

TEORIA E PRASSI DELL'APPRENDIMENTO SOCIALE: LO SVILUPPO DI COMPETENZE RELIGIOSE E CIVILI ATTRAVERSO LA MEDIAZIONE DIDATTICA DEL SOCIAL LEARNING IN PARTENARIATO CON IL "CENTRO ASTALLI"

THEORY AND PRACTICE OF SOCIAL LEARNING:
DEVELOPING RELIGIOUS AND CIVIC
COMPETENCIES THROUGH SOCIAL LEARNING
MEDIATION IN PARTNERSHIP
WITH "CENTRO ASTALLI"

- Andrea Avellino¹ - Rocco Salemme²

RIASSUNTO

La trasmissione dei contenuti didattici conosce sempre nuove metodologie volte a facilitare o potenziare l'acquisizione degli stessi: tra queste si pone, sempre con maggior successo il *social learning*. Di quest'ultimo

¹ Andrea Avellino è docente a contratto di Pedagogia generale presso l'Università di Roma La Sapienza e di IRC presso il Liceo Scientifico statale «A. Avogadro» di Roma. Ha pubblicato diversi volumi e articoli aventi a tema la pedagogia e la didattica in diversi contesti formali e non formali, ma anche aventi a tema lo studio della religione.

² Salemme Rocco è Dottore di ricerca in teologia, ha espletato i propri studi filosofico-teologici presso la Pontificia Università Lateranense, privilegiando l'area della Teologia fondamentale e perfezionandosi nell'ambito pedagogico-didattico presso l'ISSR *Ecclesia Mater*. È docente d'IRC nella diocesi di Roma - in servizio presso il liceo G. Cesare dal 2015 - oltreché membro della cappella musicale Giulia della basilica di san Pietro in Vaticano; tra le sue pubblicazioni si menzionano il *Graduale Polyphonicum* (Palumbi, 2017ss) e *De fide. Rinnovamento culturale e sviluppo teologico del Tractatus oltre la metà del secondo millennio cristiano* (Cittadella, 2023).

verranno presentate: le premesse teoriche che ne contraddistinguono la specificità, le caratteristiche proprie di un'azione didattica che intenda avvalersi del *social learning* e una concreta esperienza di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) presso il Centro Astalli, innervata sulla metodologia in questione. Verranno enfatizzati e discussi concetti quali: l'autoefficacia, la motivazione e l'imitazione per mettere in luce la versatilità dell'apprendimento sociale per l'acquisizione di competenze ascrivibili ai contenuti specifici dell'Insegnamento della Religione Cattolica e volte all'esercizio di una cittadinanza attiva.

PAROLE CHIAVE

Social learning, autoefficacia, IRC, teoria & prassi, PCTO, Centro Astalli.

ABSTRACT

The transmission of educational content is continuously enhanced through new methodologies aimed at facilitating or strengthening knowledge acquisition; one of the most successful among these is *social learning*. This paper will present the theoretical foundations that define its specificity, the distinctive features of educational practices leveraging *social learning*, and a practical case study of *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PCTO) at the Jesuit Refugee Service - Centro Astalli, structured around this methodology. Key concepts such as self-efficacy, motivation, and imitation will be emphasized and examined to highlight social learning's versatility in fostering competencies aligned with the objectives of Catholic Religious Education and aimed at the exercise active citizenship.

KEYWORDS

Social learning, self-efficacy, IRC, theory & practice, Jesuit Refugee Service - Centro Astalli.

RESUMEN

La transmisión de contenidos didácticos se enriquece continuamente con nuevas metodologías orientadas a facilitar o potenciar su adquisición: entre ellas, destaca cada vez con mayor éxito el *social learning* (aprendizaje social). En este trabajo se presentarán: los fundamentos teóricos que distinguen la especificidad de esta metodología, las características de una acción didáctica que pretenda valerse del aprendizaje social y una

esperienza concreta de los Programas de Competencias Transversales y la Orientación (PCTO) llevada a cabo en el Centro Astalli, basada en esta metodología. Se enfatizarán y discutirán conceptos como la autoeficacia, la motivación y la imitación, con el fin de destacar la versatilidad del aprendizaje social en la adquisición de competencias aplicables a los contenidos específicos de la Enseñanza Religiosa Católica y orientadas al ejercicio de una ciudadanía activa.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje social, autoeficacia, ERC, teoría y práctica, Centro Astalli.

Introduzione

La religione e le sue strutture possono avere un valore educativo.³ Nel contesto scolastico questo valore è trasmesso in larga parte dall'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) che, attraverso i contenuti disciplinari risponde all'esigenza di riconoscere nei percorsi scolastici il valore della cultura religiosa e il contributo che i principi del Cattolicesimo offrono alla formazione globale della persona e al patrimonio storico, culturale e civile del popolo italiano. Nel rispetto della legislazione concordataria - pertanto - l'IRC si colloca nel quadro delle finalità della scuola con una proposta formativa specifica, offerta a tutti coloro che intendano avvalersene. Contribuisce alla formazione con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza, in vista di un inserimento responsabile nella vita civile e sociale, nel mondo universitario e del lavoro.⁴ Questi obiettivi non sono perseguiti solo attraverso i contenuti disciplinari ordinariamente trasmessi, ma anche attraverso una serie di attività complementari e metodologie innovative caratterizzanti oggi la scuola, che mirano a favorire l'acquisizione di strutture mentali ed etiche atte a creare uomini e donne per gli altri e per il domani.⁵ Tra queste attività, hanno luogo privi-

³ Cf COTTER Christopher - ROBERTSON David (a cura di), *Oltre le religioni mondiali*, Brescia, Morcelliana 2023.

⁴ Decreto del Presidente della Repubblica 20 agosto 2012, n. 176 (Indicazioni nazionali per l'IRC).

⁵ «Promuovere una riflessione e sul senso delle proprie esperienze per elaborare ed esprimere un progetto di vita capace d'integrarsi nel mondo reale in modo dinamico, armonico ed evolutivo, infatti, resta l'obiettivo generale che l'IRC persegue nella scuola e lo fa non semplicemente limitandosi a progettare una fredda educazione civica universale [...]. Si tratterà, dunque, di assumere la realtà umana tutta intera degli alunni, nella sua storicità, nelle valenze culturali, economiche e nella componente religiosa, per guidare gli stessi a rendersi conto criticamente di tale realtà, leggendone i segni e riconoscendo in essa quei significati che, andando al di là dell'immediato, li potranno accompagnare nella strutturazione unitaria di un progetto di vita, possibilmente iscritto nel senso più unitario e autentico di quest'ultima: la scoperta della trascendenza» (AVELLINO Andrea - SALEMME Rocco, *Assessing religious knowledge and competences: the case of religious teaching in Italian schools*, in *QTimes XV*[2023] n. 4, 133).

legiato i progetti sociali.⁶ Attraverso la multiforme realtà del volontariato, ad esempio, studenti e studentesse, sono spinti e spinte a modellare i loro comportamenti e informarli, anche indirettamente, alla carità evangelica. Nello sviluppare queste capacità gli alunni e le alunne si mettono al servizio degli altri, favorendone l'apprendimento e la crescita umana⁷ e, in maniera del tutto privilegiata, secondo le teorie del *social learning* si lasciano stimolare dall'ambiente che li circonda, instaurando relazioni educative positive informate sul valore della collaborazione e dell'apprendimento della solidarietà. Tutto ciò anche in consonanza con i valori fondamentali della Costituzione italiana.

2. La teoria dell'apprendimento sociale (*social learning*)

Albert Bandura,⁸ con la sua teoria dell'apprendimento sociale, ha introdotto l'idea che l'apprendimento possa avvenire attraverso l'osservazione e l'imitazione degli altri, evidenziando proprio l'importanza del contesto sociale nell'apprendimento stesso. La teoria dell'apprendimento sociale, in tal senso, ha rappresentato una pietra miliare nel passaggio dall'approccio comportamentista a quello cognitivista. Secondo Bandura, infatti, l'apprendimento non avviene solamente attraverso l'esperienza diretta e il contatto con gli oggetti, come sostenuto nel condizionamento operante,⁹ ma anche attraverso esperienze indirette sviluppate osservando altre persone. Questo modello di apprendimento, basato quindi su esperienze vicarie, è stato definito da lui stesso *modeling* o imitazione.¹⁰ Il processo, infatti, si attiva quando il comportamento di un individuo si modifica in risposta all'osservazione del comportamento di un altro individuo che funge da modello o paradigma. In questo contesto si parla di condizionamento sociale, perché il nuovo comportamento, la nuova conoscenza o abilità è per l'appunto il risultato di un processo nel quale vengono acquisite informazioni da altri individui.¹¹ L'osservazione di altre persone simili a quanti sono coinvolti nell'esperienza e che raggiungono obiettivi didattici o prestazioni pratiche positivamente connotate o in altro modo richieste, può infatti aumentare la percezione degli spettatori di essere in grado di

⁶ Cf WARD Colin, *L'educazione incidentale*, Milano, Eleuthera 2018.

⁷ Cf NOSARI Sara, *Capire l'educazione*, Milano, Mondadori 2013.

⁸ 1925-2021, psicologo di origini canadesi e professore presso l'Università di Stanford. Tra i capisaldi del suo pensiero: BANDURA Albert, *Self-efficacy: the exercise of control*, New York: W.H., Freeman 1997 e BANDURA Albert, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall 1986.

⁹ Cf PALUZZI Silvestro, *Manuale di Psicologia*, Urbaniana University Press, Roma 1999.

¹⁰ Cf RUMJAUN Anwar - NAROD Fawzia, *Social Learning Theory - Albert Bandura*, in AKPAN Ben - KENNEDY Teresa J. (a cura di), *Science Education in Theory and Practice*, Berlino, Springer Texts in Education 2020, 85-99.

¹¹ Cf CAMAIONI Luigia - DI BLASIO Paola, *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino 2007.

poter raggiungere gli stessi risultati, specialmente quando le abilità da acquisire risultassero nuove o non familiari. Come sostiene Bandura: «Vedere persone simili a noi avere successo serve come modello dal quale noi giudichiamo le nostre proprie capacità».¹² Questo processo non solo stimola l'apprendimento attraverso l'osservazione diretta, ma favorisce anche lo sviluppo di competenze sociali e incentiva il lavoro di squadra.

Il *modeling*, tuttavia, non si basa esclusivamente sull'osservazione. Al contrario, incorpora vari passaggi e metodi per il trasferimento delle competenze. Uno di questi è il modellamento verbale dei processi di pensiero¹³ ovvero quando l'esperto, o il "modello", espone i suoi pensieri e le sue strategie mentre esegue un'abilità specifica. Questo metodo si è rivelato particolarmente efficace per quelle persone che, nella diversità delle intelligenze, traggono un grande beneficio dall'osservare altre persone che, mentre agiscono, esprimono verbalmente ciò che stanno facendo, piuttosto che dalla semplice osservazione delle azioni. Conseguentemente, nell'ambito dell'insegnamento di una competenza pratica, il facilitatore dovrebbe sempre illustrare le proprie azioni: i facilitatori, o gli "esperti", con il loro esempio trasmettono per l'appunto conoscenze e insegnano a coloro che li osservano competenze e strategie utili per rispondere adeguatamente alle consimili richieste provenienti dal medesimo ambiente. In sintesi, il processo di apprendimento in corso di presentazione non si svolge soltanto attraverso la pratica, ovvero: "Mostrando ad un gruppo come si fa", ma anche fornendo indicazioni verbali, vale a dire: "Spiegando al gruppo come si fa". Questa combinazione di modellamento pratico e verbale offre, secondo Bandura, agli studenti una comprensione più completa delle nozioni e, al contempo, un'esperienza di apprendimento più ricca.¹⁴ Nell'applicazione pratica delle teorie di Bandura, quindi, un facilitatore, sinonimo tecnico per indicare l'insegnante, potrebbe strutturare l'approccio didattico in quattro fasi principali per raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati:

- *Presentazione dell'abilità.* Questa fase può essere guidata da uno o più discenti che fungono da modello illustrando, mediante l'approccio *peer to peer*, l'abilità in questione da acquisire e mostrando come viene applicata correttamente.
- *Estrazione dei principi e delle metodologie.* Basandosi sugli esempi osservati, i discenti e il facilitatore/i facilitatori lavorano insieme per identificare i principi chiave e le metodologie che possano rendere possibile l'acquisizione dell'abilità in questione.

¹² BANDURA Albert, *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*, in *Psychological Review* 84(1977)2, 191.

¹³ Cf PONZIO Augusto, *Pensare è simulare. Linguaggio e modellazione*, in FALZONE Alessandra - CAMPOCHIARO Mariangela (a cura di), *Cultura, evoluzione, simulazione*. Atti del Convegno 2007 del CODISCO Coordinamento dei Dottorati italiani di Scienze Cognitive, Messina, CORISCO 2008, 158-177.

¹⁴ Cf BANDURA Albert, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman 1997.

- *Sperimentazione attraverso la simulazione.* In questa fase, dopo l'approccio verbale e visivo, i discenti hanno l'opportunità di sperimentare direttamente l'abilità attraverso scenari e contesti di simulazione capaci di coinvolgere l'intero gruppo. Questo permette di mettere in pratica più o meno collegialmente ciò che è stato appreso e di ricevere un feedback immediato.
- *Applicazione in situazioni reali.* Infine, i discenti applicheranno le abilità apprese in situazioni di lavoro reali, consolidando definitivamente l'apprendimento e apprezzando come le competenze acquisite in maniera stratificata possano essere utilizzate in un contesto pratico.

Nel corso dei suoi studi, Bandura sostenne che la vita di ciascuno sia fortemente influenzata dalla rispettiva capacità di apprendere efficacemente i comportamenti osservati nei modelli di riferimento di ciascuno. Questa capacità, in particolare quella di essere autoefficaci, costituisce un elemento fondamentale per l'azione e il successo durante i processi di apprendimento. In altre parole: la nostra fiducia nella nostra capacità di eseguire efficacemente un'abilità o un compito può avere un impatto significativo sulla nostra motivazione, persistenza e successo. Si tratta del senso di autoefficacia, ovvero l'autentica convinzione sulle proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati¹⁵ e non di una generica fiducia in sé.¹⁶ La convinzione profonda di poter affrontare efficacemente determinate prove e di essere in grado di cimentarsi in attività specifiche, grazie anche all'approccio mediato in termini pratici e verbali dal facilitatore, alimenta l'autoefficacia: non catalogabile alla stregua di una misura delle competenze possedute, ma come la percezione che la persona ha di poter raggiungere obiettivi in diverse situazioni grazie alle abilità che possiede.¹⁷ Un allievo o, più genericamente, una persona con bassa autoefficacia sarà maggiormente incline a scegliere obiettivi limitati, infonderà probabilmente uno scarso impegno nel raggiungerli, troverà difficile affrontare eventuali difficoltà emergenti nel corso dell'applicazione e accuserà sicuramente dello stress a causa delle avversità riscontrate durante i processi formativi. Persone con abilità simili, o la stessa persona in circostanze diverse, possono avere prestazioni diverse a seconda della loro personale convinzione di autoefficacia: a riprova di quanto, questa convinzione attiva, sostenga l'impegno nel raggiungimento degli obiettivi didattici che sono necessari per lo sviluppo di nuove abilità.

¹⁵ Cf CRUSI Valentina, *Autoefficacia: teoria e applicazioni della teoria di Bandura*, in <https://www.psicoterapia scientifica.it/autoefficacia/>.

¹⁶ Il concetto di autoefficacia non dev'essere confuso neppure con quello di autostima. L'autoefficacia è una capacità personale, mentre l'autostima è un giudizio di valore su sé stessi. Vale a dire che una persona possa sentirsi molto efficace nello svolgimento di una determinata abilità pratica senza che questo incida significativamente sulla sua autostima (cf BANDURA Albert, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall 1977).

¹⁷ Cf BORGOGNI Laura, *Efficacia organizzativa. Il contributo della teoria sociale cognitiva alla conoscenza delle organizzazioni*, Milano, Guerini e associati 2001.

3. Le mediazioni didattiche per attuare il *social learning*

I facilitatori, ovvero gli insegnanti, possono influenzare l'autoefficacia dei discenti per raggiungere i loro obiettivi didattici facendo riferimento a quattro fonti principali di autoefficacia identificate da Bandura: le esperienze dirette, l'osservazione delle esperienze altrui, la persuasione verbale e gli stati fisiologici ed affettivi.¹⁸ Nel dettaglio:

- *Mastery Experiences* (esperienze dirette). Posto che le esperienze personali di successo siano la fonte più potente di autoefficacia, nel progettare un percorso didattico, è importante creare tappe intermedie, o sotto-obiettivi, che siano facilmente raggiungibili. Una volta sviluppato un forte senso di autoefficacia attraverso la sperimentazione di successi ripetuti, gli occasionali fallimenti non avranno probabilmente un grande impatto sui giudizi sulle proprie capacità. Un successo che dia all'individuo la convinzione di avere i requisiti per riuscire, spesso permette di raggiungere obiettivi ben oltre quelli prefissati, di aggiungerne di migliori, e di riuscire persino in attività o ambienti nuovi e diversi.
- *Vicarious Experiences - modeling* (osservazione delle esperienze di altri o modellamento). Il modellamento è un efficace strumento per aumentare l'autoefficacia di chi apprende, in virtù dell'aspettativa di successo in un compito nel momento in cui osservano il successo altrui: specialmente se viene posta un'identificazione nel modello. Questo tipo di apprendimento sociale, grazie all'influsso dei social media, è da intendersi non soltanto limitato ai modelli di prossimità ma applicabile oltre i limiti geografici.
- *Verbal Persuasion* (persuasione verbale). La persuasione verbale da una fonte credibile può aiutare a rafforzare l'autoefficacia, in quanto le persone tendono a credere alle valutazioni delle loro capacità espresse da persone esperte. Un esempio ampiamente diffuso di questo processo è, per l'appunto, il feedback: sempre più significativo e richiesto negli ambiti più disparati.
- *Physiological and Emotional States* (stati fisiologici ed affettivi). Le convinzioni riguardo la personale autoefficacia possono essere influenzate in maniera significativa dagli stati fisiologici ed emotivi vissuti. Secondo Bandura, le persone tendono ad interpretare le informazioni somatiche e fisiche che sperimentano in relazione al loro stato emotivo e fisiologico: in proposito il ruolo del facilitatore diventa essenziale. Il facilitatore ha il compito, infatti, di creare un ambiente sicuro e non giudicante, che possa favorire un apprendimento efficace in cui gli apprendisti non si sentano minacciati

¹⁸ Cf BANDURA Albert, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall 1986.

e che promuova un'interpretazione positiva delle proprie reazioni emotive e fisiche durante l'apprendimento.

In definitiva, l'applicazione metodica di questa prassi didattica è necessario che tenga in considerazione: la formulazione cooperativa dell'attività stessa - sono da privilegiare, in tal senso, i piccoli gruppi; la strutturazione dell'attività in un ambiente non intaccato negativamente da spirito di competizione o timore di giudizio¹⁹ - risultano efficaci, quindi, i contesti extra-scolastici o la disciplina di valutazione specifica dell'IRC stesso; la selezione di abilità significative da acquisire - in particolare quelle che, intercettando la sfera del saper fare trascinano nel saper essere.

4. Un paradigma applicativo di *social learning* in collaborazione con il Centro Astalli

Le premesse sopra illustrate hanno trovato e trovano concreta applicazione presso il Liceo classico statale "Giulio Cesare" di Roma, in un percorso per lo sviluppo delle competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) strutturato in partenariato con il Centro Astalli: il *Jesuit Refugee Service*.²⁰ Facendo leva su una pregressa, specifica convenzione che andava a regolare un periodo di alternanza scuola-lavoro rivolto agli studenti del citato Liceo, nell' a.s. 2021/22 il percorso ha conosciuto una ridefinizione volta ad aggiornare il quadro normativo specifico e le competenze di riferimento da maturare, alla luce delle attività proposte e della relativa modalità di espletamento nella ripresa didattica *post Covid-19*.

L'attività proposta agli alunni frequentanti il III, IV e V anno di corso consiste, di fatto, in un *tandem* linguistico da attuarsi nei locali del Centro Astalli per 3 ore settimanali consecutive, al fine di strutturare dei piccoli gruppi di conversazione nelle più comuni lingue correnti (italiano, inglese, francese, spagnolo ed eventuali altre lingue in base alla richiesta e alla disponibilità), grazie alla collaborazione di volontari di madre lingua italiana (in particolar modo gli studenti di scuola secondaria di secondo grado) e di volontari di madre lingua diversa. Tutto ciò a sostegno di un'attività di *empowerment* per offrire occasioni significative di formazione - affidata ad un *tutor* interno, messo a disposizione dal Centro - incontro, scambio, creazione di relazioni tra migranti forzati e membri della comunità che li accoglie. L'attività in questione, strutturata in orario pomeridiano e alla quale gli studenti vengono invitati ad aderire volontariamente - vale a dire a prescindere della propria confessione religiosa, dell'avvalersi o meno dell'IRC e della specificità del *curriculum* di studi frequentato, è

¹⁹ Cf LAZZARI David, *Mente e salute. Evidenze, ricerche e modelli per l'integrazione*, Milano, Franco Angeli 2007.

²⁰ Per maggiori riferimenti sull'articolazione dell'organizzazione cattolica internazionale in oggetto, attiva in 57 nazioni al fine di accompagnare, servire e difendere i diritti dei rifugiati e degli sfollati, si faccia riferimento al portale: <https://www.centroastalli.it/>.

tesa a sostenere quei presupposti indispensabili per la creazione di percorsi sostenibili d'inclusione sociale e, allo stesso tempo, per sviluppare la promozione della partecipazione e della cittadinanza attiva condivisa tra quanti prendono parte agli incontri. Accompagnare, servire e difendere i diritti dei rifugiati, infatti, è da sempre l'impegno del Servizio dei Gesuiti per i rifugiati: un impegno che ogni giorno si rinnova in una sfida nuova e originale da affrontare al fianco di chi si rivolge al *Jesuit Refugee Service* in cerca di aiuto per ricostruirsi una vita in un paese straniero. Alla profusione di tanta energia, attraverso le molte e pregevoli iniziative che fanno riferimento all'ampia progettualità dell'Associazione, la scuola non può restare affatto indifferente.²¹

Ecco perché anno dopo anno, sempre con maggior tenacia e successo, prestando sostegno ai corsi di lingua promossi dal Centro Astalli, gli studenti si cimentano in un PCTO che annovera dei significativi risvolti afferenti all'Educazione civica.²² L'esatto o mancato raggiungimento di un obiettivo linguistico, nel contesto in cui l'attività viene strutturata, traspare in tutto il suo realismo: imparare una lingua, al Centro Astalli e, nella fattispecie, la lingua italiana non equivale semplicemente al padroneggiare tecniche sintattico-grammaticali, ma fa riferimento al grado potenziale d'inclusione nella società cui si stanno chiedendo rifugio o asilo. Non è azzardato, quindi, affermare che la conoscenza, la riflessione sui significati, la pratica quotidiana del dettato costituzionale passano necessariamente attraverso l'abilità linguistica acquisita, necessariamente mediata attraverso quanti "prestano la parola" a tutto ciò che pervade l'attività ordinaria di ogni cittadino, in costante coerenza con il quadro di legalità e solidarietà tracciato dalla Carta costituzionale: fondamento della convivenza e del patto sociale del nostro Paese.²³

L'attività sopradescritta mira, non marginalmente, ad accompagnare i rifugiati nel loro difficile percorso verso l'integrazione,²⁴ in una stagione di crisi economica e in un clima spesso d'indifferenza nei loro confronti: al fine di strutturarli in maniera quanto più adeguata, anche con il sostegno dell'Azienda Sanitaria Locale Roma1, il Centro Astalli si occupa a tutto campo di offrire supporto ai migranti forzati per raggiungere l'indipendenza econo-

²¹ Per la consultazione del rapporto annuale (aggiornato al 2023) delle attività e dei servizi strutturati dal Centro Astalli si faccia riferimento a: https://www.centroastalli.it/wp-content/uploads/2023/04/Astalli_rapporto-2023.pdf.

²² In merito fanno fede la Legge 92 del 20 agosto 2019 assieme al Decreto ministeriale 35 del 22 giugno 2020. Per approfondire: FERRERO Valerio - MULAS Fabio, *Cittadinanza, territorio, scuola: prospettive di educazione civica*, in *Civitas educationis: education, politics and culture X* (2021)1, 163-177.

²³ Cf BORGIA Guglielmo, *Civic education in the school to educate young people in civil and democratic cooperation*, in *Formazione & Insegnamento XVIII* (2020)2, 570-577.

²⁴ Cf LEE Eun Su - WECHTLER Heidi, *Hidden agenda for cross-cultural training: understanding refugees' cross-cultural experience through the capability approach*, in *The International Journal of Human Resource Management* 35(2023)6, 1007-1047 in <https://doi.org/10.1080/09585192.2023.255823>.

mica, attraverso un insieme di misure coordinate e fortemente partecipate dai residenti del territorio. La frequentazione, seppur non da protagonisti, di questo virtuoso "circolo di sussidiarietà" offre altresì agli alunni in PCTO una preziosa prospettiva orientativa, se non direttamente nel campo professionale,²⁵ senz'altro in riferimento alla costruzione di ambienti e di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso e un'istruzione di qualità. In riferimento agli obiettivi trasversali che informano e caratterizzano tanto l'azione didattica, quanto l'ampliamento dell'offerta formativa del Liceo Giulio Cesare,²⁶ il PCTO presso il Centro Astalli, modulato sulle istanze del *social learning*, si propone di sostenere negli studenti: la *comprensione* della diversità esistenziale, culturale e linguistica; la *partecipazione* per essere in grado d'interagire in un gruppo, favorendone l'integrazione di ogni componente; l'*esposizione* per saper spiegare con chiarezza le specificità lessicali e grammaticali dell'Italiano in riferimento anche alle altre lingue, la *correlazione* mediante la creazione di catene paradigmatiche e sintagmatiche, l'*interpretazione* al fine di saper vagliare le ragioni delle disuguaglianze esistenziali ed economiche all'interno della società, la *costruzione* per cooperare assieme agli operatori nella strutturazione di una nuova esistenza per i rifugiati e la *risoluzione* in riferimento alle situazioni di disagio inevitabilmente ingenerate dal *discrimen* linguistico.²⁷

La valutazione dei PCTO, come noto, si discosta dal classico modello di misurazione degli apprendimenti vincolato alle singole discipline, ma costituisce di fatto il risultato multifattoriale di un processo che riconosce il valore degli apprendimenti acquisiti in modo formale e non formale nell'azione didattica. In quest'ottica risulta di fondamentale importanza l'attenzione al processo attraverso l'osservazione strutturata, che consente di attribuire valore, nella valutazione finale, anche agli atteggiamenti e ai comportamenti dello studente. A tal fine è essenziale il costante raccordo tra il *tutor* del Centro Astalli e il docente referente dell'iniziativa: entrambi impegnati, su fronti diversi, a monitorare lo svolgimento delle attività, misurare l'esperienza nello specifico contesto operativo e saggiare, anche mediante l'elabo-

²⁵ Il riferimento privilegiato è alle *Linee guida per l'orientamento, il tutor scolastico e il docente orientatore*, promulgate ad attuazione del *Decreto ministeriale 328 del 22 dicembre 2022*.

²⁶ Cf *Profilo d'uscita delle studentesse e degli studenti dal Liceo classico Giulio Cesare*, in https://www.liceogiuliocesare.edu.it/index.php?option=com_cwattachments&task=open&id=577ef-1154f3240ad5b9b413aa7346a1e&sid=c832b9c4f3f1ce5930a2e559760dc060.

²⁷ In uno studio condotto in Svezia si è evidenziato che «From social learning theory context, we can observe that when providing social assistance to immigrants, social workers pay close attention to them and aim to maximize their advantages. Similarly, they attempt to comprehend the mental state of these immigrants by ensuring their general retention while also pushing them to heal from numerous mental traumas and motivating them in starting a new life» (KHANAM Shanjeeda Sultana, *The Role of Social Work in the Migration Process: A Study in Sweden* (Dissertation), in <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1662069&dsid=-1686>. Similare anche lo studio condotto sui rifugiati siriani in Turchia e raccontato in AKSU KARGIN Inci, *A study of the social acceptance of syrian refugee children in turkey, in Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 39(2021), 548-581.

razione di un *project work* da allegare al *curriculum* dello studente, lo sviluppo di quelle competenze trasversali che sono legate anche agli aspetti caratteriali e motivazionali della persona. Il ruolo valutativo dei facilitatori, in definitiva, trascende la semplice funzione computazionale cui la docimologia può facilmente rimandare. Nella dinamicità dell'esperienza diretta, infatti, esso ha i tratti sopra richiamati del *mentoring* e dell'osservazione *in situ*: elementi in grado d'informare e strutturare la consapevolezza maturata dagli alunni coinvolti nel percorso circa l'importanza che l'attività svolta riveste a livello personale e sociale, nonché in riferimento all'attitudine di poter intraprendere un percorso professionalizzante nell'ambito lavorativo sperimentato grazie alla progettualità messa in atto dalla scuola.

5. Conclusione

La mediazione didattica di competenze che sanno andare ben oltre l'assetto delle abilità nozionistiche, si è visto, può proficuamente avvalersi di metodologie performanti e più rispondenti alle modalità di apprendimento degli studenti (il *social learning*) strutturate mediante esperienze a pieno titolo scolastiche (i percorsi per lo sviluppo delle competenze trasversali e l'orientamento) seppur tenute in contesti extrascolastici e facendo leva sulla collaborazione di enti in convenzione con le istituzioni scolastiche (nella fattispecie il Centro Astalli). Il paradigma di autoefficacia, sostenuto e incentivato dall'esempio virtuoso dell'insegnante-facilitatore che mette concretamente in mostra il proprio *know-how* verbalizzando i passaggi necessari per acquisirlo e motivando gli allievi nell'acquisizione delle competenze necessarie, costituisce una strategia educativa preziosa e in grado di valorizzare l'indiscussa componente mimetica dell'educazione. Nel caso di applicazione all'oggetto d'analisi emerge chiaramente come, facendo leva su capacità pregresse, l'apprendimento sociale ha saputo rivelarsi foriero dell'acquisizione di competenze civiche essenziali non soltanto per il buon espletamento di un determinato *curriculum* scolastico, ma anche per l'esercizio di una cittadinanza attiva e solidale.²⁸

²⁸ «Il concetto di impegno civico è spesso ridotto alla partecipazione al voto da parte del cittadino. Ma esiste ormai concordanza sul fatto che il lavoro di Robert D. Putnam (1993), anche nelle regioni italiane, abbia contribuito a risignificare il concetto attraverso un suo collegamento a quello di capitale sociale. In tale ottica, l'impegno civico e sociale ricomprende la partecipazione dei cittadini sia alla vita politica del sistema di governo in cui sono inseriti/e (es. votare) sia alla vita sociale della comunità di cui sono parte integrante (es. svolgere attività di volontariato), grazie ad una complessa rete di relazioni formali e informali. Così inteso, l'impegno civico e sociale richiama "un'ampia serie di pratiche e atteggiamenti di coinvolgimento nella vita sociale e politica che convergono per aumentare la salute di una società democratica" (Banyan, 2013, *Civic engagement*, 1 para, t.d.a.)» (RAPANÀ Francesca - MILANA Marcella - MARZOLI Rita, *La collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio per la promozione dell'impegno civico e sociale*, in *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education* 25(2021), n. 60, 27.