

## Formazione e profilo dell'insegnante elementare come docente (quasi) generalista in Ticino: una storia lunga

**Wolfgang Sahlfeld e Francesca Antonini**, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

*L'articolo intende contribuire alla discussione sul senso di una formazione di docenti con profilo di generalista in un contesto istituzionale, quello dell'insegnamento a livello elementare in Ticino, che permetterebbe anche altre strade quali la formazione di pluridisciplinisti o semigeneralisti. Dopo un'introduzione sulla storia delle formazioni per docenti di scuola elementare in Ticino con particolare riguardo alla distribuzione delle discipline nei vari curricula, il contributo descrive l'attuale Bachelor in primary education del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI ed espone le ragioni che spiegano perché in esso si formano docenti aventi un profilo di generalista.*

### 1. Introduzione

Nel presente articolo intendiamo affrontare il tema della formazione e del profilo del docente o della docente di scuola elementare in Ticino, chiedendoci se sia ancora attuale e realistica la formula, offerta dal Dipartimento Formazione e apprendimento della SUPSI, di un Bachelor che metta le persone formate in condizione in grado di insegnare tutte le materie del piano di studio, comprese quelle (educazione musicale, educazione fisica, educazione alle arti plastiche) che poi nella pratica sono insegnate in quasi tutti i casi da docenti specialisti. Ricordiamo, a tal proposito, che la scelta di una siffatta formazione non è affatto imposta dal quadro legislativo nazionale, poiché il regolamento intercantonale (CDPE, 2019) formula, all'art. 7 cpv 3, per gli insegnanti e le insegnanti del settore elementare i seguenti obiettivi:

- 3 Le persone che ottengono un diploma per l'insegnamento nella scuola dell'obbligo sono in grado
  - a. d'insegnare adeguandosi al piano di studio applicabile [...]

L'art. 13 cpv 2 prevede poi semplicemente la capacità di insegnare sei o più materie del piano di studio, senza decretare la necessità di formare un docente o una docente in grado di insegnare tutte le materie del piano di studio. La scelta ticinese è dunque frutto di decisioni locali. Come hanno ricordato Addimando & Zudini (2016, p. 297),

l'istituzione deputata alla formazione dei docenti del Canton Ticino, il DFA-SUPSI, fa dell'approccio pragmatico il suo tratto distintivo. Il rapporto sinergico esistente tra autorità cantonali e DFA rende tempestiva la risposta dell'istituzione formativa alle variazioni nel fabbisogno di insegnanti sul territorio, rendendo relativamente facile l'inserimento dei nuovi docenti nelle scuole.

La scelta, che qui intendiamo discutere, di formare docenti in grado di insegnare tutte le materie del piano di studio, va dunque letta sullo sfondo di una serie di vincoli istituzionali, politici e curricolari anche a livello cantonale che rendono necessaria una comprensione delle relazioni che intercorrono tra le dinamiche politiche e le scelte di fondo in sede di formazione dei docenti e delle docenti. Dopo aver illustrato e discusso questi vincoli, esprimeremo in conclusione alcune considerazioni sulla questione del profilo professionale dell'insegnante di scuola primaria in Ticino come contributo al dibattito sul problema "generalisti – semigeneralisti – pluridisciplinisti" che è tema del presente numero tematico della rivista.

Il termine "generalista" viene usato nel dibattito pubblico con accezioni diverse (Herzog & Biedermann, 2021). In apertura dobbiamo perciò brevemente esplicitare il nostro uso della terminologia e chiarire perché le persone che in Ticino sono formate come docenti di scuola elementare possono essere definite "generalisti". Infatti, il criterio della capacità di insegnare tutte le materie del piano di studio non rende in sé giustizia alla complessità di tale profilo. Come ha efficacemente riassunto Leder (in Ambühl & Stadelmann, 2011, p. 22)

...entspricht die «Generalistin» bzw. der «Generalist» dem traditionellen Bild der Lehrperson, die pädagogisch umfassend für die Kinder und die Klasse zuständig ist. Dieses pädagogische Ideal prägt stark die öffentliche Wahrnehmung des Primarlehrberufs und so auch das Berufsbild eines Teils der Studierenden.

Nel Piano degli studi del Bachelor locarnese (DFA, 2021: 2), questo aspetto si trova definito come segue:

Il percorso di formazione sviluppa e certifica le competenze ritenute essenziali per iniziare la carriera professionale, vale a dire:

1. Comunicare in modo chiaro ed efficace nei diversi contesti legati alla professione.
2. Progettare e realizzare situazioni d’insegnamento-apprendimento in funzione degli allievi e del piano di studio assicurando un funzionamento della classe che favorisca l’apprendimento, lo sviluppo della persona e la socializzazione degli allievi.
3. Adattare i propri interventi ai bisogni e alle caratteristiche degli allievi e valutare l’evoluzione degli apprendimenti e il grado di acquisizione delle competenze.
4. Integrare etica e responsabilità nell’esercizio delle proprie funzioni e formarsi attraverso un processo individuale e collettivo di sviluppo professionale.

Competenze che, unite alla padronanza delle discipline d’insegnamento, fanno della persona così formata un docente o una docente “generalista” in grado di assicurare, da solo o nell’équipe pedagogica, la progettazione, la realizzazione e la valutazione dei processi di apprendimento, la gestione del gruppo-classe e il ruolo di educatore e, nel caso specifico, *di insegnare tutte le materie del piano di studio*. È di questo profilo che parliamo quando ci interroghiamo sul presente e futuro della formazione di “docenti generalisti” per le scuole elementari del Canton Ticino.

Prima di entrare nel merito del modello di formazione attualmente praticato dalla SUPSI, ripercorreremo le principali linee di tendenza della formazione di docenti di scuola elementare in Ticino per poter disporre delle necessarie informazioni sul contesto politico, storico e culturale nel quale questo modello è nato.

## 2. I modelli di formazione

### 2.1 Dal modello austriaco a quello seminariale

In Ticino, la nascita della professione di insegnante è frutto di un processo che, sull’arco di appena tre decenni (1837-1864), vede la sostituzione dei sacerdoti come docenti delle scuole pubbliche e la formazione di una classe magistrale laica di ambo i sessi. Il “profilo professionale” di quella classe di docenti è fortemente ispirato alla Metodica austriaca che gli storici dell’educazione chiamano “di seconda generazione” (successiva alle leggi austriache del 1808). Ciò si vede bene mettendo a confronto il Regolamento austriaco per la formazione dei maestri<sup>1</sup> con Parravicini (1842).<sup>2</sup>

1823 (Regolamento austriaco)	Materie d’esame per gli aspiranti maestri: Compitare e sillabare, leggere – Scrivere sulla carta (con calligrafia), Scrivere sulla tavola – Aritmetica complessa, aritmetica decimale – Ortografia – Analisi della lingua italiana
1842 (Parravicini)	Materie necessarie ai fanciulli ed obbligatorie per ogni maestro elementare minore: Religione/Morale – Parlare, Scrivere, Leggere correttamente la propria lingua – Nozioni ed esercizi di grammatica e composizione italiana – Conteggiare (aritmetica mentale e aritmetica scritta) – Introduzione alle arti, ai mestieri, e specialmente all’agricoltura

Senza entrare nel merito dei principi ispiratori della Metodica austriaca (Polenghi, 2012; Sahlfeld, 2014), possiamo evidenziare come il programma del Parravicini sia una trasposizione di quest’ultima. Il *Regolamento delle scuole elementari* ticinese del 1832<sup>3</sup> sembra a sua volta fatto appositamente per maestre e maestri formati all’insegna della Metodica austriaca:

1832 (Regolamento delle scuole)	Religione – Lettura – Calligrafia e composizione – Grammatica – Aritmetica – Buone maniere – Lavori femminili <sup>4</sup> – Educazione civica/Storia patria
------------------------------------	--

<sup>1</sup> Noi lo riprendiamo da Polenghi, 2012: 76.

<sup>2</sup> Ricordiamo che quel testo del dirigente scolastico austro-lombardo era nato proprio per il Ticino dopo che il governo cantonale lo aveva incaricato dei primi corsi di metodica per i maestri.

<sup>3</sup> Tutti i piani di studio delle scuole ticinesi che qui citiamo sono accessibili attraverso il sito web [www.storiascuola.supsi.ch](http://www.storiascuola.supsi.ch)

<sup>4</sup> Ove il maestro fosse un uomo i Comuni incaricavano di questo insegnamento una donna.

Solo con la legge del 1864 si aggiungerà il Canto, con quella del 1879 la Ginnastica e l'Igiene (insegnata insieme al Galateo). I programmi del 1894 riorganizzeranno questo canone intorno al paradigma del metodo intuitivo (Sahlfeld, 2018), lasciandolo inalterato con l'unica novità dell'accorpamento della Calligrafia al Disegno. I saperi professionali saranno dunque gli stessi per tutto l'Ottocento, e la formazione rimane essenzialmente incentrata su una formazione culturale che mette le maestre e i maestri in grado di trasporre i contenuti nell'insegnamento elementare con l'ausilio di quelle che Criblez (2000, p. 304) chiama "protoforme" di formazione magistrale iniziale e continua: manuali di didattica e programmazioni-modello, corsi di aggiornamento estivi, riviste magistrali, biblioteche circolanti per docenti ecc. Con modalità molto simili, nell'ultimo quarto dell'Ottocento si promuove nella scuola elementare ticinese un curriculum incentrato sulla pedagogia del "metodo intuitivo" che guida l'operato di chi insegna attraverso minuziose prescrizioni metodologiche, programmazioni-modello e un piano di studio molto dettagliato. Il padre di quel modello è stato il vicedirettore della Scuola normale, Francesco Gianini, egli stesso partito dalla gavetta dell'insegnamento elementare (Sahlfeld, 2020). Nel primo quarto del Novecento, la natura professionalizzante e l'accesso diretto dalla scuola dell'obbligo alla Scuola normale rimangono sostanzialmente invariati. Nel 1930, la Scuola normale cambia denominazione diventando Scuola magistrale, della durata di quattro anni (uno dei quali propedeutico).

Nel 1942, con una riforma si limita l'accesso ai soli titolari di licenza ginnasiale (filiera preliceale di livello ISCED 2<sup>5</sup>) escludendo giovani provenienti dalle scuole maggiori (filiera preprofessionale e di avviamento al lavoro anch'essa di livello ISCED 2<sup>6</sup>). La stessa riforma trasforma il 4° anno in senso marcatamente professionalizzante e insiste per la prima volta sulla doppia funzione della Scuola magistrale come scuola di cultura generale e scuola professionalizzante. Nella Tabella 1 (in allegato) abbiamo quantificato nei piani di studio della Scuola magistrale del 1919, 1942 e 1978 il peso delle discipline direttamente riconducibili al canone di materie della scuola elementare, delle materie professionalizzanti e delle materie di cultura generale. Come si capisce analizzando quei dati, la riforma del 1942 fu in realtà piuttosto timida. In particolare le materie professionalizzanti Pedagogia e Didattica assumono, con 5 ore settimanali, un peso modesto, meno delle materie di cultura generale (lingue straniere, economia domestica, contabilità: 9 ore settimanali). La parte del leone rimase comunque riservata alle materie direttamente trasponibili nell'insegnamento scolastico (29 ore nei primi anni che diventano 20 nell'ultimo anno). Pur con l'ambizione di essere scuola di cultura generale, la Scuola magistrale continuava a concentrarsi sul suo ruolo di istituto che fornisce i contenuti da trasporre nell'insegnamento, con l'aggiunta di una dose significativa di cultura generale che tuttavia non ne fa un liceo a pieno titolo. Questo impianto degli studi magistrali fa parte di una complessiva riforma chiaramente ispirata alla Riforma Gentile che l'allora Consigliere di Stato Giuseppe Lepori ha così descritto:

[...] Con queste riforme la Scuola secondaria ticinese viene ad assumere una struttura unitaria. Al Ginnasio è conferita la funzione di dare ai giovani le basi essenziali della cultura umanistica. Essa non chiude un ciclo di studi, ma ne inizia uno: da esso, a seconda delle intenzioni, il giovane passa, senza ulteriore esame di ammissione, a un secondo grado di scuole che assolverà il suo specifico compito formativo in 4 anni. Il Liceo, certamente meglio dotato dei Ginnasi locali, potrà in un programma quadriennale operare quella maturazione delle menti giovanili che dovranno affrontare poi gli studi universitari. Anche la Scuola Magistrale, che prepara i docenti dell'ordine elementare, sarà avvantaggiata: le materie del suo insegnamento potranno essere più razionalmente distribuite, evitando un dannoso infittirsi di ore di scuola, come succedeva fin qui, e provvedendo con migliore agio ai scopi [*sic!*] che contemplano una mèta culturale e una mèta professionale. [...] (Lepori, 1942, p. 292)

Ecco dunque lo stato dell'arte fino al 1968. Una formazione liceale "minore", con limitate possibilità di proseguire gli studi al livello ISCED 6 (nelle Facoltà di Magistero dell'Italia e in alcune università svizzere con le quali il Ticino aveva negoziato questa possibilità, mentre per l'accesso alle altre formazioni universitarie l'assenza del latino precludeva questa possibilità), che formava un maestro o una maestra generalista con una formazione limitata nell'ambito delle scienze dell'educazione.

Nel 1968 la rivolta delle studentesse e degli studenti si fa veicolo di una forte contestazione di questo impianto. A conseguenza di ciò si arriva dapprima a sperimentazioni pedagogico-didattiche che scardinano il

<sup>5</sup> La International Standard Classification of Education (ISCED) dell'UNESCO permette confronti tra gradi scolastici che altrimenti sarebbero spesso difficili. I criteri di classificazione si trovano sul sito dell'UNESCO (<http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>). Il ginnasio avrebbe, nella logica ISCED, il codice 2|4|4 (secondario I | di cultura generale | con accesso diretto ai successivi livelli di istruzione).

<sup>6</sup> Il codice ISCED completo sarebbe 2|4|3 (secondario I | di cultura generale | senza accesso diretto ai successivi livelli di istruzione).

modello sin lì praticato (Bertolini et al., 2000; Monti, 2020), e successivamente a una riforma curricolare che modifica in profondità la situazione. Tale riforma, avviata nel 1974 e definitivamente approvata nel 1978, riesce parzialmente a migliorare la qualità della formazione professionale e l'insegnamento delle discipline appartenenti al nascente campo disciplinare delle scienze dell'educazione, come si può constatare analizzando il peso delle diverse discipline nel curriculum del 1978 rispetto a quello del 1942 (vedi ancora la Tabella 1). Nel 1978 le materie "di cultura generale" spariscono totalmente dalla griglia oraria, mentre i programmi di filosofia, pedagogia, psicologia e didattica sono raggruppati in una comune sezione del programma intitolata "Scienze dell'educazione" che è preceduta dalla seguente avvertenza:

I seguenti programmi sono stati redatti e approvati dalla commissione degli esperti per le materie professionali (prof.ri: H. Aebli, A. Agazzi, O. Andreani, P. Bertolini) presieduta dal commissario di vigilanza, prof. F. Pelloni, nel dicembre del 1973.

Guardando però le singole discipline, ci accorgiamo però che si è ancora lontani da un vero campo disciplinare costruito intorno ai problemi dell'educazione. Ad esempio il programma di filosofia non presenta praticamente nessun accenno a questioni di filosofia dell'educazione se non una timida presenza, al quarto anno, del tema "Il significato di esperienza e di socializzazione in J. Dewey". Quanto ai corsi di psicologia e didattica, notiamo che sono almeno in parte occupati da temi legati alle didattiche disciplinari.

La soluzione trovata veniva considerata transitoria dai suoi stessi autori. Già nel 1972 in un articolo senza firma apparso sulla rivista "Scuola ticinese"<sup>7</sup> era stata esposta la prospettiva di una Scuola magistrale biennale successiva agli studi liceali come base culturale necessaria alla formazione di docenti delle scuole primarie (cioè scuola elementare e scuola dell'infanzia). Nell'introduzione ai programmi del 1978, leggiamo pertanto:

L'ampiezza dell'obiettivo degli studi magistrali (una formazione generale di livello corrispondente a quella di un curriculum liceale, una formazione professionale che richiederebbe almeno uno spazio di due anni scolastici, una più stretta interazione tra teoria e pratica professionale) rappresenta, però, un problema che non può essere risolto in modo corrispondente alle esigenze attuali della professione con la struttura esistente e nemmeno con semplici modificazioni di programmi o misure organizzative, bensì solo attraverso una ristrutturazione che razionalizzi i tempi e i modi della preparazione professionale.

Per questi motivi, la scuola magistrale di Locarno ha elaborato una precisa proposta di riforma degli studi magistrali, contenuta in un «Progetto di struttura curricolare» presentato nel gennaio 1978, ed i cui postulati fondamentali sono stati accolti dalla Commissione per la riforma della Scuola media superiore; [...]

Negli stessi anni, con l'implementazione di una legge votata dal Gran Consiglio nel 1974, il sistema scolastico ticinese viveva la sua più grande riforma: l'introduzione della Scuola media unica. Per i docenti e le docenti della nuova scuola era inizialmente prevista una formazione disciplinare (in *Lettere e storia*, *Lingue straniere* o *Matematica, scienze fisiche e naturali*) innestata su un "tronco comune" in Scienze dell'educazione<sup>8</sup>. Tale dispositivo non ha mai visto la luce (si è preferita l'assunzione di personale laureato che veniva poi sottoposto a una formazione abilitante), ma da allora la centralità delle scienze dell'educazione nella formazione dei docenti e delle docenti in Ticino comincia a essere un dato chiaramente visibile.

Sempre negli anni '70 la CDPE aveva promosso un gruppo di lavoro incaricato di elaborare il rapporto *Lehrerbildung von morgen*, noto con l'acronimo LEMO, che sarebbe stato di fondamentale importanza per le successive riforme delle Scuole magistrali (Criblez, 2002; Bascio, 2017). In Ticino il rapporto fu recepito soprattutto attraverso il resoconto che ne fece il membro ticinese della commissione, il direttore della Magistrale Guido Marazzi, che nella rivista "Scuola ticinese" riassume così le strade aperte dal rapporto LEMO per la riforma del curriculum magistrale:

La formazione generale e quella professionale si possono acquisire simultaneamente presso la scuola magistrale, o successivamente al liceo e all'istituto di formazione. Qualunque sia la via scelta, la formazione professionale dura due anni.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> *Il problema della riforma degli studi magistrali*, in "Scuola ticinese", maggio 1972. "Scuola ticinese" è l'organo della Sezione pedagogica del Dipartimento di pubblica istruzione, il che fa presupporre che l'autore dell'articolo sia un alto funzionario dipartimentale.

<sup>8</sup> Un istituto ticinese di studi superiori, in "Scuola ticinese", n. 29, ottobre 1974, p. 3

<sup>9</sup> G. Marazzi, *La riforma degli studi magistrali: le raccomandazioni della Commissione nazionale per la formazione del maestro di domani*, in «Scuola ticinese», n. 47, luglio-agosto 1976.

Con questa raccomandazione si apriva il problema di sapere se la Scuola magistrale dovesse continuare a rappresentare un istituto del settore Secondario II (dov'era stata collocata con la Riforma del 1942) pur con l'aggiunta di un biennio professionalizzante, o se fosse preferibile la seconda opzione del rapporto LEMO, quella di una formazione magistrale biennale con accesso a partire dalla maturità liceale. Alla fine di un dibattito anche interno all'istituto (sul quale rinviamo a Bertolini et al., 2002, pp. 454-457) prevalse la seconda opzione.

## 2.2 Dalla Magistrale postliceale all'Alta Scuola Pedagogica e alla SUPSI (1986-2009)

Nel 1986 aprì le porte la Scuola magistrale postliceale (biennale). L'esperienza è poco studiata e anche la ricerca in educazione in Svizzera ne ha ignorato l'innovatività nel processo di terziarizzazione delle formazioni magistrali (Ambühl & Stadelmann, 2010, affermano di non essere riusciti ad avere informazioni storiche in merito). Noi abbiamo potuto consultare la documentazione amministrativa della Scuola magistrale (anni scolastici dal 1986-87 fino al 2000-2001) conservata presso il DFA, dalla quale provengono le informazioni che qui presentiamo. La lettura dei piani orari anno dopo anno ci ha permesso di constatare che il curriculum è rimasto sostanzialmente invariato per il periodo che ci interessa.

Come ci mostrano i dati storici ricavati da quella documentazione, nel 1986 sono state massicciamente incrementate le materie "professionalizzanti" delle scienze dell'educazione, che arrivano a circa un terzo del curriculum (vedi la Tabella 2 in allegato), a cui si aggiungeva una serie di seminari blocco fortemente professionalizzanti: settimana sportiva (invernale ed estiva); ambiente; educazione sanitaria e speciale (con il coinvolgimento dell'ispettore delle scuole speciali e dei responsabili dei servizi di sostegno pedagogico); attività espressive; educazione ai mass-media; osservazione nella scuola dell'infanzia (dal 1987); informatica (dal 1987). Il dato non è in sé sorprendente perché il rapporto LEMO aveva indicato proprio questa via.

Oggi definiremmo questo curriculum come una formazione terziaria non universitaria (ISCED 5). Quanto quel modello costituisse un balzo in avanti sulla strada della terziarizzazione si evince anche dal fatto che per la prima volta tra le materie professionalizzanti troviamo un corso di storia dell'educazione (la denominazione esatta era "Storia delle istituzioni educative ed educazione politica") e due ore di filosofia dell'educazione.

Oltre che sulla centralità delle scienze dell'educazione, il nuovo curriculum puntava sull'interdisciplinarietà. Dagli orari settimanali rinvenuti nella documentazione amministrativa si evince che dal 1988 in avanti il *Laboratorio di progettazione e applicazione didattica* (che aveva una dotazione oraria di sei ore) cominciava a prevedere momenti di compresenza tra docenti di scienze dell'educazione e, in alcuni casi, tra docenti delle didattiche disciplinari. Nel progetto originario la compresenza tra docente di didattica disciplinare e docente di scienze dell'educazione doveva essere totale, ma poi fu limitata per ragioni di costo ad alcune ore del laboratorio soltanto (Bertolini et al., 2002, p. 457). Attualmente questo principio si ritrova applicato in alcuni seminari di didattica disciplinare del Bachelor. Un passaggio importante si verifica nel 2002, quando il corpo docente di scienze dell'educazione perde il monopolio della formazione alla progettazione, che sino a quel momento aveva nel laboratorio, a favore di una sua gestione condivisa con i docenti e le docenti delle didattiche disciplinari.

Sin dalla metà degli anni 90 si cominciò a pensare a un'estensione del curriculum da due a tre anni, in un clima caratterizzato anche dalla Dichiarazione di Bologna (1999) e da un trend nazionale verso l'accademizzazione delle formazioni magistrali in quel nuovo quadro. Nel 2002, con l'inaugurazione dell'Alta scuola pedagogica, fu introdotta una formazione triennale con lo sbocco di un *Bachelor of arts*, con un dispositivo formativo modularizzato secondo il modello della Dichiarazione di Bologna e una crescente attenzione alle qualifiche del corpo docente. Da allora il quadro istituzionale e curricolare è quello che caratterizza ancora oggi il *Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare (anni scolastici: 3-7)* oggetto del presente articolo.

## 3. La situazione oggi: un Bachelor professionalizzante integrato nel sistema di Bologna

Con l'anno accademico 2008-2009, l'Alta scuola pedagogica è stata integrata nella SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana). Tale integrazione, seppure non del tutto indolore sul piano identitario, non ha comportato modifiche sostanziali sul curriculum nato nel 2002.

L'impianto formativo del Bachelor ha invece conosciuto una ristrutturazione sostanziale nell'anno accademico 2015-16 a seguito della necessità di rispondere in tempi rapidi e con una certa efficacia a un fabbisogno di docenti particolarmente marcato per la scuola elementare. In quell'occasione si è dato avvio, attraverso alcuni gruppi di lavoro interni ed esterni, al cosiddetto "Progetto 100 matricole". Quest'ultimo contempla in particolare la possibilità di un incarico d'insegnamento a metà tempo per studentesse e studenti al terzo anno,

trasformando in tal modo l'ultimo anno del Bachelor in una formazione parallela alla professione che prevede due giorni a settimana in una classe o sezione (come pratica professionale oppure come incarico a metà tempo) e due giorni e mezzo di corsi regolari al DFA. Il cambiamento ha implicato prioritariamente una ristrutturazione del terzo anno di formazione e, a ritroso, una rivisitazione dei due anni precedenti. È questo il modello al quale in seguito faremo riferimento e la cui struttura è ben riassunta nello schema qui sotto riprodotto.

*Tipologie di moduli delle formazioni con valore in ECTS nell'attuale formazione Bachelor del DFA per docenti di Scuola elementare (prima tabella) e Scuola dell'infanzia (seconda tabella)*

**Tabella 1**

*Tipologie di moduli della formazione Bachelor SE e valore in ETCS*

Struttura del Bachelor

Moduli	I anno	II anno	III anno	Totale
Modulo professionale	18	14	30	62
Scienze dell'educazione	9	13	4	26
Didattiche disciplinari	33	37	8	78
Opzioni			8	8
Tesi di Bachelor			6	6
<b>Totale</b>	<b>60</b>	<b>64</b>	<b>56</b>	<b>180</b>

**Tabella 2**

*Tipologie di moduli della formazione Bachelor SI e valore in ETCS*

Struttura del Bachelor

Moduli	I anno	II anno	III anno	Totale
Modulo professionale	18	14	30	62
Scienze dell'educazione	9	13	4	26
Didattiche disciplinari	33	35	11	79
Opzioni e stage			7	7
Tesi di Bachelor			6	6
<b>Totale</b>	<b>60</b>	<b>62</b>	<b>58</b>	<b>180</b>

La formazione combina moduli su temi di scienze dell'educazione e di didattica disciplinare, moduli professionali e una Tesi di Bachelor in un progetto unitario volto a sviluppare le competenze professionali. I moduli possono comprendere *corsi* (gruppi grandi o medi con contributi prevalentemente teorici), *seminari* (gruppi medi o piccoli, con accento sulla mobilitazione in chiave applicativa degli elementi teorici) o *laboratori* (con impostazione didattica prevalentemente laboratoriale e gruppi a effettivo ridotto). Coerentemente con la natura professionalizzante della formazione e con l'impostazione che prevede la formazione di una figura di docente generalista, i moduli professionali occupano circa un terzo della formazione. La parte percentualmente più consistente riguarda i moduli dedicati alle didattiche disciplinari (che rappresentano circa 44% del totale). Questo loro peso si spiega naturalmente con un fattore che abbiamo già menzionato: il Bachelor del DFA forma *docenti in grado di insegnare tutte le discipline del Piano di studio*. La domanda che ci si può porre (e che discuteremo più in là nel testo) riguarda la distanza che potrebbe esserci tra la formazione e la realtà che si trova nelle scuole comunali, nelle quali le figure di docenti specialisti sono presenti in larga misura.

### 3.1. Docenti specialisti e docenti generalisti nella Scuola elementare ticinese

La coesistenza di docenti specialisti e docenti generalisti nella scuola dell'obbligo ticinese ha una lunga tradizione. Già la legge del 1864 la prevedeva per le scuole maggiori, e nel 1912 un decreto governativo stabilisce che "lo Stato può stipulare convenzioni coi Comuni che intendono valersi dei suoi incaricati per l'insegnamento della ginnastica nelle loro scuole" (*Decreto legislativo circa l'insegnamento della ginnastica negli Istituti dello Stato*, del 9 dicembre 1912, art. 3). La presenza di docenti specialisti in alcune materie deve essersi poi consolidata, come avvertiamo nei *Programmi per le scuole maggiori* del 1936 i quali ribadiscono che

la presenza del maestro titolare alle lezioni impartite da un docente speciale (ginnastica, canto, disegno, lavoro femminile) è obbligatoria.

Da testimonianze e studi di storia orale (Engelhardt, 2019) sappiamo che anche nelle scuole elementari delle grandi città (Locarno, Lugano) poteva essere attivo un docente specialista di educazione fisica. In certi casi questo docente insegnava la materia anche nella scuola maggiore, mentre nelle scuole di paese l'educazione fisica veniva svolta dal maestro o dalla maestra titolare della classe. Anche per le discipline al tempo designate come canto e disegno non sembra irragionevole immaginare la presenza di docenti specialisti nelle città ma non nelle realtà periferiche e di valle.

La tradizione ticinese è dunque quella di una convivenza tra docenti specialisti e "generalisti" che in ogni caso hanno ricevuto una formazione anche per l'insegnamento delle materie speciali. Una traccia molto interessante di ciò si trova nel *Regolamento per le scuole obbligatorie* del 1959 (art. 67):

In caso di assenza degli insegnanti speciali incaricati dell'insegnamento della ginnastica, del canto e del lavoro femminile, i titolari della scuola sono tenuti a supplirli e a impartire, nel limite del possibile, l'insegnamento di dette materie e ciò sin tanto che sarà designato il supplente.

Oggi tutte le 528 classi di scuola elementare del Canton Ticino vedono la presenza di docenti specialisti in una o più delle materie educazione fisica, educazione musicale ed educazione alle arti plastiche.<sup>10</sup> Il DFA forma, su indicazione delle autorità cantonali, un numero di docenti in queste materie tale da coprire anche il fabbisogno delle scuole elementari, e non ha difficoltà a trovare un numero sufficiente di laureati da iscrivere al relativo Master.<sup>11</sup> In altre parole, il Bachelor forma per insegnare nelle scuole comunali tutte le materie del piano di studio, ma le persone così formate trovano impiego in un contesto in cui a loro si affiancano specialisti nell'insegnamento di talune materie: una situazione che si presenta in particolare per i docenti e le docenti di scuola elementare.

### 3.2. Tendenze recenti: l'impiego a tempo parziale come forma di „de-generalizzazione"

Guardando la realtà della professione, occorre considerare un dato importante relativo al grado di occupazione. Stando ai dati del monitoraggio del sistema educativo ticinese (Scuola a tutto campo 2019: indicatore F2.4), nella scuola elementare ticinese 50% delle donne (che formano il 75% del corpo docente in questo grado scolastico) ma solo 25% degli uomini hanno un rapporto di impiego a tempo parziale. Poco sorprende che questa tendenza sia più marcata tra gli uomini più giovani e le donne. In queste due categorie si verificano più frequentemente situazioni di *job-sharing* tra due docenti che lavorano nella stessa classe, assumendo ognuna od ognuno l'insegnamento di un insieme di discipline e specializzandosi, con una soluzione molto simile al modello che caratterizza la scuola elementare in Italia. Non a caso l'offerta di formazioni continue del DFA nelle didattiche dell'italiano e della matematica riscontra un successo molto forte, in particolare attraverso i CAS *Insegnare italiano nella scuola elementare e nella scuola dell'infanzia* e *La matematica e la sua didattica nel I e II ciclo della scuola dell'obbligo*.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Comunicazione orale del direttore capo della Sezione scuole comunali, Rezio Sisini, Francesca Antonini che lo ha telefonicamente interpellato. Da notare che oggi queste persone sono titolari del Master per l'insegnamento nel secondario I.

<sup>11</sup> I candidati all'iscrizione sono quasi sempre il doppio di quelli ammessi.

<sup>12</sup> Sul successo delle due formazioni il responsabile del settore Formazione continua del DFA, Claudio Della Santa, ci ha comunicato (e-mail del 14.9. 2021): „Di fatto, i corsi all'interno di questi due CAS hanno avuto molto successo negli ultimi anni e abbiamo duplicato diversi corsi. A titolo d'esempio, in un corso introduttivo del CAS "Insegnare italiano nella scuola elementare e nella scuola dell'infanzia" abbiamo raggiunto 120 iscritti. I corsi di geometria sono stati seguiti da centinaia di docenti (...). I docenti scelgono dunque di favorire la frequenza ai singoli corsi e non si iscrivono al CAS come percorso

Nella legislazione scolastica le forme di specializzazione di docenti con un impiego a tempo parziale non sono regolamentate. Risulta perciò difficile, in assenza di uno studio specifico che produca dati certi, interpretare il nesso tra *job-sharing*, insegnamento di una sola parte del piano di studio e conseguenti strategie personali di formazione continua, perché la gestione dei rapporti di lavoro a tempo parziale dipende dalla politica di ogni singola direzione didattica. Non sembra però fuorviante prevedere che il fenomeno del *job sharing* possa a medio termine favorire forme di specializzazione „sotto traccia” non previste né dal modello di formazione iniziale né dalla legislazione cantonale.

### 3.3. Gradimento, pregi e difetti della formazione di docenti generalisti al DFA

Le considerazioni che troviamo nel rapporto di autovalutazione (Antonini et al., 2019) come nella relazione della commissione di valutazione (AAQ, 2019) del recente accreditamento del Bachelor, attestano un sostanziale apprezzamento della formazione. Particolarmente gradita risulta l'articolazione tra teoria e pratica, considerata sia dai portatori di interessi interni (docenti, studentesse e studenti) sia da quelli esterni (quadri scolastici comunali e cantonali) come un punto cardine e un valore aggiunto della strutturazione globale della formazione. In particolar modo sono evidenziate l'utilità delle pratiche professionali per l'entrata nella realtà professionale e la strutturazione del terzo anno di formazione con pratica o incarico a tempo parziale. Non sono inoltre stati rilevati giudizi negativi rispetto alla preparazione delle studentesse e degli studenti per le discipline speciali.

Dallo stesso rapporto di accreditamento (AAQ, 2019) si evince che tanto i direttori e le direttrici delle scuole quanto il corpo docente del DFA segnalano alcune lacune nella preparazione disciplinare e culturale di parte degli studenti, che si palesano già in entrata e permangono in parte durante la formazione (spesso il riferimento è alle conoscenze linguistiche). Un aspetto su cui i diversi portatori di interessi concordano riguarda la necessità di ricavare spazi di riflessione e approfondimento sia disciplinare che culturale.

Negli ultimi due rilevamenti della valutazione dell'intero percorso formativo, sottoposti a chi esce dalla formazione,<sup>13</sup> emerge che 85% delle persone formate si ritengono preparate bene (o molto bene) per l'inserimento nel modo del lavoro. Anche la rilevazione della soddisfazione complessiva rispetto al corso di laurea della *volée* appena diplomata indica un tasso elevato di valutazioni positive (97%). A dimostrazione di una certa efficacia del dispositivo di formazione si possono ricordare infine i tassi decisamente contenuti di *drop out* (considerando quindi gli abbandoni e le esclusioni) degli ultimi tre anni che per il Bachelor SE si attestano attorno al 5% (Antonini et al., 2019, p. 31).

### 3.4. IL Bachelor del DFA nel paesaggio accademico svizzero e sul mercato del lavoro: prospettive accademiche e di riconoscimento sociale

La formazione proposta dal Bachelor del DFA è professionalizzante. La logica della formazione è centrata sull'interazione tra l'insegnamento delle didattiche disciplinari e le scienze dell'educazione in modo che questa interazione possa essere attivata proficuamente, qualche anno più tardi, nell'insegnamento agli allievi delle scuole comunali. Una simile focalizzazione è realizzabile dal momento che la parte della preparazione disciplinare è chiaramente demandata alla pregressa formazione nella scuola di maturità.<sup>14</sup> D'altra parte va ricordato che il paradigma delle “didattiche disciplinari”, che negli anni '80 si affacciava timidamente all'orizzonte delle formazioni magistrali, è oggi pienamente realtà e in seno al DFA le didattiche disciplinari sono anche oggetto di importanti investimenti in termini di ricerca e di risorse umane. Non a caso la suddivisione organizzativa del DFA in Centri di competenza, Aree e Laboratori segue prevalentemente logiche didattico-disciplinari, al punto che il DFA non dispone attualmente di un Centro di competenza incentrato sulla pedagogia e che dei 17 tra professoressa e professori del Dipartimento appena quattro appartengono al settore delle scienze dell'educazione

---

formativo completo. Le probabili motivazioni che portano a questa scelta sono diverse: i docenti privilegiano i corsi che si riferiscono al ciclo in cui insegnano, privilegiano i corsi laddove sentono di avere meno strumenti didattico-pedagogici (per esempio per anni i corsi legati al II ciclo sono stati poco seguiti perché vi era l'alternativa DIMAT). Infine, la struttura dei CAS in questione è “permissiva” nel senso che non richiede l'iscrizione all'interno percorso, ma semplicemente permette ai docenti di seguire liberamente i corsi fino al conseguimento del CAS.”

<sup>13</sup> I riferimenti sono all'anno 2019/20 e al successivo. Si tratta di documenti interni elaborati nell'ambito del sistema della qualità SUPSI a cui Francesca Antonini ha accesso nell'ambito della sua funzione istituzionale in seno al DFA.

<sup>14</sup> Di norma alle Alte scuole pedagogiche si accede con la maturità liceale, e in Ticino la passerella dalla maturità professionale non ha mai avuto molto successo.



(cfr. Tabella 3 in allegato). Proprio sulla parte del curriculum legato alle didattiche disciplinari, il rapporto di accreditamento non è però scevro di critiche:

Benché il DFA si impegni costantemente nell'aggiornare le competenze dei docenti (interni, esterni, professionali e non) tramite moduli di formazione continua sull'implementazione concreta del piano per competenze, la forte interdisciplinarietà del nuovo approccio trova effettivamente ancora alcune resistenze nella didattica ancora ancorata a singole discipline, come può essere a titolo di esempio la didattica della storia, della geografia e delle scienze rispetto alla nuova didattica dell'ambiente. (AAQ, 2020, p. 18).

Come abbiamo visto, l'attuale curriculum di formazione del Bachelor DFA è frutto di una svolta, avvenuta nel 1986, con l'istituzione della Scuola magistrale postliceale che ha visto il passaggio dal Secondario II (ISCED 3) al Terziario (ISCED 5), ovvero di una netta separazione tra formazione di cultura generale e formazione professionalizzante. Come abbiamo visto nella parte storica, la formazione alla progettazione didattica nel modello del 1986 era appannaggio delle scienze dell'educazione. Oggi questa formazione vede coinvolti anche i docenti e le docenti delle didattiche disciplinari, il che ha aggiunto una nuova dimensione di complessità, specialmente con la graduale crescita delle didattiche disciplinari nell'ambito della ricerca.

Dal punto di vista della formazione, gli studi longitudinali confermano da tempo il permanere di qualche criticità in quest'ambito. Già nel secondo rapporto della ricerca longitudinale ASPtransit leggiamo che a cinque anni dalla formazione le persone uscite dall'ultimo anno dell'Alta scuola pedagogica ricordano tra le criticità della formazione ricevuta la

... "visione frammentaria dell'insegnamento (mancanza di continuità)" (...) e la "settorializzazione delle discipline", molti corsi trattati nei 3 anni ma poco approfonditi ma con un alto numero di esami ("più di 60 in tre anni"). (Canevascini & Zampieri, 2014, p. 31)

Un problema di interdisciplinarietà nel curriculum e di complementarità tra i corsi delle diverse didattiche disciplinari è stato rilevato, come abbiamo visto, anche nel rapporto dell'accREDITAMENTO AAQ. Evidentemente non è facile creare coesione tra i contenuti delle didattiche disciplinari e delle scienze dell'educazione attorno a un impianto di valutazione chiaramente costruito a partire dal paradigma della formazione per competenze. Le conquiste della riforma curricolare del 1986 sono forse oggi, a 20 anni dall'avvenuto passaggio all'accademizzazione "piena" (da ISCED 5 a ISCED 6), un ostacolo all'assunzione di una visione maggiormente intere e transdisciplinare e di una valutazione che valuti la capacità di riflessione anche teorica dello studente? Ci poniamo la domanda, consapevole che l'eventuale risposta affermativa non segnerebbe una condanna in blocco del lavoro degli ultimi 35 anni ma aprirebbe la possibilità di una visione storicizzata del percorso.

Rivisitare criticamente la svolta del 1986 e l'evoluzione ad essa successiva potrebbe fornire una prospettiva interessante anche rispetto al ruolo delle scienze dell'educazione. Trent'anni dopo la timida introduzione della storia della filosofia e della storia dell'educazione (il corso di "Storia delle istituzioni educative ed educazione politica" peraltro nel frattempo scomparso), la commissione per l'accREDITAMENTO di corso di laurea del Bachelor ha raccomandato per l'attuale Bachelor un rafforzamento della formazione su "aspetti che tocchino il ruolo dell'insegnante come attore sociale e la scuola come parte della società e delle sue dinamiche strutturali e strutturali" (AAQ, 2019, p. 20). Tematiche che, sebbene in un contesto diverso, erano entrate nella formazione proprio con la riforma del 1986. Altrettanto può dirsi di aspetti "attualmente marginali ma percepiti dagli studenti e dalle scuole come centrali nella professione: etica, sostenibilità, approccio alle nuove tecnologie, disuguaglianze, disabilità, eterogeneità, multiculturalità, educazione alla cittadinanza responsabile, comunicazione interculturale, psicologia sociale" (AAQ, 2019, p. 40) la cui marginalità era stata già segnalata per il curriculum dell'Alta scuola pedagogica (Poletti, 2006).

### 3.5 L'incidenza della "questione delle lingue" sul modello di formazione e sul profilo dell'insegnante SE in Ticino

In Ticino l'insegnante di scuola elementare insegna una sola lingua straniera, il francese, a partire dalla terza elementare. Ciò è legato al fatto che la scuola elementare, in virtù di un'eccezione concessa al Cantone nell'applicazione del concordato HarmoS, si sviluppa solo su cinque anni, peculiarità che ha permesso il rinvio della seconda lingua straniera nella Scuola media.<sup>15</sup> Le ragioni di questa doppia eccezione sono da cercare nella storia.

<sup>15</sup> Lo studio del tedesco inizia in seconda media (HarmoS 9), quello dell'inglese in terza (HarmoS 10). Le due lingue sono obbligatorie, mentre lo studio del francese diventa facoltativo dalla terza media. Inoltre è possibile studiare sin dalla terza media il latino.

Il Ticino è stato il primo Cantone svizzero a introdurre nella scuola dell'obbligo una lingua straniera obbligatoria, nel lontano 1936 (già nel 1923 lo si era introdotto come lingua facoltativa nelle scuole maggiori e nei ginnasi si insegnava francese da decenni). Giudici (2019, p. 193) ha sostenuto che le ragioni della scelta fossero politico-istituzionali. A noi pare che vada aggiunta una spiegazione di natura curricolare: nel 1936 il francese è l'unica lingua straniera insegnata alla Scuola magistrale, a cui il tedesco si aggiungerà solo nel 1942. Introdurre nelle scuole maggiori il tedesco avrebbe significato affidarne l'insegnamento a docenti specialisti anche nelle scuole maggiori, mentre con la scelta del francese la nuova materia poteva essere lasciata nelle mani del maestro o della maestra di scuola maggiore. La decisione presa nel 1936 ha innescato un processo le cui conseguenze sono visibili ancora oggi. Il francese venne infatti introdotto nelle scuole elementari già negli anni '70 e questa situazione fu codificata definitivamente nei programmi del 1984, diversi anni prima che il "Frühfranzösisch" diventasse un tema di ampie discussioni nella Svizzera tedesca.<sup>16</sup> Il che significa che già allora nel portfolio delle competenze dell'insegnante elementare ci doveva essere il francese. Si può allora rimanere sorpresi dal peso limitato del francese nella formazione alla Magistrale. Ecco gli obiettivi per il francese nei programmi della Magistrale del 1978:

#### Obiettivi generali

[...] Padronanza della lingua parlata e scritta. L'allievo deve essere inoltre essere consapevole dei problemi specifici della lingua (codici e sotto-codici), in modo da acquisire la sicurezza che gli consentirà di insegnarlo nella scuola elementare.

Comprensione e utilizzazione personale di testi e documenti scritti e orali, da considerare anche come strumenti grazie ai quali il maestro dovrebbe poter preparare le sue lezioni con la più grande autonomia. [...]

Come livello minimo in entrata veniva definito il cosiddetto "français fondamental", a partire dal quale gli obiettivi dovevano essere raggiunti in ca. 250 ore di lezione (2 ore settimanali per 3 anni).

Oggi il livello di competenza richiesto in entrata è B2 senza che sia prevista la certificazione in uscita di un livello di competenza superiore, confermente alla relativa raccomandazione nazionale<sup>17</sup>. L'unica vera differenza sta nel fatto che nella scuola elementare ticinese non vi è lo studio di una seconda lingua straniera, che è rimandato al successivo grado scolastico. Di conseguenza, nel *Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare (anni scolastici: 3-7)* la formazione da prevedere riguarda la didattica di una sola lingua straniera, il francese. I relativi due moduli – che significativamente si chiamano *Lingue e plurilinguismo*, occupando *de facto* una tematica che in altre realtà è appannaggio della didattica della lingua di scolarizzazione – valgono complessivamente 8 ECTS (nei quali è incluso anche lo stage francofono).

Quello relativo alle lingue è, come speriamo di aver dimostrato, un fattore di contesto abbastanza importante: l'insegnante generalista nella scuola elementare ticinese, per essere in grado di insegnare tutte le materie del piano di studio, deve disporre di un'adeguata formazione linguistica e glottodidattica in una sola lingua straniera.

### 3.6 L'insegnante generalista e la sua collocazione nel sistema scolastico: la pista del transfert di competenze

Se cerchiamo ora di guardare come si collocano le persone uscite dalla formazione con il *Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare (anni scolastici: 3-7)* nell'insieme del sistema scolastico ticinese, non possiamo non notare alcuni fattori che non ne favoriscono la mobilità professionale. Ciò vale in particolare riguardo al settore scolastico successivo: la Scuola media. Chi insegna nelle Scuole medie è disciplinarista e insegna di norma una o due discipline, formandosi in un modello consecutivo nel quale il titolo di accesso alla formazione è un Bachelor universitario nella disciplina d'insegnamento. Come abbiamo visto (2.1), la scelta di questo modello è frutto di decisioni politiche degli anni '70, e il regolamento di riconoscimento intercantonale (CDPE, 2019, art. 13.cpv 3) offrirebbe altre possibilità. Sta di fatto che con questa scelta il passaggio di carriera tra il settore primario e il secondario II è reso difficile dal fatto che il Bachelor del DFA non può fungere da punto di partenza per l'iscrizione al *Master of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello secondario I*.

<sup>16</sup> Cfr. E. Bernasconi, *L'insegnamento del francese nelle scuole elementari del Cantone*, in « Scuola ticinese » 100 (1981), pp. 5-6.

<sup>17</sup> Den Kantonen und ihren Bildungsinstitutionen wird empfohlen, die Entwicklung und Erhaltung der sprachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen zu fördern, indem sie (...) die Umsetzung der Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen (PH) von swissuniversities bezüglich der Einführung der Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen in den Bildungsinstitutionen unterstützen. Es wird empfohlen, möglichst früh während der Ausbildung ein allgemeines Niveau B2 (Primarstufe) bzw. C1 (Sekundarstufe) zu erreichen. Am Ende der Ausbildung soll ein höheres berufsspezifisches Niveau als das allgemeine Niveau B2 bzw. C1 erreicht werden." (CDPE, 2017: 3.)

Facendo astrazione dagli ostacoli istituzionali, ci si può porre la questione rispetto alla possibilità, per l'insegnante generalista, di rafforzare le sue competenze disciplinari sino a fare il salto da generalista a specialista. Già in Ambühl & Stadelmann (2011, p. 24), all'interno di una riflessione sul sovraccarico di lavoro nei curricula di formazione di docenti generalisti, è stata suggerita la pista di lavoro del *transfert* di competenze:

Im Spannungsfeld zwischen «Generalistenmodell» und Spezialisierungsmodell bzw. zwischen «Vollständigkeitswahn» und Fragmentierung verfolgt das Konzept der «Transferkompetenz» eine andere Lösungsstrategie: statt die Lehrpersonen mit je einzelnen Fachdidaktiken für alle Fächer zu befähigen, soll vielmehr durch die vertiefte Befähigung in einzelnen Fächern die Kompetenz gefördert werden, das didaktische Wissen und die pädagogische Erfahrung auf den Unterricht in fachverwandten Fächern zu übertragen.

A nostro avviso il Bachelor del DFA contiene già adesso alcune buone pratiche che vanno in questa direzione. Come abbiamo visto, nel 1986 la Scuola magistrale introdusse lo stage in area francofona. Quell'esperienza, che al tempo aveva i tratti di un viaggio d'istruzione, solitamente presso un istituto di formazione in Svizzera romanda (Neuchâtel) o in Francia (Parigi), cominciò ad assumere nel 2003, con l'avvento dell'ASP, lo statuto di stage immersivo con attività di insegnamento degli studenti in una scuola elementare in Svizzera romanda. Come giustamente segnalato nel recente accreditamento (AAQ, 2020, p. 17), lo stage promuove lo sviluppo di competenze specifiche (*éveil aux langues*) e trasversali (gestione della situazione didattica con strumenti para- e nonverbal, comunicazione interculturale) che vanno al di là di quelle linguistiche e possono essere con successo trasferite anche in altre situazioni professionali. Cruciale appare, da questo punto di vista, che la certificazione del modulo comporti anche una parte relativa all'agire dell'insegnante in formazione durante lo stage francofono. L'insegnante di scuola elementare che non avesse nel suo bagaglio queste competenze, si troverebbe nell'impossibilità di trasferirle in altri momenti dell'attività professionale (insegnamento della lingua di scolarizzazione, integrazione di bambini allogliotti, educazione interculturale) con il risultato che il curriculum di formazione dovrebbe prevedere altri momenti per la loro costruzione.

Riflessioni analoghe si possono fare anche per altre parti della formazione che potrebbero apparire come sacrificabili se considerate in un'ottica puramente utilitaristica e incentrata sull'idea di trasposizione nell'insegnamento disciplinare. Si pensi, ad esempio, che le conoscenze di base sullo sviluppo motorio delle bambine e dei bambini, sviluppate nella formazione in didattica dell'educazione fisica, permettono un agire più consapevole in numerose altre situazioni, anche fuori dall'aula. O si consideri che l'aver vissuto un'esperienza musicale nell'ambito della formazione all'educazione musicale permette una riflessione sull'uso della voce, del diaframma e del corpo che può essere di grande utilità nelle attività orali nel curriculum di italiano e nella prima lingua straniera (il francese). In altre parole, il *transfert* di competenze verso l'attività professionale spesso avviene a partire dalla conoscenza teorica ed esperienziale delle discipline speciali e della loro didattica, indipendentemente dal fatto di essere chiamato a insegnarle una volta in servizio. In ciò la formazione nella didattica delle materie speciali sviluppa un potenziale di competenze trasferibili assai simile a quello che sviluppano i moduli di francese nell'ambito della glottodidattica e del plurilinguismo.

Tutto ciò però non viene attualmente sfruttato nell'ottica di una promozione di carriere verticali di chi lavora nella Scuola elementare come docente generalista. Vi è, tuttavia, una pista che andrebbe osservata e monitorata con molta attenzione. In alcuni casi il DFA ha offerto e offre formazioni complementari in discipline per le quali è difficile trovare insegnanti per il Secondario I (matematica e tedesco), specificamente pensate per titolari del Bachelor in insegnamento primario che devono seguire anche dei moduli di formazione disciplinari per arrivare ad un volume di formazione sufficiente per conseguire il titolo di insegnamento nel Secondario I. Il futuro ci dirà se queste formazioni potranno essere estese anche ad altre discipline e se il ricorso alla pista del *transfert* di competenze potrà contribuire a rimuovere almeno in parte l'attuale assenza di mobilità verticale tra i settori primario e secondario I.

#### 4. Conclusioni

Attualmente, la formazione di docenti generalisti proposta in Ticino sembra rispondere adeguatamente alle necessità del sistema scolastico e in particolare del settore elementare. Nessuno dei portatori di interesse mette in discussione la bontà del profilo professionale in uscita e della formazione proposta dal DFA nel suo *Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare (anni scolastici: 3-7)* (AAQ, 2019). Tuttavia, alcune osservazioni emerse in sede di accreditamento del corso di laurea potrebbero essere indicatori significativi di problematicità,

ad esempio quanto segnalato – significativamente da una parte dello stesso corpo docente del DFA – circa le conoscenze disciplinari degli studenti e delle studentesse.<sup>18</sup>

Una soluzione a prima vista evidente sarebbe quella della de-generalizzazione del profilo andando verso un profilo di semi-generalista: alleggerendo il piano degli studi dai moduli di didattica in quelle discipline che sono *de facto* insegnate da docenti specialisti, si recupererebbe spazio nella griglia oraria per approfondimenti disciplinari e si otterrebbe il profilo di una persona *non più in grado di insegnare tutte le materie del piano di studio* ma pur sempre provvista delle competenze professionali che abbiamo citato in apertura di questo articolo. Noi vediamo il concreto pericolo che tale scelta possa finire per impoverire il profilo professionale in uscita privando le studentesse e gli studenti di preziose occasioni di transfert di competenze. Il rischio potrebbe essere addirittura quello di effetti “de-professionalizzanti” come li ha chiamati Christian Leder:

Die zahlreichen Spezialistinnen und Spezialisten rund um die Regellehrperson vermitteln ihr implizit die Botschaft, in all diesen Bereichen defizitär zu sein. Von einem gewissen Punkt an wirkt dies deprofessionalisierend. Nachdem Bildungspolitik und Pädagogische Hochschulen bis heute Spezialisierungen und entsprechende Zusatzausbildungen gefördert haben, sollten sie rechtzeitig umdenken und umkehren – zugunsten einer Stärkung von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen, die Expertinnen oder Experten sind für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler. (Ambühl & Stadelmann, 2011, p. 21)

A nostro avviso solo una persona in grado di non sentirsi “deficitaria” nei settori chiave della sua professione (di cui l’educazione fisica, musicale e artistica fanno parte) può dirsi professionista capace di agire autonomamente e pienamente competente nella professione (Herzog, 2018; Herzog & Biedermann, 2021).

La pista di una specializzazione del profilo dell’insegnante di scuola elementare intorno a un ipotetico “core curriculum” è inoltre poco convincente se ci si ricorda che le critiche sulla mancanza di solidità nelle competenze disciplinari sono intrinsecamente legate alla tensione che si manifesta tra saperi di tipo diverso che caratterizza da sempre la professione docente. Giustamente questo fatto viene ricordato nella tesi 4 di Christian Leder in Ambühl & Stadelmann (2011, p. 23):

Im Lehrberuf auf Primarstufe besonders stark ausgeprägt ist hingegen die weiterhin hohe Erwartung, für alle Aufgabenbereiche die gleich hohen Kompetenzen zu haben und gleich gut ausgebildet zu sein.

Naturalmente l’attesa che l’insegnante abbia le stesse competenze e lo stesso livello di formazione per tutti i suoi compiti è impossibile da soddisfare. In altre parole, l’eventuale scelta di alleggerire il curriculum dalle “discipline speciali” per un *recenterage* intorno a un numero minore di discipline – alle quali la formazione potrebbe dedicare un numero maggiore di ore di formazione – probabilmente non risolverebbe il problema della cultura disciplinare dell’insegnante generalista ma ne sposterebbe semplicemente più in là i confini. L’esperienza storica conferma questa ipotesi: come abbiamo visto, i salti di qualità nella formazione presso la Scuola magistrale ticinese non hanno correlazione diretta con le riforme nella griglia oraria.

A noi sembra più promettente la pista di una formazione incentrata intorno a una solida capacità di lavoro interdisciplinare e di transfer di competenze affiancata dalla presenza costante della formazione continua. Tale progetto, se messo in pratica, presupporrebbe una forte centralità delle scienze dell’educazione (psicologia dell’apprendimento, sociologia e storia dell’educazione ecc.) nel curriculum, insieme a pratiche formative che incoraggino l’autonomia nell’apprendimento degli studenti (anche attraverso forme di lavoro quali il *blended learning*, il *tutoring* a distanza o la valorizzazione del lavoro autonomo nell’elaborazione della tesi di Bachelor), ma soprattutto un orientamento della formazione verso l’uso della ricerca come di lavoro come professionista, anche per la promozione di attitudini quali il “Forschendes Lernen” (Tettenborn & Treppe, 2013). Non va infatti dimenticato un punto cruciale recentemente sottolineato da Herzog & Biedermann (2021, p. 17) sul profilo dell’insegnante di domani:

In der Ausbildung zur Lehrperson werden die Grundfähigkeiten des Unterrichts aufgebaut. Die breite Ausbildung ist wesentliches Fundament für den vertieften Wissensaufbau mit der Fähigkeit einer problem-basierten Verknüpfung verschiedener Disziplinen und Fächer im Beruf. Im Beruf sollen Lehrpersonen darauf basieren spezifische Kompetenzprofile aufbauen und diese im Rahmen von Weiterbildung und in Abhängigkeit des Schulprofils schärfen. [...]

<sup>18</sup> A noi pare che queste osservazioni vadano in ogni caso prese con una certa cautela. A sostegno della tesi secondo il problema è forse più una questione di *habitus* che di effettiva preparazione, si può ricordare che i dati delle indagini longitudinali sui percorsi di carriera di chi è uscito dalla formazione con il *Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare* indicano che 8% del campione prosegue negli studi (Canevascini & Zampieri, 2015, p. 16; Donati & Vanini, 2006, p. 58).

Le conclusioni del presente articolo ci sembrano incontrarsi in maniera quasi naturale con questa visione dell'insegnante elementare di domani.

## Allegati

**Tabella 1**

*Evoluzione della griglia oraria nei programmi della Scuola magistrale di Locarno*

I dati sono stati ottenuti a partire dai relativi piani di studio (*Programma d'insegnamento per le scuole normali*, 1919; *Programmi delle scuole secondarie: scuola magistrale cantonale*, 1942; *Programmi delle scuole magistrali, Sezione A che prepara i docenti delle scuole magistrali*, 1978) che il lettore trova facilmente attraverso il sito web [www.storiascuola.supsi.ch](http://www.storiascuola.supsi.ch). In corsivo le materie facoltative.

*Discipline che vengono insegnate come materie curricolari nella Scuola elementare*

	1919				1942				1978		
Italiano	7	7	5	4	5	5	4	4	4	3	4
Calligrafia	2	2	1	-							
Storia e civica	2	2	2	1	3	3	2	3	3	3	2
Francese	2	2	2	-	2	2	2	2	2	2	2
Matematica	5	5	5	2 <sup>19</sup>	4	4	4	3	4	4	3
Scienze <sup>20</sup>	4	4	4	-	3	3	3	3			
Igiene			2	2							
Biologia									2	2	3
Chimica									3	-	-
Fisica									2	2	-
Geografia	2	2	2	-	2	2	2	1			
Disegno <sup>21</sup>	3	3	3	3 <sup>22</sup>	3	3	2	1	2	2	2
Canto e musica	1	1	1	2	2	2	2		2	3	2 <sup>23</sup>
Lavoro manuale (o femminile)	-	-	2	3	2	2	2 <sup>24</sup>				
Ginnastica <sup>25</sup>	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3 <sup>26</sup>
<b>Totale</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>19</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>20</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>21</b>

*Materie professionalizzanti*

Filosofia									-	2	2
Pedagogia	-	-	2	4		2	3	4	-	-	2
Didattica	-	-	2	9		1	2	3			3 <sup>27</sup>
Psicologia										2	2
Medicina scolastica											
Legislazione scolastica											
Difesa dell'ambiente											
Tirocinio pratico					-	-	1	4			
<b>Totale</b>			4	13		3	5	7			

<sup>19</sup> Per le ragazze un'ora in meno per tutt'e quattro gli anni.

<sup>20</sup> Nel 1942 Scienze e igiene.

<sup>21</sup> Nel 1942 Disegno e calligrafia.

<sup>22</sup> Per le ragazze un'ora in meno per tutt'e quattro gli anni.

<sup>23</sup> Più lezioni pratiche in classi di scuola elementare.

<sup>24</sup> Per le ragazze si aggiunge in seconda e terza un'ora di lavori femminili.

<sup>25</sup> Nel 1942 Ginnastica e giochi, il che fa capire che la materia aveva un taglio fortemente orientato all'esercizio della professione.

<sup>26</sup> Più lezioni pratiche in classi di scuola elementare.

<sup>27</sup> Più due settimane di tirocinio.

Materie di cultura generale

Storia dell'arte											
Tedesco					3	3	2	2			
Contabilità		2	2 <sup>28</sup>	1	1	1	1	-			
Economia domestica <sup>29</sup>		-	-	1							
Agraria		-	-	2 <sup>30</sup>	1	1	1	-			
Religione											
Latino (facoltativo)					3	3	3	3			
Inglese (facoltativo)					-	-	1	1			
Morale					-	2	2	2			
Totale		2	2	5	8	8	11	9			

**Tabella 2**

*Ore settimanali delle discipline nella Scuola magistrale postliceale (1986-2001)*

Fonte: piani di studio annuali conservati nella documentazione amministrativa della Scuola magistrale.

*Materie che si ritrovano nel programma delle scuole elementari del 1984*

Italiano	3
Francese (+ 1 ora recupero)	2
Matematica	3
Geografia	2
Storia	2
Scienze	2
Ginnastica	2
Lavoro manuale	1
Canto	2
Disegno (+ 1 ora recupero)	1
Religione	1
<b>Totale</b>	<b>21</b>

Materie professionalizzanti

Laboratorio	6
Psicologia	3
Filosofia dell'educazione	2
Storia delle istituzioni educative ed educazione politica	1
Pedagogia	1
<b>Totale</b>	<b>13</b>

Si tenga presente che nel programma delle scuole elementari del 1984 geografia, storia e scienze formano una disciplina Studio dell'ambiente (dimensione storico-geografica e scientifica) e che lavoro manuale, disegno e canto sono insegnati come Attività espressive (settori specifici di attività: educazione fisica, canto e musica, attività grafiche e pittoriche, attività creative, educazione ai mass media, attività opzionali). I contenuti di queste materie vengono dunque insegnati per essere a loro volte insegnati o trasposti nell'insegnamento nelle scuole elementari.

<sup>28</sup> Per le ragazze solo un'ora.

<sup>29</sup> Solo per le ragazze.

<sup>30</sup> Per le ragazze un'ora in meno.

Tabella 3

Unità organizzative del DFA e dotazione personale (stato: 31.8.2021)<sup>31</sup>

Nome dell'unità	Professori	Profili Senior	Profili Junior	Professori	Altri <sup>31</sup>	Tot.
Area lingue, plurilinguismo e interculturalità	1	2	2			5
Area educazione fisica	1		2	1		4
Area educazione visiva / arti plastiche		2	2	1		5
Area didattica della geografia	1	1	1			3
Area didattica dell'educazione musicale	1	1				2
Area didattica della storia	1	2		1		3
Area didattica delle scienze naturali		2	1			3
Centro Didattica della matematica	2	4	1	2	2	11
Centro Didattica dell'italiano lingua della scuola	3	4		1	1	9
Laboratorio Tecnologie e media in educazione	3	1	2		3	9
Area Insegnamento, apprendimento e valutazione	1	3	4			8
Area Professione docente			14	15		29
Centro Bisogni educativi, scuola e società	1		4	1	1	7
Centro innovazione e ricerca nei sistemi educativi	1	6	7		2	16
Laboratorio Ricerca storico-educativa	1				2	3

Fonte: servizio risorse umane del DFA. Colorate le aree e i centri/laboratori che formano il settore delle scienze dell'educazione. Un'area è di norma attiva prevalentemente nelle formazioni, un Centro è attivo in tutti i mandati (ricerca, formazioni di base e continue, servizi), un Laboratorio ha una parte prevalente di ricerca e servizi. Per comprendere appieno la situazione del settore delle Scienze dell'educazione, bisogna sapere che il Centro innovazione e ricerca nei sistemi educativi si occupa prevalentemente di ricerca su mandato nell'ambito del monitoraggio delle scuole (cioè la maggior parte dei suoi ricercatori non sono attivi nella formazione o lo sono solo molto marginalmente).

### Bibliografia

- N.B. I piani di studio, programmi d'insegnamento e leggi scolastiche sono, se non indicato diversamente, reperibili online sul sito [www.storiascuola.supsi.ch](http://www.storiascuola.supsi.ch)
- AAQ (2019). *Procedura di valutazione BA SUPSI in Insegnamento per il livello prescolastico BA SUPSI in Insegnamento per il livello elementare*. Rapporto di valutazione esterna | 08.11.2019 (accessibile da: <https://www.supsi.ch/dfa/bachelor-diploma-master/bachelor.html>).
- Addimando L., & Zudini V. (2016). La formazione degli insegnanti nel Canton Ticino. *QuaderniCIRD*, 12, 277-298. <https://doi.org/10.13137/2039-8646/13295>
- Ambühl H. & Stadelmann W. (Cur.). (2010). *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. EDK: Studien und Berichte.
- Ambühl H. & Stadelmann W. (Cur.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung*. EDK: Studien und Berichte.
- Antonini F., Totti G., Pellandini A., & Mariotti Nesurini S. (2019). *Rapporto di autovalutazione Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello prescolastico Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare*. DFA. (accessibile da: <https://www.supsi.ch/dfa/bachelor-diploma-master/bachelor.html>)
- Bascio, T. (2017). *Zwischen Niedergang und Aufbruch: Die Konturierung und Profilierung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes als eines Kollektivakteurs in der krisenhaften und produktiven Transitionszeit der 1960er- und 1970er-Jahre*. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017): 48-67. <https://doi.org/10.25656/01:16813>
- Bertolini P., Ghisla G., & Monighetti I. (2000). La formazione degli insegnanti in Italia e in Ticino. In L. Criblez & R. Hofstetter (Cur.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et perspectives actuelles* (pp. 433-458). Peter Lang.
- Canevascini S., & Zampieri S. (2015). *Rapporto Asptransit 2014. L'inserimento professionale dei neo-docenti. Prime analisi longitudinali e sguardi sulla formazione*. DFA.
- CDPE (2017). *Empfehlungen zum Fremdsprachunterricht (Landessprachen und Englisch) in der obligatorischen Schule*, verabschiedet in der Plenarversammlung vom 26. Oktober 2017.
- CDPE (2019). *Regolamento concernente il riconoscimento dei diplomi per il livello elementare, il livello secondario I e per le scuole di maturità (del 28 marzo 2019)*.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In: L. Criblez & R. Hofstetter (Cur.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Peter Lang.

<sup>31</sup> Assistenti, dottorandi, collaboratori scientifici, tecnici e amministrativi.

- DFA (2021). Piano degli studi del *Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare (anni scolastici: 3-7)*, ed. 2020-2021 (<https://www.supsi.ch/dfa/bachelor-diploma-master/bachelor/insegnamento-elementare/piani-studio.html>)
- Donati M., & Vanini K. (2006). *ASPTRANSIT 2. Secondo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali die neolaureati della formazione di base*. Alta scuola pedagogica.
- Engelhardt, Adriano (2019). *L'educazione fisica a Locarno tra le due Guerre Mondiali: testimonianze, pratiche ed influenze* [Master thesis, Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)].
- Giudici A. (2018) *Explaining Swiss language education policy*. (<https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/166199/>)
- Herzog, W. (2018). *Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag*. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 1/2018: 7-24.
- Herzog S., & Biedermann H. (2021). *Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen (Schlussbericht)*. Kammer Pädagogische Hochschulen Swissuniversities.
- Lepori, G. (1942). *La riforma degli studi secondari nel Cantone Ticino*, in: "Bollettino di legislazione scolastica comparata" a. 2, n. 6-7, giugno luglio 1942-XX: 291-294.
- Monti O. (2020). *Il corso di Storia della pedagogia e della filosofia di Norberto Bottani alla Magistrale di Locarno, 1968-1969, classi IV*. (Comunicazione al Congresso SSRE 2020. (accessibile da: <https://storiascuola.supsi.ch/la-scuola-magistrale-di-locarno/>)
- Parravicini, L.A. (1842). *Manuale di pedagogia e metodica: ad uso delle madri, dei maestri, dei direttori ed ispettori scolastici e delle autorità amministrative del cantone Ticino*. Tipografia del Verbano.
- Polenghi S. (2012). La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca. In: S. Polenghi (Cur.), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po* (pp. 45-90). SI.
- Poletti F. (2006). Percorsi interculturali: come l'Alta scuola pedagogica di Locarno affronta il problema. *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, 4, 281-302.
- Repubblica e Cantone Ticino, 1919. *Programma d'insegnamento per le scuole normali*.
- Repubblica e Cantone Ticino, 1942. *Programmi delle scuole secondarie: scuola magistrale cantonale*.
- Repubblica e Cantone Ticino, 1978. *Programmi delle scuole magistrali, Sezione A che prepara i docenti delle scuole magistrali*.
- Sahlfeld W. (2014). Libri di lettura italiani nella scuola ticinese dell'Ottocento. I casi del Giannetto e del Sandrino. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 21, 219-233.
- Sahlfeld, W. (2018). *Méthode Intuitive: Interregional and international circulation of a pedagogical idea (end of 19th century)*. *Rivista Di Storia dell'Educazione*, 5(2), 59-72.
- Sahlfeld W. (2020). Un maestro diventato pedagogista al servizio della scuola: Francesco Gianini e il metodo intuitivo. In: Monti, O., Petralia, S., Redolfi, E., Sahlfeld, W., Seveso, G. (Cur.), *Formare e formarsi con la storia dell'educazione: Proposte a docenti e formatori di docenti*. DFA. ([www.supsi.ch/go/quaderno-storiadelleducazione](http://www.supsi.ch/go/quaderno-storiadelleducazione)).
- Egloff M. & Cattaneo A. (Cur.). (2019). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. DFA. (L'indagine viene pubblicata con questo titolo ogni quattro anni.)
- Scuola ticinese. La rivista (tutte le annate dal 1972) è consultabile all'indirizzo <https://www4.ti.ch/decs/ds/pubblicazioni/presen-tazione/cerca-nelle-edizioni/>
- Scuola ticinese in cifre 2019. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Tremp, P., & Tettenborn, A. (2013). Forschungsorientierung in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 31(3), 286-300.
- Valsangiacomo N., & Marcacci M. (Cur.) (2015). *Per tutti e per ciascuno. Storia della scuola pubblica nel Cantone Ticino*. Dadò ed.

**Parole-chiave:** Docente generalista; scuola primaria; Ticino; Bachelor ASP; formazioni magistrali

## Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Berufsprofil der Primarstufe im Tessin: eine lange Geschichte

### Zusammenfassung

Der Beitrag möchte zur gegenwärtigen Debatte über Generalisten- bzw. Spezialistenausbildung auf der Primarstufe beitragen. Als Beispiel dient uns der Kanton Tessin, wo der lokale Kontext auch eine Spezialistenausbildung ermöglichen könnte. Nach einer historischen Darstellung der Primarlehrerinnen- und -lehrerbildung im Tessin stellen wir das gegenwärtige Bachelor-Modell am Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) der SUPSI vor und erklären, warum dort auch weiterhin Generalisten ausgebildet werden.

**Schlagworte:** Klassenlehrperson; Primarschule; Tessin; Bachelor PH; Lehrerinnen- und Lehrerbildung



## La formation et le profil professionnel des enseignantes et des enseignants du primaire au Tessin : une longue histoire

### Résumé

L'article entend contribuer au débat sur le sens d'une formation d'enseignantes et enseignants généralistes dans un contexte, celui de l'école primaire tessinoise, qui permettrait aussi de former des semigénéralistes ou des pluridisciplinaristes. Après un exposé des faits historiques qui ont conduit à la situation actuelle, suit la description de l'actuelle formation Bachelor au sein du Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) de la SUPSI. En conclusion, nous exposons les raisons qui amènent le DFA à continuer à former des enseignantes et enseignants ayant un profil de généraliste.

**Mots-clés :** Enseignant-e généraliste ; école primaire ; Tessin ; Bachelor HEP ; formation des enseignantes et enseignants

## Vocational training and professional competencies of primary school teachers in Italian-speaking Switzerland (Canton Ticino): A long history

### Summary

The article is a contribution to the discussion about vocational training of teachers in Italian-speaking Switzerland (Canton Ticino). The first part contains historical information about primary teacher training in Ticino, the second one describes the Bachelor in primary teaching of Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) in Ticino's professional university (SUPSI). The article focuses on why we still train, on the primary level, teachers able to teach all matters (generalist teachers) and not teachers specialised in some curriculum matters (specialist teachers).

**Keywords:** All matters teaching teacher; primary school; Italian-speaking Switzerland; vocational Bachelor; teacher training

**Wolfgang Sahlfeld**, Dr. phil. I, è professore in storia dell'educazione al Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI. Insegna didattica dell'italiano e storia dell'educazione ed è co-responsabile del laboratorio Ricerca storico-educativa, documentazione, conservazione e digitalizzazione.

SUPSI-DFA, Piazza San Francesco 19, CH-6600 Locarno

E-Mail: [wolfgang.sahlfeld@supsi.ch](mailto:wolfgang.sahlfeld@supsi.ch)

**Francesca Antonini**, lic. phil. I, è docente-ricercatrice senior e responsabile del *Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare (anni scolastici: 3-7)* presso il Dipartimento Formazione e apprendimento della SUPSI. Di formazione italianista, ha svolto numerose ricerche sull'italiano in Svizzera, sull'entrata nella lingua scritta e l'insegnamento dell'italiano come L2.

SUPSI-DFA, Piazza San Francesco 19, CH-6600 Locarno

E-Mail: [francesca.antonini@supsi.ch](mailto:francesca.antonini@supsi.ch)