

scuola ticinese

Una scuola che
impara



- 3 | Una scuola che impara
- 5 | Le comunità professionali di apprendimento
- 11 | Ripensare la formazione continua nella scuola: la creazione di comunità apprendenti per docenti e dirigenti secondo la logica del lifelong learning. Il caso del Trentino
- 15 | L'insegnante oggi: obiettivi di apprendimento, capitale professionale e comunità professionali di apprendimento
- 21 | Il Progetto educativo di istituto (PEI): un esempio di comunità di apprendimento
- 25 | La Comunità di Apprendimento Professionale dei Tutor per l'uso delle risorse digitali
- 29 | L'esperienza della comunità di apprendimento professionale nella formazione continua
- 33 | Una società che impara. Brevi accenni di una teoria dell'apprendimento societale
- 37 | Comunità di apprendimento: un esempio in ambito medico
- 41 | L'offerta formativa per l'acquisizione delle conoscenze linguistiche e delle competenze professionali di base per gli adulti in Ticino

Una scuola che impara

Cristiana Lavio, redattrice responsabile di "Scuola ticinese"

Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola e coordinatore del DECS

Un tema centrale e attuale della scuola ticinese è rappresentato dalla formazione dei docenti. Pensiamo in particolare alle riforme in atto – il nuovo Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese, e *La scuola che verrà* – per le quali è necessario costruire robusti percorsi formativi. E pensiamo anche alla Nuova legge sulla formazione continua, che ha introdotto interessanti novità in corso di attuazione.

Ma quale formazione può meglio rispondere agli intenti di crescita qualitativa della professione docente che tali riforme sottendono? È una domanda cruciale, volta a stimolare una riflessione sulle opportunità che assicurano agli insegnanti un apprendimento continuo lungo la loro carriera, in un’ottica di sviluppo professionale, considerando i limiti che possono caratterizzare una formazione sporadica, fuori contesto, rivolta a singoli soggetti (docenti o dirigenti).

Una risposta che ben soddisfa le esigenze formative della pratica educativa, contraddistinta da cambiamenti, incertezze e imprevedibilità, è data dalle *Comunità professionali di apprendimento*: si tratta di spazi contrassegnati dalla presenza di persone che, in un contesto di iniziativa collettiva, condividono le loro pratiche interrogandosi in modo critico secondo modalità ricorrenti, riflessive, collaborative e orientate all’apprendimento e alla promozione della crescita.

Una comunità professionale di soggetti che apprendono è un’entità nella quale i docenti, gli operatori e i quadri di una determinata scuola cercano continuamente di scambiare conoscenze ed esperienze, modificando il loro agire in base agli apprendimenti condivisi. Questa modalità di lavoro può essere definita come un processo di investigazione e miglioramento continuo: un gruppo di persone operanti all’interno e all’esterno della scuola che contribuiscono a migliorare reciprocamente l’efficacia della loro azione professionale, a beneficio degli allievi e in favore dello sviluppo della scuola.

All’interno del presente numero si può leggere come il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI stia lavorando proprio in questa direzione e come sul terreno esistano già alcune pratiche che, pur non essendo sempre propriamente concettualizzate quali comunità di apprendimento, vi si avvicinano molto.

Il Progetto educativo di istituto (PEI), che coinvolge ormai quasi tutte le sedi di scuola media, è certamente una di queste, ma non la sola. Varie iniziative sono nate negli ultimi anni per far fronte alla complessità della professione docente focalizzando l’attenzione sugli allievi in termini di apprendimento, di crescita in senso lato.

Nell’approfondimento del tema si è voluto dare spazio anche a voci esterne alla scuola che spaziano da uno sguardo sull’apprendimento collettivo in una società al concetto più generale di *lifelong learning*.

Nella modalità di lavoro realizzata dalle Comunità professionali di apprendimento entrano in gioco quegli elementi imprescindibili dall’idea di una scuola che impara, e che fa del cambiamento una co-

47 | Resilienza: un’intervista al professor
Gil Noam, Harvard University

51 | Petites Coupures

55 | Un viaggio scolastico diverso

- 41 stante opportunità di crescita. Ci si riferisce non solo alla fondamentale riflessione sulla pratica professionale, ma anche alla dimensione laboratoriale, alla collaborazione, alla promozione e allo sviluppo di iniziative, alla progettualità, nonché allo spazio garantito all'innovazione e al perfezionamento delle pratiche.

Si capisce allora come le Comunità professionali di apprendimento non rappresentino semplicemente una modalità formativa: esse vanno a costituire una cultura che garantisce un arricchimento della scuola in termini di capitale professionale, dove la dimensione umana rimane centrale, poiché lo sviluppo, oltre ad essere professionale, è anche personale.

Un istituto scolastico che si avvale dunque della collaborazione di tutti i soggetti che vi operano, attraverso una leadership condivisa, è senz'altro terreno fertile per la crescita professionale e la motivazione: gli attori interni vengono spontaneamente incoraggiati a intraprendere collettivamente attività e riflessioni che permettano di sviluppare continuamente le competenze della comunità, con la finalità esplicita di migliorare l'apprendimento degli allievi e, di riflesso, la qualità della vita scolastica.



Le comunità professionali di apprendimento

Giorgio Ostinelli, esperto cantonale dell'insegnamento per la Divisione della formazione professionale

Aspetti di fondo

Usando il termine ‘comunità professionale di apprendimento’ vogliamo sottolineare il nostro interesse non solo in atti isolati di collaborazione fra docenti, ma nella creazione di una cultura d’istituto globale che faccia della collaborazione qualcosa di auspicato, inclusivo, genuino, continuo e focalizzato criticamente sull’esame delle pratiche miranti a migliorare l’apprendimento da parte degli allievi (Seashore, Anderson e Riedel, 2006).

Quello di ‘comunità professionale di apprendimento’ è un concetto particolarmente attuale in molti sistemi scolastici contemporanei (Lieberman, 2007). Benché non ne esista una definizione univoca, vi sono alcune evidenze che permettono di inferire se un determinato istituto scolastico ne abbia o meno le caratteristiche. In sintesi, esse sono:

- La presenza di una visione educativa ampiamente condivisa all’interno della sede, mirante ad affrontare il cambiamento in modo allo stesso tempo efficace e congruente con i valori etici di fondo che contraddistinguono l’agire educativo.
- In tale ottica, l’esistenza diffusa di una collaborazione reciproca fra insegnanti basata sull’esercizio della riflessione e sulla condivisione di esperienze professionali relative ad aspetti-chiave della realtà scolastica.
- La concretizzazione di tali riflessioni in apprendimenti significativi e lo sviluppo di azioni in grado di incidere in modo efficace sugli eventi che toccano i docenti e l’istituto scolastico (Stoll e Seashore Louis, 2007).
- Un elevato grado di corralità in tale operato, che conduce a considerare l’intervento messo in atto come impresa collettiva (King e Newmann, 2001).
- Una chiara intenzionalità rivolta a migliorare l’apprendimento degli allievi attraverso, tra le altre cose, lo sviluppo e l’esercizio di forme estese ed approfondite di professionalità da parte degli insegnanti (Bolam et al., 2005).

La necessità di tali modalità di organizzazione in ambito scolastico è data, fra le altre cose, dalla rapida evoluzione che contraddistingue le società contemporanee, la quale pone gli istituti scolastici di fronte a problematiche e situazioni spesso nuove e inconsuete. Oltre a ciò, vale la pena ricordare che l’influsso della provenienza sociale sulla riuscita scolastica degli allievi – a parità di condizioni intellettive – rimane a

tutt’oggi un problema aperto, la cui portata è stata solo in minima parte ridotta dagli interventi di riforma che hanno avuto luogo nel corso degli ultimi decenni. La costituzione delle scuole in comunità professionali apprendenti può essere una risposta molto valida a tutti questi fenomeni; non si tratta quindi di un vezzo pedagogico, ma piuttosto di un approccio che ha dimostrato in molti contesti di essere particolarmente efficace. Uno fra i tanti esempi che si potrebbero citare (e che invito il lettore a voler consultare) è costituito da un’esperienza realizzata in otto scuole della provincia canadese dell’Ontario (Leclerc e Moreau, 2011).

I limiti dell’organizzazione centralistica tipica di molti sistemi scolastici europei – spesso caratterizzati da dinamiche burocratiche dal carattere essenzialmente top-down – appaiono oggi con evidenza, in particolare per quanto riguarda la loro lentezza nell’affrontare il cambiamento e la loro inefficacia nel garantire maggiori possibilità di apprendimento agli allievi svantaggiati. Ciò ha condotto, nei contesti più avanzati, ad una redistribuzione dell’influenza sul processo educativo tra i vari attori in esso operanti, attribuendo un peso maggiore agli istituti scolastici. Questi ultimi si sono trovati confrontati di conseguenza con tutta una serie di esigenze, provenienti da un lato dalla società in continua evoluzione, e dall’altro dalle varie riforme che hanno caratterizzato e caratterizzano i sistemi formativi contemporanei. Il fatto di divenire comunità professionali di apprendimento può costituire una valida risposta alla situazione qui descritta.

È importante comprendere che una comunità professionale di apprendimento si differenzia da una semplice comunità di validi professionisti:

Come sottolineano McLaughlin e Talbert (2001), non tutte le comunità professionalmente “forti” sono orientate verso pratiche con finalità di cambiamento o anche solo di miglioramento della scuola; Little (1999), dal canto suo, ha operato una distinzione nel gruppo di scuole in cui operano “forti” comunità di insegnanti, nelle quali la cultura di fondo può essere, a seconda dei casi, o quella “tradizionale” (dove il lavoro è organizzato in funzione del rafforzamento delle tradizioni), oppure quella che caratterizza la comunità di insegnanti apprendente (in base alla quale i docenti collaborano per rielaborare le pratiche e condividere lo sviluppo professionale) (Stoll et al., 2006).



Crescita ed estensione delle comunità professionali di apprendimento

Naturalmente, le comunità professionali di apprendimento non si sviluppano dall'oggi al domani, ma sono il risultato di una serie di processi che avvengono nel corso del tempo all'interno degli istituti scolastici. Nei fatti, esse sono in un certo senso una sintesi tra intenzionalità che si sviluppano sotto forma di progetti innovativi e pratiche già esistenti nel contesto. Sono espressione dell'esistenza di una visione di fondo mirante a costituire (o far sviluppare, a seconda dei casi) una comunità professionale apprendente, la quale si esprime in genere mediante l'esercizio di una leadership condivisa, ossia di una capacità corale di gestione dei fenomeni che interessano l'istituto scolastico. È evidente come, in tale contesto, un ruolo chiave sia giocato dal direttore. Come affermano ad esempio Hargreaves e Fink (2006, p. 127):

Nel contesto delle comunità professionali che apprendono, i dirigenti di rilievo non sono figure aspre ed autoritarie. Benché il loro impegno a favore dell'apprendimento di tutti gli studenti debba essere costantemente e chiaramente ricordato, i loro punti forti risiedono in realtà nei seguenti aspetti:

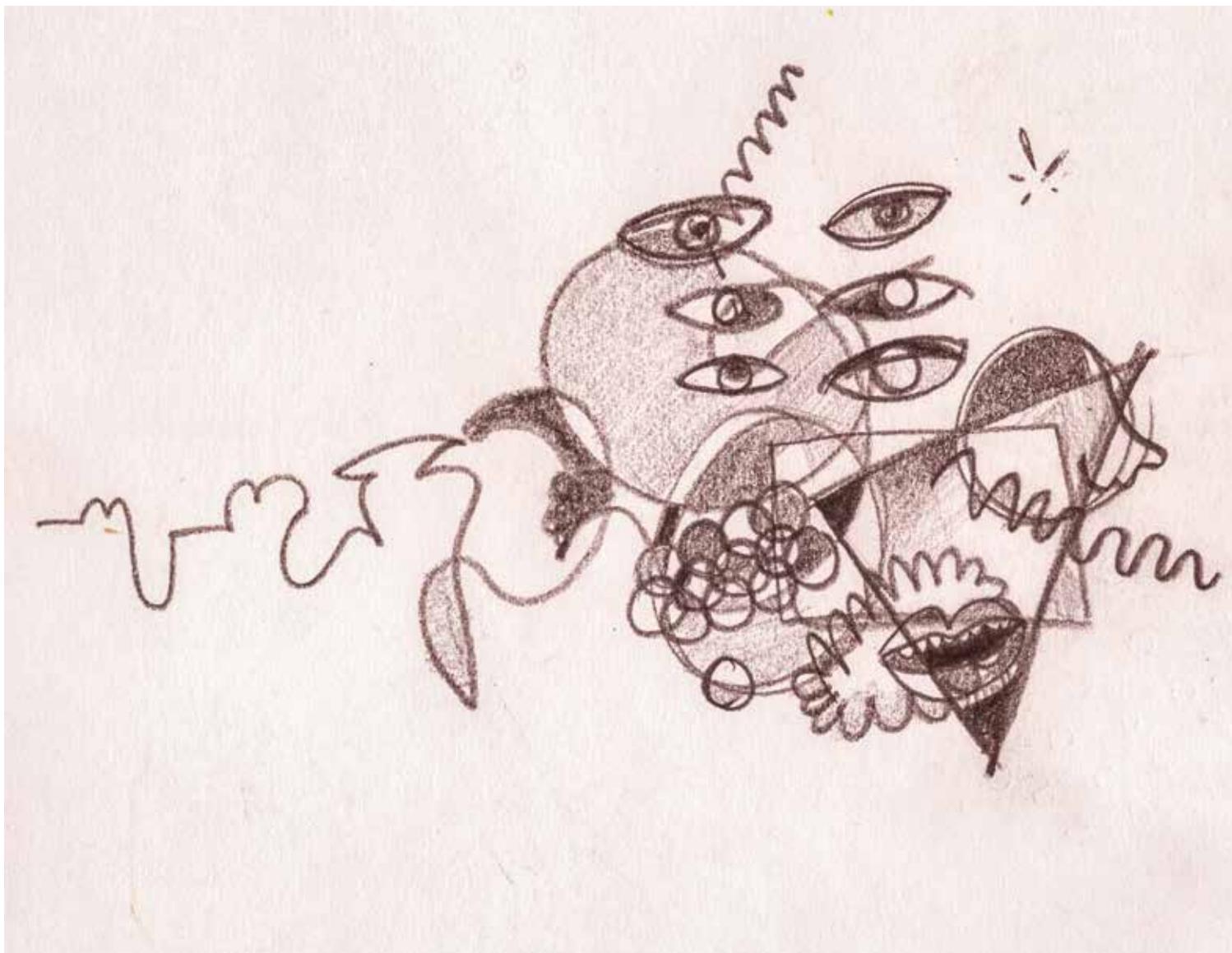
- *Modellare e costruire relazioni solide e gratificanti facendo attenzione al lato umano del cambiamento in ambito scolastico*

- *Creare contesti caratterizzati dall'elevato grado di fiducia reciproca*
- *Sviluppare e rinnovare una cultura dell'apprendimento e del miglioramento a tutti i livelli mediante la risoluzione di problemi, la capacità di approfondire e la presa di decisioni intelligente e basata sull'evidenza*
- *Aiutare la comunità scolastica a crescere e ad impegnarsi per scopi coesivi e convincenti, i quali prevengano la dissipazione dell'iniziativa e dello sforzo*
- *Stimolare una cultura dell'iniziativa professionale nei confronti dell'innovazione e idee che beneficino l'apprendimento da parte degli studenti*
- *Stabilire ed applicare regole professionali condivise basate su argomenti di civiltà e su dibattiti produttivi*
- *Far sì che le voci delle minoranze possano sempre avere udienza*
- *Fare tutto ciò nel contesto di un impegno incondizionato a favore del miglioramento dell'apprendimento e della riuscita per tutti gli studenti, in particolare quelli che hanno i maggiori ritardi.*

L'apprendimento da parte degli allievi (apprendimento che, ricordiamolo, non viene comunque ridotto al puro e semplice sviluppo cognitivo, ma cerca di tener conto in modo globale dell'alunno in quanto persona, inclu-

Agnese Dal Pian

4° anno di Grafica – CSIA



Jamila Rickenbach
4° anno di Grafica – CSIA

dendo quindi anche aspetti di socializzazione, creazione, ecc.) è dunque il fattore di maggiore importanza nel contesto scolastico, come viene d'altro canto ampiamente riconosciuto da più parti. Tuttavia, perché ciò avvenga, alcune condizioni devono essere presenti:

- uno sviluppo continuo della professionalità docente
- una gestione adeguata e congruente dell'innovazione e delle risorse a disposizione
- un coinvolgimento significativo del maggior numero possibile di categorie di attori toccati dai processi che interessano l'istituto scolastico.

Sviluppo continuo della professionalità docente

Per quanto attiene al primo punto, è evidente che lo sviluppo della professionalità docente non può che avvenire a partire dalle competenze che gli insegnanti già possiedono. Attualmente, la forma più diffusa di formazione in carriera dei docenti è costituita di corsi e seminari, ed è basata sul concetto di aggiornamento,

il quale presuppone un bagaglio di conoscenze preesistente che necessita, di tanto in tanto, di essere per l'appunto aggiornato. A questa visione si contrappone quella dell'apprendimento continuo, sull'arco di tutta la vita professionale, che richiede al professionista una capacità di imparare che lo metta in condizione, quando necessario, anche di rimettere in discussione alcuni presupposti fondamentali alla base del suo agire professionale. Se prendiamo come esempio l'esercizio della medicina, è evidente che le tecniche in uso in ambito chirurgico sono ampiamente cambiate nel corso degli ultimi decenni: in certi casi, per poter utilizzare efficacemente una data metodologia innovativa è necessario far capo ad un approccio anche radicalmente diverso rispetto a quanto finora praticato. *Mutatis mutandis* lo stesso può essere detto in ambito educativo: ad esempio, le scienze dell'apprendimento sono oggi in grado di descrivere in modo piuttosto rigoroso come gli allievi imparano (cfr. ad esempio Donovan, Bransford e Pellegrino, 2000, oppure Sawyer, 2011), e la ricerca in tale ambito si sta sviluppando in modo conti-

nuativo: sarebbe importante che gli insegnanti tenessero conto di questi risultati nella loro pratica di insegnamento in aula. Tuttavia, per raggiungere tale esito l'approccio formativo basato sulla partecipazione a corsi e seminari si dimostra piuttosto inefficace, dal momento che la grande difficoltà consiste proprio nel fatto di "declinare" gli aspetti teorici proposti nei seminari nel contesto della pratica reale dell'insegnamento. D'altro canto, è noto come approcci diversi, come ad esempio il coaching e il mentoring – i quali propongono formazioni "in situazione" – ottengano risultati sensibilmente più significativi in questo tipo di circostanze (Joyce e Showers, 2002). In conclusione, come risulta anche da altre fonti (Skattebol et Arthur, 2014, Cordingley, 2008; CUREE, 2013; Hedges, 2010) un approccio capace di sviluppare ricerche-azione a partire dalle esigenze degli insegnanti "in contesto", il quale si avvalga di modalità di coaching appropriate e miri alla costituzione di comunità di pratica¹ (Wenger, 2006), in un primo tempo anche ad effettivi ridotti, risulta essere in prospettiva ideale per garantire sia una formazione continua degli insegnanti che si trasformi in un incremento dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento, sia una prima tappa verso la costituzione di comunità professionali apprendenti (Ellerani, 2014).

Gestione adeguata e congruente dell'innovazione e delle risorse a disposizione

Occorre poi far sì che l'innovazione venga gestita in modo efficace e congruente rispetto alle risorse a disposizione. Anche in questo contesto la leadership gioca un ruolo di grande importanza, e dovrebbe avere, nella misura del possibile, un carattere distribuito. Il raggiungimento di questa condizione richiede che il direttore possieda o comunque faccia sua in termini di azioni reali tale visione (Poiret e Yvon, 2012). A questo proposito, vale la pena ricordare che il ruolo dirigente è quello di creare le condizioni perché una cultura d'istituto basata sulla collaborazione attiva, sulla riflessione condivisa e sull'azione educativa efficace possa svilupparsi, ed adoperarsi perché ciò avvenga da un lato secondo ritmi sostenibili per l'istituto scolastico, e dall'altro comunque in modo continuo. Infatti, numerosi studi sulle organizzazioni mettono in luce come cambiamenti culturali di fondo non siano ottenibili in modo rapido e "diretto" (Anthony, 1994; Williams, Dobson & Walters, 1993), ma siano piuttosto il frutto

di processi complessi e protratti nel tempo. Vi è poi la questione di far sì che il processo di innovazione disponga delle necessarie risorse. Poiché lo sviluppo di un istituto scolastico come comunità professionale apprendente avviene in un contesto di maggiore autonomia e di progressiva decentralizzazione rispetto al passato, risulta evidente come le istanze direttive debbano disporre di una strategia le cui priorità siano sufficientemente definite, dal momento che, in particolare nel presente clima improntato al risparmio, si potranno trovare di fronte al fatto di dover operare scelte nell'assegnazione delle risorse a disposizione, soprattutto in termini di sgravi orari e materiali/strumenti. Visto che una comunità professionale che apprende si fonda sull'idea di sviluppare riflessioni, dialoghi ed azioni in modo collaborativo, è evidente che la risorsa tempo è di fondamentale importanza: per non parlare poi della pianificazione didattica, specie se eseguita ad un certo livello di complessità. Anche gli spazi giocano un ruolo importante: le strutture logistiche, a dipendenza della loro configurazione possono favorire o ostacolare la collaborazione fra colleghi.

Coinvolgimento significativo del maggior numero possibile di categorie di attori toccati dai processi che caratterizzano l'istituto scolastico

La collaborazione con consulenti esterni e la formazione di mentori interni alla sede risultano pure essere fattori importanti in molte esperienze di sviluppo di comunità professionali apprendenti coronate dal successo (MacGilchrist, Myers, Reed, 2004; MacBeath, 1998; Ostinelli, 2016).

Infine, un altro aspetto importante è costituito dall'opportunità per il maggior numero possibile di attori che sono in qualche modo toccati dai processi dell'istituto scolastico di prendere parte alle attività della comunità professionale apprendente. Fra di essi possiamo elencare tutti gli operatori presenti nella sede che non partecipano direttamente ai processi di insegnamento-apprendimento, le famiglie, gli esponenti del contesto socio-culturale al cui interno si trova l'istituto scolastico, le autorità politiche ed amministrative, gli operatori sociali, ecc. Con essi la sede scolastica dovrebbe intessere dei rapporti che possono andare da semplici regolarità a livello comunicativo fino a partnership protratte nel tempo. La dimensione di rete può giocare un ruolo fondamentale in tali dinamiche, da un lato ad

Note

¹ Le comunità di pratica sono costituite da "gruppi di persone tenuti assieme in modo informale da una comune attività e da ciò che hanno appreso a seguito di tale coinvolgimento" (Wenger, 2011). "Ogni organizzazione è una costellazione di comunità di pratica" (Wenger, 2006). Di conseguenza, le comunità di pratica possono essere per così dire considerate come gruppi professionali "locali" facenti parte di un sistema più globale, rappresentato dalla comunità professionale apprendente.

esempio facendo sì che ogni attore sia parte di un reticolo di relazioni che favoriscano in ultima istanza un migliore apprendimento, dall'altro, ad un livello superiore – ossia di singola scuola – mettendo in comunicazione reciproca ad esempio le varie realtà scolastiche di una certa regione.

Ulteriori aspetti rilevanti

Infine, vi sono alcuni altri fattori di cui è importante tener conto: in primo luogo, la motivazione degli attori – e in particolare degli insegnanti – verso il cambiamento. In effetti, è ben difficile che una comunità professionale apprendente sorga e si sviluppi se un numero significativo dei suoi potenziali interpreti principali mostra una scarsa propensione verso il cambiamento. D'altro canto, è noto come una persona che non esprima una forte motivazione intrinseca di partenza possa essere motivata estrinsecamente, pur nel pieno rispet-

to della propria personalità, ad esempio mediante il convincimento della validità di un certo approccio nel contesto dell'esercizio di forme trasformative di leadership (Paletta, 2015; Eyal e Roth, 2011). A tale livello, la messa in atto di una condivisione degli obiettivi e delle relative procedure sulla base di una chiara visione di fondo, come pure l'operato di comunità di pratica "locali", nonché di coach e mentori, possono essere tutti approcci molto efficaci. Un ultimo aspetto sul quale vale la pena di attirare l'attenzione è quello dello sviluppo di dinamiche di gruppo che facciano sì che la visione educativa a cui fa riferimento la sede e l'obiettivo di migliorare l'apprendimento di tutti gli allievi giungano nel tempo ad essere aspetti per così dire "interiorizzati nel DNA dell'istituto scolastico", e ne esprimano quindi progressivamente nel tempo la cultura di fondo.

Bibliografia

- Anthony, P. (1994). *Managing culture*. Buckingham: Open University Press.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52.
- CUREE (2003). *Leading the Research-engaged School: Why and How School Leaders Engage with Educational Research*. <http://www.ncsl.org.uk/media/F7B/94/randd-engaged-full.pdf>
- Ellerani, P. (2014). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola? *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1), 227-246. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/665/645>
- Eyal, O., Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. New York: John Wiley & Sons.
- Hedges, H. (2010). Blurring the boundaries: Connecting research, practice and professional learning. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 299-314.
- Joyce, B., Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria: AscD.
- King, M., & Newmann, F. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International journal of educational management*, 15(2), 86-94.
- Leclerc, M., Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206. <http://www.erudit.org/revue/ef/2011/v39/n2/1007734r.pdf>
- Lieberman, A. (2007). Professional learning communities: a reflection. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth And Dilemmas: Divergence, Depth and Dilemmas*, 199. New York: Open University Press. Little, J. (1999). Teachers' Professional Development in the Context of High School Reform: Findings from a Three-Year Study of Restructuring Schools. Articolo presentato al congresso AERA, Montreal.
- MacBeath, J. (1998). *I didn't know he was ill: The role and value of the critical friend*. In L. Stoll & K. Myers (eds), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J. (2004). *The intelligent school*. London: Paul Chapman.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Ostinelli, G. (2016). Lo School Improvement Advisor-researcher (SIA): un nuovo ruolo nel contesto formativo. *Orientamenti Pedagogici*, 63 (1), 137-156.
- Paletta, A. (2015). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *RICERCAZIONE*, 7 (1), 17-38. https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/content/download/25521/520928/file/Ricercazione_I_2015.pdf#page=17
- Pellegrino, J. W., Bransford, J. D., & Donovan, M. S. (Eds.). (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington: National Academies Press.
- Poirel, E., Yvon, F. (2012). Le leadership distribué: l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118. <http://www.erudit.org/revue/ef/2012/v40/n1/1010148ar.pdf>
- Savvy, T. (2011) *Ottimizzare l'apprendimento. Implicazioni provenienti dalla ricerca sulle scienze dell'apprendimento*. In OCSE *Apprendere e innovare*. Bologna: Il Mulino.
- Seashore, K., Anderson, A., Riedel, E. *Implementing Arts for Academic Achievement: The Impact of Mental Models, Professional Community and Interdisciplinary Teaming*. Minneapolis: CEHD. <http://www.cehd.umn.edu/carei/publications/documents/Implementing-ImpactMentalModels.pdf>
- Skattebol, J., Arthur, L. (2014). Collaborative practitioner research: opening a third space for local knowledge production. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(3), 351-365.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 1-13. New York: Open University Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Milano: R. Cortina.
- Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=%201>
- Williams, A., Dobson, P., Walters, M. (1993). *Changing culture: New organisational approaches*. London: Institute of Personnel Management.



Ripensare la formazione continua nella scuola: la creazione di comunità apprendenti per docenti e dirigenti secondo la logica del lifelong learning

| 11

Luciano Covi, direttore dell'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE)

Il caso del Trentino

È evidenza ormai assodata da tutte le analisi empiriche che la qualità della professione docente sia la prima variabile interna in grado di determinare i livelli di apprendimento degli studenti, mentre la seconda sia il profilo della leadership. Si tratta della validazione scientifica di fatti comuni che noi tutti conosciamo o abbiamo sperimentato: un buon insegnante e un buon dirigente non si dimenticano mai.

È altrettanto assodato che la qualità della professione docente, ma anche della leadership, dipenda oggi più che mai dalla formazione in servizio o continua. La formazione iniziale è certamente importante, anche se in Italia da anni sconta approcci discontinui, ma oggi giorno ai docenti vengono richieste competenze sempre più complesse e nuove: devono essere padroni della disciplina e nel contempo possedere una serie di attitudini rispondenti alla necessità di farsi carico di una molteplicità di compiti.

I continui mutamenti che si verificano a livello di istruzione e nell'ambito della società comportano per gli insegnanti la necessità di rinnovare continuamente le proprie conoscenze e competenze. Le scuole sono ambienti di apprendimento in continuo mutamento ed agli insegnanti vengono richieste competenze e responsabilità sempre maggiori, sia all'interno della classe con gli studenti sia con la comunità professionale e, in termini più generali, con le famiglie e la comunità sociale allargata. Lo stesso può dirsi per i dirigenti: le potenzialità della leadership di scuola non risultano essere ancora del tutto dispiagate nel nostro sistema educativo di istruzione e formazione; i confronti internazionali indicano che ci sono ancora lacune da colmare, sia in termini di competenze manageriali, suscettibili di ulteriore perfezionamento, sia sotto il profilo della focalizzazione sui livelli di apprendimento degli studenti.

Coltivare il capitale professionale al fine di migliorare la scuola costituisce quindi oggi una priorità da perseguire per tutti i sistemi scolastici. Prendersi cura del capitale professionale significa ascoltare, offrire proposte credibili di opportunità professionali, scegliere standard elevati negli interventi, investire intelligentemente sulle sfide che, oggi, anticipano il futuro. Avere al centro la ricerca del migliore capitale professionale per le scuole significa lavorare attorno a "energie rinnovabili", che possono fare grande una scuola, che sia una primaria, un istituto tecnico, un liceo o un centro di formazione professionale.

In questo quadro generale, l'attenzione nei confronti dello sviluppo della formazione in servizio di docenti così come di dirigenti è da anni un tema di primaria importanza per la Provincia autonoma di Trento, in particolare da quando, nei primi anni '90, è stato costituito l'*Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa* (IPRASE), a cui è affidato il compito di curare il capitale professionale e la qualità delle scuole trentine.

Nei circa venticinque anni di attività, l'Istituto ha puntato verso la creazione di una tradizione nello sviluppo professionale, seguendo le sollecitazioni e gli stimoli più avanzati e innovativi forniti dalla ricerca, al fine di assicurare al sistema educativo di istruzione e formazione figure idonee e preparate. Negli anni più recenti, lo sforzo maggiore è consistito nel depurare l'attività formativa da quel velo di ritualità tipico del tema e da quelle concezioni più tradizionali, che nel tempo ne hanno limitato la ricaduta effettiva ("transfer") sulla professionalità. L'obiettivo perseguito è stato di trasformare via via le iniziative formative promosse da meri adempimenti formali o semplici momenti di aggiornamento professionale, ad azioni rientranti entro un processo di sviluppo professionale continuo, ricco di stimoli e strumenti personali, nella logica del *lifelong learning*. Tale processo di ripensamento della formazione continua si contraddistingue per alcuni elementi caratterizzanti, che possono essere così sintetizzati:

- Centratura delle finalità delle azioni di formazione e di sviluppo professionale sui giovani studenti e studentesse e sui loro apprendimenti.
- Attenzione verso una formazione orientata all'innovazione e al perfezionamento delle pratiche, anche con e verso nuovi strumenti e sussidi (in primis quelli digitali).
- Predisposizione di un'offerta formativa strutturale e di sistema, organica e coerente con le finalità assegnate alla scuola provinciale, sottraendo la formazione all'estemporaneità e alla mutevolezza delle suggestioni che di volta in volta si manifestano in campo pedagogico.
- Ricerca di forme metodologiche e organizzative nonché di contenuti in grado di favorire la maggior ricaduta sulle concrete situazioni professionali nei contesti scolastici.
- Passaggio da una formazione principalmente teorica ad una formazione fondata sulla riflessività,

Note

¹ Cfr., tra gli altri, "Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti", COMEU (2007) 392 def. e Paletta, A. (a cura di), "Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento", IPRASE, 2015.

² Cfr. Schleicher, A. (a cura di) "Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world", OECD Paris, 2013.



Nataly Alvim Silva
4° anno di Grafica – CSIA

sulla dimensione laboratoriale e sullo sviluppo di iniziative nei propri contesti scolastici.

- Definizione di fondati paradigmi metodologici di riferimento nell'articolazione delle ipotesi progettuali, alle quali assicurare il necessario supporto e la verifica scientifica delle azioni conseguenti, così da determinare impulsi indispensabili all'ideazione di piste di lavoro che i singoli istituti (o i singoli operatori) possono autonomamente perseguire.
- Orientamento verso una formazione rivolta non tanto al singolo soggetto (docente/dirigente) o a gruppi indistinti di soggetti, ma a piccole *comunità professionali apprendenti*, intese come gruppi di soggetti coinvolti in una stessa professione che forniscono a ciascuno dei propri membri la possibilità di sviluppo personale e professionale attraverso la condivisione di informazioni ed esperienze.
- Creazione di contesti e strumenti in grado di favorire l'auto-sostenibilità delle *comunità professio-*

nali apprendenti, anche grazie al contributo fornito dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; al riguardo, particolare importanza assumono le *community online*, intese quali ambienti virtuali di apprendimento cooperativo in grado di estendere le dimensioni spaziali e temporali dei momenti di formazione in presenza.

- Crescente attenzione nei confronti dello sviluppo di figure professionali specializzate nell'*animare* le comunità sia in situazioni reali (momenti di formazione in presenza), sia in contesti virtuali (gruppi di formazione a distanza e online).
- Messa in campo di un sistema di documentazione, validazione e certificazione della formazione fondato su crediti formativi riconosciuti nel quadro della promozione delle professionalità docente e dirigente in via di realizzazione nella provincia di Trento e su strumenti (quali ad esempio il *teacher portfolio*) che consentano di accompagnare i soggetti nel continuo e progressivo processo del proprio sviluppo professionale.



Sara Casella
4° anno di Grafica – CSIA

In particolare, quest'ultimo aspetto (definizione di un sistema provinciale di crediti formativi) costituisce lo snodo centrale, ma ancora in via di definizione, nella strategia di promozione dello sviluppo professionale degli operatori scolastici a livello provinciale. Il riconoscimento di crediti per la partecipazione a iniziative di formazione è un tema ricorrentemente presente nel dibattito, pur non avendo avuto ancora traduzioni operative nel contesto italiano. Un regime di crediti formativi in servizio risponde ad una pluralità di esigenze che possono essere sintetizzate come segue:

1. migliorare l'offerta formativa, razionalizzando le forme e le tipologie di intervento, contribuendo ad un uso più efficiente delle risorse disponibili, con la riduzione di iniziative senza impatto o il contrasto alla tendenza a moltiplicare le azioni di breve respiro;
2. rafforzare il profilo dell'insegnante nel divenire della propria carriera; lo sviluppo professionale è componente permanente per stimolare l'attenzione e la partecipazione a processi formativi di medio e lungo periodo, centrati sulle competenze di base e sugli aggiornamenti periodici, traducendo in termini operativi il diritto-dovere alla formazione in servizio, altrimenti destinato ad uno status poco più che simbolico;
3. aiutare gli insegnanti a sviluppare progetti di crescita professionale nel medio e lungo periodo, costruendo itinerari per passi successivi e capitalizzando le esperienze; una impostazione modulare degli interventi rende possibile la capitalizzazione di esperienze spesso frammentate e sconnesse tra di loro (le singole proposte devono uscire dalla occasionalità per diventare momenti di un itinerario progettato e intenzionale), entro una reale prospettiva di life long learning;
4. allineare la professione docente a quella di altre professioni, in cui lo sviluppo continuo è alla base di sistemi istituzionalizzati di crediti, evitando ritualità, formalismi e concentrando l'attenzione sui processi autentici di sviluppo;
5. costituire basi informative per l'assunzione o l'attribuzione di particolari responsabilità ai docenti;
6. disporre di informazioni utili sull'intero sistema di supporto professionale per i docenti, per una migliore programmazione degli interventi, per verificare l'estensione e la qualità della offerta di opportunità formative e per una valutazione di impatto delle strategie messe in campo;
7. aumentare la garanzia per gli studenti di poter avere docenti all'altezza del compito; il diritto allo studio è anche il diritto a incontrare docenti preparati, non fortuitamente, ma in ogni scuola e in ogni classe.

La necessità, a breve, di recepire anche in Trentino i dettami contenuti nella recente legge nazionale 13 luglio 2015, n. 107, può rappresentare un'ottima occasione di riflessione e di innovazione sulle scelte da adottare in merito.



L'insegnante oggi: obiettivi di apprendimento, capitale professionale e comunità professionali di apprendimento

Lars Qvortrup, professore, Aalborg University, Danimarca

Nel 2013 un'ambiziosa riforma della scuola pubblica è stata approvata dal parlamento nazionale danese ed ha stabilito nuovi standard per l'insegnamento nella scuola primaria e nella secondaria inferiore in Danimarca. In evidenza, al suo interno – in sostituzione del tradizionale curriculum o degli obiettivi fondati sui contenuti – nuove idee in materia di obiettivi di apprendimento, la cooperazione fra insegnanti e lo sviluppo di competenze. Nel mese di agosto 2014, la riforma è stata messa in atto ed è stata sostenuta da una serie di programmi di sviluppo della scuola promossi dalla fondazione privata danese A. P. Moeller (nota anche come Fondazione Maersk). In questo articolo, vengono riassunte le idee di base che caratterizzano la riforma e viene presentato brevemente uno dei programmi della Fondazione Maersk.

Alla fine del 1800 l'educatore e ricercatore americano John Tilden Prince si recò in Germania, su mandato del cosiddetto Board of Education del Massachusetts, per trovare ispirazione in funzione del miglioramento scolastico a Boston. “Chiedete a qualsiasi insegnante delle scuole elementari o secondarie in Germania il motivo per cui usa un certo metodo o una particolare pratica, e riceverete prontamente una risposta”, scrisse nella sua ampia relazione sul suo viaggio in Germania (Prince, 1892: 232). Una delle caratteristiche osservate fu una superiore uniformità nella qualità dell'insegnamento: “Meno differenza nella qualità dell'insegnamento e una maggiore uniformità nei risultati, rispetto a quanto avviene da noi”, riferì. Ma prima di tutto fu colpito dalla conoscenza e dalla formazione didattica degli insegnanti tedeschi: “Sono pochi gli insegnanti che non abbiano un obiettivo preciso in tutto il loro lavoro, e che non si sforzino di raggiungerlo in modo sistematico e metodico. [...] Ognuno dispone di opinioni ben fondate, sia per quanto riguarda l'obiettivo da raggiungere, sia per gli strumenti da adottare in tale compito” (Prince, 1892: 75).

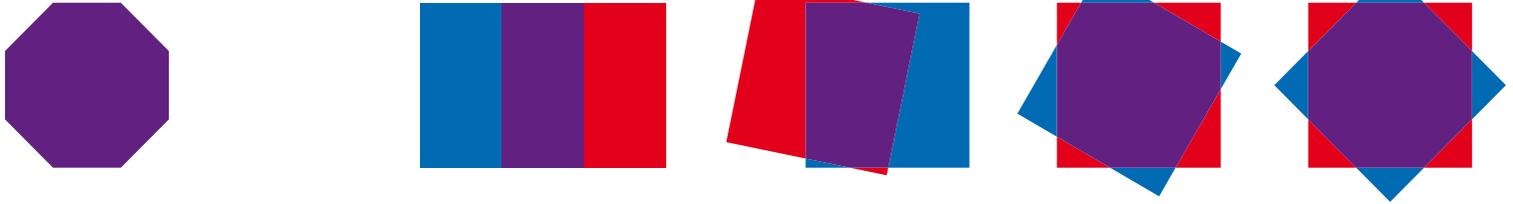
A quei tempi furono gli americani a viaggiare in Europa cercando ispirazione per l'istruzione. Oggi, il flusso avviene principalmente nella direzione opposta, e numerose commissioni operanti nel settore dell'istruzione e singoli educatori hanno visitato il Nord America negli ultimi anni, in particolare la provincia dell'Ontario in Canada, in cerca di ispirazione. Si potrebbe dire che i nordamericani stiano ripagando il debito contratto durante i loro viaggi in Europa alla fine del 1800 e nel corso del 1900.

Insegnamento: un'attività razionale orientata agli obiettivi

Ma, benché il flusso abbia cambiato direzione, molte cose rimangono inalterate. Già alla fine del 1800 la formazione veniva considerata come un'attività orientata al raggiungimento di certi obiettivi. Il compito del docente professionista era quello di far sì che gli studenti raggiungessero in modo sistematico e metodico certi obiettivi in termini di acquisizione di determinate conoscenze e competenze, identificate e descritte in precedenza. L'insegnante avrebbe dovuto essere in grado di tenere conto sia degli obiettivi di apprendimento, sia degli strumenti per raggiungerli.

E questo è anche ciò che avviene oggi. In Danimarca una nuova Legge per la scuola pubblica è stata approvata dal Parlamento nel 2013: essa individua obiettivi specifici per l'apprendimento, il benessere e l'educazione sociale degli studenti, con l'aspettativa esplicita che gli insegnanti siano in grado di riconoscere e mettere in atto tali obiettivi. In ambito democratico, l'identificazione degli scopi generali e degli obiettivi di apprendimento dei sistemi educativi da parte di una maggioranza e la loro realizzazione ad opera degli insegnanti sono considerate allo stesso tempo principio e requisito fondamentali per l'istruzione pubblica, non solo in Danimarca, ma in tutte le società moderne. Di conseguenza, ci si aspetta che i docenti siano responsabili nella scelta dei metodi appropriati per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Fa parte della professionalità docente essere in grado di scegliere metodi e approcci che possano funzionare al meglio, e ci si attende di conseguenza una capacità di spiegazione delle scelte fatte. L'insegnante non è infatti “vincolato al metodo”, ma responsabile rispetto ad esso.

Infine, oggi ci aspettiamo che i docenti siano informati e capaci di riflessioni da un punto di vista empirico, metodologico e teorico. *Empiricamente* significa che gli insegnanti abbiano accesso a dati e a conoscenze rispetto alla classe, nonché al livello delle conoscenze e delle competenze reali di ogni singolo studente. Il fatto di essere ben informati e capaci di riflessioni *metodicamente* e *teoricamente* implica invece la capacità di spiegare la scelta metodologica, in particolare con riferimenti alla letteratura in materia basata sulla ricerca.



Il giudizio professionale

Tutto ciò può essere sintetizzato mediante un concetto che il filosofo tedesco Immanuel Kant definì un secolo prima che John Tilden Prince visitasse la Germania: il concetto di giudizio (Kant, 1971 [1790]). Per esercitare il giudizio si deve infatti essere in grado di mettere in relazione la conoscenza generale che si possiede con la situazione di riferimento, specifica e complessa, e viceversa. Il giudizio può essere esercitato secondo modalità determinanti o riflessive. E questo è esattamente ciò che gli insegnanti fanno: essi possono infatti applicare la conoscenza generale alla situazione concreta, cioè lasciare che i metodi e gli approcci ritenuti più efficaci determinino la pratica pedagogica specifica. Tuttavia, se questi approcci non funzionano come previsto, gli insegnanti devono passare dall'approccio determinista all'esercizio del giudizio riflessivo: devono allora prendere come punto di partenza la situazione concreta e complessa e usare la loro conoscenza generale come una risorsa funzionale alla riflessione in relazione alla specifica situazione di insegnamento. Facendo entrambe le cose, gli insegnanti esercitano il giudizio professionale in accordo con il pensiero di Kant. Il filosofo aggiunse che questa è la condizione per lavorare con autorità professionale e con razionalità metodologica.

Razionalità limitata

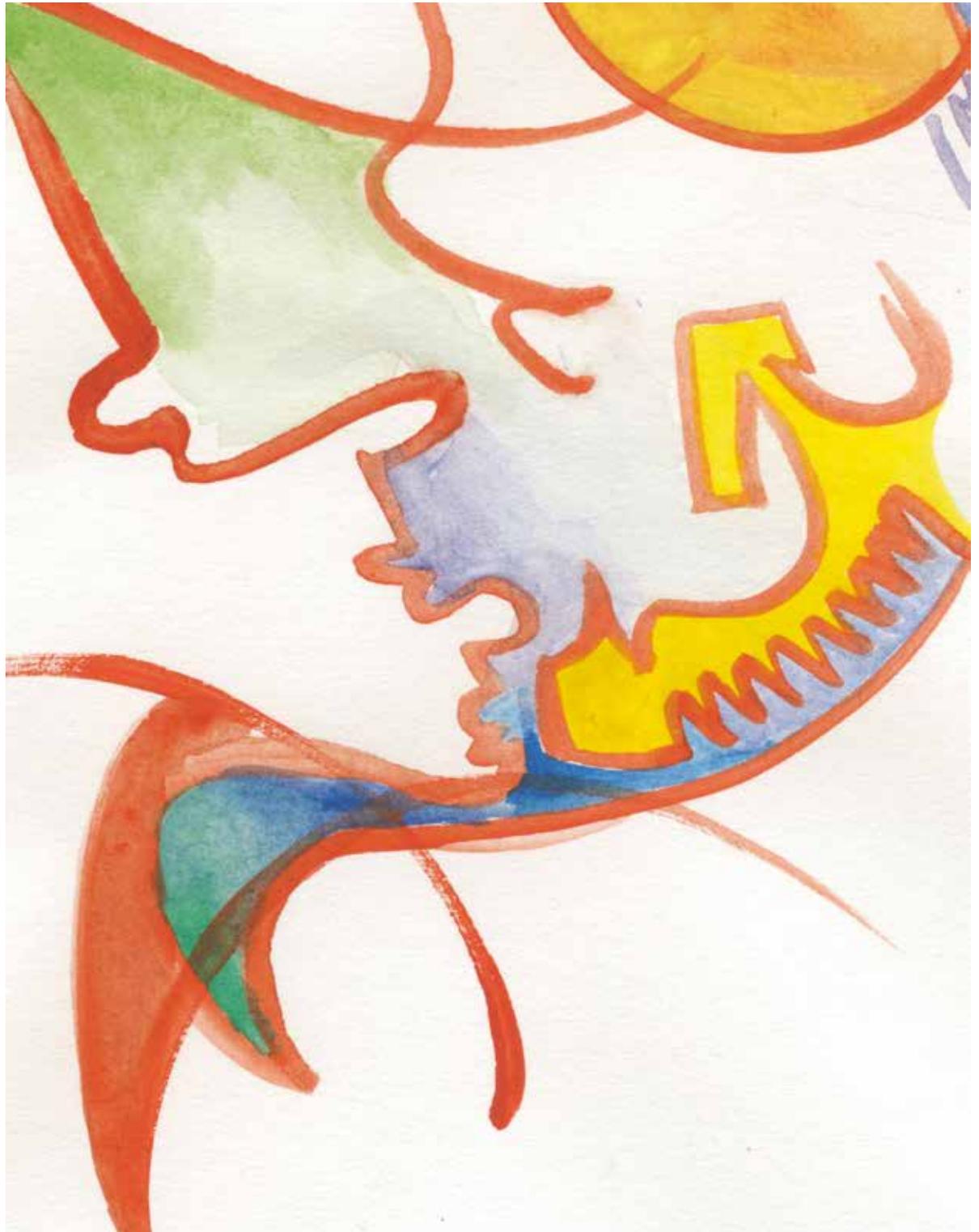
Come ben sa chiunque abbia svolto il ruolo di insegnante, non è facile come sembra a prima vista agire mediante la razionalità metodologica, dal momento che la pratica pedagogica è estremamente complessa. Ma cosa significa esercitare il proprio giudizio professionale e lavorare con razionalità metodologica nel contesto di una realtà complessa, come è ad esempio quella dell'insegnamento in classe? Questa questione è stata sollevata e ad essa è stata data una risposta dal ricercatore americano Herbert A. Simon, che ha giocato un ruolo importante nello sviluppo delle teorie cognitive durante gli anni '50 e '60. Simon è noto per

aver vinto il premio Nobel per le sue ricerche: ha presentato le sue idee nel 1969 nel libro *The Theory of the Artificial*, nel quale ha messo in luce che vi è una differenza fondamentale tra l'esercizio del giudizio in relazione ai sistemi naturali e in relazione a ciò che egli chiama "artificiale", ossia i sistemi socialmente costruiti. I sistemi naturali sono caratterizzati da causalità di tipo semplice: ciò significa che ad un certo stimolo fa seguito costantemente la stessa risposta. Nei sistemi sociali le cose non vanno così. Qui, può essere solo definita la probabilità che l'influsso di un certo fattore produca un certo effetto. La ragione è, come scrive Simon, che la complessità di ciò su cui l'attore sta cercando di intervenire è superiore alle capacità che l'attore può mobilitare. Si lavora quindi in condizione di "razionalità limitata" (Simon, 1996 [1969]). Cosa si può fare quando il compito da affrontare – consistente nel fatto di influenzare e stimolare singoli studenti e comunità di alunni riunite in classi scolastiche – supera la capacità del professionista? Quattro sono le possibili risposte: in primo luogo, è necessario incrementare la propria capacità di agire, pur sapendo che l'insegnante – come qualsiasi altro operatore sociale – si troverà sempre ad operare in presenza di un deficit di razionalità, e sarà quindi tenuto a prendere decisioni in condizioni imperfette. Ogni docente dovrebbe di conseguenza accumulare capitale professionale. In secondo luogo, è importante avere accesso al maggior numero possibile di conoscenze relative agli studenti e agli effetti probabili risultanti dall'esercizio di determinati metodi. In sintesi, la pratica pedagogica di ogni insegnante dovrebbe essere basata sulla conoscenza empirica e su quella fondata sugli esiti della ricerca in ambito educativo. Terzo: un fattore fondamentale in qualsiasi situazione di insegnamento è il feedback, che è poi il modo con cui la riflessione viene messa in pratica. Per ogni insegnante, il feedback – dallo studente al docente e viceversa – è un meccanismo sociale fondamentale: è compito di ogni insegnante "valutare il proprio effetto sull'apprendimen-

Niki Paltenghi

4° anno di Grafica – CSIA

18 | Jamila Rickenbach
4° anno di Grafica – CSIA



to” (Hattie, 2012: 15). Quarto ed ultimo punto: per essere qualificato, il giudizio deve essere esercitato insieme ai colleghi, all’interno di una comunità sociale. Per svolgere in modo completo e pertinente il proprio ruolo di insegnante, il docente non dovrebbe infatti lavorare in isolamento, ma operare nel contesto delle cosiddette comunità di apprendimento professionali (Dufour e Marzano, 2011).

Dal New Public Management ad una Gestione pubblica innovativa (Public Governance)

La comprensione della complessità inerente all’esercizio della professione docente e della necessità di cooperazione fra insegnanti influenza anche la forma di gestione pubblica che “incornicia” la pratica pedagogica. Se l’insegnamento non è un compito semplice – ma piuttosto, come visto, un’attività complessa – e se il presupposto per una sua attuazione efficace è quello di accumulare capitale professionale, si devono sostituire le strategie ispirate al New Public Management con una visione mirante ad una gestione pubblica innovativa. La premessa è che non si può rafforzare l’efficacia degli insegnanti utilizzando incentivi esterni, come suggerisce il paradigma del New Public Management. Infatti, tale approccio non risolve il problema principale, ossia che ogni insegnante e/o educatore si trova fin dall’inizio confrontato con un deficit di azione in relazione al compito complesso che deve svolgere, che è quello di contribuire all’apprendimento, allo sviluppo e al benessere di un allievo, sia esso bambino, pre-adolescente o adolescente. Come sottolineato da Hargreaves e Fullan nel loro libro sul capitale professionale (Hargreaves e Fullan, 2012: 27), secondo il paradigma del New Public Management l’assunto di base è che l’insegnamento e la pratica educativa siano semplici attività che possono essere implementate in modo efficace se agli insegnanti vengono presentati obiettivi chiari, assieme ad un curriculum semplice e ben comprensibile. Secondo questo paradigma, una volta che gli obiettivi e il quadro siano stati sufficientemente semplificati, l’unico motivo che potrebbe ancora sussistere a giustificazione di una performance insoddisfacente da parte di docenti ed educatori consisterebbe in una carenza di incoraggiamento a comportarsi nel modo desiderato. Di conseguenza, sarebbe necessario fornire loro alcuni incentivi esterni.

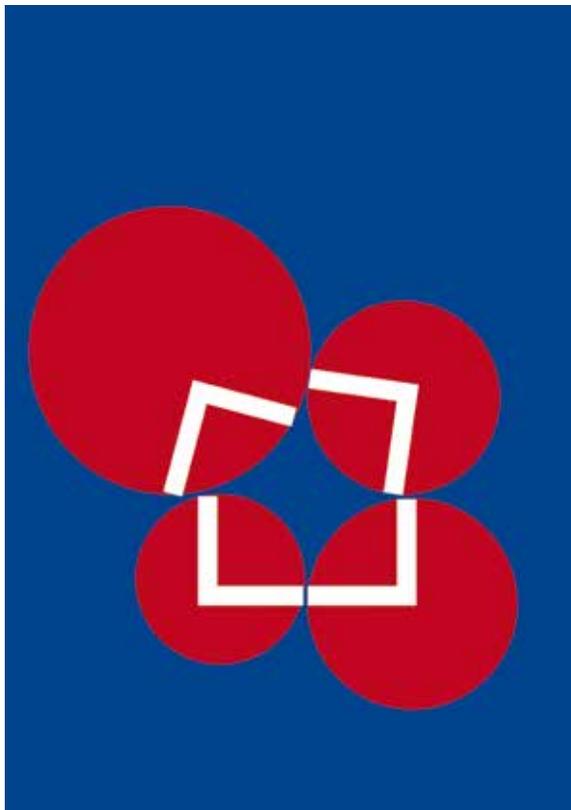
Hargreaves e Fullan sono fundamentalmente in disaccordo con questo punto di vista; la loro opinione è ba-

sata su risultati teorici ed empirici molto solidi. Secondo questi autori, quello che occorre fare è invece valorizzare il capitale professionale degli insegnanti e delle scuole. Non è vero che l’insegnamento e le pratiche educative siano semplici tecniche che possono essere apprese attraverso una breve formazione: questo fatto può essere verificato sulla base di tutta una serie di evidenze relative alle prestazioni professionali. Neppure il contrario è tuttavia corretto: l’insegnamento e le pratiche educative non possono infatti essere considerati espressioni di prassi sublimi, uniche e quasi misteriose (Hargreaves e Fullan, 2012: 27). No, un buon insegnamento è tecnicamente sofisticato ed esigente, richiede un alto livello di formazione e un costante sviluppo delle competenze, e si svolge, come Hargreaves e Fullan spiegano – pienamente in linea con l’analisi kantiana – con l’utilizzo di “saggio giudizio informato da prove ed esperienza” (Hargreaves e Fullan, 2012: 14). Pertanto, trarre la conclusione che “le strategie basate su prove non siano importanti” è un chiaro equivoco. Al contrario, un uso riflessivo di tali strategie è una condizione essenziale per il raggiungimento di ampi e profondi obiettivi di apprendimento (Hargreaves e Fullan, 2012: 11).

Le comunità di apprendimento professionali

Parimenti, è un equivoco pensare che solo gli sforzi individuali dell’insegnante siano vitali. “Il risultato della ricerca educativa di cui si abusa di più” è quello secondo il quale “la qualità del docente è il solo più importante fattore determinante nel processo di apprendimento dello studente” (Hargreaves e Fullan, 2012: 15). La fallacia implicata nell’assolutizzazione di tale affermazione consiste nell’oscuramento del fatto che è lo sforzo della comunità di docenti a fare la differenza. Il motto di John Hattie precedentemente citato, “Conosci il tuo impatto”, non riguarda il singolo insegnante e la conoscenza del suo effetto, quanto piuttosto una comunità di docenti all’interno della quale è necessario “lavorare insieme per porre le domande, valutare il loro impatto, e decidere i passi successivi ottimali” (Hattie 2012: viii). Gruppi significativi di studenti che migliorano consistentemente i loro risultati scolastici globali ed esprimono così buone prestazioni sono in genere seguiti da un intero team di buoni insegnanti ed educatori. È importante che i docenti collaborino fra loro, e la formazione dell’intera professione dovrebbe essere orientata in tal senso. Un inse-

20 | Nadine Curanz
4° anno di Grafica – CSIA



Bibliografia

DuFour, Richard og Marzano, Robert J. (2011): *Leaders of Learning. How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2009): *Visible learning*. London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2012): *Visible Learning for teachers*. London and New York: Routledge.

Hopmann, S. (2007): *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. In: *European Educational Research Journal*, volume 6 number 2.

Kant, I. (1971 [1790]): *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam.

Prince, J.T. (1892): *Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools*. Boston: Lee & Shepard.

Simon, H. A. (1996 [1969]): *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

gnamento efficace richiede sia insegnanti competenti a livello individuale, sia collaborazione reciproca, in modo tale da poter esercitare il giudizio in specifiche situazioni di insegnamento sulla base dell'evidenza e della propria esperienza.

Il capitale professionale nel sistema educativo si presenta sotto tre forme: capitale umano, capitale sociale e capitale decisionale. Con il termine capitale umano si intende il possesso di tutte quelle conoscenze e competenze di cui ogni insegnante, inteso come professionista dell'educazione, dovrebbe necessariamente disporre al fine di stimolare ogni allievo e/o gruppo di allievi a realizzare al meglio il proprio apprendimento e sviluppo potenziale. Il capitale sociale, a sua volta, è un concetto relativo alla possibilità e alla capacità di cooperare fra insegnanti. Ogni scuola e comunità di scuole dovrebbero sviluppare un ideale e obiettivi comuni per i loro sforzi educativi, creare un linguaggio professionale condiviso, e sostenere i team di docenti che insegnano congiuntamente in una classe o a un gruppo di bambini. Il capitale decisionale è invece un termine per l'esercizio del giudizio professionale.

Delle tre forme di capitale, tuttavia, è il capitale sociale ad avere la maggiore importanza. Poiché incertezza e imprevedibilità sono aspetti fondamentali nella pratica educativa – in relazione alla quale gli effetti, come detto, possono essere presentati secondo gradi di probabilità statistica, ma mai mediante modelli implicanti causalità diretta – la collaborazione è essenziale perché è mediante l'interazione con i colleghi che l'incertezza può essere elaborata e gestita (Hargreaves e Fullan 2012: 107).

Si noti che lo sviluppo del capitale sociale non è attualmente una strategia a larga diffusione nella professione insegnante (Hargreaves e Fullan, 2012: 91), e che la collaborazione fra docenti non gioca un ruolo importante nella formazione dei docenti. Tuttavia, vi sono indicazioni che mostrano come questa situazione stia cambiando. Sempre più scuole stanno operando come comunità di apprendimento professionale, e in Danimarca, al fine di rendere operative le idee della riforma scolastica in atto, la fondazione privata Maersk ha lanciato un gran numero di programmi di sviluppo. Uno di essi, che ha preso inizio nel 2015, è un ambizioso progetto di sviluppo basato sulla ricerca, che include tredici comuni e 240 scuole, 80'000 studenti e quasi 10'000 professionisti. Esso mette a disposizione vari dati relativi a studenti, insegnanti, direttori e genitori, ed è presentato sotto forma di profili di qualità chiari ed accessibili, riferiti a comuni, scuole e classi. Il suo ruolo è quello di sostenere iniziative fondate sull'evidenza, e si focalizza sulla messa a disposizione continua di programmi di sviluppo di competenze a partire da problemi. L'idea di fondo è quella che insegnanti, presidi e dirigenti distrettuali collaborino reciprocamente all'interno di comunità di apprendimento professionali. In poche parole, questo progetto è un programma di sviluppo nel quale le scuole operano in modo collaborativo come laboratori sociali volti a mettere in atto le idee della riforma della scuola danese, concentrandosi sulle condizioni *sine qua non* necessarie per il successo di qualsiasi pratica pedagogica: si tratta, evidentemente, di un esempio nel quale l'insegnante moderno è maestro di razionalità limitata.



Il Progetto educativo di istituto (PEI): un esempio di comunità di apprendimento

Rezio Sisini, direttore dell'Ufficio delle scuole comunali

| 21

Comunità di apprendimento

È risaputo come la qualità di una scuola dipenda in buona parte dalla cultura collaborativa che esiste al suo interno. L'istituto scolastico è un sistema complesso, abitato da diversi attori ed inserito in un contesto sociale e territoriale di cui deve tenere conto. Una Comunità che per poter funzionare non deve solo attivare mezzi di comunicazione efficaci ma deve anche recepire l'importanza di svilupparsi come un'unica entità in cui le proprie componenti si identificano e dove crescono sia in quanto collettività, sia in quanto individui. Una scuola vissuta come comunità che apprende, identificando e facendo proprie delle dinamiche che possano regolare i processi di istituto. In questo contesto è importante che si costituisca una comunità professionale, formata dal corpo docenti e da quello amministrativo, che mettono in atto strategie collaborative per crescere assieme. Esiste anche un terzo livello: quello della classe intesa come la comunità in cui gli allievi vivendo insieme dinamiche, relazioni, esperienze crescono e sviluppano competenze disciplinari e trasversali.

Lo scopo della Comunità è quella di agire per condividere, acquisire, trasmettere e rinnovare il sapere e le competenze sia nella sua componente "adulta" sia in quella dei discenti.

Si tratta di premesse fondamentali per sviluppare il concetto di scuola inclusiva, vissuto da una Comunità che decide di accettare la sfida che la diversità pone e dove le diverse situazioni individuali vengono riconosciute e valorizzate evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza.

Il Progetto educativo d'istituto

In quest'ottica risulta basilare dotarsi di strumenti che favoriscano la progettazione di "futuri ricchi di senso" e che indichino gli orizzonti a cui mirare per crescere assieme. Particolarmente indicati a tale scopo si sono rivelati due strumenti sviluppati nella scuola media ticinese negli ultimi decenni: il *Dispositivo di analisi, autovalutazione e sviluppo dell'istituto scolastico* e il *Progetto educativo di istituto*. Infatti una Comunità di apprendimento nasce attraverso la conoscenza approfondita del contesto in cui si sviluppa così come la definizione di una strategia, delle strutture necessarie per la sua evoluzione e del monitoraggio delle attività e dei risultati.

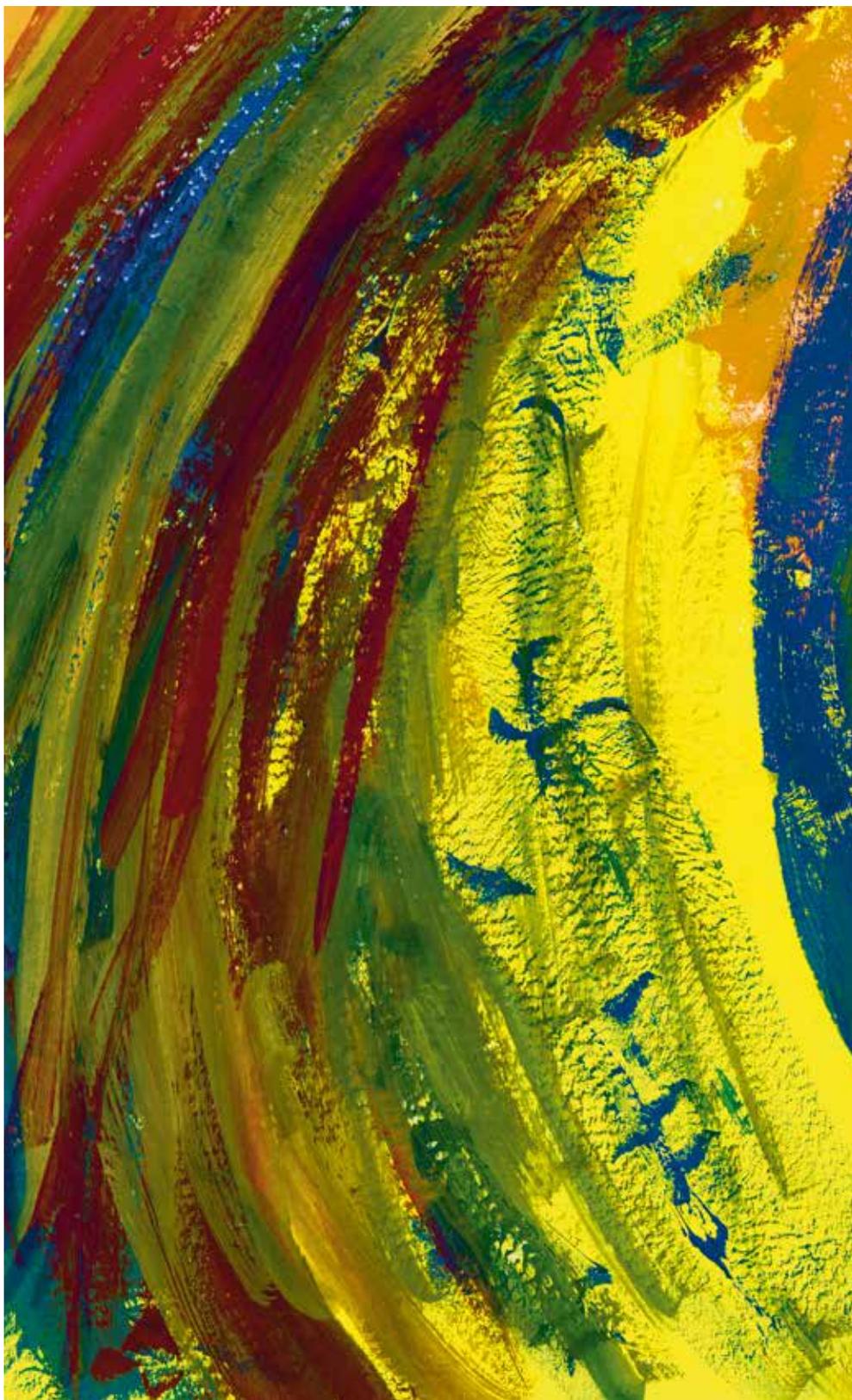
Un percorso complesso che deve coinvolgere tutte le parti in un confronto sui temi comuni allo scopo di de-

finire l'identità della sede, che dovrà essere assunta collegialmente per tradurla nella quotidianità.

Come si evince da quanto detto occorre che l'istituto scolastico si ponga in un'ottica di cambiamento di paradigma dove l'istituzione scuola si interroga, cercando di evidenziare i suoi punti forti e quelli che presentano delle criticità in una riflessione collettiva, in cui "fare Comunità" diventa una modalità di azione dove tutte le opinioni hanno uguale valore e devono essere considerate in un'ottica di miglioramento. È una fase importante, che non può essere trascurata o episodica, ma che deve avere una impostazione sufficientemente scientifica per permettere di convincere tutti della sua utilità ed ottenere risultati tangibili e sufficientemente corretti per impostare il lavoro successivo. Lo scopo ultimo è quello di creare un profilo dell'istituto scolastico dove vengono studiati vari ambiti: i processi di insegnamento e apprendimento, l'ambiente e il clima di lavoro, l'organizzazione e la gestione dell'istituto, l'infrastruttura, le relazioni interne ed esterne alla scuola, eccetera. Un profilo che permetta di evidenziare gli ambiti su cui concentrare il lavoro della Comunità negli anni.

A questa fase di indagine deve far seguito un lavoro di elaborazione dei dati raccolti allo scopo di evidenziare gli ambiti ritenuti critici in un documento che possa esplicitare la "visione" dell'istituto scolastico esprimendo dei concetti che possano essere tradotti nella pratica; si tratta quindi di concepire il Progetto educativo di istituto che caratterizzerà l'azione dell'istituto negli anni successivi. Il lavoro di analisi intrapreso attraverso il Dispositivo di analisi, autovalutazione e sviluppo dell'istituto scolastico viene approfondito e sviluppato dal corpo docenti alla ricerca delle modalità ritenute più adatte; quindi non più coinvolgendo tutte le parti ma curando adeguatamente l'informazione che deve essere costante e capillare.

Il ruolo principale di questo lavoro di analisi viene interpretato dalla Direzione dell'istituto che assume la funzione di vero motore del cambiamento, orientato verso un costante miglioramento dell'istituto stesso. Ma la Comunità di apprendimento, per condurre il progetto, ha bisogno del supporto di un'entità esterna che possa fungere da "amico critico" con lo scopo di stimolare la riflessione riguardo alle modalità di conduzione del lavoro di analisi. Particolarmente interessante a questo proposito si è rivelato l'approccio regolato da un'attività di intervizione tra sedi impegnate



nella stesura di un Progetto educativo d'istituto. Periodicamente il direttore e il vicedirettore di un istituto scolastico partecipano ai lavori del gruppo operativo dell'altra sede per realizzare un accompagnamento critico con lo scopo di evidenziare gli aspetti più delicati ed indurre un adeguamento in itinere dell'impostazione delle modalità di lavoro. Uno scambio proficuo che permette alle due sedi di agire in un'ottica di crescita e rafforzamento della Comunità di apprendimento. Un apprendere agendo sulla realtà scolastica, analizzando i diversi ambiti che compongono la complessa realtà della sede, definendo le "azioni" da intraprendere negli anni successivi coinvolgendo le diverse componenti che determinano il vissuto scolastico: i docenti, gli allievi e i genitori. Un lavoro di insieme che attraverso riflessioni e approcci basati sul confronto permette alle diverse componenti di studiare assieme i cambiamenti da attuare. Nasce così un'identità di sede fondata sui bisogni tangibili della sede stessa analizzati partendo dai dati raccolti direttamente sul terreno e non solo basati su concetti teorici ricavati dalla letteratura specializzata.

Tale modalità di lavoro verrà tradotta in modo naturale anche nelle aule, nel processo di insegnamento-apprendimento che vedrà i docenti e gli allievi agire in un'ottica di "lavoro assieme", dove il docente si pone a fianco dell'allievo per studiare assieme situazioni problema e trovare delle soluzioni applicando le conoscenze acquisite precedentemente. In questo modo l'allievo acquisisce delle competenze disciplinari e trasversali che gli permettono di costruire un percorso di apprendimento efficace assieme ai compagni e al proprio docente, che diventa un facilitatore, un appoggio prezioso che svolge un ruolo di supporto all'attività di scoperta condotta dall'allievo stesso.

La costruzione del Progetto educativo di istituto viene condotta quindi attraverso un lavoro di Comunità che apprende grazie a modalità di riflessione e di ricerca, affrontando i diversi ambiti che caratterizzano il lavoro scolastico: l'ambito didattico-pedagogico, l'ambito professionale e quello legato al funzionamento dell'istituto. Anche in questi casi l'approfondimento non avviene in modo asettico attraverso l'applicazione di concetti teorici, bensì si basa per esempio su uno studio condotto dai e tra i docenti per determinare gli approcci didattici atti a permettere agli allievi di raggiungere risultati scolastici adeguati alle proprie capacità; quindi a permettere agli allievi deboli di

raggiungere obiettivi minimi ed agli allievi più forti di perseguire obiettivi di sviluppo che consentano loro di sfruttare efficacemente le proprie competenze.

Attorno al Progetto educativo d'istituto si coalizzano anche altri profili che permettono di ampliare la Comunità di apprendimento professionale: gli esperti di materia, gli ispettori, gli operatori dei servizi attivi sul territorio e i politici. Ognuno, attraverso la messa a disposizione delle proprie competenze, concorre alla crescita della Comunità educativa, la quale si sviluppa anche verso l'esterno, consapevole dell'importanza che il territorio esercita sulla Comunità.

La stesura del Progetto educativo d'istituto, oltre a definire gli obiettivi e le azioni da intraprendere per raggiungerli, deve dare precise indicazioni sui tempi di attuazione e illustrare gli indicatori e i criteri di riuscita. Infatti un aspetto importante che permette la crescita della Comunità è la valutazione dei percorsi che deve essere chiara e ben pianificata in modo da poter procedere alla valorizzazione dei risultati raggiunti attraverso procedure di ricerca-azione che possano perpetuare modalità di lavoro orientate ad una costante crescita della Comunità di apprendimento.

Un Progetto educativo d'istituto dovrebbe essere rinnovato ogni cinque anni perché la messa in atto di buone pratiche atte a migliorare i diversi aspetti che caratterizzano gli ambiti scelti permette di concentrare l'attenzione verso altri ambiti altrettanto importanti, degni di essere trattati secondo un approccio che negli anni caratterizzerà l'azione della Comunità d'apprendimento orientata al miglioramento della qualità dell'istituto scolastico.



La Comunità di Apprendimento Professionale dei Tutor per l'uso delle risorse digitali

Giuseppe Laffranchi, docente di Chimica al Liceo di Bellinzona, collaboratore scientifico del CERDD, responsabile e coordinatore del progetto Tutor RD SMS

| 25

Un'esperienza nelle scuole medie superiori del Canton Ticino

Note

1
Martine Leclerc e Jean Labelle, «Au coeur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés», *Éducation et francophonie* XLII, n. 2 (Automne 2013): 1–2, www.acef.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf

2
Shirley M. Hord e William A. Sommers, *Leading professional learning communities: voices from research and practice* (Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2008).

3
Rick DuFour, «What is a professional learning community?», *Educational Leadership* 61, n. 8 (2004): 6–8.
Rick DuFour, «Work together: But only if you want to», *Phi Delta Kappan* XCII, n. 5 (2011): 57–61.

4
Bruce W. Tuckman, «Developmental Sequence in Small Groups», *Psychological Bulletin* 63, n. 6 (1965): 384–99.

5
Per le descrizioni delle cinque fasi di sviluppo si rimanda a: «The Five Stages of Project Team Development - PM Hut», www.pmhut.com/the-five-stages-of-project-team-development. La quinta fase consiste essenzialmente con la conclusione di un progetto e con la conseguente dissoluzione consenziente del gruppo di lavoro.

6
Ibidem.

7
Gabi Reinmann, «Instructional Design Skript für universitäre Veranstaltungen zum E-Learning/ Blended Learning in der Aus- und Weiterbildung» (Ausburg, gennaio 2006), p. 133.

8
Sabine Seufert, Marina Moisseeva, e Reinhold Steinbeck, «Virtuelle Communities gestalten», in *Handbuch E-Learning*, Deutscher Wirtschaftsdienst (Köln: A. H. Wilbers, 2002), p. 8.

Diversi autori hanno segnalato come sia necessario offrire delle opportunità collaborative all'interno della scuola, che permettano agli insegnanti di condividere le loro riflessioni e risolvere insieme i problemi legati all'attività professionale. Il fine è di perfezionare costantemente le pratiche pedagogiche affinché gli allievi possano ottenere risultati migliori. Questi ricercatori concordano sull'influenza positiva del lavoro collaborativo delle *Comunità di Apprendimento Professionale (CAP)* sull'implementazione delle riforme scolastiche, sullo sviluppo delle pratiche professionali nella scuola, nonché sulla riuscita degli allievi¹.

Basandosi su una ricerca di quindici anni, Hord e Sommers² hanno definito la Comunità di Apprendimento Professionale sulla scorta di cinque caratteristiche peculiari:

1. Una visione, dei modelli di riferimento e dei valori comuni
2. Una *leadership* condivisa che prevede un sostegno costante e un coinvolgimento di tutti i membri della comunità nelle prese di decisione
3. Un apprendimento collettivo per rispondere efficacemente ai bisogni diversificati degli allievi
4. Condizioni fisiche e umane che rendono efficace il lavoro di concertazione
5. Una condivisione delle pratiche professionali, come pure la diffusione delle esperienze che portano alla revisione degli interventi alla luce degli approcci riconosciuti come altamente efficaci.

DuFour³ ha completato queste caratteristiche, definendo che la Comunità di Apprendimento Professionale deve inoltre essere in grado di:

1. assicurarsi che tutti gli allievi apprendano;
2. sviluppare una cultura della collaborazione che punti a un miglioramento della scuola;
3. mettere l'accento sull'apprendimento e sulla riuscita degli allievi, in modo che le decisioni prese dagli insegnanti siano basate su degli accertamenti concreti (prove).

Bruce Tuckman ha proposto nel 1965 un modello⁴ che descrive l'evoluzione di un gruppo di lavoro attraverso quattro fasi di sviluppo e secondo il quale il gruppo, a partire dalla sua nascita, può raggiungere uno stadio nel quale la sua azione perviene alla massima efficacia, producendo risultati di alta qualità. Le quattro fasi di sviluppo sono designate (nell'ordine) con i seguenti termini inglesi: *Forming* – *Storming* – *Norming* – *Per-*

forming. Nel 1977 Tuckman e Jensen hanno aggiunto una quinta fase designata con *Adjourning*⁵.

Esistono degli indicatori che permettono di verificare quando un gruppo ha raggiunto una fase di sviluppo performante (*Performing*) e un'azione particolarmente efficace⁶: una comunicazione chiara tra i membri del gruppo; delle sessioni di brainstorming regolari; un consenso all'interno del gruppo; una impostazione del lavoro di gruppo basata sulla risoluzione dei problemi; un impegno nel progetto e un senso di responsabilità dei membri del gruppo; degli incontri regolari del gruppo efficaci e inclusivi; degli scambi di consegne tra i membri del gruppo.

Online-Community è un termine inglese generale, il quale sta a indicare che l'apprendimento collaborativo non avviene in uno spazio fisico, bensì in uno virtuale nella rete⁷. All'interno di questa categoria generale, Seufert, Moisseva e Steinbeck hanno proposto una classificazione delle online-community⁸, distinguendo i diversi campi di azione delle comunità. Tra queste ultime figurano le *Communities of Practice* che per certi versi, dati i loro obiettivi specifici (condivisione di idee, visioni e conoscenze; apprendimento collaborativo; supporto reciproco in ambito lavorativo), pur differenziandosi, si avvicinano alle caratteristiche delle comunità professionali.

Questi autori propongono un modello a cinque fasi di sviluppo che presenta delle forti analogie con il modello proposto da Tuckman. Nel modello di Seufert et al. si distinguono: *Phase 1 Pre-Implementierung*, *Phase 2 Implementierung – Interessenten anziehen*, *Phase 3 Etablierung und Förderung der Online-Community – Teilnahme fördern*, *Phase 4 Kontinuierliche Weiterentwicklung – Loyalität schaffen*, *Phase 5 Nachhaltigkeit*.

In particolare, sottolineiamo come le fasi 4 e 5 rappresentino delle tappe di maturità nel contesto evolutivo della comunità, in quanto sono contraddistinte da una raggiunta autonomia dei membri rispetto alla leadership (moderatore della comunità) e da un regime di sostenibilità per quanto riguarda la creazione del sapere collettivo. In questo senso queste fasi si avvicinano alle caratteristiche della fase di *Performing* individuata dal modello di Tuckman.

L'obiettivo centrale del progetto *Tutor per l'uso didattico delle risorse digitali nelle Scuole Medie Superiori (Tutor RD SMS)* è di implementare l'uso di una piattaforma didattica in rete (*Moodle*), di un servizio di



cloud computing (Officina) e delle risorse digitali (RD) per offrire la possibilità ai docenti delle SMS di sperimentare nuovi approcci didattici e nuove forme di lavoro collaborativo.

La prospettiva è la diffusione di esperienze nel campo delle applicazioni didattiche delle risorse digitali, così come la condivisione delle buone pratiche al fine di perfezionare costantemente i processi d'insegnamento/apprendimento e di facilitare l'attività didattica degli insegnanti.

Per raggiungere questi obiettivi, nell'anno scolastico 2015-2016 è stata istituita una *Comunità di Apprendimento Professionale* che comprende un coordinatore del progetto, 1-2 docenti SMS rappresentanti per ogni sede e un amministratore di *Moodle* e *Officina*. Per individuare e coinvolgere i membri della comunità, chia-

mati *Tutor per l'uso didattico delle risorse digitali nelle SMS (Tutor RD SMS)*, si è definito un profilo specifico del Tutor. Sulla base di questo profilo, ogni direttore SMS ha individuato nel corpo docenti della propria sede dei possibili candidati al ruolo di Tutor RD SMS e li ha coinvolti nel progetto attraverso un invito a parteciparvi in qualità di rappresentante di istituto.

In seguito all'istituzione della comunità dei Tutor RD, il responsabile del progetto e coordinatore dei lavori guida la comunità attraverso un sostegno costante, mirando a un coinvolgimento di tutti i membri nelle decisioni e invitando ognuno a una partecipazione attiva.

La formazione dei Tutor RD avviene attraverso una decina di incontri plenari periodici distribuiti su tutto l'anno scolastico 2015-2016. In tali incontri la comunità ha pure modo di discutere criticamente le pratiche

Jamila Rickenbach

4° anno di Grafica – CSIA



Thi Xuan Huong Nguyen
4° anno di Grafica – CSIA

sperimentate e ideare nuove strategie d'intervento. L'apprendimento collettivo e collaborativo procede di pari passo anche a distanza, sfruttando gli strumenti in rete *Moodle* e *Officina*. Oltre a questi incontri plenari, sono previste delle riunioni mirate in sede tra il coordinatore del progetto e i Tutor di un istituto per una consulenza specifica e/o per problemi specifici della sede. Il modello operativo basato sulla comunità dei Tutor RD viene poi implementato e replicato in itinere in ogni sede SMS, creando delle comunità locali organizzate attorno alla figura del Tutor RD di sede, ognuna delle quali è costituita di insegnanti dell'istituto che apprendono ad usare le risorse digitali nell'insegnamento, condividendo ed elaborando in modo collettivo delle pratiche didattiche volte a migliorare i risultati scolastici degli allievi.

La sostenibilità del progetto è garantita attraverso l'aggiornamento continuo dei Tutor RD e degli insegnanti di ogni sede. Tale apprendimento collettivo e collaborativo ha come effetto finale un continuo perfezionamento dei processi d'insegnamento/apprendimento

che hanno quale obiettivo ultimo una migliore riuscita dell'allievo.

In definitiva si tratta di garantire che nel tempo la comunità dei Tutor RD e quelle locali delle sedi SMS entrino in un regime che permetta loro di ridefinirsi continuamente, adattandosi ai bisogni dell'ambiente in cui operano, nell'ottica di un costante perfezionamento delle strategie didattiche. In questo senso, le forme mature e sostenibili di tali comunità di apprendimento professionale sono rappresentate da una rete di relazioni tra insegnanti, i quali – attraverso processi permanenti di creazione, di trasformazione e di perfezionamento delle pratiche didattiche – sostengono e rigenerano in continuazione le attività didattiche del contesto scolastico in cui operano.



L'esperienza della comunità di apprendimento professionale nella formazione continua

Claudio Della Santa, responsabile della formazione continua del Dipartimento
formazione e apprendimento (DFA-SUPSI)

Docente, un mestiere da lupi...

Quante volte, con forme, emozioni e toni diversi si esprime quest'idea nei corridoi delle scuole. Il docente a lezione sembra inevitabilmente solo. Dal momento in cui chiude la porta dell'aula il mondo si riduce a tre faticose dimensioni: docente (uno), allievi (molti) e saperi (molti e apparentemente in aumento). Una triangolazione complessa che può assumere infinite sfumature celando enormi risorse e, a volte, purtroppo, grandi difficoltà. Alla fine della lezione, quando si riapre la porta, ognuno di questi elementi diviene un portatore di reti di relazioni che introducono nuovi aspetti da considerare e gestire nel proprio mestiere (istituzionali, culturali, relazionali, eccetera) che possono aumentare o ridurre, a dipendenza dei casi, l'isolamento del docente nell'esercizio delle sue funzioni.

La formazione continua rappresenta un'occasione per riappropriarsi di un'identità collettiva in cui trovare risposte alle sollecitazioni della scuola, approfondire temi di interesse personale, scoprire, soddisfare la curiosità, e molto altro. Uno spazio che però in molte delle sue accezioni passate (perfezionamento, sviluppo professionale, *Fortbildung*, aggiornamento) si apre e si chiude nel respiro di un corso, lasciando tornare il docente alla propria sede e alle proprie attività.

Tra la teoria e la pratica...

Il corso di aggiornamento, vissuto come lezione o momento teorico, risponde inevitabilmente solo parzialmente e generalmente alle esigenze specifiche e contestualizzate di un docente. È tuttavia spesso un momento accattivante e ricco di suggestioni: il docente ne può uscire con tante belle nuove idee in testa e nel cuore, con la volontà di tradurle in altrettanti gesti professionali consapevoli e integrati nel proprio modo di lavorare. Una traduzione difficile e complessa: una teoria, bella e perfetta, di fronte alla realtà spesso si sporca e perde sostanza; la realtà è sempre più impellente, urgente, sembra poco modificabile, impermeabile. L'integrazione nella pratica professionale di nuovi saperi, acquisiti in un contesto lontano e distaccato dal luogo in cui si lavora, è un passaggio cruciale e frutto di un processo fatto anche di compromessi, riflessioni, conquiste e, a volte, rinunce. Percorso in cui il docente non sempre è accompagnato.

C'è modo e modo di insegnare... e di apprendere

In realtà, il corso di formazione continua inizia ancor prima dell'iscrizione, quando si scorre la lista delle offerte formative. In quel momento, il docente compie un'autovalutazione di sé, della propria professione e del contesto in cui opera. Il corso dovrebbe costituire la risposta ai bisogni formulati in quel momento: è dunque un momento di comprensione, frutto di una riflessione più o meno esplicita sulla propria realtà professionale. Allo stesso modo, il corso non finisce quando ci si congeda, al contrario solo allora si deciderà se le parole spese dal relatore diverranno lettera morta o pratica viva. Infine, anche il docente che compie con successo questi tre passi fondamentali dovrà nel tempo confrontarsi con i colleghi alla diversità degli allievi (nel loro modo di apprendere, di comportarsi, di essere motivati) e delle classi (del clima, delle regole implicite ed esplicite, eccetera). Alla fine, il docente arricchisce la propria pratica solo se trova le giuste risposte alle domande che si è posto, fruisce dei contenuti del corso e delle riflessioni scaturite e, rielaborando le novità, riesce a integrarle nella propria pratica professionale, mantenendole e maturandole nel tempo. Solo a queste condizioni la formazione è veramente... continua!

Disegnare la formazione continua

Per sostenere questo processo, la formazione continua deve "allargare le braccia" e accogliere ognuno dei momenti di formazione professionale descritti poc'anzi in uno spazio formativo adeguato. Configurare parte della formazione continua sul modello delle Comunità di apprendimento professionale (CAP) rappresenta una possibile soluzione. Le CAP rendono l'autovalutazione dei propri bisogni formativi più precisa, permettono una migliore declinazione delle nuove conoscenze nella propria pratica professionale e favoriscono la costituzione di una rete sociale competente e duratura sul tema che si vuole approfondire. Non solo, offrono ulteriori benefici per l'allievo, il docente e l'istituzione: «les chercheurs font actuellement consensus pour affirmer l'influence positive du travail en communauté d'apprentissage professionnelle tant sur l'implantation de réforme éducative (Edward, 2012), sur le développement de l'expertise au sein de l'école (Hord et Sommers, 2008) que sur la réussite des élèves»¹.

Note

¹ http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf



Cristina Dominguez Alves
4° anno di Grafica – CSIA

Un ciclo virtuoso dunque, a cui si potrebbe probabilmente aggiungere che un maggior coinvolgimento nella propria formazione e un aumento d'efficacia nella propria azione professionale equivalgono a una migliore soddisfazione.

La formazione continua è una comunità di apprendimento?

Secondo Perrenoud, uno degli obiettivi fondamentali della formazione continua è quello di favorire il processo di professionalizzazione dell'insegnante², che si concretizza essenzialmente nella capacità di rispondere in maniera efficace e nel rispetto di un codice deontologico alla complessità e all'estrema variabilità delle situazioni a cui si è confrontati. Nessuna macchina, procedura o manuale può sostituire l'arte dell'insegnamento praticata da un docente-professionista consapevole. Le CAP incoraggiano questo processo e, in ultima analisi, l'autonomia del docente.

Nell'ultimo lustro, la formazione continua ha mutato volto: sempre di più l'offerta formativa è strutturata in percorsi (per esempio i *Certificate of Advanced Studies*) che permettono al docente di fruire del singolo corso e, al contempo, approfondire la tematica in una formazione organica, complementare e certificata. Questa nuova architettura della formazione ha permesso il progressivo emergere e l'integrazione di Comunità di Pratica e di forme di Comunità di Apprendimento in questi dispositivi formativi. Il corso di formazione continua diviene un'opportunità per condividere valori, visioni, conoscenze e strumenti operativi, predisponendo gli elementi fondanti per il buon funzionamento delle comunità citate. È quanto già sta accadendo in alcuni percorsi formativi che favoriscono l'emergere all'interno del corso stesso di comunità di pratica o di apprendimento. Da attore della propria formazione, il docente assume così il ruolo di co-autore e il corso diventa un momento co-costruito assieme ai formatori-accompagnatori e agli altri docenti. La responsabilità della formazione continua e della sua efficacia diventa condivisa, coinvolgendo il docente in prima linea e rendendolo responsabile della qualità dei contenuti, trasformando il formatore nel garante della funzionalità di un processo di condivisione e di crescita professionale.

La formazione continua può inoltre assumere altre forme: dalla supervisione all'intervisione, dall'auto-valutazione ai corsi basati sulla didattica *Problem based*

learning, e infine proporsi come ricerca-azione o ricerca-formazione. In tutte queste modalità si accorda una notevole importanza a diversi aspetti fondanti delle CAP, come la stretta dialettica tra ricerca e applicazione³, il va-e-vieni ricorsivo e frequente tra pratica e teoria, la continua pratica riflessiva. Esse favoriscono infine la condivisione e la creazione di un ventaglio di strumenti facilitandone la generalizzazione e la trasferibilità.

La discontinuità che può vivere il docente rispetto ai corsi di formazione continua si attenua fino a sparire: apprendere all'interno delle CAP permette di sviluppare le tematiche desiderate rimanendo strettamente legati al contesto e declinando costantemente la discussione ai propri bisogni. Il docente si inserisce così in un percorso formativo e professionale che considera, oltre ai contenuti, anche il processo della loro integrazione nella pratica professionale. La presenza di un formatore-accompagnatore che garantisca la funzionalità del processo costituisce la cornice che dà valore e coerenza all'insieme del lavoro svolto.

Docenti che in passato hanno già vissuto l'esperienza delle CAP nell'ambito della formazione continua evidenziano quanto abbiano un ruolo rassicurante (e a volte normalizzante delle proprie incertezze) lo scambio e la riflessione sulle buone pratiche e sulle difficoltà connesse all'esercizio della professione, quanto sia motivante lavorare in una dimensione di équipe con spazi, ruoli, tempi e risorse adeguate alle richieste formative, e, non da ultimo, quanto sia arricchente e oggettivante poter approfittare delle diversità di esperienze, sguardi e soluzioni che emergono grazie a questo tipo di lavoro. È estremamente interessante il fatto che tali affermazioni siano valide sia per docenti ai primi anni di esperienza, sia per chi ha già uno o più decenni di lavoro alle spalle: da prospettive differenti, le CAP permettono di (ri)mettere in moto un processo collaborativo con molte sfaccettature.

Insomma, la formazione continua può sfruttare la sua flessibilità legislativa, logistica e in termini di risorse umane, per permettere la co-esistenza di diversi modelli formativi, dal tradizionale corso breve alle CAP, dando la possibilità al docente di viverli come elementi complementari che si nutrono l'un l'altro e offrono percorsi formativi sempre più personalizzati.

Note

2 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html

3 <http://www.crifpe.ca/download/verify/146>



Una società che impara. Brevi accenni di una teoria dell'apprendimento sociale

Sandro Cattacin, ordinario di sociologia all'Università di Ginevra,
Direttore dell'Istituto di ricerche sociologiche

“*La colère, ça fait vivre; quand t’es plus en colère, t’es foutu!*” Richard Bohringer

Sappiamo che imparare è difficile e che si imparano anche cose che starebbero meglio nel dimenticatoio. Ciò che si ricorda meglio è legato alle emozioni¹. L’essere derubati, per esempio, ma anche l’ascoltare una lezione nella quale l’insegnante propone esempi divertenti sono momenti che restano impressi nella nostra mente. L’emozione connessa ad un’esperienza è senza dubbio un importante motore di apprendimento che la scuola utilizza creando una relazione tra il riconoscimento e l’impegno degli allievi.

E sono anche le emozioni che si provano di fronte a voti buoni e meno buoni che spesso sono alla base di sforzi di apprendimento. In questo ambito, è importante sottolineare che le emozioni negative (vergogna, tristezza, paura) – la morte di una persona, la perdita di denaro, uno spavento – sembrano avere un effetto più forte sulla persona di quello prodotto da emozioni di segno opposto: l’incontro con una persona simpatica o trovare qualche moneta per strada (Elster, 1985)².

Le emozioni non sono però sufficienti per innescare una dinamica di apprendimento. Ci si ricorda della situazione che ha emozionato, ma ci si dimentica del perché. Ci si ricorda dell’insegnante divertente, ma non di quello che ha insegnato, si rammentano i buoni voti in latino senza saperne più una parola. Fatto sta che l’emozione non basta per imparare. Senza ricordare tutta la teoria dello sviluppo di Jean Piaget (2002 [1923]), possiamo sottolineare, con lui e con altri, che l’apprendimento inizia da uno stimolo (per esempio un’emozione legata al nuovo o alla persona che sta parlando), ma si concretizza con la ripetizione e l’adeguamento tra il contenuto e la persona, per non dire personalità o identità: assimilare e accomodare sono i termini utilizzati da Piaget quando si riferisce all’apprendimento che diventa automatico o si struttura con l’utilizzo. Si agisce senza pensare.

L’apprendimento collettivo

La maniera di imparare di un collettivo non è tanto diversa. Anche in questo caso, tutto nasce da emozioni e, quasi sempre, da emozioni negative. Nella Germania dell’Ottocento, per esempio, è chiara la percezione della mancanza di una nazione affermata e si discute con rabbia la supremazia della Francia e della Russia. Tra repubblicani e reazionari si radica la *voglia di na-*

zione come risposta al proprio timore nei confronti delle potenze che circondano un paese ancora fortemente marcato dai regionalismi. L’apprendimento collettivo ha luogo in questi club d’incontro politici nei quali si condividono le stesse analisi. Nell’apprendimento collettivo in questi club si trasforma, infatti, il sentimento di inadeguatezza della struttura politica della Germania dell’Ottocento all’interno del concerto delle nazioni in piani politici.

Klaus Eder (1985) vede in questa fase storica l’inizio e la spiegazione del nazionalismo esasperato che si installerà poi in Germania. La sua ipotesi è che, in queste cerchie politiche che avvertono la debolezza del paese, si impari ad argomentare e a giustificare la necessità di una Germania-nazione forte. L’emozione individuale, poi condivisa, si struttura in azione – questo è apprendimento collettivo.

I ragionamenti saranno formulati al di fuori di un confronto politico o di uno spazio pubblico e resteranno confinati in cerchie chiuse. Senza contraddittorio, si sosterrà quindi che sono gli Ebrei o sono certe nazioni che impediscono alla Germania, con il suo popolo forte, di imporsi come meriterebbe. Questa chiusura fa sì che l’apprendimento resti limitato a determinate cerchie che imporranno poi, con la forza, il loro credo al resto della nazione. Eder qualifica questo apprendimento come *patologico* (1985: 32) in quanto crea una realtà sociale, senza confronto pubblico. Ed è anche patologico perché impone la supremazia di un gruppo e di un’ideologia a tutti e soprattutto alle minoranze.

Un processo di apprendimento collettivo che non sia patologico deve avere come conseguenza una maggiore forza di inclusione del collettivo ed una minore discriminazione nei confronti di comportamenti che non danneggiano la società (Honneth, 2004). Il caso della votazione contro i minareti in Svizzera è un esempio, certo, di voto democratico, dato che si realizza ciò che una maggioranza della popolazione auspica, ma nello stesso tempo esclusivo, contro le minoranze e contro i diritti fondamentali degli individui – e in questo senso patologico.

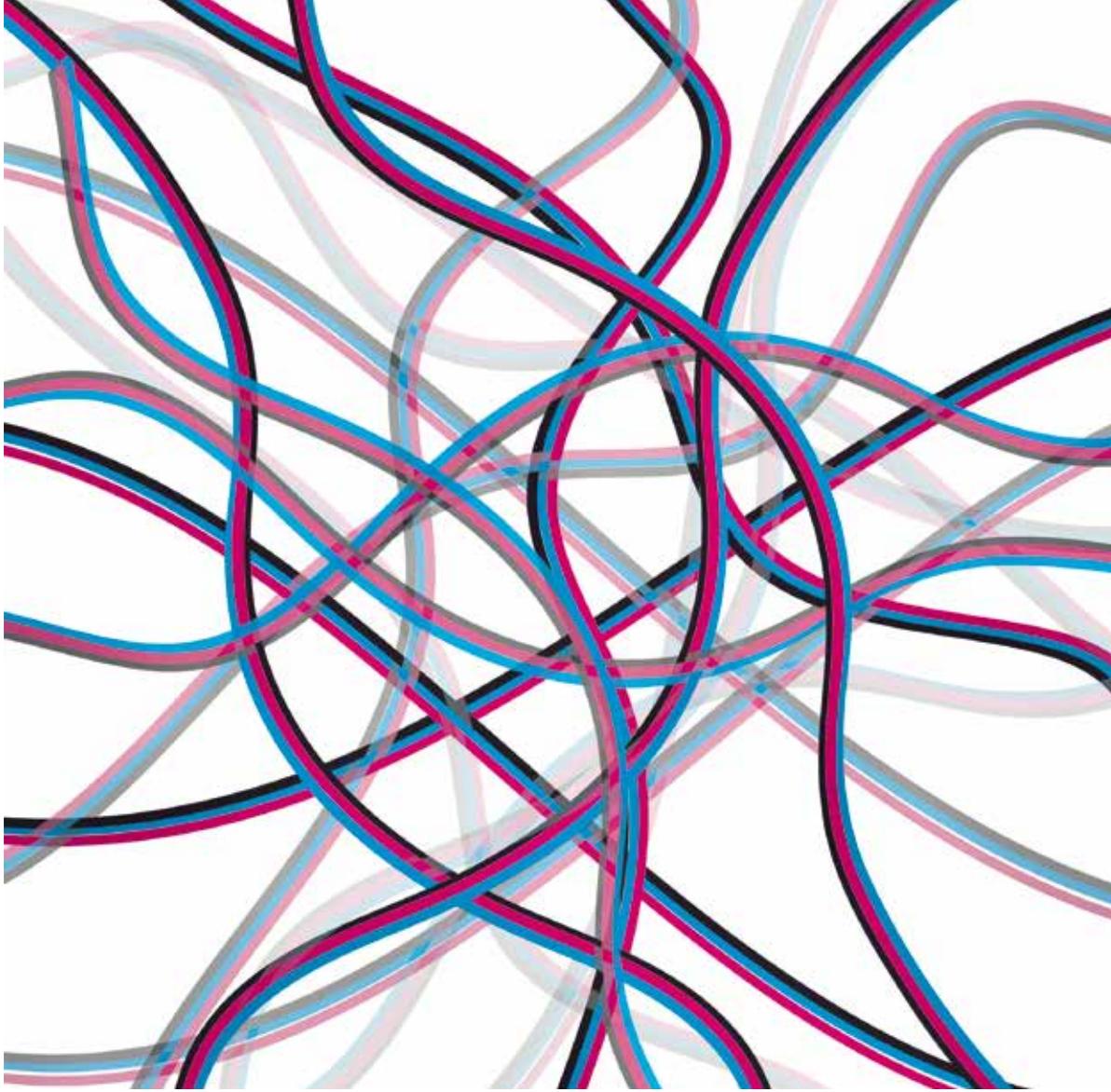
Un altro caso di apprendimento collettivo, che si può considerare democratico, è descritto da Marta Roca i Escoda in tutt’altro contesto (Roca i Escoda, 2010). Roca traccia la storia della lotta per il Pacs³ a Ginevra. Il sentimento di ingiustizia che una coppia omosessuale vive quotidianamente la spinge a rendere pubblica la sua situazione, sfidando l’istituzione del matrimonio e

Note

¹ Questo si spiega col fatto che le emozioni e l’apprendimento sono situati all’interno del cervello, nella stessa zona (Trigwell et al. 2012).

² Esiste una spiegazione antropologico-genetica convincente su questa questione: per garantire la sopravvivenza, è meglio ricordarsi di ciò che è pericoloso piuttosto che di ciò che ti rende felice (Lovibond et al. 2000).

³ Pacs sta per “pacte civil de solidarité”. Il Pacs è un atto legale che permette l’unione civile anche tra persone dello stesso sesso.



Elisa Perler
4° anno di Grafica – CSIA

proponendo la normalità di una coppia basata sull'amore. La solidarietà nei loro confronti aumenterà, così come le critiche. Nascerà un dibattito pubblico e i pro e contro al Pacs si confronteranno fino al voto parlamentare che darà, nel 2001, una maggioranza all'idea dell'unione civile tra coppie dello stesso sesso.

L'apprendimento societale

Nel caso del Pacs è una decisione pubblica, maturata nello spazio pubblico democratico, che produce un cambiamento nel modo di vivere e di gestire la società. Contrariamente alla risposta autoritaria, che è frutto dell'imposizione di un'opinione – John Rawls parlerebbe di oppressione (Rawls, 1993) –, la scelta del Pacs è democratica. E, contrariamente al caso in cui una maggioranza impone alla minoranza un unico tipo di convivenza, il Pacs aumenta l'inclusività della società plurale senza danneggiare nessuno. Non crea dunque sofferenza – e non può essere descritto come patologico.

Per restare nella logica dell'apprendimento individuale, si potrebbe dire che l'apprendimento collettivo corrisponde ad una fase di assimilazione, mentre il passaggio alla legge che vale per tutti, all'accomodamento, adeguato a una formazione socio-storica precisa.

In una maniera inimitabile, Hannah Arendt ha descritto questi processi di creazione democratica di leggi condivise, mettendo in evidenza che l'apprendimento collettivo nello spazio pubblico, che culmina in una specie di consenso o compromesso, si costituisce di un potere democratico forte nella sua legittimità, ma anche fragile, perché non istituzionale.

Questo potere, che Jürgen Habermas chiamerà, riferendosi a Arendt, *potere comunicativo* (Habermas, 1977), diventa però rilevante solo se trova una sua istituzionalizzazione, ossia, se si reifica in leggi e si trasforma in struttura – in altre parole, in apprendimento societale (Habermas, 1992).

La strutturazione dell'apprendimento

Il percorso verso la strutturazione è dunque fondamentale per liberare la società da problemi risolti e preoccupazioni condivise durante i processi di confronto comunicativo. L'apprendimento collettivo è un processo, non un risultato, è l'assimilazione che richiede l'accomodamento, che chiede il passaggio all'automatico, cioè alla consuetudine, per esempio, che ci si può legalmente unire anche se si è dello stesso sesso. Solo in questo modo le società possono voltare pagina ed avanzare su altri temi.

In un certo senso, è questo il viatico iniziato dall'illuminismo: creare una società sempre più rispettosa delle differenze individuali e degli stili di vita, sempre più attenta e democratica nel cercare, attraverso il confronto e il dibattito nello spazio pubblico, soluzioni condivisibili da una larga parte della popolazione, senza mettere a repentaglio l'esistenza di minoranze *ragionevoli*, come direbbe Rawls (1993).

Conclusioni

L'apprendimento collettivo nasce da emozioni condivise. L'aumento della disoccupazione, per esempio, può trasformarsi in movimento dei disoccupati se molti di loro cominciano a vedere la loro situazione non tanto come un problema individuale, ma come un evento esterno e quindi ingiusto. Condividere questa analisi è il punto di partenza di un movimento che trasforma l'emozione in rabbia. Diventa però solo un apprendimento collettivo quando la rabbia si trasforma, attraverso l'organizzazione, in strategia d'azione e quando esce dalla cerchia delle persone che condividono lo stesso destino e la stessa analisi; se, cioè, la questione della giustizia (la distribuzione del lavoro per esempio) viene posta pubblicamente come sfida morale alla società e a chi la gestisce (Cattacin e Minner, 2009).

Solo in quel momento nasce un discorso pubblico sulla questione e si forma un'opinione condivisa ed equilibrata, perché confrontata con tutti gli argomenti legittimi (dunque formulati in modo democratico e ragionevole)⁴. Questo consenso – che è un potere comunicativo – si può poi trasformare in apprendimento sociale, istituzionalizzandolo e stabilizzandolo – almeno per qualche tempo.

Ironicamente, i processi di apprendimento collettivo e sociale derivano in generale da emozioni che esprimono malessere più che benessere. Queste emozioni sono alla base di un miglioramento della convivenza e del rispetto del diverso. Come dire che una società dove tutti sono contenti non può essere che una dittatura che soffoca la critica – una società morta.

Note

4

Da lì l'importanza di uno spazio pubblico democratico e libero dal controllo di poteri privati (Habermas 2008).

Bibliografia

- Cattacin, Sandro e Minner, Frédéric (2009). *L'apprentissage sociétal. De la souffrance à la transformation d'une société*. Bern: Suhrkamp.
- Eder, Klaus (1985). *Geschichte als Lernprozess?* Frankfurt M.: Suhrkamp.
- Elster, Jon (1985). *Sour grapes: Studies in the subversion of rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, Jürgen (1977). "Hannah Arendt's Communications Concept of Power." *Social Research* 44(1): 3-24.
- Habermas, Jürgen (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2008). "Medien, Märkte und Konsumenten – Die seriöse Presse als Rückgrat der politischen Öffentlichkeit", in Habermas, Jürgen (a cura di). *Ach, Europa*. Frankfurt M.: Suhrkamp, p. 131-137.
- Honneth, Axel (2004). "Der Grund der Anerkennung. Eine Erwiderung auf kritische Rückfragen", in Honneth, Axel (a cura di). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt M.: Suhrkamp, p. 303-341.
- Lovibond, Peter F., Natasha R. Davis e Ailie S. O'Flaherty (2000). "Protection from extinction in human fear conditioning." *Behaviour research and therapy* 38(10): 967-983.
- Piaget, Jean (2002 [1923]). *Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Nestlé.
- Rawls, John (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Roca i Escoda, Marta (2010). *La reconnaissance en chemin: l'institutionnalisation des couples homosexuels à Genève*. Zürich: Seismo.
- Trigwell, Keith, Robert A. Ellis e Feifei Han (2012). "Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning." *Studies in Higher Education* 37(7): 811-824.



Comunità di apprendimento: un esempio in ambito medico

Olivia Pagani, direttore del Centro di Senologia della Svizzera italiana

Alberto Costa, presidente dell'advisory board e fondatore del Centro di Senologia della Svizzera italiana

Una delle rivoluzioni culturali più importanti degli ultimi dieci anni in ambito medico è stata la scoperta di quella che chiamiamo la multidisciplinarietà, cioè la necessità di unire competenze diverse per fronteggiare la complessità di diverse malattie, in primo luogo il cancro.

La medicina moderna ha infatti realizzato che sotto l'unica parola "cancro" in realtà noi comprendiamo moltissime malattie diverse, alcune sempre curabili, altre quasi sempre incurabili, alcune che richiedono solo un intervento chirurgico e altre che richiedono anche cure mediche (chemioterapia, ormonoterapia, terapie mirate) e cure con le radiazioni (radioterapia).

Questa complessità della malattia cancro ha prodotto (fortunatamente) una risposta altrettanto complessa da parte dell'oncologia (la branca della medicina che cura i tumori) e sono così nati i gruppi multidisciplinari in diversi Paesi (questa volta forse sono arrivati prima gli Europei degli Americani). Per gruppo multidisciplinare intendiamo una squadra di professionisti della salute (medici, ma non solo: anche infermieri, psicologi, assistenti sociali, etc.) con competenze diverse ma desiderosi di dare il meglio al paziente, integrando nel miglior modo possibile le loro conoscenze per produrre un programma ottimale di cure integrate.

Il nucleo centrale del gruppo multidisciplinare (in inglese tumour board) è costituito dai rappresentanti delle tre principali modalità di cura dei tumori e quindi da chirurghi, oncologi medici e radioterapisti. Ad essi si sono aggiunte altre discipline che svolgono un ruolo determinante. Pensiamo prima di tutto alla radiologia per la diagnostica con le immagini (radiografie tradizionali, TAC, risonanza magnetica), alla patologia (cioè allo studio delle cellule e dei tessuti con il microscopio), alla medicina nucleare (per la ricerca delle sedi colpite da tumore utilizzando sostanze radioattive, per esempio con la scintigrafia o la PET), eccetera.

Alle diverse discipline si accompagnano poi altre professionalità e la più importante fra di esse è quella infermieristica. Il cosiddetto "nursing dedicato" è un concetto molto importante dell'oncologia contemporanea perché riconosce il ruolo centrale dell'infermiere che segue un determinato tipo di pazienti e che si dedica ad essi sia professionalmente sia culturalmente.

Nella nostra esperienza di costituzione del Centro di Senologia della Svizzera italiana, centro promosso dall'EOC per la diagnosi e la cura dei tumori al seno, il ruolo dell'infermiera dedicata è stato fondamentale:

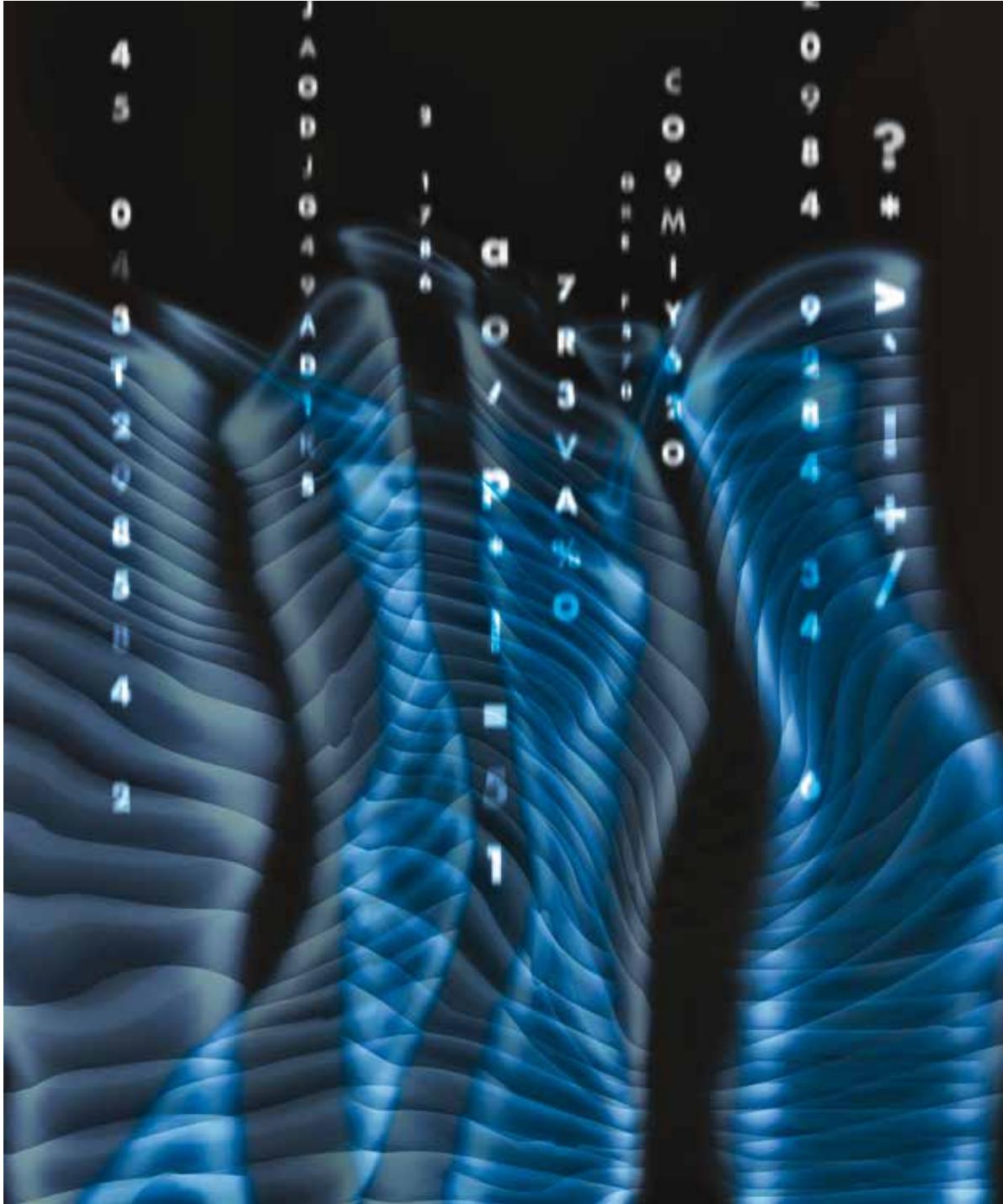
abbiamo compreso che era meglio che l'infermiera di senologia fosse una donna, che era essenziale la sua partecipazione alle riunioni collegiali e che era bene affidare a lei il difficile compito di interlocutore privilegiato della donna diventata improvvisamente paziente. Il tumour board settimanale – vera e propria comunità di apprendimento – diventa così il luogo d'incontro di diverse competenze e professionalità ma anche di conoscenza dei diversi caratteri e dei diversi approcci alla realtà: non solo infatti il gruppo comprende il chirurgo, il medico, l'infermiere, il radiologo, ma anche il leader, il pessimista, il "bastian contrario", l'entusiasta, etc. in un vasto ventaglio di personalità umane.

Nel gruppo di lavoro dedicato (il cosiddetto "core team") del Centro di Senologia (e ben presto anche in quello dedicato ai tumori della prostata) è stata inserita anche la figura dello/a psicologo/a, altrettanto dedicato a quella specifica patologia, per esperienza professionale ma anche per interesse scientifico-culturale. Lo psicologo, nel nostro caso una donna, affronta non solo il disagio delle pazienti, ma anche quello delle famiglie, a volte composte di bambini piccoli o genitori anziani da accudire.

Le competenze multidisciplinari disponibili in un centro di senologia e l'esperienza che deriva dal prendersi cura di un numero elevato di pazienti consentono di occuparsi anche di gruppi di pazienti con caratteristiche peculiari, per esempio le donne giovani che possono avere esigenze di pianificazione familiare interrotta dalla malattia, i pazienti di sesso maschile e le famiglie con predisposizione ereditaria.

Compito fondamentale di un centro di senologia è anche svolgere attività di ricerca per mettere a disposizione delle pazienti terapie sempre più innovative, mantenendo rapporti di collaborazione costanti e fruttuosi con la comunità scientifica nazionale e internazionale. Profetiche sono state in questo senso le parole del Prof. Veronesi, che noi tutti condividiamo: da decenni sostiene che "si cura meglio dove si fa ricerca".

Nella nostra esperienza dei tumour board EOC si è poi aggiunta una innovativa componente tecnologica che è quella della videoconferenza: la tecnologia audio-video oggi disponibile ha permesso di cominciare a svolgere le riunioni in connessione diretta e in tempo reale con un collegamento da tutti i nostri cinque ospedali (Civico e Italiano di Lugano, San Giovanni di Bellinzona, Beata Vergine di Mendrisio e La Carità di Locarno) moltiplicando così in modo rilevante il numero



dei professionisti coinvolti, le esperienze, le competenze e le possibilità di confronto costruttivo nell'interesse delle pazienti.

Allo stesso modo sono cresciute enormemente le occasioni di apprendimento perché mentre prima ogni medico e ogni infermiere (soprattutto i più giovani) avevano la possibilità di sentir discutere solo i casi clinici del loro ospedale, con l'introduzione della videoconferenza il numero di casi clinici si è quasi moltiplicato per cinque ed è quindi molto cresciuto, generando così una maggiore competenza in tempi assai più rapidi.

La discussione dei casi clinici in videoconferenza richiede che alcune regole fondamentali siano assolutamente rispettate: i casi devono essere descritti in anticipo e inviati a tutti perché ognuno li possa esaminare facendosi un'idea del procedere e preparandosi alla discussione; la parola va presa a turno e con molta attenzione alle pause per permettere a tutti di sentire quello che viene detto senza sovrapposizione di voci, le immagini radiologiche e diagnostiche in generale vanno presentate e commentate dagli operatori competenti.

Occorre infine, naturalmente, una figura di guida e coordinamento dalla leadership riconosciuta e rispettata, quasi indiscussa, per mantenere la compattezza della comunità di apprendimento e per valorizzare tutte le risorse ed energie umane presenti in essa. La leadership deriva in primo luogo dalla oggettiva competenza nel campo medico di riferimento, dall'obiettiva esperienza nel settore, dal riconoscimento esterno, anche internazionale, e dalla capacità di "coaching", cioè di tenere insieme il gruppo facendolo costantemente sentire protagonista di un progetto positivo e riconosciuto dalla società.

Il ruolo sociale di un centro di senologia si esercita anche promuovendo l'informazione sul tumore al seno a livello della popolazione, femminile e non solo, per sottrarre alla parola cancro il contenuto di fatalità che ancora sfortunatamente contiene. Il Centro di Senologia della Svizzera italiana si è impegnato costantemente, nei suoi primi dieci anni di vita, a sviluppare il concetto di diagnosi precoce, partecipando e appoggiando l'istituzione del programma di screening cantonale, a sviluppare cure di qualità sempre meno invasive e certificate sia a livello europeo sia svizzero, appoggiando costantemente il lavoro delle associazioni come Europa Donna che sono garanti dei diritti delle pazienti.

I prossimi dieci anni presenteranno nuove sfide legate all'evoluzione tecnologica, alla costante introduzione di terapie complesse e mirate, alla razionalizzazione dei costi che non dovrà compromettere la qualità delle cure. Il Centro di Senologia si sta preparando ad affrontarle consolidando il suo ruolo a livello cantonale per rappresentare un punto di riferimento in primo luogo per le pazienti ma anche per nuove generazioni di specialisti dedicati a questa malattia.



L'offerta formativa per l'acquisizione delle conoscenze linguistiche e delle competenze professionali di base per gli adulti in Ticino

Pepita Vera Conforti, ispettrice della formazione continua
e responsabile di progetti della Divisione della formazione professionale
Angela Cattaneo, ricercatrice presso il CIRSE-DFA (SUPSI)

| 41

Alcuni risultati dello studio "Anch'io faccio parte di..."

Introduzione

In questo articolo saranno presentati alcuni risultati emersi dallo studio condotto tra il 2013 e il 2015 dalla Divisione della formazione professionale (DFP)¹ su proposta del *Gruppo di lavoro interdipartimentale per la promozione delle competenze di base degli adulti* (GLinter), che si chiedeva quali fossero i principali aspetti motivazionali e i veicoli di accesso che animano la domanda di formazione nell'ambito dell'apprendimento di competenze linguistiche e/o formative di base nella popolazione adulta residente in Ticino.

Fin dall'inizio, le ricercatrici coinvolte nello studio sono state confrontate con un sistema particolarmente articolato e diversificato di offerte formative presenti sul territorio ticinese. Per questo motivo si è deciso di coinvolgere unicamente gli enti² che propongono dei corsi con un sostegno pubblico.

Politica dell'apprendimento permanente

La Legge federale sulla formazione continua, che completa il sistema svizzero di formazione, entrerà in vigore nel gennaio 2017 e si iscrive nel dibattito ventennale sul concetto di lifelong learning. Il Ticino anche grazie alla Legge sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua (Lorform, 1998) ha saputo anticipare i tempi e mettere in campo esperienze e riflessioni che oggi rappresentano il punto di partenza per rispondere alle nuove sfide formative per gli adulti. Oggi sembra più che mai necessario ripensare alla formazione continua anche in ottica di inclusione sociale, professionale e comunitaria, dove la promozione di competenze di base degli adulti si inserisce nel crocevia di numerose politiche sociali, educative, formative, culturali e linguistiche.

Obiettivi e disegno di ricerca

La complessità del tema e la mancanza di studi preesistenti in Ticino hanno portato alla scelta di un approccio di ricerca di tipo misto, articolato in tre fasi distinte.

Durante la prima fase dello studio, le ricercatrici hanno preso in esame gli enti che in Ticino propongono dei corsi di tipo non formale con l'obiettivo di sviluppare le competenze professionali o linguistiche di base dei partecipanti. Da un lato abbiamo una chiara differenziazione tra enti che promuovono dei corsi che sviluppano le competenze di base professionali e quelli che si

interessano alle competenze linguistiche di base (figura 1), in particolare ai corsi di italiano come lingua seconda (L2). Nel contempo, la proposta formativa degli stessi enti si differenzia in funzione del pubblico di riferimento (figura 2).

La figura 1 raggruppa i corsi rispetto alle competenze professionali o linguistiche che si vogliono raggiungere. Diversi enti propongono corsi preparatori agli esami federali (AFC o CFP) o formazioni che rilasciano diplomi cantonali, con l'obiettivo di conseguire una qualifica o riqualifica professionale. Il pubblico al quale si rivolgono è composto di adulti che esercitano da diversi anni un'attività lavorativa nell'area professionale del corso che stanno seguendo. Altri enti, invece, promuovono le competenze di base in un'ottica di integrazione professionale. È il caso dei programmi occupazionali temporanei proposti da *Prospettive Cii* che si occupa di persone difficilmente collocabili o da *Scuola In-oltre*, progetto di formazione esclusivamente indirizzato ai carcerati uomini.

Gli enti o le associazioni che si occupano soprattutto di sviluppare le competenze linguistiche della lingua italiana si differenziano soprattutto rispetto al loro pubblico di riferimento, anche se sussiste una differenza rispetto agli obiettivi formativi. Infatti, alcuni enti propongono dei corsi con l'obiettivo di colmare le lacune linguistiche (ma non solo) di persone che hanno una scolarizzazione nella lingua italiana. È il caso dei *Corsi per adulti* e dell'associazione *Leggere e scrivere*, che si rivolgono a un pubblico generico, e di *Pro Juventute*, che propone dei corsi per l'ottenimento della licenza di scuola media a dei giovani con un'età inferiore ai ventidue anni che hanno seguito un percorso scolastico in Ticino. Mentre la maggioranza degli altri enti si preoccupa di iniziare i partecipanti all'italiano come L2. Non stupisce quindi la necessità da parte degli enti coinvolti di proporre corsi che rispondano a bisogni molto specifici. *Opera prima*, ad esempio, propone dei corsi di lingua indirizzati esclusivamente alle donne al fine di integrarle nel mercato del lavoro attraverso altre proposte formative; *AOREP*, *Clic*, *Il centro* e il *PTI per gli adulti* offrono corsi indirizzati agli stranieri nell'ottica dell'integrazione linguistica, che è parte del Programma di integrazione cantonale.

Note

¹ Lo studio è in fase di pubblicazione sui Quaderni della Divisione della formazione professionale.

² Il termine "enti" è stato scelto volontariamente poiché include i diversi tipi di istituzione che hanno partecipato alla ricerca, siano essi pubblici o privati, amministrativi, organizzazioni del mondo del lavoro, sindacali o sociali.

Figura 1: mappatura degli enti che promuovono le competenze di base linguistiche e/o professionali, in Ticino; suddivisione per obiettivo principale; 2014.

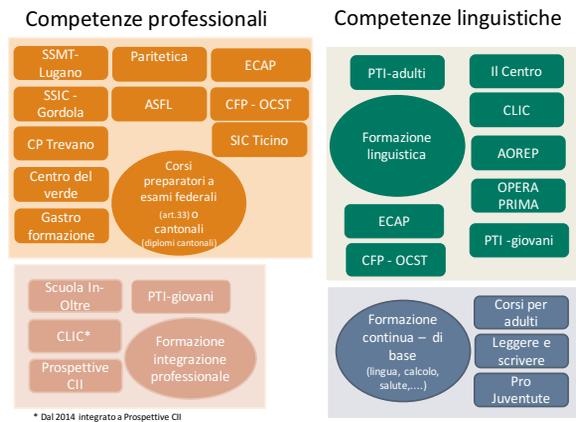
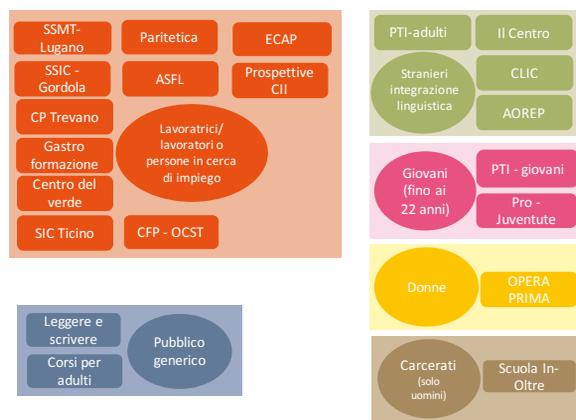


Figura 2: mappatura degli enti in relazione al pubblico di riferimento; 2014.



Gli elementi sorti dalle due mappature hanno contribuito a chiarire la specificità delle numerose offerte formative e a individuare ulteriori tematiche da analizzare in relazione alla formazione degli insegnanti e al loro approccio pedagogico-didattico.

Successivamente (fase 2), sono stati intervistati i responsabili degli enti in qualità di testimoni privilegiati tramite delle interviste semi-strutturate di una durata variabile fra i 60 e 90 minuti. Le interviste sono state audio-registrate e analizzate seguendo i principi di analisi qualitativa dei contenuti. I temi di discussione hanno permesso di raccogliere le dimensioni necessa-

rie alla costruzione del questionario che è stato in seguito somministrato ai corsisti.

Dalle interviste sono emersi alcuni aspetti generali interessanti.

Sul fronte dei corsi professionalizzanti, gli intervistati confermano la segregazione orizzontale nella scelta dei corsi professionalizzanti. Le donne si orientano verso professioni quali le assistenti di cura, le assistenti di economia domestica o le impiegate di vendita al dettaglio. Mentre gli uomini scelgono di preferenza delle professioni che fanno parte dei settori artigianali e industriali. All'inizio dei corsi preparatori, il profilo scolastico dei corsisti è abbastanza debole. In genere si tratta di persone che dopo la scuola dell'obbligo hanno subito iniziato un'attività lavorativa o di persone che hanno interrotto un percorso formativo. In taluni casi gli enti hanno adottato in entrata dei test di rilevamento delle competenze per rispondere ai bisogni formativi dei corsisti.

La visione cambia per coloro che organizzano i corsi di lingua L2. La provenienza geografica dei corsisti varia di anno in anno, poiché intimamente legata agli eventi politici esteri che determinano un cambiamento sull'origine dei flussi migratori. A seguire questi corsi sono principalmente delle donne, in particolare delle madri, casalinghe che desiderano socializzare e integrarsi meglio nella realtà ticinese. Oppure donne che dopo un periodo di inattività si ritrovano ad avere delle attività lavorative saltuarie e che desiderano migliorare il proprio status lavorativo o la conoscenza della lingua italiana per riprendere un percorso formativo. Il livello scolastico varia considerevolmente tra i partecipanti: in uno stesso corso, si incontrano donne analfabete con donne che hanno un dottorato universitario.

Per quanto concerne le competenze professionali dei formatori e delle formatrici la differenza permane tra coloro che impartiscono i corsi professionalizzanti e quelli di lingua (L2). I primi sono praticamente tutti insegnanti abilitati o con certificato di formatore per adulti. Mentre per i corsi di lingua la differenza varia considerevolmente: da docenti di scuola media con l'abilitazione a laureati in lettere, a giovani studenti universitari. Solo un ente ha dei docenti in possesso di una laurea specifica per l'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda (DITALS). Per la maggior parte degli organizzatori l'aggiornamento dei docenti resta una scelta individuale, ma per i corsi di lingua gli

enti propongono degli incontri o delle giornate formative ad hoc.

Il questionario è stato somministrato alle persone presenti in 32 classi che frequentavano 29 corsi. La somministrazione è avvenuta durante i corsi previo accordo del docente incaricato e dei corsisti. Tutte le persone presenti hanno accettato di rispondere al questionario, per un totale di 329 partecipanti. Tenuto conto del livello linguistico dei corsisti, in alcune classi sono stati organizzati dei *focus group*.

Risultati del questionario

Il questionario somministrato ai corsisti ha rilevato diversi elementi degni di interesse.

I corsi offerti per sviluppare le competenze di base sono soprattutto, ma non esclusivamente, frequentati da stranieri (83%). Gli Svizzeri frequentano principalmente i corsi professionalizzanti anche se il 30% segue i corsi di lingua. Si tratta per lo più di pensionati confederati o di Svizzeri nati all'estero e rientrati in Ticino. A seguito delle prime analisi, il nostro campione è stato suddiviso in tre gruppi distinti per l'età e gli obiettivi formativi. I giovani e i giovani-adulti che seguono un pretirocinio d'integrazione, gli adulti che seguono i corsi preparatori per l'AFC o i diplomi cantonali, e gli adulti che seguono i corsi di lingua italiana come lingua straniera.

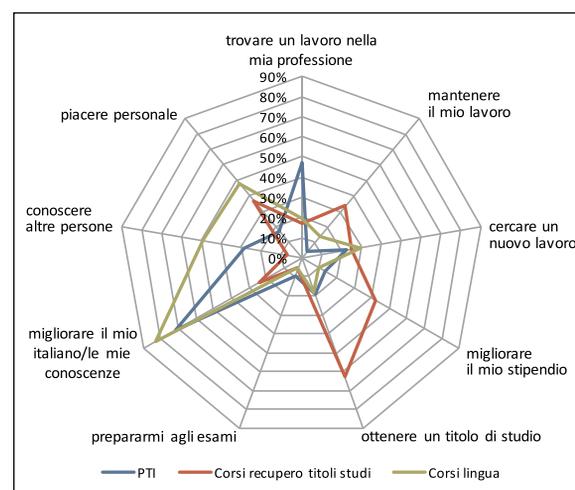
Sin dalle prime analisi è parso chiaro che il *target* dei partecipanti cambia in rapporto alle competenze di base che le persone desiderano sviluppare. Gli uomini frequentano soprattutto i corsi di preparazione per l'ottenimento degli attestati federali di capacità o dei diplomi cantonali. Sono persone che vivono in Ticino da diversi anni o addirittura dalla nascita. Il loro livello formativo si situa tra il Secondario I e il Secondario II, anche se il 10% ha un titolo di studio di tipo Terziario I. Gli uomini sono anche maggioritari nei corsi di pretirocinio di integrazione: quasi tutti stranieri e residenti da uno o due anni in Ticino. Il loro livello scolastico varia tra il Primario (30%) e il Secondario I; quasi la metà (49%) ha avuto una formazione equivalente alla nostra scolarità dell'obbligo. Otto giovani sono analfabeti e sette posseggono un livello di tipo Secondario II o Terziario.

Le donne invece sono maggioritarie (72%) nei corsi di lingua base. Le persone che seguono questi corsi hanno livelli scolastici e formativi molto eterogenei. Sedici persone non hanno raggiunto nessun livello; di que-

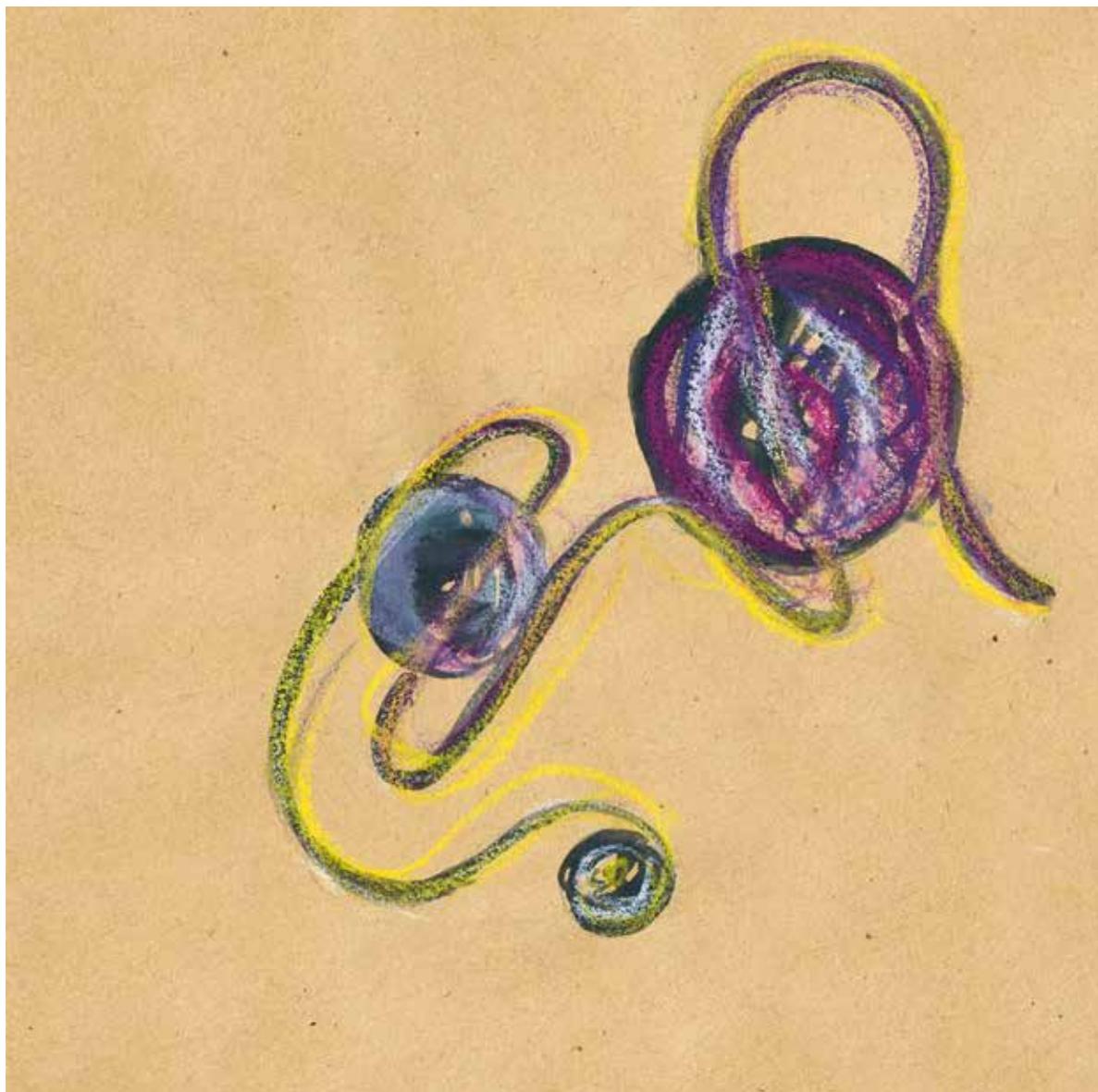
ste, dieci sono analfabete; nel contempo ventotto (pari al 25% delle persone che seguono i corsi di lingua) hanno una formazione di tipo accademico (Terziario I). Alcune risiedono in Ticino da più di dieci anni, ma quasi la metà vi abita da due-tre anni.

Ciò che spinge le persone a seguire il corso varia tra i gruppi. I giovani che seguono il PTI vogliono imparare o migliorare l'italiano e le loro competenze (72%), come pure trovare un apprendistato nella professione che hanno scelto (47%) e conoscere altre persone (28%). Aspetto, quest'ultimo, rilevato da quasi la metà (49%) di coloro che seguono i corsi di lingua: il miglioramento dell'italiano è chiaramente il motivo principale ma non esclusivo che li porta a frequentare i corsi. Infatti, il 48% afferma di seguire il corso per piacere personale. Piacere condiviso dal 37% di coloro che seguono i corsi professionalizzanti, per i quali l'ottenimento di un titolo di studio (63%), il miglioramento dello stipendio (42%) e il fatto di mantenere il proprio lavoro (33.5%) sono fattori motivazionali.

Grafico 1: Risposte dei partecipanti alla domanda "Per quale motivo seguo questo corso?"; suddivisione nei tre gruppi formativi.



Nell'insieme le persone sono soddisfatte della qualità dei corsi che stanno frequentando e quasi tutte li consiglierebbero, anche se per 1/5 di loro questi corsi rispondono parzialmente alle aspettative. Non mancano le proposte di cambiamento ma soprattutto i complimenti. Tra le proposte si suggeriscono dei cambiamenti di griglia oraria o, in alcuni casi, un maggior numero



di ore. Un suggerimento comune a tutti i gruppi, indipendentemente dal tipo di corso seguito, è l'importanza da parte dei docenti di essere pazienti, non giudicanti e di esprimersi con termini semplici e chiari. Nel contempo ritengono importante che i docenti non dimentichino che stanno parlando a degli adulti e non a dei bambini di scuola elementare.

Conclusioni

Lo studio in conclusione suggerisce alcune piste di lavoro per migliorare l'animazione della domanda di

formazione per quei pubblici per i quali basse competenze di base e poche qualifiche condizionano la loro piena partecipazione al mondo del lavoro, all'esercizio della cittadinanza e alla comunità locale. Tra le indicazioni emerge la centralità del ruolo che l'insegnante assume rispetto alla formazione professionale e linguistica per gli adulti nel mantenere e consolidare la motivazione quale stimolo all'apprendere, nello sviluppare il sentimento di autoefficacia, nel riconoscere le competenze dell'adulto e nel favorire l'inclusione delle persone nella comunità classe.



Resilienza: un'intervista al professor Gil Noam, Harvard University

Davide Antognazza, docente presso il Dipartimento formazione e apprendimento (SUPSI)

Gil Noam è fondatore e direttore del programma *Educazione, doposcuola e resilienza* dell'Università di Harvard. Professore associato alla *Harvard Medical School* e al *McLean Hospital*, ha focalizzato i propri interessi di ricerca sui programmi di prevenzione e sulla resilienza, principalmente in soggetti in età evolutiva ed in contesti educativi. In precedenza, è stato Direttore del programma di *Prevenzione dei rischi*, sempre presso l'Università di Harvard, dove ha ideato il programma RALLY: un intervento che unisce la diagnosi precoce di problemi di salute mentale a quella di apprendimento nei ragazzi di scuola media. In quest'ultimo ambito egli ha introdotto l'innovativa figura del "Professionista della prevenzione". Autore di più di 200 articoli sullo sviluppo di bambini ed adolescenti e su comportamenti a rischio e resilienza, Gil Noam è direttore della rivista "New Directions in Youth Development: Theory, Practice and Research" e consulente a livello internazionale di progetti legati allo sviluppo degli adolescenti e all'educazione e alla salute mentale dei soggetti in età di sviluppo.

Avvalendoci della sua presenza in Ticino, dove si trovava come consulente e supervisore nell'ambito del progetto "Call Them Emotions" del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA-SUPSI), gli abbiamo posto alcune domande relative al suo lavoro, al tema della resilienza e al ruolo della scuola nell'accompagnare le traiettorie di sviluppo degli allievi. Riportiamo qui i passi salienti dell'intervista, dove viene messo in evidenza come la nostra scuola sia già da tempo sensibile ai temi dell'accompagnare e sostenere lo sviluppo di competenze che vanno al di là delle pure conoscenze disciplinari, e come la ricerca educativa dimostri che le cosiddette "competenze trasversali", conosciute anche come "Life Skills" o "Soft Skills", giochino un ruolo sempre più definito nei processi di socializzazione e crescita dei minori.

Professor Noam, la scuola può contribuire allo sviluppo della resilienza degli allievi?

Indubbiamente, la scuola non può esimersi dal contribuire a rafforzarla, dal momento che l'allievo vi apprende, nel bene o nel male, una parte importante delle sue competenze sociali. Non dimentichiamoci che egli vi passa molto tempo nell'arco della sua giornata. Parliamo del primo luogo realmente universale a cui un individuo è confrontato, distaccandosi per la prima

volta dalla famiglia. Il docente ha perciò la possibilità di vedere aspetti della personalità di un ragazzo che sono totalmente sconosciuti ai suoi stessi genitori.

Quindi, quali misure concrete può adottare la scuola?

Innanzitutto dobbiamo capirci bene su come intendiamo il ruolo della scuola: il suo scopo è quello di insegnare; qualora, invece, si desse come priorità quella di dare un supporto psicologico ai discenti rischierebbe, a mio avviso, di tradire la sua missione. Se la scuola riesce a capire chi ha di fronte e si dimostra in grado di valorizzarne le caratteristiche e le potenzialità di apprendimento, avrà un ruolo importante in questo ambito.

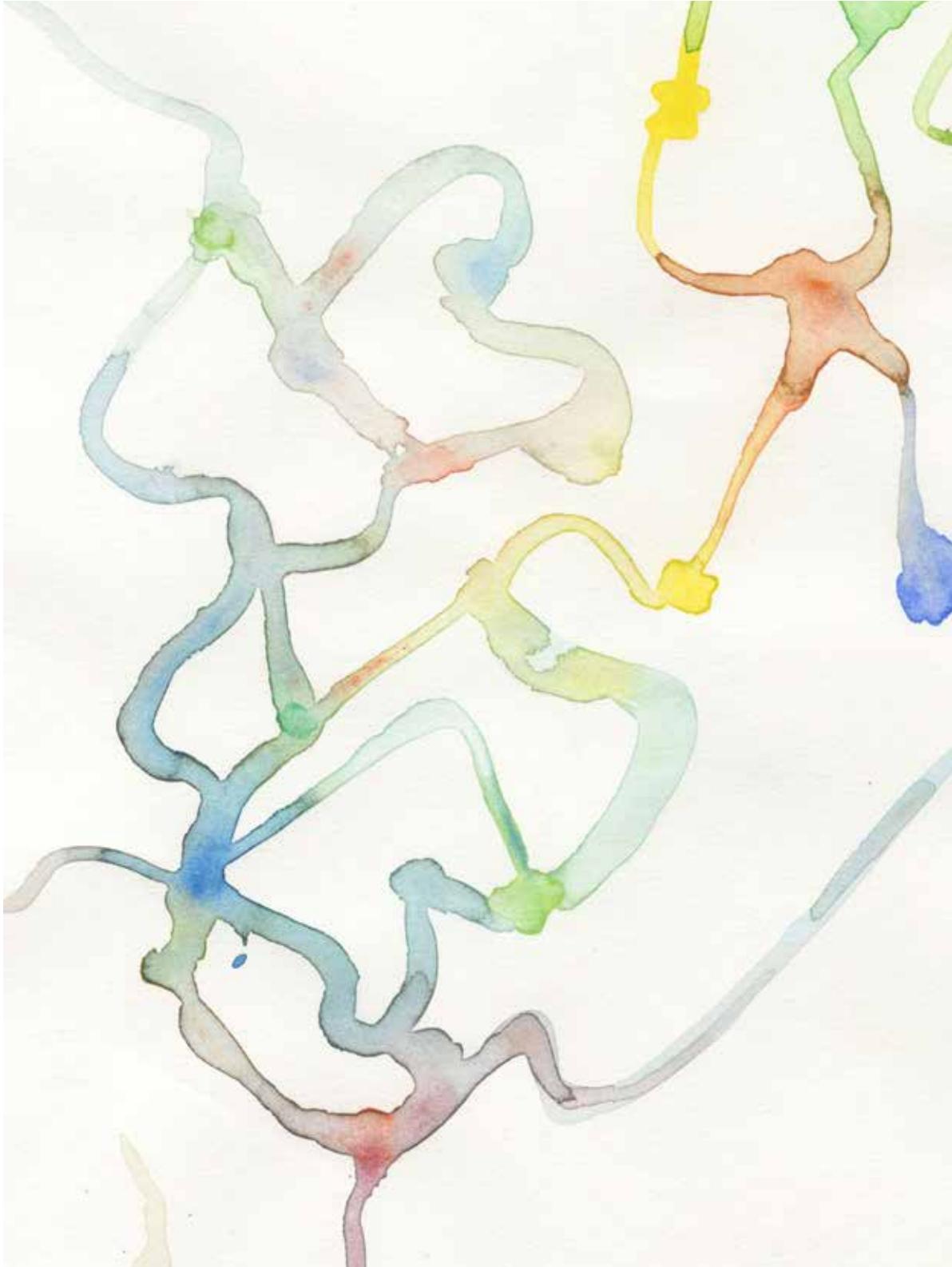
Negli Stati Uniti, in proposito, ci siamo dotati di strumenti che permettono una valutazione molto precoce delle caratteristiche dei singoli ragazzi: questo ci permette di dare agli insegnanti strumenti utili per adattare i loro interventi alle caratteristiche specifiche degli allievi.

Può indicarci alcuni progetti che, negli Stati Uniti, giudicate particolarmente efficaci?

Due ottimi esempi sono "Photo Justice" e "Strong Links": due programmi strutturati che favoriscono, attraverso l'attività di gruppo, sportiva e intellettuale, l'emergere e l'esplicitarsi delle caratteristiche sociali ed emotive dei ragazzi. Questo permette agli operatori scolastici di individuarle e di incoraggiare gli studenti a svilupparle positivamente. Il processo di strutturazione di questi aspetti della personalità, che proprio durante l'adolescenza trovano la loro definizione, è troppo importante perché la scuola possa demandarli unicamente alle relazioni informali tra coetanei.

Quanto sono importanti le competenze sociali ed emotive nella società contemporanea?

Sono senza dubbio fondamentali: anche nelle relazioni lavorative ed economiche, le cosiddette "Soft Skills" – la flessibilità, l'empatia e la capacità di lavorare in team – hanno acquisito un'importanza quantomeno paragonabile a quella delle cosiddette competenze accademiche. Analogamente, da un punto di vista della salute ci si è ormai resi conto che la serenità emotiva e la qualità delle relazioni sociali sono elementi imprescindibili per il benessere complessivo di un individuo.



Tornando alla scuola, a suo avviso, il modo migliore per favorirle passa attraverso programmi strutturati destinati agli allievi o tramite la definizione di obiettivi per gli insegnanti?

Entrambi gli interventi possono essere utili, ma personalmente attribuisco indubbiamente più importanza al secondo. Definire degli obiettivi educativi chiari, e sottolineo chiari, è senz'altro più importante che imporre agli insegnanti di adottare esplicitamente questo approccio per un'ora a settimana, senza magari che questi ultimi capiscano pienamente le finalità reali di tale tipo di intervento.

Come, quindi, condividere con i docenti questi obiettivi con chiarezza?

Occorre una trasformazione del rapporto insegnante-allievo, comprendere con chiarezza che esso non può limitarsi ad essere una situazione in cui un adulto è confrontato con un bambino che deve unicamente apprendere delle nozioni: è anche una relazione tra partner istituzionali, in cui il più esperto dei due deve aiutare il più giovane a trovare delle strategie per risolvere le svariate problematiche che la vita gli pone e gli porrà di fronte.

Ci pare di capire che, invece, dei programmi specifici destinati agli allievi la lascino un po' scettico?

Non ho detto questo: rendere consapevoli i ragazzi di questi aspetti può senz'altro rivelarsi utile, ma non ci si può illudere che mezz'ora o un'ora di discussione potrà cambiare di molto la loro percezione del problema. L'importante, ribadisco, è che i docenti capiscano realmente che aiutare i ragazzi a interagire socialmente e a trovare strategie per risolvere i loro problemi è, oggi più che mai, un aspetto imprescindibile della professione di insegnante. I progetti e le sperimentazioni, come ad esempio quelli che ho visto qui in Svizzera, dove mi capita spesso di collaborare con programmi di intervento e ricerche, sono indubbiamente indispensabili per far maturare questa consapevolezza.

A conclusione dell'intervista a Gill Noam, ci sembra importante rilevare alcuni aspetti che, oltre ad emergere con chiarezza dalle sue affermazioni, indicano alcuni possibili temi da approfondire nella riflessione sul ruolo educativo – sempre in evoluzione – che la scuola dell'obbligo ricopre. È viepiù evidente come, a fianco

di competenze prettamente “scolastiche”, vada perseguito lo sviluppo di competenze sociali ed emotive – in aggiunta a quelle cognitive – a supporto dell'apprendimento. Una ricerca del 2011 dell'Università di Chicago dimostra infatti come queste possano incrementare fino all'11% i risultati scolastici. Inoltre, fermo restando che principale ruolo degli insegnanti resta quello di creare occasioni e condizioni di apprendimento, quest'ultimo non deve essere considerato solo in termini prettamente scolastici. Occorre riconoscere che dentro la scuola si imparano anche altre competenze non necessariamente previste dai curriculum, ma apprese comunque dall'ambiente sociale e dallo stile delle relazioni caratterizzanti il contesto scolastico. Ultimo, ma non meno importante, occorre sottolineare come tutte le discipline abbiano la possibilità di concorrere a sostenere lo sviluppo di queste competenze, nella misura in cui possono rendere espliciti, nell'ambito delle proprie didattiche, tutti gli innumerevoli collegamenti tra scuola e società.



Petites Coupures

Melanie Kerner, docente di tedesco presso il Liceo di Locarno

Un progetto comune tra due classi liceali di due cantoni
di lingua diversa

| 51

PUAL – “Parlo un’altra lingua, ma ti capisco”

“Ciak si gira!” è stata la frase più ricorrente, il tormentone che ha accompagnato l’intero progetto “PUAL - Parlo un’altra lingua, ma ti capisco” (www.parlounaltralingua.ch), che ha avuto luogo tra il 2014 e il 2015, a Liestal e a Locarno. PUAL è un progetto di scambio interlinguistico fra classi di lingua diversa, proposto e organizzato da Coscienza Svizzera e coordinato da Raffaella Adobati-Bondolfi. Giunto ormai alla sua quarta edizione, PUAL si avvale della collaborazione della RSI e può contare sul sostegno dell’Ufficio federale della cultura. Il progetto mira a favorire la conoscenza e l’intesa reciproca delle allieve e degli allievi di culture e lingue diverse, a riflettere sul plurilinguismo, a mostrare un tema attraverso la produzione di un cortometraggio e a introdurre al lavoro e al linguaggio teatrale e filmico.

Il risultato di quest’anno è racchiuso in PETITES COUPURES, un cortometraggio di quindici minuti, accompagnato da un “diario di bordo”, che contiene una sorta di “making of” e una raccolta di testimonianze di alcuni allievi che vi hanno preso parte.



Organizzazione

Il film è il risultato di un duro e lungo lavoro svolto da due classi liceali: la 11W del Gymnasium Liestal accompagnata da Marita Del Cioppo Bignasca (docente di italiano e francese) e la 3B del Liceo cantonale di Locarno seguita da Melanie Kerner (tedesco e storia) e Joe Monaco (italiano e docente di classe). Nella realizzazione, gli allievi sono stati assistiti da un team di professionisti, che ha curato quattro atelier dedicati alla regia, alla sceneggiatura, alla recitazione e alla tecnica. Il team era formato da Stefano Ferrari, responsabile della regia; Riccardo de Giacomi per le tecniche di ripresa; Sandro Santoro, webmaster della piattaforma e responsabile della sceneggiatura; Emmanuel Puilly, per le tecniche di recitazione.

Svolgimento

Il progetto è partito nel mese di settembre 2014 con una presentazione alle due classi e una prima introduzione al programma. I partecipanti hanno successivamente avuto la possibilità di conoscersi a distanza tramite il web e di pubblicare sulla piattaforma online www.parlounaltralingua.ch/pual4 le proprie presentazioni e fotografie. Una piattaforma che è divenuta nel corso del tempo luogo di lavoro e di scambio, di idee, opinioni e proposte sui contenuti e sul lavoro svolto e ancora da svolgere.

Dopo l’iniziale fase di incontri e di scambi sul web, sono avvenuti i primi contatti: la classe 3B del Liceo di Locarno, accompagnata dai suoi due docenti, si è recata per una settimana a Liestal in visita alla 11W, che già alla stazione ferroviaria la attendeva munita di videocamera, microfoni e macchina fotografica, per riprendere e documentare le prime impressioni. L’obiettivo del primo campo, dal 20 al 24 ottobre 2014, era duplice: l’avvicinamento dei partecipanti al mondo del cinema e alle sue tecniche da un lato, e lo scambio linguistico e culturale dall’altro. Uno scambio continuo che non terminava a scuola, ma che proseguiva anche nelle case dei genitori basilesi che hanno accolto gli studenti ticinesi.

La settimana al Liceo di Liestal è stata molto intensa e variegata, ed è servita a porre le basi per le riprese finali. Incontri plenari e atelier di gruppo scandivano il lavoro quotidiano. I primi erano volti a stimolare la creatività, a fornire le indicazioni di base per filmare un diario di bordo e per realizzare un cortometraggio, a condividere e discutere idee, impostazioni e obiettivi. I



L'arrivo della 3B a Liestal
(Fonte: Coscienza Svizzera)

secondi, più specifici, avvicinavano gli allievi alle tecniche di recitazione e di ripresa, allo sviluppo di idee e di scrittura, infine alle tecniche di reportage.

Il campo di Liestal ha consentito di sviluppare una prima bozza del tema, della storia e della sceneggiatura del corto, attribuendo ai singoli protagonisti un ruolo specifico e consentendo loro di appropriarsi degli strumenti di base per la successiva realizzazione.

Il lavoro è proseguito in modo intenso anche nelle settimane e nei mesi successivi. Per mezzo della piattaforma web, gli allievi hanno potuto dar voce alle proprie opinioni ed esperienze, approfondendo inoltre la sceneggiatura e lo storyboard, e decidendo insieme costumi, trucchi e tutto quanto indispensabile per le riprese. Riprese avvenute nel corso del secondo e ultimo campo, dal 13 al 17 aprile 2015, in una location spettacolare, che ben si prestava all'obiettivo: l'Azienda agraria cantonale di Mezzana a Coldrerio. Il programma delle riprese è stato molto intenso; niente è

stato lasciato al caso. Ogni giorno si giravano dalle cinque alle nove scene, a un ritmo molto serrato, che spesso costringeva i ragazzi a degli "straordinari" anche fino a serata inoltrata. E mentre attori, tecnici e registi giravano sul set, dietro le quinte un gruppo documentava il lavoro, l'entusiasmo, la stanchezza e le emozioni di tutti, mentre un secondo gruppo si dedicava alla comunicazione e alla grafica.

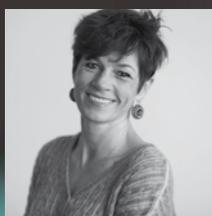
Rappresentazione e conclusione

Il risultato di questo intenso lavoro è, come detto, *PETITES COUPURES*, un cortometraggio avvincente e per nulla scontato, montato dal maestro Stefano Ferrari, che affronta un tema attuale e sempre più dilagante: il bullismo a scuola. Un cortometraggio che ha avuto pure l'onore di essere proiettato alla 28esima edizione del Festival internazionale di cinema giovanile Castellanaria, il 19 novembre 2015 a Bellinzona, e durante il KinoKulturTag di Basilea, il 12 gennaio 2016.

CARAN D'ACHE

Genève

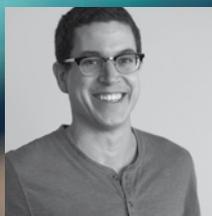
atelier



Petra Silvant
grafica illustratrice

Studmattenweg 26, 2532 Magglingen BE
tel/fax 032 322 04 61, mobile 079 607 80 68
petra.silvant@carandache.com

Svizzera francese / Ticino



Peter Egli
grafico illustratore

Zypressenstrasse 11, 8003 Zürich
tel 052 222 14 44, mobile 078 769 06 97
peter.egli@carandache.com

Svizzera tedesca



Simone Hauck
docente

Bool 12B, 8574 Oberhofen TG
tel 071 670 01 45, mobile 079 541 34 65
simone.hauck@carandache.com

Svizzera tedesca

I corsi di disegno e di pittura "Caran d'Ache atelier" vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici. Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti: Caran d'Ache assume i costi per l'animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.



Le riprese a Mezzana (Fonte: Coscienza Svizzera)

Il risultato, però, è qualcosa di più grande e profondo del solo prodotto finale e del messaggio in esso contenuto: è un'esperienza (non solo linguistica!) di condivisione, di conoscenza e rispetto delle altre culture e delle altre opinioni, di unione solidale.

Grazie a tutto il team di lavoro, alle classi e ai docenti. Grazie soprattutto a Coscienza Svizzera, promotrice di un progetto culturale e didattico sì impegnativo, ma arricchente sotto tutti i punti di vista; un progetto che speriamo possa continuare a sensibilizzare a lungo le nostre giovani generazioni su questi temi così attuali e così importanti.

I docenti interessati a prendere parte al progetto PUAL possono contattare Raffaella Adobati-Bondolfi (lellailario@bluewin.ch).

Le testimonianze di due allieve riguardo al progetto

Das Projekt PUAL werden wir alle nie vergessen. "Coscienza Svizzera" hat uns die Möglichkeit gegeben einen Film zu drehen. Etwas, das wir sonst nie gemacht hätten. Wir hatten extrem viel Glück, dass unsere Klasse gewählt wurde, deswegen danken wir unserem Klassenlehrer Joe Monaco. Wir haben viele Sachen gelernt, und haben realisiert, dass es gar nicht so einfach ist, einen Film zu drehen. In der zweiten Woche in Mezzana, waren die Tage sehr lang, und ich bin mir sicher, dass wir alle sagen können, dass hinter unserem Kurzfilm viel harte Arbeit steckt.

Isabel, 3B

Il progetto PUAL si è rivelato una delle attività più interessanti del nostro percorso scolastico. Durante il campo a Mezzana ci siamo resi conto dell'enorme lavoro degli attori e della troupe che sta dietro alla realizzazione di un film e questo ci ha fatto apprezzare ancora di più il risultato finale del cortometraggio. Nonostante alcuni problemi di comprensione tra le classi, siamo riusciti a collaborare in modo efficiente e produttivo. Questo grazie anche a un ottimo team di riferimento. Vogliamo ancora ringraziare le persone che, offrendoci il proprio tempo e le proprie conoscenze, hanno reso possibile la realizzazione di questo cortometraggio.

Valentina, 3B

**DATO CHE AMATE DAVVERO
LA VOSTRA FAMIGLIA,
PROTEGGETELA AL MEGLIO.**

I nostri esperti saranno lieti di consigliarvi su come proteggere al meglio i vostri cari, ad esempio con «Zurich Junior», l'assicurazione per bambini – perché il futuro di vostro figlio sia più sicuro che mai.

**Zurigo Compagnia di
Assicurazioni SA**
Sede regionale per il Ticino
Via Curti 10, 6901 Lugano
Telefono 091 912 3636
www.zurich.ch



**ZURICH ASSICURAZIONI.
PER CHI AMA DAVVERO.**



TECNOCOPIA



KONICA MINOLTA

www.tecnocopia.ch



alder + eisenhut
turngeräte sportsgear service

Industriestrasse 10
9642 Ebnet-Kappel
Telefon 071 992 66 33
info@alder-eisenhut.swiss
www.alder-eisenhut.swiss



Società Elettrica Sopracenerina

Piazza Grande 5, 6601 Locarno
Via Guisan 10, 6710 Biasca

Servizio clienti 0848 238 238, www.ses.ch



Un'emozione che sale

www.montebre.ch



Quaderno di preparazione

Collaudati e apprezzati da tutti gli insegnanti

- **A** per insegnanti di tutti i livelli in tedesco, francese, tedesco-inglese e italiano-romancio
- **B** per gli insegnanti di applicazioni tecniche e lavori manuali
- **C** per insegnanti della scuola materna. Registro dei voti: pratico per appuntare giudizi sugli allievi

Carnet der preparazium

Il carnet da preparazium cumprovà.



VERLAG FÜR UNTERRICHTSMITTEL DES CLEVS

6145 Fischbach, 041 917 30 30, Fax 041 917 00 14
info@unterrichtsheft.ch www.unterrichtsheft.ch





Un viaggio scolastico diverso

Roger Welti, responsabile di progetti per éducation21

Organizzare una gita scolastica può essere un'esperienza interdisciplinare che si iscrive pienamente nella filosofia del nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Infatti, affrontare un viaggio con tutto quello che lo concerne stimola le varie competenze che allieve ed allievi possono acquisire vivendo l'intera esperienza. Illustriamo tramite un esempio concreto un approccio organizzativo, molto impegnativo per il docente ma che regala anche tante soddisfazioni, e scopriamo con Renzo Garrone, scrittore, direttore e accompagnatore di RAM Viaggi e socio fondatore dell'Associazione Italiana Turismo Responsabile (AITR) quali sono i criteri e il valore aggiunto di gite scolastiche responsabili.

Di regola un docente organizza il viaggio di studio della sua classe individualmente o con l'aiuto e il sostegno dei colleghi e/o della direzione. Alle allieve e agli allievi, così come ai genitori, vengono poi comunicati il programma e tutti i dettagli necessari per svolgere al meglio il viaggio. Questo dà un certo senso di sicurezza e di controllo al docente, ma non è particolarmente stimolante per i ragazzi se non per il fatto che si esce dalle quattro mura della propria sede e si è lontani da casa per qualche giorno.

Come ribaltare questa situazione? Con Anna e la sua seconda media di Mendrisio, un paio di anni fa, abbiamo sperimentato un'organizzazione alternativa del viaggio di tre giorni in Svizzera con l'intento di migliorare la partecipazione degli allievi alla vita quotidiana in sede, di renderli consapevoli delle loro scelte e di responsabilizzarli. L'idea di base era che fossero loro, guidati dalla docente, a organizzare il viaggio dalla A alla Z.

Optando per la pianificazione del viaggio da parte dei ragazzi la docente si è messa in una situazione di insicurezza, dove sono state di fondamentale importanza l'organizzazione del lavoro e soprattutto la definizione dei limiti e delle competenze. In questo modo si è potuto lavorare in modo circoscritto e, pur non sapendo quali sarebbero state le scelte finali, grazie all'accompagnamento di *éducation*²¹ in maniera serena. Il primo passo è stato quello di far scegliere alla classe la loro destinazione. Cinque gruppi hanno fatto delle ricerche e hanno presentato le seguenti destinazioni: Losanna e dintorni, Zurigo e Lucerna, Neuchâtel e Friburgo. Un gruppo non è riuscito a organizzarsi e quindi non ha presentato nulla. La docente avrebbe preferito una destinazione della Svizzera romanda, ma con

una votazione la classe ha scelto l'unica proposta della Svizzera tedesca. In seguito sono stati composti nuovi gruppi di lavoro che dovevano svolgere autonomamente i seguenti compiti: la logistica (trasporto/pernottamento con pasti); allestire il piano finanziario; definire le attività e le visite. Ben presto il lavoro, che si era svolto in parte durante le ore di lezione e in parte fuori scuola, ha rivelato alcuni problemi come la necessità di prenotare con largo anticipo la struttura scelta, la tempistica che non funzionava in quanto troppe erano le visite che i ragazzi avrebbero voluto fare e non da ultimo i costi che risultavano molto elevati. I gruppi dovevano quindi fare delle scelte: far intervenire la docente per la prenotazione, limitare il numero di visite (scegliendole in base al loro interesse, ma anche in base al costo), organizzare un mercatino per trovare ulteriori risorse finanziarie.

Purtroppo i tempi della scuola non hanno permesso alla classe di sperimentare tutto il lavoro di preparazione e soprattutto di approfondire alcune tematiche come per esempio la scelta del mezzo di trasporto mettendo a confronto le varie possibilità, magari con l'ausilio di un'impronta ecologica, oppure discutere sulle opportunità o meno di acquistarsi il pranzo al sacco in loco, mettendo nei piatti della bilancia i pro e i contro di tale scelta. Occasioni mancate quindi, ma ciò nulla toglie al progetto in sé molto valido e che rappresenta un passo concreto verso l'educazione allo sviluppo sostenibile. Infine dopo un intenso lavoro di preparazione il viaggio a Zurigo ha avuto luogo e la docente è rimasta molto soddisfatta: "Non ho dovuto dire una sola volta che cosa era in programma, erano gli allievi che mi guidavano attraverso le visite, li ho visti molto partecipi e per niente annoiati".

Considerati i tempi spesso ristretti della scuola, una gita scolastica può essere anche preconfezionata. In questo senso ne parliamo con Renzo Garrone, che ha un'esperienza pluriennale nell'organizzazione di viaggi e proprio per questo ha elaborato un concetto interessante di viaggio scolastico nella "sua" Camogli e nel cuore del Parco naturale regionale di Portofino (Liguria).

Come viene definito il turismo responsabile?

Esiste una definizione ufficiale dell'AITR che recita: "il turismo responsabile è il turismo attuato secondo principi di giustizia sociale ed economica e nel pieno rispetto dell'ambiente e delle culture (La carta etica del turismo scolastico



San Fruttuoso (Camogli)

e-materiali/carta-etica-del-turismo-scolastico). Riconosce la centralità della comunità locale ospitante e il suo diritto ad essere protagonista nello sviluppo turistico sostenibile e socialmente responsabile del proprio territorio. Opera favorendo la positiva interazione tra industria del turismo, comunità locali e viaggiatori.” La mia definizione invece è molto più sintetica e si riassume in una nuova etica del viaggio che richiede un’adeguata mediazione culturale. Nella definizione ufficiale, e in tutti i codici della sostenibilità, manca quindi la dimensione dell’incontro, che non è per niente scontata e che occorre valorizzare insistendo sull’aspetto umano.

Pensa che un turismo di questo tipo sia veramente realizzabile?

Sicuramente vi è una grossa carica di utopia e siamo ancora molto lontani dalla sua realizzazione. Di questo ne sono consapevoli gli operatori turistici seri. Però ogni tanto – come nelle grandi opere d’arte – qualcosa riesce meglio di altre. L’importante è andare nella direzione presa applicando alcuni criteri di fondo e mirando a ottenere il risultato migliore! Un criterio fondamentale è la dimensione dell’incontro. Non è sempre di facile realizzazione perché possono entrare in gioco variabili come i codici culturali e la lingua, che possono portare a dei malintesi. Un altro criterio è l’ampia partecipazione alla gestione dell’esperienza di tutti i

cosiddetti “stakeholders”. È lì che bisogna parlare di “opera d’arte”, in quanto difficilmente tutti coloro che gestiscono l’esperienza partecipano con lo stesso grado di coinvolgimento ed entusiasmo. Non siamo quindi in grado, da soli, di proporre il turismo responsabile. Ognuno deve fare la sua parte, e noi dobbiamo cominciare.

Si può dire che una gita scolastica o un viaggio di studio è turismo?

Sì, nella misura in cui il turismo viene inteso come svago e l’accezione positiva del turismo responsabile è di conseguenza uno svago intelligente. Tradotto significa che la gita scolastica è turismo se accanto allo svago comprende una quota di approfondimento. Di fatto i ragazzi durante la gita hanno voglia di divertirsi e di andare in giro. Stando in un ambiente consono questo è possibile e attuabile. La nostra parte sta nell’organizzazione degli incontri con persone delle realtà locali. Sono visite ben preparate e strutturate che richiedono la partecipazione e la concentrazione per un tempo limitato.

Dal suo punto di vista a che cosa servono queste attività fuori scuola, a parte lo svago, divertirsi e stare insieme?

Servono ad approfondire determinate tematiche che fanno parte del programma e che possono essere affrontate al di fuori delle quattro mura. Le scuole situate

UN'IDEA CAMBIA IL MONDO



Avventura Croce Rossa

Lo straordinario portale dedicato alle scuole

www.avventuracrocerozza.ch

Croce Rossa Svizzera



Allo Zoo di Zurigo con la scuola



osservare - scoprire - imparare

Lo Zoo di Zurigo vi promette un'escursione ricca di scoperte e un luogo di studio dagli aspetti più disparati:

- Per le classi vi proponiamo visite guidate particolarmente adatte alle diverse fasce d'età, anche in lingua italiana. Temi a scelta.
- La settimana di studio si presta in particolar modo per un viaggio scolastico. L'alloggio può essere organizzato presso la casa degli scout negli immediati dintorni (www.pfadihuuszueri.ch)
- Le FFS vi propongono – con il RailAway – un biglietto combinato che include il viaggio e l'entrata allo zoo.

Per informazioni più dettagliate concernenti il nostro servizio per le scuole vogliate consultare il sito www.zoo.ch/schule

I nostri partner:



ewz Die Mobilbar **MIGROS**

ZOOH!
ZÜRICH

nella pianura padana vengono da noi a Camogli, dove ci sono mare e montagne. A queste classi si chiede di fare qualcosa sul loro territorio, per poi confrontarlo col territorio visitato trasformando il viaggio in un'esperienza istruttiva.

Quali sono i criteri per un turismo scolastico responsabile?

A monte del turismo scolastico ci deve essere una preparazione della gita fatta in classe in modo da fissare degli obiettivi. Insegnanti, accompagnatori e allievi preparano il contesto storico, geografico e culturale della gita e preparano insieme delle ipotesi di approfondimento da verificare sul posto. Per esempio venendo al mare bisogna scoprire il significato dell'aggettivo "mediterraneo". La scoperta avverrà tramite l'osservazione del clima, della flora spontanea, del tipo di coltivazioni, dei modi di vita e delle usanze della gente, dell'economia e della sua trasformazione data dal turismo. E qui siamo d'accordo ed è nostro obbligo fare del turismo bene e in modo responsabile.

Sul posto i criteri non sono diversi da quelli del turismo responsabile: la dimensione umana tramite l'organizzazione degli incontri, permettere di vivere le esperienze con i tempi giusti e non di corsa. Per la dimensione economica ovviamente noi ci appoggiamo su delle realtà locali, operatori del territorio, che paghiamo per questa collaborazione. Le nostre gite quindi costano qualcosa di più perché noi diamo maggior valore al tempo. Ma qui ci si scontra col grosso problema oggi: spendere meno. In una logica di mondo giusto si dovrebbe valorizzare il tempo pagandone il prezzo corretto.

Qual è il valore aggiunto per la scuola che applica un turismo responsabile?

Quello che capita ancora troppo spesso nelle nostre scuole è che l'insegnante prepara tutto. Bisognerebbe rivoluzionare questo sistema investendo del tempo nella preparazione con la partecipazione degli allievi. Nelle nostre gite l'operatore si reca in classe almeno per una mezza giornata, dove invece non è possibile concordiamo con l'insegnante contenuti e obiettivi e la riunione preparatoria viene svolta unicamente da lui. La preparazione nel turismo responsabile è un investimento per il futuro: gli allievi sono i turisti o addirittura gli operatori turistici di domani.

Per saperne di più

La rivista "ventuno" sul turismo

Parlare di viaggi a scuola è un tema stimolante e di grande richiamo poiché è strettamente legato alle vacanze, quel tempo che ritorna a scadenze regolari e si intercala tra i diversi periodi scolastici. Nel decimo numero della rivista "ventuno" si trovano questi e altri stimoli per l'insegnamento.

www.education21.ch/it/insegnamento/ventuno > ventuno 01 | 2016 Turismo

Suggerimenti per viaggi scolastici diversi

Scoprire il territorio con gli occhiali dello sviluppo sostenibile

A suo tempo *éducation21* con il GrusstI da una parte, e ARGE-ALP dall'altra, ha elaborato una serie di proposte di gite scolastiche in Ticino per le scuole elementari e medie. I materiali sono pubblicati e scaricabili dal portale.

www.education21.ch/it/scuola/produzioni-e21/itinerari

La gita per scoprire un'altra lingua

Con Gita Scolastica PLUS il viaggio diventa un pretesto per organizzare una giornata di scambio tra due classi di regioni linguistiche diverse. L'aspetto più importante non è quindi visitare attrazioni turistiche ma piuttosto favorire il confronto con un'altra lingua e cultura. Il ruolo di oste e cicerone è affidato alla scuola ospitante.

www.ch-go.ch

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattrice responsabile

Cristiana Lavio

Comitato di redazione

Rita Beltrami
Spartaco Calvo
Michela Crespi Branca
Matteo Ferrari
Andrea Gianinazzi
Brigitte Jörimann Vancheri
Giorgio Ostinelli
Daniele Parenti
Alma Pedretti
Luca Pedrini
Raffaele Regazzoni
Daniele Sartori
Massimo Scarpa
Michele Tamagni

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
tel. 091 814 18 11
fax 091 814 18 19
e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA – Lugano
www.csia.ch
Kyrhian Balmelli
Cheyenne Martocchi
Pamela Mocettini
Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche – Bellinzona
www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)
Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

