

**WORKING PAPER N°4/2022**

**L'EDUCAZIONE CIVICA  
E ALLA CITTADINANZA  
NELLA PROVINCIA  
AUTONOMA DI TRENTO**

di Tatiana Arrigoni, Valeria Damiani, Bruno Losito

**Dicembre 2022**

**WORKING PAPER N°4/2022**

---

**L'EDUCAZIONE CIVICA  
E ALLA CITTADINANZA  
NELLA PROVINCIA  
AUTONOMA DI TRENTO**

di Tatiana Arrigoni, Valeria Damiani, Bruno Losito

**IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca  
e la sperimentazione educativa**

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN)

C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

[iprase@iprase.tn.it](mailto:iprase@iprase.tn.it), [iprase@pec.provincia.tn.it](mailto:iprase@pec.provincia.tn.it)

[www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)

**Comitato tecnico-scientifico**

Renato Troncon (Presidente)

Roberto Ceccato

Viviana Sbardella

Elia Bombardelli

Lucia Rigotti

Matteo Taufer

Roberto Trolli

**Direttore**

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione gennaio 2023

Realizzazione grafica e stampa:

Grafiche Futura S.r.l. - Mattarello (Trento)

Il volume è disponibile all'indirizzo [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)

alla voce risorse>pubblicazioni>working paper

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata

Stampato su carta priva di cloro riciclabile ecologica

---

# INDICE

---

<b>Presentazione</b>	<b>5</b>
<hr/>	
<b>Capitolo 1. Il piano di supporto IPRASE-Dipartimento istruzione e cultura per gli anni scolastici 2020-21, 2021-22, 2022-23</b>	<b>7</b>
1.1. Introduzione	7
1.2. Le specificità dell'Educazione civica e alla cittadinanza nelle Provincia autonoma di Trento	7
1.3. Azioni nell'anno scolastico 2020-21: accompagnamento e monitoraggio di sistema, affiancamento individuale	10
1.4. Azioni nell'anno scolastico 2021-22: accompagnamento e monitoraggio di sistema, affiancamento individuale	12
1.5. Altre iniziative e il piano per l'anno scolastico 2022-23	15
<hr/>	
<b>Capitolo 2. Organizzazione e progettazione dei percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza</b>	<b>17</b>
2.1 La trasversalità dell'ECC nelle scuole della Provincia autonoma di Trento	18
2.2 I percorsi di ECC progettati/realizzati dalle scuole	24
<hr/>	
<b>Capitolo 3. Didattica e valutazione nell'Educazione civica e alla cittadinanza</b>	<b>33</b>
3.1 Gli approcci didattici e la didattica per competenze	33
3.2 La valutazione nell'ambito della ECC	37
3.2.1. Il rapporto tra progettazione e valutazione	38
3.2.2 I giudizi valutativi	43
3.2.3 Il coinvolgimento degli studenti nella valutazione	47
3.2.4 Alcune ulteriori considerazioni relative alla valutazione	49
<hr/>	
<b>Capitolo 4. Questioni aperte e prospettive</b>	<b>51</b>
4.1 Le difficoltà dichiarate dalle scuole	51
4.2 Curricolo di scuola, Educazione civica e alla cittadinanza, ambienti di apprendimento	54
<hr/>	
<b>Riferimenti bibliografici</b>	<b>57</b>



## Presentazione

*Luciano Covi*

La Legge 20 agosto 2019 n. 92 ha reso obbligatorio l'insegnamento dell'Educazione civica nelle scuole italiane di ogni ordine e grado. La Provincia Autonoma di Trento (P.A.T.) si è dotata di una specifica normativa in merito (la delibera di giunta provinciale 1233 del 20 agosto 2020), denominando il nuovo insegnamento *Educazione civica e alla cittadinanza* (ECC).

Le Linee guida per l'elaborazione di tale insegnamento, allegata alla delibera giuntale, pur nel solco di una fondamentale continuità con la precedente cultura scolastica a livello provinciale, hanno avanzato alle Istituzioni scolastiche e formative specifiche richieste di innovazione organizzativa e didattica. Nel fare fronte ad esse, le scuole trentine non si sono trovate da sole. In risposta ad un'istanza della normativa stessa è stato elaborato, infatti, da IPRASE e dal Dipartimento istruzione e cultura, con la collaborazione del Prof. Bruno Losito (Università RomaTre) e della Prof.ssa Valeria Damiani (Università Roma LUMSA), un puntuale piano di accompagnamento e supporto metodologico, tuttora in corso di attuazione dopo più di due anni di lavoro. Tale piano è (ed è stato) piuttosto articolato, alternando momenti di sistema rivolti a tutto il mondo scuola trentino, azioni di affiancamento destinate a singoli istituti (in un contesto di confronto e scambio in piccoli gruppi rappresentativi di più realtà scolastiche provinciali), interventi di potenziamento tematico (in sinergia con più enti operanti sul territorio), attività di monitoraggio periodico.

Alla ricerca di un non sempre facile equilibrio tra istanze della normativa e condizioni di reale fattibilità, l'educazione civica alla cittadinanza è diventata realtà effettiva nella scuola trentina, esibendo tratti di indubbia rilevanza. Essa ha mostrato la notevole capacità di risposta del sistema scolastico provinciale a livello di adeguamento organizzativo, programmazione didattica, interazione critica con il gruppo di lavoro costituito da IPRASE e relazione con il territorio, risorsa a cui attingere e destinatario privilegiato di messaggi educativi. Tutto ciò nonostante la fase di implementazione del nuovo insegnamento sia avvenuta in uno dei periodi più critici della recente storia contemporanea, caratterizzato dalla pandemia sanitaria da Covid-19. Difatti, non sono mancati aspetti di difficoltà lungo il percorso svolto, e tuttora persistono questioni alle quali gli istituti della Provincia stanno cercando le soluzioni a loro più congeniali, dalla redazione di un curriculum di scuola per la ECC che sappia essere efficacemente orientativo alla ricerca di occasioni di progettazione comune, dalla didattica *per competenze* all'attuazione piena della trasversalità e della contitolarità richiesta per il nuovo insegnamento.

Il presente working paper intende illustrare un primo bilancio dell'Educazione civica e alla cittadinanza nella Provincia autonoma di Trento a poco più di due anni dalla sua introduzione. In esso si illustra nel dettaglio il piano di supporto alla ECC elaborato da IPRASE e dal Dipartimento istruzione e cultura, si indicano i principali risultati conseguiti, si mettono a fuoco e discutono le questioni ancora aperte. Le evidenze raccolte in vari momenti del piano di supporto alla ECC e attraverso i questionari di monitoraggio somministrati da IPRASE negli anni scolastici 2020-21 e 2021-22 sono alla base delle considerazioni a seguire.

Per la costanza, la rigerosità scientifica ed il forte impegno profuso in questi non facili anni, a tutto il gruppo di lavoro che ha realizzato tale complessa azione di accompagnamento delle

scuole nell'implementazione del nuovo insegnamento dell'ECC a livello provinciale, ed in particolare a Bruno Losito, Valeria Damiani, Matilde Carollo, Tatiana Arrigoni, Chiara Tamanini, Simone Viridia, Nicoletta Zanetti, vanno i miei più sentiti ringraziamenti.

# Capitolo 1. Il piano di supporto IPRASE-Dipartimento istruzione e cultura per gli anni scolastici 2020-21, 2021-22, 2022-23

## 1.1. Introduzione

A partire dall'anno scolastico 2020-2021 trova applicazione la Legge 20 agosto 2019 n. 92 che rende obbligatorio l'insegnamento dell'Educazione civica nelle scuole italiane di ogni ordine e grado. La Provincia Autonoma di Trento (P.A.T.) si è dotata di una specifica normativa in merito e, anche a sottolineare il carattere di continuità con la precedente cultura scolastica a livello provinciale, ha denominato il nuovo insegnamento *Educazione civica e alla cittadinanza* (ECC). Tale normativa è rappresentata dalla delibera di giunta provinciale 1233 del 20 agosto 2020, con gli allegati relativi, tra i quali le *Linee guida per l'elaborazione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica e alla cittadinanza*.<sup>1</sup> I documenti normativi in questione, e le successive azioni di sistema finalizzate alla loro applicazione, hanno presentato alla scuola trentina richieste specifiche e, per certi versi, più marcate rispetto alla normativa nazionale, garantendo ad un tempo un'azione di *accompagnamento e monitoraggio* a cura, congiuntamente, del Dipartimento istruzione e cultura della P.A.T. e di IPRASE.

Obiettivo del presente capitolo è illustrare le peculiarità dell'Educazione civica e alla cittadinanza trentina come configurata dalla normativa provinciale, sia dal punto di vista pedagogico-didattico sia dal punto di vista organizzativo. Inoltre, si descriveranno le azioni di accompagnamento e monitoraggio ad oggi intraprese, altrettante fonti di dati sulle risposte della scuola trentina alle istanze della normativa provinciale. Tali risposte saranno illustrate e analizzate nel dettaglio nel corso dei capitoli successivi.

## 1.2. Le specificità dell'Educazione civica e alla cittadinanza nelle Provincia autonoma di Trento

Muovendo da una precisa visione pedagogico-didattica connessa al nuovo insegnamento, che per configurarsi come "educazione" è chiamato ad affiancare all'aspetto conoscitivo quello della capacità di azione, la normativa provinciale ribadisce, rafforzandola, l'indicazione di adottare per l'Educazione civica e alla cittadinanza trentina un "approccio per competenze". Riferimento esplicito, in tal contesto, è la nozione di "competenza in materia di cittadinanza" come descritta dalla *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chia-*

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

ve per l'apprendimento permanente del maggio 2018,<sup>2</sup> quale “capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.” A mo' di rafforzamento e chiarimento si riporta altresì la nozione generale di “competenza”, come intesa dalla medesima *Raccomandazione*, quale “combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti [...]”.<sup>3</sup> Se far maturare “competenza di cittadinanza” è, dunque, l'obiettivo centrale dell'insegnamento della ECC, tale obiettivo non potrà se non configurarsi nei termini di un sapere e un saper fare “conquistato attraverso un apprendimento in azione e in relazione con le diverse comunità alle quali gli studenti partecipano (classe, scuola, famiglie, gruppi di aggregazione, ecc.)”,<sup>4</sup> perseguito tramite una didattica capace ad un tempo di contribuire allo sviluppo di strumenti e risorse (o *elementi di competenza* quali conoscenze, abilità, consapevolezze valoriali, atteggiamenti) e di configurare occasioni per mobilitare in maniera mirata gli uni e le altre al fine dello svolgimento di compiti-problemi determinati, di specifica rilevanza civica e di cittadinanza. Sullo sfondo di tale impostazione pedagogico-didattica, le Linee guida trentine vengono a descrivere l'insegnamento dell'ECC come risultante da uno sforzo educativo unitario, caratterizzato dalla condivisione esplicita di intenti, contenuti, metodi e strumenti sia a livello di scuola sia a livello di classe.

A tal proposito esse richiamano il Collegio dei docenti all'azione di orientamento che gli è propria, da esprimersi, nel caso specifico, nei termini dell'integrazione del progetto di istituto con la descrizione delle caratteristiche salienti del nuovo insegnamento (trasversalità, contitolarità e coordinamento, monte-ore minimo annuale, ecc.), l'identificazione di traguardi di competenza comuni a livello di istituto, l'analisi del possibile contributo all'Educazione civica e alla cittadinanza sia degli insegnamenti curricolari sia dei progetti già in essere, e l'indicazione di criteri per la valutazione, che ha da essere coerente con un approccio per competenze. Nel prosieguo del presente working paper ci si riferirà a tale integrazione del progetto di istituto nei termini di “curricolo di scuola per l'Educazione civica e alla cittadinanza”. Tale azione a livello di istituto rende necessaria l'identificazione di soggetti ad essa preposti. Di qui la richiesta, avanzata alla scuola trentina successivamente all'entrata in vigore della normativa, di nominare, oltre ai coordinatori di ambito per la ECC a livello di Consiglio di classe, un referente per l'Educazione civica e alla cittadinanza, avente funzione di raccordo e coordinamento a livello di istituto e di relazione tra la scuola, i soggetti istituzionali di riferimento per la ECC provinciale e realtà operanti sul territorio, coinvolte a vario titolo nell'attuazione dell'Educazione civica e alla cittadinanza.<sup>5</sup> La medesima uniformità che si raccomanda a livello di istituto è prescritta anche per i percorsi di minimo 33 ore elaborati dai Consigli di classe. Questi sono da strutturare come itinerari unitari capaci di contribuire, ciascuno in maniera individuale, ai traguardi inclusi nel curricolo di scuola, configurando azioni e compiti specifici in connessione coi nuclei tematici dell'Educazione civica e alla cittadinanza (cinque a livello provinciale e non tre, come nel contesto nazionale), e mettendo a disposizione degli studenti strumenti efficaci per farvi fronte

<sup>2</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

<sup>3</sup> “[...] in cui: a) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; b) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; c) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni.

<sup>4</sup> *Linee guida per l'elaborazione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica e alla cittadinanza*, p. 4.

<sup>5</sup> Ciò è avvenuto nel corso di un incontro di servizio coi dirigenti scolastici della Provincia di Trento, in data 6 settembre 2021.

(in termini di elementi di competenza costruiti *ad hoc* all'interno dei percorsi stessi o reclutati attingendo agli insegnamenti curricolari).<sup>6</sup> Si capisce che, così intesi, i percorsi ECC a livello classe, pur avendo una stretta relazione con gli altri insegnamenti, non possono confondersi con "parti" di essi né ridursi ad un accostamento di tali "parti". Piuttosto, essi sono chiamati ad esibire un'identità propria, determinata dalle attività e dai riferimenti tematici in essi inclusi, dalle metodologie adottate, dagli strumenti usati per valutare gli apprendimenti e consentire un ritorno meta-riflessivo sul percorso fatto, ecc. Coerentemente, per i percorsi ECC la normativa richiede una progettazione integrata, che coinvolga tutti gli insegnanti del Consiglio di classe, individuandone altresì ruoli specifici e diversificati, in un contesto di trasversalità che renda possibile la reale condivisione.

È chiaro che la delibera di giunta 1233 relativa alla ECC, pur non introducendo elementi di novità in assoluto rispetto alla teoria pedagogico-didattica di riferimento inclusa nella normativa scolastica in essere a livello provinciale (ché quest'ultima raccomanda, ad esempio un approccio per competenze a livello curricolare e sottolinea a più riprese la trasversalità di quella che denomina "educazione alla cittadinanza", accorpandola alla materia "storia"),<sup>7</sup> si configura, tuttavia, come tale da richiedere alla scuola trentina lo sforzo di un rapido adeguamento, destinato a portare con sé elementi di discontinuità, sia dal punto di vista organizzativo (nomina di referenti e coordinatori di ambito con ruoli di raccordo tra più soggetti istituzionali e professionali), sia dal punto di vista didattico, a livello tanto di istituto (redazione del "curricolo di scuola per la ECC") quanto di Consiglio di classe (progettazione, realizzazione, valutazione "in contitolarità" di un percorso trasversale "per competenze"). La consapevolezza dello sforzo richiesto alla scuola ha motivato la progettazione e la realizzazione di un piano organico di supporto, a cura di IPRASE e del Dipartimento istruzione e cultura, che, fin dal primo anno di implementazione, ha inteso muoversi sul duplice livello dell'intervento di sistema e dell'affiancamento individuale a singole scuole (in un contesto di confronto e scambio in gruppi comunque rappresentativi di più realtà scolastiche provinciali). Caratteristica dell'azione di supporto è stata la scelta di non fornire indicazioni operative vincolanti in aggiunta ai riferimenti orientativi già contenuti in normativa, procedendo, piuttosto, all'illustrazione ragionata degli stessi in una condizione di dialogo aperto con le scuole in merito alle possibili soluzioni adottabili, diversificate, pur nel rispetto delle indicazioni provinciali, a seconda dei contesti e delle condizioni di fattibilità. Nel fare ciò si è inteso il confronto critico come maieutico, capace non solo di sostanziare un'azione di effettiva innovazione nella direzione indicata dalla Linee guida, di contro ad una risposta di mero adempimento burocratico, ma anche di portare il gruppo di lavoro IPRASE-Dipartimento istruzione e cultura alla maturazione di consapevolezze sull'ECC provinciale effettiva, così da poter calibrare la propria azione alle esigenze del contesto e sollecitare eventuali interventi di sistema a fronte di fondate istanze.<sup>8</sup> Presa diretta sul mondo della scuola ha inoltre inteso essere assicurata, oltre che dal confronto diretto consentito da azioni formative mirate, dalla somministrazione periodica di questionari di monitoraggio indirizzati agli

<sup>6</sup> "Autonomia speciale dell'Alto Adige-Suedtirolo" e "alfabetizzazione finanziaria" sono i due nuclei tematici aggiuntivi per la Provincia autonoma di Trento (accanto a "Costituzione...", "Sviluppo sostenibile...", "Cittadinanza digitale")

<sup>7</sup> Si considerino, in particolare, le *Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche del primo ciclo*: <https://www.vivoscuola.it/content/download/28621/680243/version/3/file/Linee+guida++primo+ciclo.pdf>

<sup>8</sup> Ciò è accaduto, ad esempio, nei termini della concessione della possibilità di non procedere alla valutazione periodica per il primo periodo nel primo anno di implementazione della ECC in Trentino.

attori della ECC trentina (referenti di istituto e coordinatori di ambito di Consiglio di classe).<sup>9</sup> Il piano di supporto all'Educazione civica e alla cittadinanza provinciale, come realizzato nei primi due anni scolastici di implementazione della stessa, e programmato per il corrente anno scolastico, verrà illustrato nel seguito del presente capitolo. Nei prossimi paragrafi verrà data anche breve descrizione dei tre questionari realizzati finora a cura di IPRASE, i risultati dei quali saranno il punto di partenza delle analisi presentate nei capitoli a seguire.

### 1.3. Azioni nell'anno scolastico 2020-21: accompagnamento e monitoraggio di sistema, affiancamento individuale

Nel corso dell'anno scolastico 2020-21, l'azione di supporto IPRASE a livello di *sistema* per i docenti delle scuole trentine del primo e del secondo ciclo ha seguito una duplice direttrice. Da un lato, per raggiungere il più ampio numero di insegnanti, anche in tempi diversi, è stato realizzato un *corso di formazione a distanza* (FAD) asincrono erogato sulla piattaforma e-learning dell'Istituto, rivolto sia a docenti referenti sia a docenti coordinatori di ambito per la ECC. Dall'altro lato, è stata effettuata una *serie di webinar tematici* di focalizzazione e approfondimento, specialmente ma non esclusivamente rivolti a referenti e coordinatori di ambito per l'Educazione civica e alla cittadinanza, nel corso dei quali i principali assunti pedagogici-metodologici connessi alla normativa provinciale sulla ECC sono stati illustrati e discussi, anche in riferimento alle esperienze previamente maturate dalle scuole nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza e alle prime evidenze emergenti dalla pratica effettiva del nuovo insegnamento.

Il *corso FAD* per docenti coordinatori e referenti di istituto dell'ECC (che, rimasto accessibile anche nel corso dell'anno scolastico 2021-22, ha contato complessivamente circa 2150 iscrizioni) è stato strutturato in sei moduli, per una durata complessiva di 12 ore di formazione. Ogni modulo ha previsto uno o più video di presentazione, schede base, materiali e documenti di analisi e di approfondimento, esempi di buone pratiche. Oltre a un primo modulo incentrato sulle *Linee guida* per l'Educazione civica e alla cittadinanza in Provincia di Trento e sul ruolo del coordinatore di ambito di Consiglio di classe e del referente di istituto, il corso ha incluso un modulo sulla *progettazione* dell'Educazione civica e alla cittadinanza (dedicato al tema della progettazione didattica "per competenze", in riferimento alla competenza di cittadinanza), un modulo sulla scuola come *ambiente democratico di apprendimento* ("whole-school-approach"), uno sulle *metodologie* di didattica attiva per l'ECC e due moduli sulla *valutazione* (incentrati su temi quali la valutazione delle competenze, le metodologie e gli strumenti valutativi, la raccolta delle evidenze e la formulazione del giudizio valutativo).

Non si intende entrare qui nei dettagli del contenuto dei singoli moduli. In quanto rilevante ai fini delle riflessioni presentate a seguire nel presente *working paper*, si sottolinea, tuttavia, il fatto che, nel modulo dedicato alla progettazione "per competenze" della ECC, particolare enfasi è stata posta sulla natura situata della competenza, sulla necessità di mobilitare particolari risorse per la risoluzione di compiti-problemi, caratterizzati da diversi livelli di complessità e difficoltà. Inoltre, si sono messe in evidenza le implicazioni dell'approccio per competenze a

<sup>9</sup> A tale piano hanno contribuito, per IPRASE: Tatiana Arrigoni (anno scolastico 2020-21, 2021-2022, 2022-2023), Chiara Tamanini (anno scolastico 2020-21), Simone Virdia (anno scolastico 2020-21, 2021-2022); per il Dipartimento istruzione e cultura: Matilde Carollo (anno scolastico 2020-21, 2021-2022, 2022-2023), Nicoletta Zanetti (anno scolastico 2020-21); e, in qualità di esperti esterni, collaboratori di IPRASE (per gli anni scolastici 2020-21, 2021-2022, 2022-2023): Valeria Damiani (LUMSA, Roma), Bruno Losito (Università RomaTre).

livello strettamente didattico (individuazione dei livelli di competenza, eventuale trasferibilità delle risorse in contesti diversi, importanza della riflessività e della meta-cognizione, necessità di considerare una pluralità di metodologie che valorizzino la partecipazione attiva degli studenti) e valutativo, evidenziando, in particolare, le specificità e le criticità insite nella valutazione delle competenze in generale e, di conseguenza, anche nell'ambito dell'insegnamento dell'Educazione civica e alla cittadinanza (peraltro con alcuni aspetti di maggiore complessità): la necessità di raccogliere evidenze relative a molteplici elementi di competenza (conoscenze, abilità, atteggiamenti, consapevolezze valoriali), utilizzando strumenti valutativi diversificati; la condivisione a livello collegiale, ma anche con gli studenti, dei criteri valutativi, delle tecniche e delle procedure adottate per la rilevazione di evidenze, e delle modalità di formulazione dei giudizi di valutazione; la coerenza tra progettazione e valutazione.

In aggiunta alla parte asincrona, la formazione di sistema ha previsto la realizzazione di alcuni *webinar tematici* (quattro in tutto nell'anno scolastico 2020-2021, con la collaborazione del Dipartimento istruzione e cultura), dedicati all'organizzazione e alla progettazione dell'ECC (ottobre 2020), alla valutazione (due webinar nel mese di novembre 2020, uno per le scuole del primo ciclo di istruzione e uno per la secondaria di secondo grado), e alla presentazione e condivisione di alcune esperienze che le scuole trentine hanno svolto nei primi mesi dell'anno scolastico 2021-21, fatte oggetto di analisi e discussione preliminare con il gruppo di lavoro IPRASE (anche in questo caso, gli incontri sono stati differenziati per primo e secondo ciclo e si sono svolti nel mese di febbraio 2021). Nell'incontro di febbraio sono stati inoltre presentati alcuni risultati del questionario per i referenti somministrato nel mese precedente. L'ultimo webinar (maggio 2021) è stato incentrato sulla valutazione. Le presenze ai webinar sono state in numero oscillante tra i 100 e i 150 partecipanti.

Come anticipato, l'azione di sistema ha previsto, per il primo anno di implementazione della ECC in Trentino, la somministrazione di due questionari di *monitoraggio*. Il primo, con tasso di risposta di circa il 90% (su un campione di poco più di cento insegnanti) e rivolto ai referenti dell'ECC, è stato somministrato online nel mese di gennaio 2021 (nel seguito ci si riferirà ad esso nei termini di *questionario referenti*). Il secondo questionario di monitoraggio, rivolto ai docenti coordinatori dell'ECC (*questionario coordinatori*, a seguire) è stato somministrato nella seconda metà del mese di aprile 2021 (il tasso di risposta è stato in questo caso di circa il 40%, su un campione tuttavia molto numeroso, costituito da 1580 docenti).<sup>10</sup> Entrambi i questionari hanno inteso raccogliere informazioni sugli aspetti organizzativi legati all'ECC negli istituti di appartenenza, e al profilo e al ruolo di referenti e coordinatori, in relazione sia al rapporto reciproco tra gli stessi e coi colleghi sia all'azione svolta a livello di istituto e, rispettivamente, di Consiglio di classe. Informazioni sono state raccolte anche sulla progettazione dei percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza attivi nell'anno scolastico di riferimento, in attuazione della nuova legge nazionale e delle Linee Guida provinciali, con domande volte a rilevare, ad esempio, la presenza di una progettazione di istituto di riferimento e le principali metodologie didattiche indicate in essa e/o effettivamente adottate a livello di Consiglio di classe. Nel questionario per i coordinatori di ambito di Consiglio di classe, somministrato in fase più avanzata dell'anno scolastico, si è inoltre potuto dedicare un *focus* particolare anche ad aspetti legati alla valutazione, sia in re-

<sup>10</sup> Non esistendo un'anagrafe né di referenti di istituto né di coordinatori di ambito per la ECC a livello provinciale, si sono inviati i questionari ai docenti iscritti ai corsi IPRASE dedicati a tali figure, chiedendo loro di confermare l'effettiva copertura del ruolo.

lazione agli apprendimenti degli studenti (predisposizione di materiali e strumenti, processi valutativi svolti e/o progettati in preparazione allo scrutinio finale, ecc.), sia in ottica autovalutativa (attraverso una sezione facoltativa del questionario, strutturata secondo il metodo denominato *vignette study*). Intrecciato a tali azioni intese a coprire l'intero sistema della scuola trentina, nel corso dell'anno scolastico 2020-21, è stato realizzato un piano di *affiancamento individuale* volto a sostenere singoli referenti di istituto o gruppi di insegnanti, membri di "commissioni" *ad hoc* per la ECC negli istituti di appartenenza. Incentrato sull'analisi e sulla discussione di materiali prodotti dai docenti (schede di progettazione, griglie di valutazione, "curricoli di scuola", descrizione di soluzioni organizzative adottate a livello di istituto ecc.), inviati al gruppo di lavoro IPRASE<sup>11</sup> e da questo analizzati e discussi coi docenti in incontri specifici on-line o via e-mail, tale piano ha coinvolto direttamente circa una cinquantina di insegnanti trentini. In tal contesto, gli incontri online si sono configurati fin da subito, non diversamente dai webinar tematici, come uno spazio non solo di consulenza e tutoraggio ma anche di discussione aperta, in relazione alle implicazioni della nuova normativa per il contesto scuola nel suo complesso, non sempre pronto a recepirle e rispondervi immediatamente. Obiettivo dell'azione di affiancamento, come del dialogo aperto attraverso i webinar tematici, è stato quello della sollecitazione di una ricerca di equilibrio tra continuità e innovazione, tra gradualità nell'introduzione degli elementi di novità e fattibilità, tra la valorizzazione di quanto già realizzato nelle scuole (in termini sia di progetti svolti, ma anche di esperienza in materia di progettazione/valutazione per competenze, o di progettazione trasversale all'interno del curricolo) e la necessità di stimolare il cambiamento nelle direzioni indicate dalla normativa provinciale. Va da sé che tale scambio di materiale e il rapporto diretto coi docenti sono venuti a costituirsi, per il gruppo di lavoro IPRASE, come fonte rilevante e privilegiata di dati qualitativi, e occasione di maturazione di consapevolezza in relazione alla realtà effettiva dell'Educazione civica e alla cittadinanza nella Provincia autonoma di Trento. A tali dati e consapevolezze si farà riferimento nelle analisi a seguire.

#### **1.4. Azioni nell'anno scolastico 2021-22: accompagnamento e monitoraggio di sistema, affiancamento individuale**

Come per l'anno scolastico 2020-21, a guidare IPRASE nel progettare, in collaborazione col Dipartimento istruzione e cultura, il piano di *supporto* all'insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza per l'anno scolastico 2021-22 è stata la duplice intenzione, da un lato, di continuare ad agire sia su un piano di sistema sia su un piano individuale (a livello di singoli istituti e/o Consigli di classe), e, dall'altro, di mantenere aperto e portare ad ulteriori sviluppi il dialogo e il confronto critico proficuo tra "esperti" e insegnanti inaugurato dalle azioni svolte nel primo anno di attuazione della ECC in Trentino. In linea con tale 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.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Costituito, per l'anno scolastico 2020-21, da Tatiana Arrigoni (IPRASE), Valeria Damiani (Università LUMSA), Bruno Losito (Università Roma Tre), Simone Virdia (IPRASE)

<sup>12</sup> Anche per l'anno scolastico 2021-22, il gruppo di lavoro IPRASE è stato costituito da Tatiana Arrigoni (IPRASE), Valeria Damiani (Università LUMSA), Bruno Losito (Università Roma Tre), Simone Virdia (IPRASE).

Il ciclo di *webinar per referenti di istituto* per la ECC (in tutto cinque, ai quali ha aderito un numero di docenti compreso tra i cinquanta e i cento, a seconda del webinar) è stato incentrato su alcune cruciali questioni poste a livello di istituto da azioni richieste dall'introduzione del nuovo insegnamento: 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 ad 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. I webinar per referenti sono stati proposti esplicitamente con una logica, per così dire, "rovesciata", con l'intento di conferire verità agli argomenti trattati mediante il riferimento degli stessi a evidenze legate a esperienze professionali e didattiche effettive dei docenti, e reinterpretare queste ultime alla luce delle indicazioni teoriche. In più di un caso i docenti sono stati "preparati" ad una partecipazione attiva ai webinar tramite la richiesta di redigere, su base volontaria e secondo indicazioni *ad hoc*, contributi relativi al tema di ciascuno di essi, in riferimento alle loro esperienze, da condividere e discutere coi membri del gruppo di lavoro IPRASE prima ed 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 sviluppo e consolidamento di consapevolezze radicate nella pratica, capaci di coniugare elementi di necessità e fattibilità in relazione ai processi di innovazione richiesti dalla normativa concernente la ECC, valorizzando e integrando l'esistente, nel tentativo di ridurre scarti e distanze tra curriculum formale e curriculum reale. Hanno inoltre rappresentato rilevanti occasioni di condivisione di esperienze tra le scuole.

L'attività denominata *Laboratorio di Educazione civica e alla cittadinanza* (livello classe) ha invece inteso invece continuare, in forma esplicita e più sistematica, l'azione di affiancamento individuale inaugurata nel corso del primo anno di implementazione della ECC trentina, configurandosi come un percorso "a tappe" di tutoraggio e condivisione di percorsi di ECC riguardanti classi specifiche, presentati da docenti delle stesse (in genere coordinatori di ambito di Consigli di classe). Gli insegnanti aderenti alle attività laboratoriali (una ventina circa), infatti, hanno preso parte alle stesse in rappresentanza di interi Consigli di classe o di parti di essi (ma, talora, anche a titolo individuale),<sup>13</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 percorsi ECC presentati, dalla loro ideazione iniziale alla valutazione finale.<sup>14</sup> Ciò è accaduto in un contesto che ha comunque inteso coniugare il lavoro tutorato a distanza 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, prima e in occasione degli incontri on-line pianificati. Questi ultimi sono stati a cadenza mensile per ciascun sottogruppo, a partire dal mese di gennaio 2022, e

<sup>13</sup> 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 ad un singolo docente. Ciò spiega la partecipazione a titolo personale al *Laboratorio* da parte di alcuni docenti.

<sup>14</sup> V. Damiani ha tutorato il gruppo della scuola primaria, B. Losito quello della scuola secondaria di primo grado, T. Arrigoni quello della scuola secondaria di secondo grado.

hanno riguardato i temi della programmazione (due webinar), della documentazione (due webinar) e della valutazione degli apprendimenti. Secondo una logica “rovesciata” analoga a quella adottata negli incontri per i referenti, i materiali relativi al tema del webinar in questione venivano pubblicati da ciascun docente qualche giorno prima dell'incontro stesso su piattaforma Moodle per la condivisione con il tutor e gli altri membri del sottogruppo, così da poter divenire riferimento comune a tutti, essere richiamati esplicitamente nel corso dei webinar, e diventare oggetto di confronto e discussione collettiva. 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 natura stessa del percorso, potrebbe far sorgere dubbi sulla copertura rispetto al contesto provinciale dei dati da essi desunti. Si tratta di una preoccupazione solo in parte fondata ch , come anticipato, molti docenti hanno inteso partecipare alle attivit  di laboratorio in rappresentanza di pi  ampi gruppi di colleghi impegnati nei percorsi ECC a livello di classe o di scuola, e sono stati spesso nelle condizioni di dar visibilit  ad 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 attivit  laboratoriali e i dati quantitativi risultanti dal monitoraggio attesta l'effettiva significativit  dei primi ad indicare situazioni e condizioni di carattere generale.

Il *percorso di formazione e coaching per coordinatori di ambito di Consiglio di classe e referenti di istituto di Educazione civica e alla cittadinanza* (al quale ha aderito una decina di docenti) ha invece visto alternarsi, a partire dal gennaio 2022, quattro incontri on-line (sui temi dell'autovalutazione, della consapevolezza del proprio ruolo, della comunicazione efficace e del “fare rete”) ad 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   stato somministrato un *questionario* a tutti gli istituti scolastici del Trentino, inviato alle segreterie scolastiche (nel seguito *questionario scuole*), al fine di monitorare l'avanzamento dei percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole.<sup>15</sup> Il questionario   articolato in sei sezioni, per un totale di 41 quesiti. La *prima*

<sup>15</sup> Il questionario   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   stato compilato dal referente, mentre nel 35% dei casi   stato compilato dal dirigente (una domanda specifica chiedeva di indicare il ruolo di chi avesse compilato il questionario).

sezione contiene domande volte a raccogliere informazioni generali relative all'esistenza e alla continuità di ruolo dei referenti d'istituto per la ECC e dei coordinatori di ambito di Consiglio di Classe. Specificità relative alla funzione 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 investigate nella *seconda* sezione, che torna a porre 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, invece, 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 auto-valutativi a livello di istituto) e della formazione effettuata, relativamente all'insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza, dal corpo docente (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 di 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 in riferimento ai macro ambiti seguenti: individuazione di traguardi di competenze, valutazione, metodologie, ambienti di apprendimento, contenuti dell'Educazione civica e alla cittadinanza.

Il questionario è stato inviato alle segreterie di tutte le scuole a carattere statale o parificate della Provincia di Trento, chiedendo di farlo compilare al referente d'istituto per l'educazione civica e/o al dirigente. Su un totale di 124 istituti scolastici hanno compilato il questionario in 70 istituti (40 del primo ciclo e 30 del secondo ciclo), con un tasso di copertura territoriale del 56%. I risultati più rilevanti del questionario somministrato nel 2022 saranno illustrati nei capitoli a seguire.

## 1.5. Altre iniziative e il piano per l'anno scolastico 2022-23

Oltre ai percorsi di supporto metodologico qui descritti, IPRASE ha attuato, nei due anni scolastici trascorsi, interventi rivolti a insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado volti a potenziare conoscenze specifiche e fornire loro strumenti didattici *ad hoc*, specialmente in vista dell'inclusione esplicita e ragionata, nei percorsi di ECC, di argomenti afferenti ai nuclei tematici peculiari della normativa trentina, relativi all'autonomia della Provincia e all'alfabetizzazione finanziaria. Sono stati così progettati e realizzati percorsi a distanza e in presenza in collaborazione col Consiglio della Provincia autonoma di Trento, la Fondazione Museo Storico Trentino, la rete dei musei di Rovereto. Inoltre, si sono tenuti due cicli di webinar in collaborazione con Banca d'Italia, dedicati alla presentazione dei materiali didattici "Tutti per uno economia per

tutti”, unitamente ad una serie di webinar volti a fornire spunti didattici specifici per realizzare percorsi di educazione finanziaria, differenziati per studenti della primaria e della secondaria di primo e secondo grado (in collaborazione con docenti dell’Università degli Studi di Padova). Lo sforzo in termini di supporto all’integrazione di piste di educazione economico-finanziaria nei percorsi ECC prosegue anche per l’anno scolastico in corso, nel contesto di una più ampia sinergia con attori istituzionali che, oltre a quelli già nominati, ha incluso Pensplan Centrum s.p.a. e Fondazione Caritro.<sup>16</sup>

Anche per l’anno scolastico in corso, inoltre, è stata progettata e ha preso il via un’azione di supporto metodologico alla scuola trentina, a cura del gruppo di lavoro IPRASE.<sup>17</sup> Tale azione intende, come negli anni scolastici trascorsi, svilupparsi secondo le due direttrici dell’azione di sistema, da un lato, e, dall’altro, del supporto individuale alle singole scuole, avvalendosi dello strumento, rispettivamente, dei webinar tematici e delle attività laboratoriali. I webinar tematici, avviati nel mese di dicembre 2022, sono stati pianificati su temi di carattere generale in parte già affrontati negli scorsi anni scolastici (competenza/e di cittadinanza, curricolo di scuola, ambienti di apprendimento, trasversalità della ECC, cambiamenti organizzativi) ma ancora bisognosi di chiarimento e approfondimento a livello dell’insieme delle scuole della Provincia, specialmente nel contesto di un confronto esplicito con precisi elementi di difficoltà, denunciati dai docenti o rilevati dal gruppo di lavoro IPRASE, incontrati nel tentativo di attuare effettivamente una ECC rispondente agli assunti pedagogici-metodologici della normativa. I laboratori sono stati riproposti sui temi del *curricolo di scuola*, della *valutazione* e degli *ambienti di apprendimento* (emersi tra i più importanti per gli insegnanti e, allo stesso tempo, tra i nodi più problematici, dal punto di vista sia teorico sia metodologico). Indirizzati a referenti ECC o a docenti attivi a livello di istituto, disponibili ad un’azione, all’interno di esso, che vada oltre l’ambito dei singoli consigli di classe, intendono configurarsi come occasioni per produrre materiali effettivi (in termini di documenti di istituto, strumenti per la valutazione, progettazioni di iniziative, ecc.) capaci di fare tesoro delle esperienze dei primi due anni di implementazione della ECC e di fungere da riferimento stabile per l’istituto di appartenenza.

---

<sup>16</sup> Pensplan Centrum S.p.a. ha condiviso con IPRASE la progettazione e la realizzazione di interventi nelle scuole secondarie di secondo grado, con focus specifico sui temi del welfare e della previdenza; con la Fondazione Caritro è stato progettato il percorso FinUp, per la scuola secondaria di primo grado, in fase di attuazione, presentato nel webinar di lancio del 29 settembre 2022 (<https://www.iprase.tn.it/formazione/dettaglio-iniziative?cor-sold=26201>).

<sup>17</sup> Costituito, per l’anno scolastico in corso, da Tatiana Arrigoni (IPRASE), Valeria Damiani (Università LUMSA), Bruno Losito (Università Roma Tre).

## Capitolo 2. Organizzazione e progettazione dei percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza

*Sintesi dei risultati principali scaturiti dalle azioni di monitoraggio (a.s. 2020-2021 e 2021-2022) in merito all'organizzazione e alla progettazione dell'ECC.*

- In quasi tutte le scuole è stato individuato un referente per l'Educazione civica e alla cittadinanza. I referenti sono stati individuati dai dirigenti scolastici sulla base delle esperienze precedenti dei docenti nella ECC o in base a candidature volontarie.
- La dimensione trasversale dei percorsi di ECC sembra essere più diffusa nelle scuole del primo ciclo rispetto a quelle del secondo ciclo.
- La progettazione della ECC è stata realizzata prevalentemente a livello di istituto. Tale progettazione è realizzata soprattutto per classi parallele (nel primo ciclo) e per aree disciplinari (nel secondo ciclo).
- La progettazione a livello di istituto include i criteri di valutazione, i contenuti afferenti ai nuclei tematici e gli obiettivi di competenza.
- I referenti nelle scuole del secondo ciclo riportano maggiori difficoltà in relazione al proprio ruolo rispetto ai referenti del primo ciclo. Tali difficoltà riguardano perlopiù la collaborazione con i coordinatori per una progettazione comune a livello di istituto.
- Le difficoltà relative alla progettazione a livello di istituto riguardano prevalentemente la definizione di un curriculum di scuola e dei criteri di valutazione comuni.
- I profili presi in considerazione dalle scuole per la definizione delle competenze sono in larga parte quelli inclusi nelle linee guida per l'ECC in Provincia di Trento, nei piani di studio e nelle Linee guida provinciali (sia per il primo che per il secondo ciclo).
- L'insegnamento dell'ECC ha coinvolto diverse discipline, soprattutto dell'area umanistica, delle scienze naturali e delle lingue straniere in entrambi i cicli. Per il secondo ciclo si registra un coinvolgimento maggiore anche dell'area delle scienze umane e sociali.
- I nuclei tematici affrontati in misura maggiore in entrambi i cicli sono quelli dei diritti e della legalità, dello sviluppo sostenibile e dell'ambiente. I temi delle pari opportunità, dell'autonomia trentina e dell'alfabetizzazione finanziaria risultano meno trattati.
- La progettazione dei percorsi di ECC a livello di classe sembra essere caratterizzata da una prevalenza dei contenuti (definizione degli obiettivi didattici e identificazione dei temi dei nuclei tematici) rispetto alle competenze, in entrambi i cicli.

## 2.1 La trasversalità dell'ECC nelle scuole della Provincia autonoma di Trento

Questo capitolo approfondisce il tema dell'organizzazione dell'ECC a livello di istituto con un riferimento particolare agli aspetti specifici introdotti dalla legge 92/2019 relativi alla trasversalità, alla collaborazione tra diverse figure (referenti, dirigenti e coordinatori), ma anche agli ambiti di ECC oggetto di progettazione a livello di scuola. Le informazioni presenti in questa sezione sono state raccolte tramite il questionario referenti e il questionario coordinatori (somministrati nell'a.s. 2020-2021) e il questionario scuole (somministrato nell'a.s. 2021-2022).<sup>18</sup> Anche se i diversi strumenti non sono direttamente comparabili per composizione delle domande e tipologia di rispondenti, la loro disamina congiunta consente di evidenziare alcuni elementi fondamentali che contraddistinguono l'ECC nella provincia di Trento.

Uno dei primi aspetti rilevanti, dovuti all'introduzione della nuova materia, riguarda la creazione della figura del referente per l'ECC. Dai dati raccolti nel questionario referenti emerge come le modalità con cui è stata individuata questa figura siano perlopiù relative alla assegnazione del ruolo da parte del dirigente ad un docente con precedenti incarichi di coordinamento di progetti di istituto nell'ambito dell'ECC (nel 30% dei casi nelle scuole del I ciclo e nel 35% nelle scuole del II ciclo) e alla candidatura spontanea degli insegnanti per ragioni di interesse personale (poco meno del 30% dei rispondenti in entrambi i cicli di istruzione). Meno rilevante appare essere il collegamento tra scelta del referente e la disciplina insegnata, soprattutto nel primo ciclo (Fig 2.1).

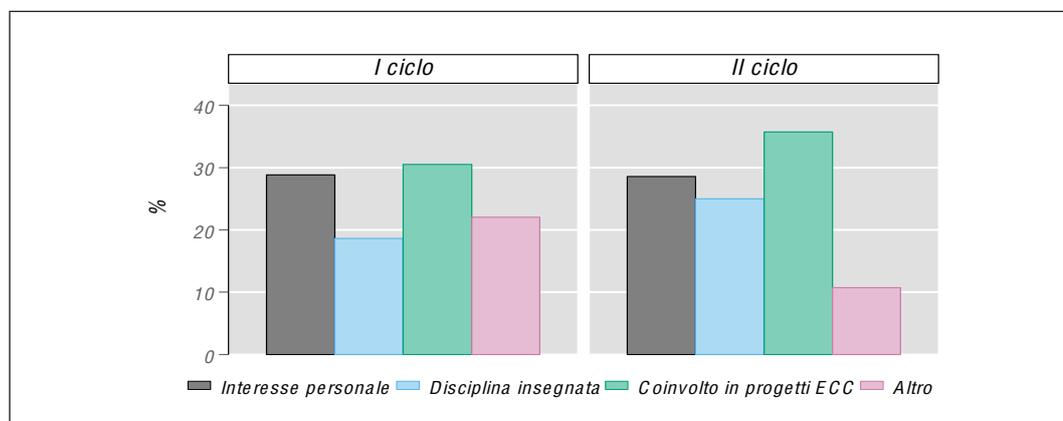


Figura 2.1 Modalità di scelta dei referenti di istituto (questionario referenti 2020-2021)

La trasversalità e la contitolarità, e di conseguenza la corresponsabilità educativo-didattica di tutti gli insegnanti dei Consigli di classe, sono due aspetti di novità che l'insegnamento dell'ECC introduce nelle scuole trentine. Come mostra la Figura 2.2, quasi il 70% dei referenti nel primo ciclo ha riportato il coinvolgimento di più discipline nella progettazione dei percorsi di ECC in tutte o quasi tutte le classi dell'istituto. Sono pochi i referenti del primo ciclo che hanno riferito il coinvolgimento di più discipline solo in alcune classi. Leggermente diversa è la situazione nel secondo ciclo. La percentuale di referenti che riporta che tutte o quasi tutte le classi hanno progettato coinvolgendo più discipline cala di quasi venti punti percentuali

<sup>18</sup> Si rimanda alle sezioni 1.3 e 1.4 per la descrizione dettagliata di entrambi gli strumenti.

rispetto al primo ciclo, mentre la percentuale di chi riporta che questo è accaduto solo in alcune classi è superiore al 10%. Questa differenza tra primo e secondo ciclo potrebbe essere in parte legata alla maggiore facilità nelle scuole del primo ciclo nell'organizzare i percorsi di ECC coinvolgendo più aree di apprendimento. Purtroppo, i dati a disposizione non ci permettono di distinguere tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado al fine di evidenziare eventuali differenze tra questi due ordini scolastici.

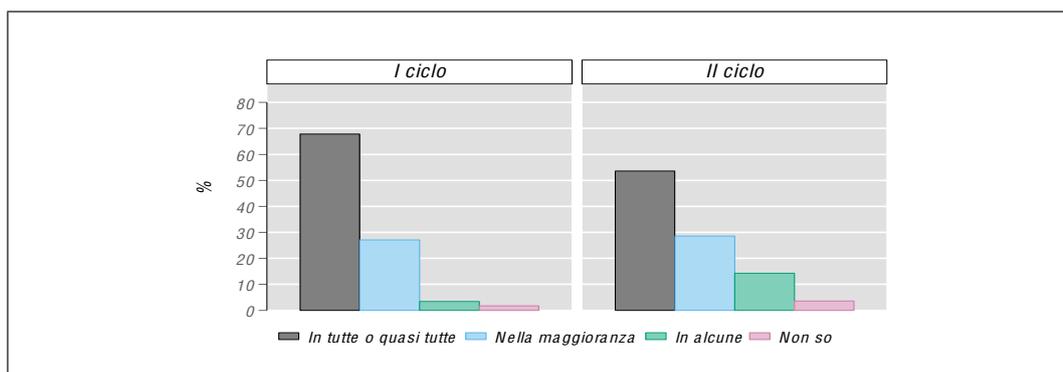


Figura 2.2 Percentuale di referenti che ha riportato il coinvolgimento di più discipline nella progettazione dei percorsi di ECC (questionario referenti 2020-2021)

I referenti restituiscono uno scenario particolarmente attivo dal punto di vista della progettazione a livello di istituto: l'82% di rispondenti (sia nel I che nel II ciclo) ha infatti dichiarato la presenza di una progettazione comune a livello di scuola adottata come riferimento da parte dei Consigli di classe. Tale progettazione è stata realizzata in particolar modo per classi parallele (nel primo ciclo) e per aree disciplinari (nel secondo ciclo) (fig. 2.3). Anche questo dato potrebbe essere analizzato in riferimento alla diversa organizzazione curricolare presente tra i due cicli, con una preponderanza dell'aspetto disciplinare nel secondo segmento di istruzione.

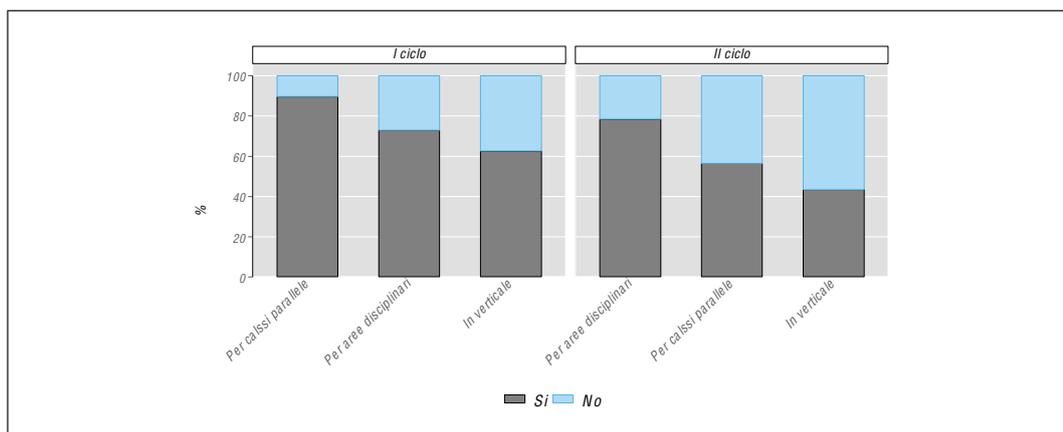


Figura 2.3 Modalità di progettazione a livello di istituto adottate come riferimento per la progettazione nei CdC (questionario referenti 2020-2021)

La progettazione a livello di istituto non riguarda soltanto i contenuti dell'ECC ma fornisce riferimenti ai Consigli di classe su diversi aspetti che concorrono alla realizzazione di percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza. In particolar modo, circa l'80% e oltre dei referenti ha dichiarato che tale progettazione diventa un riferimento per i CdC soprattutto per quanto

riguarda la valutazione, i contenuti afferenti ai nuclei tematici e gli obiettivi di competenza, con una preponderanza delle indicazioni sugli strumenti di valutazione per il primo ciclo e invece una leggera predominanza in relazione all'indicazione degli obiettivi di competenza per il secondo ciclo (Fig. 2.4).

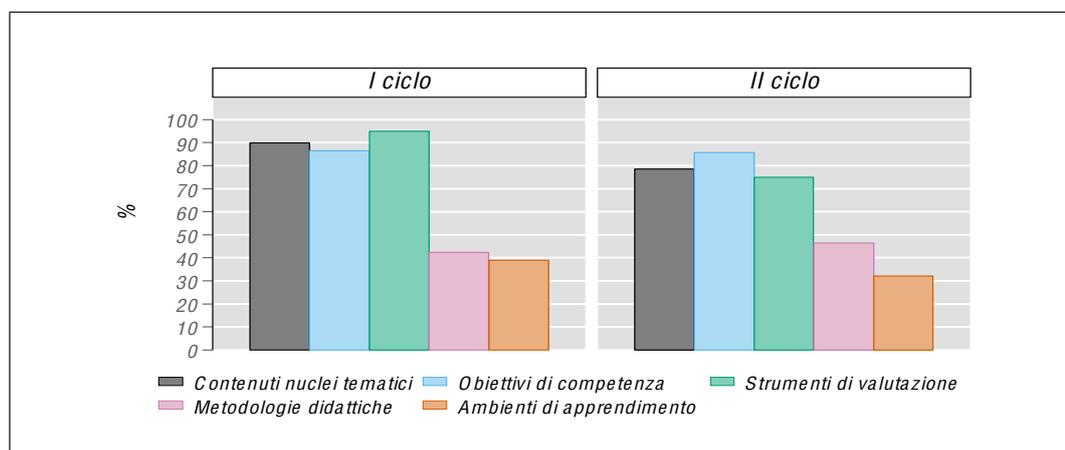


Figura 2.4 Aspetti dalla progettazione di istituto a cui i CdC hanno fatto riferimento (questionario referenti 2020-2021)

Oltre al referente, la progettazione a livello di istituto per l'ECC risulta essere caratterizzata dal coinvolgimento di soggetti diversi: soprattutto i dirigenti e i coordinatori per l'ECC (nel primo ciclo) mentre nel secondo ciclo è stata riscontrata una preponderanza degli insegnanti responsabili dei progetti relativi all'ECC, anche se resta comunque alta la partecipazione dei dirigenti e dei coordinatori (Fig. 2.5).

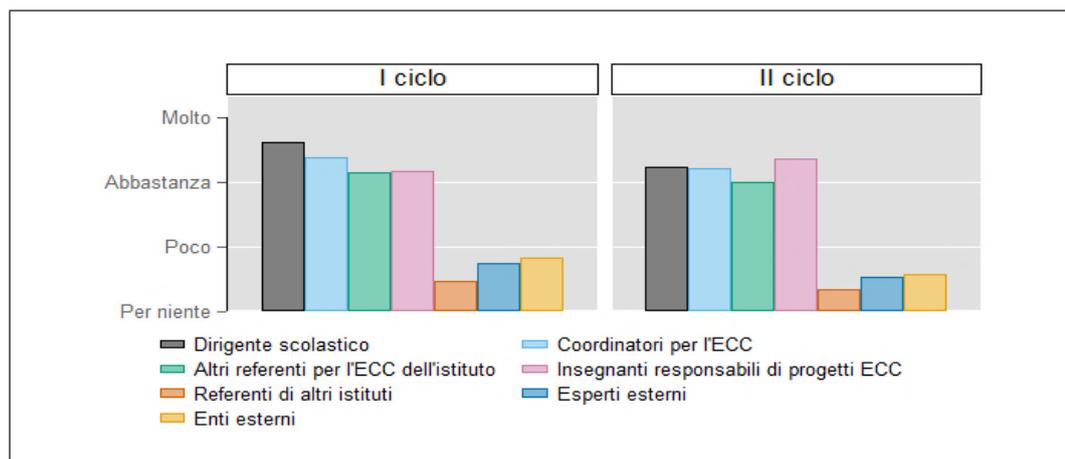


Figura 2.5 Soggetti coinvolti nella progettazione della ECC (questionario referenti 2020-2021)

La trasversalità della nuova materia è stata realizzata anche attraverso gli incontri tra referenti e coordinatori dell'ECC dei singoli consigli di classe. Tali momenti di confronto sono stati organizzati attraverso modalità diverse. Gli incontri informali, soprattutto in presenza, hanno rappresentato l'occasione di confronto principale nella quasi totalità degli istituti sia del primo che del secondo ciclo. In oltre il 60% delle scuole sono stati anche organizzati incontri ad hoc, aperti a tutti i coordinatori (Fig. 2.6).

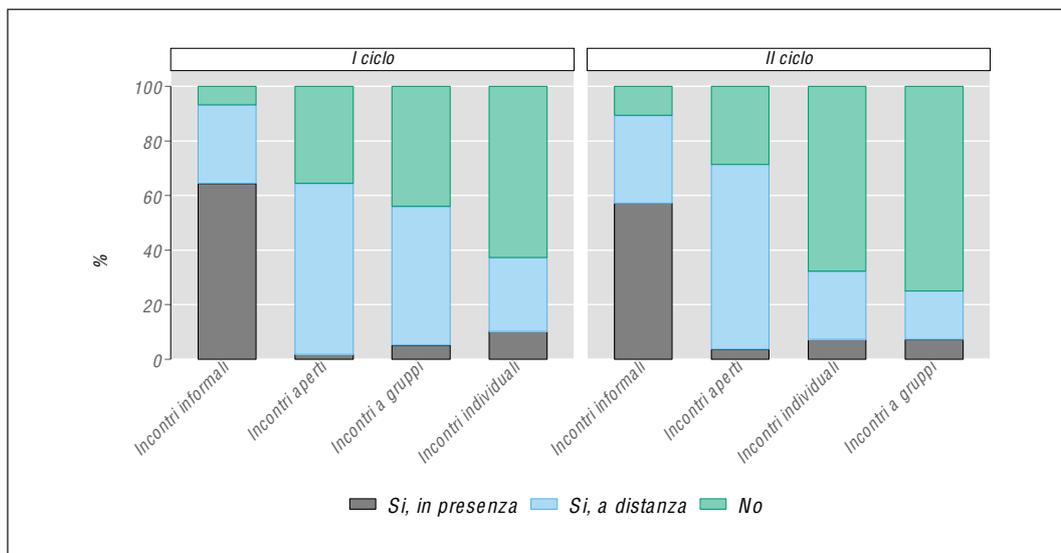


Figura 2.6 Modalità di confronto con i coordinatori (questionario referenti 2020-2021)

Le ultime domande del questionario referenti vertevano sulle difficoltà riscontrate dai referenti in generale, in merito al loro ruolo di referenti per l'ECC e, più nello specifico, durante la progettazione a livello di istituto (Fig. 2.7 e 2.8). I risultati restituiscono uno scenario diversificato per ciclo di istruzione: nel primo ciclo i referenti sembrerebbero aver riscontrato minori difficoltà in relazione al proprio ruolo, mentre nel secondo tali difficoltà sono sorte in misura maggiore nella collaborazione con i coordinatori e, a seguire, nella collaborazione con i dirigenti o con altri referenti di istituto, nei casi in cui fossero presenti.

Durante la progettazione a livello di istituto, i referenti delle scuole del primo ciclo hanno individuato alcune criticità nella definizione di un curriculum verticale e dei criteri di valutazione comuni a livello d'Istituto (in circa metà delle scuole partecipanti). Questi due ambiti sono stati identificati come ambiti critici anche da parte dei referenti delle scuole del secondo ciclo, con una preponderanza del tema valutativo come elemento di difficoltà.

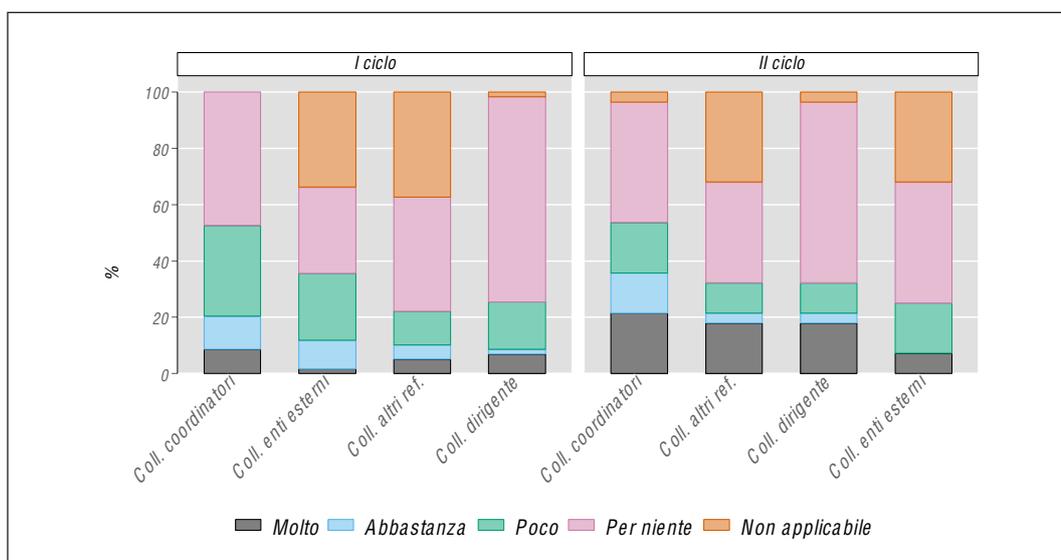


Figura 2.7 Ambiti di difficoltà per il referente (questionario referenti 2020-2021)

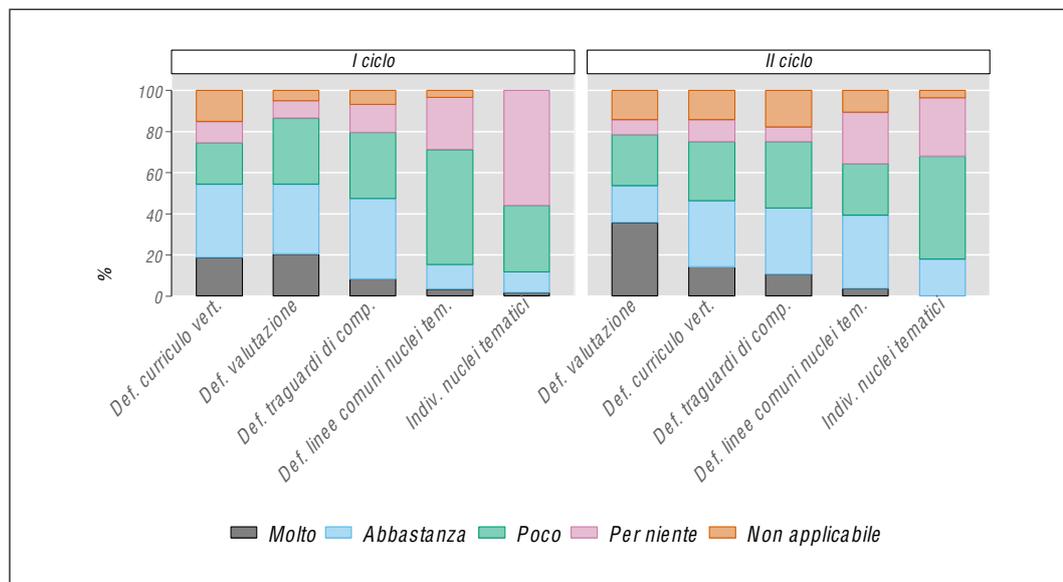


Figura 2.8 Difficoltà del referente in altri aspetti legati all'ECC (questionario referenti 2020-2021)

Il questionario scuole somministrato nell'a.s. 2021-2022 fornisce altri dati rilevanti sulle caratteristiche e sulle modalità con cui le singole scuole hanno realizzato la trasversalità dell'ECC a livello di istituto.

Le informazioni raccolte tramite questo questionario confermano, anche nel secondo anno di implementazione della ECC, come nella quasi totalità degli istituti sia stata realizzata una attività progettuale comune<sup>19</sup> (Fig. 2.9). 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 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.

<sup>19</sup> Alcune domande prevedevano diverse alternative di risposta, altre invece solo una possibilità di risposta.

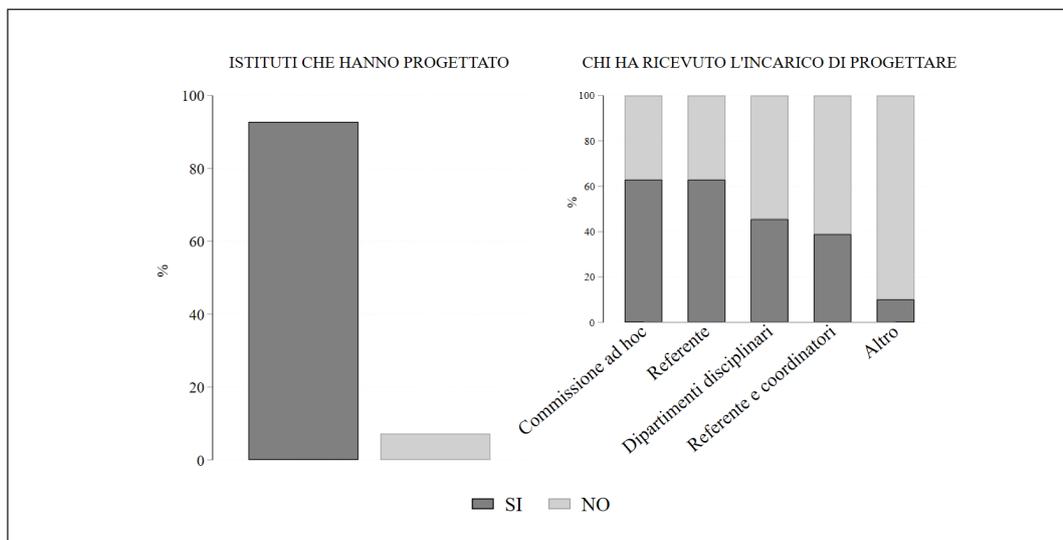


Figura 2.9 Istituti che hanno elaborato una progettazione comune e figure incaricate di elaborarla (questionario scuole 2021-2022)

La maggior parte degli istituti sia del primo che del secondo ciclo ha confermato i referenti nominati nell'anno scolastico precedente, definendo in maniera esplicita i compiti sia del referente che del coordinatore.

La progettazione a livello di scuola ha portato all'elaborazione di un curriculum di istituto per l'ECC, creato a partire dall'attività progettuale comune, nel 78% degli istituti coinvolti. Tale curriculum risulta adottato nell'83% delle scuole da parte di tutti i consigli di classe, come riferimento per la progettazione dei percorsi di ECC (vedi Figura 2.10). Anche nel secondo anno di implementazione, dunque, la ECC sembra configurarsi come un ambito caratterizzato da una sinergia positiva tra il livello scuola e il livello classe per quanto riguarda l'ambito progettuale.

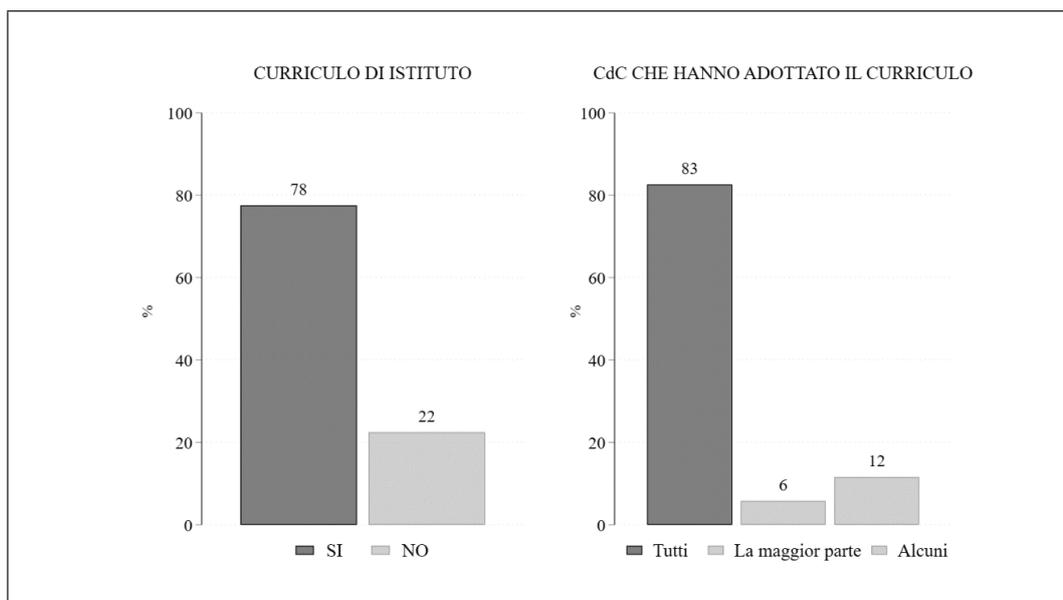


Figura 2.10 Istituti che hanno elaborato un curriculum di istituto per l'ECC e Consigli di classe che hanno adottato il curriculum (questionario scuole 2021-2022)

## 2.2 I percorsi di ECC progettati/realizzati dalle scuole

Questa sezione approfondisce le modalità con cui le scuole hanno progettato e realizzato i percorsi di ECC e, come nella sezione precedente, utilizza in maniera congiunta i dati del questionario referenti, del questionario coordinatori (somministrati nell'a.s. 2020-2021) e quelli del questionario scuole, somministrato nel 2021-2022. Gli ambiti analizzati fanno riferimento ai profili presi in considerazione per la definizione delle competenze di cittadinanza, al coinvolgimento delle diverse aree disciplinari, al riferimento ai nuclei tematici per la progettazione, agli elementi oggetto della progettazione e alla scansione temporale dei percorsi di ECC.

La realizzazione di progetti e iniziative legati ai temi dell'ECC nelle scuole trentine è un aspetto presente già prima dell'avvio del nuovo insegnamento di Educazione civica. Il 93% dei referenti del primo ciclo e il 96% dei referenti del secondo ciclo ha infatti indicato che nel loro istituto erano presenti azioni sui temi dell'ECC prima dell'anno scolastico 2020-2021. Per quanto riguarda invece l'anno scolastico in cui è stata introdotta la nuova materia (2020-2021, vedi Figura 2.11), nonostante le difficoltà dovute alla pandemia, l'80% circa dei referenti, senza grandi distinzioni tra primo e secondo ciclo, ha evidenziato come i percorsi di ECC siano stati progettati in tutti i Consigli di classe del loro dell'istituto. Solo il 10% nel secondo ciclo e meno del 5% nel primo ciclo ha riportato che la progettazione di percorsi di ECC sia avvenuta solo in alcune classi.

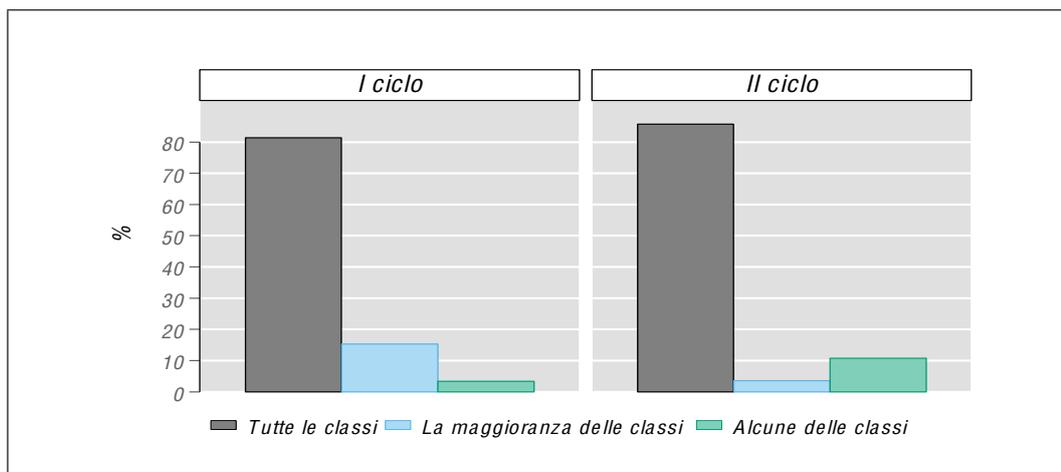


Figura 2.11 Percentuale di referenti che ha riportato l'avvio della progettazione dei percorsi di ECC (questionario referenti 2020-2021)

La maggior parte dei referenti di istituto che hanno partecipato alla compilazione del questionario (83% nel I ciclo e l'86% nel II ciclo) hanno dichiarato che nelle loro scuole, durante la progettazione, si è fatto riferimento alle competenze che si vogliono sviluppare nell'ambito della ECC. I profili presi in considerazione per la definizione delle competenze sono in larga parte quelli relativi alle linee guida per l'ECC in Provincia di Trento (per il secondo ciclo), a cui si aggiungono per il primo ciclo anche i profili presenti nei piani di studio o nelle linee guida provinciali (Fig. 2.12).

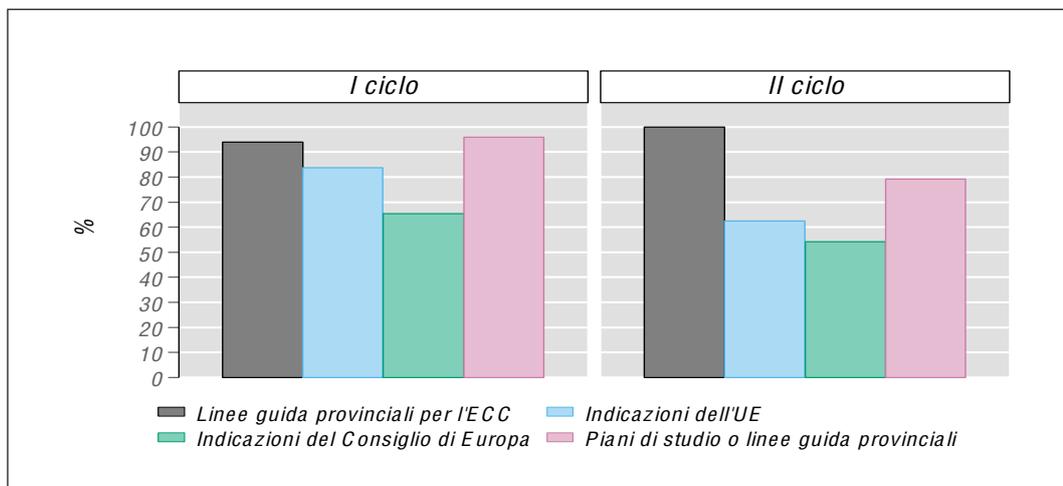


Figura 2.12 I profili presi in considerazione per definire le competenze (questionario referenti 2020-2021)

Anche i dati raccolti tramite il questionario coordinatori sono in linea con quanto emerso dal questionario referenti, ovvero una preponderanza delle linee guida provinciali e dei piani di studio per la definizione dei profili per l'ECC (Fig. 2.13).

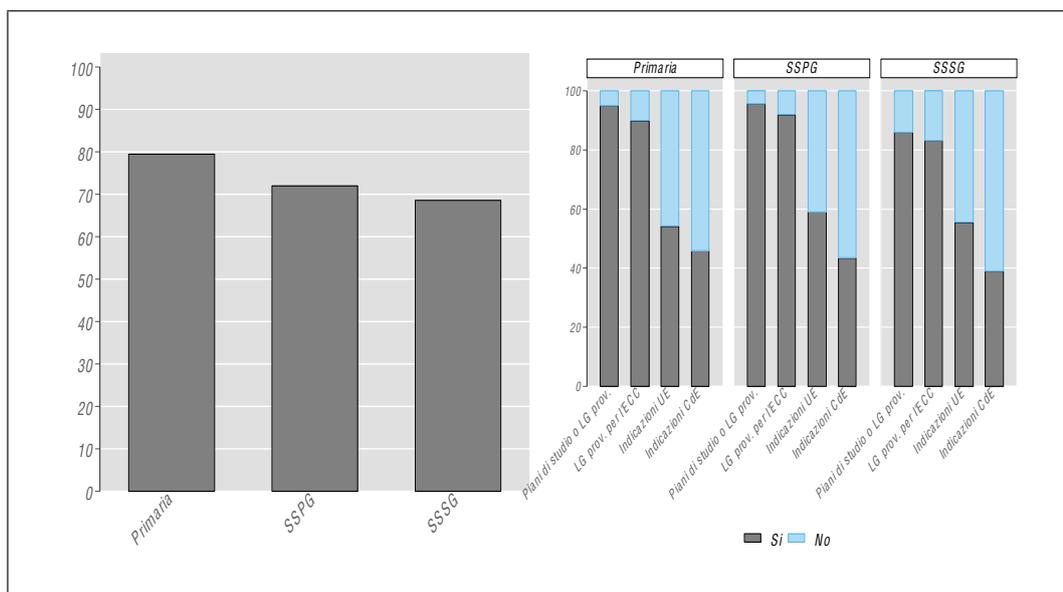


Figura 2.13 I profili presi in considerazione per definire le competenze (questionario coordinatori 2020-2021)

Questo quadro è ulteriormente confermato dai risultati del questionario scuole 2021-2022, in cui per la definizione delle competenze si è fatto riferimento sia ai profili in uscita indicati nelle linee guida nazionali e provinciali (per il 96% 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'89% delle scuole). Le competenze individuate nei Piani di studio sono state utilizzate dall'88% delle scuole (Fig. 2.14).

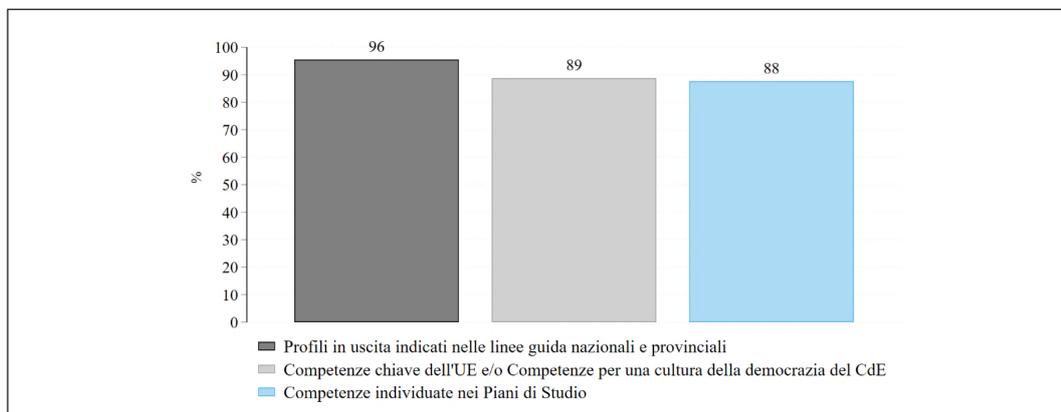


Figura 2.14 *Profili di competenza presi in considerazione durante la progettazione (questionario scuole 2021-2022)*

Data la trasversalità e la contitolarità dell'insegnamento, i percorsi di ECC sono caratterizzati dal coinvolgimento di diverse aree disciplinari. La quasi totalità dei referenti sia del primo sia del secondo ciclo ha evidenziato come siano soprattutto le discipline umanistiche, le scienze naturali e le lingue straniere ad essere state coinvolte nei percorsi di ECC. L'area delle scienze umane e sociali è stata selezionata dallo stesso numero di rispondenti dell'area delle discipline umanistiche e delle scienze naturali per il secondo ciclo. Le discipline tecnico-professionali sono state coinvolte in misura minore ma sono comunque presenti nel 65% delle scuole del secondo ciclo (Fig. 2.15). La differenziazione delle risposte tra scuola secondaria di primo e secondo grado potrebbe essere di aiuto nell'interpretazione dei risultati ma purtroppo i dati a disposizione non lo consentono.

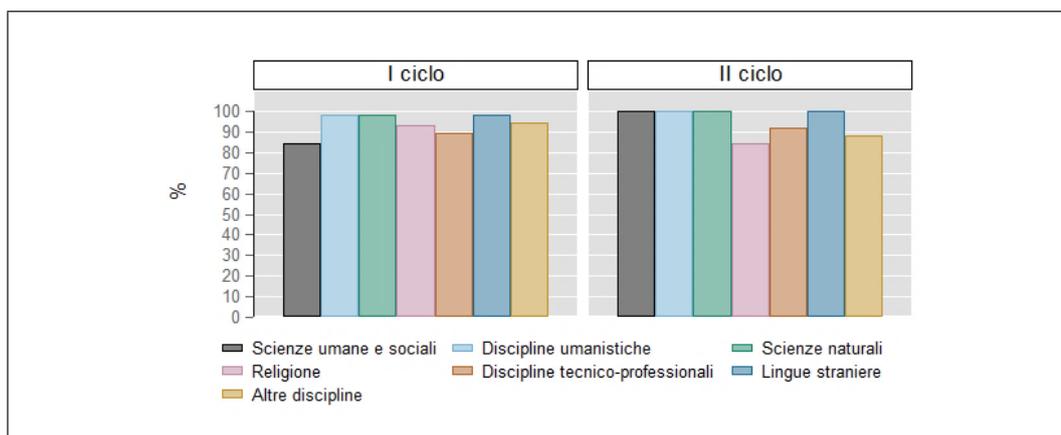


Figura 2.15 *Percentuale di referenti che ha riportato il coinvolgimento delle varie aree disciplinari nella progettazione dei percorsi di ECC (questionario referenti 2020-2021)*

Le Figure 2.16 e 2.17 mostrano, rispettivamente per il primo e per il secondo ciclo, il coinvolgimento dei nuclei tematici nei progetti e nelle iniziative inerenti ai temi dell'ECC già presenti nell'istituto prima dell'anno scolastico 2020-2021 (riquadro a sinistra) e i nuclei tematici coinvolti nei percorsi di ECC progettati nel 2020-2021 (riquadro a destra). Nello specifico, si riporta la percentuale di referenti che ha indicato la presenza di attività nei vari nuclei tematici in tutti o quasi tutti, nella maggior parte, in alcuni o in nessuno o quasi nessuno dei percorsi dei

Consigli di classe dell'istituto. Già prima dell'anno scolastico 2020-2021 tutti i nuclei tematici inerenti all'ECC erano presenti nelle scuole trentine, anche se le attività coinvolgevano solo alcune classi e non l'intero istituto. In seguito all'implementazione dell'ECC, è cresciuta considerevolmente la presenza delle varie aree tematiche in tutte o nella maggior parte delle attività dei Consigli di classe, soprattutto nel primo ciclo. Questo dato evidenzia il potenziamento di alcune tematiche inerenti all'ECC in seguito all'introduzione di questo nuovo insegnamento. Per quanto riguarda i nuclei tematici più frequenti, nel primo ciclo si registrano i temi dei diritti e della legalità, dello sviluppo sostenibile e dell'ambiente, indicati come presenti almeno nella maggior parte dei percorsi dei Consigli di classe dall'80% dei referenti. Anche gli altri argomenti sono comunque presenti, con la sola eccezione del tema delle pari opportunità, dell'autonomia e dell'alfabetizzazione finanziaria, inclusi nella maggior parte dei percorsi dei Consigli di classe solo secondo il 20% dei referenti. I temi più comuni nel secondo ciclo non differiscono rispetto a quelli del primo ciclo, anche se in generale la percentuale di referenti che riporta la presenza dei vari nuclei tematici in tutti o nella maggior parte dei percorsi è minore.

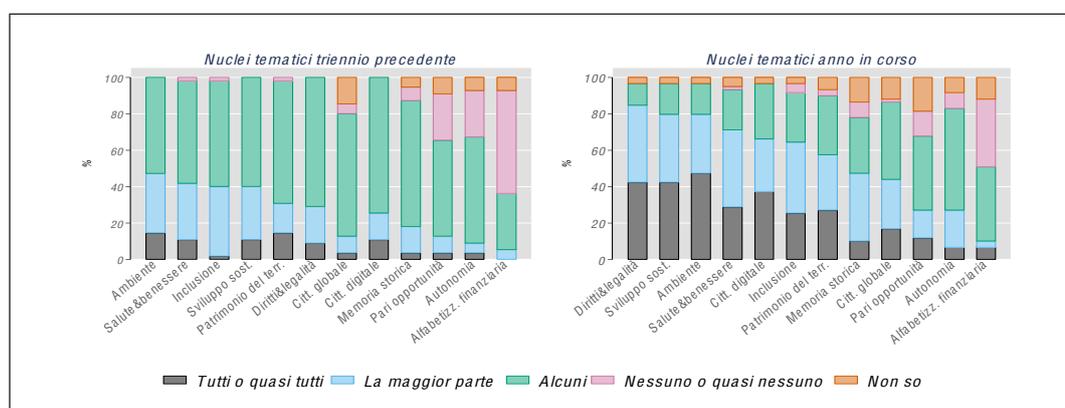


Figura 2.16 Percentuale di referenti del primo ciclo che ha riportato il coinvolgimento dei diversi nuclei tematici nelle attività legate all'ECC prima dell'anno scolastico 2020-2021 (riquadro a sinistra) e nell'anno 2020-2021 (riquadro a destra) (questionario referenti 2020-2021)

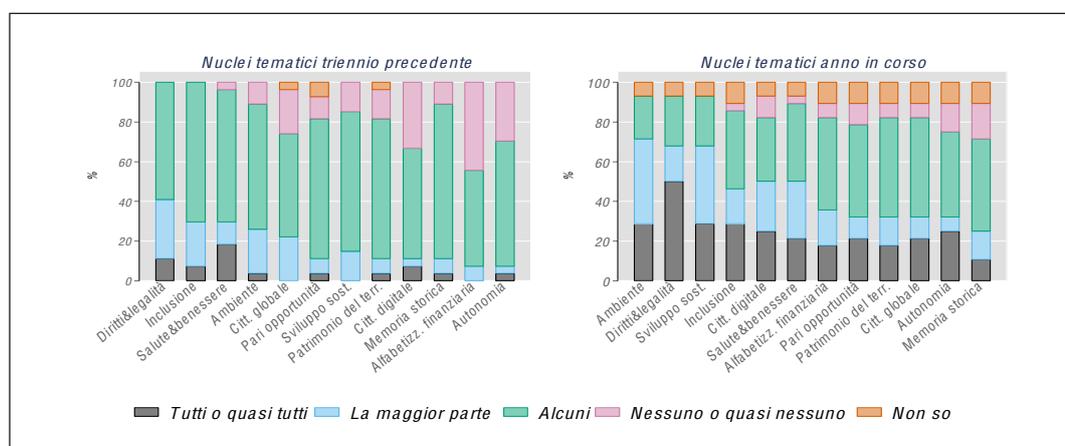


Figura 2.17 Percentuale di referenti del secondo ciclo che ha riportato il coinvolgimento dei diversi nuclei tematici nelle attività legate all'ECC prima dell'anno scolastico 2020-2021 (riquadro a sinistra) e nell'anno 2020-2021 (riquadro a destra) (questionario referenti 2020-2021)

A livello di Consiglio di classe, la progettazione è stata prevalentemente incentrata sui contenuti dei nuclei tematici, sia nel primo che nel secondo ciclo. L'aspetto relativo allo sviluppo delle competenze degli studenti (vedi l'opzione di risposta "obiettivi di competenza") è oggetto di un'attenzione minore in fase di progettazione di percorsi di ECC, che sembrano dunque essere caratterizzati da una prevalenza della componente dei contenuti (Fig. 2.18).

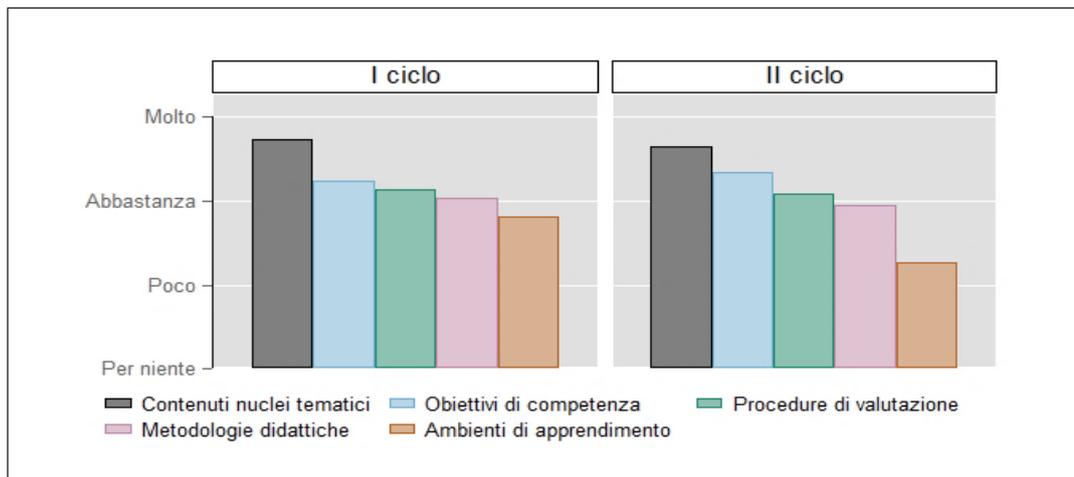


Figura 2.18 Aspetti oggetto della progettazione dei percorsi di ECC a livello di CdC (questionario referenti 2020-2021)

Il questionario rivolto ai coordinatori e somministrato nello stesso a.s. del questionario referenti (2020-2021), conferma in parte questi risultati. Come si evince dalla figura 2.19, a livello di scuola primaria gli aspetti maggiormente presi in considerazione nella realizzazione di percorsi di ECC sono relativi alla definizione degli obiettivi didattici e ai contenuti dei nuclei tematici mentre, per le scuole del secondo ciclo (secondarie di primo e secondo grado), l'aspetto dei contenuti diventa preponderante. Gli ambienti di apprendimento risultano essere scarsamente presi in considerazione nel secondo ciclo rispetto al primo, mentre le procedure di rilevazione acquistano una rilevanza maggiore.

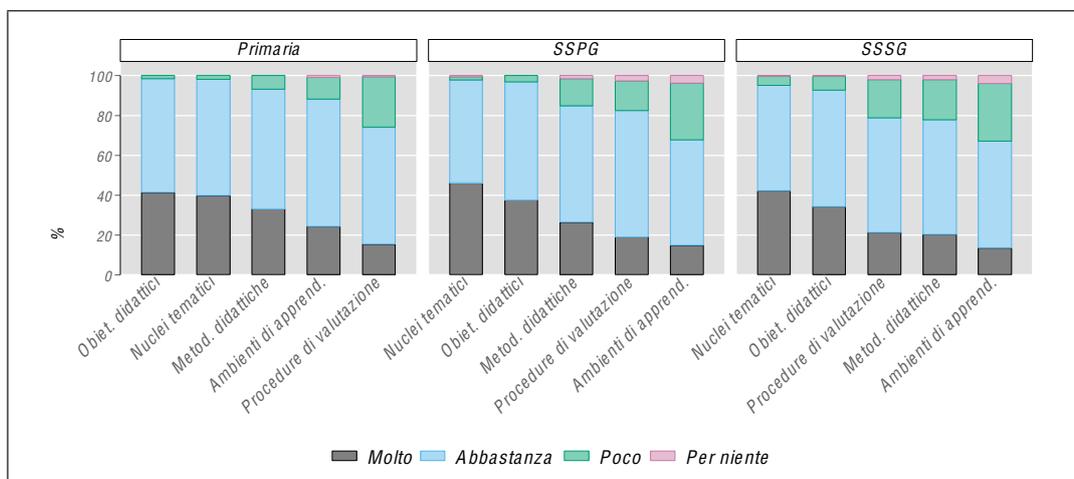


Figura 2.19 Aspetti oggetto della progettazione dei percorsi di ECC a livello di CdC (questionario coordinatori 2020-2021)

La progettazione dei percorsi di ECC a livello di Consiglio di classe è stata impostata in maniera diversa tra primo e secondo ciclo (Fig. 2.20). Nel primo ciclo, il 60% dei referenti ha indicato che i Consigli di classe hanno prevalentemente impostato la progettazione a partire da tematiche e da problemi specifici, mentre meno del 20% dei rispondenti ha individuato nelle competenze il punto di partenza per la progettazione a livello di classe. Infine, solo il 10% dei referenti del primo ciclo ha riportato che nel loro istituto la progettazione dei percorsi di ECC è stata impostata sui contenuti disciplinari. Diversa è la situazione nel secondo ciclo dove la modalità di progettazione prevalente risulta essere quella per contenuti disciplinari, indicata dal 35% dei referenti. A seguire è stata indicata la progettazione a partire da tematiche e problemi specifici, selezionata dal 30% dei referenti, mentre circa il 10% dei referenti ha riportato che la progettazione per l'ECC dei Consigli di classe è stata impostata prevalentemente a partire dalle competenze. La dimensione delle competenze risulta dunque ancora una volta oggetto di limitata attenzione in fase progettuale.

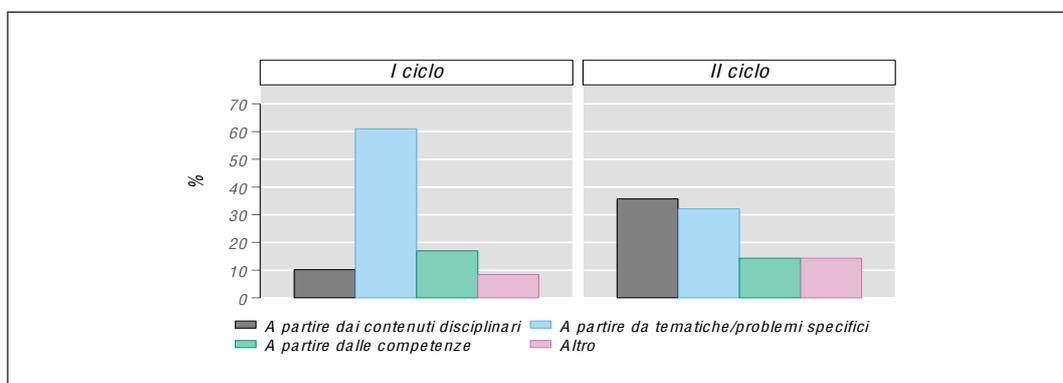


Figura 2.20 Impostazione della progettazione principalmente adottata nei Consigli di classe (questionario referenti 2020-2021)

Per quanto concerne la scansione temporale dei percorsi di ECC organizzati dai Consigli di classe, la modalità prevalente prevede un'organizzazione lungo tutto l'anno scolastico, sia nel primo che nel secondo ciclo. In misura maggiore nel secondo ciclo rispetto al primo (anche se con percentuali di risposta basse, che non superano il 20%), i percorsi sono stati concentrati in uno solo dei periodi scolastici (trimestri o quadrimestri) (Fig. 2.21).

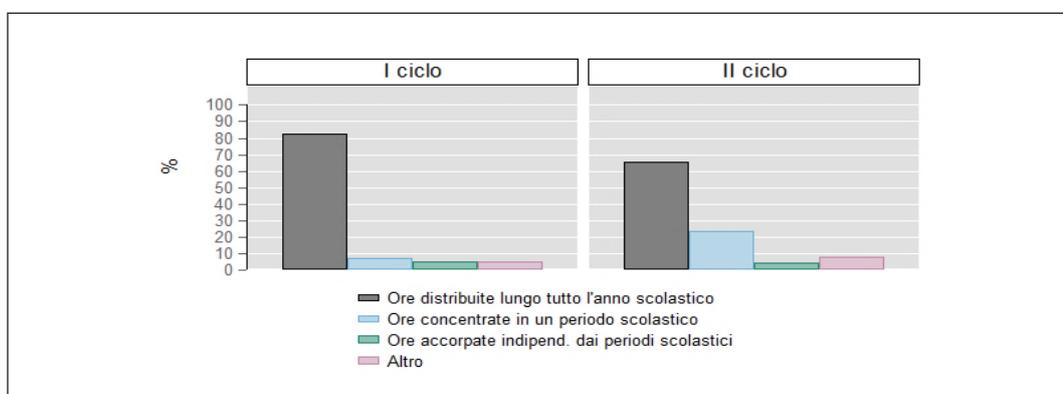


Figura 2.21 Organizzazione temporale dei percorsi di ECC dei CdC (questionario referenti 2020-2021)

Le informazioni raccolte tramite il questionario per le scuole somministrato nell'a.s. 2021-2022 permette di integrare i dati raccolti nell'anno precedente sui percorsi di ECC progettati e realizzati nelle scuole della provincia di Trento, con un riferimento particolare alle aree di apprendimento/disciplinari che sono state coinvolte nei percorsi di ECC organizzati dai Consigli di classe; ai nuclei tematici selezionati dai Consigli di classe per l'organizzazione dei percorsi di ECC; alle caratteristiche dei percorsi; al monte ore e all'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 omogeneità a livello scuola e a livello di classe nell'individuazione degli aspetti della competenza di cittadinanza e delle conoscenze (Figura 2.22).

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 Figura 2.22, 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".

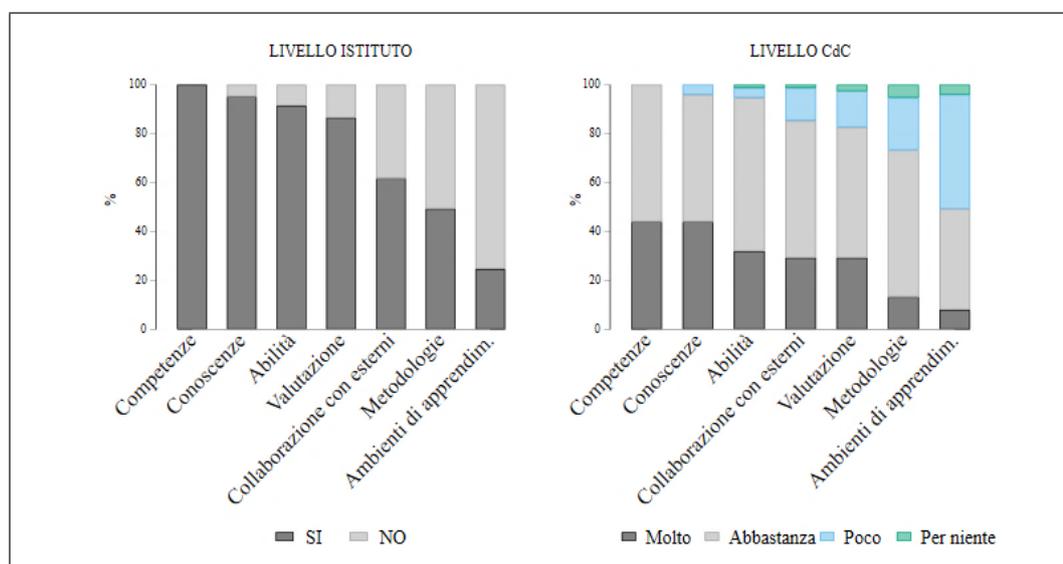


Figura 2.22 Aspetti presenti nei percorsi di ECC a livello di istituto e di Consiglio di classe (questionario scuole 2021-2022)

Per quanto concerne il monte ore dedicato ai percorsi di ECC, come riportato in Figura 2.23, 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 (39%) di scuole in cui solo alcuni CdC hanno indicato un monte ore superiore a quello stabilito dalla normativa. Come nel precedente anno scolastico, 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. Questo dato sembra confermare la presenza diffusa dell'Educazione civica e alla cittadinanza nella pratica didattica delle scuole.

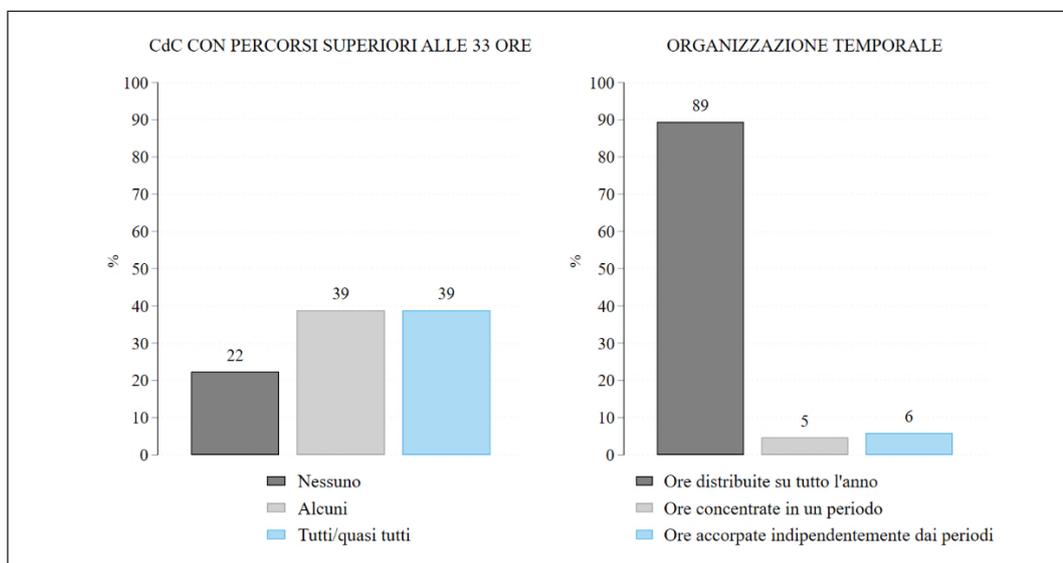


Figura 2.23 Ore dedicate ai percorsi di ECC e organizzazione temporale dei percorsi (questionario scuole 2021-2022)

Due sono le principali caratteristiche dei percorsi di ECC realizzati nel secondo anno di implementazione (Figura 2.24): 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 2021-2022 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, declinando 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.

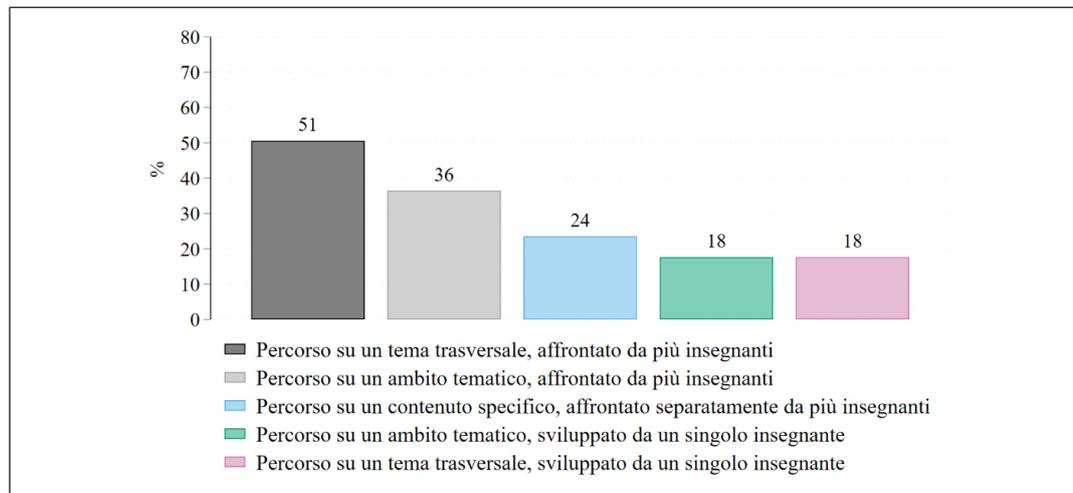


Figura 2.24 Istituti dove tutti o la maggior parte dei percorsi ECC presentano le seguenti caratteristiche (questionario scuole 2021-2022)

I risultati relativi agli ambiti tematici legati all'ECC confermano i dati raccolti tramite il questionario referenti del 2020-2021 (Figura 2.25). Gli ambiti 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. 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.

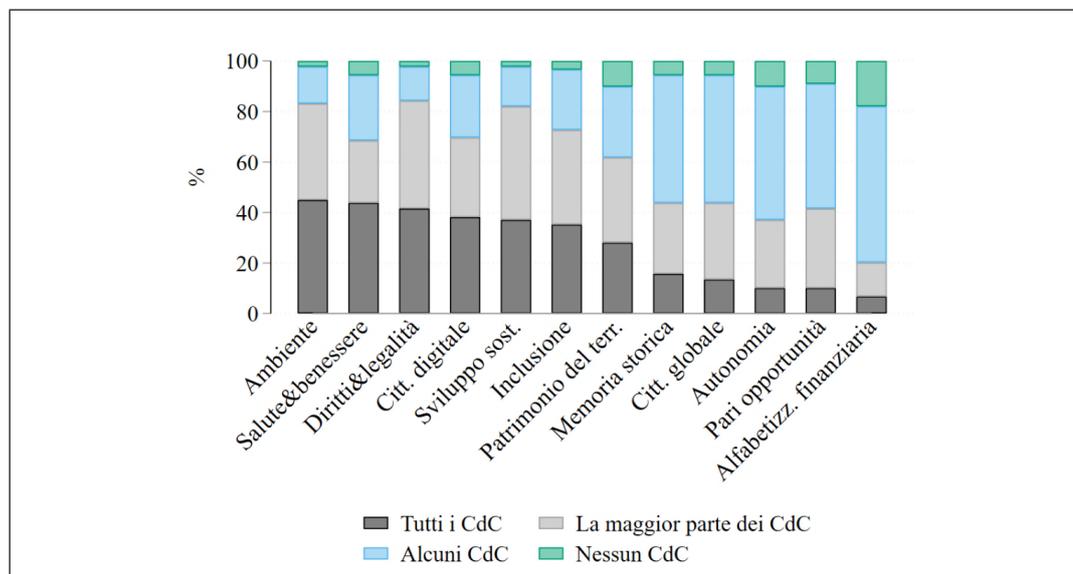


Figura 2.25 Consigli di classe che hanno organizzato percorsi sui seguenti ambiti tematici (questionario scuole 2021-2022)

## Capitolo 3. Didattica e valutazione nell'Educazione civica e alla cittadinanza

*Sintesi dei risultati principali scaturiti dalle azioni di monitoraggio (a.s. 2020-2021 e 2021-2022) in merito alla didattica e alla valutazione dell'ECC.*

- Le metodologie didattiche indicate nella programmazione dei Consigli di classe sono prevalentemente quelle di tipo 'tradizionale' e quelle riconducibili a consuetudini più consolidate nelle scuole della Provincia, quali il dibattito e i compiti di realtà.
- Le metodologie didattiche più coerenti con un approccio per competenze sembrano essere meno diffuse.
- La determinazione dei criteri di valutazione sembra essere stata operata con una maggiore frequenza a livello di istituto, pur lasciando ai singoli Consigli di classe e ai singoli insegnanti il compito di adattare tali criteri alle caratteristiche specifiche dei singoli percorsi di ECC.
- Nella raccolta delle evidenze valutative sembra essere presente una attenzione più marcata alle componenti cognitive delle competenze rispetto a quelle di tipo affettivo-motivazionali (atteggiamenti e valori) e a quelle di tipo metacognitivo.
- La raccolta di evidenze avviene prevalentemente attraverso tecniche e strumenti mirati alla rilevazione di conoscenze e abilità (verifiche orali, elaborati scritti, test strutturati).
- La predisposizione delle rubriche valutative è avvenuta prevalentemente a livello di istituto.
- Le evidenze valutative risultano essere state raccolte da singoli insegnanti nella maggior parte dei Consigli di classe. Meno frequente un lavoro collaborativo nella raccolta e nella analisi di tali evidenze.
- Il coordinatore ECC di Consiglio di classe riveste un ruolo fondamentale nella proposta dei giudizi valutativi, che vengono determinati prevalentemente a partire dai giudizi/voti espressi individualmente dai singoli insegnanti.
- Nella maggioranza delle scuole che hanno partecipato alle azioni di monitoraggio, i criteri e le modalità di valutazione sono comunicati agli studenti, mentre non risulta altrettanto frequente la discussione di tali criteri e modalità con gli studenti stessi, la valutazione tra pari e l'autovalutazione degli studenti.

### 3.1 Gli approcci didattici e la didattica per competenze

I dati e le informazioni raccolti tramite i tre questionari somministrati nel corso degli anni scolastici 2020-2021 e 2021-2022 e nel corso delle attività laboratoriali e degli incontri con gli insegnanti

di singole scuole restituiscono un quadro abbastanza dettagliato di come le scuole trentine abbiano tradotto quanto previsto in ambito di progettazione degli interventi didattici. Nonostante si tratti nella grande maggioranza di dati 'self-reported', il confronto tra le risposte date alle domande che vertevano su contenuti diversi (ad esempio, didattica e valutazione) e quello tra le risposte date in tempi diversi e da soggetti diversi a domande simili, consentono non soltanto di ricostruire questo quadro, ma anche di individuare alcuni aspetti che necessitano ulteriori approfondimenti e che indicano l'esistenza di questioni aperte ancora non risolte nell'ambito della ECC. Due domande inserite nel questionario rivolto ai referenti di istituto per l'ECC chiedevano se e in quale misura nella progettazione delle scuole erano stati considerati gli approcci didattici da adottare per la realizzazione dei percorsi progettati e per il conseguimento degli obiettivi da essi previsti.

Il presupposto di domande di questo tipo è individuabile nella importanza di delineare già in sede di programmazione un rapporto il più possibile definito tra obiettivi da raggiungere e modalità per il loro conseguimento. Necessità tanto più rilevante se si considerano gli aspetti di innovazione richiesti dall'ECC nella configurazione prevista dalla nuova normativa nazionale e provinciale. Nelle figure che seguono (3.1 e 3.2) sono riportate le risposte fornite dai referenti.

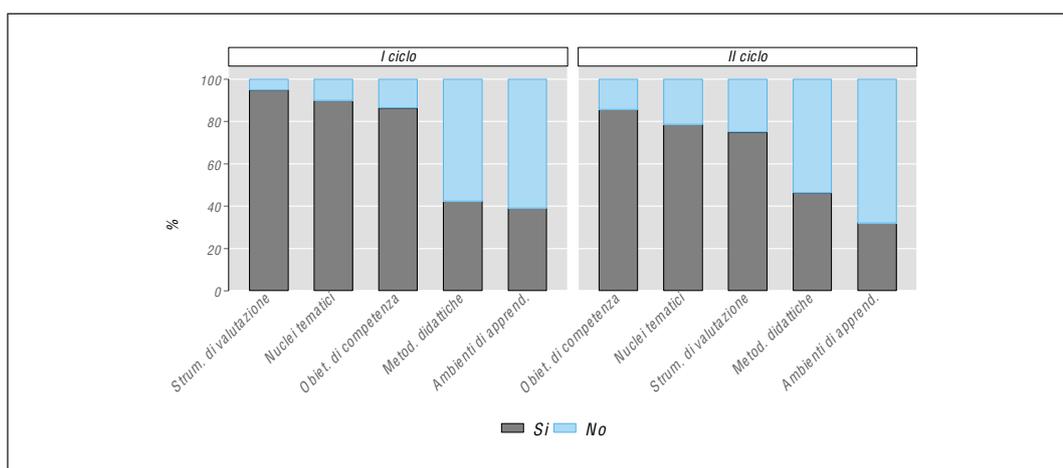


Figura 3.1 Aspetti considerati nella progettazione a livello di istituto (questionario referenti)

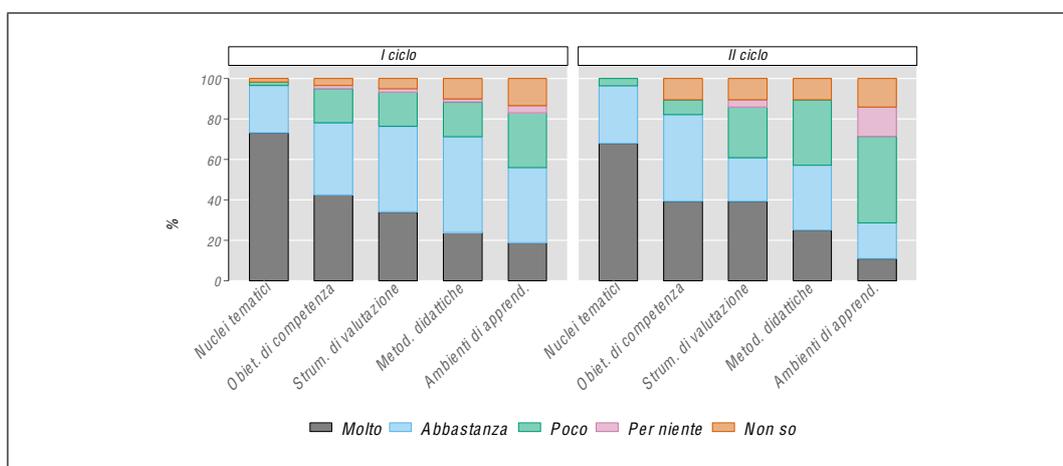


Figura 3.2 Aspetti oggetto della progettazione dei percorsi di ECC a livello di CdC (questionario referenti)

Dalle risposte date dai referenti (Fig. 3.1) risulterebbe che le metodologie didattiche siano state oggetto di progettazione comune a livello di istituto in meno della metà delle scuole per cui sono disponibili i dati. Questo aspetto può essere interpretato come effetto della necessità di concentrare l'attenzione – in una fase iniziale dell'introduzione del nuovo insegnamento – soprattutto sui 'contenuti' (nuclei tematici e obiettivi di competenza). Anche la maggiore attenzione che sembrerebbe essere stata dedicata agli strumenti di valutazione potrebbe essere stata determinata dalla necessità di confrontarsi con l'esigenza di esprimere un giudizio valutativo già dalla fine del primo periodo scolastico e dalla opportunità di fornire indicazioni per quanto possibili comuni all'intero istituto.

Questa interpretazione risulta in parte confermata dalle risposte relative alla inclusione delle metodologie didattiche a livello di progettazione di Consigli di classe, dalle quali risulterebbe che esse siano state prese in considerazione nella maggioranza dei CdC, anche se non va sottovalutata la percentuale di Consigli di classe in cui gli aspetti relativi alle metodologie didattiche risultano essere stati poco o per nulla considerati, soprattutto nelle scuole del II ciclo. È ipotizzabile che questo sia in parte collegato alle maggiori difficoltà incontrate a questo livello scolastico nella progettazione comune e nella condivisione di procedure didattiche condivise tra insegnanti di più materie diverse.

Nella Figura 3.3 sono riportate le diverse metodologie didattiche indicate in sede di programmazione dei Consigli di classe, secondo quanto dichiarato dai referenti di istituto.

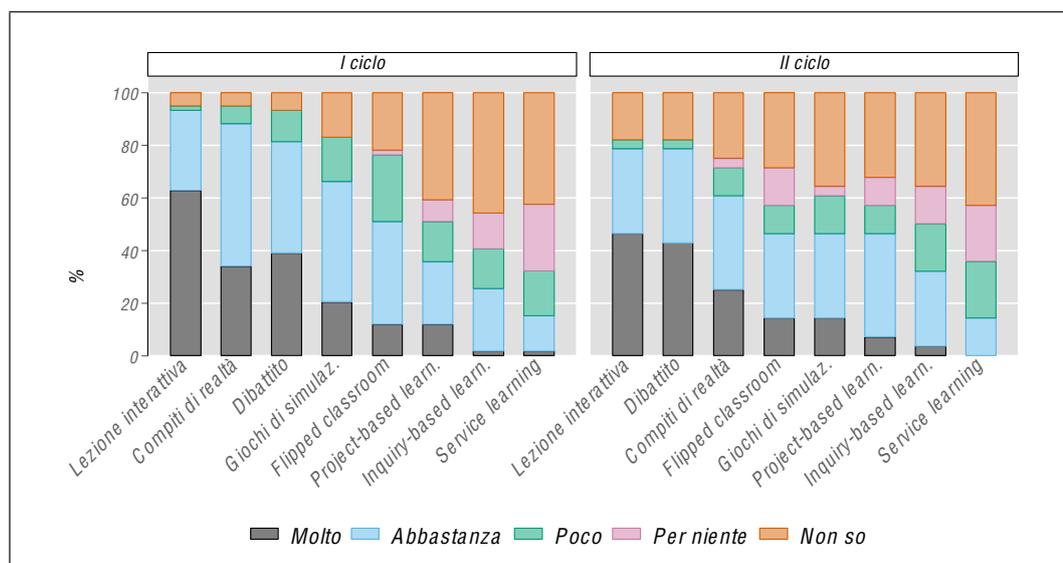


Figura 3.3 Metodologie adottate dai Consigli di classe (questionario referenti)

Dalle risposte date emerge come nella maggioranza dei casi le metodologie indicate siano quelle di tipo 'tradizionale' (lezioni interattive) o quelle che godono di un uso più consolidato nelle scuole della Provincia, quali il dibattito e i compiti di realtà. Al contrario risultano meno considerate metodologie (per altro esplicitamente indicate nelle *Linee Guida* provinciali) che più di altre consentirebbero una partecipazione attiva degli studenti quali il *project-based learning*, l'*inquiry-based learning* e il *service-learning*, in un'ottica di 'cittadinanza agita' e che, evidentemente, non risultano ancora sufficientemente diffuse nelle scuole trentine.

È interessante cercare di capire se e in quale misura quanto previsto in sede di progettazione sia poi stato effettivamente messo in atto nelle classi nel lavoro con gli studenti (anche in

considerazione dei problemi derivanti dalla pandemia che hanno fortemente condizionato la didattica in presenza soprattutto nel primo anno di avvio del nuovo insegnamento), tenendo conto del fatto che gli stessi referenti hanno messo in evidenza come non sempre quanto progettato sia poi stato effettivamente messo in atto. Il 29% dei referenti del primo ciclo e il 18% del secondo ciclo hanno dichiarato che i percorsi progettati sono stati in larga misura realizzati. Il 29% del secondo ciclo contro il 3% del primo ciclo ha dichiarato che sono stati realizzati poco. Anche in questo caso va rilevata la differenza tra scuole del primo e del secondo ciclo. Due domande simili, inserite nei questionari rivolti ai coordinatori dei Consigli di classe per l'ECC (a.s. 2020-2021) e alle scuole<sup>20</sup> (a.s. 2021-2022) forniscono informazioni aggiuntive su questo aspetto. Nelle figure 3.4 e 3.5 sono riportate le risposte date rispettivamente dai coordinatori e dagli istituti.

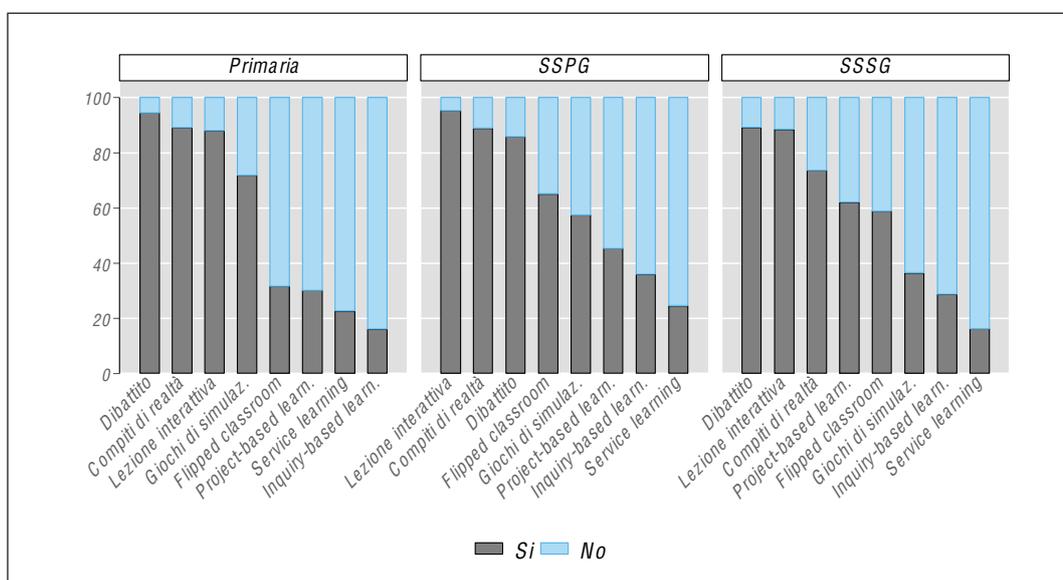


Figura 3.4 Metodologie didattiche adottate dai Consigli di classe (questionario coordinatori)

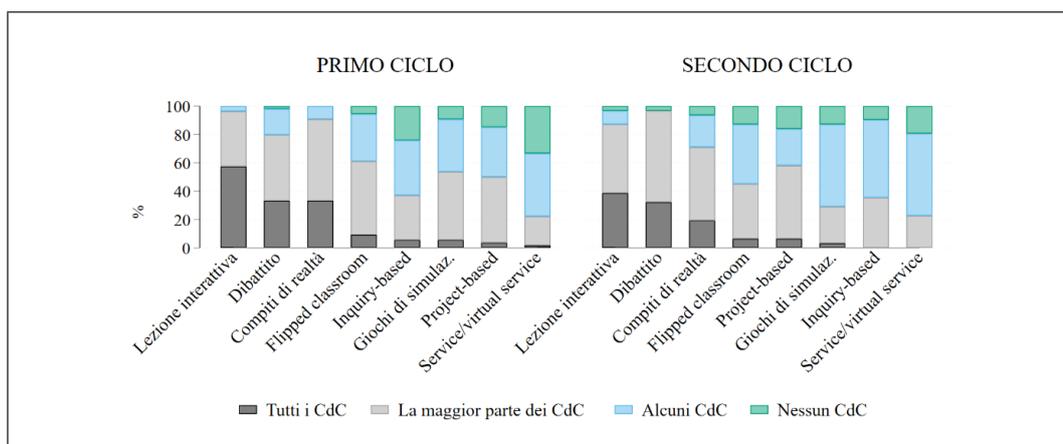


Figura 3.5 Metodologie didattiche utilizzate dai Consigli di classe (questionario scuole)

<sup>20</sup> Per quanto riguarda la compilazione del questionario somministrato nell'anno scolastico 2021-2022 si veda il paragrafo 1.4 del Capitolo 1.

I dati riportati nelle figure 3.4 e 3.5 non smentiscono, ma anzi confermano l'interpretazione formulata sulla base delle risposte date dai referenti.<sup>21</sup> Va, semmai, sottolineato come le risposte fornite alla fine del secondo anno di introduzione dell'insegnamento della ECC rafforzino ulteriormente questa interpretazione. A partire da queste risposte è inoltre possibile una considerazione aggiuntiva relativa alla dissonanza che sembra emergere tra indicazioni formulate a livello di istituto e pratica effettiva dei Consigli di classe per quanto riguarda la *didattica per competenze*. Al di là dell'ancoraggio formale, in sede di programmazione dei percorsi, agli obiettivi di competenza enunciati a livello di scuola, sembrano emergere difficoltà nell'effettiva realizzazione di azioni finalizzate alla costruzione e allo sviluppo della/e competenza/e di cittadinanza. Difficoltà che si manifestano nella relativamente limitata diffusione di quelle metodologie didattiche che risultano essere più favorevoli (e più coerenti) con un approccio per competenze.

A parziale compensazione di questo limite, è possibile fare riferimento a quanto emerso negli incontri con le singole scuole e durante gli incontri laboratoriali, dai quali si ricava che nelle scuole si sia fatto ricorso a modalità di intervento didattico già utilizzate dagli insegnanti e 'curvate' alle esigenze di coinvolgimento e di partecipazione degli studenti nelle attività legate alla ECC: *brainstorming*, *circle time*, lavoro di gruppo.

Negli incontri di laboratorio è emerso come in alcune scuole sia stata sottolineata l'opportunità di coinvolgere gli studenti in un'ottica di 'ricerca insieme', soprattutto a fronte di proposte che li sollecitavano a confrontarsi con questioni e problemi nuovi e per i quali non erano date risposte e soluzioni univoche. Questi spunti sono presenti soprattutto nelle scuole che hanno organizzato i percorsi di ECC intorno a domande e problemi, piuttosto che come 'trattazione' di contenuti in senso più tradizionale.

È anche abbastanza evidente che le scelte didattiche operate dalle scuole e dagli insegnanti siano state influenzate – oltre che dal livello scolastico – anche dalle 'culture' didattiche esistenti all'interno di ciascuna scuola e dalle esperienze pregresse realizzate dagli insegnanti in ambiti di insegnamento diversi dalla ECC.

## 3.2 La valutazione nell'ambito della ECC

Gli esiti dei questionari di monitoraggio e il confronto sviluppato nell'ambito degli incontri con le scuole e delle attività laboratoriali hanno messo in evidenza come quello della valutazione sia stato uno degli ambiti in cui sono state incontrate maggiori difficoltà. I motivi di queste difficoltà sono probabilmente molteplici e di natura diversa: una 'competenza' relativamente meno solida degli insegnanti in ambito valutativo rispetto ad altri ambiti della propria professionalità (ad esempio la didattica); la relativa 'novità' del compito di valutare i livelli di competenza raggiunti dagli studenti e la difficoltà di costruire e utilizzare procedure e strumenti per la rilevazione e la valutazione delle competenze e delle loro diverse 'componenti' in generale, non solo delle competenze in ambito di ECC; la non congruenza della normativa nazionale con gli obiettivi che dovrebbero caratterizzare la valutazione delle competenze (in particolare, la difficoltà di esprimere il giudizio valutativo in voti numerici, che rendono difficile evidenziare le possibili

<sup>21</sup> Nel confronto delle risposte date alle domande dei diversi questionari vanno considerati sia la diversità dei rispondenti, sia le differenze nel numero degli stessi per ciascun questionario (Cfr. paragrafi 1.3 e 1.4 del Capitolo 1).

differenze esistenti tra aspetti cognitivi, metacognitivi e affettivo-motivazionali di una competenza); le incertezze relative alla individuazione degli obiettivi specifici (in termini non solo di conoscenze, ma anche di abilità, di atteggiamenti e di valori) della Educazione civica e alla cittadinanza rispetto ad altri ambiti curricolari e all'insieme delle competenze chiave.

Come e più di altri campi dell'intervento educativo e didattico, inoltre, la valutazione richiede uno sforzo di collegialità e di riflessione comune tra gli insegnanti e risente conseguentemente delle eventuali difficoltà riscontrate nella progettazione collegiale e nella collaborazione interna ai Consigli di classe.

Da questo punto di vista, adottare la prospettiva della valutazione permette in qualche modo di fare luce anche su un'altra difficoltà incontrata a livello provinciale nella introduzione della ECC nei primi due anni di 'sperimentazione', quella relativa alla effettiva realizzazione della *collegialità* richiesta dalla dimensione trasversale di questo insegnamento e di una effettiva con-titolarietà dell'insegnamento (che esigerebbe il coinvolgimento nella ECC di tutto il Consiglio di classe, pur in forme e modi diverse dai parte dei singoli insegnanti).

Le risposte fornite ai tre questionari di monitoraggio consentono di restituire un quadro abbastanza fedele di quanto è stato realizzato in ambito valutativo dalle scuole trentine. Allo stesso tempo, la discussione con gli insegnanti e i materiali prodotti dalle scuole durante i laboratori hanno permesso di precisare meglio i nodi che restano da affrontare e di individuare alcune strategie adottate dagli insegnanti che hanno iniziato ad affrontarli.

Come già sottolineato in riferimento alle metodologie didattiche, è opportuno considerare i dati raccolti e le loro possibili interpretazioni con alcune cautele, derivanti dal numero dei rispondenti ai diversi questionari e da quello delle scuole e degli insegnanti coinvolti negli incontri e nei gruppi laboratoriali.

### **3.2.1. Il rapporto tra progettazione e valutazione**

La valutazione dovrebbe essere parte integrante della progettazione didattica e in qualche modo 'guidarla', nel senso che la progettazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento, la scelta delle metodologie didattiche e della organizzazione temporale delle attività da realizzare dovrebbero essere operate in funzione degli obiettivi che si intendono raggiungere in termini di competenze (conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori) che gli studenti dovrebbero acquisire. Individuazione degli obiettivi, scelta degli approcci didattici, individuazione delle evidenze valutative che è necessario raccogliere e selezione delle procedure e degli strumenti per raccogliere dovrebbero essere coerenti tra loro. Risulta quindi di un certo interesse analizzare in che modo le scuole abbiano affrontato questi diversi aspetti e quali scelte abbiano operato.

#### *L'individuazione dei criteri di valutazione*

In questa ottica risulta interessante analizzare in primo luogo come le scuole abbiano proceduto alla individuazione dei criteri di valutazione da adottare nell'ambito della ECC. Le risposte fornite a due domande inserite rispettivamente nel questionario rivolto ai coordinatori per l'ECC dei Consigli di classe (a.s. 2020-2021) e alle scuole (2021-2022) forniscono alcune informazioni su questo aspetto, riportate rispettivamente nelle figure 3.6 e 3.7.

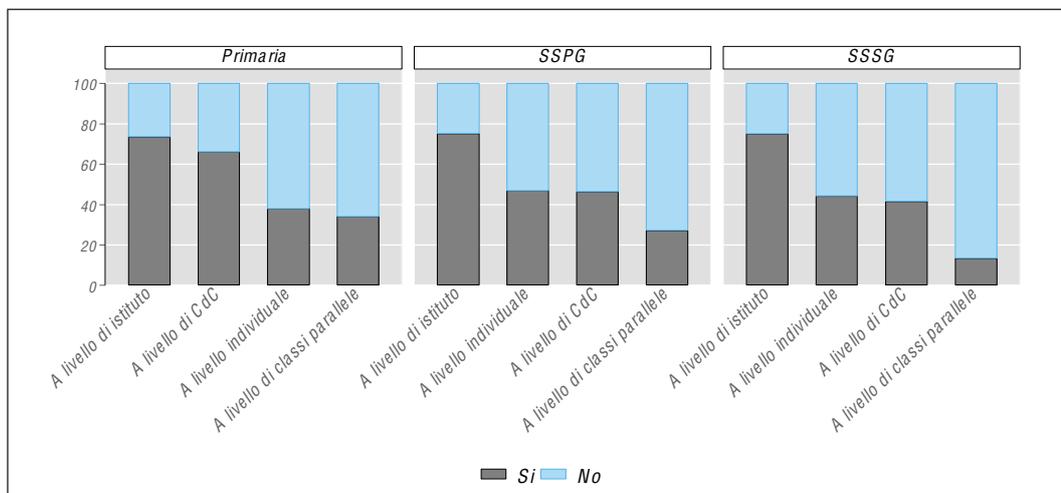


Figura 3.6 Livelli in cui sono stati individuati i criteri di valutazione nell'ambito della ECC (questionario coordinatori)

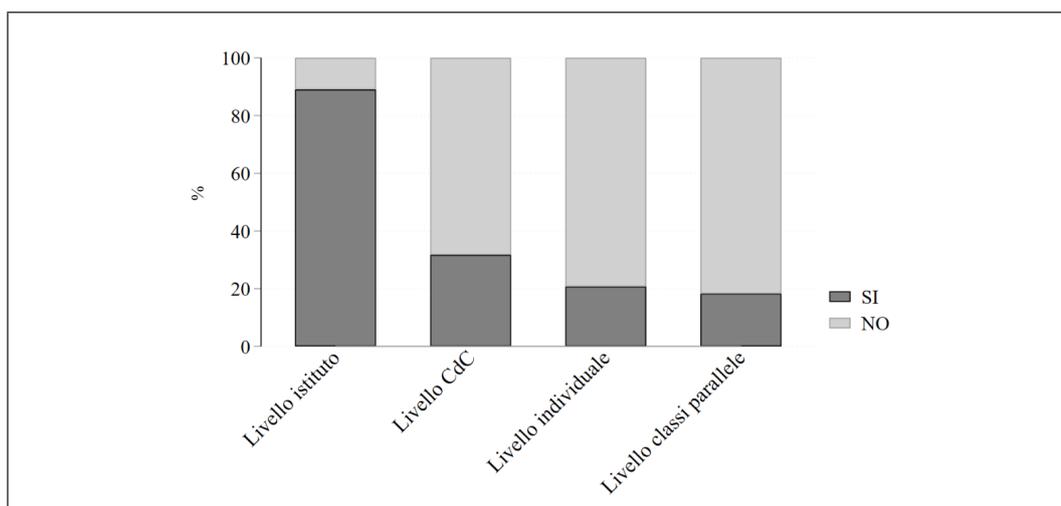


Figura 3.7 Livelli in cui sono stati individuati i criteri di valutazione nell'ambito della ECC (questionario scuole)

Come risulta dai dati riportati nelle due figure, la determinazione dei criteri di valutazione sembra essere stata operata contemporaneamente su più livelli, con una maggiore frequenza a livello di istituto. È probabile che, soprattutto in considerazione della 'novità' dell'insegnamento, sia stato operato uno sforzo per individuare criteri comuni da suggerire a tutti gli insegnanti, pur lasciando ai singoli Consigli di classe e anche ai singoli insegnanti la 'libertà' o il compito di adattare tali criteri alle caratteristiche specifiche dei percorsi di ECC progettati e alle caratteristiche delle proprie aree di insegnamento, anche se emergono differenze tra le scuole.

Come riportato nella Figura 3.7, il 90% delle scuole ha dichiarato che i criteri di valutazione sono stati individuati a livello di istituto, mentre meno del 30% ha indicato che sono stati individuati anche a livello di Consigli di classe. Ancora più bassa risulta la percentuale di scuole in cui i singoli insegnanti hanno ulteriormente operato scelte specifiche e/o adattamenti dei criteri generali. Quanto dichiarato dai coordinatori (figura 3.6) sembra, inoltre, evidenziare che non esistano differenze rilevanti tra scuole di diverso ordine e grado.

Difficile dare una interpretazione univoca di questi dati, anche se quanto emerso negli incontri con le scuole e nei laboratori può in parte aiutare a comprenderli.

Una prima interpretazione possibile è che a livello di Consigli di classe si sia fatto riferimento diretto (per gli aspetti valutativi) a quanto stabilito a livello di istituto, soprattutto nelle scuole in cui si è arrivati, nel corso dei due anni scolastici, a formulare un curricolo di istituto comprensivo dei criteri e delle procedure valutativi. È plausibile, in ogni caso, pensare che comunque questi criteri e queste procedure possano avere richiesto di essere adattati alla specificità dei percorsi di ECC realizzati dai singoli Consigli di classe.

Allo stesso tempo, come è emerso negli incontri con le scuole e nei lavori dei laboratori, questi dati potrebbero anche essere un indizio di alcune 'resistenze' presenti tra i docenti nella adozione dei modelli comuni proposti, a partire dalla rivendicazione della specificità delle singole materie o aree curriculari. Questa interpretazione sembra trovare una parziale conferma nelle discussioni sviluppate nei gruppi laboratoriali, nel corso delle quali è stato riportato con una certa frequenza come i problemi legati alla valutazione siano stati affrontati con minori difficoltà quando erano stati discussi e condivisi in sede di progettazione comune dagli insegnanti dei Consigli di classe impegnati successivamente nella realizzazione dei percorsi di ECC.

D'altronde, è difficile ipotizzare che i criteri generali stabiliti a livello di istituto non abbiano necessitato di un adattamento alle specificità dei percorsi di ECC effettivamente realizzati nei Consigli di classe (anche considerando le differenze tra i diversi anni dei corsi di studio). Da questo punto di vista, quindi, i dati raccolti potrebbero anche indicare come non sempre i criteri adottati a livello di scuola siano stati '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.

Si tratta, comunque, di dati che richiedono un approfondimento, anche in considerazione di quanto emerso nelle risposte fornite a una domanda aperta inclusa nel questionario scuole (2021-2022). La domanda richiedeva di indicare eventuali difficoltà incontrate nel corso dei primi due anni di implementazione della ECC. Tra queste sembrano emergere come ricorrenti quelle relative alla effettiva capacità di considerare al momento della valutazione tutti gli aspetti concordati in sede di progettazione, alla definizione di indicatori per la valutazione effettivamente legati ai percorsi realizzati, alla possibilità di garantire un'adeguata coerenza tra metodologie didattiche utilizzate e valutazione. Queste difficoltà vengono fatte risalire alla mancanza di tempi e spazi adeguati di discussione. Il fatto che – con una certa frequenza – i percorsi di ECC si articolino in attività condotte da singoli insegnanti in diversi momenti dell'anno scolastico (o dei singoli periodi scolastici) rende più difficile l'adozione dei criteri valutativi pure condivisi e discussi in sede di progettazione.

### *Gli 'oggetti' della valutazione e la raccolta delle 'evidenze' valutative*

Le risposte date alle domande incluse nel questionario per i coordinatori e nel questionario scuole che chiedevano di indicare quali aspetti fossero stati effettivamente presi in considerazione nella valutazione sembrano indicare un non completo allineamento tra quanto previsto nella progettazione e quanto poi attuato in sede di valutazione. Le alternative di risposta inserite nelle domande includevano le diverse dimensioni/componenti che vengono considerate come costitutive di una competenza (Benadusi e Molina, 2018; Pellerey, 2004; Perrenoud, 2003; Rychen & Salganik, 2003).

Nella Figura 3.8 sono riportate le risposte date dai coordinatori per l'ECC.

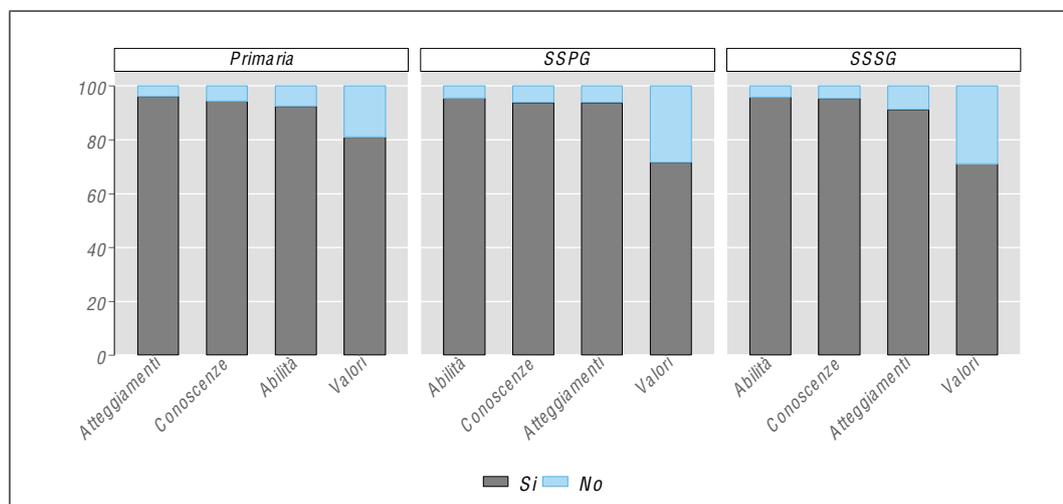


Figura 3.8 *Aspetti considerati nella valutazione (questionario coordinatori)*

Se si fa riferimento alle diverse dimensioni/componenti che caratterizzano una competenza (inclusa la/e competenza/e 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.

Se però si confronta questo dato con quelli relativi alle tecniche utilizzate per la raccolta di evidenze valutative, sembra emergere un aspetto quanto meno problematico.

Nella figura 3.9 sono riportate le risposte date dai coordinatori, nella figura 3.10 quelle fornite al questionario scuole (nella figura 3.10 aspetti considerati nella valutazione e tecniche e strumenti utilizzati per la raccolta delle evidenze valutative sono appaiati nei due grafici).

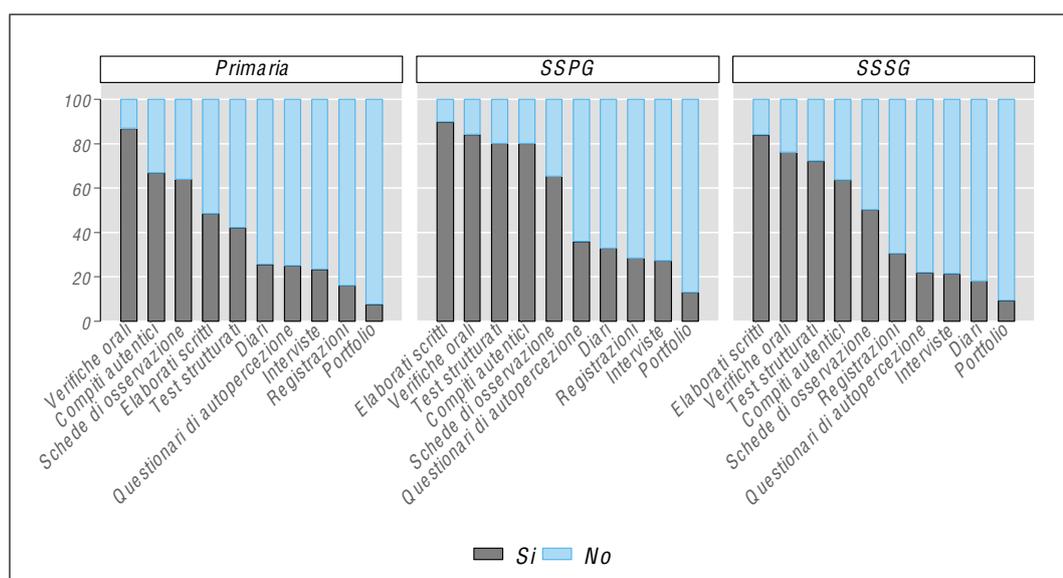


Figura 3.9 *Tecniche e strumenti utilizzati per la raccolta delle evidenze valutative (questionario coordinatori)*

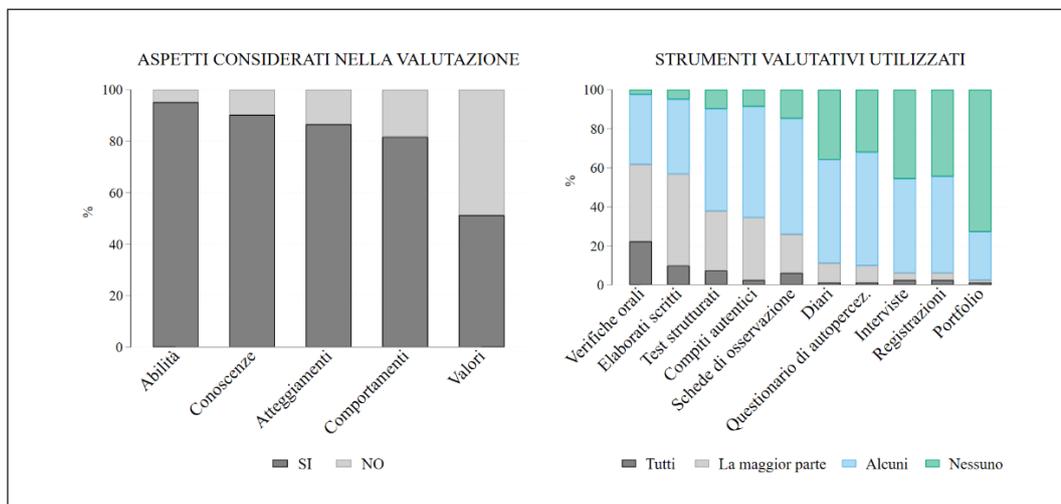


Figura 3.10 *Aspetti considerati nella valutazione e tecniche e strumenti utilizzati per la raccolta delle evidenze valutative (questionario scuole)*

Pur essendo le domande formulate in modo parzialmente diverso nei due questionari, in entrambi le tecniche e gli strumenti che vengono indicati come quelli utilizzati con maggiore frequenza sembrano essere quelli che si riferiscono prevalentemente alle conoscenze e alle abilità, come le verifiche orali, gli elaborati scritti e i test strutturati. Seguono i compiti autentici e le schede di osservazione. Molto meno frequente risulta il ricorso a questionari di auto-percezione, ai diari, alle registrazioni e alle interviste. Il ricorso al portfolio risulta ancora meno frequente. Dal questionario somministrato ai coordinatori sembra emergere qualche differenza tra scuola primaria e scuola secondaria, soprattutto per quanto riguarda i compiti autentici e l'osservazione.

Di fatto, quanto dichiarato sulle tecniche utilizzate per la raccolta delle evidenze valutative sembra delineare una maggiore attenzione prestata alle componenti cognitive delle competenze, mentre risultano essere meno considerate le componenti di tipo affettivo-motivazionali e quelle di tipo metacognitivo. Con tutte le implicazioni che ne derivano per la possibilità di valutare effettivamente le competenze degli studenti nella loro globalità.

È anche probabile, inoltre, che si sia verificata, anche per la valutazione nell'ambito dell'Educazione civica e alla cittadinanza, la prevalenza di una dimensione 'intuitiva', spesso riscontrabile nei processi valutativi. Questa interpretazione è anche suggerita dal fatto che una delle difficoltà indicate nelle risposte alle domande aperte del questionario scuole è quella della "individuazione di modalità il più possibile oggettive di valutazione", in considerazione della complessità della valutazione nell'ambito della ECC.

Risulta, quindi, legittimo chiedersi fino a che punto quanto dichiarato sugli 'oggetti' della valutazione nei questionari (che per altro trova un riscontro in quanto indicato nei PTOF di molte scuole in riferimento alla ECC) sia coerente con quanto indicato sulle tecniche e gli strumenti utilizzati per raccogliere le evidenze valutative. È probabile che anche in questo caso ci si trovi di fronte ad una parziale incoerenza, che – da un punto di vista più generale – sembra essere indicativa di uno scarto tra 'dichiarato' e 'agito' (Argyris e Schön, 1974), su cui sarebbe importante avviare un confronto con le scuole e con gli insegnanti.

### 3.2.2 I giudizi valutativi

#### Le rubriche valutative e i descrittori

“Per *rubrica* si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative relative a un certo allievo o a un determinato gruppo di allievi” (Castoldi, 2016, p.94).

Le rubriche possono riferirsi sia a una competenza in modo olistico, sia a diverse componenti di una competenza, sia a prestazioni specifiche messe in atto da uno studente nell'affrontare un compito riferibile a uno o più componenti di una competenza. Possono, quindi, avere un diverso livello di analiticità.

L'utilità delle rubriche consiste nel rendere possibile l'organizzazione delle acquisizioni degli studenti su più livelli nella espressione di un giudizio valutativo su di essi. L'elaborazione di una rubrica valutativa presuppone l'individuazione di criteri di valutazione e l'elaborazione di descrittori.

I descrittori si riferiscono “a concreti comportamenti osservabili di una persona con un certo grado di competenza” (Council of Europe, 2018, p.11). Criteri di valutazione e descrittori dovrebbero essere definiti *a priori*, nel senso che la loro individuazione precede il processo valutativo (e, come si è detto, l'individuazione dei criteri di valutazione è parte integrante della attività di progettazione).

I questionari rivolti ai coordinatori e alle scuole contenevano entrambi due domande che chiedevano di indicare se e a quali livelli fossero state approntate rubriche valutative per l'ECC e se e a quale livello fossero stati elaborati indicatori che consentissero l'individuazione dei diversi livelli di competenza raggiunti dagli studenti.

Nelle figure 3.11 e 3.12 sono riportate le risposte date a queste domande.

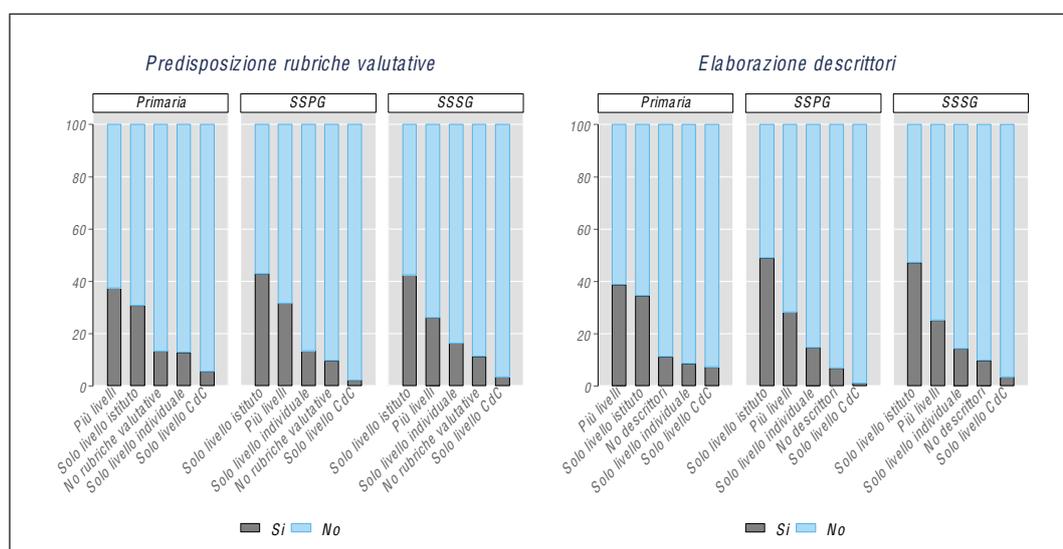


Figura 3.11 Predisposizione di rubriche valutative e elaborazione di descrittori (questionario coordinatori)

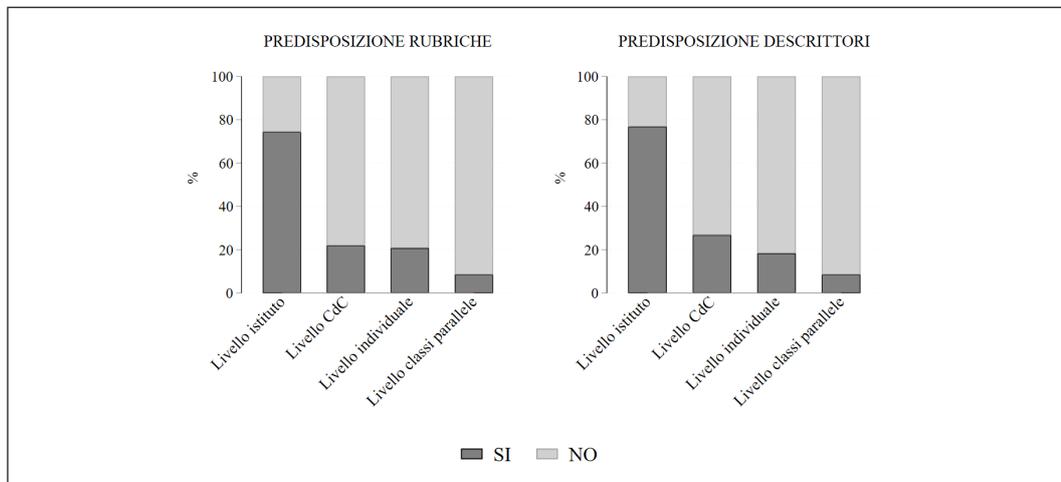


Figura 3.12 Predisposizione di rubriche valutative e elaborazione di descrittori (questionario scuole)

Pur ricordando le cautele necessarie nell'interpretazione di questi dati (formulazione delle domande parzialmente diversa, anno di somministrazione, tipologia e numero dei rispondenti), emerge dalle risposte fornite come la predisposizione delle rubriche valutative, quando presente, sia avvenuta prevalentemente a livello di istituto, presumibilmente nell'ambito di una progressiva definizione di un curricolo comune di istituto, anche se questo non ha escluso l'elaborazione di rubriche anche ad altri livelli. Poiché la formulazione delle domande non consente di distinguere tra diversi tipi di rubriche (più o meno analitiche) è presumibile che questa elaborazione a più livelli risponda alla necessità di adeguare le rubriche agli specifici percorsi di ECC realizzati dai diversi Consigli di classe.

Dal confronto tra le risposte date al questionario rivolto ai coordinatori e quelle date al questionario scuole sembrerebbe anche che dal primo al secondo anno ci sia stata una crescita nel ricorso alle rubriche valutative, anche se tale confronto deve essere considerato con molta cautela, vista la diversità dei rispondenti e della loro numerosità.

Altrettanto sembra emergere per quanto riguarda l'elaborazione di descrittori.

I questionari non includevano domande relative all'uso dei descrittori e delle rubriche, né alle loro caratteristiche e non è quindi possibile formulare a partire da esse alcuna descrizione delle rubriche predisposte, né tanto meno un giudizio di tipo qualitativo su di esse. Alcune indicazioni su questi aspetti sono però emerse dagli incontri condotti con le scuole, dalle attività laboratoriali e dall'analisi dei materiali prodotti dalle scuole. In particolare, sembrano emergere le seguenti caratteristiche.

Le rubriche predisposte si differenziano per livello di analiticità. Alcune di esse si riferiscono a competenze considerate nella loro globalità, altre sono articolate per diverse componenti o aspetti di una specifica competenza (in riferimento ai diversi compiti che sono stati proposti agli studenti). Non sono infrequenti i casi in cui le rubriche prendono in considerazione non competenze, ma ambiti tematici (quali, ad esempio, "Costituzione, diritto, legalità" o "cittadinanza digitale").

Spesso i diversi 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 maniera sufficientemente chiara e univoca.

In alcuni casi, uno stesso livello della rubrica viene fatto corrispondere a più giudizi/voti.

Non sempre risulta chiaro in base a quale tipo di evidenze gli studenti possano essere 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 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 è stato possibile analizzare, risulta abbastanza evidente che la loro definizione è stata influenzata dai vincoli imposti dalla normativa in materia di espressione dei giudizi valutativi.

### *Le modalità di raccolta delle evidenze valutative e di espressione dei giudizi valutativi*

Alcune domande del questionario scuole chiedevano di indicare da chi e in quali contesti didattici fossero state raccolte le evidenze valutative. La domanda aveva lo scopo di rilevare se e in quale misura i percorsi di ECC prevedessero attività valutative (e didattiche) realizzate in collaborazione da più insegnanti dello stesso Consiglio di classe o con la presenza di soggetti esterni (diversi dall'insegnante responsabile della conduzione dell'attività) con funzione di osservatore. La domanda era quindi relativa alla dimensione collegiale della valutazione (e della didattica).

La prima domanda chiedeva di indicare se le evidenze valutative erano state raccolte "Dai singoli insegnanti durante le attività da loro condotte", "Da più insegnanti insieme durante attività comuni previste per i percorsi di ECC", "Da insegnanti che svolgono la funzione di osservatori durante le attività condotte da altri colleghi".

Nella Figura 3.13 sono riportate le risposte date a questa domanda.

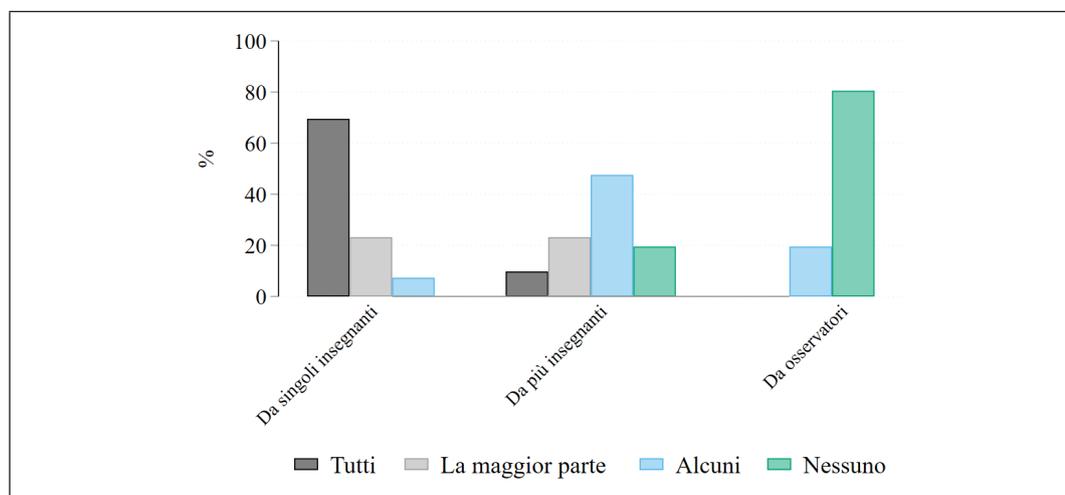


Figura 3.13 Organizzazione della raccolta delle evidenze valutative (questionario scuole)

Dalle risposte date alla domanda risulta che la raccolta delle evidenze valutative sia stata effettuata prevalentemente dai singoli insegnanti separatamente, ciascuno nel corso delle proprie attività. Come illustrato nella Figura 3.13, in circa il 65% degli istituti che hanno risposto al questionario 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 attività condotte insieme risultano meno frequenti. In pochissimi Consigli di classe le evidenze sono state raccolte da insegnanti che hanno assunto la funzione di osservatori.

Questo modo di organizzare la raccolta delle evidenze valutative è probabilmente dovuto alle modalità di realizzazione dei percorsi di ECC e alla prevalenza di un approccio in cui i singoli insegnanti realizzano individualmente quella parte di percorso che interessa più direttamente il proprio ambito o la propria materia e in cui risultano meno presenti attività comuni che richiedano l'integrazione di più contributi disciplinari.

A questo modo di organizzare il lavoro didattico e la raccolta delle evidenze valutative sono legate le diverse modalità con cui si è proceduto alla formulazione dei giudizi valutativi.

Il questionario scuole includeva una domanda che chiedeva ai rispondenti di indicare in che modo si fosse proceduto per arrivare a una formulazione comune del giudizio valutativo o della espressione di un voto per la ECC. Le alternative previste erano le seguenti: "Ogni insegnante attribuisce un proprio giudizio sintetico/voto sulla base del quale il coordinatore presenta una proposta unitaria al Consiglio di classe"; "Ogni insegnante attribuisce un proprio giudizio sintetico/voto e quindi viene attribuito il giudizio espresso con maggiore frequenza"; "Il Consiglio di classe prende in esame le evidenze raccolte dai singoli insegnanti e formula un giudizio sintetico/voto comune"; "Il coordinatore per l'ECC esamina le evidenze raccolte dai singoli insegnanti e presenta una proposta di giudizio sintetico/voto al consiglio di classe".

La Figura 3.14 riporta, per ogni modalità di formulazione del giudizio, la percentuale di istituti che ha indicato "tutti" o "la maggior parte" dei Consigli di classe. Dalle risposte date alla domanda 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 consigli di classe. Al coordinatore sembra essere stata affidata con maggiore frequenza questa responsabilità, secondo due modalità diverse: a partire dai giudizi/voti espressi individualmente dai singoli insegnanti – nel 64 % degli istituti questo avviene in tutti o nella maggior parte dei Consigli di classe – oppure a partire dalle evidenze raccolte da ciascuno di essi, sempre individualmente (modalità che risulta essere stata adottata in tutti o nella maggior parte dei Consigli di classe nel 49% degli istituti). In un terzo circa delle scuole, i rispondenti hanno indicato che la maggior parte o tutti i Consigli di classe hanno preso in esame collegialmente le evidenze raccolte per arrivare alla formulazione di un giudizio/voto condiviso. Le risposte date alla domanda sembrano anche indicare che all'interno delle singole scuole i Consigli di classe abbiano probabilmente adottato criteri diversi, probabilmente in relazione alle modalità in cui la valutazione era stata considerata in sede di progettazione, alle diverse sensibilità presenti al loro interno in rapporto alla valutazione, al diverso livello di collaborazione tra gli insegnanti di ciascun Consiglio di classe e – non ultimo – in rapporto al diverso ruolo esercitato dai coordinatori per l'ECC.

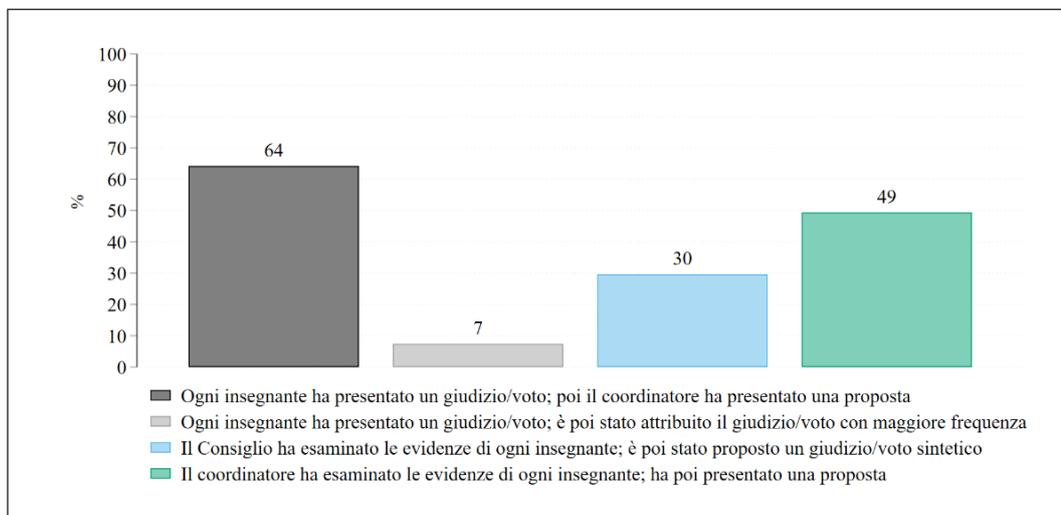


Figura 3.14 Istituti dove tutti o la maggior parte dei Consigli di classe hanno adottato le diverse modalità di espressione del giudizio valutativo (questionario scuole)

Domande analoghe erano state inserite anche nel questionario rivolto ai coordinatori dei Consigli di classe per l'ECC (a.s. 2020-2021). Le risposte fornite dai coordinatori risultano congruenti con quelle riscontrate nel questionario scuole. L'unica differenza di un certo interesse è quella relativa alla discussione collegiale delle evidenze valutative raccolte che risulta (dalle risposte date dai coordinatori) essere più frequente nelle scuole del primo rispetto a quelle del secondo ciclo.<sup>22</sup>

In aggiunta a quanto emerso dalle risposte date alle domande indicate, è utile evidenziare come anche nella discussione nei gruppi laboratoriali alcuni insegnanti abbiano riportato le difficoltà di arrivare a giudizi valutativi condivisi, così come l'insorgere di divergenze e a volte anche di conflitti all'interno dei consigli di classe. È quindi legittimo chiedersi in che misura i criteri valutativi che pure in tutte le scuole sono stati individuati siano effettivamente condivisi e adottati nella pratica.

Le risposte date alla domanda aperta sui problemi incontrati nell'ambito della ECC inclusa nel questionario scuole sembrano confermare queste difficoltà.

### 3.2.3 Il coinvolgimento degli studenti nella valutazione

La sollecitazione della partecipazione attiva degli studenti e del loro impegno civico e sociale è considerata uno dei compiti fondamentali della Educazione civica e alla cittadinanza. Allo stesso tempo, l'esperienza diretta degli studenti nei diversi contesti in cui sono inseriti è considerata una delle fonti essenziali per la costruzione di conoscenze, atteggiamenti, valori coerenti con una cittadinanza democratica (Council of Europe, 2018). Per l'Educazione civica e alla cittadinanza questo implica la costruzione di contesti di apprendimento il più possibile coerenti con i valori che si intendono sviluppare e consolidare, in un'ottica di responsabilizzazione

<sup>22</sup> La domanda si riferiva a quanto effettivamente avvenuto negli scrutini al termine del primo periodo scolastico (a.s. 2020-2021).

all'esercizio consapevole dei propri diritti e doveri di cittadinanza. A livello di contesto scuola, questo dovrebbe tradursi nella costruzione di relazioni (tra studenti, tra studenti e insegnanti) il più possibile improntate alla trasparenza, al rispetto reciproco e al rispetto di regole comuni condivise, nella sollecitazione della partecipazione degli studenti ai processi decisionali che li riguardano, nella loro responsabilizzazione nei confronti della comunità scolastica di cui fanno parte.

Il terreno della valutazione risulta particolarmente fertile per la costruzione di un clima di scuola e di classe che cerchi di farsi carico di queste esigenze di apertura e di democraticità. L'esplicitazione dei criteri utilizzati per la valutazione degli studenti, la comunicazione di questi criteri in modo trasparente e comprensibile, la disponibilità al confronto sui giudizi valutativi espressi, la sollecitazione della riflessione degli studenti sugli esiti della valutazione costituiscono altrettante modalità per la costruzione di un clima di classe e di scuola aperto e democratico. Ferme restando le responsabilità diverse di insegnanti e studenti e tenendo conto delle diverse modalità di realizzare queste condizioni in riferimento all'età degli studenti.

Inoltre, il coinvolgimento attivo degli studenti nella propria valutazione, attraverso una riflessione sui risultati conseguiti e sui processi messi in atto per raggiungerli costituisce un momento indispensabile per la costruzione delle proprie competenze (e questo vale per tutte le competenze e non solo per la/e competenza/e di cittadinanza).

Alcune domande incluse nel questionario scuole chiedevano se e attraverso quali modalità gli studenti fossero coinvolti nella loro valutazione. Il 64% delle scuole del primo ciclo e il 50% di quelle del secondo ciclo che hanno risposto al questionario hanno dichiarato di coinvolgere i propri studenti nella valutazione che li riguarda. Nella Tabella 3.1 sono presentate (per le scuole che hanno risposto affermativamente alla domanda) le percentuali degli istituti in cui in tutti o nella maggior parte dei Consigli di classe sono state adottate le modalità di coinvolgimento indicate.

<b>Modalità di coinvolgimento</b>	<b>I ciclo %</b>	<b>II ciclo %</b>
Criteri e modalità di valutazione comunicate agli studenti	79	97
Criteri e modalità di valutazione discusse con gli studenti	30	58
Studenti impegnati in un processo di valutazione tra pari	12	7
Studenti impegnati nella propria autovalutazione	24	7

Tabella 3.1 *Coinvolgimento degli studenti nella valutazione*

Come si può rilevare dalla Tabella 3.1 nella grande maggioranza delle scuole che hanno risposto al questionario, i criteri e le modalità di valutazione sono comunicate agli studenti. Non altrettanto frequente risulta essere la discussione di tali criteri e modalità con gli studenti stessi. Questo risultato è probabilmente riconducibile alla convinzione che sia responsabilità degli insegnanti decidere su criteri e modalità della valutazione. D'altro canto, la formulazione di una domanda chiusa in un questionario lascia poco spazio per chiarire che cosa si possa intendere per 'discussione'. È anche abbastanza evidente che le risposte date siano anche condizionate dall'età degli studenti nei diversi livelli scolastici.

Semmai è più interessante rilevare quanto poco frequente sia la sollecitazione di un impegno

degli studenti nella valutazione tra pari e nella propria autovalutazione, attività che risulterebbero di grande efficacia per la costruzione della consapevolezza degli studenti relativa alle proprie acquisizioni.

Il relativamente scarso coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi che li riguardano ha trovato una conferma anche nei lavori dei gruppi laboratoriali.

### **3.2.4 Alcune ulteriori considerazioni relative alla valutazione**

Gli incontri con gli insegnanti e i lavori dei gruppi laboratoriali hanno consentito di mettere in luce alcuni altri aspetti relativi alla valutazione, non rilevati attraverso la somministrazione dei questionari.

#### *Gli apprendimenti al di fuori del contesto scuola e gli apprendimenti informali*

Come è stato osservato, non è risultato facile il riconoscimento in sede valutativa 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 e che contribuiscono allo sviluppo della/e loro competenza/e di cittadinanza.

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) sia 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, dai rapporti tra pari, dagli stimoli culturali e sociali presenti nei territori in cui essi vivono.

In mancanza di informazioni e di osservazioni dirette relative a questi apprendimenti, non solo non è stato possibile distinguere tra contributo dell'insegnamento formale scolastico e contributo delle esperienze extrascolastiche degli studenti allo sviluppo delle loro competenze, ma a volte non è stato possibile attribuire la dovuta importanza a conoscenze, abilità, disposizioni degli studenti che non hanno potuto trovare possibilità di espressione nel contesto dell'insegnamento dell'ECC. Si tratta di un problema che spesso si presenta nella ECC e che ha trovato parziale soluzione soltanto nella adozione di forme di documentazione quali il portfolio che – come è stato rilevato – risulta essere stato utilizzato in misura estremamente ridotta dalle scuole trentine (e sul cui uso, per altro, non sono disponibili informazioni).

Allo stesso modo, non risulta essere stata presente una adeguata attenzione agli apprendimenti informali realizzati all'interno del contesto scuola, in relazione alle esperienze (relazionali, sociali, di partecipazione alla vita della comunità scolastica) degli studenti.

#### *La raccolta di evidenze sulla dimensione metacognitiva delle competenze*

In relazione al 'tipo' di evidenze raccolte, è stato osservato come in genere sia dedicata meno attenzione ai processi di tipo metacognitivo. Nella maggioranza dei casi, quando ci si riferisce alla dimensione metacognitiva, si raccolgono dati relativi alle dimensioni affettiva e comportamentale (partecipazione, autoefficacia, relazioni con gli altri studenti e con gli insegnanti,

capacità di contribuire al lavoro, soddisfazione rispetto ai risultati raggiunti, ...). Per la raccolta di questo tipo di feedback sono state spesso utilizzate schede e questionari brevi di auto-percezione, griglie di autovalutazione, discussioni collettive.

Risulta meno frequente un lavoro mirato a raccogliere evidenze sulle strategie utilizzate dagli studenti per affrontare i compiti loro proposti, sulle 'risorse' che hanno utilizzato, sulle procedure che hanno seguito, al fine di sollecitare una loro riflessione su questi aspetti. Questa difficoltà è stata messa in relazione anche all'età degli studenti. La convinzione che è sembrata emergere nelle discussioni con gli insegnanti è che questo tipo di riflessione sia più difficile da sollecitare negli studenti più giovani, anche se non sembra che nelle scuole secondarie di secondo grado ci sia stata una maggiore attenzione per questi aspetti. Almeno non in maniera sistematica.

### *L'autovalutazione dei percorsi di ECC*

L'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione civica e alla cittadinanza ha richiesto alle scuole l'adozione di cambiamenti su più piani: organizzativo, didattico, valutativo. Per molti dei problemi che le scuole hanno dovuto affrontare non esistono soluzioni univoche, adatte a tutti i contesti e sufficientemente consolidate. Risulta, quindi, di particolare importanza per le scuole una riflessione sulle scelte operate e sugli esiti a cui queste scelte hanno portato. Tanto più in considerazione della natura 'sperimentale' attribuita dalla normativa al primo triennio di inclusione nei curricoli scolastici di questa nuova area. Per questo motivo, nel questionario scuole alcune domande chiedevano di indicare se e in che modo fossero state previste e realizzate attività di riflessione organizzata interne alle scuole sulle scelte adottate nell'ambito della ECC. Dalle risposte date a queste domande risulta che questo tipo di riflessione è stata condotta nella grande maggioranza delle scuole che hanno compilato il questionario. Questa riflessione sembra avere interessato prevalentemente gli insegnanti, senza un coinvolgimento degli studenti. Secondo quanto riportato, infatti, soltanto una minoranza di Consigli di classe ha condotto un lavoro di raccolta sistematica di feedback degli studenti.

Oltre alla discussione e al confronto avviato in diversi contesti (Collegi dei docenti, dipartimenti, Consigli di classe, commissioni ad hoc) alcune scuole hanno adottato alcune strategie specifiche per sostenere questo lavoro di riflessione: costruzione di archivi di documentazione comuni (materiali per la progettazione, materiali didattici e per la valutazione); realizzazione di ambienti dedicati per il confronto e la discussione (classi e archivi virtuali ad hoc); produzione di documenti per lo sviluppo di un confronto all'interno dei Consigli di classe e della scuola. In questi casi, due fattori si sono dimostrati particolarmente importanti: il contributo dei referenti di istituto per l'ECC e il tipo di 'cultura' organizzativa, curricolare, didattica che caratterizzano in modo esplicito e a volte anche implicito le diverse scuole (Schein, 1985).

## Capitolo 4. Questioni aperte e prospettive

L'introduzione delle novità previste a livello nazionale e ulteriormente precisate a livello provinciale hanno sollecitato le scuole a un approfondito confronto al loro interno e alla adozione di scelte innovative nei diversi ambiti della progettazione, della didattica e della valutazione. Questo lavoro di riflessione risulta ancora più importante in considerazione non solo della natura innovativa di quanto proposto, ma anche in riferimento alla complessità della stessa Educazione civica e alla cittadinanza.

Le esperienze realizzate e la riflessione avviata rivestono una particolare importanza anche in vista delle prospettive future di consolidamento e sviluppo di quest'area. Va ricordato, infatti, che la normativa nazionale sull'Educazione civica prevede – al termine di un periodo triennale di innovazione – una revisione delle Linee guida nazionali proposte e la formulazione di traguardi di competenza per quest'area del curricolo scolastico, anche sulla base di specifiche attività di monitoraggio e valutazione. Le Linee guida provinciali, a loro volta, facendo riferimento al DM n. 35 del 22 giugno 2020 (All. 2) stabiliscono che “con gradualità saranno elaborati per il sistema scolastico trentino possibili modelli di traguardi di competenza, di obiettivi specifici e di rubriche di valutazione”.

Indipendentemente, dalle difficoltà aggiuntive non di poco conto derivanti dalla pandemia (che hanno influito in modo particolarmente evidente sulla possibilità di mettere in atto metodologie didattiche che valorizzassero la partecipazione attiva degli studenti, soprattutto nel primo anno di implementazione della ECC), l'introduzione di questa nuova area curricolare ha comportato per le scuole un grande sforzo di riflessione e di ripensamento delle attività e delle iniziative già presenti e sviluppate in questo ambito.

Come era inevitabile, nella introduzione delle innovazioni richieste le scuole hanno incontrato difficoltà e in alcuni casi resistenze. Ma dalla loro esperienza emergono anche suggerimenti e indicazioni sulle modalità per affrontarle. Questo capitolo conclusivo è dedicato alla illustrazione delle difficoltà incontrate e alla individuazione di alcuni possibili terreni di intervento per affrontarle, a partire dalle analisi presentate nei capitoli precedenti.

### 4.1 Le difficoltà dichiarate dalle scuole

La discussione e il confronto avviati con le scuole e le informazioni raccolte tramite i questionari somministrati hanno permesso di individuare alcune criticità legate soprattutto a tre ambiti: vincoli organizzativi, approccio trasversale, valutazione.

#### *I vincoli organizzativi*

Nelle risposte ai questionari e negli incontri con le scuole è stato spesso fatto riferimento alle difficoltà legate alla mancanza o alla scarsa disponibilità di tempi e spazi per la progettazione

e la discussione comune a livello di scuola e di Consigli di classe. Questa carenza è particolarmente forte nella scuola secondaria di primo e – soprattutto – di secondo grado. Meno forte è risultata nella scuola primaria dove esistono più ampi spazi riconosciuti per la programmazione collettiva.

La presenza di più discipline/materie curriculari, la numerosità dei componenti dei Consigli di classe, una più forte consuetudine a rimanere vincolati ai 'programmi' delle singole materie hanno reso ulteriormente difficile trovare tempi e spazi per una progettazione trasversale e condivisa dei percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza.

In una certa misura, le scuole si sono trovate nell'ambito dell'Educazione civica e alla cittadinanza a confrontarsi con le stesse difficoltà incontrate su un piano più generale nella progettazione e nella didattica per competenze, che richiederebbero una flessibilità organizzativa molto più ampia di quella oggi esistente all'interno del nostro sistema scolastico.

L'approccio trasversale ha, inoltre, richiesto alle figure cui sono state affidate responsabilità di coordinamento (referenti di istituto e coordinatori di ambito di Consiglio di classe) un carico di lavoro aggiuntivo per il quale non sempre è stato possibile trovare forme di riconoscimento adeguato. In molti casi, le risposte fornite al questionario scuole (a.s. 2021-2022) hanno anche messo in evidenza come questo aspetto sia stato ulteriormente complicato dalla mobilità degli insegnanti e dalla presenza di molti docenti precari. Questo ha comportato la necessità, all'inizio di ciascun anno scolastico, di 'inserire' i nuovi colleghi in percorsi di discussione e progettazione che erano loro estranei.

In alcune scuole, come è stato ricordato nei capitoli precedenti, queste difficoltà sono state affrontate cercando di individuare strategie facilitanti e facendo leva sull'autonomia dei singoli istituti scolastici. Ma restano differenze notevoli tra le scuole della Provincia e ancora risulta difficile individuare un tempo specifico dedicato alla progettazione e alla programmazione comune della ECC istituzionalmente riconosciuto.

### *Le difficoltà nella collaborazione e nella condivisione di metodologie didattiche e valutative*

A queste difficoltà, legate ai vincoli organizzativi, se ne sono aggiunte altre derivanti dalla scarsa abitudine, che ancora è presente in molte scuole, a condividere obiettivi, metodologie didattiche, approcci valutativi. Questo aspetto di criticità è stato riscontrato in misura più evidente nelle scuole secondarie, in particolare di secondo grado. Le risposte aperte fornite ad alcune domande del questionario scuole fanno riferimento prevalentemente ai seguenti aspetti:

- mancanza di una visione d'insieme da parte dei docenti;
- scarsa propensione di parte dei docenti a progettare e lavorare in maniera trasversale;
- rischio di frantumazione delle varie attività realizzate dai singoli insegnanti;
- "rischio che ogni insegnante proponga la propria parte in momenti diversi dell'anno scolastico", e conseguente mancanza di continuità dei percorsi di ECC;
- difficoltà di integrazione tra alcune aree disciplinari;
- "resistenze" nei confronti della adozione di approcci didattici e criteri valutativi condivisi.

Questo tipo di difficoltà sembrano essere insorte soprattutto nelle scuole in cui i percorsi di ECC si sono caratterizzati più per una 'giustapposizione' di contributi disciplinari diversi, che

non come progetti o unità di apprendimento costruite intorno a compiti e obiettivi comuni. E dove è stato più marcato un approccio per contenuti che non per competenze.

In alcune risposte al questionario queste difficoltà di effettiva collaborazione e di condivisione vengono fatte risalire – oltre che a una scarsa abitudine al lavoro collaborativo di una parte degli insegnanti – a una mancanza di consapevolezza delle caratteristiche e degli obiettivi dell'Educazione civica e alla cittadinanza, che dovrebbe essere propria di tutti gli insegnanti, a prescindere dalla materia insegnata. A questo riguardo, è stata segnalata la tendenza di alcuni docenti a considerare il tempo dedicato alla ECC come una “perdita di ore” nella propria materia.

Di qui la richiesta di attività di formazione che coinvolgano tutti gli insegnanti e non soltanto i referenti di istituto e i coordinatori di ambito di Consiglio di classe.

A questi motivi, è probabile che debba aggiungersi una certa ‘resistenza al cambiamento’ che quasi sempre accompagna i processi di innovazione.

La consapevolezza di queste difficoltà è all’origine di alcune delle proposte di formazione e di accompagnamento promosse da IPRASE.

In ambito valutativo, le difficoltà più rilevanti incontrate sono quelle illustrate nel capitolo 3. Ad esse se ne aggiungono altre legate in particolare alla distinzione – non sempre ritenuta di facile attuazione – tra valutazione degli studenti in ambito di ECC e valutazione delle loro capacità relazionali. Alcuni materiali prodotti dalle scuole testimoniano di questa difficoltà. Così come non sempre risulta chiaramente definita la differenza tra competenza/e di cittadinanza (o aspetti di questa/e competenza/e) e *soft skills*. Questa mancanza di chiarezza richiede in prospettiva un approfondimento di carattere concettuale e teorico (prima ancora che metodologico), che alcune scuole hanno già avviato, ma che richiederebbe un confronto e alcune chiarificazioni ulteriori a livello provinciale.

Si è visto come la tendenza emersa in ambito valutativo sia quella di una parziale sottovalutazione della rilevanza degli aspetti non cognitivi. Nelle risposte al questionario scuole, questo aspetto è stato indicato con una certa frequenza come una delle difficoltà più rilevanti incontrate nella valutazione degli studenti. Difficoltà che si è in molti casi concretizzata nella elaborazione di rubriche valutative che non tengono conto delle diverse dimensioni delle competenze da valutare e nella adozione di modelli valutativi “troppo schiacciati sulla singola prestazione più che sul processo” (come è stato indicato in una risposta a una domanda del questionario scuole). E che è stata anche lo spunto per sottolineare la difficoltà di esprimere il giudizio valutativo su questi diversi aspetti attraverso voti numerici, che non consentono di diversificare – come sarebbe necessario – tra diversi aspetti di una competenza e di dare ragione di differenti livelli di competenza evidenziati in riferimento a compiti di complessità diversi. Inoltre, come già ricordato nel capitolo 3, risulta abbastanza difficile individuare in modo univoco un numero di livelli di acquisizione di una competenza, come richiederebbe l'utilizzazione dell'intera gamma dei voti prevista (e questo vale anche per i giudizi sintetici, nonostante la loro gamma sia più ristretta). Per altro, nel caso specifico della espressione della valutazione in voti numerici, si incentiva il ricorso a procedure quali il calcolo della media tra voti diversi attribuiti a diverse ‘prestazioni’ che non trovano alcuna giustificazione dal punto di vista docimologico.

In questo caso, alle difficoltà legate alla complessità dei compiti valutativi si aggiunge un vincolo imposto dalla normativa difficilmente risolvibile dalle singole scuole individualmente.

## 4.2 Curricolo di scuola, Educazione civica e alla cittadinanza, ambienti di apprendimento

Nella prospettiva dello sviluppo dell'Educazione civica e alla cittadinanza, c'è un ultimo aspetto che vale la pena di sottolineare. Nei questionari e nelle discussioni con gli insegnanti è emerso spesso come sia difficile 'delimitare il campo' dell'insegnamento della ECC. Da un lato, come emerge dai curricoli elaborati da alcune scuole, tutte le competenze chiave indicate nei documenti internazionali (soprattutto dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa) esplicitamente menzionati nelle Linee guida provinciali possono essere considerate 'competenze' di cittadinanza. Dall'altro, anche concentrando l'attenzione sulla più specifica 'competenza in materia di cittadinanza' appare evidente che l'insieme delle risorse riferibili a questa competenza possono e debbono essere costruite nell'ambito di diverse aree disciplinari e risultano di una tale ampiezza e complessità che rende difficile solo ipotizzare di poterle costruire e sviluppare solo nell'ambito del monte ore previsto per la ECC.

Di qui l'esigenza di ragionare in termini di 'curricolo di scuola', che non solo individui quali percorsi realizzare in modo specifico nell'ambito della ECC, ma che definisca il contributo che le diverse materie curriculari possono dare alla acquisizione delle conoscenze e delle abilità utili anche alla costruzione e allo sviluppo della/e competenza/e di cittadinanza in senso stretto. Su questo terreno sono molte le scuole che hanno formulato ipotesi di lavoro e proposte concrete, anche attraverso percorsi di documentazione e riflessione organizzate al loro interno, in un'ottica che si avvicina a quella dell'autovalutazione.

Il riconoscimento della complessità e, in qualche modo, della pervasività dell'Educazione civica e alla cittadinanza dovrebbe anche suscitare una maggiore attenzione nei confronti di un altro aspetto, quello della importanza delle esperienze che gli studenti realizzano a scuola, intesa come un ambiente di apprendimento coerente con i principi e gli obiettivi dell'ECC.

La ricerca sullo *whole-school approach* (WSA), sull'approccio della scuola considerata nella sua globalità, ha ampiamente messo in evidenza gli effetti positivi di un'Educazione civica e alla cittadinanza che investa tutto il contesto scuola, inteso come ambiente democratico di apprendimento, a partire dalla sua gestione e organizzazione, alle opportunità di partecipazione e di negoziazione, agli approcci didattici e ai criteri valutativi, all'apertura verso l'esterno, attraverso la cooperazione con enti e altre scuole. Più in particolare, il Consiglio d'Europa ha individuato tre aree fondamentali che interessano il WSA, vale a dire l'insegnamento-apprendimento, la gestione della scuola, i rapporti con l'esterno (Consiglio d'Europa, 2018). Il contesto scuola diventa, quindi, esso stesso esempio e pratica di cittadinanza attiva per gli studenti e per tutti coloro che sono coinvolti nella vita scolastica (incluse le famiglie e gli enti esterni), con benefici in termini non solo di maggiore partecipazione e senso di appartenenza alla scuola da parte di studenti e del personale scolastico, ma anche di miglioramento delle relazioni e del processo di insegnamento-apprendimento (Knowles, McCafferty-Wright, 2015; Ranson, Farrell, Peim, Smith, 2005; Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009).

I dati emersi sia dai questionari referenti e coordinatori (2020-2021), sia dal questionario per le scuole somministrato l'anno successivo, evidenziano come gli ambienti di apprendimento siano considerati una tematica oggetto di minore attenzione sia a livello di istituto che a livello di Consigli di classe rispetto ad altri ambiti quali la definizione degli obiettivi didattici, i contenuti dei nuclei tematici, gli strumenti valutativi e le metodologie didattiche.

Le esperienze laboratoriali condotte dal gruppo di lavoro IPRASE nell'a.s. 2021-2022 hanno

registrato un interesse potenziale da parte dei docenti verso la realizzazione di azioni riferibili agli ambiti dello WSA.

In alcune scuole, si è già cominciato a riflettere e a operare su alcuni di essi quali, ad esempio la condivisione dei criteri di valutazione a livello di classe e il coinvolgimento degli studenti nella scelta delle attività relative alla ECC. È da questo interesse che ha preso corpo la proposta IPRASE di formazione in questo ambito specifico, nella consapevolezza che l'adozione di un approccio di questo tipo coinvolge la comunità scolastica nel suo insieme (studenti, insegnanti, dirigenti e personale non docente), ma anche i genitori e la comunità locale al cui interno la scuola si colloca e in cui gli studenti vivono.



## Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., Schön, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Benadusi, L., Molina, S., a cura di, (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., & Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180–213
- Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol II. Descriptors of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe
- Knowles, R. T., & Mccafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 49 (4), 255–269
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: RCS Libri
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia
- Provincia autonoma di Trento, *Linee guida per l'elaborazione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica e alla cittadinanza*. <https://www.vivoscuola.it/content/download/28621/680243/version/3/file/Linee+guida+-+primo+ciclo.pdf>
- Provincia autonoma di Trento, *Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche del primo ciclo*. <https://www.vivoscuola.it/content/download/28621/680243/version/3/file/Linee+guida+-+primo+ciclo.pdf>
- Ranson, S., Catherine Farrell, Peim, N., & Smith, P. (2005). Does Governance Matter for School Improvement?. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (3), 305-325, DOI: 10.1080/09243450500114108
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

