

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14106

# La ECC nella Provincia autonoma di Trento: sfide e domande aperte nel secondo anno di implementazione

## The CCE in the Autonomous Province of Trento: challenges and open questions in the second year of implementation

**Tatiana Arrigoni & Simone Virdia**<sup>1</sup>**Valeria Damiani**<sup>2</sup>**Bruno Losito**<sup>3</sup>

### Sintesi

L'articolo presenta alcune riflessioni sull'insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza (ECC) nelle scuole della Provincia di Trento. Queste riflessioni sono il risultato delle azioni di accompagnamento e monitoraggio proposte da IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa) durante il secondo anno di implementazione di questo insegnamento. In particolare, sono stati utilizzati i principali risultati di un questionario rivolto a tutte le scuole del primo e secondo ciclo della provincia di Trento, gli spunti emersi nella discussione interna ai gruppi laboratoriali organizzati con insegnanti di diverso ordine e grado, e l'analisi della documentazione fornita dalle scuole. Gli spunti di riflessione riguardano aspetti centrali dei percorsi di ECC, quali la progettazione e la valutazione, sia a livello di istituto sia a livello di classe.

**Parole chiave:** Educazione civica e alla cittadinanza; Azioni di supporto e monitoraggio; Sviluppo professionale dei docenti; Programmazione cross-curricolare; Accertamento e valutazione.

### Abstract

The present paper develops reflections about Civic and citizenship education (CCE) in the Province of Trento. These reflections result from the support and monitoring action carried out by IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa) in the course of the second year of the implementation of the new teaching/learning area. In particular we refer to the outcomes of a survey addressed to all Trentino schools of both primary and secondary level, to points made in the course of workshop discussions involving teachers of schools of different levels, and to the analysis of documents provided by the schools. The reflections to follow touch upon crucial features of CCE teaching/learning paths, like planning and assessment at both the school and the class level.

**Keywords:** Civic and citizenship education; Support and monitoring actions; Teachers' professional development; Cross-curricular planning; Assessment and evaluation.

1. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), [tatiana.arrigoni@iprase.tn.it](mailto:tatiana.arrigoni@iprase.tn.it), [simone.virdia@iprase.tn.it](mailto:simone.virdia@iprase.tn.it)

2. LUMSA Roma, [v.damiani2@lumsa.it](mailto:v.damiani2@lumsa.it)

3. Università Roma Tre, [bruno.losito@uniroma3.it](mailto:bruno.losito@uniroma3.it)

## 1. Introduzione

Il presente articolo intende configurarsi come una riflessione critica intorno ad alcune questioni e sfide poste dall'insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza (ECC) in Provincia di Trento. In particolare, faremo riferimento agli ambiti, centrali e strettamente connessi, della progettazione del nuovo insegnamento e della valutazione dei risultati di apprendimento a esso relativi<sup>4</sup>. Al momento della stesura del presente contributo si sta concludendo il secondo anno del triennio di sperimentazione previsto per quest'ultimo dalla delibera di giunta 1233 del 20/08/2020, con la quale la ECC è stata introdotta in Trentino<sup>5</sup>.

Nell'affrontare tale fase sperimentale le scuole hanno proceduto, per scelta provinciale, in una condizione di relativa libertà di azione, di modo da potersi confrontare con attività diversificate e attraversare esperienze plurime, alla ricerca degli approcci all'educazione civica e alla cittadinanza più congeniali alle specificità di ciascuna di esse. A orientarle, ad ogni modo, i riferimenti pedagogici e metodologici, nonché le indicazioni organizzative, del vincolo normativo. Tra queste, la forte sottolineatura, nelle *Linee guida provinciali*<sup>6</sup>, del carattere di trasversalità del nuovo insegnamento, interpretato non solo in riferimento alla condivisione di una "matrice valoriale comune" a interventi diversificati da proporre al suo interno, ma anche nei termini dello sforzo di configurare i percorsi di educa-

zione civica e alla cittadinanza come progetti didattici unitari a struttura modulare. Ispirati da problemi di rilievo civico e di cittadinanza, da analizzare alla luce dei cinque nodi tematici proposti in normativa (Costituzione, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà; autonomia speciale del Trentino Alto Adige/Suedtirolo; sviluppo sostenibile; cittadinanza digitale; alfabetizzazione finanziaria), tali progetti sono da intendersi come in capo a tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe, chiamati a contribuire a essi dal punto di vista della materia insegnata (sia attraverso il confronto con contenuti specifici sia favorendo lo sviluppo di determinate abilità, atteggiamenti e valori). Quale compito dei Collegi docenti viene, invece, indicata l'integrazione dei curricoli di istituto con indicazioni specifiche per l'educazione civica e alla cittadinanza, a configurare un riferimento comune a livello di scuola capace di orientare la programmazione dei singoli Consigli. Dal punto di vista metodologico, la normativa provinciale pone altresì un forte accento sull'approccio per competenze, da seguire dalla progettazione alla valutazione, e sulla didattica attiva, in coerenza con un'educazione civica e alla cittadinanza che non solo abbia valenza conoscitiva ma sappia anche offrire agli studenti occasioni per un agire consapevole e responsabile quali membri di una comunità (nei termini di compiti e/o attività specifiche).

A questo quadro di riferimento, che lascia più margini di libertà alla scuole, è andata coerentemente congiunta un'azione di ac-

4. Il presente articolo rappresenta una continuazione e uno sviluppo della documentazione e delle riflessioni presentate in merito alla ECC in Trentino nell'anno scolastico 2020-21. Vedi Arrigoni, Damiani, Losito, Virdia (2021).

5. Scaricabile al sito: <https://www.vivoscuola.it/content/download/74031/1577956/version/1/file/delibera+1233+del+21+agosto+2020+linee+guida+educazione+civica+cittadinanza.pdf>

6. Allegate alla delibera di giunta 1233 del 20/08/2020.

compagnamento (a cura di IPRASE) caratterizzata da interventi formativi di tipo “dialogico-maieutico”, realizzati, come si avrà modo di dire più avanti, nei termini di un confronto critico e laboratoriale tra insegnanti ed esperti in riferimento a materiali specifici, difficoltà e successi dell’educazione civica e alla cittadinanza “praticata”. Tali interventi sono stati affiancati da un’azione di monitoraggio, che, per l’anno scolastico in corso, ha previsto la somministrazione di un unico questionario *ad hoc* a tutti gli istituti scolastici della provincia nel mese di marzo 2022.

I dati sui quali si basano le considerazioni a seguire riguardano, appunto, l’arco temporale del biennio sperimentale 2020-22, e sono attinti sia dai risultati dell’azione di monitoraggio condotta nel 2022 sia dal più ampio materiale documentale, comprensivo delle testimonianze e delle evidenze raccolte nel contesto di varie attività formative IPRASE attuate nel corso del passato e del presente anno scolastico. Si tratta di dati naturalmente limitati. Non è trascorso un tempo lungo dall’introduzione dell’ECC in Provincia di Trento e all’azione di monitoraggio intrapresa, come si spiegherà, ha risposto una percentuale notevole, ma non la totalità delle scuole trentine. Inoltre, il coinvolgimento di docenti e/o istituti nei percorsi di accompagnamento IPRASE, specialmente in quelli ai quali ci riferiremo qui come fonti di evidenze rilevanti sulla pratica dell’educazione civica e alla cittadinanza in Trentino, ha potuto riguardare necessariamente un numero ristretto di casi.<sup>7</sup> Nondimeno, l’emergere di alcune co-

stanti sia dall’azione di monitoraggio sia dalla documentazione risultante dal confronto diretto coi docenti che in diverse occasioni formative hanno condiviso materiali e riflessioni col gruppo di lavoro IPRASE<sup>8</sup>, ci pone nelle condizioni di proporre fondatamente le considerazioni a seguire non solo come effettivamente concernenti la pratica della ECC nelle scuole trentine, ma anche come relative agli snodi cruciali coi quali tale pratica ha posto a confronto il mondo della scuola provinciale. Ciò sia detto, in particolare, in riferimento a quei docenti che, in qualità di referenti di istituto o di coordinatori di ambito per la ECC, hanno deciso di impegnarsi in un’azione volta ad attuare effettivamente le istanze fatte valere dalla normativa provinciale e nazionale in relazione all’insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza, specialmente in merito all’approccio “per competenze” e attivo per esso raccomandato.

## 2. Le attività di sostegno all’educazione civica e alla cittadinanza realizzate da IPRASE

Considerata la rilevanza a fini di documentazione delle iniziative IPRASE rivolte, nell’anno scolastico corrente, ai coordinatori di ambito e ai referenti di istituto per la ECC, nel presente paragrafo si procederà a tracciarne una succinta descrizione, insistendo sugli intenti e l’impostazione di fondo che le ha accomunate e le ha rese, di fatto, capaci

7. Si consideri, comunque, che quale strumento di autoformazione sull’educazione civica e alla cittadinanza è rimasto a disposizione dell’intero corpo docente trentino un corso asincrono (della durata di 12 ore) incentrato sulle novità normative e metodologiche connesse al nuovo insegnamento, al link: <https://www.iprase.tn.it/formazione/dettaglio-iniziative?corsoid=20715>

8. Tale gruppo risulta costituito dagli autori del presente contributo.

di suggerire riflessioni di carattere generale. Ad un tempo si fornirà anche una breve descrizione del questionario somministrato agli istituti scolastici trentini nel marzo del 2022, quale strumento di monitoraggio quantitativo relativo alla ECC.

Una duplice intenzione ha guidato le scelte di IPRASE nel progettare il piano di accompagnamento all'insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza per il corrente anno scolastico. Da un lato si è voluto delineare un orizzonte di ampio respiro, proponendo azioni diversificate capaci di interessare il pubblico composito di chi, a vario titolo, si è trovato a essere direttamente coinvolto nell'ECC in Trentino (pubblico idealmente coincidente con l'intero corpo docente di istituto). L'idea che ha guidato questa scelta è stata quella della differenziazione delle proposte di formazione in riferimento ai diversi bisogni emersi nel precedente anno scolastico, sia dal punto di vista dei contenuti, sia dal punto di vista metodologico. Dall'altro lato, se IPRASE ha avanzato proposte formative diversificate, ciò è stato fatto con l'intenzione di perseguire per loro mezzo un medesimo obiettivo, quello di intercettare le "verità della pratica" dell'educazione civica e alla cittadinanza a livello provinciale, per innestare in esse azioni e interventi capaci di incidere di fatto sulla realtà della ECC in Trentino. In altri termini l'intento comune delle diverse azioni di accompagnamento di seguito descritte è stato quello di affrontare e cercare di risolvere le questioni e i problemi posti dall'educazione civica e alla cittadinanza in maniera "situata", nelle forme specifiche in cui essi sono venuti a porsi agli insegnanti nel loro vissuto professionale, per contribuire, in tale maniera, a un ritorno rifles-

sivo su percorsi didattici progettati o intrapresi e a un loro effettivo rinnovamento (Schön, 1983; 1987). Il modello di riferimento di questa impostazione è quello della Ricerca-Formazione, che punta a saldare i momenti della crescita professionale e dell'innovazione didattica, costruendo le conoscenze necessarie per il cambiamento (Asquini, 2018). D'altra parte, la ragione per la quale si è qui volutamente parlato di *accompagnamento* in relazione alle iniziative formative poste in atto da IPRASE nell'ambito della ECC è esattamente connessa alla natura volutamente non trasmissiva ma esperienziale delle azioni rivolte agli insegnanti trentini.

Entrando in maggiori dettagli, in linea con la duplice intenzione sopra delineata, sono stati proposti nell'anno scolastico 2021-22, un ciclo di *webinar per referenti di istituto* per la ECC, un *laboratorio (on-line) di educazione civica e alla cittadinanza* (a livello classe), e un percorso di *formazione e coaching* sul ruolo professionale del referente di istituto e del coordinatore di ambito per la ECC.

Il ciclo di *webinar per referenti di istituto* per la ECC (in tutto cinque) è stato incentrato su alcune cruciali questioni poste a livello di istituto da azioni richieste dall'introduzione della ECC: redazione di un curriculum di scuola per l'insegnamento trasversale di educazione civica e alla cittadinanza, realizzazione di processi di autovalutazione di istituto in riferimento a esso, attuazione di un confronto consapevole ed efficace con difficoltà specifiche via via emergenti nel corso dell'implementazione dell'ECC, adozione, a livello di istituto, di materiali e pratiche mirate per la valutazione degli apprendimenti nell'ECC. I webinar per referenti, in genere frequenta-

ti da un numero di insegnanti oscillante tra i cento e i settanta, sono stati ispirati da una logica, per così dire, “rovesciata”. In più di un caso i docenti sono stati “preparati” a una partecipazione attiva agli stessi tramite la richiesta di redigere, su base volontaria e secondo indicazioni *ad hoc*, contributi relativi al tema di ciascun webinar, da condividere e discutere coi membri del gruppo di lavoro IPRASE prima e in vista dell’appuntamento on-line, rendendosi eventualmente disponibili a presentare tali contributi agli altri docenti nel corso del webinar dedicato. Così “anticipati”, gli incontri on-line per referenti ECC, spesso frequentati anche da docenti non referenti e da dirigenti di istituto, hanno effettivamente potuto configurarsi come momenti di condivisione di esperienze tra le scuole, e di dialogo e confronto critico in merito tra docenti ed “esperti”.

L’attività denominata *Laboratorio di educazione civica e alla cittadinanza* (livello classe) ha invece inteso configurarsi come un percorso di tutoraggio e condivisione di percorsi di ECC riguardanti classi specifiche, presentati da docenti delle stesse. Gli insegnanti aderenti alle attività laboratoriali, poco meno di una ventina, hanno preso parte alle stesse in rappresentanza di interi Consigli di Classe (CdC) o di parti di essi (o, talora, a titolo individuale)<sup>9</sup>, e sono stati divisi in tre sottogruppi a seconda dell’ordine e del grado di scuola di appartenenza. Un tutor IPRASE ha accompagnato ciascun sottogruppo, seguendo gli insegnanti in maniera individuale nelle differenti fasi di elaborazione dei percor-

si ECC presentati, dalla loro ideazione iniziale alla valutazione finale. Ciò è accaduto in un contesto che ha comunque inteso coniugare il lavoro tutorato del singolo (svolto a livello individuale e/o in collaborazione con colleghi di Consiglio) con la condivisione e lo scambio all’interno dei sottogruppi laboratoriali. A tal fine si è concepito un percorso che ha visto a più riprese l’alternarsi di fasi di lavoro a distanza a momenti di incontri on-line. Questi ultimi sono stati a cadenza mensile per ciascun sottogruppo, a partire dal mese di gennaio 2022, e hanno riguardato i temi della programmazione (due incontri), della documentazione (due incontri) e della valutazione degli apprendimenti (un incontro). In vista di ciascun appuntamento on-line, e in preparazione a esso, i docenti di ciascun sottogruppo sono stati chiamati a predisporre, secondo una logica “rovesciata” analoga a quella adottata negli incontri per i referenti, materiali relativi al tema dell’incontro in questione, facendo riferimento al percorso da loro presentato e seguendo spunti forniti, talora in maniera differenziata e personalizzata, dal tutor IPRASE. Pubblicati, poi, su piattaforma Moodle per la condivisione all’interno del sottogruppo, i materiali prodotti da ciascun docente sono stati sottoposti sistematicamente ad analisi da parte dei tutor (e, occasionalmente, da parte di altri membri del sottogruppo di appartenenza), di modo da ricevere riscontro, spesso in forma condivisa, prima degli appuntamenti on-line dedicati. Così, quanto elaborato da ciascun docente (e da questi rielaborato in dialogo col tutor) ha

9. Considerata la corresponsabilità dell’intero Consiglio di Classe rispetto alla ECC, una partecipazione a titolo individuale potrebbe sembrare sorprendente. Tuttavia, in alcuni casi, come si avrà modo di mostrare più oltre, i percorsi ECC di classe restano realizzati come una sorta di mosaico di contributi correlati, ciascuno in carico a un singolo docente. Ciò spiega la partecipazione a titolo personale al Laboratorio da parte di alcuni docenti.

potuto sistematicamente divenire riferimento comune a tutti membri di un sottogruppo, essere richiamato esplicitamente nel corso degli incontri e diventare oggetto di confronto e discussione nel merito a livello collettivo tra tutor e docenti. La riproposizione di più appuntamenti on-line su un medesimo tema ha, poi, inteso configurare una sorta di percorso “per prove ed errori”, costringendo i docenti al ritorno ragionato, e all’eventuale correzione e/o integrazione di quanto proposto in prima battuta, alla luce degli esiti del tutoraggio individuale e dei momenti di scambio nel primo dei due incontri on-line dedicati a un medesimo argomento.

Le attività dei tutor si sono così configurate come attività di sostegno che hanno assolto diverse funzioni: presentazione dei compiti e delle condizioni di apprendimento; sostegno ai processi di apprendimento; sostegno alla motivazione; facilitazione della comunicazione (Losito, 2004). Si capisce che il *Laboratorio di educazione civica e alla cittadinanza* (livello classe), essendo stato concepito e, di fatto, realizzato nella maniera descritta, si sia configurato per i tutor in esso coinvolti come occasione rilevante di formazione di consapevolezza critica in merito a problemi e sfide poste dall’educazione civica e alla cittadinanza in Provincia di Trento, e di acquisizione di informazioni concernenti soluzioni e pratiche adottate dalle scuole nel tentativo di farvi fronte. Per questa ragione ai materiali e alle discussioni avvenute nel corso del *Laboratorio* si farà spesso riferimento, nelle riflessioni a seguire, a fondamento di rilievi e osservazioni di carattere generale sulla ECC.

L’apparente “esiguo” numero dei partecipanti ai gruppi laboratoriali, imposto dalla na-

tura stessa del percorso, potrebbe far sorgere dubbi rispetto alla copertura del contesto provinciale dei dati da essi desunti. Si tratta di una preoccupazione solo in parte fondata ché, come anticipato, molti docenti hanno inteso partecipare alle attività di laboratorio in rappresentanza di più ampi gruppi di colleghi impegnati nei percorsi ECC a livello di classe o di scuola, e sono stati spesso nelle condizioni di dar visibilità a una sorta di “cultura di scuola dell’educazione civica e alla cittadinanza” nei gruppi laboratoriali di appartenenza. L’emergere, poi, di convergenze tra le evidenze raccolte nelle attività laboratoriali e i dati quantitativi risultanti dal monitoraggio attesta l’effettiva significatività dei primi a indicare situazioni e condizioni di carattere generale.

Il *percorso di formazione e coaching per referenti di istituto di educazione civica e alla cittadinanza* ha invece visto alternarsi, a partire dal gennaio 2022, quattro incontri on-line (sui temi dell’autostima, della consapevolezza del proprio ruolo, della comunicazione efficace e del “fare rete”) a incontri di *coaching* in piccoli gruppi (costituiti secondo l’ordine e il grado delle scuole di appartenenza dei docenti partecipanti), concepiti come momenti di affinamento e potenziamento delle consapevolezze acquisite nel percorso di formazione on-line, e di supporto nella ricerca di strategie per un miglioramento individuale in relazione ai temi in esso trattati. Considerato il fatto che la crescita professionale a cui il percorso in questione ha inteso contribuire viene a configurarsi, per le caratteristiche dello stesso, come crescita anzitutto personale, e alla luce del carattere in parte privato dei momenti di confronto tra *coach* e *coachees*,



sono minori, sebbene comunque presenti, le evidenze rilevanti in vista dell'elaborazione di riflessioni di carattere generale derivanti dall'azione in questione.

Infine, come anticipato, nel mese di marzo 2022 è stato somministrato un questionario a tutti gli istituti scolastici del Trentino al fine di monitorare l'avanzamento dei percorsi di educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole. Il questionario è articolato in sei sezioni, per un totale di 53 quesiti. La *prima* sezione contiene domande volte a raccogliere informazioni generali relative all'esistenza di uno o più referenti di istituto per la ECC, e di coordinatori di ambito a livello di classe. Specificità relative al ruolo di referenti e coordinatori (ad esempio, l'adozione di criteri espliciti per l'identificazione di tali soggetti e dei loro compiti, l'adozione di sistemi di incentivazione per essi) sono presenti nella *seconda* sezione, che include altresì domande sulla progettazione di istituto, in merito, ad esempio, agli aspetti inclusi in essa, ai riferimenti adottati a livello di identificazione degli elementi della competenza di cittadinanza, alla ricezione effettiva, da parte dei Consigli di Classe, delle indicazioni elaborate dalla scuola. La realtà dell'ECC a livello di classe viene, invece, fatta oggetto di monitoraggio nella *terza* sezione del questionario, con domande concernenti, ad esempio, le aree disciplinari maggiormente interessate dai percorsi di educazione civica e alla cittadinanza e i nuclei tematici più trattati in essi, le metodologie adottate, le caratteristiche di trasversalità dei percorsi, nonché la loro distribuzione temporale nel corso dell'anno scolastico. Le sezioni *quarta* e *quinta* del questionario riguardano, rispettivamente, i temi della valutazione (con

particolare riferimento agli aspetti specifici considerati in essa, gli strumenti elaborati e le procedure adottate, il coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi, l'esistenza, e le eventuali caratteristiche, di percorsi autovalutativi a livello di istituto) e della formazione effettuata, relativamente all'insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza, dal corpo docente di istituto (sia in autonomia sia nel contesto dell'azione di accompagnamento promossa da IPRASE nello scorso e nel corrente anno scolastico). Un'ultima sezione, la *sesta*, è dedicata alle difficoltà riscontrate nella progettazione e nella realizzazione dei percorsi ECC nei primi due anni di applicazione della normativa che l'ha introdotta nella scuola trentina. Muovendo da una domanda aperta ("indicare le maggiori difficoltà incontrate..."), la sezione richiede ai rispondenti di pronunciarsi in merito ad aspetti specifici in relazione ai quali essi hanno percepito maggiore impreparazione e/o bisogno di formazione

Il questionario è stato inviato alle segreterie delle scuole chiedendo di farlo compilare al referente d'istituto per l'educazione civica e/o al dirigente. Nel 65% dei casi il questionario è stato compilato dal referente, mentre nel 35% dei casi è stato compilato dal dirigente (una domanda specifica chiedeva di indicare il ruolo di chi avesse compilato il questionario). Su un totale di 124 istituti scolastici hanno compilato il questionario 81 istituti (47 del primo ciclo e 34 del secondo ciclo). Ciò porta a un tasso di copertura territoriale del 65%, che cresce al 77% se si esclude la formazione professionale che non rientra nel piano di implementazione dell'ECC. In alcuni istituti, più soggetti hanno compilato il questionario.

Questo è il caso di istituti con più referenti per l'ECC, generalmente assegnati a plessi diversi all'interno dello stesso istituto. In totale hanno contribuito alla compilazione del questionario 99 docenti (referenti di istituto e coordinatori di classe per l'educazione civica e alla cittadinanza e dirigenti).

Sulla base dei riferimenti descritti, vengono di seguito presentate alcune riflessioni sui temi della progettazione e della valutazione, con l'intento di abbozzare un quadro, ancora incompleto ma fedele per le parti tracciate, sullo stato attuale dell'ECC nella scuola trentina, in riferimento ad aspetti centrali presenti nelle linee guida nazionali e provinciali.

### 3. La progettazione nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza

#### 3.1. La progettazione a livello di istituto

In questa sezione vengono analizzate alcune domande incluse nella seconda parte del questionario, incentrata sulla ECC a livello di istituto. Tali domande riguardano la possibile elaborazione di una progettazione comune o di linee guida condivise per tutte le classi; l'individuazione di una figura per l'elaborazione della proposta di progettazione comune sulla ECC; il riferimento ai profili di competenza; gli aspetti inclusi nella progettazione e gli ambiti tematici trattati.

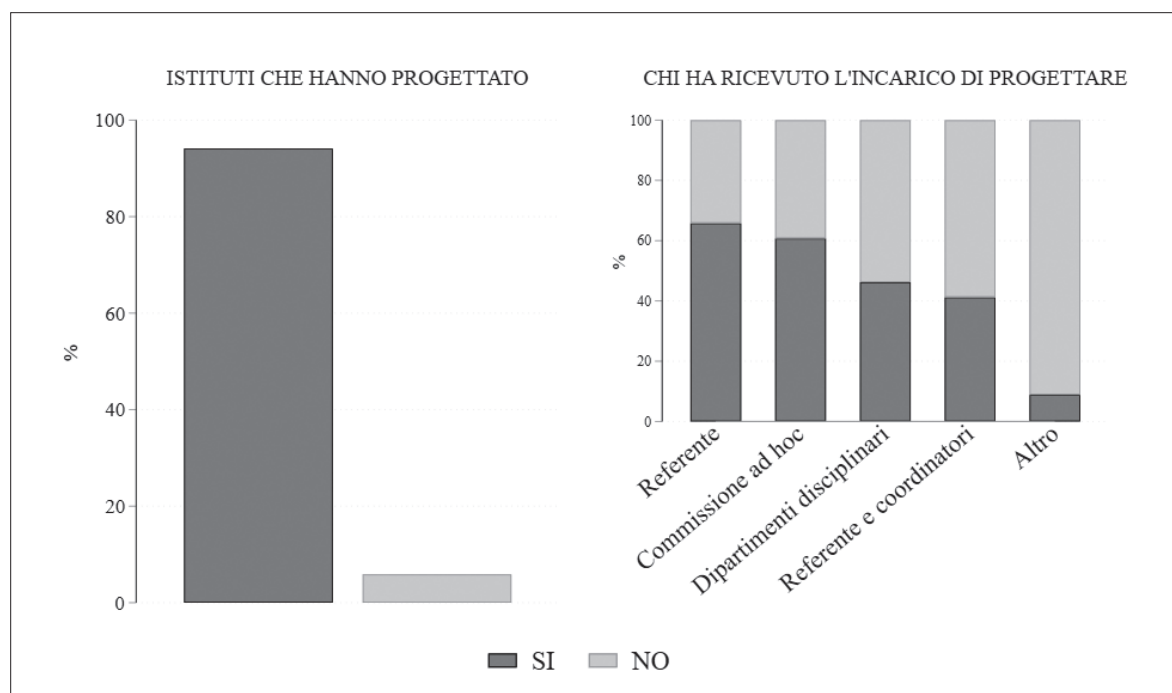


Fig. 1 - Istituti che hanno elaborato una progettazione comune e figure incaricate di elaborarla.



Come riportato in Fig. 1, le informazioni raccolte tramite il questionario evidenziano nella quasi totalità degli istituti la presenza di un'attività progettuale comune<sup>10</sup>. Le figure che hanno poi operativamente realizzato la proposta di progettazione sono state, nel 60% dei casi, il referente per l'ECC oppure una commissione nominata ad hoc. I singoli dipartimenti disciplinari e referenti e coordinatori dell'ECC assieme hanno ricevuto l'incarico di lavorare alla progettazione comune in circa il 40% delle scuole. Questi dati evidenziano non solo il ruolo di rilievo che ha assunto il referente per l'ECC, sulla base di quanto previsto dalla delibera di giunta 1233 del 28/08/2011, ma anche l'esigenza di dover organizzare la progettazione di questo nuovo ambito in maniera specifica, costituendo una

commissione dedicata oppure coinvolgendo la figura preposta all'educazione civica e alla cittadinanza.

Per quanto concerne il riferimento alle competenze che ogni istituto intende sviluppare nell'ambito della ECC (Fig. 2), sembrerebbe che nelle scuole che hanno partecipato all'indagine si sia fatto riferimento sia ai profili in uscita indicati nelle linee guida nazionali e provinciali (per il 95% delle scuole) sia alle competenze chiave dell'Unione Europea del 2006/2018 e/o alle competenze per una cultura della democrazia del Consiglio d'Europa (per l'90% delle scuole). Le competenze individuate nei Piani di studio sono state utilizzate dall'87% delle scuole (Unione Europea 2006, 2018; Council of Europe, 2018).

La progettazione a livello di scuola ha por-

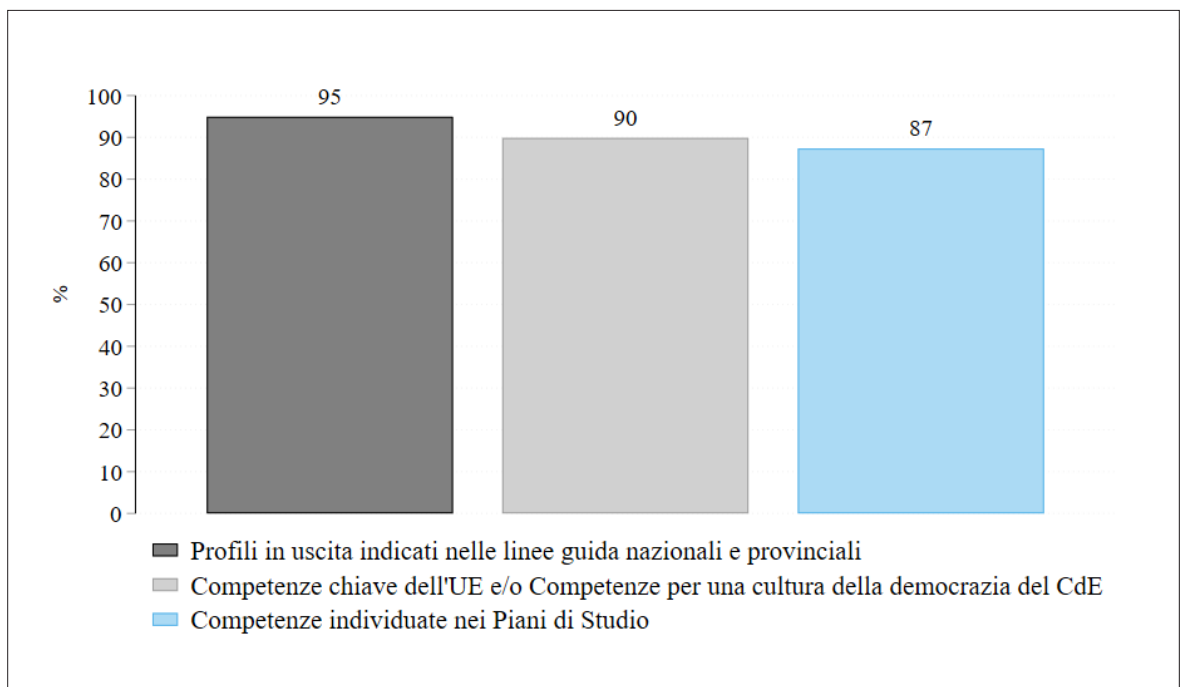


Fig. 2 - *Profili di competenza presi in considerazione durante la progettazione.*

10. Alcune domande prevedevano diverse alternative di risposta, altre invece solo una possibilità di risposta.

tato all'elaborazione di un curriculum di istituto per l'ECC, creato a partire dall'attività progettuale comune, nel 77% degli istituti coinvolti. Tale curriculum risulta adottato nell'84% delle scuole da parte di tutti i Consigli di Classe, come riferimento per la progettazione dei percorsi di ECC (Fig. 3). La ECC sembra dunque configurarsi come un ambito caratterizzato da una sinergia positiva tra il livello scuola e il livello classe per quanto riguarda l'ambito progettuale.

### 3.2. La progettazione a livello dei CdC

Riguardo alla sezione relativa all'educazione civica e alla cittadinanza a livello di classe, si presentano i dati relativi alle domande sulle aree di apprendimento/disciplinari che sono state coinvolte nei percorsi di ECC organiz-

zati dai Consigli di Classe; i nuclei tematici selezionati dai Consigli di Classe per l'organizzazione dei percorsi di ECC; le caratteristiche dei percorsi; le metodologie didattiche adottate; il monte ore e l'organizzazione temporale di tali percorsi.

Dall'analisi delle risposte ottenute emerge come, nella quasi totalità degli istituti che hanno compilato il questionario, siano stati citati i profili di competenza a livello di scuola, mentre a livello di classe tale tendenza sembra essere presente in misura meno marcata (in poco più del 40% dei CdC se si considera solo l'opzione di risposta "molto"). Se invece si osservano le risposte aggregate per le opzioni "molto" e "abbastanza", la totalità degli istituti riporta di aver fatto riferimento ai profili di competenza a livello di CdC. Questi dati sembrano suggerire una sostanziale omoge-

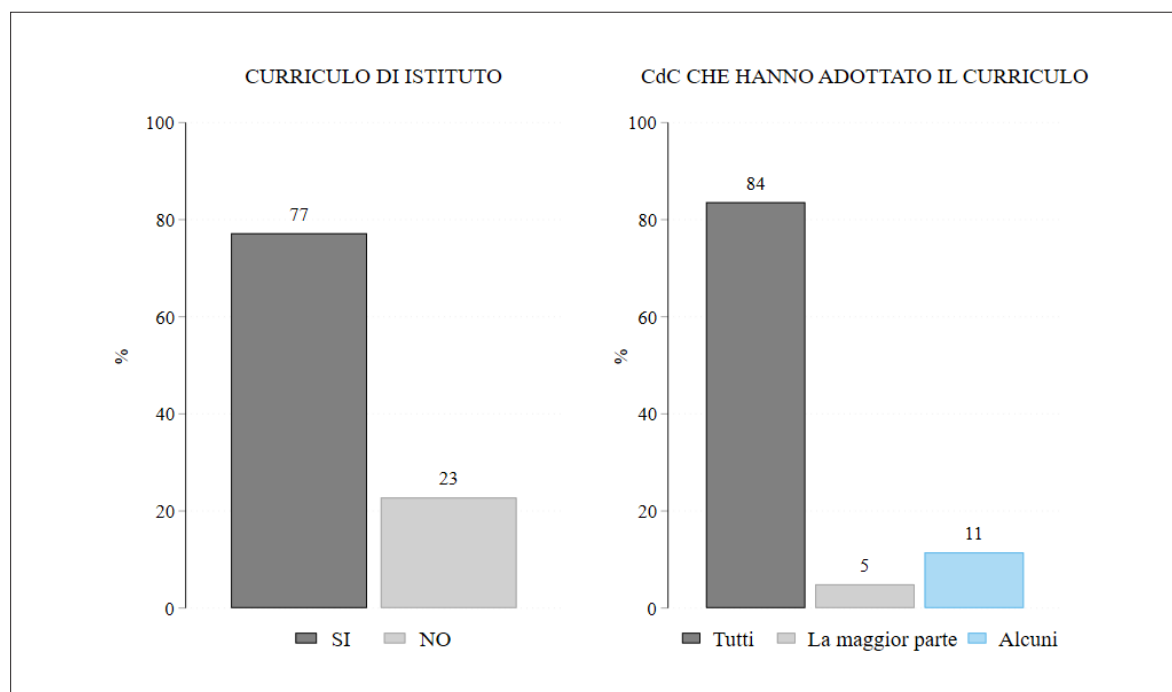


Fig. 3 - Istituti che hanno elaborato un curriculum di istituto per l'ECC e Consigli di Classe che hanno adottato il curriculum.

neità a livello scuola e a livello classe nell'individuazione degli aspetti della competenza di cittadinanza e delle conoscenze (Fig. 4).

Per quanto concerne la valutazione, invece, osserviamo che tale tema è presente in modo significativo nella progettazione a livello di istituto, anche se a livello di progettazione dei percorsi di ECC non tutti i CdC hanno dato la stessa rilevanza agli aspetti legati a questo ambito (criteri, tecniche, strumenti). Come riportato sempre in Fig. 4, a livello di istituto quasi il 90% dei rispondenti ha indicato che le modalità e i criteri di valutazione sono rientrati nella progettazione. A livello di CdC, il 28% dei rispondenti ha indicato che la valutazione è un aspetto molto presente nei percorsi di ECC all'interno dei CdC, mentre poco meno del 60% ha indicato che viene considerata "abbastanza". Come riportato nel paragrafo successivo, emergono delle

evidenze più critiche riguardo alle modalità con cui quest'aspetto è stato gestito all'interno dei CdC.

Come riportato in Fig. 5, per quanto concerne il monte ore dedicato ai percorsi di ECC, il 39% degli istituti partecipanti ha dichiarato che tutti o quasi tutti i CdC hanno superato le 33 ore, a fronte di una percentuale analoga (40%) di scuole in cui solo alcuni CdC hanno indicato un monte ore superiore a quello stabilito dalla normativa. Nella quasi totalità degli istituti (l'89%) l'organizzazione temporale prevalente dei percorsi di ECC adottata dai Consigli di Classe ha previsto una distribuzione delle ore durante tutto l'anno scolastico. Questo dato sembra confermare la presenza diffusa dell'educazione civica e alla cittadinanza nella pratica didattica delle scuole, in linea con la scansione temporale dell'anno scolastico.

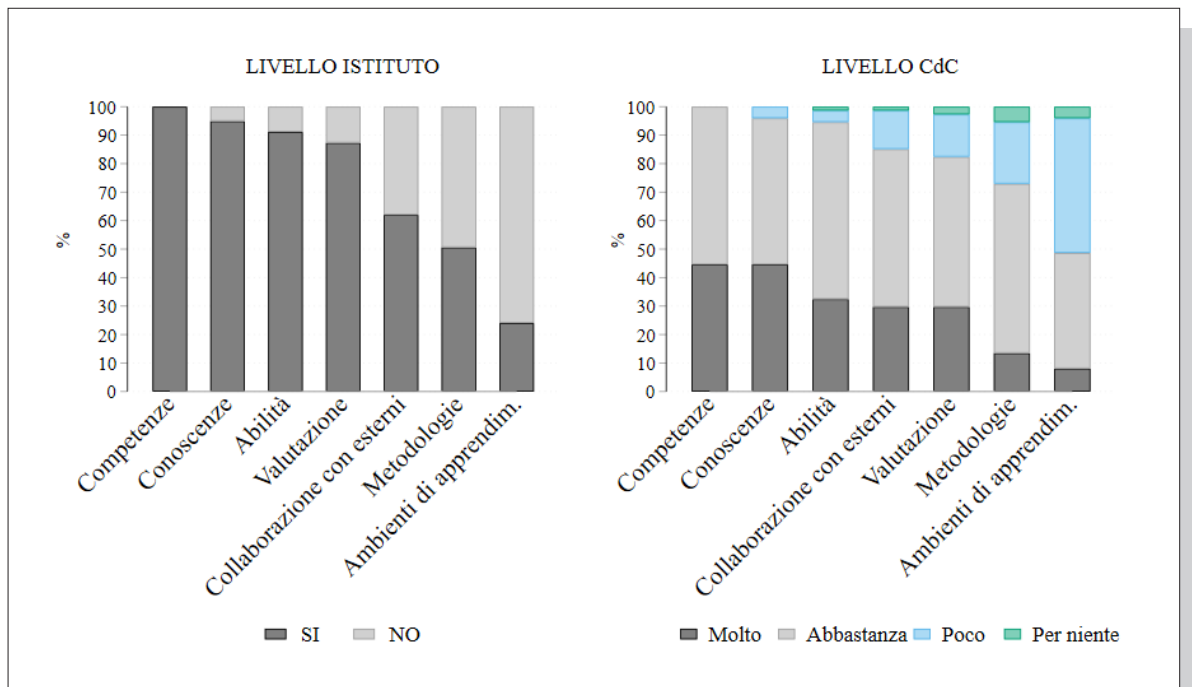


Fig. 4 - Aspetti presenti nei percorsi di ECC a livello di istituto e di Consiglio di Classe.

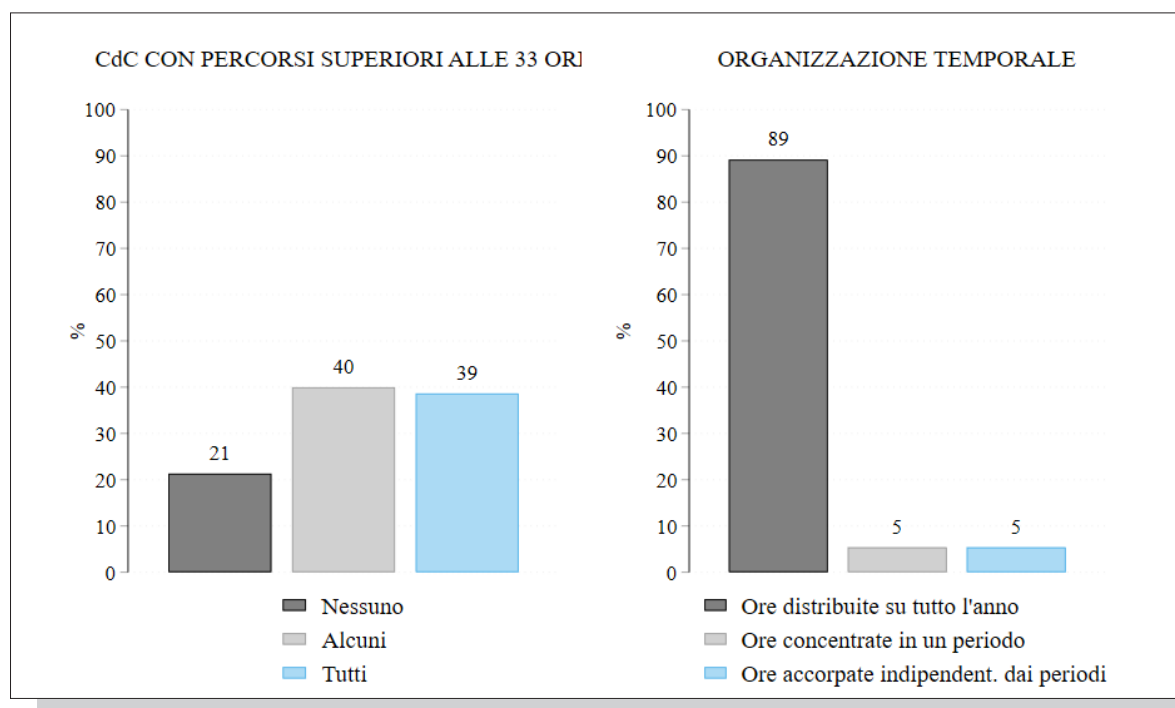


Fig. 5 - Ore dedicate ai percorsi di ECC e organizzazione temporale dei percorsi.

Due sono le principali caratteristiche dei percorsi di ECC realizzati (Fig. 6): l'ECC viene affrontata come tema/problema di carattere trasversale attraverso il contributo di più materie e di più insegnanti del Consiglio di Classe (in circa la metà degli istituti rispondenti); il percorso risulta imperniato su di un ambito tematico all'interno del quale più insegnanti del Consiglio di Classe affrontano separatamente singoli temi inerenti la propria materia (nel 36% delle scuole). Il questionario sembra dunque fornirci una doppia immagine dei percorsi inerenti all'educazione civica e alla cittadinanza in cui, a partire dalla selezione di un tema trasversale o di uno specifico ambito tematico, è possibile che gli insegnanti lavorino in maniera separata, rispettando le specificità delle materie, oppure operino collegialmente in maniera cross-curricolare, de-

clinando gli aspetti disciplinari in funzione del tema trasversale selezionato. Le risposte al questionario, inoltre, sembrerebbero indicare la coesistenza di modalità diverse di organizzare i percorsi di ECC all'interno delle singole scuole.

La Fig. 7 fa riferimento alle metodologie utilizzate dai Consigli di Classe nell'ambito dell'ECC. I risultati sono riportati separatamente per il primo e secondo ciclo di istruzione per evidenziare alcune differenze che emergono tra i due cicli. Purtroppo i dati non ci permettono di distinguere tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, pur immaginando che dal punto di vista delle metodologie didattiche potrebbero esserci alcune differenze tra questi due ordini scolastici. I dati evidenziano come, sia nel primo che nel secondo ciclo, la lezione interattiva,

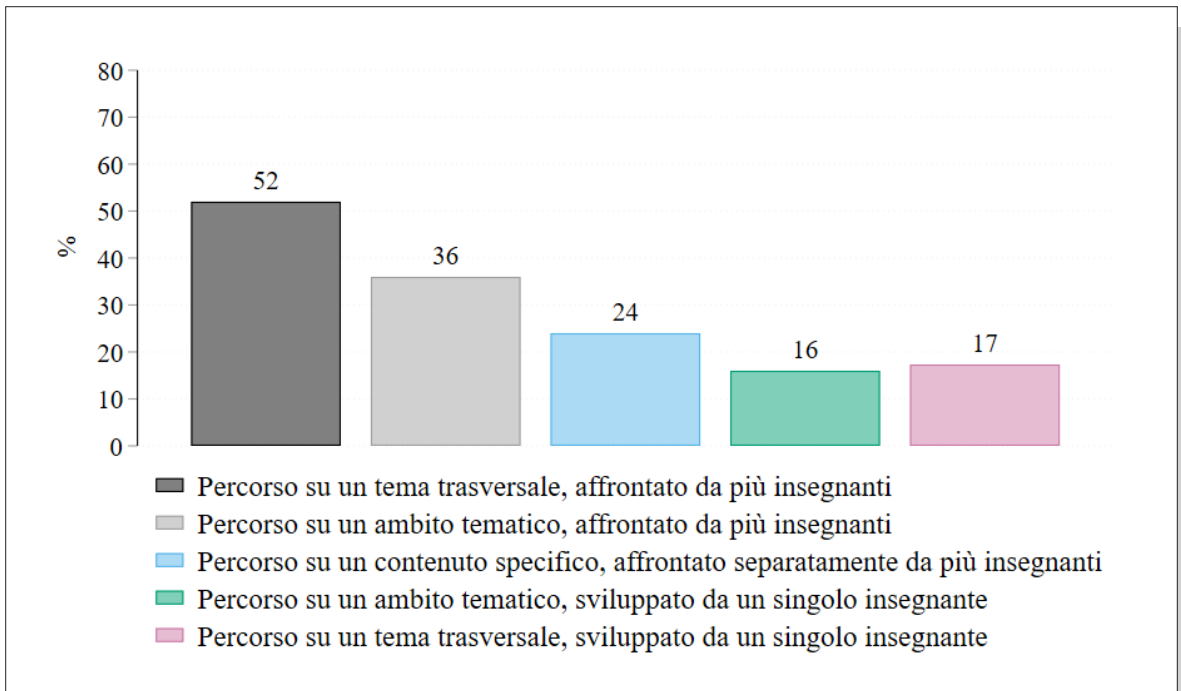


Fig. 6 - Istituti dove tutti o la maggior parte dei percorsi ECC presentano le caratteristiche evidenziate.

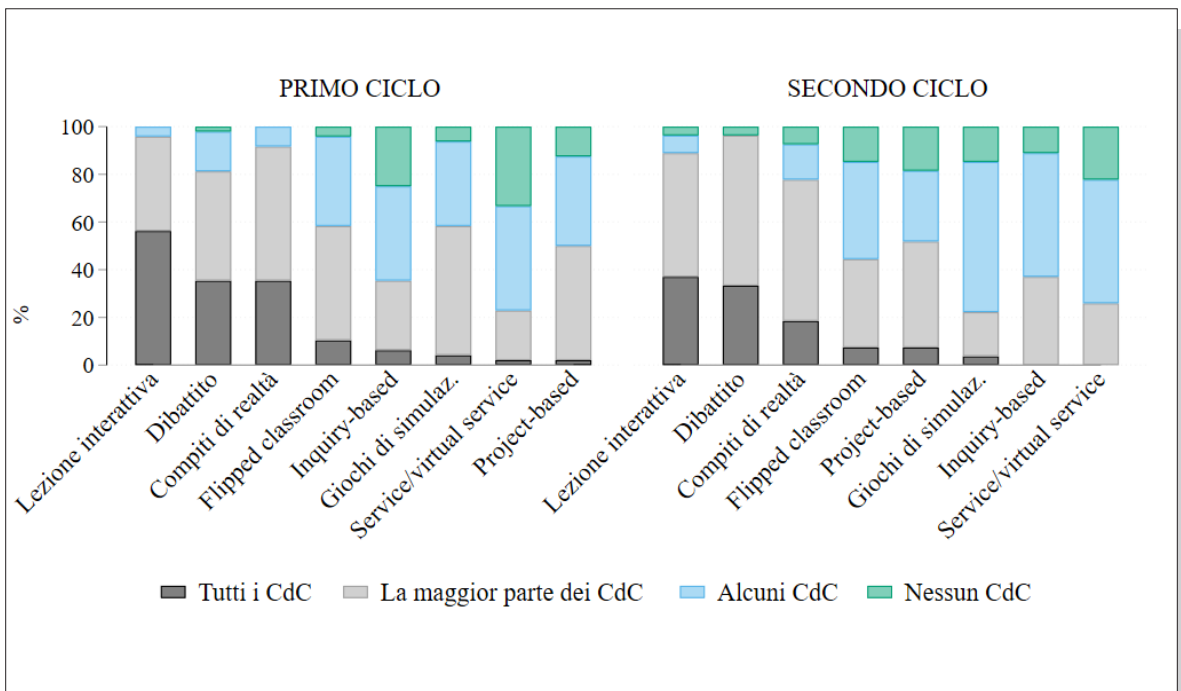


Fig. 7 - Metodologie didattiche utilizzate dai Consigli di Classe.

il dibattito e il compito di realtà rappresentino le opzioni maggiormente selezionate dagli istituti. Nel primo ciclo sono utilizzate soprattutto le lezioni interattive, presenti in tutti i Consigli di Classe nel 58% degli istituti coinvolti. Seguono il dibattito e i compiti di realtà presenti in tutti i CdC nel 38% degli istituti. Nel secondo ciclo, invece, la metodologia più utilizzata è il dibattito, utilizzata in tutti i CdC da quasi il 40% delle scuole coinvolte. Seguono lezione interattiva e compiti di realtà. Meno comune nei CdC è invece il ricorso a metodologie quali il *project based learning* o i giochi di simulazione. Questi risultati possono essere letti in relazione alla specificità delle esperienze delle scuole della provincia autonoma di Trento, in cui alcune metodologie, quali ad esempio il dibattito, risultano essere particolarmente diffuse (si veda su questo ambito il torneo “A Suon di Parole”,

Sommaggio & Tamanini, 2020). In generale, i risultati sembrano suggerire una prevalenza di metodologie di tipo “tradizionale”.

Come riportato in Fig. 8, gli ambiti tematici legati all’ECC che risultano essere trattati con maggiore frequenza dalle scuole trentine sono ambiente, salute e benessere, diritti e legalità, cittadinanza digitale, sviluppo sostenibile e inclusione. Tra il 30% e il 40% degli istituti ha indicato che tutti i CdC trattano questi temi nell’ambito dell’ECC, mentre un altro 20% circa ha indicato che la maggior parte dei CdC tratta questi temi. Molto meno affrontati sono ambiti tematici come la cittadinanza globale, l’autonomia provinciale, le pari opportunità e l’alfabetizzazione finanziaria. Questi ambiti risultano presenti in tutti i CdC in meno del 20% delle scuole. Alfabetizzazione finanziaria e autonomia provinciale sono due temi peculiari alla ECC nel contesto tren-

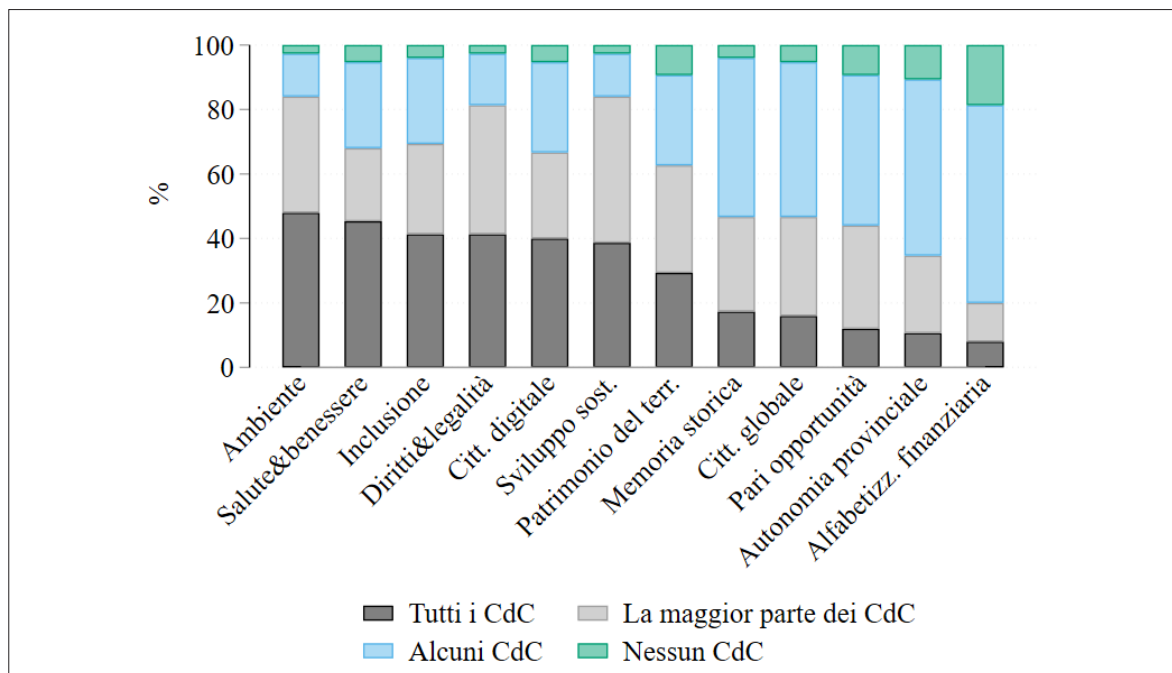


Fig. 8 - Ambiti tematici su cui i Consigli di Classe hanno organizzato i percorsi.



tino, la cui trattazione però non risulta essere sufficientemente diffusa.

#### 4. La valutazione nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza

Gli spunti di riflessione di seguito presentati sono relativi sia alla valutazione degli studenti sia, più in generale, alla valutazione dei percorsi di educazione civica e alla cittadinanza progettati e realizzati nelle scuole. La sezione sulla valutazione nell'ambito della ECC presente nel questionario si articola in dodici domande che riguardano vari aspetti del processo valutativo: l'individuazione dei criteri di valutazione, le modalità con cui sono state raccolte le evidenze ed espresso il giudizio, gli strumenti utilizzati per raccogliere le evi-

denze e il coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo.

Come già sottolineato per la progettazione, si tratta di alcune riflessioni iniziali, che prendono spunto dalle risposte date alle domande del questionario e dalla discussione sviluppata in questi mesi all'interno dei gruppi laboratoriali. Queste riflessioni vanno considerate con alcune cautele, derivanti dal numero dei rispondenti al questionario e da quello delle scuole e degli insegnanti coinvolti nei gruppi laboratoriali.

##### 4.1. Il rapporto tra progettazione e valutazione

Come riportato in Fig. 9, il 90% delle scuole ha indicato che i criteri di valutazione sono stati individuati a livello di istituto, mentre meno del 30% ha indicato che sono stati

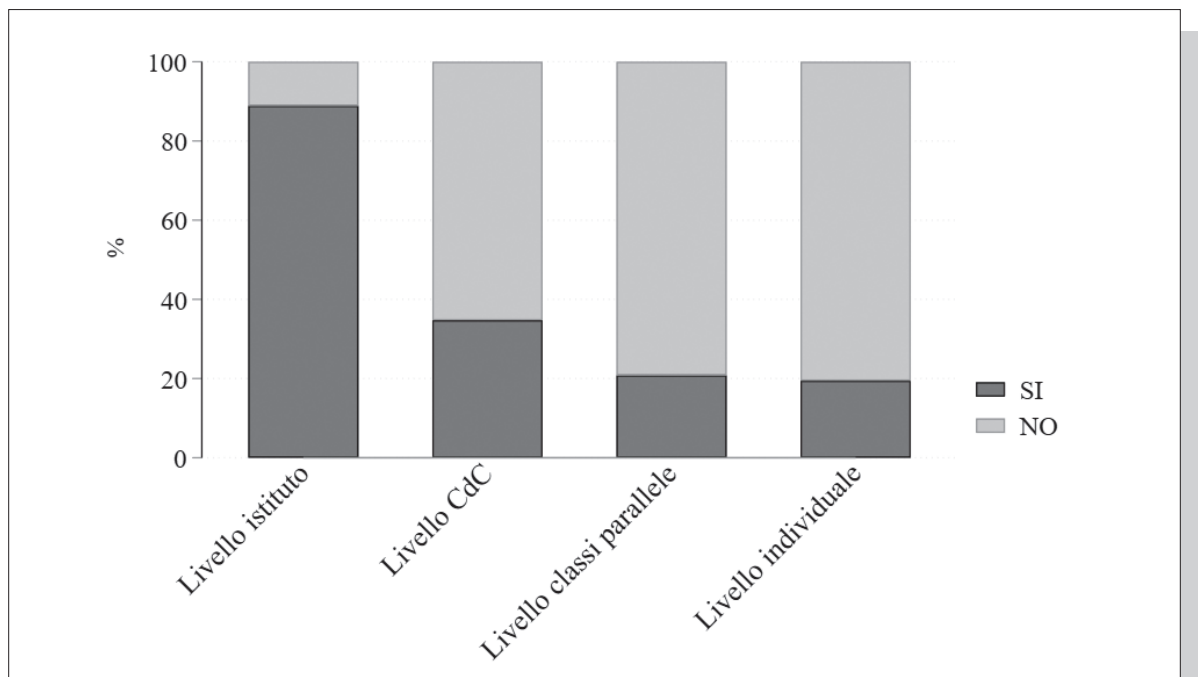


Fig. 9 - Livelli in cui sono stati individuati i criteri di valutazione nell'ambito della ECC.

individuati anche a livello di CdC. Laddove è stato elaborato un curriculum di istituto per l'ECC, comprensivo della indicazione dei criteri e delle tecniche da adottare per la valutazione, esso è stato utilizzato da tutti o quasi tutti i Consigli di Classe (vedi sopra, Fig. 3).

Questi dati potrebbero essere interpretati in più modi. Una prima interpretazione è che a livello di Consigli di Classe si sia fatto riferimento diretto (per gli aspetti valutativi) a quanto stabilito a livello di istituto e quindi non ci siano stati adattamenti o rielaborazioni specifici sugli aspetti valutativi. Questa interpretazione potrebbe trovare una conferma nelle risposte alla domanda relativa al livello al quale sono stati individuati i criteri di valutazione (Fig. 9).

Ma potrebbe anche essere indizio di una certa difficoltà a “tenere insieme” la progettazione dei percorsi di ECC e l'individuazione di criteri e procedure valutativi. I criteri e le procedure individuati a livello generale, cioè, non sempre sono “adattati” in relazione agli specifici percorsi di educazione civica e alla cittadinanza progettati e realizzati dai singoli Consigli di Classe e ai tempi e ai modi della loro realizzazione.

Questa seconda interpretazione sembra trovare una conferma nella discussione sviluppata nei gruppi laboratoriali, nell'ambito dei quali è emerso in maniera abbastanza ricorrente come i problemi legati alla valutazione siano stati affrontati con minore difficoltà quando erano stati discussi e condivisi in sede di progettazione dagli insegnanti dei Consigli di Classe impegnati successivamente nella loro realizzazione.

Anche alcune delle difficoltà indicate dalle scuole nella domanda aperta inclusa nell'ulti-

ma sezione del questionario sembrano poter essere interpretate in questo senso. In particolare, laddove si indicano come difficoltà quella di considerare tutti gli aspetti concordati in sede di progettazione al momento dell'espressione del giudizio valutativo, quella di definire con chiarezza indicatori per la valutazione effettivamente legati ai percorsi realizzati, quella di mantenere un'adeguata coerenza tra metodologie didattiche utilizzate e valutazione. In particolare, tra queste difficoltà viene indicata la mancanza di tempi adeguati per il confronto sia sulla progettazione sia sulla valutazione. Il fatto che - spesso - i percorsi di ECC si caratterizzino come attività condotte da singoli insegnanti in diversi momenti dell'anno scolastico (o dei singoli periodi scolastici) si ripercuote sull'adozione di criteri valutativi condivisi e discussi in relazione alle specifiche attività realizzate.

Questa parziale separatezza tra progettazione dei percorsi di ECC e definizione di criteri e procedure specifici di valutazione riveste una particolare rilevanza, soprattutto se si tiene conto di come la discussione diretta con gli insegnanti abbia messo in evidenza che l'aver chiarito e definito in modo condiviso questi aspetti in sede di progettazione si è dimostrato un fattore importante di facilitazione dell'interpretazione delle diverse evidenze raccolte a fini valutativi e dell'espressione di un giudizio valutativo condiviso (sia esso espresso attraverso un giudizio sintetico o attraverso un voto).

## 4.2. Che cosa è stato preso in considerazione nella valutazione

Questa interpretazione della relativa mancanza di rapporto tra progettazione e valutazione nella definizione degli specifici percorsi di ECC sembra essere legittimata anche dalle risposte alle domande del questionario relative agli aspetti considerati come ‘oggetti’ della valutazione, riportate nel riquadro a sinistra della Fig. 10. Il questionario chiedeva di indicare se le varie dimensioni/componenti (Pellerey, 2004; Perrenoud, 2003; Benadusi & Molina, 2018) che caratterizzano una competenza fossero state o meno considerate nell’identificazione dei criteri di valutazione dei percorsi di ECC.

Se si fa riferimento a queste diverse dimensioni/componenti che caratterizzano una competenza (inclusa la competenza di cittadinanza, nelle diverse accezioni che ne

sono state date nei profili di riferimento dai documenti nazionali e provinciali), risulta che tutti questi aspetti sono stati presi in considerazione in quasi tutte le scuole: conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori. La dimensione/componente meno considerata sembra essere quella dei valori indicata da poco più del 50 per cento delle scuole.

Se però si confronta questo dato con quelli relativi alle tecniche utilizzate per la raccolta di evidenze valutative (riquadro a destra della Fig. 10), sembra emergere un aspetto quanto meno problematico. La domanda chiedeva di indicare in quale misura alcune tecniche e alcuni strumenti valutativi fossero stati utilizzati dai Consigli di Classe. Le tecniche e gli strumenti che vengono utilizzati con maggiore frequenza sembrano essere quelli che consentono di focalizzare l’attenzione prevalentemente su conoscenze e abilità, come verifiche orali ed elaborati scritti.

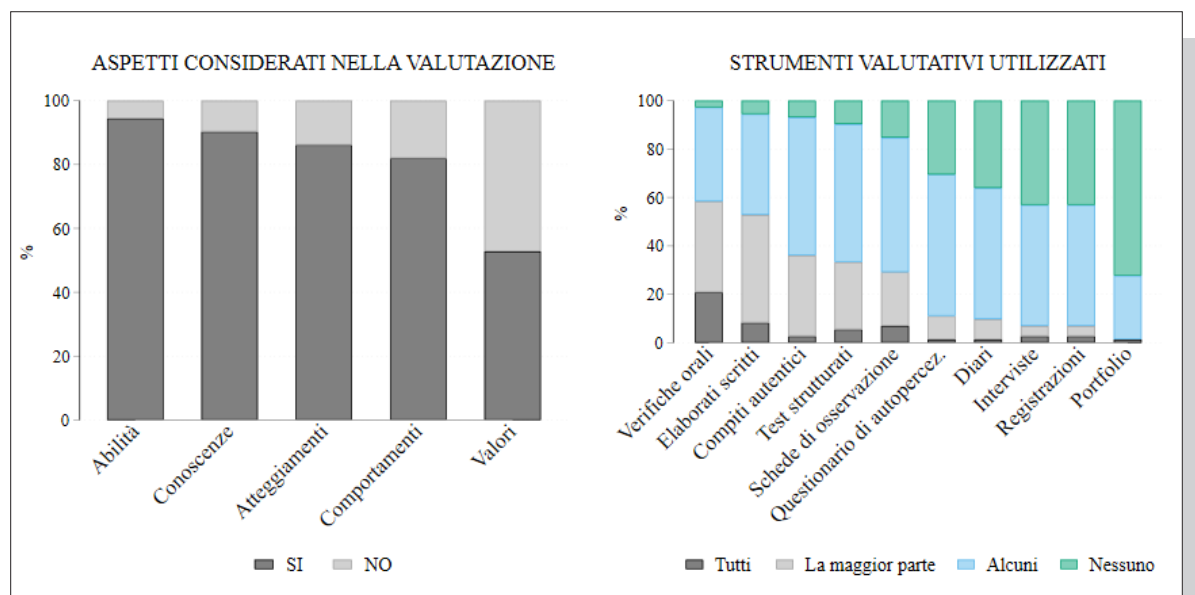


Fig. 10 - Aspetti considerati nella valutazione a livello di istituto e strumenti valutativi presenti nei Consigli di Classe.

Questi strumenti risultano utilizzati in tutti o la maggior parte dei CdC nel 60% degli istituti. Seguono i compiti autentici, le schede di osservazione e i test strutturati, utilizzati in tutti o nella maggior parte dei CdC in circa il 40% degli istituti. Molto meno frequente risulta il ricorso a questionari di auto-percezione, ai diari, alle registrazioni e alle interviste. Il ricorso al portfolio viene indicato solo per pochi CdC.

È legittimo, quindi, chiedersi fino a che punto quanto dichiarato sugli 'oggetti' della valutazione sia coerente con quanto indicato sulle tecniche e gli strumenti utilizzati per raccogliere le evidenze valutative necessarie. È probabile che su questo aspetto specifico abbia influito quanto rilevato sul rapporto tra progettazione e valutazione, ma anche che ci si trovi di fronte a uno scarto tra "dichiarato" e "agito" (Argyris & Schön, 1974), su cui sarebbe importante avviare un confronto con gli insegnanti.

Di fatto, al di là delle diverse possibili interpretazioni, sembra evidente che il ricorso alle tecniche indicate determini una prevalenza degli aspetti cognitivi e lasci in parte sullo sfondo la considerazione di quelli affettivo-motivazionali e di quelli di tipo metacognitivo. Con tutte le implicazioni che ne derivano rispetto alla possibilità di valutare effettivamente le competenze degli studenti.

È inoltre probabile che si sia verificata, anche nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza, la prevalenza di una dimensione "intuitiva" che molto spesso caratterizza i processi valutativi nella scuola. Questo aspetto potrebbe collegarsi a una delle difficoltà indicate nel questionario, quella della "individuazione di modalità il più pos-

sibile oggettive di valutazione", soprattutto in riferimento alla complessità della valutazione nell'ambito della ECC.

È interessante notare che nei gruppi laboratoriali sia stato messo in evidenza come (benché in modo diverso nei differenti livelli scolastici) l'effettivo coinvolgimento degli studenti nella riflessione sulle modalità con cui affrontano i compiti loro proposti risulti scarsamente frequente. Più frequente, anche se non in maniera diffusa, risulta essere la raccolta di dati di *feedback* sulla partecipazione e il coinvolgimento nelle attività proposte.

Inoltre, la raccolta delle evidenze valutative sembra essere stata effettuata prevalentemente dai singoli insegnanti separatamente, ciascuno nel corso delle proprie attività. Come emerge nella Fig. 11, in quasi il 65% degli istituti le evidenze valutative sono state raccolte da singoli insegnanti in tutti i Consigli di Classe e in un altro 23% delle scuole questo è avvenuto nella maggior parte dei Consigli di Classe. I casi in cui le evidenze sono state raccolte da più insegnanti durante le attività in comune previste per i percorsi di ECC sembrano essere meno frequenti e più sporadici. In pochissimi CdC le evidenze sono state raccolte da insegnanti che svolgono la funzione di osservatori. Questa circostanza è in rapporto alle modalità di realizzazione dei percorsi di educazione civica e alla cittadinanza e alla prevalenza di un approccio che tende a sommare, più che a integrare fra loro, i contributi e le attività dei singoli insegnanti all'interno dei percorsi. Con tutte le implicazioni relative all'effettiva trasversalità di questi percorsi.

Da questo modo di lavorare sul piano didattico derivano le diverse modalità con cui

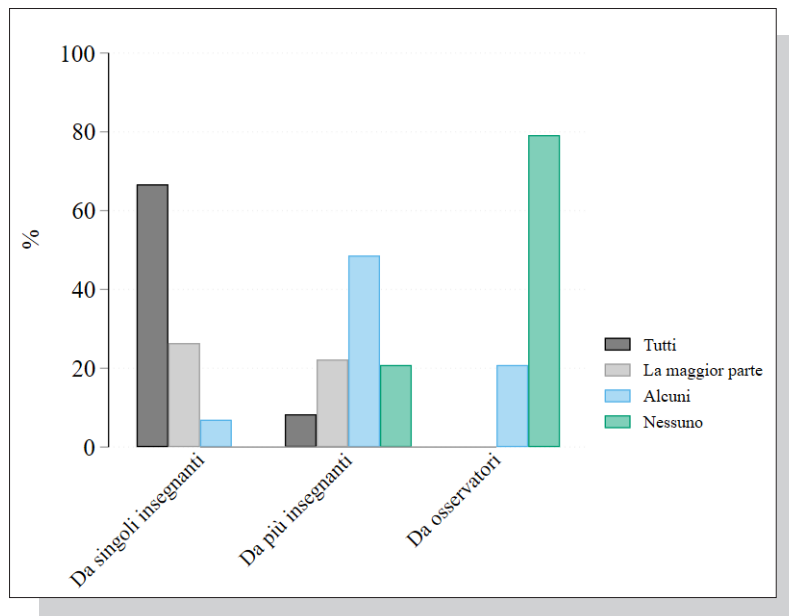


Fig. 11 - Organizzazione della raccolta delle evidenze per la valutazione degli studenti.

si è proceduto alla formulazione dei giudizi valutativi. La Fig. 12 riporta, per ogni modalità di espressione del giudizio, la percentuale di istituti che ha indicato “tutti” o “la maggior parte” dei CdC. Emerge con evidenza il ruolo fondamentale svolto dal coordinatore di classe per l’educazione civica e alla cittadinanza e la sua funzione di analisi e di proposta all’interno dei CdC in riferimento alla valutazione. È al coordinatore che sembra essere stata con maggiore frequenza affidata questa responsabilità, secondo due modalità diverse: partendo dai giudizi/voti espressi dai singoli insegnanti - nel 66 % degli istituti questo avviene in tutti o nella maggior parte dei CdC - oppure dalle evidenze raccolte da ciascuno di essi, sempre individualmente - modalità indicata come adottata in tutti o nella maggior parte dei CdC dal 49% degli istituti. In un terzo circa delle scuole la maggior parte o tutti i CdC hanno elaborato collegialmente

le evidenze raccolte. Sembrerebbero pochi i casi in cui si è proceduto alla media dei voti espressi (ma su questo aspetto va ricordato che i dati disponibili si riferiscono in modo indistinto a scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado). Le percentuali di risposta date alle varie alternative sembrano anche indicare che all’interno delle singole scuole i CdC abbiano adottato criteri diversi, probabilmente in relazione alle diverse sensibilità presenti al loro interno in rapporto alla valutazione, ai diversi livelli di collaborazione tra gli insegnanti che li compongono e anche in rapporto al diverso ruolo esercitato dai coordinatori per l’ECC.

Sia le difficoltà indicate nella domanda inclusa nel questionario, sia la discussione diretta con gli insegnanti nei gruppi laboratoriali hanno posto l’accento sulla difficoltà di arrivare a giudizi valutativi condivisi, all’insorgere di divergenze e a volte anche di con-

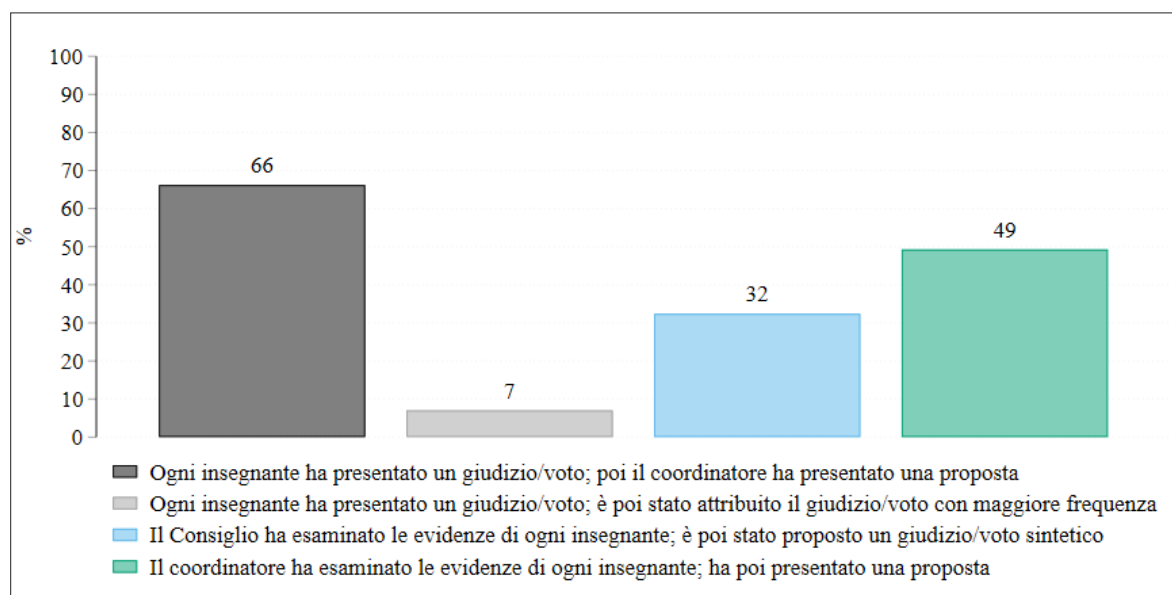


Fig. 12 - Istituti dove tutti o la maggior parte dei Consigli di Classe hanno adottato le modalità di espressione del giudizio valutativo evidenziate.

flitti in seno ai CdC. Questo porta a riflettere sulla effettiva condivisione (ed esplicitazione) dei criteri valutativi che pure in tutte le scuole sono stati individuati. E pone ulteriori domande sulle difficoltà che si incontrano per realizzare le dimensioni della collegialità e della trasversalità nell’ambito dell’educazione civica e alla cittadinanza. Un aspetto specifico di questa difficoltà sembra riguardare l’effettiva integrazione di diversi livelli di progettazione e di intervento didattico: livello di istituto, livello di Consiglio di Classe, livello di singolo insegnante.

### 4.3. Le rubriche valutative

Una domanda del questionario richiedeva esplicitamente alle scuole di indicare se e in quale misura fossero state elaborate rubriche valutative. Le risposte fornite (parte sinistra della Fig. 13) indicano che quando si è fat-

to ricorso a questo strumento l’elaborazione è avvenuta principalmente a livello di istituto (circa il 75% degli istituti). Lo stesso vale per la definizione di descrittori specifici (parte destra della Fig. 13). Le domande incluse nel questionario non consentono di formulare né una descrizione, né tanto meno un giudizio di tipo qualitativo sulle rubriche che sono state elaborate.

Il lavoro di analisi e di discussione condotto all’interno dei gruppi laboratoriali ha, però, consentito di individuare ulteriori aspetti sui quali sarebbe necessario un lavoro di approfondimento specifico.

In primo luogo, molto spesso i livelli individuati nelle rubriche valutative sono molto numerosi e riflettono lo sforzo di adeguare tale numero ai giudizi o ai voti che la normativa richiede di esprimere. Ne deriva una frequente sovrapposizione dei livelli individuati, che non si distinguono chiaramente tra di loro in



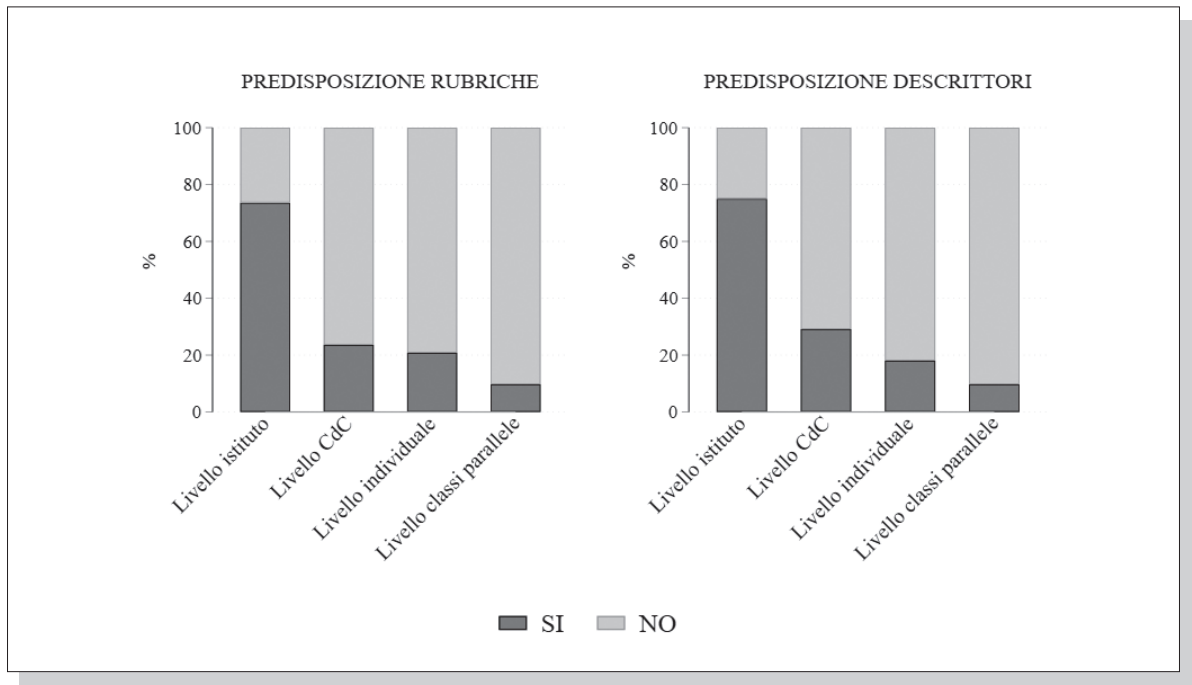


Fig. 13 - Livelli a cui sono stati predisposti rubriche e descrittori per la valutazione.

maniera sufficientemente chiara e univoca.

In secondo luogo, non sempre risulta chiaro in base a quale tipo di evidenze gli studenti vengano inseriti in uno dei livelli indicati nelle rubriche. Questo avviene in modo più evidente laddove non siano stati individuati descrittori da utilizzare per l'interpretazione dei livelli delle prestazioni degli studenti.

In terzo luogo, in genere le rubriche valutative elaborate prendono in considerazione più criteri (e più ambiti di prestazione) e presuppongono che uno studente si collochi allo stesso livello in relazione a ciascuno di questi criteri e in riferimento a ciascuna tipologia di prestazione considerata. La ricerca empirica e la pratica didattica dimostrano quanto questo assunto sia poco credibile (Council of Europe, 2018).

Più in generale, dall'analisi delle rubriche

valutative che sono state prese in considerazione, risulta evidente quanto la loro definizione sia influenzata dai vincoli imposti dalla normativa in materia di espressione dei giudizi valutativi.

Su tutti questi aspetti è necessario un lavoro aggiuntivo di analisi e di discussione, che coinvolga direttamente le scuole e gli insegnanti.

#### 4.4. Alcune considerazioni aggiuntive

Sia dal questionario, sia dalla discussione con gli insegnanti nei gruppi laboratoriali è emerso come il terreno della valutazione si presenti come particolarmente complesso da affrontare e come in ambito valutativo si presentino alcune sfide aperte su cui è necessaria una riflessione e una ricerca comune.

Questa complessità riguarda la valutazione delle competenze in generale (come è stato sopra messo in evidenza) e quella delle competenze di cittadinanza in particolare (Council of Europe, 2021). Tra le difficoltà indicate nel questionario, ad esempio, viene indicata quella relativa al riconoscimento in sede valutativa (e di indicazione del livello di competenza degli studenti) dell'insieme degli apprendimenti che gli studenti hanno costruito e sviluppato al di fuori del contesto scolastico, nella loro esperienza nei diversi contesti relazionali e sociali in cui vivono.

Come e in quale misura rilevare e tenere in considerazione tali acquisizioni è un problema aperto di grande interesse, soprattutto se si riconosce come la costruzione e lo sviluppo delle competenze (e di quelle di cittadinanza in particolare) è il risultato dell'insieme dell'esperienza condotta dagli studenti, della qualità delle relazioni personali e sociali che hanno, delle opportunità loro offerte dai contesti familiari, dei rapporti tra pari, degli stimoli culturali e sociali presenti nei territori in cui essi vivono.

Da questa complessità deriva anche l'opportunità di "ripensare" quale sia il senso della valutazione in ambito di educazione civica e alla cittadinanza e quali le forme e le procedure più appropriate per realizzarla. Ma anche la necessità di affiancare alla "valutazione" degli studenti una riflessione (autovalutazione) sui percorsi che la scuola mette in atto per ragionare sulla loro maggiore o minore efficacia e sulla loro congruenza con gli obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza.

## 5. Riflessioni conclusive

Grazie alle azioni e agli strumenti di accompagnamento e monitoraggio proposti da IPRASE per l'avvio del nuovo insegnamento di educazione civica e alla cittadinanza è stato possibile raccogliere numerose evidenze che, seppur parziali, permettono di restituire una prima fotografia dell'ECC nella scuola trentina a due anni dall'introduzione del nuovo insegnamento. Un dato rilevante che è emerso nel questionario somministrato alle scuole è la presenza di una progettazione comune a livello di istituto. Le scuole sembrerebbero essersi organizzate al fine di raggiungere una progettazione e un curriculum di istituto nell'ambito dell'ECC. La progettazione a livello di istituto sembrerebbe aver riguardato molti degli aspetti presenti nei percorsi di ECC, come le competenze da sviluppare e i criteri e le modalità di valutazione. Meno considerati nella progettazione a livello di istituto sembrano invece le metodologie didattiche e gli ambienti di apprendimento. Questi ultimi aspetti dovrebbero essere responsabilità specifica dei Consigli di Classe, cui è affidato il compito di adattare i diversi percorsi alle peculiarità delle diverse classi e degli studenti che le compongono.

Inoltre, in molti casi sembrerebbero emergere delle difficoltà che portano i Consigli di Classe a riproporre consuetudini didattiche conosciute. Questa stessa difficoltà sembrerebbe emergere in ambito valutativo, al cui interno sembrano scontarsi sia difficoltà specifiche relative alla complessità dei processi valutativi nell'educazione civica alla cittadinanza, sia difficoltà più generali relative alla valutazione delle competenze e alla stessa

valutazione in generale, che rappresenta uno dei terreni forse più “deboli” all’interno del nostro sistema di istruzione.

A monte di queste difficoltà, vanno inoltre ricordate alcune caratteristiche organizzative (tempi, organizzazione e ambienti) dell’intervento didattico che non sempre favoriscono e a volte rendono non semplice la progettazione comune e la collaborazione tra insegnanti. A queste si aggiungono, in ambito valutativo, alcuni elementi di contraddittorietà tra quanto

previsto dalla normativa nazionale, e in parte anche provinciale, e quanto sarebbe richiesto dalle caratteristiche specifiche della valutazione delle competenze e delle competenze di cittadinanza in modo particolare.

Questo rende ancora più necessaria l’attività di monitoraggio e di riflessione soprattutto in questo triennio iniziale di introduzione dell’educazione civica e alla cittadinanza nei curricula scolastici.

## Bibliografia

---

- Argyris, C., & Schön, D.** (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Asquini, G.** (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Benadusi, L., & Molina, S.** (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Council of Europe** (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe** (2021). *Assessing Competences for Democratic Culture. Principles, Methods, Examples*. Strasbourg: Council of Europe.
- Losito, B.** (2004). Ruolo del tutor e qualità della comunicazione. *TD Tecnologie Didattiche*, 32(2), 52-58.
- Pellerey, M.** (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La Nuova Italia/RCS Libri.
- Perrenoud, P.** (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sommaggio, P., & Tamanini, C.** (a cura di) (2020). *A suon di parole: il gioco del contraddittorio. Il format trentino del dibattito per l’innovazione della didattica*. Milano: Mimesis edizioni.
- Unione Europea** (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea*, 30.12.2006.
- Unione Europea** (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea*, 4.6.2018.
-