, prima di tutto, pensiero. Perché? Perché il pensiero esiste in quanto è preceduto dall’esistente che pesa, che si posa su di noi prima ancora d’essere pesato, soppesato da noi. Il pensiero è quindi visualizzazione anticipata dall’esistente che però si scorda di questa sua condizione costitutiva per farsi invece, troppo spesso, anticipante. Il pensiero è, inoltre, una scena che sorge in virtù di un taglio nell’essere insieme, in una moltitudine di corpi e di sonorità generate da questa moltitudine. Nel buio della nostra platea ci rapportiamo al nostro palcoscenico. Non sto parlando di un *theatrum mundi* come perpetua illusione. Sulla scena le cose ce le troviamo davanti in persona, ma perdiamo anche qualcosa. Perdiamo il *con*, il divenire-*con*-altro, un *con* costitutivo di ogni cosa.

Il divenire è centrale nel tuo lavoro, ma non rinunci per questo a pensare l’essenza.

Quell’albero non è dato una volta per poi diventare grande, più grande, poi morire e cadere. È divenire e ridivenire quell’albero. Il divenire è prima di tutto un ridivenire se stesso, un giungere continuamente a sé. L’ente non va quindi visto attraverso l’idea di sostanza, di ciò che immutabile sta sotto le apparenze mutevoli come un fondamento. È invece moto e l’essenza è “elemento” costitutivo di quel moto inseguendo il suo accadere accidentale e viceversa. Ogni esistente è moto che disegna una sorta di nastro di Möbius. Se ci immaginiamo di viaggiare su un nastro di Moebius, dopo un giro completo ci ritroveremo dall’altra parte della superficie. Se immaginiamo di viaggiare in una cosa possiamo partire dagli aspetti cosiddetti contingenti per ritrovarci all’essenza e viceversa. Senza soluzione di continuità. Lo si capisce bene pensando all’amore e usando queste parole di Giorgio Agamben: “Io amo Maria-bella-bruna-tenera, non amo Maria perché è bella, bruna e tenera, in quanto ha questo o quell’attributo”.

La tua è una prospettiva chiaramente ontologica. Spesso però l’ontologia è associata a possibili derive autoritarie.

Certo, ma penso anche subito a Gilles Deleuze che diceva: “je me sens pur métaphysicien”. Cercando ora di rispondere in modo articolato, mi esprimerei così. La natura con le sue leggi fisiche oppure l’operare umano non bastano per evidenziare la finitezza mai finita degli enti, questo non cessare di diventare ciò che sono. Permettimi una sosta dalle parti di Leibniz. Diceva che la “nozione di forza è tanto chiara quanto quella di azione e di passione, perché è ciò da cui viene l’azione quando nulla la ostacola”. E aggiungeva che “la forza, o lo sforzo, esiste tutta intera in ogni istante”. Impossessandomi di questo concetto direi che in assenza di ostacolo il *conatus*, la tendenza a essere qualcosa si fa interezza, si fa essenza dell’ente che si rintraccia in ogni atomo di divenire senza che i due abbiano mai a combaciare. Questa è la cosa, quella cosa lì con la sua fragilità e solidità. È come dire che la musica che ascoltiamo ora, se niente la ostacola, è singoli suoni che si cercano come composizione ed è composizione che si rintraccia in ogni suono. La musica non è un suono in fila all’altro. La dimensione ontologica di cui parlo non è quindi causa. Né tantomeno è causa metafisica più profonda di quella fisica. È il tentativo di dire le cose nella loro concretezza, senza paralizzarle anche se

in un primo momento sembra astratto. L’ontologia può essere indurimento autoritario se la si assolutizza. Così come se si assolutizza qualsiasi cosa. Per me è un robusto aiuto per pensare l’esistente e quindi le sfide che ci riguardano ora, partendo da e tornando a quella che chiamo *estetica dell’ospitalità*. Non estetizzazione dell’ospitalità, bensì filosofia impegnata a riflettere sul sentire attraverso l’ospitalità che ha nei sensi la sua componente imprescindibile: donare e ricevere cibo, acqua, un tetto sotto cui dormire.

A proposito di ontologia, mi viene spontaneo chiederti come ti situi rispetto al Nuovo Realismo di Maurizio Ferraris. Se ne parla molto di questi tempi.

Nel libro non entro in alcun modo nel merito del Nuovo Realismo che mi dà però l’impressione d’essere un passo indietro nel dibattito filosofico. Dice di avere al suo centro i fatti, il loro starci di fronte come qualcosa che non sopporta la riduzione a interpretazione.?? Ma i fatti non sono mai già fatti. Sono l’esistente con la diversità e la pluralità di domande attraverso cui viene in scena. Ferraris lo sa bene, lo dice a tratti ma è come se facesse anche finta di niente e, così, sembra che sostenga posizioni di cui si sentiva un grande bisogno. Fa pensare che da decenni ci sia stato solo il postmodernismo, di cui dà una visione a volte caricaturale. Direi che alla base dell’esistente c’è sempre intermediazione. Ogni cosa esiste in quanto è mediatrice, intermediaria tra sé e altre cose, tra sé e sé, tra sé e le sue diverse parti. Allora la questione non sta, come dice Ferraris, nel conservare una differenza tra quello che c’è e di cui si occupa l’ontologia e come lo conosciamo, vale a dire ciò di cui si occupa l’epistemologia. La questione sta nella differenza tra quello che c’è come intermediazione e ciò che di questa intermediazione sappiamo, e come lo sappiamo. Da parecchi anni propongo un “realismo attivo” che pone l’accento sul nostro operare in quanto soggetti e sull’operare dell’esistente che ci avvicina e a cui ci avviciniamo. È rilevante non perdere di vista un’interazione, una coestensione che il costruttivismo sposta troppo dalla parte del nostro modo di conoscere rinunciando a prendere adeguatamente atto della vita degli enti come protagonista sempre più ricca, proteiforme, traboccante del previsto. Si tratta di pensare a una realtà fatta veramente insieme. L’esistente che si presenta in persona, sulla nostra scena, e noi. L’interazione, la moltiplicazione delle mediazioni crea una sovrabbondanza, una proliferazione d’essere. Questa proliferazione, questa incessante produzione di nuovi enti è appassionante. Anche perché chiama in causa senza posa la nostra responsabilità.

L’ospitalità è un tema di cui ti occupi almeno da *Resistenza e ospitalità* (2010). In *A testa in giù. Per un’ontologia della vita in comune* sviluppi però qualcosa di nuovo: il concetto di esercizio d’ospitalità distinto dall’esercizio dell’ospitalità.

La coscienza è palcoscenico su cui ospitiamo l’altro e a nostra volta siamo ospitati in quella luce che è l’apparire delle cose. Quando incontriamo un uomo, ci muoviamo come attori nel suo teatro. L’ospitalità è in quest’ottica centrale sullo sfondo di un imprescindibile diritto di visita. È un termine che riprendo dal lessico kantiano di *Per la pace perpetua*. C’è un ontologico diritto di visita che è ospitalità generica messa in atto dall’illuminazione privatizzante che è la coscienza. Questa ospitalità generica si può trasformare in esercizio d’ospitalità e in esercizio dell’ospitalità. L’esercizio d’ospitalità è qualcosa di molto più modesto rispetto all’esercizio dell’ospitalità. La differenza tra l’uno e l’altro è in qualche modo analoga a quella tra un esercizio di matematica a cui si applica uno studente e l’esercizio di quella disciplina da parte di un Kurt Gödel. L’esercizio d’ospitalità è importante però come esercizio di realismo radicale che è riconoscimento, sempre da rinnovare, del fatto che siamo vicendevolmente stranieri ospitati e ospitanti gli uni rispetto agli altri.

La dimensione politica, l’interrogazione sulle possibilità di una vita in comune hanno ugualmente un posto nelle tue riflessioni.

La coscienza, lo dicevo ancora poco fa, è palcoscenico su cui ospitiamo l’altro e, a nostra volta, siamo ospitati in quella luce. Tener conto di questo può contribuire alla riflessione intorno alla politica, alla costruzione sul piano civile del “tra attori”, alla gestione di uno spazio comune che sia condivisione delle eterogeneità e non si riduca a essere spazio di consenso formale con la sua cappa più o meno autoritaria. Nell’*Economico* di Senofonte, Socrate dà questa definizione della casa: è “tutto ciò che si riesce a possedere; ciò che si riesce a possedere […] è quello che è utile a ciascuno per vivere e […] utile è tutto ciò di cui ci si sa servire”. Ciò di cui ci si sa servire è l’*oikos*, la casa in senso diverso dalla *oikia* che è la casa d’abitazione. La politica è allora, in primo luogo, la formazione e lo sviluppo di un “sapersi servire” responsabile. È *oikonomia*, è l’amministrazione di ciò di cui ci si sa servire in vista del bene comune. È l’amministrazione per il bene comune di quell’*oikos*-teatro in cui gli altri sono ospiti nella nostra luce, mentre siamo necessariamente ospitati da altri in un reciproco e delicato saperci servire dell’altro.

Sei un insegnante (hai, tra l’altro, preso parte allo sciopero del 5 dicembre scorso) e in *A testa in giù* accenni anche alla scuola, all’educazione parlando della libertà.

Sì, sono un insegnante e ne sono fiero. Ma partiamo dalla libertà. Non è solo il libero arbitrio. La libertà del volere, di un io già costituito non è la volontà della libertà, la volontà che appartiene a uno sfuggirsi di mano, a una potenza creatrice apersonale, alla libertà da sé. Nietzsche ha ancora molto da dirci in proposito. È questa libertà che spesso ignoriamo. È centrale considerarla in un rapporto educativo. Carattere, interessi, disponibilità, resistenze, libertà personale (il libero arbitrio) e libertà a-personale, libertà da sé, acqua senza vaso che ha bisogno di un vaso, ma che deve sempre poter rompere i vasi che diventano prigioni. È un insieme da mettere a frutto senza volerlo plasmare secondo un modello. Significa saper assecondare provvisoriamente perfino alcuni aspetti ragionevolmente negativi. E questo condividendo uno spazio di lavoro che è la materia insegnata con entusiasmo, rigore, rispetto e giustizia. Non un angusto recinto disciplinare, ma neppure qualcosa che si riduca a pretesto in mezzo a imperativi di

socializzazione, prevenzione e altro. La materia come uno dei luoghi in cui coltivare il desiderio di desiderare un piacere in comune, il lasciar venire questo piacere come libertà da sé che comporta il lasciarsi sedurre dall'esteriorizzazione, dalla comunicazione attrattiva dell'esistente. Lasciarsi sedurre è lasciarsi trarre in disparte da qualcosa che incoraggia la nostra concentrazione su di sé, è lasciarsi cadere “a testa in giù” verso l'esistente che comunica se stesso e ci richiama con la sua luce. È questo il bello e non comporta un valore. Il bello è unicamente l'esistente che, facendosi notare, ci incita a conoscerlo.

Hai appena evocato l'espressione “a testa in giù” che dà il titolo al libro. Vuoi concludere su questo aspetto?

“A testa in giù” indica ciò che Bergson e particolarmente Péguy chiamavano *colpo di sonda*, scandaglio, prelievo repentino. Intendo un'improvvisa penetrazione del palcoscenico, un fulmineo attraversamento della scena che è la coscienza. Il *colpo di sonda* è un infilarsi nell'azione scenica, un lasciarsi cadere in essa come Alice nella tana del coniglio o nello specchio in *Through the Looking-Glass*. La nostra sistematizzazione, il nostro camminare “a testa in su” producono sempre un'immobilizzazione delle cose. Contrastare questo significa appiattire di meno ciò con cui ci relazioniamo. Come, per esempio? Si tratta di non perdere il contatto col nostro lato a-personale, col nostro far parte del grande atelier della natura in cui siamo anonimi come le nuvole, le montagne, i mari, gli animali riprendendo parole di un artista, Jean Arp. Ci vuole la persona, ma anche l'uomo. Ci vogliono entrambi. Saper essere un uomo comporta il saper fare una persona. L'uomo è animale indeterminato che produce una persona. È di conseguenza chi cerca, producendo maschere, di governare non il proprio essere animale ma il proprio essere animale indeterminato. Tuttavia, questo aspetto si trasforma sempre e troppo in una lotta contro l'indeterminatezza che è dell'uomo invece d'essere cammino verso un pensiero di quest'ultima, verso un'intelligenza di quel nostro particolare anonimato che ci spinge sullo stesso piano delle nuvole, dei mari e degli altri uomini per una vita in comune. Per un piacere in comune che oggi può forse sottrarci un poco a una fisicità anestetizzata, all'edonismo mercantile diventato l'espediente indispensabile alla sopportazione del tardocapitalismo che si è appropriato di ogni aspetto della vita. Non dico il piacere come scarica, come sfogo, ma il piacere feriale per contrastare quel culto permanente di cui W. Benjamin profeticamente parlava in questi termini: non vi è “nessun giorno che non sia un giorno di festa nel senso terribile del dispiegamento di tutte le pompe sacrali, dell'estremo impegno dell'adorante”.

Intervista raccolta da Rosario Talarico

* Jean Soldini, *A testa in giù. Per un'ontologia della vita in comune*, prefazione di René Schérer, Mimesis Edizioni, Milano 2012.

Dalle ceneri di Tebe e di Troia

Una riflessione ancora attuale sull’umanità

Il patrimonio culturale dell'antico mondo greco è tuttora un reale fondamento della nostra visione del mondo? è tuttora vitale l'eredità dei padri? furono proprio loro i nostri padri?
A giudicare dal numero di manifestazioni di vario genere che hanno costellato la stagione teatrale si direbbe proprio di sì. L'Associazione Italiana di Cultura Classica ha proposto per la prima volta con Parole Alate, a Bellinzona nella Biblioteca cantonale, letture di poesia epica e lirica greca, con grandissima e inaspettata partecipazione. L'ha fatto anche Lugano in Scena con Odissea un racconto mediterraneo, quattro libri dell'Odissea letti e interpretati da quattro attori molto diversi tra di loro. Saranno sei le letture alla fine della rassegna. Alessio Boni il Libro XII Le Sirene e Scilla e Cariddi, Paolo Rossi il Libro X La maga Circe, Lella Costa Libro XXIII Penelope, Elisabetta Pozzi Libro V Calipso. Lugano in scena ha anche proposto Gianluigi Tosto che ha recitato a memoria e con l'accompagnamento di strumenti a percussione, dieci episodi dell'Iliade, nell'insolito ma sicuramente adeguato spazio dell'Aula Magna dell'Università. A conclusione dell'evocazione della rovinosa guerra, è seguita la tragedia Troiane di Euripide col Teatro stabile di Bolzano e la serata dedicata a Cassandra, una e la non meno importante delle nobili troiane, interpretata da due attrici drammatiche di grande competenza e talento. Elisabetta Pozzi in Cassandra o del tempo divorato, su testi da Omero, Eschilo, Euripide, Jean Baudrillard e Fanny Ardant in Cassandre dall'adattamento radiofonico tratto dall'opera omonima di Christa Wolf e musica di Michael Jarrel. Il ciclo tebano quello che ruota intorno ai personaggi di Cadmo, fratello di Europa e fondatore della città, di Edipo e di Antigone, è stato anch'esso presente con Edipo Re da Sofocle della compagnia Marcido Marcidorjs di Torino a Lugano e Antigone da Sofocle col Teatro stabile di Brescia al Teatro Sociale di Bellinzona.
Questo è quanto fino al momento della scrittura di questo articolo è stato messo in scena in Ticino da interpreti e direttori artistici. Si capisce quanto gli uni e gli altri siano sinceramente appassionati di queste antiche storie, ma si capisce anche quanto fondamentale sia per loro renderle fruibili a un pubblico molto variegato e sollecitato. Di qui l'importanza data alle immagini, al gesto, a volte addirittura alla nudità del corpo, agli effetti sonori fortemente accentuati e lo sforzo costante di rendere comprensibili i testi letterari a prezzo di riscritture e interpretazioni non sempre felici. Giova ricordare che il racconto a memoria e ritmato degli episodi della guerra di Ilio e del viaggio di Odísseo verso Itaca fu all'origine del teatro, non a caso nato secoli più tardi nello stesso ambiente culturale greco, ma era destinato a un pubblico che conosceva già storia e personaggi, come fino a pochi anni fa in Sicilia cantastorie e pupari raccontavano e animavano lo stesso repertorio d'avventure di mori e paladini di Francia

nelle piazze di città e villaggi. Fondamentale per l'aedo, il poeta e cantore antico, era quindi la chiarezza espressiva e lo stile perché il pubblico non perdeva neanche una parola della narrazione e ne ammirava soprattutto le qualità stilistiche. Questa atmosfera ha ricreato con grande studio e bravura Gianluigi Tosto col racconto "all'antica " e in una sola sera dell'Iliade, offrendo al pubblico una convincente e corretta interpretazione del testo omerico. Non solo quindi dei ed eroi, virtù individuali navi e armi, ma anche il dramma che oggi definiremmo umanitario e al quale Omero associava i nomi e i sentimenti di vinti e vincitori, di uomini e donne, vecchi e bambini. L'attore ha perfino proposto all'ascoltatore brani nella traduzione quasi antica di Vincenzo Monti e addirittura uno breve originale in lingua greca, per esser più vicino possibile allo spirito delle origini, fondato sul potere evocativo della parola, la sonorità della lingua, il ritmo del racconto poetico. Tutto questo però, per essere aderenti al modello antico, implica una attiva partecipazione non solo emotiva del pubblico che oggi risulta piuttosto problematica, per la oggettiva distanza dalla cultura che ha generato questi monumentali capolavori dell'arte e del pensiero, e per la condizione generale di "ascoltatori per la prima volta". Il patrimonio letterario antico arricchisce tuttora lo spirito di letterati, filosofi e scienziati, molti sono gli esempi, molte le opere, moltissimi gli studi. Heinrich Schliemann leggendo e rileggendo l'Iliade, da profano appassionato, scoprì i luoghi dove sorgeva la città. Più recentemente Alessandro Baricco con la sua provocatoria riscrittura dell'Iliade, in prosa e totalmente priva della presenza degli dei, ha fatto emergere la sola condizione umana e posto un quesito centrale: che cosa ha veramente cantato Omero?
Le risposte sono da coglier nel testo dei poemi omerici, e nei drammi scritti in epoca classica che, per nostra fortuna, hanno superato l'oltraggio del tempo.

Non potrò mai dimenticare la descrizione dell'esercito acheo attraverso quello che nel libro secondo è conosciuto con il nome del "catalogo delle navi". Brano di 265 versi, unanimemente considerato lungo e noioso, che Gianluigi Tosto ha recitato accompagnandolo con un ritmo lento di tamburo, riempiendo, con la forza evocativa della parola, lo spazio fisico della grande aula di immagini vive. Le navi, gli equipaggi e i condottieri.

Ditemi adesso, o Muse, che abitate
l’Olimpo -
Voi, dee, voi siete sempre presenti,
tutto sapete,
noi la fama ascoltiamo, ma nulla
vedemmo -
quali erano i capi e i guidatori dei
Danai;
la folla io non dirò, non chiamerò
per nome,
nemmeno s’io dieci lingue e dieci
bocche avessi,
voce instancabile, petto di bronzo
avessi,
e nemmeno le Muse olimpie, figlie
di Zeus egíoco
potrebbero dirmi quanti vennero
sotto Ilio!
Ma dirò i capi di navi e tutte le navi.

… segue il catalogo dei capi e delle navi dal verso 494 al 759!

Questi erano i capi e i guidatori dei
Danai;
ma qual era fra loro il migliore,
dimmi tu Musa,
fra loro e fra i cavalli che seguivano
gli Atridi.

(*Iliade* traduzione di Rosa Calzecchi Onesti)

Marco Gianini

Libers... di scugnî lâ

Liberi... di dover partire **di Leo Zanier anche in arabo**

Un iracheno, insegnante di Lingua e Letteratura araba presso l'Università di Torino si trova per caso fra le mani un libro di poesie, in una lingua che non è la sua. Passa la notte leggendolo e si rende conto che quel poeta, che viene da un'altra cultura, che usa una lingua quasi sconosciuta, sta parlando a lui e di lui e di milioni di altri esseri umani, delle loro sofferenze e dei loro dolori ma che hanno la speranza e con quella vogliono vincere la paura. Da questo incontro di lettura notturna è nata la traduzione in arabo fatta da Ayad Alabbar della raccolta di poesie “Libers... di scugnî lâ“ – “Liberi ... di dover partire” di Leonardo (Leo) Zanier pubblicata lo scorso anno dalle Edizioni effigie. Una raccolta di poesie pubblicata per la prima volta all'inizio degli anni '60, già tradotta in svedese, croato, inglese, tedesco, francese, spagnolo, sloveno e che Zanier ha scritto nella sua lingua madre, quella della Carnia, là dove il Friuli confina con l'Austria.

C'è chi conosce Leo Zanier come sindacalista, come uomo che per tutta la sua vita professionale attiva fra Zurigo, Roma, Bruxelles ha amato smuovere le acque, prendere iniziative, sempre propositivo ed esigente e chi invece ne conosce l'arte più pacata del poeta. Molti anni fa a Zurigo, in un ritrovo, magari al Cooperativo, dopo burrascosi dibattiti, poteva tirar fuori un foglio dalla sua spaziosissima borsa e dire a mo' di introduzione -senti questa – poi te la dava da leggere; perché si capisse meglio ogni sua poesia accompagnata in calce dalla versione in italiano. Per me, che parlo il dialetto dell'Alta Leventina, l'accesso al Carniel, quella bella lingua dove i bambini sono dei frutti e li chiamano i “fruts” ma sono anche dei “canaij” proprio come si dice da noi, è relativamente facile. Sono quelle lingue che come il romancio, nella solitudine delle valli, si sono sviluppate nella stessa direzione attorno ad un ceppo originale. E da queste valli discoste, povere e dure si doveva partire; da noi nell'alto Ticino fino ad un secolo fa, dalla Carnia di Zanier ancora poche decine di anni fa. Il poeta parla quindi di partire “ scugnî lâ”, del dover lasciare, la rabbia dell'emigrazione, la sofferenza e poi la speranza sono i temi ricorrenti di questo uomo che, che pure lui, ragazzo che aveva appena finito di meravigliarsi di questo mondo, quando comincia a capire deve partire. Ora a dover partire sono altri, da altre zone del mondo. La loro pelle ha un altro colore, parlano altre lingue, l'arabo forse come ha sentito l'intellettuale iracheno che ha deciso di tradurre le poesie nella sua lingua, ma i sentimenti sono gli stessi; il dolore per il distacco , la nostalgia, la rabbia. E anche le figure che sempre tornano sono l'espressione di una condizione umana che è di tutti, in ogni paese, in ogni cultura. L'uomo che è “libero di dover partire” fino a quando la forza sarà più grande del peso delle valigie e la donna che rimane, che attende, che si chiede - perché tocca a me questa croce. Una bellissima figura che si incontra in tutta la vasta opera poetica di Zanier è quella di sua madre la Lisuta , di cui dice nella dedica all'inizio della raccolta di poesie di cui stiamo parlando:

a mia madre/ che ha pianto facendole/ aspettato inghiottendo il tempo / novembre e le lettere / e in silenzio lo ha abbracciato / quando tornava / pianto aspettato abbracciato / pianto aspettato abbracciato / anno dopo anno / pianto secoli / per abbracciare secondi ...

Ma poi incontri anche la grande voglia di fare di Leo Zanier e il gusto di vivere e di lottare che trova una perfetta espressione, concisa e totale in queste poche righe:

domani / non è una parola / domani è la speranza / non abbiamo che lei /usiamola / facciamola diventare / mani / occhi e rabbia / e vinceremo la paura.

Se vogliamo parlare di migrazione e davvero penso che lo si debba fare, cominciando proprio dalla scuola, questa raccolta di poesie non deve mancare fra le letture, va benissimo anche quella con il testo in arabo perché a fronte riporta quello originale in Carniel e le versioni in italiano e francese.

Marco Mona

In autunno è morta Flora Ruchat, la compagna di vita di Leo Zanier.
Alcuni mesi prima era stata pubblicata la raccolta di poesie in traduzione araba che commentò con poche parole: quello di Leo è un bel mestiere, lavorare con le parole, le parole quando sono poesia restano.

Ma la int nas distes

da nô
no' nd è ce fâ
ma la int
nas
distes
cussì si cres
como zòcui
in libertât

tra las còtulas
das mâris
e las risclas
dai peçs
e cuant
ch'a si capis
bisugna lâ

Lo stesso si nasce

da noi
non c'è lavoro
ma lo stesso
si nasce
così si cresce
come capretti
in libertà

tra le sottane
delle madri
e gli aghi
degli abeti
e quando
si capisce
bisogna andare

poesia

12 Mesi di Romanzi

Emmanuel Carrère, *Limonov*, (tr. dal francese di Francesco Bergamasco), Adelphi, 2012.

Il romanzo si potrebbe inserire in quel genere di narrativa che affronta le forme che assumono il bene e il male; un tema attorno al quale si potrebbe reperire e allineare una fitta serie di romanzi: in realtà piuttosto del Male che del Bene. Nel nostro caso siamo nel novero di quei romanzi, come vedremo, che nascono da vicende reali, da esempi di storie che attingono spesso alla cronaca. Si può forse a ragione dire che la vicenda da cui muove il nuovo romanzo di Emmanuel Carrère, in effetti, declina solo il Male, e ce ne offre grazie all’abile e efficace prosopografia ed etopeia un perfetto esemplare umano.

Limonov è la biografia *en romance*, come si è capito, di un uomo che vive in Russia, di cui dopo il successo del romanzo sappiamo qualcosa di più, perché è stato fotografato e intervistato. Nella realtà però è probabilmente qualcosa di meno di quanto appare nel libro, con il rischio che il *vero* Limonov finisca in una sorta di mitografia del presente, di cui è ghiotta la curiosità del lettore moderno. Si vuole insomma dire che il Limonov del romanzo, pur nella sua sgradevolezza, è più interessante del Limonov reale, raggiunto dalla curiosità della stampa. Non lo è certamente come fenomeno politico e non lo è nemmeno come fenomeno letterario, benché già la più recente narrativa russa ne stia seguendo le orme, spesso, com’è apparso in qualche caso, inventandosi adeguate e orribili biografie.

Il Limonov del romanzo è un personaggio narrativamente ben riuscito e lo è proprio perché, per citare Coleridge, Carrère è riuscito a ottenere dal lettore “la sospensione dell’incredulità”.

Limonov è un uomo emarginato, ai confini della malavita e del delitto, e dentro il mondo della droga e della prostituzione, mosso da una forza interna incontrollata contro tutto ciò che si presenta e si muove dinnanzi a lui. È bensì un nostalgico del comunismo, quello della lotta contro il nazismo, ma quando il comunismo diventa sistema, allora manifesta atteggiamenti anarchici o persino nazisti e fascisti, perché in lui agisce, piuttosto che un’idea o ideali politici, una pulsione violenta, che si può chiamare anche schizofrenia. Si esalta nella manifestazione della forza e della violenza, lui che è piuttosto gracile e molto miope; dotato, tuttavia, di un certo fascino nella sua *mise* militaresca, è dominato da un maschilismo forzuto che gli impedisce di coltivare sentimenti, salvo poi andare a finire a convivere con una donna grassa e brutta e a sfruttarla nonostante che gli faccia un po’ pena e anche schifo. Se qualcuno emerge, poeta, scrittore, politico, scienziato, nella Russia ancora sovietica e se qualche tendenza si profila verso il nuovo, sia che si tratti di un Gorbaciov o Yeltsin, di Sacharov o di un Soljenitsin, di Yevtushenko, Limonov si appronta subito a collocarsi all’opposto e *contro*, spinto da una sorta di *naïveté*, che si presta benissimo alla sua trasposizione letteraria. E di fatti il suo *cleaved* non dipende da una scelta tra modernità e passato, tra comunismo e democrazia, ma da una forza istintiva contro tutto ciò che è conformistico e autorizzato.

Figlio di un modesto militare di carriera, vissuto ai margini della società in una provincia misera e lontana dagli avvenimenti, Limonov sin da giovane elabora una maniera di vivere che non ha niente di *maudit*, perché questo avrebbe significato l’adesione a qualche modello, ma più semplicemente e volutamente in contrasto contro qualcosa, con una rabbia tanto più acuta quanto più generico è l’oggetto cui essa è diretta. Non controcorrente, che sarebbe ancora un modo tradizionale di manifestare una posizione, ma una rabbia radicale e viscerale. Non un *Ricorda con rabbia*, giacché negli atteggiamenti di questo Limonov non vi è niente di letterario e nemmeno di giustificatamente politico. Non meraviglia dunque che un uomo così non evolva e non muti alle prese con altre esperienze (in Fran-

cia, in America, in Russia e in altri paesi e nonostante qualche successo letterario). È un personaggio che vive "sur le bord de l'abîme", un uomo in cui filtrano e colano tutte le contraddizioni di un paese senza speranza. Carrère a volte non nasconde la sua simpatia per questo reietto, scorgendovi a volte qualche segno d'ingenuità o di vaga genuinità; su cui però irrompe ogni volta l'eccesso, come se una forza intrattenibile reclami le sue ragioni. Naturalmente, il più delle volte è un personaggio abbastanza repellente, e come tale appare in molte scene erotiche, con donne e anche con uomini, in cui è dato di cogliere una sorta di masochismo e di piacere per ciò che è repellente e disarmonico. Tale è il caso di un rapporto sessuale tra gli escrementi di un gabinetto. Limonov, col suo nome ominoso, è una figura che ha molti precedenti, nei romanzi di Dostojevskij *Delitto e castigo* e *Il Sosia*, giacché il romanzo non ha mai abbandonato l'elaborazione del personaggio doppio, il *Doppelgänge*r, dello Stevenson *Dello strano caso del dottor Jekyll e del signor Hyde*, del *Lupo della steppa* di Hesse e di alcuni romanzi di Philip Roth, solo per fare alcuni esempi; ma in particolare *Limonov* nasce dallo spazio della vita reale, da cui la narrativa ha tratto ispirazione e che ha conferito alla finzione la forza e la sua credibilità esemplare. Il primo nome che viene alla mente naturalmente è Truman Capote con *A pugni chiusi e* più recentemente Francesco Saviano con *Gomo*rra. Ed è accaduto che questo tipo di narrativa – e cioè la contiguità tra realtà e invenzione – abbia avuto una ripercussione nello scrittore tale da determinare una svolta nella sua vita. Di Saviano non mette conto parlare, tanto è recente e per noi attuale; ma lo è stato a suo tempo per Capote, perché la vicenda di *A pugni chiusi*, e cioè la storia di due delinquenti condannati alla pena di morte, a suo tempo lo aveva assorbito tanto emotivamente da essere stata forse la causa del rapido esaurimento della carriera di scrittore. Anche per Carrère è accaduto qualcosa di simile.

Egli stesso a suo tempo ci ha raccontato come la vicenda, che è al centro del suo romanzo *L'avversario,* e cioè l'uccisione dei genitori, della moglie e dei figli compiuta da Jean-Claude Romand, dopo la scoperta delle sue menzogne durate diciotto anni, con cui aveva dovuto convivere e la sua sordida solitudine (Einaudi, 2000), e averlo conosciuto e frequentato in carcere, abbia avuto ripercussioni sulla sua vita, e come poi si sia con fatica liberato da uno stato di fragilità emotiva, scoprendosi impotente a capire la forza dirompente del Male.

Carrère è un giornalista che ha messo a frutto con questo capolavoro la lezione del genere *non-fiction novel* secondo la lezione di Truman Capote e ha dato nuovo sangue alla narrativa, come dimostra anche questo suo romanzo, che riscuote un grande successo in patria e fuori. Ha scritto una biografia, oggi introvabile, di Philip Dick, e altri romanzi (*Vite che non sono le mie*, *Facciamo un gioco*), che l'editore Adelphi promette di pubblicare nuovamente.

Se può interessare, Limonov è al secolo Eduard Savenko; vive in Russia, è stato anche intervistato (vedi Nicola Lombardozzi in *Venerdì-La Repubblica* del 2 novembre 2012). Non sembra cambiato molto, nemmeno tanto nel vestire, salvo che si è rinsecchito e che senza occhiali è quasi cieco. Attualmente è un oppositore di Putin, è a capo, come lo era stato nel passato, di un nugolo di oppositori e non ha gradito la simpatia recente interessata tra il suo presidente e l'attore Depardieu, il fuggiasco francese dalla Francia e dal suo fisco. Non è cambiato, e gode della simpatia, come nel passato, di una minoranza di cui è meglio non farsi illusioni. È che Limonov continua a professare sempre le sue idee, contro tutto ciò che è presente, con un atteggiamento d'intellettuale o scrittore *savant* di qualche successo, ancora non giunto fino a noi, forse un fenomeno già scontato, che probabilmente non sa uscire dal suo *cliché*, o che non gli conviene farlo; o forse perché è rimasto una *carogna*, per usare l'espressione di Carrère.

Ignazio S. Gagliano

CEMEA 2013

Programma di formazione

Formazione per animatori
- La colonia? La organizziamo noi!
  sabato, 9 marzo 2013, dalle 09.00 alle 17.00
- Naturiamo: un approccio all’animazione di attività natura
  da venerdì 15 marzo (sera) a martedì 19 marzo e da venerdì 26 aprile (sera) a lunedì 29 aprile
- Stage di base per animatori di colonie, campi e centri estivi di vacanza, responsabili di attività educative e di animazione per bambini e ragazzi
  da venerdì 29 marzo (mattino) a sabato 6 aprile
- Danze etniche collettive
  sabato 4 maggio dalle 9.00 alle 17.00
- Giochi con l’acqua
  sabato 24 agosto dalle 14.00 alle 17.00
- Una danza voglio far…
  sabato 5 ottobre dalle 14.00 alle 17.00 oppure sabato 12 ottobre dalle 9.00 alle 12.00
- La diversità in colonia: conosciamo l’handicap
  da venerdì 15 novembre (sera) a domenica 17 novembre
- Stage di attività espressive
  da venerdì 22 novembre (sera) a domenica 24 novembre (fine mattina)

Formazione prima infanzia
- Il bambino al nido è un protagonista partecipe che non si annoia.

Da 0 ad 1 anno: scoprire sé stesso e il mondo
sabato 13 aprile dalle 13.30 alle 18.30 e sabato 20 aprile dalle 9.00 alle 17.30

Da 1 a 2 anni: mettere in relazione il mondo
sabato 1° giugno dalle 13.30 alle 18.30 e sabato 8 giugno dalle 9.00 alle 17.30

Da 2 a 4 anni: crearsi e rappresentarsi il proprio mondo
sabato 12 ottobre dalle 13.30 alle 18.30 e sabato 19 ottobre dalle 9.00 alle 17.30

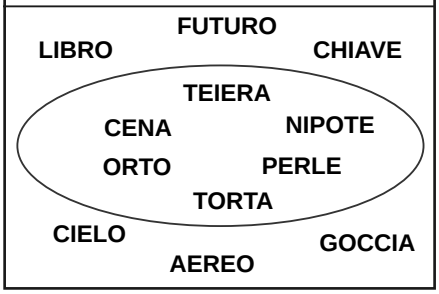
Formazione interna per équipe educative degli asili nido
da concordare caso per caso

Informazioni e iscrizioni:
www.cemea.ch
cemea, via agostino maspoli 37, 6850 mendrisio, 091 630 28 78

cemea

I giochi di Francesco

Trova il criterio che ha dato la possibilità a queste parole di entrare nel recinto



IL CLUB ESCLUSIVO

I seguenti cinque signori,

Ugo Lanfranchi
Mia Gaggioni
Leo Sonzogni
Edo Banfi
Eva Gonzato

hanno deciso di fondare un club esclusivo. Un giorno si presentano alla loro riunione i signori:
Leo Manfrini e **Pio Bernardi**.
Quale dei due signori verrà accolto nel club? E perché?

A PESCA DI LOCALITÀ

Oggi nel cestino del signor PIETRO TAMI sono già andati a finire questi pesci particolari i cui nomi sono **COMANO - GORDOLA- MURALTO - VERGELETTO - MASSAGNO.**
Quale tra queste tre nuove prede andrà a finire nel cestino?
LUGAGGIA - CHIASSO - MAIRENGO

Anagrammi (4/4/4/4)

SU E PURE GIÙ

È bello salire fino sul Monte Xxxx,
che poi non è una cima estrema,
magari rosicchiando lieto una xxxx,
al suon lontano d’una pecora che bela.
Poi, il giorno successivo all’ospedale,
con tutt’e due le gambe che fan xxxx;
mentre i dottori ti prendon sotto esame
sentir i muscoli squartati da mille xxxx.

Soluzioni del n° 5-6/2012

Non possono entrare nel recinto gli animali il cui nome contiene la lettera “L”.

IL CLUB ESCLUSIVO

Verrà accolta la signora Michela Forni di Caslano.
Si entra nel club se la prima sillaba del cognome + la prima sillaba del nome + la prima sillaba del domicilio danno il nome di un animale.
Es.: **Severino Passardi** di **Robasacco**
La prima sillaba di Passardi **(Pas)** + la prima sillaba di Severino **(Se)** + la prima sillaba di Comano **(Ro)** danno il nome di un animale: **passero**.

A PESCA DI LOCALITÀ

Verrà scelto Comano perché i nomi delle località devono essere trisillabi.

Aggiunta iniziale (5/6)

ANCHE I RICCHI SOFFRONO
Isone – Visone

giochi

GAB 6900
LUGANO 3
VERIFICHE, CP 1001, MENDRISIO
Foto di copertina: Patrizio Solcà
Tipografia: Progetto Stampa SA, Chiasso

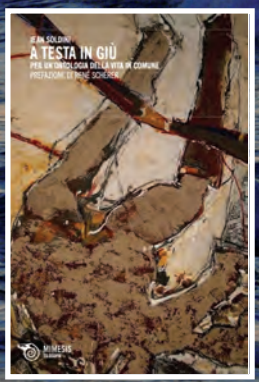
cultura educazione società

VERIFICHE

Anno 44 - n.1 - febbraio 2013

Sulla formazione
continua dei docenti

Merci maîtresse



L' *"a testa in giù"*
di Jean Soldini

12 Mesi di Romanzi