

6. L'ambiente di apprendimento per sviluppare le competenze, in particolare le competenze di cittadinanza

1. Riprendere il concetto di competenza

La competenza, nel contesto europeo, è «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto». Prima dell'uscita della Raccomandazione del 2006, in contesto formativo, si parlava di «sapere, saper fare, saper essere», formulazione che non è poi molto distante da quella europea.

Nella definizione dell'EQF, è la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale». Ciò che contraddistingue l'atteggiamento competente è la capacità di agire in modo autonomo e responsabile.

Il fatto che i due termini «autonomia» e «responsabilità» siano mantenuti insieme, determina l'aspetto etico della competenza, che è una dimensione della persona, che agisce in un contesto. Per questo, la competenza viene definita anche «sapere agito». Alcuni commentatori sostengono che non esista la competenza, ma solo le persone competenti, che si rivelano solo in azione.

Sul valore etico del sapere e dell'agire, le Raccomandazioni europee insistono molto. Invitiamo, a questo proposito a rileggere le definizioni delle diverse competenze chiave della Raccomandazione del 22 maggio 2018, che abbiamo riportato al paragrafo 1 del capitolo 3.

Autonomia e responsabilità, insieme, definiscono l'agire consapevole di chi mette in atto determinati comportamenti o si astiene da altri non per timore di una punizione o per ambire a un premio, ma nella convinzione che l'agire è giusto o ingiusto. È l'agire autonomo kantiano che ha chiare le conseguenze degli atti: il comportamento «giusto» è quello che tutti potrebbero agire. Se tutti lo possono agire, significa che non lede i diritti di alcuno. L'autonomia, dunque, è la capacità di agire senza necessità di istruzioni o prescrizioni di altri, unita alla consapevolezza del significato e delle

6. L'ambiente di apprendimento per sviluppare le competenze, in particolare le competenze di cittadinanza

conseguenze dell'azione. Non è agire autonomo quello di colui che dicesse a cena: «Non bevo, perché se mi fermasse la polizia, mi toglierebbe i punti della patente»; autonomo è colui che si comporta sobriamente perché ha chiara la pericolosità di guidare in stato di alterazione per sé e per gli altri. Gli esempi analoghi nei comportamenti quotidiani sono innumerevoli, dalle condotte stradali, a quelle fiscali, alle comunicazioni tenute nei social ecc.

Responsabilità, strettamente collegata all'autonomia, è la consapevolezza delle conseguenze dei propri atti, ma è anche «assumersi» gli altri, prendersi cura, decentrarsi per ascoltare le ragioni altrui. Ci assumiamo la responsabilità dell'altro quando, nel parlare o scrivere, ci preoccupiamo di utilizzare un registro adatto all'interlocutore, di farci capire; quando creiamo le condizioni perché l'altro non debba mettersi in difesa, sentirsi giudicato o attaccato; quando lavoriamo perché tutti (noi compresi) abbiano gli strumenti per provvedere a sé stessi, per contribuire proficuamente al bene comune, per essere persone e cittadini liberi. La responsabilità, il «prendersi cura», si agiscono verso le persone, ma anche verso gli animali, l'ambiente, i beni culturali e comuni.

L'atteggiamento competente si apprende, ma non si insegna con le forme tradizionali di trasmissione della conoscenza o di esercizio dell'abilità. Si contribuisce a sviluppare attraverso l'esempio, il modellamento, la mediazione, la predisposizione di contesti, spazi, tempi, organizzazioni adeguati. Si apprende in azione, lavorando anche in collaborazione con altri su compiti che sollecitino la riflessione, la ricerca, la soluzione di problemi, la gestione di situazioni gradualmente più complesse, la messa a punto di prodotti, la comunicazione pubblica.

2. I presupposti dell'educazione alla cittadinanza

Dal paragrafo precedente si evince che, per concretizzare e rendere effettivi e operanti l'educazione civica e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, è necessario prendere in carico le «persone» e non solo gli «studenti». La maturazione di competenze sociali e di cittadinanza presuppone il continuo esercizio dialettico tra il sé e l'altro, che è un gioco costante di individuazioni e separazioni, da quando l'individuo nasce e poi per tutta la vita.

La nascita rappresenta la prima separazione, fisica, ma non ancora emozionale, poiché la dipendenza dalle figure accudenti è totale. La conquista del sé comincia subito attraverso piccole conquiste quotidiane, dal riconoscere il viso della madre e la sua voce, fino all'esplorare il proprio corpo e le sue piccole potenzialità, le mani che si muovono, la voce che si modula, gli oggetti che si toccano ecc. La consapevolezza di sé come individuo si scontra con la constatazione della separazione dalla madre, con tutta l'ansia e l'insicurezza che ciò comporta per un piccolo individuo di pochi

mesi, che comincia a muoversi autonomamente, riesce a esprimersi con la voce e con la mimica, percepisce di potere esplorare il mondo, ma che teme, nel farlo, di trovarsi da solo. Qui l'adulto si fa mediatore, garantendo al piccolo le routine, le abitudini di vita, le costanti che creano sicurezza e stabilità. Gli adulti costruiscono intorno al bambino un ambiente prevedibile e rassicurante negli orari, nella costanza del succedersi delle azioni, che vengono assimilate nella sua mente come «copioni». Nello stesso tempo, i genitori e gli educatori disciplinano la naturale onnipotenza del bambino e la sua tendenza a volere soddisfare immediatamente desideri e impulsi, attraverso limiti e regole che servono prima di tutto a tutelare il suo benessere e la sua sicurezza e poi a relazionarsi correttamente con gli altri e con il mondo. Molto spesso, la mediazione adulta propone limiti e regole attraverso lo sviluppo di «buone abitudini» igieniche, alimentari, di orario, di comunicazione; altre volte i limiti sono posti o rammentati attraverso interventi diretti di prescrizione, divieto e sanzione. Tutto ciò gradualmente costituisce quel recinto interno che limita le pulsioni e gli istinti e ne regola le relazioni con la realtà, che chiamiamo coscienza. La coscienza di sé si sviluppa anche in base ai messaggi che gli adulti di riferimento rimandano: per questo è molto importante che genitori ed educatori abbiano consapevolezza delle comunicazioni che mettono in atto. Gli adulti sono gli specchi in cui i piccoli si riflettono. Se lo specchio rimanda immagini e messaggi svalutanti o ansiogeni, il piccolo maturerà insicurezza e sfiducia in sé; se i messaggi saranno di sostegno, incitamento a provare, a mettersi in gioco, ad esplorare, sarà più probabile che il piccolo maturi fiducia e intraprendenza.

L'ingresso nei primi consorzi sociali, l'asilo nido, la scuola dell'infanzia, moltiplicano le occasioni di confronto tra il sé e l'altro. I bambini proseguono nella costruzione del sé confrontandosi, rispecchiandosi, differenziandosi dagli altri. Anche in questo caso, la buona mediazione adulta si concretizza nella proposta di tempi, spazi, organizzazioni, relazioni, occasioni significative di apprendimento e di relazioni virtuose. L'incoraggiamento del gioco collaborativo, la proposta di compiti di manipolazione, di scoperta, di costruzione, l'esercizio continuo della parola per nominare, identificare, definire, raccontare, argomentare, discutere, permetteranno lo sviluppo di abilità e competenze comunicative, culturali, metodologiche, meta- cognitive, personali e sociali.

In questo ambiente di apprendimento, sono incoraggiate e promosse le occasioni di interazione sociale nel gioco, nel lavoro, nella comunicazione, nelle routine quotidiane.

Si gioca insieme ad altri, si recitano ruoli nel gioco simbolico, si costruiscono oggetti, ci si presta le cose, ci si racconta tutti insieme in cerchio, si leggono storie che vengono poi raccontate, si osserva, si fanno ipotesi e si discutono...

Beninteso, tutto ciò prosegue, a complessità crescente, anche nei successivi gradi

6. L'ambiente di apprendimento per sviluppare le competenze, in particolare le competenze di cittadinanza

di scuola, dove la mediazione adulta sarà sempre necessaria nel consentire ai ragazzi di agire in autonomia e responsabilità e nel costruire apprendimenti in relazione con gli altri.

Tutto ciò, gradualmente, aiuterà i bambini e i ragazzi a costruire un sentimento di comunità, di convivialità, di socialità, in cui il sé è identificato, ma si apre e si relaziona correttamente con l'altro e vi si rispecchia. Il rispecchiamento è il riconoscimento di sé, in relazione con l'altro. Nello specchio vedo me stesso, simile e diverso dall'altro.

L'educazione alla socialità è il superamento dell'egocentrismo, la capacità di decentrarsi, di entrare in sintonia con gli altri, di prendersi cura. Il sentimento su cui si regge l'etica è l'empatia.

Pertanto, il presupposto per l'educazione civica e per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza è il superamento dell'egocentrismo, la costruzione della «noità», che non si limita all'interazione tra il sé e l'altro, ma ha bisogno di un buon mediatore adulto che metta a disposizione il «contenitore» adeguato, ovvero l'ambiente di apprendimento.

La scuola e le altre agenzie non formali che i ragazzi frequentano rappresentano anche il luogo in cui si esce dal luogo cui si appartiene per parentela, affetti, nascita (la famiglia) per entrare nel contesto della comunità, della città, dove viene esercitata, appunto, la cittadinanza. L'esperienza della cittadinanza è fatta di conoscenza di sé e degli altri, di negoziazione, di condivisione e di capacità di scelta e decisione partecipate.

Franco de Anna, in un bel saggio sulla costruzione della cittadinanza, parla a questo proposito di *genos* e di *polis*, dove nel primo vige l'appartenenza e nella seconda la capacità di deliberazione. La cittadinanza sarebbe la sintesi della noità con la capacità deliberativa¹. Lo sviluppo del pensiero di Franco de Anna ci piace particolarmente e lo facciamo nostro.

Tutto ciò viene prima dello studio delle norme, dei codici, delle leggi; passa attraverso la consapevolezza che gli individui possono convivere solo attraverso un «patto sociale» fatto di regole condivise e negoziate insieme. Per questo sono importanti i giochi con regole che dapprima sono date e immutabili e poi divengono modificabili con il reciproco accordo; le regole della convivenza in classe dapprima date, sono oggetto di riflessione e di discussione e quindi, progressivamente, di co-costruzione negoziata. Le «grandi regole» che governano la comunità e la città saranno pure oggetto di riflessione e di discussione, per capirne il senso, il valore, chi le formula e chi ne controlla il rispetto.

¹Franco de Anna, *Cittadinanza e Costituzione, tra curricolo esplicito e curricolo implicito*, in: <https://www.aspera-adastra.com/wp-content/uploads/cittadinanza-e-costituzione.pdf>

Anche le questioni di giustizia e di equità, di distribuzione della ricchezza, passano attraverso le esperienze concrete e quotidiane. Anna Sarfatti², che tanto ha operato e lavorato con i ragazzi proprio sulla costruzione delle regole sociali, ha fatto, durante un seminario, un esempio molto calzante. In occasione del proprio compleanno, un bambino porta a scuola un dolce che viene distribuito dando a ciascun alunno una fetta. Rimangono alcune fette, ma non sufficienti per fare un altro giro. Come distribuire le fette restanti è una questione «politica» che può essere risolta con una discussione comune. Possiamo semplicemente chiedere chi ne vuole un'altra fetta, ma così le porzioni potrebbero non bastare, oppure i più timidi rinunciarebbero, anche se ne avrebbero gradito un altro pezzo. Qualcuno proporrà che il bambino che ha offerto il dolce si riporti a casa gli avanzi, ma ciò contrasterebbe col concetto di dono e di liberalità...

Prima o dopo a qualcuno verrà in mente un'altra soluzione: tagliare le fette restanti in modo da permettere un altro giro. Ciò, rapportato al mondo adulto, è una questione politica di distribuzione equa della ricchezza. Per i piccoli e per tutti, è una prova di condivisione, di inclusione e di noità.

Ricapitolando, la noità è costituita dal conoscere/conoscersi; dalla capacità di tenere conto dei diversi punti di vista; dal decentrarsi, negoziare, gestire in maniera efficace i conflitti; pervenire a compromessi; condividere decisioni; mettere/mettersi in relazione. Beninteso, queste capacità sono necessarie anche nelle relazioni familiari, ma nella cerchia affettiva giocano dinamiche diverse di appartenenza. Nella comunità vige un altro senso di appartenenza, la consapevolezza di fare parte di un contesto che ci precedeva, ma che si contribuisce a costruire e ricostruire ogni giorno, attraverso la cittadinanza attiva, la partecipazione, la deliberazione.

La noità si costruisce nell'ambiente di apprendimento, che nella scuola costituisce il «curricolo implicito». La capacità di deliberazione e scelta è sostenuta dagli strumenti culturali del «curricolo esplicito», i saperi disciplinari, i metodi, le competenze metacognitive. Ciò dovrebbe aiutare a comprendere ancor di più la relazione imprescindibile tra saperi disciplinari e aspetti educativi, necessariamente «trasversali». La costruzione della noità unita alla capacità di deliberare, però, ha bisogno di un ambiente di apprendimento «reale» o, per lo meno, che imiti il reale nella forma del laboratorio e dove la parola costruisce il senso, ha bisogno della «buona istituzione» che consegna ai giovani i valori, il retaggio, il patrimonio di significati, di pratiche, l'etica della comunità. Insegnare, etimologicamente, significa «incidere», «imprimere i segni»; può essere inteso anche come lasciare i «sigilli» della comunità cui si appartiene. «Insegnare», implica il «consegnare».

6. L'ambiente di apprendimento per sviluppare le competenze, in particolare le competenze di cittadinanza

3. L'ambiente di apprendimento

Il sapere agito, come si diceva, non si trasmette: si modella e si esercita attraverso la sperimentazione, la ricerca, la scoperta, il laboratorio. I ragazzi devono potere partecipare attivamente alla costruzione del proprio apprendimento e vederne il senso nei problemi da risolvere, nelle situazioni da governare, nelle esperienze da attivare.

L'apprendimento, per lo meno in età evolutiva, è una costruzione induttiva che va dall'esperienza alla sua rappresentazione. Il concetto si elabora attraverso l'esperienza delle cose, alle quali viene attribuito un significato, mediante le parole. La parola permette all'esperienza di farsi idea, modello generale, teoria.

Gli Orientamenti del 1991 della scuola dell'infanzia indicavano due mediatori didattici per la costruzione dei tre pilastri dell'apprendimento, Identità, Autonomia e Competenza: il gioco e la conversazione.

Il gioco è il lavoro dei bambini: il loro approccio al mondo è fatto di scoperta, giosità, meraviglia. Ma è la parola, agita attraverso la conversazione, la discussione, le domande ben poste dell'adulto e la curiosità dei compagni, che attribuisce valore e senso all'esperienza, permettendo al bambino di astrarsi dal «qui e ora» del fare per giustificare, generalizzare, trovare modelli, costruire idee e pensieri.

Mutatis mutandis, nei gradi di scuola successivi possiamo sostituire il gioco con il lavoro, mantenendo l'esercizio della parola per costruire significati e teorie. La dimensione fattiva e «reale» del lavoro dovrebbe mantenere all'apprendimento la connotazione «vitale» che gli è propria, sostenendo la motivazione e la curiosità degli allievi. La spinta ad apprendere, infatti, è connaturata a tutti i viventi, perché consente l'adattamento all'ambiente e la sopravvivenza. L'apprendimento è una questione vitale negli ecosistemi. La scommessa della scuola è mantenere questo aspetto all'apprendimento, non indurre demotivazione, distacco, rigetto per lo studio. Il laboratorio ha più possibilità di scongiurare questo rischio, perché è vicino alle condizioni «naturali» di apprendimento.

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 dedicano un paragrafo all'ambiente di apprendimento, dove ne vengono declinati i criteri di qualità. Le Linee guida degli Istituti tecnici e professionali lo descrivono in termini non molto differenti per quei gradi e ordini di scuola.

Lo riportiamo integralmente:

Una buona scuola primaria e secondaria di primo grado si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. A tal fine è possibile indicare, nel rispetto dell'autonomia delle scuole e della libertà di insegnamento, alcuni principi metodologici che contraddistinguono un'efficace azione formativa senza pretesa di esaustività.

L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità.

Particolare importanza assume la biblioteca scolastica, anche in una prospettiva multimediale, da intendersi come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo; un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture.

Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando.

Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi. Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento, sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. Tra loro vi sono alunni giunti da poco in Italia (immigrati «di prima generazione») e alunni nati in Italia (immigrati «di seconda generazione»). Questi alunni richiedono interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva della scuola e quindi dei docenti di tutte le discipline. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, inoltre, anche se è da tempo un fatto culturalmente e normativamente acquisito e consolidato, richiede un'effettiva progettualità, utilizzando le forme di flessibilità previste dall'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie.

Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali.

Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo.

6. L'ambiente di apprendimento per sviluppare le competenze, in particolare le competenze di cittadinanza

In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze, per esempio attraverso ricerche sul web e per corrispondere con coetanei anche di altri Paesi.

Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di «imparare ad apprendere». Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare.

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.

Moltissime sono le metodologie che si possono attivare, ma l'importante è che esse siano organicamente integrate dentro le cornici dell'ambiente di apprendimento (curricolo implicito) e del curricolo esplicito (discipline, traguardi, competenze chiave).

L'apprendimento cooperativo, ad esempio, nella forma strutturata proposta dai diversi teorici (Johnson, Sharan, Slavin, Kagan, Cohen ecc.), si concretizza in una serie di caratteristiche riassumibili nel seguente elenco, che sollecitano importanti abilità di tipo cognitivo e relazionale:

- interdipendenza positiva nel gruppo;
- responsabilità personale;
- interazione promozionale faccia a faccia;
- importanza delle competenze sociali;

- controllo o revisione (riflessione) del lavoro svolto insieme;
- valutazione individuale e di gruppo;
- piccoli gruppi eterogenei.

L'approccio sperimentale, indispensabile, per esempio, nello studio delle scienze, permette l'acquisizione del metodo scientifico e la maturazione del pensiero critico. La matematica, svolta in forma laboratoriale, utilizzata per individuare, rappresentare, risolvere problemi di esperienza, educa al pensiero razionale, all'argomentare logicamente, a modellizzare. È molto importante che l'attività sperimentale sia sempre accompagnata dalla scrittura: pianificazione preventiva e descrizione successiva, per consentire la riflessione e la rielaborazione metacognitiva.

Tecniche come il *tinkering* sono particolarmente adatte ai laboratori matematico-scientifico-tecnologici e incoraggiano l'imparare facendo, in contesti collaborativi. La metodologia *Inquiry Based Science Education* (IBSE) o *Inquiry Based Learning* (IBL) è l'approccio pedagogico promosso dalla Commissione Europea (Rapporto Rocard 2007) basato sull'investigazione, che stimola la formulazione di domande e azioni per risolvere problemi e capire fenomeni. Si attaglia particolarmente all'approccio sperimentale e supporta lo sviluppo del metodo scientifico. Nata per i contesti STEM, si può praticare con profitto anche in altre discipline, essendo basata sul porsi domande, formulare ipotesi, ricercare dati ed evidenze.

La *flipped classroom* o «classe rovesciata» è una tecnica basata sulla responsabilità degli allievi nella costruzione del proprio apprendimento. Gli argomenti o i concetti vengono presentati e discussi in classe e poi, con le opportune consegne e istruzioni operative, consegnati agli alunni, individualmente o in gruppo, per gli approfondimenti, la ricerca di documenti, notizie, materiali, la formulazione di relazioni. I lavori vengono quindi presentati, discussi e confrontati in classe e ricondotti a sintesi generale, con la mediazione dell'insegnante.

Il *debate* o dibattito, disputa, è una tecnica particolarmente potente per educare alla ricerca di informazioni e alla successiva argomentazione intorno a una tesi, tenendo conto delle tesi contrarie, che devono essere opportunamente confutate e controargomentate, con il supporto della documentazione e dei materiali ricercati. Più virtuosa e potente ancora, a nostro avviso, è la «disputa socratica», in cui due squadre di disputanti si confrontano su un argomento, difendendo tesi opposte. Particolarmente significative sono le «domande socratiche» che i concorrenti pongono alla squadra avversaria e che devono essere contro argomentate «in tempo reale» in modo pertinente³.

³ Per saperne di più sulla disputa socratica: <https://bottaerisposta.fisppa.unipd.it/le-attivita/il-dialogo-socratico/>

6. L'ambiente di apprendimento per sviluppare le competenze, in particolare le competenze di cittadinanza

Tutte quelle enumerate e molte altre analoghe sono tecniche, non devono essere assunte come fini a sé stesse. Sono proficue e potenti se utilizzate e integrate in un ambiente di apprendimento coerente, organizzato e finalizzato allo sviluppo delle competenze.

La metodologia dell'EAS (Episodio di apprendimento situato) integra molte delle tecniche sopra menzionate, in particolare la classe rovesciata, poiché consiste nella pianificazione di «moduli» didattici, coerenti con il curriculum. È particolarmente interessante perché valorizza i processi complessi coinvolti nella costruzione dell'apprendimento attraverso l'azione e il laboratorio. La metodologia è stata introdotta in Italia da Pier Cesare Rivoltella⁴, dell'Università Cattolica di Milano. I riferimenti teorici si collocano nell'attivismo pedagogico, in Dewey, Freinet, Montessori, Bruner, Gardner, don Milani.

In tema di competenze di cittadinanza, tutte queste tecniche sono utili e coerenti, poiché tendono all'argomentazione, allo sviluppo del pensiero logico-critico, al problem solving, alla capacità di accesso all'informazione.

Vi sono altre metodologie e tecniche più direttamente centrate sull'educazione civica, come la gestione della classe in forma di comunità, con l'attribuzione degli incarichi, forme di rappresentanza, modalità elettive di conferimento delle responsabilità, decisioni condivise; il tutoraggio tra pari e il mutuo aiuto incoraggiano la solidarietà e il reciproco prendersi cura.

In questa direzione vanno anche le proposte che prevedono di prendersi cura di animali o di piante a scopo didattico (formicai; terrari; orti didattici ecc.) e nelle quali l'assunzione collettiva di responsabilità è condizione determinante per il mantenimento in vita delle piante e degli animali.

Sono forme vere e proprie di educazione democratica e di esercizio della rappresentanza i Consigli comunali dei ragazzi e le rappresentanze studentesche negli organi collegiali.

Il *service learning* è una metodologia che sta prendendo sempre più piede a livello internazionale in tutti i gradi di scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia.

Riportiamo di seguito la descrizione che ne viene fatta nella scheda della LUMSA, particolarmente attiva nella promozione della metodologia⁵.

Il Service Learning è una proposta pedagogica che unisce il Service (la cittadinanza, le azioni solidali e il volontariato per la comunità) e il Learning (l'acquisizione di competenze professionali, metodologiche, sociali e soprattutto didattiche), affinché gli allievi possano sviluppare le proprie conoscenze e competenze attraverso un

⁴<http://piercesare.blogspot.com/>; <http://www.cremit.it>

⁵<https://eis.lumsa.it/sites/default/files/eis/SERVICE%20LEARNING%20SCHEDA.pdf112>

servizio solidale alla comunità. L'elemento innovativo di questa proposta sta nel collegare strettamente il servizio all'apprendimento in una sola attività educativa articolata e coerente. La sua implementazione consente simultaneamente di imparare e di agire e, in questo senso, si presenta come una pedagogia capace di migliorare l'apprendimento e, al tempo stesso, potenziare i valori della cittadinanza attiva. Partendo dalla convinzione che la cittadinanza non sia soltanto un contenuto da trasmettere, la proposta pedagogica del Service Learning non si limita a promuovere una maggior conoscenza degli aspetti che contraddistinguono tale valore, ma chiede agli studenti di compiere concrete azioni solidali nei confronti della comunità nella quale si trovano a operare. Nel fare questo, gli studenti mettono alla prova, in contesti reali, le abilità e le competenze previste dal loro curriculum scolastico, e richiamate non solo dalle Indicazioni nazionali per il curriculum, ma dagli orientamenti internazionali, che esplicitamente raccomandano di collegare gli apprendimenti disciplinari alle competenze chiave o di cittadinanza.

Attraverso questo tipo di esperienza, che integra apprendimento e servizio, gli studenti interiorizzano importanti valori (giustizia, legalità, uguaglianza, rispetto e cura per l'ambiente). La pedagogia del Service Learning offre strumenti didattici per lo sviluppo di comportamenti pro sociali, come l'aiuto, il servizio, la condivisione, l'empatia, il prendersi cura dell'altro, la solidarietà. Gli studenti sono protagonisti in tutte le fasi del progetto, dalla rilevazione dei bisogni, alla progettazione degli interventi, alle azioni messe in campo, alla valutazione degli esiti. Sperimentano, in questo modo, la fiducia nei loro confronti, e diventano capaci di assunzione di responsabilità, di migliorare la qualità di vita delle persone, prendendosi cura degli altri e dell'ambiente.

Attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning si crea un solido legame tra scuola e comunità sociale. La comunità scolastica si apre sempre più al dialogo con i diversi attori presenti sul territorio: le famiglie, gli enti locali, il mondo produttivo, il Terzo Settore, il volontariato. Se, da un lato, la scuola è una risorsa per il territorio e un'occasione di sviluppo, dal momento che interviene direttamente con la propria azione educativa nella formazione dei futuri cittadini, dall'altro gli enti e le associazioni presenti sul territorio possono fornirle un sostegno e uno stimolo utilissimi, considerandola un proprio patrimonio da preservare e sviluppare ulteriormente. Inserito in una rete più ampia, l'apprendimento scolastico non è semplicemente «accademico», e nemmeno investimento del singolo, ma si fa risorsa per la comunità ed è, al tempo stesso, ulteriormente potenziato proprio dal contatto con la comunità.»

Negli ultimi anni vanno prendendo piede anche forme di alternanza scuola lavoro (che di per sé è una metodologia fortemente «situata») nelle quali gli studenti sono impegnati in progetti di volontariato sociale o lavorano in associazioni o cooperative sociali e del Terzo Settore.

6. L'ambiente di apprendimento per sviluppare le competenze, in particolare le competenze di cittadinanza

L'esperienza situata, le metodologie «attive», i laboratori, non possono fare a meno della parola. Gli allievi devono parlare, discutere, scrivere di tutto ciò che faranno, stanno facendo, hanno fatto. Anche le biografie individuali costituiscono un fattore importante di motivazione per ancorarvi contenuti culturali. La narrazione della storia individuale e collettiva della classe può trovare risonanze nella grande storia, nella geografia, nella letteratura; viceversa, i contenuti culturali possono dare senso alle storie personali.

La parola è argomentazione, spiegazione, narrazione. Si argomentano tesi e le proprie ragioni; si spiegano e si illustrano esperienze e lavori; si narrano la storia, i libri letti, i luoghi vissuti, l'arte praticata o fruita. Ci si rappresenta attraverso il linguaggio del corpo, le espressioni artistiche, la musica, il teatro, i giochi di ruolo. Tutto ciò, opportunamente integrato nell'ambiente di apprendimento, combina la *NOITÀ* relazionale con gli strumenti culturali che supportano la capacità di scelta, decisione e deliberazione.