CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero 1
Giugno 2016

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857537818
Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial.
Umberto Eco, Hilary Putnam and their legacy for educational theory 7
Editoriale.
Umberto Eco, Hilary Putnam e la loro eredità per la pedagogia 11

SYMPOSIUM
Peripheral Areas. Horizons and Pedagogical Perspectives

Fabrizio Manuel Sirignano, Simonetta Ulivieri
Introduction 17
Introduzione 21

Paolo Vittoria
Il rapporto tra periferie e università: l'esperienza del Forum
coi Movimenti Sociali a Rio de Janeiro… e una proposta per Napoli 25

Giuseppe Annacontini
Ripensare i margini 'senza scarti' 43

Alessandro Tolomelli
Bologna: da centro a periferia del welfare educativo 61

Carolina Silva Sousa
La educación para la Resiliencia en el alumnado
de la periferia de la Europa del Sur 83

Anita Gramigna
Ai confini del mondo.
Formazione, spiritualità e incanto nella tribù Yaqui 101

Cristina Allemann-Ghionda
Emigrazione e integrazione scolastica in Germania:
tendenze e nuovi compiti 117

Giuseppe Burgio
Alla periferia dei gagé.
La formazione di genere tra i rom e le romnià 129

Maria Dimasi, Panagiotis G. Krimpas
Minority Languages in Greece:
Linguistic Peripheries and Immigrant Languages
between Politics and School Education Legislation 149

Juan J. Leiva Olivencia
La odisea de los refugiados sirios en Europa.
Una mirada desde la pedagogía intercultural 171

ESSAYS – SAGGI

Amelia Broccoli
Ethics and Complexity of Educational Action 191

Valerio Ferro Allodola
L'esperienza del tirocinio formativo universitario:
le rappresentazioni di un gruppo di studenti 207

Maria Grazia Lombardi
L'educativo ambientale tra pedagogia verde,
pedagogia ecologica ed ecologia relazionale 221

Maria Rosaria Strollo
Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva.
Dalla teoria alla prassi 235

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valentina Paola Cesarano
M. Striano, & R. Capobianco (a cura di), *Bilancio di competenze all'università*, Napoli: Federiciana Editrice Universitaria, 2016 257

Mariarosaria De Simone
F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*,
Roma-Bari: Laterza, 2010 (edizione digitale, 2014) 263

Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva. Dalla teoria alla prassi

Maria Rosaria Strollo*

Abstract

During last years, the ministerial decrees underline the skills that the instructional institutions must promote in the development of the students. These skills do not diminish the role of knowledge of disciplines in educational contexts, but they point out their ultimate aims. These purposes, then, do not appear different from those of the traditional school, and therefore the problem would lie in training teachers to the awareness that their role does not end in the transmission of disciplinary knowledge, but it is necessary that aims at the promotion of a conscious and critical use of knowledge itself. This contribution after discussing the current regulations concerning the didactics for competencies, will examine the impact that this didactics plays on teachers and the ways of teacher training so that they are able to promote education for competence. It is therefore to identify roads that teachers become active part of citizenship, feeling their role as citizens and promoting it in students.

Keywords: *competence, enactive didactics, active citizenship, emotions, teachers.*

Riassunto

Negli ultimi anni, si è assistito ad una sottolineatura a livello normativo delle competenze che è necessario che le agenzie formative formali promuovano nello sviluppo degli studenti. Tale sottolineatura non sminuisce il ruolo della conoscenza delle discipline nei contesti didattici, ma ne promuove le finalità ultime, non diverse per la verità rispetto a quelle della scuola tradizionale. Il problema risiederebbe nel formare i docenti alla consapevolezza che il loro ruolo non si esaurisce nella trasmissione della conoscenza disciplinare *tout court*, ma è necessario che miri alla promozione di un uso consapevole e critico della conoscenza stessa. Il presente contributo, dopo una discussione circa la normativa attuale inerente la didattica per competenze esaminerà l'impatto che tale didattica gioca sui docenti e le vie di formazione degli insegnanti perché siano in grado di promuovere una

* Università degli Studi di Napoli "Federico II".

didattica per competenza. Si tratta pertanto di individuare strade perché i docenti diventino parte attiva della cittadinanza, attraverso la percezione del proprio ruolo di cittadini che a loro volta sono chiamati a promuovere negli studenti (Brookfield, 2005).

Parole-chiave: competenza, didattica enattiva, cittadinanza attiva, amozioni, insegnanti.

1. Dalla conoscenza alla competenza

La normativa attuale sottolinea la necessità di promuovere e valutare oltre alla conoscenza disciplinare le competenze acquisite dagli studenti. Tali competenze vengono definite in maniera distinta tra la scuola primaria, la scuola secondaria e l'università. Per quanto attiene alla normativa, in Italia il tema della certificazione delle competenze nel settore scolastico è stato discusso a partire dagli anni '90 in relazione alla riforma degli esami di maturità ed in relazione agli sviluppi dell'autonomia, con l'emergere dei temi del successo formativo, del curricolo e della personalizzazione dei percorsi formativi.

Il primo modello di certificazione delle competenze è quello introdotto con la definizione del nuovo esame di Stato conclusivo dell'istruzione di secondo grado (legge 425/97 e DPR 348/98), varato per la prima volta con il D.M. 450/98: un modello assolutamente inidoneo a certificare competenze. La norma così recitava: "I modelli delle certificazioni integrative del diploma hanno carattere sperimentale e si intendono adottati limitatamente agli esami scolastici 1998/99 e 1999/2000". Il che stava a significare che il ministero nel giro di due anni avrebbe dovuto individuare, definire e descrivere le competenze terminali dei singoli corsi di studio. Un appuntamento assolutamente mancato! Dopo una sperimentazione quinquennale, con il D.M. 8/2006, di cui all'articolo 4 leggiamo che "le disposizioni di cui al presente decreto hanno carattere permanente". Un primo passaggio normativo in cui si parla di competenze è il Regolamento (tuttora vigente) dell'autonomia scolastica, il DPR 275/1999, che richiama la presenza di modelli nazionali per le certificazioni (da adottarsi con decreto ministeriale), che dovrebbero dare conto di "conoscenza, competenze, capacità acquisite e crediti formativi riconoscibili". Successivamente è la legge 53/2003 – cosiddetta Riforma Moratti – che si muove nello stesso alveo, riconoscendo comunque la competenza dei docenti e delle scuole nelle operazioni di certificazione. È infatti la L. 53/2003 del Ministro Moratti che, all'art. 3, fornisce le basi sia della certificazione delle competenze sia della valutazione standardizzata esterna degli apprendimenti. Nell'Art. 3. (Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione) si legge che

> 1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri

> direttivi: a) la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità.

Da ultimo va ricordato anche la previsione normativa contenuta nel Decreto di Legge 137/08, poi convertito con modifiche marginali nella Legge 169/08, di utilizzare il voto in decimi oltre che per valutare apprendimenti e comportamenti (nel primo ciclo), anche per "certificare" le competenze. Nel Regolamento che coordina le diverse norme in materia di valutazione (DPR 22 giugno 2009, n. 122) si richiama in particolare l'obbligo dell'utilizzo dei voti numerici nella certificazione, mentre il focus dell'indicazione sembra essere piuttosto la "descrizione analitica" delle competenze. Tra l'altro, la scuola primaria è svincolata dall'utilizzazione dei voti in decimi nell'operazione di certificazione, così come la scuola secondaria di II grado, in cui i modelli di certificazione (DM 9/2010) prevedono una declaratoria per livelli e per assi culturali. In linea con le indicazioni europee sulla trasparenza delle competenze con particolare riferimento al quadro europeo dei titoli e delle qualifiche (E.Q.F. *European qualification framework*) è stato adottato, con D.M. 9/2010, un modello unico di certificazione dei saperi e delle competenze da compilare, a cura dei consigli di classe della seconda degli istituti superiori di secondo grado, per tutti gli alunni che hanno assolto all'obbligo di istruzione. Si tratta ovviamente di competenze trasversali, sganciate dai diversi programmi scolastici, ma comunque espresse in termini di conoscenze, abilità e attitudini. Allo stesso modo, le principali indagini internazionali sull'apprendimento OCSE-PISA (rivolta agli studenti quindicenni), IEA-PIRLS (rivolta agli studenti al quarto anno di scolarità) e IEA-TIMSS (rivolta agli studenti al quarto e ottavo anno di scolarità) hanno al loro centro la competenza di lettura in lingua madre (OCSE-PISA e IEA-PIRLS) e le competenze matematiche e scientifiche (OCSE-PISA e IEA-TIMSS).

L'ultimo intervento normativo è la C.M. 49/2010 del 20 Maggio 2010 nella quale leggiamo:

> L'esito dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo è espresso con valutazione complessiva in decimi e illustrato con una certificazione analitica dei traguardi di competenza e del livello globale di maturazione raggiunti dall'alunno; conseguono il diploma gli studenti che ottengono una valutazione non inferiore a sei decimi (legge 169/08, art. 3, c. 4)". Con la nota del Capo Dipartimento per l'Istruzione n. 1208 del 12/4/2010 è stato diramato il decreto del Ministro n. 9/2010, in corso di registrazione alla Corte dei Conti, con il quale è stato adottato il modello di certificato dei saperi e delle competenze acquisiti dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione,

> in linea con le indicazioni dell'Unione Europea sulla trasparenza delle certificazioni. Il modello di certificato è adottato a partire dal seguente anno scolastico 2010/2011 e sino all'entrata in vigore delle norme di armonizzazione di tutte le certificazioni scolastiche (D.P.R. n.122/2009); è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore e dei primi due anni dei percorsi di qualifica professionale riguardanti soprattutto lingua italiana, storia, lingua straniera, matematica, informatica e scienze. Le scuole interessate possono utilizzarlo, nella loro autonomia, sin dal corrente anno scolastico.

Le competenze che in linea con la normativa nazionale ed europea devono essere promosse sono le seguenti:

– Comunicazione nella madrelingua
– Comunicazione nelle lingue straniere
– Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
– Competenza digitale
– Imparare ad imparare
– Competenze sociali e civiche
– Spirito di iniziativa e imprenditorialità
– Consapevolezza ed espressione culturale

Pertanto, lo spirito di iniziativa e imprenditorialità si richiama alle competenze dell'agire in modo autonomo, della capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni, della capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali, della capacità di agire in un quadro di insieme, in un contesto ampio. Le competenze sociali e civiche si esplicano nell'acquisizione delle capacità di funzionare in gruppi socialmente eterogenei, di stabilire buone relazioni con gli altri, di cooperare e di gestire e risolvere i conflitti.

Le competenze di base in scienza e tecnologia permettono di servirsi di strumenti in maniera interattiva, di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva, di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva e di servirsi delle nuove tecnologie in maniera interattiva. Le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 recepiscono le competenze chiave per l'apprendimento permanente del consiglio europeo (2006), come riferimento per gli obiettivi della formazione di base, l'elaborazione del profilo formativo a conclusione del primo grado di Istruzione. Nella didattica per competenze, pertanto, al centro viene posto il discente di tutte le età.

Lo schema che segue riassume in sintesi le competenze da promuovere e valutare nella scuola primaria, nella scuola secondaria e all'Università.

• Comunicazione nella madrelingua • Comunicazione nelle lingue straniere • Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia • Competenza digitale • Imparare a imparare • Competenze sociali e civiche • Spirito di iniziativa e imprenditorialità • Consapevolezza ed espressione culturale	• Asse dei linguaggi • Asse Storico Sociale • Asse Matematico • Asse Scientifico-tecnologico • Imparare ad imparare • Progettare • Comunicare • Collaborare e partecipare • Agire in modo autonomo e responsabile • Risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni • Acquisire ed interpretare l'informazione • Orientamento e rafforzamento delle abilità di base	• Conoscenza e capacità di comprensione • Capacità di apprendimento • Abilità comunicative • Autonomia di giudizio • Capacità di applicare conoscenza e comprensione

Tab. 1: Le competenze richieste per la scuola primaria, per la scuola secondaria e per l'università. Fonti: Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione DM 139/2007, Regolamento dell'Autonomia DPR 275/99, Modello di certificazione delle competenze ai fini dell'obbligo di istruzione DM 9/2010, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni DPR 122/2009, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione DM 16/11/2012, n. 254.

2. Emozioni degli insegnanti e didattica per le competenze

Da uno studio condotto sulle emozioni degli insegnanti nei confronti della normativa che promuove una didattica per competenze (Strollo, in corso di pubblicazione), è emerso che i docenti, ai quali viene chiesto di esprimere le proprie emozioni, affrontano la nuova sfida adottando due diverse strategie di coping:

– una attiva, meno frequente, utilizzando espressioni del tipo "finalmente", "sento la necessità di approfondire", "non capisco ma voglio approfondire";
– una passiva, con espressioni del tipo "non cambia niente", "solo chiacchiere", "ora basta", "la scuola è problematica ma le questioni non si risolvono in questi termini", "non capisco cosa vogliono da noi", "pretendono di darci indicazioni ma non conoscono i problemi quotidiani della scuola".

Si assiste dunque a due diversi atteggiamenti, il primo che tende a modificare la realtà, il secondo che punta a medicare i propri stati emotivi addolcendo la realtà stessa a spese del raggiungimento degli obiettivi. Questa seconda strategia di coping può indurre a quello che Bandura (1986; 1990; 1991) definisce disimpegno morale degli insegnanti (Zurlo *et al*., 2006: 85-86). Secondo la teoria socialcognitiva l'apprendimento sociale è, infatti, un processo continuo, e l'acquisizione di principi e valori deriva dall'interiorizzazione e dall'elaborazione di criteri derivanti da fonti diverse, come i coetanei ed altre figure adulte, tra cui, in primo luogo, gli insegnanti. In questo panorama, quindi, l'insegnante svolge un compito centrale nello sviluppo delle competenze etiche dell'adolescente, e il suo comportamento incide fortemente sullo sviluppo del giudizio morale e dell'azione morale. Nella sua teoria socialcognitiva delle condotte morali e aggressive Bandura (1986; 1990; 1991) ha sottolineato la nozione di determinismo triadico e reciproco, secondo cui ogni condotta è la risultante delle influenze reciproche tra fattori interni (i processi di autoregolazione e le diverse componenti di natura cognitiva, affettiva e biologica che intervengono nella modulazione degli scambi tra individuo e ambiente), fattori ambientali (di natura fisica e sociale), della condotta stessa, di cui viene messo in rilievo il ruolo causale quale fonte di influenza e di informazione retroattiva sulla persona e sull'ambiente. In questo contesto Bandura (1986; 1990; 1991) inserisce il costrutto del disimpegno morale, e considera le condotte orientate al disimpegno come la risultante di un insieme di processi interni all'individuo, che ne valutano l'opportunità e ne regolano le espressioni in relazione ai possibili effetti.

Bandura (1986; 1990; 1991) ha individuato alcuni meccanismi psicologici che possono indurre processi di disattivazione selettiva del controllo morale e rendere possibili comportamenti che altrimenti sarebbero considerati dal soggetto stesso che li adotta inammissibili. Introducendo la nozione di disimpegno morale Bandura (1986; 1990; 1991) ha evidenziato che i meccanismi che portano ad una disattivazione selettiva del giudizio morale sono finalizzati nell'individuo all'autoregolazione e al ristabilimento e/o al mantenimento di condizioni di equilibrio e protezione. Nell'analisi delle condotte di disimpegno effettuate da Bandura (1986; 1990; 1991) viene posta grande attenzione al ruolo dei processi di autoregolazione e di regolazione affettiva e cognitiva degli scambi tra individuo e ambiente.

Nell'ottica della teoria socialcognitiva bisogna quindi tener conto delle condizioni ambientali, che determinano lo sviluppo di comportamenti di disimpegno, ma anche dei meccanismi adattivi ed autoregolativi interni all'individuo, che possono fornire una ragione morale della sua condotta.

Il disimpegno morale si costituisce, quindi, attraverso meccanismi attivati selettivamente dall'individuo, che assolvono una funzione di equilibrio e difesa, e consentono di legittimare di fronte a sé e agli altri comportamenti socialmente discutibili, allontanando da sé la preoccupazione e il senso di colpa.

Di fronte a queste emozioni, quali elementi possono aiutare a fronteggiare la novità, la conoscenza o la competenza? Si tratta di riflettere non solo e soltanto sulle competenze che gli insegnanti devono promuovere per formare i cittadini attivi, quanto su quelle che devono possedere per essere cittadini attivi. Se la scuola è l'istituzione che lo stato si dà per formare i propri cittadini, è necessario che nessuno più dell'insegnante si senta cittadino attivo, proprio per il ruolo che ricopre all'interno della società. La formazione riveste un'importanza cruciale per la qualità della vita democratica (Baldacci, 2014: 99). Sussistono quindi le condizioni di necessità per un'educazione alla cittadinanza attiva, che postuli il possesso sia di conoscenze, sia di competenze, sia di abiti mentali: le conoscenze permettono di avere gli strumenti di sapere con cui approcciarsi ai complessi problemi delle nostre comunità, le competenze di varia forma, da quelle logico-linguistiche a quelle storiche ed a quelle scientifiche, sono indispensabili per trarre il senso nella pluralità dei linguaggi adoperati nei sistemi sociali. Gli abiti mentali (*Ibidem*), infine, sono orientati all'*ethos* democratico che passi per l'esistere e non per l'assumere, che sia diretto al dialogo, alla tolleranza, all'apertura alla diversità. La formazione del cittadino alla democrazia si configura come un processo permanente, in cui i formatori, gli insegnanti, sono partecipi attivi alla vita della comunità, e, soprattutto, l'educazione alla cittadinanza attiva non si esplica in una formazione di base alla comunità, ma piuttosto nella declinazione dell'intera offerta formativa scolastica concepita secondo principi educativi democratici.

I due vettori attorno ai quali si deve giocare in questo contesto la riflessione sulla formazione degli insegnanti sono da un lato la conoscenza, dall'altro la competenza, intese come sapere disciplinare nelle sue ricadute sulla formazione della persona, e dunque gestite con una consapevolezza delle sue finalità ultime, intese ancora come conoscenza dei nessi tra i saperi ovvero come consapevolezza epistemologica che necessita di un continuo confronto tra i pari da parte degli insegnanti, intese infine come processo di apprendimento, ovvero consapevolezza degli strumenti da utilizzare per promuovere conoscenza.

Tale consapevolezza è sempre più necessaria che sia esplicita e non implicitamente assunta dal modello di scuola tradizionale in cui i docenti si sono formati. Il problema della conoscenza investe l'epistemologia professionale dell'insegnante ad un duplice livello: quello del formatore degli insegnanti e quello degli insegnanti stessi. Entrambe queste categorie di formatori sembrano chiamate a fare ricerca tra i pari. L'esigenza di una formazione alla ricerca sembra il modo più idoneo a favorire un'autogestione delle emozioni degli insegnanti nei confronti della novità. La ricerca, poi, diventa strumento indispensabile dal momento che ogni contesto relazionale segue regole imprevedibili e dunque alle tecniche devono accompagnarsi la capacità di utilizzarle adattandole alle situazioni. A tale proposito, negli ultimi decenni, si va da più parti sottolineando il passaggio dalla figura del docente come tecnico alla figura del docente come professionista dell'educazione (Schön, 1983).

Chi si occupa della formazione dei formatori non ambisce ad un indottrinamento sulle tecniche ma forma attraverso la conoscenza all'acquisizione e all'uso di competenze così come l'insegnante a sua volta non è chiamato ad indottrinare sui saperi di cui è competente ma a formare alle competenze utili alla cittadinanza attiva. La funzione docente è data dalla determinazione di traiettorie di apprendimento in grado di accompagnare e sostenere la partecipazione degli studenti a sistemi di attività che fanno parte della comunità, costruendo un progetto formativo in cui il cittadino sia "*unitas multiplex*" (Sarracino, 2006: 18), profilo soggettivo di un soggetto plurale attento ad una storia comune terrestre e, nello stesso tempo, ad una storia locale, vicina, concreta e pertinente. Del resto, l'educazione alla cittadinanza attiva suppone ed esige che alla sua base ci sia più che un mero fondamento regolativo generale di tipo giustappositivo o convenzionale, un condiviso sentimento di appartenenza (Schettini, 2006: 65). È nella dimensione esistenziale della cura che si gioca quel "sentirsi parte di" e quella "cura per l'essere parte di" che costituiscono la modalità centrata sulla motivazione, sull'impegno, sul protagonismo in cui dovrebbero identificarsi emotivamente in primis gli insegnanti.

3. Processi di apprendimento e promozione delle competenze

Nell'ultimo decennio si sono sviluppati vari approcci che promuovono le competenze metacognitive anche nell'ambito della formazione dei professionisti dell'educazione. In questo contesto si collocano le ricerche e gli interventi che partono dal presupposto che gli insegnanti, dovendo confrontarsi con situazioni estremamente variabili, necessitano di beneficiare di una competenza metacognitiva "transattiva" che consenta di adeguare il proprio comportamento al contesto e nel contempo di mutare il contesto. L'obiettivo è quello di coadiuvare i professionisti dell'educazione nel riconoscimento che molte situazioni, apparentemente di routine, richiedono in realtà un adeguamento che consenta di comunicare e negoziare i valori all'interno del contesto relazionale (Strollo, 2014a).

Il sapere generale include ampiamente strategie applicabili per la risoluzione di problemi, pensiero creativo, processi decisionali, apprendimento e buona organizzazione mentale (Strollo, 2014); le competenze cognitive sono strumenti generali funzionali. Le competenze cognitive generali possono essere pensate come dispositivi di presa generale per recuperare e afferrare sapere in un dominio specifico, di maneggiarlo e configurarlo. Recenti studi hanno portato a riflettere sulla natura, le origini e lo sviluppo delle modalità con cui gli studenti regolano i loro processi di apprendimento (Zimmermann, 2002: 46).

La "metacognizione" è definita come la consapevolezza della conoscenza sul proprio pensiero da parte di ciascuno. I ricercatori della "cognizione sociale" sono stati interessati alle influenze sociali sullo sviluppo della auto-regolazione nei bambini, e hanno studiato questioni come gli effetti

del modellamento e dell'istruzione dell'insegnante sulle capacità di definizione degli obiettivi e di auto-monitoraggio degli studenti (Zimmerman, 2002: 65). I risultati di queste ricerche hanno portato i ricercatori ad attribuire le differenze individuali nell'apprendimento alla mancanza di autoregolazione degli studenti. Questa prospettiva si è focalizzata su cosa fosse necessario che gli studenti sapessero su sé stessi al fine di controllare i loro limiti durante i tentativi di apprendimento. L'obiettivo degli educatori dovrebbe essere quello di promuovere riflessione negli studenti per farli diventare consapevoli di queste differenze. L'aspetto più importante di questo lavoro è lo sviluppo di una capacità di auto-regolazione, un processo autodirettivo grazie al quale coloro che apprendono trasformano le loro abilità mentali in competenze di apprendimento.

Si tratta di promuovere una competenza professionale di tipo meta riflessivo e dunque un pensiero critico in riferimento alle proprie modalità di azione:

> La metacognizione si riferisce allo sguardo che una persona rivolge sul suo processo di apprendimento e comporta le conoscenze metacognitive (delle persone, del compito e delle strategie), la gestione della sua attività mentale (pianificazione, controllo e regolazione) e la presa di coscienza degli elementi di queste due prime componenti. Anche se la gestione dell'attività mentale porta talvolta altri nomi, ha generalmente come referenti aspetti simili: le azioni attuate al momento della realizzazione di un compito, la valutazione in corso di realizzazione e gli adeguamenti scelti secondo la valutazione. Se si sviluppa la metacognizione, si favorisce il pensiero critico [...], perché l'allievo si autovaluta (autocorrezione), reagisce secondo la situazione (sensibile al contesto), verifica le sue soluzioni (esprime dei giudizi). [...] Mancando questa riflessione su se stesso, l'individuo conserva le proprie tendenze, distorsioni e pregiudizi, tanto più che se è intellettualmente abile a razionalizzare e argomentare in modo da dare apparenze accettabili alle sue opinioni preconcette (Pallascio *et al.,* 2003: 55-56).

Possiamo definire la didattica metacognitiva come un dispositivo di apprendimento trasformativo tendente ad agire sulla prospettiva di significato che riguarda la struttura degli assunti psicologici e culturali a partire dalla quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza. Si tratta di un quadro di riferimento costituito dalla nostra conoscenza disposizionale, ovvero dall'insieme di aspettative correlate che governano le relazioni causa-effetto, i ruoli, l'azione sociale, il nostro modo di essere, i valori, e le connessioni tra sentimenti e azioni. Essa guida "il modo in cui viviamo, sentiamo, capiamo, giudichiamo e gestiamo praticamente la nostra situazione". La conoscenza disposizionale costituisce un paradigma personale che coinvolge "le dimensioni cognitiva, conativa (volitiva) e affettiva. Ci predispone all'azione. E definendo le nostre aspettative, ordina selettivamente ciò che impariamo e il modo in cui lo impariamo" (Mezirow, 2004:12).

Attraverso la competenza metacognitiva è possibile, quindi, promuovere un

> processo con cui si diviene criticamente consapevoli di come e perché la struttura dei nostri assunti psicoculturali sia venuta a condizionare il nostro modo di percepire il mondo, e con cui si ricostruisce quella struttura per poter essere più inclusivi e più discriminanti nell'integrazione dell'esperienza, e per poter agire in base alle nuove consapevolezze [...]. La trasformazione della prospettiva è il processo con cui gli adulti arrivano a riconoscere i ruoli e le relazioni di dipendenza che hanno introiettato, e le ragioni che li hanno determinati, oltre a intraprendere delle azioni per superarli (Mezirow, 2004: 13).

In questo contesto un ruolo decisivo è svolto dall'automonitoraggio che concerne la consapevolezza del pensiero e "la capacità di rifletterci sopra (cioè di pianificare e modificare il pensiero in base all'attività o all'obiettivo di apprendimento)", è quel processo in base al quale ci si assume la responsabilità della costruzione di un significato personale attraverso la riflessione critica. "Automonitorare il processo di apprendimento significa assicurarsi che le strutture di conoscenza – sia nuove sia preesistenti – si integrino efficacemente" ai fini del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Garrison, 2004: 113).

L'apprendimento coinvolge l'integrazione di nuove informazioni all'interno del sapere esistente e fornisce spiegazioni a sé stessi (capacità di autospiegazione) facilitando quel processo di integrazione. Fino ad ora è stato mostrato come l'auto-spiegazione migliora l'acquisizione di capacità di problem-solving quando si studia attraverso esempi elaborati.

I processi di apprendimento sono spesso considerati in termini sia di comprensione, sia di acquisizione di competenze. Nel caso della comprensione, le informazioni dichiarative che devono essere comprese (come una storia) creano una mappa sul sapere che è già immagazzinato e organizzato in memoria; la comprensione consente di rendere istanza presente, il sapere esistente.

Nel caso dell'apprendimento di una competenza procedurale, due classi di meccanismi sono proposti: l'acquisizione di sapere e la compilazione. Nell'acquisizione di sapere, un'iniziale versione di una competenza (come ad esempio l'insieme di istruzioni su come inviare una mail), è direttamente codificato dalla fonte dell'istruzione. Nella compilazione del sapere, la competenza codificata è lentamente trasformata così che diventi più efficiente.

Ad ogni modo, nuove istruzioni del sapere sia dichiarativo sia procedurale non possono sempre essere rese presenti o direttamente codificate; spesso richiedono l'integrazione di nuove informazioni con il sapere esistente.

Nell'ambito delle teorie costruttiviste, si è fatta spazio l'ipotesi che l'apprendimento attraverso l'azione significhi qualche forma di manipolazione

o di attività esterna. Inoltre, si è sviluppata anche l'idea che l'apprendimento migliore avvenga quando gli individui mettono insieme i loro sforzi e la loro attenzione per accostare le proprie idee con connessioni di senso. Questa prospettiva dell'"assemblaggio del sapere" è riflessa nelle teorie della elaborazione che descrivono l'apprendimento come un processo di connessione di idee.

C'è, infine, un'accezione di apprendimento che emerge: la dimensione dell'apprendimento come scoperta, secondo cui gli individui apprendono bene quando hanno focalizzato generativamente figure e strutture che differenziano aspetti rilevanti dell'esperienza.

La comprensione profonda richiede sia una struttura di conoscenza differenziata, che si sviluppa quando si valutano alternative tra casi differenti, sia una struttura di conoscenza esplicativa, quale quella che spesso deriva dal racconto e dalla narrazione. Questi spunti possono essere utili per pensare di strutturare attività di apprendimento generative che possano includere l'elaborazione finalizzata all'assemblaggio di conoscenze, e la produzione aperta, finalizzata all'apprendimento attraverso l'azione prassica (Strollo, 2014b).

Un genere di esperienza simile risulta tanto più formativa quanto più la valutazione è di tipo "enattivo", si basa cioè sull'esperienza e sul giudizio personale e non sulla valutazione di un osservatore esterno (Zimmerman, 2000: 88).

Da rappresentazionismo a connessionismo	a enazione
Centrato sui compiti	Creativo
Soluzione del problema	Definizione del problema
Astratto, simbolico	Storico, incarnato
Universale	Contestuale
Centralizzato	Distribuito
Sequenziale, gerarchico	Parallelo
Mondo pre-definito	Mondo autogenerato

Tab. 1: Le evoluzioni dalle teorie rappresentazioniste alla didattica enattiva (tratto da Varela, 1989: 110; Tremblay & Theil, 2004: 51)

In realtà la didattica enattiva risulta problematica in quanto sottolinea come i modelli di azione derivino dalle esperienze di interazione e non solo dalle conoscenze acquisite. Se per un verso quindi si tende ad accogliere unanimemente come obiettivo della formazione formale la formazione alle competenze tanto da far sembrare quasi obsoleta una normativa che ingiunga di formare alle competenze, per l'altro ancora oggi si assiste ad un modello di scuola in cui l'obiettivo è la trasmissione di saperi cristallizzati che non tengono conto della interpretazione dei soggetti; la metodologia

utilizzata è per lo più il linguaggio tradizionale che non tiene conto dei linguaggi che gli studenti oggi utilizzano nei contesti non formali ed informali; la valutazione si focalizza sulla quantità delle informazioni acquisite presupponendo obiettivi di prestazione e non obiettivi di apprendimento. Dunque, conoscenza fine a sé stessa e non utilizzabile nei contesti di vita quotidiana.

La trasformazione del modello didattico da tradizionale a enattivo richiede di costruire una nuova esperienza di riferimento da parte degli insegnanti. Se è vero, infatti, che, come ci indica la neurofenomenologia, gli insegnanti implicitamente riproducono specularmente (Strollo, 2008; 2014a; 2014b) il tipo di didattica che hanno esperito quando erano studenti, in virtù del fatto che l'essere umano costruisce modelli di azione a partire dalla propria esperienza, diventa indispensabile la costruzione di esperienze di apprendimento di tipo enattivo come punto di partenza per la costruzione di percorsi didattici enattivi.

Va detto, tuttavia, che tradizionalmente la scuola ha promosso attraverso la mera conoscenza le competenze oggi richiamate dalla normativa, in quanto nel modello, ad esempio, di tipo gentiliano la formazione formale coincideva con la formazione non formale e informale, in cui lo studente non si trovava di fronte ad un *gap* tra linguaggio della scuola e linguaggio dell'extrascuola.

Con l'avvento della scuola di massa e la tendenza ad accogliere tutti a prescindere dalle condizioni sociali e culturali di base all'interno della scuola, la tendenza ancora ad intendere come problema sociale la dispersione scolastica, la tendenza, infine, a promuovere in tutti e non solo nei "meritevoli" l'acquisizione delle competenze, diviene indispensabile ripensare anche alla formazione degli insegnanti, che formatisi secondo un modello gentiliano, e non avendo vissuto un *gap* tra formazione formale, non formale e informale, necessitano di acquisire innanzitutto la consapevolezza che nella scuola oggi si vive un forte iato fra linguaggio e conoscenza formale, e linguaggi e conoscenze non formali e informali.

Se la scuola tradizionale, una scuola "per pochi", riusciva a definire le potenzialità dell'individuo e promuoverne lo sviluppo di un pensiero originale e critico attraverso un approccio che potremmo definire meramente teorico, la scuola di massa necessita di un approccio teorico-pratico, al fine di puntare sul carattere esperienziale dell'apprendimento (Mortari, 2003), di favorire la messa in gioco dei partecipanti sul piano delle attivazioni emotive e delle diverse modalità di interazione.

Quest'approccio tende a superare per quanto attiene ai processi di apprendimento il dualismo mente-corpo, intendendo la cognizione come incarnata (Varela *et al.,* 1991). Nella didattica enattiva l'intervento educativo sovverte la tradizionale sequenza teoria-prassi, e fa dell'esperienza il punto a partire dal quale costruire teoria. Si tratta in altri termini non di promuovere ricadute nell'informale a partire dal formale, ma di ricercare a partire dall'informale le sue connessioni con il formale.

4. L'emergenza del pensiero critico e i laboratori del pensiero

Una delle competenze trasversali alle varie discipline, ma anche ai vari ordini di formazione formale, appare essere l'acquisizione di pensiero critico. Pensare criticamente non implica una riflessione personale ma la messa in discussione del proprio pensiero e richiede un collegamento tra conoscenza ed esperienze personali, una circolarità tra formale, non formale e informale. La mancata integrazione di queste tre dimensioni costituisce un ostacolo insormontabile al processo di formazione al pensiero critico. Ne deriva che il docente non ha la funzione di trasmettere conoscenza ma di mediare il processo di significazione dell'esperienza dell'alunno attraverso la conoscenza. Inoltre, il pensiero critico si gioca nel confronto tra i pari ed è compito del docente favorire la componente cooperativa assumendo il ruolo di moderatore, stimolando la discussione con domande che prevedano risposte aperte e che inducano a pensare in modo creativo. In questo contesto la conoscenza costituisce non il fine della formazione, ma lo strumento ineludibile per lo sviluppo della competenza critica, la quale ha come punto di partenza l'esperienza, la conoscenza pratica che va revisionata attraverso i saperi grazie alla mediazione del docente.

La valutazione del come e del che cosa un soggetto conosce e apprendere è radicata nelle comunicazioni, nel discorso critico, quando i soggetti sono incoraggiati a cambiare, difendere ed esplicitare le loro credenze, quando sono chiamati a portare le evidenze e le ragioni a sostegno di queste credenze, quando sono spinti a prendere posizioni rispetto alle credenze e ai modelli di azione che hanno interiorizzato (Strollo & Romano, 2016).

Di qui l'attenzione sempre più spiccata nei confronti di una didattica di tipo laboratoriale, che non implica una manipolazione o un'azione pratica, ma un uso divergente del pensiero. Tale uso prevede, come si è detto, un sovvertimento delle pratiche tradizionali peculiari dell'aula: il punto di partenza non è un problema, ma le emozioni che esso suscita; solo in un secondo momento si discute del problema ed in seguito si arricchisce la visione emergente attraverso la conoscenza. La verifica e la valutazione riguardano, dunque, non la quantità di conoscenza acquisita ma la trasformazione o l'arricchimento delle prospettive di significato, o meglio la possibilità di ampliamento delle prospettive di significato precedenti al fine di sperimentare nuovi ruoli sociali e nuovi percorsi di pensiero e di azione, mantenendo sempre viva la capacità di riflessione sull'azione e nel corso dell'azione (Mezirow, 2003).

Quest'approccio richiede una nuova pedagogia che non si limiti a promuovere la didattica laboratoriale attraverso l'intervento frontale, il che sembra essere a dir poco contraddittorio, ma segua le dinamiche della didattica enattiva per la costruzione di nuovi modelli a cui guardare in maniera speculare attraverso "esperienze didattiche innovative". Uno degli ostacoli che certamente pone quest'approccio è il tempo: l'impegno morale richiede tempo, ma quanto tempo il contesto formale mi offre e quanto il docente è disposto ad offrire del suo tempo non formale e informale al la-

voro. Ad esempio il collegamento formale-non formale richiede la messa in gioco dei docenti anche su piattaforme informatiche (Strollo & Romano, 2015b) che costituiscono il linguaggio preferenziale per entrare in comunicazione reale con i propri studenti. Questa esigenza richiama ad un altro ostacolo che si affianca al tempo: lo spazio. La formazione degli insegnanti si gioca, infatti, anche sulla promozione della condivisione del tempo e dello spazio non formale e informale degli studenti che vanno riportati dentro la scuola così come avveniva nella scuola tradizionale.

Quanto alle pratiche dei laboratori del pensiero in corso di sperimentazione presso il Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione, dell'Università degli studi di Napoli Federico II, si rimanda alle pubblicazioni relative al Laboratorio di autobiografia musicale (vedi Strollo, 2011; Strollo, 2014b; Strollo & Romano, 2015c), al laboratorio di Teatro dell'Oppresso (vedi Strollo & Vittoria, 2012; Striano *et al.,* 2014; Vittoria *et al.,* 2014; Romano, 2016), al laboratorio di Action Learning Conversation, al laboratorio di Philosophy for community (Striano, 2011), al laboratorio sull'uso dei social network (vedi Strollo, 2012; Strollo & Romano, 2015b).

L'elemento trasversale ai laboratori su cui si intende soffermarsi in questa sede è la scrittura come strumento metacognitivo trasversale a tutte le discipline. La scrittura presenta una relazione riflessiva con il pensiero attivando processi

> di esternalizzazione, di mediazione, di traduzione e di distribuzione del pensiero, regalandogli la possibilità di giocare tra prossimità e distanza, tra interno ed esterno, tra soggettivo ed oggettivo; in questi termini, essa è, per il pensiero, quell'indispensabile artefatto che lo sostiene, lo aiuta a formalizzare concetti, costrutti, processi, ad esprimersi, a depositarsi all'interno di contesti intersoggettivi culturalmente connotati (che risultano funzionali non solo e non tanto ad esprimere ed a documentare i processi ed i prodotti del pensiero, ma anche ad attivare forme di riflessione e di auto-riflessione su di essi) (Striano, 2010: 145).

La scrittura, alimentando forme di consapevolezza e di riflessività all'interno dei contesti sociali ed educativi, è considerata un dispositivo fondamentale ai fini dello "sviluppo di processi riflessivi – su diversi piani e a diversi livelli – nell'ambito dei contesti di pratica in riferimento ai corsi d'azione in essi iscritti". Come indica Formenti

> La scrittura metacognitiva presenta tre dimensioni: la prima (dichiarativa) consiste nell'enunciazione delle rappresentazioni (di sé come studente, dei compiti e materie studiate, dei saperi), la seconda (procedurale) consiste nelle azioni e procedure messe in atto nel lavoro, nello studio, nell'autovalutazione; e infine la terza, la più importante, ma quasi assente negli studi classici sulla metacognizione, è la presa di coscienza, che crea nessi tra le prime due (2010: 81).

Redigere un resoconto metacognitivo relativo ai processi implicati in un determinato processo di apprendimento, tenendo traccia "del flusso dei pensieri, delle idee, delle risonanze emotive, dei valori personali emergenti durante l'esercitazione e la discussione in aula" (*Ibidem*), implica l'esercizio di una riflessività sul funzionamento della propria mente, pratica che si potrà incentivare anche nei futuri utenti (De Simone *et al.,* 2015).

5. Un esempio con i giovani adulti

Al fine di soffermarsi su percorsi esperienziali metacognitivi che sono orientati alla didattica per competenze, si presenta qui un esempio di ricerca avente come oggetto "La violenza nel fidanzamento" portata avanti con giovani adulti, studenti della laurea triennale in Scienze Psicologiche, della laurea magistrale in Psicologia clinica e della laurea in Scienze della formazione primaria. La ricerca è ancora in corso, pertanto in questa sede risulta utile soltanto osservare la curvatura che in termini di competenze è stata richiesta ai partecipanti.

La ricerca esplora la percezione della violenza nelle giovani coppie di fidanzati: è stato somministrato un questionario, una scala Likert a 5 punti, che indaga quattro aree di violenza nella coppia (l'area psicologica, l'area sociale, l'area fisica, l'area economica). Sono stati analizzati i dati raccolti al fine di individuare le variabili sottostanti la percezione della violenza nella coppia nelle quattro aree. Sono state poi organizzate più sessioni di Laboratorio di Teatro dell'Oppresso, che coinvolgessero sia studenti della laurea triennale sia studenti della laurea magistrale: la scrittura del copione della storia di violenza ha consentito metacognitivamente di declinare le variabili individuate a partire dall'esperienza personale; la fase di discussione collegiale compresa nel Teatro Forum ha poi permesso il confronto con la letteratura di riferimento e la riflessione dialogica sulle prospettive e sugli stereotipi agiti in merito. Ai partecipanti è stato chiesto di scrivere un diario di bordo sull'esperienza vissuta, che da una parte si configuri come dispositivo narrativo di messa in parola dei vissuti sentiti e di una possibile ipotesi di lettura teorica del fenomeno, dall'altra sia strumento di autoriflessione e di apprendimento significativo attraverso la rielaborazione tra teoria-prassi-teoria e resoconto storico di un percorso educativo da narrare nella sua complessità di processo emotivo, cognitivo, sociale e politico.

Grazie all'uso di una metodologia mista di ricerca (strumenti quantitativi, narrativi, esperienziali), i saperi promossi negli studenti sono stati interdisciplinari, con riferimenti alla psicologia (si pensi ai costrutti indagati dal questionario), alla statistica (considerando l'epidemiologia e diffusione del fenomeno della violenza nella coppia), alla psicologia sociale (con lo studio delle variabili (storiche/territoriali/culturali, familiari, sociali), alla pedagogia sociale (grazie alle tecniche per la formazione al pensiero critico, quali il laboratorio di teatro dell'oppresso), e infine alla lingua italiana e alla pedagogia dei processi di apprendimento, se si presta attenzione alla

funzione della scrittura come strumento metacognitivo, metaemozionale e di esplicitazione dell'esperienza implicita.

La ricorsività tra promozione delle competenze, sviluppo del disegno di ricerca e acquisizione di conoscenze risulta ancora più chiaro nella tabella qui di seguito riportata, sottolineando che anche in questo caso la formazione alla didattica per competenze non ha riguardato soltanto i partecipanti ma anche i docenti coinvolti e i ricercatori che hanno portato avanti lo studio:

OBIETTIVI	STRUMENTI	CONOSCENZE
Comunicazione nella madrelingua	Diario di Bordo	Lingua Italiana
Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Analizzare un questionario Utilizzo del programma SPSS	Statistica
Competenza digitale	Partecipare al gruppo di discussione sui social network	Tutte
Imparare a imparare	Creare nessi tra esperienza personale e letteratura di riferimento	Psicologia Sociale
Competenze sociali e civiche	Leggere criticamente le variabili che intervengono su un fenomeno sociale	Storia
Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Costruire strategie di disseminazione del sapere	Pedagogia Sociale
Consapevolezza ed espressione culturale	Copione	Tutte

Tab. 2: Ricercare per competenze: esempi applicativi sul campo

6. La valutazione delle competenze e delle conoscenze

Quando si parla di didattica per competenze non si parla solo di abilità promosse e di conoscenze acquisite, relative al "che cosa si apprende", ma alle motivazioni, all'impegno, alle strategie metacognitive, agli stili attribuzionali, al *Locus of control*, alla consapevolezza di sé e del contesto, alla reattività e sensibilità agli input contestuali, elementi che sono relativi al come si apprende.

Nel crogiuolo di questa complessità risiede la presunta difficoltà a valutare le competenze e la necessità di armarsi di strumenti diversi: il sistema di valutazione tradizionale fornisce dispositivi utili ad accertare parzialmente abilità e conoscenze possedute, mentre i sistemi di valutazione delle competenze si servono della triangolazione dei dati, osservando molteplici prestazioni, promuovendo capacità di autovalutazione e pluralità di strumenti. Pellerey (2004) propone la distinzione tra polarità soggettiva della valutazione delle competenze, vale a dire l'autovalutazione soggettiva e individuale attraverso diari di bordo, strategie autovalutative, questionari di autopercezione, autobiografie, polarità oggettiva della valutazione delle competenze, ossia analisi delle prestazioni dei discenti con compiti specifici, prove di verifica e selezione di lavori da svolgere, e la polarità intersoggettiva della valutazione delle competenze, quale l'eterovalutazione da ricercare attraverso rubriche valutative, commenti dei docenti e dei genitori, questionari, interviste, osservazioni in itinere, creando una rete educativa che superi il *gap* tra intra- ed extra-scuola.

L'idea di valutazione delle competenze che se ne ricava è quella che la valutazione verifica ciò che un discente sa, ciò che sa fare con ciò che sa e si fonda su una prestazione reale, per esprimere lo sviluppo di pensiero critico, *problem-solving*, metacognizione, efficienza nelle prove, capacità di lavoro in gruppo e di ragionamento.

La didattica laboratoriale offre lo spazio, inteso come setting fisico, didattico, mentale, per la promozione delle competenze da parte dei discenti, che sono portati a raggiungere consapevolezza del proprio modo di apprendere creando nessi tra formale, non formale e informale, a connettere insieme le emozioni e le conoscenze acquisite e da acquisire, ed ad imparare ad imparare in modo reticolare e in parallelo, creando interconnessioni disciplinari ed assumendo una visione olistica rispetto al sapere. La didattica laboratoriale, attraverso la reciproca conoscenza e comprensione, la consapevolezza di punti di forza e debolezza, la condivisione di obiettivi educativi chiari, volti al miglioramento e all'arricchimento continuo di se stessi, delle proprie conoscenze e competenze, dei propri modi di essere, facilita modalità di valutazione co-partecipate, consapevoli e condivise.

Bibliografia

Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola*, Milano: FrancoAngeli.

Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, NJ: Prentic-Hall, Englewood Cliffs.

Id. (1990), "Mechanism of moral disengagement", in V. Reich (Ed.), *Origins, psychologies, ideologies, theologies of terrorism: State of mind,* New York: Cambridge University Press.

Id. (1991), "Social cognitive theory of moral thought and action", in W.M. Kurtines, J.L. Gerwirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development: Theory, research and applications*, NJ: Erlbaum, Hillsdale.

Brookfield, S. (2005), *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

De Simone, M. (in stampa), *Coltivare la presenza. La mindfulness nei contesti educativi*, Napoli: Luciano Editore.

De Simone, M., Scassillo, S., & Strollo, M.R. (2015), "Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica,* vol. 10, pp. 1-38.

Formenti, L. (2010), "In prima persona: pedagogia composizionale per futuri insegnanti", in *QDS Quaderni di Didattica della Scrittura*, vol. 12/2009, pp.71-90.

Garrison, D.R. (2004), "Apprendimento autodiretto: verso un modello organico", in G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Milano: Cortina, pp.105-124.

Guasti, L. (2012), *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Trento: Edizioni Erickson.

Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e Trasformazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Id. (2004), "Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto", in G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Milano: Cortina, pp. 7-23.

Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Milano: FrancoAngeli.

Osorio Guzmán M., & Strollo, M.R. (2009), "Laboratorio de epistemología y prácticas de la educación: la valencia del informal en el proceso formative", in *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, vol. 7, n. 13.

Pallascio, R., Benny, M., & Patry, J. (2003), "Il pensiero critico e il pensiero metacognitivo", in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin, *Metacognizione e educazione*, Milano: FrancoAngeli, pp. 46-57.

Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma: La Nuova Italia.

Romano, A. (2014), "Promoting Reflexivity through Drama. Educational Practices of the Theatre of the Oppressed", in *Educational Reflective Practices*, vol. 1, pp. 131-145.

Ead. (2016), *Il palcoscenico della trasformazione: processi di apprendimento nel Teatro dell'Oppresso,* Milano: FrancoAngeli.

Sarracino, V. (2006), "Ambiente Territorio Educazione. L'utopia della comunità educativa oggi", in M.R. Strollo (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani,* Milano: FrancoAngeli.

Schettini, B. (2006), "L'educazione alla cittadinanza attiva e alla vita democratica fra aperture e resistenze", in M.R. Strollo (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani,* Milano: FrancoAngeli.

Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Milano: FrancoAngeli.

Striano, M. (2010), "Scrivere per riflettere", in E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative,* Milano: Stripes, pp. 145-154.
Ead. (2011), "The community of philosophical inquiry as a social and cognitive matrix", in *Childhood & Philosophy*, vol. 7, pp. 91-102.
Striano, M., Strollo, M.R., & Romano, A. (2014), "The Theatre of the Oppressed: an Experiential Practice to Promote Transformative Learning?", in *Spaces of Transformation and Transformation of Spaces*, New York Teachers College Columbia University, 23-26 October 2014, New York: Teachers College, Columbia University, pp. 693-699.
Strollo, M. R. (2014a), "La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico", in *Educational Reflective Practices*, vol. 2014, pp. 146-164.
Ead. (2014b), *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*, Milano: FrancoAngeli.
Ead. (a cura di) (2006), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani,* Milano: FrancoAngeli.
Ead. (2007), "I laboratori di epistemologia e pratiche dell'educazione", in *Rassegna di Pedagogia*, Pisa: Giardini, vol. 1, n. 4, pp. 223-249.
Ead. (2008), *Il laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione. Un percorso neurofenomenologico per la formazione dei formatori*, Napoli: Liguori.
Ead. (2011), "Musica e parole: un progetto pilota", in *Quaderni di didattica della scrittura*, n. 15, pp. 99-114.
Ead. (2012), "A lezione di empatia. Un'esperienza su Facebook", in F. Marone, M. Striano (a cura di), *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti. Prospettive pedagogiche*, Milano: FrancoAngeli.
Ead. (2016), *Emozioni degli insegnanti e didattica per competenze. Uno studio esplorativo*, in corso di pubblicazione.
Strollo, M.R., & Romano, A. (2015a), "Reflection And Intentionality For Teachers And Educators In A Neurophenomenological Key", in *INTED2015 Proceedings 9th International Technology, Education and Development Conference.* Madrid, 2-4 Marzo 2015, IATED Academy, pp. 6648-6657.
Strollo, M.R., & Romano, A. (2015b), "Social network and the Expansion of the Civitas Educationis. Between formal and informal in school and university", in *Civitas Educationis*, vol I, n. 2, pp.173-208.
Strollo, M.R., & Romano, A. (2015c), *Music, emotions, autobiographical memory: an interdisciplinary approach*, Napoli: Liguori Editore.
Strollo, M.R., & Romano, A. (2016), "Simmetria e asimmetria nel processo educativo", in *Riflessioni sistemiche*, vol. 14, pp. 136-143.
Strollo, M.R., Romano, A., Galante, B. (2014), "Education to Listening Laboratories: Experiences of Reflective Laboratories In University Curricula", in *EDULEARN 14 Proceedings*, Barcellona, July 7th-9th, 2014 EDULEARN, pp. 5084-5093.
Strollo, M.R., & Vittoria, P. (2012), "A Formação De Educadores Através De Percur-sos Estéticos: Teatro, Musica E Narração", in *VI Colloquio internacional de fi-losofia da educacao. Filosofar: aprender e ensinar,* Rio de Janeiro, 15-17/8/2012.

Tremblay, N.A., & Theil, J.P. (2004), "Un modello concettuale di autodidattica", in G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Milano: Cortina, pp.41-58.

Varela, F. (1989), *Connaitre les sciences cognitives: tendences et prospectives*, Paris: Seuil.

Id. (1995), "Scienze cognitive e formazione", in E. Baldini, F. Moroni, M. Rotondi (a cura di), *Nuovi alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Milano: FrancoAngeli.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991), *The Embodied Mind*, Cambridge MA: The MIT Press.

Vittoria, P., Strollo, M.R., Romano, A., & Brock, S. (2014), "Surveys as Praxis: A Pilot Study on Transformative Learning Assessment with the Laboratory Experience of The Theatre Of The Oppressed", in Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, March 10th-12th, 2014 INTED, pp. 6147-6157.

Zimmerman, B.J. (2000), "Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn", in *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, pp. 82-91.

Id. (2002), "Becoming a Self-Regulated Learner", in *Theory Into Practice*, vol. 4.

Finito di stampare
nel mese di luglio 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)