

Rivista Scuola IaD

Modelli, Politiche R&T

Anno 9
Numero 11-2016

ISSN: 2036-9646

Politiche

- Governing the Governance: Rhetoric, influences and educational space 5
di Valentina D'Ascanio
- Organizaciones Internacionales y perfil competencial del Docente Organización de
Ministros de Educación del Sudeste Asiático y la Unión Europea..... 29
di Eva Ramírez Carpeño
- Dare valore alla formazione formatori: il caso dell'Associazione nazionale pubbliche
assistenze..... 73
di Angela Spinelli

Ricerca & Tecnologia

- Un sistema integrato per la formazione della Scuola di Pediatria dell'Università di
Roma Tor Vergata e dell'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù 99
di Alessio Ceccherelli, Jennifer M. Faudella
- Docenti e italiano L2 nella scuola: quali competenze? Quale formazione? 109
di Chiara Coccia

Saggi

- La lettura come strumento di consapevolezza. Leggere per definire se stessi e aprirsi
al mondo..... 129
di Sabrina Borriello
- Il progetto educativo di Janusz Korczak: un'educazione alla resilienza 159
di Gemma Errico
- La creatività musicale come espressione del pensiero divergente..... 189
di Giuseppe Sellari

Politiche

Governing the Governance: Rhetoric, influences and educational space

di **Valentina D'Ascanio**

Abstract

This article has been presented, for the first time, at the Conference of CESE Comparative Education Society in Europe, entitled *Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition*, held in Freiburg from 10 to 13 June 2014 and, after, rewritten to examine the new developments of its major themes. Starting from an historical-conceptual analysis of the idea of performance, this contribution is devoted to individuate its reformulation putting in relief both its new meanings and its associations with other terms, like quality and excellence. These changes have situated and comprehended in European educational space so giving relevance to the rhetoric promoted and used by supranational and national agents in order to present and justify the evaluation of performance as a lever to improve the quality and excellence of the European higher education systems and to enhance their competitiveness in the global educational scenario. The choice to give prominence to the transformations in the idea of performance stems from the assumption that it can be a fruitful doorway to comprehend the dynamics associated to the governance of higher education and to the changes in the production of

knowledge.

Moreover, looking at these years, growing attention has been given to the so-called culture of evaluation and to the relevant issues linked to it: the push for a type of knowledge and for the ongoing specialisation, the new roles requested to higher education institutions and the influence of diverse political actors, the demands for an efficiency declined in economic terms and for the adoption of an entrepreneurial governance based on value for money and competitiveness. So, in the light of these considerations, the study of the meanings associated to the idea and to the evaluation of performance can contribute to deepen the discussion around the role of European universities and the sense of higher education in our complex scenario.

Performance in educational context: paths and bonds

Nowadays, the concept of performance is broadly used at supranational level, is varying translated at national level, and it is suitable to endorse a governance based on a specific form of management, founded on the requests for accountability and transparency. Taking into account this observation, firstly, this contribution is devoted to analyse the use of the term performance and its meaning within the discourse about the evaluation of the European universities and their production of knowledge.

Secondly, I would like to propose a detailed lexical and historical analysis of the term performance in order to show and clarify some meanings attributed to it. I will underline two different reformulations that have arisen since the Fifties and that represent diverse semantic fields, meanings and uses. Finally, the

consequences deriving from a reductionist and unidirectional approach to this term will be discussed.

With regard to the first point, the diffusion of a global educational discourse about the evaluation of teaching and research, many scholars¹ underline the role assumed by supranational Organizations, like OECD, World Bank, European Union, who have shaped and conveyed a specific idea of governance, where the evaluation of performance is presented as a lever to enhance the quality and excellence of the European universities and, at the same time, as a mean to guarantee an efficient distribution of public expenditure, a central issue in mass education. Moreover, the evaluation and communication of performance is seen as a fundamental prerequisite to respond to the demands for

¹A. Amaral, *Transforming higher education*, in *From governance to identity* (a c. di A. Amaral et al.), Springer Science+Business Media B.V., 2008, pp. 81-94; P. Maassen, C. Musselin, *European integration and the Europeanisation of higher education*, in *European integration and the governance of higher education and research* (a c. di A. Amaral et al.), Higher Education Dynamics 26, Springer Science+Business Media B. V., 2009, pp. 3-14; G. Pasiás, Y. Roussakis, *Towards the European panopticon: EU discourses and policies in education and training 1992-2007*, in *International handbook of comparative education* (a c. di R. Cowen & A. K. Kazamias), 2 voll., Dordrecht-Heidelberg-London-New York, Springer, 2009, pp. 479-495; F. Rizvi, B. Lingard, *The OECD and global shifts in education policy*, in *International handbook of comparative education* (a c. di R. Cowen & A. K. Kazamias), cit., pp. 437-453; N. C. Soguel, P. Jaccard (a c. di), *Governance and performance of education systems*, Springer Science+Business Media B. V., 2008; S. Talburt, *Ideas of university, faculty governance, and governmentality*, in *Higher education: handbook of theory and research* (a c. di J. C. Smart), vol. XX, Springer Science+Business Media B.V., 2005, pp. 459-505..

accountability and transparency². In this regard, Gili Drori argues that *governance* can be viewed as «an umbrella term»³ that indicates the movement for management reform, a movement begun in the Eighties, coordinated by a web of supranational organizations and national agencies and strongly influenced by the neoliberal principles. According to the neo-institutionalism theory, this movement for governance can be viewed as a transnational organizational change that has produced a condition of isomorphism among institutions due to the role of international organizations as «teachers of norms»⁴, namely they construct and provide standards and then they encourage the local institutions to adopt their standards.

Drawing on the neo-institutionalism theory, Jürgen Schriewer⁵ acknowledges the rise of a transnational cultural environment and

² In a similar vein, this position is expressed by the European University Association: «Progress requires that European university be empowered to act in line with the guiding principle of autonomy with accountability. (...) Thus, universities must be able to shape their strategies, choose their priorities in teaching and research, allocate their resources». European University Association, Salamanca convention 2001. *The Bologna Process and the European Higher Education Area*, p. 7.

³ S. Gili Drori, *Governed by governance: the new prism for organizational change, in Globalization and organization. World society and organizational change* (a c. di S. Gili Drori, J. Meyer and H. Hwang), Oxford, Oxford University Press, 2006, pp. 91-116.

⁴ M. Finnemore, International Organizations as teachers of norms: the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization and science policy, in «International Organization», vol. 47, 1993, pp. 567-597.

⁵ J. Schriewer, *Editorial. Meaning constellations in the world society*, in «Comparative Education», n° 4, November 2012, pp. 411-422.

the formation of interconnected discourses, by which ideas, models and the so-called institutionalized myths are diffused and promoted. Nevertheless, according to him, it is necessary to take into consideration how transnational policies, influences and patterns are filtered by national and local level and, at the same time, to explain the ongoing dynamic between supranational harmonization and intra-national differentiation. In particular, the so-called *universalism* of trans-nationally models, rules and policies

fans out into multiform structural patterns wherever such models, rules or policies interact, in the course of their actual implementation, with different state-defined frameworks, legal and administrative regulations, forms of the division of labour in society, national academic cultures (...) and religio-cultural value systems⁶.

So, these interconnected discourses about the evaluation of performance and governance can be situated and comprehended in this educational space characterized by interdependence, complexity and variability. In this sense, the analysis of the term performance, and its formulation, could represent a doorway to understand how this idea enables *a functioning governance*.

In this regard, to respond to the demands for transparency and accountability, performance is depicted as what has to be

⁶ Ivi, p. 416.

measured, operationalized and communicated. Looking at research carried by universities, the push is for creating a specific type of knowledge, relevant, applicable and with a social impact within this framework and, at the same time, universities are evaluated for their competitiveness and entrepreneurship, namely their capacity both to increase the rate of student success and to attract funds, students and researchers⁷.

So, the performance is conceptualized as strong efficiency, surely a complex concept but intentionally rooted on the well-known slogan: *working better and costing less*. Moreover, the evaluation of performance is presented and justified within the so-called TINA rhetoric, where the taken-for granted lack of alternatives allows, to

⁷ « (...) the Bologna Process, the EU agenda for the modernisation of universities and the creation of the European Research Area show that the challenges and policy responses transcend national borders. In order to maximise the contribution of Europe's higher education systems to smart, sustainable and inclusive growth, reforms are needed in key areas: to increase the quantity of higher education graduates at all levels; to enhance the quality and relevance of human capital development in higher education; to create effective governance and funding mechanisms in support of excellence; and to strengthen the knowledge triangle between education, research and business». In this regard, higher education institutions have to promote partnership with business as a core activity and to adopt «more flexible governance and funding systems which balance greater autonomy (...) with accountability to all stakeholders. Autonomous institutions can specialise more easily, promoting educational and research performance and fostering diversification within higher education systems». European Commission, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the regions, *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*, Bruxelles, COM (2011) 567, p. 3 and p. 9 (Bold in text).

use Robert Cowen's expression, «deductive rationalities»⁸ among competitiveness, pay for performance and excellence.

As a consequence, this generalized request for a measurable and communicable performance has given rise to a constellation of documents⁹ in educational landscape: in particular, supranational agents have assumed the role of *experts* in constructing performance standards for teaching and research. According to Jon McKenzie, performance standards «are evaluative criteria agreed upon and recognized by members of a particular community and designed to be applicable across a wide range of contexts»¹⁰. Underpinning to this rationale is the standardization of the procedures and the solutions across context, pillars of the New

⁸ R. Cowen, Comparing and transferring: visions, politics and universities, in Higher Education and national development: universities and societies in transition (a c. di D. Bridges, P. Jucevičienė, R. Jucevičius, T. H. McLaughlin e J. Stankevičiūtė), London, Routledge, 2007.

⁹ Lisbon European Council, *Presidency Conclusion*, March 23-24, 2000; European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*, Bruxelles, 2015; European Commission, *Towards a Europe of Knowledge*, Bruxelles, 1997; European Union, *Ranking Europe's universities. Call to tender*, Bruxelles, 2008; European Union, *Assessing Europe's University Based Research*, Bruxelles, 2010; OECD, *The Knowledge-based Economy*, Paris, 1996; L. Georghiou, P. Larédo, *Evaluation of publicly funded research: recent trends and perspectives*, in OECD, *Science, technology and industry outlook*, Paris, pp. 177-199, 2006; OECD, *Performance-based funding of public research in tertiary education institution*, Paris, 2010; UNESCO-European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES), *Higher education ranking systems and methodologies: how they work, what they do*, Paris, 2010.

¹⁰ J. McKenzie, *Perform or else. From discipline to performance*, New York, Routledge, 2001, p. 108.

Public Management, whose main ideas have driven the so-called re-invention of governance. Particularly since the Eighties, indeed, this idea of performance has become the cornerstone of a specific style of managerialism that, according to John Meyer, acts as a «popular discourse»¹¹ across contexts thanks to its universalistic and deterministic approach and its emphasis on quantitative criteria¹². Thus, in order to evaluate the efficiency of organizations, it is necessary to construct and implement indicators and benchmarks by which setting in motion the mechanism of feedback, or in Michael Power's words, «rituals of verification»¹³. Moreover, according to him, the push for predictability, control and quantification is connected to the rhetoric of transparency and accountability and the diffusion of these interrelated discourses has given rise to the audit society, where performance has to be technically formalized and compared. To explain the relationship between the ideals underpinning audit practices and the need to construct an auditable performance, M. Power states:

¹¹ J. W. Meyer, *Management model as popular discourse*, in «Scandinavian Journal of Management», vol. 21, 2005, pp. 133-136.

¹² «The managerialist discourse involved has all the properties we note above. It is universal in its claims, and does not parade the parochial and local. It applies to all sorts of organized activity, and tends to be abstracted from the technical details of any specific activity. And it can be applied essentially anywhere». In *Ivi*, p. 135.

¹³ M. Power, *The audit society. Rituals of verification*, Oxford, Oxford University Press, 1999 [1997].

Audit functions (...) as an explicit vehicle for change in the name of ideals such as “cost effectiveness”, “efficiency”, “quality” and so on. (...) In short, audits work because organizations have literally been made auditable; audit demands the environment, in the form of systems, and performance measures, which makes a certain style of verification possible¹⁴.

So, the concept of performance is associated to terms such as measurability and communicability and, at the same time, its formulation is framed into transparency and accountability rhetoric and implies and supports a specific model of university and idea of knowledge.

Performance: two sides of the same coin?

As outlined above, the term performance can show many other meanings, shades and differences of sense. In this respect, it is necessary to propose a brief lexical reconstruction: the term performance has its root in the ancient Latin verb *performare*, whose meaning is to give shape, to model and, with this meaning, first, it moves into French, with *performance*, then, into the English language with *to perform* and finally, in the Italian vocabulary, with *performare*. However, the term performance has been characterized by a strong semantic slippage: by moving into English, indeed, it has been influenced by another verb, *to furnish*,

¹⁴ Ivi, p. 91.

whose ancient meaning was *to complete, to bring to an end*. Then, this development explains the rise of the current widely-known meaning of the term, strictly linked to an idea *of doing*.

With regard to the different formulations, according to Marvin Carlson, from the Fifties onward, the concept of performance has been used as «metaphor or analytic tool»¹⁵, to analyse the role of the play and improvisation in ordinary life¹⁶, the ways in which social meanings and values are embodied in behaviours and events¹⁷ and, drawing on a famous title, *how to do things with words*¹⁸. In particular, Performance studies scholars, like Victor Turner¹⁹ and Richard Schechner²⁰ among the others, have formulated performance as efficacy, namely a contingent, singular,

¹⁵ M. Carlson, *Performance: a critical introduction*, London, Routledge, 1996, p. 195. Moreover, M. Carlson encourages to consider performance «as an essentially contested concept» and he warns against «the futility of seeking some overarching semantic field to cover such seemingly disparate usages as the performance of actor, of a schoolchild, of an automobile». *Ivi*, p. 5.

¹⁶ G. Bateson, *A Theory of Play and Fantasy*, in «Psychiatric Research Reports», vol. 2, 1955, pp. 39-51; Id., *Steps to an ecology of mind*, Chicago, The University of Chicago Press, 1972.

¹⁷ E. Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, NY, Doubleday & Co., 1959.

¹⁸ J. L. Austin, *How to do things with words*, Harvard, Harvard University Press, 1955.

¹⁹ V. Turner, *The ritual process: structure and anti-structure*, Chicago, Aldine Publishing, 1969; Id., *The anthropology of performance*, New York, PAJ Publications, 1970; Id., *Liminality and the performative genres*, in *Rite, drama, festival, spectacle: rehearsals toward a theory of cultural performance* (a c. di J. J. McAllon), Philadelphia, publication of the Institute for the study of Human Issue, 1984, pp. 19-41.

²⁰ R. Schechner, *Essays on performance theory: 1970-1976*, New York, Drama Book Specialists, 1977.

liminal event, with a transformative potential and so, able to change rules, norms and structures.

Obviously, this idea of performance mirrors a specific vision of society, expressed by terms like conflict, crisis and discontinuity, as well as, a cultural turn toward process, presentation, body and desire, and presence²¹. In this respect, French philosophers, like

²¹ Many scholars evidence the relationship among performance, postmodern theory and postmodernism: for example, Nick Kaye states that «the condition of “performance” may be read, in itself, as tending to foster or look towards postmodern contingencies and instabilities», likewise, Michel Benamou holds that performance represents «the unifying mode of postmodern» and, reflecting on postmodernism, Ihab Hassan conceives it as an artistic, social and philosophical phenomenon that «veers toward open, playful, optative, disjunctive, displaced, or indeterminate forms, a discourse of fragments, an ideology of fracture» and, in this frame, he underlines the meaning associated to process, performance, happening, seen as activities in opposition to modernism’s «art/object/finished work». However, the link among performance, postmodern and postmodernism is very complex because it mirrors the difficulty of defining postmodernity with its manifold aspects: according to Steven Best and Douglas Kellner, «there is no unified postmodern theory (...). Rather, one is struck by the diversities between theories often lumped together as “postmodern” and the plurality – often conflictual – of postmodern positions». So, they distinguish modernity and postmodernity «in the field of social theory» as well as modernism and postmodernism in the arts; in your opinion, the common theme in the diverse postmodern theories is the «sense of an ending, the advent of something new, and the demand that we must develop new categories, theories and methods to explore and conceptualize this novum». In N. Kaye, *Postmodernism and performance*, New York, St. Martin’s Press, 1994, p. 22; M. Benamou, «Presence and play», in *Performance in postmodern culture* (a c. di M. Benamou and C. Caramello), Milwaukee, Wisc., Center for Twentieth Century Studies, 1977, pp. 3-7, p. 3; I. Hassan, *The question of postmodernism*, in «Bucknell Review» special issue *Romanticism, Modernism, Postmodernism* (a c. di H. R. Garvin), vol. 25, 1980, pp. 117-126, p. 123; S. Best, D. Kellner, *Postmodern theory. Critical interrogations*, London, MacMillian Press LTD, 1991, p. 2; p. 4; p. 30.

Deleuze²², Lyotard²³ and Derrida²⁴, have defined performance as *Event*, the radical expression of singularity, contingency, difference and evanescence. In *The inhuman*, Lyotard puts in relieve these features:

Before asking questions about what it is and about its significance, before the *quid*, it must “first” so to speak “happen”, *quod*. That it happens “precedes”, so to speak, pertaining what happens. Or rather, the question precedes itself, because “that it happens” is the question relevant as event, and it “then” pertains to the event that has just happened²⁵.

Hence, according to them, performance represents both the resistance against fixed and totalizing categorizations and the experimentation of new ways of thinking²⁶.

²² G. Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, P.U.F., 1968; Id., *Logique du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1969; G. Deleuze, F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1991.

²³ J-F. Lyotard, *Discours, figure*, Paris, Klincksiek, 1971; Id., *Par-delà la représentation*, Introduction à A. Ehrenzweig, *L'ordre caché de l'art*, Paris, Gallimard, 1974; Id., *Peregrinations. Law, form, event*, New York, Columbia University Press, 1988.

²⁴ G. Derrida, La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines, in Id., *L'écriture et la différence*, Paris, Seul, 1967, pp. 409-429; Id., *De la grammatologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1967.

²⁵ J-F. Lyotard, *The inhuman. Reflections on time*, Stanford, Stanford University Press, 1991, p. 90.

²⁶ For an analysis of Deleuze's thought, I would like to refer to F. Zourabichvili, *Deleuze. Une philosophie de l'événement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994. For what regards Lyotard's notion of event: G. Bennington, *Lyotard: writing the event*, Manchester, New York, Manchester University Press and Columbia University Press, 2008, [1988]; S. Malpas, *Sublime ascensis. Lyotard, art and event*, in «Angelaki. Journal of the theoretical humanities», vol. 7, n° 1, 2002, pp. 199-211; In reference to Derrida's work, I would like to suggest C. Lanzmann, *Jacques Derrida: l'événement déconstruction*, Les temps modernes, vol. 67, 2012.

However, Lyotard is also the thinker who has warned against the terror stemming from performativity or, in other words, the «positivistic philosophy of efficiency»²⁷, fed by the information-based capitalism. So, within a technocratic-economic discourse, performance is conceptualized as efficiency, translated in *bit of information* and made functional to the controllability of the system. In this regard, Lyotard's words are illuminating:

Determinism is the hypothesis upon which legitimation by performativity is based: since performativity is defined by an input/output ratio, there is a presupposition (...) that the system must follow a regular "path" that is possible to express as a continuous function possessing a derivative, so that an accurate prediction can be made²⁸.

According to Bill Readings²⁹, Lyotard's notion of performativity can be fully comprehended taking in account the relation between the hegemony of capitalistic discourse and the use of time; in particular, in his works following to *The postmodern condition*, like *The differend*, Lyotard argues that economic discourse subjects diverse phrase regimens to its single end, namely «that of profitability (...) that of gaining time»³⁰. Likewise, in *The*

²⁷ J-F. Lyotard, *The postmodern condition. Report on knowledge*, Manchester, Manchester University Press, 1984, p. 54.

²⁸ *Ivi*, pp. 53-54.

²⁹ B. Readings, *Introducing Lyotard. Art and politics*, London Routledge, 1991.

³⁰ J-F. Lyotard, *The differend. Phrases in dispute*, Manchester, Manchester University Press, 1988 [1983], p. 138.

Inhuman, he devotes a chapter to the concept of time describing how it is used to reach the maximizing of performance:

there are many “language games” – I prefer to say “genres of discourse” – in which a later defined occurrence is expected (...). But in the case of exchange, the “second” occurrence, the payment, is not expected at the time of the first, it is presupposed as the condition of the “first”. In this manner, the future conditions the present³¹.

Therefore, the concept of performance can be read as experimentation, transformation and resistance and, in this formulation, it is linked to terms such as singularity, contingency, evanescence. Otherwise, it can be read as measurability and normativity, is framed into the discourse of evaluation, losing its main features: singularity and evanescence. This discourse and the idea of performance associated to it rely on belief that societies, like organizations, can be managed to achieve the best *input/output relation*.

Conclusion

Looking at educational scenario, the idea of performance is crushed into a reductive definition, whereby it is completely deprived of other meanings, like transformation, invention or experimentation.

³¹ J-F. Lyotard, *The inhuman. Reflections on time*, cit. p. 66.

However, this formulation implies, and raises, not only a mere semantic matter but, above all, a conceptual one.

In particular, the use of a formulaic approach in defining and construing performance implies a specific idea of evaluation founded on a deterministic relation between input and output, so depicting a sort of crystallized and flattened landscape, where socio-political, historical and institutional differences are erased. In this regard, under the veil of technical objectivity, the so-called «trust in number»³² is the political and ideological support of the interplay among autonomy and accountability rhetoric and, at the same time, it enables to mask the weight of specific political choices. Many scholars underline and criticize the underlying values and the specific vision of world associated to the adoption of technical rationality: this

includes assumptions (...) that a particular model of efficiency is of utmost importance; that competition is productive; and that particular models of accountability are more compassing than they actually are and that models can secure quality. The values of technical rationality are linked to a neoliberal discourse³³.

³² T. M. Porter, *Trust in numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1995.

³³ D. Ruth, *Monoculture on the intellectual landscape: research performance regime*, in «London Review of Education», Vol. 8, n° 2, 2010, pp. 141-151, p. 147.

Moreover, defining performance as a measurable standard signifies to put the accent on verifiable outputs, overlooking outcomes, to embrace a specific logic of evaluation: deeply normative, aimed to verify the correspondence and the conformity between outputs and stifling performance standards and, for this reason, closer to audit³⁴.

In conclusion, preserving the semantic and conceptual wealth of the term performance can mean to give relevance to the use and the choice of vocabulary, a fundamental element that universities have to recognize and claim as their own task.

Moreover, broadening and deepening the meanings associated to the concept of performance could represent a first step both to rethink evaluation, without reducing epistemological differences among fields of knowledge, and to begin a real debate among the actors involved, without sterile contrapositions between disciplines or approaches. Drawing on a Michael Walzer's sentence, «critical

³⁴ «Audit is a normative check whereas evaluation provides empirical knowledge and address cause and effect issues; audit is oriented towards compliance as a normative outcome whereas evaluation seeks to explain the relationship between the changes that have been observed and the programme». M. Power, *The audit society. Rituals of verification*, cit., p. 118.

distance is measured in inches»³⁵, so: “What is the right distance for university to evaluate the evaluation?”

References

Amaral A., *Transforming higher education*, in *From governance to identity* (a c. di A. Amaral et al.), Springer Science+Business Media B.V., 2008, pp. 81-94.

Austin J. L., *How to do things with words*, Harvard, Harvard University Press, 1955.

Bateson G., *A Theory of Play and Fantasy*, in «Psychiatric Research Reports», vol. 2, 1955, pp. 39-51.

Bateson G., *Steps to an ecology of mind*, Chicago, The University of Chicago Press, 1972.

Benamou M., «Presence and play», in *Performance in postmodern culture* (a c. di M. Benamou and C. Caramello), Milwaukee, Wisc., Center for Twentieth Century Studies, 1977, pp. 3-7.

Bennington G., *Lyotard: writing the event*, Manchester, New York, Manchester University Press and Columbia University Press, 2008, [1988].

³⁵ M. Walzer, *Interpretation and social criticism*, Harvard, Harvard University Press, 1987, p. 61.

Best S., Kellner D., *Postmodern theory. Critical interrogations*, London, MacMillian Press LTD, 1991.

Carlson M., *Performance: a critical introduction*, Londra, Routledge, 1996.

Cowen R., *Comparing and transferring: visions, politics and universities*, in *Higher Education and national development: universities and societies in transition* (a c. di D. Bridges, P. Jucevičienė, R. Jucevičius, T. H. McLaughlin e J. Stankevičiūtė), London, Routledge, 2007.

Deleuze G., *Différence et répétition*, Paris, P.U.F., 1968.

Deleuze G., *Logique du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1969.

Deleuze G., Guattari F., *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1991.

Derrida G., *La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines*, in Id., *L'écriture et la différence*, Paris, Seul, 1967, pp. 409-429.

Derrida G., *De la grammatologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1967.

Drori Gili S., *Governed by governance: the new prism for organizational change*, in *Globalization and organization. World society and organizational change* (a c. di S. Gili Drori, J. Meyer

and H. Hwang), Oxford, Oxford University Press, 2006, pp. 91-116.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*, Bruxelles, 2015.

European Commission, *Towards a Europe of Knowledge*, Bruxelles, 1997.

European Commission, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the regions, *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems*, Bruxelles, COM (2011) 567.

European Union, *Ranking Europe’s universities. Call to tender*, Bruxelles, 2008.

European Union, *Assessing Europe’s University Based Research*, Bruxelles, 2010.

European University Association, *Salamanca convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area*, 2001.

Finnemore M., *International Organizations as teachers of norms: the United Nations Educational, Scientific, and Cultural*

Organization and science policy, in «International Organization», vol. 47, 1993, pp. 567-597.

Georghiou L., Larédo P., *Evaluation of publicly funded research: recent trends and perspectives*, in OECD, *Science, technology and industry outlook*, Paris, 2006, pp. 177-199.

Goffman E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, NY, Doubleday & Co., 1959.

Hassan I., *The question of postmodernism*, in «Bucknell Review» *special issue Romanticism, Modernism, Postmodernism* (a c. di H. R. Garvin), vol. 25, 1980, pp. 117-126.

Kaye N., *Postmodernism and performance*, New York, St. Martin's Press, 1994.

Lanzmann C., *Jacques Derrida: l'événement déconstruction*, Les temps modernes, vol. 67, 2012.

Lisbon European Council, *Presidency Conclusion*, March 23-24, 2000.

Lyotard J-F., *Discours, figure*, Paris, Klincksiek, 1971.

Lyotard J-F., *Par-delà la représentation*, Introduction à A. Ehrenzweig, *L'ordre caché de l'art*, Paris, Gallimard, 1974.

Lyotard J-F., *The postmodern condition. Report on knowledge*, Manchester, Manchester University Press, 1984.

Lyotard J-F., *Peregrinations. Law, form, event*, New York, Columbia University Press, 1988.

Lyotard J-F., *The differend. Phrases in dispute*, Manchester, Manchester University Press, 1988 [1983].

Lyotard J-F., *The inhuman. Reflections on time*, Stanford, Stanford University Press, 1991.

Maassen P., Musselin C., *European integration and the Europeanisation of higher education*, in *European integration and the governance of higher education and research* (a c. di A. Amaral et al.), Higher Education Dynamics 26, Springer Science+Business Media B. V., 2009, pp. 3-14.

Malpas S., *Sublime ascesis. Lyotard, art and event*, in «Angelaki. Journal of the theoretical humanities», vol. 7, n° 1, 2002, pp. 199-211.

McKenzie J., *Perform or else. From discipline to performance*, New York, Routledge, 2001.

Meyer W. J., *Management model as popular discourse*, in «Scandinavian Journal of Management», vol. 21, 2005, pp. 133-136.

OECD, *The Knowledge-based Economy*, Paris, 1996.

OECD, *Performance-based funding of public research in tertiary education institution*, Paris, 2010.

Pasias G., Roussakis Y., *Towards the European panopticon: EU discourses and policies in education and training 1992-2007*, in *International handbook of comparative education* (a c. di R. Cowen & A. K. Kazamias), 2 voll., Dordrecht-Heidelberg-London-New York, Springer, 2009, pp. 479-495.

Porter T. M., *Trust in numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1995.

Power M., *The audit society. Rituals of verification*, Oxford, Oxford University Press, 1999 [1997].

Readings B., *Introducing Lyotard. Art and politics*, London Routledge, 1991.

Rizvi F., Lingard B., *The OECD and global shifts in education policy*, in *International handbook of comparative education* (a c. di R. Cowen & A. K. Kazamias), 2 voll., Dordrecht-Heidelberg-London-New York, Springer, 2009, pp. 437-453.

Ruth D., *Monoculture on the intellectual landscape: research performance regime*, in «London Review of Education», Vol. 8, n° 2, 2010, pp. 141-151.

Schechner R., *Essays on performance theory: 1970-1976*, New York, Drama Book Specialists, 1977

Schriewer J., *Editorial. Meaning constellations in the world society*, in «Comparative Education», n° 4, November 2012, pp. 411-422.

Soguel N. C., Jaccard P. (a c. di), *Governance and performance of education systems*, Springer Science+Business Media B. V., 2008.

Talburt S., *Ideas of university, faculty governance, and governmentality*, in *Higher education: handbook of theory and research* (a c. di J. C. Smart), vol. XX, Springer Science+Business Media B.V., 2005, pp. 459-505.

Turner V., *The ritual process: structure and anti-structure*, Chicago, Aldine Publishing, 1969.

Turner V., *The anthropology of performance*, New York, PAJ Publications, 1970.

Turner V., *Liminality and the performative genres*, in *Rite, drama, festival, spectacle: rehearsals toward a theory of cultural performance* (a c. di J. J. McAllon), Philadelphia, publication of the Institute for the study of Human Issue, 1984, pp. 19-41.

UNESCO-European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES), *Higher education ranking systems and methodologies: how they work, what they do*, Paris, 2010.

Walzer M., *Interpretation and social criticism*, Harvard, Harvard University Press, 1987.

Zourabichvili F., *Deleuze. Une philosophie de l'événement*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

Organizaciones Internacionales y perfil competencial del Docente Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático y la Unión Europea

di Eva Ramírez Carpeño

Abstract

Este artículo pone el foco en las competencias que deben adquirir los docentes de cada uno de estos dos contextos, según las recomendaciones de las organizaciones internacionales que en ellos actúan. El artículo se basa en una metodología comparada. En un primer apartado se reflexiona sobre el término de competencias, para más tarde presentar tanto las características generales de la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático y de la Unión Europea, como sus propuestas sobre el perfil competencial docente. Los siguientes apartados analizan los contenidos de dichos documentos, el estado actual de la cuestión y sus líneas futuras de actuación. Las convergencias, como la clasificación de las competencias o el mero hecho de que exista un marco competencial, y divergencias, como el contenido más detallado en cuanto a interculturalidad o el nivel de desarrollo de las propuestas, nos llevan a las ideas finales. Este último apartado pretende reflexionar sobre la posibilidad de implantar un perfil competencial docente a nivel internacional.

Palabras clave: competencias, docentes, organización internacional, Asia, Europa

Introducción

El final de la Segunda Guerra Mundial inauguraba para occidente¹ un periodo de aparente tranquilidad social que hizo de la segunda mitad del siglo XX un terreno fértil para la creación de Organizaciones Internacionales (OI). El nacimiento de estas OI estaba principalmente dirigido a velar por la conservación de dicho orden, basado en objetivos económicos, y a establecer lazos de crecimiento mutuo. Se gestaron entonces algunas de las instituciones con mayor peso en nuestro actual contexto educativo², y el comienzo de las agendas internacionales comenzó a perfilarse en un escenario global. Sin embargo, existía un claro desequilibrio de participación entre distintas demarcaciones territoriales y, si bien la presencia europea era notoria, la representación asiática en las OI era muy limitada³. Esta

¹ Si bien este concepto puede conllevar distintas interpretaciones, en este texto es entendido bajo una perspectiva geocultural que nos permita de una forma sencilla manejar conceptos tan amplios como divisiones territoriales mundiales. En este caso los términos occidental y oriental abarcan países con culturas, sistemas de organización política, lenguas y tradiciones similares. Los países conocidos como occidentales comprenderán principalmente Europa y América del norte, además de Australia y Nueva Zelanda. Mientras que, en contraposición, los países orientales a los que se hace referencia pertenecen a Asia oriental y Sudeste Asiático.

² Entre ellas el Banco Mundial en 1944, la *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO) en 1945 o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1961.

³ De hecho, los 20 países fundadores de la OCDE estaban situados en Europa y en América. De esta misma manera, si bien el origen de los 12 países fundadores de la UNESCO era claramente más variado que los de la OECD, solo uno de ellos, la República de China (hoy conocida como Taiwán) estaba situado en Asia oriental.

participación ha ido progresivamente ampliándose hacia otras regiones, pero, es asumible que debido a su propio proceso de creación las bases fundacionales que guían a estas OI conllevan un carácter cimentado en culturas y valores occidentales⁴.

A día de hoy, es innegable que en los últimos años la influencia de estas OI ha adquirido una mayor relevancia acorde a la paralela expansión de la globalización. Nutriéndose de las modernas facilidades de intercambio económico, de comunicación, bienes y personas, estos organismos han dispuesto de distintas estrategias para acceder a los contextos nacionales. A su vez, lo que inicialmente creció en el ámbito económico ha ido gradualmente trasladándose al político, científico o educativo, entre otros. En esta permeabilidad de competencias, no han faltado las voces que atribuyesen a este proceso el apellido de colonizador o imperialismo silencioso⁵, y que recalcasen, no sin razón, la

⁴ Háblese, por ejemplo, de los polémicos Derechos Humanos tan arraigados en culturas occidentales. Si bien el objeto de este artículo no es profundizar en la validez o no de tal concepto, es necesario hacer presente que no todas las culturas los interpretan ni reciben de la misma manera. Tal y como argumenta Hernández Marín «No hay derechos subjetivos; ni naturales, ni positivos, ni humanos, ni de otra clase. No existe un x tal que x sea un derecho subjetivo». Cfr. R. Hernández Marín, *Nota polémica sobre los Derechos Humanos y el derecho natural*, Murcia, Anuario de filosofía del derecho X, 1993, pp. 511- 522.

⁵ En artículos referidos a la preservación y fomento de la interculturalidad o de culturas diferentes a la predominante pueden encontrarse referencias tales como «señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial», donde las

distorsión economicista de la educación⁶. Pero, lo cierto es que actualmente pensar en educación conlleva con frecuencia añadir un marco que incluye conceptos como supranacionalidad, intercambio académico, armonía o convergencia internacional⁷.

En este sentido, el fomento de la creación de idearios internacionales a través de acuerdos y regulaciones legales, asesoramiento, financiación o el impulso de desarrollo de políticas educativas globales, entre otros, parecen haberse asentado como los principales canales de comunicación educativa. Jakobi y Martens proponen⁸, en referencia a las estrategias de la OCDE, la división de estas acciones en tres apartados: (1) la creación de una agenda internacional con la que identificar problemas relevantes, (2) el establecimiento de políticas internacionales con el que

organizaciones internacionales son entendidas como instituciones « (...) con intereses aliados, pública o privadamente, a los del Estado, y con fines sociopolíticos y culturales muy distintos a los de las comunidades y organizaciones indígenas». Cfr. C. Walsh, «Interculturalidad crítica y educación intercultural», in *Construyendo Interculturalidad crítica* (a.c di J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh), La Paz, 2010.

⁶ Refiriéndose al proyecto europeo los autores recuerdan que se habla de «(...) economía basada en el conocimiento. No nos equivoquemos, no se trata del conocimiento en un sentido amplio y comprensivo, se trata de que Europa se oriente hacia el conocimiento específico que genera utilidades y rentabilidades y no otro». F. Angulo y D. Redon, *Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente*, in «Estudios Pedagógicos», nº 2, 2011, p. 286.

⁷ Véase, por ejemplo, el conocido programas de Educación Para Todos de la UNESCO, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior o CAMPUS Asia en China, Japón y Corea.

⁸ A. Jakobi y K. Martens, «La influencia de la OCDE en la política educativa nacional», in *Globalización y Educación: Textos fundamentales* (a c. di X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger), Madrid, 2007, pp. 233-253.

elaborar y propagar recomendaciones y (3) el fomento de la coordinación política para contribuir a la difusión de información que dé lugar a la cooperación educativa entre distintos Estados.

La inercia de estas estrategias es impulsadas y justificada por el ya conocido fenómeno de la globalización, que es, como argumenta Andy Green, un fenómeno que prácticamente carece de costuras, y se caracteriza por encima de todo, como el capitalismo en general, por el desarrollo desigual y descompasado de las distintas zonas o países⁹. El autor también enfatiza que las tres regiones del mundo que más están viviendo esas transformaciones son Europa, Norteamérica y Asia.

Este contraste en niveles de desarrollo viene asimismo acentuado por el hecho de que la educación sigue suponiendo una competencia nacional incluso para países que han cedido parte de sus poderes a organizaciones supranacionales, como es el caso de los países de la Unión Europea y el principio de subsidiaridad. Hoy en día, la combinación de estándares que se proyectan desde distintos niveles sobre esta responsabilidad nacional comporta ineludiblemente cierto diálogo en el ámbito internacional.

⁹A. Green, «Educación, globalización y el papel de la investigación comparada», in *Globalización y Educación. Textos fundamentales* (a c. di X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger), Madrid, 2007, pp. 61-86.

En este sentido, parece obvio que los mecanismos y consecuencias de las acciones de las OI en las distintas regiones no se traducen de forma homogénea, y sitúan el foco de sus actuaciones en diferentes necesidades. Por ello, habría que descender el nivel de análisis de los tres grupos de actuaciones a los que se referían Jakobi y Martens e identificar problemas relevantes, establecer recomendaciones y coordinar políticas útiles, en contextos regionales.

En contraste a las citadas organizaciones internacionales basadas en términos occidentales, ciertas organizaciones supranacionales de carácter regional se han ido diseñando bajo sus propios valores y principios. Estas organizaciones pueden ser más concretas en sus directivas y tratar de “coser” de alguna forma la ruptura a la que hacía referencia Green. Tienen como objetivo cubrir las necesidades de territorios más accesibles (por extensión, población y cultura) y similares en desarrollo económico y cultural. En Europa, la mayor representante de estas organizaciones es sin duda la Unión Europea (UE), nacida en clave económica pero que abarca hoy en día el ámbito cultural y educativo. No existe en Asia una organización supranacional comparable a la UE, en objetivos, términos de unidad y organización. No obstante, centrándonos en la esfera educativa, es destacable el esfuerzo y papel de la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (en adelante SEAMEO, por sus siglas en inglés). Por ello, este artículo

trata de analizar las actuaciones más recientes de estas dos OI, entendiéndolas como singulares a un contexto, pero tratando de detectar tendencias comunes.

Perfil competencial docente

La ya mencionada globalización, que conlleva movilidad de bienes y personas, coordinación e internacionalización de ciertos perfiles laborales, o el fomento del uso de las tecnologías como base del acceso a la información o del desarrollo científico, nos conduce a dos términos clave en este artículo: los docentes y las competencias.

Actualmente la relación entre la calidad de los sistemas educativos y sus docentes es avalada por diversas instituciones como la UNESCO¹⁰, la Comisión Europea¹¹, la OCDE¹², investigaciones como el informe Mckinsey¹³, y diversos autores como Vega Gil¹⁴

¹⁰ UNESCO, A teacher for every child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030, UNESCO Institute for Statistics, 2013.

¹¹ Comisión Europea, *Improving the Quality of Teacher Education*, 2007. Recuperado el 5 de junio de 2016 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>

¹² OCDE, *Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world*, Paris, 2011.

¹³ M. Barber and M. Morshed, *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, London, McKinsey & Company, Social Sector Office, 2007.

¹⁴ L. Vega Gil, Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia, in «Revista de Educación», nº 336, 2005, pp. 169-187.

o Valle¹⁵. Por ello, tal y como señala la Comisión Europea¹⁶, la importancia de diseñar un perfil competencial del docente en relación a su formación inicial, y futura efectividad, ha sido ya incluido en numerosos estudios internacionales.

Entre los autores referenciados por la Comisión Europea, Rivkin, Hanushek y Kain, aseguran que las competencias docentes tienen una gran relevancia en el aprendizaje de los alumnos y afirman que tres cuartas partes de los efectos de la escuela sobre los estudiantes pueden ser explicados por el tipo de docente que hay en sus aulas¹⁷. Así, los docentes, europeos y asiáticos, se enfrentan al reto de lidiar con una combinación de parámetros globales, regionales y nacionales. En este sentido, la Comisión recalca la necesidad de incrementar las competencias de los docentes para encontrar, evaluar y desarrollar materiales de aprendizaje, enfrentándose a un rango muy amplio de fuentes de información¹⁸.

¹⁵ J. M. Valle, La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado, in «Revista Española de Educación Comparada», nº 20, 2012, pp. 109 -143.

¹⁶ Comisión Europea, *Supporting teacher competence development for better learning outcomes. European Commission, Education and Training*, 2013. Recuperado el 21 de septiembre de 2015 de http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

¹⁷ *Ivi*, p. 9.

¹⁸ Comisión Europea, *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg, 2012.

Al igual que Perrenoud, «Yo haré hincapié en *lo que cambia* y, por consiguiente, en las competencias que representan un *horizonte*, más que una experiencia consolidada»¹⁹. Así enmarcaba el autor la flexibilidad inherente a la educación, en la que la experiencia es más un impulso para mirar hacia delante que una piedra que nos inmovilice en un saber estático. Sin embargo, llegar a un consenso sobre como abarcar *lo que cambia*, supone, en todas las etapas educativas, un reto en el que muchos consideran el uso de competencias como un concepto confuso²⁰.

Por ello, tan cambiante, dispar y elástico como la sociedad del conocimiento en la que nos desenvolvemos, son, según Fernández Muñoz, las competencias que queremos desarrollar en nuestros docentes²¹. Por un lado, se puede argumentar que el núcleo educativo se dirige a la mejora de la calidad de los sistemas y el desarrollo de sociedades competitivas, donde el mercado y la economía marcan, de forma incesante, el ritmo global y las

¹⁹ P. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004, p. 8.

²⁰ F. Angulo y D. Redon, *op. cit.*, p. 81.

²¹ Como bien describe Fernández Muñoz, «La relación entre lo que se sabe y lo que se es capaz de aprender cambia día a día, y nos acercamos al aprendizaje a lo largo de la vida. Ante estos incesantes cambios debemos tomar una actitud de estar al día, prepararnos para los cambios y no establecer puntos de llegada sino procesos de evolución». R. Fernández Muñoz, *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*, in «Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación», nº 1, 2003, pp. 4-8, p. 6.

necesidades inmediatas. Esta perspectiva conlleva una definición funcional de competencias, lo que puede derivar en un estado en el que el «concepto quede en manos de instituciones, actuaciones y grupos internacionales de dudosa calidad y pertinencia educativa»²².

Por el otro, los educadores solemos apoyar la idea de que el objetivo de la educación debería ser formar ciudadanos que puedan incluirse en el ámbito laboral de forma eficaz mientras desarrollan sus máximas capacidades, así como cubrir necesidades personales sostenidas en el tiempo. En ese planteamiento, según Vélaz de Medrano, un docente competente se conoce, regula sus procesos de adquisición del conocimiento desde una perspectiva cognitiva y emocional, y hace uso estratégico de sus competencias para adaptarse a circunstancias específicas²³.

Esta dicotomía educativa, entre visión productiva y reproductiva, y visión creadora, aparenta ser, en ocasiones, irreconciliable. En el caso del docente, como actor y sujeto, se transforma además en una materia con multitud de vértices a establecer y examinar. Se requiere del docente, motor y pieza del sistema educativo y social,

²² F. Angulo y S. Redon, *op. cit.*, p. 283.

²³ C. Vélaz de Medrano, *Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*, in «Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado», vol. 13, nº 1, 2009, pp. 209-229.

que sea sujeto activo en la cimentación actualizada, sana, feliz, completa y multidimensional de sus alumnos y en la suya propia como persona y como profesional. Se le demanda también comulgar con, o al menos transmitir, los contenidos y parcelas de realidad elegidos tanto a nivel nacional como internacional, y que su difusión entre dentro de ciertos cánones, más o menos rígidos, dependiendo del Estado. Se le requiere cambio y estabilidad, y un compromiso bien plasmado en las palabras de Fernández Muñoz, «Mi derecho a no cambiar termina justo allí donde comienza el derecho de mis alumnos al mejor profesor que llevo dentro»²⁴.

En esta línea, Frade asumía de alguna forma una postura que incluye la primera de las posiciones, reproductiva, al definir competencia como la «capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para responder de manera adecuada a las demandas que se producen en el entorno»²⁵. Mientras, García Retana, basándose en Coll, se decantaba por una posición cercana a la segunda, creativa, al establecer que «las competencias se deberán desarrollar

²⁴ R. Fernández Muñoz, *op. cit.*, p. 7.

²⁵ L. Frade, *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*, México, Inteligencia educativa, 2009, p. 7.

para garantizar la calidad de vida de la nueva humanidad, y no estar en función exclusiva del aparato productivo»²⁶.

Sea cual sea la perspectiva, el desarrollo curricular por competencias debe considerar al maestro como el eje articulador a través del cual los conocimientos y habilidades se transforman en acciones, lo que lleva a que el propósito del maestro sea el logro de competencias en el alumno ²⁷. Por este motivo, se hace necesario reinventar al docente en base a un conjunto de competencias que puedan cubrir las necesidades de los alumnos en distintos ámbitos y realidades, fomentar el desarrollo profesional y promover docentes activos y críticos. Esto supone ofrecer la libertad suficiente al docente como para sentirse competente, para lo que es necesario, tal y como argumenta Perrenoud²⁸, haberle formado antes en esas competencias:

Sin embargo, es importante que cada profesor sea capaz de pensar constantemente por sí mismo, en función de sus alumnos del momento, la relación entre lo que les hace hacer y la progresión de los aprendizajes. Esto no resulta evidente. La mayoría de organizaciones humanas funcionan según rutinas ampliamente desconectadas de sus razones de ser y no solamente hace falta competencia, sino energía y

²⁶ J. A. García Retana, *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*, in «Actividades Investigativas en Educación», 3, nº 11, 2011, p. 6.

²⁷ L. Frade, *op. cit.*, p. 282.

²⁸ P. Perrenoud, *op. cit.*, p. 36.

a veces valor, para preguntarse constantemente por qué hacemos lo que hacemos...

Si bien el concepto de competencias es complejo de definir de forma exhaustiva, parece existir un consenso generalizado en cuanto a la necesidad de combinar aspectos culturales, históricos, académicos, personales, sociales, laborales, etc. La combinación que realiza o propone cada una de las OI será, por lo tanto, reflejo de las diferencias en dichos ámbitos, y mostrará las políticas, visión, prioridades y necesidades subyacentes a cada territorio.

Las Organizaciones Internacionales

Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático

La creación de la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático en 1965, cuyo objetivo principal era la mejora de la calidad de vida de sus habitantes mediante la cooperación en materia de educación, ciencia y cultura, supuso uno de los hitos más concretos del crecimiento asiático en relación a la creación de organizaciones que se encuadrasen en contextos supranacionales. El hecho de que esta OI también se fundase en las últimas décadas del siglo XX, tan sólo 4 años más tarde que la OCDE, demostraba una tendencia internacional, y no solo occidental, dirigida hacia la cooperación.

Con sede en Bangkok, está compuesta por 11 países²⁹ y tiene entre sus líneas de actuación la expansión progresiva de sus relaciones con países occidentales. Esta OI cubre una necesidad delimitada en un contexto territorial concreto ya que

Las naciones del sudeste asiático tienen una serie de problemas educativos comunes; son países de cultura antigua de raíz oriental, pero en los que el impacto de la presencia política europea ha sido profundo en el campo cultural y no pocas veces en la propia lengua³⁰.

Paradójicamente, la institucionalización de una organización intergubernamental para cubrir los intereses económicos de todos estos Estados del Sudeste Asiático se creó 2 años más tarde que la OI centrada en educación. Proceso de alguna forma inverso al de la UE, que nació de interés económicos. Todos los miembros de SEAMEO, excepto Timor, velan por intereses económicos comunes a través de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ANSA). Sin embargo, no existe una la relación colaborativa sólida entre SEAMEO y ANSA, donde cada organización se centra principalmente en sus objetivos.

Es relevante tener en cuenta que el escenario de actuación de SEAMEO es drásticamente distinto al europeo, en medios

²⁹ Brunei Darussalam, Camboya, Indonesia, Timor-Leste, Malasia, Myanmar, Filipinas, Singapur, Tailandia, República Democrática Popular de Laos y Vietnam.

³⁰ L. Marinas Otero, El «SEAMEO», *organismo plurinacional asiático de cooperación cultural*, in «Revista de Política Internacional», nº 128, 1973, pp. 83-97, p. 83.

económicos, estructuras educativas, o disparidad cultural, si bien se puede argumentar, como recuerda Marinas Otero, que desde sus inicios estaba integrada por países «todos ellos de clara tendencia pro occidental»³¹.

Según datos del Banco Mundial los habitantes de los países de SEAMEO suman aproximadamente 610 millones de habitantes. La mayoría del peso demográfico recae en países con ingresos bajos o medio-bajos. Según el Banco Mundial, cinco de los once integrantes de esta OI, se sitúan en un rango de ingresos medio-bajo (73% de la población total de SEAMEO). De los otros seis, dos muestran ingresos medio-altos (15,7% de SEAMEO), otros dos ingresos bajos (11% de SEAMEO) y dos -Singapur y Brunei- no han sido incluidos en la clasificación por no ser miembros de la OCDE. Sin embargo, estos dos últimos, cuyos habitantes suponen solo el 1% del total de los países representados por esta OI, presentan según el Fondo Monetario Internacional³², ingresos anuales per cápita de casi 40 mil dólares. El resumen más detallado se encuentra en la Tabla 1.

³¹ *Ivi*, p. 86.

³² Fondo Monetario Internacional [base de datos]. <http://www.imf.org/en/Data> [Enero 20, 2015]

Tabla 1: Países de SEAMEO por nivel de ingresos

	Población (millones)	% total población de los países SEAMEO	Clasificación por nivel de ingresos	Total (%)
Camboya	15	2,5	Bajo	11,1
Myanmar	52,8	8,7		
Vietnam	88,8	14,6		
Timor	1,3	0,2	Medio bajo	72,3
Filipinas	96,7	15,9		
Indonesia	247	40,5		
Laos	6,6	1,1		
Tailandia	66,8	11		
Malasia	29	4,8	Medio alto	15,7
Singapur	5,3	0,8	No OCDE	0,9
Brunei	0,412	0,07		
TOTAL	609.712	100		100

Fuente: Banco Mundial³³

Esta disparidad se refleja también en las creencias religiosas y culturales, así como en la estructura política de cada uno de los países. Históricamente, el Sudeste Asiático ha sufrido diversas colonizaciones de potencias europeas y asiáticas (España, Portugal, Alemania, Holanda, Inglaterra o Japón). Estos hechos históricos han llevado al Sudeste Asiático a su situación actual donde se pueden encontrar varios grupos étnicos, religiones desarrolladas en base asiática y europea, numerosas lenguas, y varias formas políticas (monarquías constitucionales –como Camboya-, repúblicas presidenciales –como Filipinas o Indonesia-, monarquía

³³ Banco mundial [base de datos]. <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx> [Junio 9, 2016]

absolutista tradicional islámica – Brunei-, o estados unipartidistas – como Vietnam o Laos-, entre otros).

Estos factores, sumados a la descentralizada organización de SEAMEO, y el hecho de que sus fines sean exclusivamente educativos y culturales, trascienden a los resultados y eficacia de la organización. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, es importante enfatizar los logros y altas miras de esta OI, llevando a cabo diversas investigaciones, programas de formación y organización de eventos como conferencias o seminarios.

La Unión Europea

En contraste a SEAMEO, cuyos objetivos están dirigidos esencialmente a la educación, la UE nació como entidad principalmente económica, gestándose desde 1950, año en el que se firmó la Declaración Schuman. Esta Declaración dio lugar a la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) en 1951, predecesora de la Comunidad Económica Europea (CEE) fundada por seis países en 1958. La semilla de la actual UE nació de la intención de preservar un periodo de paz al perseguir un crecimiento económico en conjunto, en el que los intercambios económicos no fuesen motivo de disputas sino de alianza. Progresivamente los objetivos de la CEE fueron ampliándose hacia otras áreas. Consecuentemente, en 1993, se sustituía la

denominación de CEE por Unión Europea inaugurándose así la organización que conocemos hoy en día, donde, según Valle y Matarranz, se reflejan valores de mayor cohesión social, sentimiento de pertenencia, y una educación centrada en competencias más que en contenidos³⁴.

Aunque su sede está en Bruselas, tiene agencias repartidas por toda la UE y en algunos países fuera de Europa. A través de ellas lleva a cabo distintos programas de acción, investigaciones o estudios. Sus objetivos se acuerdan mediante los Tratados que son aceptados por los Estados miembros de forma voluntaria y democrática. Sin embargo, los Estados Miembros, siguiendo el principio de subsidiariedad, han cedido parte de su soberanía nacional a la Unión Europea. Algo que no ocurre en SEAMEO.

Compuesta actualmente por 28 países, la UE coopera con numerosos países extracomunitarios y con diversas OI. En relación a los datos generales, como adelantábamos en el apartado anterior, no solo la amplitud de objetivos difiere entre la UE y SEAMEO. El peso demográfico de la UE es menor, ya que su población alcanza unos 507 millones de habitantes, pero el nivel de riqueza y

³⁴ J. Valle y M. Matarranz, *La Unión Europea: un protagonismo de excepción en la pedagogía del siglo XXI*, in «Revista Padres y Maestros», nº 363, 2015, pp. 68-72, p. 68.

desarrollo es claramente superior. Según el Banco Mundial³⁵ todos los miembros de la UE, excepto 3, se sitúan en un rango de ingresos alto, representando aproximadamente el 90,6% de la población de la UE. Las excepciones son Hungría, Bulgaria y Rumania, que presentan unos ingresos medio-altos, lo que supone el otro 9,4% de la población total de la UE.

A diferencia de los países del Sudeste Asiático, los países europeos no despliegan una combinación tan acuciada entre culturas y creencias europeas y asiáticas. Existen 24 lenguas oficiales, en las cuales es posible acceder a los documentos de la Unión. En contraste, en SEAMEO, la lengua principal es sólo el inglés.

Así como ocurre con la herencia cultural, la organización política está sujeta a una mayor homogeneidad que en Asia. Este hecho está justificado por la historia europea reciente y por el hecho de que uno de los requisitos de adhesión a la UE es la estabilidad de las instituciones nacionales que garanticen la democracia, el Estado de Derecho, los derechos humanos y el respeto y la protección de las minorías. Por ello, los sistemas europeos se enmarcan dentro de

³⁵ Banco mundial [base de datos]. <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx> [Junio 9, 2016]

democracias con variantes, como la existencia o no de monarquías o de repúblicas.

Propuestas de competencias en el Sudeste Asiático y en Europa

Competencias en SEAMEO

Como ya adelantaba el Director de SEAMEO INNOTECH, Ramón C. Bacani en el documento que pretende establecer el marco competencial para los profesores del Sudeste Asiático del siglo XXI³⁶, los distintos países de Asia muestran la intención de trabajar en dirección a la armonización, complementación y evaluación comparativa, en el intercambio de docentes y el aprendizaje permanente.

En 2010 salió a la luz un estudio realizado por SIREP (SEAMEO INNOTECH Regional Education Program). En él participaban todos los países de esta OI, y tenía como principal objetivo la elaboración de un documento que ofreciese una visión generalizada sobre las competencias docentes que estos países consideran relevantes para alcanzar un sistema educativo de calidad. Además, pretendía ofrecer datos que facilitasen estudios comparativos y

³⁶ SEAMEO INNOTECH Regional Education Program (SIREP), *Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries*, 2010. Recuperado el 09 de junio de 2016 de http://www.seameo.org/images/stories/Publications/Centers_pub/2012TeachingCompetencyStandards/TeachingCompetencyStd.pdf

guiasen u orientasen el establecimiento de estándares competenciales dentro de la región. El estudio recalca la importancia del Marco de Educación para Todos establecido en Dakar (2000) y la necesidad de alcanzar los Objetivos del Milenio.

En él no se ofrece una definición de competencias, sin embargo, reitera con asiduidad conceptos como armonización de los estándares, complementación, intercambio de docentes, *lifelong learning*, mejora de los sistemas educativos, o desarrollo de objetivos educativos. Por otra parte, no establece una diferenciación entre *competence* y *skill*, términos que utiliza en ocasiones indistintamente. Sin embargo, la búsqueda de una definición compartida comienza en este documento, al establecer las cuatro categorías principales del estudio: capacidad pedagógica, evaluación de los estudiantes, gestión del aula, y desarrollo profesional.

SEAMEO sí hace referencia al concepto de estándar, citando a Ingvarson, quien argumentaba que «los estándares no sólo describen la práctica, sino que incluyen lo que los docentes deben saber y hacer a la luz de las investigaciones y las mejores prácticas»³⁷. Y que, además, estos estándares deberían marcar el

³⁷ *Ivi*, p. 12.

desarrollo profesional de los docentes, lo que conlleva que la práctica docente se pueda aprender y mejorar con el tiempo.

El hecho de que SEAMEO no establezca una definición supone una diferencia con respecto a la documentación europea. Esta laguna es sin duda producto de las dificultades que sortean las autoridades educativas para la realización del proyecto. Debemos tener en cuenta que uno de los resultados de dicho estudio es que aproximadamente la mitad de los países no ha diseñado aún unos estándares nacionales, mientras que la otra mitad está en vía de implantación. La escasa documentación que aporta cada una de las naciones, la falta de evaluaciones sobre los impactos de estas políticas y el rendimiento de los alumnos, o la incertidumbre sobre cuál debe ser el camino a seguir para diseñar estas competencias, suponen ciertos dilemas. Por un lado, una división de opiniones sobre si las tomas de decisiones se deben guiar por ejemplos de países más desarrollados, y por otro, la propia conciencia sobre la dificultad de análisis y desarrollo de políticas educativas a nivel regional.

Lidiando con estas trabas, y tras analizar los documentos y situación actual de los 11 países, SEAMEO llega a establecer 5 competencias básicas, que se interrelacionan entre sí.

Tabla 2: Competencias en SEAMEO (2007)

1. Conocimiento profesional	Contenidos y metodologías
2. Competencia profesional	Técnicas pedagógicas, de gestión de aula y de evaluación de los alumnos.
3. Características profesionales	Rasgos personales relacionados con la profesión: puntualidad, asumir responsabilidades, etc.
4. Estándares y valores personales y profesionales	Moral y los valores del docente: ser un buen modelo para el alumno, etc.
5. Desarrollo profesional y <i>Lifelong Learning</i>	Participación del docente en organizaciones y actividades educativas, demostrar interés en mejorar su práctica docente, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de SIREP³⁸

Algunos de los indicadores que establece para valorar el alcance de dichas competencias son conocimientos pedagógicos, principios pedagógicos y psicología infantil, conocimientos de la materia y la tecnología, capacidad de planificación de la enseñanza y el diseño curricular, conocimiento de las políticas escolares y la legislación educativa.

Tal y como adelantábamos en el marco teórico, los docentes están ligados a ciertos valores, lo que se pone de relieve al requerir que el docente sea capaz de preparar planes educativos en línea con la visión y misión del centro, desarrollar y utilizar recursos de enseñanza y aprendizaje, crear ambientes conductivos de aprendizaje, facilitar el desarrollo de la vida de los alumnos y sus capacidades, fomentar valores éticos y morales, gestionar el

³⁸ *Ivi*, p. 2.

bienestar de los estudiantes, establecer redes de comunicación con las distintas partes involucradas en la educación y especialmente con los padres, etc.

Competencias en la Unión Europea

La Comisión Europea ya dirigía sus miras hacia las competencias docentes cuando en 2007 hizo pública una convocatoria para desarrollar un proyecto que delimitase las competencias docentes compartidas por los miembros de la UE. Finalmente, el *Finnish Institute for Educational Research* (FIER), llevó a cabo esta investigación durante el período 2008-2009. Un año más tarde, en 2010, los resultados del análisis de 27 países vieron la luz.

El objetivo principal de la investigación era establecer los conocimientos, competencias y habilidades a desarrollar en la formación del profesorado, teniendo en cuenta como marco referencial la comunicación de la Comisión *Improving the Quality of Teacher Education*³⁹ y sus respectivas conclusiones. Las metas del estudio eran mejorar la calidad y efectividad de los sistemas educativos, facilitar el acceso a los mismos y fomentar la apertura de los sistemas educativos y de formación al resto del mundo.

³⁹ Comisión Europea, *op. cit.*, 2007.

Al contrario que en el caso de SEAMEO, FIER sí hace una aproximación hacia la definición de competencia, así como de *skills*, diferenciándolos entre sí. Al existir diferencias terminológicas entre los distintos Estados, muestra un ejemplo de definición. Por un lado, vincula las competencias a las necesidades laborales, al hacer referencia a la definición del Consejo Nacional de Educación Finés quien establece que «cambios en la vida laboral a menudo requieren cambios en las competencias. Al analizar estos cambios de manera sistemática, se pueden identificar las competencias básicas»⁴⁰. Por otro lado, recalca el aprendizaje de los *skills*, al definirlos como las habilidades adquiridas a partir de una formación. Tras el análisis de los distintos contextos nacionales el FIER estableció ocho grupos competenciales, mostrados en la Tabla 3.

⁴⁰ Finnish Institute for Educational Research - FIER. *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development* (Tender N° EAC/10/2007). Lot 2, Teacher Education Curricula in the EU, Jyväskylä, 2007, p. 32.

Tabla 3: Competencias en la UE (2007)

1.Competencia en la materia	Conocimientos de la materia y sus didácticas, estrategias constructivas en el proceso de aprendizaje de la materia...
2.Competencias pedagógicas	Estrategias de enseñanza, apoyo del aprendizaje autónomo, uso de diversas metodologías, desarrollo del plano moral y socio-emocional del estudiante, etc.
3.Integración de la teoría y la práctica	Integración de estudio y practica utilizando bases de investigación en el aprendizaje, guiar el aprendizaje de la investigación, etc.
4.Cooperación y colaboración	Relación entre estudiantes, colegas, escuelas y familia, habilidades de comunicación y métodos de colaboración, promover un ambiente escolar seguro y respetuoso...
5.Garantía de calidad	Comprensión y aplicación de los principios de evaluación, contribución al aseguramiento de la calidad, uso de la evaluación para mejorar la enseñanza y mejorar los estándares de calidad.
6.Movilidad	Fomento de contactos internacionales entre estudiantes y profesores europeos, intercambio de estudiantes, el aprendizaje y uso de las lenguas europeas, y la comprensión de las diferentes culturas europeas.
7.Liderazgo	Apoyo a las competencias de liderazgo para el desarrollo de instituciones y del contexto de aprendizaje, colaboración entre instituciones y comunidades, liderazgo pedagógico y económico, y apoyo a los docentes para desarrollar su carrera profesional.
8.Aprendizaje continuo y permanente	Apoyar y preparar a los estudiantes para el aprendizaje permanente, la comprensión e importancia del desarrollo personal a lo largo de su carrera profesional.

Fuente: elaboración propia a partir de FIER⁴¹

⁴¹ *Ivi*, pp. 66-71.

En esta misma línea, la Comisión Europea redactó un documento dedicado a las competencias docentes. En él recordaba la necesidad de formar a los seis millones de profesores de Europa en las competencias necesarias para ser efectivos en el aula. Alegaba también que «animar a los profesores a seguir desarrollando y ampliando sus competencias es vital en un mundo que cambia rápidamente»⁴².

Además, alienta a los diferentes Estados a articular de forma más efectiva la formación del docente y el mundo laboral, a esclarecer las expectativas sobre el docente y a alcanzar un acuerdo sobre las competencias, conocimientos y habilidades.

La Comisión Europea hace referencia a numerosos autores y estudios, entre ellos Deakin Crick, quien define las competencias como «una compleja combinación de habilidades, conocimientos, entendimientos, valores, actitudes y deseos, que lleven a una acción humana efectiva en un área en particular»⁴³. La Comisión también diferencia los conceptos de competencia y *skills*, refiriendo estos últimos a la habilidad de realizar actos complejos con facilidad,

⁴² Comisión Europea, *op. cit.*, 2013, p. 5.

⁴³ *Ivi*, p. 9.

precisión y adaptabilidad. En dicho documento, la Comisión establece tres grupos de competencias (Tabla 4).

Tabla 4: Competencias en la UE (2013)

1. Conocimientos y comprensión	Conocimientos de las materias, pedagógicos, curriculares, informáticos, de atención a la diversidad, desarrollo psicológico, metodologías, procesos y métodos de evaluación, entre otros.
2. Habilidades	Planificación de la enseñanza, gestión del aula, colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, habilidades metacognitivas, interpersonales y reflexivas, o la habilidad de adaptación a distintos contextos y niveles, entre otros.
3. Disposiciones (creencias, actitudes, valores y compromiso)	Características del plano personal como disposición hacia el cambio, flexibilidad, mejora profesional, compromiso con el desarrollo y aprendizaje de todos alumnos, promoción de actitudes democráticas como ciudadanos europeos en un marco de diversidad y multiculturalidad, autocrítica profesional, o la disposición para trabajar en equipo, entre otros.

Fuente: elaboración propia a partir de Comisión Europea⁴⁴

Análisis del perfil competencial docente en SEAMEO y la UE

Tras analizar las tres propuestas, podemos afirmar que existen múltiples convergencias en el contenido de las dos OI. Si bien las competencias no pueden ser agrupadas en compartimentos estancos ni en categoría cerradas, la Tabla 5 hace un tentativo de

⁴⁴ *Ivi*, pp. 45-46.

mostrar las posibles equivalencias entre el contenido de las diversas categorías de cada documento.

Tabla 5: Equivalencias en las categorías competenciales SEAMEO-UE

FIER (2010)	Comisión Europea (2013)	SEAMEO (2010)
1.Competencia en la materia 2.Competencias pedagógicas	1.Conocimientos y comprensión	1.Conocimiento profesional 2.Competencia profesional
3.Integración de la teoría y la práctica 4. Cooperación y colaboración 5.Garantía de calidad	2.Habilidades	2.Competencia profesional
6.Movilidad 8.Aprendizaje continuo y permanente	3.Disposiciones (creencias, actitudes, valores y compromiso)	3.Características profesionales 4.Estándares y valores personales y profesionales 5.Desarrollo profesional y <i>Lifelong Learning</i>
7.- Liderazgo		

Fuente: elaboración propia

Dentro de las convergencias de clasificación, existen también ciertas divergencias. Resalta el hecho de que ambas organizaciones ponen un énfasis similar en los conocimientos pedagógicos y de la materia. Sin embargo, el análisis más profundo de las propuestas resalta que las políticas educativas orientan su atención en planos diferentes. La zona del Sudeste Asiático muestra un mayor interés en el desarrollo de competencias profesionales de carácter moral y en valores individuales que debe desarrollar el docente. Hace, por ejemplo, referencia a la puntualidad o a la responsabilidad de los docentes. Mientras, occidente muestra mayor interés por el

intercambio de profesores y alumnos dentro de la UE, la investigación, el fomento de las relaciones institucionales, y del liderazgo.

Las competencias de colaboración o coordinación se fomentan, pero también se sitúan en puntos diversos. Mientras Europa otorga una gran importancia a la colaboración, no solo entre estudiantes, sino entre centros, instituciones y profesionales, SEAMEO sólo ha incluido la colaboración entre los estudiantes y, por lo tanto, la competencia del docente para fomentar dicha colaboración en sus clases. No la incluye de forma reflexiva con otros colegas docentes o instituciones externas al centro. Esta divergencia está en parte justificada por el hecho de que muchos de los países de SEAMEO están organizados de forma fuertemente centralizada, por lo que la colaboración está establecida por dictámenes nacionales oficiales, con distintos grados de rigidez. Así, la comunicación institucional es entendida desde planos jerárquicos mucho más diferenciados que en la UE, por lo que la competencia docente tendría límites más claros dentro del centro y canales cerrados, normalmente a través de puestos superiores al del docente.

Se puede apreciar que las políticas educativas asiáticas y europeas divergen en algunos aspectos que son también relativamente recientes en Europa. Al hacer referencia, por ejemplo, al tratamiento de la diversidad y la integración cultural, el Sudeste

Asiático hace una única mención hacia el respeto a la diversidad cultural. SEAMEO, como la UE, recalca la necesidad de colaboración entre sus países miembro, pero contrasta con Europa en el exiguo interés por fomentar el uso de varias lenguas y la integración de culturas. Sin embargo, en Europa, se utilizan términos que denotan una mayor atención e integración entre las diversas culturas. Por ejemplo, en el diseño de las competencias docentes se habla del fomento de la interculturalidad. Una diferencia similar aparece al analizar el uso de la psicología o de inclusión educativa, inexistentes ambas en el ámbito asiático. El hecho de que la UE cubra objetivos económicos, además de culturales, es seguramente una de las piezas para entender esta diferenciación de énfasis, ya que el conocimiento de otras lenguas de la Unión facilita la movilidad territorial, el fomento del comercio y la inclusión laboral.

Ambas OI muestran interés por promover el uso de las nuevas tecnologías. No obstante, en los documentos de la UE, este interés se cita recurrentemente y está desarrollado de una forma más exhaustiva. Por otra parte, la capacidad de gestionar el aula, la evaluación y la mejora de la calidad, están muy presentes en todos los documentos, tanto europeos como asiáticos. La divergencia en este ámbito está relacionada con los sujetos de evaluación. El centro de la evaluación en el Sudeste Asiático parece estar dirigido

o poner una mayor atención en la evaluación de los alumnos, mientras la UE centra sus líneas más actuales en la evaluación y el funcionamiento de los sistemas.

Una de las similitudes entre ambos organismos hace referencia al fomento del uso del pensamiento crítico. Sin embargo, como ocurre con la cooperación y la evaluación, el principal interés en Asia se cierne sobre el desarrollo de esta capacidad en el alumno, mientras Europa mira hacia el docente y su propia capacidad crítica en relación a su trabajo. Y, por último, un campo en el que ambos territorios están apostando es el desarrollo del aprendizaje permanente. Parece evidente que la globalización, los avances en nuevas tecnologías, el acceso a la formación y a la información y, el incremento en la demanda de perfiles cualificados, han puesto en marcha la idea de que la formación continua es la base del crecimiento nacional.

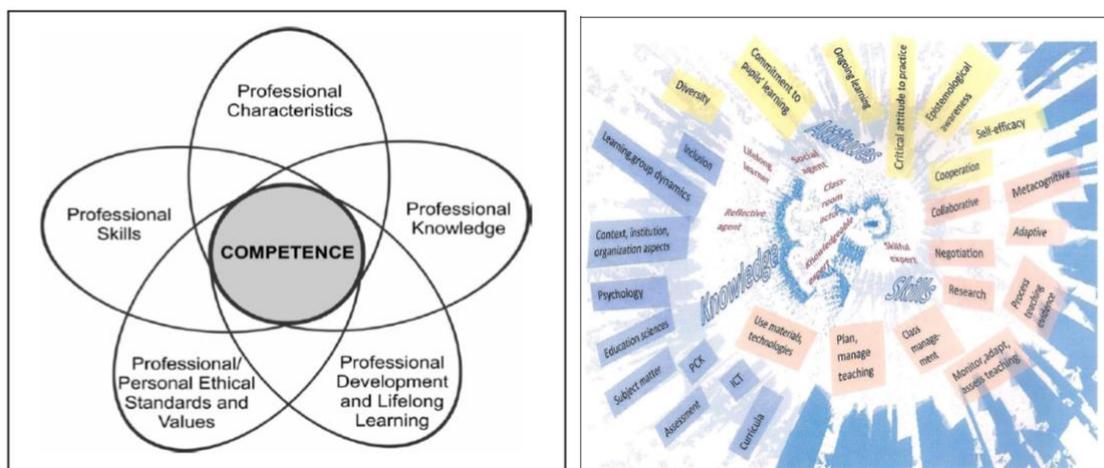
Estado actual y líneas futuras

Una muestra de los diferentes ritmos a los que se ha desarrollado el concepto de competencias entre el Sudeste Asiático y en Europa, son las líneas de actuación futuras y la representación gráfica del concepto de competencias.

La disparidad en la evolución del término competencia y de su implantación en realidades educativas nacionales es palpable en la

representación gráfica presentada en cada uno de los documentos. Mientras SEAMEO se limita a relacionar cada una de las categorías con el centro de un gráfico, considerado como competencias, la UE muestra un diseño más consolidado y desarrollado en espiral compuesto por multitud de elementos que se fusionan entre sí en base a las 3 categorías establecidas en el documento de la Comisión. Estas representaciones gráficas son las siguientes:

Imagen 1: Representación gráfica de competencias en SEAMEO (2010) y UE (2013)



Fuente: SIREP⁴⁵ y Comisión Europea⁴⁶

Se puede extraer de los documentos que la UE se centra actualmente en hilar el camino de forma más coherente y profunda, por ejemplo, al recalca el hecho de que enseñar requiere combinaciones de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, pensamiento reflexivo y *feedback* de alta calidad. Hace referencia

⁴⁵ SIREP, *op. cit.*, 2010, p. 76.

⁴⁶ Comisión Europea, *op. cit.*, 2013, p. 14.

a la diversidad tanto en los alumnos como en la forma de enseñar de los profesores, y concibe el diseño de las competencias como un puente que facilite la conexión entre la formación inicial y continua del profesorado, la adaptación a distintos niveles y ámbitos, la mejora de los procesos de selección y una guía para la planificación del desarrollo profesional. Es decir, el establecimiento de un marco competencial inicial ha dejado paso al establecimiento del uso y ampliación de dicho marco. Además, acentúa la necesidad de evaluación de las competencias docentes como clave para fomentar el aprendizaje permanente y proveer oportunidades reales y relevantes de aprendizaje (actividades de formación formal, no formal e informal). La iniciativa está por lo tanto situada en valorar los resultados del uso de las competencias.

SEAMEO, por su parte, comparte en sus líneas de acción futuras la necesidad de establecer un marco competencial nacional, sin embargo, es un proceso que está actualmente en sus primeras fases. Las conclusiones se centran principalmente en la clasificación de las competencias estableciendo puntos en común, ya que como habíamos adelantado, la mitad de los países no tiene estándares nacionales. Además, para diseñar sus propios programas, se pretende fomentar la comparación con países más desarrollados, y se reitera la dificultad de acceso a información de los países de la organización. La falta de evaluaciones o informes nacionales

dificultan tanto el conocimiento como la difusión de buenas prácticas encuadradas en contextos próximos y con los que estos países comparten rasgos culturales. En general, estos “préstamos” desde otros países tienen menos peso en Europa y el acceso a la información no se menciona como una dificultad, al existir, por ejemplo, Eurostat, así como evaluaciones regulares a nivel europeo en diversos ámbitos.

En SEAMEO los proyectos futuros aún se centran en la realización de estudios exhaustivos y comparados para establecer competencias docentes estandarizadas y en llevar a cabo análisis regulares sobre condiciones educativas, perfiles profesionales, condiciones laborales, formación del profesorado, inducción... Y en conseguir cierta frecuencia en la revisión de las políticas educativas dirigidas a mejorar la colaboración supranacional, o en la identificación de dinámicas positivas que poder extender a otros países, entre otros.

Ideas finales

Lidiar con las diferencias culturales, las necesidades sociales y los requisitos educativos en función de un mercado de trabajo o/y de un bienestar social, es el gran reto de cualquier sistema educativo nacional. Este reto, cuando atado a presiones o tendencias internacionales, se convierte en una tarea que exige de dirigentes y

docentes una percepción lejana a sus contextos más inmediatos. Por ello, el análisis de las directivas supranacionales muestra divergencias en la extensión y uso del término “competencias” referido a la tarea docente. Sin embargo, algunos de los componentes citados en las propuestas, como las nuevas tecnologías, han transformado «la ecología del aula y las funciones docentes, y estos cambios están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas»⁴⁷.

Consecuentemente, las ideas finales se desarrollan partiendo de la base de que las adaptaciones de un concepto ya *per se* esquivo, el de competencias, puede solo ser entendido bajo cierto grado de plasticidad, y de que «no existe una manera óptima de diseñar los estándares docentes como tampoco existe una “respuesta correcta”»⁴⁸.

Si bien los países del Sudeste Asiático han, en algunos casos, confirmado su acuerdo con valores inicialmente occidentales, como los derechos humanos, o con estructuras más o menos democráticas, solo alcanzaremos a comprender los procesos que se llevan a cabo en estos territorios si des-asumimos la universalidad

⁴⁷ R. Fernández Muñoz, *op. cit.*, p. 4.

⁴⁸ C. Danielson, *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*, PREAL, Chile, 2011, p. 10.

de algunos de nuestros valores y prioridades. La globalización y la economía de mercado marcan pautas ineludibles para estos Estados, pero para que valores más profundos lleguen al corazón de las sociedades y se conviertan en denominadores comunes, es necesaria la comprensión de los retos que están actualmente enfrentando otras naciones.

Por ello, en el camino para detectar competencias docentes globales, el primer paso sería establecer la contextualización de dichas competencias. Como hemos argumentado, existen varios hechos que pueden ayudar a entender las divergencias y convergencias de ambos territorios. Uno es que el índice de desarrollo humano muestra que SEAMEO tiene que cubrir actualmente escenarios económica y socialmente más dispares que la UE. Y, otro, es el hecho de que SEAMEO tenga objetivos exclusivamente culturales y educativos, lo que a su vez tiene una doble consecuencia en sus intervenciones. Por un lado, desliga a esta organización de las necesidades de cubrir objetivos estrictamente económicos. Por el otro, limita los recursos para invertir en programas educativos.

Armonizar las competencias no es sólo un objetivo futuro para el Sudeste Asiático (aunque acucia esta necesidad de forma más marcada debido a la inexistencia de marcos competenciales nacionales), sino también una de las tareas pendientes en Europa.

Partiendo del análisis sobre qué necesitan nuestras sociedades a nivel local y nacional, hay que plantearse si el establecimiento de competencias internacionales conlleva una pérdida de control nacional sobre sus sistemas educativos que equivalga a una ganancia cualitativa. Es decir, cómo adaptar el concepto internacional de competencias docentes conservando la esencia cultural y cubriendo las necesidades sociales y laborales de cada país. Si bien es un concepto “de moda” en ambos territorios, sería interesante continuar investigando sobre sus beneficios y dificultades de implantación.

Hemos observado que las competencias se estructuran en áreas similares, pero se desarrollan en detalles dispares. Esta flexibilidad permite una mayor adaptabilidad, pero no es, en sí misma, garantía de éxito. Las competencias son, sin duda, un concepto más abierto que el de programas curriculares concretos, y facilitarían la tarea de integración entre los distintos niveles administrativos. Si bien las OI tienden al diseño de un marco competencial para sus docentes, estamos aún lejos de poder delimitar un perfil internacional, o uno que no fuese excesivamente genérico, ya que este debería abarcar diferencias culturales notables y estar precedido de una mayor igualdad social y económica.

Por último, sería esencial tener presente que los diseños en función de perfiles competenciales ya han sido criticados por permanecer

en propuestas de papel⁴⁹, por lo que sería necesario, en cada nivel organizativo, establecer sistemas de seguimiento, marcar tiempos y delimitar responsabilidades y procesos concretos.

Bibliografía

Angulo F. y Redon D., *Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente*, in «Estudios Pedagógicos», nº 2, 2011, pp. 281-299.

Banco mundial [base de datos].
<http://databank.worldbank.org/data/home.aspx> [Junio 9, 2016]

Barber M. and Morshed M., *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, London: McKinsey & Company, Social Sector Office, 2007.

Caena F., *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*, ET2020 Working Group on Schools Policy, 2014.

Comisión Europea, *Improving the Quality of Teacher Education*, 2007. Recuperado el 5 de Junio de 2016 de <http://eur->

⁴⁹ F. Caena, *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*, ET2020 Working Group on Schools Policy, 2014, p. 16. J. Valle y J. Manso, *Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea*, in «Revista de Educación», extraordinario, 2013, pp. 12-33.

lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN

Comisión Europea, *Supporting teacher competence development for better learning outcomes. European Commission, Education and Training*, 2013. Recuperado el 21 de Septiembre de 2015 de http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

Comisión Europea, *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, Strasbourg, 2012.

Danielson C., *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*, PREAL, Chile, 2011.

Fernández Muñoz R., *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*, in «Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación», nº 1, 2003, pp. 4-8.

Finnish Institute for Educational Research - FIER. *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development* (Tender N° EAC/10/2007). Lot 2, Teacher Education Curricula in the EU, Jyväskylä, 2007.

Fondo Monetario Internacional [base de datos].
<http://www.imf.org/en/Data> [Enero 20, 2015]

Frade L., *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*, México, Inteligencia educativa, 2009.

García Retana J. A., *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*, in «Actividades Investigativas en Educación», n°11, 3, 2011, pp. 1-24. Recuperado el 09 de junio de 2016 de <http://www.redalyc.org/html/447/44722178014/>

Green A., «Educación, globalización y el papel de la investigación comparada», in *Globalización y Educación. Textos fundamentales* (a c. di X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, y A. Verger), Madrid, 2007, pp. 61-86.

Jakobi A. y Martens K., «La influencia de la OCDE en la política educativa nacional», in *Globalizacion y Educación: Textos fundamentales* (a c. di X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, y A. Verger), Madrid, 2007, pp. 233-253.

Marinas Otero L., *El «SEAMEO», organismo plurinacional asiático de cooperación cultural*, in «Revista de Política Internacional», n° 128, 1973, pp. 83-97.

OCDE, *Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world*, Paris, 2011.

Perrenoud P., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.

SEAMEO INNOTECH Regional Education Program (SIREP), *Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries*, 2010. Recuperado el 09 de Junio de 2016 de http://www.seameo.org/images/stories/Publications/Centers_pub/2012TeachingCompetencyStandards/TeachingCompetencyStd.pdf

SEAMEO RIHED [website]. <http://www.rihed.seameo.org/> [February 7, 2015]

UNESCO, *A teacher for every child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030*, UNESCO Institute for Statistics, 2013.

Valle J., *La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado*, in «Revista Española de Educación Comparada», n° 20, 2012, pp. 109-143.

Valle J. y Manso J., *Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea*, in «Revista de Educación», extraordinario, 2013, pp. 12-33.

Valle J. y Matarranz M., *La Unión Europea: un protagonismo de excepción en la pedagogía del siglo XXI*, in «Revista Padres y Maestros», n° 363, 2015, pp. 68-72.

Vega Gil L., *Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia*, in «Revista de Educación», n° 336, 2005, pp. 169-187.

Vélaz de Medrano C., *Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*, in «Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado», vol. 13, n° 1, 2009, pp. 209-229.

Dare valore alla formazione formatori: il caso dell'Associazione nazionale pubbliche assistenze

di **Angela Spinelli**

1. Premessa: dell'eccedenza della formazione nel volontariato

La didattica, e specialmente la generale, è una strana disciplina: si occupa dei principi - generali appunto - dell'insegnare, ma per farlo ha necessità di indagare anche sui principi, anch'essi generali, dell'apprendere.

Ha uno strano rapporto con le altre aree delle scienze dell'educazione, dalle quali aspira ad emanciparsi, ma alle quali poi torna per ragionare su fini, valori e filosofie che sottostanno ai metodi di cui si occupa.

Infine – a differenza di altre discipline umanistiche – ha un suo speciale laboratorio: l'aula. Chi si occupa di didattica, infatti, non è un teorico: se non insegna non fa ricerca; certo, può lavorare in via vicaria osservando qualcuno/a che insegna al suo posto, può

guardare ad un sistema di istruzione complessivamente inteso, ma se non si confronta anche con la dimensione micro corre il serio rischio di tralasciare la complessa dimensione umana che la relazione di insegnamento e apprendimento comporta.

Quindi, qualche anno fa, quando mi si offrì l'opportunità di lavorare in aule dedicate alla formazione dei formatori per un'organizzazione del terzo settore ebbi l'impressione di avere davanti a me una prateria da esplorare, un'occasione unica. L'attività formativa vera e propria era subordinata alla possibilità, esplicitamente richiesta, di poter fare ricerca sull'esperienza stessa. Da allora, ed era il 2011, ho affastellato, ordinato e comparato una significativa mole di dati; ho cercato di analizzarli in modo diacronico e sincronico; ho stilato report di valutazione e monitoraggio che, come ben insegna la pedagogia sperimentale, hanno offerto quelle necessarie conoscenze per poter operare scelte "formativamente" sensate per corrispondere alle attese dell'organizzazione e – contemporaneamente – lavorare adeguatamente con i singoli partecipanti.

Più volte ho cercato di mettere insieme il materiale e trarne delle conclusioni, o almeno delle indicazioni, che non fossero solo un diario di bordo, una cronistoria documentata dell'accaduto e, altrettante volte, non ci sono riuscita.

Da questo approccio di analisi restavano fuori almeno due elementi: le sensazioni, emozioni e percezioni vissute nel gioco delle relazioni d'aula e ciò che io, via via, andavo imparando e che mi modificava come persona e come professionista.

Mancava ancora quel valore sociale aggiunto delle attività di formazione specifiche del volontariato, ciò che Mario Schermi definisce l'*eccedente*,¹ che caratterizza il fare formazione in questo specifico contesto.

2. Quale modello per la formazione dei formatori?

Più l'esperienza di formazione formatori si fortificava nel tempo, più sentivo la necessità di addentrarmi in discipline di confine, che mi aiutassero a ricostruire il quadro teorico all'interno del quale mi (e ci) stavamo muovendo, che si componeva sempre più in modo originalmente interdisciplinare. L'azione di formare formatori è dunque duplice: la prima azione, auto-evidente, consiste nel preparare altre persone a svolgere questo ruolo; un'altra, meno evidente ma altrettanto sfidante, è quella di esser pronti a ri/formare se stessi, percorrere vie di cambiamento che possono essere inaspettate, e che comportano una coerenza di fondo

¹ Schermi M., *Prefazione: formazione e volontariato*, in Spinelli A. (a c.di), *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*, Franco Angeli, Milano, in uscita a settembre 2016.

imprescindibile: ciò che il formatore di altri formatori racconta, espone, narra, indica lo deve prima di tutto sperimentare sulla propria persona e sul proprio stile di insegnamento e relazionale.

Formare formatori è un'esperienza di crescita interiore, prima ancora di mostrarsi nelle sue potenzialità educative per altri soggetti, individuali e organizzativi.

Analizzando brevemente le indicazioni esistenti in merito alla professionalità e professionalizzazione della figura del formatore si incontra, in prima battuta, il lavoro svolto dall' Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL).

Il formatore/formatrice (per la precisione il: “Docente della formazione e dell'aggiornamento professionale), per Isfol, è quel professionista che *insegna gli aspetti teorici delle discipline connesse alla pratica di diverse attività lavorative, all'uso di tecnologie e di attrezzature in centri per la formazione professionale e in imprese*. Le azioni professionali che lo contraddistinguono riguardano:

- la progettazione dei moduli formativi;
- la scelta e il reperimento del materiale didattico;
- la valutazione e l'apprendimento degli alunni attraverso verifiche scritte e orali;

- la cura della metodologia di insegnamento;
- l'insegnamento delle pratiche professionali;
- il supporto e l'orientamento degli studenti;
- lo svolgimento dell'attività didattica sugli aspetti teorici delle discipline connesse all'attività professionale;
- la preparazione delle lezioni.²

Il formatore, individuato come professionista attraverso queste azioni, è poi descritto per *skills* possedute, attitudini, condizioni di lavoro etc. Di particolare interesse, fra le varie dimensioni dei descrittori usate sono quelle che riguardano i *valori per la professione*. Di particolare interesse perché chiunque abbia solo annusato un po' dell'aria che si respira nelle scienze dell'educazione dovrebbe aver colto il nesso imprescindibile con la dimensione etica e – in alcuni casi – morale. L'Isfol, per descrivere la professione e orientare giovani e meno giovani (forse) aspiranti formatori utilizza dei descrittori molto interessanti, che offrono grandi speranze in termini di appagamento professionale, personale e anche economico all'interno dei quali, però, io ho trovato più elementi di meta-riflessione professionale che profili etici, come invece si lasciava intendere.

²http://professionioccupazione.isfol.it/scheda.php?limite=0&id=2.6.5.3.1&id_menu=1&testo_subpercorso=SCHEDE%20SINTETICA&flag_reset_personalizza=1

Altro interessante riferimento è l'*Atlante delle professioni* dell'Università di Torino che, per descrivere la professione di formatore e formatrice (genere esplicitamente citato, peraltro), affianca i seguenti sinonimi: facilitatore di apprendimento, *coach*, *mentor* e definisce come segue le attività che lo riguardano:

- rileva e analizza il fabbisogno formativo delle persone, dei gruppi, delle organizzazioni;
- progetta;
- promuove;
- coordina, organizza e monitora;
- eroga;
- valuta;
- innova e migliora.³

Siamo ancora, come si evince, in una dimensione micro della formazione poiché, sebbene si guardi alle fasi di progettazione, queste – almeno per ora – non sono contestualizzate in termini organizzativi. Questo passaggio avviene, invece, con un altro professionista che, per comodità e chiarezza di classificazione è

³ <http://www.atlantedelleprofessioni.it/Professioni/Formatore-e-Formatrice/Attivita-e-competenze/%28page%29/Attivita-e-competenze>

individuato come “esperto della progettazione formativa e curriculare.”

Questo profilo professionale si avvicina a quello su cui lavora da anni Giuditta Alessandrini, ben delineato, approfondito e storicizzato nelle diverse edizioni del *Manuale per l'esperto dei processi formativi*.⁴

Ora, questo *Manuale* – che è stella polare di una generazione di studenti aspiranti formatori – personalmente l’ho utilizzato come libro di testo in diversi corsi e per diversi anni accademici, ma – con sorpresa – non ho sentito la necessità di consultarlo in fase di progettazione della formazione formatori per il Terzo settore da cui ha preso avvio questa mia riflessione.

Nell’insieme, pur volendo fare sintesi dei riferimenti citati, avevo l’impressione di non riuscire a completare il profilo professionale in termini di elementi necessari alla sua descrizione e di progettazione formativa dei corsi.

Cosa stava succedendo? Cosa mancava? Avevo già il sospetto che questa professione, così come tutte quelle che vivono nella relazione, non si può imbrigliare solo in una dimensione

⁴ Cfr. Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2016

accademica, testuale, analitica, di analisi quantitativa? Eppure, con Comenio ero – e sono tutt’ora – in “ottimi rapporti”; eppure la pedagogia sperimentale mi aveva insegnato così tanto!

Da un lato sentivo ancora l’assenza di caratteristiche professionalizzanti nel senso tecnico del termine (vanno bene i verbi di azione, ma poi queste azioni come si svolgono?); dall’altro – ma credo di essermene accorta solo a posteriori – soffrivo dell’assenza di un approccio fenomenologico alla definizione del profilo professionale e della formazione formatori senza il quale, oggi credo, non sia possibile facilitare niente e nessuno nel proprio compito di apprendimento.

In formazione, la dimensione macro non ricomprende per intero quella micro, se in essa si accetta di riconoscere il fattore umano e la sua alchemica imprevedibilità.

I descrittori della professione delineano un profilo inevitabilmente epurato di *pathos*, appena suscettibile di *ethos*, vergognoso anche solo di ricordare l’*eros* platonico e – invece - tutto teso a operationalizzare il *logos*.

E su questo vorrei fare un passo indietro, per non cadere in un equivoco solipsitico e per rendere giustizia ai miei maestri e ai miei studi, nonché per non illudere animi volenterosi ma “digiuni” di

poter svolgere attività di formazione senza far danni agli altri e a se stessi.

Con Comenio: senza una seria (scientifica) riflessione sul metodo, e oggi sui metodi, un docente/formatore è un improvvisatore; senza strumenti tecnici di base che gli consentano di operare professionalmente la vocazione non è sufficiente. Senza una visione didattica dell'atto di insegnare/apprendere ci si confina in un paradigma naturalistico in cui è sufficiente un po' di vocazione e un po' di buona volontà che, se certamente aiutano, altrettanto certamente non bastano.

La professione ha degli standard minimi sotto i quali non si dovrebbe andare, e non per amore del dover essere o della dimensione normativa, ma per rispetto di un agire professionale quale è richiesto a tante altre attività, dal medico all'ingegnere, dall'architetto all'infermiere. Allo scopo, allora, i profili accennati precedentemente son sufficienti, bastanti: sei un formatore se svolgi (almeno in maniera sufficiente) tutte le azioni elencate; sei un formatore se hai quelle caratteristiche; se fai vivere quelle competenze.

Sei un formatore se il sapere e il saper fare coincidono o superano questi descrittori. Manca all'appello, però, una dimensione importante di quelle che in questi ultimi anni abbiamo incontrato

in ogni pubblicazione, convegno, attività di formazione per formatori o docenti: quella dell'essere e del suo sapere. E si recupera, qui, in questa sutura, l'idea vocazionale, quella che distingue il professionista dall'*artista*, nel suo senso originario ed etimologico di artigiano (con scienza e coscienza) di prodotti unici.

La formazione organizzativa (non il training, l'istruzione, i programmi di addestramento. La formazione!) ha almeno tre obiettivi:

- il soggetto in apprendimento, la sua crescita come persona e come professionista, lo sviluppo consapevole del suo essere persona adulta e autonoma;
- l'organizzazione, con la sua storia, identità, caratteristiche. Come soggetto in cui le istanze individuali e quelle collettive si incontrano;
- la società, in cui i primi due soggetti si muovono come produttori di senso, cultura, azione e potenzialmente cambiamento.

Le competenze trasversali diventano, perciò, parte integrante del profilo professionale del formatore, e specialmente quelle che aiutano nel processo di consapevolezza rispetto alla cura delle relazioni e alle capacità auto e meta riflesse.

È indubbio che la formazione tradizionale dei formatori si è presentata essenzialmente centrata sulle attività di insegnamento e quindi fondata essenzialmente su cosa si insegna, i contenuti, siano essi discipline, abilità, tecniche. Se invece l'attenzione viene spostata, come d'altra parte molti formatori sono venuti sperimentando nella loro esperienza professionale, sull'obiettivo della facilitazione e dell'apprendimento, la formazione dei formatori si collocherà in un'ottica molto più complessa e innovativa. Essa, attribuendo una diversa e non esclusiva rilevanza ai contenuti-materie da insegnare, dovrà curarsi sugli aspetti qualitativi delle competenze professionali, in particolare di tipo trasversale [...].⁵

3. Il caso dell'Associazione Nazionale Pubbliche Assistenze

Questa visione complessiva, quasi olistica, era radicata nell'organizzazione di Terzo settore cui si accennava in apertura e che, dal 2011, con lungimiranza, ha scommesso sulla pratica della formazione formatori come elemento portante della sua crescita.

L'attuale ANPAS, Associazione nazionale delle Pubbliche Assistenze, è un ente morale fondato a Spoleto nel 1904 come Federazione Nazionale delle Società di Pubblica assistenza e Pubblico Soccorso. Nel 1911 ottiene il riconoscimento giuridico in ente morale e, sopravvissuta all'oscurantismo fascista che nel 1930 con un Regio Decreto ne sancisce lo scioglimento, si ricompone

⁵ Alberici A., P. Di Rienzo, Riconoscere le competenze informali. Il caso della formazione sindacale Slp Cisl, Edizioni Lavoro, Roma, 2013, p. 23.

spontaneamente nel 1946 convocando a Milano il primo congresso nazionale del dopoguerra.⁶

Per aiutare a comprendere il quadro è bene sapere che si sta parlando di un'organizzazione che unisce 873 pubbliche assistenze in tutta Italia, per un totale di 86.310 volontari, 333.752 soci⁷ e che descriveva così la propria politica educativa:

formazione che abbia nel riferimento etico la propria ragione di sviluppo e che, accrescendo competenze, renda i volontari adeguati a svolgere i servizi che da sempre contraddistinguono ANPAS, ma anche soggetti politici in grado di rilevare i bisogni, progettare gli interventi, verificare i risultati e determinare i cambiamenti sia associativi sia nella cittadinanza.⁸

L'esigenza da cui muoveva era quella di formare un elevato numero di volontari su temi complessi quali, ad esempio, quelli etici e identitari. Decide così di dotarsi di uno strumento programmatico a medio termine, il Piano dell'offerta formativa, di portata triennale che:

descrive le linee di più ampio respiro inquadrando la formazione all'interno di una prospettiva pedagogica coerente con le scelte del movimento e, ove necessario, con la necessità di cambiamento; è

⁶ Cfr. Conti F., *I volontari del soccorso*, Marsilio, Venezia, 2004

⁷ Cfr. *Bilancio Sociale*: <http://www.anpas.org/categoria-news-generale/2301-bilanciosociale2015.html>

⁸ Anpas, *Piano dell'offerta formativa 2012 – 2014*, http://www.anpas.org/Allegati/Formazione/POF_Triennale_2012_2014.pdf (link verificato a luglio 2016)

perciò un documento programmatico e di indirizzo che ha per oggetto la formazione. Nel presente documento si delinea la programmazione e gli obiettivi su base triennale, ma nella consapevolezza che lo scenario sarà ricomposto, presumibilmente, in tempi più lunghi.⁹

La scommessa pedagogica era quella di elaborare una prospettiva educativa coerente con l'identità del movimento delle pubbliche assistenze; affiancata da una scommessa didattica: trovare metodi e tecniche coese con queste dimensioni, in grado di attualizzarle, renderle praticabile, su larga scala e con una garanzia di qualità e omogeneità in tutto il territorio nazionale.

Gli scopi generali consistevano, perciò, nel ricomprendere la formazione nelle “naturali” azioni etiche dell'agire volontario.

La formazione doveva essere pensata, organizzata e vissuta come un percorso di costruzione e diffusione della conoscenza, avendo cura della qualità dei processi e della quantità di diffusione dei risultati, coerentemente con le scelte politiche del movimento; impegnata nella progettazione del futuro dell'associazionismo e del volontariato e con la volontà di incidere – a lungo termine – sulla cittadinanza, così da avviare processi partecipativi anche territoriali.

⁹ Ibidem.

Date queste condizioni, l'organizzazione si è dotata di un modello di formazione – formatori che ha preparato dei volontari con competenze metodologiche specifiche i quali, a loro volta, hanno formato altri volontari (e dirigenti) su tutto il territorio italiano. Attualmente, dunque, i formatori ANPAS sono volontari che hanno messo a disposizione il proprio tempo, energie e competenze per formare altri volontari.

Il passaggio cruciale che i volontari formatori hanno operato, di fatto, riguarda la natura stessa dell'azione volontaria: ciascuno di loro, infatti, si occupava già di servizi di diversa natura (dalla protezione civile al sanitario) ai quali hanno aggiunto le attività di formazione per altri volontari. La formazione è rientrata così a pieno titolo nelle possibili attività svolte dai volontari con obiettivi di crescita dell'intero movimento sia con riguardo al profilo identitario, istituzionale ed etico, sia volte a migliorare competenze specifiche come quelle legate alle attività di protezione civile.

Alcuni numeri aiuteranno a capire meglio la dimensione e la natura dell'attività per tutti e due gli indirizzi citati.

3.1 La formazione formatori “Essere Anpas”

“Essere Anpas” è l'attività di formazione che riguarda il profilo istituzionale dei volontari, la loro consapevolezza di essere parte di

un movimento che ha caratteristiche precise, derivate da una lunga storia, con un profilo statutario definito e operante. Proprio per queste caratteristiche, nel 2011, si scelse di praticare il modello “a cascata” sopra-descritto, con la volontà di raggiungere molti altri volontari nelle loro sedi associative e garantire così una buona diffusione e qualità. Nell’attuale *Piano dell’offerta formativa* si legge:

il modello formativo è, oggi, pensato per formare formatori capaci, consapevoli ed impegnati che, rispondendo alle esigenze di apprendimento tipiche dell’azione volontaria, svolgono a loro volta attività di formazione “tra pari” *capacitando* il movimento; rendendolo cioè sempre più consapevole, democratico, partecipato.¹⁰

Tra il 2012 e il 2015, grazie a questo modello, i 41 formatori volontari hanno formato, a loro volta, 438 volontari con un profilo dirigenziale in tutto il territorio nazionale. Nel 2016 un nuovo corso ha preparato altri 15 volontari formatori e, con un’innovazione di programmazione formativa che riguarda la possibilità di svolgere attività all’interno della propria associazione per un totale di almeno 5 corsi annui, si ipotizza di riuscire a formare più di mille volontari in un anno solare.

¹⁰ E. Pelagatti, *Una squadra di militi istruiti*, in A. Spinelli (a c. di), *Io insegno io apprendo. Manuale del formatore Anpas*, in pubblicazione a luglio 2016 sul sito di Anpas Nazionale (www.anaps.org)

Dopo la prima esperienza di formazione formatori si è avviata una sperimentazione che ha dato seguito alla revisione dei corsi da svolgersi sui territori. Sulla base dei dati raccolti in questa prima fase è stata prodotta una nuova versione del corso che ormai risulta abbastanza stabile, ad eccezione dei dati da modificare annualmente (per es. quelli legati al Bilancio sociale) o in seguito al mutamento di processi interni al movimento, legati per esempio alle attività congressuali.

Dal punto di vista dell'analisi dei dati della formazione svolta post sperimentazione si riscontrano buoni risultati in termini di raggiungimento degli apprendimenti e risultati ottimi per ciò che riguarda il gradimento della proposta, le metodologie utilizzate, la caratteristica spiccata di formazione tra pari, esperienziale e non formale.

3.2 La formazione formatori di protezione civile

Un modello simile a quello descritto precedentemente, ma con numeri maggiori e organizzato su profili in uscita diversi, è stato svolto per l'organizzazione della Colonna mobile nazionale di protezione civile Anpas. Il progetto, intitolato *Una cascata formativa*, è stato finanziato dal Dipartimento di protezione civile, ha preso avvio nel 2014 ed ha coinvolto circa 130 volontari

preparati, questa volta, sia sui temi specifici dell'operatività della colonna mobile nazionale sia sulle conoscenze e competenze metodologiche e didattiche per svolgere i successivi corsi territoriali. A questo profilo "di base" si sono aggiunti profili specifici, per la gestione delle attività di protezione civile, sia in attività ordinaria (tempo di pace) sia in emergenza. La formazione ha perciò riguardato i formatori per responsabili di:

- segreteria e sala operativa;
- campo;
- cucina;
- logistica.

I numeri di questa attività sono stati imponenti: i volontari formatori di base sono, attualmente, 63 e 65 quelli di settore specifico. I primi, ad oggi, hanno formato a loro volta più 1600 volontari in 66 corsi svolti nei territori, allo scopo di condividere modalità operative della colonna mobile nazionale omogenee su tutto il territorio nazionale.

I corsi per i responsabili, legati alla formazione specifica, sono attualmente in via di definizione e, pur avendo numeri più misurati, come è normale che sia per ruoli decisionali e di responsabilità, dovrebbero avere un impatto simile rispetto alla capacità di

armonizzare pratiche, procedure, comportamenti durante le fasi di emergenza.

Anche per questa esperienza i dati raccolti sono stati molto positivi. Sia i corsi di formazione formatori, sia i corsi sui territori, infatti, hanno un elevato livello di raggiungimento degli obiettivi formativi e un altissimo gradimento da parte dei volontari.

3.3 La formazione della campagna “Io non rischio”

La formazione nazionale ANPAS è, inoltre, fortemente impegnata e coinvolta nella campagna nazionale *Io non rischio* (<http://iononrischio.protezionecivile.it/>) con formatori che lavorano insieme ad altri volontari per l'organizzazione delle piazze coinvolte in questa attività di comunicazione rivolta ai cittadini sulle buone pratiche di protezione civile.

La campagna, concepita e proposta da Anpas e subito sposata dal Dipartimento di Protezione Civile, dall'Ingv e da ReLuis, è stata progressivamente allargata ad altre associazioni di protezione civile.¹¹ Il *concept* progettuale è simile ai precedenti: formare volontari preparati sotto diversi profili a formare (e in questo caso

¹¹ La campagna *Io non rischio* è promossa e realizzata da: Dipartimento della Protezione Civile, Ingv (Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia), Anpas, ReLUIIS (Consorzio interuniversitario dei laboratori di Ingegneria sismica). <http://iononrischio.protezionecivile.it/chi-partecipa/>

anche informare) altre persone. La differenza è che la campagna *Io non rischio* parla direttamente ai cittadini: sono volontari che si impegnano nell'animare piazze di informazione ai cittadini sulle attività di prevenzione e corretto comportamento in caso di terremoto, alluvione, maremoto.

I volontari inizialmente selezionati svolgono un'attività di formazione "centralizzata" e diventano così formatori di riferimento delle loro aree territoriali: sono loro che hanno il compito di organizzare e svolgere la successiva fase di formazione degli altri volontari che svilupperanno l'attività nelle piazze.

Alla fine del processo, per essere sicuri che tra tutti ci sia omogeneità nel livello di conoscenze, sono organizzate delle giornate di *refresh*: una specie di ripasso in cui ogni partecipante è chiamato a esercitarsi anche attraverso delle simulazioni pratiche. Dopodiché, tutti i volontari sono formati e pronti a incontrare i cittadini. Diciamo *incontrare*, e non *informare*, per porre l'accento sulla filosofia su cui si fonda la campagna. I volontari non fanno volantinaggio. Non si limitano a lasciare il materiale informativo alle persone, ma si fermano a parlare con loro, illustrano il problema, in qualche modo lo *raccontano* e rimangono a disposizione per eventuali domande e chiarimenti. Anche dopo le giornate della campagna, visto che, come abbiamo detto, i volontari operano e vivono sul territorio in cui comunicano.¹²

¹² <http://iononrischio.protezionecivile.it/campagna-io-non-rischio/come-si-svolge/>

La scelta di coinvolgere nella campagna i volontari, dunque, nasce dalla convinzione che sono loro che, grazie alla loro quotidiana azione a sostegno degli specifici territori sono riconosciuti dai cittadini come interlocutori familiari, partecipi della realtà locale e affidabili. Nel 2015, per favorire la realizzazione di più piazze, è stato cambiato il sistema formativo abbracciando il sistema testato da Anpas negli ultimi anni. Sono pertanto stati selezionati attraverso test e colloquio 64 volontari formatori di cui 30 volontari Anpas che attraverso un percorso formativo settimanale e intensivo sono stati formati sia al ruolo di formatore sia su tutti gli argomenti inerenti la campagna *Io non rischio* (sistema nazionale protezione civile, rischio terremoto, rischio alluvione, rischio maremoto, comunicazione e logistica).

Successivamente, i nuovi formatori, lavorando a coppie, hanno formato gli altri volontari per l'organizzazione delle piazze. Allo svolgimento effettivo della campagna, svoltosi a ottobre dello scorso anno, hanno partecipato oltre 1.400 volontari Anpas di 152 diverse pubbliche assistenze.

Conclusioni

Dati, dunque, molti di quelli citati reperibili nella documentazione di valutazione e monitoraggio dei progetti di formazione promossi da Anpas, che fanno da caso studio alla presente riflessione.

E poi numeri, anche questi abbastanza impressionanti perfino a volerli considerare solo da un punto di vista quantitativo.

Come si diceva in apertura, però, sono elementi che non bastano a descrivere l'esperienza svolta né in termini pedagogici, né in termini didattici e neppure dal punto di vista delle persone coinvolte, delle relazioni che hanno potuto accendere e sviluppare, della crescita che hanno maturato come individui, come volontari e come cittadini.

Perché c'è una dimensione di sogno, di utopia, quando si investe (anche economicamente) in progettualità siffatte che non può essere colta empiricamente, o almeno non del tutto.

La formazione, per esplorare gli orizzonti del possibile e cambiare la realtà, ha la necessità di immaginare, desiderare, sognare. Attività che, se stanno fuori da una stringente logica scientifica, risiedono invece a pieno titolo nel pensiero politico.¹³

Questo tipo di attività, oltre a richiedere valutazioni prevalentemente qualitative, che si ispirano alle teorie fenomenologiche della ricerca, dovrebbero esser lette anche in termini di valore sociale aggiunto, secondo delle dimensioni e degli

¹³ Spinelli A., *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*, Franco Angeli, Milano, p. 17, in uscita a settembre 2016.

indicatori che ne sappiano restituire parte del senso che di per sé non è evidente.

Così facendo, valutare la formazione nel volontariato e, con essa, i metodi utilizzati, diventa un'operazione che indaga anche nel suo impatto sociale. Fondamentale diventa allora la riproduzione di relazioni, la capacità di costruire capitale sociale, la possibilità di apertura che le associazioni svolgono attraverso le attività di formazione. Aspetti, questi, che si aggiungono alla sola dimensione di valutazione dell'apprendimento raggiunto che – sebbene ancora per certi versi utile – non esaurisce tutte le grandezze di indagine e, anzi, rischia di proporre una visione asfittica e, per certi versi reazionaria, delle attività.

Appare ancora valido, anche se su scala più ampia, quanto affermato in una ricerca sul valore sociale aggiunto delle associazioni di volontariato toscane per cui:

la filosofia educativa del volontariato, sebbene articolata, è composta da termini quali “attività”, “esperienza”, “soggettività” e svela una visione dell'uomo positiva, perché lo interpreta capace di crescita e autodeterminazione. Le metodologie didattiche utilizzate, [...], sono tendenzialmente quelle capaci di mettere al centro del percorso formativo la relazione stessa, prima ancora dell'obiettivo di apprendimento.¹⁴

¹⁴ Ceccherelli A., Spinelli A., Tola P., Volterrani A., *Il valore del volontariato. Indicatori per una valutazione extraeconomica del dono*, CESVOT, Firenze, 2012, p. 59.

La formazione formatori, in particolare, proprio perché lavora anche con dimensioni individuali e in alcuni casi “intime” dei formatori non può essere colta interamente con un approccio di progettazione e di analisi di tipo sperimentale. Nel caso presentato sarebbe utile, ad esempio, indagare su come sia cambiato il vissuto delle persone; capire quale valore aggiunto hanno riportato nelle loro associazioni; come l’identità istituzionale si sia consolidata; comprendere quali criticità sono state superate dalla colonna mobile. Tutti elementi che, se indagati in profondità, potrebbero restituire parte della complessità vissuta durante le attività e magari aggiungere elementi conoscitivi per consolidare una modalità di pensare la formazione che vada al di là dell’efficacia e dell’efficienza e che consideri anche la valutazione un momento di restituzione del valore umano che già caratterizza, e con successo, la formazione nel volontariato.

Bibliografia

Alberici A., Di Rienzo P., *Riconoscere le competenze informali. Il caso della formazione sindacale Slp Cisl*, Edizioni Lavoro, Roma, 2013

Alessandrini G., *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2016

Ceccherelli A., Spinelli A., Tola P., Volterrani A., *Il valore del volontariato. Indicatori per una valutazione extraeconomica del dono*, CESVOT, Firenze, 2012

Conti F., *I volontari del soccorso*, Marsilio, Venezia, 2004

Schermi M., *Prefazione: formazione e volontariato*, in Spinelli A. (a c.di), *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*, Franco Angeli, Milano, in uscita a settembre 2016.

Spinelli A., *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*, Franco Angeli, Milano, in uscita a settembre 2016

Sitografia (verificata a luglio 2016)

Anpas, *Bilancio Sociale*:

<http://www.anpas.org/categoria-news-generale/2301-bilanciosociale2015.html>

Anpas, *Piano dell'offerta formativa 2012 – 2014*:

http://www.anpas.org/Allegati/Formazione/POF_Triennale_2012_2014.pdf

Campagna Io non rischio:

<http://iononrischio.protezionecivile.it/campagna-io-non-rischio>

Pelagatti E., *Una squadra di militi istruiti*, in A. Spinelli (a c. di), *Io insegno io apprendo. Manuale del formatore Anpas*, in pubblicazione a luglio 2016 sul sito di Anpas Nazionale (www.anaps.org)

Profilo formatore Atlante delle professioni:

<http://www.atlantedelleprofessioni.it/Professioni/Formatore-e-Formatrice/Attivita-e-competenze/%28page%29/Attivita-e-competenze>

Profilo formatore ISFOL:

http://professionioccupazione.isfol.it/scheda.php?limite=0&id=2.6.5.3.1&id_menu=1&testo_subpercorso=SCHEMA%20SINTETICA&flag_reset_personalizza=1

Ricerca & Tecnologia

Un sistema integrato per la formazione della Scuola di Pediatria dell'Università di Roma Tor Vergata e dell'Ospedale Pediatico Bambino Gesù

di Alessio Ceccherelli, Jennifer M. Faudella

Lo stato dell'arte della formazione online ha raggiunto una dimensione a dir poco variegata. Dai primi esempi di e-learning nella formazione aziendale degli anni '90 ad oggi sono stati compiuti passi da gigante sia in quanto a capacità di diffusione che di diversificazione, una diversificazione che comincia già dal nome: *on line learning*, *net-learning*, *web based learning*, *on line education*, *distance education*, e molto altro. Sebbene ancora in

voga, il termine e-learning risulta essere desueto rispetto alla molteplicità di situazioni formative a cui rimanda, e sarebbe forse più opportuno utilizzare un concetto ombrello come quello del *Technology Enhanced Learning*, che racchiude un po' tutto.

Parlare oggi di insegnamento e apprendimento online significa riferirsi al tempo stesso a corsi a pagamento da usufruire in autonomia, oppure a corsi intensivi in cui si dà rilievo alla dimensione collaborativa dell'apprendere, o al contrario a corsi gratuiti, sia nella declinazione di webinar, sia in quella di percorsi più strutturati e rivolti – in potenza - a centinaia se non a migliaia di persone (i cosiddetti MOOCs). Si può avere in mente una dimensione molto privatistica del sapere e dunque dare vita a corsi le cui risorse sono accessibili solo ed unicamente agli iscritti, oppure pensare a percorsi totalmente aperti, nella logica *open content* e *open courseware* abbracciata da fulgidi rappresentanti della ricerca come il Massachusetts Institute of Technology¹. Per non parlare della dimensione più strettamente tecnica: i software di riferimento sono gratuiti o su licenza, da installare su server proprio o usufruibili totalmente online, da acquistare nella sua interezza oppure da acquistare come servizio (le soluzioni *Saas*, ovvero

¹ <http://ocw.mit.edu/index.htm>

software as a service), impostati su un modello educativo formale oppure aperto alle dinamiche informali dei social network.

Le scelte dipendono da molti fattori, a partire dalla disponibilità economica da investire nella costruzione del sistema di apprendimento, e molto è legato ovviamente al contesto in cui l'azione formativa deve essere sviluppata, ai destinatari di questa azione, alla loro età, al tempo a disposizione, alla quantità e qualità di impegni che hanno al di fuori dell'ambito educativo. I contenuti trattati hanno a loro volta un peso sull'impostazione del percorso didattico: la specificità disciplinare può influenzare tutte le scelte di cui s'è detto, sia rispetto alla tipologia di apprendimento (in autonomia o in ottica collaborativa), che al software scelto, che alla disponibilità dei materiali didattici. Settori disciplinari a rapida obsolescenza, come può essere nel campo della giurisprudenza o in quello della ricerca in medicina, richiedono di norma un aggiornamento costante dei saperi veicolati, e più l'argomento trattato è complesso più la logica dello studio in autoapprendimento alza il rischio di un fallimento didattico, richiedendo dunque un dialogo costante tra docente e studente. In altri campi, il concetto di riusabilità è molto più frequente, e gli stessi contenuti possono essere utilizzati più volte, per costruire percorsi di apprendimento diversi a seconda del contesto d'uso.

Un discorso a parte merita la relazione che viene a stabilirsi tra didattica online e attività in presenza. Se esistono situazioni in cui la formazione totalmente online è ancora praticata e praticabile con successo, alcuni progetti didattici si vengono invece a costruire su circostanze che in un modo o nell'altro richiedono l'alternanza presenza/distanza. Che il motivo sia da rintracciare nell'utenza (non particolarmente avvezza all'uso delle tecnologie informatiche, o abituata ad altre metodologie), nell'impostazione didattica (un certo tipo di formazione richiede lo scambio relazionale dal vivo), o nei contenuti che costituiscono il corso (alcune discipline obbligano alla pratica e all'esperienza sul campo), il risultato è che un percorso di *blended learning*² risulta spesso più opportuno ed efficace.

L'esperienza raccontata in questo articolo, che vede la collaborazione tra la Scuola di Pediatria³ e la Scuola IaD, tiene conto di tutte queste premesse e riguarda la progettazione e la costruzione di un sistema didattico in grado di tramutarsi, nel

² <http://www.blendedlearning-quality.net>

³ La Scuola di Pediatria è il risultato della collaborazione tra la Cattedra di Pediatria dell'Università di Roma Tor Vergata e l'IRCCS Ospedale Bambino Gesù, dove ha sede nel Dipartimento di Pediatria Universitario-Ospedaliero (DPUO). Questo sodalizio didattico, clinico e scientifico ha permesso di incrementare l'offerta formativa che, partendo dalle conoscenze della Pediatria Generale e Specialistica acquisite nei Corsi di Laurea in Medicina e Chirurgia (Italiano e Inglese), si arricchisce e perfeziona nella Scuola di Specializzazione e nei Master delle Discipline Specialistiche Pediatriche. Sito web: <http://scuoladipediatria.it>

tempo, in qualcosa di più articolato. L'inizio risale a circa 4 anni fa, nella primavera del 2012, quando la Scuola di Pediatria espresse l'esigenza di arricchire e potenziare la tradizionale offerta didattica con il supporto di un ambiente di formazione online. Si trattava nello specifico di quattro master, che per la prima volta sarebbero stati usufruiti totalmente online riguardo alla parte teorica. Allo scopo fu sviluppato un ambiente di e-learning ritagliato sulle specificità del progetto formativo, partendo come di consueto da Moodle, ormai il VLE *open source* per antonomasia.

Niente di particolare in questo. Si trattava, dopotutto, di una "semplice" piattaforma di e-learning, e se motivo di interesse c'era, aveva a che fare eventualmente con la tipologia delle discipline insegnate. Vi si trovavano (e vi si trovano ancora) le informazioni inerenti ai corsi, sia dal punto di vista didattico che amministrativo; venivano utilizzati (e così ora) tutti i dispositivi utili alla formazione: video lezioni, registrazioni di incontri avvenuti nell'aula virtuale, bacheche, forum, test di verifica, etc. Va subito segnalato che i corsi con un numero maggiore di incontri online hanno riscosso un gradimento in media più alto rispetto agli altri, un gradimento riscontrato sia direttamente (grazie ai questionari di

valutazione del corso), sia indirettamente (il numero di iscrizioni nelle edizioni successive del master)⁴.

Negli anni, la modalità di utilizzo di questo ambiente online è andata crescendo, in termini di qualità e di complessità, fino a raggiungere oggi un livello di articolazione – questo sì – particolare e interessante, perché proiettato in ottica sistemica. Innanzitutto, la relazione con i corsi e i percorsi formativi che si svolgono in presenza nella Cattedra di Pediatria/Dipartimento Pediatrico Universitario-Ospedaliero: l’insegnamento delle Scienze Pediatriche del Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia, la Scuola di Specializzazione, la Scuola di Alta Formazione in Pediatria e – in prospettiva – il Dottorato di Ricerca Immunologia, Medicina Molecolare e Biotecnologie Applicate. È soprattutto nell’ambito della Scuola di Specializzazione che è stato fatto un passo significativo verso l’integrazione di un sistema di gestione che riguarda al tempo stesso gli aspetti didattici e quelli amministrativi. Per rispondere alla richiesta della normativa vigente, infatti, è stato sviluppato un logbook delle attività teoriche e pratiche svolte dagli specializzandi, progettato e definito sia nella sua parte concreta (la

⁴ Questa del resto è la tendenza recepita anche a livello ministeriale [http://www.anvur.org/attachments/article/26/DEFLineeGuida_Accreditame~.pdf], tanto che ormai non si può più parlare di didattica online senza un’adeguata impostazione metodologica che prevede – nella sostanza – molta più interattività tra studenti e docenti.

realizzazione di un apposito plugin aggiuntivo), che in quella procedurale: lo specializzando può registrare le attività previste nella sua formazione specialistica, il docente-tutor di riferimento le può validare e commentare. Tutta la documentazione rimane accessibile per futuri controlli da parte della segreteria o dei docenti della Scuola.

Il *logbook* racchiude in sé la dimensione didattica e quella amministrativa, a significare l'attenzione che in questi anni è stata posta al loro reciproco miglioramento. Da un lato, quello didattico, c'è infatti la volontà di rendere la piattaforma un luogo di incontro e di scambio ulteriore tra docenti e studenti (ma anche tra gli studenti stessi): aggiornamento continuo di materiali didattici su argomenti specifici; caricamento di casi clinici associati ad un forum di discussione; intensificazione delle lezioni sincrone online, intese come illustrazione di alcune tematiche ma anche, soprattutto, come momento di confronto e di chiarimento. Riguardo alla parte più legata all'assolvimento di questioni amministrative, ma che hanno comunque una ricaduta sul piano didattico, l'ambiente online risponde a molteplici istanze: in primis la somministrazione a tutti gli iscritti frequentanti il Dipartimento Pediatrico Universitario Ospedaliero dell'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, sia dei corsi in presenza che di quelli a distanza, di un test di verifica finalizzato alla verifica della conoscenza dei programmi

per il miglioramento continuo della qualità dell'assistenza; in seconda battuta, la presenza di questionari di valutazione sui vari corsi (in presenza e online) e sulle attività teorico-pratiche svolte dagli specializzandi; non ultima, la creazione di un archivio riservato, a disposizione delle diverse Direzioni, che comprende tutta la documentazione personale relativa agli studenti, agli specialisti in formazione e agli studenti dei Masters e dei Corsi di perfezionamento, elemento che semplifica di molto la collaborazione amministrativa tra Università ed Ospedale⁵.

L'ultimo tassello di questo ambiente integrato ha a che fare con i docenti coinvolti nella molteplici attività formative. Una delle aree di cui si compone la piattaforma è infatti dedicata al personale docente, consentendo di caricare i materiali didattici che poi verranno inseriti nei corsi, e di accedere ad un corso di familiarizzazione e di avviamento alle funzioni della piattaforma. A questa parte più gestionale, si sta affiancando qualcosa di più interessante: è infatti in via di implementazione un ulteriore spazio dedicato ai medici e agli infermieri del DPUO, che dovrebbe consentire una migliore condivisione dell'organizzazione delle

⁵ Questa generale impostazione di sistema formativo integrato, oltre a portare benefici diretti nell'organizzazione della Scuola, ha contribuito in maniera significativa - nell'ottobre del 2015 - all'accreditamento del Bambino Gesù ad Ospedale Accademico da parte della Joint Commission International (JCI), organismo internazionale di certificazione della qualità (<http://www.jointcommissioninternational.org>).

attività didattiche e cliniche ad esso correlate svolte nelle Unità Operative che compongono il Dipartimento. In quest'area, sarà infatti possibile condividere procedure, Linee Guida, SOP⁶, PDTA⁷; discutere di casi clinici; usufruire di un aggiornamento professionale tramite l'accesso ad una letteratura aggiornata.

Queste molteplici dimensioni d'utilizzo trasformano di fatto una tecnologia di prodotto in tecnologia di processo, nel senso che la quantità e la qualità delle azioni - didattiche e amministrative - che convergono sul software in uso lo hanno reso uno strumento che va al di là dei compiti per cui è stato sviluppato, in grado di abbracciare le tante istanze che concorrono in un processo formativo. Parte del merito va al software stesso, che si è lasciato "forzare" e piegare agli usi richiesti, senza la necessità di particolari modifiche al codice sorgente⁸. Il resto riguarda però una concezione del processo a 360 gradi, un pensare/agire sistemico ed organizzato che ha al suo centro tutti e nessuno, che si adegua di volta in volta alle necessità dello studente (apprendere nei tempi e dei modi giusti, avere un confronto diretto con i docenti e con la segreteria), del docente (poter interagire con il sistema e con gli studenti senza particolare difficoltà e nei tempi congeniali), del personale tecnico

⁶ Standard Operating Procedure

⁷ Percorso diagnostico-terapeutico-assistenziale

⁸ L'unica vera eccezione riguarda lo sviluppo del *plugin* per il *logbook*.

amministrativo (poter utilizzare un unico spazio per la comunicazione, la gestione documentale, il coordinamento interno). Un pensare/agire che richiede tempo ma che fa risparmiare tempo, e che sarebbe utile anche in altre organizzazioni che si occupano di educazione.

Sitografia

<http://ocw.mit.edu/index.htm>

<http://www.blendedlearning-quality.net>

http://www.anvur.org/attachments/article/26/DEFLineeGuida_Accreditame~.pdf

<http://www.jointcommissioninternational.org>

Docenti e italiano L2 nella scuola: quali competenze? Quale formazione?

di **Chiara Coccia**

La legge 107 del 13 luglio 2015, detta della “Buona Scuola”, prevede, fra gli obiettivi che le scuole possono selezionare come prioritari per la propria offerta formativa, anche

alfabetizzazione e perfezionamento dell’italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l’apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali (art. 1, comma 7, lett. r).

Secondo il Rapporto *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*, redatto dalla Fondazione ISMU in collaborazione con il MIUR, nell’anno scolastico 2014/2015 gli alunni con cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole del territorio nazionale sono stati 814.187, pari al 9,2% del totale, con un incremento dell’1,4% rispetto all’anno precedente, mentre «gli iscritti stranieri fra il 2009/10 e il 2014/15 sono

cresciuti del +20,9% (passando da 673.592 a 814.187 unità)» (MIUR-Fondazione ISMU: 2016, p. 18). L'aumento degli alunni stranieri di seconda generazione ha portato inoltre un incremento degli iscritti nella scuola secondaria, sestuplicati nella secondaria di II grado dal 2001/2002 al 2014/2015.

La presenza sempre più importante di alunni stranieri nel sistema scolastico italiano ha dato vita, nell'ultimo ventennio, ad una serie di iniziative con cui le scuole hanno cercato di dare risposta alle esigenze formative dei loro studenti, affidandosi spesso alle proposte di docenti interni, più o meno qualificati nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda (L2). Ma cosa vuol dire insegnare una lingua seconda? Quali sono le competenze richieste a chi debba occuparsi di tale insegnamento e quali figure nella scuola devono farsi carico dell'apprendimento dell'italiano da parte degli alunni stranieri?

La necessità di portare a sistema le iniziative intraprese dalle scuole italiane interessate dal fenomeno migratorio ha indotto il MIUR a pubblicare nel 2006, aggiornandole poi nella versione del 2014, delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Nel documento si dà conto di una serie di buone pratiche che, sia da un punto di vista amministrativo e organizzativo che didattico, è consigliabile adottare per promuovere l'integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola.

Il documento distingue fra varie tipologie di alunni (con ambiente familiare non italofono, figli di coppie miste, alunni nati in Italia, alunni nati all'estero, minori non accompagnati ecc.) la cui situazione di partenza deve essere fotografata per avere tutti gli elementi necessari ai fini di un proficuo inserimento all'interno delle classi. Secondo la circolare ministeriale n. 2/2010, il numero di alunni di cittadinanza non italiana non può superare il 30% del totale all'interno di ogni singola classe; si può innalzare il numero in circostanze particolari – ad esempio se gli alunni hanno una competenza linguistica adeguata – o abbassarlo in caso di situazioni complesse – se il livello di competenza linguistica è molto basso o se subentrano problematiche di altro tipo. Le *linee guida* raccomandano inoltre di inserire nella stessa classe stranieri di nazionalità e provenienza quanto più possibile varia, evitando la creazione di minoranze monoculturali proprio per facilitare lo scambio e l'integrazione.

Nelle *Linee guida* si indicano poi alcune buone pratiche adottate nel tempo per l'insegnamento dell'italiano L2 (Ital2), distinto in ItalBase, cioè la lingua necessaria per la comunicazione di base, e ItalStudio, che si riferisce ad una competenza superiore per lo studio delle varie materie in italiano, secondo la denominazione utilizzata dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri (MIUR: 2007). L'approccio più diffuso in Europa

per l'accoglienza degli alunni stranieri è quello *integrato*: l'alunno, indipendentemente dal livello di competenza linguistica, viene inserito fin da subito in classe evitando così la creazione di "classi ponte" composte solamente da stranieri, per stimolarne invece la socializzazione con i coetanei italofoeni. L'apprendimento linguistico viene supportato attraverso attività da svolgersi nel *laboratorio di italiano L2* parallelamente alle attività curriculari, in orario mattutino (ad esempio durante l'ora di religione se l'alunno è esonerato) o pomeridiano. Tale approccio è da preferirsi in quanto, nella prima fase di apprendimento dell'ItalBase, l'alunno è stimolato dalla necessità di comunicare con i propri pari, che diventano veri e propri modelli da imitare. In questa fase l'apprendimento avviene in modo misto, fuori e dentro la scuola, in situazioni formali (durante la lezione) e informali (nell'interazione con i coetanei o con altri parlanti nativi). La separazione dell'alunno in un primo periodo e l'inserimento in classi di soli stranieri farebbe venire meno la possibilità di interagire con i compagni italofoeni e comporterebbe un ritardo nell'affrontare le altre discipline curriculari dovendo ripartire da zero nel momento del successivo inserimento in classe. Tuttavia, alcuni studiosi (Balboni: 2008) ritengono che un primo momento (2-3 settimane) di corso intensivo di lingua italiana gioverebbe maggiormente agli alunni stranieri neo-arrivati nel nostro paese, con la possibilità di ritardare di poco l'ingresso in classe o di

inserire per un periodo l'italiano L2 tra le materie curriculari al posto di una o più discipline.

Nelle *Linee guida* del MIUR si indicano tre diverse fasi dell'apprendimento della lingua da parte degli alunni stranieri, ovvero:

- -una «fase iniziale dell'apprendimento della L2 per comunicare» (MIUR, *Le linee guida*: 2014, p. 18) in cui gli alunni frequentano, oltre alle normali lezioni, i laboratori linguistici secondo un orario più intensivo nei primi 2-3 mesi e più diluito in seguito;
- -una «fase “ponte” di accesso all'italiano dello studio» (*ibid.*), in cui è necessario continuare a dare sostegno all'alunno da un punto di vista linguistico ma, allo stesso tempo, fornire gli strumenti cognitivi e metacognitivi necessari allo studio delle varie discipline attraverso la lingua veicolare;
- -una «fase degli apprendimenti comuni» (*ibid.*), durante la quale l'italiano L2 resta sullo sfondo e le strategie volte alla facilitazione dell'apprendimento delle diverse materie sono utili tanto allo studente italiano quanto allo straniero, avendo però sempre cura di monitorarne le difficoltà linguistiche per eventuali interventi specifici. In questa fase è possibile approfittare delle competenze e conoscenze dell'alunno

straniero per promuovere un approccio interculturale allo studio attraverso il confronto.

I tempi necessari per l'apprendimento dell'italiano di base variano da alcuni mesi ad un anno (Favaro: 2014), mentre per l'apprendimento della lingua per lo studio i tempi sono più lunghi e possono trascorrere anni prima che lo studente acquisisca una competenza adeguata. A questo proposito, problemi più evidenti si riscontrano a partire dalla scuola secondaria. Nella scuola primaria, infatti, le difficoltà nello studio delle varie materie si superano più facilmente, in quanto si utilizza una lingua più concreta, legata alle situazioni reali, con meno astrazioni. Già a partire dalla scuola secondaria di I grado è richiesta una competenza linguistica più elevata in quanto i linguaggi settoriali presentano, oltre ad un lessico specifico – che può includere ad esempio termini polisemici che assumono una diversa connotazione a seconda del contesto –, anche una sintassi con forme più complesse come quella impersonale, passiva ecc. Il tasso di abbandono e di insuccesso scolastico degli alunni stranieri è infatti più evidente a partire dalla scuola secondaria di I grado, anche per le difficoltà linguistiche riscontrate (Giudizi: 2013). Si può essere portati a credere che le difficoltà maggiori si presentino nella prima fase di apprendimento, quando l'alunno ha una competenza linguistica molto bassa, ma in realtà la fase dell'ItalStudio è più delicata e necessita di maggiore

attenzione da parte dei docenti. C'è il rischio infatti che, una volta che l'alunno abbia raggiunto una competenza sufficiente a comprendere le varie discipline, si possa pensare che egli apprenda con le stesse modalità dell'alunno italiano. In questa fase è invece ancora necessario facilitare l'apprendimento attraverso strumenti che tengano conto delle difficoltà linguistiche specifiche dell'alunno straniero (Favaro: 2014). Se nel laboratorio linguistico le attività sono affidate a – o quanto meno coordinate e monitorate da (Giudizi: 2013) – un esperto nell'insegnamento dell'italiano L2, nella fase dell'ItalStudio i docenti di tutte le materie devono farsi carico dell'apprendimento dell'alunno straniero assumendo il ruolo di *facilitatori dell'apprendimento* (MIUR, *Le linee guida*: 2014).

A tal fine, gli aspetti da tenere in considerazione sono molteplici e le competenze che si richiedono ai docenti che operano in classi con studenti non italofofoni sono varie e complesse. Vi sono infatti diversi accorgimenti che gli insegnanti dovrebbero adottare per gli alunni stranieri.

Per prima cosa è necessario *definire la situazione di partenza dell'alunno*, non solo da un punto di vista linguistico (compito di pertinenza del docente esperto nell'insegnamento dell'Ital2), ma anche relativamente alla famiglia di provenienza, alla situazione socio-culturale, nonché da un punto di vista disciplinare, stabilendo ad esempio se ha già studiato la materia nel suo paese e quali

competenze abbia acquisito, per potersi ancorare alle sue conoscenze pregresse nella spiegazione dei nuovi argomenti. In questo modo è possibile distinguere se le difficoltà riscontrate di volta in volta sono dovute ad una comprensione /produzione linguistica insufficiente o ad una carenza nello studio della materia. Sarà utile creare una scheda personale dell'alunno dove tenere nota delle sue caratteristiche, difficoltà, risultati positivi e negativi, per monitorarne il processo di apprendimento.

Ogni docente dovrà poi *creare un piano didattico individuale*. Anche se per gli studenti stranieri non è prevista la redazione di un vero e proprio piano didattico personalizzato (MIUR, *Le linee guida*: 2014), se non in casi particolarmente complicati (come ad esempio per alunni inseriti ad anno scolastico avanzato con una competenza linguistica molto bassa, soprattutto se dovranno sostenere l'esame di stato), i docenti dovranno stabilire delle strategie da seguire per facilitare l'apprendimento dello studente. Partendo infatti dalle caratteristiche specifiche dell'alunno, e tenendo conto del suo stile di apprendimento, si dovrà stabilire un programma da seguire per permettergli di raggiungere gli stessi obiettivi dei compagni italofoni.

A tal fine, l'insegnante sarà chiamato a *semplificare il linguaggio* utilizzato nelle spiegazioni in classe adeguandolo alla competenza linguistica dell'alunno e cercando di ancorarlo alle sue conoscenze

pregresse. Nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico sarà importante anche la *comunicazione non verbale* che aiuterà la comprensione, ad esempio attraverso un ampio uso della gestualità e del linguaggio iconico. Le consegne dovranno inoltre essere esplicitate con esempi chiari che non lascino dubbi sulle modalità di esecuzione delle attività proposte.

A seconda del livello di competenza linguistica, il docente dovrà prevedere una *semplificazione dei testi disciplinari* sia nel contenuto che nella forma. Per quanto riguarda il contenuto, si dovranno selezionare le informazioni principali omettendo quelle ridondanti; è possibile suddividere il testo in paragrafi e titolarli per ordinare le informazioni organizzandole in modo che procedano dal generale al particolare. Per quanto riguarda invece la forma, si dovranno esplicitare i contenuti impliciti, prediligere un lessico concreto chiarendo metafore e modi di dire, utilizzare in prevalenza strutture paratattiche e forme attive eliminando le forme passive e impersonali, servirsi di supporti di altro tipo (immagini, cartine, mappe concettuali, glossari plurilingue ecc.) per rendere più chiari i contenuti (Giudizi: 2013; Favaro: 2014).

È importante inoltre che il docente sappia fare uso delle *nuove tecnologie digitali* (TIC) non solo per coinvolgere maggiormente i 'digital natives', ma per sfruttare le potenzialità didattiche che offrono. Si pensi ad esempio all'importanza della LIM per

veicolare le informazioni attraverso le immagini e il linguaggio iconico o alla possibilità che offre di navigare e fare ricerche in tempo reale.

Nonostante l'attenzione posta negli ultimi anni alla formazione relativa alle nuove tecnologie, in Italia il 48% dei docenti «giudica [...] la propria formazione sulle competenze informatiche inadeguata e si dice impreparato a gestire classi con gruppi eterogenei» (Giudizi: 2013, p. 190). Il MIUR ha avviato nel 2008 il Piano Nazionale Scuola Digitale per sostenere iniziative volte alla digitalizzazione della scuola e alla formazione dei docenti. Gli interventi in tal senso interessano però solitamente un numero ristretto di istituti scolastici: i fondi stanziati per il 2013 sono stati assegnati a 38 scuole con funzione di "Poli formativi". Non è quindi ancora stato previsto un intervento strutturale che interessi la formazione, iniziale o in servizio, di tutti i docenti.

Le tabelle ministeriali che riportano i crediti formativi di Didattica generale e Didattica speciale da erogarsi nei percorsi abilitanti dei TFA, istituiti con DM n. 249 del 2010, indicano come obbligatori almeno 6 crediti rivolti ai bisogni educativi speciali e specificano di fare riferimento alla storia e al diritto delle istituzioni scolastiche. Nulla è esplicitato rispetto alle metodologie legate alle nuove tecnologie, né allo studio della *pedagogia interculturale*, nonostante il MIUR affermi che l'educazione interculturale

«dovrebbe essere assunta metodologicamente dai futuri docenti» (MIUR, *Le linee guida*: 2014, p. 21). È infatti fondamentale che il docente che si trova ad operare in una classe multiculturale adotti un *approccio interculturale* alla materia di studio, al fine di promuovere il dialogo e l'integrazione, evitando di assumere atteggiamenti che possano in qualche modo risultare lesivi della cultura dell'alunno straniero o che possano generare conflitti. È importante inoltre spiegare agli alunni stranieri quelli che possono essere elementi culturali nuovi o ignoti (pensiamo ad esempio alle radici cristiane della nostra cultura o all'eurocentrismo delle cartine geografiche della scuola italiana rispetto alle rappresentazioni che se ne fanno in Asia o in altri continenti).

Si pone poi il problema della *valutazione* delle competenze dell'alunno straniero, sia per quanto riguarda la valutazione formativa in itinere che per quella sommativa o finale. Le prove in itinere devono essere costruite in modo da poter distinguere tra la verifica del livello di competenza linguistica e quella delle conoscenze/abilità/competenze disciplinari. Non sempre infatti la carenza nei contenuti o le mancate risposte sono segno di uno studio carente, ma spesso solo della difficoltà riscontrata nell'espressione orale o scritta. Ci si deve inoltre assicurare che le difficoltà linguistiche non inficino la comprensione delle consegne,

che devono quindi sempre essere esplicitate da esempi o, se necessario, da spiegazioni accessorie da parte dell'insegnante.

Per quanto concerne invece la prova finale, in sede d'esame a conclusione della secondaria di I grado per gli stranieri è prevista la stessa prova degli alunni italiani (MIUR, *Le linee guida*: 2014). La normativa infatti non distingue se non in casi eccezionali, quando cioè sussistono le circostanze per le quali si è precedentemente predisposto un piano didattico personalizzato. Negli altri casi, lo studente straniero dovrà affrontare lo stesso esame dei compagni italofofoni. Il MIUR (*Le linee guida*: 2014) raccomanda che nella relazione finale di presentazione della classe all'esame l'alunno straniero venga presentato descrivendo in dettaglio il percorso affrontato, dalle modalità di inserimento all'intero processo di apprendimento. Per quanto riguarda le prove scritte, è possibile somministrare delle prove graduate o di contenuto ampio che diano la possibilità anche agli alunni stranieri di elaborarle secondo le proprie competenze. La prova orale si svolge, per tutti gli alunni, secondo un percorso personalizzato, che nel caso dell'alunno straniero può valorizzare argomenti e aspetti della cultura di provenienza (Giudizi: 2013). Per l'esame al termine del primo ciclo, se sussistono particolari difficoltà linguistiche, è possibile inoltre prevedere la presenza di un mediatore linguistico.

Le competenze finora descritte dovrebbero essere bagaglio di ogni docente nella scuola multiculturale. In aggiunta, il *docente esperto nell'insegnamento della L2* necessita di competenze in ambito glottodidattico, per poter predisporre programmi specifici calibrati sul livello di competenza linguistica dei discenti. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) è il punto di partenza di ogni programmazione, che nel caso di discenti bambini o adolescenti dovrà tener conto anche dell'età e dello sviluppo cognitivo dell'alunno. Il docente Ital2 dovrà infatti predisporre una prova con cui testare il livello di competenza linguistica in ingresso per poter poi definire gli obiettivi e programmare il percorso formativo per raggiungerli. Interverrà quindi nel laboratorio L2 ma anche come supporto e punto di riferimento per i docenti delle altre materie nelle questioni relative alla L2 e agli aspetti legati all'intercultura.

Il compito di insegnare l'Ital2 nella scuola è stato in passato affidato agli insegnanti di italiano o di lingua straniera, ma «In tutti questi casi la risposta è sbagliata, da un punto di vista glottodidattico, essendo le dimensioni L1, L2 e LS strutturalmente diverse» (Balboni: 2008, p. 18). Nell'ultimo ventennio la formazione dei docenti Ital2 è avvenuta in modo vario, seguendo percorsi e corsi di formazione diversi. Dagli anni '90 le Università hanno iniziato ad erogare Master o corsi specifici per la formazione

dei docenti Ital2. Nel 1999/2000 il MIUR ha dato il compito a 14 università italiane di progettare un corso di formazione tramite piattaforma didattica, che verrà ripreso poi nel 2003 ampliando il numero di università partecipanti (21). Il progetto prevedeva un corso base – per i docenti di tutte le materie – ed un corso avanzato – per formare esperti di area linguistica che potessero costituire un punto di riferimento per le scuole o le reti di scuole che si stavano formando nelle zone ad alta densità migratoria. Entrambi i corsi prevedevano degli insegnamenti di pedagogia interculturale, linguistica generale, linguistica italiana, didattica delle lingue. Nel corso per i docenti di area linguistica era previsto anche l’insegnamento di ‘tecnologie glottodidattiche’. Tali strumenti sono infatti ormai una risorsa imprescindibile per il docente di lingua, oltre a rappresentare una fonte illimitata di materiali autentici. Uno studio dell’Università di Southampton (Kelly e Grenfell: 2004) indicava, fra gli elementi fondamentali per la formazione del docente di lingue, l’uso delle TIC a) per proporre attività in classe con notevoli vantaggi da un punto di vista pedagogico; b) per facilitare la comunicazione e il confronto con colleghi ed istituzioni estere; c) per l’organizzazione personale della didattica, la programmazione, la creazione di materiali didattici, il reperimento di risorse ecc.

Diverse figure si occupano nella scuola italiana della didattica dell'Ita2: insegnanti di sostegno, insegnanti di lingue, docenti della scuola disponibili, insegnanti distaccati su progetto, insegnanti di classe durante le ore di religione (se l'alunno straniero non si avvale di questo insegnamento) e, solo in alcuni casi, "facilitatori linguistici", cioè insegnanti specializzati nella L2, messi a disposizione dagli Enti locali. Tali figure affiancano l'insegnante «nella definizione del profilo linguistico, nella programmazione di percorsi di apprendimento della lingua italiana; forniscono materiali; collaborano con tutto il Consiglio di classe per condividere obiettivi da raggiungere a livello linguistico e culturale» (Giudizi: 2013, p. 78). Solo di recente la figura dell'insegnante di Ita2 ha ottenuto un primo riconoscimento con la creazione della classe di concorso A-23 per l'insegnamento della "Lingua italiana per discenti di lingua straniera" (DPR 19 del 14 febbraio 2016). I requisiti richiesti per poter rientrare in tale classe hanno però sollevato non poche polemiche. Molti docenti precari che in questi anni si sono specializzati in questo tipo di insegnamento ed hanno accumulato esperienza sul campo, non hanno visto riconosciute le proprie competenze, rimanendo fuori dalla classe di concorso. Alcune associazioni di docenti¹ hanno

¹ Cfr. la lettera al Ministro Giannini dei rappresentanti delle organizzazioni ADIPIS e ILSA reperibile su <http://www.apidis.it/>, o la lettera al Presidente della Repubblica

rilevato come certe Lauree (come ad esempio la LM 37) siano rimaste inaspettatamente escluse dai requisiti d'accesso e che molti docenti non hanno potuto partecipare al concorso perché non avevano conseguito i crediti di lingua e letteratura latina, che non erano previsti o erano opzionali anche nei percorsi di laurea specifici relativi alla didattica della lingua italiana a stranieri. Inoltre il concorso è stato aperto solo agli abilitati, ma non esistendo per ora un percorso abilitante specifico per la A-23, sono stati ammessi gli abilitati in classi affini, non riconoscendo quindi ancora una volta la specificità della disciplina.

Come requisiti *post lauream* il Ministero ha riconosciuto una serie di Master universitari, una Scuola di specializzazione e alcune certificazioni universitarie. Tutti questi titoli sono rilasciati a seguito di un percorso di formazione specifico sulla didattica dell'italiano a stranieri, ma le classi di laurea per accedere a tali corsi non coincidono con quelle indicate per la A-23. Questa discrepanza fra titoli di accesso ha fatto sì che in alcune regioni le domande di partecipazione al concorso per la classe A-23 siano state meno del numero di posti disponibili.

dell'associazione "Riconoscimento nazionale della professionalità degli insegnanti di italiano L2/LS", reperibile su <https://riconoscimentoitaliano2ls.wordpress.com/>

Alla luce di tali avvenimenti e nell'attesa che venga pubblicato il nuovo bando per il TFA, e che il MIUR definisca i futuri percorsi di abilitazione per gli insegnanti, c'è da riflettere non solo sulle competenze che gli abilitandi nella nuova classe di concorso dovranno acquisire, ma anche sulla possibilità di inserire nella formazione di tutti i docenti, sia iniziale che in servizio, almeno i fondamenti di discipline come la pedagogia interculturale e le problematiche connesse con l'apprendimento della L2. Nelle scuole fortemente interessate dal fenomeno migratorio, inoltre, sarebbe auspicabile promuovere la formazione in servizio del personale docente per sensibilizzarlo e prepararlo ad affrontare l'insegnamento in classi multiculturali.

Di fondamentale importanza per il successo e l'efficacia dei percorsi di formazione dei docenti, ma anche per la qualità della didattica, risulta il confronto fra Scuola e Università. Malgrado ciò, diversi studiosi lamentano una mancanza di dialogo fra le due Istituzioni (Vannini: 2012; Balboni: 2008). La ricerca universitaria è fondamentale per lo sviluppo di teorie e metodologie che possano dare risposta alle nuove esigenze manifestate dalla scuola; tali ricerche non possono però prescindere da un'analisi della situazione scolastica attraverso un contatto diretto con le strutture e gli insegnanti. Nel nostro Paese, invece, la ricerca empirica in educazione è poco praticata (Vannini: 2012) e ciò si ripercuote

sulla qualità della ricerca stessa e, di conseguenza, della sua utilità per la prassi didattica. Gli studi sull'insegnamento dell'italiano L2 sono stati numerosi negli ultimi anni (Balboni: 2008), ma non sempre hanno avuto una ricaduta sui processi decisionali relativi all'organizzazione della didattica nelle scuole italiane. È auspicabile quindi che nel prossimo futuro Università e Scuola instaurino un dialogo più fitto anche a beneficio dell'organizzazione dei nuovi percorsi di formazione che il Ministero vorrà predisporre per i docenti.

Bibliografia

Balboni P. E., *Italiano L2: una via italiana*, in «Studi di Glottodidattica», I, 2008, pp. 17-31.

Cincotta R., Sauro F. R. (a cura di), *Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture*, in «Rassegna dell'istruzione», III, 2006-2007,

http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_03_0607/glossario_italiano.pdf

Consiglio d'Europa, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, trad. it. in «Italiano LinguaDue», Semestrale del Master Promotals dell'Università degli Studi di Milano, I/2011.

Eurydice, *Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio*, in «Bollettino di informazione internazionale», ottobre 2013.

Favaro G., *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze, 2014.

Giudizi G., *La lingua italiana per gli alunni stranieri. Linee teoriche e attività pratiche di Linguistica acquisizionale e Glottodidattica ludica*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

Kelly M., Grenfell M., *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*, University of Southampton, Southampton, 2004.

MIUR-Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A. s. 2014-2015*, in «Quaderni ISMU», I/2016.

MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, (a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale), ottobre 2007.

MIUR, *Le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, febbraio 2014.

MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2014,
http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2014_archivio/home03_140601_Piano%20Nazionale%20Scuola%20Digitale.pdf

MIUR, Disegno di legge *La Buona Scuola*,
<http://www.governo.it/backoffice/allegati/76600-9649.pdf>

MIUR, *Notiziario: Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano - A.s. 2014-2015*, Servizio statistico, ottobre 2015.

Ongini V., *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2014.

Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari, 2013.

Vannini I., *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

Saggi

La lettura come strumento di consapevolezza. Leggere per definire se stessi e aprirsi al mondo.

di **Sabrina Borriello**

Tradizionalmente, quando si parla di povertà si fa riferimento alla sfera economica e si etichetta come “povero” una persona il cui reddito giornaliero non supera un determinato standard universale, espresso nella valuta della più ricca potenza economica del mondo. Nell’ultimo decennio, però, va ormai affermandosi l’idea di nuove forme di povertà che meglio riescono a descrivere la complessità della società contemporanea. Si tratta di povertà simbolico-esistenziali che, descrivendo condizioni di deprivazione in riferimento alle dimensioni relazionali e ai bisogni sociali, sono

povertà non economiche in grado di descrivere tutte le molteplici forme di vulnerabilità che si trovano nel mezzo tra *benestanti* e *poveri*, estendendo il concetto di povertà tradizionale.

A queste “povertà umane” – nelle quali mancano le condizioni necessarie per soddisfare i bisogni ritenuti fondamentali per ciascun individuo - è possibile ricondurre quello che Goleman definisce «analfabetismo emotivo»¹, grave piaga della società contemporanea. La povertà emotiva è ben più nascosta e profonda rispetto a quella economica - che in tal senso, risulta essere non l'unica causa dei mali dei nostri giorni, ma un tragico effetto, sicuramente il più evidente - e risiede nell'incapacità di assaporare il presente, di farsi carico del passato e di guardare con coraggio e ottimismo al futuro.

L'analfabetismo emotivo attraversa in maniera trasversale tutte le classi sociali e i gruppi etnici per cui nessun individuo - soprattutto nessun giovane - ricco o povero che sia, è esente dal rischio. In maniera evidente le conseguenze più tragiche di questo diffuso malessere emotivo sono riscontrabili nei tanti episodi di violenza, nei disturbi del comportamento alimentare, nell'uso di droghe e nei

¹ D. Goleman, *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995; trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Bur Rizzoli, 1996.

suicidi²; tuttavia, adottando una prospettiva di indagine più ampia, è possibile riconoscere come sintomi di questo disagio il senso di impotenza, di inadeguatezza e di inquietudine, la voglia di scappare – e l’incapacità di farlo – che sempre più caratterizzano i giovanissimi, impotenti e impreparati nel riconoscere il proprio mondo interiore e, quindi, nel gestire in maniera solida i rapporti con gli altri. In tal senso l’analfabetismo emotivo è, quindi, un vero e proprio problema di ordine sociale che chiama a raccolta tutti gli educatori, genitori ed insegnanti, dal momento che questi giovani, consumatori bulimici e anoressici nei valori³, angosciati dalla paura del vuoto e impauriti dalla relazione con l’altro, saranno protagonisti del nostro domani.

A descrivere l’intelligenza emotiva come l’ingrediente fondamentale per aver successo nella vita sono per primi Mayer e Salovey⁴ che, continuando a percorrere la via aperta dalle intuizioni di Gardner⁵ sull’esistenza di forme diverse di intelligenza umana, la definiscono come la capacità che hanno gli individui di

² In proposito i dati dei vari report dell’Eurobarometro, relativi agli ultimi 5 anni, sull’aumento di violenza, uso di droghe e suicidi sono molto interessanti.

<http://ec.europa.eu/>

³ L. Maffei, *Elogio della lentezza*, Bologna, Il Mulino, 2014.

⁴ P. Salovey, J. Mayer, “Emotional Intelligence”, in *Imagination, Cognition and Personality*; 9(3), pp. 185-211, 1990.

⁵ H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983; trad. it. *Formae mentis, saggio sulle intelligenze multiple*, Milano, Feltrinelli, 1987.

monitorare le emozioni e i sentimenti propri e altrui, di discriminare tra sentimenti ed emozioni e di utilizzare le informazioni ricavate per guidare comportamenti e pensieri in modo adeguato alle diverse situazioni. Resa poi nota dal giornalista del “*New York Times*” Daniel Goleman, che la utilizza come titolo del suo libro del 1996 divenuto *best seller*, l’espressione “intelligenza emotiva” fa riferimento a cinque abilità distinte ma complementari che sono l’autoconsapevolezza, il controllo delle emozioni, la motivazione di se stessi, il riconoscimento delle emozioni altrui tramite i processi di identificazione ed empatia e, infine, la capacità di gestire le relazioni interpersonali. L’individuo emotivamente competente è colui che ha piena consapevolezza del suo mondo interiore, sa decidere conformemente ai propri sentimenti in ogni momento della vita, ha stabile autostima, è in grado di operare una valutazione realistica dei suoi talenti, sa gestire in modo efficace anche frustrazioni ed insuccessi, è in grado di entrare in sintonia con gli altri e instaurare con loro rapporti di collaborazione e fiducia.

L’intelligenza emotiva, a differenza dell’intelligenza tradizionale standardizzabile con il Q. I., si può educare, sviluppare e raffinare durante tutta la vita, e in particolare durante il periodo critico di apprendimento, dal momento che un temperamento non è destino.

Come le neuroscienze hanno dimostrato ampiamente⁶, nasciamo neotenici e abbiamo bisogno di tempo e lentezza per strutturarci: il nostro cervello, estremamente plastico e ridondante alla nascita, prende forma attraverso l'esperienza e, quindi, anche attraverso il contatto con l'altro. Se alla nascita abbiamo una quantità sbalorditiva di neuroni con una possibilità pressoché infinita di sinapsi che si possono stabilire, se attraverso il processo di *pruning* (potatura) il cervello perde le connessioni neurali meno usate e stabilizza i circuiti sinaptici più utilizzati e se lo sviluppo più intenso avviene durante i primi anni di vita, allora l'infanzia è una ricchissima finestra di opportunità. Come scrive Siegel, psichiatra e direttore del Mindsight Institute della University of California di Los Angeles

La neurobiologia interpersonale riconosce il potere delle relazioni di plasmare il cervello, e il potere del cervello di plasmare le relazioni. Se si considera che il cervello sviluppa gran parte dei propri circuiti regolativi durante i primi cinque anni di vita, appare chiaro come questi primi anni siano di fondamentale importanza per aiutare la prossima generazione a sviluppare facoltà come l'intelligenza emotiva e sociale e le funzioni esecutive. (...) La comunicazione integrativa tra *caregiver* e bambino stimola

⁶ Cfr. S. J. Gould, *Ontogeny and phylogeny*. Harvard University Press, 1977.

l'attivazione e la crescita di fibre integrative nel cervello, ossia delle fibre che rendono possibile il coordinamento e l'equilibrio del sistema nervoso alla base dell'autoregolazione. In altri termini, l'integrazione interpersonale favorisce l'integrazione neurale⁷.

La strutturazione di un sé equilibrato ed emotivamente consapevole è un obiettivo educativo di ordine sociale, dal momento che nell'affettività «c'è sempre relazione e, cioè, costruzione, sia pure a volte fragile e frammentaria, di dialogo e di ascolto, di silenzio e di contatto: di intersoggettività»⁸.

Un proverbio africano recita che “per educare un bambino ci vuole un villaggio”: per educare i giovani, nella loro complessità di individui, è necessaria, come appare sempre più evidente, una nuova cultura pedagogica condivisa, un vero e proprio patto educativo tra scuola e famiglia.

Importantissimo è il ruolo della famiglia, e della madre *in primis*⁹, nell'educazione alle emozioni ma, se un'educazione volta alla competenza emotiva è necessaria nella società contemporanea,

⁷ D. Siegel, *Mappe per la mente. Guida alla neurobiologia interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, 2014, pp. 20-8, 20-9.

⁸ E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2001, p.88.

⁹ Cfr. J. Bowlby, *Child care and the growth of love*, Harmondsworth, Penguin, 1953; trad. it. *Assistenza all'infanzia e sviluppo affettivo*, Roma, Armando, 1973; J. Gottman, J. Declaire, *Intelligenza emotiva per un figlio. Una guida per i genitori*, Bur Parenting, 2015.

ancor più che in passato, è fondamentale chiamare in causa tutti i luoghi di formazione, innanzitutto la scuola, che accompagna l'individuo in maniera trasversale per gran parte della sua vita.

Alcuni genitori, come faceva notare già Goleman¹⁰, sono eccellenti allenatori emotivi, capaci di prendere sul serio i bisogni e le preoccupazioni dei figli, tracciando confini sicuri – ma non opprimenti – in cui crescere emotivamente sani e socialmente efficienti. Altri lo sono meno e, incapaci di educare i propri figli all'indipendenza e all'autostima, favoriscono l'eccesso e la dismisura.

Oggi sappiamo che l'impatto del comportamento dei genitori sulla competenza dei figli nella sfera emotiva comincia dalla culla. Il pediatra di Harvard Brazelton¹¹ afferma che tutto il futuro apprendimento scolastico del bambino dipende dalle capacità emotive e sociali, da una buona autostima, da un grande interesse nei confronti del mondo e dalla capacità di saper esprimere le proprie esigenze nel rispetto di quelle degli altri. È necessario, quindi, che il bambino arrivi al suo primo giorno di scuola avendo appreso dai genitori le capacità di fiducia, curiosità, intenzionalità, autocontrollo, comunicazione e cooperazione, che rappresentano

¹⁰ D. Goleman, *op. cit.*

¹¹ T. B. Brazelton, *Heart Start: The Emotional Foundations of School Readiness*, Arlington, VA, National Center for Clinical Infant Programs, 1992.

un “*Heart Start*”, l’equivalente nella sfera emotiva dei programmi di “*Head Start*” - introdotti negli Stati Uniti a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso e rivolti a ragazzi in età prescolare provenienti da ambienti socialmente ed economicamente svantaggiati¹².

Fondamentale è poi un solerte intervento da parte della scuola, sia nei confronti di quei ragazzi cresciuti con buone guide emotive sia per coloro che non sono stati altrettanto fortunati. Nel primo caso, infatti, è bene tenere presente che l’apprendimento emozionale mette radici e fruttifica quando le esperienze si ripetono continuamente – e il cervello le accoglie come percorsi neuronali consolidati che vengono depositati nella memoria dell’individuo per poter riaffiorare nei momenti di bisogno – nel secondo, invece, se la famiglia non rappresenta un valido punto di riferimento per il ragazzo, resta soltanto la scuola per correggere carenze di competenza emozionale e sociale.

L’alfabetizzazione emozionale, pertanto, comporta spesso che il ruolo sociale degli insegnanti si estenda e vada a compensare le eventuali mancanze familiari. In realtà, è soltanto a partire dagli anni Novanta che si comincia a riconoscere, non più soltanto a

¹² T. B. Brazelton, *op. cit.*

livello di senso comune, l'importanza – e la necessità – di un'educazione emotiva all'interno dell'ambiente scolastico. Attualmente sono tantissimi i progetti di educazione alle emozioni che, articolati in maniera diversa a seconda della fascia d'età cui sono rivolti, tendono ad approfondire le competenze di base dell'intelligenza emotiva. Si procede innanzitutto con una vera e propria “alfabetizzazione emotiva” – da affiancare alle attività di alfabetizzazione vere e proprie - in cui si insegna ai bambini ad identificare i segnali emotivi provenienti da sé o dagli altri, mostrando come ogni emozione possieda un suo linguaggio specifico; successivamente è possibile far riflettere i ragazzi sulle cause – interne o esterne - che possono scatenare le varie emozioni e sul rapporto tra esperienza emozionale interna ed espressione dell'emozione esterna; infine ci si può soffermare sulle finalità di ogni emozione e sugli obiettivi personali, sulle varie strategie di *coping* e sulla condivisione sociale delle emozioni.

Interessanti sono le tecniche di alfabetizzazione emotiva proposte nel format *Didattica delle emozioni*¹, curato da Erickson e rivolto agli insegnanti. Si tratta di attività destinate a studenti di varie età, a partire dai 4 anni e, soprattutto per i più piccoli, queste attività si articolano sotto forma di gioco. A titolo di esempio, il gioco delle marionette richiede ai bambini di riportare un episodio della vita quotidiana attraverso le marionette: l'insegnante chiede loro come

vorrebbero si svolgesse la vicenda e li invita a partecipare in prima persona alla drammatizzazione. Per il trenino delle emozioni è necessario costruire negli spazi scolastici un percorso ferroviario con stazioni rappresentanti le varie emozioni (la stazione della rabbia, della paura, della gioia), magari disegnando su dei cartoncini alle pareti dell'aula: durante il gioco del trenino, ogni bambino sarà chiamato a "scendere" dal treno alla fermata ritenuta più consona al proprio stato d'animo.

Ai ragazzi più grandi sono destinate attività come il gioco *music stop and go* in cui viene proiettata una scena significativa dal punto di vista emotivo di un cartone animato o di un filmato senza audio, ai bambini si fanno ascoltare diversi brani musicali e si chiede loro di indovinare la colonna sonora originale. O ancora il gioco della scaletta nel quale l'insegnante individua un'emozione neutra e invita i ragazzi a ricercare emozioni di intensità superiore ed inferiore, individuando di volta in volta il loro nome.

Infine adatte ai ragazzi di scuola superiore sono le attività presentate nel format Erickson come stop alle lezioni e la sedia che scotta: nel primo caso si tratta di provocare emotivamente gli studenti interrompendo la lezione e chiedendo loro di proporre soluzioni ai problemi di classe, nel secondo caso si necessita della presenza di uno psicologo che chiederà ai ragazzi di sedersi in

cerchio intorno ad una sedia vuota, sulla quale inviterà di volta in volta gli studenti a sedersi per presentare i compagni di classe.

Uno strumento adatto a tutte le fasce d'età è invece l'appello emotivo che può essere declinato in tantissimi modi in maniera da risultare più o meno impegnativo: è la tecnica più apprezzata dagli alunni e risulta, nel complesso, la più efficace. In sostanza l'insegnante chiede a ciascun ragazzo di rispondere all'appello "presente" e di esprimere con un numero da 1 a 10 il valore dell'umore personale in quel momento; è possibile annotare i valori riferiti giorno per giorno per monitorare in un arco di tempo predefinito l'andamento delle emozioni e dell'umore di ciascun allievo. A ciascuna scadenza, solitamente ogni 20-30 giorni, l'insegnante sollecita ciascuno studente a riflettere sulle proprie valutazioni, sulla loro origine emotiva, aiutandolo ad identificare eventuali cause e a prospettare possibili strategie di *coping*.

Sempre più spesso, inoltre, i vari progetti di educazione alle emozioni svolti nelle scuole si avvalgono dell'utilità della musica e della parola come veicoli privilegiati per l'espressione della sfera emotiva.

Già Mayer e Salovey nel loro articolo del 1997 intitolato "What is emotional intelligence?", mostrano come l'apprendimento emotivo

avvenga in maniera quasi naturale attraverso l'arte, dal momento che per definizione essa è espressione di sentimenti.

In un mondo nel quale tutte le cornici di riferimento cambiano in continuazione, in cui occorre essere sempre al passo coi tempi, un mondo nel quale è necessario essere flessibili per sapersi adattare alle circostanze mutevoli della vita, sta a ciascun individuo strutturare – e ristrutturare - la propria identità, riconoscendo il proprio mondo interiore e imparando a relazionarsi in maniera efficace con l'altro.

La lettura è un indispensabile strumento di consapevolezza emotiva e, quindi, di emancipazione sociale dal momento che, come i lettori appassionati sicuramente riescono ad intuire con facilità, si tratta di un'esperienza altamente formativa, fondamentale per modificarci e cambiare la percezione che abbiamo di noi stessi e del mondo.

Attraverso i libri che leggiamo, costruiamo il nostro essere, che è tatuato di parole. Senza i buoni libri che abbiamo letto, che ci hanno creati e ricreati, saremmo in qualche modo peggiori di quello che siamo, meno ribelli, meno coraggiosi e più conformisti. Leggere non è mai un dovere ma una scelta libera da cui derivano moltissimi benefici come l'apprendimento della lingua, la conoscenza del mondo, lo sviluppo dell'immaginazione e, soprattutto, la crescita personale e interiore.

La nostra specie è letteralmente intrisa di finzione e siamo stati da sempre profondamente legati alle storie perché, se il nostro corpo è sempre vincolato ad un *qui* e un *ora*, la nostra mente è costantemente libera di vagare oltre lo spazio e il tempo – e anzi lo fa in continuazione. Le storie sono per noi umani qualcosa di vitale al punto che già i nostri progenitori, decine di migliaia di anni fa, molto tempo prima che si inventasse la scrittura, si intrattenevano intorno al fuoco raccontandosi vicende di creature fantastiche, amori di giovani eroi e intuizioni sull'origine delle cose. Estremamente affascinante è il fatto che ancora oggi viviamo di racconti, la maggior parte degli uomini ancora discute intorno ai miti sull'origine delle cose e si emoziona per l'enorme quantità di racconti di finzione che si leggono nei libri, si vedono sugli schermi, si ascoltano nelle canzoni.

Come fa notare Gottschall¹³, il nostro progenitore è l'*Homo fictus*, la grande scimmia antropomorfa la cui mente era capace di raccontare storie: l'uomo ha un vero e proprio istinto a narrare – e una passione nell'ascoltare racconti – e per natura, la mente umana cede impotente al fascino del “*c'era una volta*”.

¹³ J. Gottschall, *The Storytelling Animal. How Stories Make Us Human*, 2012; trad. it. di Giuliana Olivero, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, 2014.

Se, dunque, gli uomini desiderano ardentemente le storie, se una storia ha il potere di far ridere o piangere, di far accapponare la pelle, di alterare il modo in cui immaginiamo noi stessi e il nostro mondo, di plasmare sottilmente le nostre convinzioni e i nostri comportamenti, e se le storie hanno avuto da sempre questo potere, allora vuol dire che in un certo senso il narrare ci appartiene, ci caratterizza in quanto uomini e, quindi, ci è utile a qualcosa.

I teorici dell'evoluzione come Brian Boyd¹⁴, Steven Pinker¹⁵ e Michelle Scalise Sugyama¹⁶, sottolineando la caratteristica di base dello *storytelling* – cioè la sua struttura articolata intorno al problema secondo lo schema Storia = Personaggio + Situazione difficile/Problema + Tentativo di superamento¹⁷, affermano che attraverso le narrazioni ci alleniamo a sviluppare le nostre abilità più importanti.

Le storie, dunque, prima raccontate intorno al fuoco, poi lette nei libri ed oggi anche attraverso i moderni dispositivi tecnologici, sono una potentissima forma di simulazione virtuale che ci

¹⁴ B. Boyd, *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition and Fiction*, Cambridge, MA., Harvard Univ. Press, 2009.

¹⁵ S. Pinker, *How the Mind Works*, New York, Norton, 1997; trad. it., *Come funziona la mente*, Milano, Mondadori, 2002.

¹⁶ M. Scalise Sugiyama, *Reverse – Engineering Narrative. Evidence of Special Design*, in *The Literary Animal Evolution and the nature of narrative* (a cura di Gottschall e Wilson); pp. 177-96, 2005.

¹⁷ J. Gottschall, *op. cit.*

permette di fare pratica con l'ampia gamma dei sentimenti umani, attraverso l'identificazione empatica coi personaggi, senza patirne direttamente le conseguenze. Leggendo un libro e identificandoci empaticamente nei personaggi possiamo condannare, amare, perdonare, odiare, senza correre nessuno dei rischi che questi sentimenti normalmente comportano¹⁸.

La psicologa e romanziera Keith Oatley considera le storie come simulatori di volo per la vita sociale umana¹⁹. Se i simulatori di volo²⁰ consentono, infatti, ai piloti di addestrarsi in sicurezza, le storie ci preparano alle grandi sfide del mondo sociale. Come in un simulatore di volo, la finzione narrativa ci consente di vivere esperienze forti, parallelamente ai problemi che affrontiamo quotidianamente, rimanendo al sicuro. Dunque, cerchiamo le storie perché ci piacciono ma la natura ci ha progettati per amarle affinché potessimo godere del vantaggio derivante dal *fare pratica*.

¹⁸ J. Burroway, *Writing Fiction. A Guide to Narrative Craft*, terza edizione, New York, Longman, 2003.

¹⁹ K. Oatley, *The Mind's Flight Simulator*, in *Psychologist*, 21, pp. 1030-32, 2008.

²⁰ Gli amministratori della marina militare hanno verificato la funzionalità dei simulatori di volo per accertare se, alla fine dell'addestramento, i piloti che li usano per esercitarsi abbiano maggiori probabilità di risultare piloti esperti, per non dire vivi, rispetto a quelli che si qualificavano prima dell'avvento dei simulatori. Il risultato è stato inequivocabile: i simulatori di volo funzionano.

J. Lehrer, *How We Decide*, Boston, Mifflin, 2009; trad. it. *Come decidiamo*, Torino, Codice, 2009.

Gli studi neuroscientifici hanno dimostrato ciò che il senso comune sa da sempre e cioè che la pratica è importantissima in tutte le cose che facciamo, dal momento che la ripetizione di compiti stabilisce nel cervello – organo estremamente plastico - connessioni neurali più dense ed efficienti, rendendo le nostre azioni più incisive, veloci e sicure, e per questo, più ci esercitiamo attraverso le storie, migliore sarà la nostra esecuzione quando il problema si presenterà nella nostra vita reale.

La questione diventa ancora più interessante se si considerano le recenti scoperte sui neuroni specchio²¹ che hanno dimostrato come simulare equivale a fare, dal momento che se si osserva qualcuno compiere un'azione finalizzata o provare un'emozione, si risuona insieme a lui ovvero si attivano in noi i medesimi circuiti neurali che si attiverrebbero se compissimo l'azione in prima persona o esperissimo l'emozione personalmente.

Alla luce di queste riflessioni, è possibile, dunque, dedurre che la lettura incide in modo notevole sulla personalità in formazione e che, attraverso un contatto non episodico con testi letterari, i processi di strutturazione identitaria dell'adolescente possono efficacemente essere influenzati. Si può imparare molto leggendo

²¹ Cfr. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina Raffaello, 2006.

opere letterarie, attraverso l'osservazione di personaggi che esprimono e mostrano le proprie emozioni, attraverso il modo in cui essi affrontano le situazioni in risposta ai loro sentimenti, analizzando le strategie di *coping* messe in atto e valutandone l'efficacia.

Mayer e Salovey²² definiscono la letteratura “la prima dimora delle intelligenze emotive”: supponendo che i libri siano il luogo in cui facciamo pratica con i sentimenti, riflettendo sulle grandi potenzialità della letteratura nella formazione dell'individuo e considerando il fatto che, attraverso le azioni, i pensieri e le emozioni dei personaggi di finzione, soprattutto i giovani possono imparare a conoscere se stessi e il mondo, allora è possibile intendere la lettura come strumento utile per acquisire una buona competenza emotiva.

Tutte queste potenzialità della lettura hanno un valore inestimabile per i bambini che, durante la crescita, sono continuamente in cerca di punti di riferimento, strutturano il proprio essere, si costruiscono immagini con cui pensare, imparano a riconoscere e gestire le loro emozioni ed è per questo che è possibile pensare alla lettura come

²² J. Mayer, P. Salovey, What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. Sluyter (a cura di), Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators, Basic Books, 1997.

strumento di educazione alle emozioni, ipotizzando un vero e proprio percorso di alfabetizzazione emotiva nella scuola attraverso una selezione di testi letterari.

D'altra parte se la lettura è così importante nella vita di ciascun individuo, fondamentale è il ruolo degli educatori, genitori ed insegnanti, nel rendere il bambino un lettore efficiente e consapevole.

Quella con il libro è una storia d'amore che comincia prestissimo, quando, seduti sulle gambe di mamma o papà, gli adulti leggono per noi alla sera. La storia letta alla sera, come già Pennac²³ sottolineava, più bella e disinteressata di una preghiera, mette in risalto una delle funzioni essenziali del racconto e più in generale dell'arte, che è quella di imporre una tregua alla lotta degli uomini, uno sgravio al peso della quotidianità. Con i ritmi frenetici della vita di oggi, sono sempre di meno i genitori che ritagliano del tempo per leggere ai propri figli storie ad alta voce. I risultati della recente indagine condotta da YouGov per l'editore Scholastic parlano chiaro: un terzo dei genitori non ha mai letto una favola ai propri figli e, quelli che lo fanno, si fermano, nella maggior parte dei casi, prima dei 9 anni, quando i figli vorrebbero continuassero - l'83%

²³ D. Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992 (trad. it. di Y. Mélaouah, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1993).

dei bambini ha dichiarato di aver apprezzato la lettura del genitore ad alta voce e il 68% descrive il rito della lettura della favola della buonanotte come un momento speciale vissuto coi genitori. Tuttavia, sono molti i bambini che fanno il loro primo incontro con la lettura tra i banchi di scuola, benché sia ormai chiaro che, come ha ricordato Frank Cottrell Boyce, vincitore del premio Carnegie nel 2004, “la gioia di una favola è la chiave per lo sviluppo dell’amore per la lettura nei bambini”. La lettura ad alta voce promuove nel bambino piccolo lo sviluppo del linguaggio, di abilità quali il riconoscimento delle lettere, l’individuazione delle varie parti di cui è composta una storia e la consapevolezza fonologica, lo sviluppo di processi quali la memoria e la comprensione. La lettura ad alta voce, soprattutto se fatta in maniera accattivante, promuove, inoltre, la competenza semantica e lessicale: cosa non da poco, siccome attraverso le parole che conosce il bambino disegna i confini del suo mondo mentale, contenente tutte le potenzialità e gli strumenti che il bambino potrà sfruttare in futuro - “I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo”, scriveva Wittgenstein nel 1921. La lettura ad alta voce è inoltre importantissima nell’interazione madre/padre – figlio, fondamentale per lo sviluppo dell’autostima del bambino, per lo sviluppo di strategie di *coping* e la nascita di un rapporto d’amore con la lettura dal momento che, attraverso la lettura ad alta

voce, il bambino piccolo comincia ad associare l'atto della lettura all'essere amato²⁴!

Secondo i dati Istat degli ultimi anni, una quota pari al 63,3% di bambini tra i 2 e i 5 anni “legge, colora, sfoglia libri o albi illustrati tutti i giorni al di fuori dell'orario scolastico”²⁵, una percentuale molto alta che dimostra come nei primi anni di vita i bambini associano i libri all'esplorazione, al gioco, ai colori, al piacere. In seguito, i testi scritti diventano strumenti per l'apprendimento, per lo sviluppo di competenze e la dimensione ludica della lettura si smarrisce. Come scrive Pennac²⁶ però il piacere di leggere si smarrisce non troppo lontano ed è facile da ritrovare. Il ruolo degli adulti è fondamentale: il buon lettore, infatti, rimarrà, o tornerà, se gli adulti che lo circondano nutrono il suo entusiasmo, stimolano il suo desiderio di imparare, lo accompagnano nel suo sforzo, alimentano il piacere per la lettura, riscoprendolo anche essi in prima persona.

²⁴ E. Duursma, M. Augustyn, B. Zuckerman, *Reading aloud the children: the evidence*, Arch Dis Child, Vol 93 No 7, 2008.

L. Wittgenstein, *Tractatus logico – philosophicus e Quaderni 1914 - 1916*, Piccola biblioteca Einaudi, 2009.

http://www.theguardian.com/education/2015/sep/26/bedtime-story-is-key-to-literacy-says-childrens-writer-cottrell-boyce?CMP=fb_gu

²⁵ Aie, *L'editoria per ragazzi in sintesi*, Milano, 2015, p.1.

<http://www.giornaledellalibreria.it/>

²⁶ D. Pennac, *op. cit.*

Educare alla lettura significa innanzitutto e principalmente, far emergere nell'individuo il desiderio di intrattenersi in compagnia di un buon libro, far nascere in lui le ragioni per cui dedicarsi a tale pratica, affinché possa essere selezionata e scelta tra le altre possibili, in seguito conservata, forse a tratti abbandonata, ma sempre ripresa.

Le politiche educative territoriali accolgono le istanze sociali e culturali sulla lettura, come pratica sistematica ed organizzata, fin dalla prima infanzia, con risposte istituzionali che si collocano all'interno dell'evoluzione dei servizi per l'infanzia. Sempre più spesso nascono attività come i Centri Lettura – chiamati anche “spazio lettura”, “biblioteca infanzia”, “biblioteca zerosei” – per favorire l'incontro tra libro e bambini tra 0 e 6 anni, accompagnati da genitori ed insegnanti²⁷. Questi progetti, basati sull'esperienza della lettura ad alta voce da parte dell'adulto al bambino, permettono di avviare fin dalla più tenera età il processo della *literacy* sia sul piano cognitivo che emotivo.

La precocità nell'avvicinare i bambini alla lettura è intesa come probabilità di successo rispetto all'esposizione tardiva dal momento che la capacità di leggere è il risultato di un lungo ed

²⁷ V. Gherardi, Progetto Lettura: da attività occasionale a pratica organizzata, in *Infanzia*, VI, nov-dic 2015, Parma, Spaggiari Edizioni, 2015.

articolato processo di simbolizzazione che dal disegno, all'interpretazione del disegno arriva alla lettura decifrativa. È bene sottolineare che nei progetti dei Centri Lettura lo scopo principale non è l'insegnamento della tecnica della lettura, ma il consolidamento della motivazione ad essa e la costruzione della capacità di cogliere legami tra gli elementi, tanto reali che simbolici.

Di tutto quello che si impara a scuola, nulla è di pari importanza rispetto alla lettura: gli insegnanti hanno un compito delicatissimo nell'insegnarla perché il modo in cui l'apprendimento della lettura è sperimentato dal bambino avrà serie ripercussioni sul suo modo di giudicare il sapere in generale, sul modo di concepirsi come studente e addirittura come persona.

Come affermano Bettelheim e Zelan²⁸, indipendentemente da quanto il bambino porta a scuola dalla famiglia - sappiamo certamente che un apprendimento sereno e veloce dipende in una certa misura dalle doti naturali del bambino, dalla sua capacità di usare il linguaggio, dalla sua autostima e in generale dal suo ambiente familiare - una volta che si trova in classe il fattore più

²⁸ B. Bettelheim, K. Zelan, *On learning to read. The child's fascination with meaning*, New York, Alfred A. Knopf, 1982; trad. it. di Andrea D'Anna, *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, Milano, Feltrinelli editore, 1982.

importante nell'apprendimento della lettura è come la lettura stessa e il suo valore-significato gli sono presentate dall'insegnante. Se la lettura gli appare un'esperienza interessante, valida e dilettevole, allora la fatica che gli viene chiesta per imparare a leggere gli sembrerà un prezzo esiguo da pagare, in paragone ai grossi vantaggi del saper leggere.

Esiste, quindi, una relazione biunivoca tra un ambiente casa-scuola ricco di storie, che attribuisce grande importanza alla lettura e stimola la conversazione sui libri, e la crescita di lettori appassionati e abituali. Come ormai anche la scienza ha dimostrato, rafforzando il buon senso comune, il ruolo della famiglia prima e della scuola poi è fondamentale per la formazione dei giovani lettori – per cui la stragrande maggioranza dei ragazzi che amano leggere sono figli di lettori e hanno avuto una buona esperienza scolastica legata alla lettura. Fortunatamente, similamente a quanto avviene con il fenomeno della povertà emotiva, non è affatto detto che a leggere maggiormente saranno i figli di famiglie privilegiate, dal punto di vista sociale, politico ed economico: ci sono ambienti degradati in cui si attribuisce grande importanza ai libri – intesi come strumento di emancipazione o anche semplicemente come mezzo di evasione – e ambienti agiati nei quali l'atteggiamento dominante verso la letteratura è del tutto ostile.

Il più grande compito degli educatori è trasmettere ai bambini il messaggio che vale la pena leggere, nonostante la grande fatica iniziale, nonostante ci siano attività apparentemente più divertenti e meno impegnative. Molto bella è la metafora che utilizzano Bettelheim e Zelan²⁹ quando scrivono che l'impadronirsi di una capacità tecnica come quella di decifrare le parole può essere paragonato all'acquisizione della capacità di aprire una porta: che il bambino apra effettivamente la porta dipende sostanzialmente da quello che si aspetta di trovare dietro di essa. Se al bambino gli adulti hanno spiegato che grazie alla lettura potrà viaggiare oltre lo spazio e il tempo, facendo amicizia con personaggi divertenti e affascinanti, immaginando luoghi e tracciando nuovi confini alla mente, allora il bambino oltrepasserà la porta – cosa che certamente non farà se ha ricevuto l'impressione che dietro la porta ci siano più o meno le stesse cose sgradevoli sperimentate durante l'acquisizione della capacità di aprirla.

Pertanto di fondamentale importanza è il fatto che il bambino trovi interessante sia il modo in cui l'insegnante gli presenta la lettura sia gli stessi testi sui quali egli è chiamato a sviluppare questa capacità. Se, infatti, è di fondamentale importanza che l'apprendimento della lettura dia la sensazione che grazie ad esso

²⁹ B. Bettelheim, K. Zelan, *op. cit.*

nuovi mondi si apriranno alla sua mente e alla sua immaginazione, se è necessario che il bambino impari a leggere spinto dal desiderio di acquisire uno strumento che gli consentirà per tutta la vita di *diventare quel che vuole ed essere dove desidera*, è ovvio che l'insegnante debba essere un buon tramite e che i testi sui quali il bambino imparerà a leggere debbano esercitare un certo fascino su di lui.

Tocca all'insegnante scegliere i materiali attraverso i quali avvicinare i piccoli alla lettura e certamente, avvicinando i bambini con passione alla lettura, selezionando libri adatti³⁰ – e soprattutto interessanti nei quali i piccoli lettori riescano con facilità ad identificarsi – e accordando ai lettori un po' più esperti tutti i “diritti”³¹ che accordiamo a noi stessi, è concreta la possibilità di renderli buoni lettori per la vita.

³⁰ Per i più piccoli ci si può riferire, ad esempio, a scrittori come Mario Lodi, Bianca Pitzorno, Gianni Rodari, Luis Sepùlveda; per i ragazzi più grandi si possono consigliare autori come Astrid Lindgren, autrice delle avventure di “Pippi Calzelunghe”, Mark Twain, con “Le avventure di Tom Sawyer” e “Le avventure di Huckleberry Finn”, Johan Grant, autore di “Le avventure di Pokonaso”, Joanne Rowling, con la sua saga di Harry Potter, Lewis Carroll, autore di “Alice nel paese delle meraviglie”, per il genere della fiaba, Hans Andersen, i fratelli Grimm, Tolstoj e Italo Calvino, per la favola l'intramontabile Esopo.

³¹ 1) Il diritto di non leggere.
2) Il diritto di saltare le pagine.
3) Il diritto di non finire un libro.
4) Il diritto di rileggere.
5) Il diritto di leggere qualsiasi cosa.
6) Il diritto al bovarismo.

Solo se si riesce a trasmettere ai bambini e ai ragazzi l'amore per la lettura, essi diventeranno lettori appassionati e potranno beneficiare degli infiniti vantaggi derivanti da questa esperienza formativa, primo tra tutti la possibilità di esercitarsi nelle competenze emozionali e sociali più importanti, diventando soggetti emotivamente consapevoli, capaci di fare ordine nel proprio mondo interiore e intrattenere sani rapporti interpersonali.

Bibliografia

BRUNO BETTELHEIM, KAREN ZELAN, *On learning to read. The child's fascination with meaning*, New York, Alfred A. Knopf, 1982 (trad. it. di Andrea D'Anna, *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, Milano, Feltrinelli editore, 1982).

EUGENIO BORGNA, *L'arcipelago delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2001.

7) Il diritto di leggere ovunque.

8) Il diritto di spizzicare.

9) Il diritto di leggere a voce alta.

10) Il diritto di tacere.

D. PENNAC, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992; trad. it. di Y. Mélaouah, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1993.

BRIAN BOYD, *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition and Fiction*, Cambridge, MA., Harvard Univ. Press, 2009.

JOHN BOWLBY, *Child care and the growth of love*, Harmondsworth, Penguin, 1953 (trad. it. *Assistenza all'infanzia e sviluppo affettivo*, Roma, Armando, 1973).

THOMAS BERRY BRAZELTON, *Heart Start: The Emotional Foundations of School Readiness*, Arlington, VA, National Center for Clinical Infant Programs, 1992.

JANET BURROWAY, *Writing Fiction. A Guide to Narrative Craft*, terza edizione, New York, Longman, 2003.

HOWARD GARDNER, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983 (trad. it. *Formae mentis, saggio sulle intelligenze multiple*, Milano, Feltrinelli, 1987).

VANNA GHERARDI, *Progetto Lettura: da attività occasionale a pratica organizzata*, in *Infanzia*, VI, nov-dic 2015, Parma, Spaggiari Edizioni, 2015.

DANIEL GOLEMAN, *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995 (trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Bur Rizzoli, 1996).

JOHN GOTTMAN, JOAN DECLAIRE, *Intelligenza emotiva per un figlio. Una guida per i genitori*, Bur Parenting, 2015.

JONATHAN GOTTSCHALL, *The Storytelling Animal. How Stories Make Us Human*, 2012 (trad. it. di Giuliana Olivero, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, 2014).

STEPHEN JAY GOULD, *Ontogeny and phylogeny*. Harvard University Press, 1977.

LAMBERTO MAFFEI, *Elogio della lentezza*, Bologna, Il Mulino, 2014.

JOHN MAYER, PETER SALOVEY, *What is emotional intelligence?* In P. Salovey, D. Sluyter (a cura di), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, Basic Books, 1997.

KEITH OATLEY, *The Mind's Flight Simulator*, in *Psychologist*, 21, pp. 1030-32, 2008.

DANIEL PENNAC, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992 (trad. it. di Y. Mélaouah, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1993).

STEVEN PINKER, *How the Mind Works*, New York, Norton, 1997 (trad. it., *Come funziona la mente*, Milano, Mondadori, 2002).

GIACOMO RIZZOLATTI, CORRADO SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina Raffaello, 2006.

PETER SALOVEY, JOHN MAYER, “*Emotional Intelligence*”, in *Imagination, Cognition and Personality*; 9(3), pp. 185-211, 1990.

MICHELLE SCALISE SUGIYAMA, *Reverse – Engineering Narrative. Evidence of Special Design*, in *The Literary Animal Evolution and the nature of narrative* (a cura di Gottschall e Wilson); pp. 177-96, 2005.

DANIEL SIEGEL, *Mappe per la mente. Guida alla neurobiologia interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, 2014.

Il progetto educativo di Janusz Korczak: un'educazione alla resilienza

di Gemma Errico

Introduzione

Il termine *resilienza* deriva dal latino *resilire*, iterativo di *salire*, che rimanda a "saltare, rimbalzare, zampillare, ritornare di colpo, ripercuotersi, ritirarsi, restringersi". Nel corso dei secoli, l'aggettivo *resiliens* ha indicato sia il rimbalzare di un oggetto, sia la caratteristica di un corpo di assorbire l'energia di un urto contraendosi e riassumendo la forma originaria. In tempi recenti, la parola *resilienza* ha iniziato ad affermarsi in svariati ambiti di studio, con accezioni leggermente differenti. In fisica, indica la capacità di un materiale di assorbire energia ammortizzando l'urto se sottoposto a deformazione elastica. In ecologia, designa la velocità con cui un sistema ecologico, sottoposto a una perturbazione, ritorna al suo stato iniziale. In biologia, *resilienza* rimanda alla capacità di autoripararsi dopo un danno. Nella tecnologia dei materiali, con tale termine si indica la resistenza a

rottura dinamica e la capacità di un materiale di ritornare alla sua forma originale.

Il concetto di ritorno alla forma originaria venne utilizzato in senso figurato negli anni Ottanta da A. Solnit ed E. Werner, designando con il termine *resilienza* la capacità di una persona ferita, che ha subito un trauma – di cui conserva la traccia nella memoria – di riprendersi, di uscirne fortificata, di ritornare alla vita. In psicologia e, in generale, nell'ambito delle scienze sociali, si definisce *resilienza*: la capacità di adattamento e flessibilità; la capacità di recuperare l'equilibrio psicologico, di riorganizzare positivamente la propria vita in seguito a eventi traumatici. La resilienza è «l'arte di adattarsi a situazioni avverse (...) e di sviluppare capacità collegate sia a risorse interne (intrapsichiche), sia esterne (ambientali, sociali, affettive), che permettono una buona costruzione psichica e un buon inserimento sociale»¹.

Le varie definizioni sopra esposte pongono l'accento su quello che è il carattere essenziale della resilienza: la capacità di "autoripararsi", di riprendersi, di ricostruire la propria vita in seguito a cambiamenti dolorosi. Nel campo sociale, la resilienza si può tradurre sostanzialmente nella capacità dell'uomo di affrontare

¹ E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2012, p. 45

e superare le avversità della vita, uscendone trasformato, resistendo agli urti, andando avanti e preservando la sua "abilità adattiva", ovvero la capacità di adattarsi a nuove circostanze anche estreme. In questa prospettiva, può essere descritta come «la capacità di un sistema, di un'impresa o di una persona di conservare la propria integrità e il proprio scopo fondamentale di fronte a una drastica modificazione delle circostanze»².

Il concetto di resilienza rievoca quella "forza d'animo" che Platone chiama «*thymos*» (animo, coraggio), quella «forza irresistibile e invincibile» che rende «ogni anima (...) impavida e imbattibile di fronte a ogni avversità³». Tale termine arcaico – che in Omero indica «ciò che provoca le emozioni e costituisce un principio di movimento e di azione»⁴ – viene utilizzato da Platone per designare «il principio collerico reattivo, che si manifesta nell'indignazione e nel desiderio di vendetta, dunque l'aggressività, il furore bellico, ma anche la capacità di resistenza rispetto a piaceri e dolori»⁵. Tali aspetti, nel IV libro della *Repubblica*, costituiscono l'anima irascibile, emotiva, la cui virtù specifica è il coraggio. La parte irascibile dell'anima, designata nella *Repubblica* ora con *thymos*

² A. Zolli, *Resilienza. La scienza di adattarsi ai cambiamenti*, Milano, Rizzoli, 2014, p. 15.

³ Platone, *Repubblica*, 375b-b2.

⁴ Platone, *La Repubblica*, tr. it., Roma-Bari, Editori Laterza, 2003, p. 729.

⁵ *Ibidem*.

(375b), ora con *thymoeides* (440e3, 441a2, 442c1), rappresenta il principio «animoso», intermedio tra l'elemento «razionale» (*logistikon*) e l'elemento «appetitivo» (*epithymetikon*)⁶.

Tuttavia, la resilienza non rimanda soltanto alla "forza d'animo"; essa definisce la capacità – quale risorsa latente in grado di trasformarsi in processo attivo – di superare le avversità, non solo di resistervi; la capacità di svilupparsi in maniera positiva, imparando a vivere, acquisendo una lezione di vita dall'esperienza dolorosa, conservando la propria integrità, fuoriuscendo dall'evento negativo con una forza rinnovata, in una parola, rinascendo. Tutto ciò, però, non soltanto grazie alle proprie risorse personali, alle forze interne, ma anche e soprattutto grazie ad aiuti specifici e necessari, grazie a fattori di sostegno indispensabili in vista della costruzione della resilienza.

La possibilità di sviluppare resilienza, ovvero di divenire resilienti, dipende non soltanto dal patrimonio genetico, ma anche dalle circostanze in cui la persona si trova, dall'ambiente socio-culturale e scolastico, dalla possibilità di incontrare persone – che B.

⁶ Questi tre centri motivazionali possono entrare in conflitto oppure allearsi: «nell'anima esistono non tre, ma due aspetti, il razionale e l'appetitivo? Oppure, come nello stato (...) anche nell'anima questo terzo elemento è l'animoso? E non aiuta esso naturalmente la ragione, a meno che non lo guasti una cattiva educazione?» (*Repubblica*, 440e9- 441a3).

Cyrułnik (2003) chiama *tutori di resilienza* – in grado di creare una relazione di fiducia, nonché dai differenti legami di attaccamento che il soggetto ha sperimentato; infatti, a facilitare il processo di ripresa di fronte a una situazione critica è un buon attaccamento primario con le figure di riferimento. La resilienza non è, dunque, data e acquisita una volta per tutte, non è solo una capacità connaturata all'essere umano; essa è l'esito di un percorso di crescita, è l'effetto di un'interazione, nel tempo, tra l'individuo e l'ambiente scolastico, sociale e familiare. Si tratta di un processo diacronico e sincronico in cui le forze biologiche dello sviluppo interagiscono con l'ambiente in cui è immerso il soggetto.

Come osserva Zolli (2014), poiché la resilienza non si radica soltanto nel nostro carattere, nelle esperienze che conduciamo, ma anche nelle nostre abitudini mentali, essa è suscettibile di rafforzamento e perfezione. Ne deriva che si può aiutare ciascuna persona a divenire un essere resiliente; si può cioè educare alla resilienza, contribuendo a far sviluppare nel soggetto gli elementi costitutivi della stessa resilienza, le sue determinanti: indipendenza, introspezione, capacità di interazione, iniziativa, creatività, autonomia. Rendere una persona resiliente vuol dire sostanzialmente rafforzare la sua capacità di gestire le difficoltà, di far fronte ai cambiamenti improvvisi e alle sfide di ogni giorno, di relazionarsi in maniera efficace con gli altri, di reagire

positivamente a eventi traumatici; vuol dire rafforzare la sua capacità di ripresa, di recupero dell'armonia, coltivando la prepotente tensione di vita racchiusa in ciascun individuo.

Tra i fattori di sviluppo della resilienza spiccano la relazione di fiducia e la cooperazione, aspetti essenziali, peraltro, per la sopravvivenza stessa dell'essere, per la salvaguardia del proprio equilibrio. Sono le relazioni, i legami di gruppo, le zone di connettività e collaborazione a contribuire al rafforzamento della resilienza. I tentativi di fortificare quest'ultima vanno, pertanto, integrati nella rete di relazioni regolanti la vita quotidiana, poiché il cambiamento positivo, la ripresa, la rinascita, prevedono la capacità «*di essere in relazione con l'altro, per riconoscere e riconoscersi, scoprire e scoprirsi, sognare, immaginare, creare insieme*»⁷.

In ambito scolastico, ciò si traduce nella promozione di attività basate sulla cooperazione, sull'aiuto e sul rispetto reciproco; nella promozione di lavori e di progetti concreti che favoriscono l'assunzione di responsabilità e l'iniziativa personale. Insieme con l'autonomia e la creatività, l'iniziativa personale figura, lo abbiamo visto, tra le determinanti della resilienza. Per sviluppare tali fattori,

⁷ E. Malaguti, *op. cit.*, p. 18.

è indispensabile stimolare la libera espressione, che offre al bambino la possibilità di: raccontare e raccontarsi; di controllare e gestire le proprie emozioni, condividendole e diventandone consapevole; di preservare e accrescere le proprie potenzialità; di raggiungere un elevato grado di autostima e autonomia. Una scuola di questo tipo, protesa verso la fioritura della resilienza, ha il carattere di una comunità educante.

A contribuire allo sviluppo e alla protezione della resilienza non sono, dunque, soltanto le caratteristiche costituzionali della personalità e la presenza di una relazione affettiva con una figura di riferimento e, quindi, di un modello da seguire, ma è soprattutto la possibilità di vivere in un contesto educativo positivo, nell'ambito del quale sperimentare l'assunzione di responsabilità e compiere esperienze in grado di aumentare l'autostima. Data la diversità di ciascun individuo, non esiste un'unica soluzione resiliente sicura e valida per tutti, in ogni circostanza. Ogni modalità di rafforzamento della resilienza è radicata in un contesto e vale per determinate persone con specifiche peculiarità. Ognuno, d'altronde, possiede potenzialità rigeneratrici e creative differenti (resilienza personale); ciascun soggetto ha le sue strutture di personalità, le sue modalità di reazione, le sue soglie critiche. Ciascuno va, pertanto, osservato e compreso.

Ed è questo che si è proposto di fare Janusz Korczak, instancabile difensore dei diritti dell'infanzia, scrittore, medico ed educatore ebreo-polacco. La sua proposta educativa – fondata sul dialogo, sul rispetto dell'altro, sulla promozione della libera espressione e dell'agire cooperativo – costituisce senz'altro una forma di educazione alla resilienza. Egli, ritenendo la vita una lotta perenne volta alla trasformazione migliorativa di sé e del presente, cercava di infondere nei suoi ragazzi la speranza di uscire vittoriosi e fortificati da questa lotta, la speranza in un futuro migliore insegnando loro ad affrontare le situazioni critiche e a superarle, trasformando le esperienze dolorose in occasioni di crescita, in apprendimento, ovvero in acquisizioni utili ad affrontare in maniera costruttiva la vita. Educazione alla resilienza, dunque, ma anche alla speranza, che, in quanto apertura al futuro, in quanto spinta verso il superamento del già dato, risulta essere una dimensione intimamente connessa alla resilienza e all'educazione stessa, ancoraggio al presente e tensione verso il futuro.

Lo sguardo dell'educatore polacco è perennemente proteso verso il futuro; lo è stato anche nel drammatico periodo trascorso nel ghetto di Varsavia con i suoi ragazzi, ai quali – in pieno terrore nazista – ha cercato di far comprendere, attraverso il teatro, la musica, la poesia, ogni aspetto della vita, compresa la morte. Nonostante il peso dell'imminente e tragica fine, ha continuato fino all'ultimo a

stimolare i suoi alunni, coinvolgendoli in svariati progetti e riuscendo a mantenere in vita il loro giornale scolastico. Nell'agosto del 1942, prima di salire sul treno diretto al campo di sterminio di Treblinka insieme ai suoi duecento ragazzi (di età compresa tra i sette e i diciotto anni), ordinati e silenziosi, «vincitori colmi dignità»⁸, fa rappresentare loro un lavoro teatrale di Tagore, *La posta*, una seria e profonda riflessione sulla morte di un bambino.

È una bella fatica nascere e imparare a vivere. Mi rimane un compito molto più facile: morire. (...) È l'ultimo anno, o mese, o ora. Vorrei morire lucido e consapevole. Non so cosa direi ai bambini per congedarmi. Desidererei dir loro molte cose: che hanno piena libertà di scegliersi la propria strada⁹.

La poliedrica figura di Janusz Korczak

Nonostante la grande opera non soltanto pedagogica, ma anche umanitaria di Korczak, la sua voce risuona nel nostro Paese ancora con troppo poca forza, continuando a essere, nel panorama degli studi pedagogici italiani, un autore non particolarmente noto. Sebbene alcuni dei suoi scritti più significativi siano stati tradotti e pubblicati dalla casa editrice Luni e sebbene non manchino autorevoli studi che sottolineano il significativo contributo offerto

⁸ G. Limiti, *I diritti del bambino. La figura di Janusz Korczak*, Milano, Proedi Editore, p. 33.

⁹ J. Korczak, *Diario del ghetto*, tr. it., Milano, Luni, 1997, p. 100 (ed. or. 1958).

dal suo pensiero, dalla sua attività e dalla sua stessa vita, la difficoltà di accedere alla lettura diretta delle sue opere e la carenza di traduzioni italiane hanno reso frammentaria e incompleta la conoscenza della sua opera. Nondimeno, l'affermarsi in molti paesi europei e americani del Movimento "Amici di J. Korczak", impegnato in una costante valorizzazione dei diritti del bambino, è una conferma dello spessore del messaggio educativo korczakiano¹⁰.

Janusz Korczak, pseudonimo di Henryk Goldszmit, è cresciuto a Varsavia, in un ambiente familiare colto e agiato. La sua origine ebraica, mai rivelatagli da suo padre – desideroso di farlo sentire polacco e mai straniero – fu appresa da Henryk, in maniera traumatica, a sei anni, quando il figlio del portiere gli vietò di seppellire il suo canarino con una croce. Questa drammatica esperienza condizionò l'intera sua esistenza, divenendo «il segno di una ingiustizia di fondo che lo coinvolgeva nella lotta per superarla»¹¹.

"Non puoi, non ne hai diritto, la croce è per i cristiani; e tu e il tuo canarino siete ebrei. Gli ebrei hanno ucciso Gesù. Io andrò in paradiso,

¹⁰ Nella divulgazione del pensiero di Korczak in Italia grandi meriti hanno Bruno Bellerate e Giuliana Limiti, quest'ultima Presidente dell'Associazione Internazionale Janusz Korczak.

¹¹ G. Limiti, I diritti dei bambini. La figura di Janusz Korczak, op. cit., p. 17.

io sono polacco. Tu sei ebreo; andrai all'inferno", sentenza il figlio del portiere. "Anche se sarò buono?", domanda piangendo Henryk. "All'inferno... a meno che non mi porti ogni giorno un pezzo di zucchero candito", risponde imperterrito il ragazzo. "In questo caso non andrò all'inferno?", replica Henryk. "No, potrai abitare in una stanza profondamente buia"- "E al paradiso?", domanda Henryk. "Questo mai; tu sei ebreo", questa la sentenza finale¹².

Il clima familiare ha giocato, senza alcun dubbio, un ruolo considerevole nella formazione della personalità di Korczak, soprattutto per quanto riguarda la sua notevole sensibilità per i problemi sociali. Suo nonno e suo padre erano, infatti, molto attivi all'interno dei circoli ebreo-polacchi progressisti. La sua indole riservata e riflessiva trova alimento nelle letture solitarie, in un dialogo continuo con se stesso, nonché nella scrittura. Nel 1891, ovvero all'età di tredici anni, ha già un suo giornale; la sua prima pubblicazione è un testo umoristico *Il nodo gordiano*, firmato con lo pseudonimo Hen.

Korczak, convinto che solo l'effettivo riconoscimento dei diritti del bambino permetta lo sviluppo dell'educazione e dell'umanità, dedica la propria vita alla difesa di tali diritti, in particolare alla difesa del diritto dei fanciulli «a essere considerati non come oggetti, né come semplici adulti del futuro, ma come esseri umani

¹² Ibidem.

nella loro dimensione superiore e centrale»¹³. Il forte desiderio di migliorare la realtà che lo circonda, di operare per un mondo migliore, più giusto e più bello, l'attenzione prestata con accentuata sensibilità ai problemi sociali, lo spingerà verso la scelta della medicina, ovvero del ruolo professionale al servizio degli altri. Reagendo contro tutte le manifestazioni dell'ingiustizia e dell'ineguaglianza, si propone di porre fine a fenomeni quali la povertà e lo sfruttamento, consacrando tutte le sue energie all'attività sociale e lottando attraverso i suoi scritti per la dignità dell'essere umano e il suo diritto al pieno sviluppo. Laureatosi in medicina e specializzatosi in pediatria, per sette anni esercita a Varsavia la professione medica con notevole successo, dedicandosi parallelamente anche all'attività giornalistica e a quella di scrittore. Se da un lato si impegna a condannare i numerosi mali della società, dall'altro utilizza le sue conoscenze mediche al fine di trovare delle soluzioni in ambito sanitario. Ben presto si accorge che benessere, crescita e stato di salute rappresentano per il

¹³ *Ivi*, p. 32. Sul tema dei diritti del bambino Korczak si è dimostrato particolarmente profondo e in grande anticipo rispetto alla società del suo tempo. Lo dimostra anche la sua opera *Il diritto del bambino al rispetto* (1929) interamente dedicata a questo argomento. Sebbene sia incerta la sua diretta partecipazione alla promozione del primo documento internazionale in tema di Diritti dell'Infanzia adottato dalla Lega delle Nazioni nel 1924 (Dichiarazione di Ginevra), «è indubbia l'influenza che il suo messaggio pedagogico ebbe negli anni successivi e di cui il governo polacco si fece promotore presso l'Organizzazione delle Nazioni Unite» (G. Limiti, *op. cit.*, p. 26).

bambino un'unica realtà inscindibile e giunge a considerare limitante doversi occupare soltanto di medicina.

Lentamente matura l'idea, oggi attualissima, che per aiutare i bambini a crescere occorre considerarli nella loro globalità e integrità, unificando i saperi della medicina, della psicologia, della pedagogia, della sociologia, ma anche della storia, della poesia, della religione, ecc. Con il passare del tempo dedicherà sempre più tempo e attenzione alla teoria e alla pratica pedagogica, rendendosi conto che la medicina può prevenire e guarire, ma non può migliorare le persone, quindi la società. Leggerà con vivo interesse Pestalozzi, Dewey, Decroly, la Montessori, Froebel, Tolstoj e, a partire dagli inizi del Novecento, si impegnerà nel tentativo di spiegare e dimostrare agli adulti la necessità di garantire a tutti i bambini, in termini di diritti, le migliori condizioni di cura, affetto e integrazione, al fine di consentire loro la pienezza della propria esistenza attuale, sottolineando che la difesa dei diritti del bambino – tra cui il primo è quello del rispetto – impone all'educazione il riconoscimento e la valorizzazione dei caratteri peculiari di ogni singola personalità infantile.

Quale concezione pedagogica?

Korczak parte dal principio che l'individuo non vive secondo ciò che sarà, ma secondo ciò che è; egli rivaluta l'esistenza del

bambino, considerandolo come un «abitante, un cittadino, un uomo». Le sue gioie, le sue pene, i suoi sentimenti sono concreti: il bambino osserva, gioisce, si inquieta; perciò bisogna prendere sul serio ogni istante della sua vita. Studiare il fanciullo significa porsi di fronte a lui assumendo un atteggiamento fatto anzitutto di accettazione e di rispetto. È questo il nucleo centrale della pedagogia korczakiana: educare al rispetto dell'individualità di ciascuno, nell'ambito di una comunità democratica fondata sulla cooperazione.

L'ideale di cittadinanza democratica di Korczak si concretizza nella radicale svolta da lui operata nell'ambito della pedagogia tutelare: egli trasformerà gli orfanotrofi tradizionali nelle moderne "Case dei bambini", concepite come istituti educativi che organizzano e hanno cura del completo sviluppo umano dei loro ospiti, in un clima stimolante e positivo. All'interno dei due orfanotrofi da lui diretti per trent'anni (dal 1912 al 1942), «Nasz Dom» (La nostra casa), di cultura cattolica, e «Dom Sierot» (Casa degli orfani), orfanotrofio ebraico, si svilupperanno relazioni egalarie fondate sulla responsabilizzazione e sull'autogoverno. Secondo l'educatore polacco, bisogna trattare i bambini come esseri capaci di comprendere la necessità di rispettare dei limiti, di sottomettersi alla legge, di accettare e rispettare le regole in vista di un fine comune. A suo avviso, è bene sostituire la costrizione con

l'adattamento spontaneo e cosciente alle abitudini, alle forme e alle esigenze della vita collettiva. A tal fine, l'azione educativa deve essere diretta dai principi dell'autogestione e dell'autogoverno: adulti e bambini devono stabilire di comune accordo le regole reggenti la vita scolastica e vigilare insieme sulla loro effettiva applicazione. L'autogoverno, l'autogestione e la cooperazione rappresentano delle pratiche educative indispensabili per la realizzazione di una scuola-comunità, nell'ambito della quale il bambino viene messo in condizione di interiorizzare le norme e di sviluppare la sua personalità mediando le esigenze personali con quelle del gruppo.

A regolare le due strutture, infatti, sono dei dispositivi pedagogici autogestionari e democratici ideati dallo stesso Korczak. Si tratta di geniali intuizioni didattiche che permettono di educare il bambino all'autogestione della democrazia, al governo responsabile di sé e alla convivenza civile con gli altri. L'unico dispositivo riservato agli adulti è il "Consiglio Pedagogico", formato da un'équipe di adulti atta a sorvegliare e a controllare il progetto pedagogico degli orfanotrofi, senza perdere di vista gli obiettivi fondamentali: autonomia del bambino, partecipazione alla vita, sviluppo del senso di responsabilità.

Ritenendo che il bambino abbia diritto di veder trattati i suoi problemi con serietà ed equità, l'educatore polacco istituisce "Il

Tribunale dei bambini", chiamato anche "Tribunale dei pari", posto a salvaguardia del diritto e dell'ordine. I giudici «erano eletti a sorte tra coloro che nel corso della settimana non avevano avuto ragione di litigio. Il segretario del tribunale è un educatore chiamato non a giudicare, ma a fungere da cancelliere delle deposizioni e degli interrogatori. (...) I bambini potevano portare davanti al Tribunale tutti, con accuse rivolte verso i coetanei, gli educatori, gli adulti e pure contro ignoti»¹⁴. Questo dispositivo, istituito come «luogo di discussione, di consiglio, di decisione, di disincantamento della collera»¹⁵, ha autoregolato la disciplina di entrambi gli orfanotrofi per trent'anni.

Gli adulti hanno i loro tribunali. Ma noi? Quando troviamo qualcuno che supera veramente ogni limite, la nostra sola possibilità è andare a lamentarsi con un adulto. Eppure, è una soluzione che non ci piace per niente¹⁶.

Korczak mise a punto un vero e proprio *Codice*, che doveva essere molto semplice e comprensibile per permettere ai bambini di dieci anni di assimilarlo facilmente e, al contempo, sufficientemente delicato nelle sue sentenze al fine di pronunciarsi senza condannare, di sanzionare senza respingere, al fine di permettere a

¹⁴ G. Limiti, I diritti dei bambini. La figura di Janusz Korczak, op. cit, p. 20.

¹⁵ *Ivi*, p. 19.

¹⁶ J. Korczak, *Quando ridiventerò bambino*, tr. it., Milano, Luni, 1995, p. 132 (ed. or. 1925).

tutti di cambiare. Grazie al *Codice*, il Tribunale dei bambini poteva non soltanto rendere giustizia ai bambini, ma anche permettere loro di essere di volta in volta giudici e vittime.

Associato al Tribunale dei pari, dispositivo esemplare sia sul piano dell'autoeducazione sia su quello dell'educazione alla cittadinanza, è il "Consiglio giuridico", composto da un educatore e da due giudici bambini, nonché dai loro supplenti, eletti per tre mesi a scrutinio segreto. Il Tribunale gli sottoponeva le questioni che richiedevano un'analisi approfondita e quei casi che mostravano la necessità di elaborare una nuova legge, rivelando un difetto nell'organizzazione. Il "Parlamento dei Bambini", invece, composto di 20 deputati eletti tra i bambini onesti, approvava o respingeva le leggi emesse dal Consiglio del Tribunale e regolava il calendario scolastico.

Tra le invenzioni pedagogiche korczakiane volte a rendere più facile la comunicazione con gli ospiti degli Istituti e a preservare il loro diritto di esigere e di reclamare, figurano la "Bacheca", su cui i bambini potevano affiggere i propri pensieri, le proprie richieste e le proprie lamentele, e la "Cassetta delle lettere".

Guai a quell'educatore che soffoca qualsiasi desiderio o richiesta. Poiché è grazie a queste che si arriva a conoscere la maggior parte dei segreti dell'animo infantile¹⁷.

Secondo Korczak, gli «educatori non sono in grado di comunicare con i bambini attraverso la scrittura e questo è un grave errore»¹⁸; a suo giudizio, se gli insegnanti non spingono gli alunni a esprimersi attraverso la scrittura, a segnare sulla carta i propri pensieri, è semplicemente perché spesso non è facile comprendere la scrittura infantile.

«E quali lettere sono importanti?» Chiese Matt.

«Le lettere inviate dai Re, per esempio»

«E quali lettere sono meno importanti?»

«Molti bambini scrivono a Vostra Altezza. Ogni volta che hanno un'idea scrivono una lettera. E alcuni di loro scrivono così male che non si riesce a comprendere quel che scrivono»

«Ok! Se per voi è troppo difficile leggere le lettere dei bambini, lo farò io. Sono anch'io un bambino!»¹⁹.

Korczak, fermamente convinto dell'utilità di questo primo livello di comunicazione e di scambio, nonché dell'importanza della comunicazione scritta con i bambini, ritiene «che le lettere non ostacolano, ma rendano più facile la comunicazione orale con i

¹⁷ J. Korczak, *Come amare il bambino*, tr. it., Milano, Luni, 2005, p. 205 (ed. or. 1919).

¹⁸ *Ivi*, p. 294.

¹⁹ J. Korczak, *King Matt the first*, en. tr., London, Vintage, 2005, p. 153 (ed. or. 1923).

bambini»²⁰. La "Bacheca" e la "Cassetta delle lettere" mirano a insegnare a motivare ogni decisione o richiesta e a instaurare un rapporto diretto, personale e confidenziale attraverso la scrittura, insegnando ad attendere una risposta, anziché pretenderla subito.

Un altro efficace strumento educativo korczakiano è il "giornale dell'istituto", la cui lettura veniva effettuata ad alta voce, una volta a settimana, nella riunione generale del sabato mattina.

Senza giornale è il disordine, i bambini non vengono seguiti, il personale gira a vuoto, tutto si fa a caso e arbitrariamente, senza tenere conto delle tradizioni, senza rispetto dei ricordi, senza una politica coerente per il futuro²¹.

Le "riunioni-dibattito" rappresentavano, invece, dei momenti privilegiati di scambio, una sperimentazione di autentica comunicazione tra l'educatore e il bambino, le cui considerazioni venivano ascoltate attentamente. Si tratta di uno strumento in grado di animare la coscienza collettiva della comunità e rafforzare il senso di comune responsabilità.

Il bambino non pensa meno né meno bene dell'adulto: pensa in modo diverso. Il nostro modo di pensare è fatto di immagini sbiadite e di sentimenti polverosi. Il bambino, invece, pensa con i suoi sentimenti, non con il suo intelletto. Questo non ci aiuta a comunicare con lui, e probabilmente non c'è arte più difficile che quella di parlare ai

²⁰ *Ivi*, pp. 295, 296.

²¹ J. Korczak, *Come amare il bambino*, op. cit., p. 308.

bambini. Per lungo tempo ho creduto che ai bambini bisognasse parlare in maniera facile, comprensibile, convincente. Oggi penso in maniera diversa: che dobbiamo parlare brevemente col cuore e senza star tanto a scegliere parole ed espressioni, francamente²².

Dall'analisi dei dispositivi creati da Korczak e delle loro finalità emerge l'intento di promuovere le condizioni affinché ciascuno realizzi se stesso e divenga autonomo. Secondo il programma pedagogico korczakiano, bisogna rispondere ai bisogni fondamentali del fanciullo, assecondare i suoi ritmi di sviluppo e il suo anelito di libertà; occorre comprendere pienamente i bambini, entrare nel loro mondo e più di tutto rispettarli e amarli, ponendosi nella dimensione dell'ascolto, decifrando le loro sensazioni e favorendo la trasformazione delle loro emozioni in pensieri.

Fin dagli inizi della sua attività pedagogica, l'educatore polacco riconosce e difende il diritto del bambino alla libera espressione. Egli valorizzerà l'immaginazione e il linguaggio dei bambini, sostenendo l'importanza della scrittura e dell'incitamento a essa da parte degli insegnanti. Il principale strumento di libera espressione da lui adottato è il settimanale *La Piccola Rivista* – interamente redatto e realizzato da bambini e adolescenti – che racconta tutto quel che costituisce la trama della vita dei ragazzi.

²² *Ivi*, pp. 306-07.

So cosa mancherebbe al mio sapere se i bambini non mi avessero raccontato cosa hanno visto, sentito e pensato, e cosa ricordano²³.

Attraverso il giornale, attribuendo valore ai pensieri e alle opinioni dei giovani, Korczak si è proposto di far nascere nei suoi ragazzi lo spirito critico, di diffondere tra loro il sentimento della tolleranza e di iniziarli alla democrazia. Si tratta di uno strumento di liberazione del pensiero infantile e di affermazione dei ragazzi, i quali vengono spronati a raccontare le loro storie, le loro paure e, infine, a dividerle. Inoltre, il giornale scolastico insegna a compiere con coscienza, responsabilità e onestà un dovere non imposto, ma liberamente scelto; insegna a pianificare un lavoro fondato su uno sforzo comune teso a un fine comune. La partecipazione attiva al lavoro di redazione e di stampa, che è un lavoro eminentemente cooperativo in cui ognuno occupa il proprio posto e svolge la propria specifica mansione, contribuisce a creare dei rapporti solidi e autentici di amicizia, basati sul rispetto e l'aiuto reciproci.

La vita cooperativa

Trasmettere il rispetto del lavoro e farne comprendere la necessità sono degli aspetti importanti del programma educativo applicato da Korczak. Nelle sue due comunità, la cooperazione tra i ragazzi

²³ J. Korczak, *I bambini della Bibbia*, tr. it., Roma, Carocci, 1987, p. 78 (ed. or. 1937).

risulta indispensabile non soltanto per lo svolgimento delle attività scolastiche, ma anche per lo svolgimento delle attività domestiche, per la gestione e la cura degli spazi condivisi. Il lavoro collettivo è una presenza costante e necessaria. Affinché la partecipazione di tutti alle varie attività sia proficua, ciascuno deve svolgere dei compiti ben precisi. Il lavoro non deve essere, però, assolutamente avvertito come un obbligo, bensì come un premio.

Korczak si aspetta che i bambini compiano il proprio lavoro onestamente e che imparino a rispettare quello degli altri. A suo avviso, in questo modo, il bambino acquista fiducia nelle proprie capacità, impara a misurare i suoi sforzi, a lavorare in gruppo e a superare se stesso, giungendo a sentirsi utile e attivo. È vero che ogni attività collettiva richiede una collaborazione armoniosa difficile da realizzare e che il bambino incontra difficoltà inaspettate, ma è anche vero che egli potrà vivere nuove emozioni lavorando insieme ai suoi compagni; è altresì vero che quando il lavoro è ben fatto, si avverte l'esigenza di svolgere ulteriori attività per conseguire ulteriori successi. I fanciulli, del resto, odiano le imposizioni, ma odiano anche essere messi da parte, sentirsi dire che un certo tipo di lavoro non è adatto a loro; essi amano, invece, essere investiti di grandi responsabilità: in questo modo hanno la possibilità di mettersi alla prova.

L'organizzazione delle attività lavorative e ricreative negli Istituti korczakiani

I servizi

Riguardavano tutti i compiti permanenti e le collaborazioni volontarie. Giacché il numero dei compiti era più del doppio del numero dei bambini, alcuni compiti dovevano essere svolti da più di un bambino alla volta. Il regolamento prevedeva che i tempi e le unità di lavoro fossero di una mezz'ora al giorno; ciascun bambino sceglieva i servizi da svolgere. La definizione di "unità di lavoro" permetteva di uscire dalla sfera dell'indeterminatezza, degli elogi affrettati o dei rimproveri ingiustificati, per sfociare nell'esame della realtà così com'era.

La tabella dei turni

La ripartizione dei compiti non era assolutamente fatta alla leggera, dato il rischio di trasformazione dei servizi in un vero tormento per i bambini, ma era realizzata sulla base della conoscenza della tipologia del lavoro e dei bambini a cui veniva affidata una specifica attività.

I servizi cambiano tutti i mesi e la lista dei responsabili rimane sempre affissa su una bacheca ben visibile. Sono gli stessi bambini che offrono le loro candidature formulando le loro domande per iscritto. (...) Ogni

settore di lavoro è affidato a un sorvegliante (bambino o no). Il problema è non soltanto controllare ma anche insegnare e aiutare²⁴.

Il sostegno scolastico

Si tratta di un sistema molto complesso in cui i più grandi giocavano un ruolo molto importante, in quanto dovevano seguire e aiutare i bambini più piccoli nelle attività di studio. Inoltre, ai ragazzi che lasciavano l'istituto e agli studenti esterni veniva offerta la possibilità di rimanere nell'orfanotrofio in cambio di alcune ore di assistenza ai bambini. Si poteva diventare monitore-sorvegliante a dieci anni e membro del personale a quattordici o quindici anni.

Il tutorato

Serviva ad accogliere i nuovi arrivati durante i loro primi tre mesi. Il tutore doveva tenere un "giornale di riabilitazione", in cui poter annotare le sue osservazioni e doveva leggerlo a voce alta in riunione una volta a settimana.

Sanzioni e riconoscimenti

Le negligenze e le dimenticanze accidentali venivano registrate dall'educatore sulla lista delle "piccole infrazioni". Quelle croniche

²⁴ J. Korczak, *Come amare il bambino*, op. cit., pp. 291-294.

erano registrate, invece, sulla lista delle vicende giudiziarie del bambino.

I divertimenti e i lavori manuali

Erano numerose le possibilità di svago offerte ai bambini ed era riservato un posto molto importante alle attività culturali e artistiche.

Il gioco

Il nostro educatore, scorgendo nel gioco una forma di espressione attraverso la quale l'Io del bambino si manifesta, si palesa nella sua autenticità, promuove assiduamente attività artistiche e ludiche, al fine di «educare l'armonia delle loro vite» ed «elevare le loro menti»²⁵.

Che cosa sono i tranquilli giochi dei bambini, se non una conversazione, uno scambio di pensieri, un ordito di sogni su un tema eletto, un sogno di potenza drammatizzato. Giocando esprimono punti di vista di essenziale importanza, sviluppano il pensiero fondamentale, come fa l'autore nella trama di un romanzo²⁶.

Il gioco costituisce, a suo giudizio, un momento molto importante del processo di socializzazione del fanciullo, consentendo di apprendere la maggior parte degli abiti sociali e dei comportamenti

²⁵ G. Limiti, I diritti dei bambini, op. cit., p. 11.

²⁶ J. Korczak, Come amare il bambino, op. cit., p. 106.

necessari per inserirsi da adulti nella società; in particolare, il gruppo ludico, in quanto immagine ridotta della società, diventa un importante elemento di socializzazione. Secondo Korczak, inoltre, il gioco di gruppo costituisce per gli educatori un prezioso strumento di conoscenza: osservando il bambino all'interno di un gruppo ludico si può scoprire cosa questi è in grado di realizzare, qual è il suo modo di agire, che cosa assorbe, che cosa è capace di dare di sé, qual è il suo grado di indipendenza.

Riflessioni conclusive

È il profondo rispetto, più che l'amore assoluto, per il bambino che fa di Korczak uno dei più importanti e originali educatori di tutti i tempi. Egli non accetta l'immagine dell'infanzia come preparazione a una vita futura, perché ogni suo momento è importante in assoluto e non per ciò a cui porterà. Egli ci ha insegnato a comprendere il fanciullo a partire dai suoi punti di riferimento piuttosto che dai nostri; ci ha spiegato che è possibile riconoscere i diritti dei bambini soltanto quando si è capaci di capirli, quando si è capaci di vedere e di sentire come essi vedono e sentono. Per fare questo occorre trovare le chiavi per entrare nel loro mondo; ed egli le aveva trovate. Il suo romanzo *Quando ridiventerò bambino*, nel quale racconta la giornata di un bambino di otto anni attraverso il suo particolare punto di vista, ne è una chiara dimostrazione.

Korczak, la cui originalità consiste nell'aver adattato alla pedagogia un complesso sistema autogestionario, democratico e rispettoso della dignità di ciascuno, ha realizzato la pedagogia del dialogo e dell'ascolto, nel rispetto di quel che il bambino è e nel rispetto di ciò che questi può fare, riconoscendogli fin da subito il diritto di vivere e formarsi in un ambiente sereno e sicuro. Ciò non soltanto nel rapporto quotidiano, ma anche e soprattutto nelle esperienze del "Tribunale", scuola del perdono e della democrazia, e nelle esperienze del "Parlamento", organo basato sul rispetto reciproco.

Il successo del sistema di autogestione adottato nell'ambito dei due orfanotrofi korczakiani, dove, in un'atmosfera di gestione e responsabilità reciproca, i bambini rispettano le opinioni altrui, si interessano alla vita del gruppo e contribuiscono alla soluzione di problemi comuni, prova l'importanza di riconoscere i diritti fondamentali dei bambini: diritto di espressione, diritto di partecipazione attiva, diritto al rispetto.

Quella di Korczak è, senza tema di smentita, un'educazione al riconoscimento e al rispetto dell'altro, alla cura di sé e degli altri; un'educazione alla coltivazione del potere personale e della resilienza. Egli, in un'atmosfera fatta di sentimenti positivi e di gioie intellettuali, ha trasmesso ai suoi ragazzi il coraggio di affrontare e di raccontare le esperienze dolorose, di far emergere la

parte ferita dell'Io, attraverso la pratica della libera espressione e della creazione artistica, stimolando la loro immaginazione, spingendoli a fantasticare realtà diverse. Ravvisando nell'arte un insostituibile sostegno a cui aggrapparsi al fine di ritrovare la forza di vivere, un formidabile strumento in grado di aprire una breccia di serena armonia nella fragile esistenza, ha offerto ai suoi ragazzi la possibilità di svolgere svariate attività artistiche e ricreative, preparando, così, il terreno per la fioritura della sensibilità alla bellezza.

Riferimenti bibliografici

Bellerate, B., *L'impegno educativo di Janusz Korczak*. Scrittore, medico, educatore polacco (1878-1942), *Bari*, Cacucci, 1986.

Cyrulnik, B., *Il coraggio di crescere: gli adolescenti e la ricerca della propria identità*, *Milano*, Frassinelli, 2003.

Korczak, J., *Come amare il bambino*, tr. it., *Milano*, Luni, 2005 (ed. or. 1919).

Korczak, J., *Diario del ghetto*, tr. it., *Milano*, Luni, 1997 (ed. or. 1958).

Korczak, J., *I bambini della Bibbia*, tr. it., *Roma*, Carocci, 1987 (ed. or. 1937).

Korczak, J., *Il diritto del bambino al rispetto*, tr. it., Milano, Luni, 1994 (ed. or. 1929).

Korczak, J., *King Matt the first*, en. tr., London, Vintage, 2005, p. 153 (ed. or. 1923).

Korczak, J., *La gazette scolaire*, tr. fr., Paris, Clemi, 1988 (ed. or. 1921).

Korczak, J., *Quando ridiventerò bambino*, tr. it., Milano, Luni, 1995 (ed. or. 1925).

Limiti, G., *I diritti del bambino. La figura di Janusz Korczak*, Milano, Proedi, 2006.

Limiti, G., *La figura e il messaggio di Janusz Korczak*, Le Monnier, 1980.

Losel, F., *Resilience in Childhood and Adolescence*, in «Children Worldwide», vol. 211, 1994, pp. 8-11.

Malaguti, E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2012.

La creatività musicale come espressione del pensiero divergente

di **Giuseppe Sellari**

L'essere creativi è una delle abilità innate dell'uomo, nel senso che tutti possediamo per natura un istinto al fare. I bambini ad esempio reagiscono in maniera istintiva a tutto ciò che osservano e ascoltano perché hanno esperienza di ciò che i loro sensi gli suggeriscono. Affinché si concentrino con impegno in un'attività, è fondamentale che provino godimento delle loro azioni e che si sentano liberi da qualsiasi vincolo. Solo un'esperienza di questo tipo può accrescere il loro pensiero e preservarli da qualsiasi stereotipo o convenzione che ne limiterebbero (o forse ne ostacolerebbero del tutto) la libertà d'iniziativa. È ciò che accade molto spesso in età adulta dove la routine impedisce, ad esempio, di prefigurare soluzioni alternative ai problemi della vita. Gli psicologi definiscono questo atteggiamento «fissità funzionale» che, insieme all'autocensura e alla frustrazione, rappresenta il maggiore impedimento per lo sviluppo di uno spirito creativo. Le diverse tendenze della psicologia concordano sul fatto che una persona creativa sia quella

in grado di generare idee nuove, appropriate e di alta qualità. Sternberg e Lubart definiscono un prodotto come originale e creativo nel caso sia statisticamente raro, imprevedibile e in grado di provocare sorpresa nello spettatore.

Nonostante il concetto di creatività si presti a varie interpretazioni per le difficoltà di analisi, inquadramento e misurazione delle sue componenti, si è soliti definirla come quella «capacità di produrre idee ed oggetti che siano nuovi, originali, appropriati, ed ai quali viene attribuito un valore, che può essere di natura sociale, spirituale, estetica, scientifica, tecnologica». L'atto creativo possiede una dimensione psicologica, individuale e sociale in quanto molti concordano «sul fatto che ai parametri della novità e dell'originalità sia da accostare il criterio del riconoscimento da parte di esperti o comunque della condivisione intersoggettiva». Qualsiasi prospettiva alternativa di guardare il mondo implica quindi un'accettazione e una condivisione sociale senza la quale sarebbe destinata a non avere un impatto più ampio dal semplice piacere personale. Il problema del riconoscimento pubblico delle soluzioni innovative è però uno degli ostacoli maggiori alla creatività come testimoniano le incomprensioni (o talvolta perfino le persecuzioni) a cui molti grandi ingegni sono stati sottoposti nel corso della storia prima che le loro idee fossero dichiarate legittime o addirittura straordinariamente rivoluzionarie. Si pensi ad esempio

a quanti tra scienziati e artisti furono stroncati o messi persino al bando per il semplice fatto che le loro intuizioni precorrevano i tempi. In campo musicale basterebbe citare l'esperienza di Claude Debussy che con le sue idee anticonformiste tentò di opporsi all'accademismo del Conservatorio di Parigi al fine di emanciparsi dai preconcetti della tradizione classico-romantica. Oppure, in pittura, la vicenda degli 'Impressionisti' che, muovendo contro il sistema dichiaratamente conservatore del Salon (il baluardo della tradizione e dell'accademismo pittorico che dominò il sistema espositivo francese fino al 1880 circa), allestirono la prima delle loro otto mostre nello studio del fotografo Nadar mettendo in pratica nuove tecniche per la creazione delle loro opere.

Secondo l'opinione di alcuni psicologi come Howard Gardner, ciascuna persona può essere creativa in un'area specifica e non in generale perché la creatività non è una sorta di talento globale o un'abilità separata tale da poter essere distribuita su più 'intelligenze'. Un individuo può quindi mostrarsi straordinariamente intuitivo e originale per una determinata area senza necessariamente manifestarlo nelle altre. Essere creativi è uno «stile di vita», una condotta che richiede un comportamento sistematico e una solida esperienza dell'area specifica, una capacità di pensare in modo divergente, una percezione in grado di alimentare il processo creativo e soprattutto una passione (la

‘motivazione intrinseca’) in grado di promuovere l’azione traendone piacere: «parlare di creatività non significa infatti parlare soltanto di una specifica modalità del pensare, ma di un modo peculiare di vedere o sentire le cose, di acquisire e organizzare le conoscenze, di costruire e usare gli archivi della memoria, di gestire motivazioni ed emozioni, di operare secondo meccanismi mentali consci e inconsci, di collocarsi e attingere a gradi diversi di realtà». La disposizione a produrre creativamente richiede un particolare stato mentale che non sempre è attivo, né tantomeno facilmente attivabile anche nei grandi talenti, per cui la ‘motivazione intrinseca’ e la perseveranza nel ricercare le soluzioni originali sono elementi imprescindibili per superare le frustrazioni degli inevitabili insuccessi.

Intorno agli anni Ottanta del secolo scorso, gli studi condotti soprattutto negli Stati Uniti sul pensiero e sulla personalità creativa si estesero anche in Europa con il contributo del cognitivismo e della psicologia genetica della ‘Scuola di Ginevra’. Prese sempre più piede una corrente di pensiero secondo la quale la creatività è una facoltà umana complessa in cui intervengono numerosi fattori sia personali e sia ambientali che, in qualche modo, caratterizzano i tratti generali delle persone solitamente considerate creative:

- a) autodisciplina nel lavoro;
- b) capacità di ritardare la gratificazione;

- c) disponibilità ad assumersi rischi;
- d) tenacia nel fronteggiare stati di frustrazione e ansia;
- e) indipendenza di giudizio e anticonformismo;
- f) tolleranza per l'ambiguità;
- g) tolleranza per la contraddizione;
- h) tolleranza per l'irrealtà;
- i) autonomia sviluppata in grado elevato;
- j) l) ruolo sessuale non stereotipato; motivazione a carattere prevalentemente intrinseco.

Da un punto di vista psicodinamico il concetto di creatività è stato ben descritto da Winnicott secondo il quale il vivere in modo creativo, come il gioco e l' 'essere', prende origine dal rapporto primario madre-bambino. La possibilità di 'essere', che appartiene al vero sé dell'individuo, rivive nell'esperienza iniziale di un ambiente che contiene e da cui può emergere la capacità di 'vivere in modo creativo' e di 'giocare':

Per essere creativa una persona deve esistere e avere il senso di esistere, non in maniera consapevole, ma come base di partenza per agire. La creatività è allora il fare che emerge dall'essere. Essa indica che colui che è, è vitale. L'impulso può essere silente, ma quando la parola "fare" diventa appropriata, già è presente la creatività. La creatività, allora, consiste nel conservare nel corso

della vita qualcosa che appartiene all'infanzia: la capacità di creare il mondo» .

È sulla base di avere creato il mondo che si costruisce ogni altra cosa significativa: «vivendo in modo creativo tutti ci rendiamo conto del fatto che ogni cosa che facciamo rafforza la sensazione di essere vivi, di essere noi stessi».

Secondo Winnicott, la comunicazione ha inizio con la trasmissione reciproca di stati d'animo tra madre e bambino ancor prima della nascita. I sentimenti della madre verso di lui vengono infatti colti sin dall'utero sul piano immaginativo e successivamente nel suo 'essere' a partire dall'infanzia. Nella teoria della comunicazione da lui elaborata, è basilare il concetto paradossale di un sé non comunicabile e isolato che non solo non comunica, ma non deve mai essere in comunicazione; per cui ogni individuo è a sé stante e, di conseguenza, deve essere rispettato il diritto di non comunicare. L'allargamento e l'elaborazione dei temi relativi al rapporto più significativo per ogni persona, l'inizio della vita, si sviluppa nella tematica della comunicazione del sé individuale e della necessità di un sé privato e recondito. Il processo immaginativo nidifica in questo sé segreto che non solo ha il diritto di non comunicare ma, fondamentalmente, «non deve mai essere in comunicazione o essere influenzato dalla realtà esterna».

Come sottolineato da Prieto, Lopez e Ferrandiz , gli studi sulla creatività riconoscono inoltre l'importanza delle variabili personali, quali le competenze, gli interessi, le attitudini, la motivazione, l'intelligenza, le conoscenze, le abilità, le abitudini, le opinioni, i valori e gli stili cognitivi, ma insistono anche nel considerare la creatività come il prodotto degli effetti combinati di queste caratteristiche individuali con fattori sociali, culturali e ambientali.

Uno degli elementi implicati nelle attività creative è il corpo in movimento. Tendenze artistiche come quelle dell' 'Informale', che si affermarono in Europa, Stati Uniti e Giappone verso la metà del Novecento, posero l'atto creativo in relazione all'istinto dell'azione. Tale esperienza sviluppò nella pittura una concezione della 'forma' dinamica, in movimento e non statica come quella della tradizione astratta. Un'arte prodotta dalla pulsione interna espressa dal gesto o da una sequenza di gesti dell'artista che può essere paragonabile al concetto di improvvisazione formulato dalla musica jazz come esperienza unica e irripetibile che il musicista vive per mezzo del suono. In ambito musicale infatti, l'esplorazione sonora è una pratica per mettere in gioco le proprie intuizioni facendo semplicemente riferimento all'istinto e al desiderio di conoscenza, di scoperta e sperimentazione. Un neonato intento per esempio a giocare con un mestolo di legno o con

qualsiasi altro oggetto sonoro ne esplora le potenzialità mettendo in atto determinate «condotte musicali». Gli studi svolti sui comportamenti e sulle motivazioni del fare e ascoltare musica durante la prima infanzia hanno dimostrato che le esplorazioni senso-motorie dei bambini rappresentano il germe dell'invenzione musicale:

Si assisterà, nel corso dell'infanzia, all'apparizione successiva delle condotte musicali elementari. Dai primi mesi (è molto chiaro verso i quattro mesi) si osservano dei comportamenti di esplorazione motivati dalla novità di un rumore prodotto fortuitamente. L'esplorazione si arricchisce nei mesi seguenti e si notano, verso i sei mesi, delle lunghe sequenze di gioco in cui il bambino non soltanto ripete, ma varia le sue "trovate" sonore, abbandonandosi a vere e proprie improvvisazioni strumentali e vocali. Più tardi il suono si integra col gioco simbolico (...) Alla fine della scuola materna appare il gusto per la regola, gusto che trova soddisfazione nelle organizzazioni sonore che costituiranno in seguito, per poco che le si incoraggi, le prime forme di composizione.

L'improvvisazione sonoro-musicale è una pratica che non richiede particolari competenze tecniche o teoriche e proprio per questo può essere uno strumento di supporto di fondamentale importanza nell'apprendimento musicale di base per sviluppare le capacità di

ascolto attivo e di creatività sonora. Nelle forme di «teatro musicale elementare» , in cui la creazione artistica si attiva in maniera spontanea e unitaria attraverso l'integrazione del movimento con la voce e gli strumenti, le condotte del gioco forniscono le coordinate alla libera improvvisazione. L'azione orienta i bambini verso una serie di atteggiamenti esplorativi che contribuiscono allo sviluppo dell'immaginazione e della fantasia e favoriscono nel contempo il processo di invenzione.

Solitamente in ambito educativo si riscontra una presenza eccessiva e direttiva dell'adulto che fa del bambino un 'attore' messo in scena da un 'regista' (l'educatore) e non il 'regista' della propria scena. Questo tipo di condotta, unito alla consuetudine e ai modelli convenzionali dettati da certa pedagogia 'tradizionale', non promuove negli allievi alcuna forma di coinvolgimento attivo e creativo che costituisce invece il 'motore' per l'apprendimento e la condizione necessaria per favorire la scoperta e la conoscenza. Si assiste troppo spesso infatti a situazioni in cui educatori o insegnanti propongono 'attività addestrative' dove il copione da mettere in scena è già stato da loro stessi stabilito a tavolino. I bambini vengono così relegati al ruolo di semplici esecutori passivi e ripetitivi di uno spartito che non tiene minimamente in considerazione delle loro intelligenze e mortifica invece le loro capacità espressive e creative. Come sottolinea Bion , le immagini

rappresentano i «mattoncini del pensiero», ossia l'ossatura del nostro apparato psichico. Sarebbe infatti opportuno proporre nel processo di apprendimento percorsi che permettano agli allievi di partecipare come co-costruttori del loro sapere e favorire di conseguenza il piacere per la scoperta e l'immaginazione. Per questo talvolta è importante ricordare a noi stessi la rilevanza e il significato di taluni termini che ormai fanno parte del nostro lessico quotidiano, ma che spesso rischiano di smarrire la loro più reale essenza. E se il termine creatività si fosse svuotato dei suoi contenuti più sostanziali? C'è un pensiero che Rodari ci ha lasciato ne *La grammatica della fantasia* sul quale riflettere:

L'immaginazione del bambino, stimolata ad inventare parole, applicherà i suoi strumenti su tutti i tratti dell'esperienza che sfideranno il suo intervento creativo. Le fiabe servono alla matematica come la matematica serve alle fiabe. Servono alla poesia, alla musica, all'impegno politico: insomma, all'uomo intero e non solo al fantastico. Servono proprio perché, in apparenza, non servono a niente: come la poesia e la musica, come il teatro e lo sport (se non diventano un affare). Servono all'uomo completo. Se una società basata sul mito della produttività (e sulla realtà del profitto) ha bisogno di uomini a metà – fedeli esecutori, diligenti riproduttori, docili strumenti senza volontà – vuol dire che è fatta male e che bisogna cambiarla. Per cambiarla, occorrono uomini creativi, che sappiano usare la propria immaginazione.

Già nell'ultimo trentennio del secolo scorso, diversi protagonisti della pedagogia musicale hanno sottolineato, seppure con approcci differenti e del tutto personali, il valore rilevante del ruolo

dell'invenzione, dell'immaginazione e della sperimentazione musicale per lo sviluppo delle abilità creative a partire dall'esperienza. Nella creazione delle loro composizioni, è infatti di fondamentale importanza che i bambini svolgano l'attività di esplorazione motoria e sonora libera da qualsiasi imposizione al fine di renderla il più possibile significativa e favorire in loro una percezione multisensoriale e multimodale della realtà. Poter infatti sviluppare in piena autonomia le proprie idee e un pensiero divergente in un clima di condivisione e accettazione senza alcuna forma di pregiudizio, è senz'altro la maniera più efficace per sentirsi a tutti gli effetti protagonisti dell'attività educativa, per sviluppare reali competenze e, ripensando a Rodari, per cercare di colmare l'inespresso della nostra 'altra metà'.

Bibliografia

Baldacci M., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006.

Baroni M., *Suoni e significati*, Firenze, Guaraldi, 1978.

Bartoli G., *Psicologia della creatività. Le condotte artistiche e scientifiche*, Roma, Monolite, 2005.

Bellia M. G., Ferrari F., *Il ruolo del movimento nell'attività compositiva dei bambini*, in *L'insegnamento come scienza*.

Ricerche sulla didattica della musica (a c. di M. Baroni), Lucca, Lim, 2009, pp. 3-28.

Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 2009.

Canevaro A., A. Mandato, *L'integrazione e la prospettiva "inclusiva"*, Roma, Monolite, 2004.

Chiappetta Cajola L., A. M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma, Armando, 2013.

Delalande F., *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Bologna, Clueb, 1993.

Delalande F. (a c. di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze, La nuova Italia, 1933.

Fiorin I., *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia didattica della scuola inclusiva*, Brescia, La Scuola, 2012.

Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erikson, 2005.

Goleman D., M. Ray, P. Kaufman, *Lo spirito creativo*, Milano, Bur, 2001.

Murray Schafer R., *Il paesaggio sonoro*, Milano-Lucca, Ricordi-LIM, 1998.

Orff C., G. Keetman, *Musik für Kinder, 5 Voll.*, Mainz, B. Schott's Söhne, 1950-1954.

Piatti M., *Grammatica della fantasia musicale. Quasi un'autobiografia*, Milano, Franco Angeli, 2012.

Piazza G. (a c. di), *L'Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni*, Torino, EDT, 2010.

Paynter J., *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, Torino, EDT, 1992.

Paynter J., P. Aston, *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, Torino, ERI, 1980.

Porena B., *La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*, Treviso, Altrarea, 1979.

Prieto M. D, O. López, C. Ferrándis, *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*, Madrid, Pirámide, 2003.

Rodari G., *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Dorlingo della Valle (Trieste), Einaudi, 1997.

Sellari G. (a c. di), *I nipoti di Rameau. Aspetti della produzione pianistica francese tra Ottocento e Novecento*, Roma, Università "La Sapienza", 2000.

Sternberg R. J., *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*, New York, Cambridge University Press, 1988.

Sternberg R. J., T. I. Lubart, *Creando mentes creativas*, in «Universidad de Guadalajara», 5, 1996, pp. 19–25.

Winnicott D. W., *Dal luogo delle origini*, Milano, Cortina, 1990.

Winnicott D. W., *Esplorazioni psicoanalitiche*, Milano, Cortina, 1995.