

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE

Ciclo XXXV

Settore Concorsuale: 11/D2 – Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED-04 Pedagogia Sperimentale

EDUCAZIONE CIVICA E COMPETENZE DI CITTADINANZA:
UN'INDAGINE SU APPROCCI E ATTEGGIAMENTI DEGLI
INSEGNANTI NELLA SCUOLA SECONDARIA

Presentata da: Elia Pasolini

Coordinatore Dottorato:

Prof.ssa Elena Luppi

Supervisore

Prof.ssa Ira Vannini

Co-Supervisor

Prof.ri Maurizio Fabbri e Bruno Losito

Esame finale anno 2023

Indice

Premessa	9
1. Democrazia, Cittadinanza e Educazione civica	15
1.1. La cittadinanza democratica e il suo rapporto con l'educazione	15
1.1.1. Democrazia e sua "devozione" per l'educazione	15
1.1.2. Cittadinanza democratica: introduzione al concetto	18
1.1.3. Le origini dell'educazione democratica nel pensiero di John Dewey	21
1.1.4. Principi dell'educazione democratica per Philippe Meirieu	26
1.2. Educare alla cittadinanza democratica oggi	32
1.2.1. Una nuova modernità	32
1.2.2. "Aggiornamento" del paradigma della cittadinanza democratica	34
1.2.3. Direzioni per educare alla cittadinanza oggi secondo l'UNESCO	36
1.3. L'efficacia dell'istruzione nella formazione del cittadino	41
1.3.1. Una mappa per orientarsi nel dibattito	41
1.3.2. L'efficacia dell'istruzione nella formazione del cittadino	45
1.3.3. L'efficacia dell'Educazione civica e alla cittadinanza nella formazione del cittadino	48
1.4. Per una scuola "Laboratorio di democrazia"	55
2. L'Educazione civica in Italia	59
2.1. Breve storia della "materia Cenerentola"	59
2.1.1. Dall'unità d'Italia al fascismo	60
2.1.2. Dal secondo Dopoguerra alla fine degli anni Ottanta	63
2.1.3. Tra gli anni Novanta e i primi anni Duemila	69
2.1.4. "Cittadinanza e Costituzione" e le Indicazioni Nazionali	72
2.1.5. "Nuovi scenari" per le Indicazioni Nazionali	77
2.2. La "nuova" Educazione civica: la Legge 92/2019 e le relative Linee Guida	80
2.2.1. Il quadro normativo	80
2.2.2. La scelta di un insegnamento e la "specificità trasversale"	85
2.2.3. Trasversalità e contitolarità	87
2.2.4. La valutazione della "nuova" Educazione civica	89
2.2.5. Alcune riflessioni conclusive	93
3. Le competenze specifiche di cittadinanza	95
3.1. Quali apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica?	95
3.2. Le competenze: DNA di un concetto complesso	98
3.2.1. Il carattere situato della competenza: performance, area di competenza e livelli	99
3.2.2. La competenza come orchestrazione di risorse "interne" ed "esterne"	101
3.3. Elementi di dibattito sull'introduzione delle competenze in ambito scolastico	105
3.3.1. Il "sapere scolastico" e il "sapere reale"	105

3.3.2. Quale cornice culturale per le competenze?	110
3.4. Alla ricerca delle “competenze specifiche di cittadinanza”	112
3.4.1. Le “competenze per una cultura della democrazia” per il Consiglio d’Europa	119
3.4.2. Educare alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile secondo l’UNESCO	123
3.4.3. Il quadro concettuale di ICCS 2022	130
4. La didattica per competenze: quali innovazioni sostenibili?	139
4.1. Le competenze nella progettazione educativa	139
4.1.1. Finalità educative della scuola	141
4.1.2. Finalità educative e competenze chiave di cittadinanza	144
4.2. Le competenze nella programmazione didattica	147
4.2.1. I Traguardi di competenza nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo	151
4.2.2. La programmazione didattica individualizzata e le competenze: introduzione alle Unità Didattiche	153
4.2.3. La programmazione didattica personalizzata e le competenze: introduzione ai Progetti Didattici	161
4.2.4. Questioni di metodi: considerazioni sulla programmazione per competenze	172
4.2.5. Una breve precisazione sulle “Unità di apprendimento”	179
4.3. La valutazione delle competenze	182
4.3.1. “Dove” si valutano le competenze: la valutazione autentica	182
4.3.2. “Cosa” si valuta: l’agire competente e la rubrica di valutazione	186
4.3.3. “Come” si valutano le competenze: la triangolazione	190
4.3.4. Valutazione e certificazione delle competenze: alcune considerazioni	193
4.4. Quale didattica delle competenze per l’Educazione civica? L’importanza della ricerca sugli insegnanti	198
4.4.1. L’importanza della ricerca su convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti: cenni dal dibattito sul “Teacher Change”	200
5. Il disegno di ricerca e la fase esplorativa	205
5.1. Scopo e domande della ricerca	206
5.2. Il disegno di ricerca	209
5.2.1. La fase introduttiva: studio della letteratura e prime scelte di campo	210
5.2.2. La fase esplorativa-qualitativa	210
5.2.3. Il questionario e l’indagine campionaria	211
5.3. La fase esplorativa: conduzione e risultati	212
5.3.1. Scaletta e modalità di somministrazione delle interviste	213
5.3.2. “Suggerimenti” dalle interviste esplorative. Area 1: l’Educazione civica	216
5.3.3. “Suggerimenti” dalle interviste esplorative. Area 2: le competenze	220
5.3.4. “Suggerimenti” dalle interviste esplorative. Area 3: le Competenze di cittadinanza	224
5.3.5. “Suggerimenti” dalle interviste esplorative. Area 4: la valutazione dell’Educazione civica e la Certificazione delle competenze	228
5.4. Considerazioni finali sulla fase esplorativa	232

6. Il questionario: dalla costruzione alla somministrazione	237
6.1. La selezione delle proprietà di interesse	237
6.1.1. Prime ipotesi correlazionali	240
6.2. La costruzione del questionario	245
6.2.1. La somministrazione di prova e la revisione	248
6.3. La versione definitiva del questionario: presentazione dello strumento di ricerca	253
6.3.1. Introduzione del questionario	255
6.3.2. Sezione 1: la didattica per competenze	256
6.3.3. Sezione 2: l'Educazione civica e le competenze di cittadinanza	257
6.3.4. Sezione 3: opinioni su progettazione e valutazione dell'Educazione civica	261
6.3.5. Sezione 4: pratiche di progettazione, didattica e valutazione dell'Educazione civica	262
6.3.6. Sezione 5: proprietà anagrafiche, esperienziali e professionali	263
6.4. Il piano di campionamento nel main-study	265
6.4.1. Il campionamento nelle scuole secondarie di primo grado	266
6.4.2. Il campionamento nelle scuole secondarie di secondo grado	268
6.5. La fase di rilevazione dei dati: dalla disseminazione alla somministrazione del questionario nel main-study	273
6.6. La rilevazione di accompagnamento: campionamento e somministrazione del questionario su base nazionale	278
7. Operazioni preliminari sul dataset, descrizione dei campioni e creazione degli indici	281
7.1. La pulizia delle matrici-dati	281
7.1.1. Impostazione del dataset, operazioni “cosmetiche” e formattazione delle variabili	282
7.1.2. Controlli di congruenza e valori mancanti	287
7.1.3. Analisi dei “response set”	291
7.2. Analisi del campione emiliano-romagnolo (main-study)	295
7.3. Analisi del campione nazionale (rilevazione di accompagnamento)	307
7.4. La validazione delle scale e la costruzione degli indici	310
7.4.1. Atteggiamento verso la didattica per competenze: unidimensionalità della scala e calcolo dell'indice	311
7.4.2. Atteggiamento verso la “nuova” Educazione civica: unidimensionalità della scala e calcolo dell'indice	319
7.4.3. Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica: unidimensionalità della scala e calcolo dell'indice	322
7.4.4. Atteggiamento verso la collegialità: unidimensionalità della scala e calcolo dell'indice	326
7.4.5. La costruzione degli indici sui dati nazionali	333
7.5. Formazione e aggiornamento in servizio: operazioni preliminari sulle variabili	333
7.6. Le variabili inerenti alle dichiarazioni di pratiche	338
7.7. La definizione di “competenza”: analisi della domanda aperta	341
8. Presentazione dei risultati: analisi monovariate	357
8.1. Risultati del Cluster 1: competenze e didattica per competenze	359
8.1.1. Domanda 12: atteggiamento verso la didattica per competenze	359
8.1.2. Domanda 13: opinioni su ostacoli e supporti alla diffusione della didattica per competenze	365

8.1.3. Conoscenza del concetto di “competenza”	371
8.1.4. Sintesi dei risultati del Cluster 1	378
8.2. Risultati del Cluster 2: l’Educazione civica e i suoi contenuti	380
8.2.1. Domanda 18: atteggiamento verso la “nuova” Educazione civica	381
8.2.2. Domanda 19: atteggiamento verso la trasversalità dell’Educazione civica	387
8.2.3. Domanda 17: opinioni sugli obiettivi chiave dell’Educazione civica	392
8.2.4. Domande 20 e 21: opinioni sulle risorse del “Buon cittadino” e importanza dei diversi livelli della cittadinanza	397
8.2.5. Sintesi dei risultati del Cluster 2	404
8.3. Risultati del Cluster 3: opinioni sulla progettazione e valutazione dell’Educazione civica	409
8.3.1. Sintesi dei risultati del Cluster 3	421
8.4. Risultati del Cluster 4: dichiarazioni di pratiche di progettazione e valutazione dell’Educazione civica.	424
8.4.1. Progettazione collegiale del curriculum di Educazione civica	426
8.4.2. Dichiarazioni di pratiche per la didattica dell’Educazione civica	438
8.4.3. Collegialità e pratiche di valutazione in Educazione civica	444
8.4.4. Dichiarazioni di pratiche inerenti ad attività e strumenti di valutazione	453
8.4.5. Sintesi dei risultati del Cluster 4	458
8.5. Risultati del Cluster 5: variabili secondarie	463
8.5.1. Indice di atteggiamento positivo verso la collegialità	464
8.5.2. Interesse verso le tematiche civiche	466
8.5.3. Aggiornamento in servizio e auto-percezione di preparazione professionale	467
9. Presentazione dei risultati: analisi multivariate	473
9.1. La relazione tra le variabili di atteggiamento	474
9.2. Variabilità degli indici di atteggiamento per sottogruppi di insegnanti	477
9.2.1. Atteggiamento positivo verso la collegialità: variabilità nei sottogruppi	479
9.2.2. Atteggiamento positivo verso la didattica per competenze: variabilità nei sottogruppi	482
9.2.3. Atteggiamento positivo verso la “nuova” Educazione civica: variabilità nei sottogruppi	484
9.2.4. Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell’Educazione civica: variabilità nei sottogruppi	488
9.3. Modelli esplicativi per gli indici di atteggiamento	490
9.3.1. Atteggiamento positivo verso la collegialità: modelli di regressione esplorativi	494
9.3.2. Atteggiamento positivo verso la didattica per competenze: modelli di regressione esplorativi	502
9.3.3. Atteggiamento positivo verso la “nuova” Educazione civica: modelli di regressione esplorativi	505
9.3.4. Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell’Educazione civica: modelli di regressione esplorativi	509
9.3.5. Sintesi dei risultati delle analisi di regressione	511
9.4. Modelli esplorativi per le pratiche didattiche e valutative	520
9.4.1. Analisi di regressione sulle dichiarazioni di pratiche inerenti a progettazione e didattica dell’Educazione civica	528
9.4.2. Analisi di regressione sulle dichiarazioni di pratiche inerenti alla valutazione dell’Educazione civica	530
9.4.3. Conclusioni sulle analisi di regressione logistica	533

10. Conclusioni	537
10.1. Discussione dei risultati principali	542
10.1.1. La progettazione collegiale del curriculum di Educazione civica, tra “confusione” e “resistenze”	545
10.1.2. Stili didattici e pratiche di insegnamento: progetti “senza progetto”?	551
10.1.3. La valutazione dell’Educazione civica tra innovazioni mancate e “antiche” incertezze	554
10.2. Direzioni operative: per un sostegno alla professionalità dei docenti	560
10.3. Alcuni indirizzi per la ricerca	566
Riferimenti Bibliografici	571
Allegato 1 – Scaletta delle interviste semi-strutturate	591
Allegato 2 – Testo del Questionario insegnanti	597
Allegato 3 – Verifica della coerenza interna e dell’unidimensionalità delle scale di atteggiamento per il campione nazionale	611
Allegato 4 – Procedura di misurazione della conoscenza del concetto di “competenza” dalle risposte al saggio breve (Q14): esempi dal try-out	619
Allegato 5 – Distribuzioni di frequenza delle risposte a tutti gli stimoli del questionario	623

Premessa

Poi insegnando imparavo tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, 1967, p.14.

Con l'entrata in vigore della Legge 92/2019, a partire dall'anno scolastico 2020-2021 è "ritornata" l'Educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado. Questo ritorno costituisce, in realtà, l'ennesimo capitolo di una storia lunga, che affonda le sue radici nel dibattito istituzionale e pedagogico fin dal periodo postunitario. Del resto, parlare di Educazione civica significa occuparsi anche di come la scuola debba prendersi in carico l'educazione dei cittadini e delle cittadine, e dunque, per estensione, significa occuparsi della qualità della democrazia nel nostro Paese.

Come accade ogni volta che si vuole affrontare tematiche tanto "ampie", fin dall'inizio del percorso di ricerca si è dovuto scegliere un aspetto più specifico del problema di cui occuparsi. Si è dunque deciso di concentrare l'attenzione sul punto di vista degli insegnanti, e sul loro recepimento delle innovazioni previste dalla Legge 92/2019. L'Educazione civica, così come è stata prevista dalla normativa, costituisce un'occasione preziosissima affinché la scuola possa svolgere un ruolo davvero *trasformativo* per la nostra società, un'occasione affinché si possano affrontare le tante complessità del mondo in cui viviamo aiutando gli studenti a navigarle. Così come ogni intervento normativo avutosi in merito nel corso della storia della scuola italiana, anche la Legge 92/2019 inaugura nuovi possibili spazi per la crescita degli studenti, e tramite loro per lo sviluppo della società tutta, verso quegli ideali democratici ben enfatizzati dalla nostra Costituzione. Questo a patto che i professionisti incaricati di rendere *effettiva* l'Educazione civica partecipino con consapevolezza a questo progetto. Nel corso del presente lavoro si citeranno certamente pregi e difetti della "nuova" Educazione civica, che dunque richiameranno opportunità e rischi per la scuola; tuttavia, occorre essere consapevoli del fatto che anche se quello inaugurato con la Legge 92/2019 fosse stato il migliore degli assetti legislativi possibili, una larga parte della responsabilità del successo di questa iniziativa di innovazione risiederebbe comunque negli insegnanti. La ricerca educativa, del resto, ha più volte dimostrato come tra tutti gli elementi che compongono il complesso sistema scolastico

(assetto normativo, caratteristiche istituzionali e organizzative delle scuole, risorse, contesto di inserimento, composizione del corpo studentesco, ecc.) quelli riconducibili alle azioni dei docenti abbiano la maggiore influenza sugli apprendimenti. In altre parole, il successo scolastico degli studenti e delle studentesse dipende in larga misura da ciò che i loro insegnanti fanno o non fanno, dalle pratiche che utilizzano; più che da qualsiasi altro fattore (v. Hattie, 2009, 2012). Resta, dunque, nelle mani dei professionisti della scuola l'opportunità-responsabilità di realizzare un'educazione *veramente* equa e democratica, di accompagnare veramente gli studenti verso la costruzione di solide competenze di cittadinanza. Questo è tantopiù vero in riferimento alle innovazioni seguite dalla Legge 92/2019, che lasciano ai singoli docenti e ai singoli Consigli di Classe dei margini di autonomia per certi versi molto maggiori che in altri ambiti disciplinari. Se ne parlerà diffusamente nel corso del presente lavoro.

Riconoscendo come fondamentale il ruolo degli e delle insegnanti nel formare gli studenti alla cittadinanza, numerose ricerche in questo campo (cfr. Reichert, Torney-Purta, 2019, Sampermans, Reichert, Claes, 2020, Reichert, Lange, Chow, 2021, Losito, Agrusti, Damiani, 2021) hanno sollevato un appello a occuparsi dei loro punti di vista, dei loro atteggiamenti e opinioni, nonché delle pratiche da loro adottate. Inoltre, il ruolo fondamentale degli insegnanti nel rendere possibili le innovazioni – a prescindere dall'ambito disciplinare, dunque è un discorso che vale anche, ma non solo, per la “nuova” Educazione civica – è stato sottolineato da decine di lavori nell'ambito del cambiamento scolastico. Si citeranno in proposito alcune suggestioni della letteratura sul *Teacher Change*. Da tutte queste considerazioni si è partito per impostare il presente lavoro, di cui si descrive la struttura di seguito.

I primi quattro capitoli saranno dedicati alla costruzione del quadro teorico di riferimento. Come si è detto, parlare di Educazione civica significa trattare concetti complessi e di ampio respiro, quali l'idea di “cittadinanza”, “democrazia” o “educazione democratica”; il primo capitolo servirà dunque a ricostruire, in maniera estremamente sintetica, il significato di tali concetti, per porre quelle basi fondamentali per ogni ragionamento successivo. Inoltre, al fine di motivare l'importanza di occuparsi dell'educazione alla cittadinanza in ambito scolastico, nel corso del primo capitolo si presenteranno i risultati di alcune ricerche empiriche che mostrano quanto la scuola possa essere “efficace” nel formare cittadini che assumano responsabilità attive nelle loro democrazie. Nel corso del

secondo capitolo si presenterà una breve “storia” della materia Educazione civica, e si dedicherà ampio spazio alla ricostruzione dell’assetto normativo inaugurato con la Legge 92/2019 e con le Linee Guida per la sua implementazione emanate dal Ministero dell’Istruzione nel giugno 2020. Si discuteranno pregi e difetti di tale assetto normativo, facendo emergere alcuni fondamentali elementi di dibattito. Una delle scelte più importanti che si sono svolte nel corso del presente lavoro è stata quella dell’utilizzare una determinata categoria concettuale per intendere quali apprendimenti si dovrebbero sollecitare negli studenti nell’ambito dell’Educazione civica: le “competenze specifiche di cittadinanza”. Come si vedrà, si è dovuto definire attentamente questo costrutto in quanto una delle sfide più importanti che deve affrontare un ricercatore o una ricercatrice che voglia occuparsi di educazione alla cittadinanza è proprio quella di definirne i *contenuti* educativi (sia nei termini di “tipologie” di apprendimenti, sia nei termini di tematiche). Nel corso del capitolo 3 si arriverà dunque a una progressiva definizione del concetto di “competenze specifiche di cittadinanza”, qui scelto per rispondere a tale sfida. La scelta di adottare questo concetto come chiave di lettura degli apprendimenti nell’ambito dell’Educazione civica implica l’adozione di una prospettiva coerente anche in merito al lavoro degli insegnanti, in particolare in merito alla progettazione, alla didattica e alla valutazione dell’Educazione civica. In altre parole, sostenere che questa materia debba contribuire allo sviluppo delle “competenze specifiche di cittadinanza” degli studenti, implica che sia necessario utilizzare pratiche progettuali, didattiche e valutative che permettano di raggiungere tale scopo. Nel capitolo 4 si presenteranno, dunque, alcuni modelli dalla letteratura inerente alla “didattica per competenze”, allo scopo di fornire indicazioni in merito a come possa essere costruito, implementato e valutato il curriculum di Educazione civica. Al termine del capitolo 4 si riprenderà il discorso qui iniziato in merito alla rilevanza dello studio del punto di vista degli insegnanti di fronte alle innovazioni, e attraverso alcune “suggestioni” dalla letteratura sul *Teacher Change* si discuterà dell’importanza di rilevare atteggiamenti, opinioni e pratiche dei docenti, al fine di comprendere le dinamiche che orientano i cambiamenti in ambito scolastico.

Con il capitolo 5 si inizierà la presentazione della ricerca empirica condotta nei tre anni di durata del presente progetto. Come si vedrà dalla presentazione del disegno di ricerca, si è svolta un’indagine correlazionale e comparativa su due campioni di docenti della scuola secondaria (uno rappresentativo su base regionale, e uno non rappresentativo

su base nazionale). Si tratta dunque di un disegno prettamente quantitativo, il quale tuttavia è stato arricchito da una fase esplorativa iniziale caratterizzata dall'utilizzo di strumenti maggiormente qualitativi. In particolare, come suggerisce larga parte della letteratura in merito all'inchiesta campionaria, si sono svolte delle interviste esplorative iniziali a un gruppo di docenti di scuola secondaria. Il capitolo 5 riporterà la descrizione di tale fase esplorativa e dei suoi risultati principali. Nel capitolo 6 si presenterà il processo che ha condotto alla costruzione del questionario, lo strumento principale della presente ricerca, e le scelte inerenti alla sua somministrazione; si discuteranno altresì alcuni limiti di natura tecnica nonché problematiche riscontrate durante la rilevazione. Il capitolo 7 sarà invece dedicato alla presentazione delle operazioni di pulizia e controllo dei dati raccolti, alle analisi dei campioni e alle procedure di validazione di alcune scale di misurazione utilizzate nel questionario.

I risultati delle due rilevazioni (regionale e nazionale) saranno dunque discussi principalmente nel capitolo 8. All'interno di questo capitolo i dati raccolti verranno presentati secondo una prospettiva "osservativa", dunque conducendo prettamente analisi monovariate e proponendo le distribuzioni di frequenza delle variabili presenti nella matrice-dati. In questo capitolo, dunque, verranno ripercorsi i risultati principali del presente lavoro, e si potranno ricostruire atteggiamenti, opinioni e pratiche dichiarate dai docenti in merito a vari aspetti inerenti alla didattica per competenze e all'Educazione civica. Nel corso del capitolo 9, invece, si cercherà di fornire delle evidenze in merito alla relazione tra le variabili "principali" rilevate (quindi atteggiamenti, opinioni e pratiche dei docenti riferite alle innovazioni nel campo dell'Educazione civica) e alcune variabili esplicative antecedenti. Per fare ciò, si presenteranno i risultati di alcune analisi multivariate che puntano a fornire evidenze utili a valutare ipotesi correlazionali inerenti agli atteggiamenti e alle pratiche dei docenti; lo scopo sarà quello di chiarire se proprietà personali, professionali ed esperienziali dei docenti, le loro dichiarazioni in merito alla formazione in servizio o il loro sentirsi "preparati" rispetto ai temi proposti, siano caratteristiche in grado di influenzare i loro atteggiamenti. Si cercherà inoltre di comprendere se tali atteggiamenti possano avere un'influenza sulle pratiche dichiarate.

Lo scopo principale del progetto qui presentato è dunque quello di contribuire al dibattito accademico, istituzionale e pubblico apertosi con l'entrata in vigore della Legge 92/2019, provando a raccogliere e a valorizzare il punto di vista degli insegnanti di scuola

secondaria. Si vuole infatti restituire alla comunità scientifica e a tutti i soggetti interessati un quadro analitico di come le novità relative all'Educazione civica siano state accolte dai docenti, in modo da evidenziare bisogni – impliciti ed espliciti – e poter fornire evidenze utili a migliorare i processi di insegnamento-apprendimento nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza.

Concludendo questa premessa, si deve riconoscere che il presente lavoro è stato possibile solo grazie al contributo di molti. Si vogliono ringraziare in modo particolare il dott. Vincenzo Manganaro, già Dirigente dell'Istituto Superiore "Bartolomeo Scappi" di Castel San Pietro Terme, e tutti i docenti dell'Istituto per aver accettato di partecipare alla fase esplorativa e alla rilevazione di prova del questionario. In particolare, si ringraziano tutte le professoresse e i professori che hanno partecipato alle interviste esplorative tra dicembre 2020 e gennaio 2021. Per la disponibilità a partecipare alla rilevazione di prova si ringraziano anche i docenti dell'Istituto Comprensivo n. 3 di Modena e il Dirigente, dott. Daniele Barca. Durante la fase di somministrazione del questionario gli Uffici Scolastici di diverse regioni hanno acconsentito a diffonderlo tramite i loro canali istituzionali. Si ringraziano gli USR di Piemonte e Abruzzo per le iniziative svolte in tal senso, nonché ogni altro Ufficio che avesse svolto iniziative di divulgazione del progetto di cui non sia giunta notizia al gruppo di ricerca. Il dialogo che si è potuto instaurare con l'Ufficio Scolastico della regione Emilia-Romagna non ha solo permesso di coinvolgere nel miglior modo possibile gli insegnanti della regione, ma è stato soprattutto una preziosa occasione di scambio e approfondimento. Si ringrazia per questa opportunità il Vicedirettore Generale Bruno Di Palma, e il personale dell'Ufficio IV, in particolare il suo Dirigente, dott. Giovanni Desco, e la dott.ssa Sabina Beninati. Infine, si vogliono ringraziare tutti i componenti del gruppo di ricerca, e quanti hanno seguito lo sviluppo di questo lavoro fin dalle sue origini, fornendo indispensabili suggerimenti.

Nota:

Si vuole sottolineare l'importanza di un uso inclusivo dei termini che, nel corso del testo, sono stati declinati al maschile. Salvo alcune eccezioni in cui ci si è potuti riferire a studenti e studentesse, professoresse e professori... senza appesantire il testo, nella maggior parte dei casi sono state usate declinazioni al maschile che tuttavia si vogliono intendere sempre come inclusive di entrambi i generi.

1. Democrazia, cittadinanza e Educazione civica

Di Educazione civica si discute spesso; certamente oggi lo si fa anche in reazione alla Legge 92/2019, ma più in generale si tratta di un argomento su cui il “discorso pubblico” ritorna spesso e volentieri. Questo perché la “questione Educazione civica” muove l’interesse di molte parti: i politici, i responsabili dell’istituzione scolastica, gli insegnanti, i giornalisti, i cittadini stessi. Parlare di Educazione civica significa parlare dello stato di salute degli stati democratici e del futuro, al loro interno, delle nuove generazioni. Come accade per molti argomenti tanto “popolari”, quando si cerca di affrontarli in modo sistematico e analitico sorge la necessità di fornire definizioni, chiarire punti di vista e scelte terminologiche. Non tanto perché il discorso pubblico abbia “inquinato” il dibattito accademico su questo argomento (semmai, ha fornito uno stimolo); piuttosto perché anche all’interno della letteratura nazionale e internazionale si riscontrano approcci e impostazioni profondamente diverse tra loro. Qualsiasi progetto di ricerca sull’Educazione civica, dunque, non può che partire dal chiarimento di numerosi concetti. A questo proposito è dedicato il presente capitolo, all’interno del quale si cercherà di ricostruire – brevemente – la definizione di concetti quali “democrazia”, “cittadinanza” e “Educazione civica” per come sono stati adottati nel presente lavoro.

1.1. La cittadinanza democratica e il suo rapporto con l’educazione

1.1.1. *Democrazia e sua “devozione” per l’Educazione*

Lungo tutta la storia del pensiero filosofico e pedagogico, numerosi autori hanno riflettuto sul legame costitutivo che esiste tra educazione, società e politica; su quella che John Dewey (1916, p.89) chiama la “funzione sociale” dell’educazione, ossia il suo compito nell’assicurare “la formazione e lo sviluppo degli immaturi per mezzo della loro partecipazione alla vita del gruppo al quale appartengono” (*ibidem*). All’educazione si riconosce il ruolo di *socializzazione* dei giovani, a quell’insieme di conoscenze, norme, valori, abilità ritenuti fondamentali per la vita all’interno di una data società. In altre parole: le società riproducono loro stesse (anche) per mezzo dell’educazione, tanto più quando essa viene intesa nella sua forma “istituzionalizzata” di educazione scolastica. E questo, come

ben chiarisce lo stesso Dewey, vale per ogni tipo di società, dalle più ampie alle più semplici: da interi Stati e Nazioni ai singoli gruppi di appartenenza, ogni società si dota di meccanismi di socializzazione dei nuovi membri, siano essi impliciti o espliciti (v. *ivi*, sez. I.3). Questa funzione sociale dell'educazione, dunque, è il punto di partenza del presente lavoro; una funzione che diviene tanto più significativa – così sostengono gli autori di cui si dirà di seguito – in riferimento alle società democratiche.

Il concetto di Democrazia, anche oggi, è in perenne discussione. Si può concordare con Nadia Urbinati quando scrive, in apertura di un suo recente contributo apparso sulla rivista *Scuola Democratica*: “La parola ‘democrazia’ è oggi pronunciata con più frequenza della parola ‘Dio’. Come nel caso della divinità, anche in questo caso il concetto è contestato” (Urbinati, 2021). È certamente alla forma di governo¹ democratica che si vuole far costante riferimento in questo lavoro, e si ritiene che formare cittadini in grado di partecipare pienamente alla vita democratica del Paese sia, in sintesi, uno degli scopi principali dell'istruzione. Nonostante la sua importanza, la ricostruzione puntuale del concetto di democrazia esula dagli scopi di questa introduzione (cfr. Bobbio, 1984, Lijphart, 1984, Huntington, 1991, Sartori, 1993, Habermas, 1998, Dahl, 1999), pertanto se ne delineeranno solo alcuni caratteri costitutivi. Tra questi certamente vi sono due principi fondamentali: l'uguaglianza di tutti i cittadini di fronte alla legge e l'esercizio del potere politico da parte del popolo. Due principi “minimi” che tuttavia aprono a concretizzazioni operative anche assai diverse.

In molte opere (ad esempio anche in Bertolini, 2003, Urbinati, 2021) si citano due prospettive interpretative del concetto di democrazia: quella *minimalista-istituzionale* e quella *massimalista-sostanziale*. Secondo la prima prospettiva, una democrazia sarebbe primariamente riconducibile a una struttura essenzialmente formale, un insieme di regole codificate a livello istituzionale che garantiscano la libertà dei cittadini di esprimere le proprie opinioni e di perseguire le proprie finalità, permettendo la composizione degli interessi dei singoli in decisioni collettive. Si tratta, in altre parole, di una visione della democrazia più strettamente procedurale, che si focalizza su quell'insieme di meccanismi e diritti – quali il suffragio universale, le libere elezioni, i diritti politici, l'esistenza di più partiti e di fonti di informazione plurali – che consentirebbero agli interessi dei singoli

¹ La stessa identificazione della democrazia come una “forma di governo” è contestata, chiarisce Urbinati (*op. cit.*).

cittadini di emergere e divenire decisioni collettive (cfr. Schumpeter, 1942, Dahl, 1971). Nelle democrazie moderne, questo insieme di procedure è primariamente basato sul meccanismo delle libere elezioni e della rappresentatività. Una visione più *massimalista* della democrazia è invece quella che ne fa, usando le stesse parole di Dewey, “qualcosa di più di una forma di governo” bensì “prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata” (Dewey, 1916, p. 95). Quindi un’idea di democrazia che certamente include e valorizza le procedure decisionali, ma che vi aggiunge molto altro. Di nuovo in letteratura si trovano punti di vista e linguaggi molto diversi per spiegare questo passaggio. Volendo usare il linguaggio dei diritti, l’idea di una democrazia *sostanziale* parte dalla considerazione che non ci possano essere diritti politici senza diritti civili e umani (Habermas, 1998). È facile intuire come, usando casi estremi, un soggetto che non abbia sufficienti mezzi materiali, o che versi in una condizione di profonda mancanza di sicurezza o dignità, non si preoccuperà di esercitare i propri diritti politici.

Ma non si tratta solamente di includere nell’idea di democrazia la garanzia dei più basilari diritti umani. In modo più sottile, diversi autori (cfr. Jarvis, 2008, Urbinati, 2021) invitano a riflettere anche su quanto siano rilevanti il modo in cui i cittadini vengono preparati a esercitare i propri diritti politici, e il modo in cui elaborano le proprie idee. In fondo, il solo poter immaginare di votare implica, per il singolo soggetto, la necessità di comprendere i propri interessi e metterli in relazione a quelli altrui, la capacità di comunicare tali interessi, e di convivere con la diversità di punti di vista, di dialogare e arrivare a comporre anime diverse in un’unica direzione politica. Come scriveva Dewey, nel suo *Democrazia e educazione*:

L’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua, equivale all’abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. [...] È evidente che una società alla quale sarebbe fatale la stratificazione in classi separate deve provvedere a che le opportunità intellettuali siano accessibili a tutti e a condizioni eque e facili. (Dewey, 1916, par VII.2)

Del resto, è quanto già chiarisce in modo esemplare la Costituzione Italiana, fin dall’articolo 3: “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori

all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". È dunque certamente cruciale la garanzia di dignitose condizioni di salute, lavorative, economiche, e di libertà dei cittadini affinché una *sostanziale* democrazia esista. Così come è cruciale che essi siano ben preparati a essere parte di un sistema che si basa su queste premesse. In questo senso, si possono prendere in prestito le parole di Piero Calamandrei, quando scriveva (1946) "Il problema della democrazia si pone dunque, prima di tutto, come un problema di istruzione", o sempre quelle di Dewey, che parlava di una vera e propria "devozione" della democrazia all'educazione (cfr. Peukertruth, 1993).

1.1.2. Cittadinanza democratica: introduzione al concetto.

Con il presente lavoro, dunque, si vuole contribuire a rispondere a questa domanda: come può l'educazione, e in particolare l'educazione scolastica, sostenere e sviluppare la democrazia nel nostro Paese? Per indagare i termini in cui il rapporto tra educazione e democrazia si pone risulta a questo punto utile adottare esplicitamente la prospettiva della *cittadinanza*. Un concetto, quest'ultimo, altamente dibattuto e contestato, eppure ancora fondamentale. È proprio sulla cittadinanza che Piero Bertolini (2003, cap. 8) pone uno dei cardini del rapporto politica-educazione, tanto più all'interno di un sistema democratico. Nella trasformazione "da suddito a cittadino"² vede lo scopo ultimo di un'autentica educazione democratica. D'altro lato, l'importanza di questa prospettiva è anche rimarcata dal linguaggio utilizzato in ambito scolastico, in quanto nella maggior parte dei contesti si parla di *educazione alla cittadinanza* (citizenship education) in stretto rapporto, anzi in sovrapposizione, con *educazione civica, democratica o politica*.

Cos'è dunque la cittadinanza, e in particolare la cittadinanza democratica? Tra gli innumerevoli autori che si sono confrontati con questo concetto (cfr. Mashall, 1950, Turner, 1993, Corradini, 1994) si è scelto di riprendere la presentazione che ne fa Giovanni Moro in "Cittadinanza attiva e qualità della democrazia" (2013). Questa scelta è stata dettata in primo luogo dal fatto che l'autore presenti il concetto di cittadinanza come un concetto quadro, così come si punta a fare in questa sede. Non interessa, cioè, ricostruirlo puntualmente in tutti i suoi dettagli, bensì presentarne le coordinate principali, entro cui

² Bertolini cita qui il testo di Paolo Meucci "Da suddito a cittadino", Bologna, Cappelli, 1980. Ma la stessa espressione era stata usata anche dal già citato Pietro Calamandrei, in un suo discorso tenuto il 26 gennaio 1955, quando disse: "Trasformare i sudditi in cittadini è un miracolo che solo la scuola può compiere".

inquadrare i ragionamenti successivi. In secondo luogo, la formulazione di Moro permette di leggere la cittadinanza democratica come un fenomeno in piena evoluzione (rivoluzione), dunque di delinearne i caratteri costitutivi originali e come essi siano in ridefinizione. Infatti, l'autore concepisce la cittadinanza democratica come un paradigma – nella prospettiva di Thomas Kuhn – la cui forma originaria è attualmente messa in discussione. Nonostante ciò, tale paradigma rimane “l'effettivo punto di partenza di ogni riflessione ulteriore. Benché sia stato messo in discussione [...] i nuovi fenomeni connessi alla cittadinanza si riferiscono a questo paradigma, se non altro in termini critici” (Moro, 2013, p.43).

Riprendendo a sua volta il lavoro dello scienziato politico inglese Richard Bellamy (2008), Moro descrive il paradigma della cittadinanza democratica usando tre componenti: membership, diritti e partecipazione.

“La membership, o appartenenza, riguarda la definizione di chi è un cittadino e di chi non lo è” (Moro, 2013, 45). Questa prima componente è quella che più facilmente viene legata all'idea di cittadinanza. L'essere un cittadino di un certo Stato ci configura in qualche modo come *appartenenti* a quello Stato; dunque, sottostanti all'insieme di norme previste dal suo ordinamento giuridico e, allo stesso tempo, nella condizione di poter godere dei diritti che quello Stato garantisce. Le regole che definiscono l'appartenenza a una determinata comunità politica determinano, appunto, la cittadinanza, intesa anche come status giuridico formale. Attraverso questa prima componente, che è comune a tutte le forme di cittadinanza, anche quelle non democratiche, la cittadinanza diviene una soglia, che allo stesso tempo include ed esclude. Definisce i limiti della comunità.

La seconda componente della cittadinanza democratica fa riferimento ai diritti, e all'uguaglianza di tutti i cittadini nel goderne. L'appartenere a un certo Stato conferisce al cittadino la possibilità di godere di alcune prerogative individuali, cioè “legittime richieste che gli individui possono rivolgere ad altri, incluso lo Stato, circa standard di qualità nel modo di essere trattati” (*ibidem*). Come si è già accennato, all'interno di un regime democratico questi diritti devono essere garantiti su base eguale, affinché possano mettere i cittadini nella condizione di vivere la propria vita secondo le proprie scelte. All'interno del paradigma della cittadinanza democratica, la componente dei diritti è profondamente legata a quella dell'appartenenza: lo Stato, infatti, con le sue strutture e

istituzioni garantisce quell'insieme di diritti ai propri cittadini, cioè ai soli membri della comunità politica.

Alla componente dei diritti e dell'appartenenza si unisce, infine, la componente della partecipazione, che in modo peculiare per la *cittadinanza democratica* riflette la possibilità-necessità che i cittadini diano forma alla vita collettiva, alle istituzioni dello Stato e alle regole che lo reggono. Questo avviene primariamente con il voto, atto con cui – attraverso il meccanismo della rappresentatività – la collettività dei cittadini si dota di regole e istituzioni. Ma il significato della partecipazione all'interno del paradigma della cittadinanza democratica non si ferma qui: in modo più articolato, gli atti partecipativi comprendono tutti quegli atti che fanno sì che i diritti di cittadinanza possano essere riconosciuti e garantiti dallo Stato. Questo comprende una costellazione di azioni, quali ad esempio la partecipazione alle campagne e alle proteste, la presa di contatti con istituzioni e funzionari, l'appartenenza a organizzazioni civiche o politiche, ecc... Semplificando, all'interno del paradigma della cittadinanza democratica la partecipazione è quell'atto-funzione che permette di comunicare, comporre, rivendicare gli interessi dei cittadini di fronte alle istituzioni dello Stato e costruire l'apparato istituzionale e giuridico attraverso i propri rappresentanti.

La tabella 1.1, ripresa dal lavoro di Moro, illustra quelli che l'autore chiama i *pilastri* del paradigma della cittadinanza democratica, cioè i meccanismi concreti che gli permettono di funzionare secondo le tre componenti appena illustrate. O, meglio, i meccanismi che *permettevano* al paradigma di funzionare, prima della sua messa in discussione.

Tab. 1.1. I pilastri del paradigma della cittadinanza democratica

Profili	Pilastri
Istituzionale	1. Stato
	2. Territorio e confini
Culturale	3. Identità nazionale
	4. Modello antropologico
Legale	5. Status giuridico
Politico	6. Rappresentanza

Fonte: Moro, 2013, p.55

Nel paragrafo 1.2. si entrerà maggiormente nel merito di questa crisi del paradigma della cittadinanza democratica. Prima di proseguire su questa linea, però, risulta utile soffermarsi su alcuni significati che il paradigma della cittadinanza democratica assume sul piano educativo. Se è vero che la cittadinanza è un ruolo che può e deve essere appreso (Heater, 1990, 2002), cosa significa, in senso generale, apprendere a essere un cittadino di una democrazia? Prima ancora di vedere come le società contemporanee richiedano un aggiornamento di questo progetto educativo, è possibile isolare alcuni principi³ educativi validi *in e per* la democrazia? Un nocciolo duro di significati che nemmeno la crisi del paradigma della cittadinanza⁴ può mettere in discussione, se si vuole continuare a sostenere un'educazione di tipo *democratico*?

Si tratteggeranno di seguito questi principi per come vengono presentati da due autori del panorama internazionale. Due premesse sono, tuttavia, dovute. In primo luogo, l'ovvia considerazione che sui principi di un'educazione democratica si siano espressi centinaia di autori, e la conseguente necessità di scegliere quali voci riportare. Tale scelta è stata dettata, oltre che dalla parsimonia dovuta a un capitolo introduttivo, dalla volontà di tenere insieme le *origini* del pensiero in merito all'educazione democratica con l'*attualità* dello stesso, attraverso la voce di due autori del panorama internazionale di riconosciuta autorevolezza. In secondo luogo, si è scelto di limitare il campo di analisi alla sola educazione scolastica, in quanto è alla Scuola e ai suoi protagonisti che vuole rivolgersi questo lavoro.

1.1.3. Le origini dell'educazione democratica nel pensiero di John Dewey

Avendo come proposito la ricostruzione di alcuni significati che assume sul piano educativo la costruzione della cittadinanza democratica, non si può fare a meno di ritornare al pensiero di John Dewey. Lungo tutta la produzione del filosofo americano, l'indagine dei rapporti tra società, politica, democrazia, educazione, scuola è stata talmente profonda e articolata da non rendere possibile una sua trattazione completa in questa sede. Per questo, si seguirà in larga parte un lavoro di Maurizio Lichtner apparso su Scuola Democratica

³ Si utilizza qui il termine "principio" allo stesso modo in cui lo utilizza Philippe Meirieu, nell'opera "Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia", a cui si farà riferimento di seguito.

⁴ Si sarebbe potuto dire la *globalizzazione*, la *post-modernità*, la *seconda modernità*, il *XXI secolo*...

(2010) nel quale l'autore riparte dai testi di Dewey nel desiderio di comprendere meglio cosa significhi educare alla democrazia.

Il punto di partenza di questa ricostruzione è la già citata idea di Dewey secondo cui la democrazia non sia solo una forma di governo, ma un vero e proprio modo di vivere. Dell'individuo all'interno della società democratica, e della società stessa in tutte le sue forme organizzative e istituzionali. Secondo Dewey, in una democrazia la Scuola deve contribuire a formare un individuo sociale, sviluppando e valorizzando le capacità individuali e al contempo permettendo che esse vengano messe a frutto dal singolo per la società stessa. Ma non per una società statica. Come scrive in *Democrazia e Educazione*, una società democratica è una società “che non solo cambia, ma che ha come ideale un cambiamento che la migliori” (Dewey, 1916, p.89). E questo ha come conseguenza l'intendere l'idea di cittadinanza non in senso ristretto, cioè come capacità di votare, di obbedire alle leggi, di conoscere le istituzioni e, in sintesi, di essere parte di quella data società così per come essa si è strutturata (fosse anche secondo una struttura democratica). Nell'idea di Dewey è chiaro che ogni democrazia è sempre imperfetta e migliorabile, e dunque il cittadino democratico è colui che sa assumersi le responsabilità di comprenderne, orientarne e dirigerne i cambiamenti.

Il legame intrinseco tra democrazia e istruzione punta, dunque, a formare questo cittadino. Un cittadino non solo preparato al voto ma consapevole del suo potenziale trasformativo. Un cittadino informato, dotato di una profonda abilità comunicativa – in quanto una società democratica, basata su condivisione e consenso, non può che essere una società che vive nella comunicazione – e di quella capacità critica e di proposta che gli permette di comprendere i propri/altrui interessi e arrivare a comporli in vista del miglioramento sociale.

Pur mettendo in guardia il lettore dalla definizione di rigidi scopi esterni, Dewey intravede tre “scopi generali” o “comprensivi” per l'educazione⁵, profondamente

⁵ Alla “natura degli scopi” e agli scopi in educazione Dewey dedica un intero capitolo di *Democrazia e educazione*. Ai fini della presente trattazione è importante sottolineare come gli scopi che qui si riprendono non siano ritenuti dal filosofo come fini previsti a priori e verso cui far tendere l'azione educativa. L'educazione, infatti, è “letteralmente e sempre fine a sé stessa” (p. 119). È vano il tentativo di determinare lo scopo dell'educazione, per Dewey. Gli “scopi generali” di cui parla non sono che “punti di vista per esaminare i problemi specifici dell'educazione” (p. 121). Ne possono esistere una pluralità simultaneamente, perché non sono che enunciati proclamati perché se ne sente il bisogno. Nel caso di questa trattazione, dunque, gli scopi sottolineati sono quei modi di vedere le possibilità che l'educazione ha nel contribuire ai bisogni della democrazia, e dei suoi continui cambiamenti.

intrecciati l'uno con l'altro. Il primo di questi è lo “sviluppo naturale” dell'allievo, cioè una sua crescita a partire dai suoi istinti, interessi, e capacità naturali. Con una fondamentale precisazione: che queste facoltà naturali non costituiscano *i fini* dell'educazione, bensì un punto di partenza iniziale da sviluppare e far crescere, da organizzare. “Non vi può essere dubbio che il trascurare, sopprimere o forzare prematuramente qualche istinto a scapito di altri provoca molti mali che si potrebbero evitare. Ma la morale non consiste nel non lasciarli a se stessi perché seguano il loro ‘spontaneo sviluppo’, bensì nel provvedere un ambiente che li organizzi” (*ivi*, p. 125). Lo sviluppo naturale come scopo ricorda all'insegnante che ogni ragazzo ha delle attitudini, delle preferenze e delle facoltà che vanno rispettate, ma non secondo l'idea che un soggetto posseda un certo patrimonio di capacità o possibilità *date dalla Natura* oltre al quale egli non potrà mai andare. Al contrario, gli “istinti” del soggetto devono essere canalizzati e organizzati affinché egli possa svilupparsi in modo organico. Significa non forzare il soggetto affinché assuma subito una forma voluta, ma modellarlo verso tale forma rispettandone quella di partenza (secondo quella che, con un linguaggio moderno, si definisce la prospettiva dell'*individualizzazione*; se ne parlerà nel capitolo 4). Lo sviluppo naturale come scopo, aggiunge poi Dewey, spinge a ricordarsi delle necessità del corpo e della salute degli alunni, e a definire anche secondo esse delle pratiche che favoriscano lo sviluppo educativo. Tenere in considerazione queste necessità comporta anche il rispetto per il movimento fisico. Sostiene, infatti, l'autore che “prefiggersi di seguire la natura significa, concretamente, prendere in considerazione il ruolo effettivo degli organi del corpo nell'attività di scoperta, nella manipolazione dei materiali, nei giochi e negli sport.” (*ivi*, p.125). Da questo scopo generale, infine, Dewey fa discendere la necessità di rispettare le differenze individuali tra i bambini, osservando l'origine e l'evoluzione delle loro preferenze e interessi, e “guidandoli” abilmente.

L'efficienza sociale è il secondo degli scopi “generalizzati” dell'educazione individuati da Dewey. L'idea di partenza per comprendere questo concetto sembra essere opposta a quella dello sviluppo naturale, cioè il fatto che l'educazione debba garantire l'adattamento dell'individuo alla società e alle sue regole. Ma Dewey chiarisce subito che questo adattamento non debba avvenire come una subordinazione, bensì come un “uso positivo delle capacità individuali in occupazioni che hanno un significato sociale” (*ivi*, p. 129). L'autore si inserisce qui nel dibattito tra coloro che ritenevano che lo scopo dell'educazione

dovesse essere semplicemente quello di fornire all'individuo i mezzi per inserirsi proficuamente nella società industriale e guadagnarsi di che vivere, e chi invece rispondeva che la scuola dovesse avere ideali ben più elevati. Egli propone una posizione di sintesi, secondo cui un "risultato valido dell'educazione debba essere considerata la capacità di farsi economicamente strada nel mondo e di amministrare utilmente le risorse economiche" (*ivi*, p. 129), ma non come sottomissione dell'individuo alle condizioni impostegli dalla società. L'educazione non deve ignorare la questione dei mezzi di sussistenza, ma deve permettere sempre all'individuo di liberarsi da condizioni e norme economiche definitive. "È criterio democratico quello di svilupparsi fino a essere in grado di scegliere e farsi la propria carriera. Si viola questo criterio quando si assegnano in anticipo gli individui a definite professioni industriali, scelte non sulla base delle capacità originarie addestrate, ma sulla base della ricchezza o della condizione sociale dei genitori" (*ivi*, p. 130). Questa idea di "competenza industriale" è una compartecipazione necessaria, consapevole e libera al sistema economico-produttivo, e non può che essere legata allo stesso tempo alla capacità di essere un buon cittadino.

È naturalmente arbitrario separare la competenza industriale dalla capacità di essere buoni cittadini. Ma quest'ultimo termine può essere usato per indicare un gran numero di qualifiche più vaghe che non le capacità professionali, qualifiche che vanno da tutto ciò che fa dell'individuo un piacevole compagno fino al civismo in senso politico e alla capacità di giudicare saggiamente gli uomini e le misure e di prendere una parte determinante nel fare le leggi e nell'obbedire a esse.

*Col proporci l'efficienza civica otteniamo per lo meno lo scopo di guardarci dall'idea di un allenamento delle facoltà mentali in astratto e di concentrarci sul fatto che le facoltà devono essere relative al fare qualcosa, e che le cose che hanno maggior bisogno di esser fatte sono quelle che implicano le nostre relazioni con altri. (*ibidem*).*

Dunque, l'efficienza sociale come scopo dell'educazione non significa semplicemente educare un soggetto che renda passivamente un servizio alla società, che faccia ciò che da lui ci si aspetta. Al contrario, dovrebbe significare sviluppare la facoltà di partecipare liberamente e pienamente alla vita comune della società, alla comunicazione e scambio degli interessi che avviene al suo interno, all'abbattimento delle barriere che limitano le relazioni tra gli individui.

Questo diventa impossibile se con l'educazione non si persegue, infine, un terzo scopo: la cultura. La democrazia, dice Dewey, esige una collaborazione sociale e che tutti siano posti nelle condizioni di sviluppare, in modo differenziato, le proprie capacità.

Anche capacità concrete, fisiche, che debbano essere messe a frutto per perseguire risultati positivi e tangibili per la società stessa, e per coloro che ne fanno parte. Ma qualsiasi prodotto esterno tangibile, nel processo educativo, non deve mai essere fine a sé stesso. Ogni risultato concreto è un corollario di un processo di esperienza *intrinsecamente* valido, che permette al soggetto di imparare, di raggiungere un punto di vista più largo e di comprendere cose che non avrebbe compreso senza mettersi in gioco. La visione della “cultura” di Dewey non è dunque staccata dallo scopo dell’efficienza sociale, anzi nessuna delle due si può comprendere pienamente nel suo senso democratico senza l’altra. La cultura senza efficienza sociale diviene qualcosa di puramente “interno”, vano, anzi fattore che accresce la stratificazione sociale. L’efficienza sociale, senza cultura, è solo una misura del prodotto e della resa. Invece i due concetti dovrebbero essere sinonimi, e la scuola dovrebbe porsi a difesa del loro dualismo. La cultura dovrebbe essere quell’arricchimento mentale della persona che, a partire dalla riflessione sull’esperienza, permetta di “estendere l’ambito e l’accuratezza della nostra percezione dei significati” (*ivi*, p. 134) e di entrare meglio in relazione, per *partecipare meglio* agli scambi con gli altri.

Da questa introduzione del pensiero di Dewey rispetto al rapporto tra Democrazia e Educazione emerge chiaramente come la funzione della scuola non possa essere riprodurre la società, bensì migliorarla. Il cambiamento, si è già detto, è caratteristica intrinseca e ricercata delle democrazie e dunque la scuola ha il compito di mettere in grado gli individui di vedere i difetti dell’ordinamento sociale esistente e di impegnarsi per un suo miglioramento. E questo è possibile solo se la scuola assume i principi descritti anche come indicazioni *di metodo*. Come riassume Ciani (2019)⁶ i tratti distintivi di una scuola democratica secondo Dewey dovrebbero essere: “un atteggiamento di negoziazione o persuasione al posto della coercizione o del ‘lasciar fare’; inclusione invece di esclusione o selezione; un curriculum scolastico basato sul *problem solving* capace di intercettare la motivazione e l’apprendimento degli studenti, la partecipazione di tutti nelle decisioni della vita scolastica e, infine, ma non meno importante, pari sostegno all’apprendimento per tutti” (Ciani, 2019, p. 24).

⁶ Riprendendo a sua volta il lavoro di Arthur Pearl e Tony Knight “The Democratic Classroom: Theory to Inform Practice”, Hampton Press, Cresswell, 1999.

1.1.4. Principi dell'educazione democratica per Philippe Meirieu

Tra le voci che, nel panorama contemporaneo, si sono occupate maggiormente di definire i principi di un progetto educativo democratico si può certamente citare quella di Philippe Meirieu. In molti testi – e in generale in quello che lui stesso definisce un impegno militante e professionale – l'autore francese insiste sulla definizione dei caratteri costitutivi dell'educazione democratica, di cui traccia una sintesi “operativa” nel suo *Faire l'Ecole, faire la classe* (2011, II ed.). Un testo operativo in quanto è rivolto primariamente ai professionisti della scuola, con l'intento di proporre loro alcuni principi, tensioni e coordinate da tenere in considerazione per costituire una Scuola che possa “formare cittadini capaci di costruire il bene comune” e “lavorare instancabilmente per far emergere il pensiero” (*ivi*, p. 28). Dando al suo testo una rigida struttura analitica, Meirieu introduce quelli che per lui sono i quattordici principi di una Scuola democratica, che può esistere in quanto servizio pubblico e istituzione (n. 1) solo se i suoi protagonisti ne sono consapevoli, e li incarnano tutti i giorni con il loro operato (n. 3). Tra questi, il secondo principio è quello che identifica più esplicitamente le fondamenta su cui, secondo l'autore, deve essere costruita la Scuola democratica.

*Per quanto ciò possa apparire paradossale, in una democrazia i principi fondatori della Scuola non dipendono dalla scelta dei cittadini ma dalle condizioni a priori che rendono possibile la democrazia stessa. Scegliere la democrazia non significa attribuirsi il diritto di scegliere qualunque scuola, è scegliere la Scuola i cui principi permettono la crescita e lo sviluppo della democrazia stessa. Utilizzando le parole di Kant, si può dire che esiste un imperativo categorico della Scuola in democrazia “Educare e insegnare ai giovani perché possano prendere parte alla vita democratica”. (*ivi*, p. 41)*

Questi principi fondatori vengono declinati da Meirieu secondo un registro antropologico, uno politico, uno didattico e uno pedagogico (*ivi*, p. 41-43).

Secondo un *piano antropologico*, la Scuola democratica deve avviare l'alunno alla scoperta e interiorizzazione di tre divieti: il “divieto dell'incesto”, che si riferisce al ripiegamento dell'individuo su sé stesso e sulla propria famiglia, un divieto dunque a chiudersi nell'individuale, nel personale, e che sul piano educativo diventa divieto ad appropriarsi dell'insegnante (per l'alunno) o a rivolgersi solo ai propri pupilli (per l'insegnante). L'invito è quello verso una scuola aperta, fatta di relazioni e gruppi che sono liberi di riorganizzarsi. Il secondo è il “divieto della violenza”, che traduce la sfida democratica

della composizione pacifica degli interessi e invita all'uso della parola come mezzo per gestire il conflitto. Questo divieto porta a costruire quella che Meirieu chiama una “Scuola della sospensione”, in cui si possa gestire il disaccordo senza gettarsi sull'altro e in cui vi siano rituali necessari affinché ciascuno possa avere un suo spazio, entrando al contempo in relazione con gli altri. Infine, il terzo è il “divieto di nuocere”, ossia di mettere in pericolo il gruppo stesso, ciò che la collettività ha costruito e senza cui non potrebbe esistere. Si definisce così una “Scuola del rispetto”, rispetto delle persone e delle cose, rispetto dei locali e del materiale, rispetto dei beni personali e collettivi senza i quali non è possibile alcun lavoro comune” (*ivi*, p. 42).

Il secondo piano su cui si traducono i principi fondatori di una Scuola democratica secondo Meirieu è il *piano politico*. Qui l'autore utilizza ovviamente un'accezione ampia del termine politica, cioè quella che richiama la responsabilità dei cittadini nel costruire lo spazio comune, la *polis*. Uno spazio – che è progetto – senza cui non c'è società, non c'è collettività o istituzione. “Per questa ragione la Scuola, in una democrazia, deve essere una scuola che unisce, una Scuola che fonda un collettivo in cui le differenze possano esprimersi senza farlo esplodere” (*ibidem*).

Il *piano didattico* chiarifica ciò che, in una democrazia, ogni studente-cittadino deve acquisire e comprendere grazie all'operato della Scuola. Secondo l'autore, questo progetto didattico deve accompagnare il soggetto verso la comprensione del mondo che lo circonda e verso la partecipazione ai dibattiti che decideranno il suo futuro. Ciò significa padroneggiare i “linguaggi fondamentali”, presupposto di qualsiasi tipo di comunicazione, e acquisire le conoscenze necessarie a capire le sfide individuali e collettive che si è chiamati ad affrontare nella realtà. Già precedentemente nel testo l'autore aveva usato il termine “pensiero critico” per definire il portato ultimo della formazione scolastica democratica, ovvero un pensiero che consente di distinguere i fatti dalle opinioni, il sapere dal credere, e di comprendere a pieno i problemi esistenti nonché le soluzioni proposte per risolverli. Leggendo la realtà della post-modernità, Meirieu riprende un tema comune della sua produzione (v. Meirieu, 1995, 2007) e parla di una “Scuola che resiste” [...] all'onnipotenza delle opinioni, una Scuola che stabilizza quegli oggetti di conoscenza su cui le opinioni potranno poi legittimamente esprimersi” (Meirieu, 2011, p. 42).

Infine, sul *piano pedagogico*, Meirieu ritiene che la Scuola della democrazia debba al contempo “addomesticare” ed “emancipare”. Con questi due termini chiarisce una

tensione intima dell'educazione democratica, cioè quella tra la necessità di introdurre il bambino all'insieme di norme, codici, abitudini attorno a cui si è costruito lo spazio comune, e la necessità di portarlo al contempo all'emancipazione, cioè alla libertà anche da coloro che lo hanno educato, che è condizione necessaria all'esistenza stessa della democrazia.

A partire da questi principi fondanti della Scuola democratica, “imperativi categorici” alla Kant, si possono comprendere gli altri principi citati da Meirieu nella parte I del suo libro. L'autore ritiene che la missione istituzionale della Scuola sia quella di trasmettere ai “figli” i mezzi per garantirsi il loro futuro, e per garantire quello del mondo (principio n. 4), inteso come un mondo *comune*, in cui ciascuno potrà costruire la sua storia individuale solo in relazione con le storie degli altri. La trasmissione di questi mezzi deve avvenire in modo obbligatorio, ne va infatti della sopravvivenza stessa della società lungo le diverse generazioni, e progressivo, nel senso che gli apprendimenti degli studenti devono essere programmati in modo che ciascun soggetto possa essere messo nelle condizioni di imparare (n. 5). Se la società che istituisce la Scuola si propone il progetto di trasmettere alle generazioni successive quei saperi che ritiene fondanti della cittadinanza, una società democratica accetta una scommessa di fondo: che “ogni ragazzo, ogni uomo è educabile”. A tal punto che, sostiene l'autore, la storia della pedagogia e delle scuole non sarebbe altro che la progressiva realizzazione della scommessa dell'educabilità; dell'idea che non si possa affermare mai che un ragazzo “non può farcela” (n. 6). Dunque, la Scuola democratica si fonda su un principio di universalità che la rende uno Spazio Pubblico (n. 7), in cui nessuno può sentirsi escluso o disprezzato nella sua identità, e in cui non può succedere che una parte della collettività detti legge sulle altre. E così deve essere, faticosamente, costruita in quanto nessuno spazio pubblico nasce mai tale. Siccome deve essere uno spazio pubblico, poi, la Scuola democratica deve accettare il principio dell'eterogeneità (n. 8): nel desiderio di creare una comunità, sostiene l'autore, spesso si cela il rischio dell'omogeneità, dell'appiattimento. Secondo Meirieu, una scuola pubblica non è di per sé una comunità, anzi deve restare un luogo in cui non è necessario essere simili e amarsi per poter lavorare e vivere insieme. Questo vale certamente per gli studenti, che possono (e devono) trovarsi a condividere uno spazio pubblico pur mantenendo le proprie differenze, ma vale anche per gli insegnanti, che possono (e devono) compartecipare a un progetto comune pur mantenendo e valorizzando idee, visioni,

metodi e didattiche differenti. A questo punto viene però da domandarsi come sia possibile tenere insieme, in una stessa istituzione, soggetti che di per sé non hanno affinità e che, almeno all'inizio, non si sentono uniti. Contro le tentazioni di rispondere a questa sfida attraverso la violenza da una parte, o la seduzione dall'altra, Meirieu propone una Scuola che ponga al centro le esigenze di esattezza, precisione e, in una parola, verità (questo è il termine scelto dall'autore). Se, infatti, non sono le relazioni affettive a tenere unita la classe e gli alunni – almeno inizialmente – rimane comunque un oggetto comune su cui essi possono e devono poter entrare in relazione gli uni con gli altri: le conoscenze che a Scuola vengono apprese (n. 9). La scuola non può costringere o sedurre gli studenti affinché abbandonino le proprie convinzioni, o provino affetto verso coloro che li circondano. Tuttavia, deve mettere tutti in condizione di lavorare *con tutti* su quegli oggetti culturali. E questo può avvenire solo se la Scuola resta un'istituzione la cui prima legge è la verità, una verità costruita criticamente, davanti a cui gli insegnanti si pongono come guide e mediatori: “la trasmissione delle conoscenze è in modo specifico trasmissione di esigenza di esattezza, precisione e verità. [...] È questa esigenza a sostenere e legittimare la parola dell'insegnante e quella dell'allievo quando sia l'uno che l'altro intervengono nel gruppo. È grazie a essa se la classe viene tenuta insieme” (*ivi*, p.70). Quanto appena detto chiarifica l'importanza che assumono le conoscenze – e successivamente Meirieu dirà le competenze (*ivi*, p. 73) – come unico obiettivo della scuola. E questo è in linea con quanto già chiarito dai precedenti principi: lo scopo della scuola è fornire i mezzi con cui poter comunicare e co-esistere in una società democratica, e non invece garantire performance. Dunque, la Scuola democratica deve per principio resistere all'idea produttivistica che pone al centro la *riuscita* (n. 10): il compito diviene un pretesto, le performance indicatori approssimativi delle capacità degli alunni⁷. E l'assimilazione duratura delle conoscenze, competenze, capacità, del gusto di sapere e dello spirito critico avrà sempre il primato sulla riuscita nei compiti assegnati. Accettare questo principio significa anche costruire un luogo in cui poter sbagliare senza essere esclusi dal processo, poter fare errori senza temere di comprometersi (n. 11). Naturalmente, chiarisce Meirieu, accettare

⁷ Nei capitoli 3 e 4 si parlerà di competenze, e dell'importanza del *compito-situazione* per il loro sviluppo e valutazione. Molte delle voci critiche verso l'applicazione del concetto di competenza in ambito educativo muovono proprio da questo punto: l'alone produttivistico che esso porta con sé. Si discuterà di una sintesi possibile, di un compito che viene proposto allo studente non come addestramento produttivo, bensì come mezzo per lo sviluppo di competenze ancorate al reale e pretesto per una loro osservazione.

l'errore "non significa affatto approvare sistematicamente la mancanza di attenzione, di volontà o di lavoro". Le esigenze di esattezza, precisione e ricerca della verità permangono. Accettare l'errore significa *correggerlo* senza escludere l'allievo, anzi raddoppiando gli sforzi perché comprenda; riflettere su ciò che ha condotto a quell'errore affinché esso diventi occasione di crescita personale e collettiva. In questo progetto di crescita, riflessione e apprendimento, è la Scuola tutta, come istituzione, che si deve occupare degli errori degli allievi (n. 12). Chiarisce infatti l'autore che, sebbene l'insegnante abbia un ruolo fondamentale, in questo non sarà lui il *solo* rimedio. Il percorso che porta gli allievi a individuare gli errori, analizzarli, trovare i mezzi per risolverli e riflettere sui risultati per non commetterne più è un percorso che avviene anche con l'ausilio dei pari, dei manuali e dei diversi materiali, con l'indagine, la consultazione di internet. È inoltre necessario che questo approccio all'errore sia applicato non solo allo studente, ma allo spazio classe, al livello dell'istituzione scolastica, e al livello del sistema scolastico in genere. A questo devono servire, secondo Meirieu, le più diverse valutazioni istituzionali, che consentono alla Scuola di "essere il rimedio ai suoi stessi problemi". Con gli ultimi due principi, infine, l'autore utilizza due parole che sembrano tirare le fila di quanto da lui delineato in precedenza (e qui brevemente riassunto). La prima di queste parole è *laicità* (n. 13), un termine certamente ancorato allo spirito storico francese, ma che Meirieu intende in senso ampio: una scuola laica è quella Scuola che lotta contro tutti i tipi di dogmatismi, che insegna a "resistere a ogni forma di imposizione, compresa quella di coloro che vi liberano dall'imposizione degli altri". È quell'idea di libertà che già l'autore aveva introdotto nel binomio addomesticare-emancipare e che nella Scuola democratica si unisce profondamente all'esigenza di verità, antidoto all'imposizione dogmatica. Una libertà da acquisire, da imparare, ma che consentirà al figlio di "contraddire senza tradire, opporsi senza sospendere il tuo affetto, avere un dissidio senza rinnegare il tuo passato, rifiutarlo senza rigettarlo" (*ivi*, p. 85). È in questa idea di laicità come di un'autonomia dall'autorità che si intravede anche la dialettica tra esigenza di universalità e principio di eterogeneità. Se all'interno del gruppo, della tribù, della banda – ma anche sotto i forti condizionamenti dei media (scrive Meirieu) o dei social network (si potrebbe aggiungere) – il ragazzo è spinto ad abbandonare desideri e aspirazioni "non conformi", la Scuola deve resistere a questa manipolazione e riportarlo continuamente alla costruzione di un pensiero proprio, al diritto a un'opinione personale, alla possibilità di far scelte diverse

da quelle degli altri. La seconda parola, quella con cui Meirieu sembra chiudere i suoi principi per una Scuola democratica, è *integrazione*. Una parola che porta con sé il paradosso già osservato insito nella necessità di socializzare gli alunni a un insieme condiviso di valori, saperi, norme, allo stesso tempo rispettandone le profonde differenze.

La questione è sapere se la Scuola deve essere lo strumento di un'integrazione di tipo comunitario o di tipo societario, se essa deve organizzare l'integrazione promuovendo l'adesione a comportamenti e valori ritenuti trascendenti o, al contrario, formare alla partecipazione a una società democratica che si darà nuovi valori e deciderà sui comportamenti ritenuti accettabili (ivi, p.88).

Così pone il problema Meirieu, mentre sembra invitare a percorrere la seconda delle due vie. La Scuola democratica può istruire solo attraverso la libertà di pensiero, non può pensare di inculcare saperi negli alunni in modo più o meno autoritario per poi spingerli, solo al termine del processo, a emanciparsi. È una questione di modalità e metodi: non basta equipaggiare gli studenti con conoscenze o competenze, ma occorre che siano loro stessi a partecipare alla loro costruzione. Gli studenti devono dunque essere coinvolti in esperienze che li portino a costruire la “verità”, perché in questo modo potranno non solo sviluppare un pensiero critico verso la realtà ma anche imparare che essa può essere continuamente messa in discussione e co-costruita. Sempre nel rispetto dell'esigenza comune, e aggregatrice, di “verità”. Tuttavia, Meirieu invita il lettore a fare un ulteriore passo in questa direzione, suggerendo che non sia sufficiente per l'insegnante aiutare l'allievo ad appropriarsi autonomamente di ciò che apprende e a trasferire tali apprendimenti in altri contesti e situazioni. Sarebbe come “abbandonare i suoi allievi sulla soglia del mondo in una sorta di libertà del vuoto” (ivi, p. 91). Mentre scopre gradualmente la propria voce, la propria autonoma capacità di co-costruire la conoscenza e la realtà, il soggetto deve anche utilizzare la sua libertà per confrontarsi con la voce degli altri. Come lui lungo la storia del pensiero, delle scienze, delle arti ci sono state decine di Altri ad occuparsi delle stesse domande. L'invito che fa Meirieu è dunque quello a portare gli allievi verso la scoperta e l'utilizzo della propria autonomia all'interno di un discorso universale: “esplorare l'umano senza escludere per partito preso, ricercare ovunque, al di là di ciò che divide, ciò che può unire gli uomini” (ivi, p. 91). Concludendo l'ultimo dei quattordici principi, l'autore riassume questo compito in tre movimenti che permettono all'umanità di costruirsi: unire, separare, riunire. Il viaggio in cui la Scuola democratica dovrebbe accompagnare i suoi allievi.

1.2. Educare alla cittadinanza democratica oggi

1.2.1. Una nuova modernità

Nel 1950, Thomas H. Marshall definiva la cittadinanza come “uno status che viene conferito a coloro che sono membri a pieno diritto di una determinata comunità”. Proprio come si è osservato nel paragrafo precedente, la categoria dell'appartenenza a una comunità, a uno Stato, riempiva di significato questo concetto. Tuttavia, appare chiaro quanto questa definizione sia diventata stretta, quando si tenta di farla combaciare con le esperienze di cittadinanza che oggi si vivono.

Negli ultimi decenni il mondo è cambiato, più velocemente di quanto non fosse mai successo prima nella storia dell'umanità. I mercati sono diventati globali, merci e denaro circolano quotidianamente attraverso le frontiere, incontrando ben pochi ostacoli. La tecnologia ha avvicinato ogni angolo del globo, ha reso questa l'epoca della comunicazione e dell'informazione, ancora una volta senza frontiere. Il lavoro si è trasformato, oggi si può lavorare per una compagnia che ha la sede legale in Olanda, estrae materie prime dal bacino del Congo, assembla i suoi pezzi in India e Cina, utilizza il know-how italiano, i designer statunitensi, e vende in ogni parte del globo. L'avanzamento scientifico ha portato nuove sfide, ha “alzato l'asticella” della conoscenza, e richiede sempre nuove menti che, come i capitali e le merci, circolano in lungo e in largo. Sono nate istituzioni internazionali, controllate dai governi e non, che si occupano di problemi tanto di scala globale, quanto di scala locale, e spesso lo fanno in luoghi *altri* rispetto a quelli di provenienza dei loro membri. Con le istituzioni, si è consolidato sempre di più il diritto internazionale che ha portato con sé lo sviluppo dei “diritti umani” come categoria sempre più accettata dai governi di tutto il mondo. E il nuovo mondo ha anche portato alla luce sfide di carattere globale, come il cambiamento climatico, le migrazioni, il terrorismo. Problemi di tipo locale hanno assunto rilevanza mondiale mentre nuovi problemi e tematiche hanno unito persone da tutto il mondo a combattere le stesse battaglie.

Fin dagli anni Sessanta e Settanta, nella comunità scientifica decine di autori riflettono su questo sviluppo – precedentemente inatteso – della modernità. Il dibattito in tal senso è sempre stato caratterizzato da prospettive molto diverse, e di conseguenza da linguaggi diversi. Si è parlato ad esempio di postmodernità (v. Lyotard, 1979, Bauman,

1992), seconda modernità (v. Beck, 2000), modernità riflessiva (v. Giddens, 1990, Beck, Giddens, Lash, 1994) e più recentemente persino di neomodernità (v. Mordacci, 2017). Ciò che accomuna queste prospettive è la presa di consapevolezza che alcuni fenomeni globali hanno messo in discussione categorie sociali e politiche fondanti della modernità, quali l'idea di "Stato", di "Sovranità" e, ovviamente, di "Cittadinanza". Kennedy (1997) definisce tali fenomeni come *Civic megatrends*, intendendo un insieme di fattori interagenti che investono le società contemporanee, richiedendo per lo meno un aggiornamento del paradigma della cittadinanza democratica. In un lavoro per l'UNESCO, Sobhi Tawil (2013) fornisce un elenco di quei *civic megatrends* maggiormente utili a comprendere la trasformazione del paradigma di cittadinanza democratica (e successivamente le sottese sfide educative): *a)* il rapido movimento di persone dentro e attraverso i confini nazionali; *b)* il crescente riconoscimento dei diritti delle popolazioni indigene e delle minoranze; *c)* il collasso delle strutture politiche e la nascita di nuove; *d)* Le trasformazioni nel ruolo delle donne nella società; *e)* L'impatto dell'economia globale e i mutamenti nelle caratteristiche del lavoro; *f)* l'effetto di una rivoluzione nelle tecnologie informatiche e comunicative; *g)* la crescita della popolazione a livello globale; *h)* la creazione di nuove forme di comunità.

Adottando uno sguardo più ampio, Moro (2013) riporta invece i processi e i fenomeni di cambiamento citati a tre macro-fattori, che ritiene necessario comprendere al fine di descrivere in che modo il paradigma della cittadinanza democratica sia messo in crisi. Il primo di questi processi è la globalizzazione, su cui sono state scritte centinaia di pagine da autori di tutto il mondo (cfr. Beck, 1997, Bauman, 1988, Reid, Gill, Sears, 2010). Le maggiori implicazioni che essa ha avuto sul paradigma della cittadinanza democratica hanno a che fare con la fine del monopolio sulla sovranità da parte degli Stati nazionali. Processi politici, sociali, economici e culturali globali hanno reso lo Stato un'istituzione che concorre con altre nel definire diritti e doveri dei cittadini, e nell'esercitare effetti significativi sulle loro vite. In questo senso non si parla solo di istituzioni internazionali, come potrebbero essere l'ONU o ancor più l'Unione Europea, ma anche di istituzioni *locali* che hanno guadagnato un maggiore spazio di manovra. In generale, aggiunge Moro, è la dimensione territoriale in sé che ha perso il primato nel definire la vita dei cittadini, e fenomeni quali le migrazioni, i flussi di capitale umano o anche lo sviluppo della società dell'informazione globale, hanno messo profondamente in crisi l'appartenenza come

carattere costituente della cittadinanza. Il secondo macro-fattore citato da Moro è l'emergere di nuove forme di identità individuali e collettive. Durante la "prima" modernità, l'idea di cittadinanza presupponeva un'identità forte e comune che univa la comunità. Il cittadino di quello Stato-Nazione era definito nella sua identità culturale e sociale in modo deciso – e dunque escludente verso l'esterno – portando anche a decisioni di policy costruite sul presupposto di questa identità univoca. Le società contemporanee, invece, vedono una "moltiplicazione delle identità collettive, che si configurano come network negli individui, componendo costellazioni di valori, norme, costumi e atteggiamenti in cui l'elemento comune è, piuttosto che l'identità, la differenza" (Moro, 2013, p. 61). Basti pensare alle decise rivendicazioni, che avvengono negli stati di tutto il mondo, portate avanti da un numero sempre maggiore di "minoranze" definite su basi etniche, culturali, sessuali. *La differenza* è stata posta al centro di richieste di riconoscimento connesse alla cittadinanza, e questo avviene anche nella ridefinizione di identità "nazionali" che però travalicano i confini degli Stati, o sono porzioni di essi. Infine, l'ultimo macro-fattore sottolineato da Moro è la ridefinizione delle sfere pubblica e privata, e del loro rapporto. Se nel paradigma della cittadinanza democratica la vita pubblica e la vita privata degli individui erano rigidamente separate, e solo la prima era rilevante rispetto all'idea di cittadinanza, nella società contemporanea il privato è divenuto pubblico. Questioni che sono sempre appartenute alla sfera privata sono state poste al centro di dibattiti politici, programmi di governo e progetti dei partiti. Vengono subito in mente temi di politica pubblica profondamente dibattuti quali le scelte familiari e matrimoniali, l'orientamento sessuale e l'identità di genere, le questioni che riguardano il fine vita, e tante altre. Dunque, assumono rilevanza collettiva stili di vita e scelte che prima appartenevano all'esclusiva dimensione familiare, o al più religiosa. Con questa sovrapposizione delle due sfere, inoltre, si assiste alla sempre più decisa rivendicazione di poteri e influenze politiche da parte di soggetti privati (imprese, organizzazioni di cittadini, esperti e voci influenti,...), e la conseguente messa in discussione del ruolo delle istituzioni formali.

1.2.2. "Aggiornamento" del paradigma della cittadinanza democratica

Altri fattori di carattere generale potrebbero essere citati per illustrare come il paradigma della cittadinanza democratica sia stato profondamente messo in crisi dalla seconda

modernità. Occorre tuttavia sottolineare che questa crisi non sta comportando una completa *sostituzione* del paradigma; l'esempio principale in questo senso è proprio quello che riguarda l'istituzione dello Stato-Nazione. Se è vero, come si è detto, che gli Stati stanno perdendo parti della loro sovranità a favore di altre istituzioni, non possiamo però dire che sia nato un mondo *senza* Stati. Essi continuano ad avere un'influenza decisiva sulla vita delle persone (Reid, Gill, Sears, 2010, Kennedy, 2010, 2012), e continuano a *contribuire* alla definizione dei caratteri concreti della cittadinanza. Considerazioni simili possono essere fatte rispetto a tutti i "pilastri" che, insieme a Moro, si sono introdotti con la tabella 1.1. Gli elementi caratterizzanti il paradigma della cittadinanza democratica più che scomparire stanno mutando, comportando un – lungo – periodo di ridefinizione e sovrapposizione di significati (cfr. Danuvola, 1999). La seconda modernità ha dunque messo in discussione tutti i caratteri della cittadinanza democratica, senza ripudiarne nessuno. Ecco perché si è scelto di parlare di un *aggiornamento* del paradigma.

Non è impresa banale semplificare le direzioni secondo cui questo aggiornamento si sta compiendo. Di nuovo, in letteratura si trovano prospettive e linguaggi profondamente diversi. La riflessione sui fenomeni a cui si è appena accennato ha portato decine di autori a considerare diverse "nuove" cittadinanze. È opportuno parlarne al plurale, riprendendo ancora una volta la trattazione di Moro, perché i fenomeni di cui qui si sta trattando si richiamano tutti alla cittadinanza ma, allo stesso tempo, portano con loro delle anomalie rispetto al paradigma da cui si è partiti. Le "cittadinanze" emergenti citate da Moro (2013, p. 64) sono le seguenti: cittadinanza europea, cittadinanza urbana, cittadinanza elettronica, cittadinanza cosmopolita, cittadinanza attiva, corporate citizenship, consumer citizenship, cittadinanza multiculturale, cittadinanza di genere. Per ciascuna di esse, l'autore riprende brevemente i significati o, ancor meglio, il tratto di "sfida" al paradigma classico della cittadinanza che ciascuna fa emergere. Non vuole essere un elenco esaustivo, come non possono essere esaurite tanto brevemente le prospettive secondo cui osservare il problema. Moro precisa, infatti, come nel parlare di diverse cittadinanze non faccia riferimento a diverse *teorie*. In altre parole, lungi dall'essere nuovi paradigmi che tentano di affiorare, le "cittadinanze" citate non sono altro che delle etichette attribuite a quei nuovi profili secondo cui emerge una necessità di aggiornamento del paradigma.

Le "cittadinanze" emergenti nelle società contemporanee hanno un indiscutibile grado di realtà perché mobilitano persone e gruppi, suscitano

l'attenzione dell'opinione pubblica e dei media, inducono a varare leggi, comportano l'investimento di risorse economiche e materiali pubbliche e private, in una parola producono sensibili alterazioni nella realtà, tali che considerarle solo idee significa non coglierne la portata e il significato. (ibidem)

Il ragionamento di Moro punta a sottolineare come questi fenomeni di cambiamento stiano avendo impatti significativi sulle vite dei cittadini, a prescindere dal modo in cui la teoria riesca a spiegarli, o ancora a prescindere da qualsiasi status giuridico che possa definire più o meno adeguatamente l'appartenenza dei singoli soggetti. Se si vuole dunque comprendere la vera portata di questo aggiornamento, non bisogna tanto evidenziare l'uno o l'altro aspetto secondo cui il vecchio modello non è più adeguato a spiegare la realtà (tendenza che si assume ogni volta che si cerca di definire tutte le nuove cittadinanze). Occorre, piuttosto, riconoscere che la cittadinanza è divenuta “una sorta di cantiere di lavoro o un campo di forze che tendono a riequilibrarsi” (Corradini, 1999, p. 169). Ci si vuole associare, qui, all'idea di “cittadinanza plurima” che introduceva Luciano Corradini (*ibidem*), per intendere come il nostro essere cittadini e cittadine oggi sia la conseguenza del nostro appartenere contemporaneamente a una pluralità di istituzioni multilivello, ciascuna delle quali conferisce uno suo proprio *status* di cittadinanza. Dalle grandi organizzazioni internazionali, passando per l'Unione Europea, gli Stati, le Regioni e i Comuni, fino anche l'università in cui studiamo, la scuola, il club sportivo a cui apparteniamo e la nostra famiglia, siamo contemporaneamente “cittadini” di realtà che si intersecano e si compenetrano, ciascuna delle quali riconosce ai suoi appartenenti diritti e doveri e richiede una con-partecipazione (spesso, tra l'altro, anche in direzioni diverse le une dalle altre). Finita l'epoca in cui il pubblico e il privato erano rigidamente separati, e finita l'epoca in cui l'esistenza pubblica era primariamente determinata dallo Stato di cui si faceva parte, la cittadinanza è diventata un campo aperto e sempre in divenire.

1.2.3. Direzioni per educare alla cittadinanza oggi secondo l'UNESCO

Dopo aver accennato al modo in cui il paradigma della cittadinanza democratica debba essere oggi aggiornato, viene spontaneo a questo punto domandarsi quali siano le sfide educative che questo aggiornamento richiede, nonché quali atteggiamenti, abilità,

conoscenze siano necessari al “nuovo” cittadino, rimanendo al contempo all’interno di quel progetto democratico di cui si è parlato nel primo paragrafo.

Si tratterà questo punto più specificamente nel capitolo 3, all’interno del quale si arriverà a una definizione di possibili esiti di apprendimento nel campo dell’educazione alla cittadinanza. Qui si vuole invece rendere conto di alcune delle “nuove” direzioni che essa sta prendendo nel panorama internazionale a seguito dei processi di trasformazione di cui sopra. Si può infatti certamente sostenere che tali fenomeni abbiano acceso i riflettori sull’educazione alla cittadinanza, e sul ruolo della scuola nel preparare i futuri cittadini (Keser, Akar, Yildirim, 2011, Losito, 2014). Nell’ultimo ventennio sono stati prodotti molti lavori di studio e riflessione sull’educazione civica e alla cittadinanza, sia da parte di ricercatori e ricercatrici di tutto il mondo, sia da parte di alcune importanti istituzioni internazionali. Per quanto riguarda questi ultimi attori, Forsberg (2019) fa notare come anche la governance educativa stia subendo un generale processo di denazionalizzazione. L’erosione della sovranità degli Stati avviene in parte anche in ambito educativo. Sono ancora poche le occasioni in cui vengano prese a livello sovranazionale decisioni educative vincolanti (l’Unione Europea si presenta in questo senso come un caso più unico che raro), nonostante ciò Zapp (2018, 2020) chiarisce come diverse azioni di *soft power* possano essere altrettanto influenti. Alcune organizzazioni internazionali stanno guadagnando autorevolezza in campo educativo, in primo luogo, perché producono materiali di alto valore scientifico, fornendo agli stakeholders evidenze solide su cui fondare i processi decisionali; in secondo luogo, perché possono indirizzare le agende in ambito educativo degli stati membri, portando l’attenzione dei decisori politici su alcuni temi piuttosto che altri, fissando significati e diffondendo norme o buone prassi.

Il campo dell’educazione alla cittadinanza è uno di quelli in cui le istituzioni internazionali si sono spese in modo sensibile, sia realizzando ricerche comparative dall’alto valore scientifico (come, ad esempio, lo studio ICCS promosso da IEA, i report della rete europea Eurydice, o la ricerca OCSE-PISA sulla global competence), sia promuovendo riflessioni, quadri concettuali, Dichiarazioni e Raccomandazioni. Questi lavori sono tutti preziosi spunti di riflessione, utili a comprendere in quali direzioni “nuove” debba dirigersi l’educazione alla cittadinanza.

Trattandosi di un campo aperto, caratterizzato da linguaggi anche molto diversi tra loro, si è ritenuto necessario scegliere una prospettiva secondo cui commentare alcune di queste direzioni. Si è quindi scelto di seguire principalmente alcuni lavori dell'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura), sia per l'importanza che tale istituzione ricopre in ambito internazionale – ne fanno parte i 193 paesi membri dell'ONU – sia per il valore delle sue proposte. L'UNESCO, visti anche gli scopi e la stessa ragion d'essere dell'ONU, è particolarmente attiva nel campo della riflessione sulle nuove forme di cittadinanza, nonché nella promozione di forme di educazione a esse coerenti.

L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

Il 10 dicembre 1948 veniva approvata dall'ONU la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, come il principale atto di indirizzo dell'azione delle Nazioni Unite. Quello appena riportato, è un estratto dell'articolo 26, comma 2, che già permette di notare alcune importanti direzioni verso cui si ritiene che l'istruzione debba incamminarsi: la promozione e il rafforzamento dei “diritti umani e delle libertà fondamentali”; la promozione di un'apertura verso le diversità di etnia, religione e provenienza nazionale, attraverso lo sviluppo di comprensione, tolleranza e amicizia; l'educazione alla pace. Sono questi i cardini della “nuova” educazione alla cittadinanza. Nel tentativo di chiarire meglio come poter mettere in atto tali principi, nel 1974 la Conferenza Generale dell'Unesco approverà una delle prime raccomandazioni riguardanti questi temi; la *Raccomandazione sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali*. Il titolo stesso rimanda a quel progetto iniziato con la Dichiarazione Universale. Nell'articolo 4, la Raccomandazione elenca sette obiettivi che dovrebbero essere considerati come principi direttivi della politica dell'educazione degli stati membri:

- a) una dimensione internazionale e una prospettiva mondiale dell'educazione a tutti i livelli e in ogni sua forma;
- b) la comprensione e il rispetto di tutti i popoli, delle loro civiltà, dei loro valori e dei loro modelli di vita, comprese le culture delle etnie nazionali e quelle delle altre nazioni;

- c) la consapevolezza della crescente interdipendenza mondiale dei popoli e delle nazioni;
- d) la capacità di comunicare con gli altri;
- e) la consapevolezza non solo dei diritti, ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri;
- f) la comprensione della necessità della solidarietà e della cooperazione internazionali;
- g) la volontà degli individui di contribuire a risolvere i problemi delle loro comunità, dei loro paesi e del mondo.

Nonostante questo testo risalga ormai a cinquant'anni fa, gli obiettivi riportati presentano ancora un alto grado di attualità, e permettono di comprendere meglio che cosa significhi educare alla cittadinanza in un mondo globalizzato. Negli articoli successivi si sottolineano temi educativi fondamentali, come ad esempio: la pace e l'inammissibilità della guerra (art. 6), l'eliminazione delle discriminazioni e la lotta al razzismo (art. 11), la conoscenza delle istituzioni locali, nazionali e internazionali e delle loro procedure decisionali (art. 13), la cooperazione, l'eguaglianza, l'autodeterminazione dei popoli, il rispetto e la promozione dei diritti umani, la salvaguardia dei patrimoni ambientali e culturali mondiali (art. 18). Tramite tale Raccomandazione, la Conferenza Generale dell'UNESCO puntava a indirizzare le politiche educative degli stati membri anche rispetto all'organizzazione della didattica, agli esiti di apprendimento e ad alcune metodologie. Ad esempio, si cita in diversi punti una necessaria prospettiva interdisciplinare, l'attenzione a portare questi temi in tutti gli ordini scolastici, e a intendere gli esiti di apprendimento non solo nei termini di conoscenza, ma soprattutto di assimilazione di atteggiamenti e valori, nonché possibilità di esercizio di competenze⁸. Aspetti, questi, particolarmente rilevanti ai fini del presente lavoro, e su cui si tornerà nel capitolo 3.

L'azione dell'UNESCO nella riflessione su temi e programmi dell'educazione alla cittadinanza è proseguita negli anni. Contenuti e approcci diversi sono stati via via

⁸ Esempio in questo senso l'articolo 5: "Coniugando insieme l'apprendimento, la formazione, l'informazione e l'azione, l'educazione a vocazione internazionale dovrebbe favorire l'appropriato sviluppo cognitivo e affettivo dell'individuo. Essa deve sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti e stimolare al rispetto del principio di eguaglianza nel comportamento quotidiano. Essa dovrebbe anche contribuire a sviluppare qualità, attitudini e competenze che permettano all'individuo di pervenire a una conoscenza critica dei problemi nazionali e internazionali, di comprendere ed esprimere fatti, opinioni e idee di lavorare in gruppo; di accettare la libera discussione e di parteciparvi, di osservare le regole elementari di procedura applicabili ad ogni dibattito e di fondare i propri giudizi di valore e le proprie decisioni sull'analisi razionale del fatto e dei fattori pertinenti."

discussi, all'interno di un ambito educativo che è stato definito come *Global Citizenship Education* (GCED o GCE). Non è solo l'UNESCO ad aver parlato di Global Education come nuova prospettiva secondo cui intendere l'educazione alla cittadinanza (cfr. Dower, 2003, Oxfam, 2006, Print, Tan, 2015, Davies, et al., 2018). La Cittadinanza Globale è spesso citata in letteratura come uno dei nuovi modi di intendere la cittadinanza democratica in prospettiva (anche) internazionale. Anch'esso, tuttavia, rischia di restare un "concetto ombrello" di scarso valore semantico, se rimane un generico riferimento all'includere la prospettiva globale all'interno del nostro concetto di cittadinanza. Anche nel tentativo di chiarire i contorni della GCED, il già citato lavoro di Sobhi Tawil (2013) per l'UNESCO proponeva quattro "aree tematiche chiave e orientamenti valoriali/attitudinali" che dovrebbero essere coperti dai programmi educativi: *a) Diritti umani; b) Ambiente e Sostenibilità; c) Giustizia economica e sociale; d) Interculturalità, identità, pace*. Ritornano in gran parte i temi già introdotti con la Raccomandazione del 1974, e anche il modo di intendere gli esiti di apprendimento non solo nei termini di conoscenze, ma più in generale di un'adesione a valori e atteggiamenti, e una presa in carico di responsabilità di cittadinanza. Per fare un solo esempio, Tawil riporta il seguente come principale obiettivo educativo della prima area tematica: "*Awareness of the wider world and a sense of own role both as a citizen with rights and responsibilities, and as a member of the global human community*". Si può notare una formulazione che fa molto meno riferimento alle conoscenze, e più alla costruzione di un senso civico globale (e internazionale). Considerazioni simili possono essere fatte per tutte e quattro le aree tematiche evidenziate da Tawil.

Si tornerà sul lavoro dell'UNESCO nel capitolo 3, quando si utilizzeranno alcuni dei quadri concettuali prodotti da tale istituzione come esempio di possibili contributi utili alla definizione degli obiettivi di apprendimento nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. In questo paragrafo si è voluto brevemente ricostruire alcuni contenuti della loro proposta, semplicemente per abbozzare alcune direzioni che è necessario intraprendere alla luce di quell'aggiornamento del paradigma della cittadinanza da cui si è partiti. Certo nella consapevolezza, in questo senso, di aver fatto una scelta di parte: altre prospettive di riflessione sui contenuti della "nuova" educazione alla cittadinanza potevano essere citate, nonostante in questo campo di studi non si sia ancora pervenuti (e probabilmente non si perverrà mai) a concettualizzazioni definitive.

1.3. L'efficacia dell'istruzione nella formazione del cittadino

1.3.1. Una mappa per orientarsi nel dibattito

Dopo aver introdotto il significato che si ritiene di poter dare, oggi, alla “cittadinanza democratica” è giunto il momento di fornire una motivazione all'interesse di questo lavoro verso il ruolo della scuola nella formazione del cittadino. Non sorprende certamente il valore che i governi di tutto il mondo danno all'istruzione come mezzo di socializzazione politica e civica dei giovani. Si è brevemente discusso in apertura di questo capitolo sul rapporto tra politica, società e educazione, ed è chiaro che la Scuola è stata considerata da sempre come il principale mezzo con cui raggiungere e formare il maggior numero di futuri cittadini, se non altro per la pervasività che tale istituzione pubblica punta ad avere. A questo punto diviene interessante chiedersi se la Scuola sia effettivamente efficace⁹ nel raggiungere questo obiettivo. Tale domanda non è banale, e anzi costituisce la motivazione stessa con cui intraprendere un progetto di ricerca che punta a migliorare l'insegnamento dell'Educazione civica. Forme esplicite di istruzione, e successivamente forme esplicite di educazione alla cittadinanza, sono efficaci nell'aiutare le studentesse e gli studenti a divenire cittadini?

Per quanto in ottica introduttiva sia fondamentale ricostruire almeno in parte il dibattito su questo rapporto, occorre ancora una volta prendere atto della fatica nel trovare linguaggi e strutture comuni in letteratura. Concettualmente, la domanda può anche apparire chiara: l'istruzione è efficace nel promuovere la cittadinanza democratica? Ma non appena ci si avvicina ai due termini di questo rapporto gli oggetti di studio iniziano a diventare sfumati nei loro contorni. Dal lato della “variabile dipendente” si è già detto quanto il concetto di cittadinanza sia oggi profondamente dibattuto e indefinito. Di converso, capire cosa serva – nei termini di conoscenze, abilità, valori, competenze – per essere un buon cittadino è altrettanto difficile. Come si vedrà, diversi studi empirici si concentrano via via su diverse concettualizzazioni della cittadinanza e dei suoi elementi costitutivi: è stata studiata la relazione tra educazione e *cittadinanza attiva*, *competenze*

⁹ Questa domanda trova una sua collocazione anche nel più ampio dibattito in merito all'“efficacia” (*effectiveness*) e “qualità” (*quality*) dell'istruzione. Dibattito che non si può, in questa sede, presentare e per cui si rimanda alla letteratura dedicata (v. Reynolds, et al., 2012, Scheerens, 2016)

democratiche, fiducia nella politica, partecipazione politica, ecc. La ricerca si è concentrata, in diversi casi, su differenti aspetti dell'“essere un cittadino”.

Ma anche dal lato della “variabile indipendente” l'oggetto di studio può essere sfuggente. Anche limitandosi a quanto avviene in ambito scolastico, l'educazione alla cittadinanza assume uno status *complesso*. In alcuni sistemi o scuole, essa è trattata come una materia scolastica, al pari della matematica, della storia, delle scienze; dunque, vi è dedicato un tempo fisso, e gli studenti sono opportunamente valutati. In altri sistemi, i contenuti educativi legati all'educazione alla cittadinanza sono affidati agli insegnanti di materie “affini”, quelle che più si prestano alla trattazione di tematiche civiche e politiche; salvo poi non prevedere quanto tempo debba essere specificamente riservato e lasciando la questione in mano alle scuole o agli insegnanti. In altri ancora, si usa un approccio extra-curricolare, lasciando questo compito ad attività extra scolastiche, obbligatorie o meno. Ancora, la formazione del cittadino può essere considerata l'esito dell'esperienza scolastica stessa, oppure il risultato dei rapporti quotidiani che gli insegnanti hanno nei confronti degli studenti, perdendo dunque lo status di materia di insegnamento e diventando un risultato educativo “nascosto” (*hidden curriculum*). C'è almeno una “duplice natura” (Mattei, 2007) che nel panorama scolastico deve essere tenuta in considerazione rispetto all'educazione alla cittadinanza, per un verso insegnamento specifico, per un altro esito trasversale a tutte le materie scolastiche. Nella maggior parte dei sistemi essa è trattata in maniera composita, utilizzando una pluralità di questi approcci. Dunque, anche solo il primo termine della domanda – l'istruzione è efficace nel promuovere la cittadinanza democratica? – crea dei problemi: come considerare l'istruzione?

Gli studi che hanno cercato di fornire evidenze empiriche utili a chiarire il rapporto istruzione-formazione del cittadino hanno via via strutturato i due termini in modi anche molto diversi tra loro, rendendo dunque impossibile pervenire a una risposta definitiva. Prima di vedere alcuni di questi lavori, tuttavia, risulta utile proporre un modello concettuale che faciliti una giusta collocazione all'interno del campo di analisi. Il modello illustrato nella figura 1.1 è ripreso da un lavoro di Bryony Hoskins (2006, Hoskins, D'Hombres, Campbell, 2008), all'interno di un progetto che puntava a definire degli indicatori per valutare l'impatto dell'educazione formale sulla cittadinanza attiva.

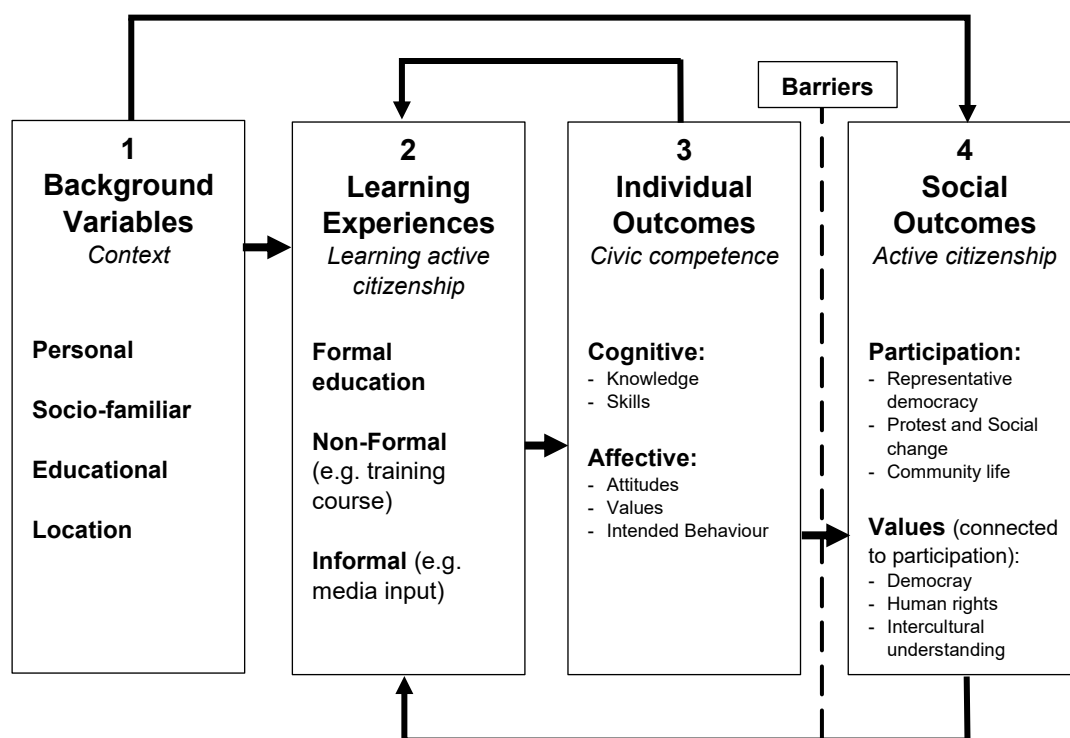


Figura 1.1. Modello di funzionamento della Cittadinanza Attiva. Fonte: Hoskins, 2006, Hoskins, D’Hombres, Campbell, 2008

Come si nota dalla figura, Hoskins riconosce quattro tipi di “variabili” rilevanti: quelle di contesto, quelle riferite all’esperienza educativa, quelle riferite alle competenze civiche (che intende come gli esiti di apprendimento in questo campo) e, infine, quelle relative all’effettivo esercizio della cittadinanza attiva¹⁰.

Questo modello può fungere da mappa utile a orientarsi nel dibattito sull’efficacia dell’istruzione nell’educazione dei cittadini, a patto di ricordare che, mentre Hoskins per motivi di ricerca poneva attenzione principalmente al concetto di “cittadinanza attiva”, qui non ci si vuole fermare a quell’*etichetta* per intendere la cittadinanza. Accettando, quindi, l’impostazione del modello si potrebbe allargare il campo e contemporaneamente semplificare l’immagine, come mostrato nella figura 1.2.

¹⁰ Da sottolineare la scelta dell’autrice di distinguere tra le variabili chiamate “individual outcomes” (intese come esiti del processo educativo) e quelle chiamate “social outcomes” (intese come l’effettivo esercizio della cittadinanza attiva, anche a livello aggregato rispetto alla collettività). Proponendo questa distinzione, Hoskins sottolinea come anche soggetti che si costruiscono capacità e competenze nel campo della cittadinanza potrebbero essere successivamente *frenati* nell’assumersi pienamente i propri compiti e responsabilità da una serie di altri fattori (le “barriere” citate nel modello) quali limitazioni finanziarie, di tempo libero, di posizione geografica,...

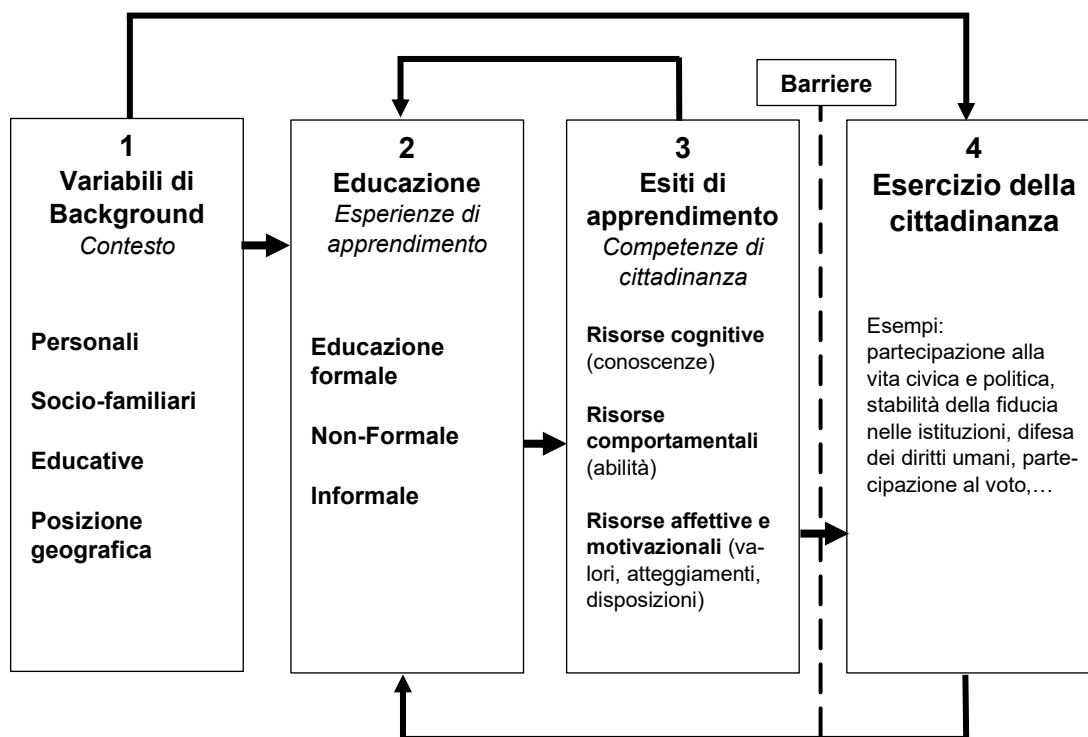


Figura 1.2. Traduzione e adattamento del modello di Hoskins (2006, Hoskins, D’Hombres, Campbell, 2008)

Questa è la mappa con cui ci si orienterà all’interno del dibattito sull’efficacia dell’istruzione nella formazione del cittadino, ponendo tuttavia attenzione solamente a quegli studi che si occupano di educazione scolastica. Sulla scelta di riorganizzare e riscrivere il contenuto del terzo “box” della figura, si rimanda ancora una volta al capitolo 3, dove si darà un’articolata definizione delle Competenze di cittadinanza.

Prima di addentrarsi in questo tema si deve tuttavia riconoscere un vizio nell’analisi, derivante dal fatto che la letteratura consultata sia riferita principalmente all’ambito dell’educazione civica e alla cittadinanza. A svolgere studi in quest’area sono stati soprattutto ricercatori nel campo delle scienze sociali e della sociologia dell’educazione. La scelta dei costrutti di apprendimento (quella che, all’interno della relazione, si è chiamata “variabile dipendente”) è quindi spesso legata alle specificità di questi ambiti di studio. In particolare, si vedrà di seguito come la maggior parte degli studi presentati si sia focalizzata sull’analizzare l’effetto dell’istruzione sugli atteggiamenti e le pratiche partecipative: all’interno della letteratura consultata ci si è concentrati in modo prevalente su quegli aspetti dell’“essere un cittadino” che hanno a che vedere con la partecipazione civica e politica, il voto, l’espressione delle proprie opinioni, il volontariato, ecc... Questo

fatto, anziché sottolineare una mancanza all'interno della letteratura internazionale, evidenzia piuttosto la *parzialità* della prospettiva con cui ci si affaccia al discorso. Se, per esempio, si fossero consultate più estensivamente ricerche nel campo dell'educazione morale e valoriale, o nell'ambito dell'educazione globale, si sarebbero probabilmente incontrati studi che provano l'effetto dell'educazione su *altri* aspetti dell'essere un cittadino.

Data la quantità di studi che sono stati svolti in questo ambito, si organizzerà la presentazione del dibattito in due sezioni, che seguono due approcci concettuali diversi. In primo luogo, si vedrà il dibattito relativo all'efficacia sulla formazione del cittadino dell'istruzione considerata in senso complessivo, cioè come frequenza del sistema scolastico da parte degli studenti e delle studentesse. In secondo luogo, si tratterà il dibattito relativo a forme più o meno esplicite di educazione alla cittadinanza svolte nell'ambito dell'educazione scolastica, e la loro efficacia.

1.3.2. L'efficacia dell'istruzione nella formazione del cittadino

Gli studi del primo gruppo, che considerano come “variabile indipendente” quella che si potrebbe chiamare la *quantità di istruzione ricevuta*, traggono origine da un approccio tipico delle scienze economiche che punta a studiare le esternalità positive che il sistema di istruzione ha sulla società (cfr. ad esempio Behrman, Stacey, 1997, Lochner, Moretti, 2001, Wolfe, Haveman, 2001). In questo ambito, molte ricerche hanno focalizzato la loro attenzione sull'effetto dell'istruzione nel sostenere atteggiamenti e pratiche partecipative, in modo particolare la partecipazione al voto. Diversi studi della seconda metà del Novecento hanno dimostrato come il raggiungimento di un alto livello di scolarizzazione sia fortemente associato a comportamenti civici e partecipativi virtuosi (alcune revisioni si trovano in: Nie, Junn, Stehlik-Barry, 1996, Schlozman, 2002, Hillygus, 2005). Questa correlazione è sempre apparsa molto solida nella letteratura, tanto che diversi autori si sono spinti a sostenere l'esistenza di un vero e proprio rapporto di causalità. Si è parlato dell'educazione come “soluzione universale” (*universal solvent*) al problema della partecipazione politica (Converse, 1972, cit. in Dee, 2004), o ancora la si è vista come il fattore più fortemente correlato alla partecipazione civica (Putnam, 2001, cit. in Dee, 2004).

Di fronte a una *correlazione* tanto evidente, ben presto molti autori hanno cominciato ad assumere una posizione più cauta, a volte critica. Il punto centrale è sempre stato la messa in discussione dell'effettiva causalità del rapporto, e l'accusa di aver evidenziato piuttosto una correlazione spuria. Hoskins e Janmaat (2019) forniscono un'ottima ricostruzione di queste critiche, riportandole a due tesi distinte.

La prima tesi (“no-effect thesis”) è quella sostenuta dagli autori che cercano di dimostrare come l'educazione non sia altro che una misura approssimata del background socioeconomico di provenienza degli studenti e delle studentesse, e che in sé non abbia alcun effetto sulla formazione di un cittadino attivo. Questi autori ritengono, cioè, che sia la frequenza scolastica sia le scelte relative alla partecipazione politica vengano in realtà determinate da atteggiamenti e comportamenti derivati dalla propria “classe sociale”. Dunque, è vero che coloro che parteciperanno di più alla vita civica e politica sono coloro che frequentano per più tempo la scuola; ma questo avviene perché gli studenti che rimangono all'interno del sistema scolastico sono coloro che provengono da contesti socioeconomici più favorevoli. Ad esempio, Kam e Palmer (2008) dimostravano come atteggiamenti quali il senso di auto-efficacia, l'interesse alla partecipazione o il senso del dovere – fortemente collegati con il proseguimento della formazione scolastica – siano trasmessi ai bambini e alle bambine nelle prime fasi della loro crescita, antecedenti alla formazione scolastica, e in modo preponderante in quei contesti familiari avvantaggiati. Ancora, Noble e Davies (2009) riportano come il fattore che ha un maggiore impatto sul desiderio degli studenti di andare all'università sia, non a caso, il grado di partecipazione dei genitori nel contesto pubblico. Questa prima tesi suggerisce, semplificando, che il sistema scolastico non sia in grado di agire efficacemente sul successo educativo e sul coinvolgimento civico e politico, in quanto entrambi sarebbero esito della classe sociale di appartenenza (v. Burden, 2009, Persson, 2014, Lauglo, 2016).

La seconda tesi (“Positional thesis”) è invece più morbida nel criticare l'effetto dell'istruzione sulla formazione del cittadino. Secondo questo tipo di argomento, l'educazione scolastica consentirebbe l'acquisizione di una posizione sociale elevata e l'accesso a gruppi sociali influenti e partecipativi. L'ottenimento di questa posizione sarebbe, poi, la vera spinta motivazionale a diventare cittadini più attivi. La tesi “posizionale” è stata presentata per la prima volta da Nie e colleghi (1996, cit. in Hoskins, Janmaat, 2019), i quali sostengono che l'educazione abbia il ruolo di innalzare quella che

chiamano la “social network centrality” di un individuo (che si potrebbe tradurre come *centralità nella rete sociale*). L’aver questa centralità all’interno della rete sociale sarebbe poi la condizione che permette all’individuo di influenzare il discorso politico e di partecipare attivamente alla vita civica. Questa tesi sarà successivamente raffinata da altri autori, via via dimostrando come questo effetto *indiretto* dell’educazione avvenga rispetto a una molteplicità di attività politiche e partecipative (cfr. Tenn, 2005, Campbell, 2006, 2009).

La messa in discussione dell’effetto *diretto* dell’istruzione scolastica sugli atteggiamenti e le pratiche di cittadinanza ha quindi acceso un ampio dibattito in letteratura. Diversi studi hanno risposto alle critiche sopra citate elaborando analisi sempre più raffinate e creative che permettessero di depurare l’impatto di altre variabili, così dimostrando l’esistenza di un effetto “causale” dell’istruzione (v. Milligan, Moretti, Oreopoulos 2004, Dee, 2004, Hoskins, D’Hombres, Campbell, 2008, Mayer, 2011, Dinesen, et al., 2016, Larreguy, Marshall, 2017). Altri autori (v. Kam, Palmer 2008, 2011, Berinsky, Lenz, 2011) presentano invece dati meno *conclusivi*, continuando a mantenere una posizione più cauta rispetto a questo rapporto e sostenendo che non sia ancora possibile provare in maniera definitiva nessuna delle due teorie: né quella che vede l’educazione come un “proxy” di altre variabili, né quella che invece le attribuisce un effetto causale.

Di fronte a questo dibattito ancora aperto, ci si associa qui alla posizione recentemente assunta da Campbell (2019) il quale, pur non nascondendo l’esistenza delle critiche, sostiene la tesi dell’effetto causale: “While the debate over causality has not been settled [...] the preponderance of the evidence suggests that the well-established empirical connection between education and political participation is indeed causal.”. Questa sembra, infatti, una posizione comunque prudente (sebbene in senso opposto rispetto alle critiche iniziali): la quantità di evidenze in materia non permette di ignorare l’esistenza di un effetto *diretto* dell’istruzione sulle pratiche partecipative e di cittadinanza, nonostante si debba riconoscere che esso sia mediato da variabili antecedenti e di contesto, e che tale effetto sarà in parte mediato anche dalla posizione sociale effettivamente assunta una volta usciti dal sistema di istruzione. Questa posizione sembra anche coerente con l’intuizione del modello di Hoskins ripreso nel paragrafo precedente, secondo il quale la partecipazione al sistema di istruzione (“box” 2) è influenzata dal contesto culturale di provenienza (“box” 1) e a sua volta influenza l’esercizio della cittadinanza (“box” 4)

tramite la costruzione di conoscenze, abilità e atteggiamenti civici (“box” 3) al netto della resistenza svolta da alcune barriere. Il cortocircuito in cui sembra incorrere la letteratura appena presentata – derivante prevalentemente dalle scienze sociali, politiche ed economiche – consiste nel non distinguere gli esiti del processo di apprendimento dall’effettivo esercizio di pratiche di cittadinanza. Come a provare la relazione diretta tra il “box” 2 e il “box” 4 del modello. Nel voler cercare di dimostrare che “a più istruzione corrisponde più partecipazione politica”, questo genere di letteratura ignora il fatto che anche una persona che abbia efficacemente costruito conoscenze, abilità e attitudini di cittadinanza possa poi trovarsi nella condizione di non poterle esercitare.

1.3.3. L’“efficacia” dell’Educazione civica e alla cittadinanza nella formazione del cittadino

Una seconda tipologia di studi che analizzano l’efficacia dell’istruzione scolastica nella formazione del cittadino riguarda quei lavori che si concentrano su forme esplicite e/o implicite di educazione alla cittadinanza. Si possono far rientrare in questa tipologia quelle ricerche che non si limitano a considerare come “variabile indipendente” l’esperienza scolastica in sé e per sé, ma che mirano a osservare i diversi approcci, modalità, pratiche con cui all’interno dell’ambito scolastico si punta alla formazione del cittadino. La difficoltà nel definire i contorni di questa tipologia deriva tutta dalla difficoltà – di cui si è già accennato – nel definire *cosa sia* concretamente l’educazione civica e alla cittadinanza. Molti ricercatori e ricercatrici in tutto il mondo si sono occupati di questo ambito; anche a seguito dei mutamenti che sta registrando l’esperienza della cittadinanza si è tornati a puntare il riflettore sul ruolo della scuola e su quanto, al suo interno, si faccia per formare i cittadini. Diversi autori, tuttavia, hanno usato diversi modi di definire cosa sia l’educazione civica e alla cittadinanza, risultando ovviamente in una pluralità di approcci.

La distinzione più tradizionale, in questo senso, è quella tra *curricolo formale* e *curricolo informale* dell’educazione alla cittadinanza (cfr. Niemi, Junn, 1998, Reichert, Print, 2017). Generalmente con la prima tipologia si intende un’educazione alla cittadinanza svolta come un vero e proprio insegnamento scolastico¹¹ per il quale sono stabiliti

¹¹ Che in luoghi diversi può prendere nomi diversi. Come “Educazione Civica” in Italia o “Civics” in alcuni paesi anglosassoni, o ancora altrove può essere chiamata “Governo”, “Studi sociali”,...

obiettivi di apprendimento. Le scuole possono tuttavia contribuire alla formazione del cittadino anche attraverso pratiche informali, oppure la semplice esperienza di partecipazione alla comunità scolastica, o ancora *l'ethos* scolastico, o tramite vere e proprie attività extracurricolari civiche e partecipative, quali ad esempio i consigli di classe e di istituto, giornalini scolastici, progetti di volontariato e service learning, e tanti altri. Questo genere di attività e di modalità di vita dell'esperienza scolastica sono spesso definiti come *curricolo informale* dell'educazione alla cittadinanza. L'efficacia di entrambi questi approcci nel contribuire alla formazione di cittadini partecipativi è stata di volta in volta provata e contestata, all'interno di un perdurante dibattito internazionale, che Frank Reichert e Murray Print (2017) ripercorrono brevemente.

Rispetto al “formal civic learning” (curricolo formale), gli autori presentano alcuni lavori che hanno dimostrato come l'aver preso parte a corsi di studio relativi a materie civiche sia una condizione correlata a outcome di cittadinanza positivi, quali ad esempio una maggiore conoscenza civica e politica, una maggiore partecipazione ad attività politiche, una maggiore disposizione a votare in futuro. Ma il dibattito contiene anche voci più critiche, e gli autori citano lavori meno conclusivi nei loro risultati: ad esempio, la correlazione tra disposizione a votare in futuro e la partecipazione a corsi di educazione civica è stata contestata, così come l'effetto dei curricoli formali in educazione civica sulla futura partecipazione, anche in ambito non-elettorale (Keating, Janmaat, 2016). Un aspetto importante da tenere in considerazione rispetto all'educazione civica come curricolo formale, concluderanno gli autori, è relativo agli *approcci* che vengono utilizzati per questa materia. A tal proposito citano diversi studi che hanno dimostrato come approcci didattici partecipativi – come ad esempio lavori di gruppo, o lavori sul campo (“field-works”) – siano più efficaci nella formazione di cittadini più coinvolti politicamente.

Per quanto riguarda l'“informal civic learning” (curricolo informale), Reichert e Print propongono una distinzione tra le attività *strumentali* e le attività che chiamano *espressive* (*expressive activities*). Le prime sono, ad esempio, i consigli di classe e di istituto, i giornali scolastici, le elezioni studentesche, e quelle attività dell'ambito informale ed extracurricolare maggiormente connesse con la con-partecipazione degli studenti alla gestione della scuola. Le seconde, invece, sono attività meno direttamente connesse con la vita della collettività scolastica, quali sport, vari club scolastici e attività sociali. Citando diversi lavori in questo ambito, gli autori riportano come entrambi questi tipi di attività

siano efficaci nella formazione di cittadini partecipativi, sebbene le prime più delle seconde. Più in generale, sono molti gli autori citati da Reichert e Print che hanno dimostrato come il prendere parte ad attività del “curricolo informale” sia una condizione correlata positivamente a una maggiore propensione alla partecipazione civica e politica in futuro, così come alla disposizione ad andare a votare, o a svolgere attività di volontariato. Ma gli autori avvertono, ancora una volta, che il dibattito contiene anche voci critiche e risultati parziali.

Uno dei lavori maggiormente citati nel dibattito sull’efficacia dell’educazione civica e alla cittadinanza è la revisione sistematica della letteratura pubblicata nel 2013 da un gruppo di ricercatrici e ricercatori dell’Università di Amsterdam (Geboers, et al., 2013). Per quanto si tratti di una revisione dalla portata ridotta – si limita a ricerche condotte tra il 2003 e il 2009 – costituisce comunque un lavoro di notevole interesse, soprattutto per l’impianto analitico che gli autori hanno impostato. Di fronte a un campo di analisi che, come si è detto più volte, fatica a trovare un linguaggio e strutture analitiche solide, il gruppo di lavoro propone invece una visione chiara di ciò che intendano per educazione alla cittadinanza e di come intendano gli esiti di apprendimento in questo ambito. Per quanto riguarda la “variabile indipendente”, gli autori hanno rintracciato nella letteratura internazionale lavori empirici che riflettono su quattro *modi di intendere* l’educazione alla cittadinanza, riportati di seguito:

- a) Educazione alla cittadinanza come un Curricolo a scuola (“Curriculum in school”). Definita come: “Activities that were part of an educational method or program and carried out in the classroom setting” (*ibidem*). Ad esempio: corsi scolastici nell’ambito dell’educazione civica e alla cittadinanza, corsi di pensiero critico e logica, ecc...
- b) Educazione alla cittadinanza come un Curricolo fuori dalla scuola (“Curriculum out of school”). Definita come: “Activities that were an obliged part of the curriculum, but undertaken outside the school” (*ibidem*). Ad esempio: gite scolastiche alle istituzioni, attività di servizio scolastico obbligatorie.
- c) Educazione alla cittadinanza come Clima pedagogico (“Pedagogical climate”). Definita come: “All teacher practices aimed at influencing the organization of the classroom and the atmosphere in the classroom”. Ad esempio: supporto degli

insegnanti agli studenti, opportunità di apprendimento civico in classe, discussione e dialogo nella classe, *ethos* democratico degli insegnanti.

- d) Educazione alla cittadinanza come Attività extra-curricolari (“Extra curricular activities”). Definita come: “All additional student activities supervised by the school to develop the citizenship competences of students”. Ad esempio: partecipazione ad attività di volontariato e service learning, ai club scolastici, ai consigli studenteschi.

Per quanto riguarda, invece, il lato della “variabile dipendente”, gli autori della revisione hanno considerato gli esiti di apprendimento nel campo della cittadinanza secondo quattro funzioni principali: *agire democraticamente*, *agire in maniera socialmente responsabile*, *gestione dei conflitti*, *gestione delle differenze*. La prima di queste quattro funzioni fa maggiormente riferimento all’idea di cittadinanza attiva e partecipativa, e viene a sua volta divisa dagli autori in due sotto-funzioni: agire democraticamente rispetto alla politica formale (es. andare a votare, candidarsi, esprimere opinioni politiche, ecc...) e agire democraticamente rispetto alla società (es. interazione quotidiana con i pari o con i vicini, partecipazione alla gestione dei contesti civici e sociali, ecc...).

Nella loro revisione gli autori sono arrivati a selezionare un totale di 28 articoli, tutti riguardanti ricerche empiriche interessate a studiare l’effetto dell’educazione alla cittadinanza su studenti e studentesse tra i 13 e i 16 anni¹². Analizzando questi articoli, gli autori hanno riscontrato un totale di 250 effetti osservati (tab. 1.2).

Tab. 1.2. Effetti dei diversi tipi di Educazione civica sull’espressione della cittadinanza intesa in termini di funzioni sociali. Risultati di Goebbers, et al. 2013

	Acting democratically (political)			Acting democratically (social)			Acting in a socially responsible manner			Dealing with differences			Dealing with conflicts			Total
	+	-	0	+	-	0	+	-	0	+	-	0	+	-	0	
Curriculum in school	42	5	24	3		2										76
Curriculum out of school	6	1	10			2	3	3	4							29
Pedagogical climate	47	1	37	6		5				1	2	2				101
Extracurricular activities	16		7	6		1	8		5	1						44
Total	111	7	78	15		10	11	3	9	2	2	2				250
	196			25			23			6			0			

¹² La stringa di ricerca utilizzata dagli autori conteneva i seguenti termini, o una loro combinazione: “citizenship” o “civi*”, combinati con “education”, “competence”, “knowledge”, “skills”, “attitudes”, “reflection”, “democra*”, e “youth development” (Goebbers, et al. 2013)

Come si può notare dalla tabella 1.2 (ripresa interamente da Goebers, et al., 2013), il primo risultato interessante della review è che la grande maggioranza degli studi inclusi si concentra sugli effetti che l'Educazione civica ha sugli atteggiamenti e le pratiche di partecipazione politica. Si è già introdotta tale considerazione all'inizio di questo paragrafo: gli ambiti di studio in cui ci si è occupati maggiormente di educazione civica e alla cittadinanza fanno capo all'area sociologica e politologica, che sono maggiormente interessate a concepire la cittadinanza nei termini di *partecipazione democratica*. Sono stati osservati molti meno effetti delle attività di Educazione civica sulle altre funzioni sociali; addirittura, nessuno studio tra quelli considerati riguardava l'effetto sulla capacità di gestione dei conflitti.

La maggior parte degli effetti osservati sono positivi, ciò significa che gli studi analizzati all'interno della review provano generalmente un rapporto positivo tra le diverse tipologie di pratiche di educazione alla cittadinanza e lo sviluppo di conoscenze, pratiche e atteggiamenti di cittadinanza negli studenti. Tuttavia, l'esistenza di studi (sebbene in numero molto minore) che dimostrano un rapporto nullo o addirittura negativo tra Educazione civica e outcome di cittadinanza porta a mantenere, insieme agli autori, un atteggiamento quantomeno realista: forme esplicite e implicite di educazione alla cittadinanza possono avere un certo effetto sugli studenti, ma esso non è mai scontato e appare sempre mediato da ulteriori variabili di contesto, o da "barriere" nell'esercizio della cittadinanza. Per quanto riguarda possibili effetti diversi delle differenti *tipologie* di educazione alla cittadinanza, gli autori provano (anche attraverso il calcolo di alcuni *effect size*) come il "Clima pedagogico" e il "Curricolo a scuola" siano i due *tipi* di educazione alla cittadinanza più efficaci, mentre per le altre due tipologie i risultati sono quantomeno miti. Il numero di effetti positivi osservati per il "Curricolo fuori da scuola" e le "Attività extracurricolari" è molto minore, mentre cresce soprattutto il numero di effetti nulli.

Un ultimo lavoro che si vuole citare in merito al dibattito sull'effetto dell'educazione alla cittadinanza è la revisione della letteratura pubblicata nel 2019 da David Campbell. Pur non conducendo una revisione sistematica, in questo articolo l'autore riporta gli esiti dei lavori più recenti e autorevoli nell'ambito dell'Educazione civica all'interno delle scienze sociali (prevalentemente statunitensi). Strutturando la sua analisi, Campbell identifica ricerche che trattano quattro modalità di intendere l'Educazione civica: nei termini di corsi

di studio (“classroom instruction”), di attività extracurricolari, di service learning e di *ethos* scolastico.

In merito all’Educazione civica come corso di studio e oggetto di lezioni scolastiche, Campbell ricostruisce un dibattito articolato, al cui interno si trovano ricerche che hanno via via dimostrato o smentito l’effetto di questo approccio sulla formazione del cittadino. In particolare, molte delle ricerche che hanno valorizzato le “lezioni” nell’ambito della cittadinanza, ne hanno provato prevalentemente l’effetto sulla conoscenza civica degli studenti, e anche in questi casi, sottolinea Campbell, gli effetti riscontrati sono contenuti. Resta, inoltre, meno chiaro l’impatto su atteggiamenti e valori di cittadinanza. Questa ricostruzione porta l’autore a concludere che un’educazione formale nel campo dell’educazione alla cittadinanza abbia sì un impatto positivo, ma contenuto. Dunque una posizione molto più mite rispetto alle conclusioni di Goebels et al. (2013) in merito al “Curriculum in School”. Rispetto alla modalità con cui vengono svolte le lezioni relative all’Educazione civica, Campbell ritiene che l’aspetto maggiormente considerato nella letteratura sia il *clima di classe*. A tal proposito, cita diversi lavori che provano la relazione positiva – di cui si è già trattato – tra un clima di classe aperto e outcome di cittadinanza. Sebbene questa relazione sia dunque un risultato piuttosto solido nella letteratura internazionale, Campbell riporta anche alcune voci critiche, le quali suggeriscono come la percezione di un clima positivo da parte degli studenti possa derivare principalmente da una maggiore predisposizione personale alla partecipazione civica e al dialogo. Come a dire che gli studenti già *predisposti* al confronto politico osservino più spesso un clima aperto al confronto nelle loro classi, e che dunque l’effetto di quest’ultimo sugli apprendimenti sia in realtà un effetto spurio. Alcuni studi hanno affrontato questa critica utilizzando una strategia statistica che considera il clima di classe come variabile aggregata, in modo da eliminare l’effetto dell’opinione del singolo studente, e arrivando ancora una volta a dimostrare l’efficacia di un clima positivo. A ogni modo, Campbell sottolinea la necessità di approfondire la ricerca su questo punto, in particolare tramite studi con un approccio sperimentale. A tal proposito riporta come i risultati più interessanti nell’ambito dell’efficacia dell’istruzione civica “curricolare” derivino da esperimenti randomizzati che, sebbene siano ancora pochi, hanno fornito le evidenze più solide in favore di un effetto positivo. Per questo, sostiene, è necessario che i ricercatori si impegnino sempre più nello svolgimento di questo tipo di lavori.

Anche rispetto all'Educazione civica come esito di attività extracurricolari Campbell traccia un quadro parzialmente diverso da quello di Goebels e colleghi. L'autore americano, infatti, scrive che la maggior parte delle ricerche da lui consultate abbiano dimostrato una relazione positiva tra lo svolgimento di attività extracurricolari e atteggiamenti e pratiche di cittadinanza attiva. Come si è visto in Reichert e Print (2017), anche Campbell riporta come questa relazione positiva sia stata provata per quasi tutti i tipi di attività extracurricolari, nonostante sia più sensibile per quelle che hanno una *esplicita* componente civica. Tuttavia, l'autore solleva anche un importante elemento di criticità: gli studenti che provengono dalle famiglie più avvantaggiate a livello economico o di istruzione partecipano molto più spesso alle attività extracurricolari, rispetto agli studenti che provengono da contesti socioeconomici più svantaggiati. Campbell sostiene che questa disparità sia un fatto empirico ben dimostrato in letteratura, nonostante sia un tipo di riflessione abbastanza recente. Un altro elemento che potrebbe inquinare la relazione positiva tra attività extracurricolari e sviluppo di outcome di cittadinanza è la *predisposizione iniziale* degli studenti, in quanto è stato dimostrato anche che coloro i quali sono già interessati alle questioni civiche e politiche partecipano maggiormente ad attività extracurricolari connesse.

Il service learning come approccio per l'Educazione civica, presente particolarmente negli Stati Uniti, si configura come un insieme di attività che avvengono al di fuori della classe e della scuola, ma che sono di fatto curricolari in quanto previsti in maniera obbligatoria per gli studenti. Nella letteratura statunitense sono presenti molte ricerche sul service learning; tuttavia, Campbell evidenzia come la maggior parte di esse siano basate su dati di tipo osservativo. Per questo motivo, a suo parere le conclusioni generalmente positive rispetto al service learning sollevano le stesse problematiche riportate per le attività extracurricolari. Un effetto causale del service learning non è stato ancora provato in maniera solida, anche e soprattutto per la mancanza di ricerche impostate secondo un approccio sperimentale o ricerche di tipo longitudinale.

Come ultima modalità di intendere l'Educazione civica, Campbell considera l'*ethos* della scuola, che definisce come quell'insieme di valori rinforzati all'interno dell'ambiente scolastico sia in modo esplicito che implicito. L'autore riporta infatti diverse ricerche che si sono focalizzate sulle scuole come istituzioni immersive, e sull'effetto della cultura che si respira al loro interno. L'importanza di questo approccio deriva,

secondo Campbell, dalla letteratura inerente al capitale sociale, la quale suggerisce come i soggetti siano portati a adottare le norme sociali presenti nei loro ambienti di vita. Per portare un esempio di come l'*ethos* scolastico possa avere un effetto diretto sugli outcome civici degli studenti, Campbell cita un lavoro (Bruch, Soss, 2018, cit. in Campbell, 2019) sulla percezione di un clima punitivo a scuola e di un trattamento ingiusto da parte degli insegnanti, che sarebbero collegati in futuro a una minore disposizione a votare e a una minore fiducia nel governo. Un'altra ricerca relativa all'effetto dell'*ethos* scolastico è quella condotta nel 2006 dallo stesso Campbell, che ha dimostrato una correlazione positiva tra il frequentare scuole con un clima scolastico maggiormente propenso all'impegno civico e i tassi di partecipazione al voto e ad esperienze di volontariato in futuro. Secondo Campbell, queste e altre ricerche, che nelle loro analisi statistiche operano diversi controlli anche rispetto a variabili antecedenti o mediatrici, hanno evidenziato come l'*ethos* scolastico possa avere un ruolo nell'influenzare la formazione del cittadino di domani. La ricerca su questo tipo di effetto, tuttavia, è appena agli inizi e l'autore sottolinea ancora una volta la necessità di provare in modo più solido relazioni di tipo causale attraverso impianti sperimentali.

1.4. Per una scuola “laboratorio di democrazia”

Si è dunque visto come il dibattito sull'efficacia dell'istruzione e dell'Educazione civica nella formazione del cittadino sia tutt'altro che concluso, ma soprattutto si è osservato come le prospettive di analisi e di riflessione siano molteplici. Autori che definiscono in modo diverso cosa sia l'Educazione civica e alla cittadinanza arrivano a conclusioni diverse sulla sua efficacia. Allo stesso tempo, autori che definiscono in modo *simile* le modalità di realizzazione dell'Educazione civica arrivano comunque a risultati opposti in merito al suo impatto sugli outcome di cittadinanza. Quale conclusione trarre, dunque? Con particolare riferimento alla formazione di atteggiamenti e pratiche collegate al concetto di cittadinanza attiva e partecipativa, la letteratura indagata porta a sostenere i seguenti argomenti:

- L'istruzione scolastica e l'Educazione civica, sia nelle sue forme implicite che esplicite, possono avere un impatto indipendente sugli outcome di cittadinanza degli studenti.

- Tuttavia, tale impatto sarà anche *mediato* dall'effetto di variabili contestuali e di background, che possono rinforzare, ridurre o persino rendere vano l'impegno profuso all'interno del contesto scolastico per la formazione del cittadino.
- Lo sviluppo di conoscenze, atteggiamenti o competenze di cittadinanza da parte degli studenti non è di per sé una garanzia che essi saranno cittadini più attivi e partecipativi, o che esprimeranno quei caratteri acquisiti a scuola nella loro vita quotidiana.

Nonostante la profonda diversità degli approcci indagati e la contraddittorietà delle conclusioni a cui si è giunti in letteratura, c'è un aspetto dell'educazione alla cittadinanza su cui sembra esserci un ampio accordo: la scuola non è la sola istituzione responsabile della formazione del cittadino, e nemmeno quella più efficace. In conclusione della loro revisione, Goebers e colleghi (2013) scrivevano: "The school is not the only place where citizenship can be learned and is learned. The characteristics of students and their home environments play an important role in the development of citizenship, which means that the contribution of education may be relatively modest". Certo, i risultati della loro review difendono l'esistenza di un qualche "valore aggiunto" della scuola, il suo indipendente contributo, tuttavia la formazione della persona alla cittadinanza è un processo profondamente sociale; i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi apprendono i loro ruoli di cittadinanza attraverso esperienze che avvengono non solo a scuola ma anche – e per certi versi *soprattutto* – tra le mura domestiche, nel gruppo dei pari, nelle altre agenzie educative, nella comunità locale (cfr. ad esempio Hoskins, D'Hombres, Campbell, 2008, Keating, Janmaat, 2016, Hoskins, Janmaat, 2019). L'apprendimento dei ruoli di cittadinanza appare dunque come un processo ecologico (v. Bronfenbrenner, 1979) e le forme di espressione di questo status sono strettamente legate al contesto in cui ci si trova a vivere. Come si è visto nel dibattito appena ricostruito, questo fatto non va totalmente a smentire il ruolo indipendente della scuola, ma richiede di concepire la sua azione come parte di quell'ecosistema di sviluppo della cittadinanza in cui si trovano i ragazzi. In altre parole, l'apprendimento di questi ruoli è fortemente situato (v. Lave, Wenger, 1991), e deve avvenire sia attraverso un'istruzione esplicita, sia attraverso esperienze di vita quotidiana, a scuola e nelle comunità sociali e politiche in cui vivono le ragazze e i ragazzi (cfr. Keser, Akar, Yildirim, 2011, Zappatore, 2016, Schulz, et al., 2018).

Accettare la prospettiva di un apprendimento ecologico e situato della cittadinanza non significa solo restituire una giusta dimensione al ruolo della scuola e dell’Educazione civica – anche di fronte a quella logica che vede in essa la soluzione a tutti i mali che affliggono le giovani generazioni, dal bullismo, al disinteresse nella politica, alla “maleducazione”, al mancato rispetto delle istituzioni. Una logica che, come si vedrà nel capitolo 2, ha contribuito non poco all’adozione della Legge 92/2019 – ma significa anche trarre considerazioni di metodo. Considerazioni inerenti al “come” trattare questa materia. Se infatti è vero che i giovani apprendono i loro ruoli di cittadinanza soprattutto tramite l’esperienza, il confronto con le realtà, la presa in carico di responsabilità *civiche* nei loro contesti di vita, l’Educazione civica all’interno del contesto scolastico dovrà fornire anche questo tipo di opportunità agli studenti. Un’Educazione civica efficace, oltre a “insegnare” le conoscenze della cittadinanza (di cui non si vuole negare l’importanza), dovrà anche consentire agli studenti e alle studentesse di svolgere “esperienze partecipate e di apprendimento esperienziale delle competenze e dei valori che alimentano la democrazia” (Baldoni, Baruzzi, 2008, p. 58). È così che si può intendere la scuola “laboratorio di democrazia” di cui già parlava Dewey (1916): un luogo in cui la cittadinanza democratica si studia e si vive allo stesso tempo. Keating e Janmaat (2016) riprendono in questo senso la distinzione tutta anglosassone tra “education *about* citizenship” e “education *through* citizenship” per sottolineare come i saperi della cittadinanza debbano essere sempre affiancati a didattiche attive ed esperienze partecipative, a scuola e nelle comunità di appartenenza degli studenti. Anche Zappatore (2016) auspica una scuola che faccia interagire la dimensione cognitiva con quella socio-affettiva, fornendo ai giovani opportunità per trasformare i saperi e le conoscenze in esperienze di formazione civica, e includendo nella quotidianità scolastica molteplici modalità e dimensioni di apprendimento (formale, non formale e informale).

Vale la pena insistere ancora su questo punto, visto il perdurante dibattito in letteratura a proposito di quale sia la migliore “forma” che può prendere l’Educazione civica (materia curricolare, insieme di esperienze extracurricolari, *ethos* e clima scolastico), o a proposito di quali “tipi” di apprendimenti debbano essere il suo oggetto (conoscenze, abilità, valori, competenze). Riflettendo cinque anni dopo l’introduzione della materia “Civics” nelle scuole del Regno Unito, Bernard Crick (2007) suggeriva di utilizzare il concetto di “political literacy” come modalità di intendere gli apprendimenti nel campo

della cittadinanza. Questo concetto, ripreso a sua volta da precedenti lavori (cfr. Crick, Lister, 1978, cit. in Crick, 2007), punta a tenere contemporaneamente insieme le conoscenze, le abilità e i valori necessari a una effettiva partecipazione alla vita pubblica democratica. E tenendo insieme piani diversi, implica l'utilizzo di metodologie di insegnamento diversificate, da quelle maggiormente formali e frontali, a quelle partecipative, a quelle informali. Crick sottolinea inoltre come nessuna di queste dimensioni, da sola, sia sufficiente. Nemmeno solamente il "fare": la semplice partecipazione attiva, ad esempio il partecipare a un progetto di volontariato, non è sufficiente a parlare di educazione alla cittadinanza. Affinché essa sia veramente tale, la dimensione della pratica deve interagire con la dimensione cognitiva e valoriale. Sulla pratica occorre riflettere, così come occorre applicare le conoscenze in situazioni reali. Anche Maria Corda Costa (1997) nell'introduzione di un volume di ricerca sull'Educazione civica nella scuola secondaria insisteva con forza sulla multidimensionalità degli apprendimenti nell'ambito civico, e quindi sulla necessità di utilizzare *contemporaneamente* approcci diversi.

Coerentemente con questa posizione emergono quelli che, in questo lavoro, sono considerati come i caratteri di riferimento del rapporto tra istruzione e formazione del cittadino, rapporto che si è introdotto all'inizio del paragrafo 1.3. Dal lato della "variabile indipendente", si è visto come la scuola non possa ignorare il carattere ecologico e situato del processo di apprendimento dei ruoli della cittadinanza. Questo ha portato a parlare di una scuola come laboratorio di democrazia, in cui la cittadinanza si studia e si pratica, e in cui si riflette sui significati civici e valoriali di quanto quotidianamente avviene. Dal lato della "variabile dipendente", si è visto come gli outcome di apprendimento nel campo dell'Educazione civica non possano che essere multi-dimensionali: l'essere un cittadino, l'essere una cittadina, è una condizione che ci riguarda come *persone* e che ci chiama ad attivare nelle situazioni di vita quotidiana una complessa rete di conoscenze, abilità, valori, atteggiamenti. Come si vedrà nel capitolo 3, queste considerazioni non potevano che condurre a utilizzare la «competenza», e in particolare la «competenza di cittadinanza», come chiave concettuale per intendere gli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica.

2. L'educazione civica in Italia.

Il presente lavoro di ricerca punta a offrire un contributo all'interno del dibattito apertosi con l'introduzione della "nuova" Educazione civica a seguito dell'entrata in vigore della Legge 92/2019.

Dopo aver chiarito, nel capitolo 1, i significati che qui si attribuiscono ad alcuni dei più importanti concetti utilizzati, risulta fondamentale proporre una ricostruzione della normativa oggetto di analisi e di alcuni nodi problematici emersi con essa. Al fine di comprendere come alcuni elementi caratterizzanti la normativa attuale affondino le loro radici nel passato, si inizierà la trattazione raccontando, brevemente, la storia dell'Educazione civica in Italia dal periodo post-unitario ai più recenti sviluppi.

2.1. Breve storia della "materia Cenerentola"

La storia dell'educazione civica in Italia offre una chiave per comprendere l'evoluzione e le trasformazioni della società e del sistema politico; essa è, infatti, lo specchio della cultura civica del paese [...]. Sul piano pedagogico, nella difficile storia dell'educazione civica s'individuano molti degli "antichi problemi" pedagogici: l'antinomia tra libertà e autorità, il dibattito sulla laicità della scuola, la difficoltà di definire lo statuto epistemologico di una disciplina che deve, allo stesso tempo, educare e istruire. Vi si trova, soprattutto, la problematica della conquista – da parte della persona in crescita – dell'autonomia personale, e dell'accesso alla libertà di giudizio nonostante i condizionamenti sociali. (Santerini, 2001, p. 17).

In questo passaggio in apertura del suo testo "Educare alla cittadinanza", Milena Santerini sottolinea egregiamente l'importanza di una ricostruzione della storia dell'Educazione civica all'interno del panorama scolastico italiano. Una tappa obbligata del percorso, in quanto attraverso la storia di questa materia si possono osservare in controluce tanti dei temi accennati nel capitolo 1, e che a più riprese torneranno nel corso di questo lavoro.

Prima di entrare nel merito di questa storia, tuttavia, occorre evidenziare come in larga parte della letteratura essa venga raccontata con toni non troppo positivi. Ad esempio Santerini, poco dopo l'estratto citato, parla della storia di questa materia come di una vicenda difficile, di fronte alla quale si ha l'impressione che l'Educazione civica sia stata

“per lo più considerata un’appendice dei programmi scolastici, un gravoso compito ulteriore per gli insegnanti: insomma, in qualche modo un’intrusione, nella scuola, di compiti spettanti alla famiglia” (*ibidem*). Anche Marcello Dei (2002, p. 18) si associava a questa visione: “In concreto, l’educazione civica è da tempo immemorabile una materia che c’è e non c’è. Una materia cuscinetto, un fuoriprogramma”. Come questi due esempi, potremmo citare diversi altri lavori che assumono un tono scettico, se non proprio critico, nei confronti della storia dell’Educazione civica in Italia. Ci si è chiesto se sia stata una “materia inutile” (v. Bianchini, Morandini, 2017), o si è definito il suo status all’interno del panorama scolastico come “contraddittorio” (v. Colombo, 2017). Frequentemente, è stata definita una “materia cenerentola”, espressione con cui si intende una non-materia presente nei programmi e nelle intenzioni dei legislatori, ma che di fatto ha avuto uno scarso successo.

Questa premessa è necessaria a rendere ragione della parzialità del discorso che seguirà. Brevemente, si proporrà il percorso storico dell’Educazione civica all’interno della normativa scolastica italiana, perché come Santerini fa giustamente notare (2001, p. 18) “ricostruire, anche se sinteticamente, la storia dell’Educazione civica comporterebbe rileggere la storia della scuola italiana stessa. Da un lato, infatti, si potrebbe affermare che la cittadinanza coincide con l’istruzione in quanto tale; il sapere, per la sua portata di emancipazione e libertà di pensiero, è la premessa indispensabile per la partecipazione responsabile alla cosa pubblica”. Dunque, quella che ci si appresta a raccontare non è la storia di come la scuola abbia educato i cittadini italiani, bensì è una vicenda direttamente legata all’“insegnamento” di Educazione civica, dalle sue origini postunitarie ai giorni d’oggi. Nella consapevolezza, come si è visto, che in tanti ritengono che a questa storia normativa solo in parte abbia corrisposto una pratica di insegnamento effettiva.

2.1.1. Dall’unità d’Italia al fascismo.

Già nei primi decenni successivi all’Unità d’Italia si possono rintracciare alcuni atti significativi per la storia dell’Educazione civica nel nostro Paese. In questi anni si guardava alla scuola pubblica come a uno strumento di coesione, un mezzo fondamentale per garantire quell’unità nazionale che era stata da poco conquistata. La Legge Casati del 1859 prevedeva tra gli insegnamenti della scuola primaria anche l’“esposizione dei fatti più

notevoli della storia nazionale”, allo scopo di formare una coscienza civica comune nel Paese. Ma questi fatti, anziché essere inseriti all’interno dei programmi o come nozioni fondamentali, venivano considerati oggetto delle letture. In questo nucleo originario dell’Educazione civica italiana era rivolta particolare importanza ai doveri dell’uomo e dei “sudditi” del Regno d’Italia, con un accento che Santerini (2001, p. 19) definirà primariamente romantico e risorgimentale: “posto sui doveri verso Dio, la famiglia, la patria, in un graduale passaggio che andava dall’assunzione dei doveri domestici a quelli nei confronti della grande famiglia della nazione”. *Le Istruzioni ai maestri delle scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati con R.D. del 15 settembre 1860* chiedevano esplicitamente di “ammaestrare” gli alunni all’obbedienza alle leggi dello Stato e al rispetto della potestà (cfr. Macchietti, 1999).

Una prospettiva posta primariamente sui doveri e l’attenzione a virtù civiche risorgimentali quali patriottismo, amore e rispetto per il lavoro e per la famiglia, furono la costante di questa storia primordiale dell’Educazione civica. Anche la Legge Coppino del luglio 1877 citava, all’articolo 2, i “doveri dell’uomo e del cittadino” tra le prime nozioni da impartire ai bambini e le bambine nella scuola elementare inferiore.

In merito al dibattito sulle modalità di insegnamento di queste nozioni, è interessante rileggere le *Istruzioni generali* dei programmi approvati nel settembre 1888, a firma di Aristide Gabelli. Tali istruzioni segnavano un’influenza positivista sulla scuola (Santerini, 2001) e rimarcavano l’importanza di un insegnamento basato sull’esperienza, e del superamento del dogmatismo a favore del “fare”.

Nella legge del 15 luglio 1877, fra le materie d'insegnamento sono comprese le nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino. Però è chiaro, che queste parole vanno interpretate con discrezione, essendo troppo difficile far intendere i doveri degli uomini a fanciulli, che non hanno né potrebbero avere alcuna idea della vita sociale e politica. D'altra parte è ben noto, che introducendo quell'insegnamento si volle rimediare a un difetto della scuola, alla quale rimproveravasi da ogni parte di non essere educativa. L'intento quindi ne determina l'indole e i confini. Non trattasi tanto di conoscere i doveri, quanto di assuefarsi ad adempierli. In altri termini, più che il conoscere, importa il fare; anche questo secondo l'idea moderna, che la scuola dev'essere principalmente un esercizio. (Gabelli, 1888)

Si ritrovano in queste parole il dibattito, allora nascente, tra coloro che sostengono un'Educazione civica basata sulla conoscenza, e coloro che invece vedono in essa un'educazione morale e sociale fondata sull'esperienza. Un dibattito che, come si è già visto nel capitolo 1, non è mai scomparso del tutto.

Ultima tappa ottocentesca di questa storia fu l'approvazione dei Programmi del ministro Baccelli nel 1894. Anche in questo caso i riferimenti principali furono di tipo risorgimentale e patriottico, di fatto riconfermando l'idea di una scuola che punta all'unità nazionale. Accanto a questa impostazione più tradizionale, tuttavia, i programmi Baccelli introducevano per la prima volta anche un parziale accenno ai *diritti* del cittadino, accanto ai suoi doveri: infatti, ai diritti desunti dallo Statuto del Regno si doveva far riferimento a partire dalla terza classe, sebbene “con discrezione e con accorgimenti particolari e tali da evitare che gli alunni ‘siano forzati a ritenere quello che va oltre il loro intendimento’ nella certezza che la comprensione sarà possibile quando sarà posto ‘ben saldo il fondamento dell’educazione morale’” (Macchietti, 1999, p. 143). L’attenzione che già Gabelli aveva posto a un’educazione ancorata alla vita dei fanciulli e all’adempimento (più che all’insegnamento) dei diritti e dei doveri, viene anche ripresa nei programmi Baccelli. Inoltre, essi sembrano introdurre per la prima volta quella che in seguito diventerà la *questione curricolare* relativa all’Educazione civica. All’interno di tali programmi, infatti, si sosteneva un’idea della scuola elementare che dovesse essere nel suo complesso una “palestra di preparazione per tutti al vivere civile”, ma successivamente sarebbero comparse delle Istruzioni speciali per le ultime tre classi dedicate al gruppo di discipline *Storia d’Italia, geografia e diritti e doveri del cittadino*. Si poneva, cioè, il tema della trasversalità dell’insegnamento: i programmi Baccelli concepivano l’Educazione civica come un esito del coordinamento realizzato tra queste discipline, che dovevano tuttavia cercare di conservare loro metodi specifici e particolari (Santerini, 2001).

Prima dell’avvento del fascismo, i programmi di Francesco Orestano, in vigore dal 1905, facevano ancora una volta riferimento all’insegnamento di *educazione morale e istruzione civile*. Sul piano dei contenuti, questi programmi ignoravano la conquista dei diritti avvenuta con i precedenti e tornavano alla “modalità pura del dovere per il dovere” (Zambaldi, 1975, cit. in Santerini, 2001). L’attenzione particolare che si ebbe all’interno di questi programmi fu quella di seguire lo sviluppo del bambino in modo graduato in base alla sua età, passando dal semplice al complesso: si partiva dalle norme di condotta

in ambito domestico per arrivare fino ai concetti di cittadino e di patria. Nonostante la volontà di istituire un insegnamento sistematico, nei fatti l'insegnamento previsto da Orestano fu accusato da più parti di essere troppo nozionistico, anche più che in passato, e di essere viziato da un eccessivo intellettualismo.

I Programmi Orestano del 1905 rimasero in vigore fino al novembre 1923, quando dal governo a guida mussoliniana venne approvata un'Ordinanza del ministro Gentile che, tra le altre cose, cancellava l'insegnamento dei diritti e doveri a scuola. Iniziava così il processo di fascistizzazione della scuola, che avrebbe condotto agli anni di "diseducazione civica" dell'Italia. Durante il Ventennio, l'azione di formazione del cittadino-fascista era *pervasiva* e pianificata come un indottrinamento. Lo studio della storia divenne lo studio delle radici storiche del fascismo; si introdussero il saluto alla bandiera e le guardie d'onore; tra le *Nozioni varie* previste dai programmi fascisti si trovavano "la vita del soldato come scuola di forza, disciplina e coraggio" (v. Santerini, 2001). L'introduzione del libro di testo unico, lo scioglimento delle associazioni di maestri, la pervasività del PNF in ogni istituzione e, ovviamente, il progressivo inquadramento di tutti gli scolari all'interno dell'Opera Nazionale Balilla furono passaggi significativi, utili a farci comprendere come lo stato fascista mirasse a un'educazione pervasiva, che riempisse la vita dei fanciulli anche fuori dalla scuola. La formazione del fascista non era dunque legata a una sola *materia*, ma l'intero progetto scolastico veniva asservito a tale compito. I programmi Ercole del 1934 non fecero altro che rimarcare questa trasformazione, per esempio aggiungendo tra le "Nozioni Varie" la vita del balilla e della giovane italiana.

2.1.2. Dal secondo Dopoguerra alla fine degli anni Ottanta.

Già sul finire della Seconda Guerra Mondiale, mentre si avviava la sconfitta del fascismo, fu forte la preoccupazione per una rinascita democratica del Paese. Si era ancora nella primavera del 1945 quando, sotto pressione americana, il Governo provvisorio adottò (G.Lgt n. 549) i nuovi Programmi per le scuole elementari redatti da Carleton Wolsey Washburne, i quali includevano riferimenti a una "Educazione morale, civile e fisica". L'impalcatura pedagogica dei programmi era di stampo attivista, profondamente ispirata ai lavori di Dewey, e dunque la formazione civile e morale veniva intesa come una pratica,

una vita collettiva. La scuola elementare era considerata come una “comunità sociale”, volta a promuovere il libero sviluppo dell’alunno e a svegliare nei fanciulli “il senso individuale della responsabilità e destare in essi il bisogno dell’ordine, del rispetto, dell’aiuto reciproco: in breve, delle virtù civili, sociali e morali.”. A tal fine, si suggeriva l’adozione di pratiche di auto-governo della classe e della scuola, lasciando lo spazio agli studenti di prendere decisioni sulla loro comunità. Il desiderio era dunque quello di passare da una scuola che indottrinava i sudditi fascisti a un luogo in cui si potessero formare cittadini responsabili, e attivi, per la nuova democrazia italiana.

Nonostante il desiderio di creare una scuola che fornisse agli studenti l’occasione di praticare la loro cittadinanza, e viverla a partire dalla classe, le premesse dei programmi Washbourne non trovarono poi pieno compimento. L’educazione alla cittadinanza risultò ancora una volta mancante nella pratica, anche negli anni successivi all’approvazione della Costituzione italiana (Scoppola, 1998). Nel cercare di spiegare le ragioni di questa occasione mancata, Bianchini e Morandini (2017) sottolineano come, dopo la guerra, il bisogno di promuovere l’educazione per sviluppare una coscienza democratica confliggesse con l’imbarazzo per il troppo recente passato, e con il nuovo “conflitto politico” che vedeva il popolo schierato tra comunisti, socialisti, democratici cattolici e nostalgici fascisti. Nelle aule scolastiche, e nella coscienza popolare, i temi legati al civismo, alla partecipazione politica, alla cittadinanza erano divisivi, per questo spesso si evitava di affrontarli. Oppure, se lo si faceva, ci si limitava a una concezione puramente curricolare e nozionistica dell’insegnamento, prevalentemente fondata sulla conoscenza della Costituzione (v. Santerini, 2001). Mentre il Paese sperimentava la forte emersione delle identità di partito, gradualmente declinava la prospettiva di un’educazione alla democrazia. Certo, si provvide alla de-fascistizzazione dei libri di testo, soprattutto dei manuali di storia, ma in larga parte gli insegnanti rimasero gli stessi formati durante Ventennio, e dunque la loro sensibilità mutò solo leggermente. Certo si smantellò il Partito Fascista e la sua costruzione istituzionale, ma l’impalcatura scolastica sarebbe rimasta ancorata alla riforma Gentile per almeno un paio di decenni. In questo clima di drammatica transizione, nel 1951 il Ministro Gonella presentò un progetto di riforma del sistema scolastico che includeva anche l’insegnamento dell’*Educazione civile e democratica*. Tale proposta finì in un nulla di fatto, almeno finché la sua eredità non venne raccolta nei Programmi Ermini per le scuole elementari, del 1955. Nel D.P.R. n. 503 si dedicava un’intera sezione

all'*Educazione morale e civile – Educazione fisica*, al cui interno si poteva leggere: “L'amore per la Patria si affermi nel sentimento del fanciullo come naturale estensione degli affetti domestici, e nella sua coscienza come attuazione dei valori nazionali, ordinati negli ideali della comprensione internazionale”.

Erano gli anni di inizio della Guerra Fredda, gli anni in cui i grandi partiti mobilitavano l'adesione popolare, portando alla formazione di vere e proprie identità separate all'interno di un unico Stato (cfr. Scoppola, 1991). In questi anni avviene un processo di “stemperamento” dell'ideale civile e democratico, la cui formazione diviene maggiormente individuale e domestica. Come scrive Santerini (2001, p. 25): “L'attaccamento alla nazione diviene [...] la ‘naturale estensione degli affetti domestici’; la Patria è vista come la più grande famiglia umana e la comprensione internazionale, vera sfida del dopoguerra, a sua volta presentata come un naturale allargamento del sentimento nazionale”.

Il momento in cui si tornerà a parlare in modo significativo dell'educazione alla cittadinanza all'interno della scuola sarà con la riforma dei programmi di scuola media promossa da Aldo Moro. In particolare, il 13 giugno 1958 venivano approvati i *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli Istituti e Scuole di istruzione secondaria e artistica*. È, questo, l'ingresso ufficiale dell'Educazione civica nella scuola secondaria italiana, avvenuto anche a seguito di un dibattito focalizzato sulla nozione di cittadinanza democratica che fu incoraggiato da alcuni prominenti intellettuali (Bianchini, Morandini, 2017). A livello organizzativo, questa materia veniva affidata all'insegnante di storia, che avrebbe dovuto dedicarvi due ore al mese. Il programma, invece, era così strutturato:

Nella I e II classe della scuola secondaria l'educazione civica tende soprattutto a enucleare dai vari insegnamenti tutti quegli elementi che concorrono alla formazione della personalità civile e sociale dell'allievo. Tuttavia possono essere trattati, in modo elementare, i seguenti temi: la famiglia, le persone, i diritti e i doveri fondamentali nella vita sociale, l'ambiente e le sue risorse economiche (con particolare riguardo alle attività di lavoro), le tradizioni, il comportamento, l'educazione stradale, l'educazione igienico-sanitaria, i servizi pubblici, le istituzioni e gli organi della vita sociale.

Classe III: Principi ispiratori e lineamenti essenziali della Costituzione della Repubblica italiana, diritti e doveri del cittadino, lavoro, sua organizzazione e tutela, le organizzazioni sociali di fronte allo stato, nozioni generali

sull'ordinamento dello stato, principi della cooperazione internazionale.
(D.P.R. n. 585/1958)

Come si legge, il testo già riconosce la duplice natura dell'Educazione civica (Bianchini, Morandini, 2017), che viene vista sia come una materia trasversale – “enucleare dai vari insegnamenti tutti quegli elementi che concorrono alla formazione della personalità civile e sociale dell'allievo” – sia come compito esplicito dell'insegnante di storia.

Come ogni opera di mediazione tra diverse posizioni politiche non sorprende che il nuovo programma fosse stato accompagnato dal disappunto di un po' tutte le parti. Così la riforma Moro non si risparmiò le critiche tanto dei partiti, quanto dei pedagogisti e degli intellettuali. L'Associazione Cattolica degli Insegnanti di scuola secondaria la additò come insufficiente e superficiale; allo stesso modo, il periodico comunista “Riforma della Scuola”, in un articolo del febbraio 1958 firmato da Francesco Zappa, si scagliava contro il mancato sbilanciamento della riforma. Per l'autore, la scuola non avrebbe dovuto incoraggiare la conoscenza civica per sé stessa, ma essa doveva essere una base per promuovere tra i giovani una più chiara e profonda conoscenza dei contesti sociali e storici, in cui essi sono chiamati a lavorare per l'avanzamento sociale. Tra le pagine di “Scuola e Città”, Tina Tomasi (1958) pur elogiando il potenziale positivo della riforma Moro sottolineò anche il rischio di ridurre l'Educazione civica a un gruppo di formule da memorizzare, un “insieme di cognizioni castigate e addomesticate”.

Le critiche alla riforma furono talmente diffuse (v. Santerini, 2001, Bianchini, Morandini, 2017) da costringere lo stesso Moro a difenderla in Senato, in una sessione del 14 ottobre 1958:

Ritengo che sia titolo d'onore per me l'aver rotto gli indugi introducendo l'insegnamento dell'educazione civica nella scuola italiana. Se non lo avessi fatto, sarebbero occorsi altri due anni per introdurre questo insegnamento. Sia pure esso inadeguato [...] sarà certo ugualmente fecondo. Seppure fossero vere tutte le critiche [...], l'introduzione di questo tema nuovo di studio e di meditazione nella scuola sarebbe ugualmente fecondo. Quindi ritengo di aver fatto bene ad introdurlo con una decisione che può apparire affrettata, ma che si rivelerà utile per la scuola italiana. (Atti del Senato, III legislatura, Assemblea 14 ottobre 1958)

Alla voce ottimistica di Moro risponderà però la storia, che vide negli anni seguenti – ancora una volta – la difficoltà nel promuovere concretamente l’insegnamento dell’Educazione civica. Bianchini e Morandini (2017) individuano due fattori principali per questo fallimento: da una parte la definizione non chiara della materia all’interno del curricolo, dall’altra l’atteggiamento degli insegnanti, che in maggioranza non erano preparati sui temi rilevanti e dunque meno inclini a partecipare a questo progetto.

La tappa successiva nella normativa e nei programmi nazionali per l’Educazione civica venne raggiunta solamente vent’anni dopo la riforma Moro, nel 1979. In mezzo, la scuola italiana entrò in un ventennio di crisi di crescita, dovuta agli esiti dell’avvento della “scuola di massa” a seguito della più importante riforma scolastica del Dopoguerra: l’istituzione della scuola media unica nel 1962. A questa riforma seguiranno, nel ventennio successivo, altre misure ispirate all’allargamento delle opportunità, come ad esempio l’eliminazione delle classi “segregate” e l’integrazione degli studenti con disabilità nelle classi ordinarie (legge 517/1977). All’interno del panorama scolastico, dunque, gli studenti aumentarono, e con essi il numero degli insegnanti, lentamente passando da quella scuola elitaria contro cui si scagliava Don Milani (1967) a una realtà diversificata e in fermento. Tra il Sessanta e il Settanta, come è noto, la scuola fu la sede, il mezzo, l’oggetto e l’occasione per discutere della grande politica e per organizzare “lotte” di ogni colore. In questo clima scolastico di profondo fermento – sfondo che si è appena abbozzato – l’Educazione civica venne riportata al centro della discussione in occasione dell’approvazione dei programmi della scuola media unificata nel 1979, che portarono a compimento la riforma del ‘62. Al loro interno, l’Educazione civica veniva affidata, questa volta, all’insegnante di Lettere, anche se come era accaduto in passato essa veniva intesa pure come “finalità essenziale dell’azione formativa della scuola [che] esige il responsabile impegno di tutti i docenti e la conseguenza educativa di tutte le discriminie e di ogni aspetto della vita scolastica” (D.M. 9 febbraio 1979). Una novità importante risiedeva soprattutto nel ruolo attribuito al Consiglio di classe, ente responsabile della programmazione relativa all’Educazione civica per i propri studenti. Esso doveva selezionare quali contributi offrire a proposito dello studio dei principi costituzionali e delle istituzioni, identificare i problemi che potevano essere oggetto di analisi per gli studenti e decidere come far riferimento alla dimensione europea e mondiale (citare per la prima volta nei programmi nazionali). I contenuti erano prevalentemente legati alla spiegazione

della Costituzione e ai suoi riferimenti ai gruppi sociali più noti all'adolescente, partendo dalla famiglia e arrivando alle aggregazioni comunitarie più complesse. Accanto alla Costituzione e alle funzioni di alcuni semplici istituti e meccanismi statali, gli insegnanti potevano anche introdurre temi più generali attinenti alla persona, la famiglia, l'ordinamento della giustizia, il sistema tributario, e altri. In più, la riforma poneva l'accento sull'esperienza scolastica in sé, come momento cardine per l'Educazione civica. Si legge nel programma:

La stessa esperienza della classe scolastica, anche nei momenti della sua eventuale articolazione in gruppi, dovrà essere utilizzata, anche in sede di riflessione specifica, per guidare alla scoperta [...] dei ruoli e delle strutture di questo microcosmo che deve essere organizzato secondo le esigenze del metodo democratico e della partecipazione responsabile; così pure dovranno essere [...] sperimentate le forme di partecipazione alla vita della scuola anche in vista di più ampio impegno nella scuola secondaria superiore (D.M. 9 febbraio 1979).

Questa modalità “esperienziale” di insegnamento era sostenuta all'interno dei programmi del 1979 anche da una visione più generale. Essa includeva il riferimento al bisogno della scuola di entrare in contatto con la società civile, l'accento sull'importanza della valutazione critica dei fatti e delle situazioni emergenti, e la necessità di un concreto esercizio di vita democratica tra le mura scolastiche. Nello specifico, il programma raccomandava anche l'utilizzo di attività cooperative e di gruppo, sottolineandone i benefici (Bianchini, Morandini, 2017). Nonostante le novità introdotte, la chiarezza dei contenuti, e una sostanziale validità della cultura pedagogica espressa, la materia restò ancora una volta marginale nella scuola media (Santerini, 2001) e i principi previsti non trovarono una efficace realizzazione (Macchietti, 1999).

Alla riforma del 1979 fece da naturale coronamento la revisione dei Programmi di scuola elementare del 1985, che introduceva tra i principi e i fini di questa scuola l'“Educazione alla convivenza democratica”. Fin dalla prima parte dei nuovi programmi (D.P.R. 104/1985) si nota quello stampo attivista e partecipativo presente anche nelle riforme precedenti: “La scuola è impegnata ad operare perché [il] fondamentale principio della convivenza democratica non venga inteso come passiva indifferenza e sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni”. Anche nella

scuola elementare le conoscenze civiche venivano collegate a tutte le discipline scolastiche, ma i programmi facevano esplicito riferimento a un nuovo insegnamento, chiamato *Studi sociali e conoscenza della vita sociale*. Esso venne affidato al maestro di storia e geografia e, come per la scuola media, la sua articolazione più precisa doveva essere compiuta nell'ambito della programmazione di classe. Proprio per questo motivo il decreto forniva solo alcune indicazioni a proposito dei contenuti didattici, come ad esempio: l'analisi degli ambienti più vicini al bambino come la famiglia, la scuola, il Comune; alcuni elementi relativi all'organizzazione politica nazionale e internazionale (in particolare europea); e ovviamente i caratteri fondamentali della Costituzione, visti in riferimento ai diritti portanti del nostro sistema democratico.

2.1.3. Tra gli anni Novanta e i primi anni Duemila

Come è noto, gli anni Novanta furono un periodo di turbolenza politica, che portò tra il 1994 e il 2001 al susseguirsi di ben sei governi diversi. Nella seconda metà del decennio, tuttavia, spiccò l'iniziativa di Luigi Berlinguer, ministro della Pubblica Istruzione dal 1996 al 2000. All'inizio del suo mandato venne emessa la Direttiva Ministeriale 58/1996 che puntava all'introduzione di un nuovo insegnamento, denominato *Educazione civica e cultura costituzionale*. Ancora una volta, all'interno della direttiva veniva sottolineata in modo significativo la sua natura duplice:

Gli obiettivi propri dell'educazione civica sono perseguiti, da un lato, nella complessiva attività didattica ed educativa, che riguarda tutti gli insegnamenti, le attività extracurricolari e i diversi momenti della vita scolastica, con modalità flessibili, anche in relazione all'autonomia delle singole scuole; dall'altro, nell'ambito di un insegnamento specifico (Direttiva Ministeriale 58/1996, Art. 1).

La Direttiva del 1996 venne accompagnata dal lungo allegato *Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*, frutto del lavoro di un Comitato di studio sull'insegnamento dell'Educazione civica costituito l'anno precedente e guidato da Luciano Corradini. Al suo interno, i temi della missione sociale della scuola vengono riproposti.

I cataloghi di bisogni/valori/diritti che norme e documenti internazionali propongono come condizioni per la vita umana e come guide e criteri per l'azione educativa, anche della scuola, sono riconducibili all'educazione, alla democrazia e ai diritti umani, in particolare alla libertà, alla giustizia, al lavoro, alla legalità, alla pace, allo sviluppo, alla salute, alla solidarietà, alla sicurezza, alla sessualità, al senso, alla scienza, allo studio, all'identità, all'intercultura, all'ambiente, all'alimentazione, alla famiglia, alla nazione, all'Europa, al mondo. L'elenco non intende essere conclusivo, ma ricognitivo di quanto diverse fonti più o meno autorevoli sul piano culturale e/o istituzionale vengono proponendo alla scuola [...].

Di qui l'impegno degli organismi sovranazionali, regionali, comunali, e dello stesso Ministero della Pubblica Istruzione a rilanciare ed approfondire senza sosta questi temi, a promuovere gruppi di ricerca, a suggerire approcci interdisciplinari per "produrre", con le alfabetizzazioni funzionali e con le "educazioni", un sapere critico, dotato di valenze etico-estetico-scientifico-socio-civico-economico-politiche, capace di consentire alle nuove generazioni di affrontare con adeguata preparazione le sfide del terzo millennio (Direttiva Ministeriale 58/1996).

La proposta del Gruppo di lavoro – che non ebbe seguito (v. Santerini, 2001) – suggeriva lo svolgimento di tre ore mensili del nuovo insegnamento, da valutare autonomamente. Di fronte alle sfide della nuova cittadinanza, lungamente discusse nella direttiva, l'Educazione civica avrebbe dovuto trovare il suo fulcro nello studio della Costituzione italiana. Si legge a tal proposito nella Direttiva: “la Costituzione si va in effetti rivelando come un prezioso comune patrimonio etico-civile, come una miniera di risorse [...] patrimonio che risulta particolarmente attuale in un periodo d'incertezza e di bisogno di orientamento come quello che stiamo vivendo” (Direttiva Ministeriale 58/1996). Altri contenuti ritenuti importanti furono le basi del diritto e dell'economia, nonché alcuni principi generali dell'ordinamento nazionale e comunitario. In questo insegnamento erano chiamate a convergere diverse educazioni: “quella dell'intelletto, quella dell'intelligenza, quella affettiva ed i risultati della formazione culturale e interculturale, dell'esercizio della corresponsabilità e della partecipazione” (Macchietti, 1999).

L'esito di questa direttiva non fu molto diverso da quello della normativa precedente. Come sottolineano Bianchini e Morandini (2017), nonostante il tentativo di rendere i contenuti dell'Educazione civica più specifici, essi rimanevano ancora troppo generici, e quella promessa di creare un curriculum a essa dedicata non venne poi mantenuta. Per quanto sia nella Direttiva sia nell'Allegato si faccia esplicito riferimento alla “dignità” di

materia autonoma che essa doveva continuare ad avere, sarà sempre l'insegnante di Storia a vedersi affidato questo carico didattico¹.

Un ulteriore tentativo di riforma promosso da Berlinguer avvenne nel febbraio del 2000, quando venne approvata la Legge 30 ("Riforma Berlinguer"). Aderente all'idea ampia e strategica promossa dal Ministro, essa si occupava del "Riordino dei cicli di istruzione" istituendo un ciclo di studi primario di sei anni, e uno secondario parimenti di sei. Anche se la riforma non entrò mai in vigore, in quanto sostituita dalla Riforma Moratti del 2003, risulta qui interessante perché al suo interno non si parlava più di Educazione civica bensì di *educazione alla convivenza civile*.

Proprio con questo nuovo nome, infatti, tale insegnamento entrò anche nella riforma Moratti (legge 53/2003) e nel decreto legislativo recante i nuovi programmi nazionali per la scuola primaria e secondaria di primo grado (D.Lgs 59/2004). In entrambe le indicazioni, la "Convivenza civile" venne vista come esito educativo dell'intera esperienza scolastica, ma anche come obiettivo abbinato ad alcuni contenuti specifici di apprendimento. Tuttavia, se per le altre materie venne stabilito un programma che seguiva anno per anno lo studente, gli obiettivi specifici della convivenza civile vennero stabiliti in maniera trasversale lungo tutto il corso della scuola primaria e secondaria di primo grado. Un'ulteriore novità fu la suddivisione introdotta dalle nuove indicazioni; in entrambi i cicli di istruzione questa materia fu spaccettata in sei diverse "educazioni": alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività. Per ognuna di esse furono previsti contenuti che, questa volta, erano ben specificati. Come nelle riforme precedenti, le attività con cui portare avanti l'*educazione alla convivenza civile* dovevano essere decise dalle diverse scuole, che avevano dunque il compito di "[organizzare] per lo studente attività educative e didattiche *unitarie* che hanno lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali" le conoscenze e le abilità della Convivenza Civile (D.Lgs 59/2004, allegati B e C). Dunque, se in generale gli obiettivi parevano ben chiari, nella realtà dei fatti all'Educazione civica non sarebbe stato dedicato un tempo specifico e curricolare, bensì un insieme più o meno eterogeneo, più o meno coerente, di attività. Restava ancora una volta legata alla sensibilità degli insegnanti l'introduzione delle tematiche civiche nelle loro ore in classe.

¹ Unica eccezione, gli indirizzi scolastici in cui si insegnava Economia e diritto, disciplina che meglio si prestava al collegamento con l'educazione civica.

Durante i due anni di vita del successivo governo Prodi, il ministro Fioroni emanò nuove indicazioni per il curriculum. Pubblicate nel settembre del 2007, esse riguardavano le “Scuole dell’Infanzia e del Primo Ciclo di istruzione”. Le indicazioni del ministro Fioroni, tuttavia, possono essere considerate come un *passo indietro* nella normativa relativa all’Educazione civica infatti, nonostante si dica in diversi modi che “il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale” (Indicazioni nazionali per il curriculum, settembre 2007), in nessuno dei livelli di istruzione venne previsto un insegnamento con un monte orario stabilito, oppure obiettivi didattici e contenuti specifici. Certo rimaneva compito peculiare della scuola del primo ciclo il porre le basi per l’esercizio della cittadinanza attiva, e a livello generale vennero stabiliti obiettivi di largo respiro come “la promozione del senso di legalità e lo sviluppo dell’etica della responsabilità”. A ogni modo, all’interno delle indicazioni di Fioroni non si fece riferimento a *Convivenza civica*, né a quelle “educazioni” che nella riforma precedente erano state stabilite. Da chiarire, tuttavia, che le indicazioni promosse dal ministro Fioroni avrebbero dovuto superare una fase di sperimentazione fino all’anno 2009, per poi entrare a regime con un regolamento successivo.

2.1.4. “Cittadinanza e Costituzione” e le Indicazioni Nazionali

Con la sfiducia al governo Prodi e l’avvento del quarto governo Berlusconi, il nuovo ministro dell’istruzione avrebbe dato inizio a un lungo processo di revisione della riforma Moratti, con un insieme di atti normativi passati alla storia sotto il nome di “Riforma Gelmini”. All’interno di questo ampio progetto – su cui si scatenò un enorme dibattito pubblico, istituzionale e accademico – trovò posto anche un’ulteriore revisione dell’educazione alla cittadinanza. Così il D.L. 137/2008 e la relativa Legge di conversione (169/2008) introdussero nell’ambito degli insegnamenti storico-geografici e storico-sociali una nuova materia, chiamata *Cittadinanza e Costituzione*. Se tuttavia nel disegno di legge era prevista l’indicazione di almeno 33 ore annuali, tale indicazione scomparve nella norma definitiva e dunque il tempo dedicato a questo nuovo insegnamento doveva ricadere nel monte ore complessivo previsto per le materie in cui era ricompreso.

I contenuti e le modalità dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" vennero chiariti in un Documento di Indirizzo del 4 marzo 2009, con cui si cercava anche di integrarla con le indicazioni emerse dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo *relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006). A questo proposito, si chiariva che uno degli obiettivi della Legge del 2008 era proprio contribuire allo sviluppo della "competenza sociale e civica", inserita tra le competenze chiave europee.

Il Documento di Indirizzo del 2009 stabilisce obiettivi specifici di apprendimento a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado. Tra questi si trovano argomenti anche molto diversi tra loro, eredità di quelle multiformi "educazioni" che caratterizzavano la normativa e le indicazioni precedenti. Così se gli alunni dell'infanzia si dovevano concentrare prevalentemente sui concetti di famiglia, scuola e gruppo, già con gli studenti della scuola primaria si prevedeva l'introduzione di tematiche più ampie, come il significato del "pieno sviluppo della persona umana", la distinzione tra "comunità" e "società", oppure temi legati alla Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo; sempre nella scuola primaria trovavano posto anche elementi di educazione stradale e igienica. Per quanto riguarda la scuola secondaria, al primo grado si suggeriva l'introduzione dello studio di diversi organismi e norme internazionali, come la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, oppure l'organizzazione politica dell'UE e la sua Carta dei diritti, tuttavia concentrandosi anche su istituzioni nazionali come "l'ordinamento della Repubblica" o "la Corte costituzionale". Infine, per il secondo grado della scuola secondaria si prevedeva lo studio di temi, norme e processi più complessi, come ad esempio "uguaglianze e differenze", "i diritti dell'uomo, del cittadino e del lavoratore", i "concetti di costituzione materiale e di costituzione formale".

Per ogni grado scolastico, inoltre, si riconoscevano nel Documento alcune "situazioni di computo per la certificazione delle competenze personali" che si supposeva gli studenti dovessero mostrare al termine del ciclo. Per la scuola del primo e del secondo ciclo tali situazioni di computo erano divise in quattro categorie: "Dignità umana", "Identità e appartenenza", "Alterità e relazione", "Partecipazione". Ad esempio, una situazione considerata indicativa di una competenza nell'ambito della dignità umana, per gli studenti della primaria, era "riconoscere i valori che rendono possibile la convivenza umana e testimoniarli nei comportamenti familiari e sociali"; ancora, un atteggiamento che

sottolinea la competenza di uno studente di scuola secondaria nell'ambito dell'identità e appartenenza era il "riconoscere in fatti e situazioni della vita economica, sociale e culturale l'intervento delle istituzioni europee (Unione Europea e Consiglio d'Europa)".

Riguardo alle metodologie suggerite, il Documento di indirizzo cercava in effetti di rendere l'insegnamento il più operativo possibile. Come già successo in passato, si riconosceva la necessità di *esercitare* la cittadinanza, oltre che di comprenderla. Dunque, i processi didattici previsti per questa materia dovevano essere legati in primo luogo all'utilizzo di metodologie attive, allo scopo di conoscere; in secondo luogo, alla possibilità di una riflessione su casi concreti legati agli argomenti trattati; infine, alla continua offerta di collegamenti tra quanto discusso in classe e quanto vissuto quotidianamente. Il Documento citava a tal proposito l'impegno del ministero nel promuovere "collaborazioni con enti, istituzioni, forze dell'ordine, magistratura, sportivi e associazioni del terzo settore al fine di creare opportunità per gli studenti di incontrare persone che abbiano un ruolo attivo e quotidiano nella difesa dei valori costituzionali".

Nonostante queste previsioni, l'impalcatura di *Cittadinanza e Costituzione* per come uscì dal Documento di Indirizzo del 2009 non fu esente dalle critiche. Bianchini e Morandini (2017), per esempio, contestano in particolare l'accento alle situazioni di vita degli studenti che, per quanto sia un collegamento all'idea di una cittadinanza partecipativa, porterebbe a un evidente paradosso: gli insegnanti dovrebbero giudicare non solo le conoscenze degli studenti ma anche il loro *modo* di essere cittadini, con l'ovvia impossibilità di avere una panoramica completa della loro vita. In più, gli autori citano due limiti di tale normativa, sostenendo che lo studio della Costituzione per quanto importante non possa essere sufficiente per la formazione di un buon cittadino. In primo luogo, scrivono, anche qualora si riesca a instillare negli studenti un senso di rispetto per le leggi del Paese, ciò non vuol dire necessariamente passargli anche un senso di responsabilità verso i diritti "degli altri". In secondo luogo, gli autori ritengono che il modello proposto dalla Legge Gelmini, nonostante quanto dichiarato nel Documento, porti poi nel concreto a uno stile di insegnamento di tipo moraleggiante e astratto, rendendolo ancor meno popolare tra gli studenti.

Nel periodo che intercorre tra l'introduzione di *Cittadinanza e costituzione* (2008 e 2009) e la "nuova" Educazione civica (2019) non si registrarono ulteriori e significativi

cambiamenti nella normativa. La riforma nota come “Buona Scuola” promossa dal governo Renzi (L. 107/2015), sebbene andò a modificare molti aspetti della normativa scolastica, non prevede alcuna modifica a Cittadinanza e costituzione.

Nel decennio tra il 2009 e il 2019, tuttavia, vennero approvate le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* del primo ciclo² (2012) e le Linee di indirizzo per le scuole secondarie di secondo grado (2010)³. Questi Regolamenti e Decreti sono ancora in vigore, per quanto abbiano visto integrazioni e modifiche, e costituiscono l’orizzonte di riferimento per la programmazione del curriculum da parte delle scuole.

Per quanto riguarda le *Indicazioni nazionali* relative al primo ciclo di istruzione, il Regolamento inerente a *Cittadinanza e costituzione* rimanda direttamente alla normativa del 2008 e 2009. Si legge all’articolo 2: “L’insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione» è assicurato nei modi previsti dal decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 e dal decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n.89”. Come in parte si è già visto, all’interno di questa normativa la materia veniva integrata nell’area disciplinare storico-geografica (D.P.R. 89/2009, L. 169/2008) e non veniva previsto un monte ore dedicato specificatamente a essa.

Alla luce di tutto ciò, nelle Indicazioni non figura un capitolo dedicato esplicitamente a obiettivi specifici e modalità di insegnamento di *Cittadinanza e costituzione*. Essa, tuttavia, continua a essere considerata un compito fondamentale della scuola del primo ciclo:

È compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l’esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell’infanzia. L’educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell’ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un’adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile (Indicazioni nazionali per il curriculum 2012).

² Regolamento Ministeriale emanato con Decreto 16 Novembre 2012

³ D.P.R. 87, 88 e 89/2010

Vengono considerati “obiettivi irrinunciabili” la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un’etica di responsabilità, intesi come la capacità di scegliere e agire in modo consapevole nonché di elaborare e promuovere azioni finalizzate al miglioramento del proprio contesto di vita. Le Indicazioni del 2012, poi, continuano a sottolineare l’importanza della conoscenza della Costituzione italiana e dell’interiorizzazione dei suoi valori e principi base: i diritti inviolabili dell’uomo, il riconoscimento della pari dignità sociale, la libertà di religione e le altre varie forme di libertà.

Questi sono i contenuti citati in generale, connessi alla materia *Cittadinanza e costituzione*. Essendo tuttavia pensata per essere integrata all’interno dell’ambito storico-geografico, risulta interessante osservare se e con quali modalità le tematiche civiche siano incluse anche all’interno delle indicazioni di tale ambito. Così, nella sezione riguardante la Storia si può leggere che:

L’insegnamento e l’apprendimento della storia contribuiscono all’educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva [...] in particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche.

Similmente, i contenuti dell’Educazione civica si possono ritrovare anche nella sezione delle Indicazioni dedicata alla Geografia:

La geografia è attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socio-culturali e politico-economici. L’apertura al mondo attuale è necessaria anche per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata. Tuttavia, poiché lo spazio non è statico, la geografia non può prescindere dalla dimensione temporale, da cui trae molte possibilità di leggere e interpretare i fatti che proprio nel territorio hanno lasciato testimonianza, nella consapevolezza che ciascuna azione implica ripercussioni nel futuro. (Indicazioni nazionali per il Curricolo 2012)

Come si nota, nelle Indicazioni è completamente assente la previsione di obiettivi specifici a riguardo dell’Educazione civica o di *Cittadinanza e costituzione*. Essi, in un’ottica di rilancio dell’autonomia scolastica, sono lasciati in mano agli organi dei singoli istituti, incaricati di prevedere il contenuto e le attività e degli insegnamenti. Per quanto riguarda il profilo delle competenze attese al termine della scuola primaria o secondaria di primo

grado, in diversi punti si fa riferimento a competenze inerenti all'ambito civico e sociale. Tuttavia, tale Profilo è stato profondamente integrato dalle Linee Guida per la nuova Educazione civica (2020), per cui se ne riprenderà la trattazione commentando i recenti sviluppi normativi.

Per quanto riguarda il secondo ciclo di istruzione, le Linee Guida emanate con i D.P.R. 87, 88 e 89 del 2010 sono ancora più parche in riferimento all'insegnamento *Cittadinanza e costituzione*. Ad esempio, si legge nel D.P.R. 89 (quello riferito al riordino dei Licei e relative indicazioni nazionali) come l'acquisizione delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione investa globalmente il percorso scolastico, almeno su tre livelli:

Innanzitutto, nell'ambito della Storia e della Filosofia, lo studente è chiamato ad apprendere alcuni nuclei fondamentali relativi all'intreccio tra le due discipline e il diritto, anche nei percorsi che prevedono l'insegnamento di Diritto ed Economia (cui, in questo caso, "Cittadinanza e Costituzione" è affidata). In secondo luogo, la vita stessa nell'ambiente scolastico rappresenta, ai sensi della normativa vigente, un campo privilegiato per esercitare diritti e doveri di cittadinanza. In terzo luogo, è l'autonomia scolastica, nella ricchezza delle proprie attività educative, ad adottare le strategie più consone al raggiungimento degli obiettivi fissati dal Documento di indirizzo. (D.P.R. 89/2010).

Come si chiarisce al termine dell'estratto, il motivo per cui tanto le Indicazioni per il primo ciclo, quanto quelle per il secondo, non definiscono contenuti specifici e concreti all'insegnamento risiede nel fatto che tali contenuti erano già stabili nel Documento di Indirizzo del marzo 2009.

2.1.5. "Nuovi scenari" per le Indicazioni Nazionali

Nel gennaio 2018 il Ministero dell'Istruzione ha emanato un documento di riferimento dal titolo *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. Questo documento, che si pone come un aggiornamento e una rilettura delle Indicazioni del 2012, costituisce l'esito di riflessione del Comitato a seguito dei tre anni di sperimentazione previsti per le Indicazioni stesse. Dai report di questo periodo, si legge nel documento, emerge "una immagine di vivace ricerca e dibattito, uniti a virtuose

esperienze di innovazione”, accompagnata però anche dal “perdurare di situazioni di disorientamento e incertezza, e di resistenze ad abbandonare modelli didattici tradizionali di tipo prevalentemente trasmissivo”. Definendo brevemente il contesto in cui la scuola si trova a operare, accanto agli esiti della sperimentazione il Comitato mette poi l’accento su alcuni “nuovi scenari”, termine con cui sintetizza i “veloci e drammatici cambiamenti in atto nel mondo, nell’economia, nella cultura e il perdurare della crisi economica” (MIUR 2018, 3). Il documento nella sua prima parte rilegge alcune delle fonti principali della normativa relativa all’educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, citando sia le Indicazioni del 2012, sia le riforme del 2008-2009 che hanno istituito l’insegnamento di *Cittadinanza e costituzione*. Il quadro italiano viene poi inserito nella cornice europea e mondiale, costituita soprattutto dal framework delle Competenze per la Cultura Democratica del Consiglio d’Europa, del 2016 (*Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*), dalle già citate Raccomandazioni del Parlamento e Consiglio dell’UE sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente, e dalla più generale Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile promossa dall’ONU (SDGs, Sustainable Development Goals).

All’interno di questo quadro, si legge nel Documento, la scuola è chiamata ad attivare alcuni “strumenti culturali”, che sono visti come indispensabili per un vero esercizio della cittadinanza attiva. Così, le Indicazioni del 2012 vengono rilette in un’ottica strumentale e trasversale, individuando sette strumenti che la scuola, in questo caso quella del Primo Ciclo, deve trasmettere ai suoi studenti. Essi sono:

a) Le lingue, per la comunicazione e la costruzione delle conoscenze, intese come base per la relazione comunicativa, l’espressione di sé, l’accesso alle informazioni e l’esercizio della cittadinanza.

b) Gli ambiti della storia e della geografia, considerati come un naturale ambito di inserimento delle tematiche civiche.

c) Il pensiero matematico, che favorisce l’esercizio della cittadinanza democratica attiva fornendo agli studenti un approccio razionale ai problemi.

d) Il pensiero computazionale, con cui si intende un “processo mentale che consente di risolvere problemi di varia natura seguendo metodi e strumenti specifici, pianificando una strategia”. Questo tipo di processo logico, che viene attivato nella vita quotidiana e

nella scuola, viene sintetizzato all'interno del documento come una "educazione ad agire consapevolmente".

e) Il pensiero scientifico, che è indispensabile per la costruzione del pensiero critico e per la capacità di leggere la realtà in modo razionale, senza pregiudizi.

f) Le arti, in quanto mattoni importanti per lo sviluppo della personalità e la formazione delle capacità di espressione, e in quanto basi per la fruizione consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali.

g) Il corpo e il movimento, in quanto occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive, nonché il valore del rispetto di regole concordate e condivise, e i valori etici che sono alla base della convivenza civile.

Come si può facilmente notare, definendo questi sette "strumenti cognitivi" per una cittadinanza attiva, il documento non fa altro che rilanciare quella visione *trasversale* che l'Educazione civica ha sempre avuto nella storia del nostro Paese.

Anche nel documento del 2018 viene ribadito quanto le Indicazioni non offrano una declinazione delle competenze sociali e civiche in obiettivi generali e specifici. Si sostiene, tuttavia, che i curricoli scolastici dovrebbero prevedere riferimenti precisi e puntuali alle competenze sociali e civiche, nonché alle competenze digitali, in quanto "senza queste competenze non sono possibili né una corretta e proficua convivenza né un accesso consapevole e critico alle informazioni né si possiedono gli strumenti per affrontare e risolvere problemi, prendere decisioni, pianificare e progettare, intervenire sulla realtà e modificarla". Per fare tutto questo si richiede alle scuole l'adozione di un curricolo verticale, unitario e organico, organizzato per "competenze chiave" (articolate in "abilità" e "conoscenze") sempre riferito ai traguardi previsti dalle Indicazioni. Si sottolinea inoltre la necessità di mettere a punto percorsi didattici coerenti con una progettazione più ampia, "evitando di frammentare la proposta didattica in miriadi di 'progetti' talvolta estemporanei e non collegati tra di loro e con il curricolo" (MIUR 2018, 16).

Il ruolo dell'ambiente di apprendimento, non solo delle attività, è altrettanto importante. Già le Indicazioni del 2012 fornivano alcuni suggerimenti metodologici, sostenendo che un contesto educativo idoneo a "promuovere apprendimenti significativi" debba: permettere l'uso flessibile degli spazi e mettere a disposizione luoghi che facilitino approcci operativi alla conoscenza (soprattutto per le materie scientifiche); valorizzare l'esperienza e la conoscenza degli alunni; attuare interventi adeguati nei riguardi delle

diversità, evitando che diventino disuguaglianze; favorire l'esplorazione e la scoperta, promuovendo il gusto per la ricerca; incoraggiare un apprendimento collaborativo e, infine, promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere.

2.2. La “nuova” Educazione civica: la Legge 92/2019 e le relative Linee Guida

Dopo aver ripercorso la storia dell'Educazione civica all'interno della normativa scolastica italiana è arrivato il momento di concentrarsi sullo stato attuale della disciplina. Il 20 agosto 2019 è stata infatti approvata la Legge 92 dal titolo *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale il giorno successivo. Tale Legge è stata successivamente corredata dalle Linee Guida emanate nel giugno 2020 tramite un decreto dall'allora Ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina. Alla data di prima stesura del presente lavoro, questi due atti rappresentano il principale riferimento normativo relativo alla “nuova” Educazione civica, per questa ragione una loro attenta analisi risulta fondamentale prima di poter proseguire il lavoro. In questo paragrafo si descriveranno in primo luogo il contenuto della Legge e delle Linee Guida, ricostruendo la forma che l'Educazione civica dovrebbe assumere, almeno nell'intenzione del legislatore. Successivamente si discuteranno alcuni nodi problematici della normativa, che hanno infiammato (è proprio il caso di dirlo) il dibattito pedagogico a seguito dell'approvazione della Legge.

2.2.1. Il quadro normativo

L'iter legislativo che ha portato all'approvazione della Legge 92/2019 è cominciato formalmente il 4 gennaio dello stesso anno, quando sono state presentate alla Camera dei deputati diciassette proposte di legge diverse a firma di esponenti di praticamente ogni partito⁴, tutte auspicanti un ritorno dell'Educazione civica tra i banchi di scuola. Tali proposte sono state successivamente rielaborate e unite in un unico Disegno dalla VII Commissione Cultura della Camera, disegno che – anche complice una forte volontà politica del governo “giallo-verde” allora in carica – è stato approvato alla Camera il 2

⁴ Tra queste anche una Proposta di Legge di iniziativa popolare, promossa dall'Associazione Nazionale Comuni Italiani, che aveva raccolto più di 78 mila firme.

maggio e al Senato il 1° agosto. Ripartire dall'iter legislativo può aiutare a focalizzare lo spirito con cui il legislatore ha affrontato la discussione, prima, e l'approvazione, poi, della Legge: nonostante la diversità di vedute, nonostante i diversi approcci alla materia e ai suoi contenuti, l'interesse a far approvare una Legge sull'Educazione civica è stato comune a tutti gli schieramenti politici. Diversi autori, in ambito accademico e non, hanno dato una propria lettura di questo fatto. Non essendo questa la sede per una discussione in merito alle opportunità politiche che hanno condotto all'approvazione della legge, ci si limita a citare quanto scritto da Maria Chiara Micheli (2020). L'autrice fa notare come questa "sostanziale unanimità parlamentare nell'approvazione della legge sembra intercettare una volontà politica estremamente chiara e incisiva" (Micheli, 2020, 38), cioè quella di intervenire a fronte di una serie di emergenze sociali che, negli anni, hanno sollevato l'attenzione mediatica e politica: fenomeni come, ad esempio, il bullismo e il cyberbullismo, comportamenti antisociali nei giovani, la sfiducia dei giovani nella politica, una generale "maleducazione". Mentre all'interno delle *Indicazioni Nazionali*, per quanto riguarda il ruolo della scuola nella formazione del cittadino, ci si trova di fronte a un discorso articolato volto a "offrire alle scuole chiavi di lettura di tipo pedagogico per l'interpretazione del proprio compito istituzionale" (ivi, 39), nella disciplina relativa all'Insegnamento dell'Educazione civica⁵ Micheli legge una volontà politica diversa:

La percezione di emergenza educativa spiega, probabilmente, la sostanziale unanimità nell'approvazione, nonostante i disegni di legge precedenti esprimessero orientamenti e interpretazioni differenti. Sembra di poter ravvisare, in tal senso, un'intenzione estremamente chiara che si traduce nella delega tout court alla scuola di azioni mirate alla soluzione delle problematiche pressanti. Alla scuola si chiede che «insegni» la cittadinanza e la cittadinanza globale. In questa delega sono presenti tutti gli elementi di cogenza formale, che ascrivono alla scuola il ruolo di erogatore di risposte per le istanze sociali urgenti. (ibidem)

Un clima di emergenza educativa ha dunque portato a ritenere necessario un nuovo intervento sull'Educazione civica, che fosse più incisivo – almeno nella percezione della popolazione – di quanto già non fosse la precedente disciplina in merito a *Cittadinanza e*

⁵ E in parte, sostiene l'autrice, anche nella normativa della precedente Cittadinanza e Costituzione.

costituzione. Del resto, la storia ricostruita nel primo paragrafo dimostra come il dibattito sull'educazione civica non sia mai tramontato, dal secondo dopoguerra in poi.

Nella sua versione definitiva, la Legge 92/2019 si compone di 13 articoli. Tra i principi ispiratori (art. 1) vengono brevemente citati la formazione di cittadini responsabili e la promozione di una partecipazione civica, culturale e sociale, la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'UE e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere. Abrogando (art. 2, c. 9) gli articoli di legge che istituivano "Cittadinanza e Costituzione", la Legge propone una piena sostituzione del precedente insegnamento.

Nel proseguire con la ricostruzione del quadro normativo relativo all'educazione civica, da ora si farà riferimento tanto al contenuto della Legge quanto ai successivi chiarimenti presentati con le Linee Guida del 2020.

L'"insegnamento trasversale dell'educazione civica" (così si esprime la Legge) viene istituito all'interno di tutte le scuole del primo e secondo ciclo di istruzione, compresi anche i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. Per le scuole dell'infanzia è inoltre previsto l'avvio di "iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile". Per gli anni scolastici 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023 le singole istituzioni scolastiche sono incaricate di definire il curriculum di educazione civica all'interno del proprio curriculum di istituto, tenendo in considerazione il contenuto della Legge e delle Linee Guida. Ogni istituto è quindi chiamato a fornire una specificazione del monte ore dell'insegnamento, il quale non può essere inferiore alle 33 ore per ciascun anno di corso. La normativa chiarisce che queste ore debbano essere stabilite dalle scuole senza comportare incrementi o modifiche dell'organico né ore di insegnamento eccedenti rispetto all'orario obbligatorio (compresa l'eventuale quota di autonomia utilizzata).

Per quanto riguarda la titolarità dell'insegnamento, la Legge distingue le scuole del primo e del secondo ciclo. Nel primo ciclo l'insegnamento è affidato agli insegnanti del Consiglio di Classe. In via ordinaria, dunque, l'insegnamento è svolto in contitolarità da più docenti, alla luce delle caratteristiche di trasversalità dell'educazione civica, su cui la Legge e le Linee Guida insistono costantemente. Nel secondo ciclo, la previsione è la medesima laddove non siano presenti docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche. Se, invece, sono presenti docenti di tali materie, essi assumeranno la titolarità dell'insegnamento; anche in questo caso, però, la normativa insiste sul

mantenimento di un approccio trasversale. I docenti di discipline giuridiche ed economiche possono essere sia docenti del Consiglio di Classe, sia docenti assunti in organico di autonomia. In quest'ultimo caso, potrà essere loro affidato l'insegnamento di Educazione civica in una o più classi, trovando quindi lo spazio orario necessario in compresenza con altri insegnanti, ed entreranno a far parte del Consiglio.

Tra gli insegnanti titolari (definiti come sopra) per ciascuna classe viene individuato un docente con compiti di coordinamento, responsabile della promozione di un insegnamento unitario per la classe. Per lo svolgimento di tali compiti di coordinamento non sono previsti compensi, salvo che la scuola non decida di utilizzare a tal proposito parte del fondo per il miglioramento dell'offerta formativa.

Per quanto riguarda gli aspetti contenutistici, la normativa individua tre nuclei tematici principali, che è necessario affrontare per concretizzare le finalità indicate nella Legge:

a) Costituzione e cittadinanza: la conoscenza della Carta costituzionale viene posta a fondamento dell'Educazione civica (fin dalla scuola dell'infanzia). L'intero articolo 4 della Legge è dedicato all'importanza della conoscenza della Costituzione ai fini della cittadinanza. In questa area tematica, però, rientrano anche elementi di diritto nazionale, comunitario e internazionale, e dell'ordinamento dei diversi enti di vario livello, nonché i concetti di legalità e solidarietà.

b) Sviluppo sostenibile e sostenibilità ambientale: in questo nucleo concettuale rientrano gli obiettivi dell'Agenda 2030, che oltre alla salvaguardia dell'ambiente richiamano anche ai temi della sostenibilità sociale ed economica. Si tratta dunque di affrontare tanto i temi dell'educazione ambientale e della tutela del patrimonio ambientale (a cui nella Legge vengono aggiunti i patrimoni "delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari" e il "patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni"), quanto i temi relativi agli stili di vita e al rispetto dei diritti umani.

c) La cittadinanza digitale: a questo terzo ambito tematico viene dedicato l'articolo 5 della Legge. Il legislatore ha ritenuto fondamentale abbinare all'Educazione civica lo sviluppo della Cittadinanza digitale, definita nelle Linee Guida come "capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuale". All'interno di tale ambito vengono individuati numerosi obiettivi inerenti alle competenze informatiche, alla *Media Literacy* e all'uso consapevole delle piattaforme

multimediali e informative. La corposità dell'Articolo 5 dimostra come il legislatore abbia considerato tale ambito come una forte priorità.

A queste tre aree tematiche principali, il comma 2 dell'articolo 3 aggiunge inoltre quali ambiti da promuovere: l'educazione stradale, alla salute e al benessere, al volontariato, alla cittadinanza attiva.

Per quanto riguarda la previsione dei traguardi di competenza e di obiettivi di apprendimento, all'articolo 2 della Legge è fatto un rimando a successive linee guida, le quali avrebbero dovuto prevedere “specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento”. Tuttavia, le Linee Guida emanate nell'agosto 2020 hanno previsto una sperimentazione triennale affidata alle singole scuole. Ciò significa che per gli a.s. 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023 viene demandata alle scuole la scrittura dei traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento, in vista di una loro definizione nazionale a partire dall'a.s. 2023/2024. Gli Allegati B e C delle Linee Guida presentano tuttavia un'integrazione al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione⁶ e al Profilo educativo, culturale e professionale a conclusione del secondo ciclo⁷.

Ultimo aspetto cruciale della normativa sull'Educazione civica è la valutazione della stessa: a partire dalla Legge 92/2019 tale insegnamento è oggetto di valutazione periodica e finale come le altre materie; dunque, una valutazione specifica non più incorporata all'interno di altre discipline. In sede di scrutinio la proposta di voto viene fatta dal coordinatore dell'insegnamento, dopo che egli ha acquisito gli “elementi conoscitivi” necessari dai colleghi del Consiglio di Classe. A tal fine, è auspicabile l'utilizzo di strumenti condivisi, quali rubriche e griglie di valutazione. Il voto così definito concorrerà come tutti gli altri all'ammissione alle classi successive e nel caso del triennio della scuola secondaria di II grado alla definizione del credito scolastico. Le Linee Guida chiariscono, poi, che “in sede di valutazione del comportamento dell'alunno da parte del consiglio di classe, si possa tener conto anche delle competenze conseguite nell'ambito del nuovo insegnamento di Educazione civica, così come introdotto dalla Legge, tanto nel primo quanto nel secondo ciclo di istruzione”.

⁶ D.M. n. 254/2012

⁷ D. Lgs. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A,

La normativa appena presentata ha aperto un acceso dibattito, sia nell'opinione pubblica sia in ambito accademico. I diversi aspetti della “nuova” Educazione civica sono stati sviscerati, commentati e analizzati. Il presente lavoro punta proprio a fornire evidenze utili a ragionare su alcuni nodi problematici emersi all'interno di questo dibattito. Risulta dunque necessario, dopo aver osservato il fatto normativo, presentare le principali “questioni aperte”, senza pretesa di esaustività.

2.2.2. *La scelta di un insegnamento e la “specificità trasversale”*

Il primo aspetto controverso dell'impianto normativo inaugurato con la Legge 92/2019 si ricollega direttamente a uno dei più importanti “problemi irrisolti” (Fasoli, 2020) dell'Educazione civica: si può davvero *insegnare* la cittadinanza? Si è lungamente discusso di questo nel primo capitolo. La dimensione della cittadinanza democratica investe tutti gli aspetti di una persona; dunque, l'educazione alla cittadinanza non può limitarsi alla conoscenza di principi e norme giuridiche ma, come scrive Michellini (2020, p. 43), deve anche “sostanziarsi nella formazione di abiti democratici, virtù comunicative necessarie a una discussione democratica e capacità di ragionamento morale”. E continua: “Quella alla cittadinanza è, appunto, un'educazione che chiama in causa lo sviluppo multilaterale della persona, non soltanto la sfera cognitiva, il sapere, ma anche la dimensione etica, quella affettiva, quella relazionale”. Si riporta la voce di una sola autrice in quanto si è già affrontato ampiamente questo punto. La scelta di intendere l'Educazione civica come un *insegnamento* comporta l'istantanea ripresa dell'antico dibattito: quello sul rischio di un eccessivo ripiegamento sulle conoscenze (in particolare quelle giuridiche, soprattutto se l'insegnamento è affidato ai docenti di Diritto ed Economia), l'appiattimento della dimensione della cittadinanza a un insieme di cose da sapere, o il rischio di percepirla come un argomento separato dal resto, un fuori programma. D'altra parte, ha ugualmente ragione chi sostiene (come la storia di questo insegnamento ha in parte mostrato) che adottando un approccio meno strutturato si rischi l'effetto opposto, ossia quello di non svolgere alcuna azione educativa specificamente orientata a una formazione alla cittadinanza. Si tratta dunque della “questione per eccellenza” riguardo all'Educazione civica, la quale – a parere di chi scrive – non verrà mai risolta proponendo come assoluti

né l'uno né gli altri modelli (curricolare, hidden curriculum, trasversale, materia affiancata ad altre materie, ecc...).

Ciò che qui si ritiene importante evidenziare, tuttavia, è il fatto che il legislatore sembri essere ben consapevole del suddetto dibattito. Tant'è che la Legge e le Linee Guida insistono costantemente su un attributo fondamentale dell'Educazione civica, anche in qualità di insegnamento autonomo: la trasversalità. La scelta di non istituire una materia con un insegnante dedicato, come tutte le altre, e invece di affidarla in contitolarità a tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe vorrebbe andare precisamente in questa direzione⁸. Dal momento che la formazione del cittadino non è riconducibile a un solo ristretto ambito, occorre che *tutto l'insieme degli ambiti disciplinari* contribuisca a questa missione; e lo faccia in modo esplicito, seguendo un progetto comune e coordinato.

Questa sembra essere l'intenzione del legislatore quando istituisce l'"Insegnamento trasversale di educazione civica". Ma diversi autori hanno fatto notare il paradosso anche solo di questa formulazione. Significativi, in questo senso, alcuni passaggi di un contributo di Maurizio Muraglia (2020), che sostiene la tesi secondo cui "il nostro legislatore, nel delineare la collocazione nel curricolo di questo insegnamento, oscilla tra *trasversalità* e *specificità* a tal punto da suscitare seri interrogativi [...] attorno alla sua intenzione pedagogico-didattica". Muraglia definisce la trasversalità un concetto ombrello, con il quale si "proclama la possibilità di *insegnare un'educazione*, cioè di compiere un'azione pedagogicamente insostenibile, almeno a voler mantenere alle parole i significati plausibili dentro un contesto formativo" (Muraglia, 2020, p. 203). A questo proposito aggiungerà:

D'altra parte l'aggettivo trasversale sembrerebbe avere la funzione di consegnare all'atto dell'insegnare – che solitamente chiama in causa conoscenze e contenuti – una valenza più ampia, appunto educativa. Questo insegnamento, in altri termini, non si configurerebbe come una vera e propria disciplina [...] ma come un campo di "insegnamenti che educano" (ivi, p. 204).

Coniando l'ossimoro di "specificità trasversale", Muraglia critica al legislatore la scelta di voler "*Insegnare un'educazione*. Piuttosto che 'educare alla cittadinanza'" (*ibidem*).

⁸ A patto di non ascoltare letture più malevoli che hanno spiegato tale scelta con la volontà di promuovere un progetto di legge "significativo" ma senza ricadute sulle casse dello Stato.

Al di là delle scelte terminologiche, e di quanto esse sottendano (come si ritiene) o meno precisi implicati educativi, appare chiaro come la trasversalità sia una di quelle questioni aperte a cui si faceva riferimento poco sopra. Volendo sintetizzare i termini con cui si pone questa problematica, si potrebbero formulare le seguenti domande:

- Può l'educazione alla cittadinanza essere oggetto di un insegnamento?
- Se sì, come gestire a livello didattico il fatto che si tratti di un' "educazione"?
- La trasversalità può essere una risposta al paradosso insito nel voler "insegnare un'educazione"? Oppure, dal momento che si è scelta la via dell'insegnamento, sarebbe stato meglio creare una nuova materia da affidare a un docente dedicato?

2.2.3. *Trasversalità e contitolarità.*

La trasversalità oltre che a costituire un problema *nel merito* della sua previsione, fa sorgere importanti questioni *di metodo*, soprattutto per i Collegi Docenti e i Consigli di Classe che si trovano il carico della gestione quotidiana, feriale, della contitolarità dell'insegnamento. Quella specificità-trasversale prevista dalla normativa ha portato ad affidare l'Educazione civica a tutti e a nessuno, nonostante la previsione di un docente con l'incarico di coordinamento. Nella letteratura precedentemente presentata, e in altri lavori che di recente hanno commentato l'impianto normativo (cfr. Losito, 2021), si torna diverse volte su questo punto. La domanda che sembra attraversare tutte queste riflessioni può essere posta nel modo seguente: interpretare la trasversalità dell'insegnamento attraverso il suo affidamento in contitolarità a più insegnanti è una garanzia che l'Educazione civica assuma quel carattere di *educazione "per la vita"* che si auspica che essa abbia? In altre parole, si è visto come l'educazione alla cittadinanza sia un ambito disciplinare (se così si sceglie di definirlo) anomalo, che necessita di un approccio olistico alla persona e alla sua formazione. Si è vista la risposta che, nella teoria, il legislatore propone per la sfida sottesa: la trasversalità. Tuttavia, risulta spontaneo chiedersi se la contitolarità dell'insegnamento sia davvero la scelta più efficace per rendere concreto, realizzabile, l'attributo di trasversalità dell'Educazione civica.

Come si vedrà nei capitoli dedicati alla ricerca empirica sulle opinioni degli insegnanti, il rischio insito nel prevedere le 33 ore affidate in "contitolarità" ai diversi membri del Consiglio di classe – senza peraltro fornire suggerimenti utili alla progettazione

dell'insegnamento – è quello di vedersi realizzare una vera e propria spartizione delle ore. Rischio che si aggrava soprattutto nel contesto della scuola secondaria, all'interno della quale diverse ricerche (§ 5.1) hanno dimostrato come i docenti abbiano una minor abitudine al lavoro collegiale. La trasversalità e la contitolarità devono essere occasioni per rendere concreto l'insito carattere educativo, di cui si è tanto parlato, di tale insegnamento, per rendere “vero” il possibile contributo di tutti gli ambiti disciplinari alla formazione del cittadino (secondo l'impostazione già avviata dalle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*). Tutto questo è possibile solo a fronte di un impianto educativo co-progettato e coordinato, altrimenti il rischio è di realizzare un'Educazione civica frammentata per cui, dopo “essersi divisi le ore”, ciascun docente porta avanti la propria singola attività didattica.

Si propone, a tal proposito, un'ulteriore riflessione in merito a questo rischio. Per farlo, occorre ripartire dal significato che si ritiene assuma la scelta di istituire l'insegnamento di Educazione civica: con questa scelta, lo Stato e la Scuola assumono *esplicitamente* il compito di formare le giovani generazioni alla cittadinanza. L'aver istituito un insegnamento che viene percepito come specifico richiama inevitabilmente l'attenzione degli studenti, delle famiglie, della società tutta su di esso. Genera un'attesa e una richiesta di *accountability*. In altre parole, lo Stato e la Scuola non si possono permettere di “fare una brutta figura”, non quando hanno pubblicamente dichiarato – a partire dalla Legge 92/2019 – che con l'Educazione civica si sarebbero presi in carico *proprio* la formazione dei cittadini. Nell'ambito di questa materia, ciò che avviene in classe assume una delicatezza particolare anche nell'ottica della costruzione della fiducia nelle istituzioni: occorre domandarsi quanto uno Stato democratico si possa permettere che un'intera generazione cresca pensando che l'Educazione civica sia qualcosa di fumoso o un fuori-programma poco serio⁹. Il rischio è di dare l'impressione, soprattutto agli studenti, che lo Stato stesso non prenda seriamente la formazione della cittadinanza, minando alla base le stesse ragioni d'essere di questa materia.

Il problema della trasversalità diviene, dunque, un problema di metodo nel momento in cui è stato affidato interamente ai Collegi Docenti e ai Consigli di Classe il

⁹ Qualcuno potrebbe commentare che con la precedente normativa si realizzava la stessa problematica. Certamente si può concordare con l'affermazione, con l'importante differenza che *Cittadinanza e costituzione* non era una materia specifica, e non aveva un voto. In altre parole, era un'azione meno *esplicita* che la Scuola e lo Stato si promettevano di svolgere.

compito di rendere concreta la contitolarità. Questo ha generato importanti problematiche, il cui carattere pratico e concreto nasconde fondamentali questioni educative. *Quale* insegnante deve svolgere *quante* ore di Educazione civica? E *come*? Chi deve assumersi il carico della progettazione e della didattica di questo insegnamento? E, soprattutto, come poter coordinare davvero lo sforzo di diversi docenti in un unico progetto educativo, pensando e realizzando una didattica trasversale a tutte le discipline? Tutto questo, si noti, all'interno della normale attività scolastica, senza la previsione di strumenti che avrebbero potuto supportare l'elaborazione di risposte ragionate a tanta complessità (un esempio tra tutti, la previsione di ore – opportunamente stipendiate – dedicate al confronto collegiale sull'Educazione civica, o alla sua progettazione).

Anche rispetto a questa particolare sfida posta dalla normativa dell'Educazione civica, si riassumono alcuni dei suoi aspetti principali tramite delle domande:

- Come far sì che la contitolarità garantisca, nel concreto, una “vera” trasversalità dell'insegnamento?
- Come evitare il rischio di una proposta di Educazione civica frammentata e dispersiva? Come proporre un'Educazione civica che realmente possa puntare allo sviluppo multilaterale del cittadino-persona?
- Come poter supportare gli insegnanti nella gestione di questa complessità?

2.2.4. La valutazione della “nuova” Educazione civica

L'aspetto più controverso della “nuova” Educazione civica risiede, probabilmente, nella decisione di prevedere una valutazione a essa dedicata, al pari di tutte le altre materie scolastiche. Come fanno notare Mario Ambel e Anna-Chiara Monardo (2020), in un loro contributo a un recente volume della collana “Insegnare” del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), la decisione di prevedere un voto in Educazione civica si incontra con problemi ben più ampi, che già investono la cultura e la pratica valutativa scolastica in Italia. Si rimanda al loro contributo, nonché a numerosi altri lavori in letteratura (cfr. Castoldi, 2016, Vannini, 2019b), per una ricostruzione delle principali problematiche in merito. Ciò che preme ricordare dalla letteratura docimologica, in estrema sintesi, è la profonda connessione tra democraticità dell'istruzione, equità e qualità della didattica, e valutazione (cfr. Visalberghi, 1975, Vertecchi, 1976, 2003, Vertecchi, Agrusti, Losito, 2016, Ciani, Ferrari, Vannini, 2020): innumerevoli studi

dimostrano come la valutazione abbia conseguenze importantissime per il percorso educativo di ogni studente, in quanto inevitabilmente legata alle percezioni che ogni alunno avrà su sé stesso e sulle proprie capacità, alla costruzione dell'autostima, dell'autonomia e del senso di autoefficacia. In un'ottica progettuale, fornendo informazioni sugli apprendimenti degli studenti, permette a loro stessi e agli insegnanti di adottare processi di apprendimento e di insegnamento più efficaci, rendendo possibile un insegnamento individualizzato. Inoltre, la valutazione ha profonde conseguenze di carattere etico, politico, sociale e morale, incidendo sulle opportunità di studio e di vita, soprattutto quando si lega ai processi di selezione scolastica (esami). Questi sono solo alcuni degli aspetti che potrebbero essere citati, parlando in generale dell'importanza di una buona cultura valutativa all'interno del contesto scolastico.

Il dibattito sulla funzione che, in un'ottica democratica, dovrebbe assumere la valutazione degli alunni, e sul perdurare di pratiche e atteggiamenti contrari a questa visione, deve essere tenuto in considerazione anche commentando le problematiche più direttamente collegate alla valutazione della "nuova" Educazione civica. Dunque, tenendo sullo sfondo le più generali problematiche legate alla cultura della valutazione scolastica in Italia, si vuole ancora una volta aggiungere una riflessione sulla particolarità che assume il compito valutativo nell'ambito dell'Educazione civica. Quanto detto sull'importanza della valutazione in senso generale vale, ovviamente, anche all'interno di questo ambito più specifico; tuttavia, quando il compito valutativo tocca i temi della cittadinanza e dell'Educazione civica sembrano emergere ulteriori caratteristiche di delicatezza.

Un primo profilo che occorre tenere in considerazione consegue a quanto si è detto sulla cittadinanza, ossia che si tratta di un aspetto del soggetto che investe la sua intera persona. Valutare uno studente "nel campo della cittadinanza" è un'operazione che presenta ben più di un problema. Esemplare in questo senso la riflessione che Mark A. Pike (2007) proponeva a seguito dell'introduzione della valutazione nella materia "Citizenship Studies" nel Regno Unito. Discutendo del nome scelto dal legislatore per questo insegnamento, l'autore sosteneva che presumibilmente esso fosse stato adottato per evitare la possibilità che uno studente (che è anche un cittadino) potesse essere "bocciato in cittadinanza". Occorreva cioè mandare un messaggio chiaro: ciò che si vuole valutare attraverso il voto in questa materia sono gli apprendimenti di ogni studente sugli studi di cittadinanza, e non in modo più assoluto la sua bontà o bravura come cittadino. Al di là

del caso contingente discusso da Pike, questo esempio mostra chiaramente quali storture potrebbero sorgere interpretando nel modo sbagliato la valutazione in questo ambito. Continuava infatti l'autore: "Assessment in citizenship that discriminates between children (by awarding lower grades to some than others) may militate against the notion that all citizens are of equal worth" (*ibidem*). In gioco c'è dunque l'idea che tutti i cittadini siano uguali, meritevoli degli stessi diritti, e che ognuno debba avere la libertà di essere cittadino a modo suo, certo nel rispetto della legge. Torna, in altre parole, quella questione di *accountability* su cui si rifletteva nel precedente paragrafo. Non solo lo Stato – attraverso la Scuola – si è assunto il compito di educare i futuri cittadini con una modalità esplicita, ma si propone anche di valutare il progresso degli studenti su questa strada. Viene ancora una volta da domandarsi quanto lo Stato democratico possa permettersi quello stigma e quella sfiducia che deriverebbero da eventuali valutazioni faziose, superficiali o comunque percepite come ingiuste da parte degli studenti.

D'altra parte, occorre sottolinearlo, la valutazione degli studenti nell'ambito della cittadinanza è ritenuta un'opportunità preziosa da diversi autori in letteratura. Un esempio dei principali argomenti in questo senso è quanto scrivono Remmert Daas, Geert ten Dam e Anne Bert Dijkstra (2016) dell'Università di Amsterdam. In un loro lavoro in merito alla valutazione delle competenze di cittadinanza, gli autori sostengono che valutare gli apprendimenti in questo ambito sia fondamentale per almeno due motivazioni. In primo luogo, in funzione del miglioramento dei processi di apprendimento e del miglioramento scolastico. In particolare, scrivono, forme valide e fondate di valutazione in questo ambito permettono agli studenti di conoscere i propri traguardi e di attivare processi meta-cognitivi sulle proprie modalità di apprendimento. Dal punto di vista degli insegnanti, una buona valutazione è la base dei processi di miglioramento didattico, il punto di partenza per una messa in discussione delle proprie pratiche, per un confronto con i colleghi, nonché per fornire feedback adeguati ai propri studenti. In secondo luogo, gli autori ritengono che il tema valutativo in questo ambito chiami in campo una questione di *accountability* – l'altra faccia della medaglia nella stessa riflessione sollevata poco sopra – ossia ritengono che la Scuola e lo Stato debbano in qualche modo poter dimostrare di svolgere un'azione efficace nell'educare i futuri cittadini; lo dovrebbero alla politica, alla società, alle famiglie e agli alunni stessi.

Si può dunque sostenere che il problema della valutazione dell’Educazione civica si ponga anch’esso in prima battuta come una questione *di merito*. In particolare, risulta necessaria la riflessione – e verrebbe da dire anche un chiarimento da parte della normativa – sul significato di questa valutazione. Attraverso il voto in Educazione civica si punta a valutare lo studente “in quanto cittadino”? Si è visto quali perplessità può generare tale impostazione. D’altra parte il collegamento, che le Linee Guida promuovono, tra il voto in Educazione civica e il voto in Comportamento fa temere una sovrapposizione tra questi due ambiti. Così come la previsione che il coordinatore dell’Educazione civica debba elaborare la proposta di voto basandosi sull’acquisizione di non ben definiti “elementi conoscitivi” (così si esprime l’articolo 2, comma 6 della Legge) fa temere l’utilizzo di metodi valutativi impressionistici, approssimativi o viziati dalla soggettività. Rischio che diventa ancor più concreto quando le Linee Guida prevedono, sì, che questi elementi conoscitivi si riferiscano a degli obiettivi di apprendimento specifici opportunamente elaborati¹⁰, ma al contempo demandano interamente la loro strutturazione ai singoli Istituti e Consigli di Classe.

Alle problematiche appena sollevate si aggiunge, ancora una volta, la questione *di metodo* legata alla contitolarità dell’insegnamento di Educazione civica. Il problema si pone come la naturale conclusione del nodo relativo alla progettazione e alla didattica già sollevato in precedenza. A meno che gli insegnanti non svolgano un’attenta programmazione didattica collegiale, una programmazione che non si limiti solo a stabilire “quali temi trattare”, ma definisca obiettivi di apprendimento, metodi didattici e prassi valutative condivise, il rischio è che i Consigli di classe cadano nella tentazione di “dividersi il voto” così come si sono divisi le 33 ore. Così che il voto in Educazione civica finisca per derivare non dalla rilevazione di apprendimenti e competenze nell’ambito di un progetto educativo condiviso e organico, bensì da quanto ogni singolo insegnante ha rilevato all’interno della propria, isolata, attività didattica. Come si vedrà nei capitoli successivi, una “scorciatoia” comunemente adottata in molti Consigli di classe è stata proprio quella di derivare il voto di Educazione civica dal calcolo della media matematica dei voti che gli studenti hanno preso nelle attività promosse dai singoli diversi insegnanti, addirittura

¹⁰ “Per gli anni scolastici 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023 la valutazione dell’insegnamento di educazione civica farà riferimento agli obiettivi /risultati di apprendimento e alle competenze che i collegi docenti, nella propria autonomia di sperimentazione, avranno individuato e inserito nel curriculum di istituto.”

ponderandola per le ore che ciascun insegnante era stato incaricato di fare. Una modalità di progettazione e valutazione che rende esplicito, a parere di chi scrive, il realizzarsi di una proposta frammentata e parcellizzata.

Le domande che sintetizzano gli aspetti principali della problematica relativa alla valutazione dell'Educazione civica potrebbero essere dunque così formulate:

- Quale significato *pedagogicamente fondato* può essere attribuito alla valutazione nell'ambito dell'Educazione civica, tale da non creare una percezione di stigma e ingiustizia negli studenti e al contempo permettere l'accountability del sistema scolastico?
- Come deve essere inteso l'oggetto di valutazione nell'ambito di questa materia? (le conoscenze? le competenze? i comportamenti?).
- Come accompagnare i Consigli di Classe e gli insegnanti a adottare pratiche progettuali e valutative adeguate?

2.2.5. Alcune riflessioni conclusive

Nei paragrafi precedenti si è cercato di svolgere un'analisi critica delle principali questioni problematiche sollevate dall'impianto normativo inerente alla “nuova” Educazione civica. Le domande poste al termine di ciascun paragrafo sono state pensate per chiarire, e riassumere, tali nodi problematici. Non perché nelle pagine successive si elaborerà una risposta a esse, ma semplicemente per chiarire attorno a quali aspetti principali ruota il dibattito sulla nuova Educazione civica.

Aggravando ulteriormente il quadro, al termine di questo capitolo si deve inoltre ricordare che la Legge 92/2019 è entrata in vigore nel periodo probabilmente più complicato che la scuola italiana abbia mai vissuto: la pandemia da Covid-19 e i suoi effetti su tutto il sistema scolastico. Nonostante la Legge 92 sia stata approvata prima dell'inizio della pandemia, la sua entrata in vigore è avvenuta in un periodo emergenziale, che aveva comportato un'ovvia ridefinizione delle priorità per il Ministero, per le singole istituzioni scolastiche e per gli insegnanti. Non si vuole discutere, in questa sede, se e quanto la necessità di rispondere alle criticità emerse con la pandemia possa essere considerata una “attenuante”, in grado di spiegare l'inadeguato accompagnamento degli Istituti e degli insegnanti all'introduzione dell'Educazione civica, o la produzione di Linee Guida quantomeno *minimali*. Occorre, però, ricordarsi che la difficoltà vissuta a tutti i livelli per

l'introduzione di questo nuovo insegnamento, già così peculiare, non può che essere stata aggravata dal particolare momento storico in cui si è venuta a concretizzare.

3. Le competenze specifiche di cittadinanza

Come si è discusso nel capitolo precedente, l'impianto normativo inaugurato con la Legge 92/2019 ha lasciato aperte numerose questioni riferite anche alla progettazione, alla didattica e alla valutazione della nuova Educazione civica. Prima di poter avviare un percorso di ricerca empirica volto a contribuire al dibattito in merito, si è ritenuto fondamentale scegliere alcune chiavi di lettura concettuali che permettessero di dare una prima risposta di carattere teorico ai problemi sollevati in precedenza. In altre parole, per poter svolgere una ricerca in merito agli atteggiamenti, opinioni e pratiche dei professionisti dell'istruzione riguardo ai processi di apprendimento e di insegnamento dell'Educazione civica occorre elaborare una *visione teorica* di questi stessi processi, che ne chiarisca i costrutti di riferimento. A questo scopo, nel presente capitolo ci si occuperà del problema della definizione dell'"oggetto" di apprendimento nell'ambito dell'Educazione civica, un problema che in letteratura è tutt'altro che risolto. Anche ripartendo dalle conclusioni del primo capitolo, si sceglieranno le "competenze" come chiave interpretativa relativa agli apprendimenti in questo ambito. Dopo aver ricostruito il significato di questo concetto a livello generale, si tratterà più nello specifico la problematica inerente alla *tipologia* di competenze da tenere in considerazione per l'Educazione civica, arrivando a proporre l'adozione del concetto di "competenze specifiche di cittadinanza". Infine, si proporranno alcuni esempi di quadri concettuali degli apprendimenti negli ambiti dell'educazione alla cittadinanza prodotti da diverse istituzioni internazionali, allo scopo di fornire elementi utili a chi volesse, successivamente, provvedere a una definizione più dettagliata delle "competenze specifiche di cittadinanza".

3.1. Quali apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica?

Una delle principali problematiche che si trovano ad affrontare i ricercatori che vogliono occuparsi di educazione civica e alla cittadinanza consiste nella mancanza di un linguaggio comune relativo agli apprendimenti in quest'area. In riferimento a essi sono state proposte molteplici teorizzazioni, definizioni, quadri concettuali, traguardi e obiettivi di apprendimento, da parte tanto di istituzioni governative nazionali e internazionali, quanto di professionisti dell'educazione, quanto di ricercatori e ricercatrici di tutto il mondo.

Come scrivono Torney-Purta e colleghi (2015), la mancanza di un linguaggio condiviso per intendere gli apprendimenti nell'area dell'educazione civica e alla cittadinanza è ormai riconosciuta come un problema che può ostacolare la ricerca in questo ambito. D'altra parte, si deve riconoscere che il concetto di "cittadinanza democratica" – concetto che dovrebbe guidare la definizione dei traguardi e degli obiettivi di apprendimento di quest'area – presenta proprio la peculiarità di essere profondamente legato ai contesti storico-culturali in cui si iscrive. In altre parole, viene da chiedersi se sia possibile, nonché lecito, definire in modo astratto un quadro concettuale degli apprendimenti per la cittadinanza democratica, o se essi siano di volta in volta da ri-definire in base al contesto di riferimento.

Si potrebbe, cautamente, ritenere che la chiave di lettura più adeguata in questo senso sia quella che tiene insieme entrambe le posizioni. Come si è ampiamente discusso nel Capitolo 1, la "cittadinanza democratica" è uno status a cui ogni soggetto deve essere educato, attraverso l'acquisizione di conoscenze, abilità, competenze, abiti mentali, e via dicendo. Tuttavia, lo sforzo di interpretazione del concetto di cittadinanza al fine di trarne la definizione di *tipologie e contenuti* degli apprendimenti utili alla formazione del cittadino resta un processo culturalmente orientato, implicitamente o esplicitamente. Valido, cioè, all'interno del sistema politico, sociale, culturale proprio di chi propone tale definizione (sia un governo, un'istituzione internazionale, un curriculum scolastico, un ricercatore o una ricercatrice).

Fatta questa premessa, è facile comprendere perché in letteratura si possano trovare decine di quadri concettuali diversi relativi agli apprendimenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza¹. Questi lavori presentano differenze, talora minime, talora invece profonde, in merito a due profili principali:

- la *tipologia* di apprendimento a cui fanno riferimento. In altre parole, si possono rintracciare risposte diverse alla domanda: quale tipologia di apprendimenti dovrebbe perseguire l'educazione civica e alla cittadinanza? Essa dovrebbe puntare a formare conoscenze, abilità, competenze, valori,...?

¹ A titolo di esempio – assolutamente non esaustivo – si possono citare: Torney-Purta, et al., 2015, e Hoskins, Liu, 2019, che contengono revisioni di numerosi quadri concettuali utili alla definizione di strumenti di valutazione in quest'area; lavori teorici quali Reinhardt, 2015, Print, 2013 e Doğanay, 2012; il lavoro di due importanti istituzioni internazionali quali Unesco (2015) e Consiglio d'Europa (2018), su cui si tornerà; e i quadri concettuali di rilevanti ricerche internazionali in questo ambito, quale lo studio ICCS promosso da IEA (Schulz, et al. 2016).

- i *contenuti* di apprendimento. Una volta definito il *tipo* di apprendimento che si punta a raggiungere, quali sono i suoi contenuti? Cioè quali conoscenze, abilità, competenze, valori si punta a sviluppare nello specifico?

Il primo di questi problemi è quello che si affronterà più dettagliatamente di seguito. In particolare, la tesi che si propone è quella che interpreta gli apprendimenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza come "competenze". In altre parole, si ritiene che a guidare la definizione degli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica dovrebbe essere primariamente il concetto di "competenza", e in particolare di "competenza specifica di cittadinanza".

Nel corso di questo capitolo verrà proposta una progressiva chiarificazione di tale concetto; tuttavia, prima di procedere è necessario fornire una giustificazione a questa scelta. L'opportunità di adottare le "competenze" come lente interpretativa degli apprendimenti nell'Educazione civica è data da due motivazioni principali. La prima è già stata espressa al termine del Capitolo 1 (§ 1.4), a cui si rimanda interamente. Il concetto di "competenza" risulta adeguatamente associato al carattere ecologico e situato del processo di apprendimento dei ruoli di cittadinanza, nonché all'idea di scuola come "laboratorio di democrazia" di cui si è ampiamente discusso. D'altra parte, occorre anche sottolineare che moltissimi lavori che danno una propria definizione degli apprendimenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza *senza* utilizzare esplicitamente il concetto di competenza (ad esempio: Kerr, Keating, Ireland, 2009, Torney-Purta, et al., 2015, Unesco, 2015), intendono comunque tali apprendimenti in senso multidimensionale, come un insieme di *conoscenze, abilità, intenzioni e motivazioni, valori, ecc...* e come un qualcosa che gli studenti debbano sviluppare in modo coordinato attraverso più discipline ed esperienze (scolastiche ed extrascolastiche). Sebbene si riconosca la specificità di questi lavori, e la scelta degli autori e delle autrici di non adottare esplicitamente il concetto di competenza, queste concettualizzazioni degli apprendimenti presentano comunque numerose caratteristiche che, come si vedrà, posseggono anche le competenze.

La seconda motivazione che ha portato alla suddetta decisione è di tipo normativo, e consegue dalle scelte fatte dal legislatore e dal Ministero con la Legge 92/2019 e le Linee guida seguenti. Nonostante l'articolo 2, comma 1, della Legge preveda che l'insegnamento di Educazione civica debba sviluppare "la *conoscenza* e la *comprensione* delle

strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società” (cor-sivo aggiunto), all’articolo 3 della medesima, proprio in attuazione dell’articolo 2, il legislatore chiarisce che le Linee guida debbano proporre “specifici traguardi per lo svi-luppo delle competenze”. Questo anche in coerenza con l’impostazione già adottata dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo*, dal documento *Indicazioni nazionali e nuovi sce-nari* e dalle Indicazioni nazionali per licei, istituti tecnici e professionali; atti e documenti, questi, da tempo orientati a definire gli apprendimenti in ambito scolastico a partire dai profili di competenza. D’altra parte, le Linee guida emanate nel 2020, pur rimandando all’a.s. 2022/2023 la determinazione di traguardi di competenza e degli obiettivi specifici di apprendimento dell’insegnamento, provvedono un’integrazione del Profilo delle com-petenze al termine del primo e secondo ciclo di istruzione (allegati B e C). In continuità con la più recente legislazione in materia degli apprendimenti nei diversi ambiti discipli-nari, anche nell’ambito dell’Educazione civica il legislatore sembra dunque suggerire che questo insegnamento debba contribuire allo sviluppo di “competenze” da parte degli stu-denti.

3.2. Le competenze: DNA di un concetto complesso

Il concetto di “competenza” è entrato a far parte del lessico scolastico ormai da diversi anni, accendendo un ampio dibattito tanto accademico, quanto istituzionale, quanto pub-blico. All’interno della vasta letteratura relativa alle competenze oggi disponibile, più volte si ricorda come non esista ancora una definizione di tale concetto che sia condivisa da tutti. In parte questo è dovuto al fatto che il termine “competenza” (e tutte le sue deri-vazioni, quali “essere competente”, “sviluppare competenze”, ecc.) sia utilizzato anche all’interno del linguaggio comune, assumendo un significato non del tutto sovrapponibile con quello con cui lo si utilizza nel linguaggio pedagogico (v. Baldacci, 2010). Nel rico-struire, dunque, tale significato *pedagogico* si farà riferimento a quei caratteri su cui si riscontra un maggiore accordo.

Tra le diverse concettualizzazioni che si sono trovate nella letteratura consultata (cfr. Rychen, Salganik, 2003, Pellerrey, 2004, 2010, Castoldi, 2009, 2011, Baldacci, 2010, Trincherò, 2012, Pepper, 2013) ci si affiderà prevalentemente a quella proposta da Mas-simo Baldacci in un suo testo del 2010 (*Curricolo e competenze*) in quanto l’autore, oltre

che fornire un'autorevole ed esaustiva ricostruzione del concetto, struttura la sua analisi in maniera utile a ulteriori considerazioni successive. È opportuno, tuttavia, partire citando due prime definizioni di "competenza" particolarmente autorevoli in letteratura:

Capacità di svolgere efficacemente richieste complesse in specifici contesti (Rychen, Salganik, 2003)

Capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo (Pellerey, 2004)

Queste definizioni, considerate insieme, riassumono i principali caratteri del concetto in esame che si andranno a descrivere maggiormente di seguito.

3.2.1. Il carattere situato della competenza: performance, area di competenza e livelli.

Le definizioni citate rimandano in primo luogo all'idea di un concetto complesso – spesso così se ne parla – il quale tiene insieme elementi tanto dell'approccio comportamentista quanto dell'approccio cognitivista all'apprendimento. Scrive Baldacci (2010, p. 14): “alla competenza è collegato sia un aspetto «esterno», la prestazione adeguata, sia uno «interno», la padronanza dei processi mentali correlati; perciò, essa rimanda sia a *performance* osservabili (come volevano i comportamentisti), sia a operazioni cognitive che si compiono «nella testa» dell'alunno (come indicano i cognitivisti)”. Quando si ritiene, sommariamente, che la competenza debba essere concepita come la capacità di *usare le conoscenze*, si fa proprio riferimento a questo binomio.

Ciò su cui diversi autori pongono l'accento (cfr. Trincherò, 2012, Capperucci, 2018) è dunque in primo luogo il carattere *situato* della competenza. Essa non si pone come un'acquisizione astratta dello studente, ma sempre in riferimento a un “compito, o un insieme di compiti” (lo si è visto nella definizione di Pellerey), dunque nell'ambito di situazioni e contesti. Baldacci (*op. cit.*) porta tuttavia il lettore a ragionare meglio su questo carattere di *situaletà* insito nel concetto di competenza. Se è vero, come si è già visto, che l'essere competenti rimanda alla capacità di eseguire *performance* adeguate in risposta al contesto, situazione, problema, Baldacci sottolinea come la competenza non possa e non debba essere sovrapposta alla performance stessa. L'acquisizione di una

competenza, scrive, non è la semplice acquisizione di un repertorio di prestazioni: “Chi possiede la competenza è capace di produrre una molteplicità di prestazioni imprevedibili entro un certo campo d’attività” (*ivi*, p. 15). Prosegue fornendo il seguente esempio: un soggetto che abbia sviluppato la competenza linguistica è in grado di formulare un numero infinito di frasi, e non invece di pronunciare enunciati tratti da un elenco precedentemente interiorizzato, per quanto ampio e complesso. Dunque, la competenza si esprime sì nell’esecuzione di prestazioni situate, ma non coincide con esse, bensì con *ciò che* permette di eseguire tali prestazioni, e di farlo in maniera creativa e adeguata alla situazione. Essa “rappresenta perciò un costrutto di natura causale e generativa rispetto a una classe di prestazioni” (*ibidem*).

Con quest’ultima affermazione Baldacci riesce a cogliere sinteticamente due ulteriori caratteristiche fondamentali della competenza. In primo luogo, il fatto che essa, sebbene non coincida con un insieme di performance, si riferisca a un “gruppo” di prestazioni: un *ambito di competenza*, appunto. Il medico è il professionista competente nell’ambito della guarigione e della salute del corpo e non, almeno in via generale, nella produzione musicale. All’interno dell’ambito di azioni a cui si riferisce – e si viene così alla seconda caratteristica – chi possiede la competenza è in grado di svolgere performance adeguate al contesto/problema anche se esso è *inedito*. In altre parole: la competenza presuppone la capacità di far fronte anche a situazioni sfidanti, cioè che non si sono già incontrate nei medesimi termini. Come si è già detto, il soggetto esperto non compie una serie di prestazioni applicando ciascuna alla propria casistica, bensì è in grado, all’interno del proprio ambito di competenza, di leggere la situazione che gli si pone davanti e di definire ogni volta il corso d’azione migliore.

Se è vero che una competenza consiste nella capacità di compiere in maniera creativa performance in risposta a situazioni anche inedite, essa non potrà essere considerata un costrutto dicotomico, un qualcosa che il soggetto “possiede” o “non possiede” nella sua intelligenza. Di fronte a una certa situazione si possono produrre, infatti, performance più o meno adeguate, più o meno efficienti. La competenza rappresenta, dunque, un continuum su cui ogni soggetto si pone (e che può “risalire”, nel suo processo formativo). Questo aspetto del concetto di competenza è facilmente intuibile grazie alle suggestioni che derivano anche dall’uso generale del termine. Baldacci ricorda che nel senso comune, per ciascun settore (lavorativo, disciplinare, artistico...) vengono distinti i profani, i

novizi, i principianti, gli esperti, gli specialisti. In altre parole, vi sono “livelli” di competenza, che con l’avanzare della propria formazione ed esperienza si possono risalire².

Il livello di competenza raggiunto da un soggetto, secondo alcuni autori (v. Trincherò, 2012) sarebbe “ancorato” alla caratteristica di situationalità, complessità e sfida del problema a fronte del quale il soggetto è chiamato ad agire. Di nuovo, il ragionamento parte da considerazioni anche di carattere intuitivo: un soggetto *meno* competente, che sta sviluppando la propria competenza, sarà in grado di risolvere problemi dal carattere più semplice, più simili a situazioni che ha già affrontato in passato, che richiedano una conoscenza meno settorializzata, o abilità meno raffinate; un soggetto che abbia sviluppato una competenza più elevata sarà in grado di svolgere compiti più complessi, di interpretare situazioni del tutto inedite in modo da elaborare strategie di azione anche più creative, di utilizzare un patrimonio di conoscenze e abilità più raffinate e specializzate. Si tornerà su questo legame tra il grado di complessità del compito e il livello di competenza parlando della valutazione delle competenze, nel capitolo 4.

3.2.2. *La competenza come orchestrazione di risorse “interne” ed “esterne”*

Un importante aspetto su cui in letteratura si riscontra ampio accordo riguarda il fatto che la competenza implichi il possesso e l’esercizio da parte del soggetto di quelle che Pellerey chiama “risorse interne” (si veda la definizione citata). Esse vengono comunemente distinte in *conoscenze*, *abilità*, *risorse metacognitive*, e *risorse affettivo-motivazionali* (nome, quest’ultimo, di cui si fornirà una giustificazione di seguito).

Sulle prime due tipologie di risorse si concentra maggiormente il dibattito. È ormai comunemente accettato che “una competenza implica contemporaneamente un «sapere» e un «saper fare» [...] perché le conoscenze non devono soltanto essere ripetute verbalmente, ma devono essere usate come strumenti d’azione” (Baldacci, 2010, p. 15). Ai termini conoscenza e abilità, tuttavia, Baldacci preferisce l’utilizzo della distinzione tra *conoscenza dichiarativa* e *conoscenza procedurale*, di cui fornisce le seguenti chiarificazioni:

² Interessante l’accento che l’autore pone sulla differenza tra la nozione di competenza e quella di *eccellenza*. I due concetti devono essere tenuti distinti in quanto si riferiscono a diversi metri di giudizio. La competenza richiama la capacità di far fronte con le proprie prestazioni alle situazioni, in modo più o meno adeguato; l’eccellenza, invece, richiama un confronto intersoggettivo tra diversi soggetti: “è eccellente chi supera in bravura la maggior parte dei colleghi, chi primeggia in un certo campo di attività”.

- la «conoscenza dichiarativa» è una conoscenza “rappresentata nel formato del codice verbale, e riguarda costrutti concettuali e stati di cose del mondo. Il suo carattere verbale la rende altamente esplicita: si tratta di una conoscenza di cui il soggetto è in qualche modo consapevole” (*ibidem*). La locuzione con cui Baldacci ritiene che questo tipo di conoscenza si esprima è: «sapere *che*». L’autore ritiene che questo tipo di conoscenza abbia sempre avuto il maggior spazio all’interno dell’istruzione scolastica;
- la «conoscenza procedurale» è invece una conoscenza “rappresentata in un formato meramente attivo, che riguarda modalità d’interazione con oggetti e ambienti del mondo. Si deve precisare che il carattere attivo e operativo di questo genere di conoscenza non implica necessariamente un’esecuzione motoria; il procedimento può essere di tipo mentale e rendere manifesto soltanto l’esito finale.” (*ibidem*). In questo caso, la locuzione che esprime questo tipo di conoscenza è: «sapere *come*». Baldacci chiarisce che il fatto di non essere una conoscenza codificata nel linguaggio verbale le dà un carattere maggiormente implicito, ossia il soggetto può non essere consapevole di possedere tale risorsa, o della struttura dei procedimenti che mette in atto.

Si rimanda alla letteratura citata dallo stesso Baldacci per una più precisa chiarificazione dei concetti appena abbozzati. Quando di seguito si parlerà di “abilità” e “conoscenze” si farà riferimento alla distinzione appena presentata, nonostante la consapevolezza che si tratti di una semplificazione riduttiva.

Il soggetto competente, dunque, possiede in primo luogo conoscenze e abilità che gli permettono di far fronte al contesto eseguendo performance adeguate. Ma non basta. Infatti, generalmente non ci si immagina un esperto come un soggetto che sappia semplicemente compiere “bene” certe azioni, bensì come qualcuno che è in grado di scegliere le azioni da compiere in base a criteri di cui può fornire una spiegazione; ci si immagina un soggetto esperto come qualcuno che sia in grado di leggere la situazione, interpretarla e scegliere il corso di azione più corretto per farvi fronte, riflettendo sul suo stesso operato in modo da reindirizzarlo al bisogno.

Queste capacità presuppongono il possesso di quelle che in letteratura vengono definite come *risorse metacognitive* o *metacognizioni*. Esse potrebbero essere descritte,

banalizzando, dicendo che il soggetto competente “sa quel che sa, sa quel che sa fare e sa perché fa quello che fa” in una certa situazione. L’aspetto della metacognizione, secondo Baldacci (*ivi*, p. 16) si divide in due componenti principali:

- la «metaconoscenza», cioè la conoscenza che un individuo ha del proprio funzionamento cognitivo e, di particolare rilevanza per le competenze, delle *strategie*³ adottate per l’utilizzo delle proprie risorse al fine dello svolgimento di compiti;
- il «controllo metacognitivo» che riguarda invece la capacità di controllare lo svolgimento della prestazione ed eventualmente mettere in campo correzioni o integrazioni necessarie.

Alla quarta, e ultima, categoria di risorse Baldacci dedica la seguente spiegazione (*ibidem*): “nella competenza sono connessi tanto aspetti «cognitivi» quanto «affettivi», poiché essa coinvolge anche atteggiamenti (la disponibilità a impegnarsi nel campo in cui ci si sente competenti, per esempio) e motivazioni (per esempio, la «motivazione alla competenza»: la spinta ad agire con successo ed efficacia)”. L’autore riconosce, insieme a larga parte della letteratura, che la competenza richieda anche il possesso di risorse che portano il soggetto a *voler* agire in una determinata situazione. In altre parole: un soggetto che possiede conoscenze e abilità, ed è anche sufficientemente consapevole delle proprie risorse e di come poterle impiegare nella situazione che gli si presenta, potrebbe comunque decidere di non agire per mancanza di motivazione, o perché non si sente particolarmente coinvolto nella situazione.

In merito a questo gruppo di risorse vengono utilizzati termini quali *valori*, *disposizioni*, *atteggiamenti*, *intenzioni*, tra l’altro spesso senza fornirne un’adeguata definizione, con il risultato di una loro parziale sovrapposizione. Anche qui non ci si addentrerà nella distinzione di sotto-tipologie all’interno di questa categoria di risorse, per questo si è preferito definirle genericamente come “risorse affettivo-motivazionali”. Si vuole tuttavia sottolineare la loro rilevanza proprio in riferimento alle competenze relative alla cittadinanza. Quando si richiama la necessità di formare nei futuri cittadini una “fiducia nelle istituzioni”, i “valori di onestà, legalità, solidarietà”, il “rispetto per gli altri”, la “disposizione a partecipare alla vita pubblica” – e si potrebbe proseguire a lungo – si

³ Sulle strategie Baldacci scrive: “Esse definiscono percorsi mentali e modalità operative attraverso cui l’individuo può usare le proprie risorse cognitive (le proprie conoscenze concettuali e procedurali) come mezzi per il conseguimento degli obiettivi inerenti a un certo campo d’attività.”

sta riconoscendo che il cittadino competente è colui che vive tale ruolo anche spinto da *moti d'animo*, da un'adesione motivata e affettiva al progetto democratico. Si riconosce altresì che a tali moti d'animo si possa essere educati, in qualche modo, e dunque che sia necessaria un'azione formativa intenzionalmente volta anche allo sviluppo di questa adesione.

Come si vedrà successivamente, quando verranno riportati alcuni esempi di quadri concettuali riferiti alle competenze di cittadinanza, definire le risorse che sono richieste al soggetto competente in un certo ambito è ciò che permette di “riempire di contenuti” la competenza. In altre parole, si potrebbero immaginare le risorse interne come un insieme di attrezzi che il soggetto competente deve avere nella sua cassetta. Ma esse non *coincidono* con la competenza. Baldacci riesce a chiarire bene questo punto nel seguente estratto:

In una competenza sono implicate componenti di genere diverso [...], ma è dubbio che l'analisi di tali componenti in sottocomponenti articolate in una struttura gerarchia sia pertinente. Il rapporto tra le componenti della competenza è di natura sistemica piuttosto che lineare. Con una metafora [...] si potrebbe forse descriverle nei termini di «ingredienti» che si «amalgamano» nella competenza, aggiungendo che tale «amalgama» si realizza nel corso di una pratica. (Baldacci, 2010, p. 18)

Per sviluppare ed esercitare competenze non basta acquisire una serie di risorse cognitive, comportamentali, metacognitive o affettivo-motivazionali; occorre realizzare, tramite l'esercizio di una loro *orchestrazione* (Pellerey, 2002), una loro attivazione coordinata, sistemica e amalgamata a fronte del compito/situazione in atto. Avverte inoltre Baldacci (*op. cit.*) che tale orchestrazione non possa essere intesa come un algoritmo, ossia come una serie di regole da applicare per agire in modo competente. L'attività “esperta” è sì guidata da una serie di principi, ma tali principi servono esclusivamente a indirizzare una pratica, e sono stati elaborati dal soggetto stesso tramite la sua esperienza in quell'ambito di pratiche.

Un'ultima precisazione fondamentale in merito all'orchestrazione delle risorse può essere tratta da un'attenta analisi della definizione di Pellerey (2004) sopra riportata. L'autore parla, infatti, di risorse interne e di risorse “esterne”. Queste ultime sono tutte quelle risorse che il soggetto può trovare *fuori da sé* e che può utilizzare in maniera

coordinata alle proprie per agire in modo efficace nella situazione. Parte dell'azione competente, dunque, consiste anche nel saper rintracciare e attivare nel contesto quelle risorse (informative, materiali, umane, monetarie, ecc.) che nella situazione data potrebbero essere preziose, in maniera coordinata con le proprie risorse interne.

3.3. Elementi di dibattito sull'introduzione delle competenze nell'ambito scolastico

Si è fin qui presentata una definizione del concetto di competenza, per come viene utilizzato in larga parte della letteratura pedagogica. Prima di proseguire con l'ulteriore trattazione delle "competenze specifiche di cittadinanza", occorre soffermarsi in breve sulla scelta di dare rilevanza al concetto di competenza all'interno dell'ambito scolastico. Questa scelta, come si è accennato, ha aperto un ampio dibattito che si potrebbe comprendere in modo sommario tramite la seguente domanda: perché si è iniziato a parlare di competenze in riferimento agli apprendimenti scolastici? Il dibattito attiene quindi alla giustificazione pedagogica della scelta di realizzare una scuola che punti allo sviluppo delle competenze dei suoi alunni, e alle critiche che a tale scelta sono state mosse. Trattandosi di un dibattito molto ampio e articolato, anche in questa occasione si deve rispondere a una necessità di sintesi tramite un semplice abbozzo della questione, rimandando alla letteratura dedicata per ulteriori approfondimenti.

3.3.1. Il "sapere scolastico" e il "sapere reale"

La principale motivazione per cui si è iniziato ad affermare il concetto di competenza come una chiave di lettura degli apprendimenti scolastici si iscrive nel dibattito in merito alla natura stessa di tali apprendimenti, e in particolare nasce da una critica mossa alla Scuola: quella di non saper fornire agli studenti apprendimenti "utili alla vita". Questo dibattito affonda le sue radici nei ragionamenti in merito alla natura del sapere: dalla distinzione aristotelica tra razionalità teoretica e razionalità pratica; alla distinzione tra un sapere "scolastico" ritenuto verbalistico, nozionistico e incentrato sulla mera capacità di esporre un argomento, e un sapere "reale" e di ordine pratico che viene percepito come abilitante all'azione contestualizzata. All'interno di questo dibattito, che attraversa la storia della filosofia, della psicologia e della pedagogia e che, dunque, non si può pensare di

riprendere nella sua interezza, il concetto di competenza viene considerato come una sorta di “ponte”. Castoldi (2011) a tal proposito propone un ragionamento che si ritiene riassuma bene i nodi principali della questione.

L'autore riprende in particolare un contributo di Lauren Resnick del 1995 dal titolo *Imparare dentro e fuori la scuola*, e commenta brevemente i quattro punti su cui l'autrice opera un confronto tra “come si impara a scuola” e “come si impara fuori dalla scuola”, nella vita appunto. Di seguito le quattro argomentazioni.

In primo luogo, mentre nella scuola si richiedono prestazioni individuali, fuori dalla scuola l'apprendimento e il lavoro cognitivo è spesso condiviso (Resnick, 1995). Su questo primo punto Castoldi commenta che nella scuola vige il principio di separare ogni allievo dai suoi pari, impostando un lavoro di apprendimento rigorosamente individuale. “Una situazione decisamente artificiosa se confrontata con qualsiasi esperienza reale, in cui ci viene naturale condividere con le persone con cui siamo in relazione la gestione di un compito di realtà, che sia esistenziale o professionale o ludico” (Castoldi, 2011, p.45).

La seconda argomentazione sostiene che la scuola richiede un pensiero privo di supporti, mentre fuori dalla scuola è quasi sempre concesso l'utilizzo di strumenti che facilitano l'azione o permettono il recupero di informazioni (Resnick, 1995). In questo caso, la critica mossa al sapere scolastico è quella di essere incentrato su un apprendimento puramente mentale, “tutto nella testa del soggetto, per il quale qualsiasi strumento (il dizionario, i propri appunti, le risorse di Internet, il testo da consultare ecc.) è visto come indebita interferenza” (Castoldi, 2011, p.45). Questi strumenti sono invece pienamente legittimi nei contesti di realtà, quando si affrontano determinati compiti con l'ausilio delle risorse a disposizione.

In terzo luogo, si sostiene che a scuola si punta a sviluppare il pensiero prettamente simbolico, mentre fuori dalla scuola la mente deve sempre fare i conti con oggetti e situazioni (Resnick, 1995). Qui si riprende la critica di eccessivo verbalismo e nozionismo che spesso viene posta al sapere scolastico. Esso viene proposto comunemente in forma astratta, fuori dal contesto, e si punta a una sua trasmissione attraverso codici verbali e simbolici, convenzionali (lettere, numeri, formule,...). Al contrario, ricorda Castoldi, il sapere che ci è richiesto nelle situazioni reali è concreto e situato, composto da elementi empirici, da relazioni tra essi e da modalità di azione su e con essi.

Infine, la quarta argomentazione propone quanto segue: mentre a scuola si punta a trasferire capacità e conoscenze di carattere generale, nelle attività esterne si richiedono competenze specificamente legate alle situazioni di vita (Resnick, 1995). Le ambizioni del sapere scolastico sono quelle di proporre un sapere con valenza generale, “sviluppare conoscenze e abilità ad alta trasferibilità, impiegabili nelle più differenti situazioni (imparo la moltiplicazione in modo da usarla per fare la spesa, per organizzare un viaggio, per imbiancare la casa ecc.); il sapere reale, proprio in quanto si manifesta in un’azione, si inserisce sempre in un contesto ed è inevitabilmente determinato dalle specificità di quel contesto (imparo a guidare la macchina con un dato modello e in una data situazione ambientale, non è automatico il trasferimento ad altri contesti)” (Castoldi, 2011, p. 45).

Baldacci (2010) schematizza in quattro “trasformazioni della didattica scolastica” la sua prima giustificazione alla rilevanza delle competenze per il curricolo. Tali argomentazioni sono in parte sovrapponibili a quanto appena scritto, in parte aggiungono prospettive differenti:

1. il “passaggio dal verbalismo all’apprendimento attivo”, punto su cui si è già discusso. Baldacci ritiene che la competenza richiami anche la capacità di *usare* le conoscenze e porti con sé una trasformazione verso un apprendimento attivo, “in cui le conoscenze non devono essere esibite ma adoperate” (*ivi*, p. 12);
2. il “passaggio dall’apprendimento meccanico alla comprensione”. A tal proposito l’autore sottolinea come una parte degli apprendimenti più “scolastici” abbiano già una componente relativa ai saperi procedurali, ad abilità più o meno complesse. Tuttavia, continua, spesso questi saperi sono intesi in senso meccanico, e l’azione educativa punta a consolidarli principalmente attraverso l’esercizio, la riproduzione dell’azione. Un approccio per competenze, invece, pur riconoscendo l’importanza delle conoscenze concettuali e procedurali implica sempre il ragionamento sul loro utilizzo, una comprensione anche dei principi esecutivi. La formazione della competenza “non si basa perciò sul mero addestramento, ma su una pratica intelligente, in cui l’agire è costantemente illuminato dal sapere e dal capire” (*ibidem*);
3. il “passaggio dalla riproduzione culturale alla soluzione dei problemi”. In parte si è già accennato a questa trasformazione. La Scuola si è occupata principalmente

di trasmettere un patrimonio culturale e concettuale tramite l'assimilazione di saperi, i quali devono essere fissati nelle menti degli allievi ed essere da loro riproducibili. Questo compito, che Baldacci ritiene fondamentale, spesso viene però considerato come *l'unico* compito della Scuola. Invece l'autore insiste sulla necessità di “mettere in grado le nuove generazioni di elaborare nuova cultura e affrontare nuovi problemi. La competenza non si esaurisce nella capacità di usare le conoscenze per compiti noti: essa si definisce in rapporto a compiti inediti e problematici” (*ibidem*). Questo implica, per l'autore, una Scuola che non punti solamente alla mera riproduzione dei saperi, bensì a formare esseri umani in grado di affrontare la ricerca del nuovo, la soluzione dei problemi, e il confronto con situazioni anche inedite;

4. infine, il “passaggio dall'apprendimento incapsulato al ‘transfer’”. Con questo ultimo punto l'autore insiste sulla trasferibilità dei saperi appresi in ambito scolastico a contesti che scolastici non sono, alla vita reale appunto. Interessante come Baldacci citi i quattro punti proposti da Resnick, e sopra discussi, proprio nel presentare questa quarta trasformazione, come “ostacoli” alla trasferibilità delle conoscenze apprese nell'ambito scolastico alla vita reale. Sostiene l'autore che una scuola che mira a formare competenze possa superare questi ostacoli, attivando *anche* pratiche di apprendimento condiviso, o l'uso di strumenti, o ancora l'uso di compiti che garantiscano lo sviluppo di ragionamenti e conoscenze in situazione.

Fermandosi solamente a queste prime considerazioni, tuttavia, si corre il rischio di fraintendere il senso con cui numerosi pedagogisti utilizzano il concetto di competenza in ambito scolastico. Questo fraintendimento nasce interpretando gli argomenti sopra citati come un auspicio a creare *una Scuola completamente appiattita sulla realtà*. Molte critiche al concetto di competenza muovono proprio da questo genere di considerazione: la scuola delle competenze sarebbe una scuola in cui non si insegna più, in cui ci si preoccupa solo di fare progetti, attività, eventi ma che, così facendo, perde il *valore dell'ora di lezione*; sarebbe una scuola in cui l'insegnante, perso il suo ruolo di maestro e guida, verrebbe ridotto a mero organizzatore di attività; una scuola – a dire di chi assume questa posizione – non in grado di difendere la profondità e il valore del patrimonio di

conoscenze e cultura, in quanto troppo incentrata sul “fare”⁴. Questo genere di critica trova il suo *casus belli* nella contrapposizione tra le conoscenze e le competenze. È per difendere il valore delle conoscenze, di quella eredità di saperi che la scuola dovrebbe trasmettere, che spesso si criticano le competenze. Così i due concetti vengono contrapposti, come a dire che o si persegue la formazione delle conoscenze, oppure (in maniera esclusiva ed escludente) lo sviluppo delle competenze.

Come si è visto definendo la competenza, questo genere di posizione nasce da una vera e propria misconcezione. La competenza, come concetto, si pone su un piano tassonomico *diverso* dalla conoscenza; dunque, operare un confronto tra le due è di per sé errato. Tanto più alla luce del fatto che, come si è visto, non esista competenza senza conoscenze. Dunque, una scuola che punta a sviluppare competenze non è e non ha mai puntato a essere una scuola in cui si smette di insegnare, in cui non ci si preoccupa più che gli studenti posseggano le necessarie conoscenze. Per quanto riguarda il rapporto tra “la scuola” e la “realtà”, le critiche al *sapere scolastico* abbozzate in precedenza non puntano a voler descolarizzare la società. “Il problema – scrive Castoldi (2011, p. 47) – non sta tanto nell’appiattare l’imparare dentro la scuola ai modi e alle forme dell’imparare fuori dalla scuola, in quanto significherebbe eliminare il ruolo di un’educazione formale, che avviene in un contesto ‘meta’ separato dalla realtà e in grado di prendere le distanze da essa per osservarla, comprenderla, analizzarla, manipolarla”. In altre parole, non si vuole negare la natura della Scuola come luogo in cui si possa distaccarsi dalla realtà, isolarsi, per sviluppare conoscenze e comprensioni critiche della realtà stessa, nonché saperi *generali*. Ciò che la competenza porta all’apprendimento scolastico è la presa di coscienza che sia necessario un “ponte” tra la conoscenza teorica e quella pratica, tra il sapere scolastico e quello reale. Un ponte che unisca, e non che voglia sostituire l’uno con l’altro.

La sfida per l’apprendimento scolastico non consiste, quindi, nell’appiattirsi sulla realtà, bensì nel non separarsi da essa, dalle esperienze di vita; nel non rinchiudersi in sé stesso, autolegittimandosi, bensì nel mantenere una relazione costante con l’esperienza reale, con il vissuto dell’allievo, in grado di restituire un senso

⁴ Un esempio del tono che assumono queste critiche è il recente “Manifesto per la nuova Scuola”, firmato nel 2021 da alcuni intellettuali del panorama italiano, il cui secondo paragrafo è stato intitolato non a caso “Per una scuola delle conoscenze”. Vi si legge: “la scuola pubblica deve essere incentrata sulla conoscenza e sulla trasmissione del sapere, oltre che sul rispetto delle esigenze psico-fisiche di crescita dei giovanissimi”.

all'apprendimento, anche il più formalizzato, e di ricollegarlo alle esperienze di vita, alla sua potenziale ricaduta nei contesti di realtà. (Castoldi, 2011, p. 47)

Parlando di “scuola delle competenze”, dunque, non si vuole negare il valore delle conoscenze, e di conoscenze solide, strutturate, generali e profonde. Si vuole semplicemente ricostruire il legame tra scuola e realtà, per evitare il rischio di sterilità e autoreferenzialità che spesso la ricerca di un sapere meramente scolastico comporta.

3.3.2. Quale cornice culturale per le competenze?

Un secondo motivo di critica all'utilizzo del costrutto di competenza in ambito scolastico riguarda la sua *provenienza*. Esso, infatti, trae origine dall'ambito della formazione professionale. All'interno del mondo lavorativo, la ricerca di soggetti competenti costituisce l'interesse principale di chi assume, e dunque lo sviluppo delle competenze diviene una strategia fondamentale per garantire agli studenti l'opportunità di “trovare lavoro”, e in generale per far sì che la scuola contribuisca allo sviluppo socioeconomico del sistema-paese. A tal proposito in diversi documenti, di carattere normativo e non, si pone proprio l'accento su questo aspetto per giustificare l'auspicio a favorire lo sviluppo delle competenze. Ad esempio, nella *Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01) quando si esplicitano i fini per cui sia necessario supportare lo sviluppo delle competenze, il primo che viene citato è appunto l'“occupabilità” e solo successivamente si parla della “realizzazione personale e la salute, la cittadinanza attiva e responsabile e l'inclusione sociale”. Ancora, quando l'OCSE propone il suo quadro concettuale relativo alla *competenza globale* (OECD, 2018), tra i motivi per cui si ritiene necessario lo sviluppo di tale competenza cita “prosperare in un mercato del lavoro in cambiamento”. Del resto, per comprendere come il concetto di competenza porti con sé quello che Baldacci, in un contributo più recente, chiama un “alone di tipo produttivistico” (Baldacci, 2019) basta tenere a mente quelle argomentazioni che spesso vengono utilizzate quando si criticano gli apprendimenti scolastici: la Scuola non prepara sufficientemente al “mondo del lavoro”, non fornisce conoscenze “spendibili” nel futuro lavorativo, non dà quel che serve a un adulto per prosperare e per garantirsi il necessario sostegno economico. Per tanti, le competenze devono essere intese proprio come una risposta a queste criticità.

La provenienza del concetto di competenza dal mondo della formazione professionale ha dunque sollevato il timore della diffusione di un'immagine neoliberista di scuola, come di un'istituzione asservita alle esigenze del mondo del lavoro e tutta schiacciata sulle richieste di produttività che provengono dalle imprese. Baldacci già nel 2010 avvertiva che questi timori non fossero del tutto ingiustificati: “la competizione economica globale sta portando i paesi dell'area OCSE a esercitare una costante pressione sui sistemi formativi, affinché la qualità dell'istruzione sia all'altezza dell'esigenza di sviluppare il capitale intellettuale necessario per i processi produttivi tecnologicamente avanzati” (Baldacci, 2010, p. 13). La diffusione dell'approccio curricolare per competenze rischia cioè di essere intesa come una tappa di questo progressivo asservimento. L'autore continua sostenendo che la scuola deve avere una prospettiva ben più ampia e complessa: quella di formare uomini e donne autonomi, capaci di ragionare in modo critico con la propria testa, cittadini e cittadine in grado di vivere e agire con consapevolezza nei loro contesti. Se, invece, la scuola si appiattisce tutta sulla formazione del *produttore* rischia di tradire questo scopo.

Tuttavia, prosegue Baldacci, “la portata di queste critiche – almeno in parte giustificate – non deve essere esagerata” (*ibidem*). Il rischio di mal interpretare il ruolo della scuola esiste ed è concreto, ma secondo l'autore vi sono due motivi che inducono a pensare che una Scuola che sviluppa competenze non debba per forza essere appiattita sulla formazione professionale. In primo luogo, scrive, “il fatto che una formazione delle competenze possa concorrere alla formazione del produttore non è negativo in sé, ma solo se questo aspetto viene reso assoluto e unilaterale” (*ibidem*). In questo passaggio l'autore sembra ribaltare la problematica: purché tutti gli attori scolastici restino consapevoli che lo scopo principale della scuola è una formazione profonda, democratica, emancipante e *capacitante* (cfr. Sen, 1999), che si persegua *anche* la formazione di competenze utili sul mondo del lavoro non è di per sé un male. Un cittadino democratico libero è *anche* un lavoratore competente. In secondo luogo, continua l'autore:

credere che un curriculum articolato sulle competenze sia indirizzato soltanto verso la formazione professionale è un errore. Vi sono competenze che caratterizzano il cittadino e danno il reale accesso alla dimensione stessa della cittadinanza. A questo proposito, l'esigenza di garantire a tutti una padronanza adeguata delle competenze di base risulta cruciale. Infatti, alcuni aspetti che fanno la qualità del cittadino, come la consapevolezza critica dei problemi politico-sociali e la disponibilità all'impegno

etico-civile, richiedono ampie conoscenze ed elevate competenze. Di fronte a problemi come la globalizzazione dei mercati, la tutela dell'ambiente, il multiculturalismo, le questioni bioetiche ecc., le conoscenze e le competenze necessarie per la loro autentica comprensione sono di alto tenore e relative a molteplici saperi (linguistici, storici, scientifici ecc.). Pertanto, oggi è la qualità stessa della vita democratica a richiedere cittadini equipaggiati di solide competenze di base. (Baldacci, 2010, p. 14)

Se è dunque vero che esistono competenze *lavorative*, è anche vero che esistono altri tipi di competenze, che abilitano il soggetto ad altri compiti di rilevanza cruciale; ad esempio, l'esercizio della cittadinanza. In un testo del 2019, in cui torna a riflettere su questo tema, Baldacci invita a tenere in considerazione le “cornici culturali” dentro cui le competenze vengono intese. In particolare, sostiene, l'idea maggiormente utilitaristica per cui la scuola dovrebbe fornire agli studenti competenze utili a essere produttivi sul mondo del lavoro, si accompagna a quella che lui definisce una cornice culturale “neolibersita”; al contrario, è opportuno secondo l'autore enfatizzare una collocazione delle competenze all'interno di una cornice culturale “democratica”, ottica secondo cui esse dovrebbero venir interpretate “non solo e non tanto per la loro utilizzabilità nella produzione economica [...], bensì come condizione per avvalersi delle opportunità di vita, e quindi come condizione per l'espansione delle libertà sostanziali dell'individuo” (Baldacci, 2019, p. 221).

3.4. Alla ricerca delle “competenze specifiche di cittadinanza”

Fin qui si è presentato il concetto di competenza per come viene generalmente inteso all'interno della letteratura pedagogica. Si è altresì discusso dell'opportunità di considerare le “competenze” come chiave di lettura per intendere gli apprendimenti in ambito scolastico, in senso generale e più in particolare anche nell'ambito dell'Educazione civica. Chiarite dunque le motivazioni per cui si ritiene che l'Educazione civica debba puntare allo sviluppo di competenze, occorre ora domandarsi *quali* competenze dovrebbero esserne oggetto. In altre parole, riprendendo quanto già scritto nel paragrafo 3.1, si è fin qui affrontato il problema della tipologia di apprendimenti; in questo paragrafo, invece, si forniranno alcuni elementi in merito al problema dei *contenuti*.

Cercare di definire quali debbano essere quelle competenze oggetto dell'Educazione civica è un'impresa che si inserisce nel più ampio problema da cui si è cominciato: non c'è accordo in letteratura in merito agli apprendimenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza. La sovrapposizione di significati, la presenza di una molteplicità di chiavi di lettura, di approcci, e di quadri concettuali, rende la ricerca dell'oggetto dell'Educazione civica particolarmente sfuggente. La caratteristica di *trasversalità* degli apprendimenti in quest'ambito, di cui si è ampiamente discusso nei capitoli precedenti, trova qui un nodo cruciale: occorre trattare gli apprendimenti dell'Educazione civica come qualcosa di *specifico* o di *generale*? Essi sono patrimonio da conquistare all'interno della sola Educazione civica, o vi si sovrappone l'intervento delle altre discipline? E *quali* devono essere questi apprendimenti? Ritorna il problema della "specificità trasversale" di cui scrive Muraglia (2020) e che si è già introdotto nel capitolo 2.

La scelta di leggere gli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica come "competenza" non semplifica, in prima battuta, la questione. Si è visto come la competenza sia un concetto dal carattere profondamente situato, definibile a partire dai contesti, compiti e situazioni in cui il soggetto viene a trovarsi. Adottando questa visione, se si sceglie di intendere l'Educazione civica come quell'insegnamento che "contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi" (così si esprime la Legge 92/2019), le competenze che essa punta a sviluppare devono essere intese come quelle utili all'esercizio della cittadinanza: le "competenze di cittadinanza", appunto. Tuttavia, nel momento in cui si ricerca una definizione di tali competenze nella letteratura nazionale e internazionale, ci si trova subito di fronte a una pluralità di linguaggi e significati, spesso sovrapposti ma anche distinti e specifici. Una delle differenze su cui si registra ampia confusione e sovrapposizione è quella tra termini quali "competenze di base", "competenze trasversali", "competenze chiave", e "competenze di cittadinanza".

Bruno Losito (2015, p. 101) identifica bene il problema quando scrive che "tutte le competenze chiave possono essere considerate competenze di cittadinanza, in quanto indispensabili a ciascun cittadino per orientarsi ed operare in modo consapevole ed efficace nella vita relazionale, sociale, lavorativa". L'esempio migliore che si può citare in questo senso sono le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* incluse nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2006, e aggiornate nel 2018. Esse sono otto competenze ritenute fondamentali "per la realizzazione e lo sviluppo personali,

l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva.” Esse comprendono⁵ competenze che possono più facilmente essere ricondotte a *ambiti disciplinari*, quali ad esempio la “competenza alfabetica funzionale”, la “competenza multilinguistica”, la “competenza matematica e in scienze, tecnologie e ingegneria”, o la “competenza digitale”; allo stesso tempo sono incluse anche competenze di carattere più *trasversale*, quali ad esempio la “competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare”, la “competenza imprenditoriale”, o la “competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali”. È indubbio che ciascuna di queste competenze sia a pieno titolo una competenza *di cittadinanza*: un soggetto riuscirà a essere pienamente un cittadino – secondo il ruolo che si è abbozzato nel capitolo 1 – solo nella misura in cui è in grado di padroneggiare la lingua madre e le lingue straniere, i linguaggi della matematica e delle scienze, le competenze digitali, ecc. Tuttavia, e qui si arriva al nocciolo della questione, la Raccomandazione prevede *anche* una competenza chiamata “competenza in materia di cittadinanza”, la quale “si riferisce alla 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.”

Ammettendo, dunque, che tutte le competenze chiave siano in qualche misura competenze di cittadinanza, quale deve essere lo specifico campo di azione dell’Educazione civica? La risposta, come si è detto, non è stata ancora trovata in letteratura; manca, cioè, un costrutto condiviso di quelle che potremmo chiamare le “competenze dell’insegnamento di Educazione civica”. Come si è già detto nel primo paragrafo, la definizione di un tale costrutto nasce come un’impresa impossibile da compiere in modo astratto e disancorato dagli specifici contesti sociali, politici, culturali. Tuttavia, resta legittimo chiedersi a quali elementi della cittadinanza democratica debba più specificamente rivolgersi l’azione educativa svolta nell’ambito dell’Educazione civica.

Bruno Losito affronta questa problematica introducendo il termine “competenze specifiche di cittadinanza” (Losito 2014, p. 67). Già dalla denominazione scelta per questo concetto l’autore sembra compiere lo stesso distinguo che si è osservato nella Raccomandazione. Ci sono delle competenze *genericamente* utili al cittadino e alla

⁵ Nella loro versione aggiornata al 2018

cittadina, e poi ci sono delle competenze *più direttamente* riguardanti la dimensione della cittadinanza. Volendo, approssimativamente, identificarne l'ambito di contenuti si potrebbe dire che tali competenze sono più prettamente riferite all'ambito sociale, politico, istituzionale, civico, economico. Tuttavia, che siano definite "specifiche" non significa che esse siano patrimonio da acquisire solamente nell'ambito dell'Educazione civica (o di diritto ed economia, qualora sia previsto come insegnamento). Esse mantengono, cioè, uno statuto profondamente trasversale e multidisciplinare, come la maggior parte delle competenze "di base". La loro specificazione, dunque, deve essere intesa come un modo per chiarire l'orizzonte educativo – quello, sì, specifico – dell'Educazione civica.

La figura 3.1 punta a rappresentare in modo grafico il rapporto tra le "competenze di cittadinanza" (intese quindi in sovrapposizione con termini quali *competenze di base* o *competenze trasversali*) e le "competenze specifiche di cittadinanza". Si è scelto di rappresentare queste ultime come un sottoinsieme delle prime, i cui contorni tuttavia sono solamente tratteggiati; in modo da ricordare che, sebbene sia possibile la definizione di uno specifico insieme di competenze a cui l'Educazione civica debba prioritariamente puntare, esse rimangono di natura profondamente trasversale e permeabile.

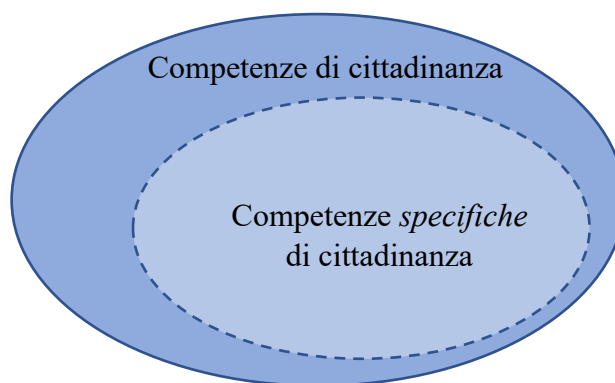


Fig. 3.1 Rappresentazione del rapporto tra «competenze di cittadinanza» e «competenze specifiche di cittadinanza»

Vale la pena sottolineare ancora una volta come la natura della cittadinanza comporti una contrattazione politico-sociale-culturale dei suoi significati. In altre parole, ciascun sistema politico provvede, in modi più o meno espliciti, a una sua propria definizione di "cittadino competente". Tuttavia, si è anche visto nel capitolo 1 come questa definizione non sia modificabile in senso assoluto, almeno non se si vuole continuare a parlare di cittadinanza *democratica*. Quindi, è vero che ogni sistema politico-sociale-culturale definisce, implicitamente o esplicitamente, i modi in cui si concretizza lo status di

cittadinanza di chi vi appartiene; ma è vero altresì che esistono caratteri della cittadinanza che devono necessariamente esistere perché essa sia definita *democratica*. È ciò che si è provato ad abbozzare proprio nel capitolo iniziale di questo lavoro.

Per quanto questo “paradigma aggiornato” (§ 1.2) della cittadinanza democratica sia stato solamente tratteggiato nel primo capitolo, occorre rilevarne un aspetto che si ritiene abbia conseguenze anche sui caratteri delle competenze specifiche di cittadinanza. Si è sottolineato come oggi la cittadinanza richiami un’appartenenza a istituzioni multilivello. Ogni cittadino è contemporaneamente membro di istituzioni locali, nazionali, sovranazionali e globali, le cui decisioni – sebbene in modi diversi – hanno tutte conseguenze pratiche sulla sua vita. Allo stesso tempo, esistono mezzi e opportunità per intervenire nel dibattito politico, nonché spazi di partecipazione attiva, per ciascuno di questi livelli.

Si sono già riportate nel capitolo 1 alcune suggestioni derivate dalla letteratura in merito all’“Educazione alla Cittadinanza Globale”, in particolare sulle conseguenze a livello educativo dell’aggiornamento del paradigma di cittadinanza democratica. Ciò su cui si vuole puntare l’attenzione in questa sede sono gli effetti di tali conseguenze sul concetto di competenze specifiche di cittadinanza. In particolare, si pone il seguente tema: la capacità di intendere l’esercizio della cittadinanza in modo *multilivello* si pone come una competenza specifica di cittadinanza a sé stante, oppure deve essere considerata come un aspetto *insito* nel concetto stesso? Che significa anche domandarsi: “educare alla cittadinanza globale” deve essere inteso come uno specifico compito dell’Educazione civica, a cui dedicarsi in maniera peculiare, oppure nella stessa volontà di “educare alla cittadinanza” è *insito* un aspetto di globalità?

La tesi che si vuole sostenere, in coerenza con quanto scritto fin qui, è che questa caratterizzazione *multilivello* sia un aspetto insito nella forma assunta oggi dal concetto di cittadinanza, e non aggiuntivo allo stesso. Del resto, la già citata letteratura in merito all’educazione alla cittadinanza globale, o ancor più il concetto di “cittadinanza plurima” (Corradini, 1999) a cui ci si è associati nel capitolo 1, suggeriscono come qualsiasi progetto educativo in questo ambito sia chiamato a *tenere insieme* i piani del nazionale, del locale e del globale; come non si sia semplicemente “aggiunto” un compito di cittadinanza, bensì si sia riscritta la sua stessa forma.

Volendo adottare il linguaggio che si è imparato ad associare al concetto di competenza, si può certamente sostenere che i compiti/problemi/situazioni inerenti alla cittadinanza facciano oggi riferimento a contesti che vanno dal locale al globale. Che le competenze specifiche di cittadinanza siano *situate* in contesti multilivello. Se dunque la competenza può essere sommariamente descritta come la capacità di orchestrare le risorse interne per far fronte alle richieste del contesto, risulta chiaro come il “cittadino competente”, oggi, debba possedere e attivare conoscenze, abilità, metacognizioni e risorse affettivo-motivazionali riferite tanto ai contesti locali, quanto nazionali, quanto internazionali e globali. Con la figura 3.2 si vuole, ancora una volta, proporre una rappresentazione proprio di questa bidimensionalità del concetto di “competenza specifica di cittadinanza”, che presuppone una costruzione e attivazione di risorse riferite a contesti multi-livello.

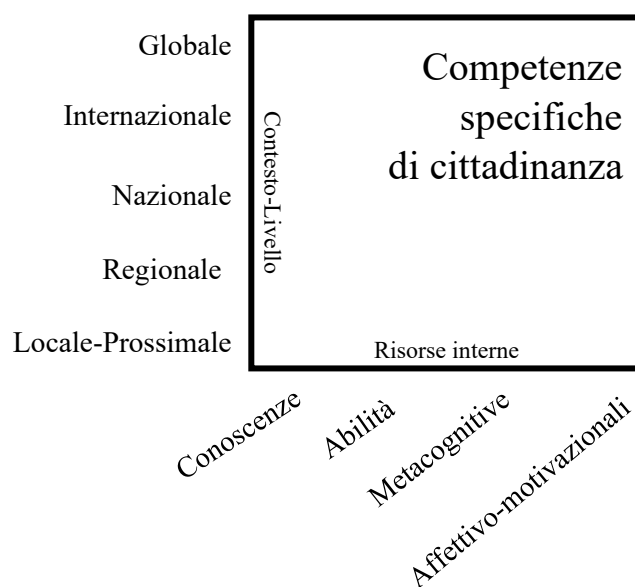


Fig. 3.2. Rappresentazione delle «competenze specifiche di cittadinanza» in un'ottica multi-livello

Fin qui si è presentato il significato con cui si utilizzerà il concetto di “competenze specifiche di cittadinanza”, con il quale si è scelto di intendere gli apprendimenti nell’ambito dell’Educazione civica.

Il presente lavoro, tuttavia, non punta alla definizione di un quadro concettuale in merito alle competenze specifiche di cittadinanza che possa costituire un punto di riferimento nel dibattito e nella letteratura di settore. Questo processo, infatti, richiederebbe

un'analisi approfondita e contestualizzata di *chi sia* un “cittadino competente” oggi: un programma di lavoro che si auspica possa essere seguito dalla letteratura nazionale e internazionale, ma che esula dagli scopi della presente ricerca. E nemmeno si può procedere con una descrizione del dettato normativo in merito: in primo luogo perché il concetto di “competenze specifiche di cittadinanza” non è stato esplicitamente adottato in alcun documento ministeriale; e in secondo luogo perché, anche volendo ricostruirne i contenuti a partire dai Traguardi di competenza previsti per tale insegnamento, si è già visto come tali Traguardi non siano ancora stati definiti.

Al solo scopo di fornire degli esempi utili a intendere quali tipi di *contenuti* possano riempire il concetto di competenze specifiche di cittadinanza, si presenteranno di seguito alcuni quadri concettuali inerenti alle competenze e agli obiettivi di apprendimento nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza. Sono tutti tratti dal lavoro di istituzioni internazionali che si occupano di istruzione, sebbene secondo prospettive diverse. I primi, prodotti dal Consiglio d'Europa e da UNESCO, hanno lo scopo di presentare le proposte di tali istituzioni nell'ambito dell'Educazione civica e alla cittadinanza. Il quarto è il quadro concettuale prodotto dall'International Association for the Evaluation of the Educational Achievements (IEA), e costituisce il costrutto valutativo che l'associazione ha definito per la principale ricerca internazionale sugli apprendimenti in questo ambito. Questi lavori – la cui selezione non si ritiene assolutamente esaustiva – vengono presentati come esempi testimonianti l'impegno di diverse istituzioni internazionali nella produzione di ricerche e riflessioni scientificamente solide (v. Forsberg, 2019, Zapp, 2017, 2020, cit. in Pasolini, 2021).

Occorre tuttavia premettere che in nessuno di essi viene utilizzato il concetto di “competenze specifiche di cittadinanza”⁶. Del resto, come si è già detto, tale concetto è tutt'altro che diffuso in letteratura. Esso si pone più come una chiave interpretativa che è stata proposta, e a cui si è scelto di associarsi, per leggere gli apprendimenti in questo ambito. Il campo della loro definizione è interamente aperto e questo contributo tenta, in maniera pionieristica, di leggere possibili contenuti rilevanti in lavori già discussi nel panorama internazionale. In altre parole, il senso con cui si propongono i seguenti esempi non vuole essere quello di presentare dei quadri di riferimento delle “competenze

⁶ Di più: come si vedrà, uno dei lavori di UNESCO e il lavoro di IEA non utilizzano nemmeno direttamente il concetto di “competenza”.

specifiche di cittadinanza” (impresa che sarebbe impossibile da svolgere in quanto il concetto è ancora nella sua fase embrionale di sviluppo); bensì si vuole provare a evidenziare alcune modalità di intendere gli apprendimenti nell’ambito dell’educazione civica e alla cittadinanza, in modo da fornire elementi utili a chi volesse, in futuro, “riempire di contenuti” tale concetto.

3.4.1. *Le “competenze per una cultura della democrazia” per il Consiglio d’Europa*

Il Consiglio d’Europa (CdE), fondato il 5 maggio 1949, è un’organizzazione internazionale a carattere governativo che riunisce i 46 Stati⁷ firmatari della *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell’uomo e delle libertà individuali* (4 novembre 1950). La missione del CdE consiste nella promozione e difesa dei diritti umani e delle libertà degli uomini e delle donne nei paesi partecipanti, di area geografica europea. Tra i suoi obiettivi principali ha da anni incluso la volontà di occuparsi di “Educazione ai diritti umani e alla democrazia”⁸. Il contributo di tale organizzazione nell’ambito dell’Istruzione e formazione si presenta come un insieme di azioni di *soft power*, in particolare tramite progetti di formazione dei professionisti dell’educazione, azioni di indirizzo politico, coordinamento e influenza delle agende dei paesi membri. Il CdE si propone in questo modo di sviluppare strategie e strumenti per la promozione dell’educazione ai diritti umani e alla democrazia.

Con una Raccomandazione del 2010 (CM/Rec(2010)7), il Comitato dei Ministri degli esteri dell’organizzazione ha approvato un atto di indirizzo inerente all’obiettivo appena citato: la *Carta sull’educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani*. Al suo interno, il CdE ha definito i valori e i concetti chiave che guideranno le sue successive azioni in questo campo. In particolare, nella Carta vengono definiti gli scopi di “due educazioni”:

- a. *“Education for democratic citizenship” means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and*

⁷ Dopo la recente fuoriuscita della Federazione Russa, il 16 marzo 2022.

⁸ Come si può leggere sul sito dell’organizzazione, gli altri obiettivi del CdE sono: “Abolizione della pena di morte”, “Rafforzamento dei diritti umani”, “Non discriminazione e lotta contro il razzismo”, “Rispetto delle libertà d’espressione”, “Uguaglianza di genere”, “Protezione dei diritti dei bambini”, “Difesa della diversità culturale”, “Osservazione delle elezioni”, “Qualità dei medicinali e delle cure mediche”.

behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law.

- b. *“Human rights education” means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms.*

(Consiglio d’Europa, Carta sull’educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani, Sezione I)

Già da queste due prime definizioni di cosa l’organizzazione intenda come “educazione alla cittadinanza democratica” e “educazione ai diritti umani” si intravede un’impostazione profondamente legata al concetto di competenza. È proprio coerentemente a questa visione che l’organizzazione ha elaborato, avvalendosi del contributo di numerosi ricercatori e ricercatrici di tutto il mondo, il suo principale strumento in questo ambito: il Quadro di riferimento per le Competenze per una Cultura della Democrazia (*Reference framework of competences for democratic culture*). Il primo documento in merito è stato emanato nel 2016, tuttavia le principali pubblicazioni che descrivono il costrutto proposto dal CdE sono tre volumi pubblicati nel 2018 e disponibili gratuitamente sul sito dell’organizzazione (Consiglio d’Europa 2018a, 2018b, 2018c).

Come dichiara il CdE nel descrivere gli scopi del quadro concettuale, esso punta a fornire un supporto alla progettazione, alla didattica e alla valutazione nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza (Consiglio d’Europa, 2018a). A tal fine, viene fornito un modello delle 20 “competenze” (*competences*) per una cultura democratica, verso il cui sviluppo si dovrebbero indirizzare gli sforzi educativi dei paesi membri. La figura 3.3. è tratta dalla *sintesi* del modello pubblicata nel 2016 e successivamente revisionata⁹ nel 2017, di cui è disponibile una versione ufficiale in lingua italiana. In lingua inglese, il modello viene presentato nella stessa versione anche all’interno della pubblicazione del 2018.

⁹ Il passaggio di revisione non è irrilevante ai fini della trattazione. Nella versione del 2016, il termine inglese “skills” era stato tradotto in italiano con il termine “attitudini”. Tale traduzione è stata poi modificata nel 2017 e la sintesi è stata ripubblicata con il termine “abilità”.

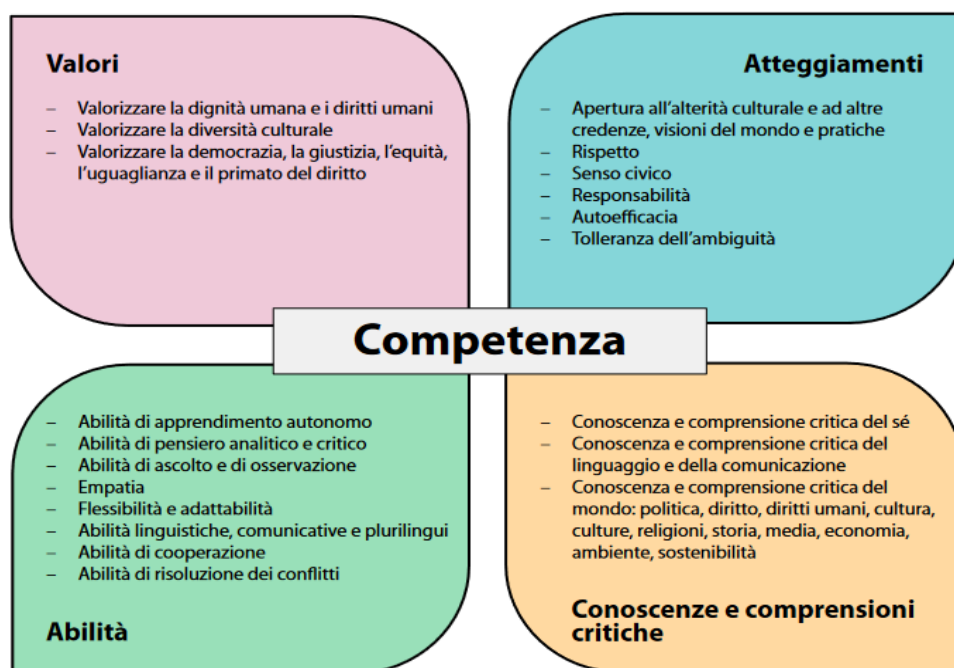


Fig. 3.3. Le 20 competenze incluse nel modello delle competenze per una cultura della democrazia. (© Consiglio d'Europa, 2016)

In virtù dell'ampio discorso che si è fatto in merito alla definizione delle competenze, occorre a questo punto prendere in considerazione alcune scelte terminologiche fatte dagli autori. In tutte le pubblicazioni, infatti, si parla di "20 competenze" (*competences*) incluse nel modello, dunque con una formulazione *al plurale*. Tuttavia, come si può vedere, esse vengono divise in quattro categorie: Valori, Atteggiamenti, Abilità e Conoscenze e comprensioni critiche. Nei paragrafi precedenti questo tipo di termini è stato utilizzato per definire delle *risorse* che il soggetto attiva per agire in modo competente. Dunque, viene da chiedersi in quale senso gli autori del modello utilizzino il termine plurale "competenze" e anche allo stesso momento – al centro del "fiore" nell'immagine – quello singolare, "competenza". Tale scelta terminologica è chiarita nel primo volume di approfondimento del modello:

The Framework construes competence as a dynamic process. This is because competence involves the selection, activation, organisation and co-ordination of relevant psychological resources which are then applied through behaviour in such a way that the individual adapts appropriately and effectively to a given situation. [...]
In addition to this global and holistic use of the term "competence" (in the singular), the term "competences" (in the plural) is used in the Framework to refer to the

specific psychological resources (the specific values, attitudes, skills, knowledge and understanding) that are mobilised and deployed in the production of competent behaviour.

Hence, on the present account, “competence” as a holistic term consists of the selection, activation and organisation of “competences” and the application of these competences in a co-ordinated, adaptive and dynamic manner to concrete situations.

(Consiglio d’Europa, 2018a, p. 32-33)

Come si può facilmente notare, dunque, la visione degli autori del modello è assolutamente coerente ai principali elementi della definizione di competenza che si sono ricostruiti nel presente lavoro, nonostante la scelta terminologica. Un’altra interessante differenza consiste nella scelta di distinguere in due categorie diverse i “valori” e gli “atteggiamenti”, e di tenere invece *insieme* le “conoscenze” e le “comprensioni critiche”. Di queste scelte specifiche non è data una giustificazione particolare nel volume; occorre comunque ricordarsi che – come si è detto più volte – il costrutto di competenza non è ancora definito in maniera univoca in letteratura, e dunque è comune osservare lavori, come questo, che ne utilizzano accezioni leggermente diverse.

A prescindere dalla modalità specifica con cui gli autori abbiano inteso la “competenza” e le sue componenti, la lettura dei contenuti del modello permette di trarre primi esempi importanti di ciò che può rientrare all’interno del concetto di “competenze specifiche di cittadinanza”. Interessante che gli autori del modello chiariscano (*ibidem*) come queste venti *competenze* nelle situazioni di vita reale siano raramente mobilitate e utilizzate in modo indipendente. Scrivono, infatti, che il comportamento competente comporta inevitabilmente l’attivazione e l’applicazione di interi “cluster” di competenze. Anche questa precisazione potrebbe far protendere verso un’interpretazione delle 20 competenze del modello come le risorse psicologiche e comportamentali orchestrate dai soggetti.

Il significato specifico di ciascuna delle 20 competenze viene descritto diffusamente nel primo volume, a cui si rimanda per un approfondimento. Nel secondo volume gli autori del modello forniscono una serie di descrittori di obiettivi di apprendimento utili allo sviluppo di ciascuna delle venti competenze (Consiglio d’Europa, 2018b). Nel terzo volume, infine, vengono forniti importanti suggerimenti utili all’implementazione del modello nei contesti educativi, che si presentano come delle vere e proprie linee guida

pratiche (Consiglio d'Europa, 2018c). Completo di queste due pubblicazioni¹⁰, tutto l'intero quadro concettuale costituisce un supporto dal grande interesse sia per i professionisti dell'educazione, sia per una miglior comprensione dei possibili apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica.

3.4.2. Educare alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile secondo l'UNESCO

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) ha come scopo quello di “costruire la pace attraverso la cooperazione internazionale nell'educazione, la scienza e la cultura”. Istituita a Parigi il 4 novembre 1946, è un'agenzia dell'ONU di cui fanno parte 195 paesi di tutto il mondo. Come si può leggere nei diversi siti istituzionali, l'UNESCO è stata fondata a partire dalla consapevolezza che l'educazione, la scienza e la cultura siano ambiti di cruciale importanza, al di là della cooperazione politica ed economica, per assicurare il raggiungimento dei fini della Carta dei Diritti Umani delle Nazioni Unite. Come parte dell'ONU, anche l'UNESCO contribuisce, nei suoi ambiti di competenza, al raggiungimento dei diciassette Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (SDGs), promossi dalle Nazioni Unite a partire dal 2015¹¹. Le azioni dell'UNESCO nell'ambito dell'educazione, dunque, perseguono obiettivi di ampio respiro, non solo riferiti direttamente all'educazione alla cittadinanza. Tuttavia, questo ultimo ambito assume comunque una certa rilevanza tra gli obiettivi dell'agenzia, anche perché tra i diciassette SDG il quarto è specificamente dedicato all'istruzione¹²; e tra i Target di tale obiettivo ne figura uno direttamente riferito all'educazione alla cittadinanza:

4.7 Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

¹⁰ E di numerosi altri approfondimenti pubblicati successivamente, come ad esempio uno strumento utile agli insegnanti per interrogarsi, in maniera riflessiva, sul proprio ruolo; o ancora una guida alla valutazione delle competenze per una cultura democratica.

¹¹ “Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development” Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU il 25 settembre 2015

¹² “Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”

(“Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”, Traduzione ufficiale)

L’Obiettivo 4 e il Target 4.7 si inseriscono in programmi di riflessione e lavoro che l’UNESCO e numerose altre associazioni a livello internazionale avevano avviato già prima dell’approvazione dell’Agenda. Per quanto riguarda nello specifico gli ambiti dell’educazione civica e alla cittadinanza, queste iniziative hanno condotto l’organizzazione a focalizzarsi su due principali concetti: l’“Educazione allo sviluppo sostenibile” (ESD) e l’“Educazione alla Cittadinanza Globale” (GCED). Nel maggio 2015, nel periodo in cui tra le istituzioni e agenzie dell’ONU si discutevano le proposte degli SDGs (anche in continuità con i Millennium Development Goals), l’UNESCO ha convocato il World Education Forum presso Incheon, in Corea, al termine del quale è stata approvata la Dichiarazione dal titolo “Per un’educazione di qualità, equa e inclusiva è l’apprendimento permanente per tutti”¹³. È interessante come, all’interno della Dichiarazione di Incheon, la “qualità” dell’istruzione venga legata anche alla sua capacità di sviluppare “abilità, valori ed atteggiamenti che consentono ai cittadini di condurre una vita sana e soddisfacente, prendere decisioni informate, rispondere alle sfide locali e globali attraverso l’educazione ad uno sviluppo sostenibile (ESD) e l’educazione alla cittadinanza globale (GCED)”. Sebbene questa dichiarazione provenga da un atto dal carattere programmatico e generale, in essa si può facilmente riscontrare come l’attenzione all’Educazione civica e alla cittadinanza, in chiave *globale*, sia ben radicata all’interno delle politiche dell’UNESCO e delle altre istituzioni internazionali che vi hanno collaborato; e, dunque, all’interno del programma di lavoro inerente al quarto SDG.

Allo scopo di comprendere più nel dettaglio come vengano intese l’“Educazione alla Cittadinanza Globale” e l’“Educazione allo Sviluppo Sostenibile” si farà ora riferimento a due pubblicazioni prodotte dall’UNESCO. Tuttavia, una premessa risulta necessaria. Su entrambe queste “educazioni” – che, ovviamente, sono intrecciate in modo profondo – l’agenzia delle Nazioni Unite sta lavorando da diversi anni, insieme a una pluralità di attori differenti, che vanno da altre organizzazioni internazionali, a rappresentanti dei governi e dei Ministeri dell’Istruzione dei paesi membri, a ricercatori e ricercatrici delle università di tutto il mondo, a professionisti dell’educazione e loro rappresentanti. Per questo, nelle ultime decadi sono state prodotte numerose pubblicazioni

¹³ “Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all”.

che puntano a spiegare tanto le priorità *politiche* e le *azioni* dell'agenzia, quanto i quadri di riferimento che illustrino il significato di queste “educazioni” a insegnanti e professionisti dell'istruzione in genere. È a quest'ultima tipologia di pubblicazione che si è fatto riferimento in modo principale, selezionandone due tra le più recenti e complete. Ciò che si punta a ricostruire è un'immagine dei contenuti con cui l'UNESCO “riempie” queste due educazioni, nel tentativo di continuare a fornire esempi utili di possibili traguardi di competenza o obiettivi di apprendimento per l'educazione civica e alla cittadinanza.

Per quanto riguarda l'Educazione alla Cittadinanza Globale, nel 2015 l'UNESCO ha prodotto un approfondito modello di riferimento, che è stato successivamente tradotto in italiano grazie al contributo del Centro per la Cooperazione Internazionale di Trento (UNESCO, 2015). Nel proporre tale modello, l'agenzia riparte dalla considerazione che il concetto di cittadinanza è andato mutando nelle ultime decadi, in un senso più inclusivo e ampio di quanto non fosse in precedenza. Le considerazioni che sono già state illustrate nel capitolo 1 in merito all'“aggiornamento” del paradigma della cittadinanza democratica trovano, nella pubblicazione dell'UNESCO, una traduzione nel concetto di “Cittadinanza globale” che “significa senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale” (*ivi*, p. 14). Già leggendo questo estratto si può dunque comprendere come l'UNESCO interpreti la cittadinanza globale come un modo nuovo di intendere “la cittadinanza” stessa, di allargarne il concetto. Del resto, sull'*intreccio* del locale, nazionale e globale si insiste anche quando vengono definite le tre “dimensioni concettuali fondamentali dell'educazione alla cittadinanza globale”:

- “*Cognitive: Acquisire conoscenze, analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l'interazione e l'interdipendenza dei diversi paesi e dei diversi popoli*”.
- “*Socio-emotive: Sviluppare un senso di appartenenza ad una comune umanità, condividerne i valori e le responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità*”
- “*Comportamentali: Agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico*”
(UNESCO, 2015, p. 15)

Queste dimensioni concettuali corrispondono anche ai tre “ambiti di apprendimento” entro cui collocare l’educazione alla cittadinanza globale¹⁴. L’ambito cognitivo, dunque, riguarda “competenze di conoscenza e di ragionamento necessarie per meglio comprendere il mondo e le sue complessità”, l’ambito socio-emotivo i “valori, atteggiamenti e competenze sociali che consentono di svilupparsi affettivamente, fisicamente e dal punto di vista psico-sociale e di vivere assieme agli altri in condizioni di pace e rispetto”, mentre l’ambito comportamentale fa riferimento a “condotta, azioni, applicazione pratica e impegno” (*ivi*, p. 22). A partire da questi tre ambiti, il modello dell’UNESCO individua sei primi risultati di apprendimento e tre principali “caratteristiche” dei discenti che si dovrebbero puntare a sviluppare. Tali caratteristiche vengono riassunte nelle seguenti brevi descrizioni (*ivi*, p. 23):

- “Essere informati ed avere spirito critico”, corrispondente al primo ambito di apprendimento (cognitivo)
- “Essere socialmente coinvolti e rispettosi dell’alterità”, corrispondente al secondo ambito (socio-affettivo)
- “Essere eticamente responsabili e impegnati”, corrispondente al terzo ambito (comportamentale)

Per ciascuna di queste caratteristiche, il quadro concettuale fornisce una descrizione approfondita, che si presenta come un profilo utile alla formulazione degli obiettivi di apprendimento (*ibidem*).

Infine, unendo ambiti, risultati e caratteristiche, il modello individua nove Aree tematiche da trattare in merito all’Educazione alla Cittadinanza Globale. La figura 3.4., tratta dalla pubblicazione citata, riassume l’intera struttura logica del modello, riportando anche più nel dettaglio i risultati di apprendimento, le caratteristiche e le aree tematiche previste.

¹⁴ Classificazione a sua volta tratta da precedenti elaborazioni dell’UNESCO, tra tutti il celebre rapporto “Learning: the Treasure Within” della commissione Delors.

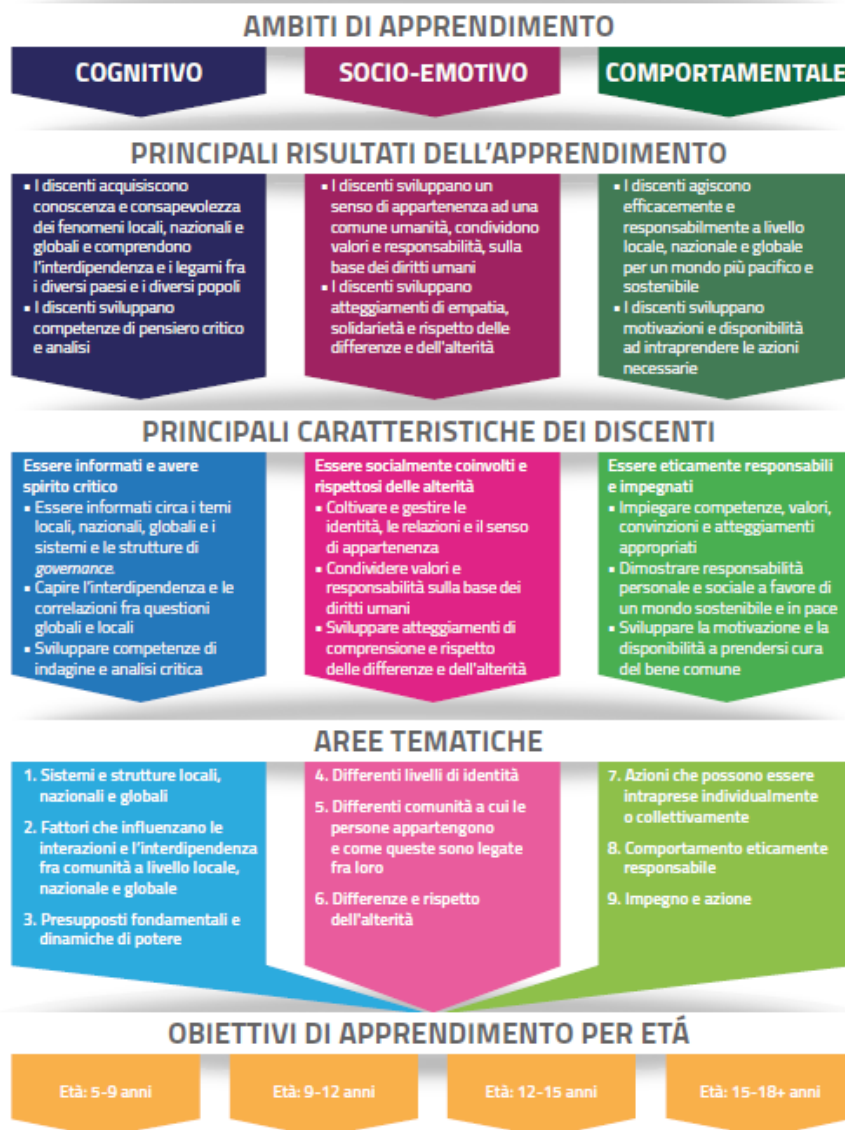


Fig. 3.4. Il modello per l'Educatione alla Cittadinanza Globale proposto da Unesco (2015, p.29. Licenza immagine: CC-BY-SA)

Come si può notare nell'ultima riga dell'immagine, il quadro proposto da UNESCO fornisce anche dei veri e propri obiettivi di apprendimento – coerenti con la struttura logica del modello – per ogni area tematica. Essi sono individuati per quattro diverse fasce d'età e sono riportati nel dettaglio insieme ad alcuni temi di interesse. Per fare un esempio utile a capire il funzionamento del modello: nella prima area tematica (“Sistemi e strutture locali, nazionali e globali”) viene suggerito come obiettivo di apprendimento per la fascia

5-6 anni: “descrivere come è organizzato il contesto locale e come si relaziona con il mondo esterno”. Per questo obiettivo si individuano temi quali ad esempio “L’io, la famiglia, la scuola, il quartiere, la comunità, la nazione, il mondo” o “Perché esistono regole e responsabilità e perché possono cambiare nel corso del tempo”. Dunque, per ciascun’area tematica e ciascuna fascia d’età sono proposti molteplici obiettivi di apprendimento e temi di interesse.

Il modello proposto dall’UNESCO in merito all’Educazione alla cittadinanza globale è dunque piuttosto articolato, e si presenta come un prezioso strumento utile alla progettazione didattica per gli insegnanti. Come si può facilmente notare, tuttavia, l’agenzia ha scelto di non utilizzare direttamente il concetto di “competenza” in riferimento agli apprendimenti in questo ambito; anzi, in diversi punti della pubblicazione viene utilizzato il termine “competenza” ponendolo sullo stesso piano concettuale di termini quali “conoscenza” o “abilità”¹⁵, dunque non associandosi alle definizioni più articolate che si sono descritte in questo capitolo. Risulta però interessante che i tre ambiti di apprendimento evidenziati dal modello dell’UNESCO ricalchino le dimensioni in cui vengono classicamente divise le tipologie di risorse necessarie all’individuo competente: conoscenze, abilità, risorse affettivo-motivazionali. In più la stessa “struttura logica” del modello richiama un approccio alla definizione degli obiettivi di apprendimento tipica della “didattica per competenze” (come si vedrà nel capitolo 4): un approccio che parte da profili e caratteristiche ampie e trasversali che si auspica che lo studente acquisisca e via via identifica quegli obiettivi di apprendimento utili a raggiungerli. Di certo non si vuole – e non si può – sostenere che *in fin dei conti* l’UNESCO abbia promosso un approccio “per competenze”, di cui non si parla mai all’interno del modello. Tuttavia, si può quantomeno ritenere che quanto descritto nella pubblicazione sia comunque esemplificativo di possibili contenuti delle competenze specifiche di cittadinanza.

I lavori di analisi e riflessione critica promossi dall’UNESCO in merito all’Educazione allo sviluppo sostenibile hanno anch’essi una lunga storia, che qui non si può puntare a descrivere nel dettaglio. Negli ultimi anni, tale riflessione si è inevitabilmente intrecciata alla più generale promozione degli SDGs, i quali sono ritenuti logicamente il

¹⁵ Ad esempio, nel paragrafo relativo alla descrizione di che cosa siano i risultati di apprendimento, si legge “I risultati dell’apprendimento indicano le conoscenze, le competenze, i valori e gli atteggiamenti che i discenti possono acquisire e dimostrare di aver fatto propri come risultato dell’educazione alla cittadinanza globale”.

punto di riferimento principale per comprendere *cosa significhi* il concetto di Sviluppo Sostenibile, se non altro per un'agenzia delle Nazioni Unite qual è l'UNESCO. Non sorprende, dunque, che un recente quadro concettuale pensato per fornire indicazioni ai professionisti dell'educazione in merito ai contenuti dell'educazione allo sviluppo sostenibile faccia direttamente riferimento ai diciassette SDGs.

Nel 2017 l'UNESCO pubblicava un documento dal titolo "Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives" il quale, ripartendo dalla letteratura in merito all'educazione allo sviluppo sostenibile, propone una guida alla strutturazione di obiettivi di apprendimento in questo ambito. Tale quadro concettuale parte dalla definizione di alcune "competenze chiave trasversali" (*cross-cutting key competences*) per la sostenibilità ambientale, le quali sono ritenute rilevanti in generale nell'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile. Si riportano di seguito i nomi scelti per tali competenze chiave, rimandando alla pubblicazione per una loro descrizione (UNESCO, 2017, p. 10):

- *System thinking competency*
- *Anticipatory competency*
- *Normative competency*
- *Strategic competency*
- *Collaboration competency*
- *Critical thinking competency*
- *Self-awareness competency*
- *Integrated problem-solving competency*

Dopo aver individuato queste competenze trasversali ritenute fondamentali, la pubblicazione prosegue definendo veri e propri obiettivi di apprendimento per ciascuno dei diciassette obiettivi dello sviluppo sostenibile. La logica seguita si può così riassumere: l'educazione è contemporaneamente un obiettivo dello sviluppo sostenibile e un mezzo per raggiungere tutti gli obiettivi. In questa seconda accezione, l'educazione allo sviluppo sostenibile passa, all'interno dell'ampio quadro proposto dalle Nazioni Unite, per *un'educazione agli SDGs*. In altre parole, ciascuno dei diciassette obiettivi dell'Agenda 2030 costituisce una sorta di ambito tematico, all'interno del quale promuovere attività che raggiungano specifici obiettivi di apprendimento. Per ciascun SDG, l'UNESCO prevede nuovamente tre ambiti di apprendimento principali: quello *cognitivo*, quello *socio-emozionale* e quello *comportamentale*, utilizzando quindi la suddivisione già vista nella precedente pubblicazione. Ancora una volta, per meglio comprendere il funzionamento della proposta di UNESCO può essere utile fornire un esempio: in merito al secondo SDG ("Fame zero: porre fine alla fame, garantire la sicurezza alimentare migliorare nutrizione

e promuovere l'agricoltura sostenibile”), uno degli obiettivi di apprendimento dell'area cognitiva è “Lo studente conosce i principali fattori e le cause profonde della fame al livello individuale, locale, nazionale e globale”¹⁶, uno di quelli dell'area socio-emotiva è “Lo studente è in grado di provare empatia, responsabilità e solidarietà per e con i popoli che soffrono la fame e la malnutrizione”¹⁷, e uno di quelli dell'area comportamentale è “Lo studente è in grado di valutare, prendervi parte e influenzare il processo decisionale delle politiche riguardanti la lotta alla fame e alla malnutrizione e la promozione dell'agricoltura sostenibile”¹⁸. Non potendo presentare interamente il quadro proposto da UNESCO, si rimanda ancora una volta alla pubblicazione per un approfondimento.

Sebbene il quadro concettuale appena presentato sia di fatto meno articolato di quello inerente all'educazione alla cittadinanza globale, in questo secondo caso l'UNESCO ha utilizzato più direttamente il concetto di “competenza”, almeno per quanto riguarda l'elenco delle otto competenze chiave *trasversali* a tutto l'ambito dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile. All'interno della pubblicazione considerata manca, tuttavia, una maggiore specificazione di queste competenze, che vengono descritte in modo breve. Quanto si è detto in merito alla precedente pubblicazione, dunque, deve essere ripetuto anche in questo caso: è opportuno considerare questo quadro concettuale sull'educazione allo sviluppo sostenibile come una sorta di “contenitore” di possibili temi, competenze e obiettivi rilevanti nell'ambito dell'Educazione civica e alla cittadinanza; e non, in senso stretto, come un esempio delle “competenze specifiche di cittadinanza”.

3.4.3. Il quadro concettuale di ICCS 2022

L'*International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) è una ricerca comparativa internazionale promossa dall'International Association for the Evaluation of the Educational Achievements (IEA) a partire dal 2009. Fin dalle sue origini, essa è stata proposta come continuazione del precedente impegno di IEA nel condurre ricerche valutative nel

¹⁶ “The learner knows the main drivers and root causes for hunger at the individual, local, national and global level.”

¹⁷ “The learner is able to feel empathy, responsibility and solidarity for and with people suffering from hunger and malnutrition.”

¹⁸ “The learner is able to evaluate, participate in and influence decision-making related to public policies concerning the combat against hunger and malnutrition and the promotion of sustainable agriculture.”

campo dell’Educazione civica e alla cittadinanza, impegno che risale al *Six subject study* del 1971 e al successivo *Civic Education Study* (CIVED) del 1999. Nelle edizioni del 2009 e del 2016, così come nella recente edizione 2022¹⁹, lo studio si propone di investigare quanto i giovani dei diversi paesi partecipanti siano preparati ad affrontare i ruoli che l’essere cittadini richiede loro:

The purpose of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) is to investigate the changing ways in which young people are prepared to undertake their roles as citizens across a wide range of countries. In pursuit of this purpose, ICCS gathers data to report on students’ conceptual knowledge and understandings of aspects related to civic and citizenship education. It further collects and analyzes data about student attitudes and engagement relevant to the area of civic and citizenship education. (Schulz, et al., 2022, p. 12)

Fin da questa prima dichiarazione degli scopi dello studio è possibile identificare le modalità e i contenuti con cui i promotori di ICCS intendono gli apprendimenti rilevanti nell’ambito dell’Educazione civica e alla cittadinanza. Come si è già accennato, ICCS è una ricerca comparativa la quale si avvale di strumenti appositamente prodotti per misurare gli apprendimenti degli studenti in questo ambito. Per fare ciò, è stato elaborato il quadro concettuale presentato di seguito – anche coerentemente con i precedenti cicli del 2009 e del 2016 – a partire da un’attenta analisi della letteratura internazionale nel campo dell’educazione alla cittadinanza. Questo “assessment framework” introduce e giustifica la struttura logica e analitica dell’intera indagine, e dunque anche il contenuto dei suoi strumenti. “The assessment framework provides a conceptual underpinning for the international instrumentation for ICCS 2022. It needs to identify and define those aspects of cognitive and affective-behavioral content that should be considered important learning outcomes of civic and citizenship education” (Schulz, et al., 2022, p. 24.). Ai fini della presente trattazione, il quadro concettuale della ricerca costituisce un ulteriore esempio delle possibili modalità di intendere gli apprendimenti nell’ambito dell’Educazione civica e alla cittadinanza, e dunque di possibili *contenuti* rilevanti per le “competenze specifiche di cittadinanza”.

Gli autori del quadro concettuale di ICCS riconoscono due *famiglie* in cui dividere gli apprendimenti nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza: le “conoscenze e

¹⁹ Che alla data di prima stesura del presente capitolo ha raggiunto la fase di elaborazione dei dati.

comprensioni” (*knowledge and understanding*), e gli atteggiamenti (*attitudes*) e le opportunità di partecipazione (*engagement*) in questi ambiti. Per ciascuna di queste due famiglie viene proposto un quadro concettuale.

Il “Civic Knowledge framework” punta a definire le tipologie di *conoscenze e comprensioni*, nonché i loro contenuti, ritenuti fondamentali per la cittadinanza. Esso costituisce il costrutto analitico alla base del principale strumento di ricerca di ICCS, ossia il test cognitivo per gli studenti. Il quadro concettuale struttura la conoscenza e comprensione civica in:

- quattro “domini di contenuto”: definiscono i *contenuti* rilevanti nell’ambito dell’Educazione civica e alla cittadinanza
- e due “domini cognitivi”: definiscono i *tipi di processi cognitivi* che lo studente deve essere in grado di svolgere su tali contenuti.

I quattro domini di contenuto sono a loro volta suddivisi in sotto-domini (*subdomain*), che potrebbero essere considerati come degli argomenti riguardanti quel singolo dominio. Ogni sotto-dominio è concretizzato ulteriormente tramite degli aspetti (*aspects*) che devono essere messi in luce. Gli autori dello studio precisano che la divisione in quattro domini non va a minare la monodimensionalità del costrutto di “conoscenza civica”. In altre parole, la presentazione di questo costrutto in quattro domini va intesa semplicemente come un tentativo di organizzarne i contenuti per via tematica. Di seguito si presenteranno i quattro domini con i rispettivi sottodomini; per un maggior dettaglio relativo ai sottodomini e l’ulteriore identificazione degli aspetti che li caratterizzano si rimanda alla pubblicazione prodotta da IEA (Schulz, et al., 2022)²⁰:

1. Sistemi e istituzioni civiche (*civic institutions and systems*). Questo dominio si focalizza sui meccanismi formali, informali e istituzionali che sottostanno al funzionamento delle società. I tre sottodomini di contenuto qui previsti sono: istituzioni dello stato (*state institutions*), sistemi economici (*economic systems*), società civile (*civil society*).

²⁰ Sia per quanto riguarda gli aspetti cognitivi, sia successivamente per gli aspetti affettivo-comportamentali, in caso di dubbi nella traduzione dei nomi attribuiti dagli autori si sono seguite le scelte operate dall’istituto INVALSI nel report ufficiale dei dati italiani dell’edizione 2016 (qualora i termini in inglese coincidessero tra l’edizione del 2016 e del 2022).

2. Principi civici (*civic principles*). In questo dominio si fa riferimento ai principi valoriali ed etici caratterizzanti le società democratiche. Dunque, questo dominio attiene al supporto, protezione e promozione di questi principi come una responsabilità del cittadino e della cittadina. I cinque sottodomini qui previsti sono: equità (*equity*), libertà (*freedom*), legalità e stato di diritto (*rule of Law*), sostenibilità (*sustainability*), solidarietà (*solidarity*).
3. Partecipazione civica (*civic participation*). Questo dominio attiene a tutte le conoscenze e comprensioni necessarie all'azione individuale nelle proprie comunità, dalla semplice consapevolezza fino all'influenza diretta. La partecipazione civica viene riferita a ogni livello e contesto di cui l'individuo fa parte (dalla scuola in cui lo studente studia fino al livello internazionale). I sottodomini previsti in questo ambito sono tre: processi decisionali (*decision-making*), influenza (*influencing*), partecipazione nella comunità (*community participation*).
4. Ruoli e identità civiche (*civic roles and identities*). Quest'ultimo dominio si riferisce alle conoscenze e comprensioni dei ruoli e identità che si possono assumere nell'ambito civico. In quest'area rientrano dunque concetti quali nazione, origine etnica, eredità culturale. I sottodomini in quest'area riguardano la conoscenza e la comprensione dei ruoli di cittadinanza, la percezione del sé-civico e delle proprie identità multiple (globale, sopra-nazionale, nazionale, culturale, di genere, religiosa, ecc...), nonché il riconoscimento della connessione tra diversi individui nella società. I tre sottodomini previsti sono: cittadini (*citizens*), concetto di sé civico (*civic self-image*), appartenenza civica (*civic connectedness*).

I contenuti ritenuti rilevanti ed esplicitati attraverso i quattro domini appena descritti vengono successivamente incrociati con i processi cognitivi ritenuti fondamentali nell'educazione alla cittadinanza. In altre parole, i "domini cognitivi" (*cognitive domains*) definiscono quei tipi di processi cognitivi con gli studenti devono riuscire ad elaborare i contenuti previsti, e che dovranno attivare nel rispondere al test cognitivo. Questi domini sono due, e ciascuno di essi si riferisce a un gruppo di processi cognitivi, secondo la struttura di seguito presentata:

1. Conoscere (*Knowing*). Questo primo dominio cognitivo si riferisce al possesso di informazioni da parte dello studente, ed è legato alla possibilità di ricordare,

richiamare o riconoscere definizioni, descrizioni e proprietà principali dei concetti sopra definiti, nonché alla possibilità di illustrarli con esempi. All'interno di questo dominio cognitivo rientrano tre tipi di processi cognitivi: definire (*defining*), descrivere (*describing*), e illustrare con esempi (*illustrating with example*).

2. Ragionare ed applicare (*Reasoning and applying*). Questo dominio cognitivo si riferisce ai modi in cui gli individui usano le conoscenze possedute per produrre dei ragionamenti o per raggiungere delle conclusioni su altri concetti o su situazioni di vita. Gli autori dello studio portano come esempi di questo tipo di processo cognitivo: l'uso delle conoscenze per raggiungere conclusioni in situazioni di vita familiare, la selezione e assimilazione di conoscenze relative a concetti multipli e collegati, la valutazione di proposte di azione, ecc... I processi cognitivi identificati all'interno di questo dominio cognitivo sono: interpretare le informazioni (*interpreting information*), mettere in relazione (*relating*), giustificare (*justifying*), integrare (*integrating*), generalizzare (*generalizing*), valutare (*evaluating*), suggerire soluzioni (*suggest solutions*) e fare previsioni (*predicting*).

Più che la puntuale identificazione delle differenze tra questi processi cognitivi (per cui si rimanda alla pubblicazione di IEA), ai fini della presente trattazione è interessante sottolineare come gli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica siano intesi dagli autori non solo come semplice *conoscenza* e possesso di informazioni, ma anche come capacità di elaborazione e utilizzo critico delle stesse.

Il secondo quadro concettuale che costituisce il modello degli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica e alla cittadinanza proposto dagli autori di ICCS è il "Civic attitudes and engagement framework". In tutte le edizioni dello studio, IEA ha riconosciuto importanza, nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, anche ad apprendimenti dal carattere affettivo e comportamentale (*affective-behavioral aspects*). Gli atteggiamenti (*attitudes*), le percezioni (*perceptions*), e i comportamenti (*behaviors*) relativi alle tematiche civiche e di cittadinanza sono considerati come importanti esiti di apprendimento, e per questo devono essere a tutti gli effetti inclusi nel quadro concettuale dello studio. Come il precedente framework, anche in questo caso gli autori hanno definito un modello degli aspetti affettivi e comportamentali a partire dai precedenti cicli di ICCS e dallo

studio della letteratura, allo scopo di costruire la struttura analitica utile alla definizione degli ulteriori importanti strumenti dello studio. In questo caso il “questionario internazionale” e i “questionari regionali” rivolti agli studenti (v. Schulz, et al., 2022). Gli aspetti affettivo-comportamentali sono suddivisi in due aree, ognuna delle quali a sua volta suddivisa in sottoaree (*subareas*), le quali sono pensate per dividere tematicamente i singoli costrutti rilevati nei questionari.

La prima area affettivo-comportamentale è quella degli Atteggiamenti (*attitudes*). Un atteggiamento, come si legge nella pubblicazione, si “riferisce ai giudizi o alle valutazioni riguardanti idee, persone, oggetti, eventi, situazioni, e/o relazioni” (*ivi*, p. 36). Gli autori chiariscono inoltre che tra gli atteggiamenti sono compresi sia quelli riferiti a elementi e concetti specifici, e che possono cambiare nel tempo, sia quelli che riflettono convinzioni e valori più profondi e fondamentali. Quindi, nell’idea degli autori questa area contiene tanto convinzioni profonde e valoriali, quanto atteggiamenti più specificamente rivolti a elementi concreti. All’interno dell’area degli atteggiamenti sono individuate tre sottoaree, ciascuna contenente una molteplicità di costrutti. Se ne forniranno alcuni esempi di seguito, rimandando alla pubblicazione per l’elenco completo e la loro descrizione dettagliata:

- Sotto-area 1: Atteggiamenti riguardo ai principi civici (*Attitudes toward civic principles*). Alcuni esempi dei costrutti rilevati in questa sotto-area sono: percezione di minacce alla democrazia; atteggiamento verso l’uguaglianza di genere; atteggiamento verso l’uguaglianza dei diritti tra immigrati e non-immigrati; atteggiamenti verso la sostenibilità ambientale, atteggiamento verso l’uguaglianza dei diritti per tutti i gruppi etnici nella società; percezione di discriminazioni²¹; e altri.
- Sotto-area 2: Atteggiamenti verso questioni e istituzioni civiche (*Attitudes toward civic issues and institutions*). Esempi di costrutti qui considerati sono: percezione della partecipazione degli studenti nella propria scuola; atteggiamento verso il sistema politico; accettazione delle restrizioni durante un’emergenza nazionale; fiducia nelle istituzioni; percezione di minacce per il futuro del mondo; atteggiamento verso l’influenza della religione nella società; e altri.
- Sotto-area 3: Atteggiamenti verso i ruoli civici e le identità (*Attitudes toward civic roles and identities*). In questa sotto-area si trovano solamente tre costrutti:

²¹ Incluso nei soli questionari regionali Europeo e Latino-Americano

percezioni sui comportamenti del buon cittadino, senso di un'identità europea²², aspettative sul proprio futuro²¹.

La seconda area contenente aspetti affettivo-comportamentali è quella relativa all'Impegno civico (*Engagement*²³). Tale area si riferisce all'impegno civico degli studenti, al loro interesse e capacità nel partecipare, all'aver preso parte, in passato, ad azioni civiche o alle aspettative sulla partecipazione futura. Tale area si riferisce anche a costrutti inerenti al sentirsi pronti a prendere parte a forme di protesta nonché previsioni in merito alla futura partecipazione come adulti. Allo stesso tempo, vi fanno parte costrutti riferiti alla partecipazione all'interno della governance scolastica e nei propri contesti sociali. Anche in questo caso sono state identificate dagli autori tre sotto-aree, che si presentano di seguito insieme ai costrutti che contengono:

- Sotto-area 1: esperienze partecipative (*experiences of engagement*). In merito a questa sotto-area gli autori ricordano (*ivi*, p. 45) che le occasioni di impegno civico per gli studenti della scuola secondaria inferiore²⁴ sono limitate, in particolare in riferimento alla possibilità di partecipare nella società e nella comunità politica. Per questo, i costrutti di questo gruppo si concentrano su occasioni partecipative *alla portata* degli studenti. Rientrano in questa sotto-area quattro costrutti: l'impegno dichiarato in organizzazioni e gruppi (fuori dalla scuola), l'impegno in attività partecipative a scuola, l'impegno attraverso le tecnologie digitali e – nel solo questionario Europeo – le dichiarazioni di comportamento in merito alle abitudini di consumo legate all'espressione di opinioni politiche e in merito a comportamenti sostenibili a livello ambientale.
- Sotto-area 2: disposizioni verso l'impegno civico (*dispositions toward engagement*). In questa sotto-area sono distinti due costrutti: l'interesse verso tematiche civiche e sociali, senso di auto-efficacia verso comportamenti di cittadinanza attiva (cioè il giudizio sulla propria capacità di essere cittadini partecipativi).
- Sotto-area 3: Aspettative sull'impegno futuro (*expected future engagement*). A tal proposito, gli autori ritengono (*ivi*, p. 47) che una buona rappresentazione del livello

²² Incluso nel solo questionario Europeo per gli studenti

²³ Per la scelta di traduzione, si veda la nota 20.

²⁴ ICCS mira a rilevare gli apprendimenti civici della popolazione degli studenti al Grado 8 (la classe terza della scuola secondaria di primo grado in Italia).

di impegno civico degli studenti sia data dalle loro dichiarazioni in merito alla volontà di impegnarsi in futuro. In altre parole, chiedere agli studenti quanto ritengano probabile che, in futuro, si impegneranno nella partecipazione civica è un modo per approssimare il loro livello di coinvolgimento *attuale* verso la partecipazione civica. In questa sotto-area sono inclusi tre costrutti: la partecipazione attesa in futuro ad attività del contesto scolastico, la partecipazione attesa in azioni civiche legali e illegali in supporto o in protesta verso questioni civiche importanti, la partecipazione politica attesa come adulti.

Con l'area affettivo-comportamentale si conclude la presentazione del modello concettuale degli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica e alla cittadinanza prodotto da IEA per lo studio ICCS 2022²⁵. Come si è già visto in riferimento ai lavori di UNESCO, anche in questo caso gli autori hanno scelto di non utilizzare espressamente il concetto di "competenza" per intendere tali apprendimenti. Tuttavia, ancora una volta si possono registrare numerose *sovrapposizioni* tra gli elementi caratterizzanti questo concetto e alcuni aspetti del modello di ICCS, primo tra tutti il fatto che, di nuovo, gli apprendimenti siano concepiti in modo multidimensionale: vengono infatti inclusi conoscenze, capacità critiche e di ragionamento, atteggiamenti e valori, dichiarazioni di pratiche. Nuovamente, non si può estendere il concetto di "competenza" al lavoro di IEA, ma esso può rappresentare comunque una guida utile, e dalla riconosciuta autorevolezza, alla futura costruzione del concetto di "competenze specifiche di cittadinanza".

²⁵ All'interno del quadro di riferimento della ricerca si trova un terzo importantissimo "framework" che è quello relativo al *contesto* di vita degli studenti. Con questo terzo quadro concettuale gli autori definiscono i costrutti empirici utili a valutare gli elementi contestuali che si suppone possano avere un effetto sullo sviluppo dei ragazzi e delle ragazze come cittadini e cittadine. Nonostante tale quadro concettuale sia altamente rilevante all'interno dell'impalcatura di ICCS, esso non si riferisce direttamente alla modalità con cui gli autori intendono gli apprendimenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza, dunque è stato escluso dalla presente trattazione.

4. La didattica per competenze: quali innovazioni sostenibili?

Adottare il concetto di competenze specifiche di cittadinanza come chiave di lettura degli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica comporta la necessità di riflettere sui significati teorici e pratici della "didattica per competenze". La parte più corposa di questo capitolo sarà dunque dedicata a chiarire come si possano progettare e valutare percorsi didattici coerenti con una prospettiva di sviluppo delle competenze. Date le scelte che si sono giustificate nei capitoli precedenti, gli indirizzi teorici e pratici qui presentati dovranno essere tenuti in considerazione per capire "come" rendere concreta l'Educazione civica nelle scuole; come progettare e come valutare questa nuova materia. Nell'ultima parte del capitolo si rifletterà brevemente sul fatto che le scelte, i modelli e le pratiche proposte costituiscano delle *innovazioni*, e dunque si vedrà come sia necessario riflettere sugli elementi in grado di rendere tali innovazioni realizzabili e sostenibili a scuola. Tra i diversi fattori che influiscono sulle possibilità di cambiamento nell'ambito scolastico si fornirà – attraverso alcune suggestioni della letteratura sul "Teacher Change" – la giustificazione alla scelta di adottare un preciso focus di analisi in questo lavoro: il punto di vista degli insegnanti.

4.1. Le competenze nella progettazione educativa

Per riambientare il concetto di competenza in ambito scolastico, occorre considerarlo nel quadro del curricolo, nella doppia valenza teorica e pratica di quest'ultimo. Dal punto di vista pratico, il curricolo costituisce il percorso formativo intenzionale della scuola; si tratta, perciò, di stabilire lo spazio e il ruolo che le competenze debbono avere nella sua economia. Dal punto di vista teorico, il curricolo rappresenta invece un dispositivo per pensare e progettare la formazione scolastica; occorre, pertanto, capire come si modifica la struttura logica di tale dispositivo, finora articolato sul binomio obiettivi-finalità, in seguito all'inserimento del costrutto della competenza nella sua architettura. (Baldacci, 2010, p. 11)

In questo passaggio Baldacci propone al lettore un primo inquadramento delle conseguenze che può avere l'introduzione del concetto di "competenza" all'interno dell'ambito scolastico. Tale concetto, sostiene, dovrebbe investire in modo significativo il *curricolo*, dispositivo di cui le istituzioni scolastiche e i loro attori si dotano per dare una direzione educativa intenzionale alle proprie azioni. Il dibattito pedagogico sul curricolo – iniziato

con Dewey nel 1902, e che ha visto in Tyler (1949) un punto di riferimento fondamentale per l'apertura di un dibattito internazionale – ha una lunga tradizione, e in questa sede non si può far altro che rimandare alla vasta letteratura in materia (cfr. ad esempio Taba, 1962, Maragliano, Vertecchi, 1978, Frabboni, 1987, Ajello, Pontecorvo, 2001, Baldacci, 2006a). Ciò che della premessa di Baldacci si vuole sottolineare è il fatto che l'introduzione del concetto di “competenza” all'interno dell'ambito scolastico richieda un ripensamento del curriculum e delle pratiche professionali che permettono di progettare, realizzarlo e valutarlo all'interno delle scuole.

Ciani, Ferrari e Vannini (2020, p. 97) riprendono la normativa nazionale sulla progettazione curricolare che ha le sue origini negli anni '70, e ricordano come la progettazione del curriculum scolastico debba essere pensata quantomeno a due livelli. Il primo livello – che gli autori riconducono alla produzione da parte delle scuole del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) – consiste nella definizione della “cornice culturale” entro cui la scuola locale sceglie di collocarsi, e dunque nella selezione delle finalità e obiettivi educativi a cui essa si ripromette di puntare, delle “modalità relazionali, culturali, organizzative” con cui si prefigge di operare, fino anche ai criteri e modalità di valutazione e autovalutazione delle attività formative. Per definire questo primo livello della progettazione curricolare gli autori, in linea con la normativa degli anni Settanta (i “decreti delegati” del 1974, o ancora la Legge 517/1977), utilizzano il termine “progettazione¹ educativa”. Il secondo livello di definizione del curriculum è quello inerente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle diverse attività didattiche a loro coerenti, alle loro metodologie e ai loro contenuti; in sostanza, all'insieme delle caratteristiche del processo di insegnamento-apprendimento che ci si propone di adottare per il raggiungimento degli obiettivi specifici. Per parlare di questo secondo livello progettuale gli autori riprendono il termine “programmazione² didattica” (o, ancor meglio, al plurale, in quanto azioni che diversi docenti svolgono anche in riferimento al medesimo gruppo di studenti, nel medesimo tempo).

¹ “progettazione (da *pro-iacere*, atto del gettare avanti) in quanto azione capace di individuare direzioni generali e finalità da perseguire, di aprire scenari verso cui far tendere tutta l'azione educativa e didattica della scuola” (*op. cit.*, p. 98-99)

² “programmazione (da *pro-graphen*, atto dello scrivere prima), in quanto [...] azione di *anticipazione* di obiettivi di apprendimento ben determinati e calibrati su specifici gruppi di studenti, di percorsi coerenti per poterli raggiungere, di momenti di verifica per accertarne il raggiungimento e per modificarne via via la didattica in funzione delle risposte degli alunni” (*op. cit.*, p. 99)

In questo lavoro si è scelto di associarsi a tali scelte terminologiche e concettuali per sostenere la seguente tesi: l'adozione del concetto di "competenza" comporta conseguenze tanto a livello della progettazione educativa quanto a livello della programmazione didattica, sia per quanto riguarda le logiche a esse sottese sia, più concretamente, per quanto riguarda le pratiche. Non potendo articolare il discorso in maniera approfondita – in quanto richiederebbe un'attenta disamina della vasta letteratura in merito alla progettazione curricolare – in questo paragrafo e nel seguente si cercherà semplicemente di abbozzare la questione relativa al "posto" che occupano le competenze in questi due livelli progettuali. Partendo, appunto, dal livello della progettazione educativa.

4.1.1. Finalità educative della scuola

Dall'approvazione del DPR 275 del 1999 è stata inaugurata una delle principali cornici di riferimento in merito all'organizzazione dell'intero assetto scolastico italiano: l'autonomia scolastica. Il Decreto che l'ha istituita e i successivi Regolamenti che ne hanno definito i contorni e le modalità di implementazione costituiscono ancora oggi il primo punto di riferimento da cui occorre partire per comprendere secondo quali logiche ciascuna scuola debba procedere all'impostazione della propria progettualità educativa e didattica. Si legge all'interno del DPR 275:

l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento (DPR 275/1999, art. 1, comma 2).

Nel progettare e realizzare tutto l'insieme di attività che avvengono all'interno del singolo istituto – attività curricolari, extracurricolari, di formazione per gli insegnanti, le modalità organizzative, i rapporti con le famiglie e i territori, ecc... – è compito di ciascuna scuola quello di recepire gli atti normativi, regolamentari e di indirizzo nazionali adeguando le loro indicazioni prescrittive ai bisogni e alle richieste degli specifici contesti, e degli

specifici soggetti coinvolti. In prima battuta, dunque, la scommessa dell'autonomia scolastica è quella di realizzare percorsi e attività educative e didattiche *adeguati al contesto*, agli specifici alunni e ai loro bisogni, che puntino tuttavia al raggiungimento degli obiettivi generali del sistema di istruzione, definiti dalla normativa e uguali per tutte le scuole italiane. Per fare questo, ogni scuola è chiamata a determinare il “curricolo obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare [...] la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte” (DPR 275/1999), da una parte valorizzando le unicità culturali e territoriali presenti, dall'altra garantendo l'unitarietà del sistema scolastico. Lo strumento che concretizza la progettazione curricolare di ogni scuola – o, meglio, il *primo livello* di tale progettazione, come si è visto sopra – è il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Ciani, Ferrari e Vannini (2020, p. 118) individuano nel PTOF “l'elemento centrale di tutta la progettazione educativa di un istituto scolastico” in quanto “esso raccoglie le intenzionalità progettuali del Collegio dei docenti e costituisce pertanto il punto di riferimento fondamentale per l'orientamento di ogni prassi educativa e didattica all'interno della scuola”. Esso assume una valenza politico-istituzionale, in quanto contiene una serie di *impegni* che un'istituzione pubblica (la scuola) si assume nei confronti della comunità a cui fa riferimento, e nei confronti dei suoi operatori e utenti. Come previsto dai Regolamenti sull'autonomia, il PTOF viene redatto dal Collegio dei docenti, dunque dovrebbe presupporre una progettazione collegiale e una partecipazione alla sua stesura attraverso processi collaborativi, in cui siano coinvolti il maggior numero di docenti possibile. Inoltre, esso deve inserirsi all'interno di un processo di valutazione e autovalutazione della qualità svolto della scuola, processo che – sul piano operativo – prevede la produzione di altri due importanti strumenti progettuali che devono essere tenuti in considerazione e devono “dialogare” con il PTOF: il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e il Piano di Miglioramento (PDM). Su un piano più sostanziale, inoltre, il PTOF costituisce il punto di riferimento principale per il processo di valutazione/autovalutazione dell'istituto in quanto contiene al suo interno la “vision” e la “mission” della scuola, le finalità, gli scopi e gli obiettivi che essa si propone di raggiungere, e dunque i *criteri* e le *modalità* secondo cui essa si propone di valutare la qualità del proprio operato (v. Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, pp. 118-120).

La stesura del PTOF costituisce, dunque, il primo e principale momento in cui si concretizza la progettazione educativa. Come si è già detto in apertura del paragrafo, questo primo livello di progettazione del curricolo deve necessariamente prevedere la definizione dei valori e delle cornici culturali che orienteranno le prassi educative e didattiche della scuola. Non si può, infatti, pensare una progettazione curricolare che definisca gli obiettivi di apprendimento e le metodologie didattiche adottate dagli insegnanti senza prima aver chiarito quali fini educativi “ampi”, quali visioni della scuola e dell’insegnamento, orientano l’azione.

Sarebbe ben sterile operazione quella che si preoccupasse unicamente di precisare in modo minuzioso singoli obiettivi di apprendimento relativi a specifiche attività didattiche senza delineare precedentemente la cornice di valori educativi entro la quale ciascun obiettivo assume pieno significato. [...]

Diviene dunque necessario esplicitare – attraverso una forma più generale e astratta rispetto a quella con cui si definiscono gli obiettivi didattici – le finalità educative della scuola, e cioè le direzioni di senso delle sue azioni progettuali. (ivi, pp. 100-101).

A questo deve servire – anche – il PTOF. Infatti, nel processo della sua strutturazione, dopo aver presentato un’attenta analisi del contesto e dei “bisogni formativi espliciti e impliciti di cui sono portatori gli alunni e delle potenzialità di risposta a essi di cui la scuola è in possesso” (ivi, p. 121), occorre necessariamente definire le “finalità” educative generali verso cui la scuola si propone di agire. Baldacci (2010, p. 18) nel distinguere i traguardi di competenza (di cui si dirà più avanti) dalle “finalità” educative, scriveva che queste ultime possono essere considerate come delle mete ideali: “una finalità del tipo «sviluppare lo spirito democratico» non individua un traguardo formativo raggiungibile in tempi finiti: non si finisce mai di sviluppare l’*ethos* della democrazia. Una finalità indica piuttosto una direzione d’impegno educativo, un orizzonte di senso verso cui indirizzare costantemente la pratica formativa, senza che lo si possa mai raggiungere in maniera definitiva”. Per poter orientare tutte le pratiche didattiche della scuola, dunque, occorre partire in fase progettuale dalla definizione di tali orizzonti di senso.

Dire che ciascuna scuola è chiamata a *definire* le proprie finalità educative potrebbe, tuttavia, portare a un fraintendimento. Tale azione progettuale non avviene *nel vuoto* normativo, in assenza di indicazioni e prescrizioni. Le finalità educative della scuola devono sempre far riferimento ai documenti programmatici nazionali, recependo quanto il

legislatore ha già prescritto in merito agli orientamenti che la scuola italiana deve necessariamente assumere. Scrivono a tal proposito Ciani, Ferrari e Vannini (2020, p. 103): “A una scuola autonoma [...] non si chiede di definire “suoi” valori e fini educativi generali, bensì essa ha il compito di prendere piena consapevolezza degli orientamenti definiti a livello nazionale, di farli propri e agirli da protagonista nei contesti specifici”. In altre parole, ogni scuola, ogni Collegio docenti, deve sicuramente conoscere quegli orientamenti e quelle finalità che sono definiti dalla normativa. Ad esempio, il regolamento sull’autonomia degli istituti scolastici cita, tra queste finalità, *il successo formativo, il diritto ad apprendere, la crescita educativa di tutti gli alunni, la valorizzazione della diversità*, e diversi altri (v. DPR 275/1999). Nell’acceptare di perseguire tali finalità – in qualche modo prescrittive nella normativa – ogni singola istituzione scolastica è chiamata a interrogarsi sui significati di tali concetti alla luce anche delle richieste specifiche del contesto, nonché a condividere tale riflessione all’interno dell’istituto e tra i diversi insegnanti perché diventi patrimonio culturale della scuola, *ethos* peculiare dell’istituto. Ciani, Ferrari e Vannini (*op cit.*) riassumono dunque questo importante momento della progettazione educativa nel modo seguente:

Non si tratta unicamente di far discendere gli obiettivi educativi dalle finalità istituzionali dichiarate nei documenti programmatici, ma di leggere tali finalità istituzionali attivando processi di riflessione filosofica, sociologica e psicologica che aiutino gli insegnanti a definire la loro “idea di scuola” per una società democratica. Tutto ciò deve poi essere mediato con i bisogni educativi espressi – in forme esplicite o, più spesso, implicite – dagli alunni di quello specifico contesto territoriale. (op. cit., p. 104)

4.1.2. Finalità educative e competenze chiave di cittadinanza.

Quale posto trovano “le competenze” all’interno di quanto si è appena detto riguardo alla progettazione educativa? Da quando il concetto di competenza è iniziato a essere oggetto di dibattito in ambito pedagogico e scolastico, diversi atti normativi e di indirizzo lo hanno tenuto in considerazione proprio nel momento in cui andavano a determinare i fini di apprendimento che deve perseguire il sistema scolastico. Il più influente tra questi atti – per la sua ricaduta nelle legislazioni di diversi paesi – fu sicuramente la *Raccomandazione relativa alle Competenze chiave per l’apprendimento permanente* emanata dal

Parlamento e dal Consiglio Europeo nel 2006, e aggiornata nel 2018. Si è già parlato di questa Raccomandazione nel precedente capitolo; ciò che qui si vuole sottolineare è il fatto che essa fu uno degli atti normativi che con maggior forza introdussero le “competenze” all’interno del discorso in merito al curriculum scolastico. La Raccomandazione, infatti, sottolineava “l’urgenza di una principale finalità dei sistemi di istruzione: quella di dotare tutti i giovani di competenze fondamentali al fine di garantire loro un autentico diritto alla cittadinanza attiva” (*op. cit.*, p.107). Nell’ottica di una scuola equa³ e democratica, allo scopo di garantire vere opportunità di esercizio della cittadinanza, è necessario che gli alunni siano accompagnati verso lo sviluppo di elevati livelli di competenza in alcuni ambiti “chiave”. La Raccomandazione definiva per la prima volta queste competenze chiave di cittadinanza, e successivamente diversi atti normativi italiani avrebbero recepito tale impostazione.

I riferimenti normativi che, oggi, le scuole devono tenere in considerazione nel momento in cui si apprestano a progettare il proprio curriculum e a stendere il PTOF sono molteplici. I principali sono rappresentati dal DPR 279/1999, di cui si è già parlato, e da un insieme di atti che indirizzano la stesura del curriculum nel primo e nel secondo ciclo di Istruzione. Il più generale di questi atti è il DM 139/2007 che definisce gli Assi Culturali dell’obbligo di istruzione, e l’insieme delle competenze, conoscenze e abilità che la scuola dell’obbligo deve garantire a tutti gli studenti. All’interno del quadro definito dagli Assi – che si pongono come contenitori concettuali entro cui comprendere gli apprendimenti sia nel primo ciclo, sia nei primi due anni della scuola secondaria di II grado – trovano poi collocazione le Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo⁴ e le varie linee di indirizzo che forniscono indicazioni curriculari per le diverse scuole secondarie di secondo grado. In tutti questi atti che le scuole sono chiamate a tenere in considerazione, si rimanda costantemente a una finalità istituzionale fondamentale della scuola: la formazione di solide competenze “di base” per gli studenti, a garanzia del loro

³ Il concetto di “equità” dell’istruzione scolastica è intrinsecamente legato agli attributi di *democraticità* di cui si è già discusso nel primo capitolo. Ciani, Ferrari e Vannini (2020, p. 108) intendono l’equità come una “qualità intrinseca di un sistema di istruzione democratico, capace di garantire a tutti, non solo l’accesso alla scuola e il prolungamento del percorso formativo di base, ma anche e soprattutto elevate competenze, grazie a una scuola e a una didattica che – come ci ricordava Visalberghi (1978, p.103) – siano insieme «più unitarie e più flessibilmente differenziate». L’opera di Visalberghi qui citata dagli autori è *Pedagogia e scienze dell’educazione* (Milano, Mondadori, 1978). Per altri importanti lavori in merito al rapporto tra equità e democraticità della scuola si può far riferimento al testo citato, o a Ciani e Vannini, 2017.

⁴ Regolamento ministeriale emanato con Decreto del 16 Novembre 2012

pieno esercizio della cittadinanza in futuro. È per questo che, come si vedrà meglio successivamente, dalla normativa vengono anche previsti dei modelli di certificazione delle competenze raggiunte al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado (DM 742/2017 e relative Linee Guida), e al termine dell'obbligo scolastico (DM 9/2010).

Dunque lo sviluppo delle competenze, in particolare delle “competenze chiave” per come sono definite all'interno della normativa⁵, costituisce un'importante finalità istituzionale che una scuola equa e democratica deve necessariamente prefiggersi. È sulla necessità di trovare un modo affinché *i propri studenti, nel proprio contesto*, possano sviluppare proficuamente quelle competenze di base che si gioca una delle sfide più importanti dell'autonomia scolastica. Di nuovo, Ciani, Ferrari e Vannini (2020) inquadrano in modo chiaro la questione:

La scommessa dell'autonomia dunque parte da un'impostazione della progettazione educativa che definisca gli obiettivi generali di ogni scuola a partire dal quadro nazionale delle competenze di base, e che “si gioca” poi nella scommessa di una programmazione didattica che – sfruttando appieno le potenzialità di un'organizzazione flessibile e innovativa dell'istituto – sappia esprimere nelle prassi dei processi dell'insegnamento-apprendimento la ferma e condivisa volontà di raggiungere quegli obiettivi. (ivi, p. 111)

Si potrebbe sostenere, in modo più colorito, che la normativa scolastica pone la disciplina inerente alle competenze come una sorta di “cinghia di trasmissione” tra la progettazione educativa e la programmazione didattica. Lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza è considerato una finalità educativa della scuola, un orizzonte a cui tendere costantemente; proprio impostando un curriculum che punti allo sviluppo di tali competenze si possono “trasmettere” all'azione di programmazione didattica (che necessariamente *parte* dal curriculum previsto dalla scuola, dal PTOF) quelle finalità di equità e democraticità del sistema scolastico. Per farlo, la normativa già individua dei Traguardi di competenza che è possibile (e necessario) far raggiungere agli studenti al fine di sviluppare tali competenze. Come si vedrà nel prossimo paragrafo, questi Traguardi costituiscono il primo punto di riferimento per la programmazione didattica.

⁵ Le competenze di base previste dalla normativa italiana (variamente definite nei diversi atti come “competenze di cittadinanza”, “competenze chiave”, “competenze base”, ecc...) recepiscono la Raccomandazione europea nonostante strutturino le 8 competenze in modi leggermente diversi.

4.2. Le competenze nella programmazione didattica

Come si è visto in apertura del precedente paragrafo, il secondo livello di progettazione del curriculum attiene alla *programmazione* delle singole attività didattiche, dei loro obiettivi di apprendimento, delle modalità di insegnamento e di valutazione. Coerentemente con la logica che si è fin qui impostata, la programmazione didattica svolta dagli insegnanti non può che inserirsi nell'alveo della più ampia progettazione educativa della scuola. In altre parole, collocandosi all'interno della cornice curricolare prevista dal Collegio docenti con il PTOF, le attività didattiche programmate dai docenti devono necessariamente tenere in considerazione gli sfondi educativi e le finalità previste dalla progettazione educativa.

Chiarito brevemente il rapporto tra i due livelli progettuali, Ciani, Ferrari e Vannini (2020) – inserendosi nel già citato dibattito della pedagogia laica che, a partire da Bloom, ha affrontato i temi inerenti al curriculum e alla programmazione – individuano due possibili “direzioni” secondo cui impostare la programmazione didattica: la direzione dell'*individualizzazione* e la direzione della *personalizzazione*. Il dibattito inerente a questi due approcci alla programmazione (e in generale alla didattica) è ampio, e affonda le sue radici nella storia del pensiero filosofico e pedagogico. In questa sede non si può far altro che citarne brevemente i significati nella consapevolezza che, così facendo, si corra il rischio di una banalizzazione e di ignorare le ricche sfumature dei concetti. Fin da subito, dunque, si vuole rimandare alla vasta letteratura in materia per una più articolata ricostruzione del discorso (cfr. ad esempio Claparède, 1920, Vertecchi, 1978, Vertecchi, Latorre, Nardi, 1995, Baldacci, 2005, Fioretti, 2006, Vannini, 2013, Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, Bonazza, 2022).

Il dibattito in merito all'individualizzazione e alla personalizzazione degli apprendimenti nasce, secondo Baldacci (2005), dallo scontro-incontro tra tre diverse istanze che la scuola dovrebbe soddisfare all'interno della società del terzo millennio. La prima è l'istanza della *qualità dell'istruzione*, ossia quella di non limitarsi a un'alphabetizzazione “primaria” degli studenti e a fornire loro strumenti culturali basilari (leggere, scrivere e fare di conto), bensì di approfondire anche un'alphabetizzazione “secondaria” fatta di apprendimenti più elevati, per far fronte alle richieste di una società complessa e tecnologicamente avanzata. La seconda istanza è quella di garantire, in un'ottica

democratica, *l'uguaglianza delle opportunità formative*. Come si è già visto nel primo capitolo, la scuola democratica, per permettere eguali chance di vita ai suoi studenti, dovrebbe impegnarsi a far sì che quegli apprendimenti elevati siano acquisiti da tutti gli studenti, a prescindere dalle loro condizioni di partenza. Infine, la terza istanza che richiede soddisfazione è quella della *valorizzazione delle differenze personali*. Il discorso pedagogico insiste da tempo sulla promozione dei differenti tipi di potenzialità individuali, sul contrasto all'omologazione culturale e sull'affermazione della diversità delle intelligenze, degli interessi e delle "vocazioni" di ciascun individuo. In quest'ottica, si chiede alla scuola di scoprire e promuovere le unicità di ciascuno studente, realizzando processi di insegnamento-apprendimento che le valorizzino. Queste tre istanze, scrive Baldacci, nella storia del pensiero e della pratica educativa sono state generalmente considerate come escludenti, via via portando ad approcci che puntavano a perseguire l'una oppure l'altra. "La consapevolezza che queste tre esigenze devono essere mantenute in stretta connessione è propria soltanto delle forme di riflessione più mature e avvertite. Maggiormente ricorrente è invece la tendenza a realizzare forme di sintesi soltanto parziali che finiscono per sopprimere o lasciare in ombra uno di questi motivi" (Baldacci, 2005, p. 12). Se è vero che, oggi, la sfida che ciascuna scuola deve accettare è quella di cercare di tenere insieme queste tre istanze, perseguendole *insieme* con il proprio curriculum, è anche generalmente vero che esistono modelli didattici e progettuali che pongono un maggiore accento sull'una o sull'altra. In questo consiste la principale differenza tra una didattica *individualizzata* e una didattica *personalizzata*.

Semplificando, percorrere la direzione dell'*individualizzazione* significa porre un accento principale sull'istanza di uguaglianza delle opportunità formative. L'idea di fondo è che l'istruzione scolastica debba garantire a tutti gli studenti il raggiungimento di quelle solide competenze "di base" di cui si parlava in precedenza. Le mete di apprendimento sono dunque comuni a tutti gli studenti, e l'ottica secondo cui si muove la prassi scolastica è quella di far *convergere* gli studenti – ognuno con le proprie unicità – verso un obiettivo uguale per tutti: la formazione dei fondamentali strumenti intellettuali "di base", indispensabili per l'esercizio della cittadinanza. La via dell'*individualizzazione*, in questo, non ignora le diversità degli alunni, la complessità dei loro bisogni o le differenze tra le loro "intelligenze", tuttavia pone la sfida di indirizzare ciascuno studente verso risultati di apprendimento elevati e comuni.

Percorrere la via della *personalizzazione*, invece, significa dare una maggiore importanza all'istanza di valorizzazione delle differenze individuali. In questo caso si riconosce che ciascuno studente, ciascuna studentessa, possiede degli specifici bisogni, capacità e interessi che devono essere valorizzati. Ognuno ha una propria intelligenza e una propria potenzialità, un proprio modo di costruirsi il sapere; per questo, perseguire rigidamente l'obiettivo di portare tutti a sviluppare *gli stessi* apprendimenti rischia di essere un'operazione omologante, e svilente della multiformità che caratterizza gli uomini e le donne. Secondo la prospettiva della personalizzazione, dunque, si ritiene che ogni soggetto debba essere accompagnato a riconoscere, valorizzare e sviluppare le proprie particolari attitudini, "ciò che distingue qualitativamente un alunno dagli altri, ciò che, rispetto al suo profilo di abilità, caratterizza la sua singolarità" (Baldacci 2005, p. 15). In questo senso, gli obiettivi di apprendimento – di cui comunque si sente un minor bisogno – non potranno che essere diversi e specifici per ciascun alunno.

Presentate in questo modo, le due direzioni sembrano essere inconciliabili e diametralmente opposte. Come si è già detto, in questa sede ci si limita a una discussione superficiale della tematica, nella consapevolezza che all'interno del dibattito sono state riconosciute sfumature di significati e modalità di intendere le due "direzioni" molto meno conflittuali. Resta tuttavia il fatto che ciascun docente, ciascun operatore, nella quotidianità del proprio lavoro può effettivamente dare una maggiore priorità all'una o all'altra via. In altre parole, dare un maggiore accento all'istanza di *valorizzazione delle differenze* o di *uguaglianza delle opportunità formative* è un'operazione che – consapevolmente o meno – gli attori scolastici compiono quotidianamente con le loro pratiche progettuali, didattiche e valutative. Che significa riconoscere, ribaltando il discorso, che alcune pratiche sono riconducibili maggiormente a una didattica individualizzata, mentre altre sono riconducibili maggiormente a una didattica personalizzata.

Fatta questa premessa sulle due possibili "direzioni" della programmazione didattica, nei paragrafi 4.2.2 e 4.2.3 si presenteranno più nel dettaglio due principali strategie che gli insegnanti possono adottare, l'una orientata verso l'*individualizzazione*, l'altra verso la *personalizzazione*. Per ciascuna di queste strategie, più che procedere a un'approfondita presentazione delle sue fasi e delle pratiche progettuali, si punterà piuttosto a rintracciare il "posto" occupato al loro interno dalle competenze. In altre parole, di seguito si cercherà di presentare alcuni significati operativi della "programmazione per

competenze”, secondo la prospettiva dell’individualizzazione e della personalizzazione. La tesi che qui si sostiene è che entrambi gli approcci alla programmazione possano condurre allo sviluppo di competenze, certo in modo diverso.

Prima di procedere, tuttavia, si sente il bisogno di chiarire la posizione che qui si assume in merito al *rapporto* tra le due diverse direzioni che si sono presentate. In questo lavoro si è scelto di associarsi alla voce di quanti ritengono che, in un’ottica democratica, “il compito prioritario della scuola [sia di] garantire a tutti gli alunni il saldo possesso delle *competenze di base* cruciali per l’accesso a una dimensione di cittadinanza attiva” (Baldacci, 2005, p. 8), e dunque che la categoria didattica dell’*individualizzazione* debba mantenere una centralità e una priorità per la scuola, mentre la *personalizzazione* – che auspica una diversificazione delle mete formative allo scopo di favorire le potenzialità individuali – rappresenti una direzione della prassi didattica subordinata e complementare alla prima. In altre parole, qui si vuole sostenere la tesi che tanto una didattica individualizzata quanto una didattica personalizzata possano condurre allo sviluppo di competenze; tuttavia, è all’ottica dell’individualizzazione che gli insegnanti dovrebbero far riferimento in via prioritaria, lasciando agli approcci e alle pratiche di personalizzazione un ruolo complementare e in qualche modo “residuale”. Di nuovo, sul rapporto tra le due prospettive e su quale debba essere il loro “equilibrio” (o “disequilibrio”) si scatena da anni il dibattito pedagogico, e i testi a cui si è già fatto riferimento ricostruiscono bene le diverse posizioni. Per rendere brevemente ragione della scelta che qui si è fatta di associarsi a quanti riconoscono una necessaria *priorità* dell’individualizzazione, ci si limita a citare il seguente estratto dal lavoro di Ciani, Ferrari e Vannini (2020, p. 177):

L’organizzazione della didattica nella scuola “di tutti” dovrà dunque assicurare in primis, agli allievi e a ciascun allievo, una solida formazione nella direzione di queste competenze [di base] e, in seconda istanza – ma in un’ottica modulare di spazi e tempi che garantiscano il contemporaneo cammino in entrambe le direzioni –, l’opportunità di coltivare, approfondire, esplorare ambiti di competenza diversificati, dove possano essere esercitati maggiormente l’intuizione e il pensiero creativo e dove possa essere sollecitato lo sviluppo di attitudini individuali e di eccellenze cognitive [...]

Si tratta dunque di percorrere [...], nella programmazione didattica, una strada maestra orientata decisamente al raggiungimento di specifiche mete di apprendimento (che garantiscano all’alunno il diritto a una cittadinanza attiva), che tuttavia contemporaneamente contempra l’opportunità, lungo la via, di varie uscite dal percorso principale per camminare e sostare entro molteplici sentieri secondari,

percorribili in modo opzionale dagli alunni a seconda delle loro curiosità, dei loro interessi, delle loro attitudini, dove esplorare ulteriori possibilità di apprendimento.

4.2.1. I Traguardi di competenza nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo

Prima di riflettere più nello specifico in merito a possibili strategie con cui concretizzare la programmazione didattica, occorre soffermarsi brevemente sui già citati “Traguardi per lo sviluppo delle competenze”, previsti all’interno della normativa scolastica e in particolare nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012. Nella terza parte di questo importante documento, infatti, le competenze ritenute fondamentali nell’ambito di ciascun insegnamento sono declinate in Traguardi, che ogni studente dovrebbe raggiungere al termine di ciascun ordine del primo ciclo scolastico. Come si è già visto, Baldacci (2010, p. 18) discute brevemente della differenza tra questi e le *finalità* educative, chiarendo che un Traguardo deve essere considerato come una “meta concretamente raggiungibile”, che tuttavia viene posta come “terminale”. Nelle Indicazioni, infatti, i Traguardi di sviluppo delle competenze si riferiscono all’uscita da ciascun ordine di scuola (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) sottolineando, così, che per poter raggiungere un certo livello di competenza siano necessari tempi lunghi, interi gradi scolastici⁶. Nello specifico, le Indicazioni Nazionali individuano diversi Traguardi per i cinque campi di esperienza della scuola dell’Infanzia, e per le diverse discipline della scuola Primaria e Secondaria di primo grado. I Traguardi concretizzano, dunque, per ciascun ambito disciplinare il “Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione” riportato anch’esso all’interno delle Indicazioni nazionali, e si presentano come una guida – dal carattere prescrittivo – alla programmazione delle attività didattiche da parte delle scuole, dei Consigli di classe e dei singoli docenti.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado, la normativa risulta più articolata in quanto sussistono differenze significative tra i Licei, gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali, e anche all’interno di ciascuna tipologia tra i diversi indirizzi di studio. Tuttavia, ciò che risulta importante sottolineare è che per la scuola del secondo ciclo non è stato seguito un unico approccio coerente e uniforme per i diversi indirizzi, come invece è quello inaugurato dalle Indicazioni Nazionali (Profilo delle competenze -

⁶ E questa differenza i Traguardi dagli obiettivi di apprendimento, anch’essi mete concretamente raggiungibili, ma su tempi più brevi.

Traguardi disciplinari - Obiettivi di apprendimento). In linea generale si può riconoscere che sia per i Licei (DI 2011/2010), sia per gli Istituti Tecnici (direttive MIUR 57/2010 e 4/2012), sia per gli Istituti Professionali (DL 92/2018 e relative Linee Guida), esistono delle indicazioni riportanti *obiettivi di apprendimento* nelle diverse materie, per ogni indirizzo di studio⁷. Come nel caso delle Indicazioni Nazionali del primo ciclo – che individuano anch’esse degli obiettivi di apprendimento per ciascun insegnamento – tali obiettivi previsti per il secondo ciclo non sono prescrittivi, bensì si configurano come suggerimenti utili alla programmazione didattica. Nell’arrivare alla definizione di questi obiettivi, il Ministero ha sempre tenuto in considerazione sia le Competenze di cittadinanza e le competenze inerenti agli Assi Culturali (come da DM 139/2007), sia il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione* (come da DLGS 226/2005), sia gli specifici Profili che caratterizzano i tre diversi sistemi della scuola secondaria (nei DPR 88 e 89/2010 e nel DLGS 61/2017). Spesso questi atti individuano anche dei descrittori di competenza che devono essere tenuti in considerazione nella programmazione didattica, come ad esempio nel Regolamento sui profili di uscita dagli indirizzi di studio professionali (DM 92/2018), tuttavia in questa sede non si può far altro che rimandare alla normativa di riferimento per una più specifica individuazione delle modalità con cui le competenze di cittadinanza debbano essere declinate, nei diversi indirizzi scolastici. Nella figura 4.1, parzialmente rielaborata da un lavoro del Ministero dell’Istruzione⁸ del 2019, si fornisce un elenco dei principali atti recanti indicazioni utili alla programmazione curricolare nella scuola Secondaria di secondo grado.

Come si è già visto nel secondo capitolo, per quanto riguarda l’insegnamento di Educazione civica le Linee guida ministeriali hanno rimandato la definizione dei Traguardi di competenza all’a.s. 2023/2024, lasciando nel frattempo il compito a ciascuna scuola – nell’autonomia di sperimentazione – di definire dei propri Traguardi. Resta dunque da vedere come il Ministero deciderà di procedere per questa definizione, in particolare in riferimento alle differenti impostazioni della normativa tra le scuole del primo e secondo ciclo.

⁷ Obiettivi che, tuttavia, generalmente non vengono declinati per ciascuna annualità, bensì solo in una versione *terminale*

⁸ *Linee Guida per favorire e sostenere l’adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale, di cui al decreto interministeriale 24 maggio 2018, n. 92. Adottate con D.I. 766 del 23 agosto 2019. Pagina 15.*

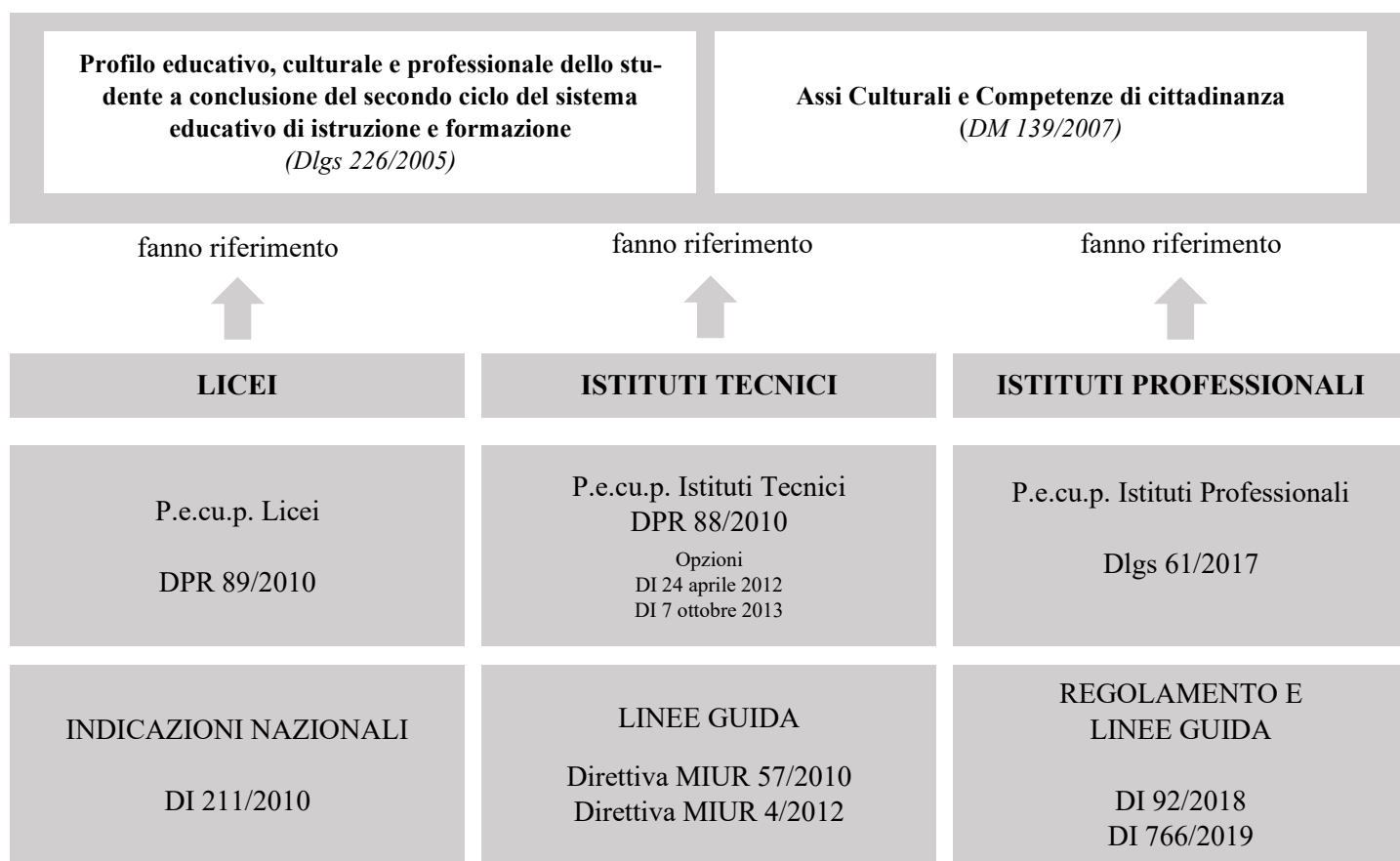


Fig. 4.1. Riferimenti normativi per la programmazione curricolare nelle scuole del secondo ciclo (Rielaborazione da Ministero dell’Istruzione⁸).

4.2.2 La programmazione didattica individualizzata e le competenze: introduzione alle Unità Didattiche.

Per illustrare al meglio gli elementi strategici di una programmazione didattica per l’individualizzazione, Ciani, Ferrari e Vannini (2020) riprendono il lavoro di Benjamin S. Bloom sul Mastery Learning, o apprendimento per padronanza (v. Bloom 1968, 1971). Gli autori ricordano come tale proposta metodologica sia “fondata sull’ipotesi che tutti gli studenti possono raggiungere la padronanza cognitiva di apprendimenti considerati fondamentali a partire da una proposta didattica adeguata alle caratteristiche individuali e ai tempi di apprendimento di ciascuno” (Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, p. 184). In piena coerenza con quanto si è detto in merito alla direzione dell’individualizzazione, Bloom – e successivamente gli autori e le autrici che hanno ripreso e approfondito il suo lavoro –

riteneva che le caratteristiche individuali “di ingresso” degli alunni non fossero immodificabili, e anzi che il compito degli insegnanti dovesse essere proprio quello di portare *la maggior parte* degli studenti a conseguire risultati ottimali quantomeno per quel che riguarda le competenze di base. Questo è possibile, secondo la strategia del Mastery Learning, solo con una buona guida e supporto da parte degli insegnanti, i quali assumono una grande responsabilità nel condurre *ciascun* allievo al raggiungimento dei principali obiettivi stabiliti. Dunque, un primo fondamentale compito del docente è quello di definire le padronanze concettuali e operative che gli studenti dovrebbero raggiungere al termine dell’attività didattica proposta, derivandole ovviamente da quelle competenze di base che si vuole che gli studenti posseggano. Ma questo non basta. Il cuore della strategia del Mastery Learning consiste nella necessità di realizzare attività didattiche, utilizzando metodi e tempistiche adeguate alle caratteristiche di ciascun allievo: “solo facendo agire in modo differenziato la proposta didattica in termini di attività, di correttivi e di tempo concesso a ciascun alunno in risposta alle sue caratteristiche personali sarà possibile agire efficacemente sui risultati di apprendimento e ottenere così esiti omogenei e spostati verso l’alto” (Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, p. 184-185). Cominciare da un’analisi dei livelli di partenza degli studenti (dunque dei loro bisogni formativi) ed essere disposti durante il corso dell’attività didattica a adattare metodi e tempistiche a seconda delle diverse risposte degli alunni è dunque un fondamento imprescindibile di questa strategia. Ciò è tuttavia possibile solo se l’insegnante mette anche in atto delle pratiche valutative che abbiano lo scopo di fornirgli informazioni preziose in merito a conoscenze e abilità iniziali di ciascun alunno, in merito alle sue difficoltà e ai suoi bisogni formativi e in merito al suo progressivo raggiungimento degli obiettivi previsti.

Negli anni, gli studi in merito al Mastery Learning hanno condotto a numerosi modelli e concettualizzazioni, ben più articolati e specifici di quanto non possa essere questa breve introduzione (cfr. Fioretti, 2006). Tuttavia, il fulcro del processo didattico, secondo questa strategia, può essere riassunto con l’immagine proposta da Ciani, Ferrari e Vannini (2020, p. 188) e qui ripresa nella figura 4.2: il passaggio a una sequenza didattica successiva (n. 2 nella figura) è sempre condizionato al raggiungimento degli obiettivi previsti da quella precedente. Dunque, se a seguito di una prima valutazione formativa (A) lo studente dimostra di non avere ancora raggiunto gli obiettivi della prima sequenza didattica, sarà compito dell’insegnante quello di proporgli un percorso individualizzato,

usando dei correttivi *adatti* ai suoi bisogni, fino a che non dimostrerà la padronanza delle conoscenze e delle abilità previste. Nel frattempo, gli alunni che hanno già dimostrato di aver raggiunto gli obiettivi prefissati saranno chiamati a svolgere attività di consolidamento e arricchimento.

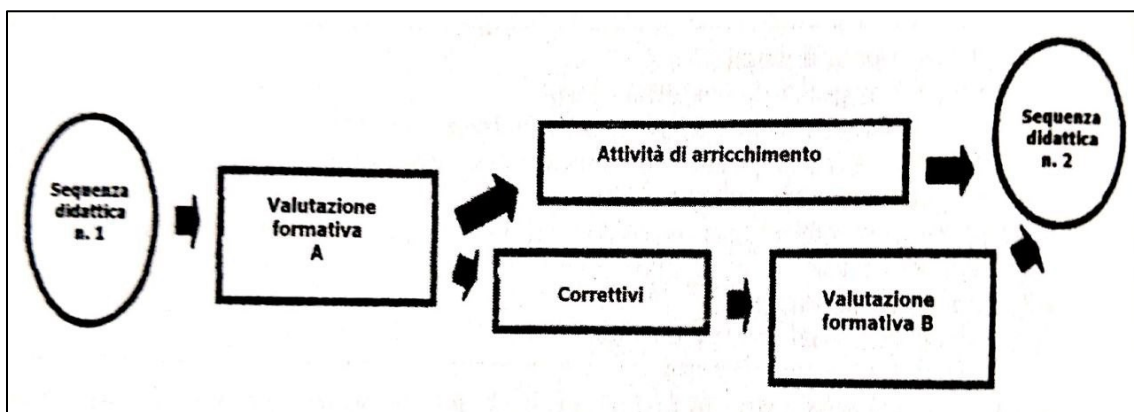


Fig. 4.2. Processo didattico del Mastery Learning. Fonte: Ciani, Ferrari, Vannini 2020, p. 188.

Riprendendo un lavoro di Thomas R. Guskey (2005), gli autori ritengono che due aspetti in particolare delle idee di Bloom dovrebbero essere considerati come irrinunciabili per una progettazione e una didattica per l'individualizzazione. La prima di queste idee-guida riguarda la chiarezza dei contenuti educativi che gli insegnanti devono perseguire, e la coerenza tra gli obiettivi specifici delle attività proposte e quelli delle attività precedenti/successive, nonché con i più ampi traguardi che si vogliono raggiungere. Si parla, a tal proposito, di *instructional alignment* che richiede all'insegnante di

progettare l'intervento didattico con razionalità e coerenza: a partire da una chiara definizione degli obiettivi fondamentali di apprendimento che dovranno essere raggiunti, sui quali maggiormente si concentrerà la metodologia didattica, che dovranno essere validamente verificati in itinere, sui quali dovranno infine focalizzarsi i momenti di recupero fino a che se ne possa accertare il raggiungimento al termine dell'intervento. (Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, p. 189)

La seconda idea-guida irrinunciabile per una didattica individualizzata, è l'utilizzo sistematico della valutazione in funzione formativa "come strategia utile a diagnosticare difficoltà ed errori nel processo di insegnamento-apprendimento" (*ibidem*), e del feedback. Di nuovo, anche in merito alla valutazione diagnostico-formativa e al feedback non

si può far altro che rimandare al ricchissimo e articolato dibattito pedagogico, per una migliore presentazione dei concetti fondamentali (cfr. Vertecchi, 1976, Black, Wiliam, 1998, 2009, Broadfoot, et al, 1999, Bennett, 2011, Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, Vannini, 2022). In questa sede è opportuno sottolineare l'importanza di programmare e realizzare, durante il processo didattico, momenti valutativi che abbiano lo scopo di far emergere informazioni in merito all'apprendimento degli studenti.

A fronte delle informazioni emergenti dalla verifica formativa, il docente deve possedere disponibilità e competenza per mettere in atto, da un lato, adeguati correttivi e variazioni della metodologia didattica (attività alternative che guidino e orientino lo studente su come affrontare e risolvere le difficoltà di apprendimento) e, dall'altro lato, strategie di arricchimento (per coloro che già hanno raggiunto le competenze richieste e possono così ampliarle o consolidarle). (Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, p. 189).

A partire da queste linee di orientamento per una programmazione didattica individualizzata, Ciani, Ferrari e Vannini propongono la strategia dell'Unità Didattica (UD) come possibile applicazione concreta delle intuizioni del Mastery Learning per una didattica che permetta al maggior numero di studenti possibile il raggiungimento di solide competenze di base. Gli autori vedono in questa strategia di programmazione un mezzo per puntare a far raggiungere agli studenti i principali obiettivi di base, riferibili cioè ai Traguardi di competenza previsti dalla normativa e, dunque, allo sviluppo delle competenze chiave fondamentali. Pur avvertendo gli insegnanti di non considerare l'Unità Didattica come uno schema predefinito, ma anzi invitando a un costante impegno progettuale per far sì che i percorsi didattici siano sempre adeguati al gruppo di studenti a cui sono rivolti, gli autori propongono una struttura basata sulle seguenti fasi: a) Diagnosi in ingresso; b) Formulazione degli obiettivi didattici; c) Definizione dei mezzi (metodi, strumenti e procedure); d) Programmazione delle procedure di valutazione diagnostico-formativa e dei possibili correttivi; e) Valutazione sommativa come verifica di bilancio. All'interno del capitolo 5 del loro volume, gli autori presentano nel dettaglio ciascuna fase, fornendo solide basi teoriche e curati suggerimenti pratici per l'approfondimento della strategia dell'UD. In questa sede, tuttavia, non si può procedere a una ricostruzione puntuale di come si pensa, si sviluppa, si realizza e si valuta un'Unità Didattica; di tale strategia, dunque, si metteranno in luce solamente quegli aspetti rilevanti nell'ambito di un discorso sulla didattica per competenze. In altre parole, qui di seguito si cercherà di chiarire perché,

e in che modo, l'UD possa essere utilizzata per una programmazione coerente con la prospettiva della didattica per competenze.

Probabilmente la “fase” in cui questa prospettiva trova maggiore concretizzazione all'interno della strategia dell'Unità Didattica è la formulazione degli obiettivi di apprendimento. Come in parte si è già detto, una programmazione per l'individualizzazione si caratterizza per la forte intenzionalità che si punta a dare all'attività didattica; essa deve essere orientata in modo deciso al raggiungimento di obiettivi specifici di apprendimento ritenuti cruciali per lo sviluppo, da parte degli studenti, delle competenze fondamentali nelle diverse aree disciplinari. Questo non significa che tali obiettivi costituiscano gli *unici* indirizzi per le attività didattiche: “esse [...] dovrebbero sempre mantenere quella ricchezza e quella dinamicità che fanno sì che una proposta formativa influisca, in modo determinante, sugli apprendimenti dichiarati negli obiettivi e, con modalità meno prevedibili, su altri ambiti di apprendimento rispetto ai quali non verrà esercitato diretto controllo” (Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, p. 198). Con questo passaggio, Ciani, Ferrari e Vannini vogliono dunque sottolineare che gli obiettivi di apprendimento previsti in fase di programmazione devono costituire una guida fondamentale all'azione didattica, affinché essa punti *intenzionalmente* allo sviluppo delle competenze di base, tuttavia tale azione didattica dovrà comunque essere aperta a esiti meno prevedibili e potrà raggiungere anche risultati in parte diversi da quanto atteso.

Affinché gli obiettivi che vengono definiti contribuiscano al raggiungimento dei Traguardi di competenza previsti dalla normativa, gli autori sottolineano l'importanza di un'attenta declinazione di *obiettivi specifici di apprendimento* a partire dai più ampi e complessi Traguardi di competenza. Questo processo di “allineamento” degli obiettivi viene da loro rappresentato attraverso la figura 4.3.

Nell'immagine, l'insieme più grande rappresenta una competenza di base. In quest'ottica, i Traguardi di competenza sono ritenuti, dagli autori, come degli “indicatori”: essi sono degli *aspetti* della competenza in oggetto legati alla disciplina e/o all'Asse culturale a cui fanno riferimento. Per questo sono rappresentati come dei sottoinsiemi all'interno di un insieme più ampio. Allo scopo di raggiungere tali Traguardi (terminali) gli insegnanti devono pensare diverse proposte didattiche, ognuna con i propri obiettivi di apprendimento. Il raggiungimento di questi obiettivi, progressivi e “allineati”, permetterà agli alunni di percorrere la strada *verso* il Traguardo di competenza.

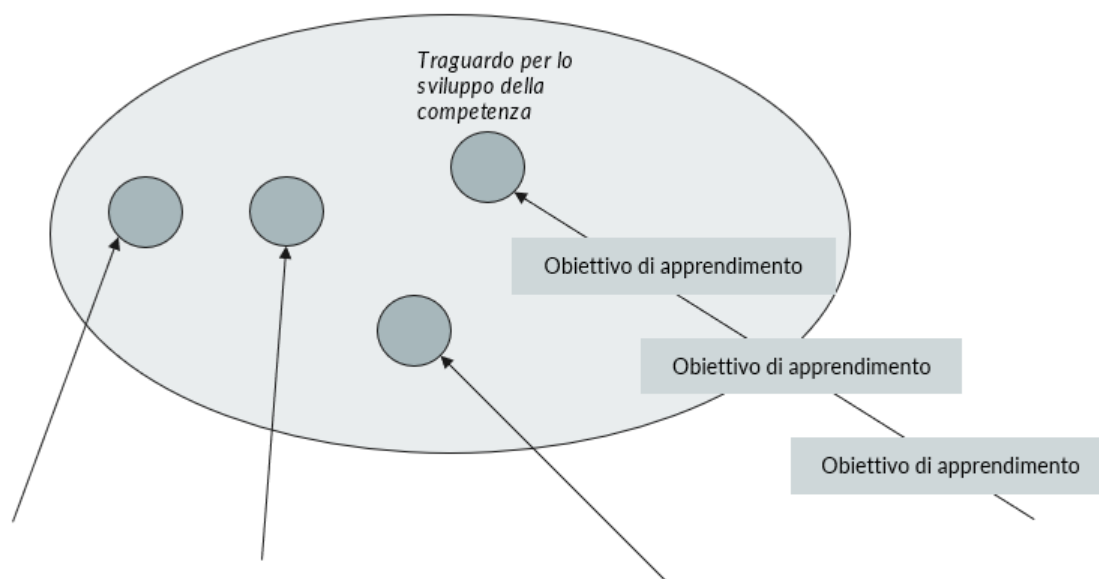


Fig. 4.3. Competenze, Traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento.
Fonte: Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, p. 158

Su un piano più pratico, dunque, gli autori invitano gli insegnanti a svolgere un'azione di progressiva declinazione dei Traguardi di competenza in obiettivi specifici di apprendimento, per ciascuna Unità Didattica. Questi obiettivi, sostengono, dovrebbero in particolare identificare:

- “le specifiche abilità cognitive, in termini tassonomici, che tale traguardo richiede;
- I contenuti, in termini di saperi, sui quali l'abilità cognitiva si esercita” (Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, p. 206).

Una buona programmazione didattica, dunque, dovrebbe partire dall'individuazione di quei contenuti che costituiscono l'oggetto dei processi di insegnamento-apprendimento, e delle abilità cognitive che si punta a far sì che gli studenti sviluppino. Tutto questo in coerenza con la “direzione” costituita dal raggiungimento dei Traguardi di competenza.

Per quanto riguarda la *formulazione* degli obiettivi specifici di apprendimento gli autori sottolineano l'importanza di una loro chiarezza e verificabilità (*op. cit.*, p. 200). Ogni obiettivo dovrebbe essere espresso attraverso una forma sintattica meno ambigua possibile, e che garantisca la possibilità di controllare il suo raggiungimento da parte degli studenti e delle studentesse. Il suggerimento, a tal proposito, è quello di esprimere gli obiettivi “in termini *comportamentali*, cioè attraverso verbi che indichino chiaramente

azioni che il soggetto può mettere in atto e che siano percepibili nella realtà esterna” (ivi, p. 200). Sulla formulazione di obiettivi verificabili e osservabili è possibile trovare una grande quantità di lavori in letteratura (cfr. ad esempio De Landsheere, V. e G., 1975, Pellerey, 1994), soprattutto nell’ambito della psicologia e della pedagogica di tradizione comportamentista. Tra questi, gli autori ricordano l’utilità anche delle diverse *tassonomie* (v. ad esempio i lavori di Guilford, Bloom e Gagné in Azzali, Cristanini, 1995; Merrill, 1983, Arrigo, Frabboni, 1993, Anderson, Krathwohl, 2001) pur invitando a utilizzarle più come “bussole di orientamento” per una propria precisazione degli obiettivi specifici, che come rigide definizioni da applicare alla propria programmazione (cfr. Ghelfi, Guerra, 1993, Bonazza, 2022).

È evidente come nell’ottica di una programmazione della didattica individualizzata, la formulazione degli obiettivi di apprendimento costituisca una fase di cruciale importanza. Ovviamente, in coerenza con la logica di questa prospettiva, essa entra in continua relazione anche con la precedente fase di valutazione diagnostica. Tale relazione, secondo Ciani, Ferrari e Vannini, non procede unicamente nella direzione che porta dalla diagnosi iniziale alla formulazione degli obiettivi, bensì deve essere ritenuta bi-direzionale:

non si [può] precisare in modo definitivo – laddove si proceda con una didattica volta all’individualizzazione – la precedenza di una fase sull’altra. Agli insegnanti compete la responsabilità, da un lato, di analizzare le Indicazioni Nazionali e definire obiettivi didattici in termini di indicatori di conoscenze e abilità ritenuti validi e irrinunciabili, dall’altro lato, di conoscere a fondo la situazione dello studente, in termini di conoscenze pregresse, di motivazioni all’apprendimento, di competenze metacognitive ecc. al fine di precisare gli obiettivi da raggiungere e di calibrare l’organizzazione dell’attività didattica in risposta i bisogni formativi di ogni alunno. Tra fase diagnostica e fase di formulazione degli obiettivi si instaura dunque un rapporto dialettico di continua ricerca di equilibrio. (Ciani, Ferrari, Vanini, 2020, p. 208).

A ogni modo, dalla continua formulazione e ri-formulazione degli obiettivi di apprendimento discendono poi tutte le successive fasi programmatiche: la definizione dei metodi, degli strumenti e delle procedure didattiche, la strutturazione dei momenti di valutazione formativa e sommativa.

In merito alla scelta degli approcci e delle metodologie didattiche si presenteranno, nel paragrafo 4.2.4, alcune considerazioni generali, in particolare inerenti ai significati che tale scelta deve assumere in coerenza con la “didattica per competenze”. Tuttavia, per quanto riguarda più specificamente la programmazione per l’individualizzazione e le

Unità Didattiche, è opportuno riprendere qui un importante ragionamento proposto sempre da Ciani, Ferrari e Vannini.

Alcune delle critiche più feroci alla didattica individualizzata e alle UD, secondo gli autori, sono quelle che le abbinano a una prospettiva didattica orientata alla trasmissione delle conoscenze, e a un'idea dell'insegnante come colui che debba semplicemente trasferire il sapere. Semplificando, queste voci critiche sostengono che la prospettiva dell'individualizzazione, con la sua rigida definizione di obiettivi specifici di apprendimento uguali per tutti, costituisca *un passo indietro* in quanto strettamente legata a una didattica trasmissiva e frontale, coerente con una visione di insegnamento fortemente "direttiva"; semplificando, le UD sarebbero un ritorno a una didattica di stampo esclusivamente cognitivista e comportamentista. Si ignorerebbero, così, i contributi che le teorie costruttiviste hanno apportato alle idee di insegnamento e di didattica. In particolare, si escluderebbe una visione "non direttiva" dell'insegnamento, secondo cui il docente (in piena ottica *constructive based*) dovrebbe accompagnare ogni singolo alunno a una propria, personale, costruzione del sapere e delle abilità, in base ai propri interessi e attitudini, attraverso metodologie didattiche più attive e orientate all'apprendimento per scoperta.

A queste voci critiche, gli autori rispondono con due considerazioni. La prima punta a mostrare la parzialità di tale ragionamento:

Se è vero che la struttura complessiva di una strategia individualizzata risponde a una logica connessa al paradigma sperimentale e a una teoria dell'apprendimento tipicamente comportamentista [...], vero è anche che le opportunità metodologiche di condurre l'attività con gli alunni possono (e devono) essere le più svariate, contemplando attività trasmissive, ma anche più specificamente connesse con le teorie dell'apprendimento di stampo costruttivista (didattica della ricerca e problem solving, cooperative learning). (ivi, p. 215)

In altre parole, gli autori sostengono che nella scelta dei metodi di insegnamento da utilizzare nelle UD, il docente può (e deve) sentirsi libero di spaziare nel più vasto repertorio delle metodologie didattiche, adottando di volta in volta uno stile di insegnamento maggiormente "direttivo" o meno. Certo, tale scelta deve rimanere coerente alla logica dell'UD; dunque, occorre scegliere stili di insegnamento e metodologie adatte al raggiungimento degli obiettivi prefissati in virtù della continua diagnosi e verifica formativa dei

bisogni del proprio gruppo di alunni. La seconda considerazione che portano gli autori, in risposta alle critiche sopra citate, punta a chiarire quale possa essere oggi il ruolo e l'importanza di una "didattica trasmissiva" a scuola, o di un'ottica maggiormente *direttiva* sull'insegnamento. Essi, infatti, sostengono che è certamente importante orientarsi verso una didattica attiva, laboratoriale, progettuale, insomma verso una didattica *meno tradizionale*; tuttavia, scrivono anche che "le scelte unilaterali in questo senso non rispondono a effettivi risultati in termini di significatività degli apprendimenti prodotti negli studenti" (*ivi*, p. 216). Diverse ricerche hanno dimostrato che la lezione frontale e un insegnamento trasmissivo possano avere grossi vantaggi nel permettere un apprendimento significativo da parte degli studenti, a tutti i livelli scolastici. Questo a patto che le lezioni siano ben strutturate e ben congegnate, preparate con competenza e professionalità; lezioni "capaci di appassionare e, allo stesso tempo, di far cogliere agli studenti, in modo graduale e guidato, i nessi logici, i quadri teorici, le connessioni intra e inter disciplinari dei vari argomenti di studio" (*ibidem*). Gli autori sembrano dunque evidenziare l'importanza di un equilibrio tra un "approccio direttivo" e un "approccio non direttivo" alla didattica, tra stili e metodi di insegnamento *cognitive based* e *constructive based*. Un equilibrio, però, che sia guidato e intenzionale, che parta sempre dalla duplice consapevolezza degli obiettivi che si vogliono raggiungere e dei bisogni formativi degli studenti.

4.2.3. La programmazione didattica personalizzata e le competenze: introduzione ai Progetti Didattici.

La seconda direzione di programmazione della didattica che si è introdotta nei paragrafi precedenti è quella della *personalizzazione*, le cui principali elaborazioni afferiscono certamente agli studi di area cognitivista. Tra i lavori che costituiscono i fondamenti teorici di questo approccio vengono spesso citati come particolarmente emblematici gli studi di Howard Gardner sulle intelligenze multiple (cfr. Gardner 1983, 2005). Come scrive Michellini (2005, p. 93), l'opera di Gardner ha costituito una "rottura del paradigma dell'intelligenza unica, genuina, tangibile e misurabile [...] in favore di una visione al plurale delle capacità di risolvere problemi, o di creare prodotti, che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali". Viene dunque affermata con forza una naturale diversità tra gli individui in termini di intelligenze, attitudini, visioni del mondo, capacità

di costruirsi saperi e abilità. E la scuola, in questo senso, dovrebbe contribuire a far sì che ciascuno possa individuare e sviluppare i propri talenti, le proprie attitudini, che costituiscono un bene personale e sociale. Michelini (*ivi*, p. 94) scrive a tal proposito:

resta improrogabile per la scuola di oggi il compito di promuovere lo sviluppo delle potenzialità individuali, con la consapevolezza che esse sono concepite non tanto come doti innate, quanto come frutto di un intreccio complesso e articolato di inclinazioni personali ed ereditarie con esperienze, stimoli e opportunità formative vissuti nella varietà delle forme e delle circostanze.

L'autrice sostiene che per fare questo sia necessario garantire le seguenti tre condizioni didattiche. La prima consiste nel "creare occasioni in cui il bambino sia messo nelle condizioni di esplorare le proprie attitudini, saggiare le proprie capacità potenziali, le proprie corde e sensibilità" (*ivi*, p. 95). Il primo passo per poter valorizzare le differenze individuali è far sì che gli studenti possano porsi in ascolto di loro stessi, dei propri interessi, delle proprie capacità e possibilità. Ciò è possibile solo proponendo "assaggi" di percorsi formativi plurali, allo scopo di offrire a ciascuno una panoramica di opportunità e di possibili direzioni da intraprendere. "In questo senso – scrive sempre Michelini (*ibidem*) – l'accento andrà posto non sulla sistematicità e sequenzialità dell'insegnamento, quanto sulla pluridimensionalità di un apprendimento a mosaico, in cui si stabiliscono delle isole, per determinare solo successivamente le relazioni tra esse".

La seconda condizione fondamentale per una didattica personalizzata secondo Michelini è la necessità di svolgere delle attività che permettano una diagnosi tempestiva dei talenti e delle attitudini di ciascuno, "in chiave di valutazione proattiva, orientamento e auto-orientamento, in vista di scelte diversificate e personali" (*ibidem*). Questa condizione risponde a una duplice necessità. Da una parte quella dell'alunno di scoprirsi progressivamente, di divenire consapevole delle proprie abilità, attitudini e tendenze. Consapevolezza che potrà poi condurlo alla scelta di intraprendere un certo percorso di approfondimento. Dall'altra parte, la necessità dell'insegnante di avere tempi di osservazione ed esplorazione utili a raccogliere quegli elementi conoscitivi fondamentali per poter proporre all'alunno un'attività formativa adatta ai suoi bisogni, attitudini e capacità.

Infine, la terza condizione fondamentale per una didattica personalizzata secondo Michelini è quella dell'esposizione a modelli di expertise. Scrive infatti l'autrice: "la coordinata metodologica che sembra più idonea [...] è costituita dal modello

dell'*apprendistato cognitivo*, che ha radici nel modello tradizionale dell'apprendistato, in cui il novizio lavora nella «bottega» di un esperto riconosciuto e, gradualmente, impara facendo". Michelini continua riconoscendo come il modello dell'apprendistato si sia evoluto, appunto, nel paradigma dell'apprendistato *cognitivo*, di cui descrive brevemente i suoi elementi (*ivi*, p. 96). Ciò che qui occorre sottolineare è che, nella prospettiva dell'autrice, una didattica personalizzata non può prescindere da metodologie e pratiche attive, con-partecipative, dove l'alunno impara *facendo*, accompagnato da una guida esperta.

Proprio per questo Michelini, sul piano operativo, cita "laboratori, progetti e crediti didattici" come i "contesti che più si prestano alla personalizzazione del lavoro" (*ibidem*). Anche Ciani, Ferrari e Vannini (2020, p. 230) sottolineano l'importanza, per le scuole, di proporre "un'offerta ricca e differenziata di stimoli per i bambini della scuola dell'infanzia e fino agli studenti della secondaria di II grado, in modo tale che ciascuno abbia occasioni per sperimentare, scegliere e approfondire propri specifici percorsi personali, senza tuttavia cadere nella definizione rigida di percorsi separati". Dunque, si può certamente sostenere che la prospettiva della didattica personalizzata chiami in causa anche il momento della progettazione educativa della scuola, ad esempio nella previsione di "sistemi di laboratori" (v. Michelini, 2005) differenziati e variegati, corsi e progetti, attivati anche tenendo in considerazione le esperienze, le risorse e le competenze esistenti all'esterno della scuola, sul territorio. Tutto un insieme di attività che la scuola può, e deve, istituire nella prospettiva di un'offerta formativa che possa davvero accompagnare gli studenti nella valorizzazione delle proprie unicità.

Per quanto riguarda, invece, il momento della programmazione didattica, una delle strategie con cui gli insegnanti possono percorrere la via della personalizzazione è quella del Progetto Didattico (PD). Ciani, Ferrari e Vannini avvertono che in merito a tale strategia sia difficile riscontrare in letteratura un unico modello preciso e condiviso. Diversi autori si sono occupati del Progetto Didattico (cfr. Frabboni, 1992, Ugolini, 2006), utilizzando prospettive e modelli anche differenti. Qui si è scelto di riprendere in parte il lavoro di Mario Castoldi (2011), in quanto l'autore propone tale strategia proprio come modello specifico per la programmazione di una didattica delle competenze.

Castoldi (2011, p. 142) definisce il PD come un "percorso di insegnamento/apprendimento finalizzato allo sviluppo di competenze nel soggetto e incentrato su una situazione-problema da affrontare, la quale rappresenta la cornice di senso entro cui

collocare le diverse azioni previste dal progetto stesso”. Si potrebbe criticare a questa definizione l’aver abbinato la strategia del Progetto Didattico allo sviluppo di competenze, quando le elaborazioni in merito al PD (le sue origini teoriche) sono in effetti molto antecedenti al periodo in cui il concetto di competenza ha iniziato a essere rilevante nell’ambito della formazione scolastica. Tuttavia Castoldi, con la sua definizione, non fa altro che riconoscere la rilevanza dei caratteri fondamentali del Progetto Didattico – quei caratteri “storicamente” riconosciuti a questa strategia – per una didattica delle competenze. L’autore, infatti, colloca bene questa strategia di programmazione nella storia della “didattica per progetti”, che fa risalire ai lavori di Dewey (v. 1916) e Kilpatrick (v. 1962), e di cui riconosce la rilevanza ai fini dello sviluppo delle competenze. La didattica per progetti è infatti caratterizzata da un’enfasi sulla trasferibilità dei saperi, sull’*applicazione* delle conoscenze in situazioni concrete; tale enfasi ben si sposa con i caratteri del concetto di competenza che si sono ricostruiti in precedenza. Ancora, l’approccio didattico per progetti si fonda sul riferimento ad attività osservabili, a performance e “prodotti finali valutabili”, nella stessa ottica con cui, nel capitolo 3 del presente lavoro, si parlava dell’importanza della *performance* all’interno del concetto di competenza. Infine, secondo Castoldi un aspetto della didattica per progetti che la rende particolarmente rilevante ai fini dello sviluppo delle competenze è il modo in cui questa prospettiva tiene in considerazione il momento valutativo: come momento per “coniugare l’attenzione al processo di lavoro con quella sul prodotto realizzato” (Castoldi, 2011, p. 144).

Dunque, stabilita la rilevanza del Progetto Didattico come strategia di programmazione utile allo sviluppo delle competenze, Castoldi (*ivi*, p. 146) propone un proprio “format” basato sui seguenti snodi chiave: a) Analisi e descrizione delle caratteristiche del contesto classe e dei livelli di padronanza in merito alla competenza scelta; b) Messa a fuoco della competenza tramite la produzione di una rubrica valutativa; c) Individuazione dei principali apprendimenti che si intende sviluppare nei termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti; d) Lettura ragionata del percorso formativo proposto, ponendolo in relazione alla competenza che si vuole sviluppare; e) chiarificazione e messa a fuoco della situazione-problema su cui sviluppare il progetto e a cui finalizzare le performance attese; f) articolazione operativa delle fasi del progetto e dei metodi utilizzati; g)

definizione delle modalità di valutazione *in itinere* e *sommative*⁹. Come nel paragrafo precedente, anche in questo caso si rimanda al lavoro dell'autore per la precisa articolazione di questi diversi "passaggi" (così come egli li ha strutturati). In questa sede ci si limiterà a identificare quegli elementi del PD che lo rendono una strategia programmatica particolarmente significativa nell'ottica dello sviluppo delle competenze.

Gli aspetti su cui ci si focalizzerà sono due: da un lato la "messa a fuoco" della competenza tramite rubriche, dall'altro la situazione-problema. Occorre tuttavia sottolineare, come premessa, che sebbene Castoldi ponga questi due passaggi uno di seguito all'altro, chiarisce più volte che il loro rapporto sia di vicendevolesse richiamo:

Potremmo dire che la competenza chiave e la situazione-problema rappresentano i due elementi distintivi del progetto didattico, attraverso un binomio inscindibile nel quale entrambi si richiamano vicendevolesse: la competenza si esercita all'interno di una situazione-problema, la situazione-problema richiede l'esercizio di una competenza. Se la competenza tende a evidenziare gli scopi del progetto didattico, il "perché" sul piano formativo, la situazione-problema definisce l'oggetto del progetto, il "che cosa" deve essere affrontato e risolto; evidentemente si tratta di due dimensioni del progetto fortemente interrelate: affrontare una situazione-problema per sviluppare una certa competenza, promuovere una competenza affrontando una determinata situazione-problema. (ivi, p.186)

Ancora, parlando dell'"ordine" in cui avvengono questi due distinti passaggi aggiunge:

In realtà non ha senso definire una procedura per scegliere una situazione-problema in rapporto allo sviluppo di un progetto didattico funzionale a promuovere una determinata competenza; possiamo solo ribadire il rapporto stretto che si viene a stabilire tra competenza e situazione-problema. Spesso la situazione-problema prende spunto da opportunità già esistenti (un bando di concorso, la proposta di aderire a un progetto, un problema contingente) che vengono rilette in chiave didattica per sviluppare un progetto riferito a una determinata competenza. Non è neppure scontato che la definizione della situazione-problema sia successiva all'identificazione della competenza chiave su cui lavorare, sebbene ciò sia logicamente auspicabile: nella realtà le due scelte avvengono spesso contestualmente, si

⁹ In riferimento al ruolo della *verifica in itinere* all'interno del Progetto Didattico (e nella prospettiva della programmazione personalizzata in genere), occorre sottolineare una differenza fondamentale rispetto a quanto detto in merito all'Unità Didattica. Infatti, all'interno di una logica programmatica *individualizzata* la verifica in itinere si presenta come un'interruzione del processo di insegnamento-apprendimento; una "pausa" che permetta all'insegnante di raccogliere informazioni valide e fondate in merito agli apprendimenti degli studenti, utili successivamente a ricalibrare il percorso e a impostare, se necessario, le opportune attività di recupero. Nel Progetto Didattico, invece, la valutazione in itinere non ha questo ruolo, e non si costituisce come una interruzione del processo.

colgono delle occasioni utili per un lavoro didattico su una determinata competenza.
(*ivi*, p. 188-189)

Fatta questa importante premessa, un'operazione fondamentale per la strutturazione di Progetti Didattici secondo Castoldi è l'identificazione, prima, e la messa a fuoco, poi, della competenza chiave su cui si vuole impostare il progetto. In questo senso l'autore richiama l'attenzione su quelle competenze "di base", o "chiave" di cui si parlava in apertura di questo capitolo, anche citando in proposito la Raccomandazione del Parlamento europeo o gli altri documenti normativi nazionali. Sul piano didattico, scelta una competenza su cui si intende lavorare è fondamentale operare una sua attenta analisi, "volta a identificare le dimensioni prevalenti che concorrono alla sua manifestazione" (*ivi* p.168). Con questa operazione l'insegnante è chiamato, dunque, a riflettere sul già citato rapporto tra la competenza e la "prestazione competente"; secondo l'autore, infatti, analizzare una competenza significa ricostruire i processi (interpretativi, di azione, di ragionamento, ecc...) che ci si aspetta che un *soggetto competente* svolga nell'eseguire *prestazioni competenti*; questo, allo scopo di individuare le risorse chiave che devono essere mobilitate. Si potrebbe dire, in altre parole, che l'insegnante deve in qualche modo interrogarsi su cosa significhi, concretamente, possedere una certa competenza, e come agisca – nel senso ampio del termine – un soggetto competente.

Sul piano operativo, per mettere a fuoco una competenza chiave Castoldi individua due macro-fasi: in primo luogo la definizione delle "dimensioni" implicate nella competenza, rappresentazione per cui suggerisce l'uso di una mappa concettuale; in secondo luogo, l'elaborazione di una rubrica valutativa al fine di descrivere indicatori e livelli di padronanza rispetto alle dimensioni previste. Dunque Castoldi propone, nei fatti, di procedere a una "progressiva focalizzazione operativa" della competenza di cui ci si sta occupando, arrivando a definire i seguenti componenti.

In primo luogo, le già citate *dimensioni*, ossia le "caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata prestazione e rispondono alla domanda: "*quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?*" (*ivi*, p. 170). Riferendoci a un esempio riportato dallo stesso Castoldi nel suo volume¹⁰, alcune possibili dimensioni della competenza "imparare a imparare" potrebbero essere "disponibilità ad apprendere",

¹⁰ Che a sua volta è frutto di un lavoro condotto presso il Primo Circolo didattico di Garbagnate Milanese.

“consapevolezza del traguardo d’apprendimento e monitoraggio del proprio apprendimento” o “recupero del sapere pregresso”, ecc... (v. *ivi*, pp. 175 e seguenti).

Per ciascuna dimensione, poi, occorre individuare dei *criteri* in base a cui si può valutare le prestazioni degli studenti, e che dunque costituiscono un’esplicitazione dei traguardi formativi del progetto. Secondo l’autore i criteri rispondono alla domanda: “*in base a cosa posso apprezzare la prestazione?*” (*ivi*, p. 170). Riprendendo l’esempio, i criteri che vengono citati per la dimensione “disponibilità ad apprendere” sono “attenzione”, “ascolto” e “relazione”; i criteri per la dimensione “recupero del sapere pregresso” sono “Trasferibilità di conoscenze e di abilità nelle varie esperienze” e “Individuazioni di risorse e lacune”.

Successivamente, l’insegnante è invitato a trarre degli *indicatori* dai criteri stabiliti. Essi “precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati e rispondono alla domanda: *quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?*”. Ancora tornando al caso presentato, esempi degli indicatori riferiti ai criteri della prima dimensione citata sono “Partecipare alle attività”, “Esprimere la propria opinione”, “Ascoltare e seguire i consigli degli adulti”, “Porre domande e/o portare contributi personali”, ecc...

Si può dunque osservare come il processo di “messa a fuoco” della competenza proposto da Castoldi punti a passare dal generale (la competenza) al particolare (le singole prestazioni e le singole risorse che il soggetto competente deve mostrare); si tratta cioè di una fase di progressiva contrattazione e definizione dei significati – prima in termini generali, poi via via sempre più operativi – dell’agire competente.

Le componenti così definite sono quelle che, poi, confluiranno nella *rubrica*.

Nei paragrafi inerenti alla valutazione delle competenze si tornerà sulle rubriche di valutazione. È importante, tuttavia, impostare il discorso fin da questo punto, per poter chiarire confini e significati di un termine spesso abusato o confuso, tanto quanto lo strumento a cui esso rimanda. La presentazione di Castoldi, in questo senso, risulta particolarmente efficace. L’autore definisce le rubriche come un “prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative relative a un certo allievo a un determinato gruppo di allievi” (*ivi*, p. 169) e le divide in differenti tipologie, basate su due criteri (*ibidem*):

- Il primo criterio è il “grado di analiticità dell’oggetto di valutazione”, ossia quanto sono dettagliati gli aspetti della prestazione che ci si ripropone di osservare con queste rubriche. In base a questo criterio Castoldi identifica:
 - le *rubriche olistiche*, ossia quelle che servono a fornire un’idea generale della qualità della prestazione, e che puntano a osservarla nella sua interezza;
 - le *rubriche analitiche*, ossia quelle che servono a fornire un’articolazione delle diverse dimensioni che ci si propone di osservare, e dunque declinano la prestazione competente in aspetti specifici.
- Il secondo criterio è il “grado di contestualizzazione su una determinata prestazione”, criterio secondo cui identifica:
 - le *rubriche specifiche*, che contengono insiemi di criteri funzionali a valutare una singola prestazione
 - le *rubriche generiche*, cioè insiemi di criteri utili per osservare molte prestazioni differenti, leggendole secondo l’ottica di una certa competenza.

A proposito di queste distinzioni, Castoldi chiarisce che nel passaggio di “messa a fuoco della competenza” è alle rubriche olistiche e generiche che si fa riferimento. Del resto Castoldi non propone, in tale passaggio, di ragionare su specifici compiti, su specifiche prestazioni da eseguire in contesto, bensì propone di interrogarsi su cosa significhi *genericamente* agire in modo competente (rispetto alla tal competenza che si è scelto di focalizzare). Cioè, nella logica dell’autore, la messa a fuoco della competenza dovrebbe in prima battuta avvenire *a prescindere* dalla situazione-problema. Poi, come si è già visto, egli stesso ritiene impossibile separare la competenza dalla situazione, in quanto due facce della stessa medaglia; tuttavia restano, nella sua proposta, due elementi *distinti*¹¹. Questo chiarimento è fondamentale in quanto, come si vedrà successivamente, esiste anche una prospettiva diversa in merito alle *rubriche*, cioè quella che le vede come strumenti attui a osservare prestazioni riferite a specifici compiti, dunque che non possono esistere “in generale” ma che invece debbano essere elaborate in riferimento *proprio* a quel compito, *proprio* a quella situazione.

¹¹ È per questo che l’autore ritiene, come si è letto in un estratto riportato in precedenza, che sarebbe logicamente auspicabile che l’identificazione della competenza chiave fosse antecedente alla definizione della situazione-problema, nonostante questo spesso non avvenga.

Un aspetto fondamentale della rubrica è che essa sia costituita da criteri utili a identificare diversi *livelli* di competenza. Tali livelli “precisano il grado di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato – indicante il pieno raggiungimento del criterio – a quello meno elevato – indicante il non raggiungimento del criterio” (*ivi*, p. 170). La presenza di diversi livelli, nelle rubriche, traduce quanto si è già detto nel capitolo 3 in proposito del fatto che la competenza non sia “un tutto o un niente”, ma sia più simile a un *continuum* su cui il soggetto si può porre (§ 3.2.1). Sul piano pratico, dunque, le rubriche devono consentire a chi le utilizza di *discriminare* le prestazioni in base alla qualità della competenza che dimostrano, cioè di poter distinguere nel concreto quei diversi livelli dell’agire competente.

Un secondo passaggio chiave della programmazione dei PD, particolarmente significativo a comprendere in che modo essi possano contribuire allo sviluppo delle competenze, è la strutturazione della situazione-problema. Questo elemento è imprescindibile per poter parlare di un Progetto, in quanto costituisce “il punto di partenza e il punto di arrivo del percorso didattico e lo qualifica come un percorso strutturato di soluzione condivisa di un problema dotato di senso per gli attori coinvolti” (Castoldi, 2011, p. 142). In relazione al concetto di situazione-problema Castoldi chiarisce subito che si debba considerare il suo significato in modo euristico; non tanto, e non solo, come “qualcosa che non funziona”, bensì in modo più generale come “qualcosa da risolvere”. Esso è ciò che qualifica questa strategia di programmazione nell’alveo della didattica per progetti: il riferirsi a una questione concreta, a una domanda a cui rispondere, che si colloca entro una situazione/contesto di realtà. La definizione di situazione-problema che fornisce Castoldi, dunque, è “*un problema da risolvere in un dato contesto operativo, all’interno dei vincoli e delle risorse poste dal contesto stesso*” (*ivi*, p. 143).

L’identificazione di una situazione-problema costituisce l’aspetto che più lega il Progetto Didattico allo sviluppo di competenze. Del resto, se c’è un elemento su cui molti autori sono d’accordo è che lo sviluppo delle competenze da parte dei soggetti non possa che essere un processo di *apprendimento situato*. Si è già insistito più volte, nel capitolo 3, su come l’intendere gli esiti di apprendimento secondo il concetto di competenza richiami la necessità di concepire l’apprendimento come un processo attivo, centrato sulla soluzione di problemi e sul trasferimento delle conoscenze e delle abilità ai contesti

concreti. Ecco che dunque, come riporta Castoldi, le situazioni-problema si costituiscono proprio come quelle attività funzionali all'integrazione dei saperi, che permettono di "mobilitare l'insieme delle risorse di cui il soggetto dispone, risorse sia interne che esterne, attraverso la dialettica tra intenzione da perseguire, riflessione sul proprio agire e percezione del contesto" (*ivi*, pp. 187-188).

In letteratura si possono trovare diversi repertori ed esempi di situazioni-problema (v. ad esempio Trincherò 2012, 2018, 2019), Castoldi stesso ne presenta alcuni. Esse possono avere diversi gradi di strutturazione, e possono richiedere un diverso tipo di impegno da parte di studenti e insegnanti. Ciò che però si ritiene fondamentale sottolineare, insieme a Castoldi, è che la situazione-problema scelta deve essere assolutamente pertinente per lo sviluppo della determinata competenza a cui si vuole puntare. In altre parole, si è già visto che non è sempre possibile scegliere *a priori* la competenza di base su cui lavorare, e trovare la situazione-problema a essa più congegnale. Tuttavia, l'autore sottolinea l'importanza di evitare di strutturare situazioni-problema prive di valore didattico. Al fine di valutare questa pertinenza, egli propone la seguente serie di domande che l'insegnante può porsi di fronte alla scelta di una situazione-problema: "*Viene recuperato il sapere pregresso? Vengono sollecitati processi cognitivi complessi? Ci si riferisce a contesti significativi e reali? Viene stimolato l'interesse degli studenti? Si offrono differenti percorsi risolutivi? Vengono sfidate le capacità degli studenti?*" (*ivi*, p. 189). Parlando della valutazione delle competenze nei paragrafi successivi, si tratterà il tema dei "compiti autentici" e se ne descriveranno sommariamente le caratteristiche; quanto si dirà può essere sicuramente esteso anche alle situazioni-problema a cui fa riferimento Castoldi, infatti egli stesso sostiene che i termini "situazione-problema e compiti autentici tendono a designare un referente simile visto da due prospettive diverse (quella della progettazione e quella della valutazione, rispettivamente)" (*ibidem*).

A questo punto, nel processo di programmazione del PD, l'insegnante ha messo a fuoco la competenza che si propone di sviluppare con la sua azione didattica e la situazione concreta in cui si propone di lavorare (e di far lavorare i suoi studenti). L'intreccio tra questi due aspetti costituisce il nucleo fondamentale del Progetto, in quanto il senso delle attività proposte agli studenti deve essere quello di promuovere gli apprendimenti che si intendono sviluppare. La questione della "coerenza" tra la situazione-problema e l'articolazione che si è fatta della competenza chiave è assolutamente cruciale, come si è

già detto; per questo, nello stabilire il *come* si affronterà la situazione-problema deve rimanere la bussola per eccellenza. Nel programmare le attività didattiche utili a leggere, interpretare, affrontare la situazione-problema l'insegnante deve costantemente chiedersi: "sono funzionali al raggiungimento degli scopi formativi indicati, ovvero allo sviluppo della competenza prescelta?" (*ivi*, p. 195). Lo svolgimento del Progetto, infatti, non può essere semplicemente *un'attività diversa dal solito*, un fuoriprogramma, e non può rispondere a intenti produttivistici centrati solamente sul prodotto da realizzare. Lo scopo del Progetto deve essere educativo, e dunque le attività che lo comporranno dovranno rispondere alla logica educativa sottesa. Ogni situazione-problema, almeno in parte, fa storia a sé, in quanto ci possono essere diversi modi per affrontare un problema al fine di trarne insegnamenti e di sviluppare competenze da poter poi generalizzare ad altri problemi. Castoldi indica tuttavia alcuni passaggi chiave che riassumono la logica educativa sottesa al PD. Presentata alla classe la situazione-problema, un primo passaggio dovrebbe essere quello della *problematizzazione e costruzione di senso*: insieme agli alunni si esplora la situazione e il problema, se ne osservano le diverse sfaccettature e si provano a immaginare possibili piste di azione da intraprendere. In secondo luogo, viene la fase di *richiamo delle risorse pregresse e di sviluppo e formazione di nuovi apprendimenti*: visto il problema da affrontare si richiamano quelle conoscenze e abilità che possono essere utili e che già si posseggono, e si costruiscono quelle nuove risorse necessarie alla risoluzione. Questa fase risulta particolarmente significativa dal punto di vista dell'insegnante che progetta, in quanto le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti *fondamentali* che egli si ripropone di trasmettere agli studenti trovano la loro collocazione proprio in questo passaggio. La bussola per indirizzare la scelta di queste risorse è costituita ancora una volta dal connubio tra la situazione-problema e la focalizzazione della competenza chiave che si è svolta in precedenza. Dunque, se la logica del progetto è rispettata, i nuovi apprendimenti che ci si ripropone di sviluppare con il Progetto devono essere risorse utili allo sviluppo e all'esercizio della competenza prescelta. In terzo luogo, occorre *rinforzare e consolidare* tali apprendimenti, in modo da far sì che diventino risorse stabili e fruibili autonomamente da parte degli studenti, anche a fronte di compiti inediti e "sfidanti". Il quarto passaggio, infatti, consiste proprio nell'*impiego delle risorse nella risoluzione del compito di realtà, della situazione-problema* da cui si è partiti, portando quindi a compimento il lavoro del progetto. Infine, un'ultima fase è quella della *generalizzazione*

dell'esperienza, un fondamentale passaggio in cui gli studenti possano riflettere sul percorso svolto e sull'applicabilità di ciò che si è appreso ad altri contesti e altre situazioni. Quest'ultima fase risulta fondamentale anche al fine della costruzione di solide risorse metacognitive. Come si è già chiarito, ogni progetto ha una sua specificità; con questi passaggi Castoldi non vuole proporre un format rigido da seguire nella conduzione dei PD, tuttavia sostiene che sia essenziale poter mantenere la logica della proposta:

Al di là delle singole fasi e della loro successione, il muovere da una situazione problematica dotata di senso per i soggetti che apprendono, lo sviluppare e il consolidare risorse cognitive ed extracognitive messe in gioco nella competenza identificata, l'integrare tra loro queste risorse nell'affrontare un problema complesso veicolato dalla situazione-problema, il riflettere sugli apprendimenti sviluppati e sulla loro trasferibilità risultano passaggi essenziali per un percorso di apprendimento significativo e durevole. (ivi, p. 197)

Ancora una volta, in letteratura (e nel testo di Castoldi) si possono rintracciare numerosi esempi di Progetti Didattici, esplicativi della logica di lavoro e delle possibili modalità di conduzione.

4.2.4. Questioni di metodi: considerazioni sulla programmazione per le competenze.

In questo paragrafo si stanno ricostruendo alcune delle conseguenze teoriche e pratiche dell'adozione del concetto di competenza sulla programmazione didattica. Il tentativo è quello di provare a riconoscere alcuni significati operativi che questa scelta comporta per gli insegnanti, al fine di abbozzare un'idea di "programmazione per le competenze" (per passare poi, nei paragrafi successivi, alla valutazione delle stesse). Fin qui si è visto come entrambe le prospettive secondo cui un insegnante può affrontare il compito della programmazione – ossia la prospettiva dell'individualizzazione e quella della personalizzazione – possano condurre a pratiche progettuali coerenti con la didattica per competenze. A questo punto, però, risulta utile presentare un ragionamento *trasversale* a entrambe le prospettive, per chiarire al meglio quale sia il portato principale "delle competenze" nella programmazione didattica.

Il ragionamento che si vuole proporre parte da alcune considerazioni svolte da Baldacci (2010) in merito alla "nuova logica" della progettazione, dovuta all'introduzione

del concetto di competenza. È evidente che l'accettazione delle competenze come esiti dell'apprendimento debba comportare un passaggio da quella che lui chiama la *progettazione per obiettivi* alla *progettazione inerente alle competenze*; tuttavia, si è visto anche nei paragrafi precedenti come la previsione di obiettivi di apprendimento resti fondamentale, all'interno di entrambe le direzioni di programmazione. Dunque, come deve essere considerato il rapporto tra i Traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento (ad esempio nei termini di conoscenze e abilità)? Se sono le competenze (identificate tramite i Traguardi) a costituire l'esito formativo a cui si vuole puntare, gli obiettivi di apprendimento devono essere interpretati come piccole mete da raggiungere che, sommate l'una all'altra, portano al Traguardo?

Baldacci a questo proposito è critico. Egli, infatti, ricorda che secondo la normativa (in particolare le Indicazioni nazionali) gli obiettivi di apprendimento devono essere considerati come “strategici” nel raggiungimento dei Traguardi:

Ciò non deve essere interpretato nel senso che gli obiettivi costituiscano le tappe intermedie per giungere alle competenze intese come traguardi finali. In questo modo si annacquerebbe la differenza tra competenze e obiettivi, poiché l'ultimo termine di una serie deve essere del medesimo tipo logico degli elementi che lo precedono. La funzione strategica degli obiettivi per il raggiungimento delle competenze suggerisce piuttosto che lo sviluppo delle competenze sia un processo indiretto e rappresenti un effetto collaterale del conseguimento degli obiettivi stessi. Gli obiettivi sarebbero, cioè, gli intermediari per assicurare lo sviluppo delle competenze” (Baldacci, 2010, p. 19)

Per chiarire questa affermazione, l'autore introduce brevemente la differenza tra gli “apprendimenti diretti” e gli “apprendimenti collaterali”. I primi sarebbero i singoli argomenti di studio, le conoscenze e le abilità dei vari saperi disciplinari. “Si tratta di acquisizioni dirette e a breve termine in relazione alle quali si formulano i consueti obiettivi didattici” (*ibidem*). Tuttavia, quando si considerano gli esiti di un processo educativo di lungo periodo (ad esempio un intero grado scolastico) risulta evidente come esistano anche degli effetti educativi più impliciti, secondari, che vengono a crearsi parallelamente ai processi di apprendimento più immediatamente manifesti. In altre parole, mentre lo studente apprende conoscenze e abilità acquisisce anche, nel lungo periodo, abiti mentali, attitudini, interessi, visioni del mondo, abilità metacognitive, ecc... Questi “apprendimenti collaterali” si collocano, secondo Baldacci, a un secondo livello del curriculum e

posseggono un carattere trasversale e/o possono riguardare diversi ambiti disciplinari. Essi si costruiscono nel tempo e, come suggerisce la loro definizione, *in parallelo* all'acquisizione degli obiettivi formativi. Pur avvertendo di non voler sovrapporre il concetto di "abito mentale" (*habit*) proposto da Dewey al concetto di competenza, Baldacci sostiene che questa caratterizzazione di apprendimenti collaterali sia in comune tra i due.

Si può cioè ipotizzare che [...] lo sviluppo delle competenze sia legato a un processo di apprendimento collaterale a quello inerente agli obiettivi; un processo che a lungo andare, e in presenza di condizioni appropriate, porta al conseguimento di questi traguardi di ordine logico superiore. Questo significa che mentre l'alunno apprende i singoli argomenti di un sapere¹², parallelamente e nel lungo termine, egli sviluppa determinate competenze legate sia alla struttura di tale sapere sia alle modalità d'apprendimento utilizzate. (ivi, p. 20)

Per questo Baldacci scrive che la progettazione per obiettivi non debba essere di per sé *sostituita* dalla progettazione per competenze. E proprio su questo punto chiarisce quale sia il vero portato delle competenze alla programmazione (e in generale alla didattica) scolastica.

Il significato progettuale del concetto di competenza [è] quello di suggerire criteri che vincolano le modalità di raggiungimento degli obiettivi, se si vuole che questi conducano a sviluppare competenze. (ivi, p. 21)

In altre parole, l'autore invita a spostare l'attenzione dagli esiti di apprendimento ai *modi* con cui si raggiungono tali esiti. Il vero portato della didattica per competenze non è sostituire un elenco di obiettivi con un elenco di Traguardi di competenza. Questa sarebbe un'operazione sterile e priva di significato didattico. Al contrario, la sfida lanciata dalla didattica per competenze è quella di pensare a *come* raggiungere obiettivi di apprendimento (coerenti con i Traguardi) affinché si sviluppino anche competenze.

Il modo più semplice per comprendere questo ragionamento è tramite un esempio, parzialmente ripreso dal lavoro di Baldacci. Si supponga di dover trattare con gli studenti l'argomento del "piano inclinato", in Fisica. Un metodo didattico per insegnare le conoscenze inerenti potrebbe essere quello della lezione frontale: l'insegnante spiega come

¹² Baldacci, qui, focalizza l'attenzione sugli "argomenti" di un sapere, quindi sulle *conoscenze*. Ma a esse si devono anche aggiungere le *abilità* di base (sia quelle di specifiche discipline, sia quelle trasversali).

reagisce un corpo se lasciato libero di muoversi su un piano inclinato, spiega come poter calcolare la sua accelerazione e la sua velocità, propone degli esempi e degli esercizi. Ascoltando e studiando la lezione gli studenti acquisiscono le conoscenze e le abilità cognitive utili a capire l'argomento. Un secondo metodo didattico, invece, potrebbe essere quello del *laboratorio*: l'insegnante conduce gli studenti nel laboratorio, mostra un piano inclinato, li invita a fare delle ipotesi su cosa possa succedere lasciando scivolare una sfera su di esso, li invita a testare le ipotesi, a rilevare dati, e li conduce alla "scoperta" della legge fisica sottostante, poi spiega come poter generalizzare le conoscenze apprese. Accompagnati lungo tutto questo processo gli studenti finiscono per acquisire le stesse conoscenze e abilità che avrebbero acquisito con una lezione frontale. Ma, nel frattempo, hanno anche avuto modo di affinare competenze nel campo dell'analisi, della ricerca scientifica, del ragionamento logico, ecc...

L'esempio qui proposto è volutamente semplice, tuttavia serve a illustrare il ragionamento di Baldacci. È il "come" si raggiungono gli obiettivi ad assumere particolare significato nell'ottica dello sviluppo delle competenze. Non gli obiettivi in sé, che possono essere anche le "tradizionali" conoscenze e abilità.

Nella logica della progettazione curricolare, le competenze assumono perciò la funzione di obiettivi di secondo ordine, che vincolano le modalità di raggiungimento degli obiettivi consueti (o di primo ordine) in maniera da farne intermediari strategici dello sviluppo delle competenze stesse. Questa distinzione tra il livello logico degli obiettivi si può rendere anche nei termini della differenza tra obiettivi a breve termine (quelli consueti: conoscenze e/o abilità) e obiettivi a lungo termine (le competenze). (ibidem)

Riprendendo quanto già si anticipava al termine del paragrafo 4.2.2, occorre sottolineare come questa capacità di contribuire allo sviluppo delle competenze *mentre* si raggiungono obiettivi di apprendimento "di primo ordine" (quali conoscenze e abilità), non è di per sé una prerogativa dei soli metodi didattici esperienziali, o della didattica "attiva" e laboratoriale. Come si vedrà a breve, ciò che davvero è importante è la "capacità di attivazione" dell'azione didattica: una capacità che anche lezioni *frontali* particolarmente ben preparate, durante le quali il docente riesce a tenere viva l'attenzione dei suoi studenti e a mobilitare le loro risorse cognitive e metacognitive, possono avere.

Del resto, si è visto nel capitolo 3 come l'introduzione del concetto di competenza sia da leggersi all'interno di un ampio dibattito in merito al "come si insegna",

all'importanza di processi di apprendimento-insegnamento che siano *attivanti*. È quindi sul piano degli stili di insegnamento, dei processi e dei metodi didattici che si pone, principalmente, la “sfida” lanciata dalle competenze.

A tal proposito, risultano interessanti i principi che Roberto Trinchero (2012, p. 43) suggerisce di seguire per programmare attività didattiche utili a “formare all'agire con competenza in situazione”:

1. “predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo *non lineare*”. Trinchero ricorda, con questo principio, che “fuori dalla scuola” i processi che conducono all'apprendimento avvengono in modo non lineare, attraverso strade molteplici e alternative. Per i problemi tipici della vita reale non esistono, dice l'autore, soluzioni univoche, bensì soluzioni *complesse*, che hanno al massimo dei pro e dei contro. La didattica scolastica tradizionale, invece, è lineare e “trasmissiva”, e potrebbe per questo comportare delle resistenze all'apprendimento: “cercare di insegnare contenuti e strategie che i ragazzi dovrebbero applicare nella vita senza tenere conto del modo che hanno i ragazzi di apprendere nel loro quotidiano, appare una strategia con scarse probabilità di successo” (*ibidem*).

2. “predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo *attivo e intenzionale*”. Qui Trinchero ricorda che i soggetti apprendono solo se scelgono di farlo, cioè se sono motivati e interessati. Per questo le attività didattiche dovrebbero sempre, in una certa misura, essere indirizzate anche a stimolare l'interesse e la voglia di apprendere degli studenti. A tal proposito, l'autore parla della “capacità di attivazione” che deve avere l'azione didattica proposta, capacità necessaria affinché gli studenti acquisiscano apprendimenti stabili e significativi. Questa capacità di attivazione può essere un aspetto *particolarmente evidente* per le attività laboratoriali, ludiche ed “esperienziali”¹³, tuttavia – lo si vuole ribadire – può essere ricercata anche all'interno di una didattica più simile a quella tradizionale. Una didattica che è in grado di *attivare* il ragionamento e la volontà di imparare degli studenti, può anche essere quella frontale, se ben programmata e condotta con intenzionalità, soprattutto se abbinata al costante uso del feedback formativo e caratterizzata da momenti di auto-valutazione e di riflessione sugli apprendimenti (v. Ciani, Ferrari, Vannini, 2020). Una didattica di questo genere è capace

¹³ Anche se non ne è caratteristica “automatica”. In altre parole, non è detto che solo perché si sta facendo un'esperienza laboratoriale, o solo perché si sta svolgendo un'attività ludica, allora l'attività proposta abbia la capacità di attivare processi cognitivi e metacognitivi utili a sollecitare gli apprendimenti degli studenti.

di motivare all'apprendimento anche se si lavora su concetti astratti, su conoscenze non specificamente riferite a situazioni "reali".

3. "predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo *costruttivo*". In questo caso viene richiamata l'attenzione sull'importanza, ai fini dell'apprendimento, della continua costruzione e ricostruzione delle rappresentazioni mentali in merito all'oggetto di studio. "L'insegnante dovrebbe lavorare per far emergere le rappresentazioni dei ragazzi, guidando gli allievi a riflettere su di esse, evidenziandone le incongruenze e le debolezze, allo scopo di attrezzare i discenti con strategie e strumenti concettuali che li mettano in grado di costruire rappresentazioni più ampie, mature e fondate" (*ivi*, p. 44).

4. "predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo sociale". La costruzione dei significati e delle rappresentazioni da parte degli studenti non avviene mai in modo *solitario*: lo scambio, il confronto, e le interazioni sono momenti in cui lo studente apprende. Dunque, la partecipazione a momenti interattivi e collaborativi costituisce un processo fondamentale per l'apprendimento, e l'azione didattica deve promuovere questo tipo di attività, che possono prendere le forme più diverse (tutoring, discussioni e lavori di gruppo, risoluzione condivisa di problemi, ecc...).

5. "Predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo *autoriflessivo*". La costruzione di buone rappresentazioni mentali, di solide conoscenze e abilità, presuppone la necessità di riflettere sui propri apprendimenti. Trincherò su questo punto invita a considerare la formazione scolastica non come "trasmissione di soluzioni" bensì come "ausilio alla costruzione personale di soluzioni". Dunque, le attività didattiche devono anche prevedere momenti autoriflessivi e autoregolativi, in cui il soggetto possa fare "il punto" di ciò che sta apprendendo e possa operare opportuni cambiamenti di rotta. Nel parlare delle risorse metacognitive si è già visto quanto questo tipo di capacità sia fondamentale per un buono sviluppo delle competenze.

6. "Predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo *situato*". Su questo punto viene ripresa tutta la discussione in merito alle situazioni-problema, all'inscindibile carattere *situato* della competenza, di cui si è parlato in precedenza. Trincherò invita a ricordare che ogni situazione, ogni problema della vita reale in cui si imbatte l'alunno (ma, verrebbe da aggiungere, in cui si imbatte *chiunque*) può essere

un'occasione di apprendimento; anche di contenuti scolastici. Certo purché tale situazione sia letta *in senso educativo*.

7. “L'apprendimento non finisce una volta varcato il cancello della scuola, ma è un processo *contiguo con altri processi della vita quotidiana*”. Questo ultimo principio riprende quanto già si è detto sulle competenze nel capitolo 3, ossia che non vengono sviluppate solamente all'interno della scuola. Ciò vale per l'apprendimento *in generale*, non tanto e non solo delle competenze. Trinchero scrive in proposito: “Quanto appreso nella vita quotidiana deve essere portato (e migliorato) a scuola e quanto appreso a scuola deve essere portato (e migliorato) nella vita quotidiana. Questo significa che l'insegnante deve avvalersi delle competenze che gli allievi sviluppano fuori dalla scuola [...] per aiutarli a raggiungere gli obiettivi scolastici” (*ivi*, p. 46).

I sette principi presentati sono un esempio particolarmente efficace delle “sfide” alla programmazione e alla didattica lanciate dal concetto di competenza. In letteratura si possono rintracciare altri lavori che affrontano questo argomento, indicando alcune conseguenze sul piano degli approcci alla didattica (lo stesso lavoro di Castoldi a cui si è fatto riferimento ne è un ottimo esempio).

Il punto che qui si vuole rimarcare è che questi principi, questi “nuovi” modi di intendere i processi di insegnamento-apprendimento, possono essere concretizzati tanto all'interno di una didattica individualizzata quanto all'interno di una didattica personalizzata. Purché si guardi a queste due prospettive con la consapevolezza dei rischi e delle opportunità di ciascuna nell'ottica dello sviluppo delle competenze.

Per quanto riguarda le Unità Didattiche, si è già visto come questa strategia venga spesso associata a un modo “vecchio” di intendere la didattica, che richiama metodologie trasmissive, frontali e tradizionali. Si è anche già visto perché queste critiche siano parzialmente ingiustificate; da una parte perché, come si è ribadito più volte, anche una didattica più di tipo “frontale” può essere in grado di *attivare* la mente degli studenti; dall'altra, perché si è anche sottolineato come nulla vieti all'insegnante di utilizzare, all'interno di un'Unità Didattica, metodologie esperienziali, laboratoriali, ecc... Nell'ottica dello sviluppo delle competenze, dunque, il “rischio” che si corre con le UD è quello di ricadere in metodologie troppo trasmissive e scolastiche, metodologie che lasciano inattiva la mente dello studenti in quanto si focalizzano principalmente sulla *trasmissione* di conoscenze e abilità. Tuttavia, la consapevolezza della necessità di utilizzare metodi e

approcci didattici plurali, che mantengano sempre attiva la mente dello studente e lo motivino all'apprendimento, permette all'insegnante di tenere sotto controllo tale rischio. D'altra parte, un pregio importante di questa strategia è il rigore, e la forte intenzionalità con cui invita a concretizzare i Traguardi di competenza, nonché il continuo stimolo a verificare che *tutti gli alunni* raggiungano gli obiettivi prefissati; cioè che tutti possano davvero essere accompagnati alla costruzione delle risorse di base, e alla loro messa alla prova per l'esercizio delle competenze chiave.

Rispetto al Progetto Didattico, invece, si può certamente sostenere che esso *nasca* come strategia inserita nelle didattiche attive e partecipative. Si è già visto come le sue radici derivino proprio dalla “didattica per progetti”, di impronta deweyana; nel DNA di questa strategia di programmazione è insito il riferimento a metodologie e didattiche coerenti con i processi sopra elencati (certo, a patto di condurre bene i Progetti Didattici). Si è però introdotto anche il rischio principale del PD nell'ottica dello sviluppo delle competenze, in particolare delle “competenze di base”. Nello strutturare Progetti Didattici gli insegnanti corrono spesso il rischio di ignorare la coerenza tra le situazioni-problema e le competenze chiave di cittadinanza. Partendo spesso da opportunità del territorio, occasioni che si presentano nella quotidianità scolastica, o dagli stessi interessi e attitudini degli studenti e delle studentesse, il rischio diviene quello di lavorare “al contrario”: adattare la scelta e l'articolazione della competenza chiave alla situazione che si è venuta a creare; cioè adattare la definizione degli obiettivi educativi alla situazione, perdendo quindi di intenzionalità e faticando a tenere sotto controllo il possesso delle risorse e competenze “chiave”. Ancora una volta, la consapevolezza di questo rischio può aiutare l'insegnante a tenere sotto controllo il proprio operato, in particolare preoccupandosi costantemente del significato educativo e degli obiettivi che ci si propone di raggiungere con le attività svolte.

4.2.5. Una breve precisazione sulle “Unità di apprendimento”

Trattando il tema della programmazione e della didattica per competenze non si può fare a meno di citare le “Unità di apprendimento” (UdA). Si tratta infatti di un termine, che rimanda a una strategia programmatica, a cui si fa riferimento sempre più spesso quando si tratta il tema della didattica per competenze. Tuttavia, occorre riscontrare che tanto nel

dibattito accademico, quanto nel discorso normativo e nella pratica di insegnamento, il significato concreto di tale termine è ben lungi dall'essere definito in modo chiaro e univoco. In questa sede non si vuole, dunque, chiarire *cosa siano* le Unità di Apprendimento, anche perché spesso le pratiche di programmazione a cui si fa riferimento con questo termine possono variare notevolmente. Si vuole, tuttavia, rendere ragione del modo in cui tale termine viene qui considerato.

Uno dei primissimi documenti in cui il legislatore ha utilizzato il termine “Unità di apprendimento” furono le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* del 2004 (allegato al DLGS 59/2004). Da quel momento questa locuzione ha cominciato a circolare all'interno del lessico scolastico, e a diffondersi soprattutto in riferimento alla didattica per competenze. In un testo del 2006, intitolato proprio *Unità di apprendimento e programmazione*, Baldacci operava un'analisi logica e linguistico-letterale del termine, all'interno dei testi normativi in cui veniva utilizzato. L'ipotesi testata dall'autore era quella secondo cui bisognasse “considerare l'espressione ‘Unità di apprendimento’ come un'espressione di carattere ‘convenzionale’ e ‘categoriale’, e quindi come un concetto estremamente generale per indicare qualsiasi progetto di percorso di insegnamento-apprendimento, in quanto corredato di obiettivi, metodi, modalità di valutazione” (Baldacci 2006b, p.36). In questo senso, le analisi svolte dall'autore lo avevano condotto a utilizzare tale locuzione come una sorta di contenitore semantico vasto, entro cui collocare le diverse strategie di programmazione; un contenitore in cui far rientrare tanto le Unità Didattiche, quanto i Moduli Didattici, quanto i Progetti Didattici, nonché altri modelli progettuali.

Con il passare degli anni, tuttavia, all'interno del discorso pubblico (prima) e accademico (poi), i riferimenti alle UdA persero il loro carattere di contenitore semanticamente ampio, e via via divennero sempre più connotati. Una ricostruzione di tale passaggio esula gli scopi di questo lavoro, e forse sarebbe difficile in quanto richiederebbe di analizzare tutti i diversi modi con cui si è parlato delle UdA. Un aspetto a cui sicuramente si può fare riferimento è il fatto che questo termine sia sempre più utilizzato *in contrapposizione* al concetto di Unità Didattica. Se Baldacci – scrivendo nei primi anni in cui circolava questa espressione – riteneva che le UD non fossero altro che un certo tipo di UdA, oggi i due termini non vengono considerati semanticamente vicini, anzi parzialmente contrapposti. Il punto principale su cui viene articolata questa contrapposizione

è il diverso “focus” che avrebbero le due strategie programmatiche: le UD sarebbero incentrate sul docente e sulla sua attività (dunque sul lato dell’*insegnamento*), mentre le UdA sposterebbero il focus d’attenzione sugli studenti (e dunque sul lato dell’*apprendimento*). Questa contrapposizione si inserisce nell’alveo delle critiche alle UD che già sono state presentate in precedenza: le UdA sarebbero strategie didattiche orientate a metodi attivi, esperienziali, laddove le UD sarebbero ancorate a modi di insegnare tradizionali e frontali; le UdA concretizzerebbero una didattica trasversale, mentre le UD sarebbero intrinsecamente legate al lavoro di un solo docente, in una sola disciplina; le UdA sarebbero flessibili, aperte e rispettose dell’autonomia di apprendimento degli studenti, mentre le UD sarebbero rigide e completamente dirette dagli insegnanti.

Al di là della fondatezza o meno di queste considerazioni – argomento che si è già affrontato parlando delle critiche alla prospettiva dell’*individualizzazione* e alle UD – si può sicuramente affermare che il termine “Unità di Apprendimento” abbia oggi preso una connotazione che lo avvicina molto alla prospettiva dei Progetti Didattici (per come sono stati presentati poco sopra). Nella letteratura, tanto accademica quanto divulgativa, e in diversi documenti ministeriali, si possono trovare molti format e modelli per progettare le UdA, quasi tutti basati sull’individuazione di una situazione-problema. Allo stesso modo in cui vi sono diversi modi di programmare Progetti Didattici, così vi sono diversi modi di strutturare le Unità di Apprendimento. Entrambi i termini – a parere di chi scrive – rimandano a visioni simili della programmazione e della didattica. In questo senso è significativo che Castoldi, nel testo già citato, li usi praticamente come sinonimi. Introducendo la scelta del termine “Progetti didattici”, scrive infatti:

Si tratta di una prassi che negli ultimi anni ha trovato una certa diffusione nei vari gradi scolastici, assumendo denominazioni differenti in relazione ai diversi riferimenti culturali e normativi: unità di apprendimento, area di progetto, progetti integrati ecc.; noi preferiamo utilizzare la denominazione “progetti didattici”, anche per richiamare lo sfondo della didattica per progetti entro cui si collocano tali esperienze. (Castoldi, 2011, p. 139.)

L’autore sembra dunque suggerire che questi termini, pur richiamando riferimenti culturali diversi, rimandino a pratiche molto simili. Un’idea a cui, qui, ci si è associati, motivo per cui si è scelto di non analizzare più specificamente le UdA.

4.3. La valutazione delle competenze.

Le prassi valutative sono uno tra gli aspetti del lavoro degli insegnanti su cui l'introduzione del concetto di competenza ha gli impatti più significativi. Accettare tale concetto come idea chiave con cui leggere gli apprendimenti scolastici significa riconsiderare tanto le pratiche progettuali e didattiche – come si è fatto nei paragrafi precedenti – quanto le pratiche valutative. Del resto, progettazione e valutazione non sono isole separate del lavoro degli insegnanti, bensì funzioni intrinsecamente legate, che trovano pieno compimento solo l'una nell'altra (cfr. Ciani, Ferrari, Vannini, 2020).

All'interno di questo paragrafo si cercherà in primo luogo di ricostruire il dibattito in merito a come valutare le competenze. Per fare questo si procederà rispondendo a tre interrogativi: *Dove*, *Cosa* e *Come* si valuta, quando si valuta una competenza? A questo si dedicheranno le pagine seguenti. Nell'ultima parte del paragrafo, invece, si trarranno alcune considerazioni in merito a come poter inserire la valutazione delle competenze all'interno del più ampio discorso in merito alla certificazione.

4.3.1. *“Dove” si valutano le competenze: la valutazione autentica*

Parlando di “dove” avvenga la valutazione delle competenze non si fa ovviamente riferimento a una posizione geografica, a un luogo fisico in cui sia più o meno opportuno svolgere l'attività valutativa. Ci si riferisce bensì al *tipo di situazione valutativa*, al tipo di compito da proporre agli studenti. Non tutti “i compiti”, infatti, sono adatti alla rilevazione delle competenze.

Per capire questo aspetto è opportuno ritornare a quanto si è detto, nel capitolo 3, in merito alla definizione di competenza. Questo concetto richiama la mobilitazione da parte del soggetto di diverse risorse (interne ed esterne) per far fronte a delle situazioni/problemi. Lo si è ripetuto costantemente: la competenza è la capacità di risolvere efficacemente un problema, di far fronte nel modo più adeguato a un compito o a una situazione. È evidente, dunque, che l'unico modo per poter attivare una competenza è *trovarsi* in una situazione concreta, dover affrontare un certo compito che richiami l'esperienza di vita.

Pellerey (2004) ricorda come una competenza, in quanto costrutto complesso, non sia mai direttamente osservabile: non è un oggetto fisico, o una singola azione, che l'insegnante possa rilevare con i propri sensi. Ciò che è possibile rilevare sono le manifestazioni esterne della competenza, ossia i modi con cui il soggetto interagisce con la situazione/contesto per portare a termine il compito. Per questo motivo, Trincherò (2012, p. 35) ricorda costantemente che la competenza è un agire efficacemente “in situazione”. E sempre per questo motivo, una larga maggioranza degli autori che si occupano di valutazione delle competenze indicano come strada di riferimento quella della valutazione autentica, dei “compiti di realtà” o dei “compiti autentici”¹⁴.

In letteratura esistono numerosi lavori in merito alla “valutazione autentica” e ai “compiti di realtà”, a cui si rimanda per una trattazione più elaborata dell'argomento (cfr. Wiggins 1991, 1993, Glatthorn, 1999, Castoldi, 2009). Qui si vuole riprendere la logica secondo cui si sostiene che questo tipo di compito sia particolarmente adatto alla valutazione delle competenze. Trincherò (2012), riprendendo il lavoro di Guy Le Boterf (2000), spiega efficacemente tale logica presentando il “cursore delle competenze”, nella figura 4.4.

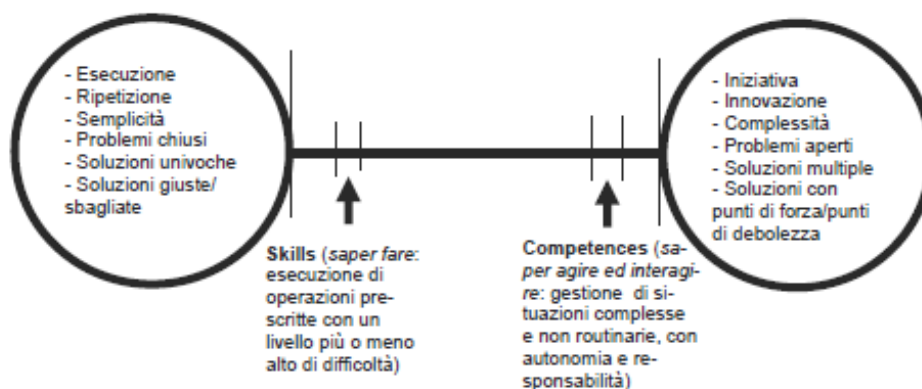


Fig. 4.4. Il cursore della competenza. Fonte: Trincherò 2012, p. 64.
Adattato da Le Boterf (2000)

¹⁴ Tanto più quando le competenze che devono essere valutate sono di carattere trasversale, come le competenze specifiche di cittadinanza. Si legge ad esempio nel report della rete Eurydice (2017, p. 111): la valutazione di alcune componenti dell'educazione alla cittadinanza e, specialmente, delle attitudini e dei valori degli studenti che rafforzano tali atteggiamenti, è un compito particolarmente complesso. Tuttavia, la letteratura [...] suggerisce che, rispetto ai metodi di valutazione tradizionali [...] quelli che richiedono agli studenti di svolgere un compito nella vita reale o in un contesto vicino alla vita reale consentono di ricavare evidenze riguardanti una gamma più ampia di risultati dell'apprendimento”.

L'autore richiama l'attenzione sul grado di apertura, sfida e iniziativa che possono avere i diversi compiti presentati agli studenti, proponendo di collocarli su un continuum, un cursore appunto. Da una parte del continuum ci sono i compiti più "chiusi", maggiormente *scolastici*, che prevedono la semplice ripetizione di schemi già studiati e già visti. Sono compiti di tipo esecutivo, che non richiedono una libera interpretazione da parte dello studente; spesso nella consegna stessa viene già esplicitato che tipo di azione, calcolo o procedura serve per la loro risoluzione (es. "calcola l'area del cerchio"; "sottolinea il verbo al participio"). Oppure sono compiti che gli studenti hanno già visto nella stessa forma, e dunque sanno già che tipo di procedura dovranno adottare. Questo tipo di compito ha una sola soluzione possibile, quella "giusta". Ora, questi compiti più "chiusi" non sono di per sé inutili, tutt'altro: sono le consegne fondamentali per imparare, consolidare ed esercitare le abilità. Per la costruzione e la valutazione degli apprendimenti più semplici a livello tassonomico, come appunto le conoscenze e le abilità, questo tipo di compito è preziosissimo.

Tuttavia, a fronte di un compito "chiuso" gli studenti non attivano *competenze*, ossia non sono sollecitati a mettere in moto e a orchestrare un complesso di conoscenze e abilità a fronte di un compito nuovo, che richieda una soluzione inedita. Affinché si possa parlare di situazioni in cui vengono attivate delle competenze bisogna avvicinarsi all'altro estremo del cursore. Qui si trovano quei compiti "aperti", le cui consegne non indirizzano già l'azione di risoluzione. Questo tipo di compito richiede, in primo luogo, che lo studente interpreti la consegna e la situazione che essa propone, scelga delle chiavi di lettura secondo cui approcciarsi al problema, e di seguito capisca quale delle conoscenze e abilità che possiede possono essergli più utili alla risoluzione. Si tratta quindi di compiti maggiormente articolati, aperti a diverse possibili strategie di soluzione. In questo senso, non esistono di per sé soluzioni giuste o sbagliate, solo delle soluzioni con punti di forza o punti di debolezza, soluzioni più o meno efficienti. Inoltre, i "problemi aperti" di cui parla Trinchero devono anche possedere un certo grado di *sfida* e di *novità*: gli studenti devono essere spinti a trovare soluzioni inedite, dunque il compito non deve essere presentato in una forma che abbiano già visto, e per la quale potrebbero applicare strategie risolutorie automatiche. Questi sono i tipi di compito che "attivano" le competenze le quali, come si è detto più volte, chiamano in causa le capacità metacognitive necessarie a leggere una

situazione e a ragionare sulle proprie azioni, l'attivazione di risorse opportunamente selezionate per agire efficacemente, le spinte motivazionali all'azione.

A questa logica risponde, dunque, la valutazione autentica; ed è in questa logica che si sostiene che gli unici compiti a fronte dei quali sia possibile rilevare un insieme di indicatori utili a “riconoscere” la competenza dello studente siano, appunto, compiti aperti e sfidanti. Dalla scelta di disegnare un “cursore”, un continuum su cui collocare questi compiti, appare chiaro come Trincherò non stia proponendo una distinzione dicotomica: esistono compiti *più o meno* aperti, *più o meno* sfidanti, *più o meno* complessi. A tal proposito, è interessante come l'autore leghi il carattere di apertura, interpretazione e sfida della consegna al “livello” della competenza attivata dal compito. Per poter apprezzare il livello di competenza di un soggetto occorre proporgli consegne di difficoltà progressiva, che partono da problemi più semplici e di natura chiusa fino a problemi che richiedono maggiore interpretazione e iniziativa. È in questo senso che Trincherò fa combaciare i tre diversi livelli che la normativa prevede – o, per meglio dire, *prevedeva* – per la certificazione della competenza con tre “tipi” di consegne diverse (*ivi*, 2012, pp. 69-70):

“a) consegne di livello *base*: sono consegne puramente esecutive, in cui lo studente applica procedure risolutive a problemi in cui i margini di interpretazione e di scelta di strategie sono minimi”

“b) consegne di livello *intermedio*: sono consegne che richiedono che lo studente metta in campo le sue capacità nell'affrontare problemi con ampi margini interpretativi e che richiedono scelte autonome in termini di strategie da applicare, anche se le situazioni da affrontare sono note, ossia già viste e affrontate nel corso dell'attività didattica ma non in quell'identica forma.”

“c) consegne di livello *avanzato*: sono consegne che richiedono che lo studente metta in campo la capacità di affrontare problemi non esplicitamente trattati nell'attività didattica, oltre a un alto grado di capacità riflessiva. Quest'ultima, se messa in campo, consente allo studente di distaccarsi criticamente dagli argomenti e dalle situazioni studiate per esprimere un'opinione personale, originale e coerente”.

Al di là della specifica strutturazione in tre livelli, o del modo in cui Trincherò sceglie di abbinare certi caratteri alle consegne di diverso livello, ciò che della sua proposta è interessante sottolineare è la connessione tra il “grado di apertura e sfida” del compito

proposto e il “livello della competenza” che esso suscita. Nonché la necessità, al fine di poter apprezzare i diversi livelli, di proporre agli studenti situazioni-problema con conseguenze progressive.

Come si dirà nel paragrafo 4.3.4, evidenziare che i compiti “aperti” siano la tipologia di compito più adatta a far emergere elementi utili alla valutazione delle competenze non significa che i compiti “chiusi” siano inutili in tal senso. È opportuno rimarcare che attraverso questa tipologia di compito sia possibile misurare conoscenze e abilità “di base” degli studenti, le quali restano componenti fondamentali delle loro competenze. Dunque, le evidenze raccolte attraverso prove “chiusi” possono concorrere anch’esse a fornire elementi utili a raccogliere informazioni in merito alle competenze degli studenti.

4.3.2. “Cosa” si valuta: l’agire competente e la rubrica di valutazione

Si è visto come le prove attraverso le quali è possibile valutare delle competenze debbano presentare almeno un certo grado di apertura, interpretazione e sfida, nonché fare riferimento a contesti e situazioni che richiamano la realtà. Da qui in poi si utilizzerà genericamente il termine “compiti autentici”, pur nella consapevolezza che si tratti di una semplificazione¹⁵.

Posto uno studente di fronte a un compito autentico, tuttavia, come si procede a valutare il suo operato? Come si risale alle sue competenze? Per rispondere a questo interrogativo è giunto il momento di riprendere una celebre immagine con cui Castoldi (2009) ha rappresentato il concetto di competenza: l’iceberg delle competenze (Fig. 4.5).

Con questa felice metafora, che Castoldi ha introdotto nel suo volume dedicato alla valutazione delle competenze (2009) e che successivamente è stata ripresa più volte, l’autore ha voluto rappresentare una caratteristica fondamentale della competenza. Come un iceberg ha una parte emersa e una parte nascosta sotto il pelo dell’acqua, così la competenza ha delle componenti che è più facile rilevare, cioè le abilità e le conoscenze, e delle componenti che rimangono nascoste all’interno della mente del soggetto: le sue letture

¹⁵ Riprendendo quanto si è detto in merito alle caratteristiche dei compiti che “attivano” competenze, ci si associa alla definizione che Glatthorn (1999, p. 9) dà di questo tipo di compito: “problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa”. Nel testo di Castoldi (2009) *Valutare le competenze* sono disponibili esempi di compiti autentici – che egli definisce anche “compiti di prestazione” – con diversi gradi di strutturazione e complessità. Si rimanda tuttavia alla già citata letteratura in merito alla valutazione autentica per approfondimenti.



Fig. 4.5. L'iceberg delle competenze (Castoldi, 2009)

del contesto, le sue strategie metacognitive, le sue spinte all'azione, le risorse affettivo-motivazionali. Fuor di metafora: quando un insegnante propone un compito di realtà allo studente può facilmente osservare le *azioni* che egli compie per affrontarlo, le conoscenze e le abilità che impiega per risolvere il problema. Sono quegli elementi che costituiscono la *performance* che lo studente esegue a fronte del compito. Risulta invece molto più faticoso rilevare i ragionamenti, le interpretazioni, le motivazioni che hanno condotto a tale performance, in quanto sono tutte risorse che lo studente non esplicita risolvendo il problema. A meno che non sia l'insegnante a trovare un modo di "far emergere" il sommerso, di far esplicitare ciò che la sola performance nasconde.

Per poter fare questo, tuttavia, l'insegnante deve avere le idee chiare su cosa stia andando a cercare. Prima di pensare agli strumenti valutativi con cui rileverà e analizzerà il modo dello studente di affrontare il compito, l'insegnante deve avere una sua idea di cosa significhi risolvere con competenza quel dato problema. A questo proposito, una domanda guida che dovrebbe avere in mente è: "cosa mi aspetto da un soggetto *competente* in questa situazione?". La risposta a questa domanda condurrà l'insegnante a formulare i suoi criteri di valutazione (indicatori e livelli di sviluppo delle competenze stesse), che solitamente nelle prove di competenza prendono la forma di una "rubrica"¹⁶.

Ritornando momentaneamente al discorso che si è fatto nel paragrafo 4.2.3., qui di seguito si farà riferendo a delle *rubriche specifiche*, cioè strumenti che riguardano un

¹⁶ La quale non è altro che una *rating scale* con descrittori, che racchiudono gli indicatori inerenti ai livelli di sviluppo delle competenze previsti dall'insegnante.

particolare compito autentico, una particolare situazione-problema, e servono da supporto per l'insegnante affinché possa esplicitare i criteri di valutazione. In letteratura esistono molti lavori che illustrano come si possano costruire delle rubriche valutative per le prove di competenza. In continuità con il discorso che si è svolto fino a questo punto, e per il riconosciuto valore scientifico della sua proposta, si è scelto qui di riportare il modello proposto da Trinchero (2006, 2012).

Per poter valutare una competenza, sostiene l'autore, occorre in primo luogo chiedersi *cosa significhi* "agire in modo competente" in un contesto. Cosa ci si aspetta, genericamente, da un soggetto competente nel risolvere una situazione problematica? Si prenda per esempio un non ben identificato problema elettrico all'impianto di casa, per risolvere il quale si decida di chiamare un elettricista. Ci si aspetta che un elettricista, in virtù dei suoi studi e del suo lavoro, posseda le conoscenze e le abilità necessarie a risolvere il problema, abbia l'esperienza per comprendere quello che un occhio inesperto non può vedere. Quindi, in primo luogo il soggetto competente possiede le *Risorse* per risolvere il problema (conoscenze, abilità, risorse affettivo-motivazionali, risorse metacognitive, ma anche risorse materiali, come i giusti strumenti di lavoro). In secondo luogo, dall'elettricista dell'esempio ci si aspetta che sia in grado di leggere la situazione e raccogliere le giuste informazioni sullo specifico caso per cui lo si è contattato, che sappia individuare e capire il problema, potendo così impostare una strategia per risolverlo. Ecco, quindi, la seconda caratteristica dell'agire con competenza: la capacità di *Interpretare* la situazione secondo chiavi di lettura utili alla risoluzione del problema. A questo punto ci si aspetta dall'elettricista che svolga effettivamente il lavoro, cioè che sappia non solo capire dove stia il problema ma che utilizzi le sue risorse per risolverlo. Quindi ci si aspetta che sappia cosa fare e come farlo, e che si metta all'opera. Terza caratteristica con cui leggere la competenza è dunque l'*Azione*, cioè le strategie di risoluzione e la performance effettivamente compiuta. Infine, dall'elettricista dell'esempio ci si aspetta che, in caso di problemi, sappia agire tempestivamente per modificare le sue azioni. Se durante il suo intervento emergono nuove problematiche, oppure se si accorge di aver sbagliato inizialmente a leggere il problema, l'elettricista competente sa mettere in discussione le sue prime strategie, sa modificare le proprie azioni in virtù di una diversa lettura della situazione. Quarta componente di un'azione competente, dunque, sono le strategie di

Autoregolazione, cioè strategie metacognitive che consistono nel continuo interrogarsi sull'adeguatezza delle proprie interpretazioni e azioni, anche al mutare della situazione.

Ecco così completato il “modello R-I-Z-A” (*Risorse, Interpretazione, azione, Autoregolazione*) proposto da Trincherò per la strutturazione di strumenti di valutazione delle competenze¹⁷. Sul piano pratico, l'autore sostiene che per strutturare una rubrica valutativa l'insegnante, di fronte al compito di realtà proposto, debba chiedersi:

- in primo luogo, quali “risorse” si aspetta che lo studente attivi. Per risolvere il problema quali conoscenze e abilità pregresse deve richiamare lo studente?
- poi dovrà domandarsi come si aspetta che interpreti la consegna affidata; quindi, a quali dei dati dovrà dare più o meno rilevanza? e come li individuerà? quali ulteriori informazioni dovrà cercare? quali sottintesi o impliciti dovrà cogliere? come sceglierà di organizzare i dati e il proprio lavoro? Ecc. Trincherò parla a tal proposito di “Strutture di interpretazione”.
- ovviamente una parte fondamentale consiste, poi, nel chiedersi quali azioni ci si aspetta che lo studente compia, dove con “azione” si intendono sia atti pratici sia azioni di tipo cognitivo (calcolare, illustrare, produrre, disegnare, spiegare, utilizzare, sintetizzare,...). A tal proposito l'autore parla di “Strutture di azione”.
- Infine, l'insegnante deve domandarsi come si aspetta che lo studente rifletta sulle proprie azioni e interpretazioni, o come si aspetta che spieghi le motivazioni del proprio operato, individuando i pregi e i difetti della propria strategia. Il termine qui utilizzato da Trincherò è “Strutture di autoregolazione”.

La rubrica valutativa del compito autentico sarà quindi una tabella a tre righe: la prima per le strutture di interpretazione, la seconda per le strutture di azione, e la terza per quelle di autoregolazione. Le colonne della tabella, invece, saranno i diversi livelli di competenza. Per “riempire” questa rubrica, secondo Trincherò l'insegnante deve cominciare scrivendo dei *descrittori di apprendimento*, ossia prestazioni osservabili messe in atto dal

¹⁷ È evidente che il modello R-I-Z-A non costituisce un riferimento solo per la creazione di rubriche valutative nell'ambito delle prove di competenza. Trincherò lo propone, infatti, come modello concettuale che si può seguire per costruire i Profili di competenza che ci si attende che lo studente posseda al termine di un certo percorso didattico (un PD o UdA). Dunque, è un modello utile anche in fase di programmazione a strutturare gli obiettivi di apprendimento. Del resto, la logica della valutazione vuole che essa si riferisca al raggiungimento degli obiettivi programmati.

soggetto massimamente competente (in relazione alla competenza che la prova intende valutare). In altre parole, l'insegnante deve cominciare scrivendo – tramite dei descrittori – come si aspetta che uno studente con una competenza “ottimale” interpreti la situazione-problema, e quali strutture di azione e di auto-regolazione si aspetta che metta in atto. I descrittori così prodotti andranno a occupare la prima colonna della rubrica, cioè quella del “livello avanzato”. Successivamente, tali descrittori dovranno essere *declinati* per corrispondere agli altri livelli (intermedio, di base, iniziale...), cioè per descrivere strutture di interpretazione, azione e autoregolazione via via *meno competenti*. Nel suo testo “Costruire, valutare, certificare competenze” (2012), Trincherò propone una guida alla costruzione di prove di competenza e relative rubriche di valutazione, con esempi, a cui si rimanda per una più dettagliata presentazione.

4.3.3. “Come” si valutano le competenze: la triangolazione.

Dopo aver definito una situazione-problema da proporre agli studenti, e dopo aver ben identificato i criteri di valutazione attraverso una rubrica, l'ultimo importante passaggio da compiere per impostare delle buone prove di competenza riguarda la definizione degli strumenti che si utilizzeranno per rilevare la presenza o l'assenza degli elementi identificati come rilevanti all'interno della rubrica. Questo terzo passaggio risulta fondamentale in quanto con i precedenti ci si è limitati a definire una situazione in cui avviene la valutazione e i criteri che dovrebbero guidare lo sguardo dell'insegnante nel “leggere” i comportamenti dello studente a fronte del compito-situazione. Si potrebbe pensare che, una volta prodotta la rubrica, sia sufficiente osservare la performance dello studente nella soluzione del problema; tuttavia, si è già chiarito tramite la metafora dell'iceberg come osservando solamente i “risultati” dello studente si rischino di ignorare importanti elementi della competenza di carattere affettivo-motivazionale e metacognitivo (elementi che dovrebbero essere stati considerati, in qualche modo, anche all'interno della rubrica).

Pellerey (2004) affronta questo problema ricordando come la competenza sia un “oggetto” complesso, che dunque deve essere guardato da più punti di vista, raccogliendo evidenze diverse. Per questo propone il metodo della triangolazione come strategia guida per impostare un impianto di valutazione delle competenze: “Si tratta di raccogliere informazioni pertinenti, valide e affidabili con una pluralità di modalità di accertamento, in

genere almeno tre, che permettono di sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione del giudizio che sia fondato e conclusivo” (Pellerey, 2004, pp. 116-117). In altre parole, si tratta di raccogliere evidenze diverse, in merito ad aspetti *diversi* dell’azione dello studente, per ricostruire un’immagine più articolata possibile sia delle risorse da lui utilizzate, sia dei processi che ha attivato nel suo agire.

In aderenza al principio della triangolazione, Pellerey propone tre approcci valutativi, ossia tre “punti di osservazione” diversi della competenza dello studente: il metodo osservativo, il metodo auto-biografico e l’analisi del risultato finale. Significa che a fronte di una prova di competenza, di una situazione-problema proposta allo studente, l’insegnante dovrebbe in primo luogo costruire strumenti utili a rilevare informazioni inerenti al risultato finale raggiunto dallo studente (la sua performance), in secondo luogo avere strumenti strutturati per *osservare* l’azione dello studente che lo porta al raggiungimento del risultato, in terzo luogo somministrare strumenti auto-valutativi, o auto-biografici, per far sì che lo studente stesso faccia emergere un proprio pensiero sulla sua azione. Raccogliendo evidenze con queste tre diverse modalità, secondo queste tre prospettive, l’insegnante dovrebbe essere in grado di ricostruire informazioni più articolate, anche inerenti alle rappresentazioni mentali, alle interpretazioni e alle spinte motivazionali.

Il metodo della triangolazione è ritenuto centrale nella valutazione delle competenze da moltissimi autori (cfr. Losito, 2010, Pepper, 2013, Daas, Ten Dam, Dijkstra, 2016, Eurydice, 2017). Tra questi, anche Castoldi (2009, 2011) riprende l’idea introdotta da Pellerey, parlando, a proposito della valutazione delle competenze, di “valutazione trifocale”. Sostiene infatti l’autore che la competenza dovrebbe essere valutata attraverso tre prospettive: quella “oggettiva”, che corrisponde all’analisi della prestazione, quella “soggettiva”, che risponde all’istanza auto-valutativa, e quella “intersoggettiva”, che attiene a come l’esercizio della competenza da parte dello studente venga visto da altri attori, in particolare da chi *osserva*. Castoldi ricorda che “le tre prospettive di analisi indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo e articolato: ciascuna di esse, in rapporto alla propria specificità, può utilizzare dispositivi differenti per essere rilevata e compresa” (Castoldi, 2011, p. 215). Questa considerazione lo porta a fornire degli esempi di strumenti di analisi delle competenze, utilizzando l’immagine qui riportata nella Figura 4.6 (tratta da Castoldi 2009, e da lui ripresa anche nel testo del 2011).



Fig. 4.6. Repertorio di strumenti di analisi delle competenze (Castoldi, 2009, 2011)

Il modello proposto da Castoldi risulta anche utile a capire il rapporto tra i diversi strumenti utilizzati (secondo le tre prospettive) e la rubrica valutativa. Quest'ultima, come si nota dall'immagine, viene posta al centro del triangolo; con questo l'autore vuole indicare quanto già si accennava: le evidenze raccolte con i diversi strumenti di valutazione devono essere poi *lette* e interpretate secondo l'idea di competenza che si è definita. Nel concreto, per capire su quale livello di competenza si colloca lo studente, per indicare a quale "descrittore" della rubrica deve fare riferimento, è opportuno che l'insegnante utilizzi informazioni ricavate tanto dall'analisi delle prestazioni, quanto da strumenti autovalutativi, quanto dall'osservazione strutturata dei suoi comportamenti e interazioni.

Per quanto riguarda la costruzione dei diversi strumenti (auto-biografici, strumenti di osservazione, prove di verifica e analisi delle prestazioni) in questa sede non si può far altro che rimandare alla vasta letteratura in materia, tra l'altro generalmente specifica per le diverse tipologie di strumenti. Qui si vuole certamente sottolineare l'importanza di uno sguardo *diversificato* e plurale sugli studenti, che permetta di raccogliere informazioni valide e affidabili sulle diverse componenti della competenza, con particolare attenzione proprio a quelle che sono più difficili da rilevare: le interpretazioni, i ragionamenti, le motivazioni e i processi metacognitivi.

4.3.4. Valutazione e certificazione delle competenze: alcune considerazioni

La presentazione del metodo della triangolazione e della figura proposta da Castoldi forniscono l'occasione per articolare maggiormente il ragionamento attorno alla valutazione delle competenze. In particolare, si potrebbe interrogare ulteriormente la figura 4.6 e chiedersi a quale tipo di *rubrica* faccia riferimento Castoldi, e perché l'autore ponga i "compiti autentici" tra gli strumenti di analisi delle prestazioni (e non invece come una situazione-problema a fronte della quale poter utilizzare, poi, diversi strumenti di valutazione).

Per articolare meglio questi aspetti, si vuole proporre un ragionamento in merito a "quando" si valutano le competenze. Infatti, a parere di chi scrive, è possibile considerare le suggestioni che derivano dal concetto di triangolazione secondo due prospettive *temporali* diverse.

La prima prospettiva, che si potrebbe definire "di breve periodo", è legata a una singola prova di competenza. È la prospettiva secondo cui si è seguito il ragionamento nei paragrafi precedenti: una prova di competenza è "*un momento*" valutativo che serve a raccogliere elementi conoscitivi utili a esprimere un giudizio in merito al livello di competenza di uno studente; tale prova consiste in una situazione-problema proposta allo studente, le cui performance nel risolverla vengono rilevate insieme alle sue interpretazioni, ragionamenti e motivazioni attraverso una pluralità di strumenti; le evidenze così raccolte vengono lette tramite una *rubrica specifica* (cioè costruita appositamente per quella prova di competenza, e riferita a essa) per arrivare a definire il livello della competenza "attivata" da quel compito-situazione. Secondo questa lettura della triangolazione come metodo per impostare prove di competenza, la rubrica valutativa è dunque specifica, e legata alla prova stessa. Il compito autentico diviene, invece, la situazione-problema che definisce il contesto, all'interno del quale sono proposte delle consegne che attivano la competenza dello studente. Sul piano pratico, questa prima prospettiva è utile a ricordare come a fronte di una singola prova sia sempre possibile utilizzare *più* strumenti, utili a osservare e misurare evidenze diversificate che possano rendere ragione del livello di competenza attivato dallo studente. Ad esempio, si supponga che un insegnante voglia valutare le competenze di cittadinanza degli studenti, in particolare in merito all'analisi delle fonti sulle tematiche della sostenibilità (dunque competenze quali la capacità di analizzare le fonti, il pensiero critico, ecc...). La situazione-problema che propone alla classe

è realizzare una breve presentazione, a gruppi, su una problematica legata alla sostenibilità ambientale, suggerendo alcune soluzioni pratiche. L'insegnante decide di dare due ore di tempo in classe per iniziare la preparazione e il lavoro in gruppi, e per il resto gli studenti dovranno continuare a casa; le presentazioni saranno poi programmate nelle settimane successive. Durante le ore in cui gli studenti lavorano in classe l'insegnante avrà modo di *osservare* alcuni comportamenti e abilità, oppure il modo che gli studenti hanno di interagire tra di loro. A tal fine può essersi costruito una semplice check-list per osservare la presenza o assenza di alcuni comportamenti per ciascuno studente. Durante le presentazioni, invece, l'insegnante *analizzerà la prestazione* svolta da ciascuno studente e da ciascun gruppo, ad esempio attraverso uno strumento di osservazione sistematica del comportamento che gli permetta di rilevare gli elementi della prestazione che egli ritiene indicatori fondamentali dell'azione competente (ad esempio: forniscono informazioni corrette? Quali fonti informative hanno utilizzato? Come presentano l'argomento? Usano un linguaggio accurato? Ecc...). Infine, al termine della presentazione potrebbe chiedere a ciascuno studente di scrivere una relazione sul lavoro svolto, ponendo domande di carattere più *auto-biografico o meta-cognitivo*. In questo modo, a fronte di un'unica situazione-problema, l'insegnante ha potuto usare strumenti diversi per raccogliere una pluralità di informazioni, secondo le tre prospettive di analisi. Incrociando queste informazioni, grazie all'ausilio della rubrica di valutazione costruita per quel compito, potrà giungere all'attribuzione di un giudizio valutativo fondato e valido, che sia articolato su più dimensioni della competenza.

Tuttavia, la letteratura sulla valutazione delle competenze (a partire dallo stesso Pellerey) ricorda come una singola prestazione non sia sufficiente a trarre considerazioni conclusive in merito al possesso di una competenza da parte dello studente. Per poter arrivare a certificare tale possesso è necessario disporre di un ventaglio di prestazioni, una pluralità di occasioni su cui lo studente si è potuto mettere alla prova (v. Pellerey 2004, pp. 113-114). Il giudizio valutativo che viene prodotto a seguito di una singola prova di competenza non è di per sé "conclusivo" rispetto alla macro-competenza che essa si propone di valutare. In altre parole: una prova di competenza può condurre l'insegnante a elaborare un giudizio in merito a come lo studente ha *espresso* la sua competenza *in quella particolare situazione*. Nell'esempio che si è fornito poco sopra, la macro-competenza "Capacità di analizzare le fonti" è stata valutata per una singola situazione-

problema. Le informazioni raccolte con questa prova sono sicuramente “ricche” e articolate, e possono essere ricondotte alla competenza dello studente (in quanto la situazione-problema proposta era di tipo utile ad attivare competenze); tuttavia non sono di certo “conclusive”, in quanto è sempre possibile immaginare che ponendo lo studente in un’altra situazione, egli mostrasse un diverso livello di competenza.

Queste considerazioni divengono rilevanti nel momento in cui si adotta una prospettiva sulla valutazione delle competenze che si potrebbe definire “di lungo periodo”. È ciò che si richiede di fare quando si punta alla *certificazione* delle competenze. Come si è già detto in precedenza, la normativa richiede che al termine della scuola Primaria e Secondaria di primo grado (DM 742/2017 e Linee Guida), e al termine dell’obbligo scolastico (DM 9/2010), i Consigli di classe compilino un modello di certificazione delle competenze di cittadinanza per ogni studente e studentessa. Si tratta quindi di esprimere un giudizio valutativo riferito a ciascuna delle otto competenze di cittadinanza, le quali però vengono considerate in senso “generale”, astratto, cioè non in riferimento a specifiche situazioni o contesti. Ci si chiede, in altre parole: generalmente parlando, qual è il livello di competenza di Giulia Rossi nella matematica e nelle scienze/tecnologia? Qual è il livello di competenza di Francesco Bianchi nella consapevolezza ed espressione culturale? È evidente, in questo senso, come si tratti di un giudizio valutativo dal carattere *terminale e sintetico*, che deve puntare a tenere in sé l’intero percorso dello studente nel grado scolastico a cui si riferisce.

Si arriva così ad affrontare un nodo importante relativo alla certificazione delle competenze: come arrivare a tale certificazione attraverso un processo che sia valido e pedagogicamente fondato, cioè che costituisca una rappresentazione affidabile delle competenze dello studente? Il rischio, infatti, è quello di considerare questa certificazione come il mero assolvimento di un obbligo burocratico, o di attribuire il giudizio relativo al livello di competenza basandosi su metodi più impressionistici, fondati prevalentemente su criteri impliciti e considerazioni personali dell’insegnante, o su una qualche “trasformazione” dei voti raggiunti nelle singole discipline in un giudizio sulle competenze.

Seguendo la logica dei lavori che si sono fin qui presentati, per esprimere un giudizio valutativo utile alla certificazione delle competenze occorre raccogliere – nel corso del tempo – una pluralità di evidenze rispetto al possesso o meno di quella competenza. Occorre, cioè, tenere in considerazione il percorso dello studente e della studentessa,

rileggendo le diverse evidenze che si sono raccolte lungo gli anni e nelle varie discipline e “interpretandole” alla luce della competenza che si vuole valutare. È in questa direzione che, nei primi anni in cui si discuteva dell’introduzione del concetto di competenza nell’ambito scolastico, veniva proposto il *portfolio* come strumento di “raccolta” di evidenze. Qui non si vuole minimamente entrare nella discussione in merito a questo strumento (v. Pellerrey, 2004), che ha avuto una “vita” complessa all’interno del panorama scolastico italiano (a livello sia normativo sia di pratica di insegnamento). Ciò che si vuole riprendere, tuttavia, è la logica a esso sottesa: per arrivare a certificare una certa competenza è necessario raccogliere una pluralità di evidenze valide e affidabili su cui trarre, poi, un bilancio e una sintesi finali.

Al di là dello strumento che si sceglie per raccogliere queste evidenze, si può lecitamente ritenere che il criterio della “triangolazione” venga qui inteso in senso più ampio di quanto non si faccia quando lo si riferisce a singole prove di competenza. Allargando lo sguardo a una competenza intesa *in senso generale* – cioè non volendola riferire a singole situazioni-problema – per poterla valutare efficacemente occorre raccogliere molte evidenze, riferite a molte prestazioni, utilizzando una pluralità di punti di vista e strumenti valutativi. Ecco che, secondo questa prospettiva “di lungo periodo”, si potrebbe rileggere l’immagine proposta da Castoldi: la rubrica valutativa posta al centro diviene una *rubrica generica e olistica* (§ 4.2.3) e il compito autentico diventa una delle possibili occasioni con cui, lungo il corso degli anni, nelle diverse discipline, si raccolgono evidenze interpretative della competenza del soggetto.

A questo punto, tuttavia, è lecito domandarsi: *quali* evidenze è giusto tenere in considerazione e “rileggere”, in modo da poter certificare le competenze? Sicuramente le evidenze più significative sono quelle raccolte attraverso vere e proprie prove di competenza, per come si sono descritte nei paragrafi precedenti. Queste, infatti, sono momenti valutativi più articolati e appositamente pensati per attivare le competenze degli studenti. Tuttavia, per gli insegnanti potrebbe non essere sempre possibile – e nemmeno sempre *necessario* – svolgere valutazioni autentiche e prove di competenza come quelle che si sono descritte in precedenza. Nel paragrafo successivo si citerà, infatti, una delle questioni più rilevanti in merito alla possibilità di adottare pratiche progettuali e valutative coerenti con la didattica per competenze: la *sostenibilità* nella quotidianità scolastica di tali pratiche. Le prove di competenza basate su situazioni-problema sfidanti sono occasioni che

richiedono uno sforzo nei termini di programmazione, gestione, tempo e risorse impiegati ben superiore a un approccio più “tradizionale” alla didattica. Questo sforzo potrebbe non essere sempre sostenibile per gli insegnanti.

A parere di chi scrive, l'unico modo di risolvere questa problematica è riuscire a includere all'interno di prove valutative più comunemente in uso all'interno della scuola¹⁸ anche quesiti dal carattere più aperto e sfidante, orientati al problem solving, che possano presentare delle piccole situazioni ipotetiche o che possano attivare processi mentali di libera interpretazione e innovazione. Infatti, come si è visto con il cursore delle competenze, non si può dire che le prove di valutazione siano chiuse *oppure* aperte, non sfidanti *oppure* sfidanti: esistono diversi gradi di apertura, complessità e sfida del compito. È evidente che situazioni-problema quali – ad esempio – progetti da portare a termine, simulazioni o giochi di ruolo, costituiscano prove che richiedono l'attivazione di una quantità maggiore di risorse (e di diversa tipologia), nonché una loro più articolata “orchestrazione” ai fini dell'interpretazione della situazione, della definizione delle strategie di risoluzione e dell'esecuzione della performance; tuttavia, queste sono anche prove caratterizzate da una maggiore complessità gestionale, e dunque sono *meno* sostenibili all'interno della pratica scolastica. Invece, quesiti di problem solving a cui si risponde anche tramite delle crocette (ispirati a quelli che, per esempio, vengono utilizzati nelle rilevazioni internazionali come OCSE-PISA, o nelle rilevazioni di IEA), oppure la richiesta di commentare oralmente uno scenario/situazione proposti dall'insegnante, costituiscono esempi di “quesiti” che potrebbero essere inclusi anche all'interno di prove di valutazione dal carattere più tradizionale e che, tuttavia, forniscono comunque evidenze utili alla certificazione delle competenze.

Potendo dunque contare su un numero maggiore di informazioni, provenienti sia da vere e proprie prove di competenza (che si deve comunque trovare il modo e l'opportunità di realizzare), sia da quesiti più aperti inclusi in prove tradizionali, gli insegnanti potranno osservare meglio l'evolversi della competenza dello studente, potendo così fornire una certificazione veritiera e maggiormente fondata.

Ovviamente, quanto fin qui si è detto in merito alla valutazione e certificazione delle competenze deve essere inteso in continuità con il discorso sulla progettazione

¹⁸ Quindi prove scritte strutturate e non strutturate, come test di profitto, saggi brevi e temi, oppure prove orali.

educativa e sulla programmazione didattica. Tutte le scelte in ambito valutativo (se e come includere quesiti dal carattere più sfidante nelle prove tradizionali, se e quando realizzare prove di competenza, ecc...) devono trovare il loro orizzonte di riferimento all'interno delle scelte progettuali svolte in precedenza; si è già detto infatti come progettazione educativa, programmazione didattica e valutazione siano funzioni del lavoro docente strettamente collegate, le quali si riferiscono costantemente le une alle altre. Tutte le considerazioni che si sono fatte nei paragrafi di questo capitolo devono essere interpretate come possibili linee di azione, possibili "strumenti" all'interno della cassetta degli attrezzi dell'insegnante, ai quali resta la responsabilità di scegliere quali usare e come per impostare i propri percorsi didattici.

4.4. Quale didattica delle competenze per l'Educazione civica? L'importanza della ricerca sugli insegnanti.

Fino a questo punto si è affrontato in generale il tema della "didattica per competenze", ossia dei significati sul piano della pratica progettuale, didattica e valutativa che derivano dalla scelta di adottare il concetto di competenza per intendere gli esiti dell'apprendimento. Questo passaggio era fondamentale nell'economia dell'intero lavoro in quanto, come si è visto nei capitoli precedenti, questa scelta è stata fatta anche nel campo dell'Educazione civica. Dunque, al fine di raccogliere prime suggestioni in merito a come progettare e valutare questa "nuova" materia a scuola era necessario soffermarsi sui significati della didattica per competenze.

A questo punto diviene centrale chiedersi come poter applicare le strategie e le pratiche presentate in questo capitolo all'Educazione civica, con tutte le particolarità e le sfide di questa materia (che si sono introdotte nel capitolo 2). Il presente lavoro di ricerca punta proprio a fornire evidenze utili a rispondere a questa domanda. Chiedendosi come poter concretizzare una proposta didattica per l'Educazione civica coerente con l'approccio per competenze si affronta un'evidente questione legata all'*innovazione* della didattica. Come molti dei concetti che si toccano in questo lavoro, anche quello di innovazione scolastica rimanda a una lunga tradizione di ricerca e a un grande dibattito nella letteratura, che qui non si può affrontare nel dettaglio (cfr. Huberman, 1973, 1982, Becchi, Vertecchi, 1984, Scurati, 1988, Castoldi, 2015). Prendendo solamente la definizione

di “innovazione” proposta da Bertolini (1996, p. 271) – “tutto ciò che in un determinato campo risulta nuovo rispetto a ciò che è esistente” – si può sommariamente ritenere che le scelte teoriche svolte nei capitoli precedenti sollevino in realtà *due* questioni di innovazione, profondamente intrecciate l’una nell’altra:

- da una parte il “nuovo” modo di realizzare l’educazione alla cittadinanza attraverso la materia Educazione civica, per come essa è stata impostata a livello normativo;
- dall’altra il “nuovo” modo di intendere la didattica a scuola come “didattica per competenze”.

Entrambe sono questioni di innovazione. La prima lo è forse in modo più evidente, in quanto la Legge 92/2019 è di recente approvazione e l’Educazione civica sta tutt’ora vivendo una fase definita dal Ministero “di sperimentazione”. Per quanto riguarda, invece, la progressiva diffusione della didattica delle competenze a scuola, si può a buon diritto ritenere che si tratti anch’essa (ancora) di una *innovazione* in quanto, sebbene si parli da tempo di competenze nell’ambito scolastico, non si può certamente sostenere che le idee di insegnamento, le visioni educative e le pratiche didattiche sottese siano già diffuse e adottate nella maggioranza delle scuole (come in parte diranno anche i dati del presente lavoro).

Quando si parla di processi di innovazione, ciò su cui è fondamentale porre l’attenzione sono tutti gli elementi che possono ostacolare o supportare il cambiamento – delle visioni, delle prospettive, delle pratiche, ... – e ciò che può rendere un cambiamento *sostenibile*¹⁹, o meno, nel lungo periodo. A tal proposito è chiaro che gli ostacoli alle innovazioni, che minano cioè la sostenibilità nel tempo dei cambiamenti proposti, possono essere di diverse tipologie (cfr. ad esempio Dalin, 1975). All’interno del vasto dibattito inerente alla sostenibilità delle pratiche innovative in ambito scolastico si è quindi scelto di adottare un preciso focus di analisi: il punto di vista degli insegnanti.

¹⁹ Evidentemente il termine “sostenibilità” in questo caso non è riferito alla sostenibilità ambientale, bensì è inteso nel suo significato più generico inerente a qualcosa “che si può sostenere”, cioè che può essere mantenuto nel tempo.

4.4.1. *L'importanza della ricerca su convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti: cenni dal dibattito sul "Teacher Change".*

Che sia importante chiedersi “cosa ne pensino” gli insegnanti in merito a possibili pratiche didattiche innovative lo dicono innanzitutto l'intuito e il ragionamento, prima ancora che la letteratura di settore. Questo fatto risulta particolarmente evidente per la “nuova” Educazione civica, in quanto si può lecitamente ritenere – come si è visto nel capitolo 2 – che la normativa abbia largamente riversato la responsabilità della sua implementazione sui docenti, al limite dell'abdicazione alla loro discrezionalità (se non del singolo insegnante, quantomeno del Collegio docenti e dei Consigli di Classe). Tuttavia, tale discorso trascende il caso specifico che qui si sta trattando e investe tutti i tentativi di innovazione che si vogliono portare avanti all'interno della scuola. Del resto, non si può immaginare di proporre cambiamenti, soprattutto nell'ambito della didattica, senza porsi il problema di come verranno accolti da coloro che dovrebbero *renderli concreti*. Faceva notare a tal proposito Gattullo: “Il consenso da parte della categoria più numerosa di lavoratori intellettuali alla soluzione di problemi che la investono [...] appare indispensabile per qualsiasi tentativo di cambiamento” (Gattullo, 1991, p. 59).

Nel suo testo “Come cambia la cultura degli insegnanti” (2012), incentrato proprio sugli studi empirici in merito a insegnanti e insegnamento, Ira Vannini chiarisce bene quanto sia importante concentrarsi sulle credenze, convinzioni e atteggiamenti dei docenti al fine di comprendere come sia possibile sostenere pratiche di innovazione nella scuola:

Tra i molteplici campi di ricerca empirica in ambito educativo, uno in particolare [...] è quello sugli atteggiamenti, le convinzioni o credenze degli insegnanti. Tali aspetti [...] costituiscono oggetti di studio di particolare rilievo nella ricerca educativa in quanto si collegano – pur se in modo complesso e problematico – ai comportamenti istituzionali e didattici dei docenti e dunque giocano un ruolo significativo sui processi di innovazione scolastica, sui contesti di insegnamento-apprendimento e sulla più complessiva qualità dei risultati della scuola.

[...] per modificare e orientare le prassi dei docenti verso una scuola e una didattica fondate sulla qualità e la democrazia del sapere, occorre considerare al contempo – insieme alle effettive competenze possedute dagli insegnanti – anche le loro credenze e disposizioni cognitive, al fine di progettare e attuare riforme scolastiche realmente “sostenibili” dal corpo docente, comprensibili e condivisibili sul piano delle idee e capaci di attivare valide energie creative e propulsive all'interno degli istituti scolastici. [...]

La ricerca empirica sugli insegnanti si pone dunque come una ricerca orientata a cogliere gli “spazi potenziali” di cambiamento nella scuola, le tensioni – positive o negative – verso l’innovazione. (Vannini, 2012, p. 44)

Una ricca tradizione di ricerca nel dibattito pedagogico internazionale discute da tempo dell’importanza dei comportamenti degli insegnanti e dell’insieme di credenze che *stanno dietro* alla loro azione. Tale tradizione nasce in ambito statunitense e anglosassone a partire dalla metà degli anni Settanta (v. *ivi*, p. 49), con il lavoro di diversi ricercatori interessati a studiare i processi cognitivi e decisionali messi in atto dagli insegnanti nelle loro prassi didattiche. Si parla inizialmente di *Teachers’ beliefs*, termine che in italiano viene generalmente tradotto con “credenze” o “convinzioni” degli insegnanti²⁰. Il focus principale di questi studi è indagare quali *aspetti latenti* del pensiero influenzino i comportamenti dei docenti. Tali aspetti, chiarisce Vannini, sono qualcosa di diverso dalle “conoscenze”²¹, e in letteratura si usano spesso anche termini diversificati per farvi riferimento: pregiudizi, atteggiamenti, percezioni, credenze, convinzioni. In un – breve – tentativo di chiarire questi termini, Vannini cita la differenza (sottolineata soprattutto in ambito di psicologia clinica) tra *atteggiamenti* e *convinzioni*: “se l’atteggiamento è definibile come una tendenza psicologica appresa che porta a valutare, in modo favorevole o sfavorevole, uno specifico oggetto; la convinzione è maggiormente connessa con uno stato psicologico, spesso non completamente consapevole, che fa ritenere vera o falsa una proposizione; essa si riferisce dunque a cognizioni indipendenti da associazioni valutative” (*ivi*, p. 52). L’autrice cita, poi, anche le *rappresentazioni sociali*, come concetto che rimanda a convinzioni e visioni del mondo diffuse, cioè che vengono condivise e accettate da più persone all’interno di gruppi/istituzioni. Esse sarebbero delle “teorie ingenuè,

²⁰ Andrea Ciani scrive in merito alle convinzioni degli insegnanti: “la letteratura le definisce come aggregazioni eclettiche di proposizioni causa-effetto, regole empiriche, generalizzazioni tratte dall’esperienza personale, credenze, valori, pregiudizi spesso non coerenti con le azioni o con la teoria didattica di riferimento (Clark, 1988); o anche orientamenti sull’insegnamento che includono visioni sugli studenti, sul processo di apprendimento, sul ruolo della scuola nella società, sulle responsabilità dell’insegnante, sul curriculum e la didattica (Porter & Freeman, 1986)” (Ciani, 2019, p. 20).

I due lavori citati nell’estratto sono: Clark, C.M. (1988). *Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking*. *Educational Researcher*, 17(2), pp. 5-12; Porter, A.C., & Freeman, D.J. (1986). *Professional orientations: An essential domain for teacher testing*. *Journal of Negro Education*, 55, pp. 284-292.

²¹ Nonostante ci sia un rapporto tra questi “aspetti latenti” del pensiero e le conoscenze; le ultime, infatti, possono costituire una giustificazione ai primi: “il fatto di conoscere o non conoscere un tema o un problema, e il livello di profondità e di fondatezza della conoscenza stessa, giustifica il tipo di percezione valoriale e di disposizione verso tale tematica o problema” (Vannini, 2012, p. 51)

proprie del senso comune, che esprimono sistemi di valori, convinzioni e norme di comportamento, dotati della duplice funzione di organizzare le percezioni del mondo e di servire da codice condiviso per la comunicazione sociale e gli scambi interpersonali” (*ibidem*).

Per quanto riguarda il presente lavoro, per intendere questi aspetti latenti del pensiero si è scelto di parlare di *atteggiamenti* (cfr. Trentin, 1991a), e del loro rapporto con le *opinioni* e le *pratiche*.

L’interesse principale di questi studi – di tradizione cognitivista – verso gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti deriva dalla consapevolezza di come questi tratti latenti del pensiero siano profondamente relazionati alle pratiche, e alle possibilità di un loro cambiamento. Vannini (*op. cit.*, p. 50) cita a tal proposito diversi lavori che hanno dimostrato come costrutti quali motivazioni, atteggiamenti, rappresentazioni, convinzioni identifichino elementi che hanno un deciso impatto sulle azioni degli insegnanti e soprattutto sulle possibilità di realizzare processi di cambiamento e innovazione nelle realtà educative.

La connessione tra aspetti cognitivi e pratiche di cambiamento nella scuola è interpretabile soprattutto alla luce delle teorie costruttiviste dell’apprendimento, le quali suggeriscono che ogni individuo crea nuove rappresentazioni della realtà e nuovi schemi di azione all’interno di essa, elaborando i propri saperi esistenti, le proprie convinzioni e, via via, le nuove idee con le quali viene in contatto all’interno della realtà. (Vannini, 2012, p. 50-51)

Rosanna Trentin (1991b), all’interno di un volume da lei curato e interamente dedicato a questo argomento, presenta un’interessante rassegna storica degli studi in ambito psicologico che si sono occupati degli “atteggiamenti”. Molti di questi lavori, in particolare nella tradizione della psicologia comportamentista, hanno dimostrato come convinzioni e atteggiamenti siano importanti predittori delle pratiche di un soggetto. Questi tratti latenti del pensiero hanno la funzione psicologica di *mediare* gli stimoli esterni, e dunque di orientare le considerazioni che conducono a decidere di svolgere una certa azione. Compreso questo aspetto, ai fini del presente lavoro non è necessario fornire un’ulteriore approfondimento, rimandando per questo al testo di Trentin (1991a).

Ben presto, quindi, gli studi in merito alle convinzioni e agli atteggiamenti degli insegnanti hanno focalizzato la loro attenzione sulla relazione con le pratiche di

insegnamento, e dunque sul loro ruolo fondamentale nel rendere possibile il cambiamento e l'innovazione a scuola. All'interno di questa tradizione di ricerca ci si è quindi iniziati a occupare di come tali convinzioni si formino, e come si possano modificare al fine di reindirizzare l'azione verso pratiche innovative. Per questo, per definire tale ambito di ricerca si parla oggi di "Teacher Change" (cfr. Guskey, 1986, Huberman, Miles, 1984, Guskey, Huberman, 1995, Richardson, Placier, 2002), come di quel filone che "affronta il cambiamento dell'insegnante (sia dal punto di vista delle convinzioni sia delle pratiche didattiche), ed è spesso collegato ai corsi di formazione permanente o di programmi di sviluppo professionale. Lo scopo più diffuso di queste indagini è quello di individuare le modalità più efficaci per sostenere tale cambiamento, per renderlo duraturo e produttivo" (Ciani, 2019, p. 19).

Per quanto riguarda il presente lavoro, tuttavia, si è scelto di non occuparsi del *cam-*
biamiento degli atteggiamenti, delle opinioni e delle pratiche. Tale scelta è dovuta al fatto che, quando si è iniziato a lavorare su questi temi, la Legge 92/2019 doveva ancora entrare in vigore, e gli anni in cui si è sviluppato il presente progetto di ricerca sono stati i primissimi anni di implementazione dell'Educazione civica. Questo fatto ha reso necessario un approccio esplorativo e osservativo: prima ancora di poter riflettere su come indirizzare convinzioni e pratiche degli insegnanti verso il cambiamento era necessario *conoscere* il loro punto di vista. Le suggestioni provenienti dalle ricerche sul Teacher Change – qui brevemente richiamate – rimandano quindi all'importanza dello studio degli atteggiamenti che i docenti hanno rispetto ai principali *oggetti* di ricerca (l'Educazione civica, la didattica per competenze), nonché all'opportunità di osservare il loro rapporto con le pratiche adottate. D'altra parte, si è voluto cogliere anche l'appello lanciato da diversi lavori recenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza, che hanno sottolineato la necessità di continuare a riflettere sul ruolo degli insegnanti, dei loro atteggiamenti e delle loro pratiche nella formazione dei cittadini (cfr. Reichert, Torney-Purta, 2019, Sampermans, Reichert, Claes, 2020, Reichert, Lange, Chow, 2021, Losito, Agrusti, Damiani, 2021).

5. Il disegno di ricerca e la fase esplorativa

Nei capitoli precedenti si è definito il quadro teorico di riferimento per il presente lavoro di ricerca. I principali aspetti sottolineati possono essere riassunti nei punti che seguono:

- Educare cittadini democratici è una delle funzioni principali dell'istituzione scolastica nel nostro Paese. Le sfide della modernità continuano a mettere in discussione i significati di termini quali democrazia, cittadinanza, educazione democratica. La scuola è chiamata a interrogarsi sul suo ruolo nello sviluppo delle democrazie, anche in virtù della sua provata capacità di educare i cittadini di domani.
- La Legge 92/2019 sull'Educazione civica si inserisce come una tappa di questo cammino. Il dibattito su questa *materia* affonda le sue radici nella storia del nostro Paese, e la nuova legislazione porta con sé diversi nodi storici che non sono mai stati sciolti. Sono stati discussi alcuni aspetti più problematici della “nuova” Educazione civica, i quali fanno principalmente riferimento al suo carattere trasversale e alla previsione di una valutazione nelle stesse forme con cui si esprime in tutte le altre discipline.
- Alla luce delle scelte del legislatore e delle considerazioni teoriche svolte nel capitolo 1, si è scelto di adottare una precisa chiave di lettura concettuale in merito a come debbano essere considerati gli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica: le “competenze specifiche di cittadinanza”. Nel Capitolo 3 si è arrivati a una progressiva definizione di questo concetto, a partire dall'idea di *competenza*. Si sono inoltre discussi opportunità e rischi dell'introduzione di tale concetto all'interno dell'ambito scolastico.
- Avendo scelto di considerare le “competenze specifiche di cittadinanza” come esiti di apprendimento nell'ambito dell'Educazione civica, si è dovuto osservare quali conseguenze comporta questa scelta sul piano delle pratiche di insegnamento. Nel capitolo 4 si è dunque discusso in merito ai significati della didattica per competenze, con particolare riferimento ad approcci teorici e pratiche progettuali e valutative.
- Infine, si è visto come l'Educazione civica e un approccio “per competenze” a tale materia possano essere considerati come tentativi di innovazione scolastica. Di fronte a ogni innovazione, si è discusso di quanto sia importante considerare il punto di vista degli insegnanti in merito. Gli atteggiamenti, le opinioni e le pratiche dei docenti

costituiscono infatti una variabile fondamentale da tenere in considerazione se si vogliono proporre processi di innovazione che siano realmente sostenibili all'interno dell'ambito scolastico.

5.1. Scopo e domande della ricerca

A partire da questo quadro teorico di riferimento si è impostato il disegno della presente ricerca. Lo scopo principale del progetto è quello di contribuire al dibattito accademico, istituzionale e pubblico apertosi con l'entrata in vigore della Legge 92/2019, in particolare valorizzando il punto di vista degli insegnanti della scuola secondaria. Si punta dunque a raggiungere un duplice risultato: in primo luogo, restituire alla comunità scientifica e a tutti i soggetti interessati un quadro analitico di come la normativa sull'Educazione civica sia stata accolta dagli insegnanti; in secondo luogo, provare a fornire suggerimenti utili a diffondere possibili soluzioni operative per la progettazione, la didattica e la valutazione dell'Educazione civica.

Il progetto di ricerca muove dunque da un principale interrogativo: *come “pensano e operano” l'Educazione civica e la sua valutazione gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, e quali suggerimenti progettuali/valutativi possono essere dati loro in un'ottica coerente con il concetto di competenze specifiche di cittadinanza?* Questa domanda nasce dalla consapevolezza che qualsiasi innovazione didattica proposta rischi di figurarsi come un corpo estraneo alla realtà scolastica, se non si pone sufficiente attenzione alle concezioni degli insegnanti che dovrebbero adottarla, al loro coinvolgimento nei confronti della tematica, alla praticabilità effettiva e percepita delle innovazioni.

Da questo interrogativo discendono le tre specifiche domande di ricerca:

Q1) Come “si posizionano” gli insegnanti di scuola secondaria relativamente all'Educazione civica e alle competenze di cittadinanza? Quali sono i loro atteggiamenti, le loro opinioni e le pratiche da loro dichiarate?

Q2) Come “si posizionano” gli insegnanti di scuola secondaria relativamente alla progettazione e valutazione dell'Educazione civica e delle competenze di cittadinanza? Quali sono i loro atteggiamenti, le loro opinioni e le pratiche da loro dichiarate?

Q3) Come è possibile *interpretare* gli atteggiamenti e le pratiche dichiarate dagli insegnanti a partire da fattori quali caratteristiche personali e contestuali, formazione professionale o esperienze lavorative?

Come si è detto nei capitoli precedenti, la prima necessità a cui vuole rispondere questo lavoro è quella di conoscere come le scuole e gli insegnanti abbiano accolto le novità introdotte a partire dalla Legge 92/2019. Si ritiene infatti che sia necessario partire da solide basi empiriche inerenti al punto di vista degli insegnanti, alle criticità e opportunità da loro evidenziate, per poter successivamente impostare un processo di riflessione sul miglioramento delle pratiche scolastiche. Le domande Q1 e Q2 rispondono a tale scopo, e costituiscono anche gli interrogativi principali di questa ricerca. La prospettiva di analisi che si è scelto di adottare in modo prioritario vuole essere assolutamente “osservativa” (v. Vannini, 2019a, p. 210).

La domanda di ricerca Q3, invece, risponde a una diversa logica di analisi, che si potrebbe definire in parte “correlazionale” e in parte anche “comparativa” (v. *ivi*, p. 212 e 217). Seguendo questa logica – che resta comunque secondaria alla precedente – si cercherà di osservare eventuali relazioni tra gli atteggiamenti rilevati, e si proverà anche a comprendere quali variabili siano legate ad atteggiamenti più o meno *favorevoli* alle innovazioni discusse nei capitoli precedenti. Si tratterà cioè di vedere se vi siano correlazioni importanti tra gli atteggiamenti e di comprendere se alcune caratteristiche personali e professionali degli insegnanti siano in qualche modo associate ad atteggiamenti più favorevoli alle innovazioni nel campo dell’Educazione civica e della didattica per competenze. Questa prospettiva segue la logica introdotta al termine del capitolo 4, secondo cui è fondamentale osservare gli atteggiamenti degli insegnanti in quanto essi sono profondamente legati alle pratiche adottate (v. in particolare Fishbein, Ajzen, 1975). Nel capitolo 6 si inizieranno a presentare le ipotesi correlazionali previste, mentre nel capitolo 9 si descriveranno ampiamente le analisi svolte per verificarle.

Come si è già detto, tra gli scopi principali che si vogliono perseguire con il presente lavoro c’è quello di far emergere primi elementi utili a evidenziare i bisogni impliciti dei docenti, al fine di orientare azioni a supporto della professionalità docente che possano contribuire a diffondere pratiche di progettazione e valutazione dell’Educazione civica coerenti con un approccio *per competenze* alla didattica.

Dovendo limitare il campo di analisi per ragioni legate alla sostenibilità della ricerca, si è scelto di concentrare l'attenzione sugli insegnanti della scuola secondaria (di primo e di secondo grado). Questa scelta è derivata da due motivazioni principali. La prima è legata alla volontà di occuparsi di quegli ordini di scuola rispetto ai quali la ricerca in ambito educativo ha mostrato alcune importanti criticità. Diversi studi comparativi di ambito internazionale (si vedano ad esempio i report delle ricerche TIMSS e PIRLS prodotte da IEA, o i risultati dell'OCSE-PISA¹), ma anche i risultati delle indagini nazionali condotte da INVALSI², continuano a evidenziare una crisi nell'equità dei risultati di apprendimento: il sistema scolastico italiano resta inefficiente nel garantire a tutti gli studenti pari opportunità di apprendimento, e il contesto socio-economico di provenienza influisce ancora pesantemente sul successo scolastico; le disuguaglianze tra gli studenti che provengono da contesti sociali, culturali e familiari più o meno avvantaggiati si aggravano, anziché migliorare, con il proseguire della carriera scolastica, e in particolare questo avviene nella scuola secondaria. Nel frattempo, sul piano più specifico della professione docente, gravi questioni affliggono gli insegnanti delle scuole secondarie, a partire dai problemi legati ai percorsi di carriera e al fenomeno del precariato, passando per quelle necessarie riforme strutturali che non sono mai state compiute (cfr. Frabboni, Giovannini, 2009, Gremigni, 2012, Guglielmi, Guerra, 2017). Rispetto alle pratiche di insegnamento, molti dei caratteri di “sfida” presentati nel secondo capitolo investono significativamente gli insegnanti di scuola secondaria i quali, stando a quanto emerge da numerose ricerche (v. ad esempio le ricerche dell'istituto IARD, Cavalli, 1992, 2000, Cavalli, Argentin, 2010), adottano più di frequente dei modelli didattici più “tradizionali” e frontali, sono meno propensi al lavoro collegiale e, generalmente, risultano più resistenti al cambiamento e alle innovazioni didattiche (Vannini, 2012). È inoltre evidente la grande diversità tra i percorsi formativi in ingresso che la normativa prevede per gli insegnanti della scuola

¹ In riferimento ai risultati italiani, per le tre indagini si possono consultare i report prodotti dall'INVALSI, disponibili sul sito internet dell'Istituto. Per i report internazionali, si considerino i seguenti riferimenti. TIMSS 2019: Mullis, I. V.S., Martin, M.O., Foy, P., Kellu, D. L., Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill: Boston College; per PIRLS 2016: Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>. OCSE-PISA 2018: Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. OECD.

² Anch'essi consultabili in diversi report disponibili sul sito internet dell'Istituto.

dell'Infanzia o Primaria e per quelli della scuola Secondaria. L'esistenza di questo divario formativo rende ancor più interessante analizzare atteggiamenti, opinioni e pratiche di quel gruppo di docenti ai quali la legge richiede percorsi di formazione iniziale meno indirizzati allo sviluppo di competenze pedagogiche, didattiche, metodologiche, docimologiche.

La seconda motivazione che sostiene la scelta di concentrarsi sugli insegnanti di scuola secondaria attiene all'età degli studenti con cui essi lavorano. A tal proposito, scrivono tre autori olandesi di un importante gruppo di ricerca che si occupa di educazione alla cittadinanza (Daas, Dijkstra, Karsten, 2019): "Adolescence is generally regarded as a period of 'impressionable years', in which young people's citizenship attitudes are more susceptible to change than in later life. Various studies have shown that citizenship attitudes developed in adolescence grow more stable over the course of a person's life.". Si è deciso di allinearsi a questi studi (cfr. ad esempio Hooghe, Dassonneville, Marien, 2015, Keating, Janmaat, 2016, Russo, Stattin, 2017), scegliendo dunque di puntare l'attenzione sui professionisti che lavorano con ragazzi e ragazze di quell'età³.

5.2. Il disegno di ricerca

Data la prospettiva osservativa che si è adottata, nonché la volontà di rilevare il punto di vista del maggior numero di insegnanti possibile, si è scelto di impostare un disegno di ricerca rispondente al modello dell'*indagine descrittiva e correlazionale su ampio campione* (v. Coggi, Ricchiardi, 2005, Vannini, 2012, Corbetta, 2014), tramite l'utilizzo di un questionario. Questo disegno di ricerca – aderente a un paradigma quantitativo – è stato arricchito da una fase esplorativa iniziale durante la quale si sono utilizzati strumenti maggiormente qualitativi. Nei paragrafi seguenti si descriverà brevemente la logica del disegno di ricerca e le sue fasi.

³ Con questa considerazione non si vuole assolutamente minare la rilevanza della scuola dell'Infanzia e della scuola Primaria nella formazione dei cittadini, né si vuole sostenere che l'educazione dei bambini e delle bambine non contribuisca allo sviluppo di competenze e atteggiamenti di cittadinanza. Tutt'altro: le competenze sviluppate negli anni dell'adolescenza, e successivamente, affondano le loro radici in quelle già costruite fin dai primissimi anni di vita.

5.2.1. La fase introduttiva: studio della letteratura e prime scelte di campo

In una prima fase introduttiva alla ricerca si è avviata l'analisi della letteratura nei campi dell'educazione alla cittadinanza, analisi che ha portato al quadro di riferimento teorico ricostruito nei capitoli precedenti. Così come è stato presentato, lo studio della letteratura è stato condotto attraverso un processo che dalla definizione dei concetti ampi e fondativi (quali democrazia, cittadinanza, educazione democratica, ecc...) ha portato progressivamente alla scelta delle chiavi interpretative inerenti alle competenze specifiche di cittadinanza e alla didattica per competenze. Si sono dunque via via focalizzati i concetti di riferimento principali della ricerca. Una parte fondamentale del lavoro in questa fase è stata anche la ricostruzione della normativa in merito all'Educazione civica e alla didattica per competenze.

Durante questa fase che ha portato alle diverse "scelte di campo" discusse, si è potuto anche contare sulla collaborazione del prof. Bruno Losito⁴. In occasione di un'intervista libera, il professore ha fornito preziosi spunti di riflessione in merito alle sfide che la ricerca in questi ambiti deve affrontare. Questa intervista libera ha aperto nuove piste di riflessione, indirizzando così lo studio della letteratura verso le scelte già discusse.

5.2.2. La fase esplorativa-qualitativa

Il percorso di ricerca empirica è cominciato con una fase esplorativa-qualitativa iniziale, attraverso la conduzione di interviste esplorative semistrutturate a insegnanti di scuola secondaria. Come già suggeriva Lucia Lumbelli (1980, 1995, 2006), questa prima fase esplorativa non è accessoria nell'economia di un'indagine quantitativa, bensì risulta fondamentale per ben focalizzare i temi di ricerca e ben strutturare gli strumenti di rilevazione. In questa fase della ricerca si è voluto dunque rispondere a una duplice necessità: in primo luogo quella di iniziare a esplorare i temi di ricerca secondo il punto di vista degli insegnanti, ossia del "soggetto-oggetto" su cui si è scelto di puntare

⁴ Bruno Losito, già Professore ordinario di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca comprendono l'educazione alla cittadinanza e le competenze di cittadinanza, le valutazioni comparative internazionali su larga scala, gli approcci teorici e metodologici alla valutazione, la formazione degli insegnanti. È membro del comitato scientifico che cura la già citata ricerca ICCS.

l'attenzione. In altre parole, si è trattato di individuare le aree tematiche, le questioni aperte e le problematiche che gli insegnanti percepiscono come maggiormente significative rispetto ai temi trattati. In secondo luogo, le interviste somministrate durante questa prima fase hanno permesso di raccogliere primi indizi su come si articolino le opinioni e gli atteggiamenti degli insegnanti in merito alle tematiche oggetto di ricerca, fornendo materiale d'analisi utile alla strutturazione successiva del questionario. Nei paragrafi 5.3 e seguenti di questo capitolo si descriverà più nel dettaglio questa fase, le interviste somministrate e i risultati ottenuti.

5.2.3. *Il questionario e l'indagine campionaria*

A partire dall'esperienza delle interviste e dal continuo riferimento alla letteratura si è potuto procedere con la strutturazione dell'indagine campionaria, seguendo queste fasi principali: a) definizione delle variabili oggetto di ricerca e delle ipotesi correlazionali; b) scrittura e revisione del questionario, anche a seguito dei risultati di un try-out; c) definizione e selezione del campione; d) somministrazione del questionario ai campioni e raccolta dei dati; e) costruzione dei dataset e pulizia dei dati; f) analisi dei dati e discussione dei risultati. Ciascuna fase verrà presentata dettagliatamente nei capitoli successivi.

Sempre dovendo rispondere a necessità legate alla sostenibilità della ricerca, si è scelto di focalizzare l'attenzione sugli insegnanti di scuola secondaria che lavorano nella regione Emilia-Romagna. Il *main-study* è stato dunque condotto su un campione rappresentativo (nei limiti di cui si discuterà nel capitolo 6) degli insegnanti di scuola secondaria emiliano-romagnoli. Questo campione principale è stato coinvolto nella compilazione di un questionario tra ottobre e dicembre 2021. Allo scopo di raccogliere dati che potessero portare prime evidenze in merito all'andamento delle variabili considerate per gli insegnanti delle altre regioni, si è deciso di condurre una *rilevazione di approfondimento* rivolta ai docenti di tutta Italia (marzo-giugno 2022). In questo secondo caso, come si vedrà, la procedura di campionamento utilizzata non era rappresentativa dell'intera popolazione; dunque, i risultati su base nazionale non possono essere generalizzati.

La Figura 5.1 illustra graficamente il percorso di ricerca empirica e le tempistiche della sua realizzazione.



Fig. 5.1. Rappresentazione del disegno di ricerca e tempistiche

5.3. La fase esplorativa: conduzione e risultati.

[è necessario che] gli investigatori inizino con interviste a domande aperte condotte su campioni appartenenti alla stessa popolazione oggetto dello studio e utilizzino le loro risposte per costruire le alternative delle domande chiuse, di modo che esse riflettano la sostanza e le parole di quello che la gente dice spontaneamente [...]. Questa considerazione è così ovvia che è persino imbarazzante farla, se non fosse che nella pratica essa viene più spesso violata che attuata. (Schuman, Presser, 1981, cit. in Corbetta 2014, p. 197)

Come ben esprime questo estratto di un lavoro del 1981 citato da Piergiorgio Corbetta (2014), gran parte della letteratura metodologica inerente all'indagine campionaria suggerisce – anzi, caldeggia fortemente – di avviare tale disegno di ricerca con uno studio esplorativo. Questa fase deve servire al ricercatore per “conoscere perfettamente il problema oggetto del suo studio prima di iniziare a redigere le domande” (Corbetta 2014, p. 197).

La logica di questa fase esplorativa è dunque quella di arrivare a costruire uno strumento altamente strutturato e standardizzato – qual è appunto il questionario – partendo dai punti di vista, dalle osservazioni e dallo stesso *linguaggio* utilizzato da chi dovrà poi rispondervi. Corbetta (*ibidem*) propone una sequenza che parte da interviste libere a osservatori privilegiati (come quella che si è condotta nella fase introduttiva al prof. Bruno Losito), passa per interviste maggiormente strutturate a esponenti della popolazione da studiare, e arriva poi alla costruzione delle domande del questionario. Seguendo questi suggerimenti (e altri, v. Manganelli Rattazzi, 1991) si è scelto di svolgere delle interviste semistrutturate a un gruppo di insegnanti di scuola secondaria.

5.3.1. Scaletta e modalità di somministrazione delle interviste

In letteratura (cfr. Mantovani, 1998, Zammuner, 1998) vengono distinte le differenti tipologie di intervista, in base al loro grado di strutturazione, tra quelle libere, quelle strutturate e quelle semistrutturate. In quest'ultimo gruppo rientrano quelle interviste le cui domande sono pianificate anche in una scaletta, ma possono essere presentate in ordine non rigido e lasciando spazio a eventuali approfondimenti. Si è scelto di adottare questo tipo di strumento di rilevazione in quanto, dati gli scopi della fase esplorativa, si voleva porre gli insegnanti di fronte a specifici temi, anche questioni inerenti a particolari aspetti della normativa dell'Educazione civica, della sua progettazione e valutazione; al contempo, tuttavia, si voleva anche dare loro la possibilità di introdurre considerazioni più *spontanee* e sollevare nodi problematici o questioni che, precedentemente, potevano non essere state considerate.

Hanno partecipato alla rilevazione gli insegnanti del Consiglio di una Classe quinta, (Istituto Tecnico, indirizzo Alberghiero). Dopo aver illustrato il progetto a due docenti, che hanno svolto il ruolo di *mediatori*, e dopo aver partecipato a una riunione del Consiglio per spiegare scopi e modalità di partecipazione, si sono condotte le interviste semistrutturate tra dicembre 2020 e gennaio 2021. Dato lo stato di emergenza dovuto agli effetti della pandemia da Covid-19, le interviste semistrutturate sono state condotte in sessioni individuali svolte online, tramite la piattaforma per videochiamate "Google Meet". A seguito dell'esplicita autorizzazione del rispondente, si è registrato l'audio delle interviste per la successiva trascrizione.

L'allegato 1 a questo lavoro presenta la scaletta delle interviste semistrutturate. La scaletta è stata costruita dal ricercatore a seguito dello studio della letteratura e dei principali nodi problematici inerenti all'Educazione civica e alle competenze di cittadinanza, ed è stata discussa e revisionata insieme alla Tutor di dottorato e al gruppo di ricerca di appartenenza. Come si può notare dall'Allegato, le interviste sono cominciate con una breve parte introduttiva, in cui il ricercatore puntava a mettere a suo agio l'intervistato, a coinvolgerlo nella ricerca, a raccogliere l'autorizzazione espressa alla registrazione e prime informazioni generali anagrafiche e professionali. Successivamente, il ricercatore

ha proposto domande inerenti a quattro aree tematiche, i cui contenuti sono descritti brevemente di seguito (l'Allegato 1 riporta nel dettaglio le domande previste):

1) *Educazione civica*: in questa prima parte dell'intervista è stato chiesto agli insegnanti cosa ne pensassero della nuova normativa sull'Educazione civica, e il loro punto di vista sulle modalità organizzative adottate nel loro istituto e nel loro Consiglio di Classe, in particolare raccogliendo le loro opinioni in merito alla corresponsabilità. Si passava, poi, a trattare l'argomento in senso generale, parlando dell'importanza dell'Educazione civica a scuola e del ruolo dell'istituzione scolastica nella formazione dei cittadini. Si concludeva con una breve domanda su eventuali corsi di formazione svolti dall'insegnante su questi temi;

2) *Competenze*: la seconda parte dell'intervista puntava a rilevare opinioni e dichiarazioni di pratiche in merito alle competenze e alla didattica per competenze. Si chiedeva all'intervistato di dare una propria definizione di "competenza" e si stimolava inoltre una riflessione sulla praticabilità, a scuola, di un approccio didattico coerente. Infine, un'ultima domanda serviva a stimolare nell'intervistato una riflessione in merito allo scopo educativo delle competenze (§ 3.3.2);

3) *Competenze di cittadinanza*: trattato in generale il tema delle competenze, nella terza parte dell'intervista il ricercatore spostava l'attenzione sulle competenze *di cittadinanza*. Lo scopo di questa fase era, in primo luogo, cercare di capire quali conoscenze, abilità e atteggiamenti l'insegnante ritenesse fondamentali per crescere dei "buoni cittadini". Si puntava quindi a riempire di contenuti il concetto di competenze di cittadinanza prima in modo indiretto, poi invece esplicitamente con una domanda apposita. Uno stimolo serviva a introdurre una riflessione sui "valori", e sull'opportunità della scuola nell'educare a essi. Infine, si concludeva questa terza parte con una domanda inerente ai vincoli o alle opportunità in merito all'efficacia della scuola nell'educare "buoni cittadini";

4) *Valutazione dell'EC e certificazione delle competenze di cittadinanza*: con l'ultima parte dell'intervista il ricercatore introduceva esplicitamente il problema valutativo. In primo luogo, si sono chieste opinioni, sia in generale sia riferite a strumenti e pratiche, rispetto alla valutazione dell'Educazione civica per come è stata proposta nella nuova normativa. Si passava poi a riflettere sulla più generale certificazione delle competenze, in particolare chiedendo le modalità di assolvimento degli obblighi normativi

nella pratica scolastica. A tal proposito, gli stimoli successivi servivano a indagare le idee degli insegnanti in merito alla valutazione delle competenze, e delle competenze di cittadinanza, degli studenti.

Come si può notare dall'Allegato 1, il protocollo delle interviste semistrutturate prevedeva un numero elevato di domande. Tuttavia, durante lo svolgimento delle interviste, in base all'andamento della conversazione e/o alla reazione dell'intervistato, si è spesso scelto di tralasciare alcuni stimoli, soprattutto laddove l'insegnante avesse già fornito il suo punto di vista in merito rispondendo ad altre domande.

Data questa struttura, le interviste hanno avuto una durata media di 35-45 minuti ciascuna. Hanno partecipato un totale di dieci insegnanti del Consiglio di Classe. Le registrazioni ottenute sono state successivamente trascritte nella versione originale. Infine, è stata prodotta una versione della trascrizione anonimizzata e leggermente riadattata per garantire una migliore leggibilità.

È importante riflettere – a proposito di quest'ultima scelta e a proposito della presentazione dei risultati che seguirà – sull'approccio adottato per l'analisi dei risultati delle interviste. Dato il carattere esplorativo e introduttivo di questa fase, lo scopo di tale analisi è sempre stato quello di raccogliere primi punti di vista, prime riflessioni, utili a strutturare successivamente il questionario. Tale approccio ha condotto a impostare un'analisi *semplificata* delle trascrizioni che spesso, più che entrare nel dettaglio dei linguaggi utilizzati dagli intervistati, o degli impliciti sottesi nel modo in cui essi si esprimevano, ha puntato invece a “sorvolare” l'intervista. In altre parole, non si è ritenuto di procedere con l'utilizzo di strumenti dell'analisi conversazionale e/o dell'analisi tematica (cfr. Wetherell, Taylor, Yates, 2001) in quanto la logica di questa fase prevedeva l'estrazione di semplici “suggerzioni”, primi punti di vista e riflessioni utili ad avere una panoramica delle opinioni, degli atteggiamenti e delle dichiarazioni di pratiche da indagare con il questionario.

Nei paragrafi successivi si presenteranno, dunque, alcune di queste prime suggestioni raccolte, senza pretesa di esaustività. Le interviste e le loro trascrizioni, infatti, potrebbero fornire risultati ben più ricchi di quelli qui presentati, utilizzando metodi più specificamente riferiti alle tecniche di analisi qualitativa.

5.3.2. “Suggerimenti” dalle interviste esplorative. Area 1: l’Educazione civica

Nella prima parte delle interviste gli insegnanti erano invitati a esprimere la loro opinione in merito alla nuova Legge sull’Educazione civica, alle opportunità che essa ha introdotto nell’ambito scolastico e ai vincoli o problemi percepiti nella sua implementazione. Si chiedeva altresì loro di esprimere una riflessione più generale sul ruolo della scuola nell’educare i cittadini di domani e, infine, di riportare eventuali esperienze di formazione svolte, o di esprimere le proprie necessità formative.

I dieci insegnanti partecipanti hanno generalmente espresso opinioni favorevoli rispetto alla reintroduzione dell’Educazione civica a seguito della Legge 92/2019. Quando è stato chiesto loro se ritenessero importante questa materia, tutti hanno risposto in modo favorevole. I motivi addotti hanno generalmente fatto capo all’utilità di affrontare tematiche civiche e sociali (anche vicine agli interessi dei ragazzi), alla formazione del senso critico e di “soft skills” necessarie a essere cittadini attivi e consapevoli, alla possibilità di sviluppare empatia e comprensione verso gli altri. Nonostante siano state espresse opinioni favorevoli all’Educazione civica, almeno in senso generale, è variato anche di molto il grado con cui gli insegnanti ritenevano necessario un nuovo intervento legislativo. Da un lato, c’è stato chi ha detto che questa materia è andata a “*colmare una grave lacuna legislativa*” (soggetto 7), chi ha ritenuto che l’intervento sia arrivato anche *in ritardo*, che se ne sentiva la necessità da molto tempo (soggetti 8 e 9). Da un altro lato, c’è stato anche chi ha dichiarato:

Non sentivo la necessità di una legge sull’Educazione civica: perché Educazione civica l’abbiamo sempre fatta, da quando entriamo in classe a quando ne usciamo (Soggetto 4).

Questa posizione, o comunque una posizione simile, è stata espressa da tre diversi soggetti: le tematiche civiche fanno già parte del curriculum delle diverse discipline e l’intervento normativo non ha fatto altro che istituzionalizzare qualcosa che, di fatto, avviene già in classe.

I nodi problematici che più sono stati citati dai partecipanti avevano a che fare con l’organizzazione dell’insegnamento, e in particolare con il profilo di trasversalità e contitolarità. In diversi casi questo tema è stato sollevato spontaneamente dall’intervistato,

mentre in altri lo si è trattato a seguito di riferimenti espliciti dell'intervistatore. Generalmente è stata espressa un'opinione favorevole all'attributo di trasversalità dell'insegnamento, tutti i partecipanti hanno riconosciuto che l'Educazione civica riguardi diverse discipline. Tuttavia, sulle modalità con cui la trasversalità dovrebbe concretizzarsi si sono riscontrate profonde differenze di vedute. Quando è stato chiesto loro di dichiarare esplicitamente se preferissero un modello di Educazione civica affidato in contitolarità a più insegnanti, o un modello affidato a "un docente unico", tre insegnanti su dieci hanno preferito il secondo. Chi propendeva per un insegnamento affidato a un docente in via prioritaria, con delle ore dedicate, ha motivato la risposta sia con ragioni organizzative, sia con ragioni inerenti alla necessità di una proposta didattica lineare e non frammentata:

Fatta in modo trasversale potrebbe essere un po' dispersiva; magari noi insegnanti abbiamo un'idea più chiara di quello che si vuole realizzare con i ragazzi, però la percezione da parte degli studenti potrebbe essere quella di fare un po' di cose sparse. Ci potrebbe essere il rischio di non andare a conseguire le competenze in una maniera più puntuale, più specifica e più chiara. (Soggetto 7)

Anche tra coloro che hanno espresso una posizione favorevole a un modello curricolare trasversale e in contitolarità, le posizioni in merito all'organizzazione della didattica sono risultate piuttosto variabili. Non è stata rivolta una domanda che chiedesse agli intervistati di dire, in senso generale e astratto, quale sarebbe il modo migliore di organizzare la progettazione educativa e la programmazione didattica dell'insegnamento; tuttavia, quando si chiedeva loro di commentare la forma organizzativa adottata all'interno dell'Istituto e dei Consigli di Classe, gli insegnanti hanno posto la loro attenzione su aspetti anche molto diversi. Stando alle parole dei partecipanti, una commissione di referenti per l'Educazione civica ha fornito a tutto l'Istituto delle linee guida per la programmazione dell'insegnamento, in cui per ciascuna classe (dunque per ciascuna fascia d'età) venivano proposti temi inerenti alle tre aree tematiche previste dalla Legge. Questa organizzazione di Istituto, tuttavia, non è stata ritenuta sufficiente da tutti; tre insegnanti hanno lamentato la necessità di una maggiore omogeneità della proposta, sottolineando come nei vari Consigli di classe il lavoro sia stato strutturato in modo anche molto diverso. Il Soggetto 10, in particolare, si trovava nella condizione di lavorare in un numero molto elevato di Consigli di classe, e ha dichiarato:

Mi sono trovata in difficoltà avendo tantissime classi; ogni consiglio di classe ha gestito la cosa in modo un po' diverso. Quindi per me sta diventando difficile capire cosa fare in ogni classe, come farlo, come valutarlo, come stabilire le competenze e tutto il resto.

Questo insegnante, e gli altri che hanno lamentato una mancanza di omogeneità, hanno fatto notare come nelle classi si sia strutturata diversamente la proposta di Educazione civica: in alcune la programmazione didattica è stata più condivisa e strutturata, si cercava di definire un tema comune che le diverse discipline dovevano trattare, oppure si condividevano obiettivi formativi; in altre classi invece ci si è limitati a fare un elenco delle ore svolte da ciascun insegnante, senza coordinarsi ulteriormente.

Vari partecipanti hanno tuttavia sottolineato come la trasversalità e la contitolarità, pur costituendo una sfida in particolare in merito alla programmazione e alla valutazione, siano anche opportunità preziose per l'Educazione civica:

Secondo me la sfida di Educazione civica sta nel progettare un lavoro comune, che esce dalla programmazione disciplinare e che mette insieme vari saperi, per un fine ultimo diverso rispetto alla disciplina (Soggetto 2).

La maggior parte degli insegnanti ha espresso opinioni favorevoli nei confronti della trasversalità, in particolare ritenendo che essa possa essere un valore aggiunto in quanto tutte le materie possono avere un ruolo nella formazione dei cittadini: *“non può esserci un'unica persona che è in grado di affrontare e sviscerare, con un solo paio di occhiali, tutti questi argomenti”*, dichiarava il Soggetto 3 quando parlava della necessità di una proposta trasversale. E poco dopo avrebbe detto all'intervistatore: *“ci vogliono tante persone che se ne occupano, però dovrebbero occuparsene in maniera integrata, cosa che noi non stiamo facendo”*. In questa frase sembrano riassunti i punti principali della questione, così come è stata sollevata dai partecipanti: molti sono concordi nel vedere un'opportunità affinché tutti gli insegnanti contribuiscano all'Educazione civica; il problema resta nel fatto che si dovrebbe partecipare a un progetto educativo comune e integrato, e non a una semplice “divisione dei compiti”.

La questione della contitolarità e della trasversalità, soprattutto nell'ottica della programmazione e della valutazione, è stata dunque affrontata con diversi punti di vista (sia per quanto riguarda le opinioni rispetto alla validità di questa struttura, sia per quanto

riguarda le pratiche adottate nelle classi). Tre insegnanti hanno dichiarato in modo esplicito di sentire la necessità di una guida più strutturata, più completa, alla programmazione. Questo è uno dei bisogni che sono stati espressi da diversi partecipanti, anche quando è stato chiesto loro su che cosa potrebbero concentrarsi eventuali corsi di formazione. A tal proposito è emersa anche la necessità di maggiori conoscenze delle tematiche di area civica (in particolare quelle inerenti al diritto e agli assetti legislativi), e la necessità di proposte formative specifiche per le diverse discipline che puntino a far comprendere come ogni particolare materia possa contribuire all'Educazione civica.

Durante questa prima parte dell'intervista è stato anche chiesto agli insegnanti di esprimersi in senso generale in merito al ruolo della scuola nella formazione dei cittadini. Tutti i partecipanti sono stati concordi nel dire che la scuola debba avere un ruolo fondamentale in questo, fino anche a sostenere che questo "compito" sia il più importante per l'istituzione scolastica: *"La finalità profonda della scuola è far sì che essa sia uno spazio dove fornire a tutti le migliori possibilità per diventare cittadini. Non per diventare dei luminari o dei baroni universitari"* (Soggetto 6). Diversi partecipati hanno fatto notare come sia anche necessario un coordinamento e un'alleanza con le famiglie, e con le altre realtà educative. A tal proposito, coloro che hanno trattato il tema del rapporto scuola-famiglia hanno sollevato alcune interessanti riflessioni. Il contributo della scuola nell'educazione alla cittadinanza degli alunni è certamente fondamentale, se non altro perché a scuola essi passano almeno metà della loro giornata; tuttavia, la riuscita di qualsiasi impegno educativo dipende molto anche dalla famiglia "che hanno alle spalle" gli studenti. Due partecipanti hanno sollevato la questione dei genitori che non hanno risorse (intellettive, materiali, in termini di tempo) per occuparsi in modo solido della formazione civica dei propri figli:

"Ma che discorso è, che noi professori dovremmo dire 'ci deve pensare la famiglia'? E se la famiglia non c'è?" (Soggetto 3)

"Nella stragrande maggioranza dei casi noi ci troviamo di fronte a ragazzi che non hanno una famiglia alle spalle, o a volte ce l'hanno ed è una famiglia assente, una famiglia che non capisce l'importanza della scuola, che non partecipa, non si interessa." (Soggetto 5).

Dunque, è stato fatto notare come l'istituzione scolastica debba cercare di costruire un'alleanza educativa con la famiglia, tanto più rispetto al "compito" di educare i giovani alla

cittadinanza; tuttavia, dovrebbe anche essere in grado di sopperire alle eventuali carenze e mancanze che il nucleo familiare potrebbe avere in questo.

5.3.3. *“Suggerimenti” dalle interviste esplorative. Area 2: le competenze*

La seconda parte delle interviste era incentrata in generale sulle competenze, sul loro significato nell’ambito scolastico e sulla didattica per competenze. Le prime domande erano state pensate per suscitare nell’intervistato delle riflessioni più libere, che facessero emergere delle opinioni sulla didattica per competenze, nonché sulle pratiche progettuali. È stato chiesto poi agli insegnanti di dare una propria definizione di “competenza” per testarne il grado di consapevolezza verso il concetto, ed eventuali misconcezioni. Le domande successive puntavano a raccogliere opinioni in merito al significato attribuito dal docente alla didattica per competenze, e opinioni sulla sua effettiva realizzabilità a scuola; si sono così raccolti anche i loro punti di vista sui i vincoli che limitano la diffusione della didattica per competenze. Infine, le domande conclusive puntavano l’attenzione sul senso educativo delle competenze, sul loro “scopo”, nel tentativo di suscitare una riflessione in merito alla “cornice culturale” (§ 3.3.2) entro cui il rispondente iscrive questo concetto.

Rispetto a questa seconda area tematica, occorre registrare una grande variabilità nelle risposte date dai docenti partecipanti, nonostante il loro numero relativamente esiguo: una variabilità nelle consapevolezze dimostrate, sia per quanto riguarda il concetto di competenza, sia per quanto riguarda i significati della didattica per competenze; una variabilità negli atteggiamenti, e nelle opinioni rispetto alla validità di questa visione della didattica; una variabilità nelle pratiche dichiarate e nelle opinioni in merito alla sostenibilità di questo approccio didattico. Non potendo rendere conto puntualmente di tutte le risposte date, si cercherà di seguito di estrarre alcune questioni principali sollevate dagli insegnanti.

Nessuno dei dieci partecipanti ha dimostrato un atteggiamento fortemente critico nei confronti della didattica per competenze, e della sua introduzione all’interno dell’ambito scolastico. Tuttavia, è apparso evidente come all’interno dello stesso Consiglio di classe vi fossero consapevolezze anche molto diverse. La richiesta di fornire una definizione di “competenza” è forse quella che ha fatto emergere in modo principale tali differenze. Da una parte, due insegnanti hanno esplicitamente dichiarato di non riuscire a

fornire una definizione; dall'altra, invece, c'è stato anche chi ha saputo articolare una ricca di quegli elementi concettuali illustrati nel capitolo 2: *“capacità di saper orchestrare delle conoscenze e delle abilità in maniera funzionale a un obiettivo, a un compito, però con delle fortissime motivazioni personali”* (Soggetto 6). Nei restanti casi, la maggior parte, gli insegnanti hanno generalmente detto che una competenza consiste nella capacità di mettere in pratica le conoscenze. In merito alla consapevolezza rispetto a questo concetto, tre insegnanti hanno contrapposto esplicitamente conoscenze e competenze. La misconcezione (§3.3.1) che mette in contrasto questi due concetti è risultata comune anche in altre risposte: sono stati pochi gli insegnanti che hanno parlato delle conoscenze come di un concetto integrato in quello di competenze. Un solo partecipante ha esplicitamente distinto le abilità dalle competenze. Al di là di questi aspetti più specifici, che bisognerebbe articolare meglio con opportune analisi della conversazione, si può certamente sostenere come emerga una confusione diffusa, e in alcuni casi una vera inconsapevolezza, rispetto al concetto di competenza.

Per quanto riguarda le consapevolezze rispetto alla didattica per competenze, tutti i partecipanti citano in qualche modo didattiche attive ed esperienziali. Anche in questo caso, però, lo fanno con profonde differenze di linguaggio: mentre alcuni partecipanti parlano esplicitamente di Unità didattiche di Apprendimento o compiti di realtà, altri rimangono sul vago citando generali “attività diverse da quelle tradizionali”, “progetti” o “attività non frontali”. Certamente si può ritenere che i partecipanti percepiscano una didattica coerente con il concetto di competenza come una didattica *diversa* da quella tradizionale, più frontale e trasmissiva. Molti degli intervistati hanno contrapposto esplicitamente questi due modelli. E a livello di opinioni c'è stato sia chi ha preferito l'uno sia chi ha preferito l'altro.

Nonostante, come si è detto, non ci sia stato nessun partecipante che abbia mosso una forte critica all'approccio didattico per competenze, diversi insegnanti hanno espresso quantomeno perplessità:

“A volte ho come l'impressione che si tratti solo di un po' di burocrazia”
(Soggetto 10)

“Secondo me è un discorso complicato, parlare di competenze. Rischiamo poi di andare a darci degli schemi rigidi, andare a catalogare tutto. E secondo me, invece, nella scuola c'è più bisogno di libertà, non di questi vincoli così stringenti” (Soggetto 5)

“L’obiettivo che io mi sono sempre posta con i ragazzi è quello di formare dei cittadini che siano in grado di analizzare la realtà in maniera critica. E non è facile. Ma si può fare partendo intanto dai contenuti, dalle conoscenze, non si può prescindere da questo. Il rischio di lavorare sulle competenze e sulle UdA è quello di appiattirsi e di abbassare le aspettative.” (Soggetto 4)

A fronte di alcuni colleghi che hanno parlato in modo molto favorevole delle competenze e di una didattica a esse coerenti, altri hanno espresso opinioni meno entusiaste, che fanno risuonare le critiche già citate nel capitolo 3 (§3.3.1). Nuovamente, queste posizioni sono state portate avanti anche dando più importanza alle conoscenze e ai contenuti, *rispetto alle competenze*.

Come naturale riflesso di questa variabilità nelle consapevolezze, si può registrare nelle risposte dei partecipanti anche una profonda variabilità nelle pratiche di progettazione dichiarate. Quando si è chiesto loro se nella loro progettazione tengano in considerazione le competenze, alcuni hanno risposto in maniera affermativa, citando l’utilizzo di modelli progettuali quali Unità di Apprendimento, oppure sostenendo di fare attenzione a far discendere gli obiettivi dalle competenze; altri docenti, invece, hanno espressamente negato di riferirsi alle competenze, in fase di programmazione didattica; altri – la maggioranza – hanno dato una risposta meno connotata (nell’uno o nell’altro senso), ad esempio sostenendo di “provare” ogni tanto a progettare seguendo l’approccio per competenze, o di prestare attenzione a questi aspetti (ma senza dire come). Un’opinione che è apparsa piuttosto diffusa è che la didattica per competenze sia qualcosa di complesso, di difficile da realizzare in classe. Questa posizione è stata espressa da molti partecipanti, a prescindere dal loro atteggiamento (favorevole o critico) nei suoi confronti. Solo per portare un esempio, il Soggetto 8 parlando del passaggio a una didattica per competenze ha detto: *“Credo che sia un passaggio difficile, ecco, c’è molta difficoltà nel mettere in atto una didattica che sia realmente per competenze, perché c’è una parte di docenti che è ancora legata all’idea classica di scuola”*.

A tal proposito, in questa parte dell’intervista si puntava a raccogliere anche opinioni in merito alla sostenibilità nell’ambito scolastico della didattica per competenze, e in particolare in merito ai vincoli che gli insegnanti percepiscono a una sua piena attuazione. Nonostante fosse stata prevista una domanda a tal proposito, molti partecipanti hanno sollevato spontaneamente tali questioni già nelle domande introduttive all’argomento. In generale, molti citano come vincolo alla diffusione della didattica per

competenza la scarsa consapevolezza dei docenti, la mancanza di formazione o la poca volontà di cambiamento.

“Fondamentalmente ci vorrebbe la voglia di aggiornarsi, che richiede tempo, che richiede sforzo. Che presuppone che il modo in cui insegnavi vent’anni fa non vada più bene. Se tu parti dal presupposto che hai già le lezioni fatte da qui all’eternità... è chiaro che fare una didattica per competenze vuol dire buttare all’aria tutto il tuo lavoro e metterti in gioco da capo”. (Soggetto 2)

In particolare, diversi partecipanti hanno sottolineato la necessità di una maggiore collaborazione, scambio e co-progettazione tra i docenti, e di utilizzare maggiormente approcci trasversali. In questo senso, viene criticata un’impostazione della didattica ancora molto incentrata sulla lezione frontale e tradizionale, e su un lavoro a “compartimenti stagni” dei singoli insegnanti, ciascuno orientato solo alla propria disciplina. Un esempio di questa posizione è quanto ha detto il Soggetto 6 in merito:

Nella scuola secondaria di secondo grado riscontro un ingessamento epistemologico di ciascuna disciplina, che difficilmente dà ragione allo studente dell’orchestrazione, appunto della complessità, del mettere in campo una competenza. Tutti siamo all’interno di saperi ben ristretti, e soprattutto chiusi.

Dunque, uno dei vincoli alla diffusione della didattica per competenze sembra essere quello di una resistenza a tali cambiamenti, in particolare dovuti alla mancanza di formazione, e nella difficoltà di scambio e confronto tra docenti.

Tre partecipanti hanno sollevato, poi, il problema di come gli studenti e le studentesse accolgano i progetti, i lavori di gruppo, o in generale attività didattiche “diverse” da quelle tradizionali. Secondo due di loro, anche gli studenti sono resistenti a questo tipo di attività, in quanto le percepiscono come compiti gravosi, ulteriori, come una cosa in più da fare. Secondo il terzo partecipante, invece, gli studenti le percepiscono come occasioni di svago, come attività didattiche “non scolastiche”, e dunque da prendere in modo meno serio. A fronte di queste posizioni, tuttavia, altri partecipanti hanno invece parlato della didattica per competenze come di un’occasione per sviluppare attività che accendano l’interesse degli studenti e che li motivino allo studio.

Nelle dieci interviste sono stati, poi, citati anche altri problemi che minano la sostenibilità della didattica per competenze a scuola, quali ad esempio: le poche ore in classe; la presenza di studenti di background molto diverso, o le profonde differenze nelle risorse

degli alunni di una stessa classe; la mancanza di indirizzi precisi a livello istituzionale; lo scarso coinvolgimento della dirigenza in queste innovazioni didattiche.

Le ultime due domande che venivano rivolte all'intervistato in questa seconda parte ("Secondo lei qual è lo scopo delle competenze?" e "Servono anche a trovare lavoro?") puntavano a suscitare una riflessione sul "senso educativo" di una didattica per competenze. Si voleva cercare di capire come l'insegnante partecipante si collocasse rispetto a quei dibattiti citati nel capitolo 3, in particolare in merito alla cornice culturale (§ 3.3.2) entro cui iscrivere il concetto di competenza. Occorre tuttavia registrare che le risposte a queste domande erano generalmente poco articolate; spesso i partecipanti non hanno fatto altro che richiamare la definizione che avevano dato poco prima: "servono a mettere in pratica le conoscenze", "servono ad applicare quello che si impara a scuola". Si può, tuttavia, ipotizzare che i docenti partecipanti non ritengano che lo scopo prioritario delle competenze sia quello di aiutare a trovare lavoro, o a svolgere la propria parte nel mondo lavorativo. Infatti, rispondendo alla prima domanda un solo partecipante ha parlato spontaneamente (senza che l'intervistatore vi facesse riferimento) dell'ambito lavorativo. Solo dopo che l'intervistatore, con la sua seconda domanda, citava espressamente il possibile valore positivo delle competenze nel campo lavorativo, quasi tutti gli insegnanti hanno riconosciuto tale valore. Quella delle visioni educative sottese dagli insegnanti al concetto di competenza rimane tuttavia una questione aperta, per la cui risposta le interviste esplorative non hanno potuto fornire sufficienti materiali di riflessione. L'unica eccezione a questo dato è stata la risposta articolata dal Soggetto 6 alla seconda domanda:

Quelle che servono a trovare lavoro sono le abilità professionali. Poi ci sono le competenze, che secondo me fanno riferimento a delle dimensioni più grosse: culturali, psicologiche, sociali, dell'individuo. E secondo me sono quella la discriminante per riuscire ad efficientare un progetto di vita in relazione al proprio percorso formativo. Se io ho acquisito quelle competenze umane, disciplinari, personali, sociali, che mi permettono di spendere le mie abilità in maniera funzionale a quello che è il mio progetto di vita... cioè a far soldi, ad aiutare il prossimo, a non lo so cosa... allora a quel punto il processo di apprendimento ha una significatività maggiore.

5.3.4. "Suggerimenti" dalle interviste esplorative. Area 3: le Competenze di cittadinanza

La terza parte delle interviste semi-strutturate riguardava i *contenuti* dell'educazione alla cittadinanza; si voleva, cioè, ricostruire l'idea degli insegnanti in merito alle conoscenze, alle abilità, agli atteggiamenti e valori, e alle competenze che dovrebbero essere

sviluppate al fine di educare “buoni cittadini”. Per raggiungere questo scopo si sono proposte diverse domande simili tra loro, variando solamente il “tipo” di risorse su cui si poneva l’accento di volta in volta. Le domande seguivano questa impostazione generale: “Secondo lei quali sono le cose più importanti che un ragazzo che esce dalla scuola dell’obbligo deve *sapere*, per essere un buon cittadino?”, “Secondo lei quali sono le cose più importanti che un ragazzo che esce dalla scuola dell’obbligo deve *saper fare*, per essere un buon cittadino?”, “Quali *atteggiamenti* deve possedere un ragazzo che esce dalla scuola dell’obbligo per quanto riguarda la cittadinanza?”. Per ciascuna di queste domande l’intervistatore poneva l’accento sulle diverse tipologie di risorse, anche riformulando la frase e pronunciando più volte le parole “conoscenza”, “abilità”, “atteggiamento”. Successivamente si è proposta una domanda sui “valori”, e infine una domanda generale che puntava a far emergere idee del partecipante sulle “competenze di cittadinanza”. Nonostante lo scopo fosse quello di vedere quali diverse *risorse* gli insegnanti ritengono più importanti come oggetto dell’educazione alla cittadinanza, il primo dato che si è registrato nelle risposte è la difficoltà dei partecipanti nell’operare una distinzione tra queste tipologie. I significati diversi di questi termini sono stati confusi e sovrapposti: spesso gli insegnanti si sono trovati a ripetere le stesse frasi e concetti rispondendo alle diverse domande; oppure nel rispondere a domande dedicate a un certo tipo di risorse utilizzavano formulazioni riferite chiaramente a tipi di risorse differenti (Per fare un solo esempio: un insegnante, parlando delle “conoscenze”, ha risposto che lo studente “deve essere empatico verso gli altri”). Questo tipo di sovrapposizione è stata comune a moltissime risposte.

Occorre tuttavia un ragionamento più articolato su questo punto. Non si vuole infatti sostenere di aver provato una difficoltà degli insegnanti nel distinguere “conoscenze”, “abilità”, “atteggiamenti”, “valori” e “competenze”. Non si può ovviamente ritenere tale osservazione un risultato del presente lavoro. Infatti, per dimostrare la capacità degli insegnanti di operare tale distinzione sarebbe stata necessaria un’impostazione diversa delle domande dell’interviste, un focus specifico su questa domanda di ricerca, o se non altro l’utilizzo di tecniche di analisi della conversazione o di analisi del contenuto più elaborate (e specificamente volte a provare questa difficoltà). Dunque, rimane un’ipotesi di studio non dimostrata, “suggerita”, appunto, dalle risposte dei partecipanti.

Questa difficoltà degli insegnanti nel distinguere le diverse tipologie di risorse di apprendimento comporta la difficoltà di riportare in modo analitico la loro idea in merito alle conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori e competenze “del buon cittadino”. Si procederà dunque con un discorso più generale e meno strutturato in tal senso.

All’idea di “buon cittadino” i partecipanti sembrano legare innanzitutto buone capacità comunicative. Diversi insegnanti hanno parlato della capacità di leggere e interpretare correttamente testi. Hanno fatto inoltre riferimento alle capacità di esprimersi correttamente in base ai contesti, e tre insegnanti si sono specificamente collegati anche alla comunicazione online (ad esempio sui social network). Collegato alle capacità interpretative e comunicative (scritte e orali), è stato citato di frequente il senso critico. Molti insegnanti hanno infatti parlato della capacità di distinguere stereotipi, opinioni e fatti, oppure della capacità di porsi criticamente di fronte alle fonti informative (spesso hanno fatto riferimento alla tematica delle *fake news*). Ancora, molti partecipanti – a prescindere dalla loro disciplina di insegnamento – hanno sottolineato l’importanza della conoscenza dei diritti e doveri di cittadinanza, delle istituzioni nazionali ed europee e del loro funzionamento, delle basi dell’ordinamento nazionale. Due insegnanti su dieci hanno esplicitamente citato la conoscenza della storia del nostro Paese e dell’Europa, con particolare riferimento alla storia contemporanea. Un solo partecipante ha parlato della conoscenza di alcune basi dell’economia, e nello specifico di ciò che può essere utile allo studente nella sua futura gestione personale e familiare.

Per quanto riguarda caratteristiche del buon cittadino più tipicamente valoriali e affettivo-motivazionali, uno dei termini più utilizzati dagli insegnanti è stato “rispetto”, che tuttavia è stato declinato da alcuni con un generico riferimento a una “buona educazione”, mentre da altri con un riferimento specifico al rispetto della legge, delle diversità, dei diritti altrui, dei valori democratici. Sono stati ovviamente sottolineati atteggiamenti e valori inerenti alla legalità e al rispetto della diversità. A tal proposito, tra le caratteristiche che sono state più citate c’è stata la capacità di accettare e saper convivere positivamente con persone diverse da sé. La Costituzione è stata citata da più insegnanti come fonte da cui trarre insegnamenti valoriali, da applicare nella propria vita.

Non si prenda la descrizione appena effettuata come un elenco conclusivo delle risorse che gli insegnanti attribuiscono al “buon cittadino”. Si tratta semplicemente di

esempi di come si sono espressi gli insegnanti quando si è cercato di farli ragionare sui contenuti dell'educazione alla cittadinanza.

Una domanda di questa terza parte chiedeva ai partecipanti di dire se, a loro parere, la scuola possa essere o meno efficace nell'educare i cittadini. L'intervistatore puntava in questo caso a rilevare le opinioni in merito alle opportunità positive che la scuola ha rispetto a questo compito educativo, e anche a vincoli e problematiche che gli insegnanti vedono in merito. Tutti i partecipanti hanno ritenuto che la scuola possa avere un ruolo assolutamente positivo nell'educazione alla cittadinanza. L'opportunità che più spesso viene citata, in questo senso, è legata al fatto che a scuola gli studenti convivano tutti i giorni con persone molto diverse da loro. La scuola viene vista come un luogo in cui gli studenti possono allenarsi ad avere a che fare con la pluralità sociale, le diversità di provenienze e background socio-culturale, accompagnati da una guida opportuna da parte degli insegnanti. A tal proposito, diversi partecipanti hanno sottolineato (alcuni in positivo, altri in negativo) il ruolo del docente come esempio e modello di comportamento:

Io credo molto in questo: che i ragazzi apprendono moltissimo dall'esempio che tu dai, non da quello che dici. E quindi se tu sei un bravo insegnante. Dove per "bravo insegnante" non intendo essere bravo didatticamente parlando, ma anche umanamente parlando. Se tu dai per primo l'esempio, secondo me sei già a buon punto. Perché magari generi nei ragazzi la voglia di imitarti. (Soggetto 5).

Parlando dei vincoli e delle problematiche che minano la capacità della scuola di educare alla cittadinanza, è stata nuovamente sottolineata la mancanza di formazione, e la necessità di maggiore consapevolezza per gli insegnanti. Un problema citato da tre partecipanti è, poi, quello relativo all'autorevolezza dell'istituzione scolastica. Questi insegnanti sostengono che la scuola e gli insegnanti abbiano perso di credibilità di fronte alla società, e non sia dato loro sufficientemente valore anche a livello politico; questo minerebbe il ruolo e la capacità sia dell'istituzione scolastica e dei docenti nell'educare i cittadini di domani. Tra i vincoli alla possibilità di essere efficaci nell'educare alla cittadinanza sono state citate anche la mancanza di risorse tecnologiche a scuola, la burocrazia che aggrava la possibilità di svolgere attività con soggetti esterni, e la mancanza di dialogo e confronto con le famiglie.

5.3.5. “Suggerimenti” dalle interviste esplorative. Area 4: La valutazione dell’Educazione civica e la Certificazione delle competenze

L’ultima parte dell’intervista era dedicata all’ambito valutativo con particolare riferimento a due aree: la valutazione dell’Educazione civica, a seguito delle previsioni di legge; la valutazione e la certificazione delle competenze.

La prima suggestione che occorre registrare dalle risposte degli insegnanti è la loro percezione della valutazione come di un aspetto “difficile” del lavoro. Il Soggetto 1 si è spinto a definirla “*la cosa più difficile del mondo*”, ma molti altri hanno espresso la loro insicurezza in merito ai processi valutativi, in particolare nell’ambito dell’Educazione civica.

Le interviste sono state svolte nella prima parte del primo anno scolastico di implementazione della Legge 92/2019. Dunque, gli insegnanti generalmente non avevano ancora potuto progettare e realizzare delle prassi valutative strutturate per quanto riguarda l’Educazione civica; non avevano ancora svolto alcuno scrutinio e non si erano ancora trovati nella condizione di dover esprimere una votazione su questa materia (come richiesto dalla normativa). Per questo le domande che sono state poste hanno avuto un carattere ipotetico: a parere dell’intervistato, come si dovrebbe valutare l’Educazione civica? Stando a quanto riportato da due insegnanti, la commissione per l’Educazione civica dell’Istituto aveva già fornito un documento, contenente una tabella in base alla quale ciascun docente del Consiglio di classe avrebbe dovuto inserire gli argomenti trattati durante l’anno relativi all’Educazione civica e il proprio giudizio valutativo. Questa tabella sarebbe stata lo strumento – sempre stando a quanto citato da questi due partecipanti – da cui partire per arrivare, in sede di scrutinio, al voto in Educazione civica. A parte il riferimento esplicito a questa prassi dell’istituto, il punto su cui si sono concentrati maggiormente i rispondenti è stato proprio quello inerente all’espressione del voto in sede di scrutinio. E su questo si sono riscontrate profonde diversità di vedute. Da una parte c’è stato chi si è dichiarato favorevole alla prassi della “media ponderata”, cioè a lasciare che ogni insegnante – svolgendo le proprie attività di Educazione civica in classe – esprimesse il proprio voto, per fare poi una media ponderata per le ore svolte.

Secondo me ognuno di noi dovrebbe affrontare una parte di Educazione civica, e ogni docente facente parte del consiglio di classe dovrebbe esprimere un proprio

giudizio, una propria valutazione. Il coordinatore di Cittadinanza dovrebbe procedere con una proposta di voto, però secondo me facendo una sorta di media ponderata. (Soggetto 5)

Altri si sono espressi in modo profondamente critico rispetto a questa prassi.

Sicuramente non farei una media matematica dei singoli voti delle singole materie. Questa cosa per me non ha senso, è una cosa che mi fa orrore. (Soggetto 3)

Diversi rispondenti hanno sollevato la necessità di partire da una buona progettazione collegiale, che presuppone anche una collaborazione all'interno del Consiglio di classe. Tuttavia è stata spesso riconosciuta la difficoltà, pratica, di lavorare con queste modalità. È stato chiesto, poi, ai partecipanti quali strumenti e attività utilizzerebbero per valutare l'Educazione civica. Diversi hanno parlato delle Unità di Apprendimento e degli strumenti impiegati per valutarle; si è citata frequentemente la necessità di utilizzare rubriche, anche sviluppate e condivise con i colleghi. Ancora, molti dei partecipanti hanno citato attività di valutazione basate su consegne pratiche e/o su situazioni: compiti di realtà, ma anche presentazioni alla classe, ricerche e progetti. Tuttavia, così come si è detto per la seconda area tematica delle interviste, anche qui si sono riscontrate profonde differenze nelle consapevolezze. Alcuni insegnanti hanno, infatti, citato solamente prove di valutazione tradizionali (come interrogazioni e verifiche), anche dichiarando esplicitamente che le ritengono sufficienti alla valutazione nell'ambito dell'Educazione civica.

Un nodo importante trattato in questa parte dell'intervista è stato quello inerente al rapporto tra la valutazione dell'Educazione civica e quella del comportamento. Si è infatti chiesto ai partecipanti se percepissero il rischio⁵ di una sovrapposizione tra questi due giudizi valutativi (qualora, come è successo in due casi, non avessero già sollevato spontaneamente tale problematica). Volutamente si è scelto di non citare le Linee Guida dell'Educazione civica che, come si è visto nel capitolo 2, suggeriscono esplicitamente di tenere in considerazione la valutazione del comportamento, per far sì che gli insegnanti esprimessero liberamente il proprio punto di vista. Ancora una volta ne sono risultate opinioni discordanti. Da un lato c'è stato chi ha concordato con l'idea che sovrapporre comportamento e Educazione civica sia un rischio da evitare, e che i due aspetti

⁵ La scelta di utilizzare una formulazione *connotata negativamente* risponde alla logica di voler comprendere se, e come, gli insegnanti percepiscano negativamente la sovrapposizione tra questi due ambiti valutativi. Questo, come si vedrà, non ha limitato i partecipanti nell'esprimere anche la posizione contraria.

dovrebbero essere tenuti decisamente separati. In particolare, questi insegnanti hanno rimarcato il carattere *disciplinare* dell'Educazione civica e dunque il fatto che la sua valutazione debba basarsi sugli obiettivi di apprendimento che il Consiglio di classe si è dato. Di diverso avviso sono stati invece quegli insegnanti che hanno ritenuto necessario e opportuno considerare il comportamento anche nell'Educazione civica, in quanto il modo di relazionarsi in classe, il rispetto degli altri e delle regole, sono elementi comportamentali e attitudinali comuni tanto al voto in comportamento quanto alle competenze di cittadinanza. Diversi insegnanti hanno espresso una posizione intermedia o anche poco definita, riconoscendo il rischio di esprimere giudizi valutativi non fondati su effettivi apprendimenti degli studenti ma senza negare che uno studente “che si comporta male” debba essere penalizzato anche nel voto in Educazione civica.

Riassumendo la “suggerzioni” ricavate in merito a questa prima parte dell'area inerente alla valutazione, si può generalmente ritenere che le interviste abbiano mostrato sia confusione, sia profonde diversità di vedute (pur nello stesso Consiglio di Classe) in merito a come impostare la valutazione dell'Educazione civica, a come progettare e a quali strumenti valutativi utilizzare.

Una seconda parte dell'ultima area tematica riguardava invece la Certificazione delle competenze e la loro valutazione. In questo ordine, in quanto durante le interviste si è chiesto prima agli insegnanti la loro esperienza relativa all'assolvimento dell'obbligo di certificazione delle competenze chiave per poi passare a chiedere la loro opinione in merito a come si dovrebbero valutare le competenze. Rispetto agli obblighi di certificazione, che la normativa prevede siano assolti al termine della classe seconda e della classe quinta (quest'ultima a partire proprio dall'a.s. 2020-2021), le esperienze riportate dagli insegnanti hanno fatto emergere un quadro problematico. Metà dei partecipanti non hanno saputo parlare della loro esperienza in merito, in quanto non risultava loro di aver mai assolto a tale obbligo, oppure non hanno mai insegnato nei gradi scolastici interessati, o ancora perché non sono stati coinvolti nella compilazione del modulo. I restanti cinque hanno parlato dell'assolvimento di questo compito di Certificazione come di un adempimento puramente burocratico, spesso svolto di fretta e in modo marginale all'interno dello scrutinio finale.

semplicemente i coordinatori di classe devono dire “base, medio, elevato” rispetto a vari indicatori. Ma ci pensa il coordinatore, in maniera molto veloce, senza

neanche coinvolgere il consiglio di classe. Cioè, che cosa vai a giudicare? Quello che è il ragazzo in base ai voti, e in base a come si è comportato. (Soggetto 3).

diciamo che la certificazione delle competenze normalmente viene fatta dal consiglio di classe sulla base dei voti. Alla fine, quello che noi facciamo è certificare le competenze in campo scientifico, per dire, col voto di matematica, di scienze, ecc... ok? In qualche modo facciamo una media, che non è proprio una media matematica precisa, ma normalmente la certificazione la facciamo in questo modo perché le competenze ci vengono date per aree. (Soggetto 8)

[il modulo di Certificazione delle competenze] viene sottoposto a tutti i Consigli di classe, e viene redatto con una velocità stratosferica perché durante lo scrutinio non si riesce mai a stare in quell'ora e mezza. Quindi passa questo foglio ed ognuno di noi deve mettere una crocetta in base alle proprie materie. È una cosa velocissima. (Soggetto 10)

Ancora una volta occorre prendere queste considerazioni come delle “suggerzioni”, utili a indirizzare futuri progetti di ricerca specificamente volti a studiare se e quanto la Certificazione delle competenze sia un compito che venga assolto, all’interno dei Consigli di classe, con professionalità e consapevolezza, e quali possano essere le motivazioni di eventuali carenze in questo senso.

Successivamente è stato chiesto ai partecipanti di esprimere la propria idea in merito a come si possano valutare in modo valido le competenze degli studenti. In base alle risposte date si può nuovamente sottolineare come gli insegnanti coinvolti abbiano mostrato conoscenze e opinioni in merito anche molto diverse tra loro. Tipicamente sono state da loro citate le Unità di Apprendimento, oppure attività riferibili alla valutazione autentica (con diversi linguaggi e gradi di consapevolezza). Tre insegnanti hanno genericamente parlato dell’importanza di non guardare solo ai prodotti e alle performance degli studenti, ma alla loro “partecipazione”, a “quanto si sono impegnati” o al loro “percorso”, nessuno dei tre ha tuttavia citato strumenti strutturati per valutare questi aspetti. Gli insegnanti che hanno mostrato una maggiore consapevolezza hanno citato la necessità di utilizzare strumenti di valutazione diversificati. Ad esempio:

Io ho visto che i test di autovalutazione, quelli per la metacognizione, sono molto interessanti. Quando li vai a leggere scopri delle cose sui ragazzi che non ti aspetteresti mai. Dopo di che ci vorrebbe tempo per osservarli mentre lavorano in gruppo o da soli, e quindi delle griglie di osservazione. E poi la rubrica di valutazione della performance finale. Però va considerato tutto insieme. (Soggetto 3)

Allo stesso tempo, però, ci sono stati partecipanti che non hanno saputo dare una risposta in merito a come si valutino le competenze, o chi invece ha sostenuto gli strumenti valutativi tradizionali siano sufficienti. In linea con quella generale percezione di *difficoltà* nell'esprimere giudizi valutativi che già si citava, anche su questa domanda è stata sottolineata la complessità di pervenire a valutazioni valide delle competenze. La risposta del Soggetto 2 risulta particolarmente emblematica in tal senso:

Valutare una competenza è difficilissimo, è lo stesso motivo per cui è molto più difficile valutare un orale piuttosto che uno scritto. C'è questa componente di soggettività che ritorna. E per valutare una competenza vengono messi in gioco tanti fattori psicologici, sociali, relazionali, che non è assolutamente detto che un insegnante sia in grado di valutare. Per cui ci vogliono degli strumenti adeguati, che andrebbero sviluppati da professionisti. Serve una serie di competenze che non è detto che un insegnante abbia.

5.4. Considerazioni finali sulla fase esplorativa

Le interviste semistrutturate svolte nella fase esplorativa della ricerca hanno permesso di raccogliere primi punti di vista, opinioni e problematiche da alcuni insegnanti di scuola secondaria in merito alle due aree tematiche principali del presente lavoro: la “nuova” Educazione civica e la didattica per competenze. Rispetto alla prima, volendo riassumere le risposte date dai dieci partecipanti si possono sottolineare due profili di problematicità. In primo luogo, la trasversalità dell'insegnamento e la contemporanea previsione di un monte ore minimo obbligatorio da svolgersi in un anno. Questa strutturazione dell'Educazione civica secondo gli insegnanti ha aperto profili di complessità soprattutto per quanto riguarda la sua progettazione. È infatti emersa la necessità di pensare un curriculum dell'Educazione civica lavorando in modo collegiale (modalità di lavoro non sempre diffusa nella scuola secondaria), tenendo contemporaneamente conto delle necessità di tutto il Consiglio di classe e delle programmazioni delle singole discipline. Nonostante la previsione di un Coordinatore per questa materia, la modalità con cui strutturare concretamente il suo curriculum non è stata precisata dalla normativa, e dunque gli insegnanti si sono chiesti come poter lavorare in modo coordinato attraverso discipline diverse, spesso poco abituate a dialogare tra loro, per non rischiare di fare una proposta *schizofrenica* agli studenti e alle studentesse. Ai dubbi sulla realizzabilità di un curriculum trasversale per l'Educazione civica hanno fatto da complemento le problematiche in

merito alla valutazione della stessa. Molti degli insegnanti partecipanti ritengono l'assolvimento di tale obbligo un compito complesso, soprattutto per via della necessità di pervenire a un unico voto, condiviso, a partire da attività didattiche diverse, svolte da insegnanti di discipline diverse, con metodi diversi, e nella maggior parte dei casi senza una progettazione a monte che permetta di indirizzare uno sguardo comune. A questi problemi *di metodo* – che tuttavia celano importanti questioni più generali relative alle pratiche progettuali e valutative – gli insegnanti hanno inoltre aggiunto considerazioni *di merito*. Ad esempio, sono emersi dubbi su quanto sia legittimo valutare gli studenti in questo insegnamento, oppure su quale debba essere il rapporto tra il voto in Educazione civica e quello “in comportamento”.

Riguardo all'area tematica relativa alla didattica per competenze e alle competenze di cittadinanza, pressoché tutti gli intervistati hanno convenuto sul fatto che nell'ambito dell'Educazione civica gli apprendimenti debbano coinvolgere tanto le dimensioni cognitive quanto quelle attive e affettivo-motivazionali. Tuttavia, quando si è cercato di far emergere una definizione di “competenza” o quando si sono chiesti i significati che attribuiscono alla progettazione, alla didattica e alla valutazione per competenze, molti degli insegnanti intervistati hanno mostrato difficoltà o scarsa consapevolezza. La stessa difficoltà nell'elaborare una risposta approfondita si è registrata quando si sono poste domande relative alle competenze di cittadinanza, che se astrattamente vengono considerate come esito educativo principale dell'Educazione civica, nei fatti faticano poi a essere riempite di significato. Sul piano della pratica scolastica e della sostenibilità di un approccio per competenze, durante le interviste gli insegnanti hanno espresso il loro punto di vista in merito ad alcune problematiche, come ad esempio: la carenza di ore in classe per un'effettiva didattica per competenze, la poca formazione in proposito, la difficoltà nel collaborare con gli altri insegnanti e svolgere attività trasversali. Alcune considerazioni hanno permesso di focalizzare delle vere e proprie misconcezioni sulla didattica per competenze – di cui un esempio è la netta contrapposizione tra competenze e conoscenze, che viene fatta da molti insegnanti – altre posizioni hanno illuminato veri problemi percepiti in merito alla praticabilità nell'ambito dell'Educazione civica di un approccio progettuale, didattico e valutativo “per competenze”.

A partire dalle suggestioni emerse dalle interviste esplorative e dal continuo riferimento con la letteratura nazionale e internazionale, si sono definite le variabili chiave e

le ipotesi correlazionali del presente lavoro, che si presenteranno dettagliatamente nel capitolo sei insieme al processo di costruzione e revisione del questionario. Come si vedrà, questo processo ha comportato anche una progressiva focalizzazione e rifinitura del campo di analisi: tante delle considerazioni che gli insegnanti hanno svolto durante le interviste hanno fatto emergere interessanti nodi problematici, che tuttavia non si affronteranno nello specifico in questo lavoro. Si lasciano aperte, dunque, alcune piste di indagine che si spera potranno essere percorse da ricercatori e ricercatrici che si occupano dell’Educazione civica e alla cittadinanza. Una di queste è costituita sicuramente dal rapporto tra la scuola e la famiglia (e anche altre agenzie educative) rispetto al compito di educare i giovani alla cittadinanza, con particolare riferimento alla fiducia che le famiglie riservano agli insegnanti nell’affidare loro questo delicato compito educativo, e alla contraria percezione da parte dei docenti di famiglie supportive e collaborative. Ancora, si auspica che la ricerca educativa possa in futuro dare la parola anche agli studenti e alle studentesse, indagando il loro punto di vista e il loro interesse in merito alle tematiche civiche e politiche, nonché la loro percezione di un contributo significativo da parte della scuola nella loro formazione alla cittadinanza. Per quanto riguarda la didattica delle competenze, in questo lavoro non ci si occuperà dettagliatamente di ricostruire le conoscenze e le consapevolezza in merito a pratiche progettuali, didattiche e valutative coerenti con essa: come si vedrà, una domanda del questionario è servita a rilevare l’idea di “competenza” dei partecipanti, ma oltre a questo non si sono inseriti stimoli che potessero fornire evidenze utili a comprendere la loro idea di cosa significhi – praticamente – lavorare per lo sviluppo delle competenze degli studenti. Si auspica, dunque, che la ricerca in questo campo possa continuare, partendo anche dalla “suggestione” qui emersa secondo cui gli insegnanti non abbiano ancora le idee chiare rispetto ai significati della didattica per competenze per la loro pratica professionale. A tal proposito, sarebbe auspicabile porre attenzione anche alle pratiche di Certificazione delle competenze, alle modalità e ai significati con cui vengono assolti gli obblighi di legge all’interno dei Consigli di classe e, quindi, al valore che tali adempimenti assumono. Tutti questi sono esempi di ulteriori piste di indagine che sono emerse con le interviste esplorative condotte, domande a cui si auspica la ricerca possa dare una risposta in futuro.

Lo scopo delle interviste esplorative era quello di fornire un prima base empirica da cui partire per la costruzione del principale strumento di ricerca del presente lavoro. Si era previsto, tuttavia, di proseguire il rapporto con gli insegnanti del Consiglio di classe coinvolto, per i quali si prevedeva un possibile ruolo di accompagnamento lungo tutto il corso della ricerca. In particolare, inizialmente si era previsto di tornare a “dialogare” con gli insegnanti coinvolti al fine di continuare a raccogliere punti di vista più approfonditi, attraverso *momenti* della ricerca caratterizzati da strumenti di natura maggiormente qualitativa. Il gruppo di docenti si sarebbe dovuto costituire come un gruppo di “amici critici” del ricercatore che, coinvolti più volte durante la ricerca, avrebbe potuto fornire ulteriori stimoli di riflessione anche in merito ai dati emersi. Tale programma iniziale di lavoro, tuttavia, si è scontrato con le conseguenze che la pandemia da Covid-19 ha avuto su tutto l’ambito scolastico: negli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021, quando questo lavoro di riflessione condivisa si sarebbe dovuto svolgere, gli insegnanti hanno dovuto far fronte alle tante richieste pervenute da un contesto significativamente aggravato, e anche profondamente mutevole. Questo ha comportato una grande difficoltà nel mantenere i rapporti e i contatti inizialmente costruiti con i docenti del Consiglio di classe, e l’impossibilità di proseguire con loro un confronto in profondità sui temi di ricerca. Si ritiene dunque necessario sottolineare ancora come il presente lavoro punti a fornire basi empiriche che, si auspica, potranno essere discusse e approfondite ulteriormente con i professionisti della scuola.

6. Il questionario: dalla costruzione alla somministrazione

Dopo aver descritto l'impianto della ricerca condotta e i principali esiti della fase esplorativa, nel presente capitolo si ripercorrerà il processo di costruzione, test e revisione del questionario. Si inizierà presentando le proprietà su cui si è scelto di prestare maggiore attenzione e le prime ipotesi correlazionali che si è pensato di verificare. Successivamente si descriverà il questionario e la procedura che si è seguita per la sua costruzione e revisione. Nell'ultima parte del capitolo si presenteranno il piano di campionamento della ricerca e le procedure seguite per la somministrazione del questionario.

6.1. La selezione delle proprietà di interesse

A partire dalle “suggerzioni” emerse con le interviste semistrutturate condotte nella fase esplorativa, e dal continuo confronto con la letteratura, si è potuto procedere con una progressiva definizione del campo specifico di analisi della ricerca. Questo processo di rifinitura e selezione delle questioni peculiari che si intendevano affrontare nell'inchiesta campionaria è avvenuto contestualmente con l'identificazione dei *concetti* (v. Corbetta, 2014) che si sono voluti porre al centro dell'analisi. In altre parole, non potendo immaginare di costruire un questionario tramite cui raccogliere evidenze in merito a tutto il panorama delle problematiche emerse con le interviste semistrutturate, il processo di selezione e successiva operativizzazione dei concetti è stato inevitabilmente anche un processo di selezione del campo specifico del presente lavoro.

L'applicazione dei concetti scelti agli oggetti studiati (ossia le unità di analisi) porta all'identificazione delle “proprietà”: “Il primo passaggio del processo di traduzione empirica dei concetti consiste nell'applicarli a oggetti concreti, farli diventare cioè un attributo o proprietà di oggetti, degli specifici oggetti studiati, che chiamiamo unità di analisi” (*ivi*, p. 88). Come si è chiarito nel capitolo precedente, le unità di analisi del presente lavoro sono gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado della regione Emilia-Romagna. Il processo di definizione delle variabili e di costruzione del questionario è dunque iniziato dall'identificazione delle proprietà caratterizzanti gli insegnanti che si intendeva rilevare.

Principali

<p>AREA 1: LE COMPETENZE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atteggiamento verso la didattica per competenze - Opinioni su ostacoli e supporti alla diffusione della didattica per competenze - Conoscenza della definizione di “competenza”
<p>AREA 2: L'EDUCAZIONE CIVICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opinione su obiettivi chiave dell'EC - Atteggiamento verso la nuova EC - Atteggiamento verso la trasversalità dell'EC - Opinioni sulle risorse del “buon cittadino” - Opinioni sulla progettazione/didattica dell'EC - Opinioni sull'espressione del voto in EC - Dichiarazioni di pratiche su progettazione/didattica dell'EC - Dichiarazioni di pratiche su valutazione dell'EC

Secondarie

<ul style="list-style-type: none"> - Genere - Età - Titolo di studio - Anzianità di servizio - Ruolo - Tipo di scuola (Grado e tipologia) - Tipo di scuola (Paritaria/Statale) - Ambito/materia di insegnamento - Specializzazione - Percorso formativo in ingresso - Ruoli di referenza 	<ul style="list-style-type: none"> - Atteggiamento verso la collegialità (Utilità). - Interesse verso le tematiche civiche - Formazione e aggiornamento su: temi civici, competenze, valutazione delle competenze - Auto-percezione di preparazione professionale su: temi civici, competenze, valutazione delle competenze
---	---

Fig. 6.1. Prospetto delle proprietà rilevate con il questionario.

La figura 6.1 riporta tali proprietà (nella versione definitiva del questionario). Prima di descrivere nel dettaglio il piano della rilevazione, occorre soffermarsi brevemente proprio sulle scelte implicite in questa selezione. Come si può notare dalla figura, ciò a cui si è posto più attenzione all'interno del questionario sono le pratiche progettuali, didattiche e valutative connesse alla didattica per competenze e all'Educazione civica. Dunque, si può tranquillamente sostenere che il “problema Educazione civica” sia stato affrontato nel presente lavoro da uno specifico punto di vista: i significati pratici, nei termini di progettazione, didattica e valutazione, del ritorno di questa materia e della scelta di intenderla come un insegnamento che contribuisce allo sviluppo delle competenze specifiche di cittadinanza. Tale campo di analisi copre ovviamente *una parte* delle questioni inerenti ai temi dell'Educazione civica e alla cittadinanza e della didattica per competenze, come si è già brevemente discusso al termine del capitolo precedente. La prospettiva di analisi è dunque parziale: inevitabilmente, la scelta delle proprietà da rilevare con il questionario riflette le specifiche scelte di campo svolte dal ricercatore.

Dalla figura 6.1 si può notare come le proprietà che si è inteso osservare tramite il questionario siano di tipologie diverse:

- *Caratteristiche anagrafiche, professionali, esperienziali e inerenti al contesto lavorativo di provenienza.* Queste sono proprietà che caratterizzano l'insegnante dal punto di vista personale e dal punto di vista della sua esperienza lavorativa. Tra queste vi sono inoltre le proprietà inerenti al contesto lavorativo, e dunque alla scuola in cui il docente insegna.
- *Atteggiamenti e opinioni.* Come in parte si è già visto nel capitolo quattro, con *atteggiamento* si intende un "insieme di tendenze e sentimenti, pregiudizi e nozioni preconcepite, idee, timori, apprensioni e convinzioni di una persona nei confronti di un particolare argomento", invece con *opinione* ci si riferisce a una "espressione verbale dell'atteggiamento" (v. Thurstone, Chave, 1929). Successivamente si discuterà della scelta di rilevare in alcuni casi degli atteggiamenti (tramite la costruzione di scale), in altri singole opinioni.
- *Conoscenze.* Come si vedrà di seguito, si è scelto di inserire una sola domanda inerente alle conoscenze degli insegnanti, cioè quella riferita alla loro definizione del concetto di "competenza".
- *Dichiarazioni di pratiche.* Infine, le ultime proprietà rilevate tramite il questionario attengono alle dichiarazioni di pratiche inerenti alla progettazione, didattica e valutazione dell'Educazione civica.

Il processo di operativizzazione di queste proprietà ha condotto alla costruzione delle domande del questionario, e dunque alla definizione delle variabili. Come chiarisce Corbetta (*op cit.*), una variabile è una proprietà operativizzata, ossia ciò che si ottiene quando si definiscono delle regole e delle modalità secondo cui rilevare empiricamente la proprietà di interesse: questa "definizione operativa" delle proprietà, nel caso del presente lavoro, è data semplicemente dal modo in cui si sono costruite le diverse domande del questionario. In altre parole, il questionario, con le sue domande, contiene le diverse definizioni operative delle proprietà scelte, cioè le modalità concrete utilizzate per misurare, classificare, ordinare e conteggiare (*ivi*, p. 89) le proprietà nei soggetti rispondenti. Un altro modo per descrivere il processo così svolto è parlare del passaggio dai "concetti" ai "costrutti". Losito (2016), riprendendo un lavoro di Fred Kerlinger, ricorda che un costrutto

è un concetto che è stato deliberatamente definito per uno scopo scientifico preciso, cioè che è stato “specificato in modo tale da essere oggetto di osservazione e di misurazione”. Dunque, la definizione dei costrutti di interesse è quel processo che porta da concetti astratti alle proprietà operativizzate (cioè le variabili) riferite all’oggetto di ricerca.

Nel paragrafo 6.2 si descriverà questo processo che, occorre ripeterlo, è coinciso con la costruzione del questionario. Prima di procedere in questa direzione, tuttavia, è necessario soffermarsi brevemente sulle ipotesi correlazionali che ci si è proposti di testare nel presente lavoro.

6.1.1. Prime ipotesi correlazionali

Come si è chiarito più volte nel capitolo cinque, il primo scopo della presente ricerca è di tipo “osservativo”. Ciò significa che si è posta più attenzione a come le proprietà *principali* indicate nella Figura 6.1 si presentino all’interno del campione di insegnanti. Il primo risultato dell’inchiesta vuole infatti essere quello di fornire una descrizione di ciò che gli insegnanti pensano e delle pratiche che dichiarano di svolgere in merito alle due principali aree tematiche della ricerca: l’Educazione civica e la didattica per competenze.

Fatta questa premessa, si deve anche ricordare (§ 5.1) che la terza domanda di ricerca richiede una logica di tipo “correlazionale” e “comparativa” (v. Vannini, 2019). Parte delle analisi svolte in questo lavoro, infatti, puntano a verificare l’esistenza di correlazioni tra le variabili rilevate, nonché a cercare di interpretare alcuni atteggiamenti e dichiarazioni di pratiche alla luce di caratteristiche personali, professionali o esperienziali degli insegnanti.

Questo tipo di prospettiva richiede una prima chiarificazione delle ipotesi correlazionali che si è cercato di verificare nella ricerca. Corbetta (*op. cit.*) definisce un’ipotesi come “un’interconnessione fra concetti o [...] una proposizione che implica una relazione fra due o più concetti”. Chiedersi se gli atteggiamenti degli insegnanti siano in qualche modo *legati* tra loro, oppure domandarsi quali proprietà personali, professionali, esperienziali, degli insegnanti siano abbinate ai loro atteggiamenti e dichiarazioni di pratiche significa, implicitamente, porre un’ipotesi sulla relazione tra proprietà; in altre parole, il motivo per cui si è scelto di includere proprietà quali ad esempio il Genere, l’Età,

l'Anzianità di servizio, l'Atteggiamento verso la collegialità, è perché si vuole testare l'ipotesi per cui esse siano associate alle proprietà "principali".

Entrando maggiormente nello specifico, nel capitolo quattro (§ 4.4.1) si è già parlato di quanto sia importante studiare gli atteggiamenti dei docenti, sia per vedere come essi "si formino" e come possano essere influenzati, sia per osservare la loro relazione con le pratiche di insegnamento.

Prima di proseguire con l'illustrazione di queste ipotesi occorre tuttavia precisare in che senso si è qui deciso di distinguere gli "atteggiamenti" dalle "opinioni". Infatti, tra le proprietà degli insegnanti che si è scelto di rilevare tramite il questionario si sono indicati quattro "atteggiamenti": *l'atteggiamento verso la collegialità, l'atteggiamento verso l'Educazione civica, l'atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica, e l'atteggiamento verso la didattica per competenze*. Per queste quattro proprietà si è deciso di costruire delle vere e proprie scale (si vedano i paragrafi successivi) che dessero un'indicazione dell'atteggiamento generale dei docenti verso quattro "oggetti" importanti per questa ricerca: la collegialità nel lavoro dell'insegnante, la "nuova" Educazione civica, la *trasversalità* della materia Educazione civica e la didattica per competenze. In altre parole, ogni scala di atteggiamento mira a dare un'unica misura del punto di vista (articolato) degli insegnanti in merito a un certo "oggetto". Diversamente, per rilevare ciò che i docenti pensano in merito agli obiettivi da raggiungere tramite l'Educazione civica, in merito alle *risorse* che deve possedere un "buon cittadino" e in merito a come si debba progettare e valutare l'Educazione civica, si è scelto di non costruire delle scale di atteggiamento. Infatti, in questi casi non si puntava ad avere una misura del grado con cui il docente guardasse con positività (o meno) a un certo "oggetto". Questa volta si trattava, semplicemente, di capire le sue *opinioni* in merito a come progettare e valutare l'Educazione civica, o in merito ai suoi scopi. Si tornerà più nel dettaglio sulla distinzione tra questi due approcci parlando della costruzione del questionario e della costruzione delle scale di atteggiamento. Ciò che qui si vuole sottolineare è che in questo lavoro si è deciso di definire "atteggiamento" un insieme organico e articolato di opinioni e credenze degli insegnanti verso un certo oggetto di indagine; mentre si è definita "opinione" la semplice esternalizzazione di un punto di vista (che, come si vedrà, è stato misurato in modi diversi a seconda dei casi). La differenza nel modo in cui si utilizzeranno questi due termini si pone principalmente sul piano delle scelte svolte per l'operativizzazione di tali proprietà.

Tornando dunque al principale oggetto di discussione, nel presente lavoro si è deciso di testare, in primo luogo, l'ipotesi secondo cui gli atteggiamenti degli insegnanti in merito alla collegialità, all'Educazione civica, alla sua trasversalità, e alla didattica per competenze siano correlati tra loro e, in secondo luogo, che possano essere in parte associati a una serie di proprietà antecedenti inerenti a caratteristiche personali, professionali, esperienziali e contestuali.

La figura 6.2 illustra queste prime ipotesi.

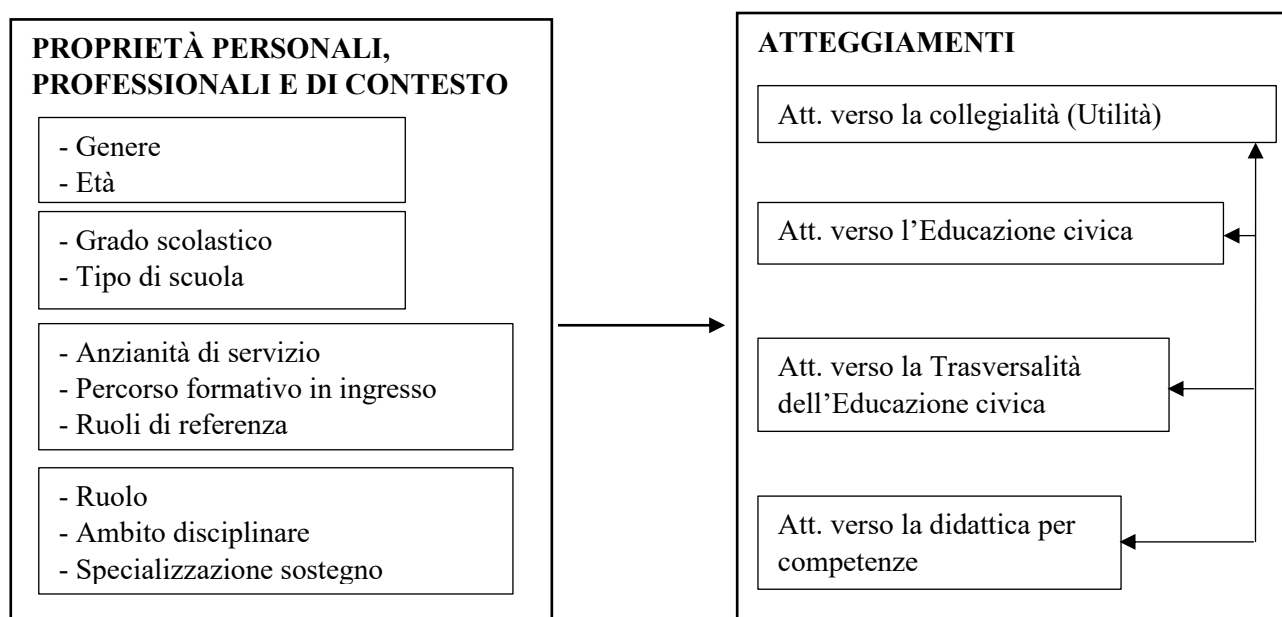


Fig. 6.2. Rappresentazione delle ipotesi inerenti agli atteggiamenti.

Dalla figura si possono trarre due brevi chiarimenti. Concentrandosi sulla parte a destra, si può notare come si voglia testare l'ipotesi dell'esistenza di una correlazione tra le quattro scale di atteggiamento, e in particolare si ipotizza che tale correlazione sia di segno positivo in quanto si ritiene che queste proprietà possano descrivere tutte una posizione dell'insegnante in qualche modo "favorevole" a una didattica innovativa. In secondo luogo, si può notare dalla figura come la relazione tra le proprietà personali, professionali e contestuale e gli indici di atteggiamento sia stata rappresentata con una freccia a una sola direzione. Se si è scelto di includere variabili quali il *Genere*, l'*Età*, il *Titolo di studio*, l'*Anzianità di servizio*, e le altre elencate nella parte sinistra dell'immagine, è perché si è ipotizzato che gli atteggiamenti dei docenti possano essere in parte influenzati da loro caratteristiche personali, professionali ed esperienziali, nonché dalla tipologia di istituto

in cui lavorano. Si vuole sottolineare, in questo senso, il passaggio a una prospettiva diversa sulle relazioni tra le variabili. La freccia a un'unica direzione semplifica in forma grafica il tentativo di interpretare gli atteggiamenti alla luce delle altre proprietà, che vengono qui considerate "antecedenti". Ovviamente questa decisione interpretativa comporta anche la scelta di ignorare eventuali effetti di retroazione degli atteggiamenti su quelle proprietà che si sono poste come antecedenti (per esempio, ignorare il fatto che gli atteggiamenti degli insegnanti possano avere un ruolo nella loro scelta di accettare o meno ruoli di referenza, oppure nella loro scelta dell'istituto in cui insegnare, ecc...). Per una più precisa presentazione di queste ipotesi inerenti agli atteggiamenti si rimanda al capitolo 9, dove esse verranno riprese e approfondite, e dove si presenteranno i risultati delle analisi multivariate condotte per verificarle.

Tra le proprietà "secondarie" elencate nel prospetto mostrato in apertura del capitolo (fig. 6.1), ve ne sono anche altre per cui si sono ipotizzate delle relazioni con gli atteggiamenti. È il caso sicuramente delle *dichiarazioni di pratiche di formazione e aggiornamento in servizio*, dell'*auto-percezione di preparazione professionale* e dell'*interesse dichiarato verso le tematiche civiche*. Tali proprietà sono state definite "secondarie" (così come quelle personali, professionali e contestuali) in quanto non direttamente inerenti alla progettazione e alla valutazione dell'Educazione civica e alla didattica per competenze; tuttavia, si ipotizza che possano avere un ruolo importante nell'influenzare gli atteggiamenti degli insegnanti. Nel capitolo 9 si riprenderà questa ipotesi, che sostiene la scelta di includere anche tali variabili all'interno dei modelli regressione che si costruiranno per comprendere meglio come varino gli indici di atteggiamento.

Si è detto più volte come la letteratura inerente agli atteggiamenti degli insegnanti abbia dimostrato un loro legame con le pratiche da essi adottate in classe. Anche nel presente lavoro si cercherà di testare l'ipotesi dell'esistenza di tale relazione. In particolare, nel capitolo 9 si svolgeranno delle analisi utili a osservare se le dichiarazioni di pratiche dei docenti possano essere associate a proprietà personali, professionali e contestuali nonché

agli indici di atteggiamento. La figura 6.3 illustra in forma grafica le ipotesi che si proveranno a verificare.

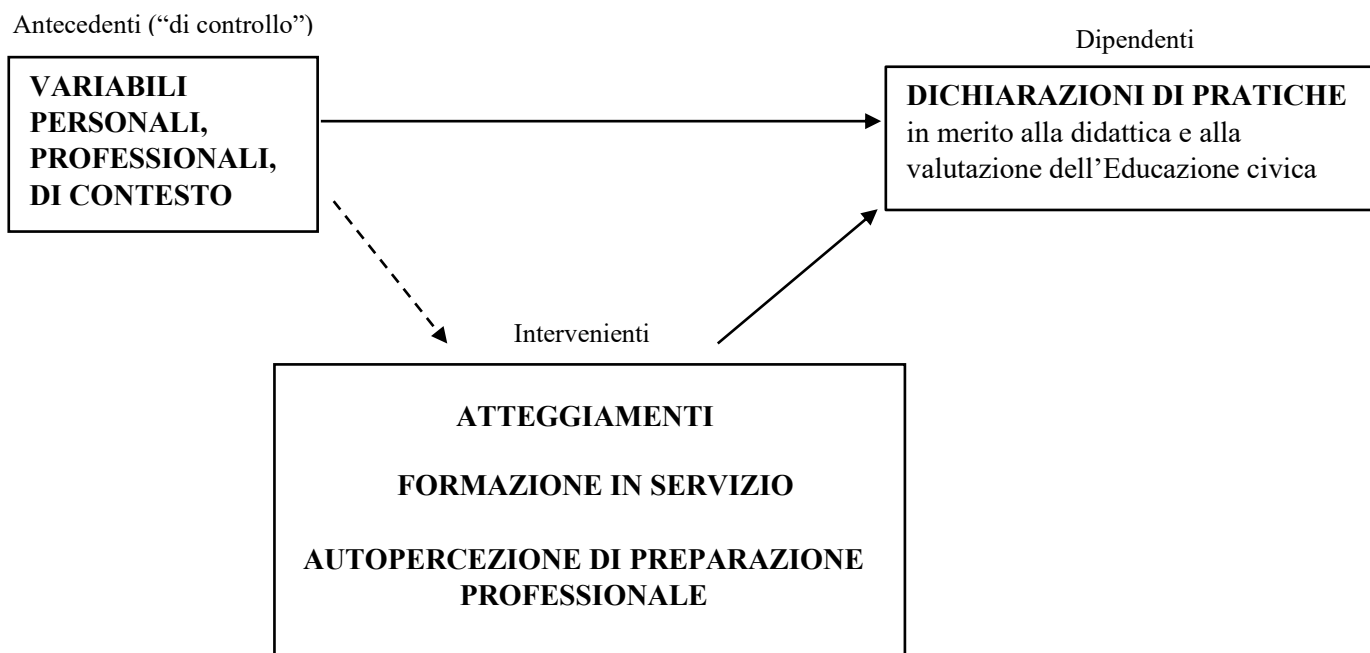


Fig. 6.3. Raffigurazione delle ipotesi inerenti alle dichiarazioni di pratiche.

Come si può notare dall'immagine, si ipotizza che le pratiche adottate dagli insegnanti possano essere influenzate dalle proprietà "antecedenti" e "intervenienti" considerate. L'immagine rende ragione della relazione che si prevede esista tra le diverse variabili rilevate nel corso della presente ricerca. Si ritiene, infatti, che le pratiche dei docenti possano essere influenzate tanto dalle proprietà "antecedenti", riferite all'esperienza professionale, al contesto di insegnamento o a caratteristiche personali, quanto dalle proprietà definite "intervenienti", in particolar modo dagli atteggiamenti. Si vedrà diffusamente nel capitolo 9 come i modelli testati tramite le analisi multivariate rappresentino una semplificazione di relazioni che si ritiene siano, in realtà, più articolate. Ad esempio, nelle analisi che si svolgeranno non si potrà tenere in considerazione la relazione tra le variabili antecedenti e quelle intervenienti (che infatti è stata rappresentata con una freccia tratteggiata); dunque la scelta di intendere gli atteggiamenti, la propensione alla formazione in servizio e l'autopercezione di preparazione professionale come delle variabili "intervenienti" resterà in realtà puramente teorica, in quanto nel testare la loro relazione con le variabili dipendenti (le dichiarazioni di pratiche) verranno trattate alla

stessa stregua delle altre variabili indipendenti. Ancora una volta, si rimanda al capitolo 9 per una più dettagliata descrizione delle ipotesi che si è cercato di verificare tramite le analisi multivariate condotte.

6.2. La costruzione del questionario

Il processo di costruzione del questionario (che nel presente lavoro ha coinciso con la progressiva operativizzazione delle proprietà in variabili) è stato condotto in più fasi tra marzo e luglio 2021.

La prima fase ha portato alla costruzione di una bozza iniziale delle domande e dei diversi stimoli da somministrare agli insegnanti. Nel procedere a questa prima strutturazione dello strumento, al fine di costruire le domande e gli item di risposta, si è fatto riferimento a varie fonti: in primo luogo le interviste della fase esplorativa, le cui trascrizioni hanno fornito materiale prezioso per definire i diversi item utili a misurare, in particolare, gli atteggiamenti e le opinioni degli insegnanti; ancora, in alcuni casi si sono rintracciati in letteratura studi empirici basati su questionari rivolti agli insegnanti e inerenti ai temi della presente ricerca, e si è potuto trarre da essi alcuni stimoli e/o domande da includere nello strumento. Come si vedrà quando si descriverà ciascuna batteria di domande, gli stimoli tratti da altri lavori presenti in letteratura sono stati in realtà tradotti, rielaborati e anche arricchiti; in altre parole, si può dire che nei casi in cui si è fatto riferimento ad altri studi, essi hanno costituito più che altro una “fonte di ispirazione” per la costruzione delle batterie di item del presente questionario¹. Unica eccezione a questo fatto è stata la domanda inerente alle *opinioni in merito agli scopi dell’Educazione civica*, la quale è stata interamente tratta dal questionario insegnanti dello studio internazionale ICCS 2016 (Köhler, et al., 2018). Di nuovo, si descriverà più specificamente questa batteria di seguito.

Per ragioni di chiarezza nell’esposizione, la scelta delle proprietà da indagare tramite il questionario è stata presentata come antecedente alla costruzione del questionario stesso. Tuttavia, risulta più corretto chiarire che tali processi sono stati *ricorsivi*: la progressiva scelta degli ambiti tematici e delle proprietà rilevanti nella ricerca è proceduta di

¹ A ogni modo, nella versione definitiva del questionario le batterie di domande ispirate ad altri lavori sono state solamente due.

pari passo con la continua strutturazione e ri-strutturazione del questionario, almeno nella fase iniziale. Infatti, le prime bozze dello strumento prevedevano un numero maggiore di proprietà a cui si voleva porre attenzione, e di conseguenza la copertura di una quantità maggiore di aspetti inerenti ai temi oggetto di ricerca. Inizialmente si era immaginato di rilevare evidenze in merito a più di trenta proprietà degli insegnanti (escludendo quelle anagrafiche, esperienziali, professionali), che spaziavano da convinzioni generali in merito all'insegnamento a dichiarazioni di pratiche progettuali e valutative.

Progressivamente si è limitato il campo di analisi, scegliendo su quali proprietà focalizzare l'attenzione e gli sforzi di costruzione del questionario. Una prima bozza dello strumento, che è stata presentata in forma telematica a due insegnanti di scuola secondaria, conteneva diciotto batterie di domande (escluse le proprietà anagrafiche, esperienziali, professionali), per un totale di più di centosettanta item. Questa prima bozza è stata ulteriormente revisionata e ridotta grazie ai primi commenti e alle osservazioni dei due insegnanti e, soprattutto, grazie a un continuo e intenso lavoro di confronto con il gruppo di ricerca.

Questo processo ricorsivo di scrittura, selezione, commento e revisione delle domande e degli stimoli ha portato alla “versione di prova” del questionario, descritta nella Figura 6.4.

Come si può notare, la versione di prova del questionario era costituita da quattro sezioni: nella prima le domande inerenti alle caratteristiche anagrafiche, professionali ed esperienziali del docente; la seconda le domande inerenti alla formazione e auto-formazione in servizio, alla preparazione auto-percepita, all'interesse verso le tematiche civiche e all'atteggiamento verso la collegialità; la terza sezione conteneva le domande inerenti alla didattica per competenze; infine la quarta sezione le domande inerenti all'Educazione civica. Nella versione di prova del questionario non era presente la batteria di item riguardante le opinioni rispetto agli scopi dell'Educazione civica (quella tratta dal questionario insegnanti dello studio ICCS 2016), che si è deciso di includere successivamente.

Variabili Principali

<p>SEZIONE 3: LE COMPETENZE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atteggiamento verso la didattica per Competenze (1 batteria, 9 item) - Opinioni su ostacoli e supporti alla diffusione della didattica per competenze (1 batteria, 13 item) - Conoscenza della definizione di “competenza” (2 domande, una a risposta aperta, una a risposta chiusa)
<p>SEZIONE 4: L'EDUCAZIONE CIVICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Opinione su obiettivi chiave dell'EC - Atteggiamento verso la nuova EC (1 batteria, 8 item) - Atteggiamento verso la trasversalità dell'EC (1 batteria, 8 item) - Opinioni sulle risorse del “buon cittadino” (2 batterie, 13 item totali) - Opinioni sulla progettazione/didattica dell'EC (1 batteria, 9 item) - Opinioni sull'espressione del voto in EC (1 batteria, 12 item) - Dichiarazioni di pratiche su progettazione/didattica dell'EC (2 batterie, 24 item totali) - Dichiarazioni di pratiche su valutazione dell'EC (2 batterie, 22 item totali)

Variabili Secondarie

<p>SEZIONE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genere (1 item) - Età (1 item) - Titolo di studio (1 item) - Anzianità di servizio (1 item) - Ruolo (1 item) - Tipo di scuola: Grado e tipologia. (1 item)* - Tipo di scuola: Paritaria/Statale. (1 item)* - Ambito/materia di Insegnamento (2 item)* - Specializzazione Sostegno (1 item) - Percorso formativo in ingresso (1 item) - Ruoli di referenza (1 item) 	<p>SEZIONE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atteggiamento verso la collegialità (Utilità). (1 batteria, 9 item) - Interesse verso le tematiche civiche (1 item) - Formazione e aggiornamento su: temi civici, competenze, valutazione delle competenze (2 batterie, 12 item totali) - Auto-percezione di preparazione professionale su: temi civici, competenze, valutazione delle competenze. (2 batterie, 12 item totali)
--	--

Nota: * variabili rilevate sia in riferimento all'a.s. 2020-2021 sia in riferimento all'a.s. 2019-2020.

Fig. 6.4. Contenuto della “versione di prova” del questionario.

Strutturate le domande, si è aggiunta al questionario una sezione introduttiva utile a esplicitare al rispondente gli scopi della ricerca e a raccogliere il consenso informato al trattamento dei dati. Il questionario è stato, infine, convertito in una versione telematica tramite la piattaforma online Qualtrics, che si è deciso di utilizzare per la somministrazione agli insegnanti.

La scelta di svolgere una rilevazione telematica (*web survey*) è stata solo in parte motivata dalle circostanze aggravate dovute agli esiti che la pandemia da Covid-19 ha avuto sulla mobilità e sulle possibilità di entrare all'interno degli istituti. Certamente, la somministrazione telematica ha permesso di superare le perduranti limitazioni che in

questo senso si sono avute anche all'inizio dell'a.s. 2021-2022, tuttavia non sono state solamente considerazioni legate a questo aspetto a far protendere per questa forma di somministrazione. Come ben scrive Corbetta (2014, pp. 212-214), le *web surveys*² danno la possibilità al partecipante di accedere a un sito internet dedicato tramite cui compilare il questionario stesso, comportando diversi vantaggi, quali ad esempio: un'interfaccia di compilazione semplice e fruibile a livello grafico e di formattazione; la possibilità di implementare automaticamente meccanismi relativi alle domande filtro, o la possibilità di introdurre vincoli e limitazioni alle risposte (ad esempio: domande a risposta obbligatoria, vincoli di lunghezza, ecc...); la facilità di diffusione e i costi di somministrazione contenuti, rispetto alle altre modalità di somministrazione dei questionari; la possibilità di scaricare la matrice dati contenente le risposte dei partecipanti direttamente dal programma utilizzato per la gestione della rilevazione, senza dover svolgere la fase di trascrizione e codifica. A proposito di questo ultimo aspetto, il servizio che specificamente si è utilizzato per il presente studio ("Qualtrics"), nel generare la matrice dati delle risposte, aggiunge automaticamente anche una serie di utili variabili inerenti, per esempio, alla data di svolgimento e alla durata della compilazione da parte del soggetto rispondente, alla percentuale di completamento del questionario, fino anche a generare automaticamente un numero identificativo univoco per ciascuna risposta.

6.2.1. La somministrazione di prova e la revisione

Caricato il questionario sulla piattaforma Qualtrics, si è potuto procedere con la somministrazione di prova. Il try-out del questionario è stato condotto tra maggio e giugno 2021, con la partecipazione degli insegnanti dell'Istituto Superiore "Bartolomeo Scappi" di Castel San Pietro Terme (dove si era già avviato un rapporto di ricerca per la fase esplorativa) e dell'Istituto Comprensivo n. 3 di Modena. Grazie alla preziosa disponibilità dei Dirigenti Scolastici, che in entrambi gli istituti hanno acconsentito a inviare personalmente una e-mail a tutto il corpo docenti caldeggiando la partecipazione, gli insegnanti hanno ricevuto il link da seguire per partecipare alla somministrazione. Su un piano logistico,

² Che si distinguono dalle "email surveys" in quanto queste ultime sono semplicemente indagini in cui si invia *tramite e-mail*, come allegato, un questionario strutturato in formato testuale su un programma di scrittura di testi. Corbetta (2014, p. 213) fa notare che in questo caso non si fa altro che utilizzare semplicemente un modo diverso per diffondere un questionario in formato simile a quello cartaceo, lasciando al destinatario il compito di stamparlo, compilarlo e rispedito (sempre tramite e-mail).

dunque, il questionario è stato diffuso via e-mail attraverso un collegamento internet utilizzando il servizio Qualtrics. Terminato il tempo previsto per la partecipazione (che è stato di circa un mese) si è chiusa la rilevazione e si è potuto scaricare da Qualtrics la versione “grezza” del dataset. Infatti, come si è detto, tra i vantaggi della somministrazione telematica vi è quello di poter evitare la fase di trascrizione e codifica dei dati, in quanto la piattaforma tramite cui hanno partecipato gli insegnanti genera in automatico una prima versione della matrice dati. La versione del dataset scaricata da Qualtrics era compatibile con IBM SPSS Statistics, il software di analisi dati che si è utilizzato.

Dall’esperienza del try-out, e dai dati ottenuti con esso, si sono potute trarre molteplici considerazioni. Alcune di queste avevano a che vedere con la gestione della somministrazione stessa e con il coinvolgimento nella partecipazione alla ricerca, aspetti di cui si discuterà approfonditamente nei paragrafi conclusivi del capitolo. Qui ci si vuole concentrare prevalentemente su quegli aspetti emersi dall’analisi dei risultati del try-out che sono stati rilevanti ai fini della revisione del questionario stesso, alla quale si è potuto procedere tra giugno e luglio 2021.

Le prime, e più importanti, tra queste considerazioni sono derivate dal calcolo della durata media della compilazione e della percentuale di completamento del questionario da parte dei rispondenti.

Come si è già accennato, per impostazione della piattaforma Qualtrics il dataset scaricato conteneva alcune utili variabili generate “automaticamente”. In particolare, per ciascun caso (ossia per ciascun rispondente) il programma ha generato la variabile *Progress*, che indica la percentuale di completamento del questionario, e la variabile *Duration_in_seconds*, che indica la durata (in secondi) della compilazione. Queste due variabili sono state utilissime al fine del calcolo della durata media del questionario; tuttavia, è stato necessario trattarle con attenzione, in quanto le procedure automatiche con cui la piattaforma le ha generate implicano importanti conseguenze sui dati stessi. In particolare, la variabile *Duration_in_seconds* misura la quantità di tempo intercorsa tra il momento in cui il rispondente apriva il questionario e il momento in cui lo completava oppure il momento in cui interrompeva la somministrazione chiudendo la finestra di navigazione Internet. Fatta questa precisazione, si può comprendere perché, quando si è svolta l’analisi delle frequenze di questa variabile, si sono trovati tre casi che avevano un valore pari a più di 80.000 secondi (cioè più di 22 ore), fino a un massimo che superava

addirittura i 400 mila secondi. Essendo questi valori assolutamente fuori scala, si è concluso che si trattasse di casi che aveva lasciato “in sospeso” la compilazione per diverse ore, tornando successivamente a completarla.

Dopo aver compreso di non poter semplicemente calcolare la media della variabile *Duration_in_seconds* per ottenere la durata media della compilazione, si è dovuto procedere prima a osservare la distribuzione delle frequenze della stessa. La figura 6.5 rappresenta il grafico di dispersione della variabile per i casi partecipanti al try-out (esclusi già i tre casi “limite” che avevano durata superiore agli 80.000 secondi).

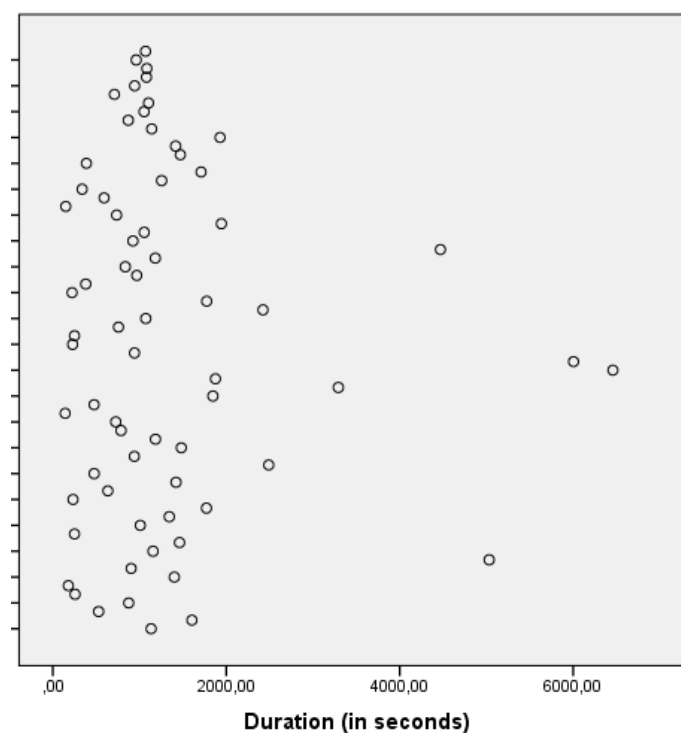


Fig. 6.5. Grafico di dispersione della frequenza della variabile “Duration_in_seconds”, casi partecipanti al Try-out (N=68)

Come si può facilmente notare, il grafico conferma l’intuizione iniziale secondo cui sia necessario svolgere un’analisi approfondita della variabile *Duration_in_seconds* per arrivare a una stima corretta della durata media della compilazione. Infatti, la presenza di casi *estremi* che presentavano una durata palesemente “fuori scala” comportava un innalzamento della semplice media. Includendo i tre casi estremi di cui si è parlato³ la media

³ Che non sono stati rappresentati nel grafico in quanto la loro presenza modificava la scala di misura e comportava lo “schiacciamento” degli altri casi l’uno sull’altro, rendendo impossibile apprezzare il diverso posizionamento dei punti di dispersione.

si collocava infatti sui 9848 secondi (cioè 2,7 ore); già escludendo questi tre casi estremi e limitandosi a quelli presenti nel grafico, la media si riduceva a 1306 secondi, ossia 22 minuti⁴.

A questo punto, però, osservando ancor più nel dettaglio la distribuzione di frequenza della variabile si è notato che circa una decina di casi risultavano aver compilato il questionario in meno di cinque minuti. La presenza di questi casi particolarmente “veloci” ha insospettito, per via del fatto che il questionario presentava comunque una quantità discreta di domande. Dal momento che questi casi abbassavano la media della variabile *Duration_in_seconds*, si è cercato di capire ancora una volta se tale dato fosse affidabile. Per interpretare questo dato, si è pensato che i casi con durata molto bassa potessero essere quei casi che avevano abbandonato il questionario prima del suo completamento (quindi casi che non erano utili alla definizione della durata media del questionario, in quanto non lo avevano completato). Basandosi solamente su questa variabile, però, non era possibile distinguere i casi che avevano effettivamente interrotto la compilazione da quelli che, invece, l’avevano completata con particolare velocità. Si è dunque deciso di procedere incrociando le informazioni provenienti dalla variabile *Progress* – che, come si è accennato, restituiva per ogni caso la percentuale di completamento del questionario – con la durata della compilazione. In altre parole, si è deciso di estrarre la media della durata della compilazione considerando solamente i casi che presentavano un valore della variabile *Progress* pari al 100%, cioè che avevano completato interamente il questionario⁵.

Impostata in questo modo l’analisi, la media della durata della compilazione del questionario è risultata essere di 1567 secondi, ossia 26 minuti circa (N=49). La deviazione standard di questa variabile, tuttavia, è risultata piuttosto elevata (1280,1 secondi) indicando quindi una grande variabilità tra i casi nella durata della compilazione. Il caso con durata più elevata ha impiegato più di un’ora e mezza, mentre il caso più veloce circa

⁴ Dal grafico appaiono anche cinque casi la cui durata della compilazione si presenta come “estrema”, perché lontani dalla zona in cui si colloca la maggior parte dei punti di dispersione. Tuttavia, si è deciso di mantenere questi casi all’interno del calcolo della durata media in quanto, comunque, il massimo della durata raggiunta da essi era di circa un’ora e mezza; certamente si potrebbe sostenere che questo dato sia eccessivo per la compilazione del questionario; tuttavia, rimane *possibile* ipotizzare che almeno un soggetto possa aver impiegato questo tempo per compilarlo. Se dunque era lecito ipotizzare una distorsione dovuta alle procedure di creazione della variabile di fronte a una durata superiore alle 22 ore, non si poteva lecitamente fare altrettanto per una durata che si aggirava su un’ora e mezza.

⁵ Sempre escludendo i tre casi estremi con durata maggiore di 80.000 secondi.

nove minuti. Il range interquartile (entro cui si colloca il 51% centrale della distribuzione) va dai 15 ai 27 minuti. Così calcolata, la durata del questionario è apparsa in linea con le indicazioni presenti in letteratura (v. ad esempio Trincherò, 2002, che suggerisce una durata inferiore ai trenta minuti).

L'analisi delle frequenze della variabile *Progress* ha fornito importanti informazioni anche in merito alla percentuale di completamento del questionario da parte dei partecipanti e al tasso di abbandono dello stesso. Nella tabella 6.1 è illustrata la distribuzione di frequenza per tutti i 71 casi.

Tab. 6.1 Distribuzione di frequenza della variabile *Progress* nei partecipanti al Try-out.

<i>Progress</i>	Frequenza	Percentuale
43%	5	7,0%
55%	1	1,4%
57%	7	9,9%
66%	3	4,2%
68%	2	2,8%
84%	1	1,4%
100%	52	73,2%
N	71	100%

Il primo dato che emerge dalla presente tabella è che la larga maggioranza dei partecipanti alla somministrazione pilota (73,2%) ha completato interamente il questionario. Ponendo attenzione ai diciannove casi che non hanno terminato la compilazione, si è notato come la maggioranza di essi si sia fermata a una percentuale di completamento inferiore al 60%. Si è dunque osservata la matrice dati, grazie alla quale si è potuto comprendere che questa soglia corrispondeva all'inizio della terza sezione del questionario; in altre parole, dei diciannove casi che non hanno terminato la compilazione, tredici l'hanno interrotta prima della terza sezione. Data la struttura del questionario, per questi casi sono state raccolte solamente variabili *secondarie* e non, invece, le variabili di maggior interesse.

Il problema dell'abbandono della compilazione, per come è emerso con queste analisi, ha portato a due scelte di revisione importanti. La prima è stata quella di modificare l'ordine di presentazione delle domande, e dunque la struttura del questionario. Come si

vedrà, nella versione definitiva dello strumento la parte anagrafica e inerente alle esperienze professionali è stata spostata alla fine, mentre alcune delle domande più importanti sono state poste all'inizio, in modo tale da dare una priorità alla raccolta dei dati inerenti alle variabili principali. La seconda scelta di revisione operata per affrontare la problematica dell'interruzione della compilazione è stata quella di inserire brevi testi esplicativi e "motivazionali" tra una sezione e l'altra, in modo da tenere alta l'attenzione e la motivazione del rispondente durante la compilazione.

Dal punto di vista della formulazione delle domande e degli item, i risultati della somministrazione pilota non hanno fatto emergere evidenti problematiche. La rilettura di alcuni quesiti alla luce dei risultati ha permesso di notare formulazioni poco efficaci o che rischiavano di essere male interpretate, in special modo nei quesiti della parte anagrafica, esperienziale e professionale. Soprattutto, l'analisi dei risultati ha permesso di evidenziare alcuni pregi e alcuni difetti delle scelte operate con la formulazione delle diverse batterie di domande (che si discuteranno nel dettaglio successivamente, quando si presenteranno le varie componenti del questionario), oppure ha permesso di trarre prime considerazioni in merito alle operazioni di pulizia del dataset, alla costruzione delle scale di atteggiamento, e alle procedure di analisi dei risultati⁶. Al di là di piccole correzioni e aggiustamenti nella formulazione di alcuni quesiti, le due scelte di revisione principali inerenti alle batterie di domande sono state quella di aggiungere il quesito tratto dallo studio ICCS 2016⁷, per rilevare le *opinioni in merito agli scopi principali dell'Educazione civica*, e quella di eliminare la domanda a risposta chiusa inerente alla definizione di "competenza", lasciando solamente quella a risposta aperta.

6.3. La versione definitiva del questionario: presentazione dello strumento di ricerca

Il processo di scrittura, test e revisione del questionario sopra descritto ha condotto infine alla versione definitiva dello strumento di ricerca, presentata nell'allegato 2. Qui di

⁶ In particolare, ha permesso di testare la procedura con cui misurare e valutare il grado di *conoscenza del concetto di "competenza"* a partire dalle risposte alla domanda aperta dedicata, procedura che si presenterà nei capitoli successivi.

⁷ La motivazione dietro questa scelta deriva dal fatto che, come si vedrà, la formulazione della batteria di domande inerente alle *opinioni in merito alle risorse del "buon cittadino"* (che in parte voleva rispondere alla stessa logica) comporta uno scarso grado di variabilità nelle risposte; si è dunque deciso di aggiungere una batteria di domande che richiedesse una risposta "più connotata" da parte del partecipante. Questi aspetti appariranno chiari a seguito della presentazione delle batterie di domande.

seguito si illustrerà nel dettaglio la sua struttura, nonché le batterie di domande che lo compongono. La figura 6.6 rappresenta in forma sintetica il contenuto del questionario.

Variabili Principali

<p>SEZIONE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atteggiamento verso la didattica per Competenze (1 batteria, 9 item) - Opinioni su ostacoli e supporti alla diffusione della didattica per competenze (1 batteria, 13 item) - Conoscenza della definizione di “competenza” (1 domanda a risposta aperta)
<p>SEZIONE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opinione su obiettivi chiave dell’EC (1 batteria, 10 item) - Atteggiamento verso la nuova EC (1 batteria, 8 item) - Atteggiamento verso la trasversalità dell’EC (1 batteria, 8 item) - Opinioni sulle risorse del “buon cittadino” (2 batterie, 13 item totali)
<p>SEZIONE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opinioni sulla progettazione/didattica dell’EC (1 batteria, 9 item) - Opinioni sull’espressione del voto in EC (1 batteria, 12 item)
<p>SEZIONE 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dichiarazioni di pratiche su progettazione/didattica dell’EC (2 batterie, 24 item totali) - Dichiarazioni di pratiche su valutazione dell’EC (2 batterie, 20 item totali)

Variabili Secondarie

<p>INTRODUZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo di scuola: Grado e tipologia. (1 item)* - Tipo di scuola: Paritaria/Statale. (1 item) 	<p>SEZIONE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atteggiamento verso la collegialità (Utilità). (1 batteria, 9 item)
<p>SEZIONE 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genere (1 item) - Età (1 item) - Titolo di studio (1 item) - Anzianità di servizio (1 item) - Ruolo (1 item) - Ambito/materia di Insegnamento (2 item)* - Specializzazione Sostegno (1 item) - Percorso formativo in ingresso (1 item) - Ruoli di referenza (1 item) 	<p>SEZIONE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse verso le tematiche civiche (1 item) - Formazione e aggiornamento su: temi civici, competenze, valutazione delle competenze (2 batterie, 12 item totali) - Auto-percezione di preparazione su: temi civici, competenze, valutazione delle competenze. (2 batterie, 12 item totali)

Nota: * variabili rilevate sia in riferimento all’a.s. 2020-2021 sia in riferimento all’a.s. 2019-2020.

Fig. 6.6. Contenuto del questionario (versione definitiva).

La versione definitiva del questionario conteneva trentadue domande, per un totale di centosettantadue item, più una risposta aperta. La struttura dello strumento prevedeva un’introduzione seguita da cinque sezioni principali. Rispetto alla versione di prova, l’ordine di presentazione delle domande è stato riorganizzato: è stata data priorità alle

domande inerenti alle variabili principali, mentre quelle inerenti alle variabili anagrafiche, esperienziali e professionali sono state spostate alla fine. Le domande riguardanti l'atteggiamento verso la collegialità, la formazione in servizio, l'auto-percezione di essere preparati e l'interesse verso le tematiche civiche sono state divise tra la prima e la seconda sezione. Di seguito si descriverà il contenuto di ciascuna sezione.

6.3.1. Introduzione del questionario

All'apertura del questionario l'insegnante trovava una pagina esplicativa, che presentava la ricerca illustrandone scopi e modalità. Attraverso due collegamenti ipertestuali il rispondente era invitato a consultare un modulo esplicativo e l'informativa sul trattamento dei dati personali, dopodiché era richiesto di esprimere il proprio consenso alla partecipazione alla rilevazione e alla raccolta dei dati, spuntando due apposite caselle. Il programma di somministrazione era stato impostato per interrompere la rilevazione qualora il partecipante non avesse acconsentito allo studio o alla raccolta dei dati.

Seguivano poi alcune domande inerenti alla scuola in cui lavorava il partecipante:

- *Città, denominazione istituto e codice meccanografico.* Nella versione del questionario somministrata al campione regionale, si chiedeva al partecipante di indicare l'istituto di provenienza spuntando una casella contenente l'elenco delle città e, per ciascuna, la denominazione dell'istituto e il codice meccanografico. Come si capirà meglio nella sezione dedicata al campionamento, per il *main-study* era infatti disponibile l'elenco degli istituti partecipanti, dai quali gli insegnanti ricevevano il link per la compilazione del questionario. Nella versione del questionario somministrata al campione nazionale, questa domanda è stata semplicemente sostituita con la richiesta di indicare la regione e la provincia di provenienza.

- *Tipo di scuola (Paritario/Statale).* L'insegnante doveva selezionare la tipologia della scuola tramite cui aveva ricevuto il questionario, tra "Scuola Pubblica", "Scuola Paritaria Pubblica" e "Scuola Paritaria Privata".

- *Tipo di scuola (Grado e Tipologia).* L'insegnante doveva selezionare la tipologia della scuola tramite cui aveva ricevuto il questionario, tra "Secondaria di Primo Grado",

“Istituto Professionale”, “Istituto Tecnico” e “Liceo”. Come si vedrà nel paragrafo inerente alla procedura di campionamento, gli Istituti partecipanti potevano essere di ciascuna di queste tipologie.

- *Cambio istituto e Tipo istituto a.s. 2020-2021*. Il questionario è stato somministrato agli insegnanti nell’a.s. 2021-2022. In questa domanda veniva chiesto al partecipante di indicare se nell’a.s. precedente avesse lavorato nello stesso istituto, in un istituto diverso, oppure se non avesse lavorato affatto come insegnante. Se il rispondente selezionava la risposta “Sì, lavoravo in un istituto diverso”, il programma mostrava automaticamente una nuova domanda, che richiedeva di indicare la tipologia di istituto per l’a.s. 2020-2021.

6.3.2. Sezione 1: la didattica per competenze

La prima sezione del questionario conteneva le domande pensate per rilevare atteggiamenti, opinioni e conoscenze dei rispondenti in merito alla didattica per competenze.

- *Atteggiamento verso la didattica per competenze*. Scala Likert composta da una batteria di nove affermazioni riportanti opinioni in merito alla didattica per competenze; per ciascuna di esse l’insegnante doveva esprimere il proprio grado di accordo selezionando una tra quattro possibili risposte: “Del tutto in disaccordo”, “Abbastanza in disaccordo”, “Abbastanza d’accordo”, “Del tutto d’accordo”. Cinque delle nove affermazioni esprimevano opinioni che indicavano un atteggiamento negativo verso la didattica per competenze; le quattro restanti erano semanticamente positive. Sette dei nove Item sono stati ispirati a due studi empirici inerenti al punto di vista degli insegnanti sulla didattica per competenze (Giampaolo, et al., 2015, García-López, et al., 2018); prima di essere inclusi nella presente batteria di affermazioni, essi sono stati estrapolati dagli strumenti di cui facevano originariamente parte, sono stati tradotti, modificati e integrati. La versione definitiva del presente quesito è stata dunque “ispirata” dai lavori citati, ma di fatto costruita interamente ex-novo.

- *Opinioni su ostacoli e supporti alla diffusione della didattica per competenze*. In questa batteria venivano presentate 13 opinioni in merito ad alcuni aspetti legati alla sostenibilità e realizzabilità nella pratica scolastica della didattica per competenze; aspetti quali ad

esempio: la facilità di accesso a linee guida e materiali formativi per gli insegnanti, l'adeguatezza delle risorse, vincoli percepiti nel realizzare attività didattiche *per competenze* in classe, la percezione dell'atteggiamento degli studenti nei confronti di tali attività, la percezione di quanto siano formati gli insegnanti in materia. Per ciascuna opinione il partecipante doveva esprimere il proprio grado di accordo selezionando una tra quattro possibili risposte: "Del tutto in disaccordo", "Abbastanza in disaccordo", "Abbastanza d'accordo", "Del tutto d'accordo". Anche nel caso di questa batteria i primi otto item sono stati ispirati a un lavoro empirico presente in letteratura (García-Lòpez, et al., 2018) e valgono, in merito, le stesse considerazioni svolte poco sopra.

- *Definizione di competenza*. Per rilevare il grado di conoscenza del rispondente rispetto al concetto di "competenza" si è deciso di somministrare un quesito a stimolo chiuso e risposta aperta, la cui consegna richiedeva di fornire una breve definizione di tale concetto.

- *Atteggiamento verso la collegialità (utilità)*. Per rilevare l'atteggiamento verso la collegialità si è deciso di chiedere al rispondente se ritenesse utile svolgere "insieme ai colleghi/colleghe" nove attività, quali ad esempio: scambiare opinioni sulla didattica, preparare insieme materiali per gli insegnamenti, condividere prove di valutazione, discutere dell'andamento di specifici studenti. Per ciascuna delle nove attività *collegiali* proposte, il rispondente doveva esprimere la propria opinione in merito alla sua utilità indicando una tra quattro risposte: "Per niente utile", "Poco utile", "Abbastanza utile", "Molto utile". La scelta di procedere con questa peculiare modalità è derivata dalla volontà di rilevare gli atteggiamenti dei rispondenti verso la collegialità in riferimento alla pratica professionale, dunque in riferimento ad aspetti concreti del lavoro.

6.3.3. Sezione 2: L'Educazione civica e le competenze di cittadinanza

La seconda sezione del questionario era pensata per rilevare opinioni e atteggiamenti degli insegnanti in merito alla materia Educazione civica, nonché le loro dichiarazioni rispetto alle pratiche di formazione in servizio e la preparazione auto-percepita.

- *Opinione sugli obiettivi chiave dell'educazione civica.* Questa domanda e la relativa batteria di item è stata tratta interamente dal questionario insegnanti dell'*International Civic and Citizenship Study (ICCS)* del 2016. Tra gli strumenti utilizzati per tale studio (di cui si è già parlato nel primo e nel terzo capitolo) figura anche un questionario rivolto agli insegnanti, consultabile nella versione inglese (Köhler, et al., 2018). Da tale questionario è stata tratta la domanda inerente alle opinioni degli insegnanti sugli obiettivi principali dell'educazione civica e alla cittadinanza. Al partecipante è stato quindi chiesto di indicare i tre obiettivi dell'educazione civica che riteneva più importanti, in una lista contenente dieci possibilità. Mentre lo stimolo iniziale è stato tradotto dalla versione inglese del questionario, per le dieci opzioni di risposta si sono utilizzate le traduzioni presenti nel report italiano dei dati ICCS curato da INVALSI (responsabile dell'implementazione di tale studio in Italia) e consultabile sul sito dell'Istituto.

- *Atteggiamento verso la nuova educazione civica.* Scala Likert composta da una batteria di otto affermazioni riportanti opinioni in merito all'educazione civica e al suo "ritorno" tra i banchi di scuola. Per ciascuna affermazione l'insegnante doveva esprimere il proprio grado di accordo selezionando una tra quattro possibili risposte: "Del tutto in disaccordo", "Abbastanza in disaccordo", "Abbastanza d'accordo", "Del tutto d'accordo". Quattro delle otto affermazioni esprimevano opinioni che indicavano un atteggiamento negativo verso la nuova educazione civica; le quattro restanti erano semanticamente positive. Tutti gli item presenti in questa batteria sono stati prodotti a partire dalle opinioni emerse dagli insegnanti durante le interviste della fase esplorativa; in molti casi si sono utilizzate le stesse frasi pronunciate dagli intervistati.

- *Atteggiamento verso la trasversalità dell'educazione civica.* Anche in questo caso si trattava di una scala Likert composta da una batteria di otto opinioni. Con questa batteria di item si è posto al centro l'attributo di trasversalità e contitolarità dell'insegnamento di educazione civica previsto dalla normativa. Per ciascuna affermazione l'insegnante doveva esprimere il proprio grado di accordo selezionando una tra le quattro possibili risposte utilizzate anche nelle altre domande. Quattro delle otto affermazioni esprimevano opinioni che indicavano un atteggiamento positivo verso l'impostazione dell'educazione civica come insegnamento trasversale; le quattro restanti erano semanticamente negative.

- *Opinioni in merito alle risorse del “buon cittadino”*. Due batterie di domande chiedevano all’insegnante di esprimere delle opinioni a partire dalla loro personale idea di chi sia un “buon cittadino”. Nella prima, si è chiesto di commentare l’importanza di nove possibili risorse (nei termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti) nel rendere una persona, appunto, un “buon cittadino”. Il partecipante doveva indicare la propria opinione in merito all’importanza di ciascuna risorsa tramite una scala numerica autoancorante a 8 punti, con ancoraggio semantico alle due estremità (1=importanza minima, 8=importanza massima). Nella seconda batteria, invece, sempre a partire dalla propria idea di “buon cittadino”, il partecipante doveva esprimere la propria opinione in merito a quanto sia più o meno importante conoscere istituzioni ed eventi, ed essere partecipi, a livello locale, nazionale, europeo e globale. Questa domanda era pensata per rilevare se gli insegnanti attribuiscono una maggiore o minore importanza ai diversi “livelli” di cittadinanza (locale, nazionale, europea e globale), in virtù di quanto già si discuteva nel capitolo 1 sull’“aggiornamento” del paradigma della cittadinanza.

Rispetto a entrambe queste domande, i risultati del try-out hanno mostrato risposte generalmente fisse su punteggi alti (7-8) per tutti gli stimoli. In altre parole, trattandosi di una scala di importanza che permetteva di attribuire un punteggio autonomo a ciascun elemento⁸, gli insegnanti partecipanti non si sono sentiti di dover *scegliere* quale delle risorse o dei “livelli” fossero più importanti rispetto agli altri. Hanno generalmente ritenuto di attribuire un’alta importanza a tutti gli elementi presentati. Questo fatto ha portato a mettere in discussione l’utilità delle due batterie, in quanto la scarsa variabilità nelle risposte potrebbe minare il loro grado di informatività. Tuttavia, alla fine si è scelto di mantenerle per due motivazioni principali: in primo luogo, anche un risultato che varia scarsamente tra gli insegnanti può essere comunque un risultato informativo, se non altro nel dire che gli insegnanti partecipanti ritengono importanti al fine di essere “buoni cittadini” tutti gli elementi presentati; in secondo luogo, la scala a otto punti permette di registrare comunque variazioni tra le diverse risposte, anche qualora esse siano collocate in media sulla parte “alta” del continuum.

⁸ Corbetta (2014, p. 194) le definisce domande formulate “in termini assoluti” e non “in termini relativi”.

- *Interesse verso le tematiche civiche.* Con questa domanda è stato chiesto al rispondente di esprimere quanto si ritenga “interessato verso le tematiche civiche o politiche” attraverso una scala autoancorante a otto punti, con ancoraggio semantico alle estremità (1=interesse minimo, 8=interesse massimo).

- *Formazione e auto-formazione in servizio.* A seguire sono state proposte due batterie di item inerenti alla formazione in servizio e all’aggiornamento professionale. Nella prima batteria erano proposte alcune tematiche legate all’Educazione civica, sia rispetto alla sua progettazione e valutazione, sia rispetto ai suoi contenuti; nella seconda, sono state elencate tematiche inerenti alla didattica per competenze. Agli insegnanti era richiesto di riportare se negli ultimi cinque anni avessero partecipato a corsi di formazione o si fossero tenuti aggiornati in merito a ciascuna delle tematiche delle due batterie. Per rispondere alla domanda, i partecipanti potevano selezionare una o più delle seguenti risposte: “No, non è tra le mie priorità”, “No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito”, “Sì, ho frequentato almeno un corso di formazione”, “Sì ho letto articoli o libri”, “Sì, mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi”. Di nuovo, si è scelta una strutturazione peculiare per questa domanda, lasciando anche la possibilità di selezionare più opzioni di risposta per ciascuna tematica formativa. La scelta di questa struttura è stata fatta per cercare di apprezzare le diverse “posture”, i diversi comportamenti (dichiarati) inerenti alla formazione e all’aggiornamento in servizio che possono avere gli insegnanti. Come si vedrà nel capitolo dedicato alla pulizia del dataset e alle analisi preliminari, questa struttura ha comportato un’attenta elaborazione delle risposte.

Su richiesta dell’Ufficio Scolastico Regionale dell’Emilia-Romagna (il cui fondamentale ruolo nella presente ricerca apparirà chiaro a seguito della descrizione della procedura di campionamento e di coinvolgimento degli istituti, § 6.5), nella versione definitiva del questionario è stata aggiunta una domanda inerente alla formazione in servizio; essa chiedeva ai partecipanti di indicare se avessero partecipato a corsi di formazione sull’Educazione civica nell’anno scolastico 2020-2021.

- *Preparazione auto-percepita in merito all’Educazione civica e alla didattica per competenze.* Le ultime due batterie di stimoli di questa sezione chiedevano al rispondente di dichiarare quanto si sentisse “preparato” in merito alle stesse tematiche delle due batterie

inerenti alla formazione in servizio. Per esprimere tale giudizio sulla propria preparazione il rispondente poteva selezionare, per ciascuna tematica, una risposta tra le seguenti: “Per nulla preparata/o”, “Poco preparata/o”, “Ben preparata/o”, “Molto ben preparata/o”.

6.3.4. Sezione 3: opinioni su progettazione e valutazione dell’Educazione civica

Questa terza sezione del questionario conteneva due sole batterie di domande, pensate per rilevare le opinioni dei rispondenti in merito alla progettazione, alla didattica e alla valutazione dell’Educazione civica.

- *Opinioni su progettazione e didattica dell’Educazione civica.* In questa batteria venivano presentate nove opinioni in merito a come si possa progettare il curriculum e le attività didattiche per l’Educazione civica. In particolare, le nove opinioni riguardavano prevalentemente la suddivisione delle 33 ore annuali previste dalla normativa e le scelte in collegialità delle tematiche da trattare e delle attività didattiche da svolgere. Come nei casi precedenti, anche qui il partecipante doveva esprimere il proprio grado di accordo verso ciascuna opinione selezionando una tra quattro possibili risposte: “Del tutto in disaccordo”, “Abbastanza in disaccordo”, “Abbastanza d’accordo”, “Del tutto d’accordo”.

- *Opinioni sull’espressione del voto in Educazione civica.* Le dodici opinioni presenti in questa batteria riguardavano il significato attribuito dagli insegnanti al voto in Educazione civica e le opinioni in merito alle modalità con cui poter arrivare a formulare tale giudizio valutativo. In particolare, nel costruire questi item si sono riprese le perplessità e le opinioni espresse dagli insegnanti partecipanti alle interviste esplorative in merito a come arrivare a esprimere tale voto in maniera collegiale, in merito alla relazione con il voto in comportamento e in merito alle attività e agli strumenti valutativi utilizzati per nell’ambito di questo insegnamento. Anche in questo caso il rispondente doveva esprimere il proprio grado di accordo verso ciascuna delle dodici opinioni selezionando una tra quattro possibili risposte: “Del tutto in disaccordo”, “Abbastanza in disaccordo”, “Abbastanza d’accordo”, “Del tutto d’accordo”.

6.3.5. Sezione 4: pratiche di progettazione, didattica e valutazione dell'Educazione civica

La quarta sezione conteneva quattro batterie di stimoli pensati per rilevare le dichiarazioni di pratiche inerenti alla progettazione, alla didattica e alla valutazione dell'Educazione civica. Trattandosi di batterie molto simili nelle modalità di compilazione, verranno presentate tutte insieme (nell'allegato 2 è comunque possibile leggere interamente il testo del questionario).

Gli stimoli di questa sezione, quarantaquattro in totale, erano prevalentemente riferiti a pratiche adottate a livello di istituto oppure a livello di Consiglio di classe. Solamente sedici stimoli riguardavano attività didattiche e valutative svolte personalmente dall'insegnante in riferimento alle proprie ore di Educazione civica. In tutti gli altri casi, gli stimoli presentati erano pensati per rilevare le dichiarazioni degli insegnanti in merito a quanto è accaduto nei loro Istituti e Consigli di classe. Per ciascuno stimolo il partecipante doveva semplicemente selezionare la casella "Sì" qualora quella pratica fosse stata adottata all'interno del suo Consiglio di Classe, del suo istituto, o da lui personalmente.

Per quanto semplici nella struttura, queste batterie di domande hanno tuttavia richiesto un'attenta elaborazione, per via di due questioni fondamentali.

In primo luogo, occorre tenere in considerazione il fatto che, generalmente, un insegnante di scuola secondaria fa parte di più Consigli di classe nello stesso anno scolastico. Fin da subito si è immaginato che le pratiche progettuali, didattiche e valutative potessero essere diverse – anche nello stesso istituto – per Consigli di classe differenti; di fatto, un insegnante poteva quindi essere incerto nel dare la propria risposta per questi item, se la pratica indicata nella domanda fosse stata adottata solo in alcuni dei Consigli di classe di cui faceva parte. Come si può notare leggendo il testo del questionario, si è cercato di risolvere questo primo problema inserendo un sottotesto alle domande, all'interno del quale si chiedeva all'insegnante di concentrarsi solo sulla classe in cui, a suo giudizio, si fosse lavorato meglio.

Il secondo elemento di criticità che è apparso subito evidente quando si è deciso di rilevare le dichiarazioni di pratiche era inerente alle tempistiche della somministrazione del questionario. La somministrazione è stata prevista (e svolta) nella prima parte dell'a.s. 2021-2022, ossia il secondo anno di implementazione della Legge 92/2019. Cadendo

all'inizio dell'anno scolastico, tuttavia, era lecito pensare che i Consigli di Classe non avessero ancora terminato il lavoro di progettazione del curricolo dell'Educazione civica, e certamente non si poteva pensare di rilevare le pratiche di espressione del voto su questa materia. In altre parole, le pratiche di cui si voleva rilevare l'adozione all'interno dei Consigli di classe e degli istituti dovevano per forza di cose essere riferite all'anno scolastico precedente, in quanto riguardavano un'intera annualità di lavoro. Ecco perché si è dovuto chiedere ai partecipanti di rispondere alle domande di questa sezione riferendosi alle pratiche adottate nell'anno precedente (2020-2021)⁹.

Come si dirà commentando i risultati di questa sezione, la struttura che si è dovuta dare alle domande inerenti alle dichiarazioni di pratiche ha comportato alcuni svantaggi (ad esempio, bias nella risposta dovuti alla memoria, oppure alla confusione tra le pratiche adottate in Consigli di classe differenti), e ha quindi minato in parte l'affidabilità dei risultati stessi.

6.3.6. Sezione 5: proprietà anagrafiche, esperienziali e professionali

L'ultima sezione del questionario conteneva le domande strutturate per rilevare le variabili anagrafiche, esperienziali e professionali utili a svolgere le analisi multivariate e a operare possibili confronti tra "gruppi" di insegnanti. Nel breve testo di presentazione della sezione si ricordava al rispondente che i dati venivano raccolti in forma anonima e che sarebbero stati sempre trattati in maniera aggregata.

- *Genere*. Veniva richiesto al rispondente di indicare il proprio genere tra "Donna" e "Uomo".

- *Età (al 1° gennaio 2021)*. Il rispondente doveva indicare il proprio anno di nascita. Nella fase di elaborazione dei dati si operava una semplice sottrazione (2021 – anno di nascita) per ricavare l'età del partecipante al primo gennaio dell'anno di somministrazione. Questa scelta è stata fatta per evitare che gli insegnanti dessero una risposta viziata o sottostimata alla domanda "Quanti anni hai?".

⁹ Per la rilevazione svolta (tra marzo e giugno 2021) sul campione nazionale si è scelto di riferire comunque queste domande all'anno scolastico precedente, prevalentemente per ragioni di coerenza e confrontabilità dei risultati con la rilevazione del *main study*.

- *Titolo di studio.* Veniva richiesto al rispondente di indicare il titolo di studio più alto da lui conseguito, dando sei opzioni di risposta: “Diploma di maturità”, “Laurea triennale o diploma universitario”, “Laurea specialistica o magistrale”, “Laurea magistrale a ciclo unico”, “Laurea vecchio ordinamento”, “Master di secondo livello” e “Dottorato di ricerca”.

- *Anzianità di servizio.* Veniva richiesto al rispondente di indicare da quanti anni lavorasse come insegnante, selezionando la risposta da un menù a tendina contenente un elenco numerico che andava da “meno di un anno” a “50”. Come si discuterà presentando i risultati del questionario, una domanda così formulata era destinata ad attrarre risposte “approssimate” o viziate dall’effetto della memoria del rispondente, ma la scelta di richiedere l’anno di inizio del lavoro come insegnante avrebbe comunque condotto a simili effetti. Si è ritenuto, a tal proposito, che nel richiedere all’insegnante di esprimere la propria anzianità di servizio fosse insito un certo grado di incertezza, a prescindere dalla formulazione specifica del quesito.

- *Ruolo.* Con questo quesito si è richiesto all’insegnante di indicare la sua posizione lavorativa, tra “Docente di ruolo”, “Incarico annuale (sia al 30 giugno, sia al 31 agosto)” e “Supplenza temporanea”.

- *Ambito di insegnamento e materia.* In una prima domanda a risposta chiusa veniva richiesto all’insegnante di indicare il proprio ambito disciplinare di insegnamento prevalente, tra: “Sostegno”, “Umanistico e scienze sociali”, “Discipline scientifiche”, “Lingue straniere”, “Ambito tecnico (anche I.T.P.)”, “Ambito artistico-musicale”, “Religione”, “Educazione motoria”. Una domanda successiva chiedeva se nell’anno scolastico precedente (2020-2021) il rispondente avesse insegnato una materia di ambito disciplinare diverso. Se il partecipante rispondeva “Sì, insegnavo in un ambito disciplinare diverso”, il programma faceva comparire in automatico una nuova domanda che chiedeva di indicare l’ambito disciplinare di insegnamento per quell’a.s. Infine, una breve domanda a risposta aperta chiedeva di indicare la materia di insegnamento.

- *Specializzazione per il sostegno*. Tale quesito chiedeva al rispondente di indicare se avesse o meno una specializzazione per il sostegno¹⁰.

- *Formazione in ingresso*. In questa domanda il rispondente doveva indicare se, prima di accedere all'insegnamento, avesse svolto uno tra i seguenti percorsi formativi: Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS); Tirocinio Formativo Attivo (TFA); Percorso formativo per l'ottenimento dei "24 CFU". Le tre opzioni di risposta rappresentano le diverse modalità formative previste negli ultimi decenni dalla normativa nazionale per l'accesso all'insegnamento nella scuola secondaria. Da chiarire, a tal proposito, che nessuno di questi tre percorsi formativi ha mai costituito una condizione strettamente necessaria per accedere effettivamente all'insegnamento (soprattutto in qualità di supplenti, o per via delle numerose sanatorie ed "eccezioni" che sono state fatte negli anni). In altre parole, come si vedrà nel campione erano presenti diversi insegnanti che non hanno selezionato alcuna delle tre risposte.

- *Funzione di referenza*. L'ultima domanda del questionario chiedeva all'insegnante di indicare se svolgesse una funzione di referenza delegata dal Dirigente Scolastico. In caso di risposta affermativa, il programma chiedeva anche di quale funzione di referenza si trattasse. Quest'ultima domanda è stata inserita soprattutto per poter riconoscere quegli insegnanti che ricoprivano il ruolo di Coordinatori per l'Educazione civica nelle proprie classi.

6.4. Il Piano di campionamento nel main-study

Nel medesimo periodo in cui si è proceduto con la costruzione del questionario, si è anche definito e messo in atto il piano di campionamento della rilevazione.

Come già discusso nel capitolo precedente, fin dalla pianificazione del presente lavoro si sono immaginate due fasi di rilevazione: la prima, il *main-study*, su un campione di insegnanti rappresentativo su base regionale; la seconda, lo studio di

¹⁰ Inizialmente si era pensato di non includere questa domanda per via di una possibile ridondanza con la precedente. Tuttavia, si è poi considerato che un insegnante possa avere ottenuto una certificazione di specializzazione per il sostegno a prescindere dal fatto che, nel momento della risposta, stesse esercitando o meno tale specifica professione. Trattandosi comunque di una certificazione che viene ottenuta a fronte di percorsi formativi dedicati, si è ritenuto rilevante tenere la domanda.

accompagnamento, su un campione di insegnanti non rappresentativo su base nazionale. In entrambi i casi l'unità campionaria era costituita da docenti delle scuole secondarie, sia di primo che di secondo grado, che fossero in servizio nel periodo di somministrazione del questionario stesso¹¹. Nel primo caso la popolazione di riferimento era l'insieme degli insegnanti assunti in una Scuola Secondaria (di primo o secondo grado) dell'Emilia-Romagna; nel caso della rilevazione di accompagnamento, la popolazione di riferimento era costituita dall'insieme degli insegnanti assunti in un qualsiasi istituto di Scuola Secondaria (di primo o secondo grado) italiano. Di seguito si discuteranno le scelte inerenti al campionamento del *main-study*, mentre si descriveranno il campionamento e le procedure di somministrazione per la rilevazione di accompagnamento al termine di questo capitolo.

Per la rilevazione principale dello studio, su base regionale, si è scelto di impostare un piano di campionamento a grappoli con stratificazione (cfr. Corbetta, 2014, Coggi, Ricchiardi, 2005). Non potendo accedere all'intera lista degli insegnanti di scuola secondaria assunti negli istituti dell'Emilia-Romagna si è optato per una selezione a due fasi: nella prima fase sono stati estratti casualmente gli istituti campionati dalla popolazione di tutti gli istituti di scuola secondaria della regione; nella seconda fase si è cercato di coinvolgere tutti i docenti assunti da quegli istituti. Sul piano strettamente teorico questo disegno di campionamento avrebbe dovuto garantire la stessa probabilità di selezione per ciascun insegnante della popolazione (pari al rapporto tra la quantità di istituti che si è scelto di estrarre e il numero totale di istituti della regione). A questo disegno "a grappoli" si è deciso di aggiungere una stratificazione non proporzionale degli istituti, tra le secondarie di primo grado e di secondo grado. Dunque, la procedura di campionamento è stata parzialmente diversa per i due diversi strati in cui si è divisa la popolazione di istituti. Al termine della presentazione delle procedure di campionamento si discuteranno le principali problematiche emerse su questo piano.

6.4.1. Il campionamento nelle scuole secondarie di primo grado

Il primo strato in cui si è suddivisa la popolazione di istituti era quello riguardante le scuole secondarie di primo grado. In questa tipologia di istituti rientrano sia le scuole secondarie di primo grado propriamente dette, sia gli Istituti Comprensivi che contengono

¹¹ A prescindere dalla loro posizione lavorativa.

indirizzi di questo grado scolastico (sia i meno diffusi Istituti Omnicomprensivi, che contengono indirizzi di scuole secondarie sia di primo che di secondo grado). All'interno del campione di scuole si è deciso di includere anche gli Istituti Paritari (sia pubblici, che privati). Come si vedrà, questi ultimi istituti sono stati i più resistenti alla partecipazione allo studio.

Prevedendo un tasso di drop-out degli istituti piuttosto elevato, dovuto anche alla complessità del periodo storico in cui ci si è trovati a svolgere la rilevazione, si è deciso di includere cinquanta istituti nel campione delle Secondarie di I grado.

L'elenco di tutti gli istituti presenti sul territorio emiliano-romagnolo è stato ottenuto dalle banche dati dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna (scaricabili dal sito internet istituzionale). Al momento in cui si sono avviate le procedure di campionamento erano disponibili le Anagrafiche delle Scuole riferite all'anno scolastico 2020-2021 (cioè l'a.s. antecedente a quello in cui si sarebbe svolta la rilevazione). Tutte le analisi e le elaborazioni sono state effettuate tramite il software Excel.

La banca dati dell'USR si presentava come una matrice dati contenente diverse variabili riferite a tutti gli istituti scolastici della regione. In particolare, la variabile "Tipo istituto" presentava quali modalità: "Convitto", "CPIA", "Direzione Didattica", "Infanzia", "Ist. Comprensivo", "Primaria", "Secondaria di I grado", "Secondaria di II grado". In primo luogo, è stata quindi pulita la matrice, selezionando solo i casi che presentavano le modalità "Ist. Comprensivo" o "Secondaria di I grado".

Un'importante precisazione da fare rispetto a questa fase di campionamento riguarda la decisione di considerare l'intero istituto come unità, comprendendo tutti i diversi "plessi" o "scuole" eventualmente contenuti. In altre parole, si è deciso di estrarre l'istituto come unità di campionamento, e non il plesso o la scuola. È importante sottolineare questa scelta perché, analizzando nel dettaglio i dataset istituzionali dell'USR, si è notato come alle volte siano stati inseriti in qualità di "casi" *sia* gli istituti *sia* i singoli plessi (con la stessa denominazione, indirizzo, comune, ma codice meccanografico diverso); in altri casi, invece, è stato inserito solo l'istituto. Questa problematica tecnica ha richiesto, prima di procedere con l'estrazione, una verifica puntuale del dataset e una sua pulizia dei "doppioni". Nel caso degli istituti di Scuola secondaria di I grado, queste ripetizioni erano principalmente comuni per gli istituti paritari.

Dopo essersi assicurati che ciascun istituto comparisse una sola volta all'interno del dataset, si è potuto procedere con l'estrazione casuale, attraverso le apposite funzioni di Excel. L'elenco dei cinquanta istituti estratti è stato quindi predisposto. Per ciascun istituto erano disponibili una pluralità di informazioni: indirizzo e località del plesso principale, codice meccanografico (riferito all'istituto), nome, tipologia (I.C. oppure S.S. I grado), tipo di amministrazione (statale o paritaria), numero di telefono, contatto e-mail istituzionale, nome del Dirigente scolastico. Nei casi di informazioni mancanti e/o lacunose si è utilizzato il servizio online "Scuola in chiaro"¹² per correggere l'elenco, oppure si sono cercati singolarmente i siti internet dei diversi istituti.

Quale "seconda fase" della procedura di campionamento, si è previsto di contattare ciascun istituto affinché diffondesse il questionario a tutti i propri insegnanti. Le modalità di coinvolgimento delle scuole e degli insegnanti verranno descritte nel paragrafo inerente alla somministrazione.

6.4.2. Il campionamento nelle scuole secondarie di secondo grado

Il secondo strato in cui si è divisa la popolazione di istituti di riferimento era quello inerente alle secondarie di secondo grado. Volendo ottenere un campione di insegnanti che rappresentasse sia docenti degli Istituti Tecnici (IT), sia degli Istituti Professionali (IP), sia dei Licei (L), si è deciso di operare una *seconda stratificazione* non proporzionale. Si è quindi definito un target di 15 Istituti Professionali, 15 Istituti Tecnici e 15 Licei, per un totale di 45 Istituti. Questa scelta, apparentemente semplice, ha comportato invece un grandissimo grado di complessità dovuto ad aspetti tecnici e istituzionali che sono emersi proseguendo con la procedura di campionamento.

Il primo scoglio che si è dovuto superare era costituito dal fatto che all'interno delle Anagrafiche fornite sul sito dell'USR emiliano-romagnolo, gli istituti secondari di secondo grado non venivano distinti ulteriormente per tipologia. Si è quindi deciso di fare affidamento sul database contenente le anagrafiche di tutte le scuole italiane fornito dal Ministero dell'Istruzione (sempre relativo all'a.s. 2020-2021). Si sono dunque scaricati dal sito istituzionale del Ministero i due dataset (uno per le scuole statali, uno per le scuole paritarie), sono stati uniti, e la matrice così ottenuta è stata pulita, selezionando tramite le

¹² cercalatuascuola.istruzione.it

variabili apposite le scuole secondarie di secondo grado della sola Emilia-Romagna (escludendo quelle di tipologia particolare quali Scuole serali, CPIA, istituti carcerari, Convitti e Educandati).

Tuttavia, analizzando nel dettaglio il dataset fornito dal Ministero ci si è accorti che i “casi” presenti nella matrice erano *sia* gli istituti (come caso singolo), *sia* ciascun plesso/scuola contenuti da essi. In altre parole, immaginando un istituto Professionale “Pascoli” composto da due plessi diversi, nella matrice dati si sarebbero trovate tre differenti righe: una per l’istituto “Pascoli”, e una per ciascun plesso. A complicare ulteriormente il quadro è emersa la problematica degli “istituti Superiori”: con questo termine vengono indicati istituti secondari di secondo grado che contengono al loro interno indirizzi di più tipologie (Licei, Istituti Professionali, Istituti Tecnici, o anche di più tipologie fra Licei, più tipologie fra Professionali, più tipologie fra Tecnici). Nel caso di un immaginario istituto Superiore “Montessori” contenente al suo interno un Liceo Scientifico, un Liceo Artistico e un Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri, la matrice dati avrebbe mostrato quattro diverse righe: una per l’intero Istituto Superiore, una per ciascuno dei due Licei, una per l’istituto Tecnico. La distinzione tra le diverse tipologie a cui rispondeva ciascun caso era possibile grazie a un’apposita variabile, “TIPO-SCUOLA”, strutturata per avere quattordici differenti modalità¹³.

Il dataset presentava, poi, per ciascun caso, due variabili inerenti al codice meccanografico. La variabile “CODICEISTITUTO”, che conteneva il meccanografico dell’istituto ed era dunque uguale per tutti i plessi o le scuole appartenenti allo stesso istituto, e la variabile “CODICESCUOLA”, che conteneva il meccanografico del singolo plesso/scuola. Queste due variabili hanno permesso di identificare i casi ripetuti e, incrociando le informazioni fornite dalla variabile TIPOSCUOLA, di poter procedere con la creazione di tre differenti “campioni” (IP, IT, e L). Le operazioni svolte vengono descritte di seguito.

¹³ Il nome originale della variabile è stato cambiato per via della sua lunghezza. I casi presenti nel dataset (a seguito delle operazioni di pulizia già svolte) assumevano queste modalità: “Ist Prof Industria E Artigianato”, “Ist Prof Per I Servizi Alberghieri E Ristorazione”, “Ist Prof Per I Servizi Commerciali”, “Ist Prof Per I Servizi Commerciali E Turistici”, “Ist Prof Per I Servizi Sociali”, “Ist Tec Commerciale E Per Geometri”, “Istituto D'arte”, “Istituto Magistrale”, “Istituto Superiore”, “Istituto Tecnico Agrario”, “Istituto Tecnico Commerciale”, “Istituto Tecnico Industriale”, “Istituto Tecnico Per Attivita' Sociali (Gia' Itf)”, “Istituto Tecnico Per Geometri”, “Istituto Tecnico Per Il Turismo”, “Liceo Artistico”, “Liceo Classico”, “Liceo Scientifico”, “Scuola Sec. Secondo Grado Non Statale”.

Per coerenza con le scelte fatte nel campionamento delle scuole di primo grado, si è deciso di lasciare come unità campionaria l'istituto e non i plessi/scuole.

Data la struttura della matrice dati appena descritta, i casi che avevano lo stesso CODICEISTITUTO potevano ricadere sotto due tipologie: potevano essere scuole a tipologia diversa dello stesso istituto (il "Montessori" dell'esempio); oppure potevano essere diversi plessi di uguale tipologia, dello stesso istituto (il "Pascoli" dell'esempio).

Si sono create tre variabili dicotomiche (0/1) denominate "Istituto Tecnico", "Istituto Professionale" e "Liceo". Ciascuna di queste variabili avrebbe dovuto assumere come valore "1" se il caso corrispondente era di quella tipologia. A questo punto della procedura, i casi erano ancora costituiti *sia* dai singoli plessi/scuole *sia* dagli istituti "genitori".

Si è quindi creata una copia temporanea del dataset come riferimento, poi dalla matrice dati principale sono state eliminate tutte le ripetizioni dei casi con lo stesso CODICEISTITUTO, lasciando quindi che ogni riga corrispondesse a un solo istituto. In particolare, quando la situazione era quella del "Montessori" nell'esempio, si è lasciato come caso solo quello che aveva TIPOSCUOLA="Istituto Superiore". Quando invece la situazione era quella del "Pascoli" nell'esempio, si è scelto il plesso principale dell'istituto.

A questo punto della procedura la matrice dati conteneva una riga per ciascun istituto, tuttavia per gli "istituti Superiori" e per quelli a più di un plesso non era più possibile distinguere la Tipologia. Ecco perché, tramite le informazioni ricavabili dalla copia completa della matrice dati, si sono compilate "a mano" le variabili "Istituto Tecnico", "Istituto Professionale" e "Liceo" per ogni caso:

- Se il caso era un istituto contenente una sola tipologia (anche con più di un plesso) si è posto il valore "1" alla variabile corrispondente alla tipologia. Quindi l'immaginario "Pascoli" dell'esempio sarebbe comparso una sola volta, e avrebbe avuto: "Liceo=0", "Istituto Tecnico=0" e "Istituto Professionale=1".

- Se il caso era un istituto Superiore contenente più tipologie, si è posto il valore "1" alle variabili corrispondenti alle diverse tipologie presenti al suo interno. Quindi l'immaginario "Montessori" dell'esempio sarebbe comparso una sola volta, e avrebbe avuto: "Liceo=1", "Istituto Tecnico=1" e "Istituto Professionale=0".

Questa procedura ha garantito che ciascun istituto comparisse una sola volta all'interno della matrice dati, ma che fosse possibile distinguere le diverse tipologie di scuole contenute all'interno degli istituti.

A seguito di tutte queste procedure preliminari, considerando di volta in volta solo gli istituti che avevano un valore pari a "1" nella variabile corrispondente, si sono potuti creare i tre diversi campioni di scuola, estraendo casualmente 15 istituti per ciascuna tipologia. Per ogni istituto erano disponibili le stesse informazioni che si conoscevano per le secondarie di primo grado (e in caso di lacune, si è potuto procedere alla loro correzione nello stesso modo). Il numero complessivo di istituti estratti non è stato in realtà pari a 45, bensì a 42, in quanto tre di essi sono stati estratti *più volte*, cioè in due campioni diversi.

A tal proposito, occorre ora discutere una scelta che era già stata presa fin da quando era emersa la problematica degli "istituti Superiori", e divenuta adesso rilevante. Per quanto riguarda la "seconda fase" della procedura di campionamento – quella cioè riguardante il coinvolgimento degli insegnanti – per gli istituti Superiori si era deciso di chiedere di diffondere il questionario *solo ai docenti che lavoravano nel tipo di scuola per cui l'istituto era stato estratto*. Riprendere l'esempio può aiutare a spiegare meglio la questione: si è detto che il "Montessori" è un istituto Superiore contenente al suo interno due Licei e un istituto Tecnico. Qualora il "Montessori" fosse stato estratto nel campione degli "istituti Tecnici", solamente i docenti che insegnavano nelle classi dell'IT avrebbero dovuto partecipare alla rilevazione. Lo stesso valeva per gli istituti estratti su più campioni. Tra i 42 istituti selezionati, circa la metà si trovavano nella situazione di dover diffondere il questionario solamente a *parte* dei docenti impiegati.

Questa scelta era stata operata a presidio del principio di uguaglianza nella probabilità di estrazione degli insegnanti. Infatti, tutta la procedura doveva garantire che per ciascuna delle tre popolazioni, gli insegnanti avessero la stessa probabilità di essere estratti nel campione relativo, una probabilità che doveva essere pari al rapporto tra 15 (cioè l'ampiezza dei sotto-campioni) e il totale degli istituti di ciascuna tipologia. Come si è detto in apertura, infatti, si era pensata una seconda stratificazione non proporzionale, e quindi la creazione non di uno ma di *tre campioni* con procedura "a grappolo": i tre sotto-campioni di insegnanti dovevano essere, nei fatti, a sé stanti, ciascuno

rappresentativo della propria popolazione (“Insegnanti di Liceo”, “Insegnanti di Istituto Tecnico”, “Insegnanti di Istituto Professionale”).

Stando così le cose, il problema della rappresentatività rispetto agli “istituti Superiori” veniva risolto, infatti:

a) Se un istituto Superiore veniva estratto solo nel campione inerente a una certa tipologia (ad esempio, solo nel campione IT), avrebbero dovuto rispondere al questionario solamente i docenti che lavoravano nelle classi di quella tipologia.

b) Se un istituto Superiore veniva estratto per due campioni (come è avvenuto in tre casi), avrebbero comunque dovuto rispondere solo gli insegnanti impiegati a lavorare nelle due tipologie interessate.

In questo secondo caso, però, si sarebbe dovuto tenere in considerazione il fatto che un docente di un “istituto Superiore” avrebbe potuto essere assunto contemporaneamente per insegnare nelle classi sia dell’una che delle altre tipologie. Un docente impiegato nel “Montessori” dell’esempio avrebbe potuto insegnare sia per classi dei Licei, sia per classi del Tecnico. Questo significava che, nel caso di una duplice estrazione dell’istituto (caso b), si sarebbe dovuto trovare un modo per far figurare questi insegnanti in entrambi i campioni¹⁴.

Quando si è iniziato a mettere in atto la procedura così prevista, tuttavia, queste scelte sono state rese vane dalla mancanza di una pre-condizione fondamentale: la volontà/possibilità degli istituti di inviare il questionario *solo a una parte* del corpo insegnanti. Infatti, una volta che si è iniziato a dialogare con gli istituti è apparso chiaro quanto irrealistica fosse la prospettiva di chiedere una diffusione *parziale*. I primi attori coinvolti (segreterie, Dirigenti, ecc...) hanno addotto sia motivazioni tecniche, sia motivazioni legate alla volontà di partecipare interamente come istituto.

Venendo a mancare questa condizione si aprivano a quel punto due possibilità di azione:

- *Prima possibilità*: considerare comunque i tre campioni come distinti, nella consapevolezza, però, che molti insegnanti avrebbero partecipato senza averne realmente il

¹⁴ Si prevedeva che questo problema riguardasse principalmente una parte degli insegnanti di questi istituti, cioè quelli delle discipline che possono essere in comune tra un Liceo, un Istituto Tecnico e un Istituto Professionale (come ad esempio Italiano, Matematica, Inglese). Le soluzioni che si erano immaginate a questo problema, come si vedrà, sono state tuttavia rese vane.

titolo (cioè che, ad esempio, nel campione degli “istituti Tecnici” non avrebbero partecipato solo docenti di tale tipologia di istituto).

- *Seconda possibilità*: considerare le quarantadue scuole come un unico campione (la cui popolazione di riferimento veniva così a comprendere tutti gli istituti secondari di secondo grado dell’Emilia-Romagna), la cui rappresentatività sarebbe stata tuttavia minata dai difetti della procedura.

Siccome entrambe le possibilità comportavano comunque un certo errore di campionamento, si è scelto di seguire la seconda, quantomeno per semplificare procedure e analisi successive. L’analisi del campione svolta nel capitolo successivo darà alcune indicazioni in merito all’affidabilità del gruppo di insegnanti che ha effettivamente partecipato. Occorre comunque aggiungere che, come si vedrà nel paragrafo seguente, altre problematiche legate alla disseminazione e alla somministrazione del questionario hanno contribuito a minare (persino in modo più importante) la rappresentatività dei risultati.

6.5. La fase di rilevazione dei dati: dalla disseminazione alla somministrazione del questionario nel main-study

Fin da quando si è deciso di svolgere un’indagine su un ampio campione di scuole è apparso evidente come la più delicata tra tutte le fasi della ricerca sarebbe stata quella inerente al coinvolgimento degli istituti e degli insegnanti. Volendo scegliere una procedura di campionamento probabilistica, e dovendo optare (in mancanza di un elenco di tutta la popolazione di insegnanti dell’Emilia-Romagna) su un campionamento “a grappoli”, si è presto compresa la necessità di porre particolare attenzione a due fasi della rilevazione dei dati: la fase di coinvolgimento degli istituti e la fase di coinvolgimento degli insegnanti. In altre parole, ci si è subito resi conto che il piano di campionamento immaginato comportava un duplice rischio: da una parte il fatto che gli istituti, dopo essere stati contattati, potessero rifiutarsi di partecipare allo studio (“drop-out degli istituti”); dall’altra il fatto che, anche a fronte della conferma di partecipazione di un istituto, non si sarebbe potuto richiedere nominativi, contatti e indirizzi e-mail dei docenti

assunti¹⁵, e dunque si sarebbe dovuto far affidamento sul personale stesso dell'istituto nella diffusione interna del questionario, con il conseguente rischio che parte del corpo docente non partecipasse alla rilevazione.

Entrambi questi rischi comportavano la possibilità di errori di selezione (Corbetta, 2014, p. 115) dovuti alla non risposta o all'auto-selezione (in questo caso sia degli istituti, che degli insegnanti partecipanti). Per questo si sono dovute adottare alcune strategie per cercare di mitigarli.

In primo luogo, si è cercato di limitare l'effetto di auto-selezione degli istituti. Anche per via del periodo particolarmente complesso che stavano vivendo tutte le scuole italiane (in particolare a seguito degli esiti della pandemia da Covid-19) si è infatti previsto che diversi istituti potessero essere più o meno facili da coinvolgere nella partecipazione alla ricerca, a fronte di motivazioni quali ad esempio: una dirigenza più o meno sensibile alle iniziative di ricerca, o più o meno interessata alle tematiche; uffici scolastici più o meno collaborativi, aperti a ricevere contatti, più o meno efficienti (o selettivi) nella gestione delle innumerevoli proposte di questo genere che ogni istituto riceve; una maggiore o minore facilità nell'entrare in dialogo con uffici e personale scolastico al fine di illustrare la ricerca, spiegare l'importanza della partecipazione e le modalità di somministrazione. In poche parole, si è previsto fin dall'inizio che questi e altri effetti potessero far sì che le scuole "si tirassero indietro", non si rendessero disponibili alla partecipazione, oppure non facessero opportunamente seguito all'impegno di partecipare.

Diverse strategie sono state adottate per evitare la "mortalità" degli istituti parte del campione. La più importante di queste è stata la richiesta di supporto nella disseminazione della ricerca all'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna. Si è infatti ritenuto che la con-partecipazione dell'USR alla fase di coinvolgimento degli istituti potesse "rafforzare" la richiesta agli occhi dei Dirigenti Scolastici, e delle segreterie incaricate di gestire le comunicazioni. Il coinvolgimento dell'USR, e in particolare della Dirigenza e del personale dell'Ufficio IV, è avvenuto a seguito della presentazione del disegno di

¹⁵ In quanto informazioni sensibili si è prevista fin dall'inizio una resistenza da parte degli uffici scolastici. Quindi si è deciso di non tentare nemmeno tale via. Per ottenere queste liste sarebbe stato necessario possedere una "rilevanza", a livello istituzionale e politico, che non era immaginabile per questo tipo di ricerca, soprattutto per un numero così elevato di istituti. Per chiarirsi: le ricerche condotte da OCSE e da IEA utilizzano questo genere di procedura, ma si avvalgono dell'assistenza degli uffici ministeriali e dell'INVALSI per ottenere le liste degli insegnanti membri degli Istituti estratti.

ricerca, dei suoi obiettivi, dell'impianto metodologico e, ovviamente, dei semplici adempimenti logistici richiesti alle scuole. Il dialogo con l'Ufficio Scolastico Regionale è stato una preziosissima opportunità non solo per intrecciare rapporti utili alla prosecuzione della ricerca, ma anche e soprattutto per raccogliere ulteriori opinioni, proposte e punti di vista in merito alle tematiche oggetto di studio. Il personale dell'Ufficio ha illustrato le iniziative dell'USR nel campo dell'Educazione civica, in particolare inerenti alla formazione docenti¹⁶, fornendo anche materiale utile a comprendere ulteriormente come siano state accolte nelle scuole le novità introdotte con la Legge 92/2019 (v. Ufficio Scolastico per l'Emilia-Romagna, 2021).

Alla luce del rapporto di dialogo e confronto che si è instaurato, l'Ufficio Scolastico ha inviato una propria comunicazione ai Dirigenti degli istituti estratti nel campione, sottolineando la valenza dell'iniziativa di ricerca e invitando quindi alla partecipazione. Questa comunicazione è stata seguita dall'invito spedito dal gruppo di ricerca, il quale descriveva lo studio e illustrava le modalità di partecipazione da parte degli istituti.

Il processo pensato per diffondere il questionario presso le scuole estratte e invitarle alla partecipazione prevedeva l'utilizzo di numerosi strumenti e modalità. Il giorno successivo alla nota inviata dall'USR, è stata spedita una prima e-mail di invito rivolta ai Dirigenti. All'interno venivano spiegati scopi della ricerca e modalità di partecipazione e si richiedeva una prima conferma di ricezione, con l'invio dei recapiti di un referente. Questo primo contatto è avvenuto due settimane prima dell'effettiva apertura della rilevazione, in modo da poter iniziare a raccogliere le prime adesioni ed eventualmente dubbi e domande. Per comporre l'elenco degli indirizzi e-mail a cui inviare le comunicazioni si è fatto riferimento sia agli indirizzi "istituzionali" delle scuole presenti nei database dell'USR e del Ministero, sia agli indirizzi dei Dirigenti e delle segreterie che si sono potuti trovare nei siti web degli istituti coinvolti. Si sono dunque inviate anche più e-mail per ciascun istituto, per cercare di raggiungere nel modo più diretto possibile i Dirigenti scolastici.

All'apertura della rilevazione (metà ottobre 2021) è stata dunque inviata una seconda e-mail, che riprendeva contenuti, scopi e modalità della ricerca e conteneva anche

¹⁶ Avendo organizzato, durante l'a.s. 2020-2021, dei corsi di formazione rivolti agli insegnanti referenti per l'Educazione civica, l'USR ha chiesto la disponibilità ad aggiungere al questionario della presente ricerca una domanda inerente ("*Nello scorso anno scolastico (2020-2021) ha partecipato a corsi di formazione sull'Educazione civica?*"). Questa richiesta è stata accolta come una preziosa opportunità di indagare ancor meglio le iniziative di formazione in servizio svolte dagli insegnanti partecipanti.

il link al questionario, necessario per la partecipazione degli insegnanti. La richiesta che veniva fatta alla dirigenza o alle segreterie degli istituti era quella di diffondere tale link presso tutti gli insegnanti di Scuola secondaria (nel caso degli Istituti Comprensivi è stato fondamentale questo chiarimento).

A seguito di queste prime comunicazioni, non era stato ancora possibile entrare in contatto con tutti gli istituti estratti: molti di essi non avevano ancora risposto, e dunque non avevano inviato i recapiti del referente e nemmeno chiarito la loro disponibilità a partecipare. Questa difficoltà nell'entrare in contatto con le scuole solo tramite comunicazioni via e-mail era stata già discussa con l'Ufficio Scolastico Regionale, e si era deciso di iniziare delle comunicazioni telefoniche a seguito dell'apertura della rilevazione.

Subito dopo l'invio della seconda e-mail, dunque, si è iniziato a contattare telefonicamente tutti gli istituti dai quali non era stata ricevuta alcuna comunicazione. Durante queste telefonate si è cercato di parlare con il Dirigente Scolastico, o comunque con un collaboratore che potesse accogliere le richieste rivolte. Nella maggior parte dei casi in cui si è ricorso alle telefonate, i soggetti contattati hanno dichiarato di non aver ricevuto alcuna comunicazione inerente al progetto di ricerca¹⁷. La telefonata aveva lo scopo principale di spiegare nuovamente obiettivi e modalità dello studio, ricordare l'invito già rivolto dall'Ufficio Scolastico Regionale, e sottolineare l'importanza della partecipazione (in quanto istituti estratti casualmente). I contatti telefonici sono stati il passaggio più significativo per entrare veramente in contatto con il personale degli istituti estratti: senza di essi, in molti istituti non si sarebbero avviate le procedure di raccolta dei dati.

Il secondo errore dovuto alla non risposta dei partecipanti che si è cercato di contenere era quello inerente agli insegnanti. La fase di distribuzione del questionario da parte degli istituti al proprio corpo docente era quella su cui si aveva il minor controllo. La richiesta rivolta al personale degli istituti – sia via e-mail sia tramite le telefonate – era quella di diffondere il questionario inviando una comunicazione al proprio corpo docente, preferibilmente a nome del/della Dirigente e caldeggiando la partecipazione. Al fine di coinvolgere gli insegnanti nella partecipazione si è anche prodotto un breve video

¹⁷ Anche se non è possibile sapere se questa dichiarazione celasse vere motivazioni tecniche o logistiche interne all'istituto, oppure una semplice mancanza di opportunità/volontà nel rispondere.

esplicativo¹⁸ a loro rivolto, che è stato diffuso nelle stesse modalità con cui si è inviato il link al questionario.

Avendo incluso all'interno del questionario (nella versione del *main-study*) la richiesta di indicare il nome e il Codice Meccanografico dell'istituto di provenienza, durante la fase di rilevazione si è potuto tenere sotto controllo il numero di risposte ricevute da ciascun istituto. Ai Dirigenti, e ai Referenti eventualmente nominati, si inviavano una volta ogni due settimane delle comunicazioni riguardanti il numero di risposte raccolte. In più, per quegli istituti da cui si è visto che – nonostante la loro adesione – non arrivava alcuna risposta, si è sollecitata ulteriormente la partecipazione tramite contatti telefonici.

Durante il periodo di apertura della rilevazione (metà ottobre-fine dicembre 2021) si è dunque tenuto costantemente sotto controllo il numero di risposte provenienti da ciascun istituto, procedendo con solleciti via e-mail e telefonici qualora fosse necessario.

Nel capitolo successivo si presenterà il campione di coloro che hanno effettivamente partecipato alla rilevazione, e soprattutto si discuterà della sua possibile rappresentatività. Fin da qui occorre tuttavia sottolineare come, nonostante le diverse iniziative attuate per cercare di coinvolgere al meglio gli istituti e i loro insegnanti, si sia costantemente percepita una sorta di *resistenza* alla diffusione del questionario. In parte si era prevista, visto il periodo storico particolarmente complesso per gli istituti scolastici, ed era stata questa previsione a suggerire di tenere alto il numero di istituti da coinvolgere. D'altra parte, tuttavia, la volontà di svolgere una rilevazione ampia, rivolta a un gran numero di istituti, ha comportato la conversa difficoltà nell'instaurare rapporti più profondi con ciascuno di essi. In altre parole, rivolgere la richiesta di partecipazione a quasi cento istituti ha comportato una scarsa possibilità di tenere sotto controllo i loro processi "interni" di diffusione del questionario (se non, come si è visto, tramite il numero assoluto di risposte ricevute). Se si fosse scelto un numero minore di istituti, invece, si sarebbero potuti impostare i contatti, le procedure e le modalità di partecipazione in modo diverso, anche per avere una maggiore possibilità di verificare che tutto il corpo docente delle scuole coinvolte fosse opportunamente informato dell'iniziativa. Tuttavia, occorre anche ricordare

¹⁸ Caricato sulla piattaforma "YouTube".

come un numero ridotto di istituti partecipanti avrebbe comportato comunque un maggiore rischio di raccogliere poche risposte al questionario.

Ciò che sicuramente occorre sottolineare è che il maggiore o minore successo nella partecipazione degli insegnanti è stato dovuto anche a fattori “interni” agli istituti stessi, fattori che in parte si sono già descritti. Ogni scuola partecipante si è mostrata come *un mondo a sé stante*, sia nelle modalità (più o meno semplici) di accesso e contatto con gli uffici e con la dirigenza, sia nelle possibilità di dialogo e confronto, sia nella riconosciuta valenza di una con-partecipazione alla ricerca accademica. In altre parole, dato tutto il processo strutturato, la partecipazione degli insegnanti dei diversi istituti è fortemente dipesa da fattori organizzativi e culturali interni degli istituti stessi: a partire dal modo in cui le segreterie smistano la corrispondenza, fino all’interesse dei docenti alle tematiche oggetto di ricerca.

6.6. La rilevazione di accompagnamento: campionamento e somministrazione del questionario

Come si è già anticipato nel capitolo cinque, all’interno del presente progetto di ricerca sono state pensate due diverse somministrazioni del questionario: la rilevazione principale (*main-study*), rivolta a un campione rappresentativo di insegnanti della regione Emilia-Romagna; e la “rilevazione di accompagnamento”, rivolta a un campione non rappresentativo di tutti gli insegnanti italiani di scuola secondaria. Questa seconda somministrazione è stata pensata per raccogliere alcuni primi dati in merito alla distribuzione delle variabili oggetto di ricerca anche nelle altre regioni italiane, in modo da poter iniziare a comprendere se i risultati che si discuteranno per la regione Emilia-Romagna siano o meno in linea con dati raccolti a livello nazionale.

Per la rilevazione di accompagnamento si è pensato di impostare una procedura di campionamento assolutamente “non rappresentativa”, basata sulla partecipazione volontaria degli insegnanti. Si sono dunque immaginate delle modalità per diffondere il questionario in modo che raggiungesse il maggior numero di insegnanti di scuola secondaria possibile. Per prima cosa si è inviata una e-mail, dal carattere maggiormente

“istituzionale”, a tutti i diciannove¹⁹ Uffici Scolastici delle diverse regioni italiane²⁰: all’interno di questa e-mail si è descritta la ricerca negli scopi e modalità, e si sono informate le autorità scolastiche dell’intenzione di procedere con l’invio di una e-mail a tutti gli istituti di Scuola Secondaria della loro regione. Pur senza richiedere uno specifico intervento degli USR nella diffusione presso le scuole, l’e-mail inviata loro chiedeva – qualora possibile – di supportare tale diffusione.

Dopo aver informato le diverse autorità scolastiche regionali della rilevazione, si è inviata “a pioggia” una e-mail a *tutti* gli istituti scolastici italiani presenti all’interno delle anagrafiche degli istituti di Scuola Secondaria del Ministero dell’Istruzione (anagrafiche riferite sempre all’a.s. 2020-2021). All’interno dell’e-mail si presentava ai Dirigenti scolastici il progetto di ricerca e si inviava il link al questionario, con la richiesta di diffusione presso il proprio corpo docente. Anche nel caso della rilevazione nazionale è stato prodotto un breve video esplicativo rivolto agli insegnanti, incluso nella e-mail inviata agli istituti. Questo invito “a pioggia” è stata l’unica comunicazione spedita agli istituti secondari. Successivamente si è avviata anche una iniziativa di pubblicizzazione e divulgazione della ricerca attraverso un social-network²¹, che è continuata per tutta la durata della rilevazione.

La raccolta dei dati tramite il questionario online è cominciata all’inizio di marzo 2022 ed è terminata con la fine dell’anno scolastico (giugno 2022). Dato il carattere non rappresentativo della procedura di campionamento, e comunque lo scopo di semplice “accompagnamento” di questa seconda rilevazione, non si è ritenuto di svolgere altra iniziativa di divulgazione oltre a quelle descritte. La versione del questionario diffusa a livello nazionale era pressoché identica per quanto riguarda tutte le domande principali dello studio. L’unica differenza tra le due versioni (regionale e nazionale) riguardava le domande inerenti all’istituto di provenienza del rispondente: nel caso della rilevazione su base nazionale si è dovuto richiedere regione e provincia di provenienza; in più, si è richiesto al rispondente di indicare se lavorasse in un istituto a tipologia “particolare” (quali CPIA, Convitti/Educandati, istituti carcerari, ecc...). Occorre inoltre chiarire come la rilevazione su base nazionale non prevedesse la richiesta di indicare nome e/o codice

¹⁹ L’Ufficio Scolastico per l’Emilia-Romagna era già stato adeguatamente informato e coinvolto nelle fasi precedenti dello studio.

²⁰ Per le Regioni a Statuto speciale ci si è rivolti agli enti di livello regionale paragonabili.

²¹ Tramite una “sponsorizzazione” a pagamento del video esplicativo e di una breve descrizione del progetto

meccanografico dell'istituto di provenienza; dunque, in questo caso i dati degli insegnanti possono essere aggregati al più su base provinciale. Anche il campione “nazionale” dei partecipanti verrà descritto nel capitolo successivo.

7. Operazioni preliminari sul dataset, descrizione dei campioni e creazione degli indici

Al termine di ciascuna delle due fasi di rilevazione descritte nel capitolo precedente si sono avviate le procedure preliminari necessarie a rendere i dati utilizzabili al fine di estrarne risultati utili a rispondere alle domande di ricerca. Tali operazioni preliminari sono state compiute sia sul dataset “principale” (quello della rilevazione emiliano-romagnola) sia su quello di “accompagnamento”, sebbene in due momenti diversi. Essendo operazioni compiute con procedure molto simili in entrambi i casi, nel presente capitolo si descriveranno principalmente quelle svolte sul dataset regionale, anche se si porranno in evidenza (nel corpo del testo o in nota) eventuali differenze importanti rispetto a quanto svolto per il dataset nazionale. Le prime operazioni compiute, e di seguito descritte, sono state la pulizia della matrice-dati e l’analisi dei casi inaffidabili e dei valori mancanti. Successivamente si è potuto procedere con l’analisi dei campioni e si sono potute trarre alcune considerazioni sulla loro rappresentatività rispetto alla popolazione (nel caso del campione regionale). Infine, si sono creati gli indici a partire dalle risposte date alle batterie di stimoli per cui era stato previsto l’utilizzo di tecniche di *scaling*, e si è definita la procedura di misurazione e i modelli di risposta inerenti alla domanda aperta. Nel presente capitolo si ripercorreranno queste fasi nell’ordine in cui sono state svolte.

7.1. La pulizia delle matrici-dati

Le operazioni di “pulizia” della matrice-dati (Corbetta, 2014, pp. 487-490, Ruel, Wagner, Gillespie, 2016, cap. 13) costituiscono una fase fondamentale per garantire la validità dei dati raccolti e dei risultati che si trarranno dalle loro analisi. All’interno di questa fase rientrano diverse procedure che permettono di operare una ricognizione sui dati al fine di identificare eventuali errori e di preparare la matrice-dati per le successive analisi. Naturalmente queste operazioni vanno svolte prima di iniziare qualsiasi altra elaborazione, in quanto generalmente comportano l’eliminazione di casi e la creazione di nuove variabili.

7.1.1. Impostazione del dataset, operazioni “cosmetiche” e formattazione delle variabili

Come si è già detto nel capitolo precedente, alla chiusura delle rilevazioni è stato possibile scaricare direttamente dal servizio utilizzato per la somministrazione (Qualtrics) una prima versione “grezza” della matrice-dati. Nel caso della rilevazione principale su base regionale, i file scaricati sono stati in realtà *due*, identici per quanto riguarda le variabili contenute¹: quello per le secondarie di primo grado, e quello per le secondarie di secondo grado. Prima di unire le due matrici in un’unica, si è deciso di creare la variabile *Grado* che assume il valore 1 per tutti i casi provenienti dalla matrice-dati riferita alle secondarie di primo grado, e il valore 2 per quelli provenienti dal database delle secondarie di secondo grado. A questo punto i due file sono stati uniti nell’unica matrice-dati regionale.

Nelle prime versioni che si sono scaricate da Qualtrics, la matrice-dati *regionale* conteneva circa 1800 casi, mentre quella *nazionale* più di 2800 casi. Ma queste versioni erano in forma “grezza” in quanto non era stata ancora compiuta alcuna procedura di pulizia. Con le operazioni che si erano svolte sui dati del Try-out² si era già compreso che il numero di casi presenti nelle matrici grezze fosse “gonfiato”; infatti, per impostazione del programma Qualtrics, ogni volta che un soggetto apriva il link del questionario veniva creato un nuovo caso nella matrice-dati, e questo anche se il soggetto aveva semplicemente aperto il questionario per curiosità, o non aveva poi accettato di proseguire la rilevazione.

Le procedure di pulizia sono iniziate con l’eliminazione di alcune variabili inserite automaticamente da Qualtrics e che non erano utili alle analisi successive. Le uniche variabili “automatiche” che sono state lasciate sono: *Progress* e *Duration_in_seconds*, che sono state descritte nel capitolo precedente, e *ResponseId*, una variabile contenente un codice identificativo alfanumerico unico per ciascun caso. La variabile *ResponseId*, tuttavia, è risultata poco pratica nelle analisi successive, in quanto la stringa alfanumerica unica per ciascun caso è composta da numerosi caratteri (ad esempio

¹ Per motivazioni tecniche legate alla possibilità di gestire meglio l’invio del questionario, i link inviati alle scuole secondarie di primo grado e a quelle di secondo grado erano diversi. Essi rimandavano a due versioni perfettamente identiche del questionario, salvo nell’elenco dei nomi degli Istituti da cui l’insegnante doveva scegliere il proprio. Questa condizione tecnica ha fatto sì che le matrici “grezze” che si sono dovute scaricare fossero due. Tale condizione non si è ripetuta per la rilevazione nazionale, in quanto non era necessario che gli insegnanti scegliessero da un elenco la propria scuola di provenienza.

² Le quali non sono state presentate per semplificare la trattazione, ma che hanno ricalcato le stesse fasi svolte sulle matrici “finali”.

“R_12zOvXhx81N9aAP” è l’identificativo originale di un caso); per questo, al termine delle procedure di pulizia dei dati è stata creata una nuova variabile identificativa chiamata *SimpleID*, anch’essa dal valore unico per ciascun caso³.

Successivamente, sono stati eliminati tutti quei casi che non avevano dato il consenso alla rilevazione o alla raccolta dati. Questo è stato possibile in quanto nel dataset erano presenti due variabili dicotomiche (*Q2* e *Q3*) che corrispondevano alle due domande nelle quali veniva richiesto di accettare i consensi informati. Per le impostazioni che si erano date al questionario, la rilevazione veniva automaticamente interrotta in caso di mancato consenso; quindi, tutti quei casi che presentavano un valore pari a 0 sulla variabile *Q2* o su *Q3* presentavano anche valori nulli su tutte le altre variabili.

Ancora, si è deciso di eliminare tutti quei casi, presenti nella matrice, che riportavano risposte *solo* nelle variabili *Q2* e *Q3*, ossia quei casi che avevano interrotto la rilevazione subito dopo aver dato il consenso alla stessa. Similmente, si sono cancellati quei casi che non hanno fornito risposta alle domande relative alla provincia e al nome/codice meccanografico dell’istituto di provenienza: anche in questo caso, infatti, si era impostato il questionario affinché una mancata risposta a queste domande comportasse l’impossibilità di proseguire nella rilevazione. Tutti i casi che non avevano selezionato provincia e Istituto presentavano valori nulli su tutte le altre variabili⁴. Infine, si è deciso di eliminare anche quei casi che avevano risposto *solamente* alle domande inerenti alla provincia e all’istituto di provenienza, e non presentavano invece alcuna risposta su tutte le altre variabili; si è ritenuto, infatti, che la loro presenza all’interno del dataset non fosse significativa, in quanto casi che non presentavano dati su nessuna delle variabili principali o secondarie della rilevazione.

A questo punto delle operazioni di pulizia, all’interno del dataset regionale erano presenti 1047 casi, mentre in quello nazionale 1469. Come si è già detto, la grande quantità di casi “persi” con queste prime procedure è dovuta al fatto che, inizialmente, erano contenuti tutti quei casi che non avevano autorizzato alla rilevazione, o avevano solamente visualizzato le primissime domande inerenti alla provincia e all’Istituto di provenienza.

³ Nella forma “R_0001”, “R_0002”, ecc. per i casi regionali, e nella forma “IT_0001”, “IT_0002” ecc. per quelli nazionali.

⁴ Per quanto riguarda la rilevazione nazionale, questo passaggio è stato sostituito dall’eliminazione dei casi che non avevano indicato la regione di provenienza, domanda che presentava le medesime condizioni nell’obbligo di risposta.

Si è passati, poi, alle operazioni che Ruel e colleghi (2016, cap. 13) definiscono “cosmetiche” (*Cosmetics*), ossia la sistemazione dei nomi delle variabili, delle loro etichette e delle etichette dei valori⁵. Anche in questo caso si sono sfruttati pienamente i vantaggi della rilevazione telematica, in quanto Qualtrics aveva già attribuito a ciascuna variabile il suo nome (in base al numero della domanda e dell’item di ciascuna batteria), l’etichetta della variabile (corrispondente al testo della domanda stessa e del singolo item) e le etichette dei valori (corrispondenti ai significati attribuiti a ogni possibile risposta). Dunque, in questa fase si sono semplicemente modificati alcuni nomi delle variabili al fine di renderli più leggibili, soprattutto per quanto riguarda le variabili anagrafiche, professionali ed esperienziali. All’interno dell’Allegato 2 sono evidenziati in grigio, per ciascuna domanda e ciascuno stimolo del questionario, i nomi di tutte le variabili corrispondenti presenti nella matrice-dati.

Si è potuti quindi passare alla fase di verifica del formato delle domande, fase in cui controllare che a ciascuna domanda corrispondessero le giuste variabili nel dataset, e che esse avessero le modalità di risposta desiderate⁶. Questo passaggio non ha mostrato particolari errori dovuti alla codifica automatica svolta da Qualtrics, con l’eccezione di una problematica tecnica legata alla variabile *Anzianità di servizio*. Nel questionario, infatti, alla domanda “Da quanti anni lavora come insegnante?”, il rispondente poteva scegliere la propria risposta da un menù a tendina contenente 51 opzioni, che andavano da “meno di un anno” a “50”. Nella codifica automatica svolta da Qualtrics, tuttavia, avendo inserito come prima opzione di risposta “meno di un anno”, il valore 1 corrispondeva a tale risposta, il valore 2 corrispondeva a “1” anno, il valore 3 corrispondeva a “2” anni, e così via. In altre parole, l’Anzianità di servizio era stata innalzata per tutti i casi di un anno per via di un errore di codifica⁷. Si è quindi proceduto alla correzione facendo una semplice sottrazione per tutti i casi ($x_i - 1$): in questo modo, i casi che avevano

⁵ All’interno di una matrice-dati generalmente compaiono numeri. Tali numeri, nella maggior parte dei casi, non hanno un *significato* numerico, ma corrispondono a risposte il cui significato è espresso tramite stringhe di testo. Ad esempio, nella maggior parte degli stimoli del questionario, la risposta “1” corrispondeva a “Del tutto in disaccordo”, la risposta “2” a “Abbastanza in disaccordo”, ecc. Le etichette dei valori (*value labels*) sono le stringhe di *testo* che vengono abbinata alle modalità *numeriche*.

⁶ Si possono inserire tra questi controlli anche quelli che Corbetta (2014, p. 487) chiama “Controlli di plausibilità”.

⁷ Nonostante, poi, Qualtrics avesse attribuito le giuste etichette ai singoli valori. Quindi ad esempio il valore 2 aveva come etichetta “1”.

risposto “meno di un anno” presentano un valore pari a 0, mentre tutti gli altri presentano il valore che avevano dato come risposta.

In questa fase si è anche proceduto al calcolo dell’età dei rispondenti. Come si è detto nel capitolo precedente, nel questionario veniva chiesto l’anno di nascita, a partire dal quale è stata poi calcolata la variabile *Età* tramite una sottrazione (*Anno di nascita – 2021*). A seguito di tale procedura, questa variabile esprime in realtà l’età del rispondente al primo gennaio 2021⁸.

Per esprimere l’*Età* e l’*Anzianità di servizio* dei rispondenti sono state create anche due versioni “categorizzate” delle variabili, a partire da quelle originali. La variabile *Eta_CAT* divide i casi in quattro categorie: 1 = “fino a 34 anni”; 2 = “da 35 a 44 anni”; 3 = “da 45 a 54 anni”; 4 = “Dai 55 anni”. Le quattro categorie sono state create per essere corrispondenti a quelle utilizzate dal Ministero sulla piattaforma di divulgazione dei dati inerenti agli insegnanti (si veda il paragrafo sull’analisi del campione). La variabile *Anzianita_CAT*, invece, divide i casi in sei categorie riferite alla loro anzianità di servizio, categorie che sono state create arbitrariamente: 1 = “Primo anno di servizio”; 2 = “1-5 anni”; 3 = “6-15 anni”; 4 = “16-25 anni”; 5 = “26-35 anni”; 6 = “Più di 35 anni”.

In questa fase di “formattazione” della matrice-dati si sono svolte anche delle operazioni sulla variabile inerente all’ambito disciplinare di insegnamento. Su questa variabile (*AmbitoMateria*), i casi potevano inizialmente assumere come modalità: “Sostegno”, “Umanistico e scienze umane”, “Discipline matematico-scientifiche”, “Lingue straniere”, “Ambito tecnico (anche I.T.P.)”, “Ambito artistico-musicale”, “Religione”, “Educazione motoria”. Si è deciso di creare una nuova variabile a partire da questa (*AmbitoMateria_RECOTE*) aggregando i casi che presentavano una delle ultime quattro modalità in un’unica modalità “Altro”.

Sia per quanto riguarda la variabile inerente al tipo di scuola di provenienza (*TipoScuola*), sia per quella inerente all’ambito di insegnamento, nel questionario veniva anche chiesto di indicare eventuali differenze rispetto all’anno scolastico precedente (a.s. 2020-2021). Nel caso del tipo di scuola di provenienza, veniva chiesto al rispondente se avesse insegnato in una scuola diversa. Chi aveva risposto “Sì, lavoravo in un istituto diverso”,

⁸ Nel caso della rilevazione su base nazionale si è calcolata l’età al primo gennaio del 2022, in quanto la rilevazione è stata svolta in quell’anno.

nella matrice-dati presenta il valore 1 sulla variabile *CambioScuola*; chi aveva risposto “No, lavoravo nello stesso istituto” presenta il valore 2; chi aveva risposto “Non lavoravo come insegnante” il valore 3. A coloro che avevano indicato il cambio di istituto, poi, veniva presentata un’ulteriore domanda che chiedeva di indicare il tipo di istituto in cui insegnavano in quell’anno (*TipoScuola20_21*). Ciò significa che, nella matrice-dati, i casi che presentano un valore sulla variabile *TipoScuola20_21* sono *solo* quei casi che avevano effettivamente cambiato istituto nell’ultimo anno. Ma la logica con cui è stata posta questa domanda prevedeva che la variabile corrispondente potesse indicare, *per tutti i casi*, il loro istituto per l’anno scolastico 2020-2021. Occorreva quindi creare una versione “corretta” della variabile riferita a tale a.s., chiamata *TipoScuola20_21CORR*. Tale variabile è stata creata nel modo seguente:

- per tutti i casi che avevano dichiarato di non aver cambiato istituto nell’ultimo anno (cioè che presentano $CambioScuola = 2$): $TipoScuola20_21CORR = TipoScuola$;
- per tutti i casi che avevano dichiarato di aver cambiato scuola ($CambioScuola = 1$): $TipoScuola20_21CORR = TipoScuola20_21$;
- per tutti i casi che avevano dichiarato che nell’a.s. 2020-2021 non lavoravano come insegnanti ($CambioScuola = 3$): $TipoScuola20_21CORR = 0$.

In questo modo la variabile corretta indica il tipo di scuola (“Secondaria di Primo Grado”, “Istituto Tecnico”, “Istituto Professionale” o “Liceo”) in cui *ciascun* caso lavorava nell’anno scolastico 2020-2021, a prescindere dal fatto che avesse cambiato o meno nell’a.s. 2021-2022.

Si è operato in modo del tutto analogo per quanto riguarda la variabile inerente all’ambito di insegnamento. Dunque, alla fine di tale procedura, nella matrice-dati si sono venute ad avere le variabili *AmbitoMateria*, riferita per ciascun caso all’anno scolastico 2021-2022 (con la sua versione “semplificata” *AmbitoMateria_REC*ODE, che rispetto all’originale aggrega quattro modalità), e la variabile *AmbitoMateria20_21CORR*, riferita per ciascun caso all’anno scolastico 2020-2021 (anch’essa con la sua versione “semplificata” *AmbitoMateria20_21CORR_REC*ODE, che rispetto all’originale aggrega quattro modalità).

7.1.2. Controlli di congruenza e valori mancanti

Successivamente si è passati a svolgere i controlli di congruenza (Corbetta, 2014, p. 488), ossia a verificare se i rispondenti fossero stati *incongruenti* nel dare le loro risposte a domande diverse. Scorrendo il questionario si è cercato di identificare quelle domande su cui si potevano, teoricamente, individuare queste problematiche; le uniche che si sono identificate erano la domanda inerente all'età e all'anzianità di servizio, la domanda inerente al tipo di scuola (grado scolastico di insegnamento), le domande relative al cambio di istituto e di disciplina di insegnamento, e le domande inerenti alla formazione e aggiornamento in servizio. Queste ultime verranno tralasciate nel presente paragrafo, in quanto si fornirà una descrizione dettagliata di tutti i procedimenti con cui sono state *trattate* in un paragrafo dedicato (§ 7.4).

Si è iniziato controllando la congruenza tra Età e Anzianità di servizio. In altre parole: si è verificato che i casi non avessero dichiarato un'anzianità di servizio maggiore della propria età. Questa condizione non si è mai riscontrata, tuttavia svolgendo questa analisi ci si è resi conto che alcuni casi (pochi per la verità) presentavano un'anzianità di servizio *implausibile*. Si guardi la tabella 7.1 indicante la distribuzione di frequenza della differenza tra Età e Anzianità di servizio (vengono illustrati solo gli estremi della distribuzione):

Tab. 1.1 Distribuzione di frequenza della differenza tra Età e Anzianità di servizio (campione regionale).

<i>Età – Anzianità</i> (anni)	Frequenza	Percentuale
1	1	0,1%
16	1	0,1%
18	1	0,1%
20	2	0,2%
21	1	0,1%
...
57	2	0,2%
59	1	0,1%
60	1	0,1%
N	900	100%

Nota: sono illustrati solo gli estremi della distribuzione

È evidente come una differenza tra età e anzianità di servizio pari a un anno sia assolutamente implausibile: questo caso dichiarava di essere nato nel 1981 (41 anni) e di avere 40 anni di anzianità di servizio. Essendo un valore implausibile è stato scelto di annullare il dato inerente all'anzianità di servizio, in quanto tra le due variabili è quella che ha a monte una procedura di rilevazione più inaffidabile, come si è già detto nel capitolo precedente. Considerazioni simili sono state fatte anche per i due casi che avrebbero iniziato a insegnare a 16 e a 18 anni; per entrambi si è scelto di annullare il dato inerente all'Anzianità per motivi cautelativi⁹.

Rispetto alla variabile inerente al tipo di scuola, e in particolare al grado scolastico di insegnamento (secondaria di primo o secondo grado), si è controllato che l'informazione proveniente dalla variabile *Grado* fosse congruente con quella proveniente dalla variabile *TipoScuola*. Come si è già detto, infatti, i valori assunti dai casi sulla prima derivavano dalla procedura di somministrazione, e sono stati attribuiti *successivamente* a ciascun caso per indicare se avesse ricevuto il questionario tramite il link riservato alle scuole secondarie di primo grado o tramite quello riservato alle secondarie di secondo grado; invece, i valori assunti sulla seconda variabile erano autodichiarazioni del rispondente. Si è dunque proceduto a verificare se un caso che aveva ricevuto il questionario da un istituto di un certo grado avesse invece dichiarato di lavorare in un altro. Sul totale del campione regionale questa eventualità si è verificata in tre casi: un insegnante che aveva dichiarato di lavorare in una secondaria di primo grado, ma che aveva ricevuto il secondo questionario, e due insegnanti nella condizione opposta. In tutti e tre i casi è stato eliminato il dato inerente alla variabile *TipoScuola* (cioè il dato auto-dichiarato).

Infine, anche per quanto riguarda le variabili *CambioScuola* e *CambioAmbito* (che sono già state presentate nel paragrafo precedente) si è andata a verificare la presenza di eventuali risposte incongruenti. Esse si potevano osservare qualora un rispondente avesse dichiarato di non aver lavorato come insegnante nell'anno scolastico 2020-2021 in una

⁹ In entrambi i casi si tratta di insegnanti non giovani, che dunque avrebbero iniziato a lavorare (stando a quanto da loro dichiarato) diversi anni fa. C'è una probabilità, dunque, che il dato da loro dichiarato potesse essere affidabile; tuttavia, in entrambi i casi si è osservato che l'Anzianità dichiarata fosse un numero "arrotondato" (35 anni, 45 anni). Più che ritenere plausibile che abbiano effettivamente iniziato a lavorare come insegnanti a sedici e diciotto anni, si è ritenuto maggiormente realistico che abbiano "arrotondato" la loro Anzianità per eccesso (finendo quindi per avere una differenza irrealistica). A ogni modo, come si è già detto nel capitolo 6 l'affidabilità del dato inerente all'anzianità di servizio è messa in discussione dalla procedura di rilevazione, in particolare dall'effetto memoria.

sola delle due domande, dando nell'altra una risposta che implicava il fatto di aver lavorato nell'a.s. 2020-2021. Questa problematica risulta chiara osservando la tabella di contingenza delle due variabili (per il campione emiliano-romagnolo).

Tab. 7.2. Tabella di contingenza delle variabili *CambioScuola* e *CambioAmbito*

		Nell'anno scolastico 2020-2021 lavorava presso un Istituto scolastico diverso da quello attuale?			Totale
		Sì, lavoravo in un istituto diverso	No, lavoravo nello stesso istituto	Non lavoravo come insegnante	
Nello scorso anno scolastico (2020-2021) insegnavo in un ambito disciplinare diverso da quello attuale?	Sì, insegnavo in un ambito disciplinare diverso.	38	15	0	53
	No, insegnavo nello stesso ambito disciplinare.	197	627	5	829
	Non lavoravo come insegnante.	4	4	31	39
Totale		239	646	36	921

Come si può facilmente notare dalla tabella 7.2, 13 casi su 921 hanno dato una risposta incongruente rispetto a queste due domande (nel campione nazionale erano, invece, 10 casi). La decisione che è stata presa a tal proposito è stata quella di annullare il valore sulle variabili *CambioScuola* e *CambioAmbito*, nonché su tutte le variabili da esse derivate, cioè quelle riferite al tipo di scuola e all'ambito disciplinare di insegnamento nell'anno scolastico 2020-2021 (*TipoScuola20_21* e la sua versione corretta, *AmbitoMateria20_21*, e la sua versione corretta e ricodificata).

Successivamente si è affrontato il controllo dei valori mancanti. Si doveva cioè controllare che il programma di analisi riconoscesse nel modo adeguato i valori considerati come "mancanti" nella matrice-dati. A tal proposito, Corbetta (*op. cit.*, p. 488) consiglia di distinguere quattro tipi di valori mancanti: "a) «non sa»: il soggetto non sa rispondere; b) «non applicabile»: il soggetto non deve rispondere, la domanda non deve essergli posta; c) «non risponde»: il soggetto si rifiuta di rispondere; d) «valore implausibile»: non previsto dal codice".

Per quanto riguarda il questionario utilizzato nel presente lavoro, in nessuna domanda era stata data la possibilità di rispondere "non so", dunque i valori mancanti della prima tipologia non sono stati identificati. Quelli della seconda tipologia ("non

applicabile”) sono stati trattati in automatico da Qualtrics tramite le domande filtro¹⁰. Quelli della quarta tipologia (“valori implausibili”) sono stati affrontati all’inizio di questo paragrafo: la conseguenza della scelta di annullare i pochi valori implausibili individuati (e non, invece, attribuire loro un valore nullo *specificamente* volto a identificarli, come ad esempio “-88”) è quella di non poterli distinguere da altri casi nulli.

Restavano dunque da trattare i casi nulli della terza tipologia (“non risponde”). Dietro questo aspetto tecnico si cela, in realtà, una considerazione sostanziale rispetto alle modalità di somministrazione del questionario. Se non fossero stati presenti le opportune correzioni tecniche di cui si dirà a breve, il rischio sarebbe stato quello di non poter distinguere quei casi che avevano abbandonato la compilazione da quelli che avevano svolto tutto il questionario “saltandone” alcune parti. Questo rischio non si presenta, per esempio, nel caso dei questionari cartacei, per i quali un questionario “consegnato” può certamente avere delle risposte nulle (ignorate dal partecipante), ma generalmente si ritiene che sia stato letto interamente. In altre parole, senza opportune correzioni non sarebbe stato possibile distinguere quei casi che hanno valori nulli perché hanno semplicemente chiuso il questionario a metà della somministrazione, oppure quei casi i cui valori nulli celano la non volontà di rispondere.

Per ovviare a questo problema, si è potuto sfruttare un’utile funzione di Qualtrics per attribuire un valore specifico in quei casi in cui il rispondente abbia visualizzato lo stimolo ma non abbia risposto. Data questa possibilità, all’interno della matrice-dati si riscontrano due tipi di valori nulli:

- “-997”: indica un valore che è nullo perché il caso “non risponde”, anche se ha visualizzato la domanda.
- “.”: indica un valore nullo perché il caso non ha visualizzato la domanda¹¹. Questo può essere dovuto all’abbandono del questionario, o al fatto che quella domanda in particolare non sia apparsa al rispondente per via delle condizioni di filtro.

¹⁰ Si prenda ad esempio la domanda inerente al Cambio di istituto. A fronte della risposta “Sì, lavoravo in un istituto diverso” il caso si vedeva comparire una nuova domanda riferita all’a.s. 2020-2021. Chi, invece, non doveva rispondere a questa nuova domanda, non la vedeva nemmeno comparire nell’elenco. Nella matrice-dati, quindi, tutti i casi che non dovevano rispondere a una certa domanda presentano un valore mancante sulla corrispondente variabile, mentre i casi che dovevano rispondere ma che volontariamente avevano scelto di non farlo presentano come valore -997 (che, come si vedrà a breve, indica una risposta *non data* a una domanda che si era visualizzata).

¹¹ Il programma di analisi statistica SPSS indica con un punto *l’assenza di valori*.

I valori nulli di questa seconda tipologia sono anche quelli che sono stati attribuiti “a mano” gestendo le incongruenze (si veda l’inizio del presente paragrafo). E sono gli stessi che sono stati attribuiti nei casi di *response set* che si sono individuati (si veda di seguito).

7.1.3. Analisi dei “response set”

Tra i molteplici e variegati effetti che possono distorcere la validità delle risposte in un’inchiesta (v. Corbetta, 2014, pp. 180-193) figurano le distorsioni dovute alle cosiddette “uniformità delle risposte” (in inglese *response set*). Corbetta (*ivi*, p. 189) scrive che esse consistono

nel fatto che, di fronte a una batteria di domande tutte contemplanti lo stesso tipo di alternative di risposta (per esempio, molto, abbastanza, poco, per niente d'accordo), ci possono essere intervistati che, per pigrizia (pur di finire in fretta l'intervista) o per mancanza di opinioni, rispondono sempre allo stesso modo (per esempio, sempre «abbastanza d'accordo»), indipendentemente dal contenuto delle domande.

Per la gestione dei *response set*, la letteratura metodologica (v. ad esempio Osborne, 2013) suggerisce due tipi di strategie. Il primo tipo riguarda quegli accorgimenti da adottare nella fase di costruzione delle domande, ossia strategie che consigliano una formulazione dei quesiti che limiti le tendenze ai *response set*, o che permetta almeno di riconoscere successivamente i casi più inaffidabili in questo senso. Tra i suggerimenti c’è ad esempio quello di inserire nel corso del questionario delle domande “spia”, la cui risposta dovrebbe essere in qualche modo *ovvia* se il rispondente sta effettivamente ponendo attenzione durante la rilevazione; oppure il suggerimento di inserire domande a *polarità* diversa, cioè formulate in modo che un individuo che abbia idee coerenti debba rispondere in maniera positiva ad alcune e in maniera negativa ad altre, a meno di non entrare in palese contraddizione. Nella costruzione del presente questionario non sono state create domande il cui scopo fosse specificamente quello di permettere l’individuazione dei *response set*; tuttavia, come si è visto nel capitolo precedente, sono state inserite tre domande composte da batterie di item che avevano direzioni semantiche opposte. Si dirà a breve come si è utilizzato questo fatto al fine di raccogliere “indizi” utili a identificare casi con tendenza verso risposte casuali o uniformi. All’interno della seconda

tipologia di suggerimenti per la gestione dei *response set* ci sono invece delle procedure di analisi statistica, che permettono di identificare in fase di analisi dei dati quei casi maggiormente inaffidabili, come ad esempio l'utilizzo di alcune tecniche tipiche dell'Item Response Theory, o i Modelli di Rash (cfr. Osborne, 2013, Bond, Fox, 2001, Edelen, Reeve, 2007). Tali procedure non sono state utilizzate nel presente lavoro sia per motivazioni tecniche, sia perché – comunque – costituiscono procedure in grado di fornire misure dell'affidabilità delle risposte solo parzialmente affidabili (in quanto misure *statistiche*).

Per cercare di individuare i casi le cui risposte erano maggiormente inaffidabili si è quindi deciso di operare una procedura meno rigida a livello statistico e maggiormente basata su controlli “manuali”.

Si è partiti dalla considerazione che le risposte date agli stimoli che avevano direzione semantica opposta potessero fornire degli “indizi” sulla tendenza del partecipante all'uniformità della risposta. Come si è già detto nel capitolo precedente, le batterie di stimoli con questa caratteristica presenti nel questionario sono tre, cioè quelle riferite: all'*Atteggiamento verso la nuova Educazione civica* (Q18), all'*Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica* (Q19), e all'*Atteggiamento verso la Didattica per competenze* (Q12). Di seguito, ci si riferirà a esse come batterie “spia”. Si prenda ora come esempio l'ultima di queste batterie di stimoli, nella figura 7.1.

In merito all'attività didattica nella scuola secondaria, quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?

Q12_1	(-) È opportuno dare più importanza alle discipline e ai contenuti	Likert 1-4 1. del tutto in disaccordo 2. abbastanza in disaccordo 3. abbastanza d'accordo 4. del tutto d'accordo
Q12_2	(+) È urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze	
Q12_3	(-) Bisognerebbe diminuire il peso delle relazioni sociali e dare ai contenuti maggiore spazio	
Q12_4	(-) È più importante acquisire le conoscenze che le competenze	
Q12_5	(+) Un modello curricolare basato sulle competenze costituisce un miglioramento rispetto ai precedenti modelli	
Q12_6	(-) Un modello basato sulle competenze è un approccio difficilmente realizzabile nella scuola italiana	
Q12_7	(+) Gli sforzi necessari a realizzare una didattica per competenze sono bilanciati dai benefici ottenuti.	
Q12_8	(-) La progettazione e la didattica per competenze sono prevalentemente degli adempimenti burocratici	
Q12_9	(+) Nella scuola italiana è diventato fondamentale realizzare una vera didattica per competenze.	

Fig. 7.1. Domanda “Q12” del questionario. Proprietà rilevata: Atteggiamento verso la didattica per competenze; (-) segnala uno stimolo semanticamente negativo, (+) segnala uno stimolo semanticamente positivo

Come si nota, la domanda pensata per rilevare l'*Atteggiamento verso la Didattica per competenze* (Q12) chiedeva al rispondente di dichiarare quanto fosse d'accordo con quattro opinioni semanticamente *positive* e cinque opinioni semanticamente *negative*. Era dunque logico aspettarsi che un soggetto che avesse risposto positivamente alle domande positive, avrebbe risposto in maniera tendenzialmente negativa a quelle di polarità opposta.

Per la pulizia dei dati, però, non si poteva fare affidamento su questa regola in modo rigido, per due motivazioni: la prima, di carattere tecnico, atteneva al fatto che la verifica dell'unidimensionalità della scala era un procedimento ancora da svolgere (§7.3), il quale comunque comporta di considerare la coerenza interna delle risposte come un fatto da dimostrare e non come un assunto; la seconda motivazione, invece, atteneva al fatto che anche un soggetto che stia rispondendo "con attenzione" al questionario possa comunque avere risposte non del tutto allineate, in quanto le nostre opinioni verso un certo oggetto non sono mai perfettamente coerenti. In parole più semplici: non si poteva considerare un caso inaffidabile per il semplice fatto che si fosse dichiarato "del tutto d'accordo" sia verso uno stimolo semanticamente positivo sia verso uno stimolo semanticamente negativo di una certa scala. Tuttavia, si poteva sicuramente dubitare di quei casi che avevano dato la stessa risposta *su tutti* gli stimoli di una batteria "spia"¹². Ad esempio, un caso che abbia risposto "Del tutto d'accordo" a *tutti* gli stimoli della figura 7.1 suscita sicuramente dubbi in merito all'affidabilità della risposta. Se questa uniformità nelle risposte è stata osservata solo su una batteria "spia", generalmente si è ritenuto di considerare il caso affidabile (ma di annullare le sue risposte su tale batteria), a meno di non riscontrare altre motivazioni per l'eliminazione; mentre se l'uniformità delle risposte si ripeteva su due, oppure su tutte e tre le batterie "spia", si è scelto di eliminare il caso dal dataset in quanto caso inaffidabile.

¹² Lo stesso discorso vale solo in parte per le batterie di stimoli inerenti alle opinioni. Infatti, in quei casi la polarità semantica delle risposte non era inversa. Nelle batterie di stimoli Q28 e Q29 (si veda l'Allegato 2) c'erano effettivamente opinioni contrapposte, ma non si è ritenuto di dover analizzare nello specifico anche queste situazioni in quanto gli item semanticamente contrapposti erano più saltuari. Tuttavia, rimane vero che la presenza di risposte uguali su intere batterie di stimoli, soprattutto se sono composte da molti item, è comunque un elemento "sospetto", che infatti è stato tenuto parzialmente in considerazione successivamente.

Si sono quindi generate le variabili dicotomiche *RR_Q12*, *RR_Q18* e *RR_Q19* per identificare quei casi che nelle domande 12, 18 e 19 presentano risposte uniformi. A partire da esse si è generata la variabile *ResponseSet*, che conta il numero di batterie “spia” su cui il caso presenta risposte uniformi. *ResponseSet*, dunque, può assumere le modalità “0”, “1”, “2” oppure “3”. La tabella 7.3 ne illustra la distribuzione di frequenza.

Tab. 7.3 Distribuzione di frequenza della variabile *ResponseSet* nella matrice-dati regionale (prima della pulizia).

<i>ResponseSet</i>	Frequenza	Percentuale
0	1015	96,9%
1	19	1,8%
2	8	0,8%
3	5	0,5%
N	1047	100%

Nota: La variabile *ResponseSet* conta il numero di batterie “spia” nelle quali i casi presentano uniformità nelle risposte.

Come si è già detto, tutti i tredici casi che presentavano *ResponseSet* pari a 2 o 3 sono stati eliminati per via della loro inaffidabilità. Verificando ciascuno di questi casi all’interno della matrice-dati, si è potuto notare come quasi tutti presentassero anche altre motivazioni che facevano protendere per l’eliminazione (tempi di risposta molto contenuti, uniformità ripetute su altre batterie di domande non “spia”, numeri di risposte mancanti molto alti). Con ancor più attenzione si sono controllati “a mano” nella matrice-dati i diciannove casi con *ResponseSet* pari a 1. Per sei di essi, si è decisa la cancellazione dal dataset, in quanto oltre all’uniformità nelle risposte su una batteria “spia” presentavano altri indizi di inaffidabilità: un alto numero di valori mancanti, la presenza di uniformità nelle risposte su altre batterie di domande (non “spia”), la compilazione parziale del questionario, i tempi di compilazione al di sotto dei dieci minuti. I restanti 13 casi controllati sono stati invece ritenuti affidabili, salvo che per le risposte date alla batteria “spia” sulla quale si era segnalata l’uniformità (risposte che sono state annullate).

Tutte le procedure fin qui descritte hanno comportato l’eliminazione dalla matrice-dati regionale di 19 casi (su 1047: 1,81%). Per quanto riguarda i dati inerenti alla

rilevazione nazionale, la procedura seguita è stata analoga, e ha comportato l'eliminazione di 22 casi (su 1469: 1,50%).

7.2. L'analisi del campione emiliano-romagnolo (main study)

Terminate le operazioni di pulizia delle matrici-dati si sono potute svolgere le analisi dei due campioni, che si presentano separatamente.

L'analisi del campione della rilevazione principale è di certo la più importante tra le due, in quanto – come si è detto nel capitolo precedente – la procedura di campionamento puntava a realizzare un campione statisticamente rappresentativo della popolazione (insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado dell'Emilia-Romagna).

Come si è già detto, il disegno della ricerca ha previsto un campionamento a grappoli con una stratificazione iniziale non proporzionale tra le scuole secondarie di primo e di secondo grado¹³. Si era deciso di svolgere tale stratificazione al fine di poter raccogliere una quantità significativa di dati in entrambi gli ordini scolastici.

Nel presente paragrafo si presenteranno i dati inerenti alla partecipazione sia degli Istituti che degli insegnanti, confrontandoli con i dati ufficiali delle popolazioni di riferimento ricavati dalla piattaforma Ministeriale di divulgazione dei dati inerenti alla scuola ("Portale unico dei dati della scuola", <http://dati.istruzione.it>).

Occorre tuttavia premettere che, alla data di prima stesura del presente capitolo, i dati inerenti agli Istituti sono presenti sulla piattaforma con riferimento all'a.s. 2021-2022, mentre quelli inerenti agli insegnanti sono riferiti all'a.s. 2020-2021. Per questo motivo bisogna brevemente verificare se il dato riferito agli insegnanti di un anno scolastico antecedente alla rilevazione sia un predittore efficace del dato sulla popolazione nell'anno interessato. In altre parole: la popolazione degli insegnanti emiliano-romagnoli dell'a.s. 2020-2021 era simile, per quanto riguarda la distribuzione tra secondaria di primo e secondo grado, a quella dell'a.s. 2021-2022? Ci si concentra solo sulla variabile inerente al grado scolastico in quanto è su di essa che è stata operata la stratificazione non proporzionale, e dunque è principalmente su di essa che si dovrà testare la "bontà" del campione

¹³ Si è già discusso ampiamente nel capitolo precedente sulla seconda stratificazione che si era impostata per le secondarie di secondo grado, e su come alla fine della procedura si sia dovuti tornare a un unico strato.

confrontandolo con il dato inerente alla popolazione. Come si vedrà, questo tipo di confronto verrà fatto anche su altre variabili, ma solo al fine di vedere come gli insegnanti si sono distribuiti su di esse rispetto alla popolazione.

La figura 7.2 illustra la progressione storica della distribuzione percentuale degli insegnanti di scuola secondaria emiliano-romagnoli tra il primo e il secondo grado, nelle sei annate disponibili sul Portale del Ministero.

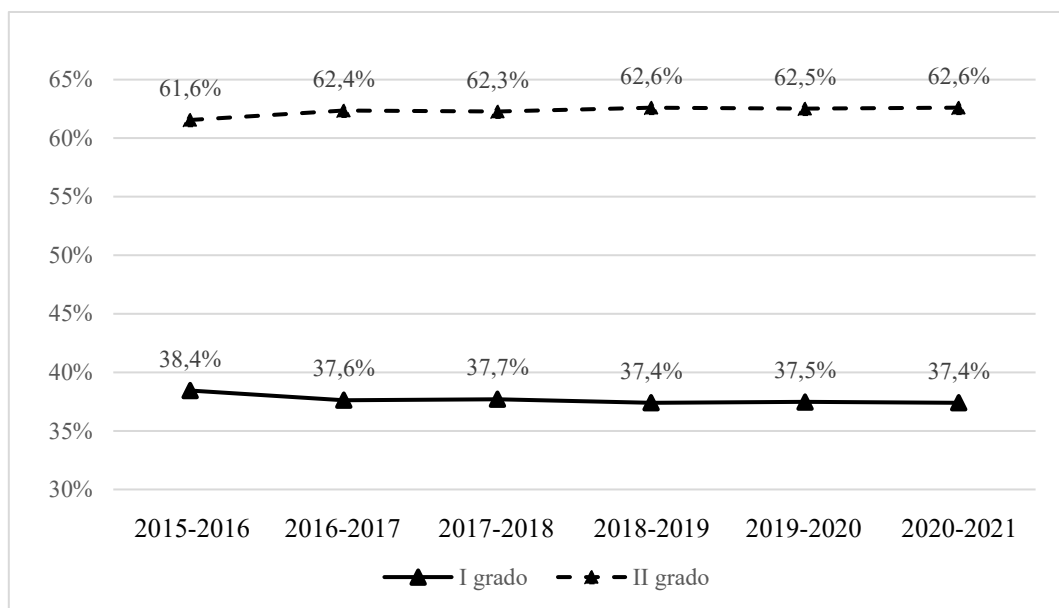


Fig. 7.2. Progressione storica distribuzione percentuale di insegnanti di scuola secondaria tra primo e secondo grado in Emilia-Romagna. (Dati Ministero dell’Istruzione)

Come si può notare dall’immagine, nei sei anni scolastici antecedenti alla rilevazione, la distribuzione degli insegnanti di scuola secondaria tra primo e secondo grado è rimasta tendenzialmente stabile (con una variazione annuale media di 0,28 punti percentuali) in Emilia-Romagna. Ciò significa che con ragionevole sicurezza si può ritenere che il dato inerente all’a.s. 2020-2021 sia una buona approssimazione di quello (non disponibile) relativo all’a.s. 2021-2022, anno scolastico in cui si è svolta la rilevazione.

Svolta questa verifica, si è accettato di utilizzare la banca dati del Ministero per il confronto tra la popolazione e il campione della ricerca.

Partendo dall’analisi del *campione di Istituti* (il “grappolo”), la tabella 7.4 e le figure 7.3 e 7.4 riassumono le informazioni sulle scuole che hanno partecipato alla rilevazione. Con Istituto “partecipante” si intende un qualsiasi Istituto dal quale sia stata raccolta

almeno una risposta. Questa definizione è stata formalizzata in questo modo in quanto alcuni Istituti, dopo essere stati contattati più volte e dopo aver dichiarato più volte che avrebbero svolto la rilevazione, non hanno adeguatamente portato avanti l'impegno alla partecipazione. In altre parole, è capitato che da alcuni istituti che avevano dichiarato la loro volontà a diffondere il questionario non sia pervenuta comunque alcuna risposta.

Tab. 7.4 Partecipazione degli Istituti alla rilevazione regionale (main-study)

Grado	Campionati	Partecipanti	Drop-out	% Drop-out
I Grado	50	32	18	36%
II Grado	42	29	13	31%
	92	61	31	33,7%

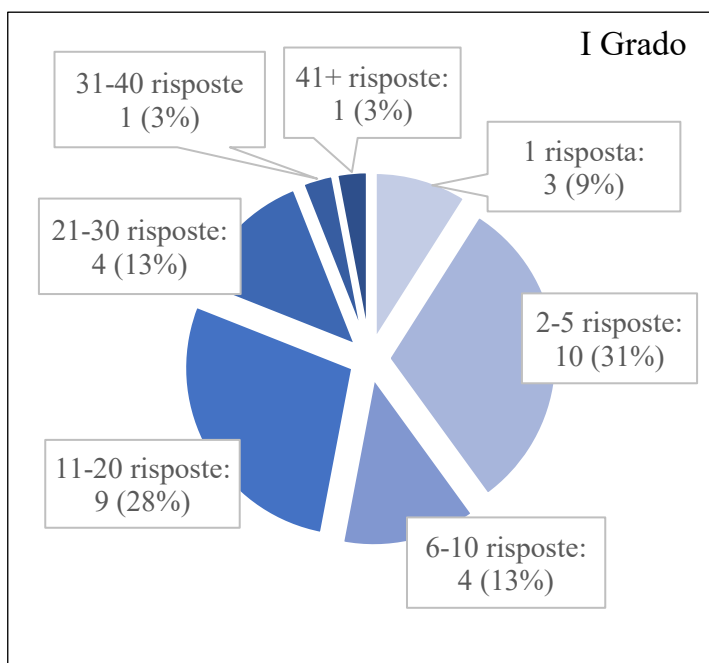


Fig. 7.3. Distribuzione degli istituti partecipanti per numero di risposte pervenute: Secondarie di primo grado.

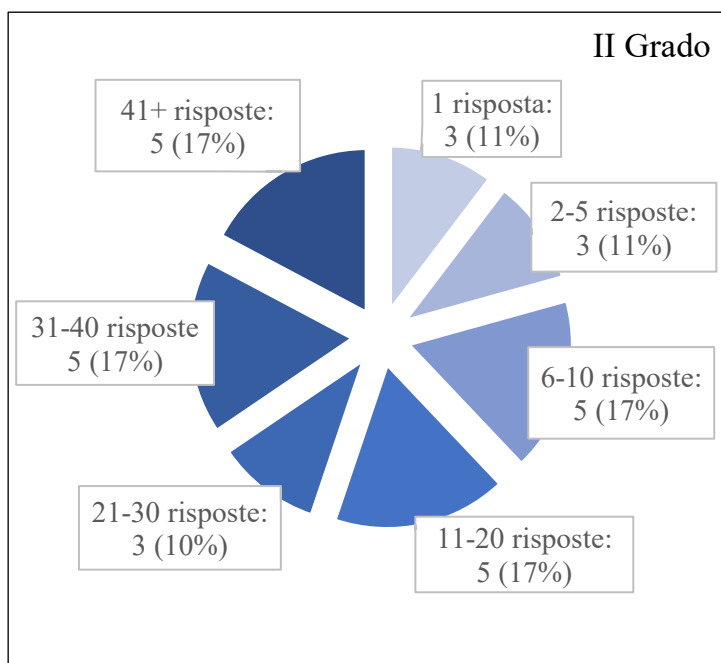


Fig. 7.4. Distribuzione degli istituti partecipanti per numero di risposte pervenute: Secondarie di secondo grado.

Osservando la tabella si può notare come un terzo degli istituti che erano stati estratti per far parte del campione alla fine non abbia partecipato (con una quota maggiore per lo strato inerente al primo grado e una quota leggermente minore per il secondo grado). Le motivazioni dietro a questo alto tasso di mortalità nel campione di Istituti sono state già discusse nei capitoli precedenti, e hanno a che fare in parte con le complessità del periodo storico in cui si è svolta la rilevazione, in parte con una perdurante difficoltà a entrare in

contatto con le scuole, a convincere il personale a aderire alla rilevazione, nonostante il già discusso ruolo dell'Ufficio Scolastico Regionale in questa fase.

Le figure 7.3 e 7.4, poi, chiariscono come anche tra i diversi Istituti partecipanti ci sia stato un differente grado di adesione. Nel 40% delle scuole secondarie di primo grado si sono raccolte cinque o meno risposte al questionario, mentre quelle in cui si sono raccolte più di venti risposte sono circa il 20% del campione. La situazione è leggermente migliore nelle scuole secondarie di secondo grado: nel 22% di quelle che hanno partecipato si sono raccolte cinque o meno risposte, a fronte di un 44% in cui se ne sono raccolte più di venti. Questa differenza tra i due strati, tuttavia, può anche essere motivata dal fatto che, mediamente, gli Istituti secondari di primo grado presentano un corpo docenti¹⁴ meno numeroso degli Istituti secondari di secondo grado¹⁵.

Per quanto riguarda il “grappolo” riferito agli Istituti occorre quindi ricordare che il campione dei partecipanti sia in parte viziato dall'effetto della non partecipazione.

A partire dalla numerosità delle popolazioni degli istituti secondari emiliano-romagnoli (ricavabili dalle liste utilizzate per il campionamento) è possibile calcolare il rapporto, nella popolazione, tra secondarie di primo e secondo grado. Come mostra la tabella 7.5, il totale di Istituti presente nella lista delle secondarie di primo grado¹⁶ era di 370, mentre quello delle secondarie di secondo grado¹⁷ era pari a 235.

Tab. 7.5 Distribuzione degli Istituti secondari di primo e secondo grado: confronto tra la popolazione emiliano-romagnola e il campione di Istituti partecipanti.

Grado	Popolazione		Campone	
	N	%	N	%
I Grado	370	61,16%	32	52,46%
II Grado	235	38,84%	29	47,54%
	605	100%	61	100%

Dato popolazione: Ministero dell'Istruzione, a.s. 2021-2022

¹⁴ Ci si riferisce qui a docenti di scuola secondaria di primo grado, nel caso degli Istituti Comprensivi.

¹⁵ Verifica che si può facilmente compiere calcolando la media della numerosità del corpo docenti per il primo e il secondo grado a partire dai dati del Portale del ministero. Per l'Emilia-Romagna, nell'a.s. 2020-2021 si ottiene una media di 40 docenti circa nelle secondarie di I grado e 126 docenti circa nelle secondarie di II grado.

¹⁶ Totale Istituti Comprensivi e Secondarie di I grado dell'Emilia-Romagna, sia statali che paritarie, a.s. 2020-2021

¹⁷ Totale Istituti Secondari di secondo grado (non a tipologia peculiare), sia statali che paritari, a.s. 2020-2021

Dunque, il rapporto nella *popolazione* di istituti (370/235) è pari a 1,57. All'interno del campione degli istituti partecipanti, invece, il rapporto (32/29) è risultato essere pari a 1,10. Rispetto alla popolazione, quindi, il campione presenta una sovra-rappresentazione degli Istituti secondari di secondo grado. Al fine di riequilibrare questa sproporzione a livello del primo “grappolo”, si era previsto di procedere con l’attribuzione di un peso statistico (v. Corbetta, 2014, p. 489-50, Osborne, 2013, pp. 76-83) ai casi, in base alla loro appartenenza a istituti dell’uno o dell’altro strato (I o II grado)¹⁸. Tuttavia, come si vedrà a breve, alla fine delle analisi del campione si è deciso di non procedere con la creazione dei pesi. Le motivazioni appariranno più chiare dopo la presentazione del campione di insegnanti.

L’“effetto” della partecipazione non completamente soddisfacente degli Istituti sulla bontà del campione di insegnanti va infatti verificato confrontando il dato a questo secondo livello. Si tratta, cioè, di verificare la bontà del campione di insegnanti che hanno partecipato utilizzando i dati disponibili sulla popolazione. Come si è già detto, il Portale del Ministero dell’Istruzione forniva solo dati antecedenti di un anno (a.s. 2020-2021) rispetto alla rilevazione, ma si è potuto verificare come per quanto riguarda la distribuzione rispetto ai due diversi gradi di scuola secondaria questo dato possa essere ritenuto comunque piuttosto affidabile.

Per prima cosa vengono descritte nella tabella 7.6 le caratteristiche principali del campione di insegnanti.

Come si può notare, l’intero campione è composto da 1028 insegnanti, suddivisi circa per due terzi contro un terzo tra quelli di scuola secondaria di secondo grado e primo grado. Tra i soli insegnanti del secondo grado spiccano per numerosità quelli che hanno dichiarato di lavorare in un Istituto Tecnico, seguiti dai colleghi dei Professionali e dei Licei.

¹⁸ Nel caso del disegno di campionamento “a grappoli” l’eventuale peso statistico da dare a ciascun caso in base alla stratificazione si calcola come il rapporto tra la percentuale dello strato di interesse nella popolazione e la percentuale dello stesso strato nel campione. Quindi, in questo caso, il peso per le secondarie di primo grado doveva essere calcolato come: $61,16\% / 52,46\% = 1,166$. Mentre per le secondarie di secondo grado doveva essere: $38,84\% / 47,54\% = 0,817$.

Tab. 7.6. Descrizione del campione degli insegnanti partecipanti al main-study.

N = 1028 INSEGNANTI			
Grado	I grado	388	37,7%
	II grado	640	62,3%
Tipo scuola (solo II grado)	Professionale	199	31,1%
	Tecnico	253	39,5%
	Liceo	181	28,3%
	n.d.	7	1,1%
Età	M _{anni} = 48,9; DS = 10,0 (N=903)		
Genere	Donne	705	68,6%
	Uomini	228	22,2%
	n.d.	95	9,2%
Ruolo	Docente di ruolo	633	61,6%
	Supplenza annuale	257	25,0%
	Supplenza temporanea	37	3,6%
	n.d.	101	9,8%
Formazione in ingresso	SSIS	169	16,4%
	TFA	101	9,8%
	24 CFU	280	27,2%
	n.d.	478	46,5%
Anzianità di servizio (esclusi < 1 anno)	M _{anni} = 14,8; DS = 10,4 (N=890)		
Ambito disciplinare	Sostegno	85	8,3%
	Umanistico e scienze sociali	293	28,5%
	Discipline scientifiche	231	22,5%
	Lingue straniere	150	14,6%
	Altro	167	16,2%
	n.d.	102	9,9%

Come si osserva costantemente in molte indagini inerenti agli insegnanti, il numero di donne è sensibilmente maggiore rispetto agli uomini. L'età media degli insegnanti nel campione si colloca attorno ai 50 anni, mentre l'anzianità di servizio attorno ai 15 anni. Per quanto riguarda il ruolo professionale, la maggioranza del campione è composta da insegnanti "di ruolo"; tra i supplenti, la larga maggioranza al momento della rilevazione era stata assunta con un contratto annuale. Per quanto riguarda la formazione in ingresso dichiarata, occorre prima di tutto notare che il dato è presente per poco più della metà del campione: come si è detto nel capitolo 5, le tre opzioni di risposta rappresentano alcuni dei percorsi di formazione in ingresso che la normativa ha previsto negli ultimi decenni per gli insegnanti di scuola secondaria; tuttavia, nessuno di essi è mai stato una condizione

necessaria all'ingresso, per via di perduranti possibilità di essere assunti a scuola tramite percorsi alternativi. Tra gli insegnanti che hanno dichiarato di aver svolto uno dei tre percorsi formativi in ingresso, la maggioranza è composta da coloro che hanno dichiarato di aver ottenuto i "24 CFU", seguiti in ordine da insegnanti che hanno svolto una delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario e da quelli che hanno svolto un Tirocinio Formativo Attivo. Infine, per quanto riguarda l'ambito disciplinare, la maggioranza dei docenti partecipanti ha dichiarato di insegnare nell'ambito umanistico/scienze sociali oppure nell'ambito scientifico; non sorprende questo dato in quanto queste due categorie sono quelle semanticamente più "numerose"¹⁹, e in quanto si tratta anche delle discipline che sono più diffuse a prescindere dai diversi tipi di scuole.

Presentato il campione degli insegnanti partecipanti, è arrivato il momento di fornire alcune evidenze in merito alla sua "bontà" (v. Corbetta, 2014, pp. 317 e s.), cioè alla sua possibile validità nel *rappresentare* la popolazione. Questo genere di analisi serve a raccogliere alcune informazioni in merito a quanto le caratteristiche presenti nel campione siano in linea o meno con le caratteristiche della popolazione di riferimento. La prima, e più rilevante, tra queste analisi viene svolta al fine di verificare la bontà dell'unica stratificazione compiuta nel campione: quella tra docenti di scuola secondaria di primo e di secondo grado. Come si è detto più volte, infatti, la suddivisione nei due diversi "ordini" di scuola era alla base della stratificazione *non proporzionale* svolta nel campionare gli Istituti. All'interno di un piano di campionamento "a grappoli", operare una stratificazione non proporzionale a livello del *grappolo* (gli Istituti) significa, a cascata, avere il rischio di una diversa rappresentatività dei soggetti che ne fanno parte (gli insegnanti). Questo rischio può essere contenuto attraverso pesi statistici calcolati appositamente e attribuiti a ciascun caso. Tuttavia, occorre prima verificare a livello delle unità di campionamento se questa correzione statistica sia effettivamente necessaria.

Per questo, nella figura 7.5 viene mostrato il confronto popolazione-campione nella distribuzione di insegnanti tra primo e secondo grado di scuola secondaria. Il dato inerente alla distribuzione nella popolazione è tratto dal Portale ministeriale (a.s. 2020-2021).

¹⁹ Nella prima rientrano materie quali Italiano, Geografia, Diritto ed Economia, Latino/Greco, ecc. Nella seconda Matematica, Fisica, Chimica, Scienze, ecc.

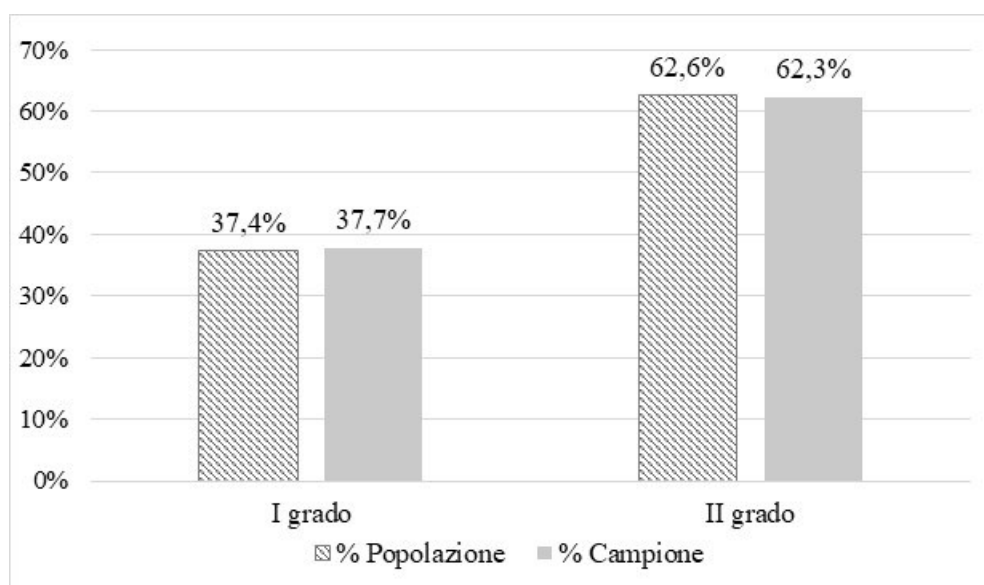


Fig. 7.5. Distribuzione percentuale degli insegnanti di secondaria di I e II grado: confronto tra popolazione e campione

Come si può facilmente notare nell'immagine, la distribuzione degli insegnanti tra secondaria di primo e secondo grado nel campione ricalca in modo piuttosto fedele quella nella popolazione (con una differenza di 0,3 punti percentuali). Questo fatto depone a favore della "bontà" del campione estratto e può essere interpretato nei seguenti termini. Dai dati sugli Istituti presenti nella tabella 7.5 si è visto come, sia nella popolazione che nel campione di istituti, il numero di scuole secondarie di primo grado sia superiore a quelle del secondo grado. Tuttavia, si è già detto che la popolazione di *insegnanti* è mediamente molto superiore in queste ultime. Dunque, nonostante in senso assoluto abbiano partecipato meno istituti del secondo grado, la numerosità di questi istituti ha "bilanciato" tale effetto. E questo è valso anche tenendo conto dei disallineamenti nel campionamento dei grappoli (ossia gli istituti). In parole più semplici: nonostante le problematiche nella procedura di campionamento delle scuole secondarie di secondo grado di cui si è parlato nel capitolo precedente, e nonostante la non perfetta rappresentatività del campione degli Istituti partecipanti, a livello degli insegnanti sembra che il campione (per quanto riguarda la distribuzione tra primo e secondo grado) sia effettivamente rappresentativo.

Visto questo importante dato si è dunque scelto di non procedere con l'attribuzione di pesi statistici ai casi. Infatti, tali pesi statistici servirebbero per *bilanciare* gli effetti che la scelta di operare una stratificazione non proporzionale a livello dei "grappoli" avrebbe

dovuto avere sul campione degli individui effettivamente partecipanti (ovviamente rispetto alle variabili prese in considerazione per la stratificazione). Questo “bilanciamento”, invece, sembra essere stato operato da una pluralità di fattori – dovuti agli errori di selezione e di campionamento, alle diverse propensioni alla partecipazione degli Istituti e degli insegnanti, a una “sproporzione” tra istituti dei due gruppi presente già nella popolazione a cui si abbina una “sproporzione” di segno opposto a livello della popolazione di insegnanti – i quali hanno agito contemporaneamente, ognuno in modo diverso, nello sbilanciare il rapporto tra insegnanti dei due diversi gradi; finendo, sommandosi l’uno all’altro, per rendere il rapporto tra docenti del primo e del secondo grado molto simile a quello presente nella popolazione.

Di seguito si presentano altre analisi svolte confrontando caratteristiche degli insegnanti nella popolazione e nel campione, anche con il dettaglio interno ai due strati. La figura 7.6 illustra il confronto sulla variabile inerente al Genere, la figura 7.7 quello sulla variabile relativa all’Età (categorizzata) e la figura 7.8 il confronto campione-popolazione inerente al tipo di contratto di assunzione. In tutte le figure, le percentuali riferite alla popolazione sono tratte dai dati resi disponibili dal Ministero dell’Istruzione (a.s. 2020-2021), i quali permettevano di distinguere le diverse variabili per gli insegnanti del primo e del secondo grado. per le distribuzioni riferite al campione si sono utilizzate le percentuali “valide”, cioè quelle calcolate escludendo i casi con valore mancante.

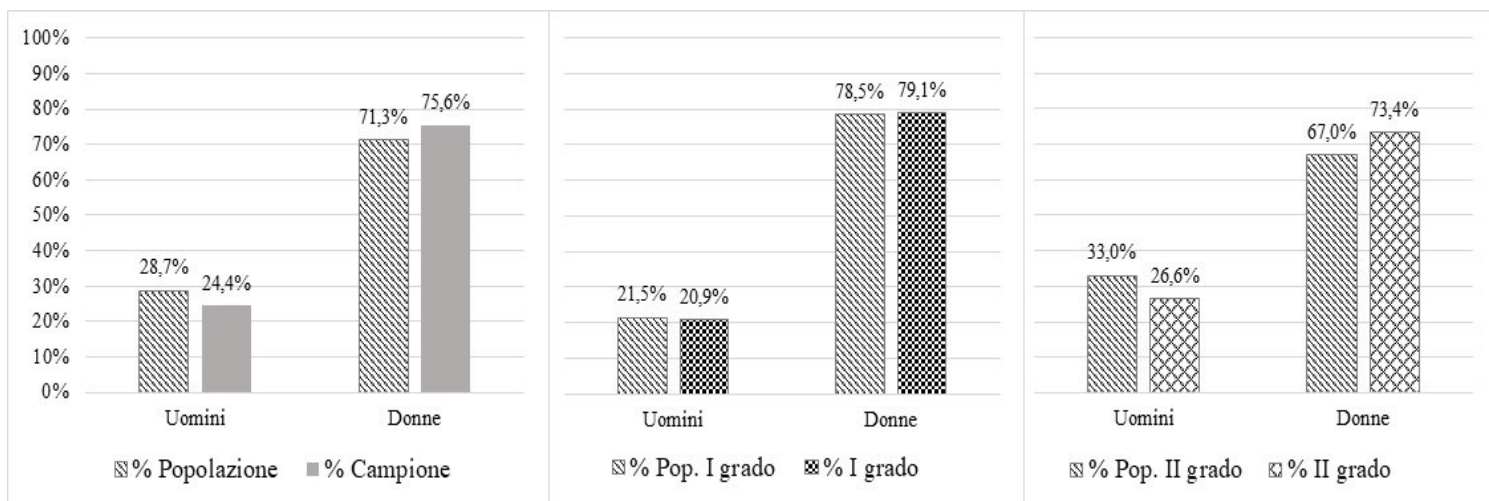


Fig. 7.6. Distribuzione percentuale degli insegnanti per Genere: confronto tra popolazione e campione, con dettaglio dei due strati. (Dati popolazione: Ministero dell'Istruzione, a.s. 2020-2021)

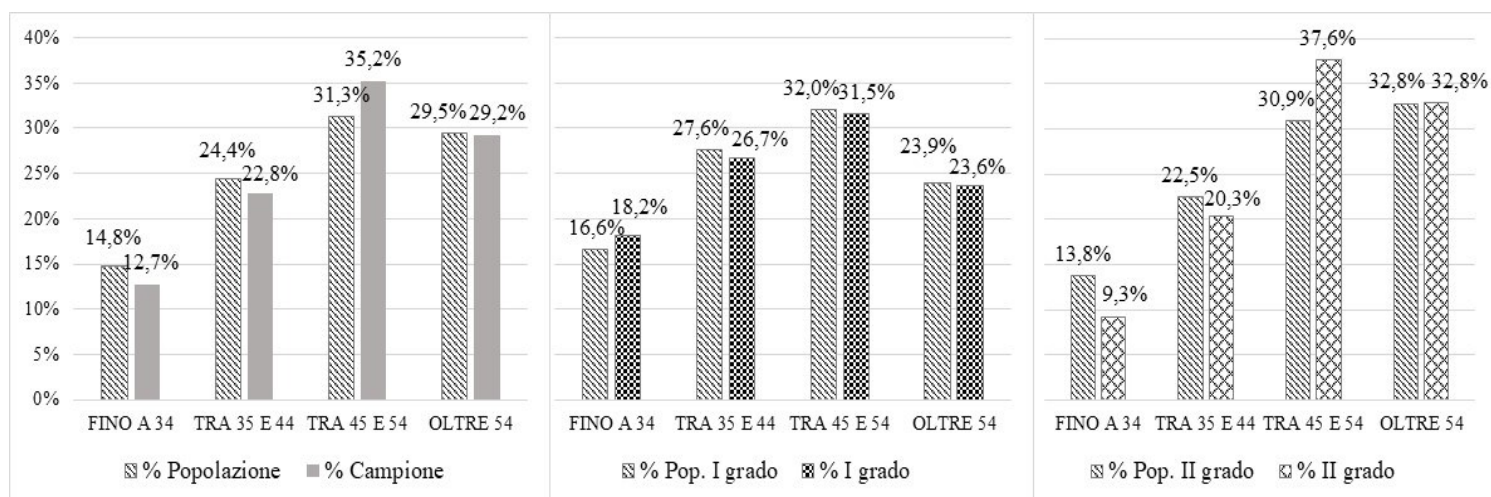


Fig. 7.7. Distribuzione percentuale degli insegnanti per Età: confronto tra popolazione e campione, con dettaglio dei due strati. (Dati popolazione: Ministero dell'Istruzione, a.s. 2020-2021)

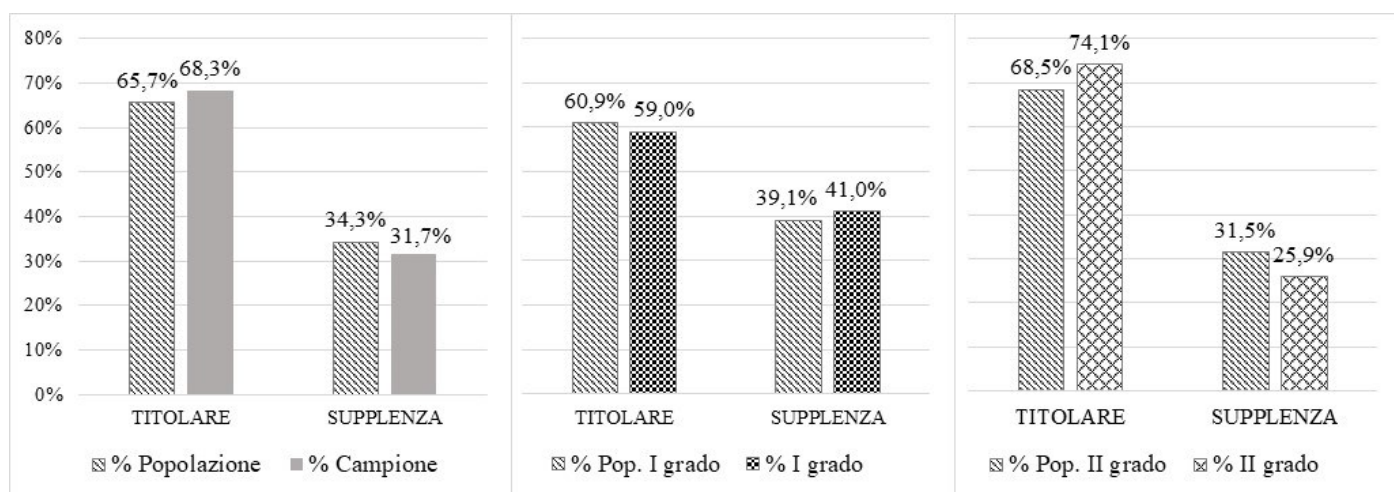


Fig. 7.8. Distribuzione percentuale degli insegnanti per tipologia di contratto: confronto tra popolazione e campione, con dettaglio dei due strati. (Dati popolazione: Ministero dell'Istruzione, a.s. 2020-2021)

Per quanto riguarda la distribuzione degli insegnanti partecipanti sulla variabile *Genere*, si nota come all'interno del campione sia presente una leggera sotto-rappresentazione degli uomini (4,3 punti percentuali), rispetto alla distribuzione nella popolazione di riferimento. Tale disequilibrio è dovuto quasi interamente a quello interno al gruppo degli insegnanti del secondo grado (6,4 punti percentuali), mentre il gruppo di docenti del primo grado è risultato distribuito per genere in modo molto simile alla popolazione (0,6 punti percentuali). Passando alle distribuzioni sulla variabile *Età*, rispetto alla popolazione di riferimento all'interno del campione si nota una leggera sovra-rappresentazione dei gruppi di insegnanti con età compresa tra i 45 e i 54 anni, mentre i due gruppi di insegnanti più giovani risultano leggermente sotto-rappresentati (differenza media popolazione-campione per ciascuna categoria di 1,98 punti percentuali). Anche per quanto riguarda la distribuzione dell'Età, il gruppo degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado risulta maggiormente rappresentativo della popolazione rispetto a quello degli insegnanti del secondo grado (0,83 punti percentuali medi di differenza popolazione-campione, contro 3,35). Infine, la distribuzione degli insegnanti rispetto alla tipologia di contratto nel campione è stata quella più simile alla popolazione (2,6 punti percentuali); anche in questo caso si conferma la maggiore *rappresentatività* del gruppo di docenti del primo grado.

In linea generale le discrepanze tra popolazione e campione sono comunque contenute su tutte e tre le variabili considerate²⁰; ciò depone a favore della “bontà” del campione dei partecipanti che può essere ritenuto, limitatamente alle variabili osservate, sufficientemente adeguato nel rappresentare la popolazione degli insegnanti di scuola secondaria dell'Emilia-Romagna. Tuttavia, non si vuole dire con ciò che la rappresentatività del campione sia garantita in senso assoluto, e che gli errori di selezione e di campionamento siano nulli. Tutt'altro; come si è già visto, alcune problematiche inerenti al campionamento e alla partecipazione possono aver comunque minato la rappresentatività, con esiti difficili da osservare. Altri effetti di ordine diverso, sono certamente intervenuti e invitano a mantenere – come si dirà più volte – un atteggiamento cauto nella generalizzazione dei risultati all'intera popolazione di insegnanti. Per fare solamente un esempio: nessuna analisi tra quelle descritte nel presente paragrafo può dimostrare che gli Istituti e

²⁰ Le uniche variabili su cui si dispone un dato relativo alla popolazione tratto da fonti *esterne* alla rilevazione stessa.

gli insegnanti che hanno partecipato non fossero effettivamente i più “interessati” o i più “motivati” alla partecipazione.

Un commento a parte deve essere dedicato alla distribuzione degli istituti partecipanti e degli insegnanti rispetto alla Provincia di provenienza. Si parta ricordando come a livello del “grappolo” si fosse già deciso di non operare un controllo rispetto alla Provincia tramite opportuna stratificazione. Questa scelta era stata presa alla luce del fatto che la *Provincia* non costituisce un’unità territoriale particolarmente rilevante per il lavoro degli insegnanti; in altre parole, i processi più significativi inerenti alla selezione lavorativa, alla formazione professionale, all’organizzazione scolastica, alle decisioni sulle pratiche avvengono generalmente a livello regionale o a livello di singolo istituto²¹. Non tenendo in considerazione la distribuzione degli Istituti per provincia, fin dall’estrazione casuale delle scuole nel campione, si sono registrati dei disallineamenti tra popolazione e campione; aggiungendo poi i diversi tassi di partecipazione delle scuole, queste discrepanze possono essere aumentate. Si guardi in questo senso la figura 7.9, inerente alle scuole secondarie di primo grado²².

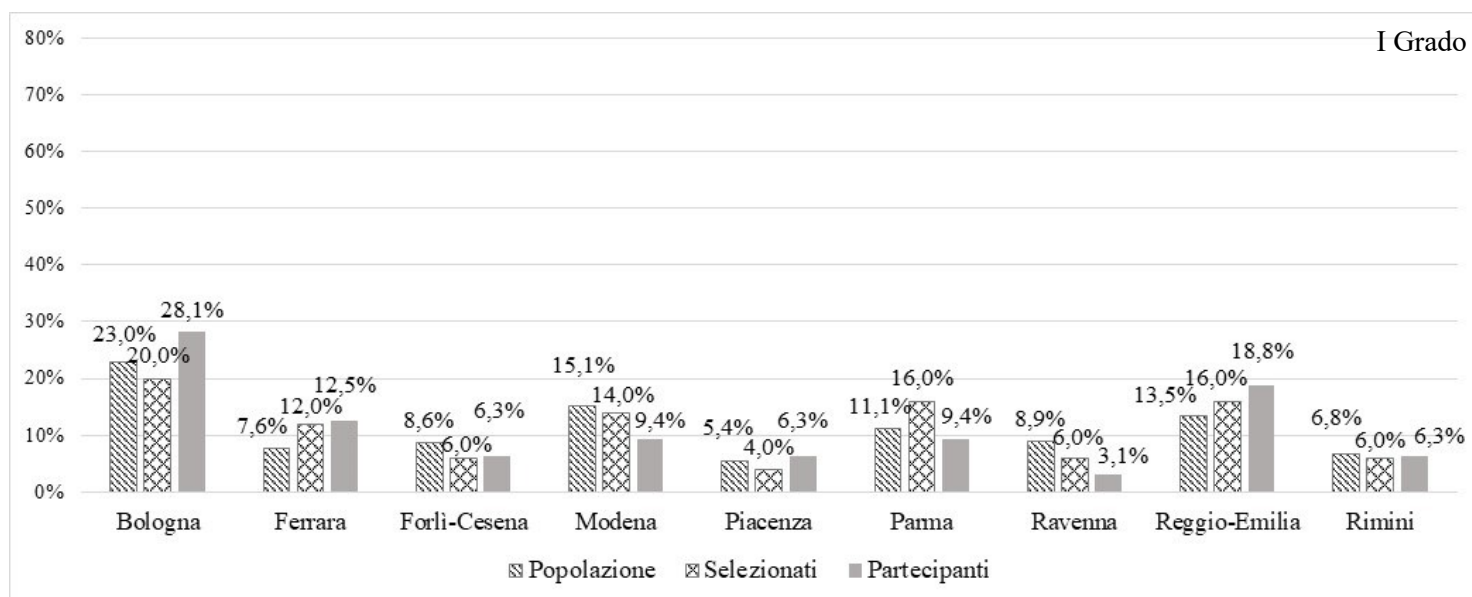


Fig. 7.9. Distribuzione percentuale degli istituti per Provincia: confronto tra popolazione, istituti selezionati nel campione e istituti partecipanti (Dati popolazione: Ufficio Scolastico Regionale, a.s. 2020-2021)

²¹ Al più, poteva essere interessante tenere in considerazione la suddivisione in Reti d’Ambito territoriale

²² I due campioni di Istituti devono essere presentati separatamente, in quanto la stratificazione non era proporzionale.

Si noti dalla figura come il campione di istituti partecipanti non sia distribuito per provincia nello stesso modo in cui sono distribuiti gli Istituti nell'intera popolazione. Sono generalmente rispettati gli ordini di grandezza, ma le differenze tra popolazione e istituti partecipanti restano comunque sensibili in alcune provincie, toccando i 5,8 e 5,3 punti percentuali (Ravenna e Reggio-Emilia). Ancora, si noti come il disequilibrio rispetto alla popolazione provinciale sia indipendente rispetto all'eventuale disequilibrio che c'era stato in fase di selezione. Ad esempio, le scuole della provincia di Bologna erano sotto-rappresentate nella lista di quelle estratte, ma alla fine sono risultate sovra-rappresentate tra i partecipanti; condizione opposta, invece, per la provincia di Parma.

Considerazioni simili potrebbero essere svolte anche per le scuole secondarie di secondo grado, di cui si tralascia la presentazione onde evitare ripetizioni. Queste analisi dimostrano in generale come la variabile Provincia non sia distribuita in modo sufficientemente rappresentativo già a livello del "grappolo" campionato; d'altronde, come si è già detto, non si era ritenuto di dover tenere in considerazione la Provincia quale variabile particolarmente significativa per orientare atteggiamenti, opinioni e pratiche dei docenti.

7.3. Analisi del campione nazionale (rilevazione di accompagnamento)

Il piano di campionamento per la rilevazione di accompagnamento rispondeva a un disegno "non rappresentativo", con partecipazione volontaria degli insegnanti. Siccome non si è puntato a ottenere risultati che potessero essere generalizzati all'intera popolazione di insegnanti di scuola secondaria, di seguito verrà semplicemente presentato il campione dei partecipanti, senza operare uno studio della sua "bontà". La tabella 7.7 fornisce tale descrizione.

Alla rilevazione su base nazionale hanno partecipato poco meno di millecinquecento insegnanti. Tale campione è composto circa per due terzi da docenti di scuola secondaria di secondo grado, contro un terzo circa del primo grado. Diversamente da quanto accaduto nella rilevazione su base regionale, la maggioranza degli insegnanti del secondo grado ha dichiarato di lavorare in un Liceo (42,1%), seguiti strettamente dai docenti degli Istituto Tecnici (41,8%); sensibilmente più bassa la quota di insegnanti dei Professionali (16,1%).

Tab. 7.7. Descrizione del campione degli insegnanti partecipanti alla rilevazione di accompagnamento.

N = 1447 INSEGNANTI			
Grado	I grado	536	37,0%
	II grado	911	63,0%
Tipo scuola (solo II grado)	Professionale	147	16,1%
	Tecnico	381	41,8%
	Liceo	383	42,0%
Età	M _{anni} = 49,82; DS = 9,46 (N=1227)		
Genere	Donne	973	67,2%
	Uomini	261	18,0%
	n.d.	213	14,7%
Ruolo	Docente di ruolo	1006	69,5%
	Supplenza annuale	202	14,0%
	Supplenza temporanea	26	1,8%
	n.d.	213	14,7%
Formazione in ingresso	SSIS	259	17,9%
	TFA	146	10,1%
	24 CFU	216	14,9%
	n.d.	826	57,1%
Anzianità di servizio (esclusi < 1 anno)	M _{anni} = 17,6; DS = 10,52 (N=1223)		
Ambito disciplinare	Sostegno	89	6,2%
	Umanistico e scienze sociali	567	39,2%
	Discipline scientifiche	238	16,4%
	Lingue straniere	132	9,1%
	Altro	209	14,4%
	n.d.	212	14,7%

L'età media si attesta su un livello simile alla rilevazione regionale, con 49,8 anni e, nuovamente, una deviazione standard piuttosto sensibile. Ancora, le donne rappresentano la larga maggioranza del campione, così come i docenti di ruolo. Per quanto riguarda la formazione iniziale, si ripete la condizione per cui il dato è assente per una quota significativa del campione; in questo caso, addirittura, è mancante per più della metà dei partecipanti. Tra chi ha risposto a tale domanda, il 18% circa dichiarava di aver partecipato alla SSIS, seguiti da chi ha svolto i "24 CFU" e il TFA. L'anzianità di servizio media si colloca su un livello più alto di tre anni rispetto alla rilevazione regionale; anche in questo caso la variabilità tra i casi è sensibile. Infine, come già visto nel campione del *main-study*, l'ambito disciplinare di insegnamento più comune tra i partecipanti è quello

umanistico, seguito (sebbene con una differenza maggiore rispetto al campione regionale) da quello scientifico.

La figura 7.10 mostra invece la distribuzione degli insegnanti partecipanti per regione di provenienza. Come si può notare, la regione da cui sono pervenute più risposte al questionario nazionale è stata l'Emilia-Romagna, seguita da Lombardia e Veneto. All'altro capo della distribuzione, la regione da cui sono pervenute meno risposte (4) è la Basilicata, seguita da Valle d'Aosta (5) e Umbria (22). Questi dati rendono chiaro il fatto che, generalmente parlando, l'estrazione dei *risultati regionali* sia assolutamente non auspicabile, in quanto mediamente il numero di risposte per regione è piuttosto basso. Per la regione in cui si sono registrate più risposte (l'Emilia-Romagna), si dispone comunque di un campione ben più solido su cui poter far affidamento; negli altri casi, l'estrazione dei dati regionali potrebbe essere al limite significativa per Lombardia, Veneto e Abruzzo, regioni in cui si sono registrate cento o più risposte. A ogni modo, nelle analisi riportate nei capitoli successivi i dati della rilevazione di accompagnamento saranno sempre presentati con un livello di aggregazione nazionale.

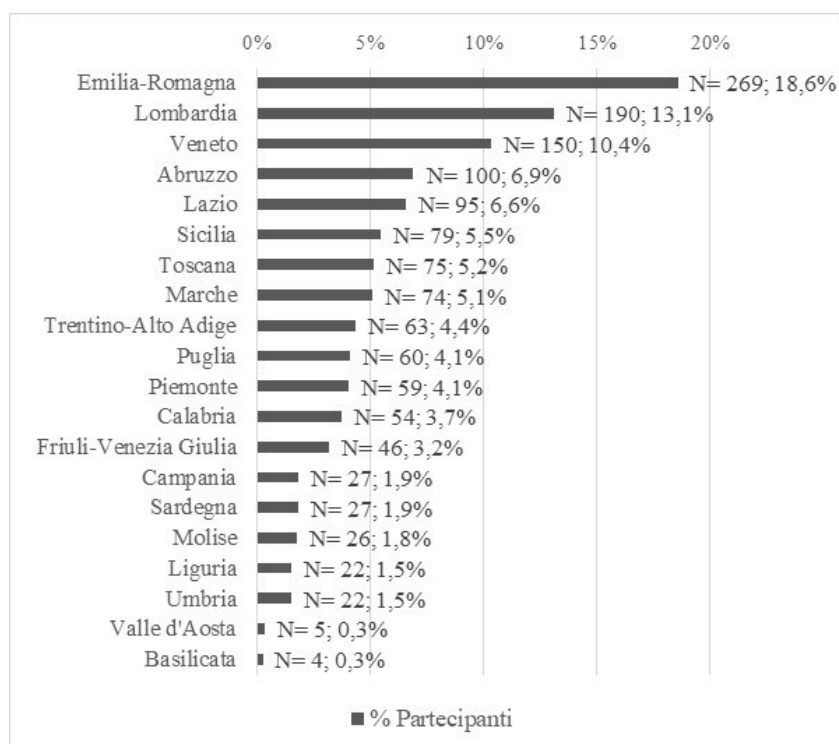


Fig. 7.10. Rilevazione di accompagnamento: distribuzione assoluta e percentuale dei partecipanti per Regione.

7.4. La validazione delle scale e la costruzione degli indici

Come si è visto nel capitolo precedente, all'interno del questionario sono state somministrate ai partecipanti quattro domande (e relative batterie di stimoli) allo scopo di rilevare concetti complessi: l'*Atteggiamento verso la Didattica per competenze*, l'*Atteggiamento verso la nuova Educazione civica*, l'*Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica*, e l'*Atteggiamento verso la collegialità (utilità)*. A partire dalle risposte date dai partecipanti a queste batterie di stimoli era necessario costruire altrettanti indici che riassumessero in formato numerico la proprietà (*tratto latente*) che ciascuna scala puntava a rilevare. Questa applicazione della tecnica delle scale (v. Corbetta, 2014) comporta lo svolgimento di alcune analisi preliminari alla creazione dell'indice stesso, che servono a valutare l'effettiva capacità della scala di rilevare il tratto latente che ci si propone di rilevare (cfr. *ibidem*, Manganelli Rattazzi, 1991). Questa fase prende il nome di *verifica dell'unidimensionalità* della scala, e la procedura che generalmente viene adottata (v. ad esempio, Ciani e Vannini, 2017) consta di due fasi: l'analisi degli elementi e il controllo di unidimensionalità tramite le analisi fattoriali. Le procedure seguite sono state le stesse per tutte e quattro le scale; per questo, di seguito si descriveranno più nel dettaglio le analisi e le verifiche svolte sui dati inerenti all'*Atteggiamento verso la Didattica per competenze*, mentre rispetto alle scale inerenti agli altri atteggiamenti si procederà a una descrizione più rapida, in quanto le logiche alla base sono state le medesime²³. Al termine di ciascuno dei seguenti paragrafi viene anche fornita una descrizione del processo che ha portato al calcolo degli indici a partire dai risultati ottenuti sulle scale; come si vedrà, le scelte svolte per calcolare l'indice inerente all'*Atteggiamento verso la collegialità* sono state diverse rispetto a quelle svolte negli altri tre casi.

²³ Come si vedrà, la verifica dell'unidimensionalità della scala inerente alla didattica per competenze è stata anche la più complessa tra le quattro; illustrando nel dettaglio i passaggi svolti, quindi, si riesce a rendere ragione delle diverse scelte compiute in questo processo, scelte che nel caso delle altre scale sono state più semplici e "scontate".

7.4.1. Atteggiamento verso la didattica per competenze: unidimensionalità della scala e calcolo dell'indice

La batteria della domanda Q12 del questionario conteneva nove stimoli inerenti alla didattica per competenze. Come si può osservare nell'Allegato 2 e nella tabella 7.7, cinque di questi item avevano una connotazione semantica *negativa* rispetto all'“oggetto” analizzato (la didattica per competenze), mentre quattro di essi avevano una connotazione *positiva*.

La prima delle fasi generalmente adottate per la verifica dell'unidimensionalità di una scala consiste nel controllare la coerenza interna della stessa attraverso degli indici appositi. Il più importante e noto è l'alpha di Chronbach, un indice riassuntivo che esprime la “proporzione di varianza totale della scala che può essere attribuita a una fonte comune a tutti gli elementi, presumibilmente alla variabile latente che li sottende” (Corbetta, 2014, p. 246). In altre parole, l'*alpha* è una misura del grado con cui gli elementi di una scala correlano tra di loro, e sono dunque coerenti. Questo indice può variare tra 0 e 1; maggiore risulta il valore e maggiore è la coerenza interna della scala. Corbetta, riprendendo un lavoro di Nunnally (1978), suggerisce una soglia minima di 0,70 per ritenere accettabile una scala. Una seconda importante analisi svolta in questa prima fase è quella inerente alla *correlazione elemento-scala*: con questa analisi si va a osservare quanto i punteggi su un certo item siano correlati con i punteggi su un indice costituito da tutti i restanti item. Questo passaggio serve a individuare gli elementi della scala che non sono coerenti con gli altri. Per semplificare, dunque, l'*alpha di Chronbach* permette di considerare gli elementi della batteria nel loro insieme, e di valutare la loro coerenza complessiva, mentre l'analisi della *correlazione elemento-scala* permette di discriminare ciascun item dagli altri, per osservare quali di essi abbiano una minor “tenuta”.

Prima di poter operare una qualsiasi di queste analisi, tuttavia, è necessario far sì che la scala sia composta da elementi che hanno la stessa direzione semantica: tutti gli item della batteria, in altre parole, devono essere coerenti tra loro nell'indicare²⁴ un atteggiamento *positivo* o *negativo* rispetto all'oggetto verso cui si punta a misurare l'atteggiamento del rispondente. Si prendano ad esempio l'item Q12_1 (*È opportuno dare*

²⁴ Si utilizza qui il verbo “indicare” nel senso con cui Corbetta (2014, p. 111) parla del rapporto che sussiste tra un concetto e i singoli *indicatori*, appunto, in cui viene scomposto, a partire dai quali sono definite le variabili.

più importanza alle discipline e ai contenuti) e l'item Q12_2 (*È urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze*): risulta evidente come essi esprimano opinioni che indicano atteggiamenti “opposti” verso la Didattica per competenze (il primo negativo, il secondo positivo). Tuttavia, per ciascuno di essi il rispondente doveva utilizzare una scala di risposta graduata nello stesso modo e con la stessa direzione: maggiore il punteggio di risposta, maggiore il grado di accordo con l'affermazione. Quindi un punteggio *alto* sull'item Q12_1 fa intravedere un atteggiamento negativo verso la Didattica per competenze, mentre un punteggio alto sul secondo item fa intravedere un atteggiamento positivo. Se non si considerasse questa differenza semantica, l'analisi della coerenza interna della scala risulterebbe assolutamente sfalsata²⁵, per questo è necessario che, dopo aver scelto una *polarità* desiderata (in questo caso positiva), le risposte date a tutti gli item assumano quella stessa direzione. Quindi per gli item Q12_1, Q12_3, Q12_4, Q12_6 e Q12_8 è stato necessario ruotare le risposte, in modo che un soggetto che avesse risposto “Del tutto d'accordo” (quindi un'indicazione fortemente negativa verso la didattica per competenze) risultasse avere un punteggio pari a 1 invece che a 4, un soggetto che avesse risposto “Abbastanza d'accordo” risultasse avere un punteggio pari a 2 invece che a 3, un soggetto che avesse risposto “Abbastanza in disaccordo” risultasse avere un punteggio pari a 3 invece che a 2 e, infine, un soggetto che avesse risposto “Del tutto in disaccordo” avesse un punteggio pari a 4 invece che a 1. A livello tecnico, questa operazione è stata semplicemente svolta creando delle versioni “ruotate” delle variabili all'interno della matrice-dati, per ciascuno dei cinque item *negativi* (Q12_1_R, Q12_3_R, ecc.).

Utilizzando, quindi, tutte variabili con la stessa direzione semantica si è potuto procedere con le due analisi sopra citate. La tabella 7.8 ne riassume i risultati.

²⁵ Le analisi fattoriali, invece, non sono sensibili alla direzione semantica degli elementi (salvo che per il segno che verranno ad avere le saturazioni). Tuttavia, una volta create le versioni “ruotate” delle variabili si è proseguito utilizzando quelle.

Tab. 7.8. Scala di atteggiamento verso la Didattica per competenze

Domanda: *In merito all'attività didattica nella scuola secondaria, quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?*

Risposte: 1 "Del tutto in disaccordo", 2 "Abbastanza in disaccordo", 3 "Abbastanza d'accordo", 4 "Del tutto d'accordo".

		Correlazione elemento-totale corretta	Alpha se l'elemento viene rimosso
Q12_1	È opportuno dare più importanza alle discipline e ai contenuti (R)	,39	,81
Q12_2	È urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze	,58	,79
Q12_3	Bisognerebbe diminuire il peso delle relazioni sociali e dare ai contenuti maggiore spazio (R)	,34	,82
Q12_4	È più importante acquisire le conoscenze che le competenze (R)	,58	,79
Q12_5	Un modello curricolare basato sulle competenze costituisce un miglioramento rispetto ai precedenti modelli	,66	,78
Q12_6	Un modello basato sulle competenze è un approccio difficilmente realizzabile nella scuola italiana (R)	,25	,83
Q12_7	Gli sforzi necessari a realizzare una didattica per competenze sono bilanciati dai benefici ottenuti.	,65	,78
Q12_8	La progettazione e la didattica per competenze sono prevalentemente degli adempimenti burocratici (R)	,59	,79
Q12_9	Nella scuola italiana è diventato fondamentale realizzare una vera didattica per competenze.	,62	,79
Alpha con 9 item = 0,82			

(R) indica gli item "ruotati"

La prima considerazione che si può trarre da questi risultati è che l'alpha di Chronbach risulta al di sopra delle soglie di accettabilità, anche considerando insieme tutti i nove item. Ciò significa che la coerenza interna della scala sembra essere buona. Osservando singolarmente i nove stimoli, è possibile accorgersi come quello più "problematico" sia il sesto (Q12_6), che presenta una bassa correlazione elemento-scala. Esso, se venisse eliminato, porterebbe a un leggero aumento dell'alpha (di 0,01 punti). In letteratura, da più parti si suggerisce di procedere con estrema cautela nel decidere se sia opportuno o meno eliminare degli item solo a partire dall'analisi della correlazione elemento-scala e dal calcolo dell'"alpha se eliminato" (cfr. Kopalle, Lehmann, 1997, Raykov, 2007). Questa decisione, infatti, dovrebbe essere presa ponderando sia considerazioni *statistiche*, sia considerazioni *teoriche*. Ora, per quanto riguarda le opportunità statistiche nell'eliminare l'item Q12_6, procedere in questa direzione significherebbe in prima battuta

“guadagnare” un aumento dell’alpha pari a 0,01. Successivamente, però, occorrerebbe ricalcolare²⁶ tutte le correlazioni elemento-scala, e gli “alpha se eliminato” per i restanti otto item. Tuttavia, quando si è tentata questa analisi si è visto che, seguendo sempre la stessa logica, si sarebbe dovuto eliminare anche l’item Q12_3. E dovendo operare una terza volta il medesimo calcolo, si arriverebbe alla conclusione di eliminare anche un ulteriore item (Q12_1). La versione finale della scala vedrebbe un totale di sei item, solamente due dei quali sarebbero “negativi”; questo, a fronte di un alpha che passerebbe da 0,82 a 0,84. Proseguire su questa strada lascerebbe una scala molto più debole nell’intercettare le opinioni negative verso la didattica per competenze, a fronte di un aumento di alpha non particolarmente elevato. Queste considerazioni hanno portato a sospendere momentaneamente la decisione in merito all’eliminazione dell’item, in attesa dei risultati dell’analisi fattoriale. In particolare, si è scelto di proseguire con la versione “intera” della scala e di osservare successivamente se le saturazioni dell’item rispetto al fattore estratto superassero la soglia di accettabilità. Resta il fatto che, tra i nove stimoli della batteria, il sesto sia quello meno correlato con i restanti.

Svolta l’analisi degli elementi della scala si è potuti passare al controllo dell’unidimensionalità tramite l’analisi fattoriale (cfr. Kim, Mueller, 1978, Finch, 2020). Questa procedura è utilizzata (non solo nell’ambito delle tecniche delle scale) per testare l’ipotesi secondo cui un certo elenco di variabili siano spiegate “a monte” da uno o più fattori latenti, variabili antecedenti che non si sono osservate ma che influenzerebbero quelle effettivamente rilevate. Detto in altri termini, lo scopo di questa analisi è la riduzione di una serie di variabili correlate a un numero inferiore di variabili latenti. Nell’ambito dei controlli di unidimensionalità delle scale, l’analisi fattoriale permette di comprendere se sia effettivamente vero che la variabilità nelle risposte date agli item utilizzati possa essere interpretata a partire da un certo fattore latente. Per quanto riguarda l’*atteggiamento verso la Didattica per competenze*, si è quindi voluto svolgere un’analisi fattoriale confermativa per testare che le nove risposte date dai partecipanti potessero essere spiegate a partire da un unico fattore latente.

²⁶ Scrive, infatti, Corbetta (*op cit.*, p. 265): “Nell’eliminare gli elementi della scala più insoddisfacenti, il ricercatore terrà conto sia delle correlazioni elemento-scala, sia del coefficiente alfa. [...] Egli quindi eliminerà gli elementi con minore correlazione elemento-scala finché questa operazione produrrà un aumento di alfa, fermandosi non appena questo intervento produrrà invece una sua diminuzione”

Il metodo di estrazione dei fattori (v. Finch, 2020) che si è scelto di adottare è stato l'analisi delle componenti principali. Attraverso il test di sfericità di Bartlett si è potuta rigettare l'ipotesi nulla – ossia l'ipotesi che le variabili non fossero correlate – con una significatività maggiore del 99,9%. Si è inoltre applicata la misura di Kaiser-Meyer e Olkin (KMO), risultata in 0,884, al fine di accertare l'adeguatezza del campione per l'analisi da compiere (v. Frieman, Saucier, Miller, 2018)

Nello svolgere un'analisi fattoriale, il primo passaggio da compiere è la definizione del numero di fattori da “estrarre”. Questa decisione viene presa in base a dei criteri statistici i quali, tuttavia, devono essere attentamente vagliati anche alla luce della teoria sottostante alla scala, e al significato degli item presi in considerazione. Per essere più precisi, in questo caso si è trattato in realtà di verificare se l'ipotesi teorica di *un unico fattore* soggiacente alle nove variabili (ipotesi dell'unidimensionalità, appunto) fosse sufficientemente corroborata dai dati.

Per tale verifica si è deciso di considerare contemporaneamente il criterio di Kaiser e il metodo dello “scree test” (v. Manganelli Rattazzi, 1991, Finch, 2020). Il primo metodo porterebbe a considerare “validi” tutti i fattori con un autovalore maggiore di 1. Il secondo, invece, è un metodo grafico, e consiste nell'osservare il grafico degli autovalori (*scree plot*) e individuare il punto in cui la curva tende ad appiattirsi. La tabella 7.9 illustra gli autovalori per tutti i fattori che è possibile estrarre dai dati, mentre la figura 7.11 riporta lo stesso dato sotto forma di *scree plot*.

Tab. 7.9. Atteggimento verso la Didattica per competenze. Analisi fattoriale, varianza totale spiegata.

Fattore	Autovalore	% di varianza	% cumulativa
1	3,81	42,32	42,32
2	1,08	12,01	54,33
3	0,96	10,71	65,04
4	0,74	8,25	73,29
5	0,61	6,81	80,10
6	0,51	5,64	85,74
7	0,49	5,46	91,20
8	0,42	4,70	95,90
9	0,37	4,10	100,00

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali

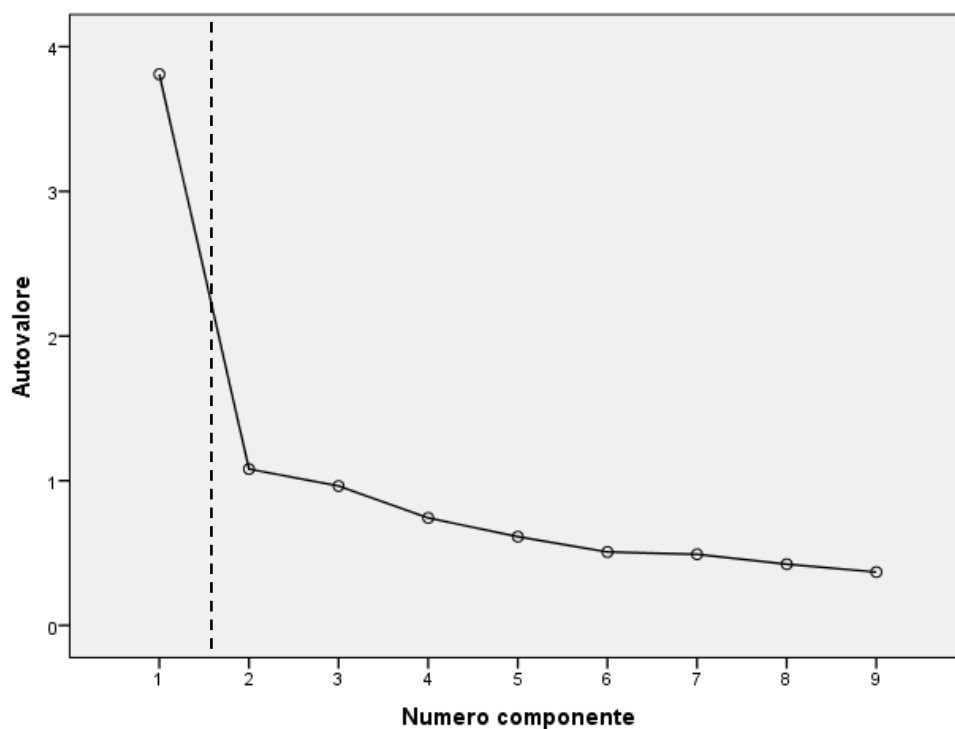


Fig. 7.11. Atteggiamento verso la Didattica per competenze. Analisi fattoriale, *scree plot*.

Come si nota dalla tabella il primo fattore estratto è in grado di spiegare da solo il 42,3% della varianza dei nove item; come previsto dalla logica interna all'analisi, tale valore si riduce sensibilmente per i fattori successivi. Applicando rigidamente il criterio di Kaiser (selezionare tutti i fattori con autovalore maggiore di 1) si dovrebbe giungere alla conclusione di estrarre in realtà *due* fattori. Tuttavia, l'osservazione del "grafico *scree*" rende palese come il punto in cui la curva inizi effettivamente ad appiattirsi sia quello successivo al fattore 1 (dove si è collocata la linea tratteggiata). D'altronde, l'autovalore del secondo fattore supera, effettivamente, la soglia di 1, ma di una quota minima²⁷. Alla luce di questi dati, si è ritenuta fondata la scelta di procedere nell'analisi fattoriale con l'estrazione di un solo fattore.

La tabella 7.10 illustra la cosiddetta "matrice dei componenti", contenente le saturazioni (*factor loadings*) di ciascun elemento della scala sul fattore estratto. Come è noto, le saturazioni possono essere considerate come i "pesi con cui ogni fattore influenza le

²⁷ E, ancora, si potrebbe anche sostenere che il *terzo* fattore sia praticamente sulla soglia. Anche perché, tornando al grafico *scree*, se si volesse cercare un diverso punto di appiattimento della curva esso non cadrebbe tra il secondo e il terzo fattore, bensì tra il terzo e il quarto.

variabili” (Manganelli Rattazzi, 1991, p. 250) e sono cioè un’indicazione della correlazione tra fattore latente e ciascun item. I diversi stimoli della scala sono stati posti in ordine di saturazione decrescente.

Tab. 7.10. Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze. Analisi fattoriale: saturazioni.

		Saturazioni fattore 1
Q12_5	Un modello curricolare basato sulle competenze costituisce un miglioramento rispetto ai precedenti modelli	,79
Q12_7	Gli sforzi necessari a realizzare una didattica per competenze sono bilanciati dai benefici ottenuti.	,78
Q12_9	Nella scuola italiana è diventato fondamentale realizzare una vera didattica per competenze.	,76
Q12_2	È urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze	,72
Q12_8	La progettazione e la didattica per competenze sono prevalentemente degli adempimenti burocratici (R)	,70
Q12_4	È più importante acquisire le conoscenze che le competenze (R)	,69
Q12_1	È opportuno dare più importanza alle discipline e ai contenuti (R)	,49
Q12_3	Bisognerebbe diminuire il peso delle relazioni sociali e dare ai contenuti maggiore spazio (R)	,43
Q12_6	Un modello basato sulle competenze è un approccio difficilmente realizzabile nella scuola italiana (R)	,32

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.
(R) indica gli item “ruotati”

Quasi tutti gli elementi della scala presentano delle buone saturazioni con il fattore estratto. L’eccezione più significativa è, come previsto, l’item Q12_6, la cui saturazione si ferma a 0,32. In letteratura si trovano, di nuovo, voci discordanti in merito alle soglie di accettabilità delle saturazioni: Manganelli Rattazzi (*ivi*, p. 253) ad esempio consiglia di ritenere buone quelle saturazioni “possibilmente non inferiori in assoluto a 0,35”; Finch (2020) arriva invece ad accettare anche un livello superiore a 0,30 sebbene suggerisca livelli pari a 0,40 o 0,50. Certo, esprimendo comunque una misura del grado con cui il fattore latente influenza il singolo elemento della scala, una saturazione pari a 0,32 è indice di un legame *esistente* ma non troppo forte tra i due. La situazione si pone, tuttavia, al limite, e come era successo in precedenza i criteri statistici non bastano da soli a fornire un’indicazione chiara.

La scelta che si è adottata, alla fine, è stata quella di eliminare lo stimolo Q12_6 dalla scala. Anche ragionando sulla sua formulazione (*Un modello basato sulle competenze è un approccio difficilmente realizzabile nella scuola italiana*) si è ritenuto che i

rispondenti potessero essere portati a ritenere “difficile” l’applicazione di un modello curricolare basato sulla didattica per competenze a prescindere dal loro atteggiamento nei confronti dello stesso. In altre parole: anche chi è favorevole alla Didattica per competenze potrebbe comunque ritenerlo un modello “difficile” da adottare in classe. Questo ragionamento sulla *connotazione* dell’item potrebbe aiutare a comprendere il motivo per cui, alla prova delle analisi effettuate, esso risulta quello meno correlato con la scala e avente una minor saturazione nell’analisi fattoriale.

A partire dalle risposte agli otto stimoli della scala così selezionati, è stato infine possibile calcolare l’indice denominato “*Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze*”. Esso è stato calcolato per ciascun rispondente facendo la media delle risposte²⁸ date agli otto stimoli. In questo caso (e nel caso dei successivi due indici) si è scelto di adottare un indice basato sulla media al fine di mantenere una “scala” di riferimento basata su un punteggio che va da 1 a 4. Costruito in questo modo l’indice, un punteggio collocato al di sopra del valore 2,5 (e fino a un valore massimo di 4) segnala un atteggiamento via via più positivo verso la didattica per competenze, mentre un punteggio collocato al di sotto del valore 2,5 (e fino a un valore minimo di 1) segnala un atteggiamento via via più negativo. È evidente come, in questo modo, si sia scelto di dare un peso uguale a ciascun elemento della scala, ossia a ciascuna opinione “indicatrice” dell’atteggiamento. La tabella 7.11 riassume le caratteristiche dell’indice così creato, la cui descrizione verrà ripresa nel prossimo capitolo. L’alpha di Chronbach è stato ricalcolato a seguito dell’eliminazione dell’item Q12_6.

Tab. 7.11. Descrizione della variabile *Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze*.

Media	Dev. St.	Min	Max	N	Numero di item	Alpha scala
2,700	0,557	1	4	1024	8	0,83

²⁸ Per gli item semanticamente *negativi* si sono utilizzate le versioni “ruotate”.

7.4.2. *Atteggiamento verso la “nuova” Educazione civica: unidimensionalità della scala e calcolo dell’indice*

Le stesse procedure utilizzate per la verifica della coerenza interna e dell’unidimensionalità della scala sono state ripetute anche per le risposte alla domanda inerente all’*Atteggiamento verso la nuova Educazione civica*. Di seguito, quindi, si descriveranno rapidamente i risultati di queste procedure, senza insistere ulteriormente sui singoli passaggi svolti.

Tab. 7.12. Scala di Atteggiamento verso la nuova Educazione civica.

Domanda: *Con la nuova Legge, l’Educazione civica assume uno status autonomo all’interno della proposta curricolare. Quanto è d’accordo con le seguenti affermazioni?*

Risposte: 1 “*Del tutto in disaccordo*”, 2 “*Abbastanza in disaccordo*”, 3 “*Abbastanza d’accordo*”, 4 “*Del tutto d’accordo*”.

		Correlazione elemento-totale corretta	Alpha se l’elemento viene rimosso
Q18_1	Prima di questa legge le tematiche civiche e politiche non venivano trattate a sufficienza a scuola.	,56	,87
Q18_2	Non serve una disciplina autonoma, in quanto l’Educazione civica si fa prevalentemente attraverso progetti Extracurricolari. (R)	,46	,88
Q18_3	La nuova Educazione civica è andata a colmare una grave lacuna legislativa e didattica.	,66	,86
Q18_4	Con l’Educazione civica abbiamo la possibilità di trattare meglio alcune tematiche vicine all’interesse dei ragazzi.	,61	,86
Q18_5	Ci siamo sempre occupati di Educazione civica attraverso le nostre discipline. In sostanza la nuova materia non aggiunge nulla. (R)	,71	,85
Q18_6	Penso che l’Educazione civica come disciplina autonoma sia molto utile.	,72	,85
Q18_7	Sarebbe stato sufficiente riorganizzare i contenuti delle discipline già esistenti. (R)	,62	,86
Q18_8	Non sentivo la necessità di un cambiamento rispetto a Cittadinanza e Costituzione. (R)	,73	,85
Alpha con 8 item = 0,88			

(R) indica gli item “ruotati”

La tabella 7.12 riporta gli esiti dell’analisi degli elementi, e della coerenza interna alla scala. Si noti in primo luogo l’alpha di Chronbach, che si colloca su un livello sensibilmente superiore alle soglie di accettabilità. Le correlazioni elemento-totale per ciascun item sono generalmente buone, con il minimo toccato dall’elemento Q12_2 (0,46). Tale

elemento è anche quello che, se rimosso, non comporterebbe una variazione dell'alpha; in tutti gli altri casi, la rimozione di uno qualsiasi degli item porterebbe a una sua diminuzione. Questi dati suggeriscono la possibilità di procedere con le analisi includendo tutti gli item inizialmente considerati.

Per la verifica dell'unidimensionalità della scala tramite l'analisi fattoriale²⁹ si faccia inizialmente riferimento alla tabella 7.13 e alla figura 7.12.

Tab. 7.13. Atteggiamento verso la nuova Educazione civica. Analisi fattoriale, varianza totale spiegata.

Fattore	Autovalore	% di varianza	% cumulativa
1	4,30	53,70	53,69
2	0,93	11,66	65,35
3	0,66	8,28	73,63
4	0,59	7,32	80,95
5	0,45	5,67	86,61
6	0,39	4,84	91,45
7	0,38	4,74	96,19
8	0,31	3,81	100,00

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali

Nel caso di questa scala, tanto l'utilizzo del criterio di Kaiser, quanto la verifica dello *scree plot* fanno protendere per la selezione di un unico fattore, confermando in sostanza l'esistenza di un fattore latente in grado di spiegare più del 53% della variabilità nelle risposte date agli otto item.

²⁹ Test della sfericità di Bartlett: rigettata l'ipotesi nulla con significatività >99,9%. Misura KMO di adeguatezza del campionamento: 0,892.

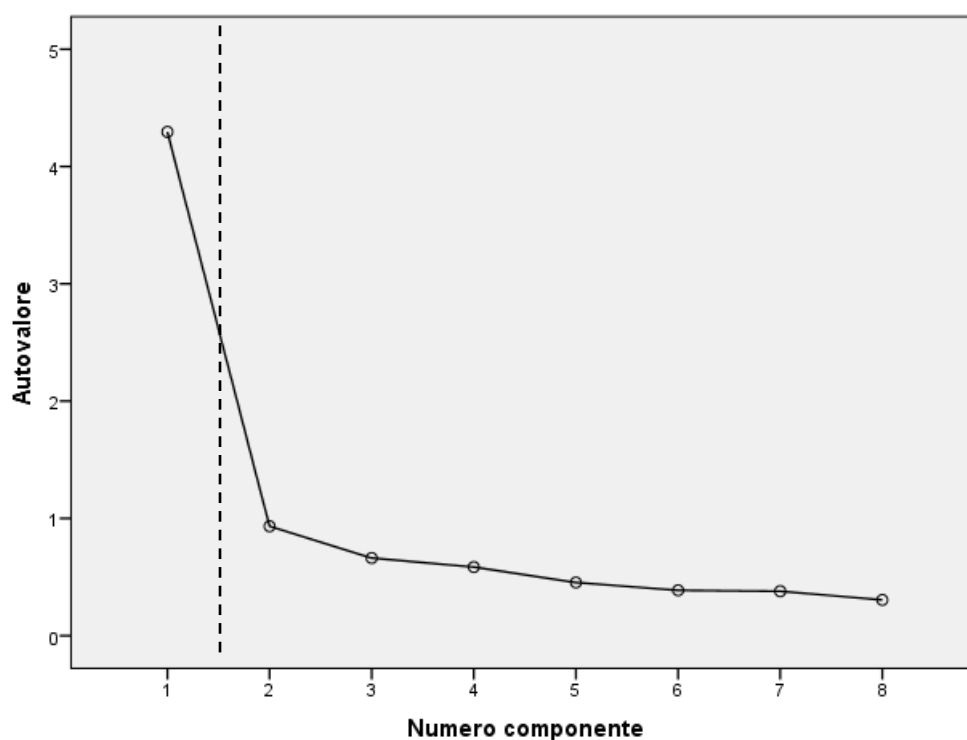


Fig. 7.12. Atteggiamento verso la nuova Educazione civica. Analisi fattoriale, scree plot.

La tabella 7.14 illustra le saturazioni dei singoli item sul fattore estratto.

Tab. 7.14. Atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica. Analisi fattoriale: saturazioni.

		Saturazioni fattore 1
Q18_8	Non sentivo la necessità di un cambiamento rispetto a Cittadinanza e Costituzione. (R)	,82
Q18_6	Penso che l'Educazione civica come disciplina autonoma sia molto utile.	,80
Q18_5	Ci siamo sempre occupati di Educazione civica attraverso le nostre discipline. In sostanza la nuova materia non aggiunge nulla. (R)	,80
Q18_3	La nuova Educazione civica è andata a colmare una grave lacuna legislativa e didattica.	,76
Q18_4	Con l'Educazione civica abbiamo la possibilità di trattare meglio alcune tematiche vicine all'interesse dei ragazzi.	,72
Q18_7	Sarebbe stato sufficiente riorganizzare i contenuti delle discipline già esistenti. (R)	,72
Q18_1	Prima di questa legge le tematiche civiche e politiche non venivano trattate a sufficienza a scuola.	,67
Q18_2	Non serve una disciplina autonoma, in quanto l'Educazione civica si fa prevalentemente attraverso progetti Extracurricolari. (R)	,56

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.
(R) indica gli item "ruotati"

Tutti gli otto elementi presentano una saturazione superiore a 0,50 punti, che è ritenuta una soglia di accettabilità piuttosto alta. L'analisi fattoriale conferma, dunque, la scelta di creare un indice a partire da tutti gli otto stimoli.

La tabella 7.15 illustra le caratteristiche principali dell'indice di “*Atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica*”, calcolato per ciascun partecipante come la media delle risposte date agli otto item della batteria (sempre utilizzando le versioni “ruotate” per gli item semanticamente “negativi”). Come visto in precedenza, data la struttura della scala, un punteggio su questo indice collocato al di sopra di 2,5 punti segnala un atteggiamento favorevole alla nuova Educazione civica, mentre un punteggio al di sotto segnala un atteggiamento sfavorevole.

Tab. 7.15. Descrizione della variabile *Atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica*

Media	Dev. St.	Min	Max	N	Numero di item	Alpha scala
2,442	0,657	1	4	990	8	0,88

7.4.3. *Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica: unidimensionalità della scala e calcolo dell'indice*

La terza scala considerata serviva a misurare l'atteggiamento del rispondente verso la *trasversalità* della materia Educazione civica; era costituita da otto stimoli. L'analisi degli elementi e l'alpha di Chronbach sono riportati nella tabella 7.16.

Anche in questo caso, l'alpha di Chronbach dimostra una buonissima coerenza interna degli elementi della scala. Nessuno degli otto item ha una correlazione elemento-totale talmente bassa da far protendere per l'eliminazione, nonostante l'ultimo sia quello più debolmente correlato con i restanti. In tutti i casi, eliminando uno qualsiasi degli elementi l'alpha diminuirebbe o rimarrebbe invariato.

Tab. 7.16. Scala di Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica.

Domanda: *Con la nuova Legge, l'Educazione Civica viene affidata in corresponsabilità a tutto il Consiglio di Classe. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?*

Risposte: 1 "Del tutto in disaccordo", 2 "Abbastanza in disaccordo", 3 "Abbastanza d'accordo", 4 "Del tutto d'accordo".

		Correlazione elemento-totale corretta	Alpha se l'elemento viene rimosso
Q19_1	Sarebbe stato meglio affidare l'Educazione civica a un unico insegnante, con un monte ore settimanale, come le altre Discipline. (R)	,74	,88
Q19_2	La trasversalità e la corresponsabilità permettono di avere una proposta per l'Educazione civica più completa.	,77	,87
Q19_3	Un insegnante specifico potrebbe affrontare in modo più approfondito le tematiche civiche in classe. (R)	,75	,87
Q19_4	Tutte le discipline hanno la possibilità di contribuire all'Educazione civica.	,61	,89
Q19_5	Progettare e realizzare L'Educazione civica con il Consiglio di classe è una sfida difficile ma permette di migliorare il coinvolgimento e gli apprendimenti degli studenti.	,67	,88
Q19_6	La trasversalità rende l'Educazione civica frammentata e dispersiva. (R)	,72	,88
Q19_7	L'Educazione civica deve essere necessariamente trasversale, in quanto una disciplina sola non basta a coprire tutti i contenuti necessari.	,75	,88
Q19_8	L'Educazione civica riguarda prevalentemente gli insegnanti delle materie umanistiche, come storia, italiano e diritto. (R)	,40	,90
Alpha con 8 item = 0,90			

(R) indica gli item "ruotati"

Passando all'analisi fattoriale³⁰, la tabella 7.17 riporta gli autovalori dei fattori che è possibile estrarre a partire dagli otto elementi, mentre la figura 7.13 il grafico *scree*.

Come nel caso precedente, l'indicazione proveniente dall'analisi fattoriale depone in favore dell'unidimensionalità della scala. L'estrazione di un solo fattore permette di spiegare più del 58% della variabilità degli otto elementi.

³⁰ Test della sfericità di Bartlett: rigettata l'ipotesi nulla con significatività >99,9%. Misura KMO di adeguatezza del campionamento: 0,889.

Tab. 7.17. Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica. Analisi fattoriale, varianza totale spiegata.

Fattore	Autovalore	% di varianza	% cumulativa
1	4,66	58,26	58,26
2	0,90	11,22	69,47
3	0,72	9,00	78,47
4	0,49	6,07	84,53
5	0,39	4,92	89,45
6	0,38	4,73	94,19
7	0,28	3,54	97,73
8	0,18	2,27	100,00

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali

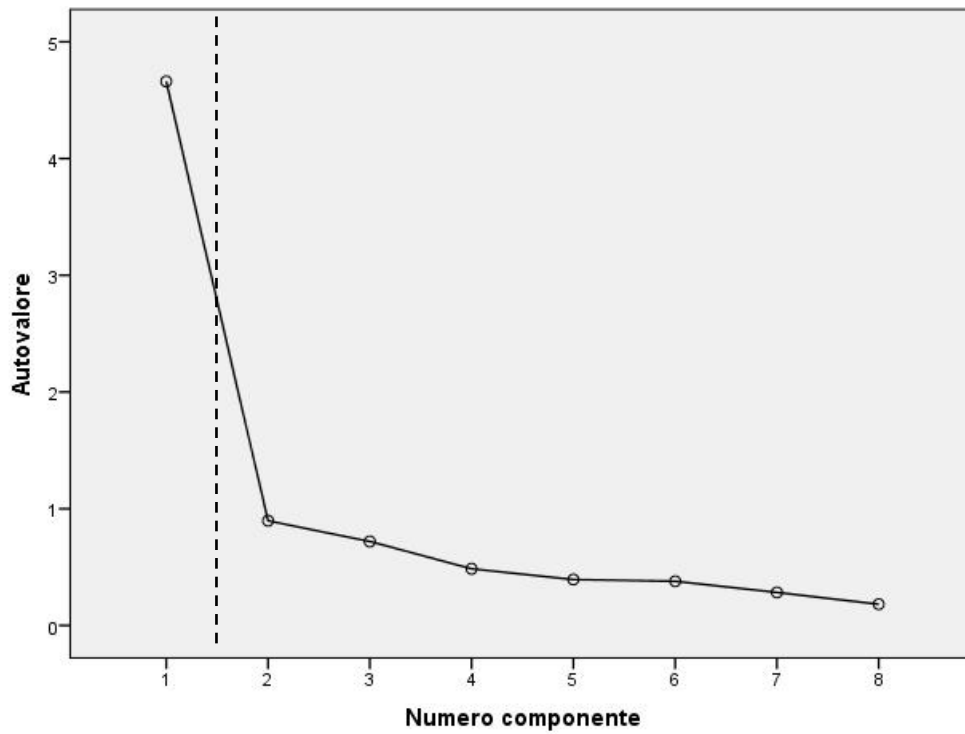


Fig. 7.13. Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica. Analisi fattoriale, *scree plot*.

Infine, la tabella 7.18 mostra come tutti gli otto item presentino delle saturazioni sensibilmente alte, generalmente al di sopra degli 0,65 punti. L'unica eccezione è, come previsto, l'ultimo item, la cui saturazione si ferma a 0,49. Essendo comunque al di sopra delle soglie di accettabilità comunemente previste – come si è detto in precedenza – non si è riscontrato alcun motivo per procedere con la sua eliminazione.

Tab. 7.18. Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell'Educazione civica. Analisi fattoriale: saturazioni.

		Saturazioni fattore 1
Q19_2	La trasversalità e la corresponsabilità permettono di avere una proposta per l'Educazione civica più completa.	,85
Q19_7	L'Educazione civica deve essere necessariamente trasversale, in quanto una disciplina sola non basta a coprire tutti i contenuti necessari.	,82
Q19_3	Un insegnante specifico potrebbe affrontare in modo più approfondito le tematiche civiche in classe. (R)	,82
Q19_6	La trasversalità rende l'Educazione civica frammentata e dispersiva. (R)	,81
Q19_1	Sarebbe stato meglio affidare l'Educazione civica a un unico insegnante, con un monte ore settimanale, come le altre Discipline. (R)	,81
Q19_5	Progettare e realizzare L'Educazione civica con il Consiglio di classe è una sfida difficile ma permette di migliorare il coinvolgimento e gli apprendimenti degli studenti.	,76
Q19_4	Tutte le discipline hanno la possibilità di contribuire all'Educazione civica.	,69
Q19_8	L'Educazione civica riguarda prevalentemente gli insegnanti delle materie umanistiche, come storia, italiano e diritto. (R)	,49

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.
(R) indica gli item "ruotati"

La creazione dell'indice di "Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell'Educazione civica" è avvenuta come negli altri casi attraverso il calcolo della media delle risposte date a ciascuno degli otto stimoli (quelli *negativi*, nella versione "ruotata"). La tabella 7.19 ne mostra le caratteristiche principali. L'interpretazione dei punteggi è uguale ai casi precedenti: al di sopra di 2,5 punti viene indicato un atteggiamento via via più positivo verso la trasversalità dell'Educazione civica, al di sotto un atteggiamento via via più negativo.

Tab. 7.19. Descrizione della variabile *Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell'Educazione civica*

Media	Dev. St.	Min	Max	N	Numero di item	Alpha scala
2,801	,718	1	4	990	8	0,90

7.4.4. *Atteggiamento verso la collegialità: unidimensionalità della scala e calcolo dell'indice*

Come si è visto nei capitoli precedenti, la domanda Q15 e la relativa batteria di item servivano a rilevare l'atteggiamento dei rispondenti nei confronti del lavoro collegiale. Si è già discusso in precedenza (§ 6.3.2) delle peculiarità di questa scala; in particolare, a differenza delle precedenti tutti i nove stimoli che la compongono hanno la stessa "direzione semantica" rispetto alla proprietà che ci si propone di rilevare. Si è inoltre visto come in questo caso non si siano proposte ai rispondenti una serie di affermazioni verso cui dovevano dichiararsi più o meno d'accordo, bensì si è chiesto loro di esprimere un'opinione in merito all'"utilità" di svolgere alcune attività insieme ai colleghi o alle colleghe. Volendo trarre un unico indice a partire dalle risposte date a queste domande è necessario svolgere comunque le verifiche di unidimensionalità descritte in precedenza. Ciò che cambierà, invece, saranno le procedure adottate per il calcolo dell'indice: se ne discuterà al termine del paragrafo.

La tabella 7.20 illustra l'analisi della coerenza interna della scala e della "tenuta" dei nove item.

I nove item appaiono tutti ben correlati alla scala, con il Q15_9 che presenta la correlazione minore (0,45), ma comunque accettabile. In nessun caso la rimozione di un item comporterebbe l'innalzamento dell'alpha di Chronbach, il quale si colloca (0,88) ben al di sopra della soglia di accettabilità.

Tab. 7.20. Scala di *Atteggiamento verso la collegialità (utilità)*.

Domanda: *In generale, quanto ritiene utile svolgere le seguenti attività insieme ai colleghi/colleghe?*

Risposte: 1 "Per niente utile", 2 "Poco utile", 3 "Abbastanza utile", 4 "Molto utile".

		Correlazione elemento-totale corretta	Alpha se l'elemento viene rimosso
Q15_1	Scambiare opinioni sulla didattica	,57	,87
Q15_2	Preparare insieme materiali per gli insegnamenti	,74	,86
Q15_3	Scambiare materiali per l'insegnamento	,73	,86
Q15_4	Condividere prove di valutazione	,70	,86
Q15_5	Scambiare informazioni su libri o fonti web utili per l'insegnamento	,61	,87
Q15_6	Progettare insieme unità didattiche di apprendimento (o unità didattiche) trasversali	,69	,86
Q15_7	Svolgere ore di presenza in classe	,60	,87
Q15_8	Osservare il lavoro in classe di altri insegnanti e fornire feedback	,60	,87
Q15_9	Discutere dell'andamento di specifici studenti	,45	,88

Alpha con 9 item = 0,88

Come si nota dalla tabella 7.21 e dalla figura 7.14, l'analisi fattoriale³¹ suggerisce ancora una volta di accettare l'unidimensionalità della scala: tanto il criterio di Kaiser quanto l'analisi dello *scree plot* invitano, infatti, a selezionare un solo fattore latente. La quota di variabilità delle risposte ai nove stimoli che esso è in grado di spiegare supera il 52%.

Tab. 7.21. *Atteggiamento verso la collegialità (utilità)*. Analisi fattoriale, varianza totale spiegata.

Fattore	Autovalore	% di varianza	% cumulativa
1	4,718	52,43	52,43
2	0,967	10,74	63,17
3	0,791	8,79	71,96
4	0,545	6,05	78,01
5	0,534	5,93	83,94
6	0,435	4,84	88,78
7	0,390	4,33	93,11
8	0,372	4,14	97,25
9	0,248	2,75	100,00

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali

³¹ Test della sfericità di Bartlett: rigettata l'ipotesi nulla con significatività >99,9%. Misura KMO di adeguatezza del campionamento: 0,899.

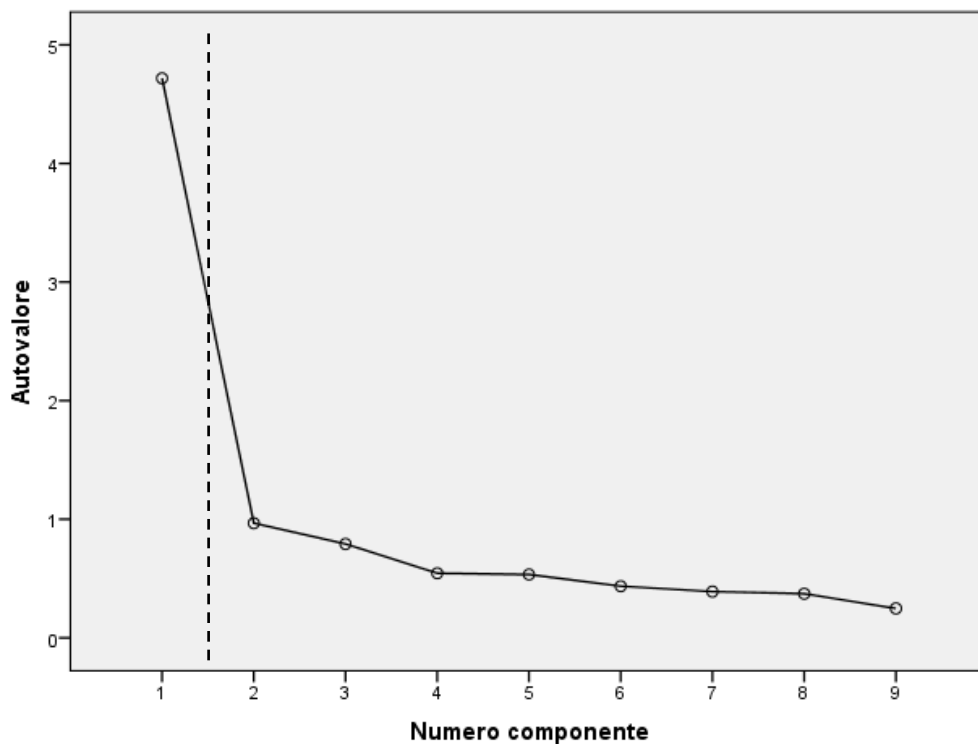


Fig. 7.14. Atteggiamento verso la collegialità (utilità). Analisi fattoriale, *scree plot*.

Tab. 7.22. Atteggiamento positivo verso la collegialità (utilità). Analisi fattoriale: saturazioni.

	Saturazioni fattore 1
Q15_1 Scambiare opinioni sulla didattica	,67
Q15_2 Preparare insieme materiali per gli insegnamenti	,83
Q15_3 Scambiare materiali per l'insegnamento	,82
Q15_4 Condividere prove di valutazione	,79
Q15_5 Scambiare informazioni su libri o fonti web utili per l'insegnamento	,71
Q15_6 Progettare insieme unità didattiche di apprendimento (o unità didattiche) trasversali	,77
Q15_7 Svolgere ore di compresenza in classe	,67
Q15_8 Osservare il lavoro in classe di altri insegnanti e fornire feedback	,67
Q15_9 Discutere dell'andamento di specifici studenti	,54

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.

Le saturazioni (Tab 7.22) di tutti i nove item sul fattore considerato sono superiori alle soglie di accettabilità, segnalando una buona relazione tra il fattore latente e le risposte date su ciascuno degli item. Queste analisi suggeriscono, dunque, di procedere con la creazione dell'indice a partire da tutti i nove item considerati.

Per creare questo indice di “*Atteggiamento positivo verso la collegialità*”, basato sulla percezione di utilità/inutilità di svolgere in maniera collegiale diverse attività, si è pensato fin da subito di adottare un approccio parzialmente diverso da quello utilizzato per i precedenti indici. Si è deciso di procedere sempre con il calcolo di un indice basato sulla *media* delle risposte, tuttavia, questa volta si è optato per l’attribuzione di alcuni fattori di ponderazione.

Questa decisione è stata presa alla luce di una considerazione basata sull’osservazione delle distribuzioni di frequenza delle risposte dei partecipanti. Come è prassi comune, infatti, prima di procedere alle verifiche di unidimensionalità si sono osservate le distribuzioni di frequenza³². Nel caso di questa batteria di stimoli, tale semplice analisi ha permesso di intravedere un pattern comune nelle risposte dei partecipanti. Si osservi la distribuzione di frequenza delle risposte nella tabella 7.23.

Tab. 7.23. Distribuzione percentuale della frequenza delle risposte alla domanda Q15 (Atteggiamento positivo verso la collegialità).

		Per niente utile	Poco utile	Abbastanza utile	Molto utile	N	“Abbastanza” + “Molto” utile
Q15_1	Scambiare opinioni sulla didattica	0,6%	1,7%	25,3%	72,5%	1028	97,8%
Q15_2	Preparare insieme materiali per gli insegnamenti	1,8%	7,3%	38,0%	52,9%	1025	90,9%
Q15_3	Scambiare materiali per l’insegnamento	0,8%	2,8%	31,4%	65,0%	1028	96,4%
Q15_4	Condividere prove di valutazione	2,0%	8,4%	36,7%	53,0%	1025	89,7%
Q15_5	Scambiare informazioni su libri o fonti web utili per l’insegnamento	0,6%	2,3%	32,7%	64,3%	1026	97,1%
Q15_6	Progettare insieme unità didattiche di apprendimento (o unità didattiche) trasversali	2,3%	8,7%	35,5%	53,5%	1028	89,0%
Q15_7	Svolgere ore di compresenza in classe	3,4%	11,8%	38,2%	46,5%	1023	84,8%
Q15_8	Osservare il lavoro in classe di altri insegnanti e fornire feedback	3,8%	12,6%	40,0%	43,6%	1021	83,5%
Q15_9	Discutere dell’andamento di specifici studenti	1,3%	5,4%	32,5%	60,8%	1021	93,3%

Come si può facilmente notare, una larghissima maggioranza dei rispondenti ha ritenuto “Abbastanza” e “Molto” utili un po’ tutte le nove attività proposte nella batteria. In sette

³² Questo passaggio è stato svolto per tutte e quattro le scale. Tuttavia, nei paragrafi precedenti è stato tralasciato in quanto tali analisi verranno riprese più approfonditamente all’interno del prossimo capitolo.

casi, più del 50% del campione ha risposto “molto utile”; nei due casi restanti, era comunque una quota maggiore del 40% ad aver dato la più alta delle quattro risposte. A ogni modo, è evidente come la variabilità delle risposte sia molto contenuta nel campione.

Un’interpretazione a questo fatto può derivare dal modo in cui si è formulata la domanda. In fondo, si è chiesto agli insegnanti quanto ritengano “utili” certe attività collegiali, a prescindere dalla loro realizzabilità in aula, o dal “costo” che esse avrebbero in termini di tempo o sforzi di coordinamento impiegati. È chiaro che, astrattamente parlando, possano essere stati in molti a ritenere utili queste attività.

Se non si tenesse opportunamente in considerazione questa scarsa variabilità nelle risposte, un semplice indice creato a partire da esse risulterebbe scarsamente informativo: i partecipanti si collocherebbero prevalentemente nella parte “alta” della distribuzione, e l’indice stesso avrebbe una scarsa variabilità.

Ragionando su questo aspetto, si è osservata ancor meglio la distribuzione di frequenza delle risposte sui nove item, e si è notato come le maggiori variazioni nelle percentuali di “Abbastanza e molto utili” rispondessero a una sorta di *pattern* interpretabile a livello teorico. Per capirlo ancor meglio, si osservi la figura 7.15, ottenuta disponendo su un grafico la percentuale di risposte “Abbastanza utili” e “Molto utili” per ciascun elemento della scala, e ponendole in ordine discendente.

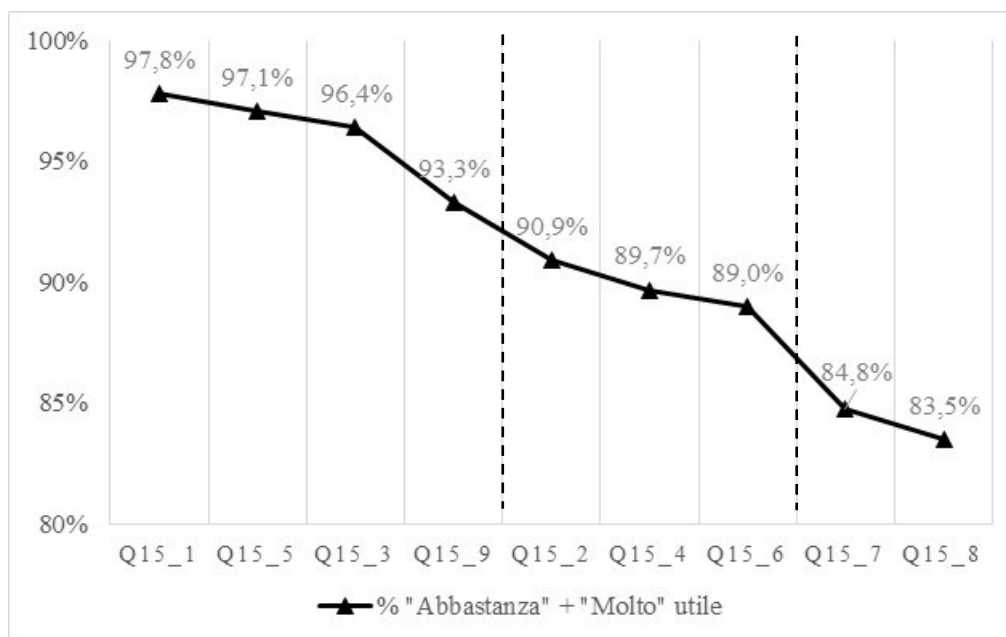


Fig. 7.15. Distribuzione percentuale delle risposte “Abbastanza utile” e “Molto utile” sui nove stimoli della domanda Q15 (Atteggiamento positivo verso la collegialità).

Nonostante una variabilità contenuta sotto i quindici punti percentuali, si è cominciato notando come i due stimoli con percentuali di risposte favorevoli più basse (Q15_7 e Q15_8) siano gli unici due stimoli che, tra i nove, rimandano ad attività collegiali che prevedono la *compresenza*. Risalendo la linea (quindi risalendo lungo la distribuzione percentuale di risposte favorevoli) si trovano successivamente i tre stimoli (Q15_6, Q15_4 e Q15_2) che rimandano ad attività collegiali che prevedono una qualche forma di *coprogettazione*. Infine, all'altro capo della distribuzione ci sono i tre item con percentuali di risposte favorevoli maggiori (Q15_1, Q15_5 e Q15_3), i quali rimandano ad attività consistenti nel semplice *scambio* di opinioni o informazioni. Si sono dunque intravisti tre “gruppi” entro cui si divideva la distribuzione, i quali potevano essere interpretati con la seguente logica: per quelle attività collegiali che richiedono un minor impiego di risorse o sforzo (come lo *scambio* di informazioni) si sono registrate più risposte favorevoli; all'aumentare dello sforzo necessario a svolgere le altre attività collegiali (*coprogettazione*, e *compresenza*) diminuisce la quota di risposte positive. Questo fatto è interpretabile anche alla luce della proprietà che si vorrebbe misurare tramite l'indice: si può ritenere che quei soggetti che hanno considerato “molto” e “abbastanza” utili anche le attività collegiali che prevedono un maggiore sforzo abbiano un atteggiamento teoricamente *migliore* verso la collegialità, rispetto ai colleghi che hanno ritenuto utili solo quelle che prevedono uno sforzo minore.

L'unico item che non si adatta perfettamente a questa interpretazione è il Q15_9 (*Discutere dell'andamento di specifici studenti*). Infatti esso, per il suo significato, dovrebbe rientrare all'interno del primo gruppo (quello delle attività di “scambio” e dialogo), ma sebbene sia nella giusta “posizione” all'interno grafico della distribuzione di frequenza, si colloca a metà strada tra il primo e il secondo gruppo di elementi. Mentre la differenza tra il secondo e il terzo gruppo è evidente all'interno del grafico, l'item Q15_9 non appare come immediatamente collocabile solo a partire dalle distribuzioni. Trattandosi, questo, di un procedimento di natura interpretativa, si è scelto alla fine di collocarlo all'interno del primo gruppo, per vicinanza semantica.

La divisione nei tre gruppi (che nel grafico sono separati dalle linee tratteggiate) e l'interpretazione teorica che vi è stata data hanno portato alla creazione di alcuni *fattori di ponderazione* nel calcolo dell'indice. La logica dietro questa scelta riprende quanto si

diceva poco fa: ritenere “molto” e “abbastanza” utile uno degli item che fa riferimento ad attività collegiali del secondo o – ancor più – del terzo gruppo è un’indicazione di un atteggiamento *migliore* verso la collegialità rispetto al solo ritenere utili quelle del primo gruppo.

In altre parole: per la costruzione di questo indice si è deciso di dare *pesi diversi* ai diversi item. Si è ritenuto di attribuire un peso pari a 1,5 alle risposte date agli item Q15_7 e Q15_8 (*compresenza*) e un peso pari a 1,25 alle risposte date agli item Q15_6, Q15_4 e Q15_2 (*coprogettazione*). Dunque, l’indice è stato calcolato non come una semplice media, bensì come una “media ponderata”, secondo la seguente formula:

$$Att. Coll = \frac{\sum p_i \times x_i}{\sum p_i}$$

Dove x_i rappresenta il punteggio sull’ i -esimo item della scala (i da 1 a 9), e p_i rappresenta il fattore di ponderazione a esso abbinato.

$$Att.Coll. = [1(Q15_1 + Q15_5 + Q15_3 + Q15_9) + 1,25(Q15_2 + Q15_4 + Q14_6) + 1,5(Q15_7 + Q15_8)] / (10,75)$$

Come si può notare, pur decidendo di attribuire dei fattori di ponderazione, si è fatto sì che essi potessero corrispondere a un aumento massimo di metà del punteggio della singola risposta. Occorre precisare che questa scelta, così come le altre svolte per il calcolo di questo indice, è stata presa in modo arbitrario alla luce di considerazioni di carattere puramente interpretativo, di cui ci si assume la piena responsabilità.

Calcolato in questo modo³³, l’indice di *Atteggiamento positivo verso la collegialità (utilità)* presenta le caratteristiche indicate nella tabella 7.24.

Tab. 7.24. Descrizione della variabile *Atteggiamento positivo verso la collegialità*

Media	Dev. St.	Min	Max	N	Numero di item	Alpha scala
3,441	0,5061	1,09	4	1009	9	0,88

³³ La procedura utilizzata per il calcolo ha attribuito un valore mancante nell’indice finale ai casi che avevano anche un solo valore mancante su uno qualsiasi dei 9 elementi (19 casi).

Come si può notare, il range della distribuzione della nuova variabile va da un minimo di 1,09 a un massimo di 4. Il minimo punteggio che in teoria potrebbe assumere un caso su questa scala sarebbe pari a 1; ciò significa che nessun caso nel campione ha ritenuto “per niente utile” tutte le nove attività collegiali. Il massimo teorico, invece, corrisponde effettivamente a 4 punti; dunque, alcuni casi del campione hanno effettivamente risposto “molto utile” a tutti i nove item.

7.4.5. La costruzione degli indici sui dati nazionali (rilevazione di accompagnamento)

Per quanto riguarda i dati raccolti nella rilevazione di accompagnamento, l’Allegato 3 riporta i risultati delle stesse analisi illustrate nei paragrafi precedenti. La logica con cui si sono condotte le analisi della coerenza interna e le verifiche dell’unidimensionalità, tuttavia, era diversa. Infatti, la procedura di costruzione dei quattro indici a partire dalle risposte date sui diversi stimoli doveva essere uguale a quella svolta sui dati regionali, al fine di poterne garantire la confrontabilità. In altre parole, il calcolo degli indici doveva essere lo stesso *a prescindere* dai risultati dei controlli svolti. Dunque, le informazioni presenti nell’Allegato 3 (verifiche della coerenza interna e analisi fattoriali riferite ai dati nazionali) devono essere prese come una ulteriore verifica della validità delle scale, su un campione diverso.

Come si può notare leggendo i risultati riportati nell’Allegato 3, tutte le analisi svolte sul campione nazionale sono in linea con quelle svolte sul campione regionale, e riconfermano le scelte fatte. Questo fatto depone in favore della validità delle scale costruite, che si è potuta verificare anche su un ulteriore campione (per quanto non rappresentativo).

7.5. Formazione e aggiornamento in servizio: operazioni preliminari sulle variabili

In questo paragrafo si descriveranno brevemente le operazioni compiute sui dati inerenti alle domande Q23 e Q24, ossia le due batterie riferite alla formazione e aggiornamento in servizio. Come si è detto nel capitolo precedente, la domanda che veniva posta all’interno del questionario era piuttosto semplice: *Negli ultimi 5 anni, ha mai partecipato a corsi di formazione o si è tenuto/a aggiornato/a riguardo alle seguenti tematiche?*

Seguivano due liste di temi, la prima maggiormente riferita all’Educazione civica (7 item, da Q23_1 a Q23_7), e la seconda riferita alla Didattica per competenze (5 item, da Q24_1 a Q24_5). Ai fini del presente paragrafo la distinzione tra le due diverse batterie è irrilevante, in quanto le procedure tecniche con cui si sono trattate le variabili sono le medesime.

La principale peculiarità di questi item era il meccanismo di risposta. Per ciascuna tematica di formazione, il partecipante poteva infatti selezionare *una o più risposte* tra le seguenti: “No, non è tra le mie priorità”, “No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito”, “Sì, ho frequentato almeno un corso di formazione”, “Sì, ho letto articoli o libri”, “Sì, mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi”. Questa modalità di risposta, definita in accordo con il gruppo di ricerca, è stata pensata al fine di rilevare attitudini e pratiche di aggiornamento più articolate, non semplicemente basate su dichiarazioni inerenti a corsi di formazione svolti.

La possibilità di fornire più risposte, e la previsione di opzioni di risposta sia “negative” sia “positive” ha reso tuttavia necessario alcune articolate operazioni preliminari sui dati, al fine di renderli analizzabili.

In primo luogo, come si anticipava nel paragrafo 7.1.2, si è svolto il controllo della congruenza delle risposte. Si è trattato di verificare che gli insegnanti partecipanti non avessero dato risposte palesemente incongruenti. Data la struttura logica di queste domande e delle opzioni di risposta, *per ciascuno dei dodici item* si sono previsti tre possibili tipi di incongruenze:

- Incongruenza A: il caso risponde “No, non è tra le mie priorità” e anche “No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito”;
- Incongruenza B: il caso risponde “No, non è tra le mie priorità” e anche una o più delle tre risposte positive;
- Incongruenza C: il caso risponde “No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito” e anche una o più delle tre risposte positive.

L’identificazione dei casi con queste incongruenze è stata possibile per ciascuno dei dodici item delle due batterie. Di seguito, tuttavia, si ripercorrerà la procedura svolta utilizzando solo l’item Q23_1, in qualità di esempio.

Le variabili presenti nella matrice-dati per ciascuno dei dodici item sono in realtà *cinque*. Avendo lasciato la possibilità di selezionare più risposte, infatti, la codifica dei

dati non poteva essere svolta su un'unica variabile. Per questo Qualtrics ha generato cinque variabili dicotomiche, una per ciascuna opzione di risposta. Queste variabili assumono il valore "1" se il rispondente ha selezionato quella particolare opzione di risposta, oppure il valore "-997" (che, come si ricorderà, corrisponde a un item *visualizzato* ma su cui il rispondente non ha dato risposta). Dunque, prendendo ad esempio l'item Q23_1, esso è codificato nel database con cinque variabili: Q23_1_1 ("No, non è tra le mie priorità), Q23_1_2 ("No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito"), Q23_1_3 ("Sì, ho frequentato almeno un corso di formazione"), Q23_1_4 ("Sì, ho letto articoli o libri"), Q23_1_5 ("Sì, mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi"). Data questa struttura, un caso che aveva dato come risposta "Sì, ho frequentato almeno un corso" e "Sì, ho letto articoli o libri" presenta nella matrice-dati un valore pari a 1 nelle variabili Q23_1_3 e Q23_1_4, e un valore pari a -997 per le altre tre. Se, invece, il soggetto non aveva nemmeno visualizzato la domanda, nella matrice-dati è stato codificato un valore mancante (".") in tutte e cinque le variabili dicotomiche.

A partire da questa struttura è stato possibile identificare le tre incongruenze sopra descritte. Proseguendo sempre l'esempio dell'item Q23_1, si analizzano le incongruenze:

- Incongruenza A: si è creata una variabile indicatrice (*Q23_ErrorA*) che assume valore 1 per tutti i casi che hanno Q23_1_1=1 e anche Q23_1_2=1. Tale variabile indicatrice assume valore 0 per gli altri casi che avevano risposto all'item, e valore -997 per chi invece non aveva visualizzato la domanda.
- Incongruenza B: si è creata una variabile indicatrice (*Q23_ErrorB*) che assume valore 1 per tutti i casi che hanno Q23_1_1=1 e anche un valore di 1 su una o più delle variabili positive (Q23_1_3, Q23_1_4, Q23_1_5). Tale variabile indicatrice assume valore 0 per gli altri casi che avevano risposto all'item, e valore -997 per chi invece non aveva visualizzato la domanda.
- Incongruenza C: si è creata una variabile indicatrice (*Q23_ErrorC*) che assume valore 1 per tutti i casi che hanno Q23_1_2=1 e anche un valore di 1 su una o più delle variabili positive (Q23_1_3, Q23_1_4, Q23_1_5). Tale variabile indicatrice assume valore 0 per gli altri casi che avevano risposto all'item, e valore -997 per chi invece non aveva visualizzato la domanda.

Questa procedura si è ripetuta su tutti i dodici stimoli, e in questo modo si è potuto identificare quei casi che presentavano una (o più) delle tre incongruenze. La tabella 7.25 presenta il numero totale di questi casi, sia per la rilevazione regionale sia per quella nazionale.

Tab. 7.25. Numero di casi con risposte incongruenti (domande Q23 e Q24).

Item	Campione regionale			Campione nazionale		
	A	B	C	A	B	C
Q23_1	0	1	11	0	4	13
Q23_2	0	2	4	3	1	7
Q23_3	3	1	9	0	2	10
Q23_4	0	4	7	1	2	13
Q23_5	2	0	8	2	1	8
Q23_6	0	2	9	2	4	2
Q23_7	2	1	4	1	1	2
Q24_1	1	1	2	1	0	7
Q24_2	2	0	8	1	0	6
Q24_3	2	0	4	1	4	4
Q24_4	0	0	7	0	3	5
Q24_5	0	0	2	2	3	3

Come si può notare, le incongruenze di tipo “C” sono state quelle più diffuse; tuttavia, su nessuno dei dodici item si è registrata una quantità di casi incongruenti troppo elevata, in valore assoluto.

A partire dalle variabili indicatrici ($Q23_1errorA$, $Q23_1errorB$, $Q23_1errorC$) si è potuto procedere ad *annullare* le risposte di quei casi che presentavano una delle tre incongruenze. Quindi, per un caso che sull’item Q23_1 aveva dato una risposta incongruente (di tipo A, B o C) si è deciso di attribuire un valore nullo (“.”) su tutte e cinque le variabili dicotomiche (Q23_1_1, Q23_1_2, ecc.).

Rimosse le incongruenze che avrebbero potuto minare la validità dei dati raccolti, si doveva trovare un modo per “riassumere” in un’unica variabile l’informazione relativa alla risposta data dal partecipante sull’item preso in considerazione. In altre parole, si voleva fare in modo che alla risposta data all’item Q23_1 corrispondesse una sola variabile, e non cinque. Per fare questo, si è deciso di attribuire un diverso valore numerico

alle cinque opzioni di risposta, in base al *grado* con cui ciascuna di esse esprime una maggiore o minore propensione alla formazione/aggiornamento; nel modo seguente:

- “No, non è tra le mie priorità”, corrisponde a un punteggio di 0
- “No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito”, corrisponde a un punteggio di 0,25 in quanto risposta che esprime almeno il *desiderio* (quantomeno dichiarato) di aggiornarsi.
- “Sì, ho letto articoli o libri”, corrisponde a un punteggio di 1, in quanto risposta che esprime attività di aggiornamento dal carattere meno strutturato, e meno impegnativo per il singolo insegnante (e dunque esprime una certa propensione a formarsi su quel determinato tema, ma senza l’adesione a iniziative più organiche).
- “Sì, ho partecipato almeno a un corso di formazione”, corrisponde a un punteggio di 3, in quanto attività più strutturata e più impegnativa rispetto al semplice aggiornamento tramite letture personali.
- “Sì, mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi”, corrisponde a un punteggio di 5, il massimo ottenibile in questa variabile.

Le procedure preliminari precedentemente descritte e l’eliminazione dei casi incongruenti hanno fatto sì che le uniche “combinazioni” effettivamente possibili tra due o più risposte siano: a) un caso che abbia risposto “Sì, ho letto articoli o libri” e anche “Sì, ho partecipato almeno a un corso di formazione”. In questo caso la procedura di creazione della variabile porta ad attribuire un punteggio pari a 4; b) un caso che abbia risposto “Sì, mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi” e anche una oppure tutte le altre risposte positive. In questo caso si è deciso comunque di attribuire un punteggio di 5 in quanto, a livello di significato, la risposta più elevata *contiene già* al suo interno le altre due risposte positive; in altre parole, aver selezionato la risposta elevata e anche una delle altre positive è semplicemente una ripetizione.

Seguendo questa logica, si è quindi creata una nuova variabile per ciascuno dei dodici item delle due batterie (es. Q23_1ok, Q23_2ok, ecc.). Queste nuove variabili possono assumere valori che vanno da 0 (il caso dichiara che non è tra le sue priorità aggiornarsi rispetto a tale tematica) e 5 (il caso dichiara di tenersi costantemente aggiornato rispetto a tale tematica).

Vale la pena insistere su due aspetti insiti in questa procedura. Il primo è quello inerente alle decisioni prese in fase di creazione delle variabili “riassuntive”. Esse

possono essere sicuramente considerate *ordinali*, in quanto le diverse opzioni di risposta a partire dalle quali sono state calcolate presentano un ordine logico rispetto alla proprietà di riferimento (propensione/pratiche di formazione e aggiornamento); non può essere considerata *propriamente* una variabile cardinale, in quanto il valore numerico che si è attribuito alle diverse modalità, e quindi la “distanza” tra l’una e l’altra (che esprime il *peso* di ciascuna modalità nell’indicare una maggiore propensione o maggiori pratiche di formazione e all’aggiornamento), è stato deciso in modo arbitrario in base a considerazioni puramente interpretative. Nonostante ciò, come è pratica comune nell’ambito delle ricerche di ambito sociologico e anche pedagogico (v. Corbetta, 2014, Coggi, Ricchiardi, 2005) queste variabili sono state *trattate come* variabili cardinali nelle analisi; quindi, le si è fatte ricadere nella categoria delle quasi-cardinali³⁴. Di nuovo, altre scelte di codifica e di trattamento delle variabili si sarebbero potute fare in questo senso.

Il secondo aspetto su cui è opportuno riflettere è il fatto che questa variabile rilevi propensioni e pratiche di formazione/aggiornamento che sono comunque *auto-dichiarate*: ciò significa che – a prescindere dalla procedura di codifica che si è deciso di adottare – non si potrà mai essere certi che gli insegnanti abbiano risposto con sincerità o invece, spinti dagli effetti di desiderabilità sociale, abbiano dichiarato di “non aver potuto” svolgere formazioni quando in realtà non ne avevano nemmeno la volontà, o di aver “letto articoli o libri” quando in realtà non l’avevano effettivamente fatto, per fare degli esempi.

All’interno del prossimo capitolo si presenteranno le medie degli indici di tendenza per ciascuna delle dodici variabili che, è bene ribadirlo, corrispondono a dodici diverse “tematiche” su cui si chiedeva agli insegnanti di esprimere le proprie propensioni e pratiche di formazione/aggiornamento.

7.6. Le variabili inerenti alle dichiarazioni di pratiche

Anche le variabili riferite alle domande Q31, Q32, Q34 e Q35, ossia quelle relative alle dichiarazioni di pratiche in merito a progettazione, didattica e valutazione dell’Educazione civica, hanno richiesto procedure di trattamento diversificate. Si è già visto nel capitolo precedente quali fossero le modalità di risposta ai 44 item di queste quattro

³⁴ Così come, del resto, sono variabili *quasi-cardinali* tutti gli indici descritti nei paragrafi precedenti.

batterie: per ciascuno di essi era disponibile una sola casella “Sì”, che il rispondente poteva selezionare qualora desiderasse dichiarare di aver svolto quella pratica. In questo paragrafo in particolare ci si occuperà semplicemente della procedura “tecnica” di trattamento di queste variabili, tralasciando le questioni – già sollevate nel capitolo precedente – legate all’affidabilità delle risposte.

Data la modalità di compilazione prevista, che è stata pensata per facilitare la risposta da parte dei docenti, nel momento in cui sono stati estratti i dati Qualtrics ha prodotto per ciascuna pratica una variabile dedicata (es. Q31_1, Q31_2, ecc.). Nella versione originale di queste variabili, i casi assumono solamente tre modalità:

- “1” che corrisponde alla risposta “Sì”; cioè, il rispondente ha visualizzato l’item e ha selezionato la casella di risposta;
- “-997” che, come si ricorderà, corrisponde a una risposta non data a un item che tuttavia è stato visualizzato;
- E un valore nullo (“.”), per quei casi che hanno abbandonato la rilevazione, e che dunque non hanno nemmeno *visualizzato* le domande inerenti alle pratiche.

Se in riferimento a quasi tutte le altre domande del questionario, come si è visto nel paragrafo 7.2.1, il valore “-997” veniva considerato come un caso mancante, in queste variabili non si poteva fare lo stesso. Infatti, di fronte a ciascun item riferito alle pratiche il rispondente poteva scegliere o di selezionare la casella “Sì”, oppure di lasciarla vuota. In altre parole, dato il meccanismo di risposta previsto, il fatto di aver visualizzato un certo item e non avervi dato risposta assume il significato di “No”. Le risposte non selezionate, cioè, equivalgono a pratiche non svolte.

In linea generale, quindi, si è potuto procedere a sostituire il valore “-997” con uno “0”, ottenendo una semplice variabile dicotomica dal significato “Sì/No”.

Svolta questa sostituzione dei valori, tuttavia, si sono anche operati due controlli di affidabilità sulle risposte date dagli insegnanti. In primo luogo, si è deciso di considerare inaffidabili quei casi che presentavano tutti “No” (cioè che non avevano selezionato nemmeno una delle pratiche), in quanto è probabile che si trattasse di insegnanti che avevano solamente *letto* il questionario; che avevano, cioè, visualizzato tutti gli item ma senza una vera volontà di risposta. Siccome le quattro batterie di stimoli qui considerati venivano presentate al rispondente in due “blocchi” diversi (il partecipante rispondeva prima alle

domande Q31 e Q32 e poi, in una nuova schermata che appariva successivamente, alle domande Q34 e Q35), l'analisi di chi ha risposto "tutti no" è stata svolta separatamente per tali due blocchi: è stato possibile, così, individuare 53 casi che avevano *tutte* risposte uguali a 0 nel primo blocco di domande, e 83 casi con la stessa condizione nel secondo blocco³⁵. Individuati questi casi, si è scelto di annullare le loro risposte sulle variabili interessate: in altre parole, si sono sostituiti questi "0" con dei valori nulli (".").

In maniera simile, si è anche deciso di considerare inaffidabili quei casi che presentavano come risposta tutti "Sì" (cioè che avevano selezionato *tutte* le pratiche); quest'ultima scelta è stata presa in quanto diverse pratiche erano state formulate in maniera parzialmente contraddittoria, e in modo tale che una risposta affermativa su una implicasse (volendo mantenere una certa coerenza) una risposta negativa su un'altra. Questa condizione si è in realtà riscontrata per un solo caso, e solo per il primo blocco di domande (Q31-Q32)³⁶. Come prima, è stato scelto di annullare le sue risposte sulle variabili corrispondenti.

Al termine di questa procedura, dunque, le variabili inerenti alle pratiche presentano tre possibili modalità:

- "0" qualora il caso non abbia selezionato l'item, risposta considerabile come una dichiarazione di non aver svolto quella particolare pratica;
- "1" qualora il caso abbia selezionato l'item, e cioè abbia dichiarato di aver svolto tale pratica;
- Valore nullo (".") qualora il caso abbia abbandonato la rilevazione prima delle domande inerenti alle pratiche, oppure le cui risposte siano state considerate inaffidabili.

³⁵ Come intuibile, 53 di questi 83 casi erano gli stessi che avevano un valore di "0" anche su tutte le variabili delle domande Q31 e Q32. In altre parole: 30 rispondenti hanno risposto ad almeno un item sulle domande 31 e 32, ma a nessun item sulla 34 e sulla 35; mentre 53 persone non hanno risposto ad alcun item su tutte le quattro batterie.

Per quanto riguarda il campione della rilevazione di accompagnamento, invece: 62 casi presentavano tutti "0" sulle domande 31-32, 92 casi presentavano tutti "0" sulle domande 34-35; di nuovo, una differenza di 30 casi che hanno smesso di rispondere con attenzione tra il primo e il secondo blocco di pratiche.

³⁶ Mentre nel campione nazionale si è riscontrata per due casi, uno nel primo blocco e uno nel secondo.

7.7. La definizione di “competenza”: analisi della domanda aperta

L’ultima delle procedure di preparazione dei dati che si è dovuta svolgere è stata l’analisi delle risposte alla domanda aperta Q14, che era così formulata:

A suo parere, cos’è una “competenza”? Risponda con una sua breve definizione.

Rispetto a tutte le altre domande del questionario, questa presentava due evidenti unicità: in primo luogo, era l’unica domanda che richiedeva una risposta aperta³⁷; in secondo luogo, era l’unico quesito pensato per rilevare le *conoscenze* dei rispondenti, e non atteggiamenti, opinioni o dichiarazioni di pratiche.

Al fine di poter analizzare le risposte date dagli insegnanti alla domanda Q14 è stato necessario – dati i due caratteri appena descritti – definire una procedura che a partire dal breve testo prodotto dal rispondente consentisse di ottenere una misura numerica del grado di “conoscenza del concetto di competenza” che tale risposta dimostrava. Si è trattato, cioè, di definire la procedura di *misurazione* da applicare alle risposte date dagli insegnanti.

Il problema che qui si è posto non è dissimile allo stesso problema cui si trova di fronte un qualsiasi docente, nel momento in cui voglia accertare il grado di conoscenza di uno studente rispetto a un qualche concetto ponendogli una domanda a stimolo chiuso e risposta aperta (come la domanda Q14 del questionario). Per questo, nel “correggere” le risposte a questa domanda non si poteva far altro che cercare di seguire le operazioni tipiche del controllo degli apprendimenti.

Gattullo (1967, cit. in Vannini, 2022) – che è stato uno dei primi studiosi italiani a occuparsi di valutazione degli apprendimenti scolastici, e di cui è innegabile il contributo alla costruzione dei fondamenti teorici per il dibattito docimologico in Italia – ha introdotto la distinzione in tre fasi del processo di “controllo”³⁸ degli apprendimenti degli

³⁷ Fatte salve quelle domande che chiedevano di esplicitare, in forma aperta, una precedente risposta. Ad esempio, quando si chiedeva all’insegnante di dichiarare *quale* funzione di referenza avessero ricevuto dal Dirigente, dopo aver dichiarato di averne ricevute; oppure quando, dopo che avevano dichiarato di aver utilizzato “altri” strumenti di valutazione rispetto a quelli proposti nella batteria di item Q35, si richiedeva di esplicitare *quali*.

³⁸ Gattullo utilizza il termine “controllo” traendone il significato dall’inglese, ossia nel senso di verifica dell’effettivo raggiungimento di obiettivi e monitoraggio del processo. “Quel che [il controllo] deve compiere s’identifica nell’accertamento se gli strumenti, utilizzati secondo l’organizzazione educativa

studenti³⁹: la definizione dell'oggetto da sottoporre ad accertamento; la fase di effettivo accertamento tramite misurazione; l'attribuzione di un giudizio valutativo a partire dall'interpretazione dei risultati dell'accertamento compiuto. Non essendo necessario, in questa sede, arrivare a produrre un giudizio valutativo (di valore, di sufficienza, ecc.) a partire dalle risposte date dagli insegnanti, la terza di queste fasi non verrà svolta. Il problema diviene, dunque, il seguente: come misurare il grado di conoscenza del concetto di competenza dimostrato dagli insegnanti attraverso la loro risposta alla domanda Q14?

La prima fase da affrontare per poter arrivare a decidere come misurare un certo oggetto è necessariamente l'individuazione puntuale di *cosa* si voglia misurare. In questo caso, lo scopo della domanda 14 era quello di rilevare *la conoscenza del concetto di competenza*, che diviene dunque l'oggetto del controllo. All'interno del capitolo 3 si è discusso ampiamente del concetto di competenza, e di tutte le sue caratteristiche e componenti. In questa sede, dunque, si tratta di enucleare quelle componenti, quei caratteri, del "concetto di competenza" il cui grado di conoscenza ci si propone di rilevare tramite le risposte date dagli insegnanti. Questo è lo scopo della prima fase del processo qui descritto.

Avendo deciso di rilevare la conoscenza a partire dall'espressione di una *definizione*, in questa prima fase si è ritenuto lecito partire dalle due definizioni di competenza già presentate nel capitolo 3, di seguito riprese:

Capacità di svolgere efficacemente richieste complesse in specifici contesti (Rychen, Salganik, 2003)

Capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo (Pellerey, 2004)

La domanda che qui si pone, dunque, è la seguente: quali caratteristiche di queste definizioni le rendono particolarmente valide nel rappresentare quella che darebbe un soggetto con un ottimo livello di "conoscenza del concetto di competenza"? In altre parole: perché

prescelta, hanno permesso e fino a qual punto, di raggiungere gli scopi proposti" (*op. cit.*). Come è noto, Gattullo preferisce l'utilizzo di questo termine al più abusato "valutazione", in quanto quest'ultimo si riferisce propriamente, nella sua strutturazione, a solo una delle tre fasi del controllo degli apprendimenti.

³⁹ È evidente come in questo caso non si tratti di studenti, bensì di insegnanti. Tuttavia, la logica richiesta è la stessa, in quanto il compito qui richiesto è il medesimo: la misurazione del grado di *conoscenza* di un particolare concetto (quello di "competenza"), a partire dalle risposte date a una domanda.

queste due definizioni sono particolarmente autorevoli in letteratura? La risposta a questa domanda consiste nel fatto che esse sono in grado di identificare i caratteri del concetto di competenza ritenuti maggiormente rilevanti dagli studiosi di quest'area. Tali caratteri sono ripresi dall'intera trattazione svolta in merito nel capitolo 3, e possono essere riassunti in due "macro-componenti" (per come si è scelto qui di chiamarle).

La prima macro-componente del concetto di competenza è il fatto che esso si riferisca allo svolgimento di azioni in contesto; dunque, il carattere della performance e della situazione di cui si è già discusso ampiamente. In particolare, una "buona" definizione di competenza deve necessariamente far riferimento allo svolgimento di azioni al fine di rispondere positivamente a determinati compiti o problemi, in determinate situazioni/contesti. Di nuovo, si rimanda alla lettura del capitolo 3 (§3.2.1.) per una trattazione più specifica. Leggendo le due definizioni sopra citate, è facile notare come questo primo elemento sia presente in entrambe: in Rychen e Salganik si definisce una competenza esattamente come la "capacità di svolgere efficacemente" delle "richieste complesse" in determinati contesti specifici; e anche Pellerey parte nella sua definizione proprio dalla "capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti". Rispetto a questa prima macro-componente, tuttavia, la definizione di Rychen e Salganik risulta più completa in quanto punta maggiormente l'attenzione sul carattere sfidante delle richieste che sollecitano competenze (definite infatti "complesse"), nonché sull'importanza che queste richieste siano situate in determinati contesti.

La seconda macro-componente del concetto di competenza (che viene riconosciuta fondamentale in letteratura) è il suo riferirsi al possesso da parte del soggetto di risorse cognitive, comportamentali, affettivo-motivazionali e metacognitive, nonché alla capacità di "orchestrazione" delle stesse – e di eventuali risorse "esterne" rilevanti – al fine di rispondere positivamente alla situazione-problema. Dunque il fatto, già ampiamente discusso nel capitolo 3 (§ 3.2.2.), che un individuo competente possieda in modo stabile e fruibile, e sia in grado di utilizzare, delle risorse "interne" (definite nei termini di conoscenze, abilità, risorse metacognitive e risorse affettivo-motivazionali). Per quanto sia riconosciuta come autorevole in letteratura, la definizione di Rychen e Salganik glissa totalmente su questa macro-componente del concetto di competenza; tale definizione, infatti, è totalmente incentrata sulla prima macro-componente. Al contrario, la definizione di Pellerey risulta completa e articolata rispetto a questo secondo aspetto.

Allora ci si potrebbe chiedere perché tenere comunque in considerazione la definizione di Rychen e Salganik, nonostante la sua lacunosità rispetto a una delle due macro-componenti. La prima risposta risiede nel fatto che tale definizione, come si è detto, sia riconosciuta in letteratura come autorevole (e non solo nel presente lavoro). E si potrebbe dire che tale riconoscimento derivi non solo da motivazioni “storiche” – in quanto frutto del progetto DeSeCo, uno dei primi lavori nel campo delle competenze lanciato dall’OCSE – ma anche dalla sua perdurante validità; infatti, nonostante questa definizione sia manchevole rispetto alla seconda macro-componente del concetto, risulta più completa rispetto alla prima. Del resto, come si è detto ampiamente (e come anche la definizione di Pellerey riconosce), quello di “competenza” è un concetto che nasce come *intrinsecamente legato* allo svolgimento di compiti in situazione; in questo senso, il possesso delle risorse diviene rilevante – al fine di proporre una definizione di competenza – solo in funzione di un compito/situazione entro cui doverle utilizzare e orchestrare. Questa considerazione conduce alla seguente sottolineatura: il possesso/orchestratura di risorse è una macro-componente importante del concetto di competenza (se non altro per i continui rimandi che se ne fanno in letteratura), ma è comunque *subordinata* all’identificazione della prima macro-componente⁴⁰. Successivamente si trarranno le principali conseguenze di questa osservazione per la procedura di misurazione qui descritta.

Definito l’“oggetto” la cui conoscenza si vuole misurare tramite le risposte date dagli insegnanti (di nuovo, si vuole sottolineare come questa definizione sia stata svolta nel capitolo 3, e qui solo richiamata nei suoi caratteri salienti) la seconda fase del controllo degli apprendimenti è appunto quella della *misurazione*. Con questo concetto si intende un “processo, il cui risultato è l’attribuzione di un numero agli oggetti, o a qualche loro qualità; vale a dire, con altre parole, l’assegnazione di numeri agli oggetti, dopo aver constatato [...] che un’assegnazione del genere è possibile” (Gattullo, 1967, cit. in Vanini, 2022, p. 69). Nel caso specifico, quindi, si tratta di definire quel processo che

⁴⁰ Si potrebbe dire che la definizione di Pellerey sia più completa rispetto alla seconda macro-componente, ma in parte manchevole rispetto alla prima (e più importante); mentre la definizione di Rychen e Salganik sia completa rispetto alla macro-componente più importante, ma manchevole rispetto a quella secondaria. Completandosi a vicenda, è lecito usarle entrambe come riferimento. Se si volesse in qualche modo unire le due in un’unica definizione “completa” (secondo i caratteri interpretativi qui utilizzati) essa potrebbe essere espressa nel modo seguente: *Capacità di svolgere efficacemente una richiesta, o un insieme di richieste, di natura complessa, in specifici contesti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*. Naturalmente, si prenda questa definizione come un semplice tentativo di chiarire gli aspetti rilevanti del concetto di competenza al fine di questo lavoro.

consente di attribuire un numero che corrisponde al grado di *conoscenza del concetto di competenza*, dimostrato da un insegnante tramite la sua risposta alla domanda 14. Gattullo suddivide a sua volta l'operazione di misurazione in quattro momenti diversi. Ammettendo di voler misurare l'oggetto precedentemente definito tramite degli *stimoli* (come qui si è fatto) e non tramite *osservazione diretta* (v. *ivi*, p. 88), il primo momento della misurazione coincide con la definizione di tali stimoli. Nel caso qui trattato, lo stimolo posto agli insegnanti era la domanda 14, come riportata in apertura del paragrafo. Il secondo momento consiste nella somministrazione dello stimolo, secondo modalità e procedure determinate; questo secondo momento è coinciso con la somministrazione del questionario (che è avvenuta nello stesso modo, secondo le stesse modalità e con le stesse forme, per tutti i partecipanti). Il terzo momento della misurazione consiste nella registrazione delle risposte date agli stimoli, che in questo caso veniva fatta in automatico dal programma con cui è stato somministrato il questionario⁴¹. Infine, l'ultimo momento della misurazione consiste nella lettura dei dati registrati, al fine di interpretare cosa sia "giusto" nella risposta data, e di attribuire un punteggio.

In questo caso, si sono seguiti i suggerimenti dati da Gattullo (*op. cit.*) rispetto alla lettura dei risultati di quesiti che richiedono una risposta aperta. È ormai ampiamente riconosciuto come le prove aperte e le prove semi-strutturate possano presentare alcuni limiti, che rischiano di minare la validità delle misure (v. *op. cit.*). Questi limiti diventano particolarmente evidenti proprio nella fase di *lettura* delle risposte⁴², dove il rischio principale che corre l'esaminatore – posto di fronte a una risposta aperta – è quello di svolgere misure impressionistiche dei caratteri che vorrebbe rilevare, o viziate dalla propria soggettività. La possibilità di tenere sotto controllo questi rischi e di svolgere misurazioni *il più oggettive possibile* è tutta legata al grado di sistematicità con cui si affronta la procedura di misurazione, e in particolare alla precisione e alla cura con cui si definiscono i criteri per la *lettura* delle risposte.

⁴¹ A tal proposito, si può sottolineare che la risposta data da un insegnante alla domanda Q14 è presente all'interno della matrice-dati come stringa di testo, in una variabile testuale appositamente creata da Qualtrics.

⁴² Per quanto riguarda le domande a risposta aperta in forma *scritta*. Invece, per quanto riguarda le domande a risposta aperta somministrate in forma *orale*, alle difficoltà presenti nella fase di lettura si aggiungono anche alcune difficoltà nella fase precedente, quella di registrazione (si veda sempre Gattullo, *op. cit.*, per approfondire).

Nel tentativo di fornire indicazioni in merito alla fase di lettura delle risposte (all'interno del processo di misurazione), Gattullo propone di utilizzare uno tra due distinti modelli "analitici". Il primo modello analitico di lettura "prevede semplicemente che i comportamenti oggetto di misurazione possano essere o presenti o assenti" (*op. cit.*, p. 157-158): si tratta cioè di leggere attentamente il testo della risposta per riscontrare se alcuni caratteri precedentemente definiti (in maniera chiara e secondo una formulazione comportamentale) siano o meno presenti. Il secondo modello analitico di lettura, invece, "prevede non soltanto che i comportamenti oggetto della misurazione siano presenti o assenti, ma diverse gradazioni della presenza" (*ibidem*). In questo secondo caso, l'esaminatore non deve solo determinare in maniera chiara i caratteri della risposta che si propone di rilevare, ma anche i modelli di *gradazione* con cui essi si potrebbero presentare.

Nel processo di misurazione qui adottato si è scelto di utilizzare un modello analitico di lettura nominale, ossia del primo tipo. Per svolgere al meglio la lettura secondo questo modello analitico, Gattullo (*ibidem*) ritiene fondamentale che l'esaminatore: "a) stabilisca preventivamente quali sono i comportamenti positivi e quelli negativi [che si propone di misurare]; b) li determini in modo obiettivamente misurabile, vale a dire individui preventivamente le possibili circostanze in cui ritenerli assenti o presenti; c) legga attentamente quanto fu registrato, allo scopo di vedere quali di essi sono effettivamente accaduti; d) attribuisca a ciascun comportamento il punteggio prestabilito, nel caso in cui esso sia realmente accaduto". Questo piano di lavoro ha guidato la definizione della procedura di lettura e misurazione delle risposte.

In primo luogo (fasi *a* e *b*) si è deciso di rilevare solamente comportamenti "positivi", ossia di valutare all'interno delle risposte solo la presenza di elementi congruenti con le definizioni sopra citate e non, invece, giudicare anche eventuali errori commessi (per esempio togliendo dei punti). Si è quindi definita una prima bozza delle "chiavi" di lettura delle risposte, secondo una struttura basata sulle due macro-componenti del concetto di competenza prima descritte.

MACRO-COMPONENTE 1: COMPITO/SITUAZIONE

Nella sua risposta,

- 1.A. L'insegnante fa un generico riferimento al "mettere in pratica" (utilizzare, applicare, ecc.) risorse personali (specialmente nei termini di conoscenze e/o abilità).

- 1.B. L'insegnante fa riferimento al fatto che la competenza viene attivata a fronte di un *compito*, e/o all'interno di una *situazione* o *contesto* (oppure fa riferimento a un problema da risolvere).
- 1.C. L'insegnante definisce il compito-situazione-contesto come sfidante (“innovativo”, “nuovo”, “non scolastico”, ecc.).

MACRO-COMPONENTE 2: RISORSE

Nella sua risposta,

- 2.A. L'insegnante fa riferimento alle risorse cognitive (“conoscenza”, “conosce”, “conoscere”, ecc. “sapere”, “saperi”, ecc.).
- 2.B. L'insegnante fa riferimento alle risorse comportamentali (“abilità”, “saper fare”, ecc.).
- 2.C. L'insegnante fa riferimento alle risorse affettivo-motivazionali (“valori”, “atteggiamenti”, “disposizioni”, “motivazione”, “consapevolezza”, ecc.).
- 2.D. L'insegnante fa riferimento alle risorse metacognitive (“ragionare”, “analizzare”, “riflettere su”, “organizzare” conoscenze/comportamenti, ecc.).
- 2.E. L'insegnante fa riferimento all'utilizzo di risorse esterne.
- 2.F. L'insegnante fa esplicito riferimento all'armonizzazione o “orchestrazione” delle risorse interne.

Ovviamente, a ogni definizione possono essere applicati più di uno di questi descrittori, in entrambe le macro-categorie. Ad esempio, se una definizione fa riferimento sia alle risorse cognitive sia alle risorse comportamentali, saranno applicati i descrittori 2.A e 2.B.

Successivamente (fase *c*) si è passati a utilizzare questi descrittori per *leggere* le risposte date dagli insegnanti. Al fine di valutare la facilità di utilizzo di queste chiavi di lettura, per arricchirle con esempi tratti da risposte reali, e per garantire un buon “addestramento” preventivo del ricercatore, si è deciso di svolgere questo procedimento in prima battuta solo sulle risposte raccolte con il Try-out.

Come si è visto nel capitolo precedente, alla rilevazione di prova avevano partecipato 71 insegnanti, ma solamente 42 di essi avevano dato una risposta alla domanda aperta. Si sono dunque lette tutte queste risposte, attribuendo a ciascuna gli opportuni codici secondo le “chiavi” sopra descritte. Il processo, in realtà, è stato ricorsivo: dovendo

prendere le misure con le chiavi interpretative e con i diversi linguaggi utilizzati dagli insegnanti, si è dovuto leggere e rileggere più volte ciascuna definizione, anche confrontando le scelte di codifica svolte su una risposta con quelle svolte sulle altre. In questa fase è stato preziosissimo l'utilizzo di note e di appunti, al fine di tenere traccia dei ragionamenti svolti durante la "correzione" e, dunque, per poter permettere una maggiore costanza e precisione nella lettura (una delle condizioni necessarie per mantenere l'affidabilità del processo di misurazione, v. *op. cit.* p. 131-132).

Nelle tabelle 7.26 e 7.27 sono riportate le forme "finali" delle due chiavi di lettura utilizzate per le risposte alla domanda Q14, contenenti anche esempi delle codifiche attribuite ad alcune definizioni tratte dalla rilevazione di prova. Nell'allegato 4, invece, è possibile consultare l'intero elenco delle 42 risposte del Try-out, ciascuna con le proprie codifiche attribuite. Nell'allegato sono anche riportati alcuni degli appunti utilizzati dal ricercatore per la correzione.

Tab. 7.26. Chiave di lettura delle risposte alla domanda 14, macro-componente 1 (Compito/situazione)

I.A. - L'insegnante fa un generico riferimento al "mettere in pratica" (utilizzare, applicare, ecc.) risorse personali (specialmente nei termini di conoscenze e/o abilità).
I.B. - L'insegnante fa riferimento al fatto che la competenza viene attivata a fronte di un compito, e/o all'interno di una situazione o contesto (oppure fa riferimento a un problema da risolvere).
I.C. - L'insegnante definisce il compito-situazione come "sfidante" ("innovativo", "nuovo", "non scolastico", ecc.).

Esempi di risposta (tratti dai risultati del Try-out)	Codice attribuito
Capacità di orientarsi in determinati ambiti	1.B
Applicare nella vita reale la conoscenza	1.A
La competenza è la maniera con cui spendere le proprie conoscenze	1.A
È la capacità di utilizzare tutte le risorse (contenuti saperi abilità logica ecc.) per affrontare e risolvere le varie situazioni (problematiche lavoro studio ecc) che si incontrano ogni giorno nella vita	1.A.B.C
La capacità di usare in diversi contesti ciò che si è appreso. Un apprendimento per la vita .	1.A.B
Comprovata capacità di usare conoscenza in situazioni di lavoro e studio, in termini di responsabilità e autonomia	1.A.B
La capacità di affrontare una situazione nota/incognita	1.B.C
La capacità di utilizzare le conoscenze possedute in situazioni nuove per risolvere un problema.	1.A.B.C
Capacità di usare abilità e conoscenze acquisite in situazioni nuove, sia di lavoro che di studio	1.A.B.C

Nota: per ulteriori informazioni sulle scelte di codifica, si faccia riferimento all'allegato 4.

Tab. 7.27. Chiave di lettura delle risposte alla domanda 14, macro-componente 2 (Risorse)

- 2.A. - *L'insegnante fa riferimento alle risorse cognitive ("conoscenza", "conosce", "conoscere", ecc. "sapere", "saperi", ecc.).*
 2.B. - *L'insegnante fa riferimento alle risorse comportamentali ("abilità", "saper fare", ecc.).*
 2.C. - *L'insegnante fa riferimento alle risorse affettivo-motivazionali ("valori", "atteggiamenti", "disposizioni", "responsabilità", "motivazione", "consapevolezza", ecc.).*
 2.D. - *L'insegnante fa riferimento alle risorse metacognitive ("ragionare", "analizzare", "riflettere su", "organizzare" conoscenze/comportamenti, ecc.).*
 2.E. - *L'insegnante fa riferimento all'utilizzo di risorse esterne.*
 2.F. - *L'insegnante fa esplicito riferimento all'armonizzazione o "orchestrazione" delle risorse.*

Esempi di risposta (tratti dai risultati del Try-out)	Codice attribuito
Saper fare	2.B
Il saper destreggiarsi di fronte ad un argomento con tutte le conoscenze che si hanno a disposizione	2.A
La capacità di saper organizzare e svolgere un lavoro che abbia finalità pratiche.	2.D
La competenza è la capacità di applicare il saper fare, frutto dei saperi, ai problemi nuovi di vita quotidiana	2.A.B
Comprovata capacità di usare conoscenza in situazioni di lavoro e studio, in termini di responsabilità e autonomia	2.A.C
Saper fare qualcosa è una competenza. Sviluppata e affinata attraverso una lettura della realtà adeguata agli occhi di chi la sta guardando. La competenza non è statica, ma si sviluppa e cresce con la persona e la sua formazione (non solo scolastica), costantemente.	2.B.D
La capacità di utilizzare le conoscenze acquisite, le abilità e le capacità personali in un contesto di studio o di lavoro. Il "saper essere", cioè sapere "interpretare" un determinato ruolo avendo acquisito, oltre alle conoscenze e alle abilità pratiche, anche consapevolezza e sicurezza. Disporre di capacità relazionali adeguate a diversi contesti.	2.A.B.C.D
È la capacità di usare le conoscenze e abilità, oltre alle capacità personali-sociali, negli atteggiamenti e comportamenti quotidiani di un individuo	2.A.B.C
Sapere, saper fare e saper essere	2.A.B.C

Nota: per ulteriori informazioni sulle scelte di codifica, si faccia riferimento all'allegato 4.

Naturalmente, ciascuna risposta è stata letta utilizzando entrambe le “chiavi” di lettura. Come mostrano gli esempi nella tabella 7.28, a ogni definizione data dagli insegnanti sono stati attribuiti i codici sia per la prima che per la seconda macro-componente.

Come si vedrà nel prossimo capitolo, la semplice analisi delle frequenze con cui questi codici sono stati attribuiti è già altamente informativa delle conoscenze degli insegnanti in merito al concetto di competenza. Essa, infatti, permetterà di comprendere quali siano gli specifici aspetti di tale concetto su cui gli insegnanti hanno una maggiore consapevolezza, e quali siano, invece, quelli su cui sono più carenti.

Tab. 7.28. Esempi di utilizzo delle chiavi di lettura per la domanda Q14.

Esempi di risposta (tratti dai risultati del Try-out)	Codice 1 Compito-situazione	Codice 2 Risorse
Capacità di usare abilità e conoscenze acquisite in situazioni nuove, sia di lavoro che di studio	1.A.B.C	2.A.B.
La competenza è la capacità di applicare il saper fare, frutto dei saperi, ai problemi nuovi di vita quotidiana	1.A.B.C	2.A.B.
La capacità di utilizzare le conoscenze acquisite, le abilità e le capacità personali in un contesto di studio o di lavoro. Il "saper essere", cioè sapere "interpretare" un determinato ruolo avendo acquisito, oltre alle conoscenze e alle abilità pratiche, anche consapevolezza e sicurezza. Disporre di capacità relazionali adeguate a diversi contesti.	1.A.B	2.A.B.C.D.
Una competenza è la capacità di mettere in pratica una conoscenza teorica in un contesto professionale o lavorativo e richiede un lavoro basato su situazioni concrete e specifiche piuttosto che uno studio prevalentemente teorico dei contenuti.	1.A.B	2.A
L'insieme di abilità, conoscenze, personalità, problem solving che ognuno sviluppa attraverso un proprio percorso.	/	2.A.B.C.D.
Capacità di adempiere ad un compito	1.B	/

Nota: per ulteriori informazioni sulle scelte di codifica, si faccia riferimento all'allegato 4.

(Il processo di lettura (e dunque di misurazione) non si potrebbe dire completo senza l'ultima parte (fase *d*), ossia l'attribuzione di un punteggio alle risposte in base alla presenza dei comportamenti richiesti. Gattullo a tal proposito sostiene che sia possibile non solo attribuire un certo punteggio in base alla presenza del comportamento oggetto di misurazione, ma anche attribuirvi dei pesi differenti. Scrive infatti (*op. cit.*, p. 157-158): "in certi casi, ancora, all'assenza o alla presenza di un determinato comportamento può esser dato un peso maggiore che alla presenza o all'assenza d'un altro". E ancora:

I comportamenti positivi o negativi, della cui presenza o assenza l'insegnante intende accertarsi mediante la lettura analitica, sono tutti sullo stesso piano? Hanno tutti, con altre parole, un valore tra loro identico? Non è certo possibile dare una risposta generale in merito, quantunque sia lecito sostenere che ciascun insegnante può ritenere che in un'esposizione riassuntiva, per esempio, alcuni punti o concetti abbiano un'importanza maggiore di altri, pure da dire. (ibidem)

Dunque, nel definire i punteggi da attribuire è lecito tenere conto delle *differenze* concettuali tra i diversi comportamenti codificati, e in particolare della loro diversa importanza rispetto all'oggetto che ci si propone di misurare. Seguendo questa indicazione, si è ritenuto lecito – in base a quanto si diceva precedentemente sulla "maggiore importanza"

della prima macro-componente rispetto alla seconda – dare un peso maggiore alle codifiche relative al “Compito-situazione”, e un peso minore alle codifiche della seconda macro-componente.

Si è dunque deciso di creare una scala di misura il cui massimo punteggio fosse pari a 3: due dei tre punti vanno attribuiti in base alle codifiche relative alla prima macro-componente (data la sua maggiore importanza teorica), mentre un punto viene attribuito rispetto alle codifiche della seconda. In particolare, partendo da un punteggio di 0:

- +0,5 punti: se l’insegnante fa un generico riferimento al “mettere in pratica” (utilizzare, applicare, ecc.) risorse personali (specialmente nei termini di conoscenze e/o abilità). Codifica 1.A.
- +1 punto: se l’insegnante fa riferimento al fatto che la competenza viene attivata a fronte di un compito, e/o all’interno di una situazione o contesto (oppure fa riferimento a un problema da risolvere). Codifica 1.B.
- +0,5 punti: se l’insegnante definisce il compito-situazione come “sfidante” (“innovativo”, “nuovo”, “non scolastico”, ecc.). Codifica 1.C.

Come si può notare, rispetto alla prima macro-componente (e rispetto all’intera scala di misura), il peso maggiore viene dato al comportamento codificato con il codice 1.B, che da solo vale per un punto, su un totale di tre. Questa decisione segue le osservazioni teoriche già discusse precedentemente: l’esistenza di un compito-situazione a cui dover far fronte è un elemento fondamentale della definizione di competenza; come si è detto più volte nel capitolo 3, non c’è attivazione di competenza se manca un compito-situazione a cui dover far fronte. Concettualmente, questo aspetto risulta più articolato della semplice “messa in pratica” delle risorse personali; in altre parole, leggendo le definizioni si è notato come molti insegnanti abbiano parlato del mettere in pratica le risorse, ma *senza* riferirsi specificamente a problemi o compiti. Il riferirsi, poi, a un compito definito anche *sfidante*, cioè che abbia delle caratteristiche di novità per lo studente (così come si è detto più volte nel capitolo 3), costituisce un elemento aggiuntivo che dimostra una maggiore conoscenza del concetto di competenza, e dunque “vale” per un altro mezzo punto.

Per quanto riguarda la seconda macro-componente, invece, l'attribuzione del punteggio segue uno schema più lineare:

- +0,2 punti: se l'insegnante fa riferimento alle risorse cognitive. Codifica 2.A.
- +0,2 punti: se fa riferimento alle risorse comportamentali. Codifica 2.B.
- +0,2 punti: se fa riferimento alle risorse affettivo-motivazionali. Codifica 2.C.
- +0,2 punti: se fa riferimento alle risorse metacognitive. Codifica 2.D.
- +0,05 punti: se fa riferimento alle risorse "esterne". Codifica 2.E.
- +0,15 punti: se fa esplicito riferimento all'armonizzazione o "orchestrazione" delle risorse. Codifica 2.F.

Da un punto di vista prettamente teorico, come si è detto nel capitolo 3, si ritiene che le quattro tipologie di risorse "interne" del soggetto abbiano tutte la stessa importanza, all'interno del concetto di competenza. Lo si è ribadito più volte: nel far fronte alla situazione-contesto, il soggetto competente attiva e "orchestra" *tutte* le sue risorse, le quali agiscono l'una in supporto delle altre per la risposta (competente) alla situazione. Concettualmente, dunque, sarebbe errato attribuire una maggiore importanza all'una oppure all'altra in termini di peso sul punteggio. Si sono poi attribuiti 0,15 punti aggiuntivi a coloro che, oltre a citare l'importanza delle risorse interne, hanno parlato del loro utilizzo come di una "orchestrazione" o un'armonizzazione a fronte dell'esercizio del compito. Questo aspetto costituisce certamente un arricchimento della definizione di competenza e quindi, se citato esplicitamente nella definizione, dimostra una maggiore padronanza di tale concetto. Infine, si è deciso di attribuire un punteggio pari a 0,05 a coloro che hanno citato nella loro definizione anche le risorse "esterne". Il minor peso attribuito in questo caso è giustificabile attraverso la seguente logica interpretativa: nonostante l'importanza del saper rintracciare e utilizzare le risorse esterne al fine di risolvere con competenza il compito in situazione, il concetto di competenza a livello educativo assume la sua maggiore rilevanza in riferimento a quanto avviene all'"interno" del soggetto; in altre parole, la rilevanza dell'attivazione delle risorse "interne" (e dunque l'importanza di citarle all'interno della definizione) si ritiene sia maggiore, in quanto è su questo aspetto (piuttosto che sull'attivazione delle risorse esterne) che si concentra maggiormente il dibattito e la riflessione sulle competenze in ambito educativo. Così come avviene nella definizione di Rychen e Salganik, anche in altre definizioni di competenza "autorevoli" in

ambito educativo (ad esempio quella presente all'interno del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento⁴³) non vengono citate le risorse "esterne", e il loro utilizzo a fronte della risoluzione del compito.

Così definita la scala di misura, in base alle codifiche attribuite a ciascuna risposta è stato semplice calcolare il punteggio finale di ogni caso. La tabella 7.29 riprende gli esempi precedentemente illustrati, aggiungendo il calcolo della *conoscenza del concetto di "competenza"*. All'interno dell'allegato 4 è possibile consultare l'intero elenco dei punteggi attribuiti alle quarantadue risposte del try-out.

Tab. 7.29. Punteggio sulla *Conoscenza del concetto di "competenza"*, esempi.

Esempi di risposta (tratti dai risultati del Try-out)	Codice 1	Codice 2	Punteggio 1	Punteggio 2	Totale
Capacità di usare abilità e conoscenze acquisite in situazioni nuove, sia di lavoro che di studio	1.A.B.C	2.A.B.	2,00	0,40	2,40
La competenza è la capacità di applicare il saper fare, frutto dei saperi, ai problemi nuovi di vita quotidiana	1.A.B.C	2.A.B.	2,00	0,40	2,40
La capacità di utilizzare le conoscenze acquisite, le abilità e le capacità personali in un contesto di studio o di lavoro. Il "saper essere", cioè sapere "interpretare" un determinato ruolo avendo acquisito, oltre alle conoscenze e alle abilità pratiche, anche consapevolezza e sicurezza. Disporre di capacità relazionali adeguate a diversi contesti.	1.A.B	2.A.B.C.D.	1,50	0,80	2,30
Una competenza è la capacità di mettere in pratica una conoscenza teorica in un contesto professionale o lavorativo e richiede un lavoro basato su situazioni concrete e specifiche piuttosto che uno studio prevalentemente teorico dei contenuti.	1.A.B	2.A	1,50	0,20	1,70
L'insieme di abilità, conoscenze, personalità, problem solving che ognuno sviluppa attraverso un proprio percorso.	/	2.A.B.C.D.	0	0,80	0,80
Capacità di adempiere ad un compito	1.B	/	1,00	0	1,00

Nota: per ulteriori informazioni sulle scelte di codifica, si faccia riferimento all'allegato 4.

Le "chiavi" di lettura e la procedura di misurazione così definite sono state applicate a tutte le risposte date dal campione regionale e dal campione nazionale. Al fine di garantire il più possibile l'uniformità del comportamento del ricercatore durante la lettura delle risposte, la "correzione" delle stesse è stata svolta in un periodo ravvicinato di tempo per

⁴³ "Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale". Questa definizione è stata riportata da moltissimi insegnanti nella loro risposta alla domanda 14.

entrambi i campioni. Si è cioè atteso di completare la rilevazione di accompagnamento prima di iniziare la lettura di tutte le risposte, anche di quelle date dal campione regionale. Come già detto, ci si è avvalsi in questa fase delle chiavi di lettura e dei quarantadue esempi costruiti sulla base dei risultati del try-out, nonché degli appunti scritti durante la fase di definizione della procedura.

Sul piano tecnico, il processo di lettura e attribuzione dei codici è stato svolto attraverso il software di gestione di database “FileMaker Pro”. Sono stati importati all’interno del software tutti i casi delle matrici-dati originali (regionale e nazionale), ciascuno con i propri codici identificativi e con la risposta alla domanda Q14. È stata successivamente creata un’interfaccia grafica (“maschera”) che permettesse una codifica agile di ciascuna risposta, tramite la selezione di opportune caselle (Fig. 7.16). Dopo aver letto la risposta si potevano selezionare le caselle in base alle codifiche scelte; a quel punto il programma calcolava automaticamente i punteggi per il singolo caso. Completata la procedura di codifica per tutte le risposte, è stato possibile integrare le variabili così create all’interno delle matrici-dati principali, “agganciando” a ciascun caso il suo punteggio tramite il codice univoco *SimpleID*.

Maschera Gestione Analisi domanda aperta - Emilia Romagna

simpleID

Definizione data dal caso

Risponde? Sì No

Punteggio_Risorsa

Punteggio_Compito

PUNTEGGIO

A: fa riferimento alle risorse cognitive ("conoscenza", "sapere", "conosce", ...)	<input checked="" type="checkbox"/> Sì	B: fa riferimento alle risorse comportamentali ("abilità", "saper fare", ...)	<input type="checkbox"/> Sì	C: fa riferimento alle risorse affettivo-motivazionali ("valori", "atteggiamenti", "disposizioni", "responsabilità", ...)	<input type="checkbox"/> Sì	D: fa riferimento alle risorse metacognitive ("ragionare", "analizzare", "riflettere su", "organizzare (conoscenze, comportamenti,...)", ...)	<input checked="" type="checkbox"/> Sì	E: fa riferimento alle risorse esterne	<input type="checkbox"/> Sì
<p>F: fa riferimento all'orchestrazione e armonizzazione delle risorse</p> <p><input type="checkbox"/> Sì</p>									

Risorse

A: fa un generico riferimento al "mettere in pratica", all'utilizzare, all'applicare risorse personali (specialmente nei termini di conoscenze e/o abilità).	<input checked="" type="checkbox"/> Sì	B: fa riferimento al fatto che la competenza venga applicata a fronte di uno specifico compito, una situazione/contesto, o che ci sia un problema da affrontare.	<input checked="" type="checkbox"/> Sì	C: definisce la situazione-compito come "sfidante" ("innovativa", "nuova", "non scolastica", ...)	<input type="checkbox"/> Sì
--	--	--	--	---	-----------------------------

Compito

Fig. 7.16. Maschera gestionale per la procedura di lettura e codifica delle risposte alla domanda Q14.

Al termine dell'intera procedura, nelle matrici-dati principali sono dunque state aggiunte le seguenti variabili:

- *Compito*: variabile in formato stringa che per ciascun caso assume una modalità uguale ai codici attribuiti alla risposta Q14, per la prima macro-componente. Ad esempio: "AB" se i codici attribuiti sono 1.A e 1.B.
- *Risorse*: variabile in formato stringa che per ciascun caso assume una modalità uguale ai codici attribuiti alla risposta Q14, per la seconda macro-componente. Ad esempio: "BE" se i codici attribuiti alla risposta sono 2.B e 2.E.
- *Punteggio_competenza*: punteggio finale riassuntivo del grado di conoscenza del concetto di competenza.

Nel prossimo capitolo si presenteranno le analisi di frequenza di queste variabili, le quali permettono di chiarire quali siano gli elementi del concetto di competenza su cui gli insegnanti hanno dimostrato una maggiore consapevolezza, e quali invece siano le lacune dei partecipanti in questo senso.

8. Presentazione dei risultati: analisi monovariate

Dopo aver descritto il processo che ha portato alla costruzione e alla somministrazione del questionario, nonché le procedure per la pulizia dei dati e la preparazione del dataset, è giunto finalmente il momento di presentare i risultati emersi dall'inchiesta. Come si ricorderà dal capitolo 5, il presente lavoro di ricerca muove da un interrogativo principale: *come “pensano e operano” l’Educazione civica e la sua valutazione gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado?* Si è visto come il lavoro punti, in primo luogo, a fornire solide basi empiriche in merito al recepimento della Legge 92/2019 nelle scuole secondarie, nonché a raccogliere il punto di vista dei docenti riguardo a criticità e opportunità. Come si è detto nel capitolo 5, la prospettiva principale con cui si vogliono analizzare i risultati è principalmente “osservativa”. In questo capitolo, dunque, si presenteranno esclusivamente analisi atte a rappresentare la situazione in essere, per portare una descrizione di ciò che gli insegnanti pensano e delle pratiche che dichiarano di svolgere in merito alle due principali aree tematiche della ricerca: l’Educazione civica e la didattica per competenze.

Seguendo questa logica, si presenteranno di seguito i risultati di alcune analisi monovariate, prevalentemente le distribuzioni di frequenza delle risposte date alle domande del questionario. Nella figura 8.1 è stato ripreso il prospetto delle proprietà principali e secondarie rilevate. Come si può notare, esse sono state divise in cinque gruppi, chiamati Cluster, al semplice scopo di favorire una presentazione e una discussione dei risultati ben organizzate.

La logica di analisi sarà principalmente monovariata, in quanto lo scopo del capitolo è presentare le risposte date dai docenti alle domande del questionario. L’unica variabile su cui si opererà un confronto è quella inerente al *Grado* scolastico: nella maggior parte dei casi, infatti, si presenteranno anche i confronti tra le risposte date dagli insegnanti delle secondarie di primo grado e quelle date dai docenti del grado superiore. Si presenteranno, inoltre, i confronti tra le risposte raccolte con la rilevazione principale e quelle ottenute dalla rilevazione di approfondimento: qualora siano risultate differenze sensibili nelle distribuzioni delle risposte, verranno presentati i risultati raccolti sia dal campione regionale che dal campione nazionale. Si ricorda che il campione della rilevazione principale (§ 7.2) è composto da 1028 insegnanti emiliano-romagnoli, il 38% circa dei quali

provenienti da una scuola secondaria di primo grado, e il 62% circa da una secondaria di secondo grado. Invece, il campione della rilevazione di approfondimento (§ 7.3) è composto da 1447 docenti di tutta Italia – sebbene con differenze sensibili da regione a regione – spartiti per il 37% contro il 63% tra il primo e il secondo grado di scuola secondaria rispettivamente.

Le distribuzioni di frequenza verranno presentate di seguito in forma grafica, e spesso aggregando alcune categorie di risposta, o ignorandone altre. Nell'allegato 5, tuttavia, sono state presentate in forma tabulare le distribuzioni di frequenza percentuali delle risposte a tutti gli item del questionario.

Tutte le analisi qui presentate sono state condotte utilizzando il software “IBM SPSS Statistics” (versione 23), che si era impiegato anche per la fase di preparazione dei dati. Le rappresentazioni dei dati in formato grafico sono state prodotte attraverso il software “Microsoft Excel”.

Principali

Secondarie

<p>AREA 1: LE COMPETENZE</p> <p><u>Cluster 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atteggiamento verso la didattica per competenze - Opinioni su ostacoli e supporti alla diffusione della didattica per competenze - Conoscenza del concetto di “competenza” <p>AREA 2: L'EDUCAZIONE CIVICA</p> <p><u>Cluster 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atteggiamento verso la nuova EC - Atteggiamento verso la trasversalità dell'EC - Opinione su obiettivi chiave dell'EC - Opinioni sulle risorse del “buon cittadino” <p><u>Cluster 3:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Opinioni sulla progettazione/didattica dell'EC - Opinioni sull'espressione del voto in EC <p><u>Cluster 4:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dichiarazioni di pratiche su progettazione e didattica dell'EC - Dichiarazioni di pratiche su valutazione dell'EC 	<ul style="list-style-type: none"> - Genere - Età - Titolo di studio - Anzianità di servizio - Ruolo - Tipo di scuola (Grado e tipologia) - Tipo di scuola (Paritaria/Statale) - Ambito/materia di insegnamento - Specializzazione sostegno - Percorso formativo in ingresso - Ruoli di referenza <p><u>Cluster 5:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atteggiamento verso la collegialità (Utilità). - Interesse verso le tematiche civiche - Formazione e aggiornamento su: temi civici, competenze, valutazione delle competenze - Auto-percezione di preparazione su: temi civici, competenze, valutazione delle competenze
---	---

Fig. 8.1. Prospetto delle proprietà rilevate con il questionario e suddivisione in “cluster” per la presentazione dei risultati.

8.1. Risultati del Cluster 1: competenze e didattica per competenze

Il primo cluster in cui sono stati suddivisi i risultati attiene agli atteggiamenti, opinioni e conoscenze degli insegnanti rispetto alla didattica per competenze. Risultava necessario porre questa area tematica all'inizio in quanto, come si è detto più volte, il concetto di competenze specifiche di cittadinanza è stato posto alla base del ragionamento sugli apprendimenti – e dunque sui processi di insegnamento – nell'ambito dell'Educazione civica; dunque, prima di affrontare più specificamente il punto di vista degli insegnanti rispetto a questa materia è necessario ricostruire, attraverso i dati che si è scelto di raccogliere nel questionario, la loro posizione in merito alla didattica per competenze.

8.1.1. Domanda 12: atteggiamento verso la didattica per competenze

Come ormai è noto, la domanda Q12 serviva a rilevare l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti della didattica per competenze. Lo stimolo iniziale era così formulato: *In merito all'attività didattica nella scuola secondaria, quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?* I nove item che seguivano esprimevano opinioni tanto favorevoli quanto sfavorevoli verso la didattica per competenze. Per ciascuna di esse l'insegnante poteva esprimere il proprio grado di accordo tramite una scala a quattro punti: da 1, "Del tutto in disaccordo", a 4, "Del tutto d'accordo". La figura 8.2 illustra la percentuale di insegnanti che si sono dichiarati "Abbastanza" e "Del tutto" d'accordo con i nove stimoli; questi sono presentati ponendo all'inizio le opinioni *favorevoli* alla didattica per competenze, e successivamente le opinioni *sfavorevoli*.

Le risposte date ai quattro stimoli semanticamente favorevoli alla didattica per competenze hanno generalmente raccolto un maggior grado di accordo, con la sola eccezione dell'item Q12_1. Si aggira attorno al 65% la quota degli insegnanti che ritiene necessaria la diminuzione delle "lezioni frontali" a fronte dell'attivazione di una didattica per competenze. Una quantità simile di insegnanti si dichiara d'accordo con l'idea che gli sforzi necessari a implementare questa didattica siano bilanciati dai benefici ottenuti, e che nella scuola italiana sia diventato "fondamentale" realizzarla. Sale poi al 72,7% la quota di insegnanti che ritiene un modello curricolare basato sulle competenze un miglioramento rispetto al passato.

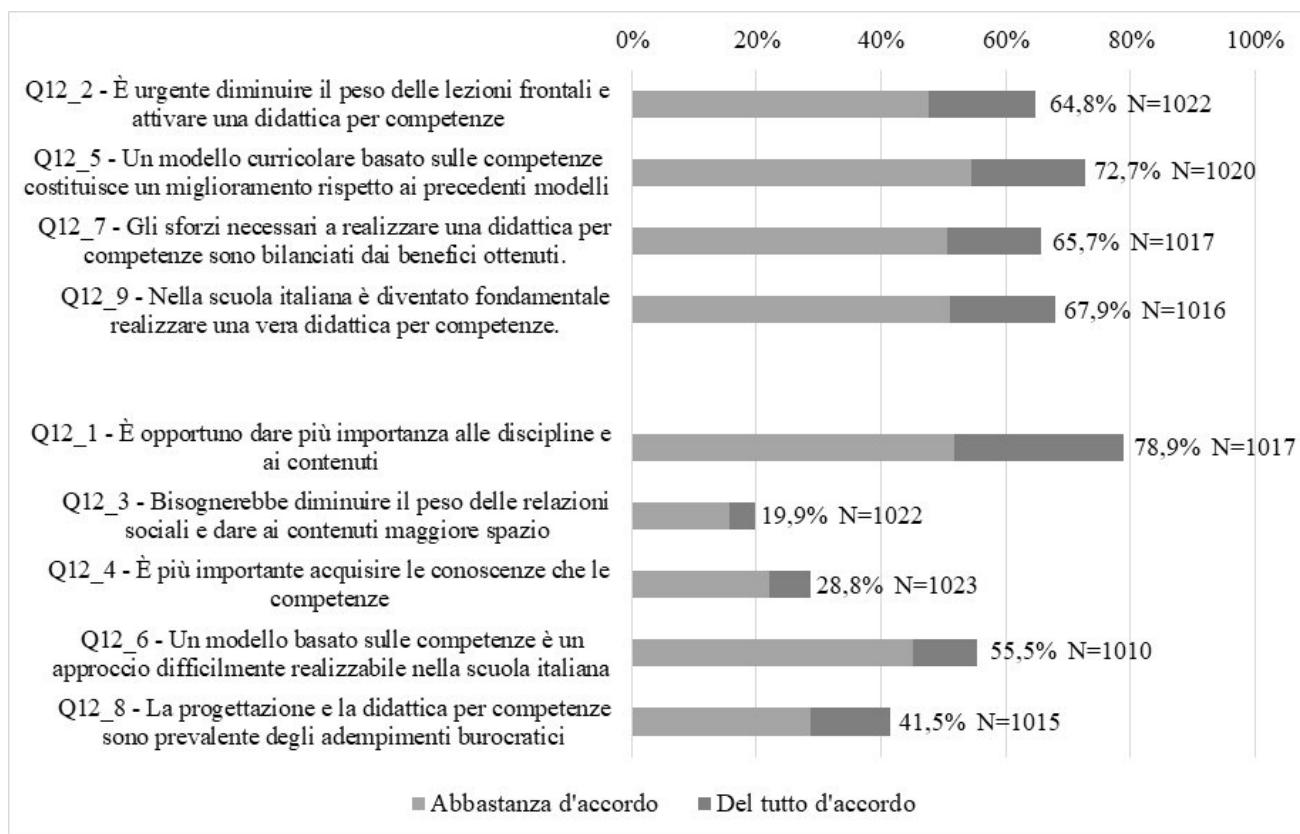


Fig. 8.2. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q12. Campione regionale.

Per quanto riguarda i cinque item semanticamente negativi, risultano sicuramente interessanti i risultati dell'item Q12_1. Nonostante, come si è visto, un grado di accordo elevato sulle opinioni favorevoli alla didattica per competenze, questa opinione che invece va in direzione "opposta" raccoglie il più ampio grado di accordo, arrivando a sfiorare l'80%. Sembra perdurare una sorta di *disallineamento* nelle opinioni degli insegnanti: se da una parte, astrattamente, paiono percepire importante la didattica per competenze, dall'altra parte restano convinti che un'impostazione scolastica basata su approcci disciplinari e contenutistici resti fondamentale. Questo risultato potrebbe essere anche interpretato alla luce di quella retorica di cui già si parlava nel capitolo 3 (§ 3.3.1) che vedrebbe la didattica per competenze come un modo di fare scuola troppo incentrato "sui progetti", in cui non si insegna più, e l'insegnante non ha più tempo di fare quello che davvero dovrebbe fare: ossia trasmettere conoscenza (il discorso è qui banalizzato, ma sono posizioni già affrontate ampiamente nel corso di questo lavoro). Appare inoltre, in controluce, un problema di significati: cosa intendono gli insegnanti quando pensano a una didattica basata "sui contenuti", o una didattica prevalentemente "disciplinare"?

Quanto l'opinione espressa nell'item Q12_1 ricalca effettivamente un atteggiamento *resistente* nei confronti della didattica per competenza? Si noti, in questo senso, che alle prove delle analisi fattoriali svolte nel capitolo precedente, tale item risultava comunque coerente con la logica della scala (negativamente correlato con il fattore latente¹). Questo scollamento delle opinioni degli insegnanti potrebbe dunque essere interpretato come l'esito di una risposta in qualche modo "di protesta": nonostante siano d'accordo con opinioni favorevoli alla didattica per competenze, molti docenti sentono comunque di essere oberati da qualcosa che non percepiscono come *insegnamento* (troppi progetti? troppa burocrazia?), e reclamano la necessità di riportare l'attenzione sulle discipline e sui contenuti.

L'altra opinione che ha raccolto una quota di consensi maggiore del 50% è stata quella secondo cui la realizzazione di un modello curricolare basato sulle competenze sia un approccio difficilmente realizzabile nella scuola. Si è già discusso nel capitolo precedente – quando si sono presentate le analisi fattoriali per questa batteria – di come l'item Q12_6 fosse problematico, in quanto non connotato in modo deciso verso un atteggiamento negativo. In altre parole: si può interpretare il risultato dicendo che molti insegnanti possano ritenere "difficile" la realizzazione della didattica per competenze pur avendo un atteggiamento positivo nei suoi confronti².

Per quanto riguarda le restanti opinioni, poco più del 41% dei rispondenti ritiene che la progettazione e la didattica per competenze siano prevalentemente degli adempimenti burocratici. Posti di fronte a una netta contrapposizione tra conoscenze e competenze, inoltre, meno del 30% dei rispondenti ritiene più importanti le prime sulle seconde. Infine, l'item Q12_3, che esprimeva la necessità di ridurre le "relazioni sociali" al fine di dare maggior spazio ai contenuti, raccoglie meno del 20% dei consensi.

¹ Nella tabella 7.10 la saturazione dell'item (0,49) era *positiva*, ma si ricorda che si trattava della versione "ruotata" dell'item.

² Condizione facilmente verificabile osservando le distribuzioni di frequenza delle risposte all'item Q12_6 per i soli casi che hanno un punteggio superiore a 2,50 nella scala di Atteggiamento verso la didattica per competenze. Ben 334 casi, pur avendo un atteggiamento positivo, si sono dichiarati d'accordo con lo stimolo Q12_6.

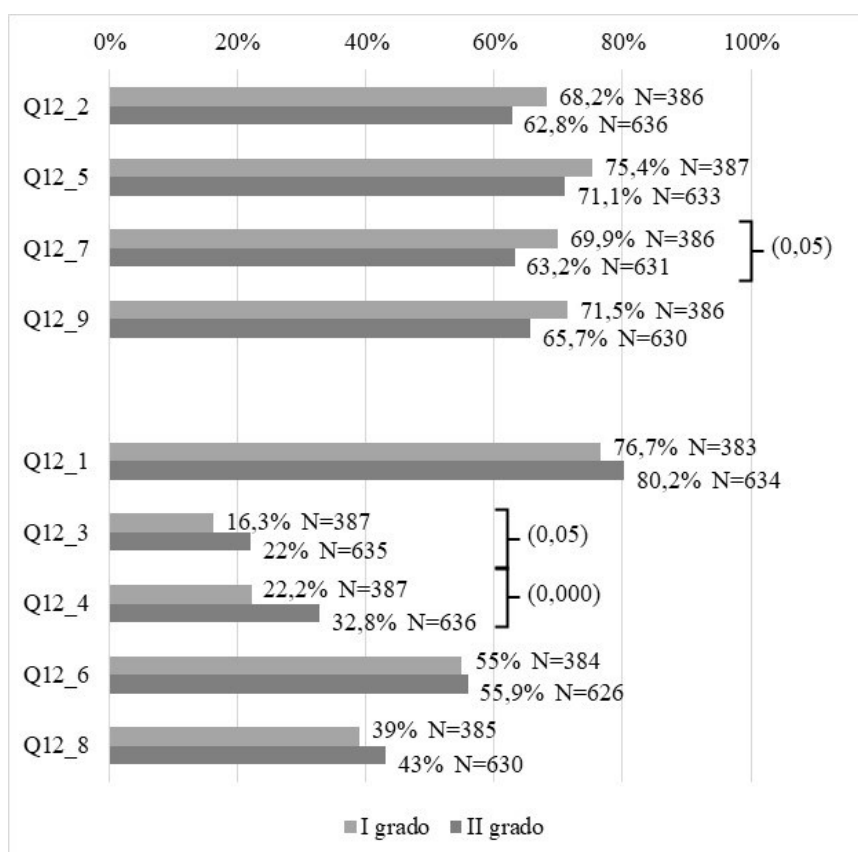


Fig. 8.3. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q12; distinzione tra secondaria di primo e secondo grado. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test χ^2).

Nella figura 8.3 è illustrato il confronto tra le percentuali dei docenti delle secondarie di primo e secondo grado che si sono dichiarati d'accordo con i nove item. La significatività della differenza è stata studiata attraverso il test del χ^2 (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001); sono segnalate in parentesi le differenze risultate statisticamente significative almeno al 95%. Sulla maggior parte degli item le differenze sono risultate molto contenute e non statisticamente significative, segnalando una scarsa diversità nelle opinioni dei docenti dei due gradi. Le differenze nelle percentuali di accordo presentano una differenza significativa, che si aggira attorno ai sei punti percentuali, per gli item Q12_7 e Q12_3: gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado ritengono in misura maggiore che gli sforzi dell'adottare una didattica per competenze siano bilanciati dai benefici ottenuti, e che non sia opportuno diminuire il peso delle relazioni sociali per dare più spazio ai contenuti. L'unica opinione su cui si riscontra una differenza sensibile (dieci punti percentuali) è quella secondo cui sia "più importante acquisire le conoscenze che le

competenze”. I docenti di scuola secondaria di secondo grado sono maggiormente d’accordo con questa idea, dimostrando una maggiore *resistenza* alla didattica per competenze e un legame più forte con una didattica di stampo contenutistico, focalizzata sulla conoscenza. Non a caso, nonostante le differenze nelle percentuali di accordo siano contenute su tutti gli altri item, sono comunque tutte coerenti in questa direzione: i docenti del secondo grado presentano sempre percentuali di accordo maggiori sugli item *sfavorevoli* e minori sugli item *favorevoli*.

Lo stesso confronto sulle percentuali di accordo è stato operato tra i risultati della rilevazione principale e quelli della rilevazione di accompagnamento; tuttavia, le differenze sono risultate poco sensibili (tutte al di sotto dei cinque punti percentuali). Si può dunque concludere che quanto osservato nel campione emiliano-romagnolo sia estendibile al campione nazionale, il quale, però, non può essere considerato rappresentativo della popolazione di insegnanti italiani. Nell’allegato 5 sono comunque disponibili i dati inerenti alle due distribuzioni di frequenza.

A partire dalle risposte date a otto item di questa scala è stato calcolato³ l’indice di *Atteggiamento verso la Didattica per competenze* per ogni rispondente (§ 7.4.1). All’interno della tabella 8.1 vengono riassunte le statistiche descrittive principali dell’indice per il campione regionale, per i due sotto-campioni legati al grado di insegnamento, e per il campione nazionale.

Tab. 8.1 Statistiche descrittive per l’indice di *Atteggiamento verso la nuova Educazione civica*. Confronto tra campione regionale e nazionale.

	Media	Dev. St.	Min	Max	N
Campione regionale	2,700	0,557	1	4	1024
I grado ^a	2,774	0,530	1	4	387
II grado ^a	2,656	0,568	1	4	637
Campione nazionale	2,713	0,588	1	4	1439

^a La differenza tra le due medie è risultata statisticamente significativa al 99,9% (t test)

³ Come è noto, è stato escluso l’item Q12_6 (§ 7.4.1).

Come già anticipavano i risultati delle analisi di frequenza, la media dei punteggi sull'indice risulta superiore al punto centrale della scala per tutti i campioni, segnalando quindi un atteggiamento mediamente positivo verso la didattica per competenze (sebbene in modo moderato). La differenza tra la media degli insegnanti della secondaria di primo e di secondo grado risulta statisticamente significativa al 99,9%, e coerente con quanto già visto: i docenti della secondaria di secondo grado presentano un indice mediamente più basso, sebbene comunque al di sopra dei 2,5 punti. Infine, il confronto della media nel campione regionale e nazionale risulta con una differenza piuttosto irrisoria (0,013 punti a favore del secondo).

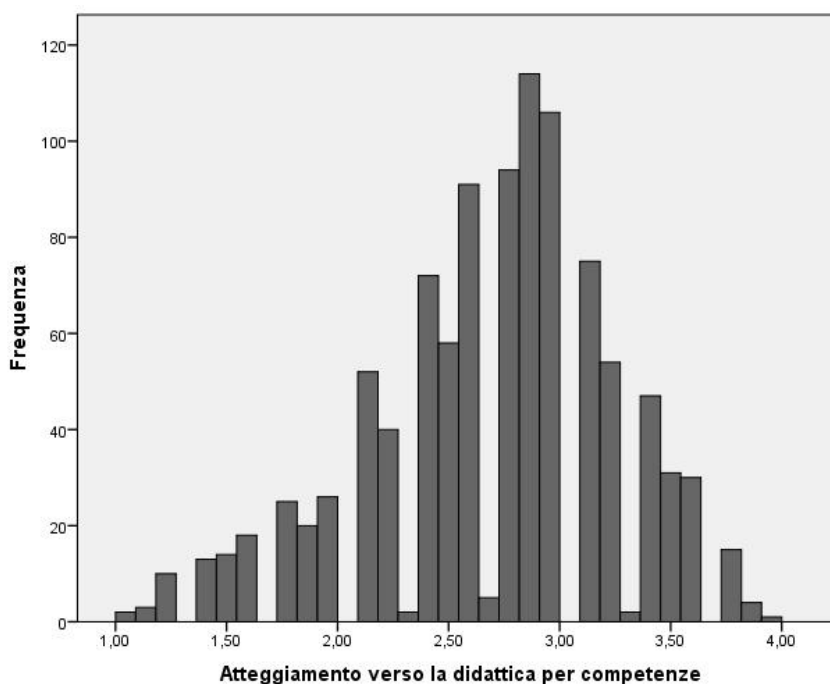


Fig. 8.4. Distribuzione di frequenza dell'indice di atteggiamento verso la Didattica per competenze nel campione emiliano-romagnolo.

Per i soli risultati della rilevazione principale, la figura 8.4 riporta l'istogramma della distribuzione di frequenza dei punteggi. Come si può facilmente notare, le modalità che hanno raccolto il numero maggiore di casi si concentrano tra i 2,50 e i 3 punti. I punteggi di 2,88 e 3 sono stati assunti dal numero maggiore di casi (rispettivamente il 10,6% e il 10,4%). La maggior parte delle risposte si colloca in una fascia superiore al punto centrale della distribuzione, sebbene non elevata. Il range interquartile va da 2,38 a 3,13, e la mediana cade su un punteggio di 2,75. Si segnala, dunque, che più della metà del campione presenta un indice di atteggiamento verso la didattica per competenze *positivo*;

precisamente, il 65,4% dei rispondenti presenta un punteggio superiore ai 2,5 punti. Tuttavia, la quota dei rispondenti che supera i 3 punti si riduce al 25% circa. Ciò significa che, mediamente, l'atteggiamento degli insegnanti può essere ritenuto moderatamente positivo.

8.1.2. Domanda 13: opinioni su ostacoli e supporti alla diffusione della didattica per competenze

Le risposte date ai tredici item della domanda 13, che riportavano opinioni inerenti ad alcuni aspetti legati alla realizzabilità della didattica per competenze nella pratica scolastica, saranno presentate di seguito divise in due gruppi. Il primo, contiene tutte le opinioni riguardanti il grado di diffusione della didattica per competenze nelle scuole, secondo il punto di vista degli insegnanti, nonché le due opinioni inerenti all'accoglienza da parte degli studenti di attività coerenti a essa. Il secondo gruppo di item, invece, contiene opinioni inerenti a possibili vincoli e risorse alla diffusione della didattica per competenze.

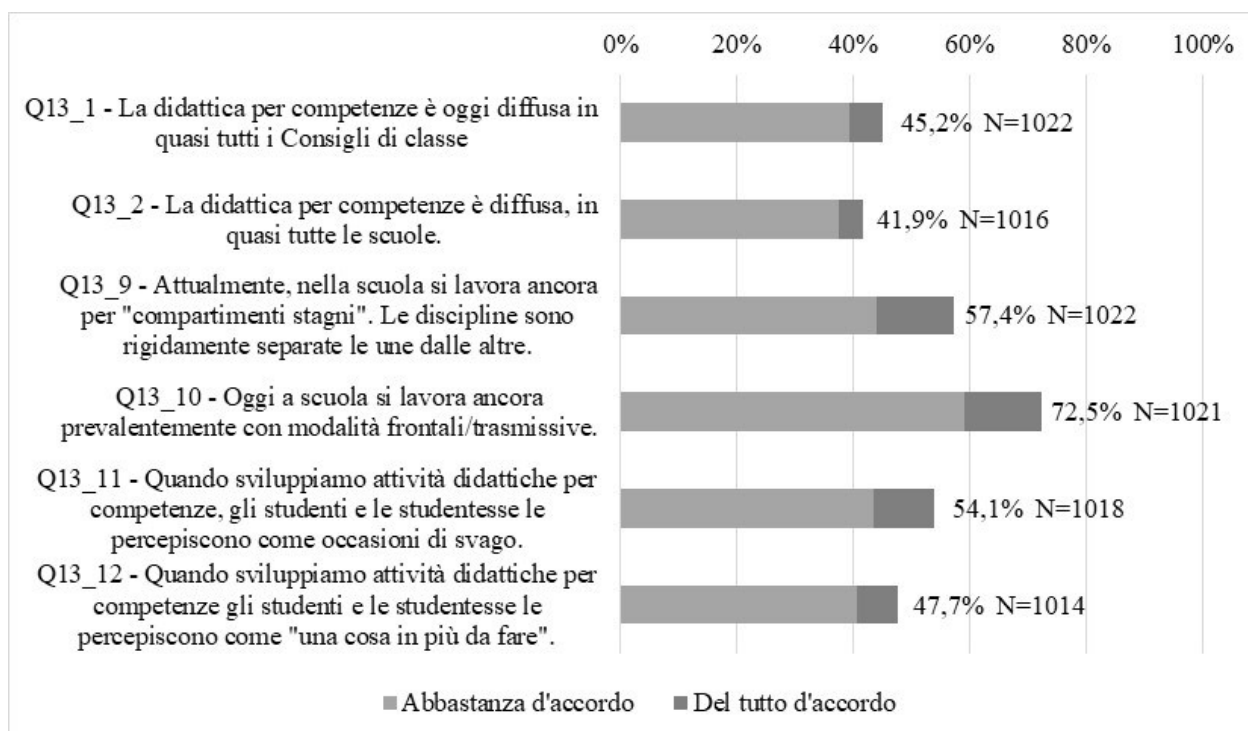


Fig. 8.5. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con il primo gruppo di stimoli della domanda Q13. Campione regionale.

Come si nota dalla figura 8.5, meno della metà dei rispondenti ritiene che la didattica per competenze sia diffusa in tutti i Consigli di classe e in tutte le scuole. Di questo dato, tuttavia, non colpisce in realtà il fatto che la percentuale di accordo sia rimasta al di sotto della metà: visto il carattere di “innovazione” che comunque, ancora oggi, possiedono pratiche coerenti con la didattica per competenze, e date le numerose critiche, resistenze e difficoltà di cui si è parlato nei capitoli 3 e 4, non ci si aspettava di certo risposte positive su questi due item. Paradossalmente, a colpire è piuttosto il dato contrario, cioè il fatto che essi abbiano ricevuto percentuali di accordo *così alte*. In fondo, il 41% e il 45% dei rispondenti sono quote sensibili, che si avvicinano quasi alla metà del campione. Se si potesse accettare questo dato senza ulteriori precisazioni, si potrebbe concludere che la diffusione di pratiche inerenti alla didattica per competenze nelle classi e negli Istituti non sia poi così arretrata (stando almeno a quanto dicono gli insegnanti stessi). Tuttavia, occorre anche osservare che solo dalle risposte a questi item non è possibile capire cosa intendano gli insegnanti per *didattica per competenze*. Per fare un esempio: è possibile che un insegnante che abbia semplicemente visto compilare la Certificazione delle competenze a fine anno scolastico abbia ritenuto, quello, un segno della *diffusione della didattica per competenze*, e dunque si sia dichiarato d'accordo con i due item. In altre parole, sebbene gli insegnanti dichiarino un certo livello di diffusione della didattica per competenze, non è possibile capire a quali pratiche, nello specifico, facciano riferimento quando ne parlano.

Ciò che gli insegnanti vedono maggiormente nelle classi, tuttavia, è una didattica ancora rigidamente legata alla separazione disciplinare, con modalità frontali e trasmissive. Il 57,4% dei rispondenti ritiene infatti che oggi a scuola si lavori ancora prevalentemente “per compartimenti stagni”, e più del 70% dei rispondenti ritiene prevalenti modalità didattiche frontali.

Per quanto riguarda l'accoglienza da parte degli studenti di “attività didattiche per competenze”, circa il 47% degli insegnanti che hanno risposto ritiene che essi le accolgano come una cosa in più da fare; e quasi il 55% sostiene, invece, che essi le ritengano come occasioni di svago⁴. Nel considerare questo dato, tuttavia, si ricordi che si tratta del

⁴ È interessante notare, a tal proposito, che 340 casi si sono dichiarati d'accordo *sia* con la prima opinione *sia* con la seconda. Ciò significa che quasi la metà dei casi che concordavano con una delle due (691 in totale), erano d'accordo anche con l'altra. Il che risulta quantomeno curioso, visto che implicherebbe l'idea che gli studenti ritengano le attività didattiche qui considerate un compito gravoso aggiuntivo e

punto di vista dei docenti: sarebbe interessante confrontarlo con l'opinione degli studenti stessi, per comprendere quanto la visione che hanno gli insegnanti sia in linea.

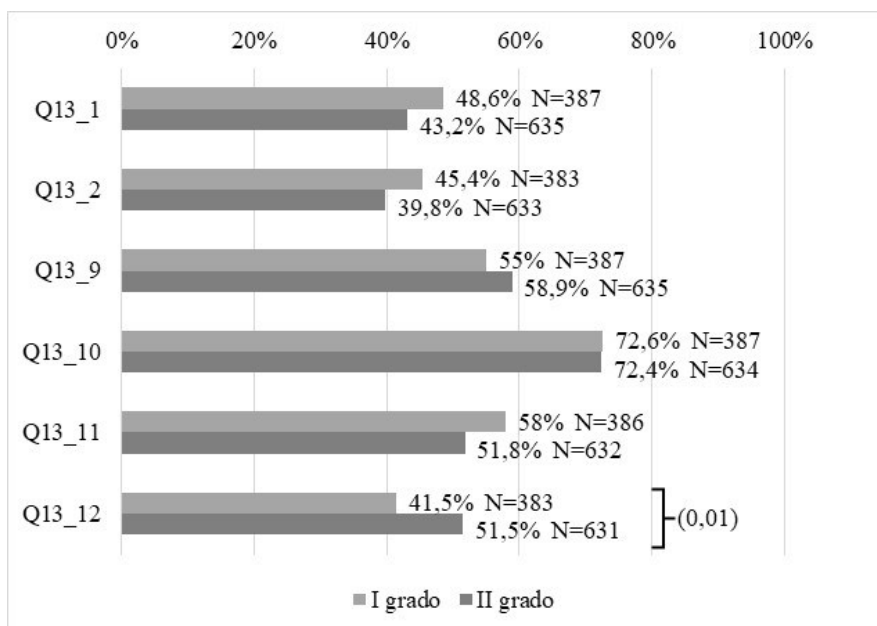


Fig. 8.6. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con il primo gruppo di stimoli della domanda Q13; distinzione tra secondaria di primo e secondo grado. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test Chi²).

Nella figura 8.6 si è riportato il confronto nelle percentuali di accordo tra i due sottocampioni di insegnanti nella rilevazione principale. Ciò che è più interessante dell'immagine è il fatto che la diversità in queste percentuali sia piuttosto contenuta, e generalmente non significativa. A parere degli insegnanti, sembra che la situazione nei due gradi di scuola secondaria sia simile per quanto riguarda la diffusione della didattica per competenze, e l'utilizzo di pratiche didattiche maggiormente frontali o rigidamente divise per discipline. La percezione dell'accoglienza da parte degli studenti di attività didattiche "per competenze" differisce in modo significativo, rispetto al solo ultimo item (Q13_12): i docenti delle scuole "superiori" sono più spesso d'accordo con l'idea che i loro studenti percepiscano queste attività come un compito aggiuntivo oberante.

contemporaneamente anche un'occasione di svago. Sembra apparire, piuttosto, un generico atteggiamento critico di questi insegnanti nei confronti dell'accoglienza da parte degli studenti di queste attività.

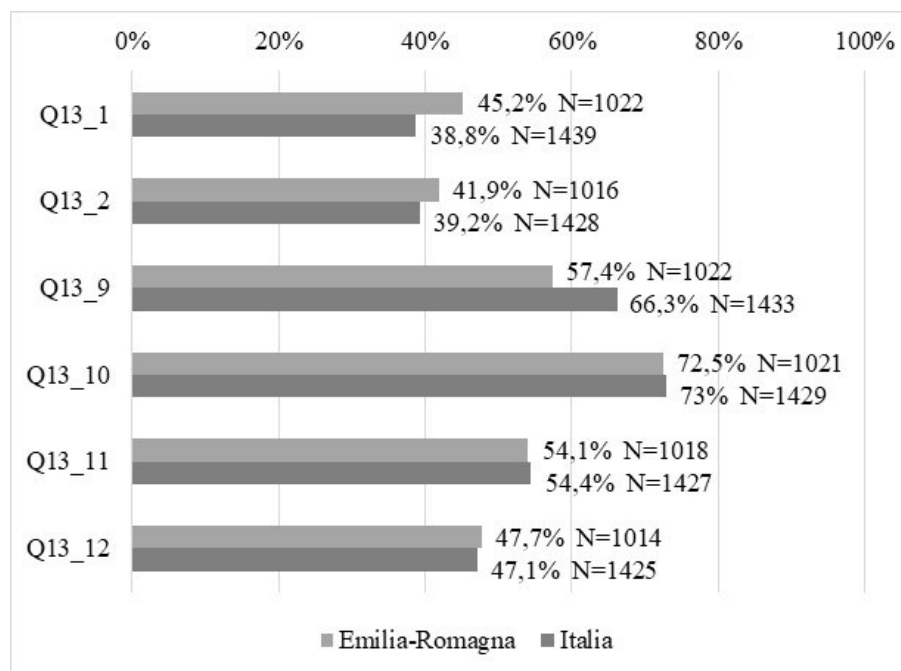


Fig. 8.7. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con il primo gruppo di stimoli della domanda Q13; confronto tra campione regionale e nazionale.

Per quanto riguarda il confronto tra il campione regionale e quello nazionale (fig. 8.6), gli insegnanti emiliano-romagnoli dichiarano con una frequenza leggermente maggiore che la didattica per competenze sia diffusa in tutti i Consigli di classe e scuole. Inoltre, in Emilia-Romagna gli insegnanti si dichiarano meno concordi con l'opinione secondo cui a scuola le discipline siano rigidamente separate le une dalle altre (sebbene comunque la percentuale di accordo rimanga sopra al 50%). Su tutti gli altri stimoli, le distribuzioni di frequenza sono risultate molto simili tra i due campioni.

Come si è già accennato, il secondo gruppo di item della batteria Q13 conteneva opinioni inerenti a possibili vincoli alla diffusione della didattica per competenze a scuola. La figura 8.8 illustra le distribuzioni di frequenza percentuali delle risposte "Abbastanza d'accordo" e "Molto d'accordo" nel campione regionale.

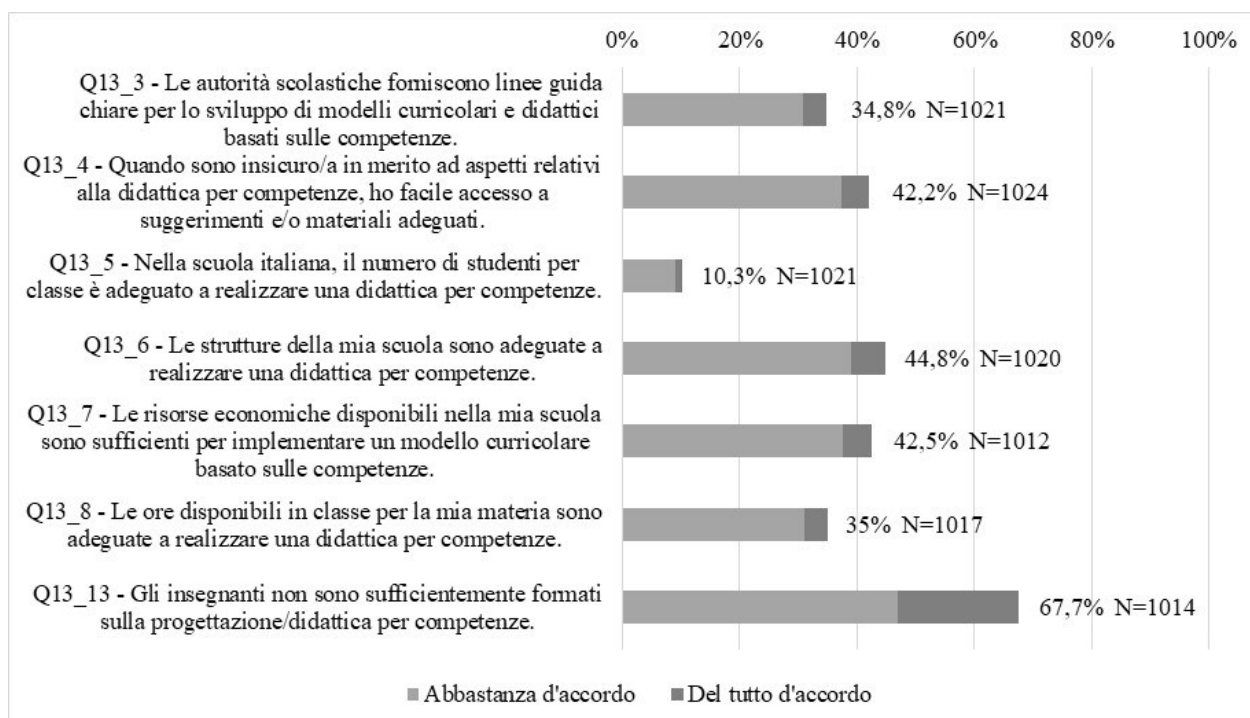


Fig. 8.8. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con il secondo gruppo di stimoli della domanda Q13. Campione regionale.

Meno della metà dei rispondenti dichiara che le autorità scolastiche forniscano linee guida chiare per lo sviluppo di modelli curricolari basati sulle competenze (34,8%); similmente, si ferma al 42,2% la quota di docenti che dichiara di aver facile accesso a suggerimenti o materiali didattici utili a risolvere eventuali dubbi rispetto alla didattica per competenze. Sembra dunque che i docenti percepiscano una certa difficoltà nel reperire materiali e informazioni utili all'implementazione della didattica per competenze, e una carenza di supporti in questo senso.

Le opinioni inerenti a possibili vincoli erano state poste tutte *al positivo*; dunque, percentuali di accordo basse segnalano la percezione dell'esistenza di questi vincoli da parte degli insegnanti. Come si nota, la problematica che i partecipanti ritengono più grave è il numero di studenti per classe: solo il 10% ritiene che la quantità di studenti sia adeguata alla realizzazione di una didattica per competenze. Ancora, segue la percezione della carenza di ore disponibili in classe, che sono ritenute adeguate solo dal 35% dei rispondenti. Supera il 40%, ma senza raggiungere la metà del campione, la quota di coloro che ritengono adeguate ai fini di implementare una didattica per competenze le strutture e le risorse economiche della scuola. Generalmente parlando, comunque, tutti e quattro

questi elementi sono percepiti come vincoli dai docenti, alcuni in misura maggiore, alcuni in misura minore. Occorre, tuttavia, ricordare la natura dei dati qui discussi: trattandosi di autodichiarazioni, essi esprimono il punto di vista dei docenti; dunque, ciò che loro ritengono sia vero. In altre parole, non si può concludere, solo sulla base di questi dati, che effettivamente la quantità di studenti per classe o le ore dedicate all'insegnamento non siano sufficientemente adeguate nelle scuole emiliano-romagnole. La percezione di questi vincoli, in altre parole, potrebbe anche nascondere una carenza di volontà da parte degli insegnanti di interrogarsi sul proprio operato, di mettere in discussione le proprie consolidate pratiche scolastiche in vista dell'adozione di pratiche innovative.

Infine, riguardo alla percezione del livello di preparazione sulla didattica per competenze, il 67,7% dei rispondenti lamenta una carenza, dichiarandosi d'accordo con l'idea che gli insegnanti non siano sufficientemente formati. Sarà interessante confrontare questo dato con le informazioni provenienti dalla variabile inerente alle auto-dichiarazioni di pratiche formative e di aggiornamento (§ 8.5).

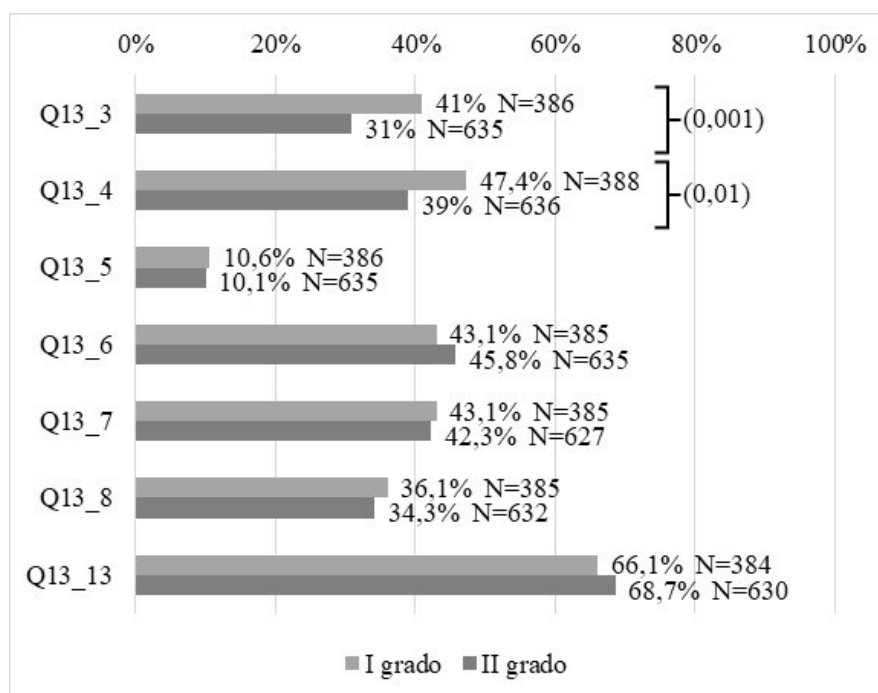


Fig. 8.9. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con il secondo gruppo di stimoli della domanda Q13; distinzione tra secondaria di primo e secondo grado. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test χ^2).

Per quanto riguarda il confronto tra i due sotto-campioni (fig. 8.9), gli unici item in cui le differenze sono risultate sensibili e statisticamente significative sono il Q13_3 e Q13_4,

ossia le due opinioni inerenti alla reperibilità di linee guida e materiali informativi. Una quota più alta di docenti di scuola secondaria di primo grado dichiara che le autorità scolastiche forniscano linee guida chiare per lo sviluppo di modelli curricolari basati sulle competenze e che, in caso di insicurezze e dubbi in merito, sia possibile accedere facilmente a materiali e suggerimenti adeguati. Sarebbe interessante approfondire questo dato per comprendere se sia effettivamente vero che per gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado sia prodotta una quantità maggiore di materiali informativi, oppure se dietro queste percentuali si nasconda una minore propensione dei docenti delle “superiori” a reperire informazioni e materiali per l’aggiornamento.

Per quanto riguarda tutti gli altri item, le differenze nelle percentuali di accordo sono risultate estremamente contenute, segnalando come i vincoli discussi vengano percepiti sia nelle scuole secondarie di primo grado, sia in quelle di secondo grado.

La presentazione del confronto tra i risultati della rilevazione principale e quelli della rilevazione di accompagnamento viene qui tralasciata (ma è comunque possibile consultare il dato nell’allegato 5), in quanto le differenze nelle percentuali sono minime. Solo rispetto all’opinione Q13_7, quella inerente alle risorse economiche della scuola, si è registrata una differenza minimamente sensibile (circa sette punti percentuali): il 42,5% dei rispondenti emiliano-romagnoli ritiene che le risorse economiche della propria scuola siano sufficienti all’implementazione di una didattica per competenze, contro il 35% dei rispondenti del campione nazionale. Rispetto agli altri vincoli, le percentuali di accordo sono state simili.

8.1.3. Conoscenza del concetto di competenza

Nel capitolo precedente (§ 7.7) si è descritta la procedura adottata per leggere le risposte alla domanda aperta Q14, e per misurare a partire da esse il livello di conoscenza del concetto di “competenza” dei rispondenti. In questo paragrafo si analizzeranno tali risposte secondo due modalità diverse: in primo luogo, si presenteranno le statistiche descrittive e la distribuzione di frequenza del punteggio riassuntivo della conoscenza del concetto di “competenza”, calcolato a partire dalle codifiche attribuite alle definizioni degli insegnanti in fase di lettura; in secondo luogo, si presenteranno le distribuzioni di frequenza di tali codici, in modo da ricostruire quegli aspetti della definizione di

competenza su cui i rispondenti hanno le idee maggiormente chiare, e quelli invece su cui risultano più carenti.

La tabella 8.2 riassume le statistiche descrittive dei punteggi sulla variabile in esame per il campione regionale, per i due sotto-campioni, e per il campione nazionale.

Tab. 8.2 Statistiche descrittive per l'indice *Conoscenza del concetto di competenza*. Confronto tra campione regionale e nazionale

	Media	Dev. St.	Min	Max	N
Campione regionale	1,082	0,749	0,00	2,80	914
I grado ^a	1,120	0,754	0,00	2,80	340
II grado ^a	1,059	0,746	0,00	2,80	574
Campione nazionale	1,084	0,750	0,00	2,80	1277

^a La differenza tra le due medie non è risultata statisticamente significativa (t test)

Come è stato detto nel capitolo precedente, il range teorico della scala varia tra 0 e 3 punti. Nessun caso, dunque, ha ottenuto il massimo punteggio sulla scala. Sempre nel capitolo 7, si è anche riflettuto brevemente sul fatto che questa scala non sia stata costruita al fine di dare un *giudizio valutativo* sul grado di conoscenza del concetto di competenza da parte degli insegnanti. La conseguenza pratica principale di questo fatto è l'impossibilità (per scelta) di individuare una sorta di punto centrale, o un livello minimo di punteggio sopra al quale ritenere "sufficiente" la conoscenza degli insegnanti. Dunque, le considerazioni che si possono trarre da questa tabella sono le seguenti: tra il campione nazionale e quello regionale, la media del punteggio rimane piuttosto costante; all'interno del campione regionale, gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado sembrano avere una conoscenza mediamente più elevata di tale concetto, ma tale differenza è contenuta e non statisticamente significativa; generalmente, appare evidente come la conoscenza del concetto di competenza sia mediamente lacunosa e non completa.

A tal proposito, come mostra la figura 8.10, la maggior parte dei punteggi nel campione emiliano-romagnolo si colloca nella parte bassa della scala. Il range interquartile va da 0,4 a 1,7 punti, con la mediana che cade sul punteggio 1. Il punteggio che è stato ottenuto più di frequente (da 142 casi, 15,5% dei rispondenti) è di 0,2, seguito dal punteggio 0,70.

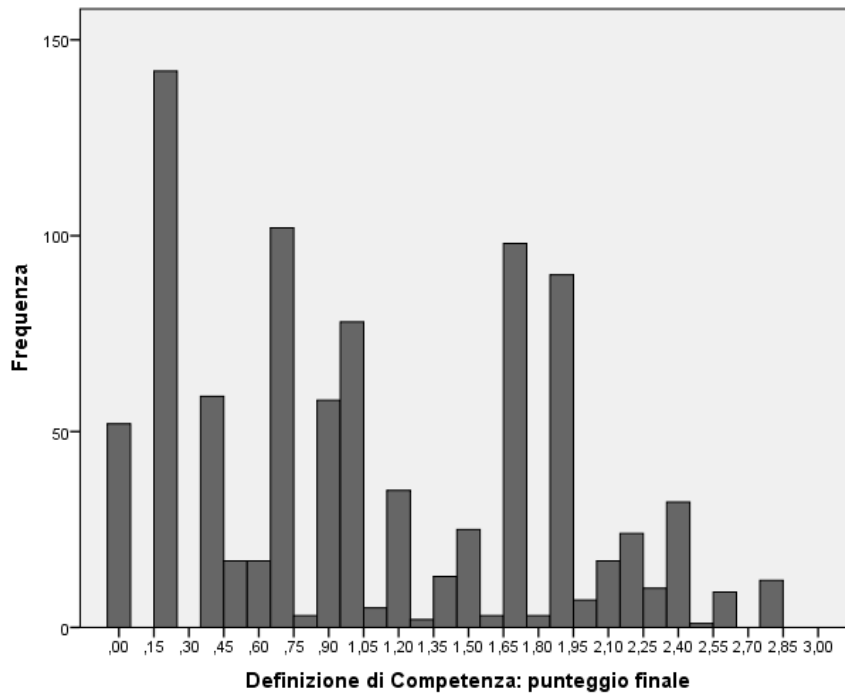


Fig. 8.10. Distribuzione di frequenza dell'indice di Conoscenza del concetto di "competenza" nel campione emiliano-romagnolo.

Anche la distribuzione di frequenza dei punteggi nel campione (fig. 8.10) dimostra quanto si diceva in precedenza: gli insegnanti partecipanti sembrano mostrare una conoscenza lacunosa e limitata del concetto di "competenza". Certo, si deve anche ricordare che alcune delle codifiche riguardavano aspetti del concetto di competenza che si potrebbero ritenere anche particolarmente *complessi*; ad esempio, come si ricorderà la codifica 2.F veniva attribuita a quelle definizioni che citavano l'*orchestrazione* e l'*armonizzazione* delle risorse, dettaglio che richiede una conoscenza particolarmente raffinata del concetto di competenza per essere citato. In altre parole: per ottenere un punteggio elevato, data la procedura di lettura e codifica, la risposta doveva contenere molti elementi, e particolarmente elaborati. D'altronde, si voleva far sì che la scala potesse rendere ragione dei diversi gradi di conoscenza desumibili dalle risposte: dall'insegnante che dichiarava di non sapere (alcuni hanno effettivamente risposto "non so" alla domanda aperta), o la cui risposta era assolutamente non pertinente, fino all'insegnante che dimostrava una profonda conoscenza del concetto e dei suoi diversi aspetti.

Decisamente interessante al fine di comprendere meglio il risultato appena descritto – ossia una conoscenza lacunosa del concetto di "competenza" da parte degli insegnanti – è l'analisi delle distribuzioni di frequenza delle codifiche all'interno del campione. Di

seguito si illustreranno solamente quelle ottenute nel campione emiliano-romagnolo, senza fornire la descrizione per i suoi sotto-campioni, e senza il confronto con il dato nazionale; questo perché, come già anticipavano i risultati della tabella 8.2, non sono risultate differenze sensibili nelle distribuzioni percentuali tra le risposte degli insegnanti delle secondarie di primo e di secondo grado, né tra il campione emiliano-romagnolo e quello nazionale. Le considerazioni che si faranno di seguito, dunque, possono essere in qualche modo estese anche al campione della rilevazione di accompagnamento.

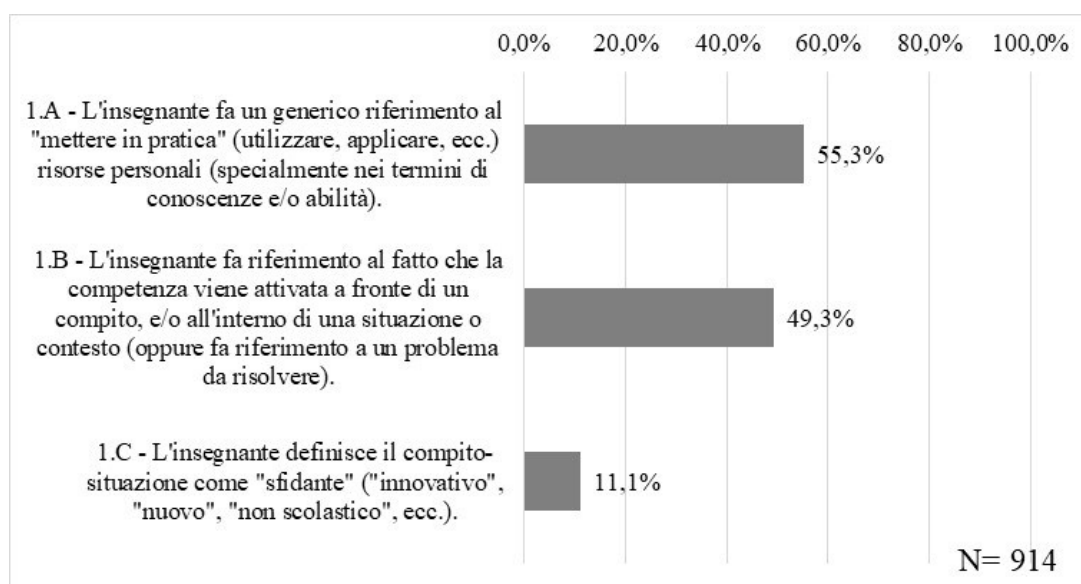


Fig. 8.11. Percentuali delle definizioni dei rispondenti a cui sono stati attribuiti i quattro codici della prima macro-categoria (compito/situazione). Campione emiliano-romagnolo.

La figura 8.11 mostra come più della metà dei rispondenti abbia abbinato all'idea di competenza l'attivazione o la "messa in pratica" di risorse interne al soggetto. Molte di queste definizioni hanno fatto esplicito riferimento a conoscenze e abilità: ad esempio, una risposta che è stata data da diversi insegnanti, in entrambi i campioni, definiva la competenza come la "capacità di mettere in pratica conoscenze e abilità". A questo tipo di definizione veniva attribuita, in questa categoria, la sola codifica 1.A (e nella seconda macro-categoria le codifiche 2.A e 2.B). Altre risposte hanno citato l'aspetto del "mettere in pratica" le risorse personali, ma senza definirle direttamente, come ad esempio: "capacità di utilizzare nella pratica tutto quello che si apprende a scuola". È chiaro, in questo tipo di definizione, il riferimento al fatto che a scuola si *acquisisca* un qualcosa (delle risorse) da utilizzare nella pratica; ecco perché a tale definizione è stata attribuita la

codifica 1.A (ma nessuna codifica della seconda categoria). Si può dunque concludere da questo primo risultato che più della metà dei rispondenti abbini all'idea di competenza un aspetto legato all'applicazione, all'utilizzazione pratica delle proprie capacità.

Coloro che, invece, nella loro definizione di competenza fanno riferimento all'esecuzione di un compito e/o alla presenza di un contesto o situazione entro cui agire, sono poco meno del 50% dei rispondenti. È opportuno sottolineare come questa codifica sia stata attribuita anche in assenza della precedente. Si rifletta ad esempio sulla differenza tra queste due definizioni: “*capacità di applicare conoscenze e abilità personali per risolvere un compito*”, e “*agire correttamente in una determinata situazione*”. Come è logico, a entrambe è stata attribuita la codifica 1.B, mentre solamente alla prima è stata aggiunta anche la 1.A; in questo senso, la prima di queste due definizioni risulta più completa, in quanto sottolinea come il soggetto competente sia in grado di risolvere positivamente un compito *attivando* le proprie risorse personali.

Generalmente parlando, tuttavia, praticamente la metà delle risposte riconosce in qualche modo l'aspetto che abbiamo definito “principale” nella definizione di competenza, ossia la capacità di risolvere un problema o affrontare una situazione, all'interno di un certo ambito o contesto. Si ferma all'11,1%, invece, la quota di definizioni che hanno aggiunto un riferimento all'elemento *sfidante* del compito-situazione, o almeno un riferimento alla possibilità di comportarsi efficacemente in situazioni inedite o non precedentemente viste. Tra l'altro, questo codice è stato attribuito utilizzando anche un'interpretazione abbastanza estensiva di quelle definizioni che citavano ambiti “non scolastici”, oppure l'idea di “sviluppo personale”. Si prenda ad esempio la definizione del Quadro Europeo delle Qualifiche, che è stata riportata come risposta da numerosi insegnanti: “*Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale*”. Citando l'idea di “sviluppo” della persona, si è ritenuto di attribuire anche la codifica 1.C a questo tipo di risposta, in quanto si può ritenere che se le risorse acquisite dal soggetto dovranno essere utili allo sviluppo personale e professionale, dovranno essere utilizzate in situazioni sempre nuove, situazioni che si *sviluppano* progressivamente. Si riconosce come questa sia una scelta interpretativa arbitraria, in fondo la definizione non cita esplicitamente situazioni “nuove” o “sfidanti”, cosa che invece si è riscontrata in altre (come ad esempio: “*‘Risorsa’ acquisita e interiorizzata che*

può essere utilizzata autonomamente in contesti nuovi e/o sfidanti”). Resta comunque vero che l’elemento di sfida caratterizzante la situazione che attiva le competenze rimane un aspetto poco citato nelle definizioni fornite dagli insegnanti.

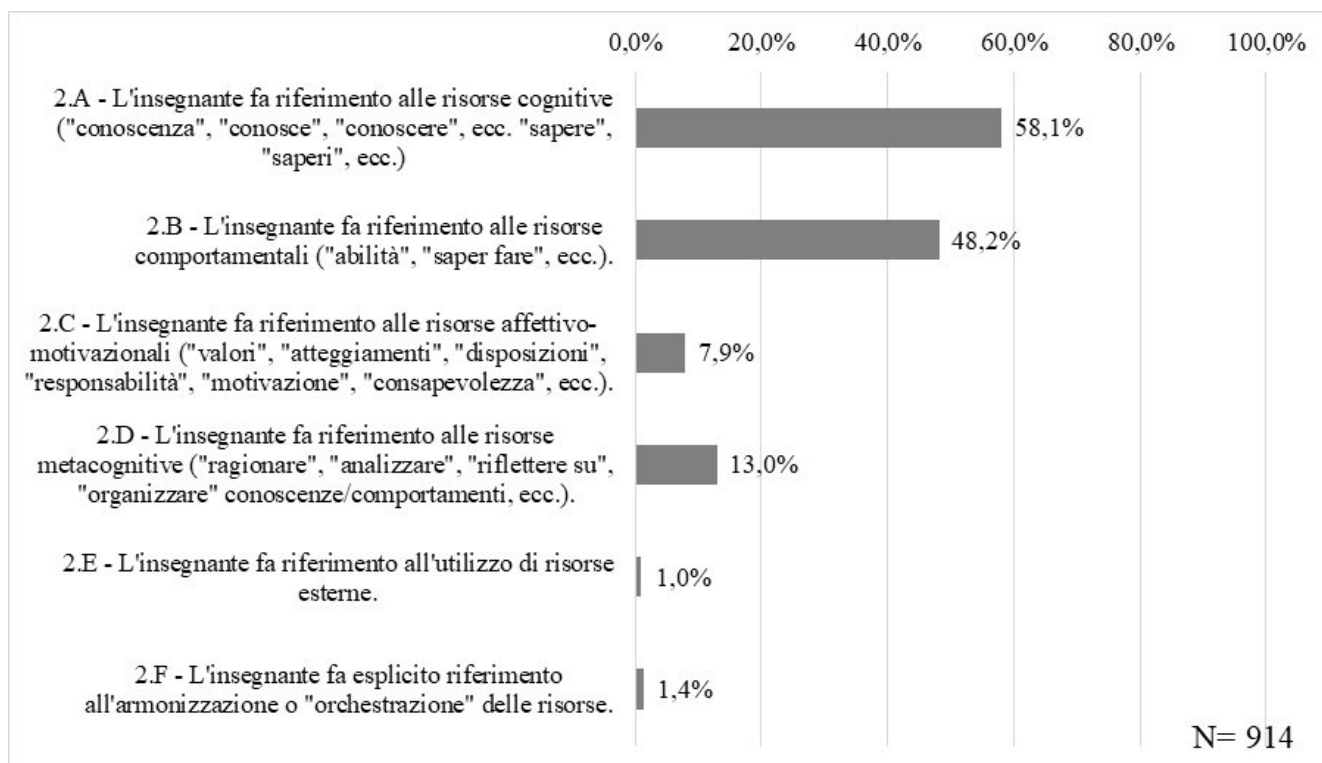


Fig. 8.12. Percentuali delle definizioni dei rispondenti a cui sono stati attribuiti i sei codici della seconda macro-categoria (Risorse). Campione emiliano-romagnolo.

La figura 8.12 illustra invece la quantità di risposte del campione emiliano-romagnolo a cui sono state attribuite le codifiche della seconda macro-categoria. Come si può notare, il 58% circa dei rispondenti abbina alle competenze il possesso di risorse cognitive. Questa prima codifica – e *solo* questa prima codifica – è stata ad esempio attribuita alla grande quantità di risposte che hanno definito la competenza come la *capacità di applicare le conoscenze per risolvere un compito*. Anche le abilità sono state riconosciute da una discreta quantità di insegnanti come un tipo di risorsa esplicitamente legato all’idea di competenza. La seconda codifica è stata attribuita anche a quelle risposte, non troppo frequenti ma esistenti, che hanno semplicemente definito la competenza come un “saper

fare”. Si può aggiungere, in proposito, che nella maggioranza dei casi le abilità sono state citate *insieme* alle conoscenze⁵.

In misura molto minore gli insegnanti citano esplicitamente il ruolo delle risorse affettivo-motivazionali e di quelle metacognitive, sebbene sia interessante notare come le seconde abbiano ricevuto una quantità maggiore di codifiche rispetto alle prime. Si vuole sottolineare, anche in questo caso, che molto spesso l’interpretazione delle risposte al fine di attribuire queste codifiche è stata particolarmente estensiva ed elastica. Ad esempio, si è ritenuto di considerare il riferimento alle “*capacità personali e sociali*”⁶ come un riferimento alle risorse affettivo-motivazionali; o ancora, si è attribuita la codifica 2.D tutte quelle volte in cui erano citate “strategie”, “capacità di ragionamento”, “approfondimento dei concetti”, “senso critico”.

Per quanto riguarda la codifica 2.F, che veniva attribuita qualora il caso citasse esplicitamente un utilizzo *coordinato e armonico* delle risorse, si può notare come sia stata scarsamente utilizzata sui dati. Si è già iniziato a riflettere su questo aspetto nel capitolo precedente: affinché questa codifica venisse attribuita, la definizione doveva citare non solo l’utilizzo delle risorse, ma un loro utilizzo coordinato e orchestrato, appunto. È possibile che molti insegnanti abbiano dato per scontato questo aspetto ulteriore, quando semplicemente hanno fatto riferimento all’*utilizzare le risorse personali*; tuttavia, è altrettanto possibile che si tratti lecitamente di un aspetto del concetto di competenza sui cui non hanno riflettuto particolarmente. Guardando al semplice dato testuale, si può certamente dire che una definizione quale, ad esempio, “*Saper fare in contesti nuovi orchestrando conoscenze e abilità acquisite*” sia sicuramente più completa per quanto attiene a questo particolare punto.

Infine, in un numero esiguo di definizioni si è ritrovato un riferimento alle *risorse esterne*. La codifica 2.E è stata attribuita ad appena nove risposte nel campione emiliano-romagnolo, ad esempio quando è stato citato l’utilizzo di tecnologie o il supporto da parte di altre persone (“*saper fare qualcosa utilizzando le proprie conoscenze, gli strumenti che le nuove tecnologie ci offrono e magari la collaborazione di alcuni compagni*”) o, ancora, l’utilizzo di informazioni esterne disponibili (“*capacità di saper raggiungere un*

⁵ Il 61,9% delle definizioni a cui è stata attribuita la codifica 2.B, hanno ricevuto anche la codifica 2.A (campione regionale).

⁶ Di nuovo, riferimento presente nella definizione del Quadro europeo delle Qualifiche.

obiettivo utilizzando le proprie capacità cognitive e volitive, e utilizzando in maniera proficua le informazioni esterne”).

8.1.4. Sintesi dei risultati del Cluster 1

In questo paragrafo si sono presentati i risultati inerenti alla prima parte del questionario, che conteneva domande riferite alla didattica per competenze. Si è visto come i docenti partecipanti abbiano dimostrato un atteggiamento che, in media, si può ritenere “moderatamente positivo”. Astrattamente, gli insegnanti di scuola secondaria non sembrano così sfavorevoli a un modello curricolare basato sulle competenze; molti di loro (il 73% circa) lo ritengono infatti un miglioramento rispetto al passato. In altre parole, se non si può ritenere che la didattica per competenze sia vista positivamente in modo plebiscitario, non si può nemmeno dire che gli insegnanti si presentino troppo resistenti rispetto a essa. Anche quando si è chiesta la loro opinione in merito al grado con cui essa sia *diffusa* nelle diverse classi e scuole, si sono ottenute risposte non troppo negative: circa il 40% dei partecipanti, infatti, ritiene che la didattica per competenze sia diffusa, un dato, questo, che si è voluto leggere positivamente, in quanto comunque si sta parlando di modelli didattici percepiti ancora come innovativi. È da sottolineare che le differenze tra i docenti delle secondarie di primo e di secondo grado per quanto riguarda gli aspetti qui considerati – cioè l’atteggiamento verso la didattica per competenze e le opinioni in merito alla sua diffusione – non sono risultate generalmente elevate, e raramente erano significative a livello statistico. Si potrebbe riassumere tali differenze dicendo che i docenti “delle superiori” si presentano come lievemente più resistenti e comunque più *attaccati* all’idea di una didattica di tipo trasmissivo, fondata sulle conoscenze.

All’interno di un quadro che, dunque, vede la diffusione di un atteggiamento dei docenti che non è nettamente sfavorevole, ma anzi lievemente positivo, si sono però evidenziati due aspetti da tenere in considerazione. In primo luogo il fatto che, sebbene i contorni del quadro siano quelli descritti, gli insegnanti continuano comunque a sostenere a gran voce la necessità di “dare più importanza alle discipline e ai contenuti” (v. fig. 8.2, risultati dell’item Q12_1). Questa opinione raccoglie un’alta percentuale di docenti che vi sono favorevoli (circa l’80%), e il fatto che essa sia stata sostenuta anche da coloro che hanno dimostrato un atteggiamento *positivo* verso la didattica per competenze si è

commentato come il sintomo di una sorta di “disorientamento”. In altre parole, si è detto che sebbene in modo astratto gli insegnanti ritengano la didattica per competenze un miglioramento per la scuola, essi restano convinti che un’impostazione della didattica basata su approcci *disciplinari* e *contenutistici* sia fondamentale. I dati raccolti, di per sé, non possono fornire un’interpretazione a questo risultato; tuttavia, si può dire che continuano a essere diffuse delle opinioni resistenti alle innovazioni nell’ambito della didattica per competenze. Nelle conclusioni di questo lavoro si avvanzeranno alcune ipotesi interpretative utili a comprendere le ragioni dietro a questa resistenza. Qui, per ora, si vuole citare solamente l’ipotesi di una possibile inconsapevolezza degli insegnanti rispetto alla didattica per competenze, dovuta alla mancanza sia di conoscenze (professionali) in merito a essa, sia di una riflessione sui significati – si potrebbe dire “profondi” – delle innovazioni che essa chiama in causa (così come lungamente discusse nel capitolo 4). In altre parole, i docenti potrebbero essere disorientati rispetto a modelli progettuali, didattici e valutativi che, da una parte, percepiscono astrattamente come *migliori* ma che, dall’altra parte, non conoscono ancora bene, o su cui non abbiano ancora riflettuto adeguatamente. Del resto, e qui si viene al secondo aspetto da tenere in considerazione, si è già detto come il risultato “moderatamente positivo” che si è registrato celi un problema inerente ai significati. Infatti, i dati disponibili non hanno permesso di ricostruire che cosa intendano i docenti quando parlano di didattica per competenze, o di “modelli curriculari basati sulle competenze”. Sarebbe dunque necessario ricostruire più attentamente le loro rappresentazioni in merito, per comprendere se essi siano “moderatamente favorevoli” a tutti quegli elementi descritti in modo articolato nel capitolo 4, a solo alcuni di essi, o a *qualcosa* che è tutt’altro, rispetto a quello che la ricerca pedagogica segnala essere la didattica per competenze.

I dati, come si diceva, sembrano suggerire che tale consapevolezza sia in realtà carente, e che i docenti necessitino di maggiore formazione in merito (come da loro stessi dichiarato, si vedano le risposte all’item Q13_13, nella figura 8.8). E anche i risultati relativi alla “conoscenza del concetto di competenza” vanno in questa direzione; si è visto infatti come gli insegnanti dimostrino una conoscenza parziale e lacunosa di che cosa sia una *competenza*⁷. In questo senso, emerge il bisogno degli insegnanti di essere

⁷ Si è consapevoli che chiedere al rispondente di fornire una definizione breve di competenza per misurare la sua conoscenza rispetto a tale concetto possa essere considerata una procedura in parte fallace. Si riconosce, infatti, che una *definizione* (soprattutto se “breve” come richiesto) sia una forma di espressione delle

accompagnati a considerare in modo attento, e fondato, il rapporto tra “la conoscenza” e “le competenze” e i significati pratici della didattica per competenze; così come emerge il bisogno di una continua riflessione sulle proprie rappresentazioni e convinzioni in merito, in modo da *decostruire* eventuali misconcezioni. In questo modo si potrebbe anche accompagnare i docenti a rapportarsi in maniera diversa rispetto a quei vincoli che hanno segnalato a gran voce (classi troppo numerose, tempi troppo ristretti), a vederli non come ostacoli insormontabili al cambiamento – ostacoli che rischiano di diventare *alibi* a una mancata volontà di aggiornarsi, o di mettere in discussione le proprie abitudini – bensì come spazi in cui cercare una continua mediazione tra “l’ideale” e “il possibile”, cercare cosa sia *sostenibile*.

In conclusione, si potrebbe sintetizzare quanto fin qui detto nel modo seguente: gli insegnanti non sembrano essere contrari alla didattica per competenze, e l’opportunità di una sua diffusione esiste; quantomeno, i docenti percepiscono mediamente che modelli curriculari basati sulle competenze possano apportare un miglioramento in ambito scolastico. Tuttavia, emerge la necessità di più formazione e aggiornamento, esperienze di sviluppo professionale che, da una parte, contribuiscano alla diffusione, all’interno del corpo docenti, delle conoscenze e delle abilità professionali necessarie per adottare pratiche coerenti con la didattica per competenze; dall’altra, che aiutino gli insegnanti a riflettere sulle proprie convinzioni, sui propri atteggiamenti, sulle motivazioni e sugli impliciti che si nascondono dietro le loro resistenze (sia nei termini di opinioni sia, lo si dirà successivamente, di pratiche).

8.2. Risultati del Cluster 2: l’Educazione civica e i suoi contenuti

La seconda, e più importante, area in cui sono state divise le variabili principali del questionario è quella inerente all’Educazione civica. Come si è già mostrato nella figura 8.1, quest’area è stata divisa in tre cluster diversi, il primo dei quali riguarda atteggiamenti e

proprie conoscenze che in qualche modo semplifica le idee, e chiama a riassumerle. È cioè possibile che docenti che in realtà avrebbero una conoscenza raffinata ed elaborata del concetto di competenza siano stati portati a dare una risposta riduttiva; oppure è possibile che di fronte a una richiesta più generale (ad esempio “Che cos’è una competenza?”) gli insegnanti si potessero sentire più liberi di elaborare un pensiero articolato, e dunque di mostrare più conoscenze. Si tratta, in altre parole, di un problema legato allo strumento di misurazione utilizzato. Tuttavia, si è dovuto ponderare la volontà di raccogliere informazioni in merito alle conoscenze dei docenti con la sostenibilità delle pratiche di codifica, lettura e interpretazione delle risposte, nonché con la logica di uno strumento – quello del questionario – molto *strutturato*.

opinioni più generali che gli insegnanti hanno nei confronti dell’Educazione civica e dei suoi contenuti.

8.2.1. Domanda 18: atteggiamento verso la “nuova” Educazione civica

Lo stimolo iniziale della domanda 18 – batteria di item pensata per rilevare l’atteggiamento verso la “nuova” Educazione civica – era così formulato: *Con la nuova Legge, l’Educazione Civica assume uno status autonomo all’interno della proposta curricolare. Quanto è d’accordo con le seguenti affermazioni?* Come è ormai noto, seguiva una lista di otto opinioni, verso le quali ciascun insegnante doveva esprimere il proprio grado d’accordo selezionando una tra quattro possibili risposte: “del tutto in disaccordo”, “abbastanza in disaccordo”, “abbastanza d’accordo”, “del tutto d’accordo”.

La figura 8.13 presenta la distribuzione percentuale di coloro che si sono dichiarati d’accordo con gli otto item della batteria. In alto sono presentati i quattro stimoli semanticamente positivi verso l’Educazione civica, in basso quelli semanticamente negativi.

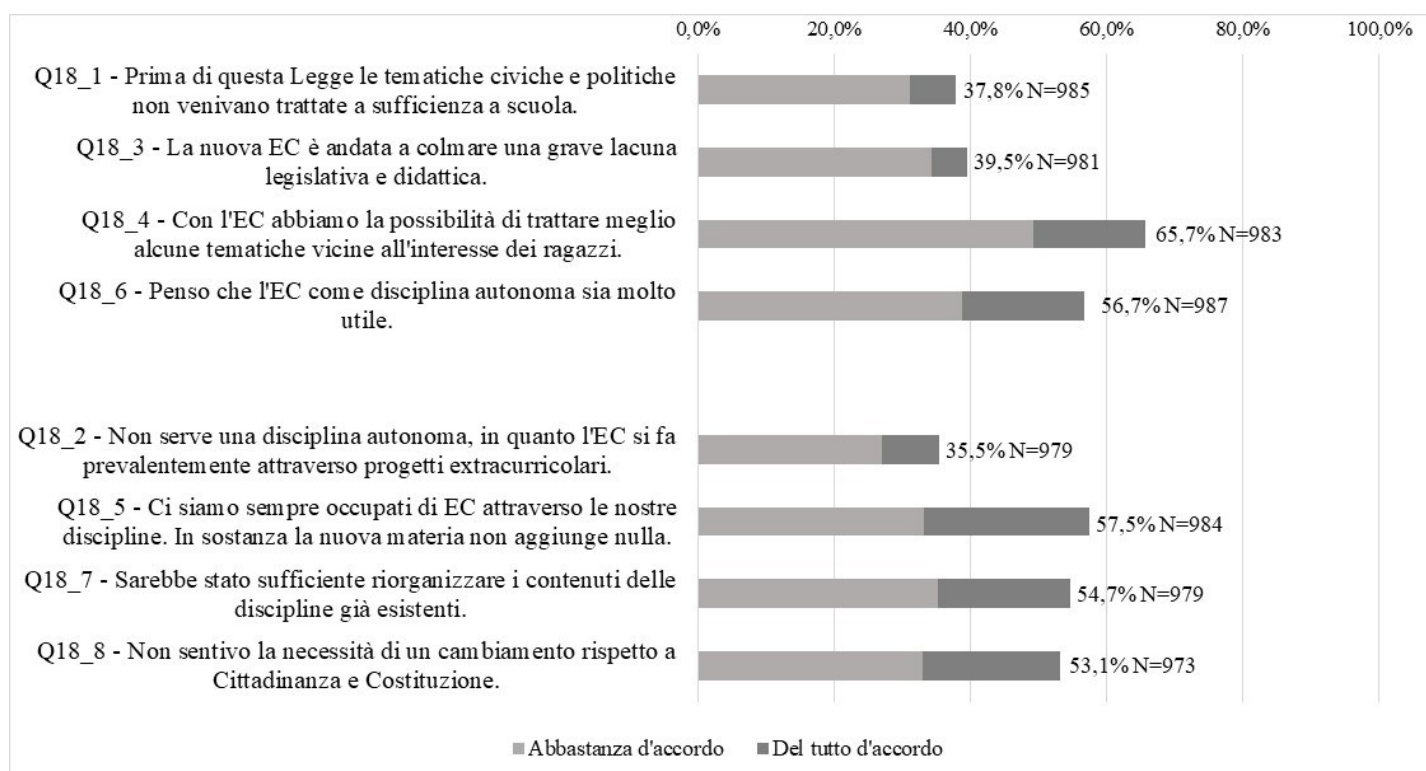


Fig. 8.13. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d’accordo con gli stimoli della domanda Q18.

Gli insegnanti partecipanti dichiarano in maggioranza di essere d'accordo con l'idea che l'Educazione civica possa essere una disciplina utile, in particolare al fine di trattare meglio tematiche vicine all'interesse dei ragazzi (opinione, quest'ultima, su cui si è registrato il più ampio grado di accordo). Tuttavia, al contempo sembrano ritenere che quanto si faceva in passato fosse già in qualche modo sufficiente: il 57% circa del campione sostiene che a scuola ci si sia sempre occupati di Educazione civica attraverso il contributo delle singole discipline, e che dunque la "nuova" materia non aggiunga molto in sostanza. Su questa linea, la maggioranza del campione ritiene anche che sarebbe stato sufficiente operare una riorganizzazione dei contenuti delle materie già esistenti, e che non si sentiva la necessità di un cambiamento rispetto al precedente insegnamento (Cittadinanza e Costituzione). Rimane leggermente sotto il 40% la quota di insegnanti che ritiene che la nuova Educazione civica sia andata a colmare una lacuna legislativa; coerentemente con quanto osservato nello stimolo Q18_5, circa il 38% dei rispondenti dichiara che prima della nuova legge le tematiche civiche non fossero trattate a sufficienza. Infine, l'opinione su cui c'è stato meno accordo (ma che comunque tocca il 35,5%) è stata quella secondo cui non sia necessario un insegnamento autonomo in quanto Educazione civica si fa prevalentemente attraverso progetti extracurricolari. Generalmente parlando, si può ritenere che l'atteggiamento dei partecipanti emiliano-romagnoli nei confronti dell'Educazione civica sia mite, né troppo negativo né troppo positivo; come si vedrà al termine del paragrafo, la media dell'indice creato a partire da questa scala si colloca leggermente al di sotto del punto mediano (2,5), confermando questa lettura.

La figura 8.14 presenta le percentuali di accordo agli otto stimoli, suddivise tra gli insegnanti delle secondarie di primo e secondo grado. Anche in questo caso sono segnalate in parentesi le differenze risultate statisticamente significative almeno al 95%.

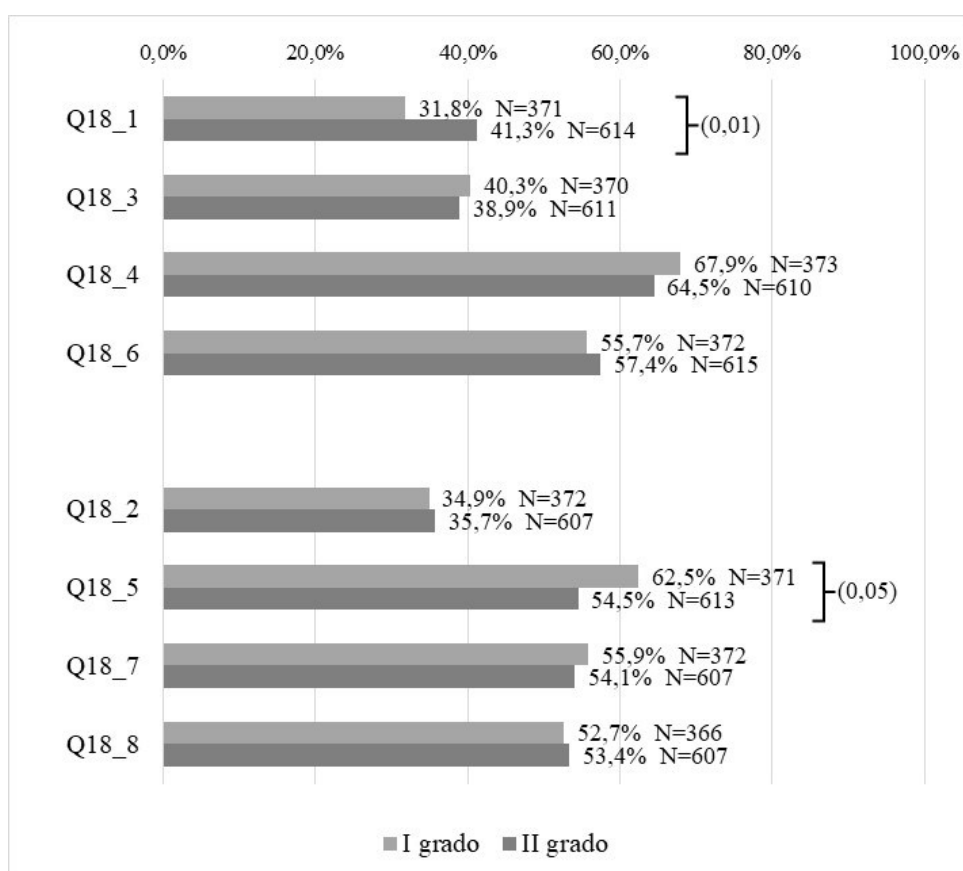


Fig. 8.14. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q18 (v. fig. 8.13); distinzione tra secondaria di primo e secondo grado. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test Chi²).

Quasi tutte le differenze nelle risposte date dagli insegnanti delle secondarie di primo e di secondo grado sono risultate contenute e non statisticamente significative, con l'eccezione degli item Q18_1 e Q18_5. Gli insegnanti delle secondarie di secondo grado ritengono più spesso che prima della Legge 92/2019 a scuola non si affrontassero a sufficienza le tematiche civiche (la differenza con i colleghi del primo grado si attesta attorno ai dieci punti percentuali). Invece, gli insegnanti delle "scuole medie" sono più spesso concordi con l'idea che, prima della Legge, ci si occupasse comunque di Educazione civica, e che in sostanza la nuova materia non aggiunga nulla.

Infine, la figura 8.15 illustra il confronto tra il dato emiliano-romagnolo e il dato nazionale sugli otto stimoli di questa prima batteria.

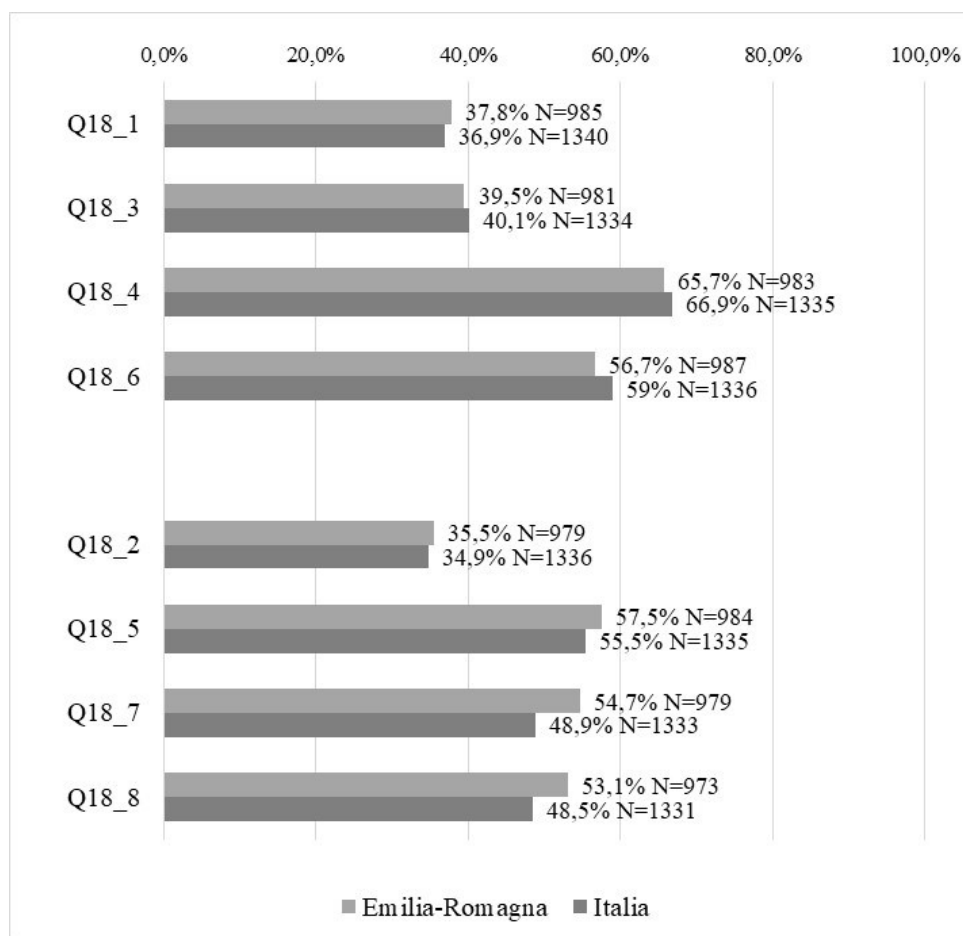


Fig. 8.15. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q18 (v. fig. 8.13); distinzione tra campione regionale e nazionale.

A livello nazionale, non si segnalano grandi differenze rispetto al dato regionale: si conferma quell'atteggiamento "mite" nei confronti della nuova Educazione civica che già avevano dimostrato i soli insegnanti dell'Emilia-Romagna. Le percentuali si mantengono sui medesimi ordini di grandezza per quasi tutti gli stimoli. Per i partecipanti alla rilevazione di accompagnamento, scende a meno della metà del campione (pur rimanendo attorno al 49%) la quota di chi si ritiene d'accordo con gli stimoli 7 e 8. Pur ricordando che il campione nazionale non può essere considerato rappresentativo, da questi dati preliminari sembra che gli insegnanti del campione emiliano-romagnolo abbiano un atteggiamento leggermente più critico nei confronti della nuova Educazione civica: su tutti gli stimoli negativi la quota di accordo è (leggermente) maggiore in Emilia-Romagna rispetto al campione nazionale.

Come si è detto diffusamente nel capitolo precedente (§ 7.4.2), a partire dalle risposte date a questa batteria di stimoli è stato calcolato un indice sommativo. La tabella 8.3 riassume le principali statistiche descrittive dell'indice nel campione regionale – con i sotto-campioni inerenti al grado scolastico – e in quello nazionale.

Tab. 8.3 Statistiche descrittive per l'indice *Atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica*. Confronto tra campione regionale e nazionale

	Media	Dev. St.	Min	Max	N
Campione regionale	2,442	0,657	1	4	990
I grado ^a	2,414	0,652	1	4	373
II grado ^a	2,458	0,660	1	4	617
Campione nazionale	2,487	0,724	1	4	1341

^a La differenza tra le due medie non è risultata statisticamente significativa (t test)

Coerentemente con quanto osservato nelle distribuzioni di frequenza sopra illustrate, la media sull'indice di Atteggiamento verso la nuova Educazione civica si colloca in entrambi i campioni leggermente al di sotto del punto centrale della scala (2,5), segnalando un atteggiamento leggermente negativo. Questa percezione non del tutto positiva è più sensibile nel campione regionale, mentre sull'intero campione nazionale (non rappresentativo) sembra essere diffuso un atteggiamento lievemente migliore. Come anticipavano i risultati illustrati nella figura 8.2, la differenza tra docenti delle secondarie di primo e secondo grado mostra un atteggiamento dei secondi di poco migliore (ma sempre sotto al punto mediano); tuttavia, tale differenza non è risultata statisticamente significativa. La figura 8.16 illustra la distribuzione di frequenza della variabile *Atteggiamento verso la nuova Educazione civica* all'interno del campione regionale.

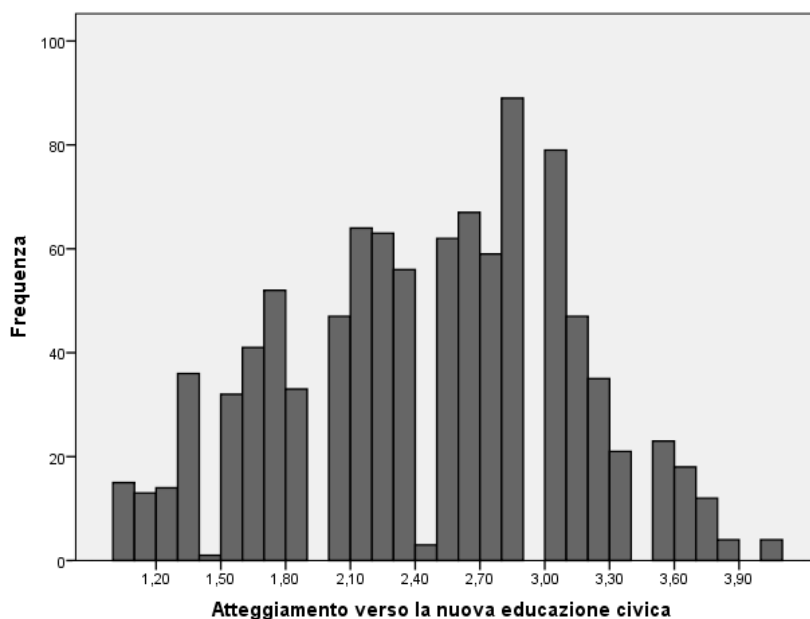


Fig. 8.16. Distribuzione di frequenza dell'indice di atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica nel campione emiliano-romagnolo.

La figura mostra come la maggioranza dei casi si collochi nella fascia centrale della distribuzione; spiccano per numerosità i casi che hanno un indice pari a 2,88 (8,5% del campione), seguiti da quelli con punteggio pari a 3 (8% della distribuzione). Il campione risulta ben distribuito tra coloro che presentano un atteggiamento positivo e i rispondenti con atteggiamento negativo: la mediana della distribuzione, infatti, cade esattamente sul punto centrale della scala (2,500). Ciò significa che il 50% dei rispondenti presenta un atteggiamento positivo, e il 50% un atteggiamento negativo.

Sebbene le risposte siano equamente distribuite al di sopra e al di sotto del punto centrale, i casi con atteggiamento particolarmente negativo hanno una frequenza maggiore, motivo per cui la media della scala si colloca sotto i 2,5 punti. Il range interquartile, che rappresenta il 50% delle risposte collocate nella fascia centrale, va da un punteggio di 2 a un punteggio di 2,88.

Come già si discuteva in precedenza, questa distribuzione di frequenza segnala in generale un atteggiamento *mite* dei rispondenti, nell'uno e nell'altro senso, con una leggera preponderanza di coloro che hanno un atteggiamento *particolarmente* negativo rispetto a coloro che sono *particolarmente* favorevoli alla nuova Educazione civica.

8.2.2. Domanda 19: Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica

Una seconda importante batteria di stimoli per il Cluster inerente all'Educazione civica è quella riguardante le opinioni nei confronti della trasversalità e della contitolarità dell'insegnamento. La domanda iniziale era così formulata: *Con la nuova Legge, l'Educazione civica viene affidata in corresponsabilità a tutto il Consiglio di Classe. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?* Le otto opinioni seguenti indicavano sia un atteggiamento positivo che un atteggiamento negativo verso la trasversalità. Le opzioni di risposta per ciascuno stimolo erano le medesime della precedente scala.

Si illustrano nella figura 8.17 le percentuali di insegnanti del campione emiliano-romagnolo che si sono dichiarati d'accordo con gli otto stimoli, ordinati in modo da mostrare prima quelli "positivi", poi quelli "negativi".

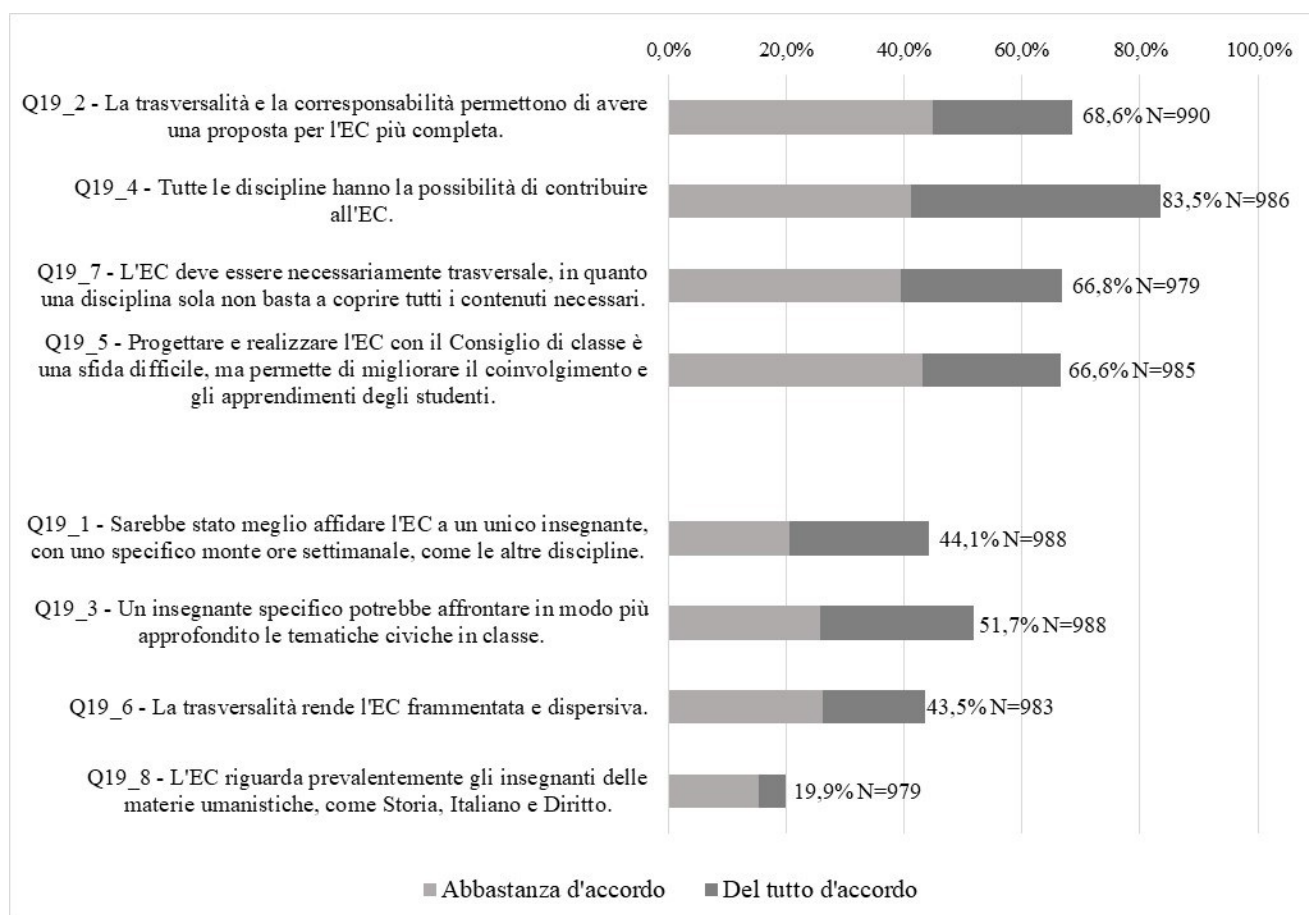


Fig. 8.17. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q18.

Nel caso della presente batteria, le percentuali di accordo sono state più fortemente orientate, in senso favorevole. Su tutti gli stimoli semanticamente positivi superano il 60%, toccando addirittura gli 83 punti percentuali sullo stimolo Q19_4. I rispondenti si dichiarano in maggioranza favorevoli alla trasversalità dell'insegnamento di Educazione civica, che, ritengono, permette di avere una proposta più completa (68,6%).

Nonostante il riconoscimento che la coprogettazione sia una sfida per il lavoro degli insegnanti, si dichiarano d'accordo con il fatto che permette di fare una proposta più coinvolgente per gli studenti, e che possa migliorare i loro apprendimenti. Inoltre, viene riconosciuto all'Educazione civica un carattere *intrinsecamente* trasversale e multidisciplinare (66,8%). Coerentemente, quasi l'83,5% dei rispondenti ritiene che tutte le discipline scolastiche abbiano la possibilità di contribuire all'Educazione civica.

Risulta interessante riflettere sulla differenza nelle percentuali di accordo tra lo stimolo Q19_4 e i restanti stimoli positivi, una differenza che si colloca attorno ai quindici punti percentuali. Si potrebbe interpretare questo dato sostenendo che una certa quota dei rispondenti (all'incirca il 15%), nonostante ritenga che tutte le discipline possano contribuire all'insegnamento di Educazione civica, sia meno favorevole alla trasversalità e alla contitolarità, in particolare quando si parla di una progettazione condivisa dell'insegnamento. In altre parole: se, in modo più astratto, una larga maggioranza degli insegnanti ritiene che il contributo di tutte le discipline sia positivo, molti rispondenti non sono altrettanto favorevoli a un lavoro collegiale e in corresponsabilità sull'Educazione civica.

In modo coerente con quanto appena visto, gli stimoli semanticamente negativi presentano una quota percentuale di accordo che resta generalmente al di sotto del 50%, o poco al di sopra nel caso dell'item Q19_3: il 51,7% dei rispondenti, infatti, ritiene che un singolo insegnante di Educazione civica potrebbe affrontare in modo più approfondito le tematiche in classe. Tuttavia, la quota di insegnanti che ritiene sarebbe stato meglio affidare questo insegnamento a un unico docente scende al 44% circa, mentre coloro che vedono il rischio di una proposta frammentata e dispersiva si fermano leggermente al di sotto (43,5%). Minore del 20% dei rispondenti è il gruppo degli insegnanti che ritiene che l'Educazione civica riguardi principalmente gli insegnamenti umanistici (ad esempio Storia, Italiano e Diritto).

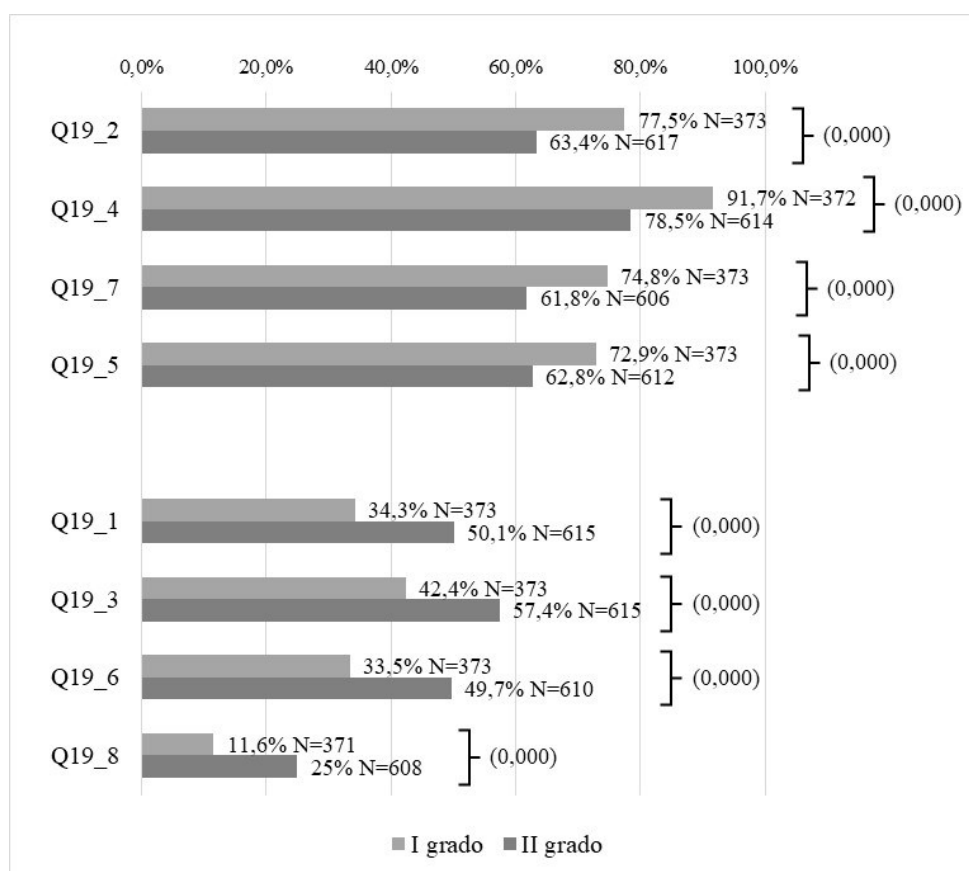


Fig. 8.18 Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q18 (v. fig. 8.17); distinzione tra secondaria di primo e secondo grado. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test Chi²).

Nella figura 8.18 è illustrato il confronto tra le percentuali di risposta nei due sotto-campioni della rilevazione principale. Come si può notare, nel caso di questa batteria di stimoli tutte le risposte differiscono in modo sensibile (oltre che statisticamente significativo al 99,9%). I dati mostrano chiaramente come gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado siano molto meno propensi ad accettare un'impostazione trasversale dell'Educazione civica, al contrario dei colleghi della scuola secondaria di primo grado che presentano percentuali di accordo sensibilmente più alte su tutti gli stimoli positivi, e sensibilmente più basse su tutti gli stimoli negativi. Questi dati confermano i risultati di numerose ricerche empiriche – già brevemente presentati nei capitoli precedenti – che vedono gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado meno propensi al lavoro collegiale, e molto più orientati a una modalità di lavoro legata alla separazione disciplinare.

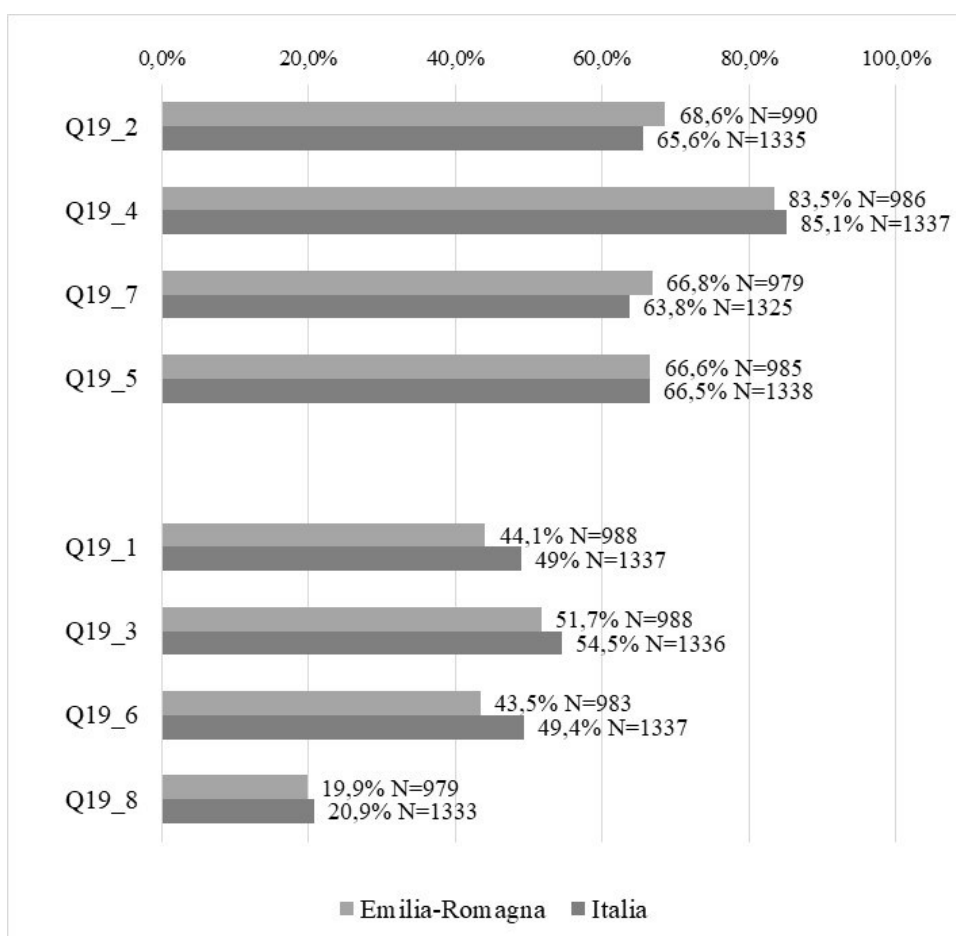


Fig. 8.19. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q19 (v. fig. 8.17); distinzione tra campione regionale e nazionale.

La figura 8.19 mostra, infine, il confronto tra le risposte della rilevazione principale e quelle della rilevazione di accompagnamento. Come si può notare, sostanzialmente le percentuali di accordo con le otto opinioni sono simili nei due campioni, anche se gli insegnanti emiliano-romagnoli si sono dimostrati meno d'accordo con i quattro item *negativi*, dimostrando quindi un atteggiamento leggermente più favorevole alla trasversalità; tali differenze sono tuttavia contenute sotto i 5 punti percentuali. Per quanto riguarda gli item *positivi*, mentre su Q19_2 e Q19_7 si registrano percentuali d'accordo leggermente maggiori nel campione emiliano-romagnolo, su Q19_4 si presenta la situazione contraria. In tutti i casi, le differenze sono comunque estremamente contenute, segnalando come i risultati osservati nel campione regionale siano sostanzialmente confermati anche nel campione nazionale.

Si è vista nel capitolo precedente la procedura che ha portato al calcolo dell'indice riassuntivo dell'*Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica* a partire dagli otto stimoli di questa batteria. La tabella 8.4 riassume le statistiche descrittive dell'indice nei diversi campioni e sotto-campioni.

Tab. 8.4 Statistiche descrittive per l'indice *Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica*. Confronto tra campione regionale e nazionale

	Media	Dev. St.	Min	Max	N
Campione regionale	2,801	0,718	1	4	990
I grado ^a	3,021	0,653	1	4	373
II grado ^a	2,667	0,723	1	4	617
Campione nazionale	2,780	0,752	1	4	1344

^a La differenza tra le due medie è risultata statisticamente significativa al 99,9% (t test)

Come già anticipato dai risultati illustrati tramite le figure precedenti, l'atteggiamento nei confronti della trasversalità dell'insegnamento di Educazione civica è superiore al punto mediano della scala (2,5) sia nel campione regionale che nel campione nazionale, sebbene in quest'ultimo la media sia risultata più bassa. Prevedibilmente, la differenza della media tra gli insegnanti delle secondarie di primo e di secondo grado è sensibile e statisticamente significativa a un livello superiore al 99,9%. I risultati mostrano dunque un atteggiamento mediamente positivo, sebbene in modo tenue, verso la trasversalità dell'Educazione civica.

Nella figura 8.20 è riportato l'istogramma che illustra la distribuzione assoluta dell'indice nel campione emiliano-romagnolo. Come si può notare, la distribuzione è leggermente spostata sui punteggi superiori al punto centrale della scala, con la maggior parte delle risposte che si colloca nella fascia tra 2,5 e 3,5. La modalità con frequenza più alta è stata il punteggio 3,00 (8,6% della distribuzione), seguita da un punteggio pari a 3,38 (6,4%). Il range interquartile va dai 2,250 punti ai 3,375. La mediana si colloca, questa volta, a un livello superiore del punto centrale, pari a 2,875: questo significa che la quantità di casi con un atteggiamento *positivo* (cioè che presentano un indice superiore a 2,5) è superiore alla metà dei rispondenti: precisamente, il 62,3%. Si può dunque ribadire a partire da questi dati che gli insegnanti dimostrano mediamente un atteggiamento

tendenzialmente positivo, sebbene comunque in modo pacato, verso la trasversalità dell'educazione civica.

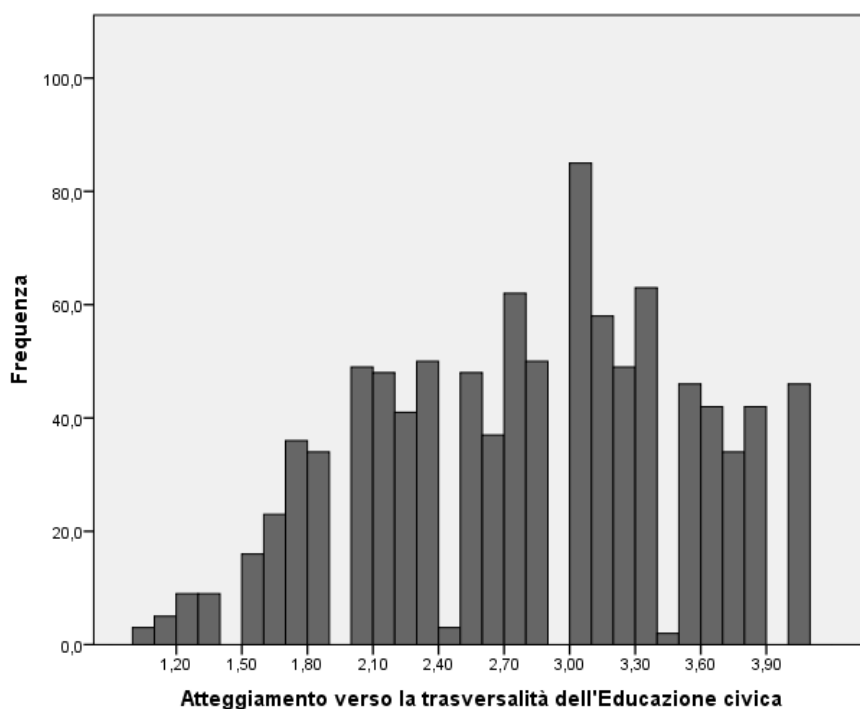


Fig. 8.20. Distribuzione di frequenza dell'indice di atteggiamento verso la trasversalità dell'educazione civica nel campione emiliano-romagnolo.

8.2.3. Domanda 17: opinioni sugli obiettivi chiave dell'educazione civica

La domanda Q17, ripresa interamente dallo studio ICCS 2016 (v. Schulz, et al. 2018, Köhler, et al. 2018), era pensata per rilevare le opinioni degli insegnanti in merito a quali debbano essere gli obiettivi principali dell'educazione civica. La domanda iniziale era così formulata: *Secondo lei quali sono gli obiettivi più importanti dell'educazione civica e alla cittadinanza a scuola? Per favore, indichi i tre obiettivi che secondo lei dovrebbero essere più importanti, contrassegnando le tre rispettive caselle.* Seguiva quindi una lista di 10 item, riportanti altrettanti possibili obiettivi educativi per l'educazione civica a scuola. Il rispondente era chiamato a selezionare fino a tre preferenze.

La figura 8.21 illustra la percentuale di insegnanti che hanno selezionato ciascun obiettivo come uno dei tre più importanti, nel campione regionale.

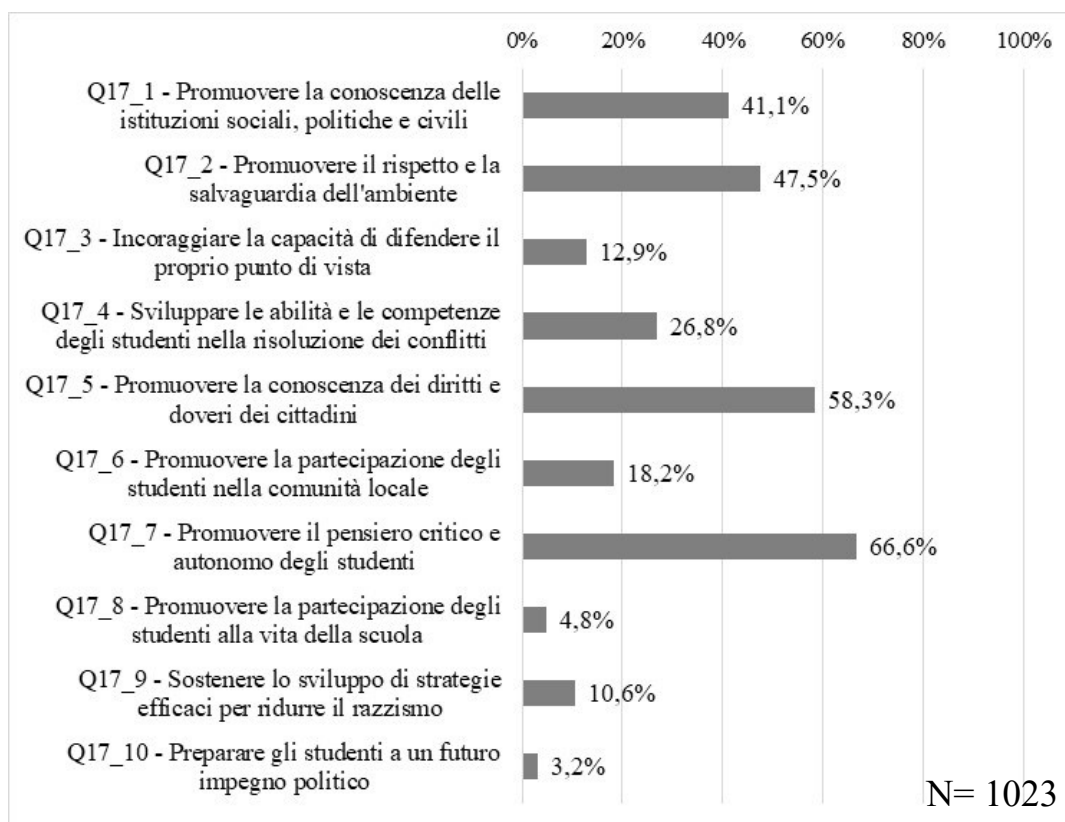


Fig. 8.21. Percentuale di rispondenti che hanno indicato ciascun obiettivo come uno dei tre più importanti per l’Educazione civica a scuola, campione emiliano-romagnolo.

Come si può notare, per la grande maggioranza degli insegnanti, uno degli obiettivi principali dell’Educazione civica dovrebbe essere la promozione del pensiero critico degli studenti; sono concordi, in questo, il 66,6% dei rispondenti. Segue la conoscenza dei diritti e dei doveri di cittadinanza, ritenuto un obiettivo importante da più del 58% dei rispondenti, e la promozione del rispetto per l’ambiente (47,5%). Si potrebbero commentare questi dati alla luce degli obiettivi dell’Educazione civica previsti dalla Legge 92/2019, e discussi nel capitolo 2 (§ 2.2.1)⁸. Ad esempio, si può sostenere che la prima area tematica individuata dalla legge⁹ sia ben “rappresentata” anche dagli obiettivi ritenuti più importanti dagli insegnanti: l’item Q17_5 e Q17_1 rimandano sicuramente a obiettivi legati alla conoscenza dei diritti e doveri di cittadinanza e dell’assetto istituzionale, ed entrambi sono stati ritenuti “importanti” da più del 40% dei rispondenti. Ancora, la

⁸ Nonostante questo confronto sia viziato dal fatto che la domanda Q17 sia stata tratta dallo studio ICCS2016 e non costruita appositamente per confrontare gli obiettivi “normativi” previsti dalla legge con gli obiettivi ritenuti più importanti dagli insegnanti.

⁹ Conoscenza della Costituzione e dell’assetto istituzionale-normativo del Paese, conoscenza dei diritti e doveri di cittadinanza

seconda area tematica prevista dalla Legge è inerente alla sostenibilità ambientale, e di nuovo l'obiettivo corrispondente tra quelli della batteria Q17 ha raccolto una buona percentuale di preferenze. Per quanto riguarda la terza area tematica, inerente alla cittadinanza digitale, all'interno della batteria dello studio ICCS 2016 (qui ripresa) non era presente alcun rimando a questo ambito tematico.

Risulta interessante notare, poi, come gli obiettivi che riguardano la promozione di una cittadinanza *partecipativa* – dunque l'item Q17_6 (*partecipazione nella comunità locale*), l'item Q17_8 (*partecipazione alla vita della scuola*) e l'item Q17_10 (*futuro impegno politico*) – presentino tutti percentuali di preferenza piuttosto basse; questo indica come gli insegnanti non ritengano particolarmente prioritario lo sviluppo di atteggiamenti e abilità partecipative negli studenti. Il fatto che gli insegnanti dimostrino di dare, mediamente, minor importanza alla dimensione partecipativa della cittadinanza si ripresenterà anche commentando i risultati della domanda Q20 (quella inerente alle risorse del “buon cittadino”). Per ora, si può nuovamente commentare il dato alla luce degli obiettivi “normativi” dell'Educazione civica desunti dalla Legge 92/2019; riflettendo attentamente sul testo di Legge, infatti, si giunge alla conclusione che questa ridotta importanza data alla dimensione partecipativa non sia presente solo nelle risposte degli insegnanti: sebbene infatti la Legge parta riconoscendo, all'interno dei principi ispiratori (art. 1, comma 1), l'importanza di “promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica”, già all'articolo 3, dove vengono brevemente elencati otto obiettivi e tematiche dell'Educazione civica, risultano assenti riferimenti alla dimensione partecipativa, o alla cittadinanza attiva. L'unico punto in cui quest'ultima dimensione della cittadinanza ritorna è nel comma 2 dell'articolo, come elemento accessorio: “Nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica sono altresì promosse l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla *cittadinanza attiva*” (L. 92/2019, art. 3 c. 2, corsivo aggiunto). Si riprenderà questo importante punto inerente alla partecipazione civica nella sintesi dei risultati.

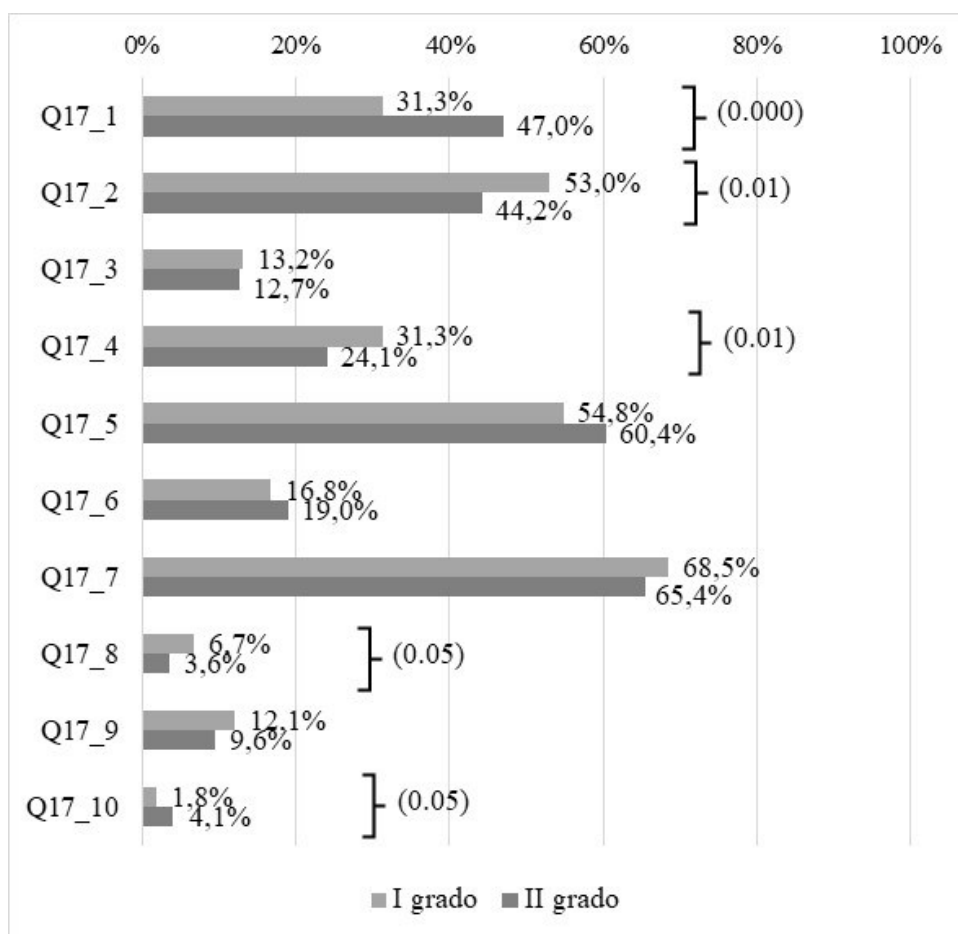


Fig. 8.22 Percentuale di rispondenti che hanno indicato ciascun obiettivo come uno dei tre più importanti per l’Educazione civica a scuola (v. fig. 8.21); distinzione tra secondaria di primo e secondo grado. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test Chi²).

Con la figura 8.22 viene illustrato il confronto tra le risposte date dagli insegnanti delle secondarie di primo e di secondo grado. Rispetto a diversi obiettivi le differenze riscontrate nelle percentuali di preferenza sono state ridotte, e non statisticamente significative. Interessante, nonostante differenze contenute sotto i cinque punti percentuali, il dato che vede gli insegnanti del primo grado più favorevoli all’obiettivo legato alla partecipazione scolastica (Q17_8), mentre gli insegnanti del secondo grado sembrano più favorevoli a quello legato alla partecipazione politica (Q17_10). In entrambi i casi, tuttavia, si conferma quanto già detto in precedenza: le percentuali di preferenza sugli stimoli inerenti alla *partecipazione* risultano comunque contenute. La differenza maggiormente sensibile tra i due gradi si riscontra sul primo obiettivo, inerente alla promozione della conoscenza delle istituzioni: esso è ritenuto importante molto più spesso dagli insegnanti delle

secondarie di secondo grado rispetto ai colleghi del primo grado (circa quindici punti percentuali di differenza). Di converso, gli insegnanti del primo grado generalmente danno più importanza alla promozione del rispetto per l'ambiente, e allo sviluppo delle abilità di risoluzione dei conflitti.

Nella figura successiva (Fig. 8.23) viene illustrato il confronto tra il dato raccolto nella rilevazione principale e quello raccolto nella rilevazione di accompagnamento. A essi, è stato aggiunto anche il dato italiano proveniente dallo studio ICCS 2016, come riportato nel report internazionale prodotto da IEA (Schulz, et al., 2018).

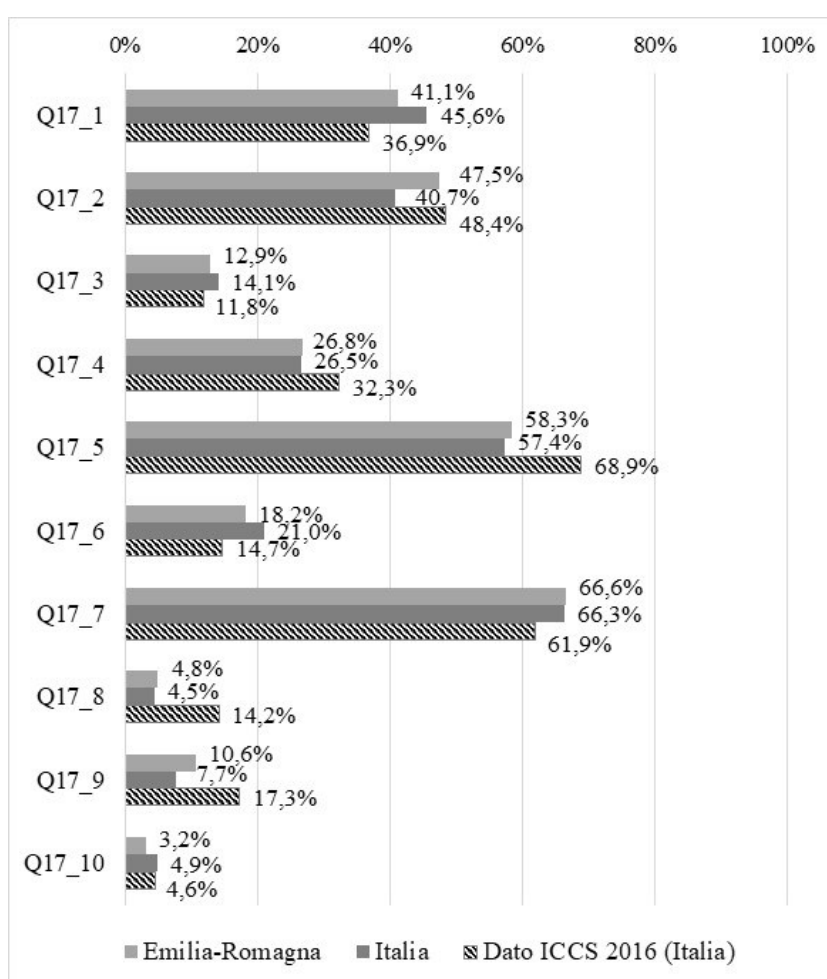


Fig. 8.23. Percentuale di rispondenti che hanno indicato ciascun obiettivo come uno dei tre più importanti per l'educazione civica a scuola (v. fig. 8.21); distinzione tra campione regionale e nazionale, e confronto con risultati dello studio ICCS 2016 (Schultz et al. 2018).

Partendo dal confronto tra il dato regionale e nazionale del presente studio, si deve sottolineare come non siano presenti grosse differenze nelle percentuali di preferenza. Lo

scarto più elevato (circa sette punti percentuali) si ritrova sull'item Q17_2: una quota leggermente maggiore di insegnanti emiliano-romagnoli ha ritenuto importante promuovere il rispetto e la salvaguardia dell'ambiente, rispetto al campione nazionale. In tutti gli altri casi, le differenze sono contenute al di sotto dei cinque punti percentuali, segnalando come, generalmente parlando, quanto si è detto per i risultati del campione regionale possa essere esteso anche a quello nazionale. Confrontando le dichiarazioni raccolte nel presente studio con quelle raccolte, cinque anni prima, dai responsabili dell'International Civic and Citizenship Study 2016, si notano differenze più sensibili nelle percentuali di preferenza. Tuttavia, sebbene alcuni obiettivi abbiano raccolto più preferenze, e altri meno, gli ordini di grandezza sono assolutamente simili; soprattutto, è quasi uguale la "classifica" delle preferenze raccolte dai diversi obiettivi. Mentre nel presente studio, il maggior numero di insegnanti segnala una preferenza per l'obiettivo Q17_7 (*secondo* obiettivo per preferenze in ICCS 2016), nei dati ICCS l'item più volte selezionato è stato il Q17_5 (*secondo* per preferenze nel presente studio). A parte questo "scambio" tra il primo e il secondo obiettivo maggiormente selezionato, negli altri casi le preferenze sono andate nella medesima direzione e ordine¹⁰. Dunque, si può certamente sostenere che i dati osservati nel presente studio confermino in qualche modo quelli già rilevati dagli autori di ICCS 2016: gli insegnanti danno una maggiore importanza alla promozione del pensiero critico, alla conoscenza dei diritti e dei doveri di cittadinanza, alla conoscenza delle istituzioni e al rispetto dell'ambiente.

8.2.4. Domande 20 e 21: opinioni sulle risorse del "Buon cittadino" e importanza dei diversi livelli della cittadinanza

Le domande Q20 e Q21 del questionario erano pensate per rilevare alcune opinioni rispetto all'idea di "buon cittadino" che hanno i rispondenti. In particolare, la prima proponeva alcune *risorse* cognitive, comportamentali e attitudinali che ciascun soggetto può avere; per ognuna di esse il rispondente doveva indicare quanto, a suo parere, fosse importante nel definire un "buon cittadino", utilizzando una scala numerica da 1 a 8. La figura 8.24 mostra la distribuzione percentuale delle risposte nel campione regionale,

¹⁰ Rispetto alla rilevazione principale. Rispetto a quella di accompagnamento, anche gli obiettivi terzo e quarto risultano "scambiati" nella classifica.

aggregando le categorie di risposta a due a due. Le percentuali indicate sono quelle riferite alla quota di insegnanti che, per ciascun item, ha indicato come livello di importanza “7” oppure “8”, ossia uno dei due punteggi più alti. Gli item sono stati posti in ordine da quello a cui è stato attribuito più spesso un alto punteggio di importanza, a quello a cui è stato attribuito meno spesso.

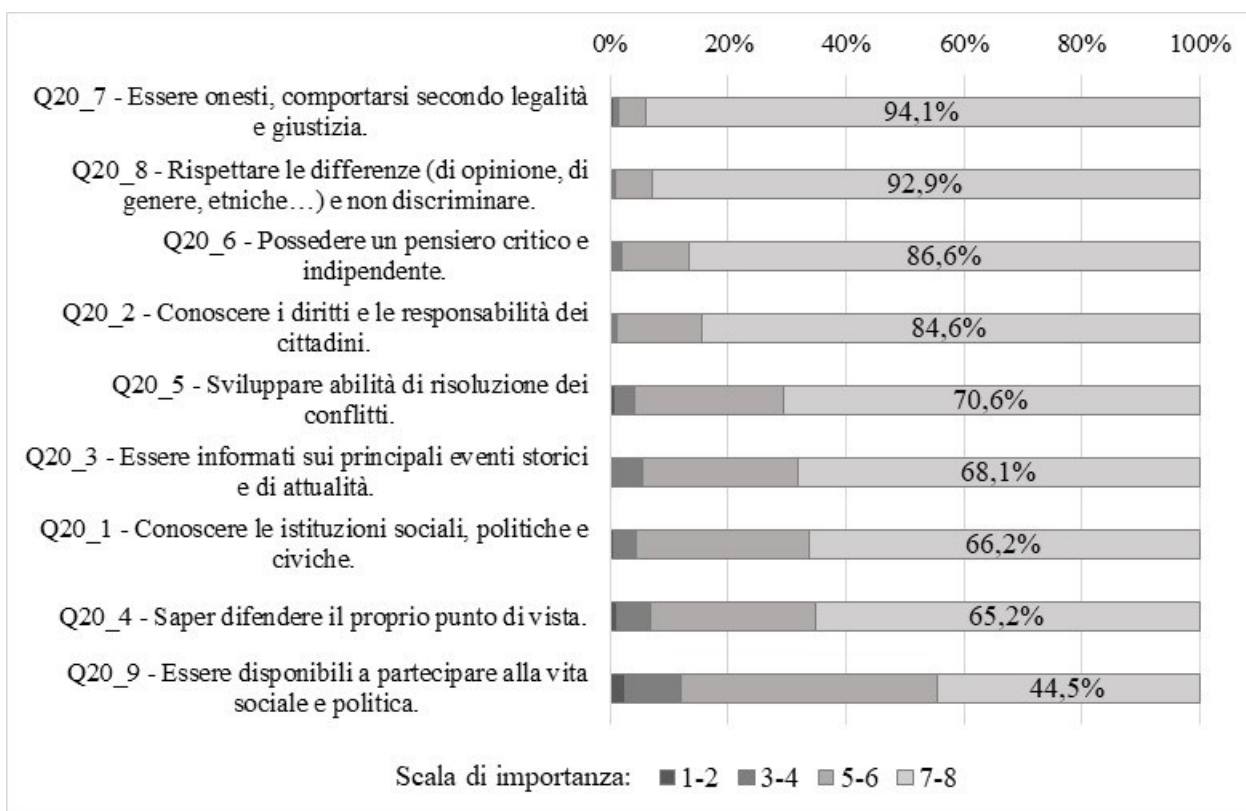


Fig. 8.24. Distribuzione di frequenze percentuali dei punteggi di importanza attribuiti alle risorse del “buon cittadino” (punteggi aggregati a coppie). Campione regionale. Nota: le percentuali indicate si riferiscono alla sola quota di rispondenti che ha attribuito un punteggio pari a 7 o 8.

Come già era successo con le risposte del try-out, anche gli insegnanti partecipanti alla rilevazione principale hanno generalmente attribuito punteggi di importanza piuttosto elevati a tutte le nove risorse indicate. Nel capitolo 6 già si commentava questo dato, sostenendo che la formulazione in termini assoluti della domanda – ossia il fatto che essa lasciasse libero il rispondente di attribuire a ciascun item qualsiasi punteggio volesse, indipendentemente dalla risposta data sugli altri – ha sicuramente influito su questi risultati. Non dovendo operare alcuna scelta tra l’una e l’altra risorsa (come, ad esempio, erano chiamati a fare nella domanda Q17), gli insegnanti hanno potuto attribuire un livello di importanza alto a *tutte*. Questo, di per sé, è già un primo risultato: con l’eccezione

dell'ultimo item (di cui si parlerà tra poco), per tutti gli altri la quota di insegnanti che ha attribuito un punteggio di importanza pari o superiore a 5 (dunque punteggi superiori al punto centrale della scala) è stata almeno del 93%¹¹; sempre con l'eccezione dell'ultimo item, coloro che hanno dato un punteggio pari o superiore a 7 sono stati sempre più del 65% del campione. Dal momento che le nove risorse riportate rimandavano tanto ad aspetti legati alla *conoscenza*, quanto ad *abilità*, quanto a *valori e atteggiamenti*, si può trarre una prima conclusione dai dati sostenendo che gli insegnanti ritengono importanti, al fine di essere “buoni cittadini”, non solo aspetti cognitivi, ma anche comportali e affettivo-motivazionali. In altre parole, come si è detto più volte nel corso del presente lavoro, gli insegnanti riconoscono che gli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica debbano essere in qualche modo *multidimensionali*. Più volte si è discusso delle conseguenze di questo fatto alla luce del concetto di “competenza di cittadinanza”, di come tale concetto sia opportunamente legato ad apprendimenti multidimensionali, e dunque di come esso si presti bene a essere utilizzato nell'ambito dell'Educazione civica.

A patto di ritenere – come è logico fare alla luce della vasta letteratura in questo campo e delle indicazioni normative discusse – che lo scopo dell'Educazione civica debba anche essere quello di formare “buoni cittadini”, le risposte alla domanda Q20 assumono pure un significato aggiuntivo: quello di indicare direzioni di senso, obiettivi educativi, per l'Educazione civica. In questo, la domanda Q20 era molto simile alla Q17, i cui risultati sono stati discussi nel paragrafo precedente. Nel rispondere alle due domande, gli insegnanti sono stati generalmente coerenti: un'ampissima quota del campione ha dato molta importanza alla promozione del pensiero critico degli studenti (circa l'87%), così come nella domanda 17 si era visto che quasi il 70% dei rispondenti ritenevano lo sviluppo del pensiero critico uno dei tre obiettivi principali. Ancora, la conoscenza dei diritti e dei doveri di cittadinanza è ritenuta una risorsa molto importante da quasi l'85% dei rispondenti; e l'obiettivo paragonabile era il secondo obiettivo che aveva raccolto più preferenze (58,3%). Una discrepanza interessante si può notare rispetto alle abilità di risoluzione dei conflitti: nonostante più del 70% dei rispondenti le ritenga molto importanti in qualità di risorse del “buon cittadino”, il loro sviluppo era considerato un obiettivo prioritario da meno del 30% dei partecipanti; meno importante del promuovere la conoscenza delle istituzioni (che, invece, in qualità di “risorsa per il buon cittadino” viene

¹¹ Si rimanda sempre alle distribuzioni di frequenza riportate nell'allegato 5 per ulteriori dettagli.

ritenuta molto importante da una quota di insegnanti minore, rispetto alle abilità di risoluzione dei conflitti).

Il fatto che due item indicanti risorse di carattere maggiormente *valoriale* (onestà, legalità, rispetto delle differenze e non discriminazione) siano quelli che abbiano raccolto il maggior numero di punteggi elevati segnala come gli insegnanti attribuiscono una larga importanza a questo tipo di risorsa. Per usare un linguaggio diffuso in ambito scolastico, sembra che gli insegnanti considerino importanti, al fine di essere buoni cittadini, il “saper essere”, prima che il “sapere” o il “saper fare”. Questo fatto apre a una serie di domande legate alle pratiche di insegnamento: se è vero, come si è visto e detto più volte, che nell’ambito dell’Educazione civica siano prioritari lo sviluppo di *atteggiamenti, valori e disposizioni*, prima ancora che di conoscenze e abilità, le attività didattiche che vengono realizzate dagli insegnanti vanno (anche) in questa direzione? Sono, cioè, realizzate esperienze e attività educative esplicitamente volte allo sviluppo anche di questo tipo di risorsa? In che misura – ci si potrebbe chiedere ancora – l’Educazione civica ha un’impronta specificamente *educativa*, prima ancora che *contenutistica*? Sullo sfondo di questo discorso ritorna l’irrisolto dibattito, più volte affrontato nel corso del presente lavoro, sulla “natura” di questo insegnamento, e degli apprendimenti nell’ambito dell’Educazione civica; e l’importanza del tentativo di *sintesi* che si è cercato di operare utilizzando il concetto di competenze specifiche di cittadinanza.

Una riflessione specifica meritano, invece, i risultati inerenti all’ultimo item della batteria. O meglio, la ripresa di una riflessione già iniziata nel paragrafo precedente. La risorsa indicata nell’item Q20_9 era l’unica, delle nove, che richiama esplicitamente la partecipazione sociale e politica; ed è stata anche l’unica risorsa a raccogliere una quantità di risposte “negative” (punteggio pari a 4 o meno) superiore al 10%. Pur restando all’interno di un quadro che vede comunque l’88% del campione segnalare un’importanza pari o superiore a 5 punti, a differenza di tutti gli altri item meno del 50% del campione ha attribuito un punteggio pari o superiore a 7; una differenza di 20 punti percentuali (sulla categoria di punteggio più elevata) rispetto agli altri item. L’interpretazione che si può dare a questo dato va nella stessa direzione di quanto già si diceva nel paragrafo precedente: la dimensione partecipativa della cittadinanza, quando viene citata, sembra essere ritenuta meno importante e, dunque, la formazione di risorse di tipo partecipativo (anche

risorse motivazionali, come appunto una *disposizione*, una volontà, di partecipare alla vita sociale e politica) appare meno fondamentale per gli insegnanti.

Per operare il confronto tra i diversi campioni e sotto-campioni del presente studio si è proceduto con il calcolo della media dei punteggi di importanza per ciascun item. La presentazione delle differenze nelle medie tra docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado (nel campione emiliano-romagnolo) verrà tralasciata in quanto tali differenze sono risultate molto contenute¹², e scarsamente significative a livello statistico.

La figura 8.25 illustra, invece, il confronto tra i risultati della rilevazione principale e di quella di accompagnamento.

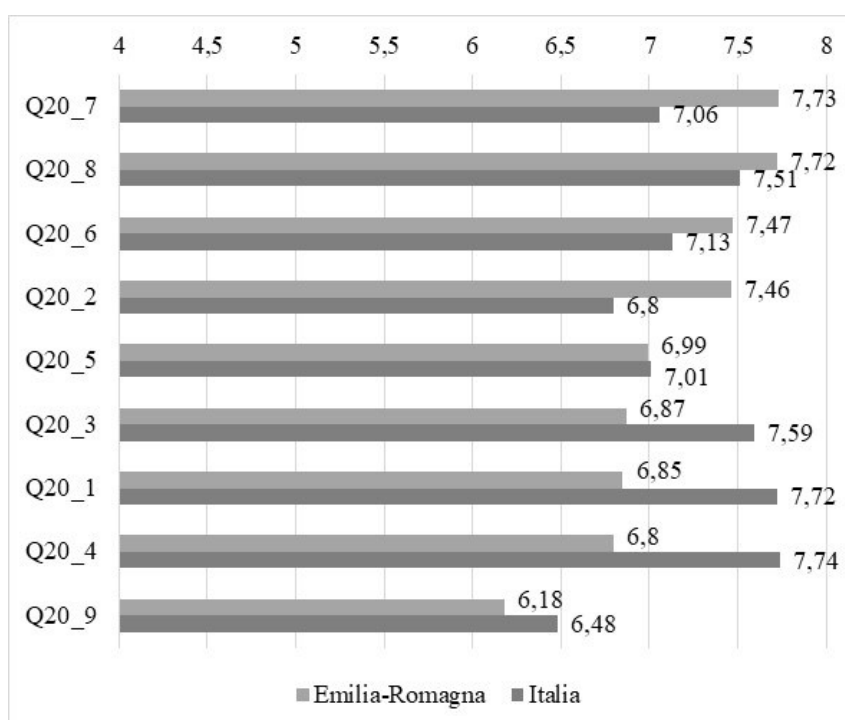


Fig. 8.25. Media del punteggio di importanza attribuito ai nove item della domanda Q20 (v. fig. 8.24): confronto tra campione regionale e nazionale. Nota: il range originale dei punteggi della scala (1-8) è stato ridotto per migliorare la leggibilità dell'immagine.

Pur restando all'interno di un quadro che conferma la tendenza dei partecipanti a dare risposte alte, si possono osservare alcune interessanti differenze. Rispetto ai partecipanti alla prima rilevazione, i rispondenti del campione nazionale hanno attribuito in media un'importanza più alta agli item Q20_3 (*Essere informati sui principali eventi storici e*

¹² La differenza nella media di importanza attribuita alle varie risorse tra insegnanti delle secondarie di primo o di secondo grado è risultata inferiore a 0,25 punti per tutti gli item.

di attualità), Q20_1 (*Conoscere le istituzioni sociali, politiche e civiche*) e Q20_4 (*Saper difendere il proprio punto di vista*). Quest'ultimo item, in particolare, nel campione regionale presentava la seconda media più bassa, mentre nel campione nazionale diventa quello considerato mediamente più importante. Inoltre, a livello nazionale scende sensibilmente la media di importanza attribuita a valori quali onestà, legalità e giustizia, e quella attribuita alla conoscenza di diritti e responsabilità dei cittadini.

Non disponendo di un campione nazionale più solido (sia a livello di procedura di campionamento, sia per il differente peso delle varie regioni) non è possibile spingersi oltre nell'interpretazione di queste differenze; tuttavia, il dato invita a un approfondimento su come possano variare a livello territoriale le idee di "buon cittadino" degli insegnanti, e dunque le opinioni in merito a quali risorse debbano acquisire gli studenti nell'ambito dell'Educazione civica.

Anche la domanda Q21 chiedeva agli insegnanti di partire dalla propria idea di "buon cittadino", e di esprimere un giudizio di importanza tramite un punteggio da 1 a 8. A variare era, tuttavia, l'oggetto su cui il rispondente doveva esprimere tale giudizio. La domanda iniziale era così formulata: *secondo la sua idea di un "buon cittadino", quanto è importante/non importante essere partecipi delle comunità locali, nazionali, europee e globali, e conoscerne istituzioni ed eventi?*

Come si può intuire, la domanda era stata pensata per rilevare se gli insegnanti attribuiscono una diversa importanza ai differenti "livelli" che assume, oggi, l'essere un cittadino, all'interno di quell'idea di "cittadinanza multilivello" che si è discussa nel primo capitolo (§ 1.2). La figura 8.26 illustra le distribuzioni percentuali delle risposte nel campione emiliano-romagnolo.

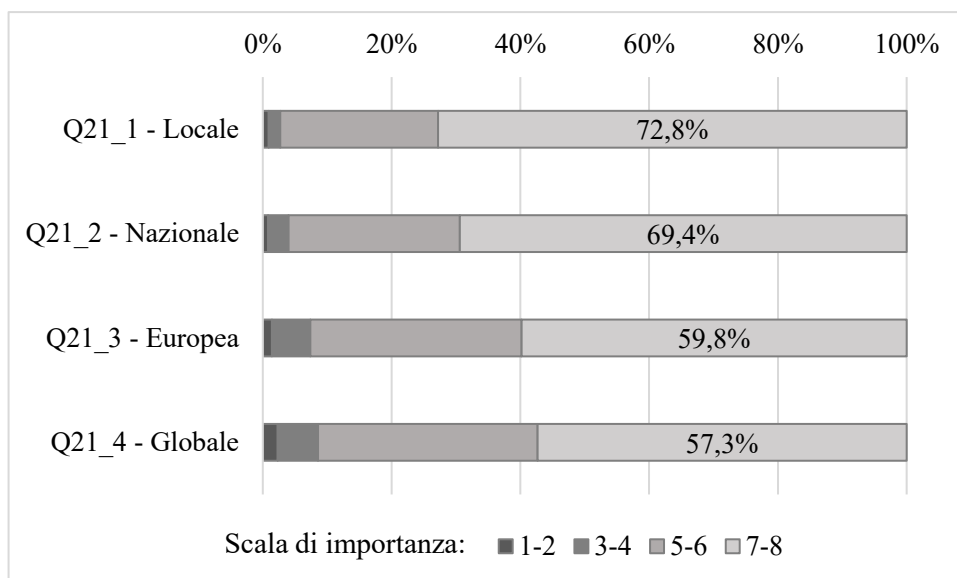


Fig. 8.26. Distribuzione di frequenze percentuali dei punteggi di importanza attribuiti ai diversi “livelli” di cittadinanza (punteggi aggregati a coppie). Campione regionale. Nota: le percentuali indicate si riferiscono alla sola quota di rispondenti che ha attribuito un punteggio pari a 7 o 8.

Si cominci notando ancora una volta la tendenza dei rispondenti a indicare punteggi di importanza elevati su tutti gli item: come si può notare, alle quattro dimensioni della cittadinanza è attribuita un’importanza alta (7-8) da più del 50% dei rispondenti. Risulta tuttavia evidente, per quanto comunque contenuta, la differenza nelle percentuali di risposta: passando dal livello Locale a quelli via via più distanti dal soggetto, la quota di insegnanti che ha attribuito i punteggi massimi di importanza è sempre diminuita. La differenza tra quanti hanno ritenuto molto importante il livello Locale e quanti hanno dato lo stesso giudizio su quello Globale è poco superiore ai 15 punti percentuali. Si noti come il maggior distacco avvenga tuttavia tra il livello Nazionale e quello Europeo (10 punti percentuali di differenza). Questi dati forniscono un’indicazione chiara delle opinioni degli insegnanti: l’essere parte attiva di comunità sovra-nazionali è un aspetto a cui gli insegnanti attribuiscono una minore importanza, rispetto all’essere cittadini del “proprio” stato e, ancor più, della “propria” comunità locale. Tale risultato va, tuttavia, inquadrato all’interno di punteggi generalmente molto alti; in altre parole, si può, e si deve, anche notare che l’idea di una cittadinanza “multilivello” sembri essere generalmente accettata dagli insegnanti, in quanto vi sono, sì, delle differenze nell’importanza attribuita ai vari livelli, ma esse rimangono comunque contenute.

Calcolando la media del punteggio di importanza attribuito a ciascun item è stato possibile confrontare più facilmente il risultato tra i diversi sotto-campioni, e tra il campione nazionale e quello regionale. Come si è già fatto per la domanda precedente, anche qui si tralascerà la presentazione delle differenze nelle medie tra gli insegnanti delle secondarie di primo o di secondo grado, in quanto esse sono risultate contenute e scarsamente significative.

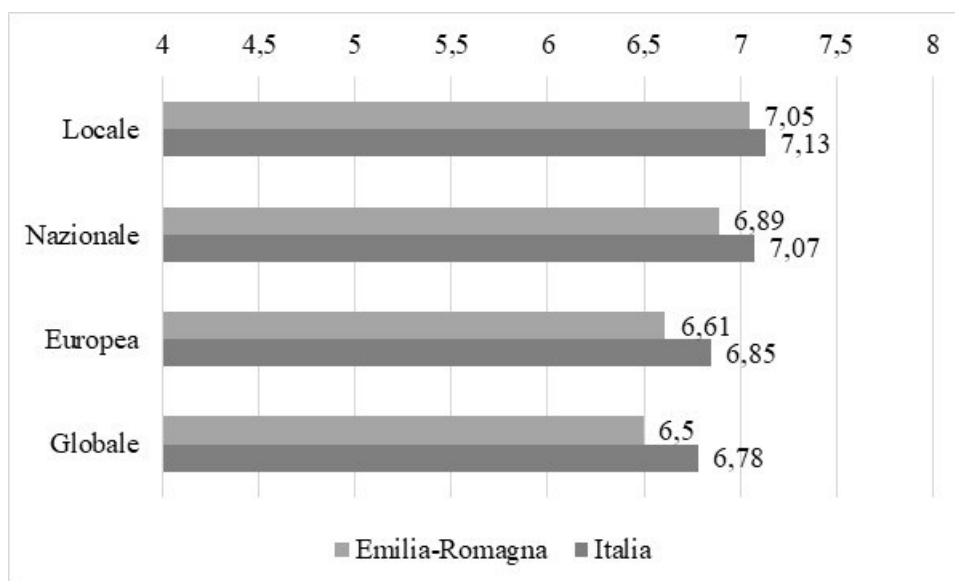


Fig. 8.27. Media del punteggio di importanza attribuito ai quattro item della domanda Q21 (v. fig. 8.26): confronto tra campione regionale e nazionale. Nota: il range originale dei punteggi della scala (1-8) è stato ridotto per migliorare la leggibilità dell'immagine.

Anche il confronto tra i risultati del campione regionale e quelli del campione nazionale (Fig. 8.27) non mostra differenze sensibili; quanto già osservato rispetto alle opinioni degli insegnanti emiliano-romagnoli può essere esteso anche agli altri partecipanti italiani. Il campione nazionale ha attribuito generalmente dei punteggi più alti su tutti gli item, con il risultato di aver semplicemente spostato “più in alto” tutte le medie.

8.2.5. Sintesi dei risultati del Cluster 2

Il secondo gruppo in cui si sono suddivise le variabili principali di questo lavoro era riferito agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della “nuova” Educazione civica, e agli *obiettivi* da loro ritenuti più importanti per questo insegnamento. Come si è detto, l'atteggiamento con cui i docenti sembrano aver accolto la “nuova” materia può essere

considerato piuttosto neutrale. Si è visto infatti come i punteggi registrati sull'indice di *atteggiamento verso l'Educazione civica* siano equamente distribuiti tra chi ha mostrato un atteggiamento *positivo* o *negativo*. La maggioranza dei docenti ritiene che l'Educazione civica possa essere utile, in particolare per trattare argomenti che suscitano l'interesse dei ragazzi; tuttavia, al contempo, è diffusa anche l'idea per cui non fosse poi così necessario un cambiamento rispetto al passato. La maggioranza del campione ritiene che ci si sia sempre occupati di Educazione civica e che sarebbe stato sufficiente riorganizzare i contenuti delle discipline esistenti (su questo punto si segnala uno scarto interessante tra i due gradi scolastici: i docenti delle "superiori" ritengono che in passato ci si occupasse *di meno* di tematiche civiche. Tuttavia, la differenza negli atteggiamenti tra i due gradi non è risultata statisticamente significativa).

A partire da questi dati risulta difficile fornire un'interpretazione per questo atteggiamento neutro degli insegnanti verso l'innovazione introdotta con la Legge 92/2019. Guardando le risposte alla domanda 18 (v. fig. 8.13) si potrebbe riassumere (e semplificare) la loro posizione nel modo seguente: l'Educazione civica può essere utile, ma in passato già si faceva. L'ipotesi che qui si vuole avanzare – un'ipotesi che tuttavia dovrebbe essere verificata – è che gli insegnanti non abbiano percepito un grosso cambiamento; ancor meglio, si potrebbero interpretare i risultati dicendo che molti docenti siano *indifferenti* al cambiamento.

L'Educazione civica è percepita come *utile*, ma in qualche modo "ci si è sempre occupati di essa, in sostanza la nuova materia non aggiunge nulla" (l'item Q18_5 ha raccolto quasi il 60% di accordo). Questa neutralità, al limite appunto dell'*indifferenza*, dovrebbe certamente essere indagata nel dettaglio. Da una parte, potrebbe essere motivata dal fatto che i docenti non abbiano percepito la precisa portata delle innovazioni proposte a partire dalla Legge 92/2019 (complice anche il periodo peculiare e la necessità di occuparsi, in questi anni, di altre priorità dovute all'impatto della pandemia?); questa interpretazione, se fosse confermata, evidenzerebbe di certo la necessità di proseguire e implementare i processi di formazione e aggiornamento già attivati dalle istituzioni, al fine di socializzare presso il corpo docenti nuove pratiche progettuali, didattiche e valutative per l'Educazione civica. Una seconda possibile motivazione di questa posizione neutra dei docenti, tuttavia, potrebbe essere ricercata anche in un antecedente atteggiamento di resistenza *verso le innovazioni*, in generale. In altre parole, un atteggiamento di

chiusura al cambiamento, o la poca propensione al mettersi in discussione a livello professionale, potrebbero essere state una spinta a ridimensionare i cambiamenti proposti con la Legge 92; a ritenerli un cambiamento solo di facciata. Il rischio che si cela dietro questa ipotesi è che il potenziale innovativo della “nuova” Educazione civica venga totalmente ignorato dai docenti; il rischio è che si realizzi *davvero* solo un cambiamento di facciata, cioè che gli insegnanti siano portati a dare il nome di “Educazione civica” a qualcosa che già in passato facevano, a pratiche che non sono veramente coerenti con la logica inaugurata con la Legge 92/2019 (a prescindere dalla loro efficacia, o meno, nell’educare gli studenti alla cittadinanza). I risultati inerenti alle dichiarazioni di pratiche permetteranno di inquadrare meglio se questo rischio sia concreto.

Mediamente positivo, sebbene in modo cauto, è risultato essere l’atteggiamento verso la *trasversalità* di questa nuova materia. Questo dato mostra come gli insegnanti siano positivamente orientati a percepire l’Educazione civica come un “compito” che riguarda tutti i docenti. Occorre, però, riprendere un aspetto su cui si è posta attenzione commentando i risultati della domanda 19 (v. fig. 8.17): moltissimi insegnanti sono d’accordo con l’idea che l’Educazione civica sia *qualcosa che riguarda tutte le discipline*; una quota minore di docenti (sebbene superiore alla metà del campione) si mostra favorevole a una sua *progettazione e realizzazione trasversali*. In altre parole, se astrattamente tantissimi rispondenti percepiscono che i temi inerenti a questa materia siano patrimonio *comune* di tutte le discipline, una quota minore di essi è favorevole al lavoro collegiale e in corresponsabilità sull’Educazione civica. In più, supera comunque la metà del campione (sebbene di poco, il 51,7%) la quota di docenti che dichiara che un insegnante specifico per l’Educazione civica potrebbe essere più efficace nell’affrontare le tematiche in classe. Riassumendo, l’attributo di trasversalità dell’Educazione civica viene riconosciuto dai docenti, ed è visto in modo cautamente favorevole; tuttavia, esso è considerato più come un monito a ricordarsi che questa materia *riguarda tutti*, che come una spinta a lavorare collegialmente per progettare e valutarla. Su questo dato possono aver inciso particolarmente i risultati del campione di insegnanti delle “superiori”: come si è visto, in merito alle risposte alla domanda 19 si sono registrati scarti sensibili e statisticamente significativi (al 99,9%) su *tutti* gli item, tra i docenti del primo e del secondo grado delle secondarie. Su questo punto è apparsa chiaramente quella resistenza degli insegnanti delle

“superiori” al lavoro collegiale, e la loro maggiore abitudine a percepire una rigida separazione tra le discipline.

Per quanto riguarda gli obiettivi che si dovrebbero perseguire attraverso l’Educazione civica, le domande 17, 20 e 21 permettevano di focalizzare le opinioni dei docenti in merito agli *scopi* principali di questa materia, e in merito a quali siano le risorse più importanti per essere “buoni cittadini”. Dai risultati di queste tre domande si vogliono riprendere in particolare due elementi.

In primo luogo, si è visto come i docenti sembrano percepire gli apprendimenti nell’ambito dell’Educazione civica come *multidimensionali*. Si ricordi su questo punto l’ampio dibattito – ricostruito brevemente nel capitolo 1 e nel capitolo 3 – inerente a come debbano essere intesi gli apprendimenti, quando si parla di educazione alla cittadinanza. Gli insegnanti sembrano essere consapevoli che nell’ambito dell’Educazione civica “non bastino le conoscenze”: certo, ritengono importante la promozione della comprensione di quali siano i diritti e dei doveri di cittadinanza, o la conoscenza delle istituzioni sociali, politiche e civili; tuttavia, lo scopo che ritengono prioritario è lo “sviluppo del pensiero critico” degli studenti, come a dire che prima delle conoscenze vengano risorse mentali e meta-cognitive, attitudini alla riflessione al ragionamento, alla costruzione di opinioni fondate, alla capacità di distinguere fatti da interpretazioni (si riprendano, in questo senso, anche le parole degli insegnanti intervistati nella fase esplorativa, § 5.3.4) . Ancora, quando si è chiesto loro quali fossero le risorse più importanti per i cittadini, i docenti hanno messo al primo posto *valori e atteggiamenti* quali onestà, legalità, giustizia, rispetto delle differenze.

Questa consapevolezza rispetto al fatto che nell’ambito dell’Educazione civica sia necessario focalizzarsi su apprendimenti *multidimensionali* (conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori, risorse meta-cognitive), si può dunque leggere come un’opportunità: il concetto di “competenze di cittadinanza” – così come ricostruito nel capitolo 3 – ben si presta a rappresentare un tipo di apprendimento che attiva molte dimensioni della persona; cosa ancor più significativa ai fini del presente lavoro, si potrebbe proprio partire dal fatto che i docenti *riconoscono* l’importanza di apprendimenti multidimensionali per farli ragionare sul concetto di competenze di cittadinanza. Farli ragionare sul fatto (da loro già accettato) che nell’ambito dell’Educazione civica siano necessari apprendimenti

multidimensionali, potrebbe essere una leva utile a farli comprendere quanto una didattica per competenze sia necessaria.

Un secondo aspetto emerso con i risultati che è importante richiamare è inerente al fatto che gli insegnanti ritengono meno importante focalizzarsi sullo sviluppo di abilità, attitudini e – più genericamente – competenze *partecipative*. Fra gli obiettivi tra cui, nella domanda 17, si doveva esprimere una preferenza, i tre che si riferivano esplicitamente alla partecipazione (nella comunità locale, nella propria scuola, nella “politica” in futuro) sono stati scelti da una quota piuttosto limitata di insegnanti; tra le nove risorse elencate nella domanda 20, l’unica riferita al “partecipare alla vita sociale e politica” è stata quella che ha raccolto punteggi di importanza più bassi. L’indicazione che emerge da questi risultati appare piuttosto netta: la dimensione partecipativa della cittadinanza sembra essere ritenuta meno importante dagli insegnanti, e dunque sembrano ritenere meno prioritaria la formazione di risorse di tipo partecipativo. Questi risultati devono certamente essere interpretati come un primo indizio, utile a orientare indagini ulteriori. Emerge qui una questione fondamentale, inerente a un nodo importantissimo dell’*educazione democratica*. Si è visto brevemente nel capitolo 1, in particolare con l’opera di Dewey, quanto un’educazione che voglia essere davvero democratica debba necessariamente puntare *al cambiamento*: il cittadino di una democrazia è colui che è partecipe dei suoi processi di cambiamento, colui che si prende la responsabilità di dirigerli e orientarli, in modo più o meno diretto (§ 1.1.4). Sempre nel capitolo 1, si è detto come la dimensione partecipativa sia una dimensione *costituente* della cittadinanza democratica. Il fatto che essa sia ritenuta di minore importanza da parte degli insegnanti – per quanto sia un’evidenza emersa da risultati che non possono essere ritenuti definitivi – fa sorgere sicuramente delle preoccupazioni. Quanto si può dire autenticamente *democratica* un’educazione che non punti a sviluppare competenze partecipative? E si potrebbe articolare ancor di più la discussione ricordando – sempre dal capitolo 1 – che la ricerca scientifica ha dimostrato come la Scuola e i suoi insegnanti possano effettivamente essere *efficaci* nel compito di aiutare gli studenti a sviluppare conoscenze, abilità e attitudini partecipative. Dunque, gli insegnanti italiani starebbero *abdicando* a un compito verso cui, invece, avrebbero le possibilità di essere determinanti (certo, con consapevolezza opportune e mezzi adeguati). Di nuovo, i risultati qui discussi vanno certamente approfonditi, e dunque si pongono come un “campanello di allarme” che vuole richiamare

l'attenzione delle ricercatrici e dei ricercatori che si occupano di queste tematiche: quale importanza e quali significati attribuiscono i docenti italiani alla dimensione *partecipativa* della cittadinanza? Quanto ritengono importante aiutare gli studenti a sentirsi partecipi delle loro comunità, ad assumersi le responsabilità di un impegno attivo e concreto per lo sviluppo democratico? Soprattutto, si può dire davvero che gli insegnanti attribuiscono meno importanza a tale dimensione partecipativa e, se sì, questo loro scetticismo li influenza nell'adozione (o nella non-adozione) di pratiche di educazione alla cittadinanza attiva e partecipativa? Si auspica che queste domande – che ovviamente banalizzano questioni teoriche molto più profonde – possano essere accolte dai ricercatori e dalle ricercatrici del nostro Paese in quanto, lo si è già detto, la posizione dei docenti in merito alla cittadinanza partecipativa può certamente avere un impatto su quanto *effettivamente* gli studenti vengano preparati a essere parte attiva nella nostra democrazia.

8.3. Risultati del Cluster 3: opinioni sulla progettazione e valutazione dell'Educazione civica

Il terzo gruppo in cui si è deciso di dividere le variabili per la presentazione dei risultati riguarda quelle riferite alle opinioni in merito alla progettazione e alla valutazione dell'Educazione civica. Esse provengono da due batterie di stimoli del questionario (Q28 e Q29), che contenevano opinioni verso le quali i rispondenti dovevano dichiarare il loro grado di accordo utilizzando la solita scala a quattro punti. Cominciando dalla domanda Q28, la figura 8.28 riporta le percentuali di insegnanti emiliano-romagnoli che si sono dichiarati “Abbastanza” e “Molto” d'accordo con i suoi nove stimoli.

I primi quattro stimoli della batteria riportavano opinioni inerenti alla suddivisione delle 33 ore di Educazione civica previste dalla normativa. Come si può notare, la larga maggioranza dei rispondenti (77,8%) ritiene che tutti gli insegnanti del Consiglio di classe, a prescindere dalla materia di insegnamento, dovrebbero svolgere delle ore di Educazione Civica, in quanto ogni materia è in grado di portare un contributo. Sembra dunque ben accettata l'idea di un approccio veramente trasversale alla materia, tant'è che solo il 26% dei rispondenti ritiene che alcune materie dovrebbero essere escluse dalla divisione delle ore, e il 25% è d'accordo con l'idea che tali ore dovrebbero essere affidate in maggioranza agli insegnanti di materie umanistiche.

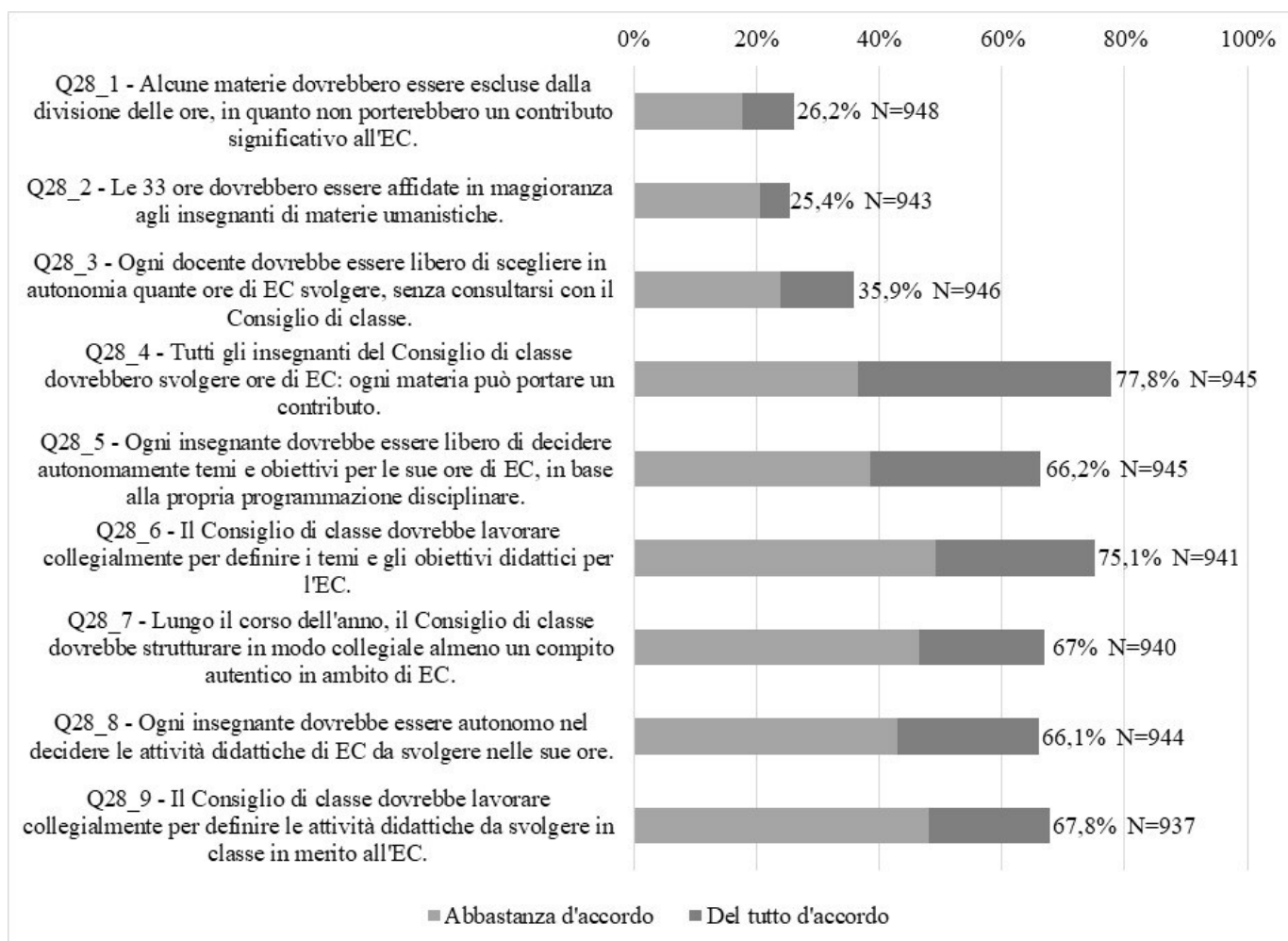


Fig. 8.28. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q28.

Si intravede, anche, la volontà di confronto e dialogo all'interno del Consiglio di classe in merito alla suddivisione delle ore: si ferma a circa il 36%, infatti, la quota dei rispondenti che ritengono che la quantità di ore da svolgere dovrebbe essere decisa dal singolo insegnante senza consultarsi con il resto del Consiglio.

Per quanto riguarda la scelta degli obiettivi didattici e dei temi da affrontare nelle ore di Educazione civica, si riscontrano risultati che, a una prima occhiata, appaiono quantomeno curiosi. Il 66,2% dei rispondenti, infatti, si dichiara d'accordo con l'idea che ciascun insegnante dovrebbe essere libero di scegliere autonomamente temi e obiettivi per le sue ore di Educazione civica, in base alla propria programmazione disciplinare; contemporaneamente, però, il 75,1% concorda con l'idea che il Consiglio di classe dovrebbe lavorare *collegialmente* per definire temi e obiettivi didattici per questa materia. Colpisce positivamente, certo, la quota elevata di docenti che si dichiarano d'accordo con

l'item Q28_6, in favore quindi di un lavoro collegiale, ma risulta complesso interpretare la posizione dei 420 docenti¹³ che si sono dichiarati d'accordo *sia* con la prima opinione *sia* con la seconda. Probabilmente, le ragioni di questo apparente disallineamento tra le opinioni vanno cercate nel significato che gli insegnanti attribuiscono al “lavorare collegialmente per definire i temi e gli obiettivi”: è possibile, ad esempio, che ritengano una modalità di lavoro collegiale la sola *comunicazione* da parte di un docente delle proprie intenzioni in merito a temi e obiettivi per le proprie ore di Educazione civica. Resta comunque aperta la problematica di come interpretare l'opinione secondo cui un insegnante debba essere libero di decidere da solo quali obiettivi porsi e quali temi trattare e *al contempo* lavorare collegialmente con il resto del Consiglio di classe a tale definizione.

Gli ultimi tre stimoli contenevano opinioni in merito alla progettazione delle attività didattiche. Gli item Q28_8 e Q28_9 ripetevano la dialettica tra lavoro di progettazione collegiale e lavoro di progettazione autonomo, nella definizione delle attività didattiche. Come si nota, il 67,8% dei rispondenti si dichiara d'accordo con l'idea che il Consiglio di classe dovrebbe lavorare collegialmente per decidere quali attività svolgere in classe in merito all'Educazione civica; al contempo, il 66,1% dei rispondenti ritiene che ogni insegnante dovrebbe essere invece autonomo in questa decisione. Un disallineamento simile a quello discusso in precedenza, si registra anche in questo caso: 359 casi¹⁴ si dichiarano d'accordo *sia* con la prima opinione *sia* con la seconda. Infine, l'item Q28_7 riportava la seguente opinione: *Lungo il corso dell'anno, il Consiglio di classe dovrebbe strutturare in modo collegiale almeno un compito autentico in ambito di Educazione civica*. Come si nota dal grafico, ben il 67% dei docenti si è dichiarato d'accordo con tale opinione, segnalando come in più della metà del campione ci sia quantomeno *l'idea* di voler adottare pratiche collegiali per progettare attività didattiche coerenti con la didattica per competenze anche nell'ambito dell'Educazione civica. Colpisce positivamente questo dato – che si allinea con quanto osservato nel primo paragrafo, cioè che gli insegnanti partecipanti abbiano dimostrato un atteggiamento moderatamente positivo verso la didattica per competenze – nonostante si debba ricordare come queste risposte non possano rendere conto di cosa intendano gli insegnanti quando parlano di “compito autentico”.

¹³ Il 67% di coloro che hanno risposto positivamente all'item Q28_5.

¹⁴ Il 57,5% di coloro che erano d'accordo con l'item Q28_8.

La figura 8.29 illustra il confronto tra le percentuali di accordo degli insegnanti di scuola secondaria di primo e di secondo grado, all'interno del campione regionale.

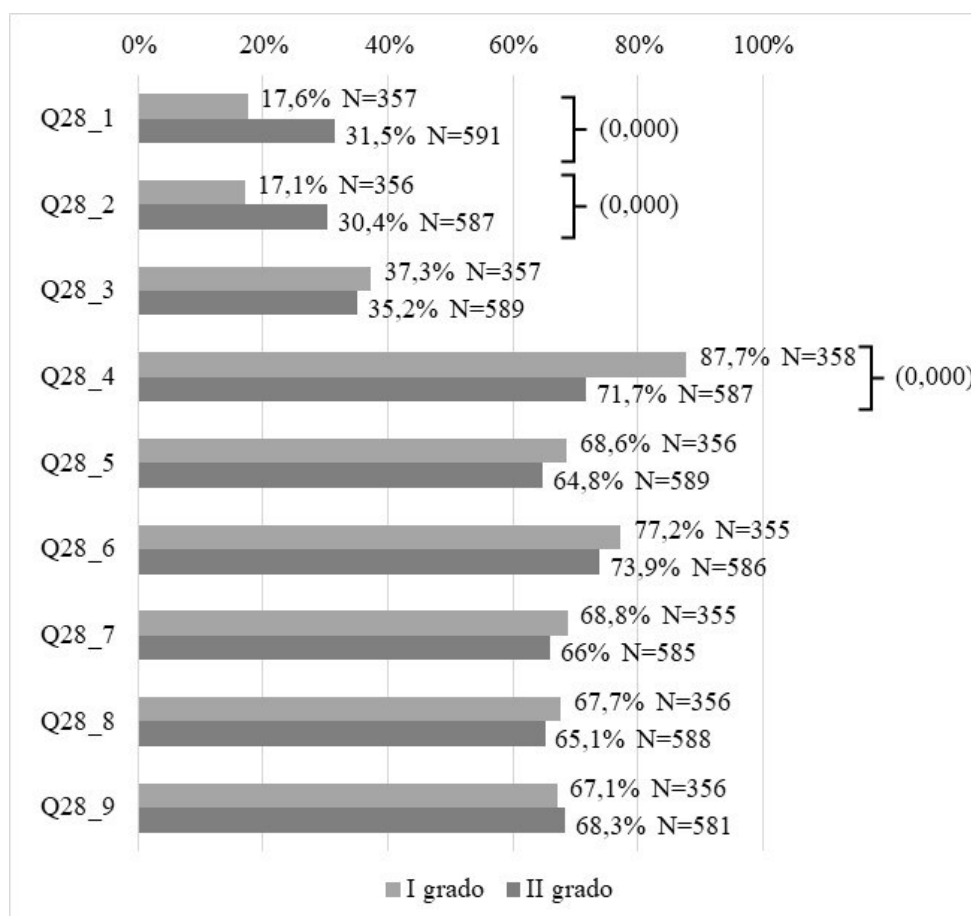


Fig. 8.29. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q28 (v. fig. 8.28): distinzione tra secondaria di primo e secondo grado. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test χ^2).

Le differenze più sensibili e significative si registrano sui primi quattro stimoli, relativi alle opinioni in merito alla suddivisione delle 33 ore. Come si nota, gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado hanno dimostrato opinioni più resistenti: il 31,5% di loro (contro il 17,6%) ritiene che alcune materie non portino un contributo significativo all'Educazione civica e dovrebbero quindi essere escluse dalla divisione delle 33 ore, e il 30,4% (contro il 17,1%) ritiene che tali ore dovrebbero essere affidate prevalentemente agli insegnanti di materie umanistiche. Coerentemente, la quota di docenti delle "superiori" che ritiene che tutti gli insegnanti dovrebbero svolgere ore di Educazione civica è più bassa di sedici punti percentuali, rispetto ai docenti di scuola secondaria di primo grado. Questi risultati vanno in linea con quanto già si diceva nel paragrafo 8.2 in merito

all'atteggiamento meno positivo che gli insegnanti del secondo grado hanno verso la trasversalità dell'insegnamento di Educazione civica, risultato che a sua volta si inserisce – come si è detto più volte – nella dimostrata tendenza di questi docenti a mantenere una maggiore divisione disciplinare, e a lavorare meno con modalità collegiali e trasversali. Su tutti gli altri stimoli della domanda Q28 le differenze tra docenti delle secondarie di primo e secondo grado sono minime, contenute sotto i cinque punti percentuali.

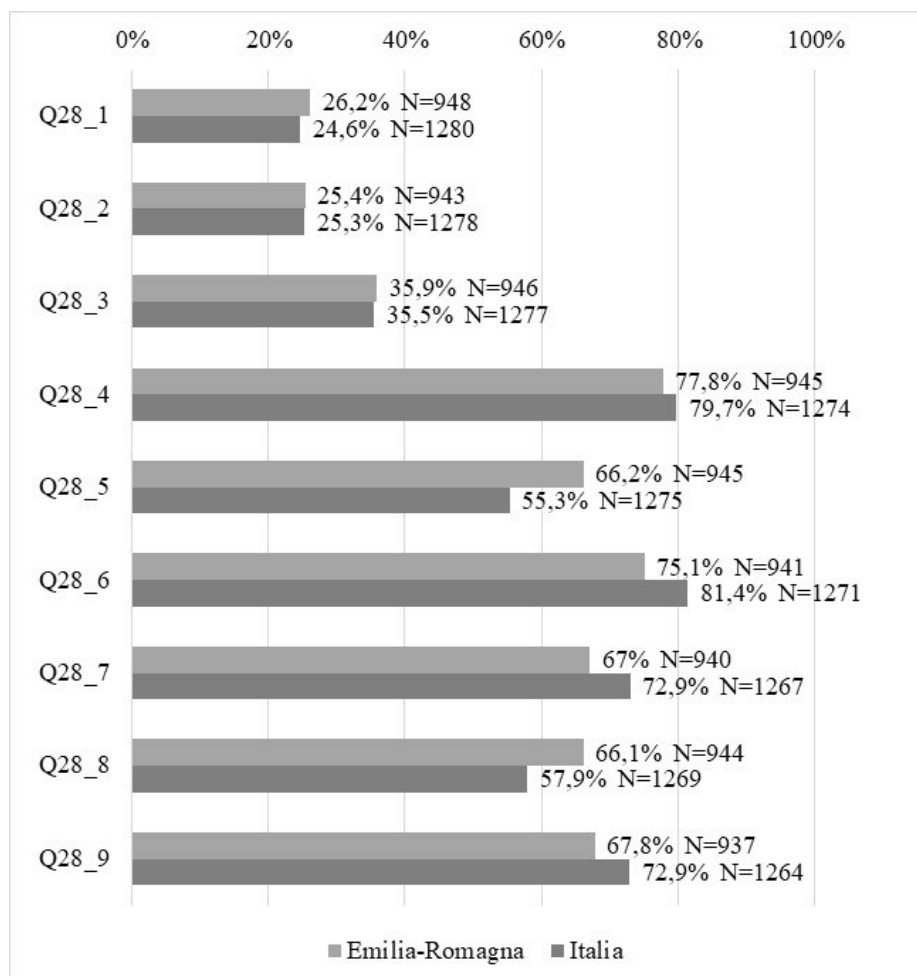


Fig. 8.30. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con gli stimoli della domanda Q28 (v. fig. 8.28): confronto tra campione regionale e nazionale.

La figura 8.30 illustra infine il confronto tra i risultati del campione regionale e quelli del campione nazionale. Le differenze principali tra i dati delle due rilevazioni si registrano rispetto alle opinioni inerenti alla decisione dei temi e degli obiettivi per l'Educazione civica, e alla progettazione delle attività didattiche. Gli insegnanti emiliano-romagnoli si sono dimostrati leggermente più resistenti al lavoro collegiale, presentando percentuali di

accordo più alte sugli stimoli Q28_5 (quasi undici punti percentuali di differenza) e Q28_8, e percentuali di accordo più basse negli stimoli Q28_6 e Q28_9. Inoltre, anche rispetto all'opportunità di progettare in maniera collegiale compiti autentici nell'ambito dell'Educazione civica, gli insegnanti emiliano-romagnoli si sono dimostrati meno favorevoli. Al netto del fatto che, come si è ripetuto più volte, il campione nazionale non possa essere considerato rappresentativo, sembra che gli insegnanti delle scuole della regione abbiano delle opinioni meno favorevoli alla progettazione collegiale nell'ambito dell'Educazione civica.

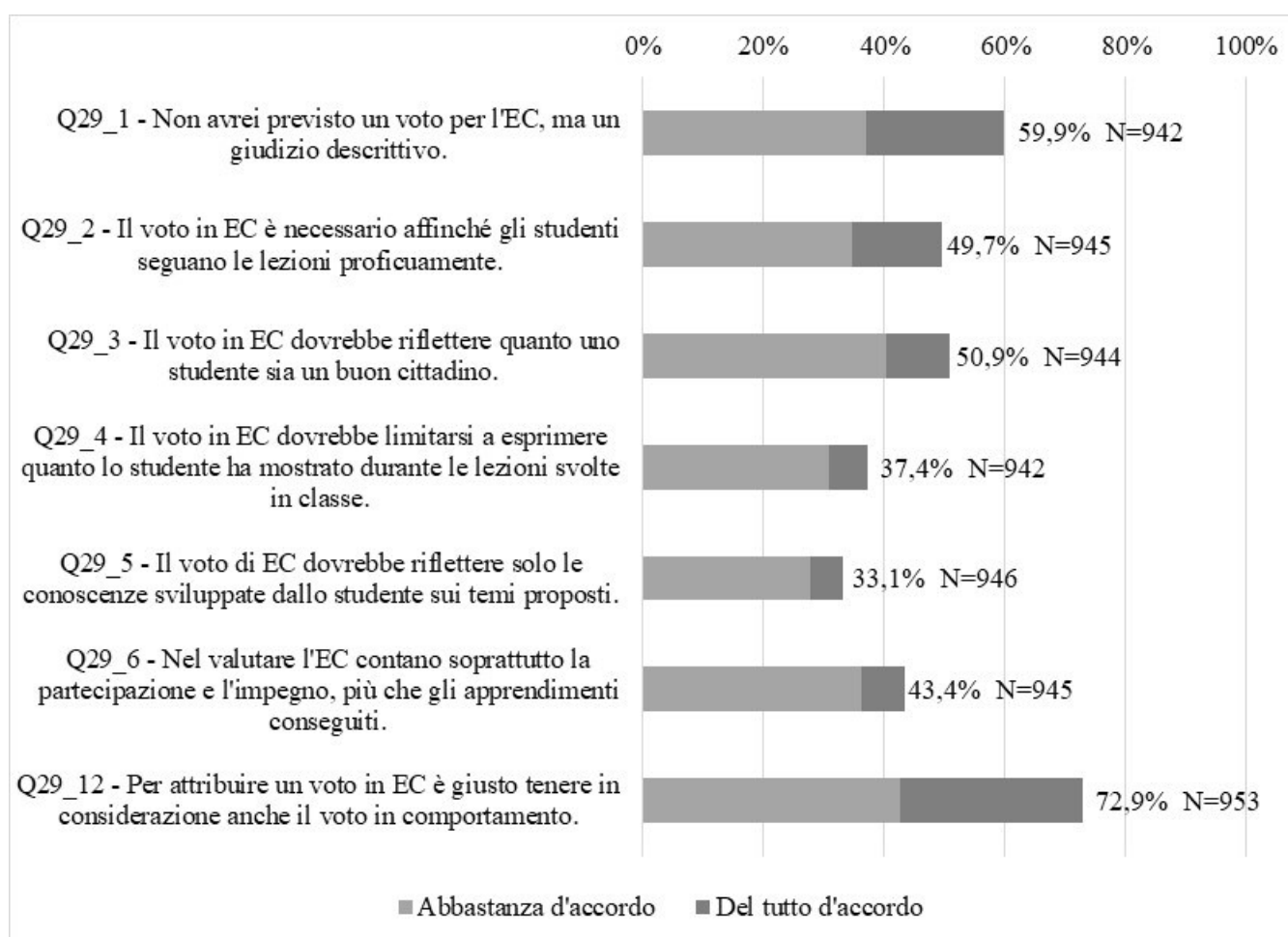


Fig. 8.31. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con il primo gruppo di stimoli della domanda Q29.

Passando, poi, alla domanda Q29 (fig. 8.31), essa conteneva dodici opinioni relative all'espressione del voto in Educazione civica. Di seguito si procederà alla presentazione delle distribuzioni di frequenza delle risposte, suddividendo tali opinioni in due gruppi: il primo contiene tutti gli item riferiti al significato attribuibile al voto in Educazione civica;

il secondo gruppo, invece, riporta tutti quelli che riguardano modalità per progettare e realizzare la valutazione in questo insegnamento.

Le distribuzioni di frequenza mostrate nella figura 8.31 mostrano come molti insegnanti siano scettici sull'opportunità di esprimere una valutazione nell'ambito dell'Educazione civica attraverso un voto; quasi il 60% dei rispondenti, infatti, si è dichiarato d'accordo con la prima opinione (*Non avrei previsto un voto per l'Educazione civica ma un giudizio descrittivo*), mentre la sola metà dei rispondenti ritiene il voto in questo insegnamento necessario affinché gli studenti seguano proficuamente le lezioni. Le risposte agli item 3, 4, 5 e 6, poi, restituiscono il punto di vista dei docenti in merito al significato del voto in Educazione civica. È interessante notare come le percentuali di accordo più basse (inferiori al 40%) si registrino sui due item Q29_4 e Q29_5, e come invece la quota di accordo salga al 43,4% per l'item Q29_6 e al 50,9% per il Q29_3. Sembra che i docenti leghino il voto in Educazione civica più al possesso di qualità e abilità *di cittadinanza*, piuttosto che all'espressione degli apprendimenti appresi durante le lezioni in aula. In altre parole, sembra che i docenti siano meno propensi a valutare questa materia secondo una logica "curricolare", cioè legata alla verifica delle conoscenze e degli apprendimenti sviluppati a fronte delle attività didattiche svolte, e invece ritengano più opportuno porre attenzione ad aspetti maggiormente aleatori, quali la *partecipazione* o l'*impegno*; o ritengano opportuno riferirsi, genericamente, a quanto lo studente sia un "buon cittadino". Non a caso l'item Q29_12 ha raccolto una quota piuttosto elevata di consensi: quasi il 73% dei rispondenti ritiene che sia giusto tenere in considerazione il voto in comportamento per attribuire un voto in Educazione civica. Questi risultati vanno letti tenendo in considerazione i dubbi in merito alla valutazione di questo insegnamento che si sollevavano già nel capitolo 2 (§ 2.2.4), e ai rischi che vi si collegavano. Deve essere rimarcata l'importanza di una valutazione attentamente progettata e condotta, che sia fondata prima su una chiara definizione degli obiettivi (come si è più volte detto nel capitolo 4), e poi sulla verifica puntuale del loro raggiungimento da parte degli studenti attraverso attività e strumenti adeguati. Come si è già detto, infatti, il rischio che si corre facendo altrimenti è quello di affidarsi a criteri impliciti o approssimativi, che potrebbero portare alla percezione di un trattamento ingiusto e stigmatizzante da parte degli studenti. Si ritorni, dunque, a quanto si diceva nel capitolo 2 (§ 2.2.4), quando si definiva il problema valutativo in questo ambito in primo luogo come un problema *di merito*: le opinioni

degli insegnanti sembrano andare nella direzione di una valutazione che punti a verificare quanto uno studente sia generalmente “un buon cittadino”, a prescindere dagli apprendimenti sviluppati tramite le attività didattiche, e in profondo collegamento, invece, con il suo *comportamento*.

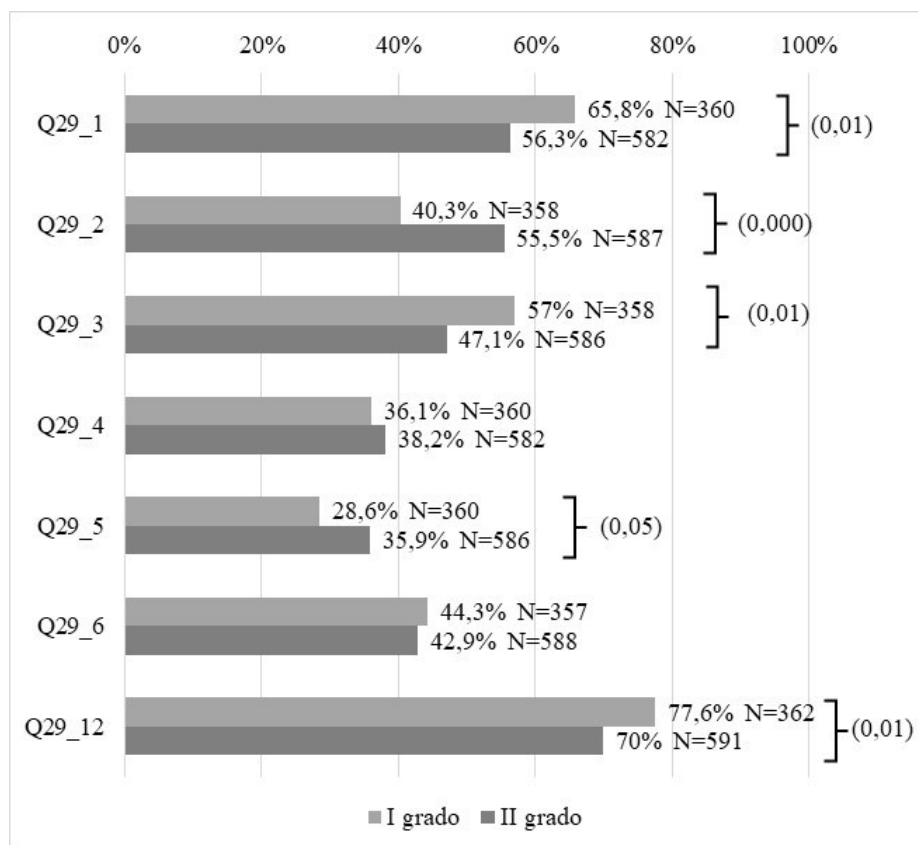


Fig. 8.32. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d’accordo con il primo gruppo di stimoli della domanda Q29 (v. fig. 8.31): distinzione tra secondaria di primo e secondo grado. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test χ^2).

Il confronto tra le risposte dei docenti delle secondarie di primo e di secondo grado (fig. 8.32) mostra opinioni moderatamente diversificate su molti punti. Rispetto ai primi due item, gli insegnanti delle “superiori” si sono dichiarati maggiormente d’accordo con l’idea che il voto in Educazione civica sia *necessario*, come leva motivazionale per gli studenti; di converso, si sono dichiarati meno concordi con l’opinione secondo cui sarebbe stato meglio procedere alla valutazione in questa materia tramite un giudizio descrittivo. Per quanto riguarda il significato attribuito all’espressione del voto in Educazione civica, i docenti di scuola “media” sembrano aderire più di frequente all’idea di una valutazione che esprima quanto uno studente sia un “buon cittadino”, e dunque che ponga

maggior attenzione al suo comportamento in classe piuttosto che alle conoscenze e gli apprendimenti sviluppati.

Come già successo in altre occasioni, anche sui risultati di queste variabili si è operato un confronto tra la rilevazione principale e quella di accompagnamento. Le differenze nelle distribuzioni di frequenza sono contenute tutte sotto i cinque punti percentuali; dunque, si può generalmente dire che quanto osservato all'interno del campione emiliano-romagnolo sia estendibile alle risposte del campione nazionale.

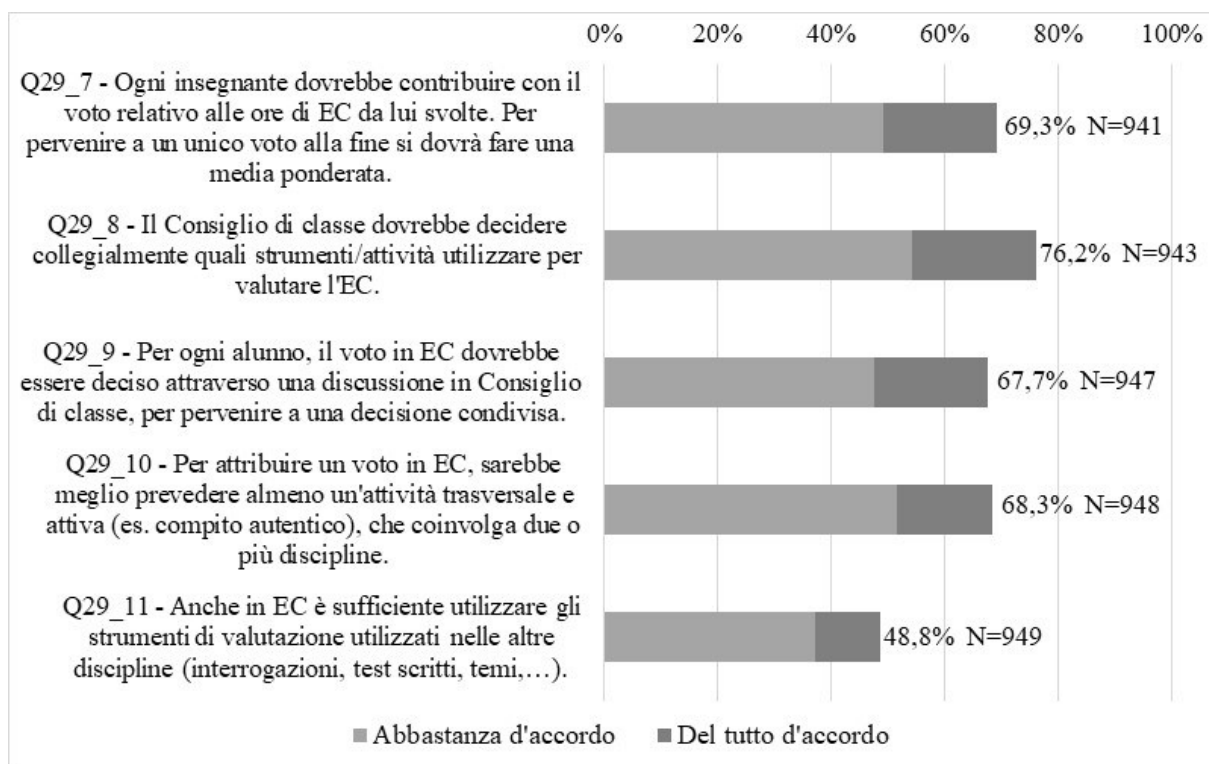


Fig. 8.33. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con il secondo gruppo di stimoli della domanda Q29.

Il secondo gruppo in cui si sono divise le risposte di questa batteria contiene le opinioni in merito alle *modalità* per arrivare all'attribuzione di un voto in Educazione civica, e alle attività e strumenti da utilizzare. Rispetto ai primi tre item, la figura 8.33 mostra come una larga quota di insegnanti ritenga che il Consiglio di classe dovrebbe decidere collegialmente quali strumenti e/o attività utilizzare per valutare l'Educazione civica. Il fatto che tale opinione sia piuttosto diffusa è sicuramente un aspetto positivo, in linea con l'idea di un'Educazione civica che possa essere davvero progettata, condotta e valutata in maniera collegiale; così come è in linea con tale idea il fatto che il 67,7% dei rispondenti si

ritenga d'accordo con l'opinione secondo cui l'espressione del voto richieda prima una discussione in Consiglio di classe, per arrivare a una decisione condivisa. I risultati osservati su questi due item (Q29_8 e Q29_9) sono dunque coerenti con quanto si diceva già in merito alle risposte alla domanda 28: gli insegnanti non sembrano di per sé avversi all'idea di un'Educazione civica progettata e valutata *collegialmente*. Tuttavia, occorre prestare sempre più attenzione al significato che essi attribuiscono al lavoro collegiale, perché in prima battuta le risposte all'item Q29_7 appaiono “stonate”, rispetto alle altre. Come si nota, infatti, quasi il 70% dei rispondenti si ritiene d'accordo con l'idea che il voto in Educazione civica dovrebbe essere ottenuto a partire da una media ponderata. Sorge spontanea, a questo punto, una domanda: quanto si può ritenere una pratica *collegiale* la scelta di attribuire il voto in Educazione civica facendo una media delle singole valutazioni espresse da ciascun insegnante nelle ore da lui svolte? È su questo punto che appare un disallineamento: gli insegnanti dichiarano, contemporaneamente, che sia opportuno decidere collegialmente gli strumenti e le attività da utilizzare per valutare l'Educazione civica e che, però, il voto debba essere attribuito tramite una media ponderata di quanto rilevato, singolarmente, da ciascuno. Al di là della necessità di supporto e guida maggiori in ambito valutativo – già emersa anche con i risultati della fase esplorativa – appare evidente anche una questione legata ai significati pratici attribuiti a termini quali “collegialità” e “trasversalità”.

Il fatto che i docenti non siano così avversi all'idea di collaborare collegialmente per valutare l'Educazione civica emerge anche dalle risposte all'item Q29_10. Il 68,3% dei rispondenti, infatti, si dichiara d'accordo con l'idea che per attribuire un voto in questa materia sarebbe meglio prevedere almeno un'attività trasversale a due o più discipline, di carattere attivo (come un compito autentico). Questa quota elevata nelle percentuali di accordo risulta ancor più interessante se letta insieme ai risultati dell'item Q29_11: si ferma, infatti, al di sotto della metà dei rispondenti la quota di coloro che ritengono sufficienti per l'Educazione civica gli strumenti e le attività di valutazione “tradizionali”. In altre parole, sembra che i docenti percepiscano la *particolarità* dell'Educazione civica, tanto che più della metà di loro sostiene che non siano sufficienti gli strumenti di valutazione utilizzati nelle altre discipline; sembrano inoltre aperti – quantomeno a livello di opinioni – alla possibilità di adottare strumenti più vicini alla valutazione delle competenze, o alla valutazione autentica, anche attraverso un approccio multidisciplinare. Sarà

interessante osservare come queste “opinioni” si traducano in “pratiche” coerenti, nel prossimo paragrafo.

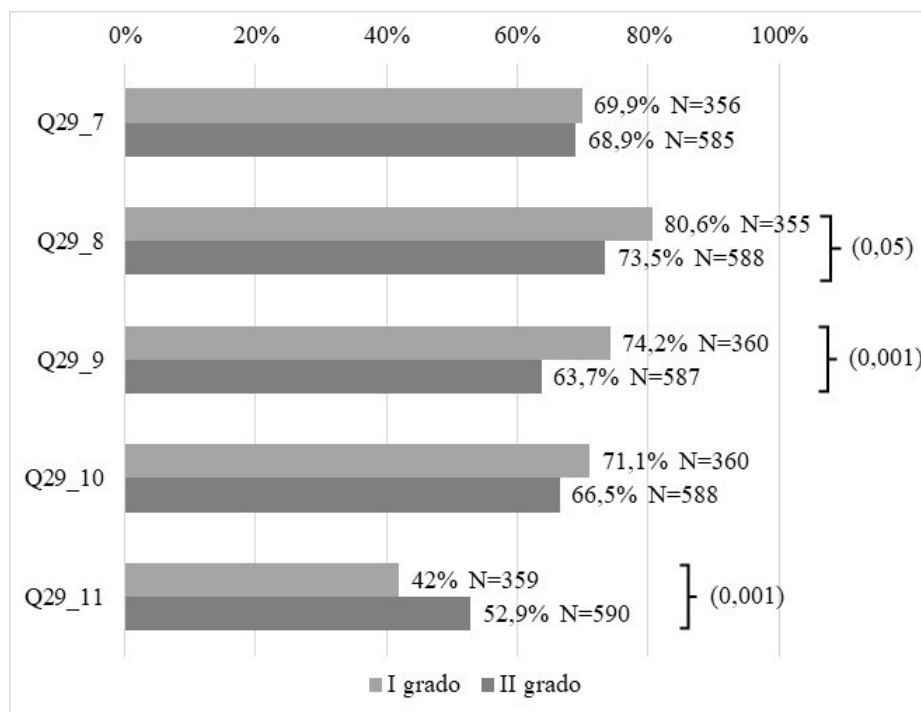


Fig. 8.34. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con il secondo gruppo di stimoli della domanda Q29 (v. fig. 8.33): distinzione tra secondaria di primo e secondo grado. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test Chi²).

Considerato quanto visto fin qui, non stupiscono i risultati del confronto tra le opinioni dei docenti di scuola “media” e di scuola “superiore” (fig. 8.34.). Nuovamente, gli insegnanti delle secondarie di secondo grado si dimostrano meno favorevoli al confronto collegiale, presentando percentuali di accordo più basse sugli stimoli Q29_8 e Q29_9. Il dato in controtendenza, in questo senso, è la differenza pressoché nulla rispetto al primo item: sarebbe stato lecito immaginare un maggior grado di accordo verso l’idea di procedere con la “media ponderata” per valutare l’Educazione civica, data la più volte verificata resistenza al lavoro collegiale degli insegnanti del secondo grado. Dai risultati registrati sull’item 11 (su cui si osserva una differenza di dieci punti percentuali) emerge poi come tali docenti siano più favorevoli all’utilizzo di strumenti “tradizionali” di valutazione anche nell’ambito dell’Educazione civica, e quindi un minor riconoscimento di un carattere *peculiare* di questo insegnamento per quanto riguarda la valutazione; coerentemente, si sono dimostrati anche leggermente meno favorevoli (sebbene il dato

non sia statisticamente significativo) all'utilizzo di pratiche di valutazione autentica trasversali a più discipline.

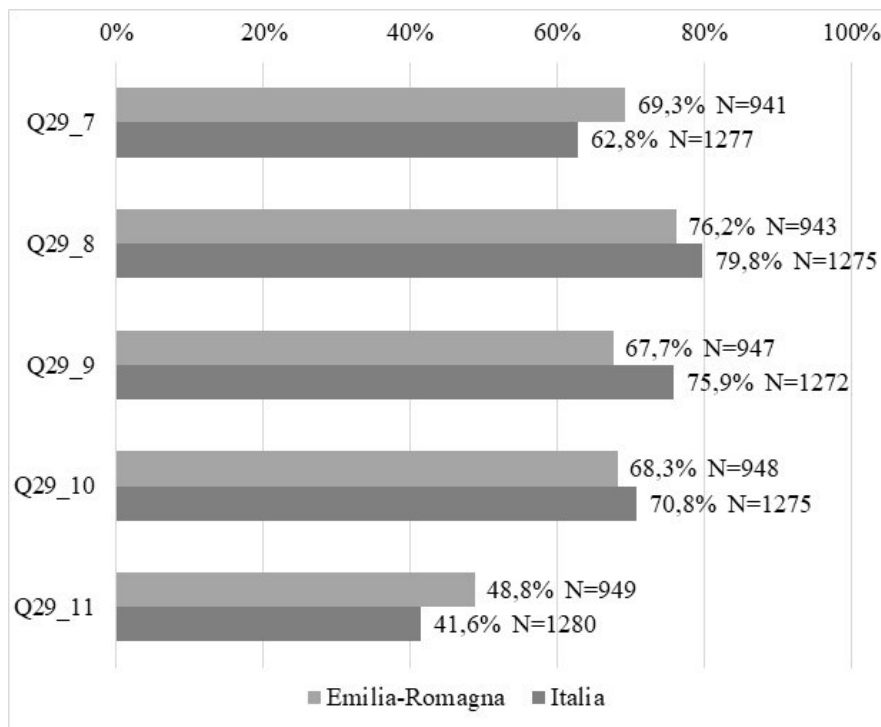


Fig. 8.35. Percentuale di insegnanti che si sono dichiarati d'accordo con il secondo gruppo di stimoli della domanda Q29 (v. fig. 8.33): confronto tra campione regionale e nazionale.

Rispetto a questo gruppo di opinioni, viene mostrato in figura 8.35 il confronto tra i risultati della rilevazione principale e quelli della rilevazione di accompagnamento. Nonostante le percentuali di accordo si mantengano comunque negli stessi ordini di grandezza per i due campioni, è interessante notare come su tutte le opinioni gli insegnanti emiliano-romagnoli si siano mostrati meno favorevoli alla collegialità, nonché più propensi all'utilizzo di strumenti di valutazione "tradizionali". Questo risultato, tuttavia, potrebbe anche essere motivato dalla non rappresentatività del campione nazionale, e dall'effetto delle regole di ingaggio alla compilazione che si sono lungamente discusse nei capitoli precedenti.

8.3.1. Sintesi dei risultati del Cluster 3

Nel presente paragrafo si sono riportati i risultati riferiti alle opinioni dei docenti in merito alla progettazione e alle modalità di espressione del voto della “nuova” Educazione civica. Volendo sintetizzare tali risultati si cercherà di rispondere alla seguente domanda: i dati discussi segnalano opinioni favorevoli a un’Educazione civica progettata e valutata *collegialmente*?

Nel commentare le risposte alle domande 28 e 29 si è parlato più volte di un “disorientamento” dei docenti. Si è detto, infatti, come emergano dei problemi legati ai significati, in quanto i docenti sembrano dare delle risposte parzialmente contraddittorie. Da una parte, nell’esprimersi in merito a come debbano essere suddivise le 33 ore previste dalla normativa, la gran parte degli insegnanti si allinea con l’idea che l’Educazione civica sia una responsabilità di tutti. Quindi, in prima battuta, torna quanto già si era discusso in merito all’*atteggiamento verso la trasversalità dell’Educazione civica*: quantomeno a livello astratto, si percepisce che tutte le discipline possano dare un contributo a questa “materia”. Tuttavia, è quando si entra nel merito di come questa contitolarità dovrebbe concretizzarsi in pratiche progettuali e valutative, che emergono confusione e disorientamento. Si è visto tale disorientamento in primo luogo quando si notava come molti rispondenti fossero contemporaneamente d’accordo con l’idea che il Consiglio docenti dovrebbe lavorare *collegialmente* per progettare il curriculum di Educazione civica, e anche con l’idea che ogni insegnante dovrebbe essere libero di decidere *autonomamente* temi, obiettivi e attività didattiche da svolgere nelle ore da lui dedicate a tale materia (in base alla propria programmazione disciplinare). Ancora, la “confusione” dei docenti si è vista anche in merito all’espressione del voto, quando molti hanno dichiarato che sia necessaria una definizione collegiale degli strumenti/attività valutative e una discussione in Consiglio di classe per pervenire alla decisione in merito al voto, ma anche, contemporaneamente, che erano favorevoli a utilizzare la pratica della “media ponderata”¹⁵ per pervenire a una decisione sul voto. Insomma, ritorna lo stesso risultato

¹⁵ Pratica che, si vuole ribadirlo, non appare in linea con l’idea di una *collegialità sostanziale* per questa materia. Di certo, si tratta di un modo di giungere a una valutazione dell’Educazione civica che, di facciata, permette la partecipazione di tutti i docenti del Consiglio, ma che nei fatti realizza semplicemente una spartizione matematica del voto. In altre parole, procedere attraverso la media ponderata dei voti attribuiti da ciascun insegnante non è coerente con l’idea di una valutazione che si inserisca in un processo

– che quindi trova una conferma – già osservato quando si commentavano i dati del cluster 2: la trasversalità dell’Educazione civica viene astrattamente riconosciuta, ma sembra essere concreto il rischio che essa venga semplicemente presa come una spartizione (delle ore, delle attività didattiche, del voto), e non come l’occasione di attivare pratiche di riflessione, confronto, progettazione e valutazione collegiali. Si ricorda, in tal senso, come anche i risultati di questo cluster segnalino una situazione più aggravata nella secondaria di secondo grado.

Le motivazioni che si celano dietro a questo “smarrimento” dei docenti, e alla loro difficoltà nell’orientarsi verso una trasversalità e una contitolarità *di sostanza*, potrebbero essere rintracciate in molteplici fattori. Si possono – e si devono – certamente citare fattori di tipo sistemico: a partire dal fatto che la rilevazione sia stata condotta nei primissimi anni di implementazione della legge, un fatto che porta a ricordare come gli insegnanti necessitino di tempo per sperimentare e mettere in campo modalità di lavoro collegiale (soprattutto in un contesto, come la scuola secondaria in genere, in cui si è abituati a lavorare in tutt’altro modo); oppure si potrebbe ricordare come la normativa non abbia previsto spazi, tempi e risorse (anche monetarie) specificamente volte ad aiutare i docenti a progettare in modo collegiale il curriculum dell’Educazione civica e la sua valutazione, “supporti” al lavoro dei docenti che, invece, sarebbe opportuno prevedere, in quanto comunque l’assetto che si è deciso di dare a questo insegnamento presuppone un certo grado di complessità (tipico di tutti i processi che vogliono essere veramente collegiali) e un *aggravamento* del normale lavoro dei Consigli di classe. Nell’interpretare i risultati sopra discussi, si potrebbero tuttavia citare ancora gli stessi fattori motivazionali e di resistenza di cui si è parlato in riferimento ai cluster precedenti: gli insegnanti potrebbero essere portati a cercare delle “scorciatoie” utili a realizzare un cambiamento *solo apparente*, che non metta veramente in discussione il loro modo di lavorare. Si riconosce, avanzando questa ipotesi, di star spostando semplicemente il problema su un altro ordine logico, in quanto a questo punto viene spontaneo chiedersi perché tale atteggiamento di resistenza sia diffuso presso gli insegnanti (a patto di voler accettare questa interpretazione). Tuttavia, come si è detto più volte nel corso di tutto questo lavoro, è probabile – e la letteratura sul Teacher Change lo conferma – che gli ostacoli alle

progettuale-didattico veramente collegiale, che cioè parta da una definizione *comune e condivisa* degli obiettivi didattici (su cui, poi, gli studenti andranno valutati) e degli strumenti di valutazione.

innovazioni qui discusse, gli ostacoli a un'educazione civica che sia *veramente* collegiale, possano derivare tanto da fattori oggettivi e sistemici, quanto da fattori attitudinali e inerenti alle motivazioni, rappresentazioni e convinzioni degli insegnanti stessi.

Parlando di problematiche legate alla progettazione e alla valutazione dell'educazione civica, poi, si devono richiamare le perplessità avanzate in merito ai significati attribuiti dai docenti al voto in questa materia (v. fig. 8.31). Tralasciando il fatto che la maggioranza dei partecipanti abbia dichiarato che non avrebbe previsto un voto per l'educazione civica, ma un giudizio descrittivo (item Q29_1), preoccupa il rischio che gli insegnanti facciano ricorso a criteri impliciti o a modalità "impressionistiche" o approssimative nel valutare gli studenti su questa materia. Fanno sorgere questa preoccupazione prima di tutto i risultati inerenti all'item Q29_12 (*Per attribuire un voto in Educazione civica è giusto tenere in considerazione anche il voto in comportamento*), che ha raccolto più del 70% dei consensi: è vero che è la normativa stessa a prevedere un collegamento tra il voto in comportamento e quello in Educazione civica (§ 2.2.4), tuttavia un tale collegamento appare preoccupante in quanto c'è il rischio che una materia che punta ad avere un suo status curricolare ben preciso, degli obiettivi educativi specifici, venga invece *appiattita* al comportamento (per non voler entrare, poi, nel merito di quanto le pratiche comunemente adottate per valutare il comportamento siano, o meno, pedagogicamente fondate e basate su criteri chiari nonché sull'utilizzo di strumenti di misura validi e affidabili). È lo stesso rischio che si intravede anche dietro alle risposte dell'item Q29_3 (*Il voto in Educazione civica dovrebbe riflettere quanto uno studente sia un buon cittadino*), un'opinione su cui più della metà degli insegnanti si è dichiarata d'accordo: essa suscita perplessità in quanto, come si è detto nel capitolo 2, non è immaginabile – né di per sé lo si ritiene lecito – che a scuola si possa valutare quanto uno studente sia o meno un buon cittadino. In primo luogo perché, per farlo, bisognerebbe avere a disposizione un costrutto di riferimento, cioè un'idea di "cittadino ideale" da utilizzare come base per confrontare i comportamenti degli studenti. In secondo luogo perché, comunque, la dimensione della propria cittadinanza è vissuta da ogni studente anche in ambiti esterni alla scuola, ambiti su cui l'insegnante non può spingersi a esprimere un giudizio valutativo.

Al di là di questi aspetti più specifici – che comunque sollevano la necessità di continuare a riflettere, con gli insegnanti, sugli impliciti e sulle concezioni che si celano dietro le loro opinioni in merito alle pratiche valutative – si vuole qui segnalare che i risultati discussi non sono rassicuranti rispetto ai rischi di cui si è parlato nel capitolo 2 (§ 2.2.4). Deve essere ribadita la necessità di mettere in atto pratiche di valutazione che siano attentamente progettate, fondate su una definizione chiara degli obiettivi che si intendono perseguire con l’Educazione civica, e sulla verifica puntuale – attraverso strumenti di misurazione validi – del loro raggiungimento da parte degli studenti. Il rischio su questa partita è infatti alto, e l’eventuale percezione da parte degli studenti di una valutazione ingiusta rischia di minare alla base le stesse ragioni d’essere dell’Educazione civica, come si è ampiamente ricordato nel capitolo 2.

8.4. Risultati del Cluster 4: dichiarazioni di pratiche di progettazione e valutazione dell’Educazione civica

Le domande Q31, Q32, Q33 e Q34 del questionario chiedevano ai partecipanti di riportare alcune dichiarazioni di pratiche in merito alla progettazione e alla valutazione dell’Educazione civica. Come si è visto nei capitoli 6 e 7, l’insieme di queste quattro batterie conteneva 44 stimoli diversi, per ciascuno dei quali il rispondente doveva semplicemente selezionare la casella di risposta “Sì” qualora la pratica descritta fosse applicabile alla propria esperienza. Nel capitolo precedente si sono descritte le procedure operate sulle variabili estratte da Qualtrics: per ciascuna pratica è disponibile nella matrice-dati una variabile dicotomica che assume il valore di “1” qualora il rispondente avesse selezionato la casella “Sì”, o il valore di “0” in caso contrario. Prima di procedere alla presentazione delle distribuzioni di frequenza, occorre tuttavia richiamare alcune importanti considerazioni legate a queste dichiarazioni di pratiche.

Come si ricorderà, tutte le domande di questa sezione del questionario chiedevano al partecipante di rispondere pensando alla sua esperienza nell’anno scolastico *precedente* a quello in cui è stata svolta la rilevazione. In altre parole: gli insegnanti hanno compilato il questionario nell’a.s. 2021-2022 ma tanto il testo introduttivo a questa sezione, quanto il testo di ciascuna delle quattro domande, chiedevano di ripensare alla propria esperienza lavorativa nell’anno 2020-2021 per dare una risposta. Si sono già spiegate le ragioni di

questa scelta (§ 6.3.5): il questionario è stato somministrato all'inizio dell'a.s. 2021-2022, per questo era lecito aspettarsi che gli insegnanti non avessero ancora avuto il tempo di svolgere molte delle pratiche su cui veniva chiesto loro di esprimersi essendo, queste, riferite a un'intera annualità del lavoro scolastico. Questa scelta, ovviamente, comporta la necessità di leggere i dati tenendo sempre in considerazione alcuni effetti che possono aver distorto la validità delle risposte, primo tra tutti l'effetto memoria. Ancora, bisogna ricordare come ciascun insegnante, mediamente, svolga il suo lavoro in diversi Consigli di classe nella stessa annualità. Considerando che l'a.s. 2020-2021 era anche il primo anno di implementazione della Legge 92/2019, e comunque ricordando che la normativa affida in larga misura la responsabilità dell'insegnamento di Educazione civica al singolo Consiglio di classe, si è immaginato che gli insegnanti potessero essere confusi nel dare una risposta a queste batterie di item (in particolare alle domande Q31 e Q34 che erano riferite a pratiche di progettazione e valutazione nel Consiglio di classe), qualora nell'a.s. 2020-2021 avessero adottato pratiche diverse in classi diverse. Per questo, nelle domande Q31 e Q34 si chiedeva esplicitamente al rispondente di pensare *solo* alla classe in cui riteneva si fosse lavorato meglio. Questa richiesta, necessaria a dare un indirizzo di risposta formalmente "chiaro" all'insegnante, apre almeno due profili di problematicità in merito all'affidabilità delle risposte date. In primo luogo, è impossibile verificare se gli insegnanti rispondenti si siano effettivamente attenuti alla richiesta, cioè se siano stati in grado di rispondere agli item delle batterie 31 e 34 pensando *solo* alla classe in cui ritenevano di aver lavorato meglio; è probabile, in questo senso, che siano intervenuti effetti di distorsione legati alla memoria, o alla *sovrapposizione* tra quanto fatto nell'una o nell'altra classe in cui lavoravano. In secondo luogo, ammettendo che la richiesta sia stata effettivamente seguita da tutti i rispondenti, l'analisi delle risposte deve tenere conto del fatto che gli insegnanti si siano riferiti solo al lavoro svolto in quei Consigli di classe che hanno ritenuto maggiormente virtuosi. In altre parole, è possibile che quanto emerge dalle domande Q31 e Q34 sia viziato da una sorta di effetto di selezione, per cui rappresenti quanto è avvenuto (sempre secondo le dichiarazioni degli insegnanti) solamente nei Consigli di classe più "virtuosi". Questi due profili di problematicità sono invece mitigati in riferimento alle domande Q32 e Q35, in quanto esse riguardavano pratiche di progettazione e di valutazione svolte dal singolo insegnante in classe, ed erano

anche poste in modo che il rispondente pensasse al suo *proprio* lavoro (“Ho fatto...”, “Ho realizzato...”).

Del resto, occorre anche aggiungere che, a prescindere dalle problematiche insite nelle domande qui utilizzate, il tentativo di raccogliere informazioni in merito alle pratiche degli insegnanti attraverso le loro dichiarazioni è *di per sé* segnato da possibili effetti distorsivi. Tra tutti, si vuole ricordare qui brevemente l’effetto della così detta “desiderabilità sociale della risposta”: nonostante nel questionario venisse ricordato più volte al rispondente che le informazioni raccolte fossero anonime, e nonostante le diverse modalità di “ingaggio” e “motivazione” che si sono utilizzate per far comprendere agli insegnanti quanto fosse importante dare risposte veritiere, occorre sempre tenere in considerazione che i rispondenti potrebbero essere stati non del tutto sinceri, spinti dalla volontà di dimostrare comportamenti più virtuosi di quelli da loro effettivamente adottati. Tra gli altri effetti distorsivi che si potrebbero citare c’è, poi, quello dovuto alla stanchezza che può essere intervenuta durante la compilazione: queste erano, infatti, le ultime domande del questionario (fatta salva la sezione conclusiva inerente alle variabili anagrafiche ed esperienziali). Non a caso, come si vedrà, il numero di risposte pervenute a queste domande è risultato pari a circa 900: più di cento insegnanti hanno abbandonato la compilazione prima di arrivare alle domande sulle pratiche.

Tenendo in considerazione questi elementi che possono in qualche modo ridurre l’affidabilità dei dati discussi, di seguito vengono presentate le distribuzioni di frequenza delle variabili inerenti alle dichiarazioni di pratiche.

8.4.1. Progettazione collegiale del curriculum di Educazione civica

La batteria di stimoli Q31 conteneva diciotto item, riferiti tutti a pratiche collegiali (sia a livello di Istituto, sia a livello di Consiglio di classe) per la progettazione del curriculum di Educazione civica.

Al fine di garantire una migliore leggibilità dei risultati, essi verranno presentati in due gruppi. La figura 8.36 illustra le distribuzioni di frequenza percentuali di coloro che hanno dichiarato presenti le prime dieci pratiche.

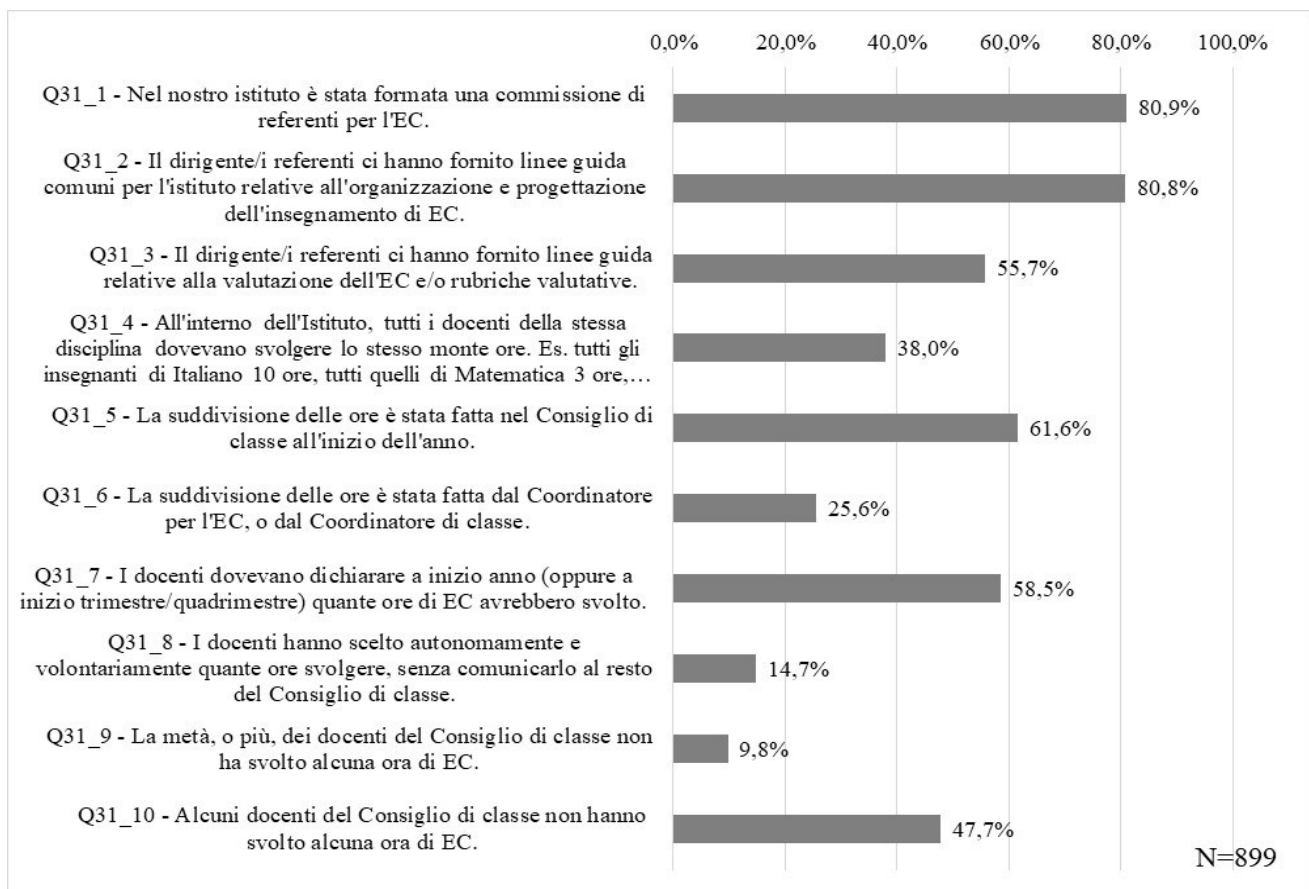


Fig. 8.36. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q31, primo gruppo di item). Campione emiliano-romagnolo.

Le pratiche Q31_1, Q31_2, Q31_3 e Q31_4 erano riferite agli Istituti di appartenenza. Come si può notare, una larga maggioranza dei rispondenti (80,9%) ha dichiarato che nel proprio istituto è stata formata una commissione di referenti di Educazione civica, che dunque sembra una pratica collegiale diffusasi nella maggioranza delle scuole fin dal primo anno di implementazione della Legge 92/2019. Una percentuale pressoché identica di insegnanti ha poi dichiarato che all'interno del proprio Istituto sono state fornite delle linee guida relative all'organizzazione curricolare e alla progettazione dell'insegnamento di Educazione civica; questa quota scende, invece, al 56% quando si parla di linee guida inerenti alla *valutazione* di questo insegnamento. Sembra dunque che gli istituti si siano mossi rapidamente nel fornire un qualche tipo di supporto ai Consigli di classe, utile quantomeno all'organizzazione del curricolo e alla progettazione di questa materia, nonostante tale supporto sia stato meno comune (sebbene comunque diffuso) per quanto attiene alla valutazione della stessa. Già questo primo elemento si pone in linea con

quanto si è detto più volte in merito alla percezione di *difficoltà* e *confusione* che gli insegnanti hanno in merito alla valutazione dell’Educazione civica. Sono meno della metà dei rispondenti (il 38%) coloro che hanno dichiarato che nei loro istituti tutti gli insegnanti della stessa disciplina erano chiamati a svolgere lo stesso monte ore; sembra, dunque, non molto diffusa la pratica di definire a livello del Collegio docenti la suddivisione delle 33 ore di Educazione civica tra i diversi ambiti disciplinari. Questo elemento, di per sé, sembra porsi in linea con la previsione normativa di un curriculum per l’Educazione civica affidato prioritariamente al Consiglio di classe.

A tal proposito, più della metà dei rispondenti (61,1%) segnala che la suddivisione delle 33 ore di Educazione civica sia stata fatta all’interno del proprio Consiglio di classe all’inizio dell’anno; molto più bassa (25,6%) la quota di coloro che dichiarano che tale suddivisione sia stata operata dal Coordinatore. Ancora, dalle risposte all’item Q31_7 e Q31_8 emerge come la suddivisione delle ore sia stata generalmente condotta *in accordo* e *in comunicazione* con tutto il Consiglio di classe: solo il 15% dei rispondenti ha dichiarato che la scelta delle ore da svolgere veniva operata autonomamente da ogni singolo docente, senza comunicarlo al resto del Consiglio, mentre il 58,3% dei rispondenti hanno dichiarato che i colleghi erano chiamati a comunicare quante ore di Educazione civica avrebbero svolto. Nonostante questa seconda quota superi la metà dei rispondenti, i dati osservati aprono alla seguente domanda: se circa il 60% dei docenti ha dichiarato che la scelta delle ore è stata comunicata all’interno del Consiglio di classe, mentre il 15% circa ha dichiarato che tale comunicazione non è avvenuta, il 33%¹⁶ circa dei docenti che non hanno risposto né al primo né al secondo item come hanno gestito – insieme al loro Consiglio di classe – la suddivisione delle 33 ore?

La stessa domanda si poteva porre confrontando i risultati degli item Q31_5 e Q31_6: se la suddivisione delle ore non è stata fatta né all’interno del Consiglio di classe, né dal Coordinatore¹⁷, come è stata presa tale decisione? Dai risultati di questi quattro

¹⁶ È curioso notare come 53 docenti abbiano risposto “Sì” sia alla pratica Q31_7, sia alla pratica Q31_8. Queste risposte potrebbero apparire contraddittorie, in prima battuta; tuttavia, è anche possibile immaginarsi dei Consigli di classe i cui docenti si fossero dati *la regola* di comunicarsi a vicenda il numero di ore da svolgere, senza che poi questa decisione abbia effettivamente avuto seguito durante l’anno. In questo caso, un docente potrebbe aver risposto “Sì” a entrambi gli item.

Comunque, i docenti che non hanno dichiarato né la prima né la seconda pratica sono 294, ossia il 33% circa dei rispondenti.

¹⁷ 231 docenti non hanno dichiarato né la pratica Q31_5 né la 31_6. Corrispondono a circa il 26% dei rispondenti.

item emergono dunque alcuni elementi interessanti, che potrebbero essere così riassunti: una buona percentuale di docenti dichiara di aver svolto pratiche *collegiali* quantomeno per la suddivisione delle ore di Educazione civica; resta tuttavia presente una quota sensibile di insegnanti che non dichiara di aver preso tale decisione in maniera collegiale, e dunque è possibile immaginare che in questi Consigli di classe si sia proceduto all'implementazione del curriculum di Educazione civica con modalità meno strutturate, affidate maggiormente alla volontà del singolo docente di realizzare – o meno – attività in questo insegnamento durante le proprie ore.

Il fatto che meno del 10% dei rispondenti abbia dichiarato che “*la metà o più dei docenti del Consiglio di classe non ha svolto alcuna ora di Educazione civica*” restituisce una buona immagine rispetto al coinvolgimento degli insegnanti delle diverse discipline. Sale invece al 48% circa la quota di coloro che dichiarano che *alcuni* docenti del loro consiglio di classe non hanno svolto ore di Educazione civica; un dato, questo, che qui si vuole leggere positivamente, in quanto rimane al di sotto della metà dei rispondenti. Tutto sommato, dunque, sembra che la *trasversalità* e la *contitolarità* di questa materia abbiano avuto un recepimento abbastanza buono: l'idea che tutti gli insegnamenti possano contribuire all'Educazione civica è stata messa in pratica in modo moderatamente diffuso (certo ancora con margini di miglioramento). Risulta però opportuno ricordare come questi dati nascondano una questione *di metodo* più significativa, che si è già discussa nel capitolo 2: la semplice suddivisione delle 33 ore, la loro spartizione tra i diversi insegnanti del Consiglio di classe, è una pratica che risponde *davvero* alla necessaria trasversalità dell'Educazione civica? In altre parole, suddividersi le 33 ore, senza una più elaborata progettazione curricolare, senza la discussione collegiale in merito a obiettivi e attività didattiche, rischia di portare nel complesso a una proposta frammentata; una trasversalità e una contitolarità *formali* ma non *sostanziali*, per cui dopo essersi spartite le ore ciascun insegnante torna a lavorare per conto proprio. Concluso l'esame dei risultati di questo primo gruppo di item, si osserveranno quelli del secondo gruppo (item dal Q31_11 al Q31_18) e si otterranno ulteriori elementi conoscitivi utili a comprendere se e quanto il timore appena sollevato sia fondato.

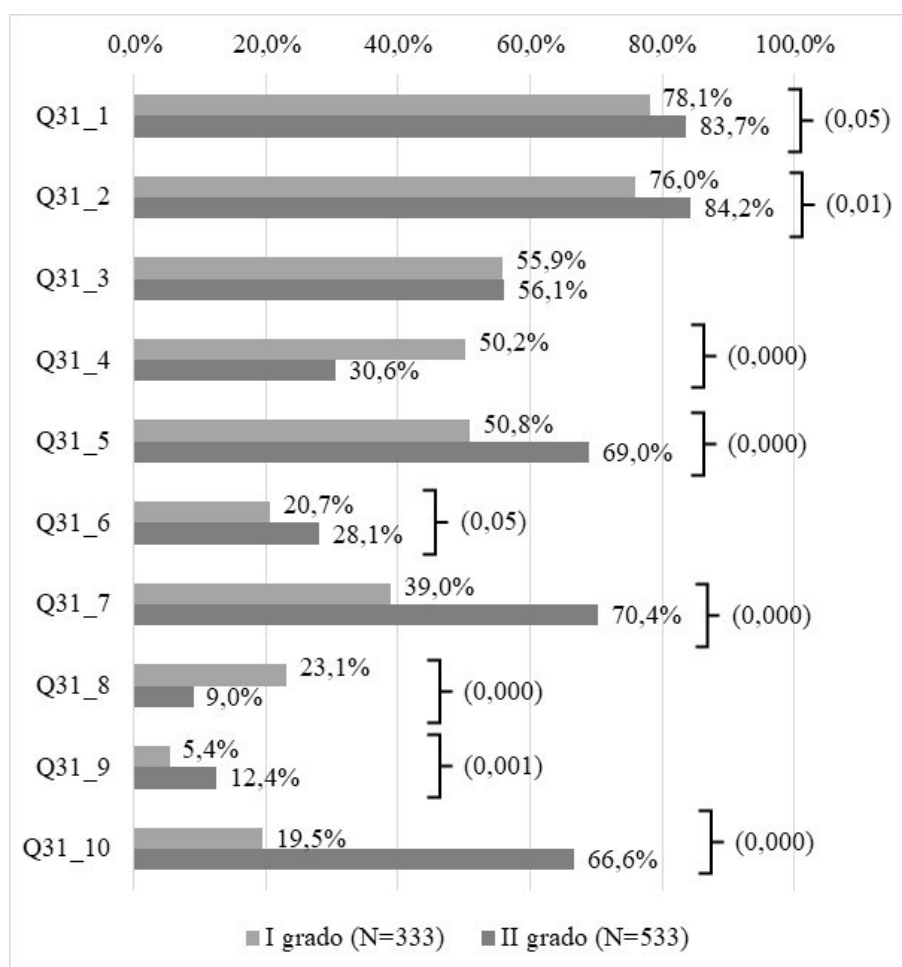


Fig. 8.37. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q31, primo gruppo di item, v. fig. 8.36): confronto tra le risposte dei docenti delle secondarie di primo e secondo grado, campione emiliano-romagnolo. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test Chi²).

Nella figura 8.37 viene illustrato il confronto tra le dichiarazioni di pratiche dei docenti di scuola secondaria di primo e di secondo grado¹⁸. Rispetto ai primi due item, gli insegnanti delle scuole “superiori” dichiarano più di frequente che a livello di istituto sia stata formata una commissione di referenti, e di aver ricevuto delle linee guida per la progettazione e l’organizzazione dell’Educazione civica (mentre la percentuale rispetto alla pratica inerente alle linee guida sulla valutazione non è diversa tra i due gradi). Tuttavia, sembra che nelle “scuole medie” sia stata maggiormente diffusa la pratica di

¹⁸ Per confrontare i risultati delle pratiche in base al grado scolastico si è usata l’informazione proveniente dalla variabile *Grado20_21*, cioè una variabile ottenuta dalle risposte degli insegnanti alla domanda riferita alla tipologia di scuola in cui insegnavano nell’anno scolastico 2020-2021.

decidere a livello di istituto il numero di ore di Educazione civica che gli insegnanti dovevano svolgere, in base alla propria principale materia di insegnamento.

Passando momentaneamente ai risultati degli item 9 e 10, da entrambi emerge come nelle scuole secondarie di primo grado sia stata più comune la partecipazione di *tutto* il Consiglio di classe all'insegnamento di Educazione civica. Più del 66% dei docenti delle "superiori" hanno dichiarato che alcuni colleghi del consiglio di classe non hanno svolto nemmeno un'ora di Educazione civica, contro il 20% circa nelle secondarie di primo grado. Questi dati seguono le evidenze in merito a una più bassa propensione al lavoro collegiale e trasversale nelle scuole secondarie di secondo grado: non stupisce, dunque, che in questo ordine di scuole sia stato *meno* accettato l'attributo di contitolarità e trasversalità dell'Educazione civica.

Risultano invece particolarmente interessanti i risultati degli item 5, 6, 7 e 8, in quanto sembrano andare in direzione contraria rispetto a quanto appena esposto. Gli insegnanti delle secondarie di secondo grado, infatti, dichiarano più spesso che la suddivisione delle 33 ore sia stata svolta all'interno del Consiglio di classe, e che i docenti dovevano comunicare quante ore di EC avrebbero svolto; invece, gli insegnanti di "scuola media" hanno dichiarato più spesso che nelle loro classi i docenti hanno scelto autonomamente e volontariamente quante ore svolgere, senza comunicarlo ai colleghi del Consiglio. Questi dati sembrerebbero suggerire che nelle scuole secondarie di secondo grado ci sia stato un maggiore dialogo a livello collegiale (in particolare nel Consiglio di classe), quantomeno per quanto riguarda la *suddivisione* delle 33 ore, di quanto invece non sia avvenuto nelle scuole secondarie di primo grado. Tale risultato in controtendenza potrebbe tuttavia essere interpretato tenendo in considerazione i seguenti elementi; in primo luogo, il fatto che una quota di insegnanti di "scuola media" molto maggiore (20 punti percentuali di differenza) ha dichiarato che la suddivisione delle ore è avvenuta, nel loro caso, a livello di istituto; in secondo luogo, si deve anche considerare che un approccio alla progettazione che punta semplicemente a spartirsi le ore, potrebbe anche essere in linea con una modalità di lavoro per compartimenti stagni, per rigida separazione disciplinare. In altre parole, e forse in modo più chiaro: perché i docenti di scuola secondaria di secondo grado si sono suddivisi le ore all'interno del consiglio di classe più di quanto abbiano fatto i colleghi del grado precedente? A quale logica risponde questa pratica? Una logica collaborativa, che dunque vedrebbe la suddivisione delle ore come

una “tappa” di un vero e significativo processo di progettazione collegiale del curricolo dell’Educazione civica? Oppure, invece, una logica di comodo, che vede nella divisione delle ore un modo *più pratico* per gestire la trasversalità dell’Educazione civica, per far sì che ogni singolo docente sia libero – nelle ore che ha deciso di svolgere – di lavorare in autonomia? I dati raccolti con questo primo gruppo di item non forniscono elementi utili a proseguire la riflessione in questo senso

Come per tutti i risultati che si sono presentati nei paragrafi precedenti, anche in questo caso è stato operato un confronto tra le risposte date dal campione regionale e quelle del campione nazionale. Tuttavia – come si può anche notare nell’Allegato 5 – le differenze nelle risposte sono risultate molto contenute. Ciò significa che i dati nazionali (per quanto ottenuti su un campione non rappresentativo) confermano quanto si è osservato nel campione regionale.

Nella figura 8.38 si presenterà il secondo gruppo di pratiche della batteria Q31. Esse riguardavano la progettazione del curricolo dell’Educazione civica all’interno dei Consigli di classe, focalizzandosi in questo caso non sulla suddivisione delle ore, bensì sulla decisione degli argomenti da trattare in questa materia, e degli obiettivi didattici da raggiungere. Si vuole ricordare, a tal proposito, come la normativa abbia esplicitamente attribuito ai singoli istituti e ai singoli Consigli di classe il compito di definire i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento annuali per questo insegnamento, che dovrebbero costituire la base per lo svolgimento delle attività didattiche in classe.

Dalla lettura complessiva dei risultati di questi item (fig. 8.38) emerge un quadro negativo, sebbene non in modo “drammatico”, rispetto alle pratiche di progettazione collegiale per l’Educazione civica. I timori inerenti alla spartizione delle ore senza una trasversalità e una contitolarità *sostanziali* trovano qui una parziale conferma. I rispondenti che dichiarano di aver deciso gli obiettivi didattici in accordo con tutto il Consiglio di classe sono meno del 40%, mentre sale al 55% circa la quota di coloro che dichiarano di aver deciso collegialmente *gli argomenti* da trattare. Limitatamente diffusa la pratica di definire un argomento generale, una sorta di “filone”, su cui poi ciascun insegnante possa portare il contributo della propria disciplina.

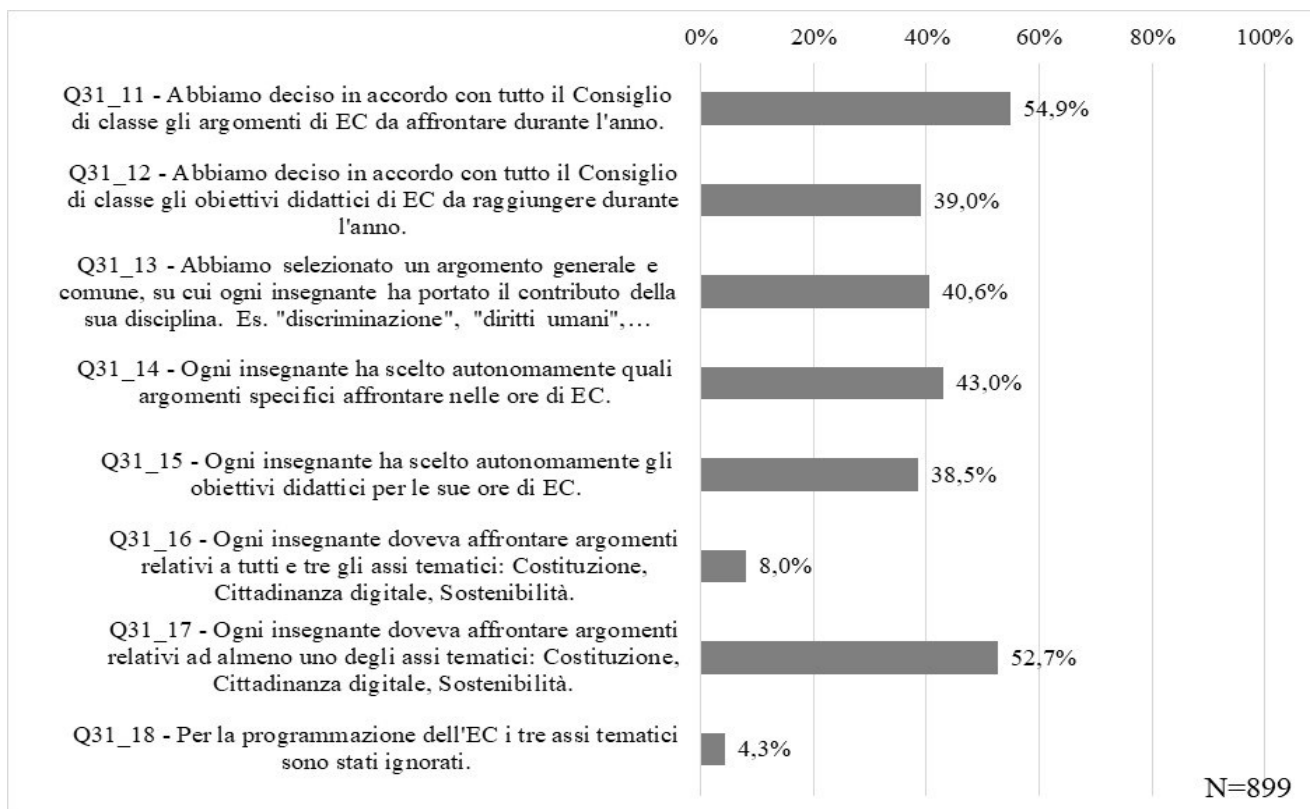


Fig. 8.38. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q31, secondo gruppo di item). Campione emiliano-romagnolo.

Gli item 14 e 15 erano stati pensati per offrire un'alternativa di risposta agli item 11 e 12; in altre parole, ci si aspettava che nelle classi in cui non si fossero decisi collegialmente gli obiettivi didattici e gli argomenti da trattare, tali decisioni fossero state prese in autonomia dai singoli insegnanti. Questo ragionamento può apparire più chiaro mostrando la tabella di contingenza delle risposte agli item 12 e 15 (si è scelto di focalizzarsi solamente sulla questione inerente alla scelta degli obiettivi didattici, ma i ragionamenti proposti di seguito potrebbero essere ripresentati anche in merito alla scelta degli argomenti da trattare, quindi rispetto agli item 11 e 14).

Come mostra la tabella 8.5, 233 rispondenti (25,9%) hanno dichiarato che la scelta degli obiettivi didattici per le proprie ore di Educazione civica sia stata presa autonomamente da ciascun insegnante; coerentemente, questi rispondenti non avevano segnalato la pratica 12. Ancora, 238 casi (26,5%) hanno dichiarato che gli obiettivi didattici sono stati decisi in Consiglio di classe e, infatti, hanno lasciato vuota la risposta all'item 15.

Tab. 8.5. Tabella di contingenza delle variabili *Q31_12* e *Q31_15*

		Q31_15 - Ogni insegnante ha scelto autonomamente gli obiettivi didattici per le sue ore di Educazione Civica.		Totale
		Sì	No	
Q31_12 - Abbiamo deciso in accordo con tutto il Consiglio di classe gli obiettivi didattici di Educazione Civica da raggiungere durante l'anno.	Sì	113	238	351
	No	233	315	548
Totale		346	553	899

Come interpretare, invece, i 315 insegnanti (35%) che non hanno dichiarato né l'una né l'altra pratica? Si potrebbero proporre due possibili giustificazioni. In primo luogo, gli obiettivi didattici per le ore di Educazione civica potrebbero essere stati definiti a livello di istituto. Una seconda possibile interpretazione, tuttavia, potrebbe anche essere la seguente: gli obiettivi didattici per l'Educazione civica non sono stati definiti da nessuno, né in sede di consiglio di classe, né dal singolo insegnante. Purtroppo non sono presenti nella matrice-dati ulteriori variabili che permettano di verificare questo punto; tuttavia, si potrebbe ragionare sul fatto che anche se fosse stato il Collegio di istituto a fornire un elenco di obiettivi didattici per l'Educazione civica, il Consiglio di classe avrebbe comunque dovuto riflettere su di essi, recepirli e ridiscuterli, per valutarne l'adeguatezza rispetto agli studenti della classe (a patto di voler seguire il ragionamento in merito alla fondatezza delle pratiche di programmazione educativa e di progettazione didattica, di cui si è lungamente discusso nel capitolo 4).

Di difficile interpretazione, poi, sono le risposte dei 113 casi (12,6%) che hanno dichiarato presente *sia* la pratica 12, *sia* la pratica 15. Stando al dato squisitamente letterario, gli obiettivi didattici per l'Educazione civica sarebbero stati *sia* decisi in accordo con tutto il consiglio di Classe, *sia* scelti autonomamente dai singoli insegnanti. È probabile che l'interpretazione più corretta di queste risposte possa derivare da una lettura meno rigida dei due item: si potrebbe per esempio pensare a Consigli di classe in cui ciascun insegnante abbia *comunicato* ai colleghi gli obiettivi didattici da lui scelti per le proprie ore di Educazione civica, e che questi siano stati successivamente accettati dal Consiglio; in questo senso si potrebbe interpretare la risposta "Sì" a entrambe le pratiche. I dati qui rilevati, tuttavia, non danno modo di verificare questa teoria interpretativa (così come non danno modo di verificare che la risposta data dagli insegnanti non sia *genuina*, o sia viziata da un loro errore).

Al di là dei ragionamenti proposti, i dati qui discussi mostrano comunque *un problema* per quanto riguarda la progettazione dell'Educazione civica: la definizione degli obiettivi di apprendimento a livello di Consiglio di Classe è una pratica che è stata dichiarata da meno del 40% dei rispondenti. Che questo sia dovuto al fatto che gli obiettivi siano stati decisi dai singoli insegnanti (quindi non in modo collegiale), oppure a livello di istituto, oppure ancora che non siano stati definiti affatto, comunque resta una questione aperta; la normativa – e una logica progettuale coerente – prevederebbe una loro chiara definizione a livello della singola classe, come punto di partenza per la costruzione delle attività didattiche in Educazione civica.

Gli item 16, 17 e 18, infine, riportavano l'attenzione dei rispondenti sugli "argomenti" da trattare nelle ore di Educazione civica, e in particolare richiamavano i tre ambiti tematici citati dalla Legge 92/2019 e dalle Linee Guida per l'Educazione civica (Costituzione, Cittadinanza digitale e Sostenibilità). Come si può notare, più del 52% dei rispondenti hanno dichiarato che, nelle loro classi, gli insegnanti dovevano affrontare argomenti relativi ad almeno uno di tali assi tematici. Molto più bassa la quota di rispondenti che dichiarano che ogni insegnante doveva affrontare argomenti da *tutti* gli assi tematici. Quindi, poco più della metà dei rispondenti riporta come gli assi tematici proposti dalla normativa abbiano fornito una guida alla definizione degli argomenti da trattare in classe nelle ore di Educazione civica. Il confronto con le risposte all'item Q31_18, tuttavia, fa sorgere una domanda a cui non si è potuto trovare una risposta nei dati: se solo il 4,3% dei rispondenti ha dichiarato che gli assi tematici siano stati ignorati nella programmazione dell'Educazione civica, perché "solo" il 52,7% ha detto che gli insegnanti dovevano affrontare argomenti inerenti ad *almeno* uno di essi? Qual è stato il contributo effettivo del dettato normativo, con la sua previsione dei tre assi tematici, alla programmazione dell'Educazione civica e alle decisioni in merito agli argomenti da trattare?

Tutti i ragionamenti svolti in merito alle risposte date ai 18 item della domanda Q31 fanno emergere dei profili di criticità: al di là della pratica di "suddividersi le ore" tra i docenti del Consiglio di classe, appare limitata l'implementazione di pratiche collegiali di progettazione, che siano veramente coerenti con gli attributi di *trasversalità* e *continuità* dell'insegnamento. Emerge, su questo punto, il bisogno di una maggiore attenzione e di un supporto alla progettazione curricolare per questa materia, affinché essa

possa essere davvero una proposta percepita come unitaria dagli studenti; un insegnamento *condotto* da un gruppo di insegnanti diversi, ma una proposta unica e coerente in sé stessa, non invece un insieme di attività che perseguono obiettivi, e trattano argomenti, diversi.

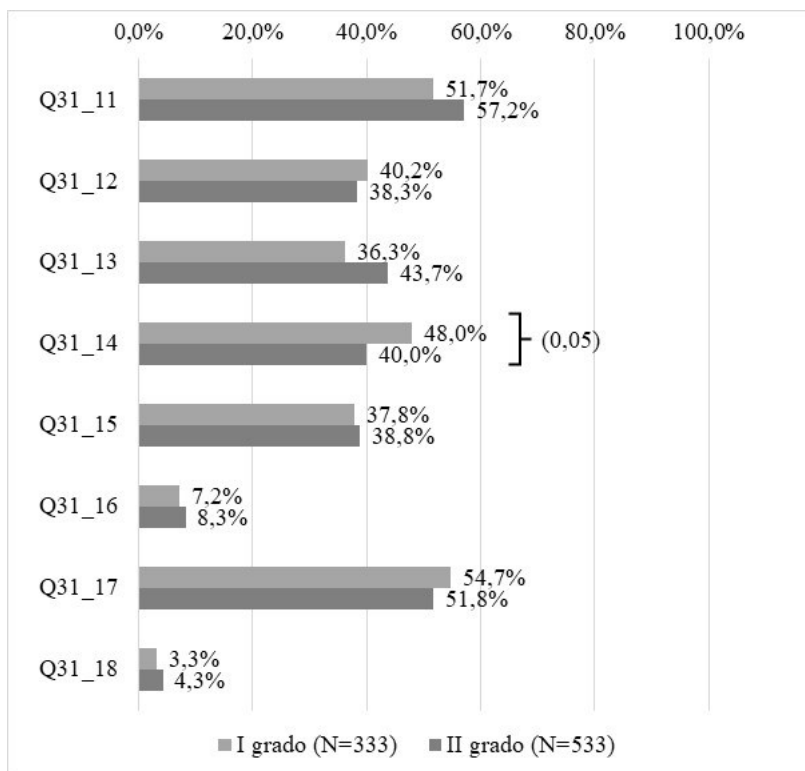


Fig. 8.39. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q31, secondo gruppo di item, v. fig. 8.38): confronto tra le risposte dei docenti delle secondarie di primo e secondo grado, campione emiliano-romagnolo. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test χ^2).

Se si è scelto di riportare nella figura 8.39 il confronto nelle percentuali di risposta basato sul grado, non è perché le differenze nelle dichiarazioni dei docenti dei due ordini scolastici siano particolarmente sensibili: infatti, si può notare come generalmente parlando siano differenze contenute, e non statisticamente significative. Il motivo per cui si è scelto di riportare questa immagine è perché in qualche modo fornisce una risposta ai dubbi rimasti aperti quando si commentava la figura 8.36. Gli insegnanti delle “scuole superiori” hanno dichiarato più spesso di aver definito come dividersi le 33 ore all’interno del Consiglio; tuttavia, questa differenza tra i due ordini scolastici non si è riscontrata rispetto ad altre pratiche di progettazione curricolare. A voler essere precisi, è vero che una differenza è risultata statisticamente significativa (al 95%): gli insegnanti di “scuola

media” hanno dichiarato più spesso che la scelta degli argomenti da affrontare nell’ambito dell’Educazione civica sia stata presa autonomamente dai singoli insegnanti. Tuttavia, quando invece si parla di obiettivi didattici, sono stati gli insegnanti di “scuola superiore” a presentare percentuali più basse (sebbene con differenze più contenute e non statisticamente significative).

Volendo guardare più in generale a questi dati, dunque, si può ritenere che le differenze tra i due ordini siano molto limitate, e che quanto si è detto in generale per tutti gli insegnanti valga quindi indifferentemente per il primo e per il secondo grado di scuola secondaria. Ed è questo risultato che merita di essere commentato, secondo almeno due profili: uno che riguarda gli insegnanti di “scuola media”, uno che riguarda gli insegnanti di “scuola superiore”.

Per quanto riguarda il primo profilo, in precedenza in questo capitolo si è mostrato come a livello di *atteggiamenti* e di *opinioni* gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado si mostrino più favorevoli al lavoro collegiale, allo scambio di opinioni, e alla trasversalità. Lo si è visto commentando la scala di *atteggiamento verso la trasversalità dell’Educazione civica*, e lo si vedrà parzialmente anche nel paragrafo successivo, commentando il più generale *atteggiamento verso la collegialità*. Eppure, dai dati appena discussi emerge come questo atteggiamento più favorevole non si sia tramutato in una quantità maggiore di *pratiche* di progettazione collegiale, almeno non rispetto ai colleghi delle secondarie di secondo grado. Questo fatto potrebbe essere motivato in molti modi diversi. Si potrebbero dare spiegazioni legate alla fallacia della procedura di rilevazione adottate in questo lavoro, argomento che si è già discusso ampiamente. Volendo accettare come valido il dato, si potrebbero comunque trovare motivazioni legate a una pluralità di fattori: il fatto che si trattava del primo anno di implementazione della Legge 92/2019, e che dunque sia stato difficile per gli insegnanti mettere in campo pratiche collegiali di progettazione; oppure il fatto che possano essere intervenute anche decisioni a livello di istituto, o di Collegio docenti; ancora, l’effetto della pandemia da Covid-19, che può aver ulteriormente limitato le occasioni di scambio e confronto tra docenti.

Per quanto riguarda, invece, gli insegnanti delle secondarie di secondo grado, i dati precedentemente discussi fanno sorgere nuovamente il timore di una trasversalità e una contitolarità *di comodo*. Gli insegnanti di “scuola superiore” hanno dichiarato più spesso

di essersi confrontati collegialmente per dividersi le ore, mentre tale confronto collegiale è risultato più limitato¹⁹ quando si dovevano decidere gli argomenti da trattare o, ancor meno, quando si dovevano definire gli obiettivi didattici. Limitatamente a quanto si è potuto osservare con i dati raccolti, dunque, non si è in grado di mettere a tacere il dubbio rispetto alle modalità di progettazione, e il timore di realizzare una proposta frammentata e dispersiva per l'Educazione civica.

Similmente a quanto accaduto per i primi dieci item di questa batteria, anche per gli item dal Q31_11 al Q31_18 si è operato il confronto tra i risultati della rilevazione principale e quelli della rilevazione di accompagnamento, ottenendo differenze estremamente contenute. Per questo, si è deciso di evitare la presentazione di tale confronto, che può essere comunque operato grazie ai dati descritti nell'Allegato 5. Ancora una volta i risultati della rilevazione nazionale sono in linea con quanto osservato per la sola Emilia-romagna.

8.4.2. Dichiarazioni di pratiche per la didattica dell'Educazione civica

La domanda Q32 chiedeva al rispondente di riferire alcune dichiarazioni di pratiche adottate nelle proprie classi per la didattica dell'Educazione civica. I cinque item principali della batteria elencavano cinque diverse tipologie di pratiche che gli insegnanti potevano dichiarare di aver svolto (alcune anche in collaborazione con i colleghi). La figura 8.40 illustra la distribuzione di frequenza per gli item di questa batteria.

¹⁹ Di nuovo, si vuole comunque sottolineare che per quanto “negativa”, la situazione che appare dai dati non deve essere ritenuta “tragica”. In fondo, la percentuale di docenti che dichiarano la pratica Q31_12 si aggira comunque attorno al 40%.



Fig. 8.40. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato di aver svolto le pratiche elencate (domanda Q32). Campione emiliano-romagnolo.

Partendo dalla prima pratica elencata, poco meno della metà del gruppo di rispondenti dichiara di aver realizzato personalmente dei progetti didattici nell'ambito dell'Educazione civica, o di aver preso parte a progetti organizzati da altri. Considerando questo dato, tuttavia, si tenda presente che il significato del termine "progetto didattico" potrebbe essere stato interpretato in maniera diversa dai rispondenti; in altre parole, non è detto che rispondendo "Sì" a questa pratica, gli insegnanti stessero pensando ai Progetti didattici per come se ne è parlato nel capitolo 4. Bensì, è facile che avessero a mente quella pluralità di attività educative e didattiche che quotidianamente vengono promosse a scuola, inerenti a diversi possibili argomenti; i *progetti* scolastici, appunto. Ma della natura di questi progetti dichiarati dagli insegnanti non è possibile conoscere nulla: potrebbero aver fatto riferimento tanto ad attività "più semplici", quali ad esempio conferenze organizzate con degli esperti, quanto ad attività più articolate e complesse, quali Progetti didattici propriamente detti. Su questo punto si riconosce che la formulazione dell'item fosse parzialmente ambigua, e questo fatto rende l'interpretazione meno chiara.

Per quanto riguarda l'item Q32_2, la sua formulazione faceva riferimento a specifiche pratiche progettuali e didattiche: le Unità Didattiche o le Unità di Apprendimento. Il 37,2% dei rispondenti ha dichiarato di aver svolto una UD o una Uda trasversale, dunque con la collaborazione di colleghi. Ancora, non è possibile ricostruire il significato che tali rispondenti attribuiscono a questi due termini, quindi non è possibile ricostruire *come* queste Unità Didattiche e Unità di Apprendimento siano state progettate e svolte. Tuttavia, sebbene il dato sia di per sé “negativo”, in quanto la quota di docenti che hanno utilizzato questi modelli progettuali e didattici sia inferiore anche alla metà del campione, non appare comunque tragico: sebbene presenti in maniera limitata, questi modelli progettuali e didattici non sembrano essere del tutto ignorati dai docenti. In maniera simile, quasi il 37% dei rispondenti ha dichiarato di aver svolto dei “compiti di realtà” nelle proprie classi, nell’ambito dell’Educazione civica. Questi dati andrebbero certamente confrontati con dichiarazioni inerenti alle pratiche progettuali e didattiche utilizzate dagli insegnanti nell’ambito delle loro discipline “principali”, tuttavia si può certamente registrare una parziale diffusione di pratiche coerenti con la didattica per competenze nelle classi (sempre stando a quanto detto dai docenti), sebbene in questo senso ci sia ancora molta strada da fare.

Dalle risposte date al quarto item emerge come il lavoro di gruppo sia moderatamente diffuso: quasi il 43% dei docenti ha dichiarato di aver fatto svolgere lavori di gruppo nell’ambito dell’Educazione civica. Si ferma invece al 13,9% la quota di rispondenti che dichiara di aver utilizzato la simulazione o il gioco di ruolo come pratica didattica.

Volendo approfondire brevemente questi dati, si può anche sottolineare come 155 casi (il 17,2% dei rispondenti) non abbiano selezionato nessuna delle cinque pratiche. Un fatto che, da una parte, rappresenta sicuramente un dato “positivo”. Infatti, i cinque item qui presentati facevano tutti riferimento a pratiche didattiche di carattere meno frontale e più attivo: si sono citati progetti, compiti di realtà, simulazioni, lavori di gruppo. Il fatto che “solo” il 17,2% dei rispondenti non abbia dichiarato di averle svolte potrebbe significare che, effettivamente, nell’ambito dell’Educazione civica vengano fatte rientrare una pluralità di attività dal carattere meno frontale e tradizionale. Tuttavia, viene spontaneo domandarsi se questo dato non nasconda, di nuovo, una problematica di carattere progettuale: quanto queste metodologie didattiche “attive” sono state utilizzate

a fronte di un'attenta analisi del contesto-classe, una pianificazione degli obiettivi di apprendimento da conseguire, e una consapevole scelta delle attività più utili per il loro raggiungimento? In altre parole: le attività qui dichiarate rispondono a precise scelte curriculari, magari prese come Consiglio di classe, oppure rappresentano delle occasioni che l'insegnante avrebbe colto comunque, a prescindere dall'Educazione civica, e che ha utilizzato per "riempire" le ore che gli era stato richiesto di fare? Il timore è che queste dichiarazioni celino semplicemente la scelta di chiamare con il nome "Educazione civica" qualsiasi progetto, qualsiasi occasione che sia ritenuta *extracurricolare* alle altre discipline. Come a dire, che si possa realizzare un paradossale rovesciamento dell'ordine logico che esiste tra la definizione del curriculum e la realizzazione delle attività didattiche: qualcuno propone un progetto sulla sostenibilità ambientale? Si può contare come Educazione civica, almeno si è trovato cosa fare in quelle ore.

L'ultimo item (Q32_6), che nell'immagine è stato tralasciato, prevedeva la risposta residuale "Altro" e, qualora selezionato, dava la possibilità al rispondente di inserire altre attività didattiche svolte nell'ambito dell'Educazione civica. 84 casi hanno selezionato la casella "Altro", e 71 di essi hanno descritto brevemente le attività a cui facevano riferimento. Molti dei rispondenti hanno usato lo spazio aperto della risposta per fornire un chiarimento alle dichiarazioni fatte sugli item precedenti. Dunque, diversi docenti avevano selezionato la pratica inerente ai "progetti" (Q32_1) e in questo item hanno chiarito di quali progetti si trattasse: ad esempio sono stati citati progetti con l'invito di esperti su moltissimi temi diversi (dalla sostenibilità ambientale, ai diritti umani, all'uso di sostanze, al cyberbullismo, ecc...), collaborazioni e programmi con enti esterni alla scuola, service learning, giochi didattici. Altre risposte hanno fatto invece riferimento a metodi didattici più tradizionali e frontali: non essendo presenti queste pratiche negli item precedenti, alcuni docenti hanno utilizzato lo spazio aperto per citare lezioni frontali su argomenti legati alla cittadinanza, o la lettura e l'analisi di testi e articoli. Sono state inoltre citate attività didattiche quali dibattiti guidati, visione e discussione di film e documentari, produzione di ricerche con successiva esposizione alla classe e ascolto di canzoni. Infine, alcuni docenti hanno utilizzato lo spazio aperto per esprimere una posizione critica nei confronti dell'Educazione civica in generale, o per dichiarare di non aver svolto volutamente alcun tipo di attività didattica per questa materia.

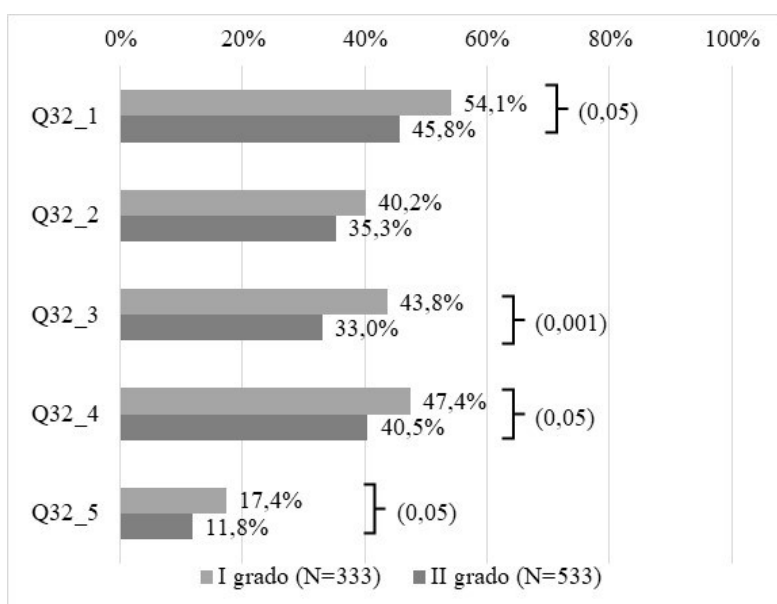


Fig. 8.41. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q32, v. fig. 8.40): confronto tra le risposte dei docenti delle secondarie di primo e secondo grado, campione emiliano-romagnolo. (In parentesi le differenze statisticamente significative, test Chi²).

Rispetto alle pratiche didattiche svolte nell'ambito dell'Educazione civica, risultano differenze statisticamente significative tra quanto dichiarato dai docenti delle secondarie di primo e di secondo grado. Tali differenze, come si può facilmente notare nella figura 8.41, vanno tutte nella medesima direzione: gli insegnanti delle "scuole superiori" hanno dichiarato meno di frequente di aver svolto le cinque tipologie di pratiche elencate. Siccome si trattava, come si è detto, di pratiche didattiche di tipo attivo e esperienziale, si può tranquillamente sostenere che i dati dimostrino una minor diffusione di queste tipologie di pratiche nelle scuole secondarie di secondo grado. In altre parole, i risultati sono coerenti rispetto a quanto si è detto più volte su questo ordine di scuole, cioè che sia caratterizzato da una maggior presenza di modalità di insegnamento tradizionali e frontali.

Il confronto tra i dati regionali e quelli nazionali risulta, in questo caso, interessante. Viene dunque riportato nella figura 8.42.

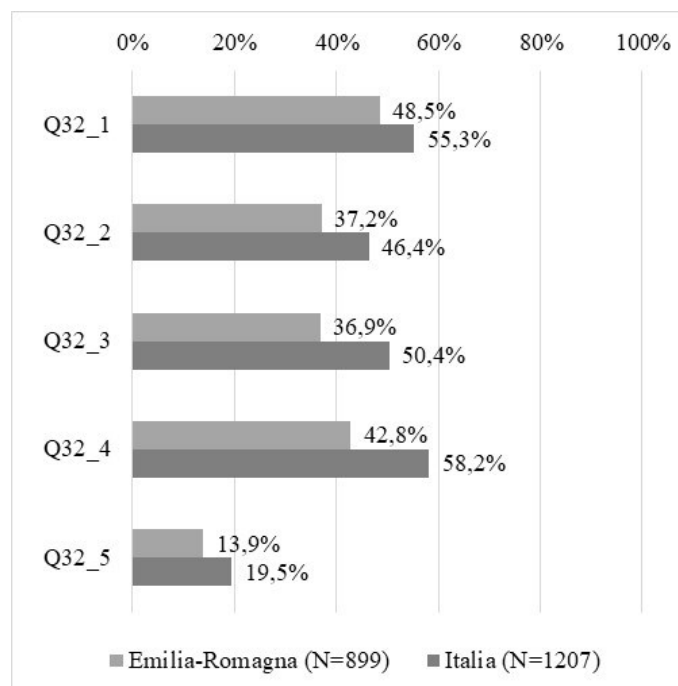


Fig. 8.42. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato di aver svolto le pratiche elencate (domanda Q32, v. fig. 8.40): confronto tra campione regionale e nazionale.

Molte delle differenze nelle distribuzioni percentuali di risposta tra i due diversi campioni superano i cinque punti percentuali, toccando addirittura i quindici punti percentuali per il quarto item (lavori di gruppo). In tutti i casi, gli insegnanti emiliano-romagnoli dichiarano di aver utilizzato meno spesso le cinque pratiche elencate; dunque, da questi dati appare una minor diffusione nelle scuole dell'Emilia-Romagna di pratiche didattiche attive e di progetti nell'ambito dell'Educazione civica. Tuttavia, occorre anche ricordare le caratteristiche del campione nazionale: trattandosi di un campione selezionato tramite una procedura che si affidava totalmente su un ingaggio volontario, i rispondenti potrebbero effettivamente essere stati insegnanti particolarmente motivati, o particolarmente coinvolti rispetto alle tematiche di ricerca. In altre parole, queste differenze potrebbero essere facilmente dovute a effetti di selezione del campione, più che a una maggiore resistenza dei docenti emiliano-romagnoli alla didattica esperienziale e attiva.

8.4.3. Collegialità e pratiche di valutazione in Educazione civica

La domanda Q34 presentava il seguente stimolo iniziale: *Nell'a.s. 20-21, quali delle seguenti pratiche sono state adottate nelle sue classi in merito alla valutazione dell'Educazione Civica? Per ognuna delle seguenti pratiche, inserisca una croce sull'opportuna casella se è stata adottata nelle sue classi.* Seguiva un elenco di dieci pratiche, tutte inerenti alle modalità adottate dal Consiglio di classe per arrivare all'attribuzione del voto in Educazione civica, nonché inerenti al significato attribuito a tale voto. I risultati di questi dieci item verranno presentati in due gruppi, per una migliore leggibilità: il primo (item 1, 2 e 10) si riferisce alle dichiarazioni in merito a ciò che i docenti del Consiglio di classe hanno tenuto in considerazione per l'attribuzione del voto in Educazione civica; il secondo gruppo (item dal 3 al 9) contiene invece pratiche riferite sia agli scrutini sia alle attività valutative svolte in classe.

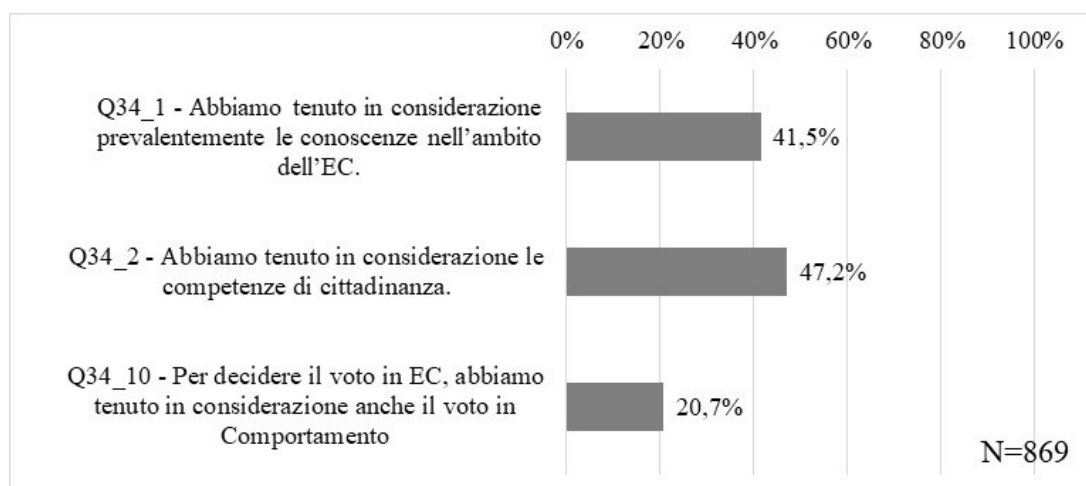


Fig. 8.43. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q34, primo gruppo di item). Campione emiliano-romagnolo.

Le dichiarazioni degli insegnanti riportate nella figura 8.43 mostrano una loro attenzione – quantomeno a livello di intenzioni – verso le competenze di cittadinanza degli studenti, più che verso le conoscenze. Naturalmente, questa sola dichiarazione non è in grado di rendere ragione di quel che gli insegnanti intendano, quando dicono di aver “tenuto in considerazione” le competenze di cittadinanza nel dare un giudizio valutativo in merito all'Educazione civica. A parziale *disconferma* rispetto a questa presunta attenzione alle competenze di cittadinanza, si vedrà come le pratiche di valutazione delle competenze

che erano state elencate negli item successivi non abbiano poi raccolto una grande quantità di risposte. Il confronto tra le risposte date ai primi due item, tuttavia, segnala almeno un fatto: che sia perché *effettivamente* abbiano adottato pratiche coerenti alla valutazione per competenze, oppure che sia perché abbiano avuto solamente l'intenzione di farlo, i docenti rispondenti hanno ritenuto più importante abbinare alla valutazione dell'Educazione civica le competenze di cittadinanza, piuttosto che le sole conoscenze. E anche se avessero dato questa risposta solamente spinti dalla desiderabilità sociale (cioè dalla volontà di dimostrare al ricercatore di aver fatto qualcosa di virtuoso), questo sarebbe comunque un dato parzialmente interessante; questa intepretazione, infatti, implica che comunque essi ritengano sia *più importante* tenere in considerazione le competenze di cittadinanza in questo ambito (tanto da essere spinti a mentire, e dichiarare di averle tenute in considerazione anche se, in realtà, non lo avevano fatto). Questo ragionamento, del resto, si pone in linea con quanto si è cominciato a dire fin dalle interviste della fase esplorativa: nonostante possano non aver chiaro il *significato* delle competenze, o di una didattica che punti a svilupparle, i docenti percepiscono generalmente che nell'ambito dell'Educazione civica “non bastino” le conoscenze, che sia necessario sollecitare (e dunque valutare) degli apprendimenti più articolati.

L'ultimo item (Q34_10) della batteria è stato inserito nel primo gruppo perché anch'esso si riferiva a ciò che gli insegnanti hanno dichiarato di aver tenuto in considerazione per attribuire il voto in Educazione civica. Si è ripreso con esso il dibattito in merito al rapporto tra il voto in comportamento e il voto in Educazione civica. Come si può notare, la quota di rispondenti che ha dichiarato che nei propri Consigli di classe sia stato tenuto in considerazione il voto in comportamento è piuttosto bassa: si ferma al 20,7%. Questo dato certamente indica come nella maggior parte dei Consigli di classe si sia ritenuto di dover tenere separati i due ambiti, e ciò potrebbe rappresentare un elemento protettivo verso il rischio di una valutazione stigmatizzante, viziata da soggettivismi, o comunque disancorata dagli obiettivi didattici specifici per l'Educazione civica. A prescindere dal dibattito su questo punto, di cui si è già parlato nel capitolo 2, è curioso osservare come il dato qui emerso vada a collocarsi rispetto alle opinioni espresse dai docenti nelle sezioni precedenti del questionario. Si ricorderà, per esempio, che l'item Q29_12 chiedeva all'insegnante di esprimere la propria opinione in merito a tale questione: ben il 73% dei rispondenti si era dichiarato d'accordo con l'idea che per

attribuire un voto in Educazione civica sia giusto tenere in considerazione anche il voto in comportamento. Eppure nella pratica, stando a quello che riferiscono gli insegnanti stessi, questa contaminazione esplicita tra i due voti non sembra essere stata poi così tanto ricercata.

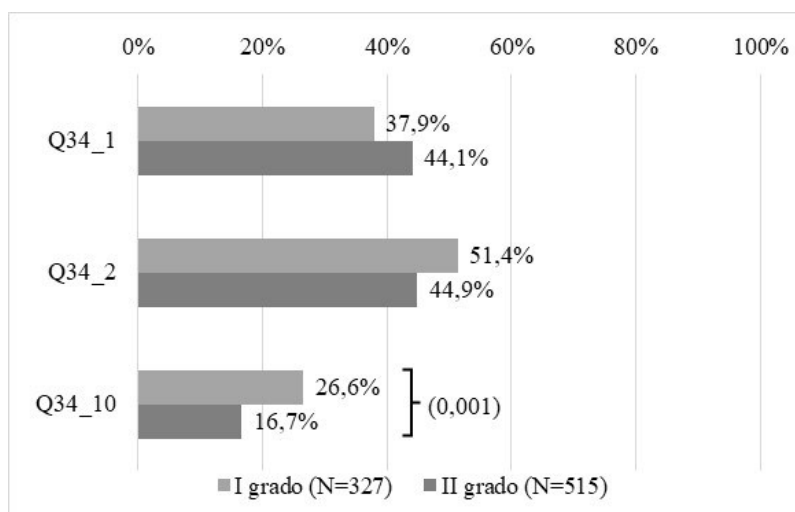


Fig. 8.44. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q34, primo gruppo di item, v. fig. 8.43): confronto tra le risposte dei docenti delle secondarie di primo e secondo grado, campione emiliano-romagnolo. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test Chi²).

Il confronto tra le dichiarazioni di pratiche degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado viene illustrato nella figura 8.44. Sebbene con delle differenze non statisticamente significative, i docenti di “scuola media” dichiarano più spesso di aver prestato attenzione alle competenze di cittadinanza per l’attribuzione del voto in Educazione civica, mentre i colleghi del secondo grado dichiarano in misura maggiore di aver prestato attenzione alle conoscenze. Rispetto alla scelta di tenere in considerazione il voto in comportamento, invece, si è registrata una differenza statisticamente significativa (al 99,9%): stando alle dichiarazioni dei docenti, nei Consigli di classe delle secondarie di primo grado si è tenuto più spesso in considerazione il voto in comportamento, mentre i docenti del secondo grado si sono riferiti meno a esso per la valutazione dell’Educazione civica. Questo confronto appare in linea con i dati discussi nei paragrafi precedenti; sembra che i docenti delle scuole “superiori” abbiano un approccio più *disciplinare* alla materia Educazione civica, e alla sua valutazione: più ancorato alle singole discipline di insegnamento, dunque maggiormente legato alle conoscenze e meno riferito all’espressione del comportamento degli alunni.

Nella figura 8.45 viene illustrato il confronto tra i risultati della rilevazione principale e quelli della rilevazione di accompagnamento in merito a questi tre item.

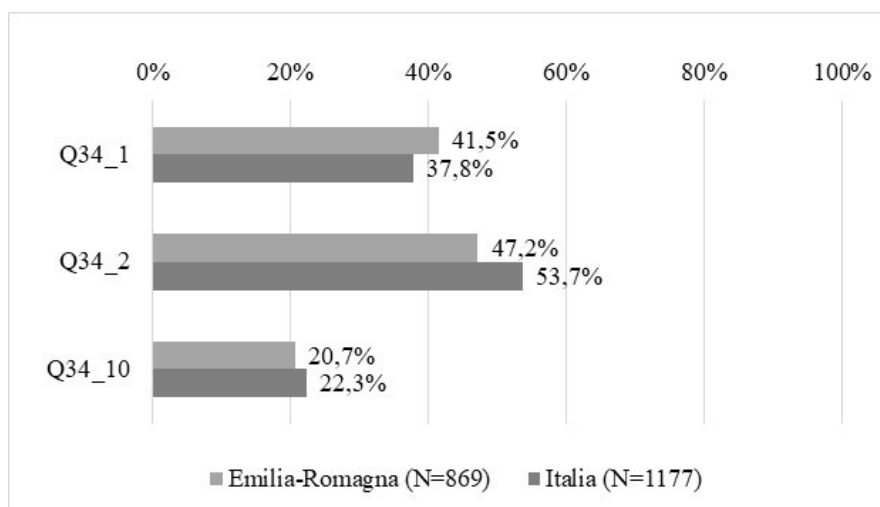


Fig. 8.45. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q34, primo gruppo di item, v. fig. 8.43): confronto tra campione regionale e nazionale.

Dai risultati dei primi due item emerge come i docenti emiliano-romagnoli abbiano dichiarato di aver tenuto in considerazione in misura maggiore le conoscenze, e in misura minore le competenze di cittadinanza. Tali differenze sono contenute, anche se sull'item Q34_2 si registra uno scarto di più di 6 punti percentuali. Come si è sottolineato per tutti i confronti tra i risultati delle due rilevazioni, anche qui si ricordano gli eventuali effetti distorsivi dovuti alla procedura di selezione del campione nazionale.

Nel secondo gruppo di item della domanda Q34 si sono comprese tutte le dichiarazioni inerenti alle decisioni prese in Consiglio di classe sulle modalità di valutazione dell'educazione civica, e su come arrivare all'attribuzione del voto in sede di scrutinio. La figura 8.46 riporta le distribuzioni percentuali di tali dichiarazioni nel campione emiliano-romagnolo.

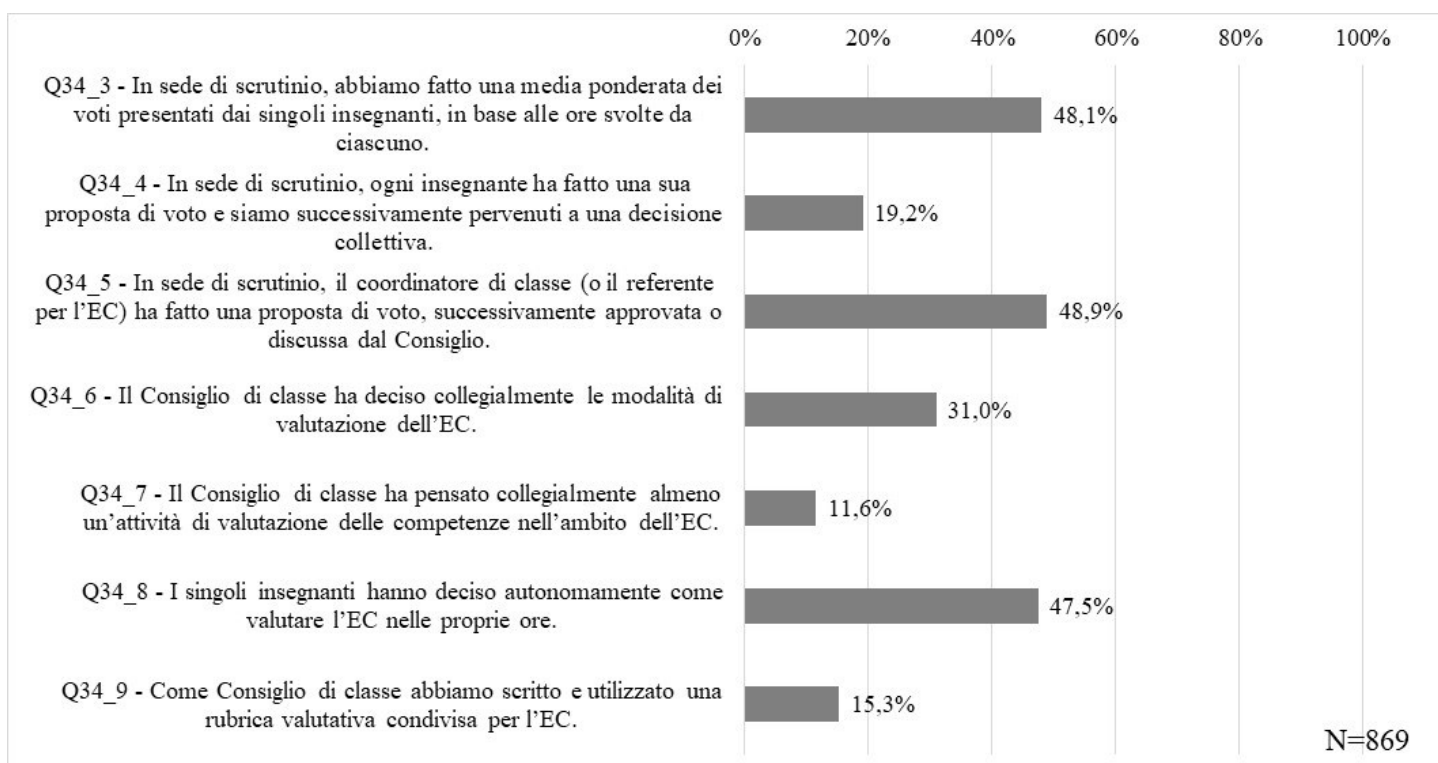


Fig. 8.46. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q34, secondo gruppo di item). Campione emiliano-romagnolo.

Partendo dagli item 6, 7, 8 e 9, ossia quelli inerenti alla decisione delle modalità di valutazione dell'Educazione civica, si può notare dalla figura 8.46 come i docenti abbiano lavorato prevalentemente in autonomia. Più del 47% dei rispondenti, infatti, ha dichiarato che ciascun insegnante abbia deciso autonomamente come valutare l'Educazione civica nelle proprie ore, mentre gli insegnanti che hanno segnalato pratiche collegiali in tal senso (cioè una definizione collegiale di come valutare l'Educazione civica) sono il 31% dei rispondenti. Appare fondata, dunque, la preoccupazione sollevata più volte in questo lavoro: sembra che i docenti abbiano prevalentemente lavorato in modo autonomo anche per quanto riguarda la valutazione, e dunque ciascun insegnante può aver deciso *cosa* e *come* valutare gli studenti nelle proprie ore, senza un confronto con i colleghi del consiglio di classe; un confronto che sarebbe necessario, a voler realizzare *veramente* una proposta trasversale per l'Educazione civica, per cui la contitolarità non sia semplicemente una divisione delle ore. Sebbene il quadro in questo senso non sia positivo, e appaia un ampissimo margine di miglioramento, si deve comunque considerare che il risultato sull'item numero sei non è "tragico". Lo si è detto anche nei paragrafi precedenti:

il lavoro da fare per concretizzare una vera trasversalità e un'efficace contitolarità dell'insegnamento è ancora molto, pure in riferimento alla valutazione, tuttavia sembra che alcune buone pratiche di progettazione collegiale inizino a prendere piede all'interno dei Consigli di classe.

Gli item 7 e 9, invece, facevano esplicito riferimento ad attività e strumenti di valutazione tipici di un approccio per competenze che fossero pensati e strutturati collegialmente. Su questo specifico punto, i risultati mostrano una situazione più allarmante: appena il 15% dei rispondenti dichiara di aver scritto e utilizzato insieme al Consiglio di classe delle rubriche valutative condivise nell'ambito dell'Educazione civica, e meno del 12% degli insegnanti dichiara di aver pensato collegialmente ad almeno un'attività di valutazione delle competenze. In altre parole: salvo una quota piuttosto contenuta di insegnanti, la grande maggioranza dei rispondenti non sembra aver trovato occasioni collegiali per definire modalità di valutazione delle competenze nell'ambito dell'Educazione civica. Questo dato deve essere letto considerando che le pratiche qui citate prevedono “due” elementi di complessità e innovazione. Si chiede, infatti, di dichiarare l'adozione di *pratiche di valutazione delle competenze* (primo elemento) che fossero *decise dal Consiglio di classe* (secondo elemento). Nel prossimo paragrafo si commenteranno i risultati della domanda Q35, che invece si riferiva alle attività e agli strumenti utilizzati dal singolo docente nelle proprie ore di Educazione civica, e si potrà vedere come certe pratiche di valutazione delle competenze inizino ad avere una minima diffusione (certo, non plebiscitaria). Dunque questi risultati sono esplicativi sia della lenta diffusione di pratiche di valutazione delle competenze, sia delle difficoltà di trovare occasioni per progettare collegialmente le modalità di valutazione. In altre parole: già sono pochi gli insegnanti che hanno dichiarato di aver definito le modalità valutative insieme al Consiglio di classe (il 31%); è logico che siano ancor meno coloro che hanno strutturato collegialmente una valutazione delle competenze.

Le risposte agli item 3, 4 e 5 della domanda Q34, invece, rendono ragione della modalità con cui si è arrivati all'attribuzione di un voto in Educazione civica durante gli scrutini. Come si può notare, quasi il 50% dei rispondenti dichiara che il voto sia stato definito a seguito di una proposta fatta dal coordinatore di classe (o dal referente per l'Educazione civica), successivamente discussa e approvata dal Consiglio. Molto meno diffusa, invece, è stata la pratica di arrivare all'attribuzione di un voto in Educazione

civica a partire da proposte di tutti gli insegnanti del Consiglio. Supera il 48% dei rispondenti, invece, la quota di coloro che dichiarano che in sede di scrutinio sia stata utilizzata la pratica di calcolare il voto come la “media ponderata” delle valutazioni attribuite da ciascun insegnante a seguito delle attività didattiche da lui svolte in Educazioe civica. Questi dati in merito a quanto avvenuto in sede di scrutinio appaiono tutt’altro che completi: un po’ perché 117 casi (13,5%) non hanno selezionato nessuna delle tre pratiche, lasciando il dubbio in merito a come abbiano effettivamente attribuito il voto in Educazione civica; un po’ perché alcuni rispondenti hanno dichiarato che tale attribuzione sia avvenuta attraverso il calcolo della “media ponderata” *e anche* a seguito di una proposta discussa nel Consiglio di classe²⁰. Come si è detto più volte, i dati inerenti alle dichiarazioni di pratiche, soprattutto quelli riferiti alle domande Q31 e Q34, sono tutt’altro che perfetti; commentandoli, non si può far altro che sollevare alcune prime piste di indagine che sarebbe opportuno, in futuro, approfondire (in particolare attraverso l’utilizzo di strumenti di ricerca specificamente indirizzati all’osservazione diretta delle pratiche). In questo senso, i dati qui discussi fanno intravedere come la pratica della media ponderata – modello di cui sono stati discussi nel capitolo 2 i rischi, nei termini di una valutazione disancorata da un solido processo progettuale, da puntuali riferimenti a obiettivi di apprendimento, e da una generale proposta curricolare unitaria – sia moderatamente diffusa all’interno dei Consigli di classe, anche se, comunque, i docenti dichiarino con frequenza simile di affrontare discussioni collegiali in merito al voto da dare a ciascuno studente prima della sua effettiva attribuzione.

²⁰ Di nuovo, le risposte di chi ha dichiarato l’adozione sia della pratica Q34_3 che delle pratiche Q34_4 o Q34_5 sono di difficile interpretazione. Probabilmente, le ragioni dietro a queste risposte vanno cercate nella formulazione stessa della domanda e degli item: i rispondenti possono aver pensato al lavoro svolto in classi diverse. Oppure, è anche possibile che in certi consigli di classe ci sia stata una proposta di voto del coordinatore, la quale sia stata però presentata alla luce della media ponderata dei voti attribuiti da tutti gli insegnanti.

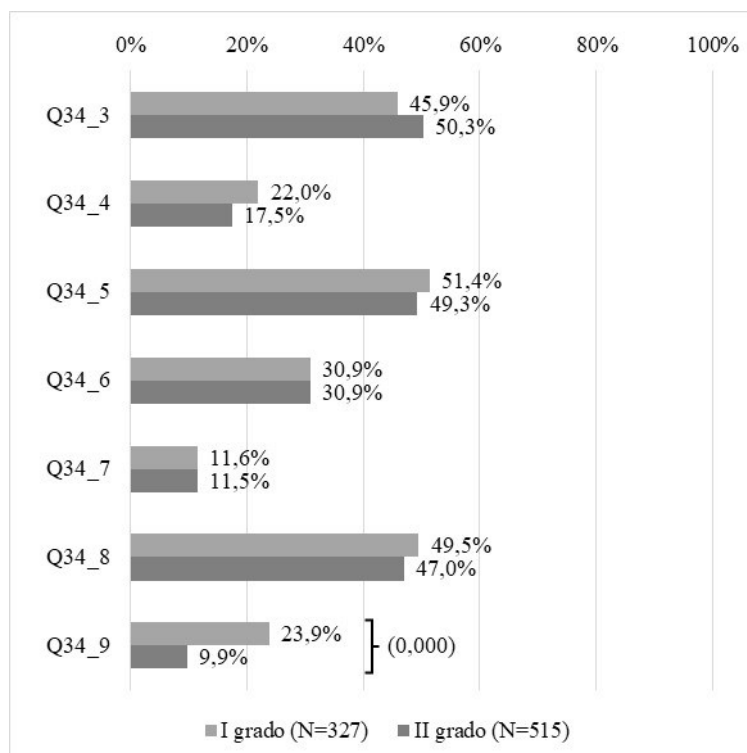


Fig. 8.47. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q34, secondo gruppo di item, v. fig. 8.46): confronto tra le risposte dei docenti delle secondarie di primo e secondo grado, campione emiliano-romagnolo. (Segnalate in parentesi le differenze statisticamente significative, test χ^2).

Il confronto tra quando dichiarato dagli insegnanti dei due sotto-campioni, illustrato tramite la figura 8.47, ha mostrato differenze generalmente molto contenute e scarsamente significative. Questo dato si può commentare nello stesso modo in cui si discutevano i risultati inerenti alle pratiche di progettazione collegiale (fig. 8.38): gli atteggiamenti e le opinioni più favorevoli dei docenti delle “scuole medie” verso il lavoro collegiale non sembrano tradursi in una loro maggiore adozione di pratiche valutative coerenti. Le percentuali con cui i docenti del primo grado hanno dichiarato di aver adottato le pratiche 4 e 5 sono di poco superiori a quelle dei colleghi del secondo grado (appena 4,5 e 2,1 punti percentuali), così come è contenuta la differenza tra i due gruppi rispetto alla pratica della “media ponderata” (4,4 punti percentuali). Similmente, risultano nulle le differenze rispetto agli item 6 e 7, che esprimevano entrambi modalità collegiali di strutturare la valutazione. L’unica pratica su cui si è registrata una differenza piuttosto sensibile e statisticamente significativa è stata quella relativa alle rubriche di valutazione: effettivamente, gli insegnanti delle secondarie di primo grado hanno dichiarato più spesso di aver costruito e utilizzato rubriche valutative insieme al Consiglio di classe. Questo

ultimo dato, tuttavia, dovrà anche essere considerato alla luce dei risultati che verranno mostrati nel prossimo paragrafo, inerenti alla diffusione degli strumenti di valutazione tipici della didattica per competenze; come si vedrà, le rubriche valutative risultano generalmente più diffuse nelle secondarie di primo grado. Quindi l'interpretazione più corretta della differenza tra i due ordini scolastici sull'item Q34_9 potrebbe derivare da un maggior grado di diffusione della valutazione per competenze negli istituti secondari di primo grado, piuttosto che da una maggiore volontà di questi insegnanti nel ricercare modalità per gestire in maniera collegiale il compito valutativo (cosa che il confronto su tutti gli altri item smentisce).

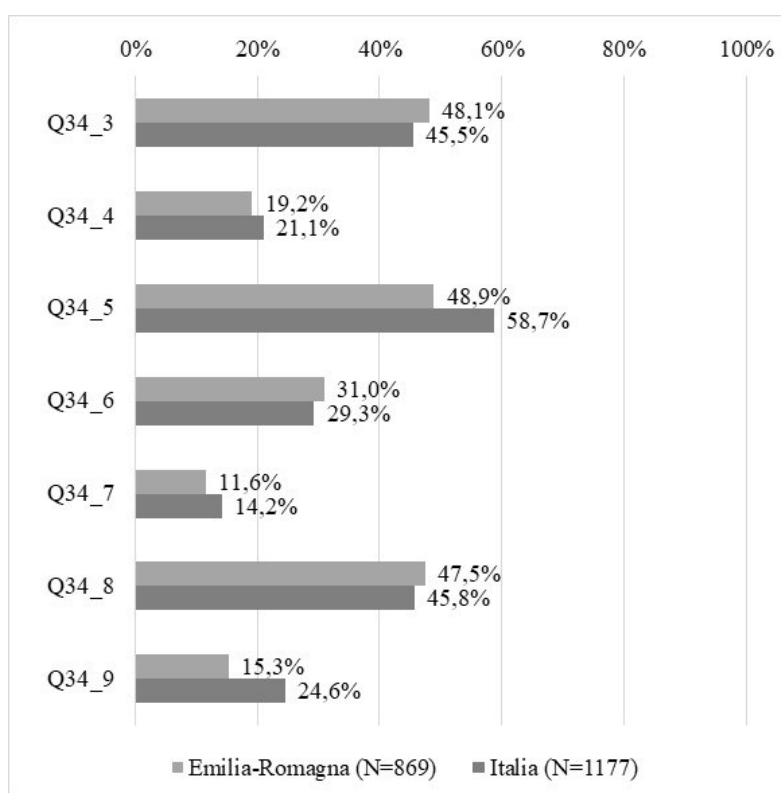


Fig. 8.48. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato le pratiche elencate (domanda Q34, secondo gruppo di item, v. fig. 8.46): confronto tra campione regionale e nazionale.

Infine, il confronto tra i risultati delle due rilevazioni non fornisce un'indicazione chiara. La figura 8.47, infatti, mostra differenze generalmente poco rilevanti: è lievemente più alta la quota di insegnanti emiliano-romagnoli che dichiarano di aver utilizzato il modello della "media ponderata"; meno di frequente, poi, i docenti emiliano-romagnoli segnalano che il voto in Educazione civica sia stato attribuito tramite una discussione in Consiglio di classe a partire da una proposta di voto. Questi dati farebbero pensare che modalità

collegiali di assolvimento dell'obbligo valutativo siano meno diffuse nelle scuole della regione, tuttavia il confronto operato sull'item 6 si pone, in questo senso, in controtendenza. L'unica differenza su cui è opportuno soffermarsi maggiormente è quella inerente all'item riferito alle rubriche valutative: come si nota, sembra che a livello nazionale la definizione *collegiale* di rubriche valutative sia più diffusa, rispetto a quanto non avvenga nella sola Emilia-Romagna. Tuttavia, si ricordino in questo senso le considerazioni fatte in merito ai possibili effetti distorsivi della selezione del campione nazionale.

8.4.4. Dichiarazioni di pratiche inerenti ad attività e strumenti di valutazione

L'ultima domanda inerente alle dichiarazioni di pratiche era così formulata: *Nell'anno scolastico 20-21, quali dei seguenti strumenti di valutazione ha utilizzato almeno una volta per valutare l'Educazione civica?* A differenza della domanda precedente, in questo caso l'insegnante era chiamato a pensare alle pratiche di valutazione da lui utilizzate nelle proprie ore di Educazione civica, a prescindere dal lavoro svolto con i colleghi e le colleghe. Come si vedrà, i primi tre item facevano riferimento a strumenti e prove di valutazione di tipo "tradizionale", mentre i successivi citavano strumenti di osservazione sistematica, oppure metodologie ispirate alla valutazione autentica e alla valutazione delle competenze. Nella figura 8.49 vengono mostrate le percentuali di insegnanti che hanno dichiarato di aver utilizzato tali strumenti e metodi valutativi.

Dalle distribuzioni di frequenza illustrate nell'immagine emerge come gli insegnanti abbiano dichiarato di aver utilizzato più spesso metodi di valutazione di tipo "tradizionale". Le prove scritte strutturate sono state utilizzate da quasi il 60% del campione, mentre circa il 45% dei rispondenti ha dichiarato di aver svolto interrogazioni e prove scritte semi strutturate o aperte. Queste metodologie e prove di valutazione sono state utilizzate ben più spesso rispetto a metodi più vicini alla valutazione autentica o alla valutazione delle competenze (per come se ne è parlato nel capitolo 4). L'eccezione principale è rappresentata dai lavori di gruppo, che sono stati utilizzati da circa il 47% dei rispondenti. Questa dichiarazione, tuttavia, non rende ragione del *modo* in cui i lavori di gruppo siano stati utilizzati in chiave valutativa; effettivamente, l'item Q35_7 appare il più debole sotto questo punto di vista, in quanto non fa esplicito riferimento a *strumenti*

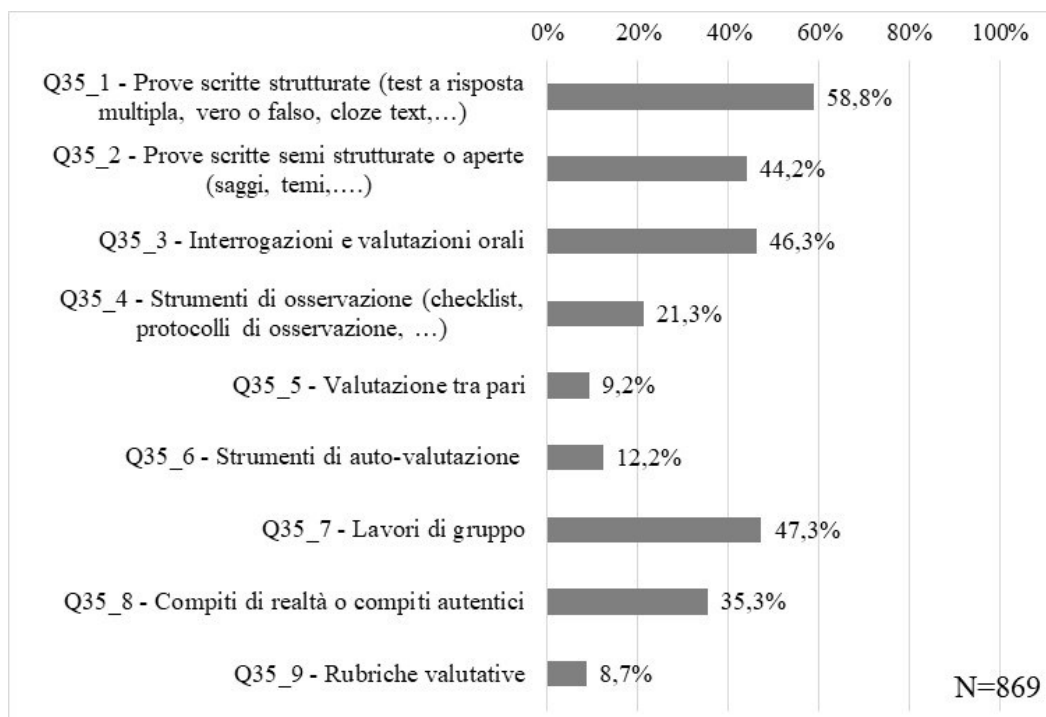


Fig. 8.49. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato di aver utilizzato gli strumenti/metodi elencati per la valutazione dell' Educazione civica (Q35). Campione emiliano-romagnolo.

di valutazione, a tipologie di *prove* o di *compiti*, bensì si riferisce genericamente a un tipo di attività che si può svolgere in classe con gli studenti. Dunque, risulta lecito chiedersi se e come siano stati utilizzati tali lavori di gruppo al fine di attribuire un giudizio valutativo nel campo dell' Educazione civica. Il 35,3% dei rispondenti, poi, dichiara di aver svolto compiti di realtà o compiti autentici nell'ambito; di nuovo, è impossibile cogliere solo attraverso queste risposte cosa intendano gli insegnanti con questi termini; tuttavia, preso di per sé il dato potrebbe essere considerato in maniera nemmeno troppo negativa. Trattandosi di metodologie valutative percepite dagli insegnanti come “innovative”, il fatto che più del 35% dei rispondenti dichiarò di averle utilizzate nell'ambito dell' Educazione civica rende ragione di una certa diffusione, minima ma esistente, di metodi coerenti con la didattica per competenze.

Tuttavia, se si vuole accettare come affidabile questo ultimo dato, sorge a questo punto un'ulteriore domanda: ammettendo che effettivamente più di un terzo dei partecipanti abbiano svolto compiti di realtà o compiti autentici in classe, quali strumenti specifici hanno utilizzato per valutarli? Perché dalle loro stesse dichiarazioni emerge come tanto le rubriche valutative, quanto gli strumenti di auto-valutazione e valutazione tra pari siano stati utilizzati molto meno di frequente. Se, dunque, i compiti di realtà sono

stati proposti dagli insegnanti, è probabile che essi non siano stati valutati utilizzando l'approccio della triangolazione di cui si è parlato nel capitolo 4. Tra tutti quegli strumenti che si erano citati come utili nelle attività di valutazione delle competenze (§4.4.3), solamente gli strumenti di osservazione sistematica sembrano essere stati utilizzati in misura leggermente maggiore. Generalmente parlando, però, questi dati suscitano quantomeno delle perplessità in merito a cosa intendono gli insegnanti quando parlano di compiti di realtà o compiti autentici, nonché dubbi riguardo agli strumenti di cui si dotano per rilevare informazioni in merito alle prestazioni degli studenti di fronte a tali compiti.

I risultati emersi dalle risposte a questa domanda, dunque, potrebbero essere riassunti nel modo seguente: gli insegnanti partecipanti dichiarano di aver utilizzato spesso metodi di valutazione "tradizionale", in particolare prove scritte strutturate. Per quanto riguarda la valutazione dell'Educazione civica con pratiche coerenti con la valutazione delle competenze, sebbene tali pratiche non appaiano del tutto estranee, c'è ancora molto da fare per la loro diffusione; in particolare, emerge il bisogno di una riflessione sugli strumenti utili a triangolare le competenze degli studenti grazie alla raccolta di evidenze valide.

Anche nel caso di questa domanda, così come era stato fatto per la Q32, è stato qui tralasciato l'ultimo item della batteria, che conteneva la risposta "Altro". Selezionata tale casella, il rispondente poteva indicare con una risposta aperta eventuali altre pratiche valutative utilizzate. Nella rilevazione principale hanno selezionato la casella "Altro" appena 16 insegnanti; in tutti questi casi, la casella residuale è stata utilizzata o per fornire un chiarimento specifico in merito alle attività valutative precedentemente selezionate (c'è chi ha esplicitato di aver valutato delle ricerche, delle interviste, del materiale grafico o dei video prodotti dagli studenti), oppure per esprimere il fatto di non aver svolto alcuna attività valutativa. A ogni modo, il numero estremamente limitato di casi che hanno espresso tale risposta rende minima la loro rilevanza ai fini di questa analisi.

Il confronto (fig. 8.50) tra le pratiche valutative dichiarate dagli insegnanti delle secondarie di primo grado, e quelle dichiarate dai docenti del secondo grado mostra risultati piuttosto interessanti. In molti casi le differenze nelle distribuzioni percentuali sono risultate sensibili e statisticamente significative.

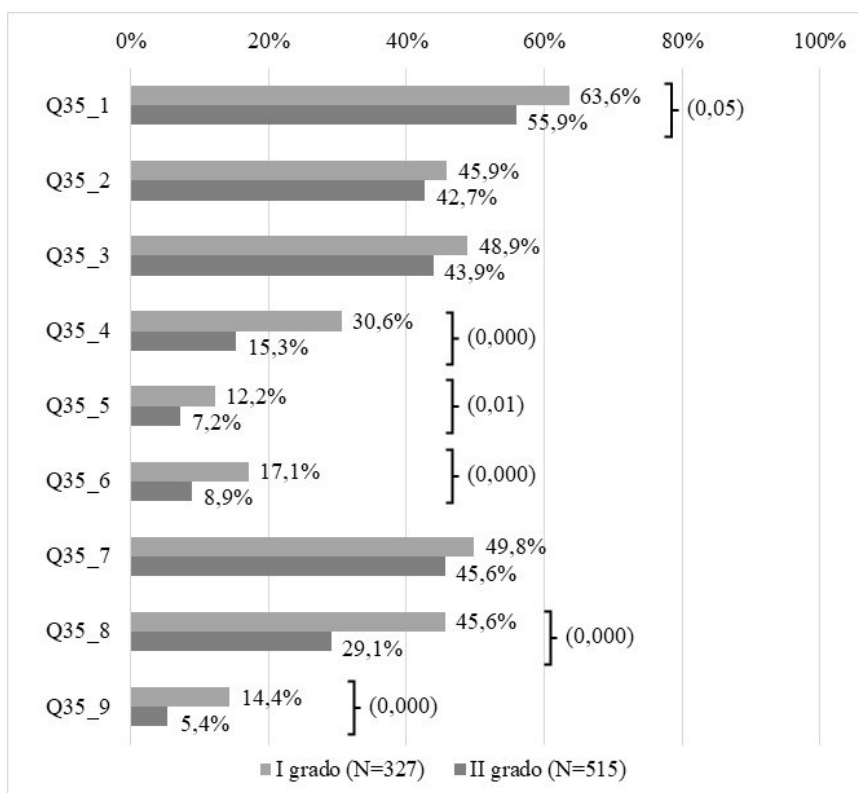


Fig. 8.50. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato di aver utilizzato gli strumenti/metodi elencati per la valutazione dell'Educatione civica (v. fig. 8.49): confronto sul grado scolastico, campione emiliano-romagnolo. (In parentesi le differenze statisticamente significative, test Chi²).

Limitandosi a osservare gli item inerenti a metodi valutativi “non tradizionali”, si osserva come i docenti delle secondarie di primo grado abbiano dichiarato di utilizzarli più spesso rispetto ai colleghi del secondo grado: questo vale in modo particolare per i compiti autentici o di realtà (16,5 punti percentuali di differenza), gli strumenti di osservazione strutturata (15,3 punti percentuali) e le rubriche valutative (9 punti percentuali), ma si conferma anche nel caso dell'auto-valutazione e della valutazione tra pari. Si potrebbe dunque concludere che gli insegnanti delle “scuole medie” siano più propensi a utilizzare metodi non tradizionali di valutazione, e anche metodi coerenti con la valutazione per competenze.

Tuttavia, questa osservazione viene parzialmente messa in discussione dai risultati dei primi tre item. Anche rispetto alle prove di valutazione tradizionali, infatti, gli insegnanti di “scuola media” hanno dichiarato un maggiore utilizzo. A difesa della bontà dell'interpretazione appena svolta, occorre notare che per questi item le differenze nelle

percentuali sono più contenute, e presentano una rappresentatività statistica minore. Sembra, però, che gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado abbiano svolto *in generale* più attività valutative; non solo quelle di tipo “non tradizionale” (sensibilmente più comuni, stando a quanto dichiarato dagli insegnanti, nel primo grado), ma anche quelle più “tradizionali”.

Comunque, l’interpretazione di questi dati può certamente spingersi a confermare (per quanto qui osservato) la tendenza dei docenti delle “scuole superiori” a utilizzare in misura minore pratiche coerenti con la valutazione per competenze. Su questo punto i dati confermano quanto già osservato con le risposte alla domanda Q32 (§ 8.4.2.), ossia una maggiore resistenza dei docenti di tale ordine di scuola all’adozione di pratiche ispirate alla didattica per competenze.

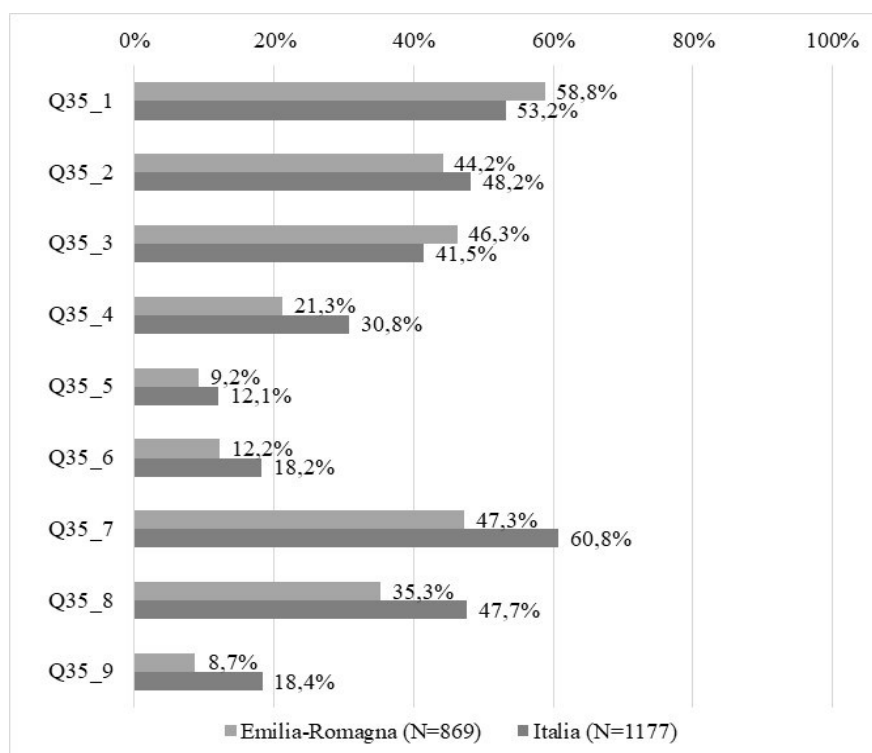


Fig. 8.51. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato di aver utilizzato gli strumenti/metodi elencati per la valutazione dell’Educazione civica (v. fig. 8.49): confronto tra campione regionale e nazionale.

La figura 8.51 mostra risultati coerenti con quanto fin qui si è detto in merito al confronto tra le dichiarazioni di pratiche degli insegnanti emiliano-romagnoli e quelle degli insegnanti di tutta Italia. Come si è visto per le risposte alle domande Q32 e Q34, anche in questo caso gli insegnanti dell’Emilia-Romagna appaiono più resistenti nei confronti di

pratiche di valutazione di stampo maggiormente innovativo, o ispirate alla valutazione delle competenze, mentre dichiarano di utilizzare più spesso prove di tipo “tradizionale”. Le differenze nell’adozione di queste pratiche (stando a quanto dichiarato dagli insegnanti) toccano i 13 punti percentuali riguardo ai lavori di gruppo, i 12 punti percentuali riguardo ai compiti di realtà, e quasi i 10 punti percentuali riguardo alle rubriche valutative. Vale anche in questo caso, però, quanto si è detto in merito alla rappresentatività del campione nazionale, e ai possibili effetti di selezione di insegnanti particolarmente motivati rispetto ai temi dell’Educazione civica e delle competenze di cittadinanza. Indagini più approfondite in questo senso risultano necessarie.

8.4.5. Sintesi dei risultati del cluster 4

Le variabili del quarto gruppo erano tutte riferite a dichiarazioni di pratiche in merito alla progettazione, alla didattica e alla valutazione dell’Educazione civica. In apertura del paragrafo si sono discussi alcuni problemi di carattere metodologico che occorre tenere in considerazione nel discutere dei risultati, in particolare alcuni effetti che possono averne minato la validità.

Come si ricorderà dalla presentazione dei risultati del secondo e del terzo cluster, uno dei problemi più importanti emersi dalle risposte dei docenti ha a che vedere con il significato che, a livello pratico, gli insegnanti attribuiscono alla *trasversalità* e alla *contitolarità* dell’Educazione civica. Si è infatti visto come a livello di atteggiamenti e opinioni gli insegnanti vedano positivamente il contributo di tutte le discipline a questa “materia”; tuttavia, si sono avanzati dei timori – già parzialmente supportati dai dati inerenti alle opinioni (§ 8.3.1) – che la trasversalità venga interpretata semplicemente come una spartizione delle ore, e non come un’occasione per co-progettare il curricolo di questa materia a livello di Consiglio di classe, o per realizzare attività didattiche trasversali tra più discipline.

I risultati discussi nel presente paragrafo si pongono a parziale conferma di questi timori. In prima battuta, le dichiarazioni di pratiche inerenti alla progettazione del curricolo di Educazione civica (v. fig. 8.35) mostrano come, mediamente, gli insegnanti di tutti gli ambiti disciplinari abbiano svolto delle attività inerenti a questo insegnamento nelle loro ore. In altre parole, anche a livello di pratiche (dichiarate) sembra che nei Consigli di classe sia stata accettata la corresponsabilità rispetto a tale insegnamento. Tuttavia,

dalle risposte date dai partecipanti emergono problemi rispetto alle pratiche di co-progettazione, in particolare verso le pratiche di definizione condivisa degli obiettivi di apprendimento per l'Educazione civica. Si è chiarito che tale situazione negativa, non possa essere considerata “drammatica”, in quanto la quota di docenti che ha dichiarato di aver definito in Consiglio di classe gli obiettivi di apprendimento per questo insegnamento si è fermata poco sotto il 40%. Tuttavia, resta evidente la problematica di cui si discuteva in precedenza: le pratiche di co-progettazione e co-definizione del curriculum di Educazione civica restano minoritarie, a fronte invece di una larga maggioranza di docenti che ha dichiarato che le 33 ore siano state *distribuite* tra i diversi insegnamenti. E questa considerazione può essere estesa anche alle pratiche di co-progettazione di attività didattiche trasversali, come hanno mostrato i risultati inerenti all'item Q32_2²¹ (v. fig. 8.39). Questa situazione è apparsa lievemente più grave nelle scuole secondarie di secondo grado (con alcune differenze statisticamente significative), i cui insegnanti dichiarano *più spesso* che la suddivisione delle ore sia stata discussa nel Consiglio di classe, mentre riportano, nello stesso tempo, che gli obiettivi di apprendimento siano stati decisi collegialmente *meno di frequente*, rispetto ai colleghi delle “scuole medie”. Tuttavia, si è anche chiarito come, in generale, le differenze tra i due gradi rispetto a queste pratiche siano rimaste piuttosto contenute.

Per quanto riguarda il fronte delle attività didattiche realizzate dai docenti nelle loro ore di Educazione civica, si sono potuti intravedere delle evidenze favorevoli a una didattica attiva ed esperienziale. I cinque item principali della domanda Q32 facevano tutti riferimento a pratiche didattiche dal carattere meno frontale e più attivo, in altre parole attività ispirate a quanto si è detto in merito alla didattica per competenze (§ 4.2.4); si è visto come più dell'80% dei rispondenti abbia dichiarato di aver svolto almeno una di queste pratiche, e si è segnalato come questo fatto possa significare che, effettivamente, nell'ambito dell'Educazione civica vengano svolte attività meno improntate a una didattica “trasmissiva”. Per quanto emerso dai risultati – parziali – qui discussi, sembrano dunque diffondersi alcune innovazioni didattiche nell'ambito dell'Educazione civica.

Questi risultati, tuttavia, sono stati problematizzati ulteriormente, e soprattutto sono stati collocati all'interno del discorso già svolto in merito alla progettazione del curriculum

²¹ “Ho svolto, insieme ai colleghi, Unità Didattiche o Unità di Apprendimento trasversali”. Pratica dichiarata dal 37% dei rispondenti.

di Educazione civica. Se infatti sembra che nell'ambito di questa *materia* vengano utilizzate anche pratiche attive ed esperienziali, resta anche vero che i dati discussi non rendano ragione del processo di programmazione che vi è stato a monte; anzi, si è vista in precedenza la *difficoltà* dei docenti rispetto alle pratiche di programmazione, e in particolare rispetto alla definizione degli obiettivi di apprendimento. Leggendo insieme questi due risultati – difficoltà nella programmazione del curriculum e utilizzo di pratiche “attive/esperienziali” – è possibile avanzare il seguente dubbio: che le attività “innovative” svolte dai docenti nelle ore di Educazione civica non siano state svolte a fronte di un'attenta pianificazione del curriculum, che non rispondano a decisioni prese a fronte di un fondato processo di programmazione (come se ne è parlato nel capitolo 4), ma rappresentino piuttosto delle occasioni che l'insegnante avrebbe colto comunque, a prescindere dalla “nuova” Educazione civica, e che abbia utilizzato per *riempire* le ore affidategli.

Nel corso del presente capitolo (ma anche commentando le interviste esplorative) si è visto come gli insegnanti siano consapevoli del carattere *peculiare* dell'Educazione civica, come riconoscano in esso un ambito disciplinare all'interno del quale non sia sufficiente “trasmettere delle conoscenze”. Si è visto che essi riconoscano come attraverso questa materia sia necessario puntare all'educazione del cittadino-persona, più che alla sola trasmissione di contenuti disciplinari. A partire da questa consapevolezza, tuttavia, occorre ora accompagnare i docenti a *rendere concreto* questo carattere peculiare dell'Educazione civica, questo suo essere a metà tra “l'insegnamento” e “l'educazione”. I risultati appena discussi, infatti, mettono proprio in luce questo aspetto: gli insegnanti sembrano proporre nell'ambito dell'Educazione civica delle attività didattiche meno frontali e trasmissive, più esperienziali; tuttavia, sembrano anche procedere senza una direzione programmatica chiara, senza un'opportuna pianificazione di quei percorsi didattici che dovrebbero condurre gli studenti a sviluppare solide competenze di cittadinanza. In altre parole, di fronte a questi risultati viene da chiedersi quanto delle attività esperienziali, e per certi versi innovative²², possano essere *significative* per la crescita degli studenti-cittadini, senza che siano inserite in un progetto consapevolmente orientato a tal fine. Svolgere attività riconducibili a una didattica per competenze nell'Educazione civica, senza tuttavia inserirle all'interno di processi di “programmazione per competenze”, rischia di portare a fare delle proposte *schizofreniche* agli

²² Cioè diverse dalla classica lezione frontale.

studenti: l'Educazione civica non può diventare solamente un contenitore entro cui far ricadere una serie di attività "diverse dal solito", una serie di belle esperienze che si aggiungono l'una all'altra in un processo scarsamente governato.

Passando a riassumere i risultati emersi dalle risposte inerenti alle pratiche di valutazione, non si può far altro che riprendere un punto importante già discusso: la difficoltà nel concretizzare una trasversalità *sostanziale*, e l'utilizzo di pratiche che, di fatto, sono ben poco coerenti con la corresponsabilità di questo insegnamento. Prima tra tutte, la pratica della "media ponderata", che è stata utilizzata nei Consigli di classe di quasi la metà dei rispondenti (stando a quanto da loro dichiarato). Meno del 20% dei partecipanti emiliano-romagnoli, invece, ha dichiarato che il voto in sede di scrutinio sia stato preso attraverso una decisione collettiva basata su una proposta di tutti gli insegnanti. Dunque, la corresponsabilità di attribuire un voto in questa materia sembra essere stata interpretata, di nuovo, in un modo utile a poter realizzare pratiche che non mettano veramente in discussione la *normalità* lavorativa: fare la media dei voti attribuiti da ciascun insegnante; approvare il voto proposto dal coordinatore. Un modo di lavorare, anche sulla valutazione, che resta prevalentemente orientato alla separazione disciplinare; "travestita" da collegialità, nel momento in cui ci si è spartiti il voto così come si sono spartite le ore, o nel momento in cui il confronto si è avuto solamente sull'approvazione di un voto. I risultati che preoccupano maggiormente, in questo senso, sono quelli inerenti agli item 6, 7, 8 e 9 della domanda 34 (v. fig. 8.45): sono stati pochi gli insegnanti che hanno dichiarato che le modalità di valutazione dell'Educazione civica siano state decise in Consiglio di classe (31% nel campione regionale), e ancor meno coloro che hanno riconosciuto di aver pensato collegialmente almeno un'attività di valutazione delle competenze, o di aver scritto delle rubriche valutative condivise. Coerentemente, quasi il 50% dei partecipanti ha invece affermato che ogni docente abbia proceduto in modo autonomo a definire come valutare gli studenti in Educazione civica nelle proprie ore. Ci si rende conto di star disegnando una sintesi che in qualche modo semplifica gli stessi dati rilevati, e traccia una linea fin troppo netta sulle sfumature che invece si sono evidenziate nel corso del capitolo. Tuttavia, l'orientamento generale emerso fa pensare davvero a un'Educazione civica scarsamente progettata a livello collegiale, per la quale sia prevalsa la pratica di *spartirsi* le ore e i voti.

Dunque, i timori di una “trasversalità di comodo” e di facciata, già avanzati nei paragrafi precedenti, trovano parziale conferma nei dati inerenti alle dichiarazioni di pratiche. Certamente, come si è detto più volte nel corso del lavoro, questi risultati vanno comunque presi in ottica esplorativa, in particolare ricordando i *problemi* metodologici che in parte minano la loro validità. Emerge la necessità di proseguire la ricerca in questo campo, in particolare trovando occasioni per osservare il lavoro dei docenti nei contesti collegiali (preferibilmente attraverso strumenti di rilevazione che permettano di osservare direttamente le pratiche dei docenti, e non mediarle attraverso il loro *dichiarato*). Mentre i lavori empirici potranno continuare a gettare luce su tali pratiche, tuttavia, le evidenze che emergono nel presente lavoro sembrano andare in una direzione coerente: gli insegnanti delle scuole secondarie faticano a concretizzare pratiche di co-progettazione del curriculum di Educazione civica, e conseguenti pratiche valutative coerenti, mentre sembrano cercare strategie che richiamano le più modalità di lavoro a cui sono maggiormente abituati, contraddistinte dalla separazione disciplinare e dall'autonomia decisionale del singolo docente.

Se si insiste tanto su questi risultati è perché essi chiudono un cerchio che si era già aperto nel capitolo 2, quando si mettevano in luce proprio queste due possibili derive: il rischio di una proposta di Educazione civica parcellizzata e *schizofrenica*; e il rischio di una valutazione che potrebbe divenire stigmatizzante, nella misura in cui non sia fondata su processi progettuali-valutativi attentamente (e *collegialmente*) strutturati, che partano da chiare previsioni curricolari, o quantomeno dalla definizione degli obiettivi di apprendimento che si vogliono raggiungere.

Un ultimo aspetto che occorre richiamare dai risultati inerenti alle pratiche di valutazione riguarda il tipo di prove e strumenti che gli insegnanti hanno dichiarato di aver utilizzato per valutare l'Educazione civica. Dalle distribuzioni di frequenza delle risposte alla domanda 35 (v. fig. 8.48) è emerso come siano stati utilizzati principalmente metodi di valutazione più “tradizionali”, dunque prove scritte (strutturate, semi strutturate e aperte), e prove orali. Meno di frequente sono stati utilizzati quegli strumenti e quelle attività tipiche della valutazione delle competenze²³, quali strumenti strutturati di

²³ Nonostante sia stato ritenuto positivo il fatto che il 35% circa dei docenti abbia dichiarato di aver svolto compiti di realtà o compiti autentici in Educazione civica (sebbene, lo si ricorda, non sia possibile ricostruire cosa intendano gli insegnanti con tali termini, né quali strumenti *specifici* abbiano utilizzato per raccogliere evidenze in merito alle competenze attivate dagli studenti di fronte a tali compiti)

osservazione, strumenti di auto-valutazione o rubriche. Questo risultato può essere affiancato a quello inerente alle *pratiche didattiche* (domanda 33), che si è discusso precedentemente; si è visto, infatti, come nell'ambito dell'Educazione civica gli insegnanti abbiano utilizzato abbastanza di frequente delle didattiche “non tradizionali” o “esperienziali”. Ebbene, non è chiaro (e i dati raccolti, su questo, non possono fornire evidenze) se e come siano stati valutati gli apprendimenti degli studenti a seguito di queste attività. È probabile che, in questo senso, siano state somministrate prove di valutazione “tradizionali”, dal momento che – come si è detto – è stata questa la tipologia di prova più utilizzata. Oppure, per interpretare questi risultati si potrebbe anche riprendere l'ipotesi di una didattica innovativa ma “senza programma”, di attività a cui si sia deciso di attribuire il nome di Educazione civica ma a fronte delle quali non siano state poi svolte prove di valutazione, né siano stati utilizzati strumenti utili a rilevare gli apprendimenti sollecitati negli studenti.

8.5. Risultati del Cluster 5: variabili secondarie

In questo ultimo paragrafo verranno presentati alcuni risultati inerenti alle variabili che si sono definite “secondarie” (si ritorni in proposito alla figura 8.1). Ci si concentrerà in particolare sull'indice di *atteggiamento verso la collegialità*, sull'*interesse dichiarato verso le tematiche civiche*, e sulle dichiarazioni in merito alla *formazione e all'aggiornamento in servizio* e in merito all'*auto-percezione di preparazione professionale* rispetto all'Educazione civica e alla didattica per competenze. Trattandosi di variabili rilevate allo scopo di essere correlate con quelle “principali”, la loro presentazione in questo capitolo sarà meno approfondita; si mostreranno, infatti, principalmente le distribuzioni di frequenza inerenti al campione regionale, tralasciando il confronto con i risultati della rilevazione di accompagnamento (comunque consultabili nell'allegato 5). Anche il confronto dei risultati nei due sotto-campioni regionali verrà tralasciato, tranne che nel caso dell'indice di *atteggiamento verso la collegialità*, per il quale esso risulta maggiormente significativo.

8.5.1 Indice di atteggiamento positivo verso la collegialità.

Come si ricorderà, la domanda Q15 chiedeva al rispondente di attribuire un giudizio di utilità in merito allo svolgimento di nove diverse attività *collegiali*. Per ciascuno dei nove item, l'insegnante doveva selezionare una risposta tra "Per niente utile", "Poco utile", "Abbastanza utile" e "Molto utile". Nel capitolo 7 (§ 7.4.4) si è già mostrata la tabella con le distribuzioni percentuali di frequenza delle risposte, e si è già fatto notare come una larga maggioranza dei rispondenti abbia dato un giudizio di utilità positivo su tutti gli item. Nonostante la scarsa variabilità nelle risposte, collocate tutte su un livello alto, si era notato come le percentuali di coloro che ritenevano utili le attività elencate diminuivano leggermente all'aumentare del loro "costo" in termini di tempo e sforzo. Si è infatti notato come le attività che prevedono la *coprogettazione* e, ancor più, quelle che prevedono la *compresenza* vengono giudicate via via meno utili, rispetto alle attività che prevedono il semplice scambio di opinioni e informazioni. Fornendo un'interpretazione di questo fatto alla luce della proprietà che si voleva rilevare con questa batteria di item (ossia l'atteggiamento verso la collegialità), si è ritenuto che coloro che ritengono utili anche quelle attività che prevedono un maggiore sforzo abbiano un atteggiamento verso la collegialità migliore di coloro che, invece, ritengono utili solo quelle che prevedono uno sforzo minore.

A partire da questa considerazione, si è dunque creato l'indice di *atteggiamento verso la collegialità*, come un indice basato su una *media ponderata*, in cui il valore di ciascun item veniva modificato secondo un fattore di ponderazione (si ritorni al paragrafo 7.4.4. per la descrizione dell'intero processo di costruzione dell'indice).

Tab. 8.6 Statistiche descrittive per l'indice di *Atteggiamento positivo verso la collegialità (utilità)*. Confronto tra campione regionale e sotto-campioni

	Media	Dev. St.	Min	Max	N
Campione regionale	3,441	0,5061	1,09	4,00	1009
I grado ^a	3,474	0,484	1,09	4,00	380
II grado ^a	3,422	0,518	1,23	4,00	629

^a La differenza tra le due medie non è risultata statisticamente significativa (t test)

La tabella 8.6 illustra le statistiche descrittive dell'indice per il campione regionale, e per i due sotto-campioni basati sul grado scolastico. Si ricorda che il range teorico dell'indice prevedeva un punteggio minimo di 1 e un punteggio massimo di 4 punti. Come si è già fatto notare, le risposte date dagli insegnanti segnalano un atteggiamento verso la collegialità mediamente positivo, in quanto i punteggi dell'indice sono spostati generalmente su livelli alti. Nel capitolo 7 si è detto che questo dato potrebbe essere in parte motivato anche dalla stessa formulazione della domanda. Gli insegnanti, infatti, non sono stati chiamati a esprimere il loro grado di accordo in merito a opinioni inerenti alla collegialità; in altre parole, non si è utilizzata la procedura più *tipica* per la costruzione delle scale di atteggiamento, ma si è deciso di chiedere un giudizio di utilità rispetto ad alcune *pratiche* collegiali, aspetti concreti del lavoro dei docenti. Rispetto queste attività collegiali, dunque, gli insegnanti sono mediamente ben disposti o, almeno, generalmente le considerano utili.

Il confronto tra i punteggi degli insegnanti dei due diversi ordini scolastici va nella direzione più volte indicata nel corso del presente lavoro: i docenti delle “superiori” sembrano avere un atteggiamento meno favorevole alla collegialità. Tuttavia, l'aspetto che qui colpisce è il fatto che tale differenza – almeno a livello di media di punteggio – non sia poi così elevata, e nemmeno statisticamente significativa. In altre parole, stando ai risultati di questo indice, sembrerebbe che questo maggior scetticismo verso il lavoro collegiale nelle secondarie di secondo grado non sia poi così diffuso. In questo senso i risultati ottenuti sull'indice di *Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica* (§ 8.2.2) erano più nettamente distinti tra i due ordini scolastici.

Come si può notare dall'istogramma riportato nella figura 8.52, la grande maggioranza dei casi si colloca su un livello alto della scala di punteggio. Il range interquartile va dai 3,09 punti ai 3,88, tuttavia il punteggio che è stato ottenuto dal maggior numero di casi (ben 214, il 21,2% del campione) è il punteggio massimo: 4 punti. Quasi il 78% dei rispondenti ha ottenuto un punteggio superiore ai 3 punti; ciò significa che poco più dei tre quarti degli insegnanti ha ritenuto “abbastanza utile” o “molto utile” tutte le nove attività collegiali. Il dato qui presentato può comunque essere visto in continuità con quanto già detto in merito all'atteggiamento verso la *trasversalità dell'Educazione civica*: i docenti sembrano avere una prospettiva abbastanza favorevole al lavoro collegiale e a un tipo di insegnamento *trasversale* (nell'ambito dell'Educazione civica). Viene dunque da

chiedersi perché i risultati inerenti alle pratiche collegiali non siano stati altrettanto positivi. Nel trovare le soluzioni pratiche e gli spazi concreti di azione, si perde ciò che invece a livello di “opinioni” e “atteggiamenti” era percepito positivamente: se si considera la collegialità in modo astratto, gli insegnanti sembrano pronti a dichiarare la sua utilità e il suo valore; nel lavoro quotidiano, tuttavia, il meccanismo si inceppa, e si fatica a adottare vere pratiche collegiali di progettazione e valutazione (quantomeno, nel campo dell’Educazione civica e secondo i dati raccolti in questo lavoro).

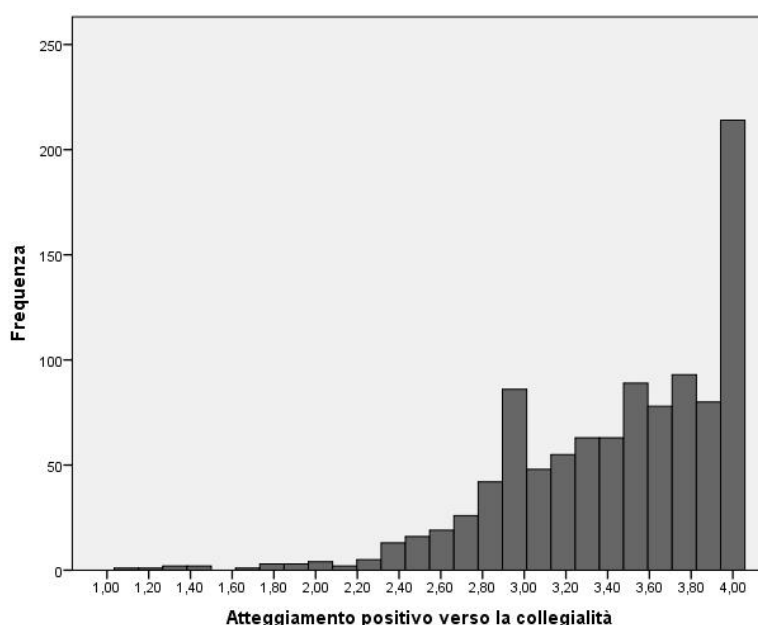


Fig. 8.52. Distribuzione di frequenza dell’indice di *Atteggiamento positivo verso la collegialità* nel campione emiliano-romagnolo.

8.5.2. Interesse verso le tematiche civiche

Nella seconda parte del questionario, dedicata a opinioni e atteggiamenti generali nei confronti dell’Educazione civica, si chiedeva al rispondente di rispondere alla seguente domanda: *in generale, nella sua vita personale, quanto si ritiene interessata/o verso le tematiche civiche e politiche?* La risposta doveva essere data su una scala a otto punti con un ancoraggio semantico alle due estremità da (1 = “interesse minimo”, 8 = “interesse massimo”). Come si può notare dalla figura 8.53, anche in questo caso le risposte si sono collocate tutte su punteggi piuttosto alti; tuttavia, questo dato si può anche leggere alla luce della formulazione piuttosto generica della domanda.

Le differenze tra le risposte date dagli insegnanti dei due gradi diversi sono risultate minime e non statisticamente significative, per questo sono state escluse dalla presentazione.

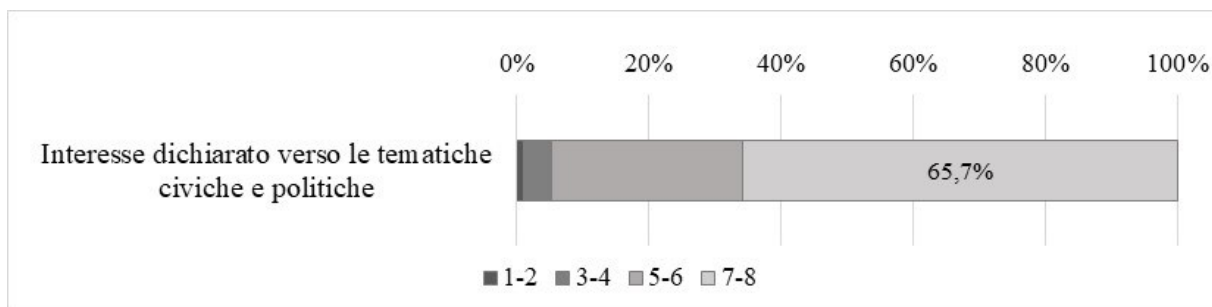


Fig. 8.53. Distribuzione di frequenze percentuali delle risposte alla domanda Q22 (punteggi aggregati a coppie). Campione regionale. Nota: la percentuale indicata si riferisce alla sola quota di rispondenti che ha attribuito un punteggio pari a 7 o 8.

8.5.3. Aggiornamento in servizio e auto-percezione di preparazione professionale.

Le domande Q23 e Q24 chiedevano agli insegnanti di esprimersi in merito alla propria propensione a tenersi aggiornati rispetto ad alcune tematiche professionali inerenti all’Educazione civica e alla didattica per competenze. Si ricorderà che per ciascuna delle dodici tematiche proposte, l’insegnante doveva ripensare agli ultimi cinque anni, e doveva indicare se avesse partecipato a corsi di formazione e/o se si fosse tenuto aggiornato tramite letture di libri e articoli. Le peculiari modalità di risposta per questi item sono state lungamente descritte nel capitolo precedente (§ 7.5), a cui si rimanda per la presentazione della procedura che ha condotto alla produzione delle dodici “scale” di formazione e aggiornamento. Per ogni tematica, infatti, è stato calcolato un punteggio riassuntivo della propensione all’alla formazione e all’aggiornamento in servizio; tale punteggio può variare da un minimo di 0 a un massimo di 5.

La figura 8.54 illustra i punteggi medi ottenuti dagli insegnanti in merito alle sette tematiche elencate nella batteria Q23 (Educazione civica), e alle cinque tematiche della batteria Q24 (Didattica per competenze). Nell’allegato 5, invece, sono disponibili le distribuzioni di frequenza delle risposte, prima del calcolo dell’indice riassuntivo.

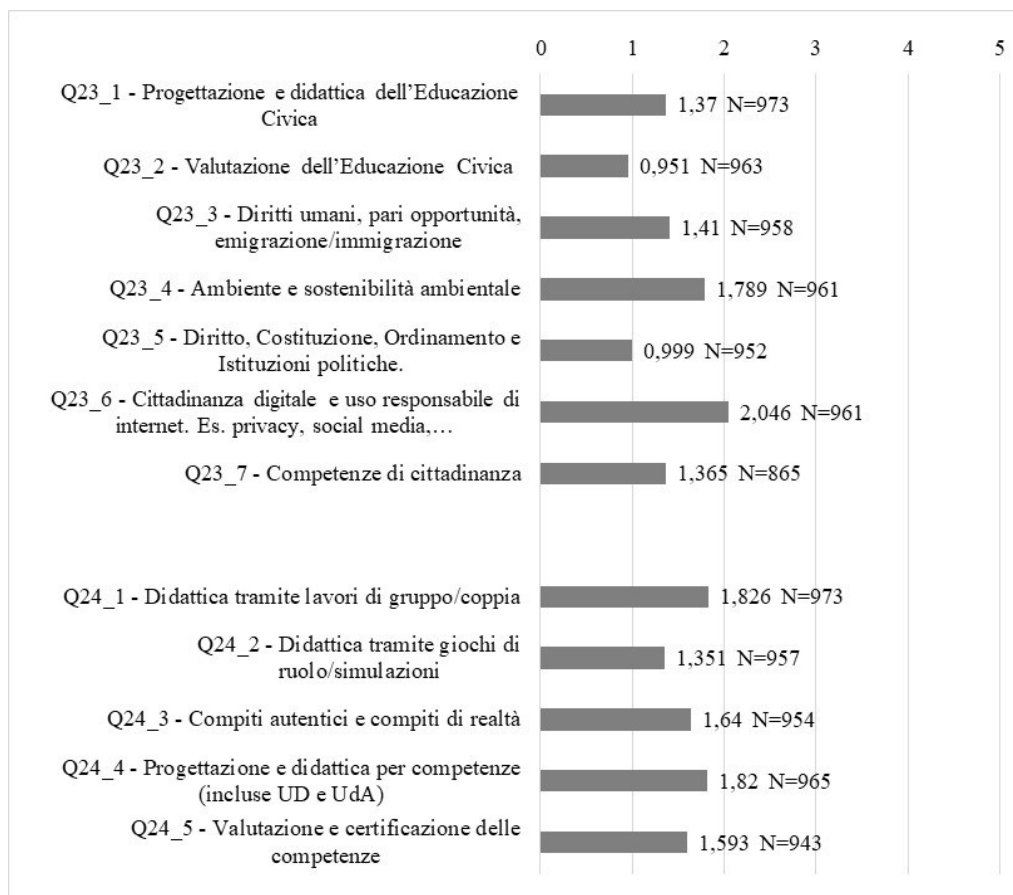


Fig. 8.54. Medie del punteggio inerente alle dichiarazioni di formazione e aggiornamento professionale in servizio sulle dodici tematiche proposte. Campione emiliano-romagnolo.

Come si può notare, la propensione a formarsi e a tenersi aggiornati degli insegnanti partecipanti non sembra essere mediamente alta. Al fine di interpretare l'immagine, si ricordi che un punteggio pari a "1" corrispondeva alla dichiarazione di aver "letto articoli o libri", un punteggio pari a "3" corrispondeva alla dichiarazione di aver "partecipato ad almeno un corso di formazione", e un punteggio pari a "5" corrispondeva alla dichiarazione "mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi".

Partendo gli item della batteria Q23, si può notare come gli insegnanti abbiano dichiarato una maggiore propensione alla formazione e all'aggiornamento rispetto alle tematiche legate alla cittadinanza digitale e alla sostenibilità ambientale. Minore la propensione a tenersi aggiornati rispetto ai temi legati ai diritti umani e agli assetti istituzionali e ordinamentali. Non stupiscono questi risultati, in quanto le tematiche che hanno raccolto un più alto interesse da parte degli insegnanti sono di tipo maggiormente *trasversale*, che possono cioè riguardare una quantità maggiore di materie. Temi legati al

diritto, invece, hanno cominciato ad assumere rilevanza per un numero maggiore di insegnanti con l'introduzione della Legge 92/2019, mentre in passato potevano essere appannaggio dei soli docenti di diritto ed economia. Abbastanza contenute le propensioni a formarsi su progettazione e valutazione dell'Educazione civica, e sulle competenze di cittadinanza. Questo dato va ovviamente letto alla luce del fatto che l'Educazione civica costituisce una *novità* nel panorama scolastico. Alla data di prima somministrazione del questionario, erano passati appena due anni dall'approvazione della Legge 92/2019, e un solo anno scolastico dalla sua entrata in vigore. A livello nazionale e a livello regionale si è cominciato a implementare dei piani istituzionali di formazione nell'ambito dell'Educazione civica a partire dall'a.s. 2020-2021, anno in cui hanno cominciato a emergere le necessità legate all'accompagnamento del corpo docenti verso l'implementazione della nuova Legge.

Rispetto agli item della domanda Q24, inerenti alle tematiche legate alla didattica per competenze, si ripete quanto già osservato in precedenza: la propensione media a tenersi aggiornati è risultata generalmente limitata. Appare leggermente più comune l'interesse a formarsi verso la progettazione e la didattica per competenze: dai risultati tabulati nell'allegato 5 si può notare come il 37% circa dei rispondenti abbia dichiarato di aver partecipato almeno a un corso di formazione in merito, o di tenersi costantemente aggiornato. Questa percentuale scende lievemente (35%) in riferimento alla formazione sulla valutazione autentica, e in riferimento a corsi sulla *valutazione* delle competenze (34%).

Le domande seguenti, la Q24 e la Q25, presentavano le stesse dodici batterie di item, ma questa volta si chiedeva all'insegnante di dichiarare quanto si sentisse "preparato" su ciascuna tematica. Per ognuna di esse il rispondente poteva indicare una sola risposta tra "Per nulla preparata/o", "Poco preparata/o", "Ben preparata/o", "Molto ben preparata/o". La figura 8.55 illustra le distribuzioni percentuali delle risposte *positive*.

Partendo dagli stimoli della batteria Q25, si può notare come in diversi punti la preparazione professionale auto-dichiarata ricalchi le propensioni di formazione. I docenti si sentono preparati rispetto alle tematiche legate alla sostenibilità ambientale e alla cittadinanza digitale, mentre si sentono mediamente meno pronti verso la progettazione e la didattica dell'Educazione civica, e verso la sua valutazione. Tra i temi legati

all’Educazione civica su cui emerge una maggiore insicurezza, ci sono gli assetti legislativi e ordinamentali. Ai fini del presente lavoro, risulta poi interessante che più della metà dei rispondenti abbiano dichiarato di sentirsi preparati rispetto alle “competenze di cittadinanza”. Si commenterà questo dato insieme ai risultati emersi con la domanda Q26.

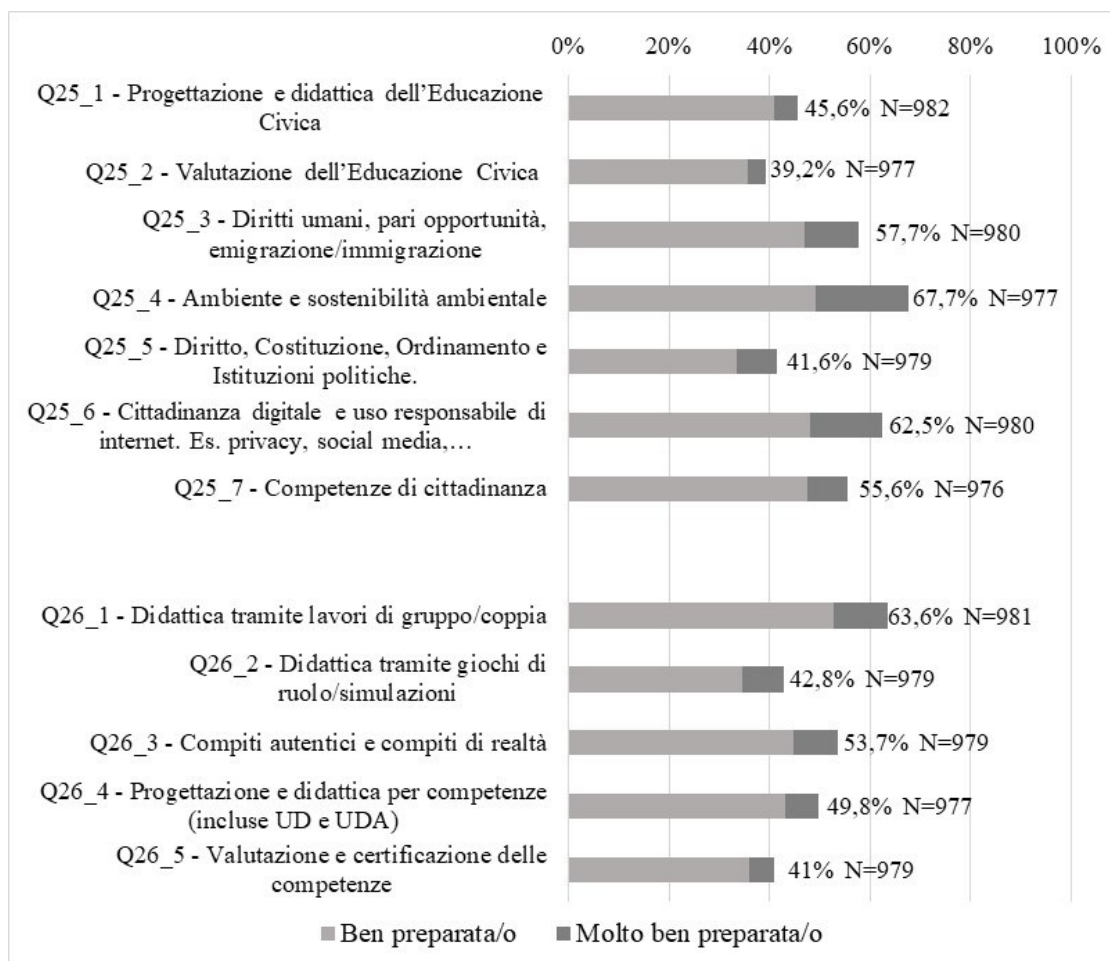


Fig. 8.55. Percentuale di insegnanti che hanno dichiarato di sentirsi preparati rispetto alle tematiche professionali elencate. Campione emiliano-romagnolo.

Le risposte ai cinque item inerenti alla didattica per competenze, infatti, mostrano come gli insegnanti non si sentano poi così tragicamente incompetenti. Quasi il coloro che si dichiarano preparati sulla progettazione e la didattica per competenze sono il 50% circa del campione; rispetto alla valutazione autentica questa percentuale sale al 53%, mentre rispetto alla valutazione delle competenze scende al 41%; un livello, quest’ultimo, più basso dei precedenti, ma non in modo eccessivo.

Unendo a questi dati il risultato osservato nell’item Q25_7, viene da chiedersi perché, se una quota così elevata di insegnanti si dichiarano preparati, poi a livello di pratiche si siano registrati i problemi più volte sollevati. Fin dai risultati delle interviste

esplorative, e poi nel presentare le dichiarazioni di pratiche dei rispondenti al questionario, si è infatti visto come le pratiche di progettazione, didattica e valutazione “per competenze” abbiano ancora grado di diffusione minimo; e più volte si è sollevato il dubbio in merito *a cosa intendano* i docenti parlando di competenze di cittadinanza, o di una didattica a esse coerente. È interessante, poi, richiamare a questo punto le risposte dei docenti a un item della domanda Q13. In tale batteria di stimoli si facevano riflettere gli insegnanti in merito ai vincoli e alle opportunità alla diffusione della didattica per competenze; come si ricorderà, quasi il 68% dei rispondenti si dichiarava d’accordo con l’item “gli insegnanti non sono sufficientemente formati sulla didattica/progettazione per competenze”. Appare evidente come nel giudicare genericamente il livello di formazione del corpo docenti – in merito alla didattica per competenze – i rispondenti siano stati ben più critici rispetto a quanto non abbiano fatto giudicando *il proprio*.

Sicuramente questi risultati in merito all’auto-percezione di preparazione professionale vanno anche letti alla luce degli effetti di desiderabilità sociale. In fondo si è chiesto ai docenti di dare un giudizio su sé stessi, e sul proprio grado di preparazione, dunque è logico supporre che le risposte possano essere state viziate da una minore obiettività; del resto, si parla pur sempre di una *percezione*.

9. Presentazione dei risultati: analisi multivariate

Nel capitolo precedente si sono presentati i risultati principali del presente lavoro, i quali puntavano a rispondere in particolare alle prime due domande di ricerca (§ 5.1), inerenti al modo in cui “si posizionano” gli insegnanti delle scuole secondarie rispetto all’Educazione civica e alle competenze di cittadinanza. Come si è detto più volte, la riflessione fin qui svolta sui dati muoveva da una prospettiva “osservativa”, che ha condotto a presentare prevalentemente risultati di analisi monovariate.

Di seguito, invece, si cercherà di affrontare la terza domanda di ricerca, la quale richiede una prospettiva sui dati in parte di tipo “correlazionale” e in parte anche “comparativa”. In altre parole, al fine di comprendere al meglio i risultati emersi nel capitolo precedente, si metteranno in relazione le “variabili chiave” con le “variabili secondarie”, operando analisi multivariate. Gli obiettivi del lavoro presentato di seguito saranno dunque di due tipologie: in primo luogo, cercare di mostrare se e come alcune variabili chiave si distribuiscano diversamente all’interno di diversi *gruppi* di insegnanti; in secondo luogo, rendere ragione – per quanto possibile con i dati disponibili – di cosa possa influenzare atteggiamenti e dichiarazioni di pratiche dei docenti, al fine di orientarli verso gli approcci “innovativi” discussi nei capitoli iniziali.

Nel presentare le analisi multivariate che sono state condotte si seguiranno gli schemi delle prime ipotesi correlazionali già mostrati nel capitolo 6 (§ 6.1.1), i quali verranno ripresi e approfonditi all’interno di ciascun paragrafo. Le analisi multivariate sono state svolte solamente sui risultati della rilevazione principale, dunque sul solo campione emiliano-romagnolo, al fine di bilanciare la necessità di contenere lo sforzo di analisi con la solidità e la rappresentatività dei risultati che se ne potranno trarre. I software statistici utilizzati sono stati “IBM SPSS Statistics” (versione 23) e “Stata – Standard Edition” (versione 17); le rappresentazioni dei risultati in formato grafico sono state prodotte utilizzando il software “Microsoft Excel”.

9.1. La relazione tra le variabili di atteggiamento

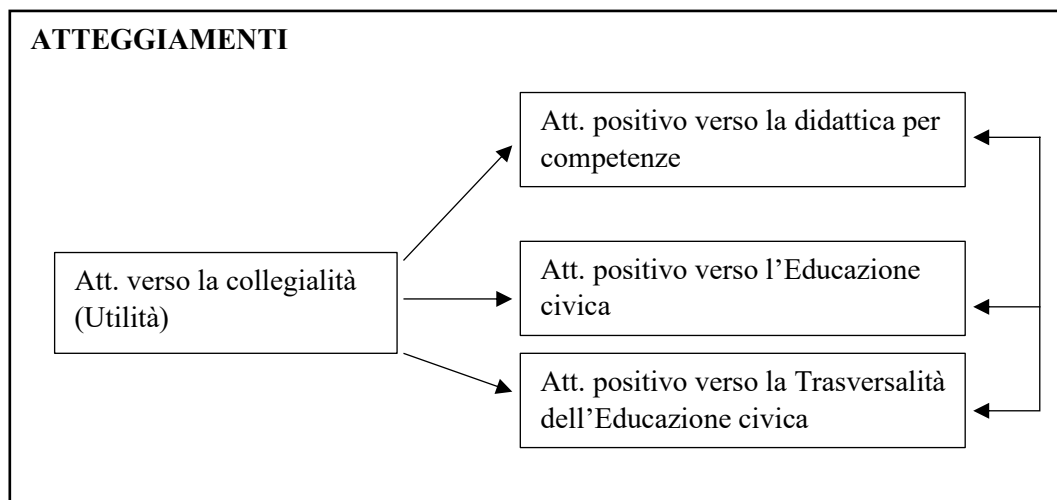


Fig. 9.1. Rappresentazione delle ipotesi inerenti agli atteggiamenti (parte 1): relazione tra le variabili di atteggiamento

Le prime ipotesi correlazionali che sono state formulate afferiscono alla relazione tra le quattro variabili di atteggiamento rilevate, e sono illustrate nella figura 9.1. Si cominci dalla parte destra dell'immagine: si ipotizza di osservare una correlazione di segno positivo tra gli atteggiamenti *verso la didattica per competenze*, *verso l'Educazione civica* e *verso la trasversalità* di tale insegnamento, in quanto si ritiene che tali variabili, in parte, descrivano tutte una posizione "favorevole" a una didattica innovativa. In particolare, si ritiene che l'atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica – che costituisce un aspetto inerente alle pratiche di insegnamento di tale materia – possa essere positivamente correlato a un atteggiamento positivo verso la materia stessa. Avendo, poi, ribadito più volte in questo lavoro come tanto la normativa quanto la letteratura suggeriscano di adottare un approccio "per competenze" nell'ambito dell'insegnamento di Educazione civica, si vuole anche testare l'ipotesi dell'esistenza di una relazione tra l'atteggiamento verso la didattica per competenze e gli atteggiamenti inerenti a questa materia. In altre parole, ci si vuole chiedere: un insegnante che è maggiormente favorevole a una didattica *innovativa*, secondo un approccio "per competenze", è portato a guardare più favorevolmente anche all'Educazione civica e alla sua trasversalità?

Aggiungendo al quadro fin qui descritto anche la parte sinistra dell'immagine, si vogliono sottolineare le ipotesi inerenti alla scala di *Atteggiamento verso la collegialità*.

Come si può notare, essa è stata collegata alle altre variabili attraverso frecce monodirezionali, a significare che si ipotizza che l'atteggiamento verso la collegialità possa in qualche modo influire sugli altri atteggiamenti. È questo il motivo per cui si è posta questa scala *a sinistra* delle altre: si ritiene, infatti, questo atteggiamento come una variabile antecedente. Tale variabile è considerata "secondaria" (§ fig. 8.1) in quanto la collegialità non rientra di per sé all'interno dei due nuclei tematici principali di questo lavoro; tuttavia, essa costituisce un aspetto *trasversale* al lavoro dei docenti. Si ritiene dunque lecito pensare che il modo che l'insegnante ha di porsi nei confronti della collegialità possa influenzare il modo che egli ha di porsi nei confronti della didattica per competenze, dell'Educazione civica e della sua trasversalità. Successivamente, con le analisi di regressione, si vedrà se questa ipotesi sia adeguatamente supportata dai dati; prima, tuttavia, occorre partire dal considerare l'esistenza quantomeno di una correlazione.

Il modo più semplice per iniziare a comprendere il rapporto tra queste quattro variabili consiste nel mostrare la matrice delle correlazioni tra di esse, con relativa significatività statistica. Trattandosi di quattro variabili quasi-cardinali si è scelto di utilizzare come indice di correlazione l'*r di Pearson* (v. Corbetta, 2014, p. 601).

Tab. 9.1. Matrice delle correlazioni tra le variabili di atteggiamento.

		Att. positivo verso la collegialità	Att. positivo verso la Didattica per competenze	Att. positivo verso la nuova Educazione civica	Att. positivo verso la trasversalità dell'EC
Att. positivo verso la collegialità	r di Pearson	1	,361***	,224***	,306***
	Sign.		,000	,000	,000
	N	1009	1006	973	973
Att. positivo verso la Didattica per competenze	r di Pearson		1	,317***	,445***
	Sign.			,000	,000
	N		1024	986	986
Att. positivo verso la nuova Educazione civica	r di Pearson			1	,272***
	Sign.				,000
	N			990	989
Att. positivo verso la trasversalità dell'EC	r di Pearson				1
	Sign.				
	N				990

***. La correlazione è significativa al 99,9%

Come si può notare dalla matrice (tab 9.1) tutte le correlazioni sono positive e statisticamente significative al 99,9%. Avere un atteggiamento positivo verso la collegialità sembra essere una condizione positivamente correlata all'atteggiamento positivo verso la

didattica per competenze, verso la nuova Educazione civica e verso la sua trasversalità. La *forza* di queste correlazioni, tuttavia, non è uguale in tutti i casi. Diversi autori suggeriscono di prestare attenzione a correlazioni che abbiano almeno un indice superiore al livello di 0,30, sebbene comunque Corbetta (*ibidem*) avverta che anche valori che si collocano *attorno* a tale livello possano essere considerati rilevanti nell'ambito delle scienze sociali. I risultati della matrice mostrano come tale soglia venga superata (per quanto riguarda le correlazioni dell'indice di atteggiamento verso la collegialità) in due casi su tre; rimane infatti "ridotta" la correlazione tra l'atteggiamento verso la collegialità e l'atteggiamento verso la nuova Educazione civica. L'ipotesi per cui la posizione di un insegnante verso la collegialità sia positivamente legata alle altre variabili di atteggiamento sembra qui trovare una prima conferma. Con le analisi di regressione proposte nel paragrafo 9.2 si tornerà nuovamente su questa relazione, in particolare per vedere se e in quale misura l'atteggiamento verso la collegialità possa essere considerato come una variabile che *influisce sugli* altri atteggiamenti.

Le correlazioni tra l'atteggiamento verso la Didattica per competenze e i due atteggiamenti inerenti alla materia Educazione civica sono positive, ed entrambe possono essere ritenute "moderate". Ciò significa che gli insegnanti che hanno una visione positiva di un approccio per competenze alla didattica sono anche mediamente più favorevoli alle innovazioni introdotte con la Legge 92/2019, nonché a un approccio trasversale all'Educazione civica. Questo risultato potrebbe essere interpretato alla luce di un loro atteggiamento (antecedente) maggiormente bendisposto verso le innovazioni in campo didattico, che li porterebbe dunque ad avere un posizionamento meno critico nei confronti delle novità poste al centro del presente lavoro; tuttavia, non si può far altro che considerare questa come una possibile ipotesi interpretativa, che dovrà essere verificata tramite futuri lavori di ricerca specificamente dedicati.

Infine, risulta curioso il risultato inerente alla relazione tra l'indice di atteggiamento verso l'Educazione civica e quello verso la sua trasversalità. Non stupisce che l'*r di Pearson* sia risultato positivo e statisticamente significativo; ciò che colpisce è il carattere limitato di questa correlazione, che non supera il livello di 0,30. Certo, si è già detto come valori dell'*r di Pearson* che si collocano attorno a tale livello possano essere considerati comunque rilevanti nell'ambito delle scienze sociali, tuttavia colpisce che tale correlazione non sia risultata più forte. Si ricordi, infatti, come la trasversalità sia un aspetto

strutturale della nuova Educazione civica; non solo una previsione sui metodi e sulle procedure didattiche, ma una vera e propria chiave di lettura che struttura le fondamenta di questo nuovo insegnamento. L'Educazione civica non deve essere solo “insegnata da più docenti”, ma deve essere proprio *concepita* come trasversale. Ci si sarebbe dunque aspettati che gli insegnanti favorevoli all'Educazione civica fossero anche favorevoli alla sua trasversalità, e che questo rapporto tra gli atteggiamenti fosse forte. Questo risultato si pone certamente in linea con quanto già detto nel corso del precedente capitolo, in particolare in merito al “disorientamento” dei docenti nei confronti della trasversalità dell'Educazione civica. I fattori che potrebbero motivare tali difficoltà, come si è già ampiamente discusso, fanno tanto riferimento a problematiche di tipo sistemico (inerenti cioè alle risorse disponibili, alla normativa prevista, alle possibilità di confronto sulla progettazione del curriculum di Educazione civica), quanto alla minore abitudine degli insegnanti di scuola secondaria, rispetto ai colleghi della primaria, nel lavorare collegialmente. In questo senso, emerge certamente la necessità di accompagnare i docenti verso un processo di riflessione in merito ai significati concreti, inerenti alla pratica di insegnamento, della trasversalità e della contitolarità dell'insegnamento di Educazione civica.

9.2. Variabilità degli indici di atteggiamento per sottogruppi di insegnanti.

In questo paragrafo e nel prossimo (§ 9.3) si porranno in relazione i quattro indici di atteggiamento con le variabili “secondarie”, prevalentemente rilevate nella parte conclusiva del questionario. Lo scopo delle analisi sarà duplice. In questo paragrafo si cercherà di osservare se diverse “tipologie” di insegnanti mostrino differenze sensibili e statisticamente significative rispetto ai colleghi e alle colleghe sugli indici di atteggiamento considerati; così facendo, si potranno identificare quei gruppi di docenti che posseggono atteggiamenti più o meno favorevoli alle innovazioni didattiche poste al centro di questo lavoro, al fine di chiarire meglio quali siano i bisogni impliciti degli insegnanti emiliano-romagnoli. Nel prossimo paragrafo, invece, si cercheranno di proporre modelli esplicativi della variabilità degli indici di atteggiamento, al fine di identificare quelle variabili che possono avere un’“influenza” – in senso positivo, o in senso negativo – sugli atteggiamenti degli insegnanti.

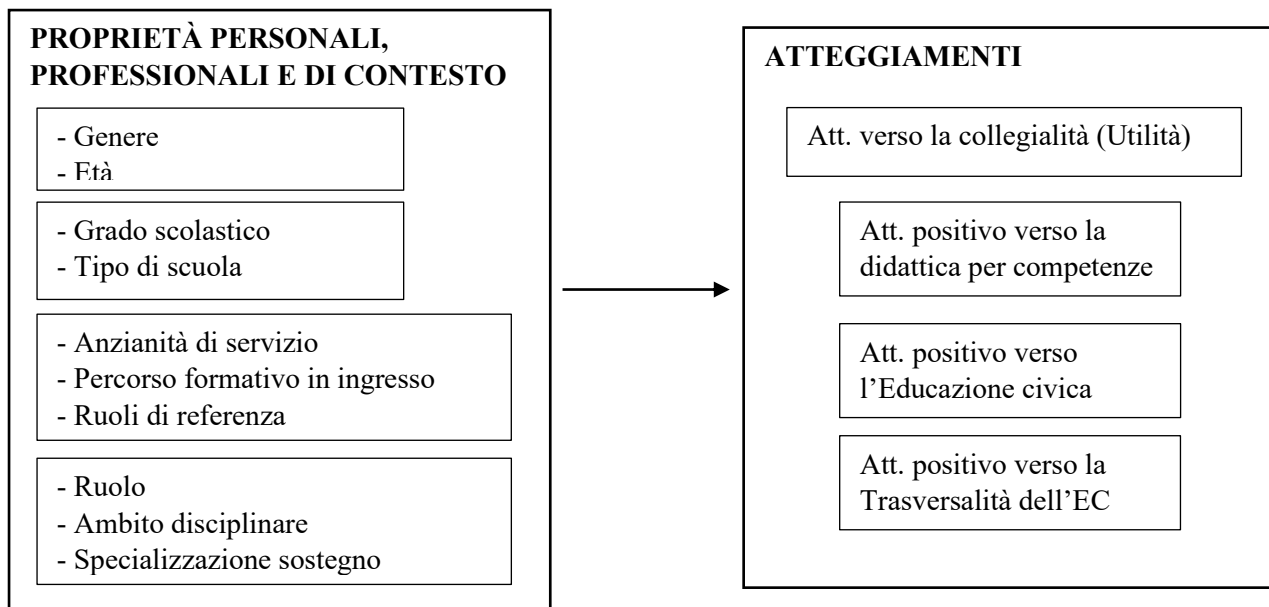


Fig. 9.2. Raffigurazione delle ipotesi inerenti agli atteggiamenti (parte 2): relazione tra variabili “antecedenti” e variabili di atteggiamento

Qui di seguito si discuterà di come le variabili inerenti agli atteggiamenti si presentino diversamente tra differenti “gruppi” di insegnanti, in base a variabili riferite a caratteristiche personali (quali *Genere* ed *Età*), a caratteristiche inerenti all’esperienza professionale (ad esempio, *Anzianità di servizio*, *Formazione in ingresso*, *Tipologia di contratto*), e al tipo di scuola di insegnamento. La figura 9.2 illustra graficamente le ipotesi sottintese in questo programma di lavoro: tutte le variabili utilizzate al fine di dividere in sotto-gruppi il campione di docenti sono considerate “antecedenti”. Questa scelta è in realtà dovuta a semplici considerazioni legate ai significati delle variabili: è implicito che se una relazione esiste tra esse, non possa che andare nella *direzione* illustrata dalla freccia; in altre parole, le variabili personali, professionali e contestuali non possono che essere considerate variabili “indipendenti”, mentre gli atteggiamenti variabili “dipendenti”¹. Per fare un esempio, è logicamente scorretto immaginare che l’atteggiamento di un insegnante verso la didattica per competenze possa influire sulla sua *Età*, mentre si può immaginare questa relazione con una direzione opposta.

¹ L’assunzione dietro a questa scelta è di ignorare eventuali effetti di retroazione degli atteggiamenti sulle altre variabili, ad esempio verso la scelta del contesto scolastico di insegnamento, o verso la scelta dell’ambito disciplinare. L’ipotesi che questi effetti siano di entità tale da rendere necessario considerarli è stata infatti ritenuta implausibile.

Per descrivere se e come gli atteggiamenti considerati varino in base a caratteristiche personali, professionali e contestuali sono state analizzate le differenze nelle medie dei quattro indici tra gruppi di insegnanti formati in base alle variabili antecedenti. Come si ricorderà, in parte questo approccio è già stato utilizzato nel capitolo precedente per presentare le differenze degli indici di atteggiamento tra gli insegnanti delle secondarie di primo e di secondo grado. Per studiare la significatività statistica delle differenze nelle medie è stato utilizzato il t-test per campioni indipendenti, qualora la variabile antecedente avesse solo due modalità, oppure l'analisi della varianza (ANOVA), qualora la variabile antecedente avesse più di due modalità. Per i confronti basati su Età e Anzianità di servizio si sono utilizzate le versioni categorizzate di queste variabili. Di seguito vengono presentati solamente i risultati delle analisi che hanno superato il test della significatività a un livello almeno pari al 95%. Per una migliore comprensione della variabilità interna alle categorie, le differenze tra i gruppi vengono presentate in forma grafica, aggiungendo gli intervalli di confidenza al 95%.

9.2.1. Atteggiamento positivo verso la collegialità: variabilità nei sottogruppi

Seguendo l'ordine di presentazione che si è già utilizzato precedentemente, vengono illustrati inizialmente i risultati inerenti all'indice di *Atteggiamento positivo verso la collegialità*. Come si può notare dalla figura 9.3, i confronti basati sulle variabili antecedenti sono risultati statisticamente significativi rispetto al *genere*, al possesso della *specializzazione per il sostegno*, all'*ambito disciplinare di insegnamento* e agli incarichi di *referenza*.

Le donne presentano un atteggiamento verso la collegialità mediamente più favorevole rispetto ai colleghi maschi. Anche gli insegnanti di sostegno, rispetto ai colleghi di altre discipline, appaiono più favorevoli alla collegialità: questo si può notare sia nella differenza tra il gruppo di docenti che hanno dichiarato di avere una specializzazione per il sostegno e chi ha dichiarato il contrario, sia nella differenza interna alla variabile relativa all'ambito di insegnamento. Rispetto a questo risultato si potrebbero formulare due possibili ipotesi interpretative (che necessiterebbero di opportune indagini per essere confermate): la prima potrebbe seguire il fatto che gli insegnanti che hanno una

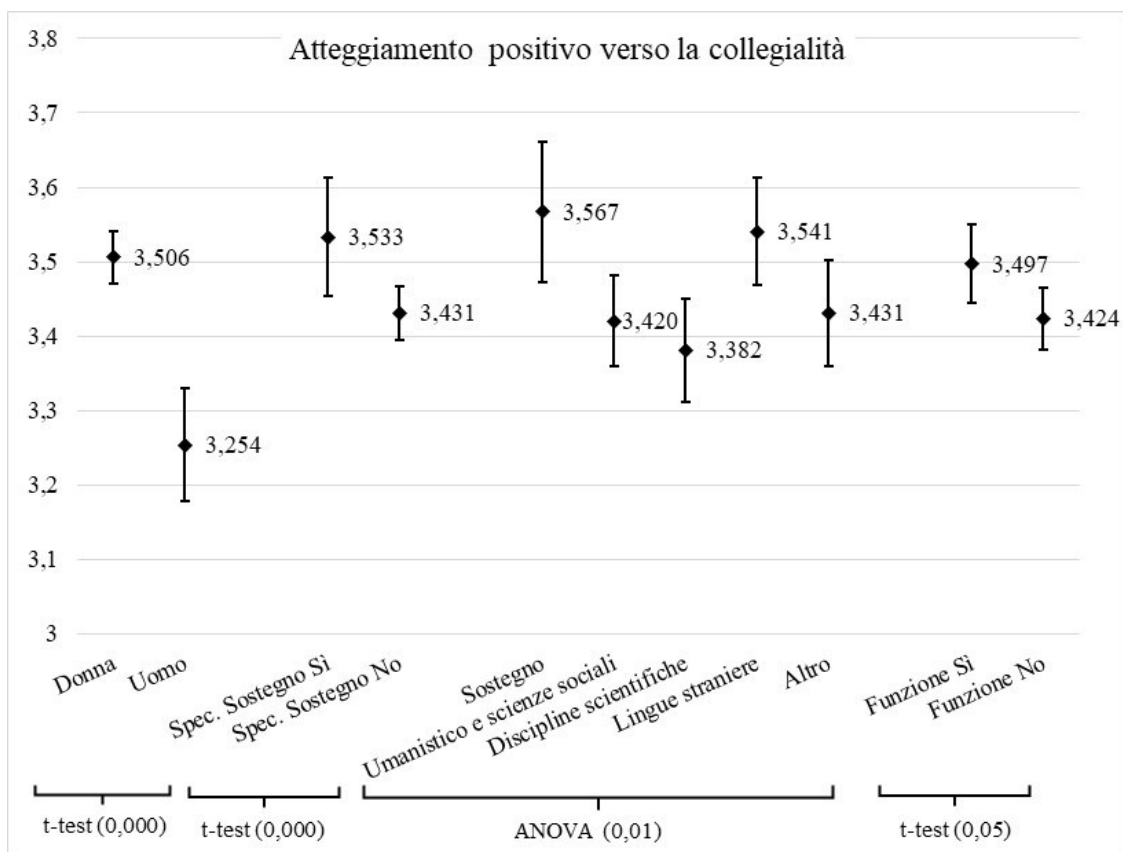


Fig. 9.3. Media dell'indice di *Atteggiamento positivo verso la collegialità*, differenze tra i gruppi di insegnanti. Intervalli di confidenza al 95%. Nota: Il range dei punteggi dell'indice (1-4) è stato ridotto al fine di permettere una migliore leggibilità.

specializzazione per il sostegno hanno frequentato corsi volti a una formazione pedagogica specifica, i quali possono aver influito nel definire i loro atteggiamenti e le loro opinioni in merito al lavoro di docente; la seconda ipotesi segue invece la considerazione che il lavoro dell'insegnante di sostegno sia generalmente molto diverso da quello dei colleghi, e dovrebbe prevedere un intenso lavoro di confronto e di scambio con gli altri insegnanti, spesso caratterizzato dalla *compresenza* in classe. In merito alle differenze tra gruppi di insegnanti di ambito disciplinare diverso, i docenti che si occupano di lingue straniere sembrano essere maggiormente propensi al lavoro collegiale rispetto ai colleghi degli altri ambiti. I docenti delle discipline scientifiche e dell'ambito umanistico sono invece quelli che presentano, mediamente, valori dell'indice più bassi. Infine, gli insegnanti che accettano ruoli di referenza sembrano avere un atteggiamento verso la collegialità migliore rispetto a chi, invece, non accetta incarichi aggiuntivi e di referenza dal Dirigente scolastico. Questo risultato potrebbe indicare come questa "tipologia" di

insegnante sia più preparata a *leggere il contesto* scolastico in un'ottica istituzionale, o percepisca maggiormente di lavorare all'interno di una comunità di docenti entro cui potersi scambiare anche opinioni, consigli e suggerimenti in merito alle pratiche di insegnamento.

Occorre segnalare come le differenze appena discusse siano risultate statisticamente significative alla prova del t-test e del test Anova, tuttavia come si può notare dall'immagine, nella maggior parte dei casi sono presenti aree di sovrapposizione degli intervalli di confidenza (a eccezione del confronto basato sul *genere*). Questo fatto segnala come i risultati osservati potrebbero essere comunque in parte viziati dagli errori casuali di campionamento.

Risulta infine interessante richiamare l'attenzione su una differenza nell'atteggiamento verso la collegialità che *non* è risultata statisticamente significativa: quella tra gli insegnanti delle secondarie di primo e di secondo grado. Si è già sottolineato nel capitolo 8 (§ 8.5.1) come i docenti “delle superiori” presentino una media su questo indice lievemente più bassa; tuttavia, tale scarto non ha superato il test di significatività, segnalando come lo scetticismo dei docenti di questo ordine di scuola verso il lavoro collegiale potrebbe non essere poi tanto sensibile. Questo nonostante il fatto che – come si è visto lungo il corso del capitolo 8 – i docenti delle secondarie di secondo grado mostrino in altre occasioni atteggiamenti, opinioni e dichiarazioni di pratiche più “resistenti” alle innovazioni. Nell'interpretare questo risultato si potrebbe tuttavia tornare alla formulazione della domanda e alla modalità di risposta prevista. Si ricorderà infatti che i partecipanti dovevano dichiarare quanto ritenessero “utili” svolgere certe azioni *in maniera collegiale*; si ricorderà anche come le risposte si siano generalmente tenute su punteggi molto elevati (§ 8.5.1. fig. 8.52), con una scarsa variabilità. È dunque probabile che, dovendo esprimersi in modo “generico” sull'utilità di lavorare in modo collegiale, gli insegnanti delle secondarie di secondo grado siano stati portati ad attribuire punteggi piuttosto alti, tanto quanto i colleghi del grado precedente.

9.2.2. *Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze: variabilità nei sottogruppi*

La figura 9.4 illustra come l’atteggiamento verso la Didattica per competenze sia differente tra diverse “tipologie” di insegnanti, basate su un primo gruppo di variabili antecedenti: il *genere*, il *grado scolastico* e il *tipo di scuola*.

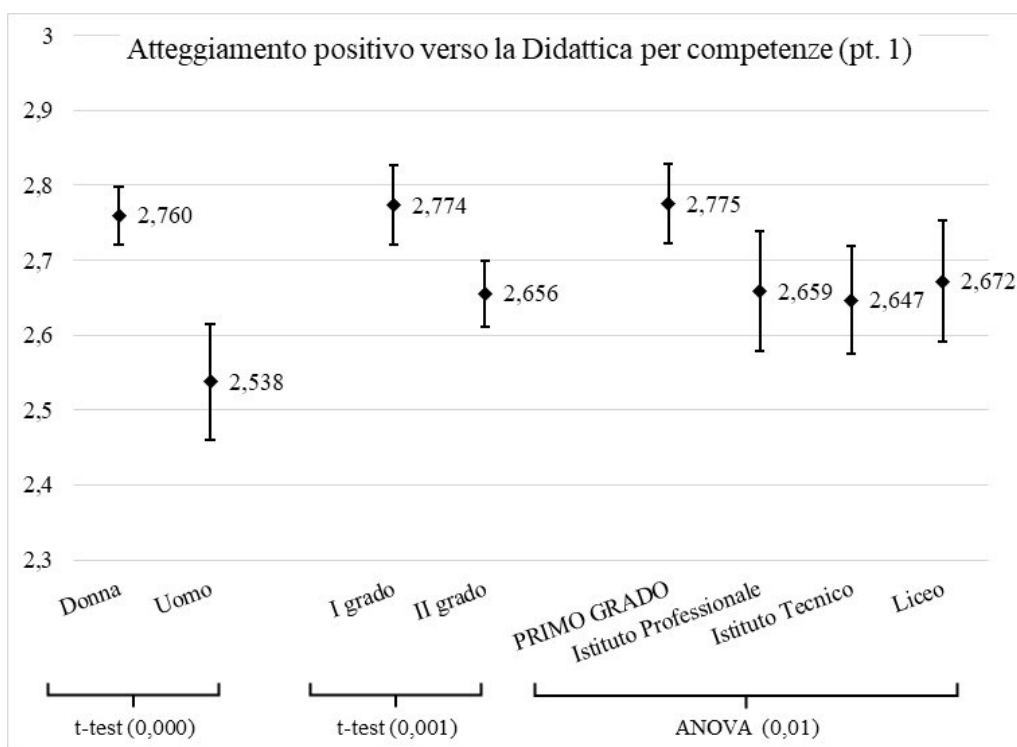


Fig. 9.4. Media dell’indice di *Atteggiamento positivo verso la didattica per competenze*, differenze tra i gruppi di insegnanti (Parte 1). Intervalli di confidenza al 95%. Nota: Il range dei punteggi dell’indice (1-4) è stato ridotto al fine di permettere una migliore leggibilità.

Come si può notare, la media dell’indice di atteggiamento nel gruppo delle insegnanti risulta superiore rispetto al gruppo dei docenti uomini, e gli intervalli di confidenza non presentano alcuna sovrapposizione. Rispetto alla tipologia di scuola, si era già anticipato nel capitolo precedente che gli insegnanti delle secondarie di primo grado appaiono mediamente più favorevoli alla didattica per competenze, rispetto ai colleghi delle scuole “superiori”. L’immagine mostra come la variabilità interna ai gruppi basati sul *tipo di scuola* sia in realtà tutta riferita alla differenza tra primo e secondo grado. In altre parole, i docenti delle secondarie di secondo grado sembrano mediamente meno propensi alla

didattica per competenze a prescindere che insegnino in un Istituto Tecnico, in un Istituto Professionale o in un Liceo. Non si riprenderà qui la discussione di tale risultato in quanto già affrontata nel capitolo precedente.

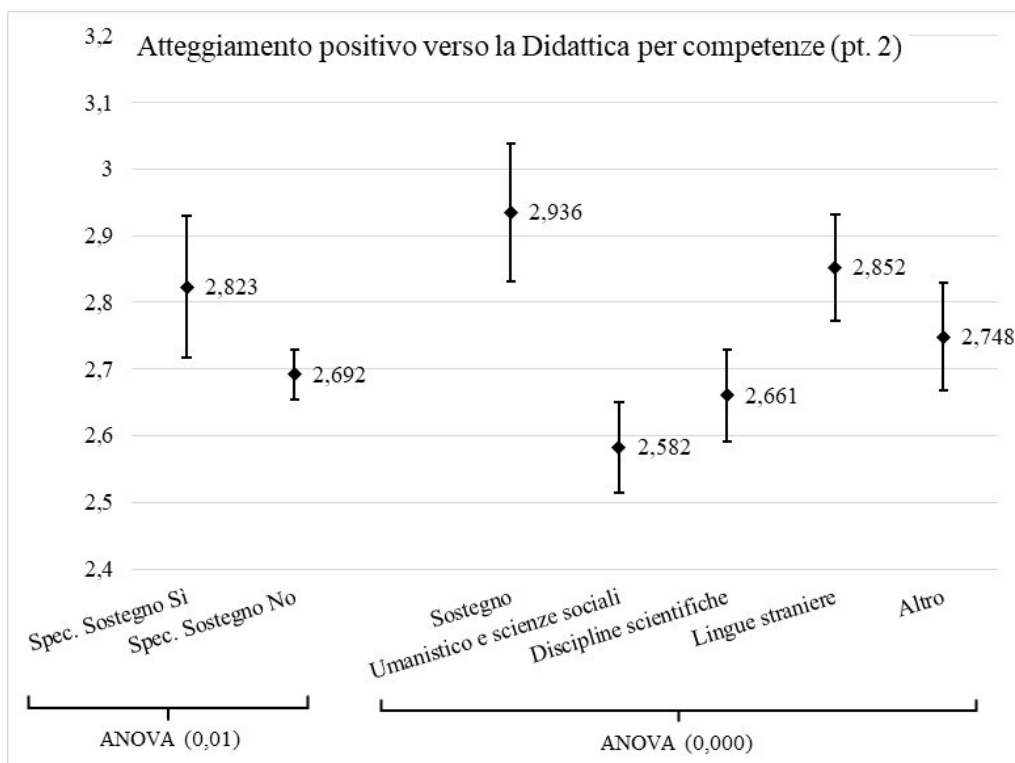


Fig. 9.5. Media dell'indice di *Atteggiamento positivo verso la didattica per competenze*, differenze tra i gruppi di insegnanti (Parte 2). Intervalli di confidenza al 95%. Nota: Il range dei punteggi dell'indice (1-4) è stato ridotto al fine di permettere una migliore leggibilità.

La figura 9.5 illustra invece il confronto dell'indice di atteggiamento verso la Didattica per competenze rispetto ad altre due variabili: il possesso di una *specializzazione per il sostegno* e l'*ambito disciplinare*. Si ripete il risultato già osservato per l'indice riferito alla collegialità: gli insegnanti di sostegno presentano mediamente un atteggiamento verso la didattica per competenze maggiormente positivo rispetto ai colleghi.

Confrontando i diversi ambiti di insegnamento, spiccano di nuovo i docenti delle lingue straniere, mentre si collocano a una certa distanza (in direzione "negativa") i docenti di ambito umanistico o scientifico. Gli intervalli di confidenza di questi due gruppi non si sovrappongono a quelli degli insegnanti di sostegno o di lingua straniera, segnalando come vi sia una scarsa probabilità che queste differenze siano dovute a errori casuali di campionamento. Sembra, dunque, che i docenti di area umanistica e scientifica siano

mediamente più “resistenti” verso la didattica per competenze (e, come si è visto prima, anche verso il lavoro collegiale) rispetto ai colleghi e alle colleghe delle altre aree disciplinari. Successivamente si riprenderà la trattazione di queste differenze anche osservando i risultati inerenti alle analisi di regressione.

9.2.3. Atteggiamento positivo verso la “nuova” Educazione civica: variabilità nei sottogruppi

Con la figura 9.6 si passa invece a trattare il confronto tra gruppi di insegnanti rispetto all’atteggiamento verso la nuova Educazione civica. Anche in questo caso si sono divisi i risultati in due parti; la prima riguarda gruppi di insegnanti basati sulla tipologia di scuola e l’anzianità di servizio.

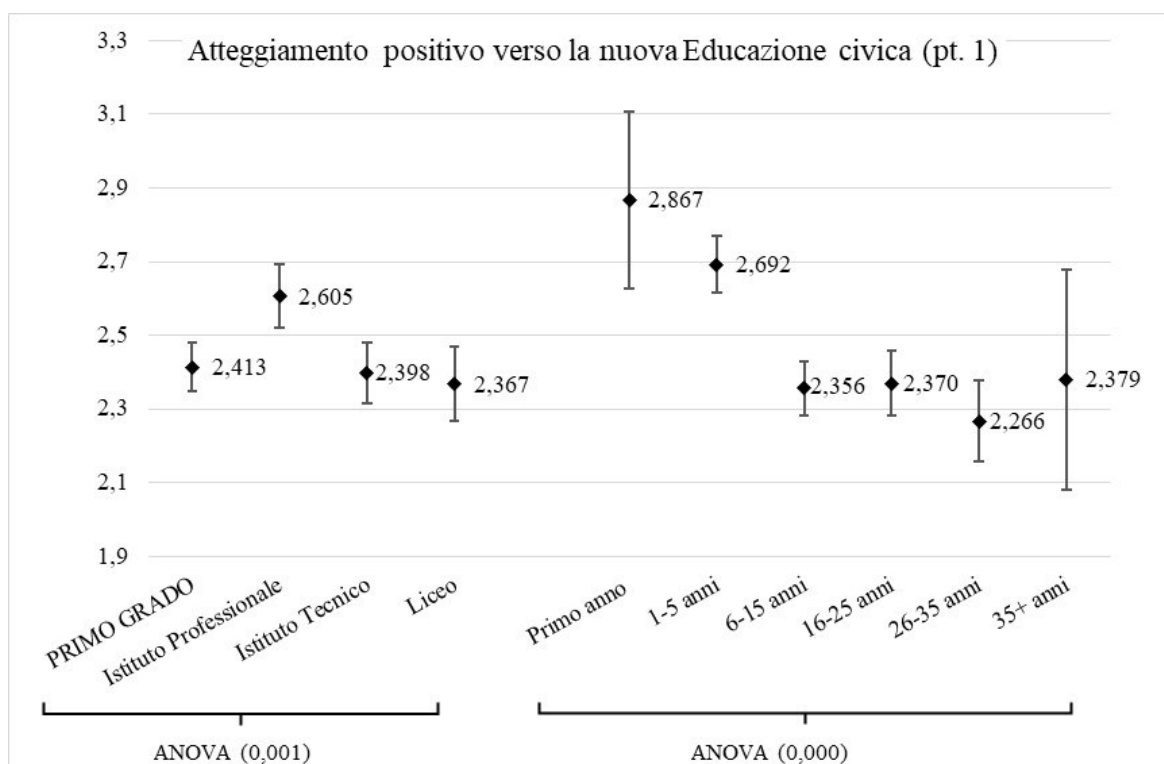


Fig. 9.6. Media dell’indice di *Atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica*, differenze tra i gruppi di insegnanti (Parte 1). Intervalli di confidenza al 95%. Nota: Il range dei punteggi dell’indice (1-4) è stato ridotto al fine di permettere una migliore leggibilità.

Come si può notare, i docenti degli Istituti Professionali appaiono mediamente più favorevoli alla nuova Educazione civica, rispetto ai docenti delle altre tipologie di scuola, compresi anche gli insegnanti delle secondarie di primo grado. Questo dato risulta

particolarmente interessante: cosa rende questa tipologia di scuola peculiare, sotto tale profilo? Un'interpretazione solida di questo risultato è impossibile a partire dai dati qui discussi; dunque, la motivazione che se ne darà di seguito deve essere ritenuta come una delle tante possibili: i docenti dei Professionali potrebbero avere un atteggiamento più favorevole verso la “nuova” Educazione civica perché ne percepiscono una maggiore *necessità*. Numerose ricerche nazionali hanno messo in luce come gli studenti che frequentano tali istituti provengano da contesti socioeconomici e culturali più aggravati²; è dunque possibile che questa provenienza risulti in un loro maggior bisogno di crescere nell'ambito dell'Educazione civica (almeno, secondo la prospettiva dei loro insegnanti). Certo, andrebbe considerato in questo senso anche il modo in cui i docenti stessi formulano i loro giudizi in merito ai propri studenti, e ai loro bisogni educativi e culturali. In altre parole, ammesso che sia vero che questo risultato possa essere motivato dalla percezione di un *bisogno* degli studenti, gli insegnanti hanno elaborato tale percezione a partire da un'osservazione valida e attenta dei ragazzi e delle ragazze che frequentano le loro classi?

Anche il confronto degli atteggiamenti degli insegnanti rispetto alla loro anzianità di servizio è risultato, qui, statisticamente significativo. In particolare, la figura 9.6 mostra come gli insegnanti nei primi cinque anni di servizio abbiano mediamente un atteggiamento migliore dei colleghi con maggiore “anzianità”. A partire solamente da questo dato, la formulazione di un'ipotesi interpretativa risulta particolarmente difficile, in quanto potrebbero essere molte le variabili che “intervengono” nella relazione tra gli atteggiamenti di un docente e la sua anzianità di servizio. Si potrebbe però considerare – certo in maniera cauta e non deterministica – che gli insegnanti che sono entrati a scuola da più tempo appaiono più “resistenti” alle novità inerenti all'Educazione civica. Non si può tuttavia dire se questa loro ipotetica resistenza sia dovuta al fatto che ritengano questa novità in qualche modo inadeguata, o se ritengano che la normativa precedente fosse già sufficiente, oppure se semplicemente l'anzianità di servizio sia legata a una maggiore “resistenza” alle novità, in senso generale. Appare, infine, curioso come la variabilità nel gruppo dei docenti con anzianità superiore ai 35 anni sia tanto elevata (ma questo dato

² Ad esempio, si sono messe in luce le diverse composizioni degli studenti di questa tipologia di scuola in merito allo status socio-economico, o alla nazionalità e allo status migratorio.

può anche essere motivato dalla bassa numerosità in questa categoria), e che tra i docenti “più anziani” essi abbiano la media più alta (sebbene di poco).

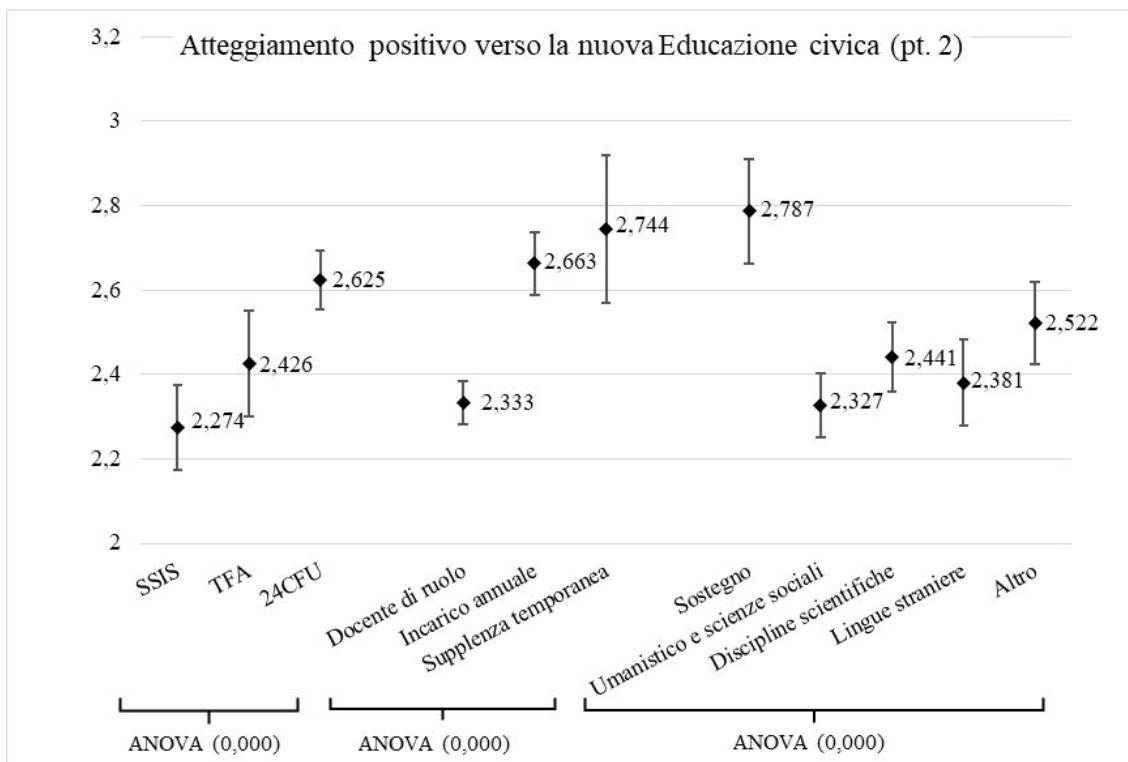


Fig. 9.7. Media dell'indice di *Atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica*, differenze tra i gruppi di insegnanti (Parte 2). Intervalli di confidenza al 95%. Nota: Il range dei punteggi dell'indice (1-4) è stato ridotto al fine di permettere una migliore leggibilità.

Le differenze nell'atteggiamento verso la nuova Educazione civica sono risultate statisticamente significative anche rispetto al percorso di *formazione iniziale*, la *tipologia di contratto* e l'*ambito disciplinare* di insegnamento. Come mostra la figura 9.7, gli insegnanti che hanno frequentato una Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario risultano avere mediamente un atteggiamento più negativo rispetto a quanti hanno frequentato un Tirocinio Formativo Attivo, o a quanti hanno ottenuto i “24 CFU” abilitanti per l'insegnamento (si notino tuttavia le sovrapposizioni tra gli intervalli di confidenza). Questo risultato potrebbe essere letto in continuità con il dato inerente all'anzianità di servizio: l'ultimo ciclo delle SSIS fu infatti il IX, che terminò nell'anno accademico 2008-2009, dunque è logico supporre che gli insegnanti che hanno partecipato a un corso SSIS abbiano, a oggi, una certa anzianità di servizio. Una loro maggiore “resistenza” (in media) alle novità introdotte con la Legge 92/2019 potrebbe essere

interpretata a partire da una maggiore difficoltà di chi ha accumulato anni di esperienza lavorativa nel modificare le proprie convinzioni, gli atteggiamenti o le pratiche alla luce di novità introdotte dalla normativa. Quel che stupisce di un tale risultato è il fatto che le Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario e i Tirocini Formativi Attivi (nonostante la breve storia di questi ultimi) fossero percorsi di formazione in ingresso più strutturati e più *lunghi* rispetto al semplice ottenimento del “24 CFU”. Il risultato paradossale che qui si osserva farebbe protendere per la seguente interpretazione: coloro che hanno ricevuto “più formazione” risultano “più resistenti” alle novità introdotte con la Legge 92/2019. Questa ipotesi deve essere tuttavia considerata con grande attenzione e cautela, e suggerisce in primo luogo di intensificare gli sforzi di ricerca rispetto al ruolo della formazione iniziale dei docenti nella costruzione degli atteggiamenti (in particolare degli atteggiamenti rispetto alle innovazioni didattiche), in secondo luogo di porre attenzione anche a ciò che succede *durante l’esperienza lavorativa*, e se gli insegnanti possano essere portati, negli anni, a riscrivere i propri sistemi di credenze e atteggiamenti.

L’ipotesi interpretativa che attribuisce un ruolo “importante” all’anzianità di servizio nell’incidere sugli atteggiamenti dei docenti viene in parte supportata anche dalle differenze osservate rispetto alla variabile *ruolo*. Come si osserva, infatti, i docenti di ruolo hanno mediamente un atteggiamento meno positivo verso la nuova Educazione civica rispetto ai supplenti (sia con contratto “a termine”, sia con contratto “annuale”). Ancora una volta si è portati a leggere il risultato in continuità con il dato sull’anzianità di servizio: del resto, i docenti “di ruolo” generalmente hanno ottenuto una posizione lavorativamente stabile dopo un periodo più o meno lungo in cui hanno lavorato con contratti di supplenza; in altre parole, sono insegnanti che hanno una maggiore anzianità di servizio. Il presente risultato, dunque, si può interpretare secondo la stessa chiave di lettura già discussa: la maggiore “resistenza” degli insegnanti di ruolo potrebbe essere dovuta alla loro maggiore esperienza, e quindi a una minor propensione a mettere in discussione i propri sistemi di pratiche alla luce di novità introdotte dalla normativa.

Rispetto all’ambito di insegnamento, la maggior parte della – consistente – variabilità interna ai gruppi (variabilità che ha portato un risultato statisticamente significativo nell’Analisi della varianza) afferisce alla categoria degli insegnanti di sostegno. Si conferma su questo punto il risultato osservato in precedenza: i docenti di sostegno mostrano un atteggiamento più favorevole alle innovazioni, in questo caso alla “nuova” Educazione

civica. Per quanto riguarda le restanti modalità assunte dalla variabile *ambito disciplinare*, le differenze rispetto all'atteggiamento qui considerato sono minime, e gli intervalli di confidenza si sovrappongono ampiamente, segnalando una scarsa variabilità tra questi gruppi.

9.2.4. Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell'Educazione civica: variabilità nei sottogruppi

Infine, nella figura 9.8 si mostrano i risultati inerenti all'ultimo indice di atteggiamento considerato. Come si può notare, si sono registrate differenze statisticamente significative rispetto alle variabili *grado*, *tipo di scuola*, *genere* e *funzione di referenza*. Come già ricordato nel capitolo precedente, gli insegnanti delle secondarie di primo grado appaiono ben più propensi a lavorare in modo trasversale sull'Educazione civica, rispetto a quanto non lo siano i colleghi delle secondarie di secondo grado. Questa differenza, come mostra l'immagine, riguarda principalmente il grado scolastico, e non le tipologie di scuola

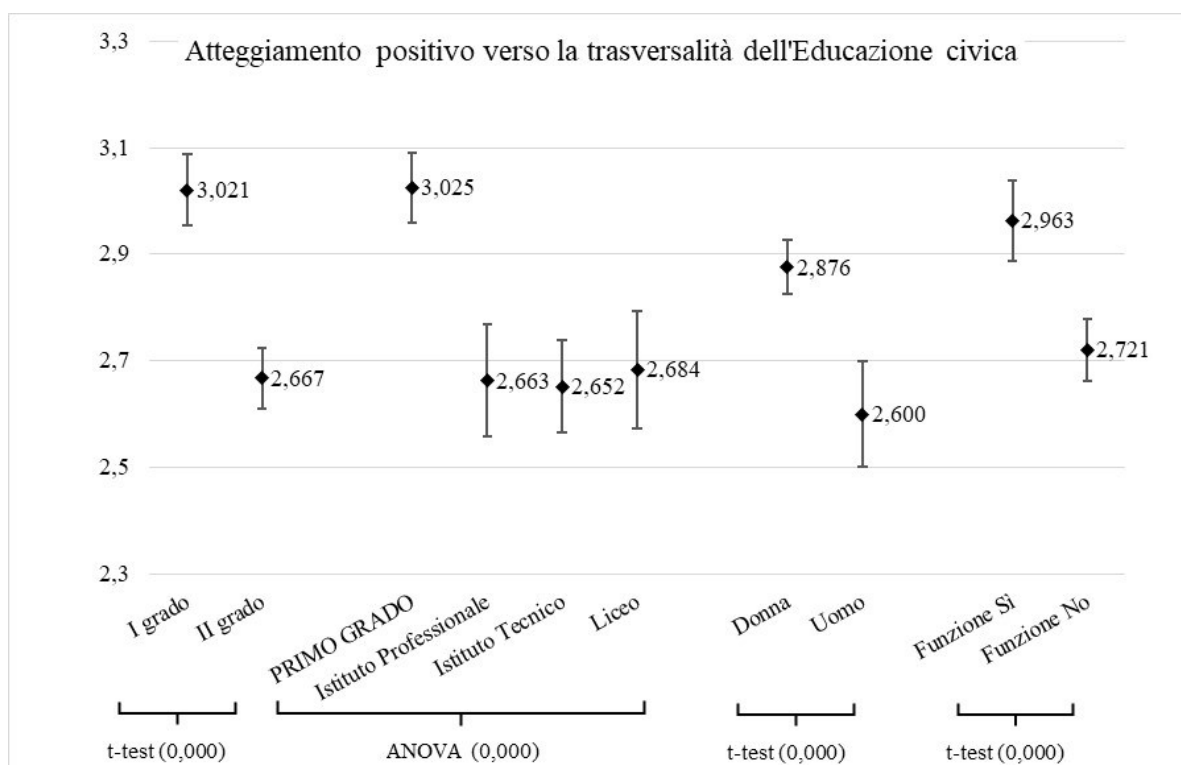


Fig. 9.8. Media dell'indice di *Atteggiamento positivo verso la Trasversalità dell'Educazione civica*, differenze tra i gruppi di insegnanti. Intervalli di confidenza al 95%. Nota: Il range dei punteggi dell'indice (1-4) è stato ridotto al fine di permettere una migliore leggibilità.

secondaria: i docenti dei Professionali, dei Tecnici e dei Licei mostrano mediamente un atteggiamento simile.

Al pari di quanto già avvenuto con i primi due indici considerati in questo paragrafo, anche in questo caso le donne mostrano un atteggiamento migliore rispetto agli uomini. Volutamente si è rimandata fino a questo punto la discussione in merito a possibili ipotesi interpretative dell'influenza della variabile *genere* sugli atteggiamenti, per poter trarre un'argomentazione che tenesse in considerazione i risultati su tutte e quattro le scale. Come si è visto, su tre di esse le donne ottengono risultati mediamente più alti, e il "distacco" con i colleghi uomini è piuttosto sensibile. L'interpretazione di questo fatto risulta quantomeno complessa, in quanto da un punto di vista "formale" non si vede il motivo per cui dovrebbero esserci differenze tanto sensibili tra gli uomini e le donne; in fondo, i requisiti per diventare docenti, il tipo di lavoro e in generale la "professionalità" richiesta non è differente per i due generi. Su quale livello si collocano, dunque, i fattori che rendono gli atteggiamenti degli uomini e delle donne diversi, rispetto a elementi della professionalità insegnante? Un'ipotesi che i dati inerenti a quest'ultimo indice suggeriscono è che si possa trattare di una relazione *spuria*: del resto, il numero di docenti maschi che insegnano nelle secondarie di secondo grado è molto maggiore rispetto al numero di docenti dello stesso genere nelle "scuole medie". In altre parole, potrebbe essere un problema legato alle modalità di lavoro nelle secondarie di secondo grado, che si "riverbera" sul genere in quanto è in questo tipo di istituto che insegnano prevalentemente gli uomini. Si dovranno aspettare le analisi di regressione presentate nel prossimo paragrafo per capire se vi siano elementi in grado di confermare o smentire questa ipotesi, senza tuttavia poter arrivare a conclusioni definitive (soprattutto per via dei limiti delle analisi di regressione condotte, che verranno discussi di seguito); tuttavia, un primo elemento in grado di minare la bontà di questa interpretazione si può già osservare ritornando ai risultati dell'atteggiamento verso la Collegialità, dove si rilevava una differenza tra uomini e donne ma non tra docenti delle secondarie di primo e di secondo grado. Dunque, l'ipotesi di una relazione spuria tra genere e atteggiamento è tutt'altro che solida, e la domanda in merito al piano su cui si collocano queste differenze rimane totalmente aperta.

Infine, è risultata statisticamente significativa anche la differenza rispetto alla variabile *funzione di referenza*. Come già visto sull'indice di atteggiamento verso la collegialità, gli insegnanti che accettano ruoli di referenza mediamente vedono anche più

in positivo una modalità di lavoro sull'Educazione civica di tipo trasversale. L'interpretazione di questo dato porta nella stessa direzione già discussa in precedenza: è probabile che questi insegnanti abbiano una visione del loro lavoro più aperta al confronto e allo scambio, e dunque siano più propensi ad accettare di lavorare *insieme* ai colleghi e alle colleghe anche nell'ambito dell'Educazione civica.

9.3. Modelli esplicativi per gli indici di atteggiamento

Visto come gli atteggiamenti si presentano in modo diverso tra diversi gruppi di insegnanti, si vuole ora cercare di affrontare il secondo obiettivo delle analisi multivariate: provare a comprendere quali fattori abbiano un'influenza sugli atteggiamenti presi in considerazione. Pur non potendo parlare, a rigore, di relazioni causali, ci si vuole avvicinare a una tale prospettiva, nella misura in cui si cercherà – nel limite del possibile – di osservare un'eventuale *influenza* di certe variabili *su* altre. In particolare, la figura 9.9 fornisce una rappresentazione di queste ipotesi tra le variabili prese in esame. Come si può notare, esse sono state divise in tre gruppi. Alla destra dell'immagine si trovano le variabili “dipendenti”, che sono i tre atteggiamenti degli insegnanti riferiti ai nuclei tematici principali del presente lavoro. Per cercare di comprendere come essi varino, si produrranno dei modelli che tengano sotto “controllo” le variabili antecedenti riferite a caratteristiche personali, professionali e contestuali. All'interno di tali modelli, infine, verranno incluse anche delle variabili “intervenienti”: queste sono variabili che si ipotizza possano avere un qualche effetto *mediatore* sulle dipendenti, ma a loro volta possano essere influenzate dalle antecedenti. Queste relazioni sono rappresentate dalle frecce dell'immagine; per quanto riguarda proprio l'influenza delle variabili antecedenti sulle intervenienti, si è disegnata una freccia tratteggiata perché i modelli utilizzati di seguito non permetteranno di identificare quella particolare relazione. Come si vedrà, infatti, si svilupperanno modelli di regressione lineare che considerano tutte le variabili “alla sinistra” delle dipendenti come regressori, dunque ponendole tutte sullo stesso piano. In altre parole, la differenza tra variabili “antecedenti” e “intervenienti” rimane una chiave di lettura *teorica* riferita alla relazione tra le variabili considerate; nei modelli proposti di seguito la loro relazione verrà ignorata.

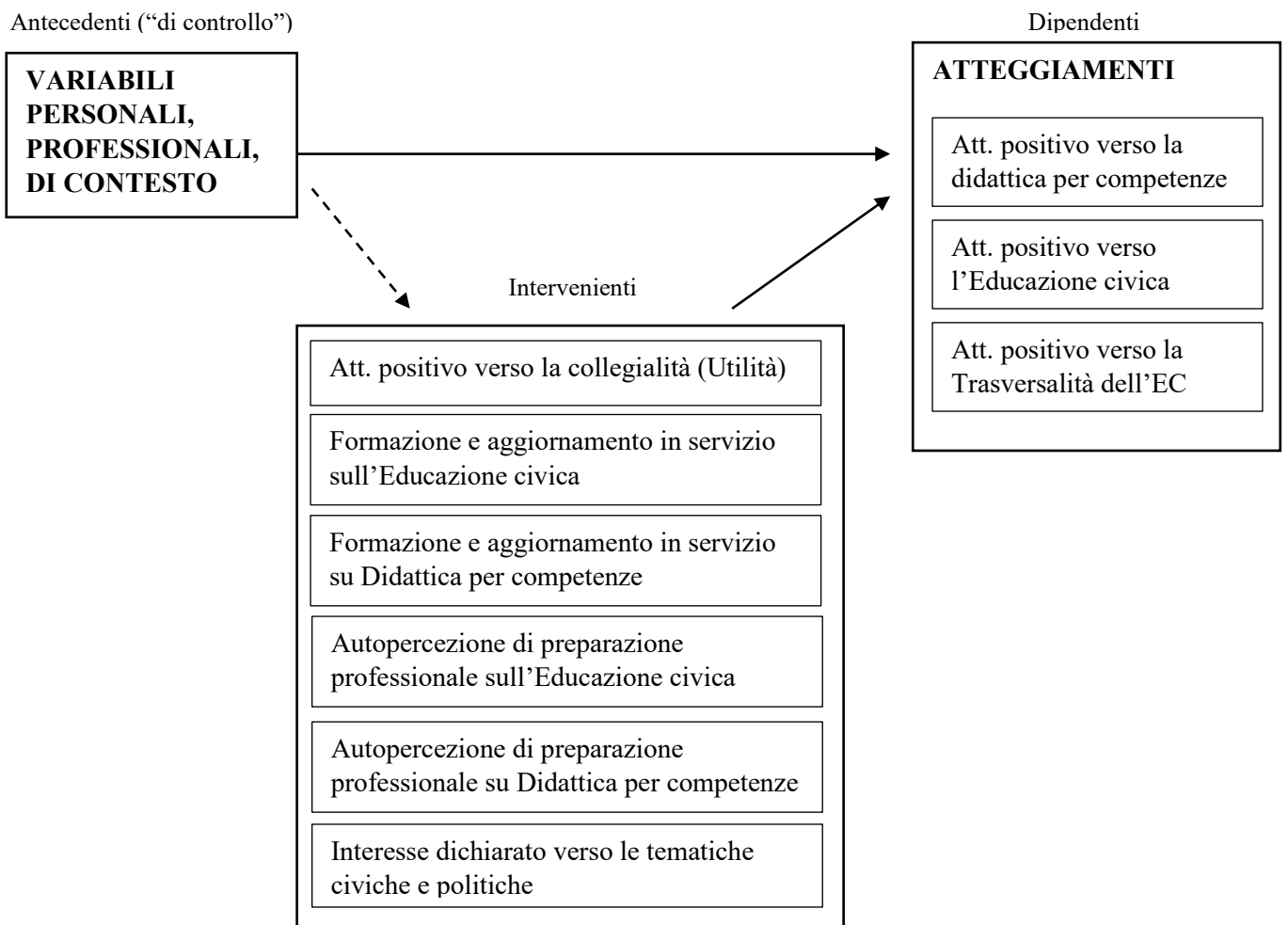


Fig. 9.9. Rappresentazione delle ipotesi inerenti agli atteggiamenti (parte 3): relazione tra variabili antecedenti, intervenienti e dipendenti.

Si faccia, poi, attenzione a dove si è scelto di porre la variabile di *atteggiamento positivo verso la collegialità*: come già si discuteva nel paragrafo 9.1, nonostante essa sia un indice di atteggiamento è opportuno porla su un livello *antecedente* rispetto alle altre tre variabili riferite alla Didattica per competenze e all'Educazione civica. Nel considerarla come una variabile interveniente trova compimento quanto si diceva in precedenza: si ipotizza che il modo che ha un insegnante di considerare il lavoro collegiale possa influire sulla sua percezione della Didattica per competenze, o dell'Educazione civica trasversale.

Parlando delle variabili intervenienti, poi, occorre anche discutere di quelle riferite alla formazione e all'aggiornamento in servizio, e quelle riferite all'auto-percezione di preparazione professionale. Come si ricorderà dai capitoli precedenti, queste variabili provengono dalle domande 23, 24, 25 e 26 del questionario (si ritorni all'allegato 2 per

un riferimento). In particolare, le domande Q23 e Q24 chiedevano al rispondente di dichiarare se negli ultimi cinque anni avesse partecipato a corsi di formazione o si fosse tenuto aggiornato con letture rispetto a temi legati all'insegnamento di Educazione civica (Q23) e a temi legati alla didattica per competenze (Q24). Si è visto nel capitolo 7 (§ 7.5) come le variabili codificate a partire dalle risposte abbiano subito un primo processo di "trasformazione": le due batterie di stimoli contenevano 7 item la prima (Educazione civica) e 5 item la seconda (Didattica per competenze), alla fine delle operazioni preliminari sono state quindi prodotte 13 variabili quasi-cardinali, una per ciascun "tema" di formazione. Queste 13 variabili, divise nei due gruppi, sono tutte degli indici che riassumono su un punteggio da 0 a 5 la "quantità" di formazione/aggiornamento in servizio che il rispondente ha dichiarato di aver svolto rispetto a ciascuno dei temi proposti. Per poter utilizzare tali variabili all'interno delle analisi di regressione, tuttavia, non si potevano inserire tredici regressori diversi; si è scelto quindi di creare due indici riassuntivi a partire dai due gruppi di variabili appena citati: si è calcolata la media dei punteggi sulle 7 variabili inerenti alla domanda Q23, per creare l'indice di *formazione e aggiornamento in servizio sull'Educazione civica*, e si è calcolata la media dei punteggi sulle 5 variabili inerenti alla domanda Q24 per creare l'indice di *formazione e aggiornamento in servizio sulla Didattica per competenze*. Occorre precisare come i due indici così ottenuti debbano essere considerati al pari di variabili "riassuntive" delle dichiarazioni dei docenti. In altre parole, esse non costituiscono la misura di eventuali tratti latenti, bensì semplicemente forniscono un'indicazione media di "quanto" l'insegnante abbia dichiarato di tenersi aggiornato in merito all'Educazione civica e alla Didattica per competenze³.

Lo stesso discorso è stato fatto per le tredici variabili riferite all'autopercezione di preparazione professionale. Come si ricorderà, esse sono state codificate a partire dalle risposte alle domande Q25 e Q26, che chiedevano al rispondente di dare un giudizio sul proprio grado di preparazione in merito ai medesimi argomenti proposti nelle due domande precedenti; i 7 item della domanda Q25 erano riferiti all'Educazione civica (ed erano identici a quelli della domanda Q23), i 5 item della domanda Q26 erano riferiti alla Didattica per competenze (ed erano uguali alla Q24). Nella versione originale, le tredici variabili assumono un valore da 1 a 4, a seconda che il rispondente avesse dichiarato di

³ Si è comunque deciso di calcolare l'alpha di Chronbach dei due gruppi di variabili. Le 7 variabili riferite alla formazione in merito all'Educazione civica (da Q23_1 a Q23_7) hanno un *alpha* pari a 0,812, mentre per le 5 variabili del secondo gruppo esso è pari a 0,845.

sentirsi preparato “Per nulla”, “Poco”, “Bene” o “Molto Bene” sul tema proposto nell’item. Anche in questo caso si è ritenuto di non poter includere tredici variabili diverse nei modelli di regressione, e dunque si è deciso di riassumerle in due indici: l’*autopercezione di preparazione professionale in merito all’Educazione civica* e l’*autopercezione di preparazione professionale in merito alla Didattica per competenze*. Anche in questo caso i due indici sono stati creati calcolando la media aritmetica delle variabili originali⁴.

L’ultima delle variabili considerate come intervenienti è quella riferita all’*interesse dichiarato verso le tematiche civiche e politiche*. Si ricorderà che tale variabile deriva dalle risposte alla domanda Q22, la quale prevedeva un unico item. La scala di interesse può variare da un punteggio minimo di 1 a un punteggio massimo di 8. Nel capitolo precedente si sono presentate le distribuzioni di frequenza, che hanno visto un grande concentrazione di casi sui punteggi più elevati della scala.

Prima di proseguire con la presentazione dei modelli di regressione e dei risultati occorre precisare che le analisi seguenti hanno principalmente uno scopo esplorativo (v. Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001): si tratta, cioè, di capire se le variabili antecedenti e intervenienti qui considerate abbiano un certo potere “predittivo” sugli atteggiamenti, provando a identificare *il miglior modello possibile* a partire dai dati disponibili. Il vincolo, ovvio, di queste analisi è costituito proprio dalle variabili effettivamente presenti all’interno del database; in altre parole, i modelli proposti risulteranno parzialmente inefficienti, e le misure di *adattamento* dei dati al modello non saranno particolarmente elevate, a segnalare che per comprendere il modo in cui variano le variabili dipendenti potrebbero essere necessari altri regressori, altre variabili indipendenti che non si sono qui rilevate. Avendo assunto questa prospettiva esplorativa, i risultati che si presenteranno dovranno essere considerati assolutamente provvisori e “istruttori”: lo scopo non è quello di proporre modelli definitivi che possano associare l’andamento delle variabili dipendenti alla luce di certe variabili antecedenti, bensì quello di indirizzare *futuri* lavori verso alcune direzioni piuttosto che altre. Iniziare, cioè, a introdurre alcune prime, provvisorie, evidenze che altri ricercatori e ricercatrici potranno raccogliere, per elaborare modelli più solidi. Del resto, come si è chiarito più volte, questa prospettiva sui risultati che si è definita

⁴ E anche in questo caso sono stati calcolati gli *alpha di Chronbach*. Per le sette variabili della domanda Q25, l’alpha è risultato pari a 0,842, mentre per le cinque variabili della domanda Q26 è risultato pari a 0,851.

“correlazionale” deve essere considerata come *secondaria*, all’interno dell’impalcatura del presente lavoro di ricerca.

Riassumendo, di seguito verranno presentati i risultati di analisi di regressione lineare dal carattere esplorativo, che puntano a evidenziare alcuni primi elementi che permettano di comprendere meglio come varino gli atteggiamenti degli insegnanti a seconda del variare di condizioni personali, professionali e contestuali, nonché al variare di proprietà inerenti alla formazione in servizio e al senso di preparazione professionale. Si è detto come le variabili “dipendenti” che si terranno prevalentemente in considerazione siano tre: *l’atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze*, *l’atteggiamento positivo verso l’Educazione civica*, e *l’atteggiamento positivo verso la trasversalità dell’Educazione civica*.

Tuttavia, prima di poter arrivare a trattare i modelli illustrati nella figura 9.9 è stato necessario svolgere un passaggio propedeutico.

9.3.1. Atteggiamento positivo verso la collegialità: modelli di regressione esplorativi

In apertura del presente paragrafo si è detto che l’indice di atteggiamento positivo verso la collegialità sarebbe stato considerato come una variabile indipendente (in particolare, una variabile “interveniente”). Si è anche detto che non ci si sarebbe occupati della relazione tra le variabili antecedenti (personali, professionali e di contesto) e le variabili intervenienti, relazione che nella figura 9.9 era stata rappresentata con una freccia tratteggiata. Quello illustrato nella figura 9.9 è, infatti, il programma di lavoro “principale”; tuttavia, per arrivare ad affrontare quelle analisi è necessario un passo intermedio: la definizione di *quali* variabili personali, professionali e di contesto sia opportuno utilizzare nelle analisi di regressione.

Di seguito si discuterà brevemente il problema dell’identificazione dei modelli di regressione e della bontà di adattamento. Per ragioni legate alla necessità di sintesi, tale trattazione risulterà estremamente limitata; fin da subito, dunque, si vuole rimandare all’ampia letteratura statistica e metodologica dedicata ai modelli di regressione per approfondimenti (cfr. Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001, Best, Wolf, 2014, Osborne, 2017).

Come è noto, ogni analisi di regressione è estremamente sensibile alla selezione delle variabili “indipendenti”. L’identificazione del modello più performante consiste

esattamente nell'identificare il miglior *set* di regressori possibile. I criteri con cui si giudica se un modello sia “performante” hanno a che fare con la sua *bontà di adattamento*: più il modello è in grado di rappresentare bene i dati realmente osservati, meglio è. Tra le diverse misure della bontà di adattamento che si possono utilizzare, si è scelto in questa sede di concentrarci solamente sull'indice R^2 *aggiustato*. Tale indice rappresenta la quota di variabilità della variabile dipendente che può essere “spiegata” dai regressori considerati. Per questo è ritenuto un indice in grado di rappresentare la bontà di adattamento del modello⁵. Semplificando, dunque, lo scopo di queste analisi è cercare di trovare il modello che meglio rappresenta i dati osservati; per farlo, date le scelte operate, occorre cercare di massimizzare l'indice R^2 *aggiustato*.

In un primo momento si potrebbe pensare che al fine di aumentare il potere esplicativo del modello sia necessario aggiungere il maggior numero di regressori possibile. Tuttavia, come è noto, la scelta delle variabili dipendenti si pone invece più come un lavoro di bilanciamento (di nuovo, in questa sede non si può far altro che semplificare la trattazione, e rimandare alla letteratura già citata per degli approfondimenti): per via di alcuni effetti di distorsione insiti nei modelli – quale ad esempio l'effetto di multicollinearità – l'aggiunta di molti regressori non è sempre un bene nei termini della bontà di adattamento; anzi, soprattutto se si aggiungono variabili che rappresentano proprietà “simili”, oppure molto correlate tra loro (l'esempio più classico sono *Età* e *Anzianità di servizio*) l'effetto che si ottiene sulla bontà di adattamento è opposto.

Quindi uno dei criteri che occorre considerare quando si procede all'identificazione dei modelli di regressione è quello della *parsimonia*: aggiungere i regressori strettamente necessari per rappresentare le ipotesi teoriche sottese, e farlo fintantoché la bontà di adattamento aumenta.

Si pone dunque su questo piano il problema della scelta di quali variabili personali, professionali e contestuali (cioè quali tra le variabili antecedenti) inserire all'interno dei modelli di regressione. Ecco perché si è scelto di svolgere un passaggio intermedio: prima di inserire nel modello *anche* le variabili intervenienti, e prima di lavorare direttamente

⁵ Ovviamente non si sta sostenendo che la bontà di adattamento di un modello si possa generalmente giudicare solo in base all'indice R^2 *aggiustato*. Questa è una scelta “semplificata” che è stata qui operata. Si ricordi, in questo senso, la prospettiva utilizzata: i modelli prodotti hanno un carattere esplorativo e istruttorio, dunque potrebbero essere meno solidi dal punto di vista statistico in quanto si è deciso di non effettuare alcuni “controlli” rispetto alle assunzioni di base delle regressioni lineari (ad esempio: controlli sulla linearità delle relazioni tra le variabili, controlli sull'omoschedasticità o sulla ridotta multicollinearità).

sulle variabili dipendenti principali (l'atteggiamento verso la Didattica per competenze, verso l'Educazione civica e verso la sua trasversalità) si è cercato un modo per identificare *quali* antecedenti fossero più rilevanti di altri. E per farlo, si è colta l'opportunità di lavorare sull'unica scala di atteggiamento "intermedia" disponibile: l'atteggiamento verso la collegialità.

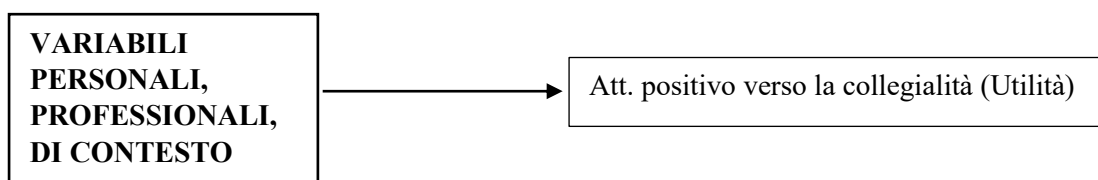


Fig. 9.10. Raffigurazione delle ipotesi inerenti all'indice di atteggiamento verso la collegialità

Ecco dunque che, alla fine di questa premessa, si arriva a quanto illustrato nella figura 9.10. In questo primo paragrafo si affronta un primo pezzo del programma di lavoro principale, concentrandosi sulla miglior identificazione possibile delle variabili antecedenti; per farlo, si coglie l'occasione di svolgere un'analisi di regressione su una variabile che nel modello generale sarebbe considerata interveniente, ma che in questa sede – e solo in questa sede – verrà posta come dipendente.

A prescindere da queste ragioni di natura più tecnica, un tale passaggio intermedio è anche giustificato da motivazioni *di sostanza*: anche se non rientra propriamente all'interno delle tematiche principali di questo lavoro, risulta comunque interessante cercare di osservare se tra le variabili antecedenti considerate alcune possano permettere di comprendere ciò che influenza la variabilità dell'atteggiamento verso la collegialità. In altre parole, una necessità di carattere "tecnico" fornisce un'occasione per comprendere ancor meglio cosa si nasconde dietro agli atteggiamenti che gli insegnanti presentano rispetto a una funzione del loro lavoro, quella della progettazione collegiale, che risulta fondamentale per definire la stessa professionalità del docente.

Nella tabella 9.2, proposta qui di seguito, viene presentato l'elenco di tutte le variabili antecedenti disponibili all'interno del database. Con le colonne contrassegnate dalle diciture "M1", "M2" e seguenti vengono invece presentati i quattro modelli esplicativi che si sono testati sui dati, e in particolare sono segnalati i regressori inclusi in ciascun modello.

Tab. 9.2 Regressori inclusi nei quattro modelli esplorativi (variabile dipendente: Atteggiamento positivo verso la collegialità)

	Nome variabile	Modalità	M1	M2	M3	M4
Genere	Genere	Uomo* Donna	●	●	●	●
Età (categorie)	Eta_CAT	Meno di 35 anni* Da 35 a 44 anni Da 45 a 54 anni Da 55 anni in su	●	●	●	
Tipo di scuola	TipoScuola	Secondaria di I grado* Professionale Tecnico Liceo	●	●	●	●
Grado		I grado* II grado	/	/	/	/
Titolo di studio	TitoloStudio_RECODE	Diploma di maturità* Laurea triennale Laurea magistrale o equivalente Master di II liv. o Dottorato		●	●	
Formazione in ingresso	FormazioneIngresso	SSIS TFA 24 CFU*		●	●	●
Specializzazione per il Sostegno	SpecSostegno	No* Sì		●	●	
Anzianità di servizio	Anzianita_CAT	Primo anno in servizio* 1-5 anni 6-15 anni 16-25 anni 26-35 anni Più di 35 anni			●	●
Ambito disciplinare	AmbitoMateria_RECODE	Sostegno* Umanistico e Scienze Sociali Discipline Scientifiche Lingue straniere Altro			●	●
Contratto di ruolo	Titolare	No* Sì			●	●
Funzione di referenza	Funzione	No* Sì			●	●

*. L'asterisco indica la modalità che verrà utilizzata come categoria di riferimento nelle analisi di regressione

Come si può notare dalla tabella, tutte le variabili disponibili sono di tipo categoriale. La maggior parte di esse nascevano come variabili nominali o ordinali, mentre per l'età e l'anzianità di servizio si è volutamente scelto di utilizzare le versioni categorizzate

(piuttosto che le originali variabili di tipo cardinale)⁶. In merito alla tipologia di scuola di insegnamento si poteva utilizzare sia la variabile *Grado*, che distingue semplicemente i docenti tra quelli che insegnano nelle “scuole medie” e coloro che insegnano nelle “scuole superiori”, o la variabile *TipoScuola*, che invece permette di distinguere anche tra le diverse tipologie di scuole secondarie di secondo grado. Si è scelto di includere la seconda per via della sua maggiore informatività. Tale scelta ha comportato la ovvia esclusione della variabile *Grado* da tutti i modelli, per l’evidente ridondanza. Infine, nel capitolo 6 si era presentata la variabile inerente al *titolo di studio*: nella sua versione originale essa prevedeva 7 modalità diverse, ma si è scelto di includerla nelle analisi di regressione in una sua versione ricodificata su 4 categorie.

Passando a osservare i regressori che si è scelto di includere in ciascuno dei quattro modelli, si può vedere che M1, M2 e M3 sono caratterizzati da un progressivo aumento delle variabili indipendenti. Nel primo modello si sono inserite solamente quelle riferite a proprietà personali e inerenti al contesto, nel secondo si sono aggiunte le variabili inerenti alla formazione personale e nel terzo, infine, si è conclusa l’intera lista aggiungendo quelle inerenti all’esperienza professionale. Il modello M3, dunque, è quello che contiene il maggior numero di regressori, cioè *tutti* quelli disponibili all’interno del database. Come si diceva in apertura del paragrafo, tuttavia, la ricerca del miglior *set* possibile di variabili dipendenti consiste nel tentativo di operare un bilanciamento tra il numero di regressori e la loro capacità esplicativa, alla luce del principio di *parsimonia*. Dunque, nel tentativo di ridurre il numero di variabili dipendenti si è cercato di escludere dall’analisi quelle che potevano essere considerate ridondanti. Si è quindi scelto di rimuovere in primo luogo la variabile riferita alla *specializzazione sul sostegno*, in quanto la categoria “Sostegno” è già presente all’interno della variabile riferita all’ambito disciplinare⁷. Si è

⁶ La scelta è stata fatta confrontando come cambiava la bontà di adattamento dei quattro modelli di regressione utilizzando le versioni *cardinali* o *categoriali* di queste due variabili. In tutti e quattro i casi, i modelli presentavano un indice R^2 aggiustato più elevato scegliendo le versioni categorizzate delle variabili. Tuttavia, l’aumento di tale indice è sempre stato contenuto. Del resto, a prescindere dall’utilizzo delle variabili nell’una o nell’altra versione, la proprietà rilevata è sempre la stessa; dunque, la categorizzazione può sì avere un impatto sul modello, ma tale impatto non potrà essere eccessivamente determinante.

⁷ Una verifica sui dati ha mostrato come, curiosamente, poco più della metà di coloro che hanno dichiarato di lavorare come docenti di sostegno hanno dichiarato di *non* possedere una specializzazione. E, di converso, il 30% di coloro che hanno dichiarato di possedere una specializzazione non lavorano come docenti di sostegno. Questo fatto da una parte rende meno “ridondanti” le due variabili; dall’altra parte, tuttavia, avendo scelto comunque di limitare il numero di regressori, si è optato per focalizzare l’attenzione su quanti *lavorano* come docenti di sostegno, mentre si è deciso di non concentrarsi su quanti *si sono formati* come docenti di sostegno.

scelto poi di rimuovere la variabile inerente al titolo di studio, per via della sua scarsa variabilità interna: nella sua versione ricodificata, l'80% dei casi ricade in un'unica categoria (laurea magistrale o equivalente)⁸; un fatto, questo, che riduce di molto il potere esplicativo di tale regressore e infatti, come si vedrà, nei modelli M2 e M3 i coefficienti a esso riferiti non sono risultati statisticamente significativi. Infine, si è deciso di rimuovere anche una delle due variabili tra *età* e *anzianità di servizio* che, come si può immaginare, presentano un'ampia sovrapposizione semantica (e un coefficiente di correlazione pari a 0,77). Si è scelto di tenere l'*Anzianità di servizio* in quanto risulta più informativa per quanto riguarda l'esperienza professionale, rispetto alla semplice età del rispondente⁹.

La tabella 9.3 illustra i risultati ottenuti con i quattro modelli di regressione così definiti.

Si cominci osservando l'ultima riga della tabella. Essa contiene l'indice R^2 *aggiustato* per i quattro differenti modelli. Come si è già discusso, si è scelto di utilizzare tale indice come indicazione della bontà di adattamento dei modelli. Si può facilmente notare come passando dal modello M1 al modello M2, e successivamente al modello M3 l' R^2 aumenti. L'aggiunta di tutti i regressori, dunque, comporta un aumento della variabilità della variabile dipendente spiegata dal modello. Similmente, anche passando dal modello M3 al modello M4, l'indice della bontà di adattamento aumenta. Questo fatto depone a favore della scelta di ridurre il numero di regressori, eliminando quelli ritenuti ridondanti: il modello M4 appare, infatti, migliore del precedente perché contiene meno variabili indipendenti, presenta un indice R^2 *aggiustato* più elevato, e presenta lo stesso numero di coefficienti di regressione statisticamente significativi.

⁸ Del resto, la laurea magistrale (o equivalente) è il requisito principale per accedere all'insegnamento nella scuola secondaria, salvo alcune eccezioni.

⁹ Si potrebbe obiettare, in questo senso, che la variabile *anzianità* sia meno "sicura". In proposito, nel capitolo 7 si discuteva del fatto che basandosi su una stima personale del soggetto dei propri anni di servizio, essa potrebbe essere vittima di effetti di memoria, della sovra-estimazione o della sotto-estimazione. Da questo punto di vista, la variabile *età* sarebbe più sicura perché, come si ricorderà, è stata calcolata a partire dalla richiesta di indicare l'anno di nascita. Tuttavia, l'insicurezza legata a questo aspetto viene comunque mitigata dal fatto che la versione della variabile *anzianità* che si è utilizzata qui è quella "categoriale". Ciò significa che un insegnante può aver confuso il numero di anni di servizio effettivamente svolti, ma difficilmente avrà dato una risposta *lontana* dalla realtà (ammettendo la sua buona fede), tanto lontana che sarebbe ricaduta in una categoria diversa (le categorie, infatti, prevedono quasi tutte archi di tempo decennali).

Tab. 9.3. Coefficienti di regressione per la variabile “Atteggiamento positivo verso la collegialità”.
Confronto tra modelli alternativi.

		M1	M2	M3	M4
Costante		3,260	3,161	3,383	3,524
Genere (Uomo)	Donna	0,235***	0,235***	0,223***	0,242***
Età (Meno di 35 anni)	Da 35 a 44 anni	0,098	0,111	0,127	/
	Da 45 a 54 anni	0,031	0,063	0,038	/
	Da 55 anni in su	0,008	0,055	-0,006	/
Tipo di scuola (Secondaria di I grado)	Professionale	-0,001	0,048	0,058	0,049
	Tecnico	-0,053	0,021	0,002	-0,033
	Liceo	-0,046	-0,034	-0,038	-0,041
Titolo di studio (Diploma di maturità)	L. triennale		0,043	0,085	/
	L. magistrale o equivalente		0,067	0,107	/
	Master di II liv. o Dottorato		0,028	0,064	/
Formazione in Ingresso (24 CFU)	SSIS		-0,18*	-0,325***	-0,298***
	TFA		0,042	-0,110	-0,091
Specializzazione sostegno (No)	Sì		0,084	0,020	/
Anzianità (Primo anno in servizio)	1-5 anni			-0,190	-0,185
	6-15 anni			-0,261	-0,258
	16-25 anni			-0,102	-0,144
	26-35 anni			-0,174	-0,294
	Più di 35 anni			0,223	0,168
Ambito Disciplinare (Sostegno)	Umanistico e Scienze Sociali			-0,184*	-0,203**
	Discipline Scientifiche			-0,155*	-0,161*
	Lingue straniere			-0,110	-0,106
	Altro			-0,162	-0,140
Docente di ruolo (No)	Sì			0,263***	0,269***
Funzione di Referenza (No)	Sì			0,099*	0,103*
	N	878	507	494	514
	R² Aggiustato	0,0433	0,0474	0,0800	0,0836

In parentesi sono indicate le categorie di riferimento.

Livelli di significatività: * 95%, **99%, ***99,9%

Si può dunque focalizzare il primo “risultato” di questa analisi: il set di variabili antecedenti incluse nel modello M4 sarà lo stesso utilizzato nelle regressioni sugli altri indici di atteggiamento¹⁰.

¹⁰ Si è anche provato a eliminare dal modello ciascuno dei regressori rimasti. Rimuovendo una qualsiasi delle sette variabili indipendenti l'indice R² aggiustato si abbassa.

Accettato M4 come il modello migliore tra quelli testati, si può brevemente discutere i risultati. Il primo dato che occorre registrare è il basso livello raggiunto dall'indice R^2 aggiustato. Come è noto, tale indice rappresenta la quota di variabilità della variabile dipendente che viene “spiegata” dall'insieme dei regressori considerati (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001); in questo caso, dunque, solo l'8,4% della variabilità dell'atteggiamento verso la collegialità è riconducibile all'influenza dalle variabili dipendenti utilizzate. Questo segnala che tale modello è piuttosto inefficiente, perché sicuramente “mancano” delle variabili, le quali hanno un impatto sulla variabile dipendente, ma che non si sono potute includere (perché, ovviamente, non presenti nel database). Nonostante questa – importante – carenza, si può vedere dai coefficienti di regressione come il genere sembri avere un'influenza sull'atteggiamento verso la collegialità. Questo fatto si era già osservato nel paragrafo 9.2.1, sebbene ora tale relazione sia stata osservata anche *al netto* di tutte le altre variabili considerate. Stupisce, poi, come l'aver partecipato alla SSIS sia una condizione che sembri avere un impatto negativo sull'atteggiamento verso la collegialità. Come già discusso in precedenza, questo dato potrebbe essere interpretato alla luce di una pluralità di motivazioni diverse, e invita a continuare la riflessione sull'efficacia dei percorsi formativi iniziali nell'influenzare gli atteggiamenti dei futuri docenti e, soprattutto, sui fattori che determinano il “mantenimento” o l'“erosione” nel tempo di eventuali visioni della professionalità docente formatesi durante il periodo di formazione iniziale. Insegnare una disciplina di area umanistica o scientifica, inoltre, sembrano essere fattori collegati a un atteggiamento verso la collegialità meno positivo; anche nelle analisi successive si mostrerà come i docenti di queste due aree siano risultati generalmente più “resistenti” al lavoro collegiale e alle innovazioni didattiche discusse nel presente lavoro. Infine, sono risultati statisticamente significativi anche i coefficienti inerenti alla variabile *ruolo e funzione di referenza*: gli insegnanti che accettano incarichi di referenza aggiuntivi e, ancor più, i docenti di ruolo, sembrano avere un atteggiamento migliore verso la collegialità, anche tenendo sotto controllo l'effetto delle altre variabili considerate.

In conclusione, sebbene il modello M4 appaia piuttosto “debole” – nonostante sia il migliore possibile date le variabili antecedenti disponibili nel database – esso ha permesso di identificare alcuni primi elementi in merito a ciò che può influire

sull’atteggiamento verso la collegialità. L’analisi svolta, inoltre, ha permesso anche di selezionare il *gruppo* di variabili antecedenti da utilizzare nelle regressioni successive.

9.3.2. Atteggiamento positivo verso la didattica per competenze: modelli di regressione esplorativi

Svolto il passaggio “preliminare” della selezione delle variabili antecedenti da includere nei modelli di regressione, si è potuti passare alle analisi “principali” riportate in questo paragrafo: quelle inerenti ai tre indici di atteggiamento collegati alla Didattica per competenze e all’Educazione civica. In particolare, si vuole cominciare considerando come variabile dipendente l’*atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze*.

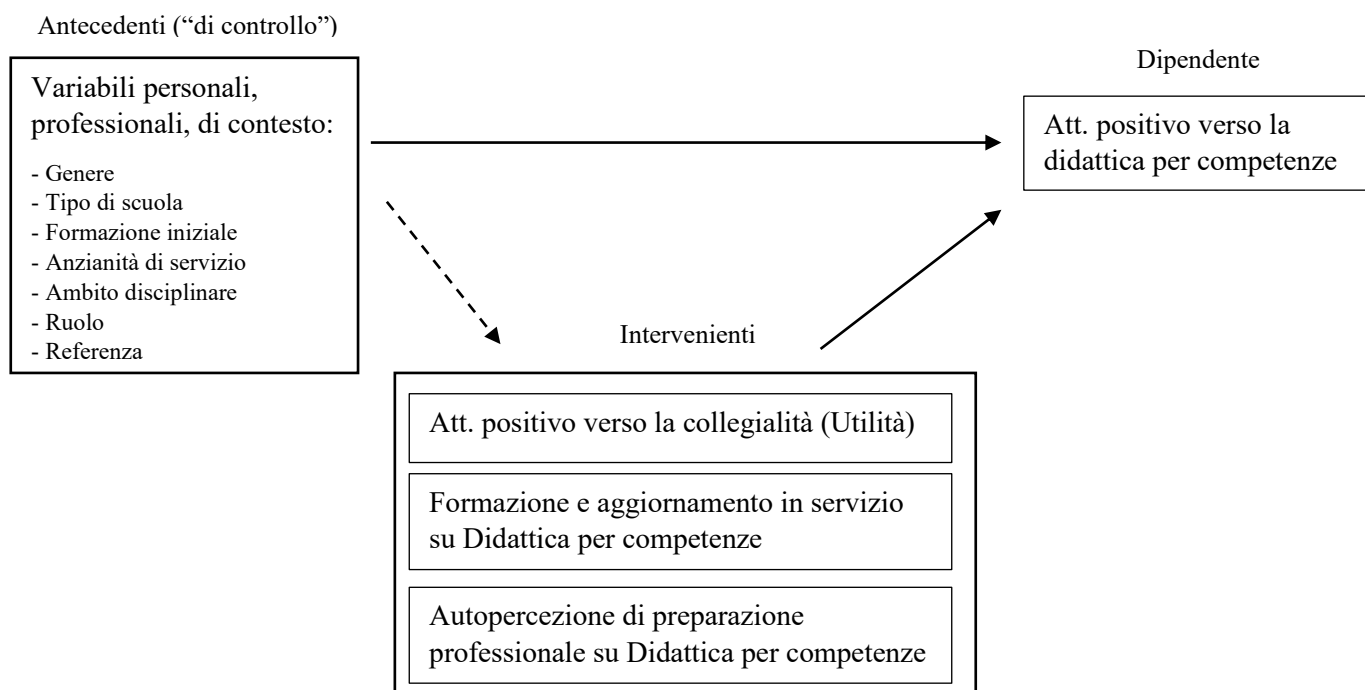


Fig. 9.11. Rappresentazione delle ipotesi inerenti all’indice di *Atteggiamento positivo verso la didattica per competenze*.

Come mostra la figura 9.11 (che in parte riprende la figura 9.9), si punta a osservare se e come la variabile dipendente considerata possa modificarsi al variare delle antecedenti e delle intervenienti. Come si può facilmente notare, l’indice di *atteggiamento positivo verso la collegialità*, trattato nel paragrafo precedente, è stato ora “spostato” tra i regressori, in particolare tra le variabili intervenienti. Insieme a esso si considererà la variabile

inerente alla formazione e all'aggiornamento in servizio e quella relativa all'autopercezione di preparazione, entrambe riferite alla Didattica per competenze (dunque si tratta delle variabili derivate dalle risposte alle domande Q23 e Q25 del questionario)¹¹.

Tra le variabili intervenienti qui considerate non figura l'*interesse dichiarato verso le tematiche civiche e politiche*. Di nuovo, la scelta di non includere tale regressore in questa analisi è dovuta al fatto che la variabile dipendente non sia direttamente riferita all'Educazione civica, dunque l'interesse verso le tematiche civiche e politiche risulta una proprietà meno rilevante.

Di seguito si presenteranno i risultati di due differenti analisi di regressione. Si sono infatti utilizzati due modelli: il modello M4, che prevede come regressori solamente le variabili antecedenti (personali, professionali e di contesto); e il modello M5 che, invece, aggiunge le tre variabili intervenienti. Si è scelto di testare entrambi i modelli in quanto si voleva verificare che, effettivamente, l'aggiunta delle variabili intervenienti comportasse un aumento della bontà di adattamento.

La tabella 9.4 mostra i risultati delle analisi di regressione sulla variabile *Atteggiamento positivo verso la didattica per competenze*.

Come mostra il confronto dell'indice R^2 dei due modelli, l'aggiunta delle tre variabili intervenienti comporta un sensibile aumento della variabilità spiegata. Il modello M5 è in grado di spiegare quasi il 20% della variabilità dell'indice di atteggiamento verso la didattica per competenze.

Passando a osservare i coefficienti di regressione (del solo modello M5) si può notare ancora una volta come le donne abbiano un atteggiamento maggiormente positivo verso la didattica per competenze rispetto agli uomini. Si riprenderà la discussione in merito a questa relazione dopo aver visto le regressioni anche sugli altri due indici di atteggiamento. Come già anticipavano i risultati delle analisi bivariate, poi, dai coefficienti di regressione si può notare come essere un docente di sostegno sia una condizione legata a un atteggiamento più positivo nei confronti della Didattica per competenze (si ricorda, infatti, che la categoria "Sostegno" è la categoria di riferimento per questo regressore); di converso, i docenti che presentano un indice più basso sono ancora una volta

¹¹ Si ricorderà che le variabili inerenti alla formazione in servizio e alla percezione di preparazione professionale sono in realtà quattro; due di esse riferite alla Didattica per competenze, due all'Educazione civica. Si è scelto di non utilizzarle sempre tutte quattro, ma solamente le due inerenti alla *tematica* a cui fa riferimento anche la variabile dipendente. In questo caso, la Didattica per competenze. Nei prossimi due paragrafi, l'Educazione civica.

quelli che insegnano materie di ambito umanistico o scientifico. Anche la categoria “Lingue straniere” presenta un coefficiente negativo e statisticamente significativo, sebbene più contenuto rispetto ai precedenti.

Tab. 9.4. Coefficienti di regressione per la variabile “Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze”. Confronto tra modelli alternativi.

		M4	M5
Costante		2,892	1,609
Genere (Uomo)	Donna	0,269***	0,194***
Tipo di scuola (Secondaria di I grado)	Professionale	-0,129	-0,106
	Tecnico	0,012	0,039
	Liceo	-0,038	0,012
Formazione in Ingresso (24 CFU)	SSIS	-0,113	0,024
	TFA	-0,030	-0,013
Anzianità (Primo anno in servizio)	1-5 anni	-0,128	-0,126
	6-15 anni	-0,227	-0,188
	16-25 anni	-0,254	-0,277
	26-35 anni	0,008	-0,037
	Più di 35 anni	-0,019	-0,043
Ambito Disciplinare (Sostegno)	Umanistico e Scienze Sociali	-0,443***	-0,376***
	Discipline Scientifiche	-0,287***	-0,222**
	Lingue straniere	-0,225**	-0,182*
	Altro	-0,163	-0,063
Docente di ruolo (No)	Sì	0,181*	0,033
Funzione di Referenza (No)	Sì	0,089	0,056
Atteggiamento positivo verso la collegialità			0,287***
Formazione e aggiornamento in servizio sulla Didattica per competenze			0,030
Autopercezione di preparazione professionale sulla Didattica per competenze			0,111*
N		520	468
R ² Aggiustato		0,1041	0,1946

In parentesi sono indicate le categorie di riferimento.
Livelli di significatività: * 95%, **99%, ***99,9%

In merito alle tre variabili intervenienti, poi, si registrano risultati interessanti. Come si nota, avere un atteggiamento positivo verso la collegialità sembra influenzare positivamente anche l’atteggiamento verso la didattica per competenze. Il coefficiente di

regressione è infatti positivo e statisticamente significativo al 99,9%. Questo collegamento tra le due variabili, che si potrebbe pensare più nell'ottica della reciproca influenza, si pone in linea con quanto già si osservava nel paragrafo 9.1 quando si analizzavano le correlazioni tra i quattro indici di atteggiamento. Infine, anche la fiducia in merito alla propria preparazione professionale sui temi inerenti alla Didattica per competenze sembra avere un impatto positivo. Tale risultato non stupisce: è logico che chi si sente più competente verso qualcosa, sia anche maggiormente ben disposto nei suoi confronti. Nonostante la tipologia di analisi svolta e gli assunti impliciti nel modello scelto (cioè che esista una certa “direzione” in questa relazione, che va *dal* senso di preparazione professionale *all'*atteggiamento verso la didattica per competenze), il risultato osservato può essere interpretato in modo più cauto – e probabilmente anche più veritiero – come un segno di una relazione *bidirezionale*, cioè di una reciproca influenza tra le due variabili. Resta vero, però, che le analisi non ci dicono cosa possa influire su quel senso di fiducia in merito alle proprie competenze che hanno gli insegnanti, potenziando la loro capacità di percepirsi come professionisti competenti e – a quanto sembra – i loro atteggiamenti verso modalità di lavoro più “innovative”.

9.3.3. Atteggiamento positivo verso la “nuova” Educazione civica: modelli di regressione esplorativi

La medesima logica di analisi appena utilizzata viene applicata di seguito all'indice di *atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica*. Come si può notare dalla figura 9.12, questa volta le due variabili inerenti all'aggiornamento in servizio e alla preparazione professionale auto-percepita sono quelle riferite, appunto, alle tematiche legate all'Educazione civica (quindi sono le due variabili derivate dalle risposte alle domande Q24 e Q26 del questionario). In più, è stata inserita tra le variabili intervenienti anche *l'interesse dichiarato verso tematiche civiche e politiche* (domanda Q22 del questionario).

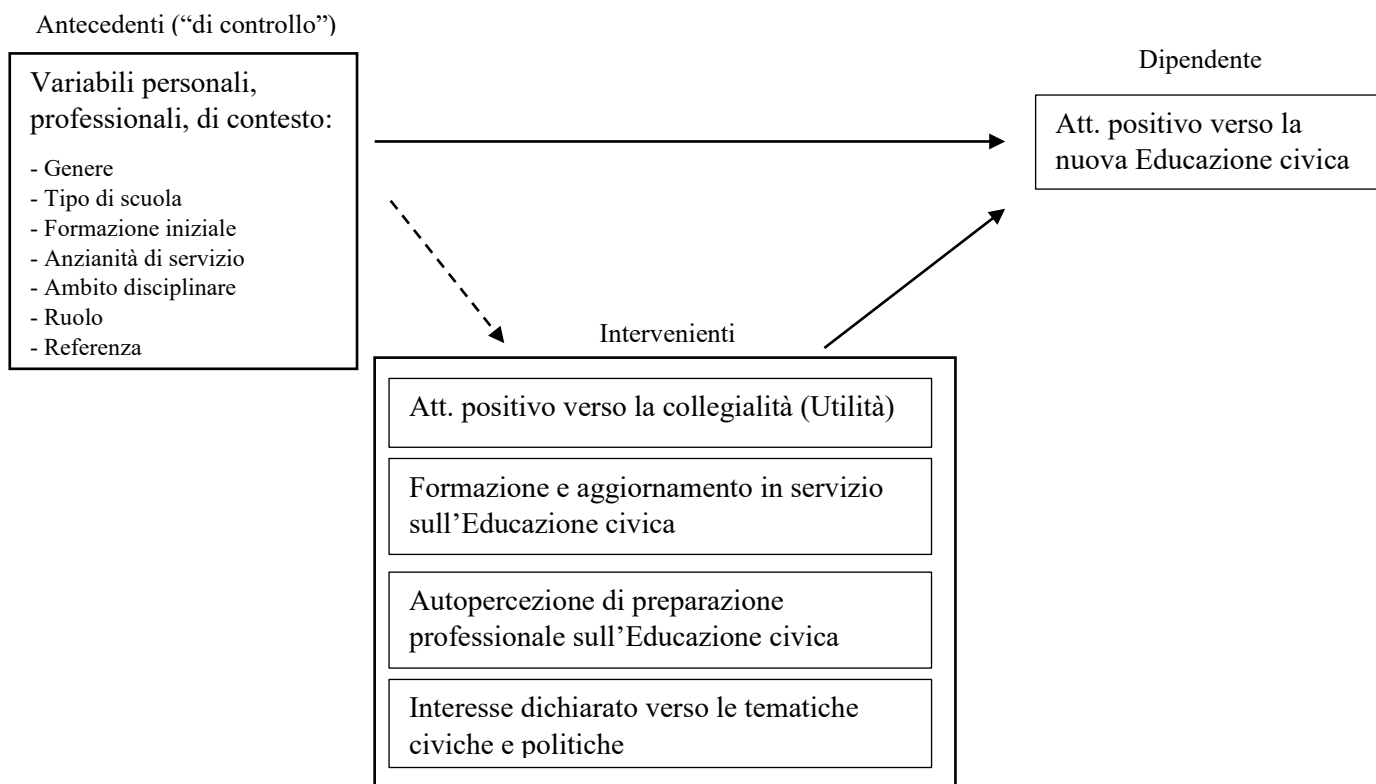


Fig. 9.12. Rappresentazione delle ipotesi inerenti all'indice di *Atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica*.

La tabella 9.5 riporta i coefficienti di regressione delle variabili indipendenti, riferiti ai modelli M4 e M5. Come già avvenuto in merito al precedente indice di atteggiamento, l'aggiunta delle variabili intervenienti comporta un significativo aumento dell'R2 aggiustato. Il modello M5 risulta in grado di "spiegare" il 16,7% della variabilità interna alla variabile dipendente.

Passando a osservare i coefficienti di regressione, si conferma il risultato già osservato con le analisi bivariate: gli insegnanti degli istituti Professionali hanno un atteggiamento maggiormente positivo nei confronti dell'Educazione civica rispetto ai colleghi delle altre tipologie di scuola; e questo avviene anche tenendo in considerazione l'effetto di tutte le altre variabili considerate. Per quanto riguarda l'interpretazione, non varia l'ipotesi che è già stata avanzata: è probabile che i docenti degli istituti Professionali percepiscano un maggior "bisogno" dell'insegnamento di Educazione civica rispetto ai colleghi e alle colleghe. Si deve tuttavia ripetere che si tratta di una semplice ipotesi, che le analisi qui condotte non possono né provare né smentire.

Tab. 9.5. Coefficienti di regressione per la variabile “Atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica”. Confronto tra modelli alternativi.

		M4	M5
Costante		3,034	2,067
Genere (Uomo)	Donna	0,009	-0,096
Tipo di scuola (Secondaria di I grado)	Professionale	0,178	0,204**
	Tecnico	0,096	0,090
	Liceo	0,086	0,103
Formazione in Ingresso (24 CFU)	SSIS	-0,293**	-0,173
	TFA	-0,132	-0,084
Anzianità (Primo anno in servizio)	1-5 anni	-0,197	-0,185
	6-15 anni	-0,425*	-0,439*
	16-25 anni	-0,205	-0,253
	26-35 anni	-0,287	0,515
	Più di 35 anni	0,225	0,067
Ambito Disciplinare (Sostegno)	Umanistico e Scienze Sociali	-0,376***	-0,345***
	Discipline Scientifiche	-0,269**	-0,213*
	Lingue straniere	-0,387***	-0,362**
	Altro	-0,229*	-0,169
Docente di ruolo (No)	Sì	0,040	-0,053
Funzione di Referenza (No)	Sì	0,037	-0,009
Atteggiamento positivo verso la collegialità			0,203**
Formazione e aggiornamento in servizio sull'Educazione civica			0,106**
Autopercezione di preparazione professionale sull'Educazione civica			-0,098
Interesse dichiarato verso le tematiche civiche e politiche			0,069**
N		520	399
R² Aggiustato		0,1086	0,1670

In parentesi sono indicate le categorie di riferimento.
Livelli di significatività: * 95%, **99%, ***99,9%

Uno solo dei coefficienti relativi alle modalità assunte dalla variabile *Anzianità di servizio* è risultato statisticamente significativo, a un livello del 95%. La limitatezza di questo risultato e l'assenza di ulteriori regressori statisticamente significativi non permette di identificare in modo solido la relazione tra la variabile dipendente e *l'anzianità di servizio*. Se si volesse fornire una prima indicazione, di massima, si potrebbe dire che i docenti

al loro primo anno di servizio (che sono la categoria di riferimento, a cui si relazionano i coefficienti di tutte le altre cinque) sembrano avere un atteggiamento lievemente migliore degli altri, a eccezione del gruppo di insegnanti con anzianità più elevata. A ogni modo, queste relazioni generalmente non sono risultate significative.

Permangono negativi e statisticamente significativi i coefficienti di regressione associati alla variabile *Ambito disciplinare*, in particolare quelli inerenti all'ambito umanistico, scientifico e alle lingue straniere. Di nuovo, essere docenti di sostegno sembra sia una condizione legata a un atteggiamento più favorevole verso l'Educazione civica, mentre i colleghi – specialmente quelli che insegnano lingue straniere o quelli di area umanistica – presentano indici mediamente più bassi, anche al netto dell'effetto di tutte le altre variabili considerate.

Si osservano ancora risultati interessanti rispetto alle quattro variabili intervenienti. L'atteggiamento positivo verso la collegialità sembra nuovamente avere un impatto positivo sulla variabile dipendente: in questo senso, è probabile che chi vede di buon occhio il lavoro collegiale sia anche maggiormente ben disposto verso la nuova Educazione civica che, come si è detto più volte, è fortemente concepita come uno sforzo “collettivo” del corpo docenti. Oppure – e si riprenderà questa ipotesi discutendo tutti i risultati delle analisi multivariate sugli atteggiamenti – tale relazione cela in realtà un atteggiamento *latente* e antecedente, un'idea di insegnamento maggiormente aperta alle innovazioni e al confronto professionale nel corpo docenti?

Passando al regressore successivo, risulta positivo e statisticamente significativo il coefficiente di regressione legato alla formazione e all'aggiornamento in servizio. Questo dato sembrerebbe suggerire che una propensione a tenersi aggiornati sull'Educazione civica sia una condizione legata a un miglior atteggiamento verso di essa. Anche in questo caso, come si è detto nel paragrafo precedente, è più probabile che questa relazione debba essere letta come bidirezionale. Ciò significa che non si può considerare solo il fatto che la formazione e l'aggiornamento possano avere un “impatto” positivo sugli atteggiamenti, ma occorre anche ricordarsi che i docenti che hanno un atteggiamento maggiormente positivo verso l'Educazione civica possano essere maggiormente propensi a formarsi su di essa. Comunque sia, il dato si pone sicuramente in linea con l'ipotesi di una relazione positiva esistente tra formazione in servizio e un atteggiamento positivo verso le innovazioni (in questo caso nel campo dell'Educazione civica). Si ricordi, tuttavia, che l'indice

inerente alla formazione e all'aggiornamento in servizio si basa su dichiarazioni dei docenti stessi, con tutto ciò che ne consegue nei termini di validità del dato e di desiderabilità sociale della risposta.

Infine, è risultato positivo e statisticamente significativo anche il coefficiente legato all' *interesse autodichiarato verso le tematiche civiche e politiche*. Questo risultato indica come ci sia una qualche relazione tra il posizionamento dei docenti verso l'Educazione civica e il loro più generale atteggiamento verso i temi afferenti a tale materia. Tuttavia, è un risultato che fornisce poche indicazioni "sostanziali", in quanto da una parte la variabile "interesse auto-dichiarato" è di per sé una variabile *debole*, per motivi facilmente intuibili (primo fra tutti il fatto che non si possa sapere cosa intenda un docente quando si dichiara "interessato"); da un'altra parte, la relazione tra la variabile dipendente e questa variabile interveniente non può che essere ritenuta, anche qui, bidirezionale. Un docente vede di buon occhio l'Educazione civica perché è generalmente interessato agli argomenti trattati, oppure si interessa a essi perché ha un atteggiamento positivo verso la materia Educazione civica? Entrambe le ipotesi potrebbero avere un fondamento, per questo è immaginabile una relazione di reciproca influenza tra le due variabili.

9.3.4. Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell'Educazione civica: modelli di regressione esplorativi

Le analisi di regressione condotte sull'indice di *atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica* hanno utilizzato i medesimi gruppi di variabili indipendenti. Si può dunque fare riferimento alla figura 9.12 per una raffigurazione delle ipotesi sottese alle seguenti analisi, in quanto a cambiare è solamente la variabile dipendente.

Come fatto in precedenza, si mostrano nella tabella 9.6 i risultati delle analisi di regressione relativi al modello M4 e M5. Riferendosi ai risultati inerenti all'indice R^2 *aggiustato*, si può notare come il modello M5 presenti ancora una volta una migliore bontà di adattamento. L'insieme completo delle variabili antecedenti e intervenienti riesce a spiegare il 23,6% della variabilità dell'indice di atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica.

Tab. 9.5. Coefficienti di regressione per la variabile “Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell’Educazione civica”.

Confronto tra modelli alternativi.

		M4	M5
Costante		2,712	1,069
Genere (Uomo)	Donna	0,307***	0,243***
Tipo di scuola (Secondaria di I grado)	Professionale	-0,307***	-0,303***
	Tecnico	-0,289***	-0,270***
	Liceo	-0,253**	-0,141
Formazione in Ingresso (24 CFU)	SSIS	-0,220*	-0,022
	TFA	-0,116	-0,089
Anzianità (Primo anno in servizio)	1-5 anni	0,010	-0,136
	6-15 anni	-0,071	-0,230
	16-25 anni	-0,062	-0,324
	26-35 anni	0,087	-0,062
	Più di 35 anni	0,384	0,110
Ambito Disciplinare (Sostegno)	Umanistico e Scienze Sociali	-0,263**	-0,149
	Discipline Scientifiche	-0,040	0,125
	Lingue straniere	-0,143	0,002
	Altro	-0,039	0,161
Docente di ruolo (No)	Sì	0,266**	0,106
Funzione di Referenza (No)	Sì	0,346***	0,303***
Atteggiamento positivo verso la collegialità			0,403***
Formazione e aggiornamento in servizio sull’Educazione civica			0,056
Autopercezione di preparazione professionale sull’Educazione civica			0,168*
Interesse dichiarato verso le tematiche civiche e politiche			-0,020
N		520	399
R ² Aggiustato		0,1369	0,2360

In parentesi sono indicate le categorie di riferimento.

Livelli di significatività: * 95%, **99%, ***99,9%

Non si ripeterà quanto già discusso in merito alle variabili *genere*, *anzianità di servizio* e *funzione di referenza*, su cui si osservano risultati simili a quanto avvenuto con le precedenti analisi. Si riprenderà più compiutamente la trattazione del loro rapporto con gli atteggiamenti nel prossimo paragrafo.

La trasversalità dell’Educazione civica è un carattere che viene visto più favorevolmente dagli insegnanti delle “scuole medie”. Come si nota dalla tabella, infatti, i coefficienti di regressione legati agli istituti professionali, ai tecnici e ai licei sono tutti negativi, e i primi due sono anche statisticamente significativi. Essere docenti delle secondarie di secondo grado, in particolare degli istituti Tecnici e Professionali, è una condizione legata a un atteggiamento più negativo nei confronti della trasversalità dell’Educazione civica.

Come prevedibile, l’atteggiamento verso la collegialità risulta avere un impatto positivo, statisticamente significativo e anche abbastanza sensibile sulla variabile dipendente. Del resto, la “sovrapposizione semantica” tra i due indici è elevata: è logico supporre che chi vede di buon occhio la trasversalità nell’ambito dell’Educazione civica abbia anche un’idea positiva della collegialità (e viceversa). La variabile inerente al senso di preparazione professionale risulta avere un coefficiente positivo e statisticamente significativo, segnalando ancora una volta come chi si sente più “sicuro” rispetto alle proprie capacità sia anche portato ad avere un atteggiamento maggiormente favorevole a pratiche che prevedono la cooperazione con i colleghi e le colleghe.

9.3.5. Sintesi dei risultati delle analisi di regressione.

In questo paragrafo si vuole fornire un quadro di sintesi rispetto alle analisi di regressione presentate nei paragrafi precedenti. Come si è detto, tali analisi puntavano a mostrare alcune prime evidenze in merito a ciò che può “influire” sugli atteggiamenti degli insegnanti, orientandoli verso una visione più positiva delle innovazioni lungamente discusse nel corso di questo lavoro.

Si deve ricordare come, in questa sede, non si possa giungere a conclusioni solide in tal senso; le analisi presentate risultano viziate da diverse problematiche: dalla limitata disponibilità di regressori da includere, alla contenuta “bontà di adattamento” che hanno mostrato i modelli utilizzati, alla scarsità di coefficienti risultati statisticamente significativi. Il carattere esplorativo e “istruttorio” delle analisi deve essere tenuto sempre a mente, e quanto si riassumerà di seguito può solo essere inteso come un risultato *parziale*, una prima linea di indirizzo utile a intravedere piste future di ricerca. Del resto, lo stesso tipo di analisi che si è scelto di utilizzare (l’analisi di regressione) non copre adeguatamente

le ipotesi che si sono poste in merito alle relazioni tra le variabili considerate. La distinzione tra le variabili “antecedenti” e quelle “intervenienti” – distinzione che a livello “teorico” è stata giustificata – non è stata portata avanti all’interno delle analisi di regressione. In altre parole: le regressioni hanno solamente distinto tra variabili “indipendenti” e “dipendenti”, non potendo tenere in considerazione gli eventuali effetti di interazione tra le diverse tipologie delle indipendenti.

Inoltre, si deve porre anche un elemento di cautela rispetto alla distinzione tra variabili indipendenti e dipendenti. Nel caso delle variabili “antecedenti”, è più facile (nonché teoricamente più solido) interpretare i coefficienti di regressione osservati come indicazioni dell’effetto di queste *sulle* variabili dipendenti. Il *genere*, il *tipo di scuola*, l’*anzianità di servizio*, l’*ambito disciplinare* di insegnamento, sono tutti esempi di caratteristiche dell’insegnante interpretabili come “antecedenti” ai suoi atteggiamenti; lo si è già detto: se una relazione esiste tra queste variabili e quelle di atteggiamento, la sua direzione non può che andare *dalle* prime *alle* seconde. Le analisi di regressione, in questo senso, riescono a rendere ragione di questa relazione nel modo migliore. Per quanto riguarda le variabili “intervenienti”, invece, il tipo di relazione non è altrettanto chiaro. Per fare un esempio: è la propensione a tenersi aggiornati sui temi della didattica per competenze *che influisce* sugli atteggiamenti verso di essa? Oppure, il fatto di avere un atteggiamento positivo verso la didattica per competenze *influisce sulla* volontà di aggiornarsi e dunque sulla propensione a formarsi? Un’interpretazione più cauta, e probabilmente più vera, proporrebbe un rapporto *bidirezionale* per queste due variabili. E le stesse considerazioni possono essere mosse per tutte le variabili definite “intervenienti”, in merito al loro rapporto con le dipendenti. Tuttavia – e qui si arriva al nocciolo del problema – le analisi di regressione ignorano questa precisazione; in altre parole, ignorano gli eventuali effetti di retroazione delle variabili dipendenti sui regressori, interpretando la loro relazione come a un’unica direzione: *dalle* variabili intervenienti *alle* variabili dipendenti. È evidente come si tratti di una grande semplificazione della realtà, dovuta alla scelta del tipo di analisi. Questa strada è stata intrapresa con cognizione di causa, si è cioè *scelto* di interpretare la relazione tra le variabili intervenienti e dipendenti come una relazione monodirezionale; nonostante ciò, rimane una semplificazione di carattere interpretativo, e dunque richiama la necessità di articolare, in futuro, modelli esplicativi più precisi su questo punto, anche utilizzando tipologie di analisi più elaborate.

Fatte queste precisazioni, e tenuti in considerazione anche i limiti delle analisi che si sono già discussi in precedenza, si può osservare nella tabella 9.6 un prospetto di sintesi delle relazioni emerse con le analisi di regressione. Sono stati riportati solamente i segni dei coefficienti di regressione risultati statisticamente significativi; i modelli riportati sono l'M4, per quanto riguarda la regressione sull'*atteggiamento positivo verso la collegialità*, e l'M5, per quanto riguarda le altre analisi.

Cominciando dalle variabili antecedenti (o “di controllo”) si può vedere come il *genere* abbia presentato coefficienti di regressione statisticamente significativi in tre analisi su quattro. Le donne mostrano atteggiamenti più favorevoli al lavoro collegiale e alle “innovazioni” discusse rispetto agli uomini, e questo anche tenendo in considerazione il contemporaneo effetto delle altre variabili. Si è già detto come questi risultati aprano la strada più che altro a ulteriori domande; in particolare viene da chiedersi su quale piano si collochino i fattori che portano a una tale distinzione tra gli atteggiamenti degli uomini e delle donne. Smentendo l'ipotesi interpretativa che si era inizialmente avanzata, si può dire che tale distinzione non nasce a livello del tipo di scuola, così come non sembra derivare dalla formazione iniziale, o dall'anzianità di servizio, o dall'ambito disciplinare, dal momento che l'effetto di queste variabili è stato “depurato” nelle analisi, e pure la differenza donne-uomini è rimasta. Gli uomini risultano mediamente più “resistenti” nei confronti del lavoro collegiale, della didattica per competenze e di un'impostazione trasversale dell'Educazione civica, e il fatto che questo avvenga anche considerando il contemporaneo effetto dei diversi regressori, porta ad avanzare una timida, debole, ipotesi: cioè che tale differenza vada interpretata alla luce di fattori sociali, *esterni* alla scuola e al lavoro di insegnamento. Tuttavia, alla luce dei dati qui raccolti tale lettura non può che restare ipotetica.

Tab. 9.6. Prospetto riassuntivo delle relazioni tra variabili indipendenti e atteggiamenti, come considerati nei modelli di regressione.

		Atteggiamento positivo verso:			
		Collegialità	Didattica per competenze	Nuova Educazione civica	Trasversalità EC
Genere (Uomo)	Donna	+ ***	+ ***		+ ***
Tipo di scuola (Secondaria di I grado)	Professionale			+ **	- ***
	Tecnico				- ***
	Liceo				
Formazione in Ingresso (24 CFU)	SSIS TFA	- ***			
Anzianità (Primo anno in servizio)	1-5 anni				
	6-15 anni			- *	
	16-25 anni				
	26-35 anni				
	Più di 35 anni				
Ambito Disciplinare (Sostegno)	Umanistico e sc. sociali	- **	- ***	- ***	
	Discipline Scientifiche	- **	- **	- *	
	Lingue straniere		- *	- **	
	Altro				
Docente di ruolo (No)	Sì	+ ***			
Funzione di Referenza (No)	Sì	+ ***			+ ***
Atteggiamento positivo verso la collegialità			+ ***	+ **	+ ***
Formazione e aggiornamento in servizio sull'Educazione civica			//	+ **	
Formazione e aggiornamento in servizio sulla Didattica per Competenze				//	//
Autopercezione di preparazione professionale sull'Educazione civica			//		+ *
Autopercezione di preparazione professionale sulla Didattica per competenze			+ *	//	//
Interesse dichiarato verso le tematiche civiche e politiche			//	+ **	

In parentesi sono indicate le categorie di riferimento.

Sono illustrati solo i segni dei coefficienti di regressione. Livelli di significatività: *95%, **99%, ***99,9%

Rispetto al tipo di scuola di insegnamento le analisi di regressione confermano solo in parte i risultati discussi in precedenza. Nel paragrafo 9.2 si erano osservate differenze tra gli insegnanti in base alla tipologia di scuola di insegnamento sulle tre scale di atteggiamento “principali” (verso la didattica per competenze, l’Educazione civica e la trasversalità). L’inclusione degli altri regressori ha in parte “depurato” questa relazione: ad esempio, sembra che la differenza che si osservava rispetto all’*atteggiamento verso la didattica per competenze* (§ 9.2.2, fig. 9.4) – che vedeva un punteggio più alto degli insegnanti delle “scuole medie” – debba in realtà essere interpretata alla luce delle altre variabili indipendenti, in quanto in questa regressione il tipo di scuola non presenta coefficienti statisticamente significativi. Rispetto alle altre due analisi di regressione, invece, si registrano alcuni coefficienti statisticamente significativi, già discussi nei paragrafi precedenti. Traendo delle conclusioni più generali sull’influenza che esercita il tipo di scuola di insegnamento sugli atteggiamenti considerati, si potrebbe dire che i risultati confermano solo in parte l’idea secondo cui gli insegnanti delle secondarie di primo grado sarebbero più favorevoli alle innovazioni e al lavoro collegiale. Solo in un’analisi su quattro (la regressione sull’*atteggiamento verso la trasversalità dell’Educazione civica*) questa idea trova conferma; nelle altre, i coefficienti sono generalmente non statisticamente significativi.

Anche i risultati inerenti al tipo di formazione iniziale risultano poco conclusivi, sebbene vadano in una direzione quantomeno “curiosa”. Come si nota dalla tabella 9.6 un solo coefficiente è risultato statisticamente significativo, nella prima analisi di regressione: l’aver svolto una Scuola di Specializzazione per l’insegnamento Secondario è un fattore che influisce negativamente sull’*atteggiamento verso la collegialità* (anche tenendo in considerazione l’effetto di altre variabili, quali ad esempio l’anzianità di servizio). Allargando lo sguardo, si potrebbe aggiungere che anche per quanto riguarda tutte le altre regressioni, i coefficienti della variabile *formazione iniziale* erano quasi sempre negativi in riferimento alla SSIS e al TFA (sebbene non fossero statisticamente significativi). Cosa si potrebbe dire, dunque, del rapporto tra la formazione iniziale e gli atteggiamenti dei docenti qui considerati? Tutto ciò che si può sostenere è che i dati non mostrano una direzione chiara per questa relazione: non si può dire che percorsi formativi “più solidi” (quali sono stati la SSIS e il TFA rispetto ai “24 CFU”) abbiano avuto un’influenza negativa sugli atteggiamenti dei docenti, in quanto un solo coefficiente è risultato

statisticamente significativo; ma nemmeno si può dire che tali percorsi “più solidi” abbiano influenzato positivamente tali atteggiamenti: almeno, i risultati qui discussi non vanno in tale direzione. Piuttosto, i percorsi di formazione iniziale considerati sembrano “ininfluenti” rispetto agli atteggiamenti qui discussi. Un risultato che deve essere accompagnato dalla considerazione che l’eventuale effetto dei percorsi formativi possa essere stato *mitigato* o anche *annullato* dal trascorrere del tempo. In altre parole, i dati qui utilizzati non sono in grado di rendere ragione compiutamente dell’efficacia o meno dei percorsi SSIS e TFA, perché sono trascorsi diversi anni da quando gli insegnanti li hanno svolti. La relazione, dunque, può essere “inquinata” da una serie imprevedibile di effetti che, negli anni, possono essere intervenuti nel modificare o riscrivere gli atteggiamenti dei docenti. Utilizzare solo questi risultati per giungere a conclusioni in merito all’efficacia dei percorsi formativi passati nell’orientare positivamente gli atteggiamenti dei docenti sarebbe, dunque, un’operazione illecita. Piuttosto, se emerge qualcosa da questi dati è la necessità di continuare a interrogarsi sul ruolo della formazione in ingresso nell’orientare gli atteggiamenti dei docenti, e su quanto le istituzioni e tutti gli attori coinvolti possano fare per realizzare processi di formazione e aggiornamento *continui*, che guidino gli insegnanti verso una riflessione permanente sulle proprie pratiche, opinioni e atteggiamenti.

Uno scarso grado di influenza è da registrarsi anche in merito all’anzianità di servizio. Generalmente i coefficienti di regressione nelle quattro analisi erano negativi – a segnalare come all’aumentare dell’anzianità di servizio gli atteggiamenti degli insegnanti siano leggermente più negativi – tuttavia la loro grandezza era piuttosto contenuta, e comunque non sono risultati statisticamente significativi (salvo una sola eccezione, come mostra la tabella 9.4). Cautamente si deve sostenere che, tenuti in considerazione gli effetti delle altre variabili, l’anzianità di servizio non sembra incidere particolarmente sugli atteggiamenti degli insegnanti. Del resto, anche le differenze basate su questa variabile, che si erano discusse nel paragrafo 9.2, erano risultate statisticamente significative solo rispetto a un indice su quattro.

Relativamente all’ambito disciplinare di insegnamento, si registrano risultati più consistenti. Tenute in considerazione tutte le altre variabili, i docenti di sostegno sembrano avere generalmente atteggiamenti più favorevoli rispetto ai colleghi delle altre discipline; al contrario, punteggi più bassi sugli indici di atteggiamento sono più comuni

per gli insegnanti di area umanistica e scientifica. I confronti tra le medie dei diversi gruppi presentati nel paragrafo 9.2 avevano già introdotto questi risultati, che trovano qui una conferma. Partendo da questi dati, si può dire ben poco rispetto alle motivazioni che permetterebbero di interpretare perché i docenti delle discipline umanistiche – in modo più peculiare degli altri – siano risultati più “resistenti”. Più che altro, può risultare interessante ricordare che i docenti di area umanistica e di area scientifica abbiano generalmente la responsabilità di un numero maggiore di ore in classe (semplificando estremamente); dunque, il fatto che essi risultino anche quelli maggiormente “resistenti” fa emergere un deficit formativo, o quantomeno la necessità di una maggiore riflessione in merito agli atteggiamenti e alle motivazioni che sorreggono le loro pratiche (rispetto quantomeno ai docenti di sostegno, e a quelli di “altre” aree di insegnamento).

Anche il risultato inerente alla variabile *Funzione di referenza* merita di essere commentato brevemente. Come si nota dalla tabella 9.6, l’aver accettato di svolgere funzioni di referenza aggiuntive al proprio “normale” lavoro è una condizione legata a un miglior atteggiamento verso la collegialità e verso la trasversalità dell’Educazione civica (come sempre, al netto dell’effetto di tutte le altre variabili considerate). Per fornire un’interpretazione di questo risultato, si deve riprendere quanto si diceva in merito alla “bidirezionalità” di certe relazioni. Questo, infatti, è un chiaro esempio di come le analisi proposte siano in realtà una semplificazione. Il modello di regressione, infatti, pone questa relazione come *monodirezionale*, secondo un’interpretazione che potrebbe essere così posta: svolgere incarichi di referenza ha un effetto *migliorativo* verso gli atteggiamenti dei docenti riferiti al lavoro collegiale e alla trasversalità. Del resto, è del tutto plausibile che nello svolgere questo tipo di attività di referenza, i docenti siano portati in qualche modo a *ridefinire* le proprie opinioni e i propri atteggiamenti, magari percependo come positivo l’essere parte di una comunità di professionisti supportivi e collaborativi; dunque, è legittimo immaginare che le attività di referenza siano, in parte, “causa” di un miglior atteggiamento verso la collegialità e la trasversalità. D’altra parte, tuttavia, è anche legittimo immaginare la stessa relazione in senso opposto: una visione più positiva del lavoro collegiale, o il percepire come positiva la collaborazione tra colleghi, potrebbe essere una spinta motivazionale importante che porta questi docenti ad accettare incarichi di referenza, aggiuntivi al loro lavoro quotidiano. E, ancora, si potrebbe aggiungere una terza ipotesi in grado di motivare il rapporto osservato: il fatto che possano esistere dei

fattori “antecedenti” in grado di influenzare sia questi indici di atteggiamento più positivi, sia la maggiore propensione ad accettare incarichi di referenza; fattori antecedenti quali, ad esempio, *convinzioni* in merito alla professionalità docente o al lavoro scolastico (cfr. Vannini, 2012, Ciani, Pasolini, Vannini, 2021).

Fin qui si è discusso, o per meglio dire *ripreso*, il ruolo delle variabili antecedenti nell’influenzare gli atteggiamenti dei docenti. Si può passare, a questo punto, a trattare i risultati inerenti alle variabili “intervenienti”, tenendo sempre in considerazione le premesse sviluppate all’inizio del presente paragrafo.

Di certo i risultati più interessanti si osservano in merito all’indice di *atteggiamento positivo verso la collegialità*. Come si può notare dalla tabella 9.6, in tutte e tre le analisi in cui è stato considerato tra i regressori, questo indice ha presentato coefficienti di regressione positivi e statisticamente significativi. Dunque, le analisi dimostrano come, al netto di tutte le altre variabili, coloro che hanno una visione positiva della collegialità abbiano anche una visione positiva della didattica per competenze, della “nuova” Educazione civica nonché della trasversalità di questa materia. Del resto, l’analisi delle correlazioni tra questi indici (§ 9.1) aveva già dimostrato un legame significativo tra di essi, che qui viene confermato anche dopo aver eliminato l’effetto delle altre variabili. Si ricordi, tuttavia, come la scelta di intendere l’atteggiamento verso la collegialità come un *antecedente* sia stata presa alla luce di semplici considerazioni interpretative; dunque, come si è ripetuto più volte, risulta più opportuno sostenere che tra queste variabili ci possano essere relazioni *bidirezionali*, o di influenza reciproca, piuttosto che ritenere che l’una sia strettamente causa delle altre. Ancora, un’ulteriore ipotesi che occorre avanzare per interpretare questi dati riprende quanto si diceva anche in merito ai ruoli di referenza: potrebbero esserci fattori “antecedenti” e “latenti” associati a queste proprietà, convinzioni o atteggiamenti di natura più profonda che le influenzano.

Sul ruolo della formazione e dell’aggiornamento in servizio si sono ottenuti risultati meno solidi. In tutte e tre le analisi in cui sono stati inclusi questi indici, essi hanno mostrato coefficienti di regressione positivi; tuttavia, solo uno di essi era anche statisticamente significativo. Emergono, dunque, alcune evidenze in merito a un possibile effetto positivo della formazione e dell’aggiornamento in servizio nell’orientare gli atteggiamenti dei docenti. In ragione dei già discussi *limiti* nelle analisi, tuttavia, occorre

considerare questo risultato con la dovuta cautela; ancor meglio, esso costituisce un “indizio” in merito a una relazione su cui occorre continuare a indagare, con progetti di ricerca specificamente volti a raccogliere evidenze in merito al ruolo della formazione e dell’aggiornamento in servizio nell’orientare gli atteggiamenti e le pratiche dei docenti. Cosa “funziona” nell’ambito della formazione professionale dei docenti? Quali spinte motivazionali portano gli insegnanti a mettersi in discussione, a partecipare a corsi di formazione e a tenersi aggiornati? Su quali obiettivi formativi dovrebbero puntare maggiormente le esperienze formative proposte ai docenti? Questi sono solo alcuni esempi delle domande a cui gli studi nell’ambito dell’*Teacher Change* stanno rispondendo, e che risultano cruciali per contribuire a proporre percorsi di crescita e sviluppo professionale che siano significativi per i docenti.

Infine, un ultimo commento deve essere riservato al rapporto tra le variabili inerenti alla preparazione professionale auto-percepita e gli indici di atteggiamento. Come si nota dalla tabella 9.6, in due delle tre analisi in cui sono stati inclusi come regressori, gli indici inerenti alla preparazione professionale hanno mostrato coefficienti positivi e statisticamente significativi. Sembra dunque che coloro che si sentono “più preparati” rispetto ai temi legati all’Educazione civica e alla Didattica per competenze, abbiano anche atteggiamenti mediamente più positivi nei loro confronti. Certamente valgono, in questo caso più che negli altri, tutte le cautele che si sono già ricordate: in primo luogo, occorre ricordare che le variabili inerenti alla preparazione professionale nascono da una *percezione* su se stessi, da una dichiarazione sul proprio “sentirsi” degli insegnanti (e dunque potrebbero essere viziate dalla desiderabilità sociale della risposta); ancora, si ricordi sempre che nonostante i modelli di regressione strutturino questa relazione secondo un’unica direzione, è più lecito anche in questo caso immaginare un effetto di “interazione” tra atteggiamenti e autopercezione di preparazione professionale. Tenuto in considerazione tutto questo, però, i risultati vanno certamente nella direzione di una relazione positiva tra questi indici; da qui viene dunque spontaneo chiedersi *che cosa* sia in grado di influire sul senso di preparazione professionale dei docenti. Una via per “agire” sugli atteggiamenti degli insegnanti, e orientarli verso visioni del loro lavoro maggiormente innovative e pedagogicamente fondate, sembra essere quella di far sì che si percepiscano come professionisti competenti, “sicuri” rispetto alla loro preparazione. I termini con cui si pone questo rapporto risultano dunque interessanti da indagare, cosa che, del resto, stanno

facendo gli studi che si occupano dell'*autoefficacia* (cfr. Bandura, 1997, 1989, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, 2001, Simbula, Guglielmi, Schaufeli, 2011, Avanzi, et al., 2013, Vignoli, Guglielmi, Balduzzi, 2018).

9.4. Modelli esplorativi per le pratiche didattiche e valutative

Già nel capitolo 4 si presentava una delle motivazioni per cui risulta interessante indagare gli atteggiamenti dei docenti: diversi studi hanno infatti dimostrato come essi siano *legati* alle pratiche adottate dagli insegnanti (§ 4.4). Si è detto come nell'ambito delle ricerche sul *Teacher Change* la riflessione in merito agli atteggiamenti dei docenti sia legata al tentativo di trovare le vie migliori per orientare il cambiamento delle loro pratiche, verso modelli d'azione più innovativi, pedagogicamente fondati e coerenti con le suggestioni che emergono dalla ricerca scientifica. Sempre nel capitolo 4 (§ 4.4.1), si chiariva che l'interesse di questo lavoro non vuole essere quello di riflettere sul *cambiamento* (dei docenti e delle loro pratiche), bensì semplicemente quello di “osservare” la situazione in atto. In questo senso, risulta comunque interessante chiedersi se gli indici di atteggiamento rilevati con il questionario presentino dei legami con le dichiarazioni di pratiche dei docenti. In altre parole, nonostante non si voglia (e non si possa, a partire da questi dati) riflettere su come la modifica degli atteggiamenti dei docenti possa, o non possa, influire sulle loro pratiche, si ritiene comunque importante testare l'ipotesi di una loro relazione con esse: è effettivamente vero che atteggiamenti più favorevoli verso la didattica per competenze, o verso la “nuova” Educazione civica trasversale, sono legati a una maggiore adozione di pratiche più “innovative”, cioè pratiche coerenti con i modelli della *didattica per competenze* lungamente discussi nel capitolo 4?

La figura 9.13 illustra graficamente l'ipotesi in merito alle relazioni tra le variabili sottesa dietro a questa domanda. Come si può notare, si ipotizza che le pratiche adottate dagli insegnanti possano essere in qualche modo associate all'insieme delle variabili “antecedenti” e “intervenienti”. In particolare, di seguito si considereranno le dichiarazioni di pratiche come variabili dipendenti, mentre si porranno gli indici di atteggiamento tra quelle ritenute indipendenti, cioè tra quelle *esplicative*.

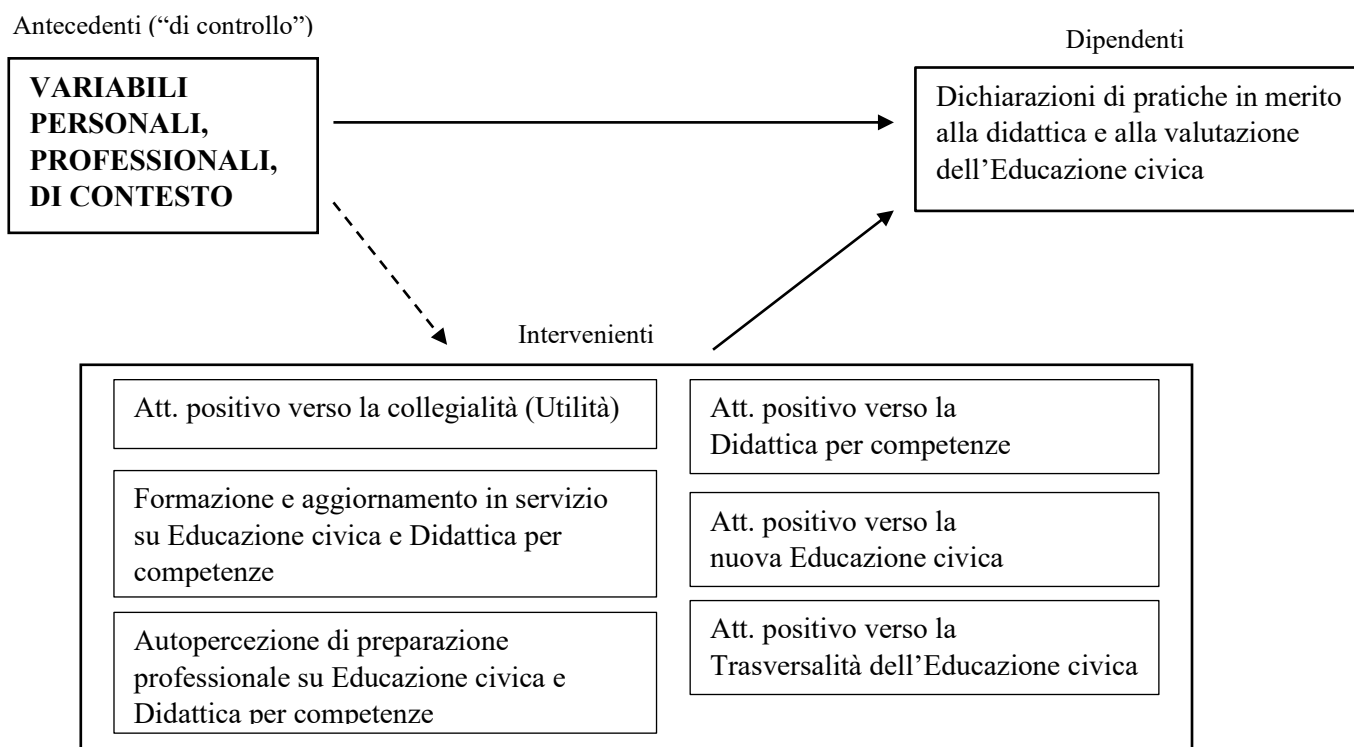


Fig. 9.13. Raffigurazione delle ipotesi inerenti alle dichiarazioni di pratiche.

L’approccio qui utilizzato segue pedissequamente quanto già svolto nei paragrafi precedenti; dunque, valgono anche in questo caso le importanti considerazioni in merito alle supposizioni implicite che si sono operate impostando in questo modo l’indagine. In modo prioritario, occorre sottolineare che la scelta di intendere la relazione tra atteggiamenti e pratiche come una relazione *monodirezionale* sia in realtà una semplificazione di un rapporto molto più complesso: già nel capitolo 4, infatti, si accennava a come tale rapporto sia spesso di reciproca influenza, vedendo sia un effetto degli atteggiamenti nell’orientare le pratiche, sia un possibile effetto di queste ultime nel riscrivere e modificare gli atteggiamenti stessi dei docenti¹². Dunque, nonostante le analisi seguenti siano state impostate considerando le pratiche come variabili dipendenti, e gli atteggiamenti come variabili indipendenti, si tenga in considerazione che il loro rapporto potrebbe essere meglio inteso come una reciproca influenza.

¹² In particolare, alcuni lavori nell’ambito del Teacher Change (v. Vannini, 2012) hanno dimostrato come il cambiamento degli atteggiamenti possa anche partire dalla proposta di nuove pratiche lavorative e didattiche, su cui poi si possano innestare adeguati processi riflessivi attui a far emergere convinzioni e atteggiamenti impliciti progressi, e a problematizzarli adeguatamente.

Al fine di testare le ipotesi illustrate con la figura 9.13 si è deciso di utilizzare nuovamente le analisi di regressione, questa volta ponendo gli indici di atteggiamento tra i *regressori*, e considerando le dichiarazioni di pratiche come variabili dipendenti.

Come si ricorderà, all'interno del questionario erano presenti 44 item, ognuno dei quali presentava una pratica che il docente poteva dichiarare di aver svolto o meno. In realtà, si ricorderà che molte di esse fossero pratiche riferite non tanto alle azioni *individuali* dei singoli insegnanti, bensì pratiche svolte a livello collegiale. Ritornando all'allegato 2, si può vedere come in particolare le domande Q31 e la Q34 richiedessero dichiarazioni in merito a pratiche di progettazione e valutazione dell'Educazione civica che erano state adottate a livello di istituto o di Consiglio di classe, mentre le domande Q32 e Q35 si riferivano a pratiche adottate dal singolo docente. Ora, sebbene anche alle domande 31 e 34 gli insegnanti abbiano risposto a livello individuale, tali dichiarazioni sono riferite a pratiche su cui loro avevano solo un parziale controllo; in altre parole, si è chiesto a ciascuno di loro (individualmente) di riferire in merito a pratiche che non erano individuali, e sulle cui decisioni avevano solo *compartecipato* con altri. Le pratiche riportate nelle domande 32 e 35, invece, erano riferite all'azione individuale del singolo docente, al suo proprio modo di strutturare la didattica e la valutazione dell'Educazione civica. Questa importante differenza deve essere tenuta presente in quanto molte delle variabili antecedenti e intervenienti considerate (e in particolare gli indici di atteggiamento) sono riferite a proprietà *individuali* del soggetto. Per questo, si può studiare solo la loro relazione con le pratiche individuali. In altre parole, se si vuole cercare una relazione tra gli atteggiamenti personali del singolo insegnante e le pratiche da lui adottate, non si può che fare riferimento a pratiche pienamente in capo alla sua responsabilità. Porre in relazione diretta pratiche collegiali con atteggiamenti individuali significherebbe ignorare il fatto che, nel decidere l'adozione o meno di una pratica che riguarda una collettività di persone, tutti i con-partecipanti contribuiscano, ciascuno con i propri atteggiamenti e le proprie visioni.

La conseguenza "pratica" di tutto questo – una conseguenza abbastanza ovvia – è stata quella di dover limitare le analisi di regressione alle variabili riferite a pratiche individuali (dunque quelle riferite alle domande 32 e 35).

Si ricorderà, inoltre, che le variabili ottenute a partire dalle dichiarazioni di pratiche siano di tipo dicotomico: ciascuna di esse può assumere il valore "1", qualora il

rispondente abbia dichiarato di aver svolto tale pratica, o il valore “0”, in caso contrario. Essendo necessario trattare come dipendenti delle variabili di tipo dicotomico, si è dovuto utilizzare una forma particolare di analisi di regressione, ossia la regressione logistica.

Ancora una volta, non si può riprendere in questa sede una completa trattazione della teoria statistica e degli assunti matematici alla base delle analisi di regressione logistica; per questo si rimanda alla letteratura dedicata (cfr. Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001, Menard, 2010, Osborne, 2015). Sebbene le procedure e i calcoli sottesi ai modelli logistici siano in realtà molto diversi da quelli della regressione lineare, a livello di logica di analisi e di logica interpretativa essi si assomigliano molto. La principale differenza riguarda il modo di intendere le relazioni che le variabili indipendenti hanno con la dipendente, e questa differenza può essere così semplificata: mentre nella regressione lineare si è interessati a studiare l'*effetto diretto* che esercita il cambiamento delle indipendenti sulla variabile dipendente, nella regressione logistica si vuole comprendere l'effetto che i regressori esercitano sulla *probabilità* di ottenere un valore positivo sulla variabile dipendente. Cioè si è interessati a vedere quanto varia la probabilità di ottenere un “1” invece che uno “0” sulla variabile dipendente, al modificarsi delle variabili indipendenti. Naturalmente questa spiegazione risulta altamente semplificata, nondimeno mette in luce chiaramente cosa si potrà osservare nelle analisi seguenti: l'effetto che le variabili indipendenti prese in considerazione hanno – o non hanno – sulla probabilità che un insegnante abbia dichiarato di aver svolto ciascuna pratica. Del resto, di fronte a variabili (le dichiarazioni di pratiche) che possono assumere solo gli stati “presente/non presente”, “Sì/No”, non si può far altro che vedere che cosa influisca sulla probabilità che l'insegnante abbia dato la risposta positiva. Le variabili dipendenti, infatti, non hanno una scala graduale; non si può dire – come invece si poteva fare nelle analisi svolte in precedenza – che all'aumentare di un certo regressore *aumenti* anche la variabile dipendente, perché essa non può né “aumentare” né “diminuire”: può solo *esserci o non esserci*.

Un ulteriore aspetto che differenzia la regressione lineare da quella logistica sono gli indici utilizzati per rendere ragione della bontà di adattamento dei modelli. Come si è visto, per quanto riguarda la regressione lineare è comunemente diffuso l'utilizzo dell'indice R^2 *aggiustato* (sebbene in letteratura non manchino critiche in tal senso). Esso è stato utilizzato anche in questo lavoro al fine fornire indicazioni in merito della bontà di adattamento dei modelli, in quanto rappresenta la quantità di variabilità della variabile

dipendente che essi possono “spiegare”. Per quanto riguarda la regressione logistica, invece, in letteratura si trovano numerosissimi suggerimenti, anche molto diversi tra loro, in merito alle misure da adottare in tal senso. In particolare, sono stati proposti diversi indici chiamati *Pseudo R²* (v. Menard, 2010, pp. 42-63), ciascuno dei quali presenta i suoi vantaggi o i suoi svantaggi. Oppure si suggerisce l’utilizzo del test di verifica delle informazioni di Akaike (AIC) o del criterio di informazione Bayesiano (BIC), ma entrambi questi criteri sono di tipo *comparativo*, cioè aiutano a determinare quale sia il migliore tra i diversi modelli che è possibile definire per un’unica variabile dipendente. Come si vedrà di seguito, invece, nelle analisi qui svolte si è testato un solo modello per ciascuna variabile dipendente, dunque l’AIC o il BIC non potevano costituire criteri utili a valutare la bontà di adattamento. Tra le diverse possibilità disponibili, alla fine, si è optato per tenere in considerazione solamente la cosiddetta “percentuale di correttezza” (v. Kowhler e Kreuter, 2012, Hosmer, Lameshow, Sturdivant, 2013). Questa percentuale può rendere ragione di quanto sia valido il modello nel rappresentare i dati effettivamente osservati, in quanto si ottiene da una procedura che mette in relazione i risultati “teorici” che il modello prevederebbe e i dati “reali” effettivamente osservati nella realtà¹³. Per semplificare, si può dire che qualsiasi analisi di regressione logistica definisce un modello che dovrebbe essere in grado di prevedere la probabilità con cui un certo caso assuma il valore di 1 sulla variabile dipendente, a partire dai valori assunti da esso sulle variabili indipendenti. Se per un certo insegnante il modello *prevede* che, date le caratteristiche antecedenti, vi sia una probabilità superiore al 50% che Y sia uguale a 1, si può dire che per quel caso il modello individua un *valore previsto positivo* di Y; in caso contrario si dice che il modello individua un *valore previsto negativo*. Questo per quanto riguarda le “previsioni” del modello, tuttavia ciascun caso presenta anche un certo valore “reale” della variabile Y, cioè il valore effettivamente osservato. Se per quel caso Y=1, esso presenta un *valore reale positivo*; in caso contrario, un *valore reale negativo*.

Come è facile intuire, il modello di regressione “perfetto” è quello che riesce a predire il 100% delle volte il valore della variabile dipendente a partire dal valore delle variabili indipendenti: cioè è quello per cui il *valore previsto* di Y è uguale al *valore reale* per ciascun caso. Naturalmente questo è impossibile, dunque i modelli di regressione non

¹³ Tale percentuale viene calcolata con procedure automatiche dal programma STATA (utilizzato per le analisi di regressione logistica) a partire dalla così detta “Tavola di classificazione” (si veda Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001, p. 244-248)

fanno altro che calcolare il miglior modello possibile, quello che – definito l’insieme di regressori che si vogliono utilizzare – minimizza gli errori. Ciò significa che ciascun modello ottenuto a partire da un’analisi di regressione riuscirà a spiegare “solo una parte” della realtà effettivamente osservata¹⁴. Dunque, a partire dal confronto tra i valori della variabile dipendente previsti dal modello e quelli effettivamente osservati, è possibile calcolare il numero di volte in cui il modello è efficace nel predire il valore corretto di Y. La “percentuale di correttezza”, indica esattamente questa informazione (cioè la quantità di casi per cui il modello fa una previsione corretta sul totale dei casi che hanno effettivamente un valore sulla variabile dipendente). Per una presentazione più approfondita della procedura di calcolo della percentuale di correttezza si rimanda alla letteratura dedicata (v. Kowhler e Kreuter, 2012, Hosmer, Lameshow, Sturdivant, 2013).

Naturalmente anche in questo caso occorre chiarire che la scelta di utilizzare la “percentuale di correttezza” come un indice della bontà di adattamento dei modelli sia una semplificazione: tale misura presenta comunque numerosi svantaggi, ed è stata messa in discussione in letteratura quanto gli altri indici già citati (si vedano le stesse considerazioni avanzate in Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001). Se si è scelto di riportare tale percentuale è semplicemente per fornire un’indicazione minima della bontà di adattamento, senza pretesa che con essa si possa arrivare a considerazioni conclusive in merito. Valgono, in questo senso, gli avvertimenti già avanzati all’inizio del paragrafo 9.3: le analisi di regressione svolte all’interno del presente lavoro devono essere ritenute esplorative, e il loro scopo assolutamente “istruttorio”. Si tratta, come detto più volte, di fornire alcune prime evidenze non definitive che possano indirizzare, in futuro, ulteriori progetti di ricerca. Questi avvertimenti cautelativi sono tanto più necessari in questo caso, ossia in riferimento alle dichiarazioni di pratiche: si è già discusso nei capitoli 7 (§ 7.6) e 8 (§ 8.4) delle problematiche riguardanti queste variabili, che derivano sia dai metodi scelti per la loro rilevazione, sia dai limiti insiti nella richiesta di *dichiarare* le proprie pratiche, sia ancora dalle tempistiche con cui sono state rilevate.

¹⁴ Del resto, era la stessa identica considerazione che si proponeva in merito all’indice R^2 aggiustato, nelle analisi di regressione lineare: esso rappresenta la quantità di variabilità osservata nella variabile dipendente, che era possibile “spiegare” grazie al modello. Ma nessun modello è in grado di spiegare *perfettamente* tutta la variabilità della variabile dipendente.

Di seguito, dunque, si riporteranno i risultati delle analisi di regressione logistica svolte su ciascuna delle 14 variabili riferite alle dichiarazioni di pratiche individuali degli insegnanti. Come si noterà, il gruppo di regressori (variabili indipendenti) inclusi nelle analisi è parzialmente diverso da quello utilizzato nei modelli precedenti e non solo perché, come si è detto, sono stati aggiunti i tre indici di atteggiamento.

In primo luogo, si è scelto di rimuovere la variabile *Anzianità di servizio* dall'insieme delle variabili indipendenti. Questa decisione è stata presa dopo aver condotto alcune prime analisi di prova sui dati, ed è dovuta a una problematica di natura strettamente tecnica. Le analisi di regressione sono particolarmente "sensibili" alla quantità di casi mancanti presenti per ciascuna variabile: se un caso presenta un valore mancante su uno dei regressori viene escluso dall'analisi. Questo è il motivo per cui, come si vedrà, il numero di casi su cui sono state svolte le analisi di regressione logistica è risultato estremamente ridotto, aggirandosi attorno ai 100 casi; si ricorderà, infatti, come diversi insegnanti abbiano abbandonato la compilazione prima della parte inerente alle dichiarazioni di pratiche. A questi casi mancanti (su cui ovviamente non si potevano condurre le regressioni) si devono poi aggiungere tutti quelli che hanno anche solo un valore mancante sulle altre variabili indipendenti. La ridotta quantità di casi su cui si è potuto condurre queste analisi costituisce di per sé un elemento di debolezza, e un ulteriore fattore che richiama a interpretare in maniera cauta i risultati mostrati. In più, essa ha inciso anche sulla possibilità di includere la variabile *Anzianità di servizio* (come invece si è fatto in precedenza), in quanto rispetto a diverse delle sue categorie il numero di casi mancanti è risultato talmente elevato che il programma statistico non ha potuto calcolarne i coefficienti di regressione e gli *odds ratio*.

Ancora, come si noterà, sono state incluse nelle analisi tutte le quattro variabili inerenti alla formazione in servizio e al senso di preparazione professionale. Se nelle analisi svolte in precedenza esse sono state incluse a coppie, a seconda di quali fossero più coerenti con il significato della variabile dipendente¹⁵, qui si è voluto usarle tutte e quattro insieme in quanto le variabili dipendenti sono di natura diversa: risulta interessante sapere come queste quattro variabili *antecedenti* si relazionino con le dichiarazioni di pratiche

¹⁵ Con gli indici di atteggiamento riferiti all'Educazione civica si erano utilizzate le variabili formazione in servizio sui temi di Educazione civica e senso di preparazione professionale su Educazione civica, mentre con l'indice di atteggiamento riferito alla didattica per competenze si erano utilizzate la formazione in servizio sulla Didattica per competenze e il senso di preparazione professionale sulla Didattica per competenze.

dei docenti. Di converso, si è deciso di escludere la variabile inerente all'*Interesse verso i temi civici e politici* (domanda Q22), per via della sua già discussa “debolezza” e delle difficoltà interpretative che accompagnano i risultati a essa riferiti.

Si ricordi, poi, come le dichiarazioni di pratiche fossero riferite all'anno scolastico 2020-2021, cioè a quello antecedente alla rilevazione. Questo fatto ha comportato la necessità di utilizzare le versioni “giuste” delle variabili *Ambito disciplinare* e *Tipologia di scuola*, ossia quelle relative all'anno 2020-2021. È possibile ritornare al capitolo 7 (§7.1.1) per un riferimento su come sia stato ottenuto il dato in merito all'ambito disciplinare e alla tipologia di istituto di insegnamento nell'anno precedente alla rilevazione.

L'elenco dei regressori così composto è consultabile nelle tabelle 9.8 e 9.10, riportanti i risultati delle analisi. Tuttavia, un ultimo aspetto deve essere brevemente discusso prima della loro presentazione.

Si è scelto di riportare i risultati ottenuti sotto forma di *odds ratio* e non di coefficienti di regressione. Come è noto, infatti, nella regressione logistica i coefficienti di regressione *beta* assumono un significato diverso rispetto alla regressione lineare, ed esso risulta di più difficile interpretazione¹⁶. Per questo, è pratica comune quella di riportare tali risultati sotto forma di *odds ratio* (OR), il cui significato è il seguente: l'OR di un certo regressore rappresenta il cambiamento nella probabilità di osservare un valore positivo della variabile dipendente ($Y=1$) associato a un cambiamento unitario di tale regressore. Ad esempio, supponendo che si stia svolgendo un'analisi di regressione logistica sulla pratica Q32_1, l'OR dell'*indice di atteggiamento verso la collegialità* rappresenterà il cambiamento nella probabilità di osservare Q32_1=1 associato a un aumento unitario di tale indice, al netto dell'effetto di tutti gli altri regressori considerati. Riportare gli OR invece dei coefficienti *beta*¹⁷ significa poter interpretare molto più semplicemente il risultato, in quanto essi sono indicatori dell'influenza che hanno le variabili indipendenti sulla probabilità di osservare un valore positivo della variabile dipendente. Essendo indici di probabilità, gli *odds ratio* vanno interpretati nel seguente modo: un valore pari a 1 segnala il fatto che una variazione della variabile indipendente X non comporti alcuna variazione nella probabilità di sviluppare $Y=1$; un valore di OR inferiore

¹⁶ Ciascun *beta* rappresenta, infatti, il cambiamento nel logaritmo naturale della probabilità di ottenere $Y=1$ associato a un cambiamento unitario del regressore a esso riferito.

¹⁷ A ogni modo, il calcolo degli *odds ratio* a partire da *beta* è molto semplice, in quanto l'OR non è altro che il suo esponenziale (e^{β}).

a 1 segnala un'influenza *negativa* della variabile X sulla probabilità di avere Y=1; un valore di OR superiore a 1 segnala, al contrario, che all'aumentare di X aumenta la probabilità di avere Y=1, quindi un'influenza *positiva* di X.

Nei paragrafi seguenti si presenteranno i risultati inerenti prima alle pratiche di progettazione e didattica dell'Educazione civica, poi quelli relativi alle pratiche di valutazione della stessa. In un paragrafo conclusivo, si discuteranno in senso generale le analisi svolte: come si chiarirà, si dovrà giungere alla conclusione che i risultati ottenuti non siano sufficientemente solidi, né sufficientemente rappresentativi, da poter suggerire l'esistenza o la non-esistenza di una relazione tra gli atteggiamenti considerati e le dichiarazioni di pratiche. Tuttavia, emergono comunque alcuni primi risultati su cui risulta interessante porre attenzione.

9.4.1. Analisi di regressione sulle dichiarazioni di pratiche inerenti a progettazione e didattica dell'Educazione civica

Allo scopo di fornire un riferimento utile alla successiva comprensione dei risultati delle analisi di regressione, vengono richiamati nella tabella 9.7 gli item della domanda Q32, inerente alle pratiche di progettazione e didattica dell'Educazione civica; di fianco a ciascun item è riportato anche il nome della relativa variabile dicotomica presente all'interno della matrice-dati.

Tab. 9.7 Domanda Q32: stimolo iniziale, item e nomi delle variabili.

Domanda: Nell'a.s. 20-21, quali delle seguenti pratiche ha adottato in merito allo svolgimento delle attività didattiche e dei progetti in ambito di Educazione civica?

Nome variabile	Item:
Q32_1	Ho realizzato progetti didattici per le mie classi in Educazione civica, o vi ho partecipato
Q32_2	Ho svolto, insieme a colleghi, Unità Didattiche o Unità di Apprendimento trasversali
Q32_3	Ho fatto svolgere nelle mie classi compiti di realtà su temi legati all'Educazione Civica
Q32_4	Ho fatto svolgere lavori di gruppo in Educazione Civica
Q32_5	Ho fatto svolgere simulazioni/giochi di ruolo in Educazione Civica
Q32_6	Altro (Specificare cosa:)

La tabella 9.8 riporta i risultati delle analisi di regressione logistica condotte sulle variabili dicotomiche della domanda 32, a eccezione dell'item Q32_6, sul quale si è ritenuto superfluo svolgere questo tipo di indagine (in quanto si trattava di una risposta di carattere *residuale*).

Tab. 9.8. Risultati delle analisi di regressione logistica sulle dichiarazioni di pratiche in merito a progettazione e didattica dell'educazione civica (Domanda Q32).

		Variabile dipendente (Pratica dichiarata)				
		Q32_1	Q32_2	Q32_3	Q32_4	Q32_5
Costante		0,217	0,069	0,258	0,034	0,052
Genere (Uomo)	Donna	1,668	0,813	2,054	0,486	1,503
Tipo di scuola (Secondaria di I grado)	Professionale	0,395	0,604	0,276	0,727	1,421
	Tecnico	1,255	1,019	0,751	0,686	0,608
	Liceo	0,573	1,253	0,280	0,191	// ^a
Formazione in Ingresso (24 CFU)	SSIS	1,129	1,285	0,591	0,761	1,016
	TFA	0,736	0,921	0,802	0,253	3,561
Ambito Disciplinare (Sostegno)	Umanistico e Sc. Sociali	2,676	0,661	1,960	3,873	0,662
	Discipline Scientifiche	0,791	2,544	2,007	1,519	0,580
	Lingue straniere	1,051	2,334	1,719	2,052	2,955
	Altro	0,628	1,007	0,909	1,379	1,978
Docente di ruolo (No)	Sì	1,333	1,497	1,922	1,151	0,669
Funzione di Referenza (No)	Sì	0,883	3,150	0,733	0,889	1,486
Atteggiamento positivo verso la collegialità		0,423	1,784	0,393	1,610	0,275
Formazione e aggiornamento in servizio sull'educazione civica		1,078	2,423**	1,051	1,301	1,181
Formazione e aggiornamento in servizio sulla Didattica per competenze		1,298	0,908	1,177	1,240	1,243
Autopercezione di preparazione professionale sull'educazione civica		1,001	0,615	0,711	0,994	0,806
Autopercezione di preparazione professionale sulla Didattica per competenze		2,097	1,021	1,932	1,824	1,812
Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze		0,896	0,443	0,942	1,018	1,185
Atteggiamento positivo verso l'educazione civica		0,967	2,027	2,087*	0,691	0,496
Atteggiamento positivo verso la Trasversalità dell'educazione civica		2,212	0,998	1,204	1,179	6,215**
N		119	119	119	119	103
Percentuale di correttezza		69,75	73,95	74,79	73,11	77,67

I risultati sono riportati sotto forma di Odds Ratio. In parentesi sono indicate le categorie di riferimento dei regressori categoriali. Livelli di significatività: * 95%, **99%, ***99,9%

Nota: ^a categoria esclusa dall'analisi in quanto tutti i casi appartenenti a essa presentano lo stesso valore sulla variabile dipendente.

Guardando la tabella si può notare come gli odds ratio generalmente non superino i test di significatività¹⁸, sebbene emergano alcune interessanti eccezioni. Rispetto alla seconda pratica (*Ho svolto, insieme a colleghi, Unità Didattiche o Unità di Apprendimento trasversali*) è risultato un OR statisticamente significativo per quanto riguarda l'indice di formazione in servizio sull'Educazione civica; questo risultato segnala dunque un'influenza positiva della formazione in servizio sulla probabilità che l'insegnante dichiari di aver svolto Unità Didattiche o Unità di Apprendimento trasversali nell'ambito dell'Educazione civica.

Rispetto alla pratica 3 (*Ho fatto svolgere nelle mie classi compiti di realtà su temi legati all'Educazione Civica*) e alla pratica 5 (*Ho fatto svolgere simulazioni/giochi di ruolo in Educazione Civica*) risultano invece significativi due OR inerenti a indici di atteggiamento. Un atteggiamento favorevole all'Educazione civica (in un caso) e alla sua trasversalità (nell'altro) sembrerebbero esercitare un'influenza positiva sull'adozione di pratiche didattiche "innovative" quali compiti di realtà e simulazioni o giochi di ruolo.

A parte le eccezioni appena discusse, nella maggioranza dei casi gli odds ratio non hanno superato il test di significatività statistica per il livello minimo del 95%. Tuttavia, pur nel quadro di risultati che in generale appaiono poco informativi, è comunque possibile intravedere alcuni segnali di una relazione positiva tra gli atteggiamenti considerati e delle pratiche didattiche più "innovative".

9.4.2. Analisi di regressione sulle dichiarazioni di pratiche inerenti alla valutazione dell'Educazione civica.

Come già fatto nel precedente paragrafo, anche in questo caso vengono richiamati di seguito (tab. 9.9) gli item della domanda Q35 e i nomi delle variabili con cui sono state codificate le relative risposte.

¹⁸ Per impostazione automatica, Stata utilizza il test di Wald per studiare la significatività dei regressori.

Tab. 9.9 Domanda Q32: stimolo iniziale, item e nomi delle variabili.

Domanda: Nell'a.s. 20-21, quali dei seguenti strumenti di valutazione ha utilizzato almeno una volta per valutare l'Educazione civica?

Nome variabile	Item:
Q35_1	Prove scritte strutturate (test a risposta multipla, vero o falso, cloze text,...)
Q35_2	Prove scritte semi strutturate o aperte (saggi, temi,...)
Q35_3	Interrogazioni e valutazioni orali
Q35_4	Strumenti di osservazione (checklist, protocolli di osservazione, ...)
Q35_5	Valutazione tra pari
Q35_6	Strumenti di auto-valutazione
Q35_7	Lavori di gruppo
Q35_8	Compiti di realtà o compiti autentici
Q35_9	Rubriche valutative
Q35_10	Altro (Specificare cosa:)

Nella tabella 9.10, sono riportati i risultati delle analisi di regressione logistica. Al pari di quanto fatto in precedenza, sulla variabile “residuale” Q35_10 non è stata svolta alcuna analisi.

Si cominci osservando le prime tre pratiche (Q35_1, Q35_2 e Q35_3), riferite all'uso di strumenti di valutazione di tipo più “tradizionale”. In pochi casi gli OR riferiti ai regressori hanno superato il test di significatività, tuttavia appare interessante porre in luce alcuni di questi risultati. L'indice di formazione e aggiornamento in servizio (sull'Educazione civica) sembra influire positivamente sull'utilizzo di prove scritte strutturate (Q35_1), così come un atteggiamento positivo verso la trasversalità dell'Educazione civica. Aver svolto il percorso SSIS come formazione iniziale sembra essere una condizione legata positivamente all'utilizzo di prove scritte semi strutturate o aperte (quali temi e saggi, Q35_2), ma rispetto a questa relazione potrebbe essere particolarmente influente l'effetto (a monte) dell'anzianità di servizio, che come si è visto non si è potuta includere nell'analisi. Ancora, sempre sull'utilizzo di prove scritte semi strutturate o aperte, influisce invece *negativamente* l'autopercezione di preparazione professionale sui temi di Educazione civica: coloro che si sentono più “preparati” rispetto a essi risultano meno propensi a utilizzare le prove di valutazione qui considerate. Infine, la probabilità di utilizzare interrogazioni e prove di valutazione in forma *orale* (Q35_3) sembra poi aumentare per gli insegnanti di Lingue straniere, e per coloro che presentano un indice di atteggiamento positivo verso l'Educazione civica più alto.

Tab. 9.10. Risultati delle analisi di regressione logistica sulle dichiarazioni di pratiche in merito a progettazione e didattica dell'Educazione civica (Q35).

		Variabile dipendente (Pratica dichiarata)								
		Q35_1	Q35_2	Q35_3	Q35_4	Q35_5	Q35_6	Q35_7	Q35_8	Q35_9
Costante		610,14	9,695	0,423	0,050	0,000	0,802	0,075	0,001	0,000
Genere (Uomo)	Donna	0,445	0,615	2,485	0,691	1,087	4,574	2,061	3,532*	0,295
Tipo di scuola (Secondaria di I grado)	Professionale	1,656	0,402	0,297	0,747	1,465	0,304	0,834	2,122	1,530
	Tecnico	0,405	0,449	0,809	2,172	2,163	2,114	0,723	2,070	0,491
	Liceo	0,391	0,186*	0,309	0,443	9,867	// ^a	1,298	0,641	// ^a
Formazione in Ingresso (24 CFU)	SSIS	2,230	9,794*	0,547	0,537	// ^a	// ^a	0,545	1,198	6,237
	TFA	2,998	8,572	0,295	0,200	0,201	0,739	0,173	0,273	// ^a
Ambito Disciplinare (Sostegno)	Umanistico e Sc. Sociali	0,784	2,733	3,447	2,837	2,340	4,139	1,643	1,813	19,515
	Discipline Scientifiche	0,779	1,124	1,739	0,632	2,921	0,271	0,826	1,682	3,171
	Lingue straniere	0,862	3,977	6,533*	0,174	0,545	2,843	1,637	0,889	9,010
	Altro	0,553	0,157	2,086	1,597	3,559	0,880	0,379	1,366	// ^a
Docente di ruolo (No)	Sì	0,859	0,365	1,624	3,669*	0,686	0,585	1,252	1,587	2,682
Funzione di Referenza (No)	Sì	2,347	1,513	2,152	2,841	1,331	12,003*	1,926	2,503	48,344*
Atteggiamento positivo verso la collegialità		0,855	1,229	0,661	1,087	4,819	0,274	0,655	0,984	7,147
Formazione e aggiornamento in servizio sull'Educazione civica		2,018*	1,617	0,910	1,472	1,351	1,106	1,256	0,780	0,360
Formazione e aggiornamento in servizio sulla Didattica per competenze		1,037	1,147	1,060	0,977	1,067	2,519*	0,929	1,896**	3,518
Autopercezione di preparazione professionale sull'Educazione civica		0,277	0,149*	1,069	0,197	0,758*	0,010**	0,296	0,764	1,596
Autopercezione di preparazione professionale sulla Didattica per competenze		0,438	1,076	0,761	4,874*	3,77	8,291*	3,347*	2,035	0,387
Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze		0,392	0,697	0,503	0,566	2,736	1,358	2,435	0,858	0,471
Atteggiamento positivo verso l'Educazione civica		0,632	1,379	3,003*	1,113	0,900	2,275	1,545	3,009*	1,652
Atteggiamento positivo verso la Trasversalità dell'Educazione civica		4,159**	1,370	1,049	1,897	0,894	2,103	1,001	1,401	1,115
	N	112	112	112	112	104	94	112	112	74
	Percentuale di correttezza	75,00	74,11	71,43	77,68	86,54	84,04	70,54	74,11	89,19

I risultati sono riportati sotto forma di Odds Ratio. In parentesi sono indicate le categorie di riferimento dei regressori categoriali. Significatività: * 95%, **99%, ***99,9%

Nota: ^a categoria esclusa dall'analisi in quanto tutti i casi appartenenti a essa presentano lo stesso valore sulla variabile dipendente.

Si può passare, poi, ad analizzare i risultati inerenti alle dichiarazioni in merito all'utilizzo di strumenti di valutazione maggiormente "innovativi" (variabili dalla Q35_4 alla Q35_9). Nuovamente, nel quadro di risultati che presentano una significatività statistica limitata, emergono alcune relazioni interessanti, sebbene in alcuni casi appaiono di difficile interpretazione alla luce della teoria soggiacente. È certamente il caso degli indici inerenti all'*autopercezione di preparazione professionale*. Come si nota, rispetto a quattro delle sei pratiche a cui ci si sta qui riferendo (la 4, la 5, la 6 e la 7), essi hanno mostrato un'influenza statisticamente significativa; tuttavia, mentre l'indice di preparazione professionale riferito alla *didattica per competenze* mostra una relazione "positiva" con le pratiche (in particolare con l'utilizzo di strumenti strutturati di osservazione, di strumenti auto-valutativi e con lo svolgimento di lavori di gruppo), la sicurezza in merito alla preparazione professionale riferita all'*Educazione civica* mostra un legame "negativo" con le pratiche considerate (in particolare con l'utilizzo della valutazione-tra-pari e di strumenti di auto-valutazione).

Una maggiore propensione alla formazione e all'aggiornamento in servizio sui temi della Didattica per competenze risulta, poi, legata positivamente all'adozione di due delle sei pratiche di valutazione qui considerate: la valutazione-tra-pari e l'auto-valutazione. Per quanto riguarda, invece, gli indici di atteggiamento, in un solo caso gli *odds ratio* a essi riferiti sono risultati statisticamente significativi: un atteggiamento positivo nei confronti della "nuova" Educazione civica sembra essere positivamente legato all'utilizzo di compiti di realtà o compiti autentici per la valutazione della stessa.

Per quanto riguarda le altre variabili indipendenti, in linea generale esse hanno mostrato risultati poco significativi. Appare curioso, anche se complesso da interpretare, il ruolo della variabile *Funzione di referenza*: essa presenta OR positivi e statisticamente significativi rispetto a due delle pratiche di valutazione più "innovative", ossia l'utilizzo di strumenti di auto-valutazione e di rubriche valutative.

9.4.3. Conclusioni sulle analisi di regressione logistica.

Come si è appena visto, i risultati derivati dalle analisi di regressione logistica condotte sulle dichiarazioni di pratiche non permettono di giungere a conclusioni solide in merito alle ipotesi poste a inizio del paragrafo. Si vuole sottolineare come le criticità tecniche e

metodologiche citate mettano in parte in discussione la validità dei modelli, sebbene essi costituiscano il tentativo migliore che si potesse svolgere a partire dai dati raccolti (e date le ipotesi sulle relazioni tra le variabili che si volevano affrontare). Emergono alcune prime evidenze di una relazione positiva tra gli atteggiamenti dei docenti e la loro adozione di pratiche didattiche “innovative”. Rispetto ai risultati inerenti alla valutazione, le evidenze sono apparse più complesse da interpretare, in particolare sotto due profili: da una parte, il fatto che gli atteggiamenti positivi verso l’Educazione civica e la sua trasversalità siano risultati legati tanto a pratiche di valutazione *tradizionali* quanto a pratiche di valutazione *innovative*; dall’altra parte, la complessa relazione tra gli indici di preparazione professionale e le pratiche valutative “innovative”.

Le questioni sollevate in merito alla validità dei modelli rendono necessaria un’interpretazione attenta dei risultati ottenuti, in particolare in merito alla relazione tra gli atteggiamenti dei docenti e le pratiche da loro adottate. Sarebbe infatti scorretto sostenere che le analisi svolte abbiano smentito l’ipotesi di una relazione tra le variabili indipendenti e le dichiarazioni di pratiche; piuttosto, occorre ammettere che le analisi abbiano portato risultati non definitivi. Del resto, si è dichiarato fin dall’inizio che lo studio della relazione tra atteggiamenti e pratiche dovesse essere considerato un tentativo “esplorativo”. La logica generale della presente ricerca, la sua stessa impalcatura – che dalla definizione delle domande ha condotto alla costruzione del disegno, alla selezione delle proprietà di interesse, alla produzione dello strumento e alla creazione della matrice-dati a partire dalle risposte – non perseguiva primariamente lo scopo di provare tale relazione. In altre parole, il motivo *prioritario* per cui si sono rilevati atteggiamenti, opinioni e dichiarazioni di pratiche non voleva essere quello di provarne la loro relazione: lo scopo principale è sempre stato “osservativo”. Considerata la struttura della ricerca, e considerata in particolare la disponibilità di dati in merito, si è ritenuto interessante procedere al “tentativo” di esplorare la relazione atteggiamenti-pratiche, ottenendo alcune prime evidenze che, tuttavia, occorrerà approfondire con progetti di ricerca successivi: i risultati ottenuti, dunque, sono segno non tanto dell’inesistenza di una relazione tra le variabili considerate, quanto piuttosto del fatto che siano necessari disegni di ricerca specificamente orientati a studiare tali relazioni. Si solleva, dunque, su questo punto una questione di “validità interna” della ricerca: se lo scopo prioritario del presente progetto di ricerca fosse stato provare la relazione qui discussa, si sarebbero operate scelte molto diverse.

Tenendo in considerazione questi aspetti, sono tuttavia emersi alcuni primi elementi utili a indirizzare future ricerche; in particolare si sottolinea la necessità di continuare l'indagine sugli atteggiamenti degli insegnanti – che hanno mostrato di influenzare in alcuni casi le loro pratiche didattiche – mettendoli in relazione anche con la percezione di *autoefficacia* e la fiducia dei docenti nelle proprie competenze.

10. Conclusioni

Un'altra materia che non fate e che io saprei è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna sottintesa dentro le altre materie. Se fosse vero sarebbe troppo bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così, in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova? Dite piuttosto che è una materia che non conoscete.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, 1967, p.123.

Così come si era fatto nella premessa, si è scelto di ripartire anche in queste conclusioni da un estratto di “Lettera a una professoressa”, un testo che più di molti altri riuscì a dare un impulso innovatore a tutto il sistema scolastico italiano, in un periodo in cui ancora la nostra scuola faticava a spingersi verso le idee e le pratiche di un’educazione progressista e democratica. La scelta di citare questi due estratti – come a voler collocare il presente lavoro al loro interno – nasce dalla volontà di inserirsi in un dibattito ampio, la cui importanza per il nostro Paese continua a emergere dalla *Lettera* degli studenti di Barbiana, nella sua drammatica attualità: il dibattito inerente a quella missione democratica e *democratizzante* a cui la Scuola è chiamata a rispondere divenendo presidio di equità e uguaglianza, una palestra di cittadinanza.

Nel corso del presente lavoro si sono toccati temi e concetti complessi, molti dei quali anche di natura tecnica e specifica. Tuttavia, è dal dibattito inerente all’*educazione democratica* e alla formazione del cittadino che si deve ripartire nel tracciare le conclusioni della ricerca, perché esso costituisce l’orizzonte imprescindibile entro cui si collocano tutte le considerazioni avanzate. È questo il motivo per cui nel primo capitolo si è partiti proprio dalla ricostruzione dei significati di concetti quali “democrazia”, “cittadinanza” o “educazione democratica”, perché la presente ricerca ha sempre puntato a rispondere a un’esigenza di riflessione sul ruolo della Scuola nella formazione dei cittadini. Come può, questa Istituzione Pubblica spesso martoriata, vittima di problemi sistemici ormai cronici, essere al servizio dello sviluppo democratico del nostro Paese? Come può trasformare davvero “i sudditi in cittadini” (v. Bertolini, 2003)? Si è visto nel primo capitolo come questa missione non sia un’utopia: per quanto il dibattito in merito all’*efficacia* dei sistemi di istruzione nel formare solide competenze di cittadinanza non sia ancora giunto a conclusioni definitive (meno che mai in riferimento al panorama

italiano), molti studi suggeriscono come la scuola possa avere un suo ruolo, specifico e indipendente da altri fattori, nell’“insegnare la cittadinanza” (§ 1.3).

La volontà di perseguire esplicitamente il fine di educare i giovani ai diritti e ai doveri di cittadinanza, nell’ottica di un continuo sviluppo democratico del Paese, è ciò che sorregge l’istituzione della “nuova” Educazione civica, almeno secondo quanto esPLICITATO dalla Legge 92/2019. Come si è detto nel capitolo 2, le previsioni normative inaugurate con tale atto legislativo sono da collocarsi all’interno di una storia lunga: la vicenda dell’Educazione civica ha attraversato la storia della scuola italiana fin dall’Unità del Paese, e la sua ricostruzione sintetica nel corso del presente lavoro ha permesso di ritrovare quegli “antichi problemi pedagogici” (v. Santerini, 2001) che si riverberano anche nella normativa attuale. Per come esce dall’assetto inaugurato con la Legge 92/2019, la “nuova” Educazione civica si configura come un insegnamento che punta ad avere un suo status curricolare autonomo, per il quale è stato previsto un monte ore annuale minimo (33 ore) e l’espressione di un voto al pari delle altre discipline scolastiche. Ciò che rende peculiare tale assetto è stata la scelta di affidare questo “insegnamento trasversale” non a un singolo docente, bensì a tutto il Consiglio di classe. Come si è discusso nel capitolo 2, tale scelta punta a rispondere a uno di quei nodi irrisolti che hanno sempre accompagnato l’Educazione civica (come si può anche leggere nell’estratto da cui hanno preso le mosse queste conclusioni). Si è sempre riconosciuto, infatti, come la formazione del cittadino non possa limitarsi alla trasmissione di conoscenze, principi e norme di carattere giuridico, bensì debba essere un processo che investe significativamente tutte le dimensioni della persona: un processo dal carattere profondamente “educativo” (e non solo “istruttivo”), che punti a sviluppare insieme alle conoscenze utili al godimento dei diritti e dei doveri di cittadinanza anche abilità partecipative e comunicative, valori fondamentali quali ad esempio la legalità, l’onestà, il rispetto delle diversità, le attitudini alla partecipazione, alla cooperazione, alla risoluzione pacifica dei conflitti. Da sempre, nel dibattito istituzionale e pedagogico che ha accompagnato l’Educazione civica, ci si è preoccupati di definire lo status curricolare di un insegnamento che deve puntare a uno sviluppo *olistico* della persona, evitando che la formazione del cittadino e della cittadina si esaurisca all’interno dell’ora di Educazione civica, ma allo stesso tempo cercando le modalità per assumere con consapevolezza e intenzionalità questo compito (perché non

succeda che restando “sottesa dentro le altre materie” rimanga un fuoriprogramma salutare, una materia Cenerentola).

Consapevole di questa tensione, il legislatore ha dunque promosso un assetto *ibrido* per questa “nuova” Educazione civica il quale, come si è ampiamente discusso nel capitolo 2, ha sollevato un ampio dibattito. Nel ricostruire i nodi problematici emersi si è posta particolare attenzione ai significati di quella che Muraglia (2020, p. 203) ha definito una “specificità trasversale”. Ci si è chiesti come possa essere gestita la contitolarità dell’Educazione civica affinché si possa realizzare una *vera* trasversalità dell’insegnamento; come evitare il rischio di una proposta frammentata e dispersiva, e come poter invece proporre un’Educazione che punti realmente allo sviluppo *olistico*, multilaterale, del cittadino-persona.

Per poter svolgere una ricerca in merito ai processi di insegnamento e apprendimento riferiti all’Educazione civica – e provare, così, a contribuire al dibattito ri-apertosi con la Legge 92/2019 – si è dovuto cominciare elaborando una *visione teorica* di quegli stessi processi, che permettesse di chiarire i costrutti di riferimento. Il primo passaggio affrontato è stato quello di trovare una definizione all’“oggetto” di apprendimento nell’ambito dell’Educazione civica. Si è visto, infatti, come una delle principali problematiche che devono affrontare i ricercatori che vogliono occuparsi di educazione alla cittadinanza consista proprio nella mancanza di linguaggi comuni per intendere gli apprendimenti in quest’area (Torney-Purta, et al., 2015). Tale difficoltà deriva dalle già citate peculiarità di questo insegnamento, il quale richiede lo sviluppo olistico delle dimensioni cognitive, comportamentali, affettive, valoriali della persona-cittadino. La necessità di sollecitare apprendimenti *multidimensionali* in questo ambito, attraverso stili di insegnamento e processi didattici coerenti, è stato ciò che ha portato a definire tali apprendimenti utilizzando il concetto di “competenze specifiche di cittadinanza” (v. Lo-sito, 2014, 2015). Nel corso del capitolo 3 si è arrivati a una progressiva definizione di questo concetto, cominciando prima con la ricostruzione di che cosa si intenda in ambito educativo per “competenze”, e arrivando a chiarire in che senso si possa parlare di esse nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza. Si è chiarito come le “competenze specifiche di cittadinanza” siano un concetto non ancora diffuso e accettato in letteratura, tanto che il campo della sua definizione risulta ancora totalmente aperto. Tuttavia, per come esso è stato ricostruito all’interno del presente lavoro, ben si candida a rappresentare

quegli apprendimenti *multidimensionali e olistici* che si è detto l’Educazione civica debba perseguire.

Accettare l’idea che questo insegnamento possa, e debba, contribuire allo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti, significava adottare una precisa visione in merito ai processi di insegnamento-apprendimento da implementare. In altre parole, al fine di capire come possa essere concretizzato un curriculum dell’Educazione civica “per competenze”, era necessario capire quali stili di insegnamento e quali processi progettuali, didattici e valutativi debbano essere adottati per realizzare un’effettiva didattica per competenze. Il capitolo 4 è servito a questo scopo: attraverso suggestioni della letteratura si è cercato di ricostruire quei processi che possono portare le scuole e i docenti all’implementazione di pratiche in grado di contribuire significativamente allo sviluppo delle competenze dei loro alunni. Si è visto come questi processi riguardino entrambi i “livelli” entro cui si concretizza la progettazione del curriculum scolastico (Ciani, Ferrari, Vannini, 2020): la *progettazione educativa*, da una parte, e la *programmazione didattica*, dall’altra (§ 4.1). Nel capitolo 4 ci si è occupati diffusamente di questi aspetti, focalizzando in particolare l’attenzione sulle pratiche di programmazione e didattica “per competenze” che gli insegnanti (e i Consigli di classe) possono adottare, secondo una prospettiva di *individualizzazione* o di *personalizzazione* della didattica (§ 4.2). Si è poi affrontata la tematica della valutazione delle competenze, sempre nel tentativo di presentare dei suggerimenti provenienti dalla letteratura pedagogica che possano essere utili agli insegnanti per affrontare con consapevolezza il “compito” valutativo a loro attribuito dalla normativa.

A partire da alcune considerazioni di carattere generale in merito all’*educazione democratica* e alla formazione dei cittadini, si è dunque definito progressivamente quali apprendimenti possano essere perseguiti nell’ambito dell’Educazione civica e quali processi di insegnamento, quali pratiche progettuali, didattiche e valutative, possano essere adottate dai docenti al fine di contribuire allo sviluppo di solide competenze di cittadinanza per gli studenti. Concludendo il capitolo 4 si è chiarito che questa idea complessiva, relativa alla possibile implementazione dell’Educazione civica, si configuri nel panorama scolastico come un’*innovazione*. Riprendendo alcune suggestioni della letteratura sul *Teacher Change* (§ 4.4.1) si è visto come di fronte a ogni innovazione che si voglia proporre in ambito scolastico sia fondamentale indagare i punti di vista degli insegnanti in merito. Del resto, fin dall’apertura del presente lavoro si è ricordato come, all’interno del

multiforme panorama scolastico, la “variabile docente” sia un elemento fondamentale per permettere (od ostacolare) il cambiamento. Non sono solo l’intuito e il ragionamento, che portano a ritenere fondamentale interrogarsi sul punto di vista degli insegnanti in merito a cambiamenti che, sebbene siano proposti *da altri*, investono in maniera sostanziale il loro lavoro: decine di studi hanno dimostrato come le convinzioni, gli atteggiamenti e le opinioni dei docenti possano influire significativamente sulla loro adozione di pratiche innovative (cfr. Vannini, 2012).

È dunque nella convinzione che nessuna autentica innovazione possa concretizzarsi nell’ambito scolastico senza che gli insegnanti ne siano veramente con-partecipi, che si è deciso di impostare un disegno di ricerca che permettesse di ricostruire la posizione dei docenti in merito alle innovazioni relative all’Educazione civica qui discusse. L’obiettivo principale della presente ricerca è quello di fornire evidenze empiriche solide rispetto al modo in cui è stato accolto il “ritorno” dell’Educazione civica, a partire dal punto di vista e dagli atteggiamenti dei docenti delle scuole secondarie emiliano-romagnole. Data questa prospettiva prevalentemente osservativa, e data la volontà di rilevare punti di vista possibilmente generalizzabili a una popolazione ampia di insegnanti, si è deciso di impostare la ricerca secondo il disegno quantitativo dell’*indagine osservativa e correlazionale su ampio campione*, a cui tuttavia si è affiancato un percorso esplorativo caratterizzato dall’utilizzo di strumenti di ricerca di natura maggiormente qualitativa (§ 5.2). In preparazione dell’indagine campionaria si sono infatti somministrate delle interviste semistrutturate a dieci insegnanti di un Istituto Tecnico, che hanno fornito prime considerazioni e punti di vista utili a individuare le aree tematiche di maggiore rilevanza per i docenti, rispetto ai temi oggetto di ricerca. Dall’analisi dei risultati delle interviste (§ 5.3) si è partiti per la costruzione del questionario, lo strumento di rilevazione principale utilizzato in questo lavoro.

Il processo di costruzione, try-out e revisione del questionario è stato descritto nel dettaglio nel corso del capitolo 6. Lo strumento è stato infine somministrato al campione principale della presente ricerca, un campione rappresentativo degli insegnanti di scuola secondaria emiliano-romagnoli, tra ottobre e dicembre 2021 (*main-study*). Al fine di raccogliere prime evidenze anche in merito ai docenti delle altre regioni italiane, tra marzo e giugno 2022 si è condotto un secondo ciclo di rilevazione, questa volta su un campione non rappresentativo di insegnanti su base nazionale (rilevazione di accompagnamento).

Nelle due rilevazioni, il numero di insegnanti coinvolti è risultato piuttosto elevato: al main-study hanno partecipato poco più di 1000 docenti, mentre alla rilevazione di accompagnamento sono giunte circa 1400 risposte. A seguito delle procedure di codifica, pulizia, e revisione dei dati raccolti – procedure descritte nel capitolo 7 – si sono prodotte le matrici-dati definitive, sulle quali è stato possibile svolgere le analisi necessarie a rispondere agli interrogativi di ricerca. Nei capitoli 8 e 9 sono stati dunque presentati i risultati dell'indagine, e si è proceduto a una loro dettagliata discussione. Di seguito si riprenderanno gli aspetti principali emersi, commentandoli alla luce di alcune evidenze e ipotesi interpretative già discusse in letteratura.

10.1 Discussione dei risultati principali

Si è visto come tutte le considerazioni di carattere teorico (e normativo) presentate nel corso dei capitoli iniziali abbiano condotto a riflettere sul punto vista dei docenti in merito alle *innovazioni* nel campo dell'Educazione civica e della didattica per competenze. La domanda che ha mosso l'intera ricerca era proprio questa: *come “pensano e operano” l'Educazione civica e la sua valutazione gli insegnanti della scuola secondaria, e quali suggerimenti progettuali/valutativi possono essere dati loro in un'ottica coerente con il concetto di competenze specifiche di cittadinanza?* Ci si è chiesto, insomma, quale fosse la posizione dei docenti in merito alle innovazioni proposte, in quanto risulta necessario partire dai loro atteggiamenti, opinioni e dichiarazioni di pratiche per orientare azioni a supporto della professionalità docente che possano contribuire a diffondere pratiche di progettazione e valutazione dell'Educazione civica coerenti con un approccio per competenze alla didattica. Nel discutere i risultati emersi in questo senso, occorre tenere a mente che le innovazioni proposte nell'ambito dell'Educazione civica a partire dalla normativa e dalla letteratura pedagogica si potrebbero ricondurre – sinteticamente – a due aspetti principali.

Il primo profilo di innovazione emerso ha a che vedere con l'attributo di trasversalità previsto per l'Educazione civica, e in particolare con la *contitolarità* dell'insegnamento. Si ritiene che l'aver attribuito la responsabilità di questa “materia” a tutti i docenti del Consiglio di classe richieda da parte loro l'implementazione di nuove modalità di lavoro, soprattutto all'interno delle scuole secondarie dove gli insegnanti sono

meno abituati alla collegialità. Si è detto infatti più volte come il rischio insito nel considerare l'educazione civica una "materia trasversale" sia il realizzarsi di una sorta di frammentazione: una spartizione delle 33 ore tra i diversi docenti, i quali procedono poi in modo autonomo e non coordinato alla definizione degli obiettivi di apprendimento e delle attività didattiche per "le loro ore". L'unico possibile antidoto a questo rischio, che richiama il più grave problema di un insegnamento non consapevolmente orientato verso il raggiungimento di obiettivi didattici chiari e condivisi, è quello di assumere *veramente* la contitolarità dell'insegnamento di Educazione civica, anche e soprattutto per quel che riguarda la sua *programmazione didattica*. Ecco, dunque, che emerge il primo profilo di innovazione della "nuova" Educazione civica, il cui attributo di contitolarità richiederebbe uno sforzo aggiuntivo ai Consigli di classe: quello di procedere in maniera collegiale non solo alla *progettazione educativa* inerente a questo insegnamento, ma anche e soprattutto alla *programmazione didattica* della stessa (§ 4.1). Generalmente parlando – e in particolar modo nella scuola secondaria dove ogni docente ha la responsabilità del proprio specifico insegnamento – gli organi collegiali di cui fa parte un singolo insegnante (Consigli di classe, Collegi di istituto, Consigli di dipartimento, ecc...) devono procedere alla rielaborazione dei Traguardi di competenza delle varie discipline, alla definizione degli obiettivi generali, alla selezione e approvazione dei progetti e delle esperienze extracurricolari da proporre agli alunni, e a tutte quelle azioni che attengono il complesso panorama della *progettazione educativa*. Il compito di stabilire gli obiettivi di apprendimento specifici, le attività didattiche da condurre in classe e le modalità e gli strumenti con cui verificare le acquisizioni degli studenti, spetta generalmente al singolo insegnante (certamente rimanendo all'interno dei solchi tracciati dalla normativa e dalle decisioni collegiali). In questo, la "nuova" Educazione civica si pone invece come un insegnamento *sui generis*, perché richiede che tali compiti inerenti alla *programmazione didattica* vengano assunti dal Consiglio di classe, certo a patto di voler evitare quel rischio di frammentazione di cui si è già parlato. Ed è su questo piano che si gioca la sfida di una trasversalità e di una contitolarità che siano effettive, e non solamente "di facciata". Viene infatti spontaneo domandarsi quanto gli insegnanti abbiano riflettuto su questo aspetto, quanto siano pronti a gestire *collegialmente* la progettazione, la didattica e la valutazione dell'Educazione civica, oppure quanto sia concreto il rischio che questo carattere innovativo venga in qualche modo riassorbito.

Il secondo profilo di innovazione a cui è necessario porre attenzione parlando della “nuova” Educazione civica, ha invece a che vedere con quanto si è detto in merito alla didattica per competenze. Nei capitoli 3 e 4 si è parlato diffusamente di cosa possa significare, sul piano delle pratiche didattiche, progettuali e valutative, la scelta di perseguire lo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti. Per richiamare solo alcuni esempi, non esaustivi, si è parlato di processi di apprendimento situati, di uno stile di insegnamento che sia attento all’attivazione cognitiva degli studenti, di una didattica “per progetti”, o ancora di valutazione autentica. Nonostante le competenze non siano un concetto *nuovo* all’interno del panorama scolastico, una visione della didattica opportunamente orientata al loro sviluppo appare ancora come un’innovazione. In altre parole, non si può dire che idee e pratiche coerenti con la didattica per competenze (così come vengono promosse dalla letteratura dedicata) abbiano ancora trovato ampia diffusione tra i docenti. Anche in virtù del fatto che il dibattito in merito all’opportunità di adottare il concetto di competenza in ambito scolastico sia tutt’altro che risolto (§ 3.3), persistono convinzioni in merito all’insegnamento, e dunque pratiche a esse coerenti, vicine a una didattica di stampo “tradizionale”, incentrata sulla lezione frontale e sulla *trasmissione delle conoscenze*. Sostenere che l’Educazione civica debba contribuire allo sviluppo delle competenze degli studenti significa trasportare anche in tale ambito questa dialettica tra le innovazioni proposte e il persistere di alcune resistenze. Per questo, nel presente lavoro è stato necessario occuparsi (almeno in parte) delle conoscenze, degli atteggiamenti e delle opinioni dei docenti nei confronti della didattica per competenze, in generale; solo in questo modo si poteva comprendere se e quanto l’Educazione civica sia da loro percepita e praticata come un insegnamento attuo a sviluppare le competenze di cittadinanza degli studenti.

Nel considerare questi due profili di innovazione qui presentati, occorre sicuramente ritenerli non come due innovazioni distinte, bensì come due aspetti di un unico processo di innovazione. Si è visto, infatti, come la vera opportunità trasformativa portata dalla “nuova” Educazione civica si collochi proprio all’*intersezione* tra questi due aspetti. Se ci si vuole prendere carico della formazione dei cittadini tramite un *insegnamento scolastico* non si può far altro che assumere il carattere olistico di questo compito attraverso una “vera” trasversalità, adottando processi di insegnamento-apprendimento che puntino alla formazione della personalità e allo sviluppo di solide competenze di cittadinanza.

Riprendendo i principali risultati emersi dal presente lavoro occorrerà tenere sempre in considerazione questi due aspetti. I risultati presentati nei capitoli 8 e 9 mostrano come gli insegnanti non sembrano essere totalmente chiusi a queste innovazioni; sono emersi, però, degli elementi che fanno pensare a un certo disorientamento dei docenti, e al permanere di alcune “resistenze” da parte loro. Di seguito si discuteranno tali risultati focalizzando l’attenzione sul primo e sul secondo profilo di innovazione in modo separato; tuttavia, questa scelta deve essere considerata solo come un indirizzo utile a organizzare la presentazione, in quanto i due aspetti sollevati si richiamano sempre vicendevolmente.

10.1.1. La progettazione collegiale del curriculum di Educazione civica, tra “confusione” e “resistenze”

Partendo dunque dal primo profilo di innovazione, quello maggiormente legato all’attributo di *trasversalità* dell’Educazione civica, i partecipanti allo studio sono apparsi piuttosto consapevoli rispetto alla necessità di ritenere questa materia un compito condiviso con tutto il Consiglio di classe. Si è visto come i docenti percepiscano la necessità di affrontare i temi dell’educazione alla cittadinanza secondo punti di vista diversi, e che sia ritenuto da loro positivo il contributo di tutti i colleghi del Consiglio di classe. Sembra quindi accettata l’idea che sia necessario un approccio trasversale alla formazione del cittadino, e dunque all’Educazione civica stessa (una consapevolezza che pare anche prescindere dal fatto che la normativa in qualche modo “imponga” la trasversalità; si possono richiamare in questo senso le considerazioni avanzate dagli insegnanti intervistati nella fase esplorativa, o le risposte agli item della domanda 19 e 28, v. fig. 8.17 e 8.28).

Nonostante, dunque, non si possa dire che i docenti siano nettamente resistenti verso un’Educazione civica affidata in corresponsabilità a tutto il Consiglio di classe – e anzi si debbano riconoscere opportunità utili a supportare i processi di innovazione negli atteggiamenti “moderatamente positivi” emersi – i dati fanno anche apparire perplessità e confusione legate alla *gestione* di questa corresponsabilità. In particolare, emergono problemi legati all’implementazione di un curriculum di Educazione civica che sia veramente strutturato in maniera trasversale, partendo da un lavoro di riflessione, confronto, co-programmazione svolto collegialmente. Questo aspetto problematico emerge già da

alcune opinioni inerenti alla programmazione condivisa del curricolo di questo insegnamento; si notavano alcune evidenze di un “disorientamento” dei docenti, che da una parte ritengono importante, in media, lavorare collegialmente per definire il curricolo di Educazione civica, ma dall’altra considerano altrettanto importante che ciascun insegnante sia *autonomo* nel decidere temi, obiettivi e attività didattiche da svolgere nelle “sue” ore. Rilevando le dichiarazioni di pratiche, si è visto come generalmente nei Consigli di classe si sia realizzata una divisione delle 33 ore tra tutti (o quasi) i componenti, ma successivamente si sia proceduto spesso e volentieri in modo autonomo nel decidere obiettivi di apprendimento e attività didattiche da svolgere.

Quel rischio che la trasversalità dell’insegnamento di Educazione civica venga interpretata come semplice “spartizione” delle ore e delle attività didattiche sembra essere confermato dai dati, tanto da quelli inerenti alle opinioni quanto dalle pratiche dichiarate. La contitolarità e la corresponsabilità sembrano essere state accolte come una semplice con-partecipazione: tutti i docenti devono fare *qualcosa* di Educazione civica ma nella maggior parte dei casi sembra assente una direzione comune. Ovviamente si tratta di conclusioni che, dovendo tracciare una sintesi, semplificano le profonde diversità negli approcci che sono state rilevate; tuttavia, emerge come quell’aspetto di innovazione che richiederebbe processi di *programmazione didattica* implementati a livello collegiale sia stato in qualche modo “riassorbito” dagli insegnanti, che paiono applicare canoni a loro maggiormente familiari (in particolare nell’ambito della scuola secondaria), improntati cioè alla separazione disciplinare. Nel capitolo 8 si è commentato questo aspetto parlando di una sorta di trasversalità “di comodo” o “di facciata”: formalmente gli insegnanti sembrano fare quello che la normativa richiede loro, cioè strutturare l’Educazione civica prevedendo il contributo di tutte le discipline, di tutto il Consiglio di classe. Tuttavia, manca una “vera” trasversalità, una “vera” contitolarità dell’insegnamento, nel momento in cui dopo essersi spartiti le ore ciascun docente torna a lavorare autonomamente per definire obiettivi didattici, temi e argomenti da trattare o attività da svolgere in classe¹; di

¹ Si ricorda come il confronto incrociato delle risposte ad alcuni item della domanda 31 (v. tab. 8.5 § 8.4.1) non abbia permesso di chiarire del tutto “se e come” sia stato affrontato il compito di programmare il curricolo dell’Educazione civica, o quantomeno definirne gli obiettivi di apprendimento. Si è visto come coloro che dichiarano di aver svolto tale pratica *in modo collegiale* siano stati una minoranza, tuttavia si è anche visto come sorgano dubbi più generali in merito. I risultati presentati, a cui si rimanda, non hanno permesso di chiarire se nei tanti casi in cui gli obiettivi di apprendimento *non* sono stati definiti dal Consiglio di classe essi siano stati stabiliti a livello di istituto, oppure dal singolo insegnante, oppure non siano stati definiti affatto (risultando, in questo ultimo caso, in una mancanza in qualche modo “più grave”).

fatto, ricadendo così nell'adozione di pratiche che innovative non sono (almeno, non secondo le direzioni qui discusse).

Nell'interpretare questi risultati occorre sicuramente inquadrarli all'interno di precedenti (e persistenti) difficoltà degli insegnanti, in particolar modo di quelli della scuola secondaria, rispetto alle pratiche di progettazione e rispetto al lavoro collegiale. In altre parole, non è solo nell'ambito dell'Educazione civica che i docenti faticano a adottare fondate pratiche di programmazione del curricolo, o ad attivare processi di confronto, riflessione condivisa o coprogettazione delle attività didattiche. Queste difficoltà emergono fin dalle prime indagini dell'istituto IARD nel 1990 (Cavalli, 1992) e richiamano alla necessità di continuare a investire sulla promozione di una cultura della progettazione curricolare – che sia condivisa – come uno degli elementi cardine della professionalità docente (cfr. Lodini, Luppi, Vannini, 2007; Luppi, Tartufoli, Vannini, 2014; Nigris, Balconi, Zecca, 2019).

La necessità, ma vorremmo dire l'urgenza da ormai molto tempo, è quella di promuovere nella scuola un autentico pensiero progettuale che possa pervadere tutto il sistema, innanzitutto a livello macro [...] e fino ai livelli di meso- e micro- sistema [...]. L'urgenza è allora quella di un pensiero progettuale che vorremmo orientato – finalmente e primariamente – da un chiaro riferimento pedagogico, capace di costruire le decisioni della scuola sulla base di un ragionamento logico-deduttivo che discende sempre dalle finalità costituzionali della nostra scuola pubblica: garantire a tutti e a tutte quegli strumenti intellettuali indispensabili per costruire una società più democratica. (Vannini, introduzione a Ciani, Ferrari, Vannini, 2020).

Come chiarisce Vannini in questo estratto, la promozione di un tale “pensiero progettuale” dell'insegnante si pone a presidio della coerenza tra l'azione educativo-didattica svolta quotidianamente a scuola e i fini democratici dell'intero sistema scolastico. E questa necessità sarà tanto più forte in riferimento alla progettazione del curricolo di un insegnamento, quello di Educazione civica, che punta esplicitamente (e *direttamente*) a far crescere gli studenti come cittadini “democraticamente competenti”. In altre parole, sul modo in cui viene progettato il curricolo di Educazione civica – ma anche il curricolo di tutti gli altri insegnamenti, e in generale il curricolo inteso come insieme di esperienze educative e didattiche proposte agli studenti – si gioca la possibilità di orientare intenzionalmente l'attività didattica verso finalità e obiettivi di carattere generale, qual è certamente la promozione delle competenze di cittadinanza.

Se esistono (e persistono) dubbi e difficoltà degli insegnanti in questo senso, entro cui vanno collocati i risultati emersi nel presente lavoro, ciò è dovuto in buona parte ai tanti vincoli e alle tante difficoltà di carattere sistemico con cui i docenti devono fare quotidianamente i conti. Le criticità che pesano sulla professionalità degli insegnanti sono numerose, e molte di esse sono ormai croniche: da un ruolo pubblico e un prestigio sociale costantemente disconfermati (non solo dall'opinione pubblica ma anche in senso retributivo), alle problematiche legate ai fenomeni di precariato e ai percorsi di carriera, a difficoltà di carattere più "tecnico" quali carenze di personale, turn-over annuali, mancanza di continuità tra i diversi livelli di scuola, ipertrofia burocratica non accompagnata da opportune riflessioni *di senso* (come si sottolineava ad esempio in merito alla Certificazione delle competenze, § 5.3.5). In questa sede non si può far altro che rimandare a lavori ben più articolati che ricostruiscono i fenomeni sistemici che gravano pesantemente sulla professionalità dei docenti (cfr. Frabboni, Giovannini, 2009, Gremigni, 2012, Margiotta, 2018), mentre si vogliono richiamare brevemente alcune problematiche più direttamente riferite alla "nuova" Educazione civica. Infatti, già nel capitolo 2 si sosteneva che alcuni aspetti legati all'assetto normativo di questo insegnamento, così come inaugurato con la Legge 92/2019, suscitino quantomeno delle perplessità. Di certo si è visto come la normativa e le Linee Guida che hanno accompagnato la re-introduzione dell'Educazione civica siano state piuttosto "leggere" nel fornire indicazioni utili alla progettazione del suo curriculum: manca la previsione dei Traguardi di competenza da raggiungere nei diversi ordini scolastici (demandata a una non chiara "sperimentazione" triennale dei singoli Istituti scolastici); vengono imposte 33 ore da affidare in corresponsabilità a tutto il Consiglio di classe, senza prevedere opportuni spazi e tempi utili al confronto collegiale in questo senso; il ruolo del Coordinatore di Educazione civica non viene chiarito nei suoi compiti specifici, e sicuramente non viene valorizzato con opportune risorse a supporto. Nei primi anni di implementazione della Legge 92/2019 le iniziative di supporto dei docenti e dei Consigli di classe sono state carenti a livello sistemico, demandate prevalentemente ai singoli Istituti. Rispetto alle iniziative di formazione e aggiornamento che sono state svolte nell'ambito dell'Educazione civica, si deve sicuramente considerarle un primo passo, in qualche modo "di minima", utile all'accompagnamento di cui si parlava. Come si dirà anche successivamente, però, è necessario continuare a interrogarsi sulle modalità con cui queste esperienze di formazione

e sviluppo professionale vengono realizzate. Per fare solo un esempio, sicuramente non esaustivo della tematica, ci si potrebbe chiedere se quei corsi che sono stati attivati per i soli referenti di Educazione civica degli istituti abbiano raggiunto lo scopo di realizzare un effetto “a valanga” all’interno degli istituti stessi; cioè, se si sia effettivamente realizzata la contaminazione positiva tra i referenti e tutti i colleghi e le colleghe delle loro scuole.

Visto dunque che il disorientamento dei docenti rispetto a come progettare e realizzare un curriculum di Educazione civica implementato a livello collegiale, e la conseguente adozione di pratiche progettuali che fanno pensare a una trasversalità “di facciata”, possano essere motivati innanzitutto da fattori di carattere sistemico, nel corso del testo si è richiamata più volte anche una riflessione in merito agli atteggiamenti e alle opinioni degli insegnanti. Per quanto le analisi svolte nel presente lavoro non abbiano fatto emergere evidenze solide in questo senso, ma solo alcuni primi indizi utili a orientare il dibattito futuro (§ 9.4), la letteratura sul *Teacher Change* già richiamata (§ 4.4) fornisce un’indicazione chiara in merito al rapporto positivo che esiste tra un atteggiamento dei docenti favorevole al cambiamento e alla messa in discussione delle proprie abitudini, e l’adozione di pratiche innovative. Alla luce di questo rapporto, provato, si possono dunque osservare anche le resistenze che invece sono emerse nel presente lavoro; viene cioè spontaneo chiedersi quanto possa incidere su di esse un antecedente atteggiamento degli insegnanti resistente ai cambiamenti e alle innovazioni in ambito didattico. Si sollevava questo dubbio commentando i risultati inerenti all’indice di *Atteggiamento verso la nuova Educazione civica*: si è visto infatti come i docenti sembrano aver accolto l’introduzione del nuovo insegnamento in modo abbastanza neutrale, al limite dell’indifferenza (§ 8.2.5). Più della metà dei partecipanti si sono dichiarati d’accordo con l’idea che comunque, anche prima della Legge 92/2019, ci si occupasse già di Educazione civica a scuola, e che non fosse necessario un cambiamento rispetto a Cittadinanza e Costituzione. Dunque è forse alla luce di questa percezione – cioè che non si sia realizzato poi un vero cambiamento – che si potrebbero leggere anche i risultati precedentemente discussi in merito alle difficoltà progettuali e alla collegialità: banalizzando, gli insegnanti possono essere stati spinti a non interrogarsi veramente sui significati della contitolarità e della trasversalità, e dunque a riassorbire tali innovazioni ritornando a pratiche a cui sono maggiormente abituati, perché hanno ridotto la portata dei cambiamenti proposti, spinti da una loro

antecedente resistenza alle innovazioni. Tale ipotesi va letta in continuità con tutta la letteratura che ha avanzato la tesi di un “riassorbimento del cambiamento”, che si realizzerebbe spesso e volentieri in ambito scolastico (cfr. Gattullo, et al., 1981, Gattullo, 1990, Vannini, 2012). Per entrare compiutamente in tale dibattito occorrerebbe uno spazio ben più articolato di quanto non possano essere queste conclusioni; tuttavia, si può sintetizzare questa tesi dicendo che molti studi hanno dimostrato come nell’atto di rendere effettivi i processi di cambiamento, il corpo docenti sembri avanzare spesso una sorta di cultura *protettiva*, che si richiude sulle pratiche tradizionali di insegnamento e rigetta le suggestioni provenienti dalla riflessione e dalla ricerca pedagogiche. I fattori che sono stati proposti per interpretare questa cultura protettiva sono molteplici: da una resistenza a cambiamenti che vengono percepiti come imposti dall’esterno, tra l’altro promossi in mancanza di una valorizzazione della professionalità docente (sia a livello di immagine pubblica, sia a livello economico), alla ridotta diffusione di una cultura riflessiva, anche dovuta alla fragilità dei percorsi di formazione in ingresso per quanto attiene alla costruzione di competenze pedagogico-didattiche (soprattutto per la scuola secondaria); da processi di formazione in servizio che non sempre sono stati in grado di fornire agli insegnanti indicazioni chiare, pedagogicamente fondate e coerenti con le evidenze scientifiche, e che dunque hanno contribuito a generare disorientamento, alla percezione dello stesso aggiornamento professionale come un compito gravoso aggiuntivo da svolgere solo in quanto obbligatorio. Di nuovo, ci si rende conto di star semplificando estremamente fenomeni dal carattere complesso, e che certamente non riguardano tutti gli insegnanti; ai fini del presente lavoro, occorre sottolineare tuttavia come insieme ai problemi di carattere sistemico già sollevati in precedenza, anche una cultura del corpo docenti che spesso appare resistente ai cambiamenti può aver influito nel generare le dissonanze e il disorientamento sul piano della progettazione del curriculum di Educazione civica di cui si è parlato.

10.1.2. Stili didattici e pratiche di insegnamento: progetti “senza progetto”?

All'interno del quadro appena discusso – ossia di fronte a un insegnamento che fatica a trovare un suo status curricolare (tanto più *co-programmato*) e per il quale gli insegnanti sembrano aver riprodotto approcci didattici più tradizionali – vanno collocati anche i risultati inerenti agli stili di insegnamento adottati dai docenti nell'ambito dell'Educazione civica, nonché ai tipi di attività didattiche svolte. Si riprenderanno di seguito le principali evidenze più direttamente riferibili al secondo “profilo” di innovazione discusso, in particolare chiedendosi quanto gli insegnanti abbiano adottato approcci coerenti alla didattica per competenze.

Anche in questo caso occorre partire prendendo atto del fatto che, in senso generale, gli insegnanti non appaiono chiusi all'idea di adottare un approccio per competenze nell'ambito dell'Educazione civica. Non lo fanno pensare solo i risultati moderatamente positivi che si sono riscontrati sull'indice di *Atteggiamento verso la didattica per competenze* (che è stato calcolato a partire da item che chiedevano all'insegnante di ragionare in modo generale sulla didattica, e non erano invece riferiti direttamente all'Educazione civica, § 8.1.1, v. fig. 8.2.). L'apertura, almeno a livello di opinioni generali, verso un approccio per competenze alla didattica dell'Educazione civica emerge prima di tutto dal fatto che gli insegnanti siano i primi a dichiarare che “non bastano le conoscenze” in questo ambito. Tanto dalle interviste esplorative, quanto dalle risposte del questionario, emerge come i docenti diano priorità anche allo sviluppo di valori, disposizioni e atteggiamenti democratici, allo sviluppo del pensiero critico, alla costruzione di abilità comunicative e di risoluzione dei conflitti, oltre che ovviamente alle conoscenze legate a diritti e doveri di cittadinanza, alle istituzioni e all'ordinamento. Sembra dunque accettata l'idea che, per questo insegnamento, sia necessario puntare allo sviluppo di apprendimenti *multidimensionali*, che richiamano una formazione olistica della persona-cittadino. Anche commentando le dichiarazioni di pratiche, si è visto come attività improntate su una didattica di tipo attivo ed esperienziale siano state svolte con una certa frequenza dai docenti: più dell'80% dei partecipanti ha dichiarato di aver svolto almeno una delle pratiche elencate nella domanda 32 (§ 8.4.2, fig. 8.40), che erano tutte ispirate a quanto si è detto nel capitolo 4 in merito alla didattica per competenze. Dai risultati discussi, dunque, emerge che alcune innovazioni didattiche sembrano diffondersi nell'ambito

dell’Educazione civica, e che gli insegnanti abbiano proposto agli studenti anche una serie di attività ed esperienze di carattere meno frontale o “trasmissivo”.

Quello che i dati non hanno potuto mostrare, però, è cosa intendano i docenti quando dichiarano di aver svolto “progetti didattici”, “Unità Didattiche” o “Unità di apprendimento”, lavori di gruppo o compiti autentici. In altre parole, si è sollevato un primo elemento di problematicità quando ci si è chiesto quanto i docenti siano effettivamente consapevoli in merito alla didattica per competenze e ai modelli progettuali, didattici e valutativi a essa coerenti. In senso generale, si è visto come la loro conoscenza di cosa sia una “competenza” (così come rilevata tramite la domanda 14 del questionario) appaia lacunosa, anche per quegli insegnanti che presentano opinioni favorevoli alla didattica per competenze. Questa evidenza di carattere generale – certamente limitata, dunque da intendere come un semplice “indizio” delle consapevolezze dei docenti rispetto alla didattica per competenze – richiama la necessità di continuare a interrogarsi in merito alle rappresentazioni, alle conoscenze professionali e alle competenze didattiche dei docenti (a prescindere dall’Educazione civica, ma anche nell’ambito di tale insegnamento). In altre parole, i risultati che mostrano come gli insegnanti abbiano dichiarato di svolgere pratiche didattiche attive ed esperienziali andrebbero approfonditi, possibilmente osservando in modo più diretto quanto da loro svolto nelle classi, e/o facendo emergere conoscenze, significati impliciti ed espliciti, ed eventuali mis-concezioni relative alle pratiche progettuali, didattiche e valutative coerenti con un approccio “per competenze” all’insegnamento.

Un secondo elemento di preoccupazione in merito alle evidenze emerse, è sorto quando si sono posti in relazione questi risultati con quelli inerenti alle difficoltà in ambito progettuale che hanno accompagnato l’implementazione dell’Educazione civica. Come leggere il fatto che gli insegnanti mostrano una certa propensione a svolgere progetti e a utilizzare anche didattiche attive, a fronte tuttavia di carenze importanti per quanto riguarda la definizione collegiale degli obiettivi di apprendimento, e in generale di una confusione in merito alla strutturazione del curricolo di Educazione civica? La preoccupazione che è sorta è quella che le attività svolte dagli insegnanti siano state collocate in uno spazio non intenzionalmente progettato, e poco strutturato. In assenza di una programmazione condivisa, e coerente con un approccio per competenze (che ad esempio tenga sempre in considerazione l’*allineamento* tra traguardi di competenza, obiettivi di

apprendimento e attività didattiche svolte), sorge di nuovo il timore che le tante “esperienze” svolte nelle ore di Educazione civica divengano un insieme disomogeneo di attività realizzate più perché bisogna *trovare qualcosa da fare*, che in risposta a un processo di insegnamento consapevolmente orientato allo sviluppo delle competenze ritenute fondamentali. Ritorna quel rischio di realizzare una proposta frammentata che, per quanto concretizzata anche attraverso didattiche “innovative”, potrebbe non raggiungere l’obiettivo di contribuire alla formazione delle competenze di cittadinanza, in quanto si lascia che a decidere la direzione siano le opportunità che via via si aprono, o i progetti extra-curricolari a cui gli insegnanti decidono di dare il nome di Educazione civica. Di nuovo, si è consapevoli di star estremizzando, e in una certa misura banalizzando, i risultati. Tuttavia, emerge la necessità di portare gli insegnanti a riflettere su come inquadrare i tanti progetti e le tante attività svolte in Educazione civica in *un progetto* educativo coerente e consapevolmente orientato. Del resto, occorre partire dalla “progettazione per competenze” per portare efficacemente gli studenti al loro sviluppo, altrimenti di tutti gli approcci innovativi alla didattica discussi nel capitolo 4 non restano che attività belle e accattivanti, ma prive di spessore, intenzionalità e continuità.

Dunque, ritorna anche in merito al secondo “profilo” di innovazione una tensione tra atteggiamenti che generalmente non sarebbero di chiusura, e approcci che in qualche modo disconfermano l’innovazione stessa. Si ripresenta, in altre parole, quel disallineamento e quella “confusione” che si sono già discusse in precedenza. Sul piano dell’adozione di pratiche innovative e attive in classe, e sul rischio di frammentarietà che potrebbe derivare dalla mancanza di un processo *complessivamente* orientato allo sviluppo delle competenze degli studenti, risulta interessante quanto Bonica e Sappa (2010) facevano notare in un loro contributo di commento ai risultati della terza indagine dell’istituto IARD. Le autrici sollevavano un punto che anche qui si ritiene rilevante, ossia quello inerente alle percezioni che gli studenti hanno rispetto alle pratiche didattiche innovative adottate dai loro insegnanti: “Adottando una prospettiva ecologica che cerca di introdurre il punto di vista degli allievi, le scelte innovative sul piano didattico dovrebbero essere percepite dai ragazzi come congruenti con un investimento sulla loro riuscita” (Bonica, Sappa, 2010, p. 118). Per raggiungere lo scopo di suscitare davvero un’attivazione cognitiva da parte degli studenti e un loro investimento attivo nel processo di apprendimento (condizioni necessarie, come si è detto più volte, allo sviluppo delle competenze),

non sono sufficienti scelte innovative sul piano delle metodologie didattiche: le autrici sottolineano come sia necessario che gli studenti percepiscano una congruenza tra i vari comportamenti didattici dei docenti, i quali devono tendere a “coinvolgere tutti gli attori (il team dei docenti e l’intera classe, ma anche la famiglia) e tutte le funzioni didattiche, dall’aula ai laboratori, alla gestione della disciplina” (*ibidem*). In altre parole, è importante che gli studenti percepiscano di essere inseriti in un progetto coerente per la loro crescita e che ci sia un investimento consapevole da parte degli insegnanti sulla loro riuscita. Al contrario, all’interno di un processo di insegnamento percepito come frammentato e incoerente, anche una didattica interattiva ed esperienziale “rischia di essere percepita come appartenente al mondo dell’«evasione ludica» o del «feticismo delle tecniche», anziché un luogo di elaborazione e di sintesi della «competenza».” (*ibidem*). Dunque, pratiche di insegnamento che per quanto attive ed “esperienziali” non siano inserite in processi didattici congruenti e consapevolmente orientati, rischiano di essere doppiamente inefficaci: da una parte perché non garantiscono il necessario allineamento tra traguardi di competenza, obiettivi di apprendimento e attività svolte in classe, cioè non garantiscono l’intenzionalità dell’azione didattica; dall’altra parte perché possono suscitare un senso di frustrazione da parte degli studenti nella misura in cui, non capendo la direzione in cui si sta andando, non si sentano parte di un progetto coerente di crescita e sviluppo. Da questo punto di vista, il rischio è quello che inizino a percepire l’ora di Educazione civica come un fuori programma poco serio e, cosa ancora più grave, poco *importante* per la loro crescita.

10.1.3 La valutazione dell’Educazione civica tra innovazioni mancate e “antiche” incertezze

Quando si parla di valutazione occorre partire sempre dalla considerazione che si sta affrontando un tema centrale a livello pedagogico, e non semplicemente una questione dal carattere “tecnico”. Nel momento valutativo (o, per meglio dire, nei diversi momenti in cui si svolgono processi valutativi, rispondenti a diverse funzioni) possono trovare compimento le finalità democratiche del sistema scolastico, le promesse di equità e qualità nella didattica, le possibilità di miglioramento dell’intero sistema formativo.

La valutazione può non solo ergersi a sistema di promozione fattuale dell'equità, e quindi di alta formazione civile e democratica degli allievi, ma può persino diventare un volano della formazione, una risorsa aggiuntiva quando venga impiegata come strumento principe per assumere il massimo di informazioni significative affidabili sugli elementi dei problemi formativi che strategicamente e tatticamente, ai differenti livelli di responsabilità e articolazione dell'intero sistema, si affrontano al fine di ridurre l'ambiguità interpretativa. È infatti tale riduzione che può favorire la identificazione delle ipotesi risolutive e perciò le decisioni più appropriate per rendere qualitativamente alta la proposta di formazione. (Domenici, 2022, p. 320).

Come ben si evince da questo estratto, occuparsi di valutazione significa dunque occuparsi di un momento chiave dell'intero processo formativo, che richiede competenze professionali profonde e articolate da parte dei docenti. Trattandosi di un tema dal carattere tanto ampio, in questa sede non si può far altro che collocarsi all'interno di questo dibattito secondo un punto di vista parziale. In altre parole, riprendendo i risultati inerenti alla valutazione nell'ambito della "nuova" Educazione civica, si deve sempre tenere a mente il più vasto discorso in merito al ruolo della valutazione nel promuovere equità, democraticità e qualità all'interno del sistema scolastico (cfr. Visalberghi, 1975, Vertecchi, 1976, 2003, Vertecchi, Agrusti, Losito, 2016, Ciani, Ferrari, Vannini, 2020, Vannini, 2022).

Nel capitolo 2 si è visto come uno degli elementi di problematicità emersi nell'ambito del nuovo insegnamento di Educazione civica sia proprio inerente alla valutazione della stessa. La Legge 92/2019 prevede, infatti, che il Consiglio di classe esprima giudizi valutativi di carattere sommativo al pari di tutte le altre discipline scolastiche. In altre parole, a partire dalla scuola primaria tutti gli studenti devono essere "valutati in Educazione civica". Commentando tale scelta del legislatore, per la quale si intravedevano comunque rischi e opportunità (§ 2.2.4), si sollevavano tanto problematiche *di merito*, inerenti cioè alla legittimità di esprimere giudizi valutativi nell'ambito della cittadinanza e a come far sì che essi non risultino discriminanti o faziosi, quanto questioni *di metodo*, ossia relative a come, nel concreto, procedere al fine di esprimere un giudizio valutativo nell'ambito di un insegnamento affidato in corresponsabilità a tutto il Consiglio di classe. Tali aspetti verranno ripresi commentando i risultati dell'indagine.

Tutte le difficoltà, le incertezze e le ambivalenze che sono emerse in merito all'implementazione collegiale di un curriculum di Educazione civica, attraverso uno stile didattico che punti allo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti, trovano nel momento valutativo il loro massimo punto di criticità. Alla luce dei dati si può

tranquillamente sostenere che le difficoltà inerenti ai due “profili” di innovazione precedentemente discusse si riverberino pesantemente nel processo di valutazione dell’Educazione civica. Del resto, se sono emerse problematiche che hanno a che vedere con l’implementazione di un curriculum consapevolmente – e collegialmente – programmato e intenzionalmente orientato, in tutte le sue fasi, allo sviluppo delle competenze, non si poteva pensare che anche la valutazione ne fosse esente. Infatti, come ben si è visto nel capitolo 4, c’è un “rapporto circolare che si viene a determinare tra il progettare, l’agire e il valutare” il quale “conduce a considerare i tre momenti come inseparabili, piuttosto che collocarli in una sequenza lineare” (Castoldi, 2015, p. 85).

Fin dalle interviste esplorative è emerso il disorientamento (e a tratti la preoccupazione) dei docenti in merito alla valutazione dell’Educazione civica. I dati raccolti con il questionario hanno confermato questo fatto. I primi elementi di problematicità che si sono evidenziati riguardano la definizione dell’*oggetto di valutazione*. Si è visto come gli insegnanti ritengano opportuno considerare il voto in comportamento al fine di esprimere un giudizio valutativo anche nell’Educazione civica² (item Q29_12); oppure, si è evidenziato come poco più del 50% dei partecipanti ritenga che tale voto debba “riflettere quanto uno studente sia un buon cittadino” (item Q29_3). Insieme a queste opinioni, deve essere tenuto in considerazione anche il quadro emerso in merito alla programmazione, e in particolare la difficoltà nel definire obiettivi di apprendimento condivisi. Si è visto nel capitolo 4, infatti, come sia necessario un costante richiamo tra il “momento” della programmazione e il “momento” della valutazione; come gli obiettivi di apprendimento previsti debbano costituire l’oggetto su cui l’insegnante si preoccupa di svolgere la sua azione valutativa. In assenza di una definizione chiara di tali obiettivi, o di fronte a obiettivi incoerenti, frammentati e poco condivisi, su quali basi e criteri l’insegnante arriva a esprimere un giudizio valutativo? Il timore è che dietro all’intenzione di tenere in considerazione il comportamento degli studenti e delle studentesse, o il loro modo di essere cittadini e cittadine, si nascondano pratiche di valutazione fondate su criteri impliciti e impressionistici. In altre parole, essendo disorientati rispetto agli obiettivi da raggiungere

² Si ricordi, tuttavia, come a fronte di questa “opinione” tanto condivisa, le dichiarazioni di pratiche hanno mostrato come non sia stata poi così comune la scelta di considerare il voto in comportamento nell’attribuire il voto in Educazione civica. Mentre il 73% circa dei partecipanti (campione regionale) si è dichiarato d’accordo con l’idea che bisognerebbe considerare il voto in comportamento nella discussione in merito al voto in Educazione civica, solo il 20% circa ha riportato che nel proprio Consiglio di classe sia stato operato tale collegamento.

con l’Educazione civica, e non condividendo la definizione di un progetto educativo unitario, gli insegnanti si ritrovano senza criteri solidi a partire dai quali stabilire approcci, modalità e strumenti di valutazione, e dunque rischiano di affidarsi principalmente a criteri impliciti. Questo primo piano problematico richiama non solo la necessità – già più volte evidenziata – di accompagnare gli insegnanti e i Consigli di classe verso una definizione condivisa e coerente del curriculum di Educazione civica; in maniera più articolata, emerge anche il bisogno di una riflessione profonda sugli elementi *di merito* già sollevati nel capitolo 2 (§ 2.2.4). Ad esempio, si è visto come la pretesa di raccogliere evidenze in merito al “modo di essere un cittadino”, e dunque fondare su di esse un giudizio valutativo, sia in qualche modo illecita, in mancanza di costrutti in grado di definire le caratteristiche di un “buon cittadino” e senza la possibilità di osservare (validamente) gli studenti in situazioni diverse da quelle che vivono a scuola; è necessario, in questo senso, che gli elementi oggettivi su cui fondare un giudizio valutativo vengano raccolti in riferimento a obiettivi di apprendimento (oggetti di valutazione) chiaramente definiti, e circoscritti. Ancora, si è richiamata l’importanza dell’evitare la percezione di uno stigma o di una valutazione ingiusta da parte dello studente, considerazione valida in tutti gli ambiti e per tutti gli insegnamenti, ma che assume una connotazione in qualche modo aggravata per l’Educazione civica nel momento in cui essa potrebbe incidere negativamente sulla fiducia dello studente nelle istituzioni pubbliche, o sul proprio senso di autoefficacia nell’esercitare le funzioni di cittadinanza.

A queste prime problematiche emerse dai dati – che banalizzando si potrebbero considerare inerenti al “cosa” si valuta – fanno da complemento quelle inerenti al “come” si sia giunti all’espressione dei giudizi valutativi in Educazione civica. Di nuovo, si deve ripartire da quanto detto in riferimento alla trasversalità e alla contitolarità dell’insegnamento. Si è visto come sia stata pratica comune (stando a quanto dichiarato dagli insegnanti) quella di dividersi le 33 ore tra i diversi docenti del Consiglio di classe, in mancanza, spesso e volentieri, di una definizione condivisa degli obiettivi di apprendimento e delle attività didattiche. L’immagine che ne è uscita è quella di un insegnamento “spacchettato” in tante esperienze diverse, condotte da ciascun insegnante in modo autonomo secondo i propri obiettivi e le proprie metodologie didattiche. Questo, a fronte di opinioni disallineate, con una quota sensibile di insegnanti che da una parte sarebbero favorevoli a una definizione collegiale di obiettivi e attività, ma che dall’altra reclamano

comunque l'autonomia del singolo docente nel gestire "le sue ore" di Educazione civica. Lo stesso disallineamento si è osservato anche in merito alle opinioni inerenti alle modalità di espressione del voto. La maggior parte degli insegnanti si è dichiarata d'accordo con l'idea che il voto dovrebbe essere definito, per ogni studente, a partire da una discussione collegiale; soprattutto, molti partecipanti concordano con l'idea che il Consiglio di classe dovrebbe decidere collegialmente strumenti e attività da svolgere per valutare gli studenti in questo insegnamento (item Q29_8, v. fig. 8.33). Dall'altra parte, però, sono comunque molti i docenti che vedono di buon occhio la pratica della "media ponderata", che di fatto concretizza una *spartizione* del voto a fronte di giudizi valutativi attribuiti separatamente, e autonomamente, da ciascun docente.

Insieme al disallineamento a livello di opinioni, che si pone nel solco di quanto già detto in merito alla necessità di riflettere sui significati della trasversalità e della contitolarità dell'Educazione civica, devono essere poi considerate le evidenze emerse in merito alle dichiarazioni di pratiche, in particolare quelle riferite alla "gestione collegiale" della valutazione (v. fig. 8.46). Per quanto riguarda l'attribuzione del voto in sede di scrutinio, si è visto come la pratica della "media ponderata" abbia trovato una discreta diffusione, così come la pratica di discutere e approvare un voto proposto dal Coordinatore. In modo ancor più significativo, si sono visti problemi inerenti alla contitolarità quando è emerso come una minoranza di insegnanti abbia dichiarato che le modalità di valutazione dell'Educazione civica siano state decise in Consiglio di classe, e ancor meno abbiano riconosciuto di aver definito collegialmente almeno un'attività trasversale di valutazione delle competenze. Al contrario, quasi il 50% dei partecipanti (nel campione regionale) ha invece dichiarato che ciascun docente abbia proceduto in modo autonomo per definire le modalità e gli strumenti di valutazione in Educazione civica.

È dunque possibile tracciare un filo rosso che collega le considerazioni avanzate in merito alla progettazione del curriculum di Educazione civica, e quelle riferite alla sua valutazione: la trasversalità e la contitolarità di questo insegnamento sembrano essere state interpretate come spartizione (delle ore, del voto). Il rischio di una proposta di Educazione civica parcellizzata si riverbera nel rischio di una valutazione che potrebbe divenire stigmatizzante, se non fondata su processi progettuali-valutativi attentamente strutturati e che partano almeno dalla definizione di obiettivi di apprendimento chiari e comuni. Anche nel caso della valutazione, dunque, gli insegnanti sembrano avere in parte "riassorbito"

le spinte innovative verso la diffusione di pratiche collegiali. Appaiono prima di tutto smarrimento e confusione, che potrebbero motivare l'adozione di pratiche più note e rassicuranti; o, quantomeno, pratiche che aiutino a ridurre sensibilmente la complessità che si cela dietro un'implementazione collegiale del curriculum della "nuova" Educazione civica. I fattori che possono motivare queste resistenze e queste difficoltà in larga parte sono già stati discussi in precedenza, e fanno riferimento a quelle problematiche di carattere "sistemico" richiamate, nonché a un possibile atteggiamento di chiusura nei confronti delle innovazioni interne alla cultura docente.

A queste motivazioni vanno tuttavia aggiunte anche considerazioni di carattere generale in merito alla diffusione di una solida cultura valutativa presso gli insegnanti italiani. Se c'è una problematica costante che emerge dalle indagini sugli insegnanti fin dalle origini di questo filone di ricerca (cfr. Vannini, 2012), e attraversa lungo i decenni la storia della scuola italiana, è proprio la carenza di competenze docimologiche dei docenti, in particolare nella scuola secondaria (cfr. Visalberghi, 1955, Barbagli, Dei, 1969, Gattullo, et al., 1981, Cavalli, 1992, 2000, Vertecchi, 1996, 2003, Vertecchi, Agrusti, 2008, Cavalli, Argentin, 2010, Lucisano, 2020). Le difficoltà e le preoccupazioni dei docenti in merito alla valutazione della "nuova" Educazione civica vanno interpretate prima di tutto come la conseguenza di una precedente mancanza di competenze docimologiche, che pure sono cruciali nel complesso quadro della professionalità docente. Potrebbero essere citate decine di motivazioni per spiegare questa, cronica, mancanza: a partire dal grave ritardo con cui in Italia, rispetto ad altri paesi, sia approdata la Docimologia, come una disciplina a cui riconoscere uno status scientifico autonomo, ritardo a cui non ha mai fatto fronte un preciso impegno di "recupero" da parte delle istituzioni e dei decisori politici (Vertecchi, Agrusti, Losito, 2016); passando per un "alternarsi schizofrenico di scelte, di proposte e di vincoli" (Domenici, 2022, p. 313) a livello di normativa e direttive ministeriali, cambiamenti non sempre motivati da considerazioni di carattere docimologico e pedagogico (o le cui motivazioni non sono state sufficientemente socializzate presso il corpo docente); continuando ancora con i più volte citati problemi relativi ai percorsi di formazione iniziale, in particolare per la scuola secondaria, che non puntano alla costruzione di solide competenze professionali per i futuri docenti e dunque, ovviamente, risultano carenti anche sul piano delle competenze valutative. Questi fattori – e molti altri che si potrebbero citare, ma si è scelto di limitarsi a un elenco dal carattere

esemplificativo – devono essere tenuti in considerazione quando si ricorda che le difficoltà degli insegnanti rispetto alla valutazione che sono emerse nel presente lavoro vanno inserite nel quadro di una criticità ben più ampia e sistemica, e ricordano il bisogno di diffondere presso il corpo docente italiano una cultura valutativa fondata su opportune competenze docimologiche (Domenici, 2021). Solo rispondendo a questo bisogno – e in quest’ordine, dunque *partendo* dalla diffusione di solide competenze valutative – gli insegnanti potranno essere accompagnati anche a comprendere e a adottare i modelli della valutazione delle competenze, i quali, come si è ampiamente discusso nel capitolo 4, richiedono un approccio alla valutazione particolarmente articolato e complesso, di cui alcuni aspetti costituiscono ancora delle “sfide” che la ricerca docimologica sta continuando ad affrontare (v. Ciani, et al., 2022).

10.2. Direzioni operative: per un sostegno alla professionalità dei docenti

Dai risultati della presente indagine emerge un quadro articolato rispetto al “ritorno” dell’Educazione civica a scuola, nei primi anni di implementazione della Legge 92/2019. La normativa ha proposto una struttura dell’insegnamento che richiederebbe la messa in discussione di molti aspetti del lavoro “quotidiano” dei docenti. Certamente il profilo che più genera complicazioni, e dunque tensioni tra innovazione e resistenza, incomprensioni, confusione (a livello di idee, e a livello di pratiche), è quello che vorrebbe questo insegnamento affidato in corresponsabilità a un team di docenti, che lavorano in modo collegiale e sinergico alla realizzazione di un progetto educativo comune attuo allo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti. I profili su cui si articolano le complessità della “nuova” Educazione civica sono molti, e tutti richiedono da parte dei docenti approcci diversi rispetto a quelli più tradizionali: percepire il proprio lavoro come costantemente collegato a quello dei colleghi e delle colleghe, affrontare tematiche che (forse più di altre) richiamano la necessità di puntare a uno sviluppo olistico della persona e per cui non è sufficiente una trasmissione di conoscenze, sforzarsi di contribuire attraverso le peculiarità del proprio ambito disciplinare a un progetto comune e coordinato. In questa conclusione si sono “decostruite” tali complessità leggendole secondo due direzioni principali: l’invito a lavorare in maniera veramente collegiale per definire e implementare il curriculum di Educazione civica, e la necessità di adottare approcci coerenti

alla didattica per competenze. Sebbene sia stata una scomposizione utile ad analizzare meglio i problemi emersi, occorre ricordare che la sfida per gli insegnanti si pone soprattutto nel momento in cui sono chiamati a tenere insieme tutto questo.

Viene in parte da chiedersi quanto il legislatore fosse consapevole del carico di lavoro che stava implicitamente prevedendo, nel proporre un impianto tanto peculiare per questo insegnamento. Come si è visto nel capitolo 2, la breve ricostruzione delle motivazioni che hanno sostenuto l'iter di approvazione della Legge 92/2019 fa protendere per una risposta negativa. A fronte di decine di occasioni mancate, a fronte di scelte politiche e di riforme che da anni ormai non vedono investimenti seri (prima di tutto di carattere economico) su tutto il comparto scolastico, si ritiene di poter dire che anche questa riforma abbia mancato della lungimiranza necessaria ad affrontare un tema tanto cruciale quanto l'educazione alla cittadinanza democratica, nei suoi vari aspetti. Nella volontà di approvare una riforma con la pretesa di risolvere le diverse "crisi" educative che affliggono le giovani generazioni, e – si insiste su questo aspetto in quanto paradigmatico delle tendenze riformiste degli ultimi decenni – volendolo fare "senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica" (così cita la clausola di invarianza finanziaria, all'articolo 13 della Legge 92/2019), si è di fatto scaricato sugli istituti, sui Consigli di classe e sui singoli docenti il peso di un impianto complesso. Dimenticando che nel parlare di Educazione civica si stia giocando con la salute stessa della democrazia e con il futuro politico e sociale del Paese (ma in realtà questo vale ogni volta che una riforma scolastica viene messa in atto). Si vuole precisare, in questo senso, che non si sta criticando di per sé l'impostazione dell'Educazione civica come un "insegnamento trasversale" o la contitolarità di tutto il Consiglio di classe, nonostante si siano già evidenziate (§ 2.2.2 e 2.2.3) alcune ambivalenze di questa "specificità trasversale" (Muraglia, 2020). Nella migliore delle scuole possibili, ossia in una scuola in cui gli insegnanti sono abituati a lavorare in modo collegiale e a definire e implementare curricula attui allo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti, le suddette innovazioni avrebbero trovato una possibile risposta a uno dei problemi che, da sempre, infiammano il dibattito in merito all'Educazione civica: ossia il tema del suo status curricolare *ibrido* (già affrontato nei capitoli 1 e 2 del presente lavoro).

Se dunque le innovazioni richieste agli insegnanti per concretizzare (adeguatamente) la "nuova" Educazione civica si presentano con un tale grado di complessità, tale

da generare confusione e la ricerca di soluzioni che ricalcano modelli didattici a cui si è maggiormente abituati, diviene centrale chiedersi quali azioni di accompagnamento poter mettere in atto.

In primo luogo emerge sicuramente il bisogno di affrontare alcuni importanti nodi rimasti aperti a livello di normativa e di indicazioni istituzionali. Il supporto alla progettazione di curricula dell’Educazione civica a livello collegiale deve partire sicuramente da una maggiore articolazione dei Traguardi di competenza prescrittivi e comuni per questo insegnamento, accompagnati da esempi e chiarificazioni di possibili obiettivi di apprendimento, sulla scia di quanto le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del Primo ciclo già prevedono per tutte le altre discipline³. Avendo focalizzato l’attenzione nel presente lavoro verso la scuola secondaria, occorre precisare che una chiarificazione dei Traguardi di competenza sarebbe utile anche per le scuole “superiori”. Nel fornire indicazioni più chiare e articolate di quanto non siano le attuali Linee Guida ministeriali – che in cinque pagine puntano ad affrontare tutti gli aspetti della programmazione, della didattica e della valutazione dell’Educazione civica, nei diversi ordini scolastici – sarebbe anche opportuna un’attenzione a diversificare e specificare le proposte di educazione alla cittadinanza in base all’età degli alunni, nonché fornire suggerimenti agli insegnanti e ai Consigli di classe attui a implementare collegialmente (e trasversalmente) i curricula di questo insegnamento. Non si vuole dire, con queste considerazioni, che sia necessario strutturare un “programma di Educazione civica” obbligatorio per tutti; tuttavia, allo stato attuale le indicazioni fornite per l’implementazione di questo insegnamento appaiono troppo limitate e generalizzate.

Questa opera di supporto da parte delle istituzioni scolastiche, dal livello nazionale fino ai livelli locali in cui si articolano, deve essere accompagnata anche da un sostegno organizzativo e un investimento di risorse attui a compensare in parte quei vincoli “sistemici” richiamati in precedenza. Si plaude certamente all’iniziativa ministeriale di destinare 4 milioni di euro, dalla quota di bilancio già prevista per la formazione dei docenti, a un piano di formazione riguardante specificamente l’Educazione civica (Prot. n.19479 del 16 luglio 2020); tuttavia, viste le tante difficoltà sul piano della definizione e

³ In tal senso, le integrazioni al Profilo delle competenze al termine del Primo ciclo, e al Profilo educativo, culturale e professionale a conclusione del Secondo ciclo, presenti negli allegati B e C delle Linee Guida del giugno 2022, appaiono ridotte e incomplete. Manca per esempio una diversificazione dei Traguardi tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, oppure una precisazione degli stessi secondo le tre “aree tematiche” (che sarebbe utile a chiarirne i contenuti).

gestione del curricolo nelle singole scuole e nei singoli Consigli di classe, e vista comunque la struttura peculiare di questo insegnamento, potrebbe essere utile investire anche in supporti e incentivi maggiormente *diretti*. Per fare due esempi – assolutamente non esaustivi – la previsione di alcune ore opportunamente stipendiate dedicate al dialogo e alla programmazione condivisa in Consiglio di classe, e un supporto economico aggiuntivo al ruolo del Coordinatore per l’Educazione civica, costituirebbero quantomeno un incentivo all’articolato lavoro collegiale necessario (e un’opportuna valorizzazione dello stesso). Tali iniziative auspicabili sono da intendere come meri esempi di azioni da poter svolgere in risposta agli specifici problemi sollevati nel corso del presente lavoro. Tuttavia, ciò di cui la scuola e i suoi insegnanti continuano a mostrare un drammatico bisogno, sono delle politiche di ampio respiro e sistemiche, riforme che siano indirizzate dalle suggestioni provenienti dalla ricerca educativa e sostenute da consistenti investimenti anche (e per certi versi *soprattutto*) di natura economica. La riforma dell’Educazione civica appare in questo senso paradigmatica di una tendenza a occuparsi dei grandi temi della scuola (quando lo si fa) senza una visione sistemica capace di richiamare le diverse e articolate problematiche di tutto il comparto, puntando al risparmio piuttosto che alla qualità delle proposte.

Come si può facilmente immaginare, dal momento che si sta parlando di processi di innovazione e di sviluppo professionale degli insegnanti, è sul piano della formazione e dell’aggiornamento in servizio che occorre (anche) agire al fine di supportare l’implementazione della “nuova” Educazione civica. Le evidenze emerse in questo lavoro possono fornire anche in questo caso delle indicazioni utili a indirizzare le scelte istituzionali relative a contenuti e modalità formative. Ad esempio, sul piano dei contenuti emerge il bisogno di riflettere non tanto sulle tematiche e gli argomenti da trattare in Educazione civica (a eccezione, forse, dei temi di ambito più strettamente giuridico, su cui i docenti si sentono generalmente meno preparati, v. fig. 8.55 § 8.5.3), quanto piuttosto di investire sulla diffusione di consapevolezza e competenze professionali nei campi della didattica per competenze, delle competenze di cittadinanza, della programmazione e della valutazione; tutto questo sviluppando un’attitudine al lavoro collegiale. Si intravedono, dunque, bisogni formativi che in qualche modo travalicano e *anticipano* l’Educazione civica stessa, e richiamano la necessità di supportare e accompagnare la

professionalità dei docenti, verrebbe da dire a 360 gradi. Non è certo una novità, come ben testimonia questo estratto da un lavoro di Vannini (2016).

Nei vissuti recenti con gli insegnanti all'interno delle scuole, emerge una richiesta potente di aiuto in termini formativi che, se da un lato si esplicita come esigenza di precise indicazioni su strategie e tecniche di insegnamento, dall'altro lato implicitamente rimanda ad una generica domanda di sostegno alla funzione docente nella scuola (e forse nella società). [...]

In contesti scolastici dove della molteplicità di variabili (socio-relazionali, politico-culturali e organizzativo-gestionali) che intervengono sui processi di insegnamento-apprendimento si percepisce solo una generica "complessità" [...] gli insegnanti manifestano – pur implicitamente – un bisogno profondo di ritrovare modalità significative di pensare, sia individualmente sia ancor più collegialmente. Ciò di cui si avverte l'assenza sono gli effettivi spazi per un pensiero progettuale: di analisi delle situazioni problematiche, di lettura critica e consapevole delle indicazioni curriculari, di processi decisionali coerenti rispetto ad obiettivi da perseguire, di ideazione creativa di strategie, di abitudine alla verifica, all'autovalutazione, alla ri-progettazione.

È forse nel supporto ad un pensiero riflessivo e critico, ad un pensiero sistematico e progettuale, che possiamo dunque individuare la risposta al bisogno di formazione degli insegnanti?

Queste righe richiamano e connettono tra loro diversi aspetti che sono emersi anche dalla presente ricerca: la percezione di una "complessità" da parte degli insegnanti di fronte ai processi a cui quotidianamente sono chiamati a far fronte, la necessità di trovare spazi per un pensiero progettuale e per l'ideazione di strategie, anche in ottica collegiale, l'esigenza di indicazioni tecniche per far fronte a certe richieste specifiche che si affianca, però, a più ampie necessità di sostegno alla funzione docente in genere.

Di fronte a questi bisogni formativi degli insegnanti, occorre domandarsi come implementare processi di formazione e sviluppo professionali che siano davvero significativi ed efficaci. Come si è ricordato più volte, gli studi sul *Teacher Change* da anni portano avanti una riflessione su questi aspetti (§ 4.4), e in questa sede non si può far altro che presentare alcuni cenni sommari di tale articolato dibattito. Ciò che emerge da numerosi lavori sulla formazione dei docenti (cfr. Asquini, 2018) è che i percorsi di sviluppo professionale più efficaci sono processi lunghi, svolti a stretto contatto con i contesti lavorativi in cui gli insegnanti operano quotidianamente. Al fine di orientare le pratiche dei docenti verso approcci progressisti, pedagogicamente fondati, coerenti con un'idea di insegnamento veramente equa e democratica (Ciani, 2019), sono necessari percorsi di sviluppo professionale che partano dalla diffusione della capacità di riflessione critica sui significati del proprio agire, che operino anche sul piano delle convinzioni

profonde sull'insegnamento, degli atteggiamenti e delle opinioni, oltre che sulla diffusione di fondate conoscenze e solide competenze professionali. La formazione "efficace" è dunque quella capace di operare un costante collegamento tra la pratica di insegnamento e la riflessione sulla stessa, accompagnando gli insegnanti verso la costruzione di quel pensiero sistematico e logico (Dewey, tr. it. 1949) necessario a porre in essere cambiamenti consapevoli. Ecco perché si sostiene con forza la necessità di diffondere presso i docenti una *cultura della ricerca*, e si ritiene opportuno mettere sempre di più al centro del loro sviluppo professionale l'idea di *insegnante come ricercatore* (Vannini, 2021): perché le competenze nel campo della ricerca costituiscono una reale opportunità per lo sviluppo del pensiero riflessivo dei docenti e per la proposta di cambiamenti che siano veramente adeguati ai contesti di insegnamento e ai bisogni di insegnanti e alunni, in quanto emersi da fondati processi di "sperimentazione" (*ibidem*)⁴. Tali processi di cambiamento divengono efficaci nella misura in cui, attraverso approcci metodologicamente validi, si procede a una lettura critica dei contesti e dei bisogni di sviluppo professionale, alla definizione di ipotesi in merito a possibili cambiamenti operativi da adottare, e una "messa alla prova" delle stesse guidata dalla verifica costante dell'effettiva ricaduta dei cambiamenti proposti. In questo modo è possibile raggiungere il duplice obiettivo di diffondere il suddetto pensiero logico-riflessivo presso il corpo docenti, ed elaborare e implementare cambiamenti che abbiano un impatto significativo sulle pratiche degli insegnanti. A questa duplice "necessità" di proporre innovazioni *valide* e di sostenere lo sviluppo della professionalità docente attraverso la diffusione di una cultura della ricerca, si ritiene che costituisca una legittima risposta la Ricerca-Formazione (Asquini, 2018,

⁴ Già nel 1984 Gattullo sollevava il tema del rapporto tra *innovazione e sperimentazione*, rapporto che riteneva "inteso e praticato nel sistema scolastico italiano in modo tutt'altro che corretto" (1984, p. 67). In particolare, evidenziava la necessità che i processi di innovazione della didattica fossero sempre anticipati da una fase di sperimentazione. Qualsiasi idea innovativa dovrebbe essere rigorosamente sperimentata, secondo un processo che parta da una sistematizzazione delle ipotesi che la sorreggono secondo significativi quadri teorici, passi per un rigoroso controllo sul campo (caratterizzato da impianti metodologici solidi e validi) e conduca a una precisa verifica dei suoi esiti. Queste idee non hanno spesso trovato riscontro nel nostro sistema scolastico, contraddistinto da tentativi di cambiamento fatti passare per "sperimentali" ma di fatto completamente manchevoli dei caratteri appena accennati. Come ben riporta Vannini (2021, p. 210): "Nonostante la normativa abbia, fin dal fiorire della scuola degli anni Settanta, indicato come cogente la via della sperimentazione, essa non ha avuto la forza di attecchire nei contesti se non in una sua versione puerile e semplificante. L'idea è stata piuttosto quella di un "provare a cambiare", di un tentativo di rinnovamento soprattutto in tanti e diversificati micro-contesti didattici. [...] Ciò che tuttavia è mancato è stato un reale accompagnamento teorico e metodologico dalle azioni di innovazione degli insegnanti dentro le scuole". Non si può fare a meno di notare, in base alle ricostruzioni svolte nel presente lavoro, che anche nel caso della "nuova" Educazione civica sembra esser stata portata avanti questa tradizione.

Vannini, 2021), una risposta che si presenta contemporaneamente come una prospettiva sulla ricerca empirica in ambito della professionalità docente e una possibile modalità per immaginare e realizzare i progetti di formazione degli insegnanti. Non potendo qui approfondire significati, approcci e metodologie della Ricerca-Formazione, si rimanda alla letteratura dedicata, e in particolare ai lavori promossi dal Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI).

10.3. Alcuni indirizzi per la ricerca

Attraverso il presente lavoro si è cercato di contribuire al dibattito accademico e istituzionale inerente all'educazione alla cittadinanza, in particolare puntando a una valorizzazione del punto di vista degli insegnanti della scuola secondaria. Nel dover progressivamente delineare e selezionare i costrutti di riferimento, le prospettive di indagine e i soggetti di interesse, si sono intraviste numerose piste di indagine che si è scelto di non percorrere, ma che si auspica possano divenire strade battute dalle ricercatrici e dai ricercatori interessati ai temi dell'educazione alla cittadinanza. In primo luogo, emerge il bisogno di introdurre all'interno del quadro che si è iniziato a disegnare il punto di vista degli altri soggetti protagonisti della scuola: gli studenti e le studentesse. Se parte dell'interesse di questo lavoro era fornire evidenze in merito al modo in cui gli insegnanti abbiano ricevuto il "ritorno" dell'Educazione civica a scuola, nulla si è potuto dire in merito all'accoglienza della stessa da parte dei loro allievi. Sarebbe interessante *triangolare* le opinioni e le dichiarazioni di pratiche dei docenti raccogliendo anche il punto di vista degli studenti in merito alla "nuova" Educazione civica, a quanto stia avvenendo nelle loro classi e alle pratiche implementate dai loro insegnanti. Ricerche di questo genere – quali ad esempio indagini osservative, rivolte questa volta agli studenti – potrebbero fornire indicazioni preziose rispetto a quei rischi e quelle opportunità che i dati qui emersi hanno sollevato. Ad esempio, ci si chiede se quel rischio di frammentazione della proposta di Educazione civica trovi un riscontro effettivo nella percezione degli studenti. Ancora, si potrebbe rilevare quanto gli alunni ritengano utili le attività proposte dai loro insegnanti, e valutare il loro atteggiamento generale nei confronti di esse. Nel corso di questo lavoro si sono sollevati in più punti dei dubbi in merito a come la proposta di Educazione civica venga accolta dagli studenti, se essi la percepiscano

come “un fuori programma”, come un’occasione di svago, o come parte integrante del loro processo di crescita. Attraverso indagini che anche in questo caso assumerebbero un carattere principalmente “osservativo”, condotte preferibilmente su ampi campioni di studenti, si potrebbe rispondere in parte a questi dubbi e completare le considerazioni avanzate nel presente lavoro.

In virtù delle evidenze emerse con il presente lavoro, e dei bisogni richiamati anche in queste conclusioni, si ritiene poi necessario un’implementazione degli sforzi di ricerca attui a verificare “cosa funziona” nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza. Nel capitolo 1 si è discusso ampiamente degli studi svolti, prevalentemente in ambito internazionale, al fine di rispondere a questa domanda, e si sono viste alcune problematiche di carattere teorico a cui occorre far fronte nel momento in cui ci si ripropone di valutare l’*efficacia* di talune pratiche di insegnamento nella formazione del cittadino (§ 1.3): prima tra tutte, la difficoltà nel trovare costrutti condivisi in merito a quali dovrebbero essere gli apprendimenti oggetto di controllo nel campo dell’educazione alla cittadinanza. Se c’è un aspetto che ostacola la ricerca in questo campo è proprio la difficoltà nel definire quegli obiettivi che l’educazione alla cittadinanza dovrebbe raggiungere (Torney-Purta, et al., 2015), definizione necessaria al fine di studiare gli effetti delle diverse possibili pratiche. A questo primo ostacolo si aggiunga poi che i progetti di ricerca che vogliano provare in maniera solida l’efficacia delle pratiche educative e didattiche devono essere caratterizzati da un sostenuto grado di rigore e solidità metodologica. Come si accennava in precedenza, al fine di diffondere pratiche innovative dalla provata validità, occorre promuovere il più possibile progetti di ricerca impostati secondo disegni sperimentali (Biasi, Domenici, 2021), per implementare i quali è generalmente necessario uno sforzo anche in termini di logistica e risorse. Tali aspetti non devono tuttavia frenare dal proposito di intraprendere progetti di questo tipo, di cui si è già evidenziato il bisogno a più riprese; in questo senso si può cogliere l’opportunità di provare a portare anche nel contesto italiano (certamente rispettandone le unicità) prospettive, modelli e costrutti già utilizzati in ambito internazionale, dove la ricerca in questo campo è sicuramente più avanzata (§ 1.3.3., v. in particolare Geboers, et al., 2013, Campbell, 2019). Un’altra opportunità utile a sostenere i ricercatori e le ricercatrici che si vogliono impegnare in questa direzione è rappresentata dalla disponibilità delle banche-dati di ricerche quantitative internazionali che hanno misurato gli apprendimenti degli studenti nell’ambito

dell'educazione alla cittadinanza, quale ad esempio ICCS 2016. Condurre attente analisi secondarie (cfr. Glass, 1976) sui dati di queste ricerche potrebbe infatti indirizzare la costruzione e la prima verifica di ipotesi inerenti ai diversi fattori in grado di influire sulle acquisizioni degli studenti nel campo della cittadinanza (cfr. Torney-Purta, Amadeo, 2013), in particolare anche su fattori di carattere "processuale", cioè riferiti alle pratiche di insegnamento, alle opportunità di apprendimento, o alle esperienze didattiche.

Nel richiamare alcuni esempi di possibili direzioni verso cui orientare la ricerca futura, infine, occorre sottolineare la necessità di continuare a occuparsi degli insegnanti, delle loro pratiche, delle convinzioni e degli atteggiamenti che le sostengono, e delle azioni che possono indirizzarne il cambiamento. Non si rimarcherà nuovamente l'importanza di una tale prospettiva di ricerca, che del resto costituisce la ragion d'essere di questo studio; tuttavia, si vuole ricordare quale sia stata una delle principali "occasioni mancate" di questo lavoro: l'impossibilità di proseguire un rapporto con gli insegnanti coinvolti nella fase esplorativa, che avrebbe costituito un'occasione preziosa per discutere i risultati emersi dall'indagine, eventuali suggerimenti per l'implementazione del curriculum dell'Educazione civica, e in generale per *approfondire* la conoscenza dei fattori che possono promuovere od ostacolare le innovazioni in questo campo. Elaborando e analizzando i dati raccolti, più volte si è riflettuto su quanto sarebbe stato stimolante discutere con gli insegnanti sulle motivazioni di certi risultati, o sulle interpretazioni che potrebbero aiutare a comprenderli. Per questo si vuole concludere questo lavoro sollevando ancora una volta la necessità di una ricerca che, prendendo le mosse da ipotesi elaborate anche a partire da evidenze generali e generalizzabili, conducano poi a una riflessione sugli specifici contesti, a una conoscenza delle complesse meccaniche che incoraggiano o vincolano il cambiamento all'interno della scuola (per poi auspicare, una volta conosciuti contesti diversi e specifici, di poter ricondurre a una *sintesi* alcune di queste meccaniche, per imparare a governarle). Un tipo di ricerca che non è possibile immaginare senza gli insegnanti, senza una loro partecipazione attiva e generativa al processo di costruzione del sapere su (e per) la scuola. Si ritorna dunque a quanto si diceva in conclusione del precedente paragrafo, quando si legavano innovazione, professionalità docente, formazione e ricerca: se si cerca un modo per cambiare davvero la nostra Scuola, perché possa divenire un laboratorio di cittadinanza e un presidio di democrazia, una via feconda sembra essere quella di supportare un collegamento costante tra i professionisti del mondo

della ricerca (tante volte percepiti distanti e *distaccati*) e i professionisti del mondo dell'istruzione. Una via che sfida a immaginare processi, metodi, strumenti e approcci (all'insegnamento e alla ricerca) adatti a realizzare questo collegamento, dal quale, tuttavia, non possono che giovare tutti protagonisti della nostra scuola.

Riferimenti bibliografici

Ajello, A. M., Pontecorvo, C. (2001). *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

Arrigo, G., Frabboni, F. (curr.) (1993). *Programmare nella scuola elementare: dieci tassonomie disciplinari per la scuola elementare*. Bologna: Nicola Milano Editore.

Asquini, G. (cur.) (2018). *La ricerca-formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.

Avanzi, L. M., Miglioretti, V., Velasco, C., Balducci, L. Vecchio, F., Fraccaroli, Skaalvik, E. M. (2013). *Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale*. *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78.

Azzali, F., Cristanini, D. (1995). *Programmare oggi: Le fonti, i modelli, le azioni*. Milano: Fabbri.

Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Edizioni Erikson.

Baldacci, M. (2006a). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2006b). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori università.

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.

Baldoni, A., Baruzzi, W. (2008). *La partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità*. In Baldoni, A., Baruzzi, W. (curr.). *Imparare la democrazia. I consigli dei ragazzi nella provincia di Bologna e l'esperienza di Casalecchio di Reno*. Roma: Carocci.

Bandura, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barbagli, M., Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.

- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge. Tr. it. *Il disagio della postmodernità*, Milano: Mondadori, 2002.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press. Tr. it. *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari-Roma: Laterza, 2017.
- Becchi, E., Vertecchi, B. (curr.) (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Francoforte: Suhrkamp Verlag. Tr. it. *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci, 2000.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Francoforte: Suhrkamp Verlag. Tr. it. *Che cos'è la globalizzazione: Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci, 2009.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Behrman, J.R., Stacey, N. (curr.) (1997). *The Social Benefits of Education*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship. A Very Short Introduction*. Oxford: University Press.
- Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: a critical review*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 18(1), 5 – 25.
- Berinsky, A. J., Lenz, G. S. (2011). *Education and Political Participation: Exploring the Causal Link*. *Political Behavior*, 33(3), 357–373.
- Bertolini, P. (cur.) (1996). *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: R. Cortina.
- Best, H., Wolf, C. (2014). *The SAGE Handbook of Regression Analysis and Causal Inference*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bianchini, P., Morandini, M. C. (2017). *A Useless Subject?* *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 9(1), 54–70.
- Biasi, V., Domenici, G. (2021). *Disegni sperimentali di ricerca, microsperimentazione didattica e osservazione sistematica*. In Domenici, G., Lucisano, P., Biasi, V. (curr.). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Milano: McGraw Hill Education.

- Black, P. J., Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P. J., Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*. Vol. 1(2), pp. 1-12.
- Bloom, B. S. (1971). *Mastery Learning*. In Block, J. H. (cur.) *Mastery Learning: Theory and Practice*. Tr. It. *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di istruzione individualizzata*. Torino: Loescher. 1972.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Bonazza, V. (2022). *Individualizzazione e scuola. Il modello di apprendimento, la strategia didattica, la ricerca empirica*. Milano: Franco Angeli.
- Bond, T. G., Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bonica, L., Sappa, V. (2010). *Le metodologie didattiche*. In Cavalli, A., Argentin, G. (curr.) *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., et al. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Trad. It. *Ecologia dello Sviluppo Umano*. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bruch, S. K., Soss, J. (2018). *Schooling as a Formative Political Experience: Authority Relations and the Education of Citizens*. *Perspectives on Politics*, 16(1), 36–57.
- Burden, B. C. (2009). *The dynamic effects of education on voter turnout*. *Electoral Studies*, 28(4), 540–549.
- Calamandrei, P. (1946). *Contro il privilegio dell'istruzione*. *Il Ponte*, II, pp. 3-14.
- Campbell, D. E. (2006). *What is Education's Impact on Civic and Social Engagement?* In OECD. *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*. Proceedings of the Copenhagen Symposium.

- Campbell, D. E. (2009). *Civic engagement and education: An empirical test of the sorting model*. *American Journal of Political Science*, 53(4), 771–786.
- Capperucci, D. (2018). *Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati*. *Lifelong Lifewide Learning*, 14, 31, pp. 140-155.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Edizione 2020. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Castoldi, M. (2016). *Valutazione e apprendimento: Quale cultura?* *Giornale italiano di psicologia*, (3), 443–448.
- Cavalli, A. (cur.) (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A. (cur.) (2000). *Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A., Argentin, G. (curr.) (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*. Milano: Franco Angeli.
- Ciani, A., Ferrari, L., Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Ciani, A., Luppi, E., Marcuccio, M., Ricci, A., Rosa, A., Truffelli, E. (2022). *La scuola bolognese oggi. Rileggere Mario Gattullo a fronte delle odierne sfide della docimologia*. In Vannini, I., *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere Didattica e Docimologia in dialogo con Mario Gattullo*. Milano: Armando Editore.
- Ciani, A., Pasolini, E., Vannini, I. (2021). *Il formative assessment nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti. Analisi secondarie da una indagine sui docenti di scuola media di due regioni italiane*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (24), 2.

- Ciani, A., Vannini, I. (2017). *Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico*. CADMO, (2), 5–32.
- Claparède, E. (1920). *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia. 1952.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Colombo, E. (2017). *The Contradictory Place of Civic Education in the Italian Education System*. In C. Broom (cur.). *Youth Civic Engagement in a Globalized World: Citizenship Education in Comparative Perspective*. New York: Palgrave Macmillan.
- Comoglio, M. (2004). *Insegnare ed apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Consiglio d'Europa. (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*. Versione in lingua italiana, revisione 2017, Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Consiglio d'Europa. (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consiglio d'Europa. (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consiglio d'Europa. (2018c). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Converse, P.E. (1972). *Change in the American electorate*. In Campbell, A., Converse, P.E. (curr). *The Human Meaning of Social Change*. New York: Russell Sage. pp. 263–337.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2 edizione). Bologna: Il Mulino.
- Corbetta, P., Gasperoni, G., Pisati, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corda Costa, M. (cur.) (1997). *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corradini, L. (1999). *Educare a una nuova cittadinanza*. In Corradini, L. Refrigeri, G., *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna: Il Mulino.

- Crick, B. (2007). *Citizenship: the Political and the Democratic*. British Journal of Educational Studies, 55(3), 235–248.
- Crick, B., Lister, I. (1978). *Political literacy*. In Crick, B., Porter, D. (curr.). Political education and Political Literacy. Londra: Longman and Hansard Society.
- Daas, R., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B. (2016). *Contemplating modes of assessing citizenship competences*. Studies in Educational Evaluation, 51, 88–95.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., Karsten, S. (2019). *Assessing young people's citizenship attitudes using rubrics*. Studies in Educational Evaluation, 62, 118–128.
- Dahl, R. A. (1971). *Polyarchy: Participation and Opposition*. Yale University Press. Tr. it. *Poliarchia: partecipazione e opposizione nei sistemi politici*, 1983
- Dahl, R. A. (1999). *On Democracy*. New Haven: Yale University Press.
- Dalin, P. (1975). *L'innovazione nei processi di educazione*. In Reguzzoni, M., Scurati, C. (curr.) *Innovazione e sperimentazione*. Milano: Centro per l'innovazione educativa.
- Danuvola, P. (1999). *Stato, Nazione, Autonomia, Decentramento, Federalismo: Nuovi orizzonti della cittadinanza*. In Corradini, L., Refriggeri, G. (curr.) *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna: il Mulino.
- Davies, I., Ho, L.-C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., Waghid, Y. (curr) (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- De Landsheere, V. e G. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège: Georges Thone. Tr. It. *Definire gli obiettivi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. 1977.
- Dee, T. S. (2004). *Are there civic returns to education?* Journal of Public Economics, 88(9–10), 1697–1720.
- Dei, M. (2002). *Sulle tracce della società civile: Identità territoriale, etica civica e comportamento associativo degli studenti della secondaria superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press. Tr. it. *Scuola e Società*. Firenze: La Nuova Italia. 1967.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. Tr. it. *Democrazia e educazione*, Sansoni, 2004.

- Dinesen, P. T., Dawes, C. T., Johannesson, M., Klemmensen, R., Magnusson, P., Nørgaard, A. S., et al. (2016). *Estimating the Impact of Education on Political Participation: Evidence from Monozygotic Twins in the United States, Denmark and Sweden*. *Political Behavior*, 38(3), 579–601.
- Doğanay, A. (2012). *A curriculum framework for active democratic citizenship education*. In Print, M., Lange, D. (curr.). *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Sense Publishers.
- Domenici, G. (2021). *Docimologia e valutazione educativa*. In Domenici, G., Lucisano, P., Biasi, V. (curr.). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Milano: McGraw Hill Education.
- Domenici, G. (2022). *Docimologia e molteplicità delle funzioni valutative. Riflessioni critiche*. In Vannini, I., *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi Didattica e Docimologia in dialogo con Mario Gattullo*. Roma: Armando Editore.
- Dower, N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Edelen, M. O., Reeve, B. B. (2007). *Applying item response theory (IRT) modeling to questionnaire development, evaluation, and refinement*. *Quality of Life Research*, 16 (1), pp. 5-18.
- Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe: 2017, Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fasoli, S. (2020). *Alle origini storiche e culturali: Un problema irrisolto*. In M. Ambel (cur.), *Una scuola per la cittadinanza: Idee, percorsi, contesti*. Vol. 2: *Gli orizzonti di senso*. (52–55). Varazze: PM edizioni.
- Finch, W. H. (2020). *Exploratory Factor Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Fioretti, S. (2006). *Individualizzazione e motivazione scolastica. Una strategia per favorire l'impegno nell'apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Fishbein, M., Ajzen, L. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: an introduction to theory and research*. Addison-Wasley: Reading Mass.
- Forsberg, S. (2019). *Setting a global agenda of education: Cooperation and tension within the global education policy field*. *Geoforum*, 100, 32–40.
- Frabboni, F. (1987). *Dal curricolo alla programmazione*. Teramo: Lisciani/Giunti.

- Frabboni, F. (1992). *Manuale di didattica generale*. Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Giovannini, M.L. (curr.) (2009). *Professione insegnante*. Milano: Angeli.
- Franklin, M.N. (1996). *Electoral participation*. In LeDuc, L., Niemi, R.G., Norris, P. (curr.), *Comparing Democracies: Elections and Voting in Global Perspectives*. Sage Publications. pp. 216–235.
- Frieman, J., Saucier, D. A., Miller, S. S. (2018). *Principles & Methods of Statistical Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., Pastor, J. C., Romo, V. (2018). *Validity and reliability of a questionnaire on primary and secondary school teachers' perception of teaching a competence-based curriculum model*. *Journal of new approaches in educational research*, 7/1, pp. 46-51.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Tr. It. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli. 1987.
- Gardner, H. (2013). *Educazione e sviluppo della mente: Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Centro studi Erickson.
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando. Riedito nel 1968.
- Gattullo, M. (1984). *Sperimentare e decidere*. In Becchi, E., Vertecchi, B. *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Gattullo, M. (1990). *Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna*. *Scuola e città*, 2, pp. 57-66.
- Gattullo, M. (1991). *Questioni attuali di politica scolastica*. Bologna: Clueb.
- Gattullo, M., Genovese, A., Giovannini, M.L., Grandi, G., Lodini, E. (1981). *Dal sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: Il Mulino.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., Dam, G. ten. (2013). *Review of the effects of citizenship education*. *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- Ghelfi, D., Guerra, L. (1993). *La programmazione educativa e didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Giampaolo, M., Surian, A., Batini, F., Bartolucci, M. (2015). *Comparing italian pre-service and in-service teachers' beliefs on competence based learning*. Conference Paper in

“Proceedings of the 2015 International Pre-conference”. November 15-17 Oklahoma City, Oklahoma American Association for Adult and Continuing Education.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press. Tr. it. *Le conseguenze della modernità*. Bologna: il Mulino, 1994.

Glatthorn, A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. Larchmont: Eye on Education.

Glass, G. V. (1976) *Primary, Secondary and Meta-analysis of Research*. Educational Research, 5, 3-8.

Gremigni, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*. Milano: Angeli.

Guglielmi, D., Guerra, L. (2017). *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*. Milano: Angeli.

Guskey, T.R. (1986). *Staff development and the process of teacher change*. Educational Researcher, 75(5), pp. 5-12.

Guskey, T.R. (2005). *Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: theory, research and implications*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.

Guskey, T.R., Huberman, M. (1995). *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Habermas, J. (1998). *The Inclusion of the Other*. Cambridge: Polity.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Heater, D. (1990). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. III ed., Manchester: Manchester University Press, 2004.

Heater, D. (2002). *The History of Citizenship Education: A Comparative Outline*. Parliamentary Affairs, 55(3), 457–474.

Hillygus, D. S. (2005). *The missing link: Exploring the relationship between higher education and political behavior*. Political Behavior, 27(1), 25–47.

- Hooghe, M., Dassonneville, R., Marien, S. (2015). *The Impact of Education on the Development of Political Trust: Results from a Five-Year Panel Study among Late Adolescents and Young Adults in Belgium*. *Political Studies*, 63(1), 123–141.
- Hoskins, B. (2006). *Draft Framework on Indicators for Active Citizenship*. Ispra: CRELL.
- Hoskins, B., D’Hombres, B., Campbell, J. (2008). *Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour?* *European Educational Research Journal*, 7(3), 386–402.
- Hoskins, B., Liu, L. (2019). *Measuring life skills in the context of Life Skills and Citizenship Education the Middle East and North Africa*. United Nations Children’s Fund (UNICEF) and the World Bank.
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S. A., Sturdivant, R. X. (2013). *Applied Logistic Regression*. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley.
- Huberman, A. M. (1973). *Understanding Change in Education: An Introduction*.
- Huberman, A. M. (1982). *L’innovazione scolastica e la sua contrattazione*. *Revue Européenne des Science Sociales*, 20, 59-85.
- Huberman, M., Miles, M. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Huntington, S. P. (1993). *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*. University of Oklahoma Press. Tr. it. *La terza ondata*, Bologna: Il Mulino, 1995.
- Kam, C. D., Palmer, C. L. (2008). *Reconsidering the Effects of Education on Political Participation*. *The Journal of Politics*, 70(3), 612–631.
- Kam, C. D., Palmer, C. L. (2011). *Rejoinder: Reinvestigating the Causal Relationship between Higher Education and Political Participation*. *The Journal of Politics*, 73(3), 659–663.
- Keating, A., Janmaat, J. G. (2016). *Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement?* *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409–429.
- Kennedy, K. J. (cur.) (1997). *Citizenship education and the modern state*. London: Falmer Press.

- Kennedy, K. J. (2010). *Neo-statism and post-globalization as contexts for new times*. In Reid, A., Gill, J., Sears, A. *Globalization, the Nation-State and the Citizen: Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education*. London: Routledge.
- Kennedy, K. J. (2012). *Global Trends in Civic and Citizenship Education: What are the Lessons for Nation States?* *Education Sciences*, 2(3), 121–135.
- Kerr, D., Keating, A., Ireland, E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education: Purposes, practices and possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: NFER/CIDREE.
- Keser, F., Akar, H., Yildirim, A. (2011). *The role of extracurricular activities in active citizenship education*. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809–837.
- Kilpatrick, W. H. (1936). *Foundations of methods*. Tr. it. *I fondamenti del metodo*. Firenze: La nuova Italia. 1962.
- Kim, J.-O., Mueller, C. (1978). *Introduction to Factor Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W., Carstens, R. (2018). *ICCS 2016 User Guide for the International Database*.
- Kohler, U., Kreuter, F. (2012). *Data Analysis Using Stata*. 3rd ed. College Station, TX: Stata Press.
- Kopalle, P. K., Lehmann, D. R. (1997). *Alpha Inflation? The Impact of Eliminating Scale Items on Cronbach's Alpha*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 70(3), 189–197.
- Larreguy, H., Marshall, J. (2017). *The Effect of Education on Civic and Political Engagement in Nonconsolidated Democracies: Evidence from Nigeria*. *The Review of Economics and Statistics*, 99(3), 387–401.
- Lauglo, J. (2016). *Does political socialization at home boost adolescents' expectation of higher education? An analysis of eighth-grade students in 35 countries*. *Comparative Education Review*, 60(3), 429–456.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Tr. It. *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida. 2008.
- Lichtner, M. (2010). *Educare per la democrazia*. *Scuola democratica*, 0/2010.

- Lijphart, A. (1984). *Democracies*, New Haven, Connecticut: Yale University Press. Tr. it. *Le democrazie contemporanee*, Bologna: Il Mulino, 1988.
- Lochner, L., Moretti, E. (2001). *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests and Self-Reports*. NBER Working Paper No. 8605.
- Lodini, E., Luppi, E., Vannini, I. (curr.) (2007). *Promuovere le competenze «per la vita». Una didattica efficace per costruire il nuovo curriculum dei percorsi per l'Obbligo Formativo nella Formazione Professionale*. Roma: Carocci editore.
- Losito, B. (2010). *La valutazione delle "Competenze di cittadinanza"*. Report per MIUR.
- Losito, B. (2014). *Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave*. Scuola democratica, 1, 53–72.
- Losito, B. (2015). *Si possono valutare le competenze di cittadinanza?* Rivista dell'istruzione, 31(1–2), 99–104.
- Losito, B. (2016). *I metodi*. In Vertecchi, B., Agrusti, G., Losito, B. *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Roma: Franco Angeli.
- Losito, B. (2021). *Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento*. Scuola democratica, (2), 189–201.
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. (2021). *Understanding School and Classroom Contexts for Civic and Citizenship Education: The Importance of Teacher Data in the IEA Studies*. In B. Malak-Minkiewicz J. Torney-Purta (curr.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (pp. 247–259). Cham: Springer International Publishing.
- Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. Lifelong Lifewide Learning. 17/36, pp. 3-25.
- Lumbelli, L. (1980). *La ricerca esplorativa in pedagogia, Ricerche pedagogiche*. In Aa.Vv. *Educazione e qualità della vita. Atti del convegno di pedagogia di Parma*. Parma, pp. 59-77.
- Lumbelli, L. (1995). *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*. In Becchi, E., Vertecchi, B. *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (2006). *Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella Pedagogia sperimentale*. In A. Bondioli (cur.). *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. Milano: Franco Angeli.

Luppi, E., Tartufoli, L., Vannini, I. (2014). *Valutazione degli esiti di un progetto di ricerca-formazione nella scuola primaria: Le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti*. La professionalità dell'insegnante, 91–98.

Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Parigi: Les Editions de minuit. Tr. it. *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, 2022.

Macchietti, S. S. (1999). *Dai «Doveri del cittadino» all'«Educazione civica e costituzionale»*. In Corradini, L., Refrigeri, G (curr.). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna: Il Mulino.

Manganelli Rattazzi, A. M. (1991). *La ricerca empirica sugli atteggiamenti: problemi e tecniche di misura*. In Trentin, R. (cur.) *Gli atteggiamenti sociali. Teoria e ricerca* (II. Ed.), 203-242, Torino: Bollati Boringhieri.

Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Maragliano, R., Vertecchi, B. (1978). *La pratica educativa. Dal programma alla programmazione*. In Visalberghi, A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Margiotta, U. (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and the social class*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. *Cittadinanza e vita sociale*. Torino: Utet, 1976.

Mattei, M. (2007). *Insegnare con i concetti: Educazione alla cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.

Mayer, A. K. (2011). *Does Education Increase Political Participation?* *The Journal of Politics*, 73(3), 633–645.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire – La promesse des commencements*. Paris: ESF éditeur.

Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris: ESF éditeur.

Meirieu, P. (2011). *Faire l'École, faire la Classe. Démocratie et pédagogie*. II ed. Paris: ESF éditeur. Tr. it. *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: Franco Angeli, 2015.

Menard, S. (2010). *Logistic Regression: From Introductory to Advanced Concepts and Applications*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

- Merril, M. D. (1983). *Component display theory*. In Reigeluth, C. (cur.). *Instructional design theories and models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Michelini, M. C. (2005). *Un modello operativo per la personalizzazione*. In Baldacci, M. *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Edizioni Erikson.
- Michelini, M. C. (2020). *Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curricolo scolastico*. *Pedagogia più Didattica*, 6(1), 35–46.
- Milligan, K., Moretti, E., Oreopoulos, P. (2004). *Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom*. *Journal of Public Economics*, 88(9–10), 1667–1695.
- Mordacci, R. (2017). *La condizione neomoderna*. Torino: Einaudi.
- Moro, G. (2013). *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*. Roma: Carocci.
- Muraglia, M. (2020). *Quale trasversalità*. In M. Ambel (ed), *Una scuola per la cittadinanza: Idee, percorsi, contesti*. Vol. 1: il progetto curricolare. (203–207). Varazze: PM edizioni.
- Nie, N.H., Junn, J., Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Niemi, R., Junn, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- Nigris, E., Balconi, B., Zecca, L. (curr). (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare, monitorare*. Milano: Pearson.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: Directorate for Education and Skills OECD.
- Osborne, J. W. (2013). *Best Practices in Data Cleaning: A Complete Guide to Everything You Need to Do Before and After Collecting Your Data*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc.
- Osborne, J. W. (2015). *Best Practices in Logistic Regression*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Osborne, J. W. (2017). *Regression & Linear Modeling: Best Practices and Modern Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Oxfam. (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*.

- Pasolini, E. (2021). *Educazione civica e alla cittadinanza. Le proposte delle organizzazioni internazionali*. Scuola democratica, (2), 15–28.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze: Conoscenze, abilità, atteggiamenti ; il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Tecnodid.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for key competences*. European Union.
- Persson, M. (2014). *Testing the relationship between education and political participation using the 1970 British Cohort Study*. Political Behavior.
- Peukertruth, H. (1993). *Basic Problems of a Critical Theory of Education*. Journal of Philosophy of Education, 27(2), 159–170.
- Pike, M. A. (2007). *Values and visibility: The implementation and assessment of citizenship education in schools*. Educational Review, 59(2), 215–229.
- Print, M. (2013). *Competences For Democratic Citizenship in Europe*. In Print, M., Lange, D. (curr.). Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies. pp. 37-49. Paesi Bassi: Sense Publishers.
- Print, M., Tan, C. (curr) (2015). *Educating Good Citizens in a Globalising World for the Twenty-first Century*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Pub.
- Putnam, R.D. (2001). *Tuning in, tuning out: the strange disappearance of social capital in America*. In Niemi, R.G., Weisberg, H.F. (curr). Controversies in Voting Behavior. Washington, DC: CQ Press.
- Raykov, T. (2007). *Reliability if deleted, not 'alpha if deleted': Evaluation of scale reliability following component deletion*. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 60(2), 201–216.
- Reichert, F., Lange, D., Chow, L. (2021). *Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education*. Teaching and Teacher Education, 98,
- Reichert, F., Torney-Purta, J. (2019). *A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis*. Teaching and Teacher Education, 77, 112–125.

- Reid, A., Gill, J., Sears, A. (curr) (2010). *Globalization, the Nation-State and the Citizen. Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education*. London: Routledge.
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching Civics: A Manual for Secondary Education Teachers*. Opladen: Barbara Budrich.
- Resnick, L. B. (1995). *Imparare dentro e fuori la scuola*. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (curr.), *I contesti sociali dell'apprendimento*, pp. 61–81. Milano: LED.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., Van Damme, J., Teddlie, C., Stringfield, S. (2012). *Educational effectiveness research (EER): A state of the art review*. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 197–230.
- Richardson V., Placier, P. (2002). *Teacher Change*. In Richardson, V. (cur.) *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington DC: AERA.
- Ruel, E., Wagner, W. E., Gillespie, B. J. (2016). *The Practice of Survey Research: Theory and Applications*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320: SAGE Publications.
- Russo, S., Stattin, H. (2017). *Stability and Change in Youths' Political Interest*. *Social Indicators Research*, 132(2), 643–658.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sampermans, D., Reichert, F., Claes, E. (2021). *Teachers' concepts of good citizenship and associations with their teaching styles*. *Cambridge Journal of Education*, 51(4), 433–450.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza: La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Sartori, G. (1993). *Democrazia: cosa è*, Milano: Rizzoli.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness*. New York: Springer.
- Schlozman, K. L. (2002). *Citizen participation in America: What do we know? Why do we care?* In I. Katznelson H. V. Milner (curr). *Political science: State of the discipline* (pp. 433–461). New York: W.W. Norton and Co.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Cham: Springer International Publishing.

- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., Friedman, T. (2022). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schuman, H., Presser, S. (1981). *Questions and Answers in Attitude Surveys*. New York: Academic Press.
- Schumpeter, J. A. (1942). *Capitalism, socialism, and democracy*. Harper & Brothers. Tr. it *Capitalismo, socialismo e democrazia*, 1955.
- Scoppola, P. (1991). *La Repubblica dei partiti*. Bologna: Il Mulino.
- Scoppola, P. (1998). *La Costituzione Contesa*. Torino: Einaudi.
- Scurati, C. (1988). *Innovazione e formazione: esperienze e riflessioni critiche*. In Giovannini, M. L., *La valutazione delle innovazioni nella scuola*. Bologna: Cappelli.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press. Tr. It. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. 2000.
- Simbula, S., Guglielmi, D., Schaufeli, W. B. (2011). *A Three-Wave Study of Job Resources, Self-Efficacy, and Work Engagement Among Italian Schoolteachers*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tawil, S. (2013). *Education for Global Citizenship: A framework for discussion*. Education research and foresight. Working papers. Parigi: UNESCO.
- Tenn, S. (2005). *An alternative measure of relative education to explain voter turnout*. *Journal of Politics*, 67(1), 271–282.
- Thurstone, L.L., Chave, E. J. (1929). *The Measurement of Attitude*. Chicago: University of Chicago Press. Tr. it. in Arcuri, L., Flores D'Arcais, B. *La misura degli atteggiamenti*. Firenze: Giunti-Martello. 1974.
- Torney-Purta, J., Amadeo, J.-A. (2013) *International Large-Scale Assessments: Challenges in Reporting and Potentials for Secondary Analysis*. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 248–258.
- Torney-Purta, J., Cabrera, J. C., Roohr, K. C., Liu, O. L., Rios, J. A. (2015). *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment*. ETS Research Report Series, 2015.

- Trentin, R. (cur.) (1991a). *Gli atteggiamenti sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Trentin, R. (1991b). *Articolazione e sviluppo del concetto di atteggiamento: una rassegna storica*. In Trentin, R. (cur.) *Gli atteggiamenti sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.
- Trincherò, R. (2019). *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2001). *Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Turner, B. S. (cur.) (1993). *Citizenship and social theory*. London: Newbury Park, Calif: SAGE Publications.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ufficio Scolastico per l'Emilia-Romagna (2021). *L'introduzione dell'educazione civica nell'ordinamento scolastico con la L. 92/2019. Primo anno di sperimentazione in Emilia-Romagna*. Studi e Documenti. 33.
- Ugolini, L. (2006). *Il Progetto Didattico*. In Baldacci, M. (cur.) *Unità di Apprendimento e Programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Parigi. Trad. it. *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*, Trento, Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018.
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Urbinati, N. (2021). *Pensare facendo. Agire pubblico e decisione politica nella società democratica*. *Scuola democratica*, (2), 53–63.

- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vannini, I. (2013). *Strategie della programmazione didattica*. In Ianes, D., Cramerotti, S. (curr.) *Insegnare domani nella scuola primaria*. pp. 257-288, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Vannini, I. (2016). *Accompagnare la professionalità dell'insegnante per una scuola di qualità*. In IPRASE, *Costruire un nuovo curriculum. Saggi in onore di Ennio Draghicchio*. 173-183. Trento.
- Vannini, I. (2019a). *L'approccio quantitativo sperimentale*. In Mortari, L., Ghirotto, L. (curr.) *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Vannini, I. (2019b). *Valutare per apprendere e progettare*. In Nigris, E., Balconi, G., Zecca, L. (curr.) *Dalla progettazione alla valutazione didattica (250–276)*. Milano: Pearson.
- Vannini, I. (2021). *La sperimentazione didattica. Un dialogo possibile con la ricerca-azione e la ricerca-formazione*. In Domenici, G., Lucisano, P., Biasi, V. (curr.). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Milano: McGraw Hill Education.
- Vannini, I. (2022). *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi Didattica e Docimologia in dialogo con Mario Gattullo*. Roma: Armando Editore.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi, B. (1978). *La qualità dell'istruzione*. Torino: Loescher.
- Vertecchi, B. (1996). *Competenze e atteggiamenti valutativi degli insegnanti della scuola elementare*. *Cadmo*, 12, pp. 7-22.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B., Agrusti, G. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Vertecchi, B., Agrusti, G., Losito, B. (2016). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Roma: Franco Angeli.
- Vertecchi, B., Latorre, B., Nardi, E. (1995). *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.

- Vignoli, M., Guglielmi, D., Balduzzi, L., (2018). *Application to practice during practicum as a key player in determining the development of self-efficacy among pre-service teachers*. Journal of Psychological and Educational Research (JPER) 2:132-153.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1975). *Esperienza e valutazione*. Firenze: la Nuova Italia.
- Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S. (curr.) (2001). *Discourse as Data: A Guide to Analysis*. London: Sage Publications.
- Wiggins, G. P. (1991). *A True Test: Towards more Authentic and Equitable Assessment*. Phi Delta Kappa, vol. 70, n. 9, pp. 703-13.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolfe, B., Haveman, R. (2001). *Accounting for the social and non-market benefits of education. The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*. Human Resources Development Canada and Organisation for Economic Co-operation and Development. September.
- Zambaldi, I. (1975). *Storia della scuola elementare in Italia*. Roma: LAS.
- Zammuner, L. V. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zapp, M. (2018). *The scientization of the world polity: International organizations and the production of scientific knowledge, 1950–2015*. International Sociology, 33(1), 3–26.
- Zapp, M. (2020). *The authority of science and the legitimacy of international organisations: OECD, UNESCO and World Bank in global education governance*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 1–20.
- Zappatore, T. (2016). *Cittadinanza a scuola. Studio di caso: Una ricerca tra e con i protagonisti della scuola*. Foro de Educación, 14(20), 231–252.

Allegato 1

“Educazione civica e competenze di cittadinanza: un’indagine su approcci e atteggiamenti degli insegnanti nella scuola secondaria.”

Fase esplorativa – Scaletta per interviste semi-strutturate¹

Stimolo	Obiettivo
INTRODUZIONE:	
Presentazione dell’intervistatore e della ricerca	
“Richiesta di aiuto” all’intervistato: il suo ruolo è di esprimere con sincerità le proprie opinioni in modo da aiutare il ricercatore a raccogliere il punto di vista dei practitioner sulle tematiche oggetto di ricerca. L’obiettivo è tenere in considerazione il punto di vista di chi vi lavora per conoscere i problemi e le opportunità presenti nella scuola.	Engagement e collaborazione
<u>Autorizzazione alla registrazione</u>	
<i>Nome e Cognome</i> <i>Materia insegnata e classi in cui insegna attualmente</i> <i>Età e anzianità di servizio (sommario)</i> <i>Esperienze in altre scuole</i>	Informazioni generali

¹ Le interviste sono state somministrate tra dicembre 2020 e gennaio 2021 al Consiglio di una Classe Quinta di un Istituto Tecnico (indirizzo alberghiero).

AREA 1) EDUCAZIONE CIVICA:	
<p><i>Conosce la nuova legge sull'Educazione civica?</i></p> <p><i>Cosa ne pensa della nuova legge sull'Educazione civica?</i></p>	<p>Introduzione all'argomento</p> <p>Percezione sull'adeguatezza dell'impianto dell'Educazione civica</p> <p>Prime percezioni su eventuali problemi</p>
<p><i>Il vostro istituto, come ha organizzato l'insegnamento di questa nuova materia? Il vostro C.d.C.?</i></p> <p><i>Questa organizzazione è stata adeguata?</i></p> <p><i>Come viene effettuata la progettazione didattica?</i></p>	<p>Impatto della normativa sulla pratica scolastica e sul contesto</p>
<p><i>Secondo lei la responsabilità dell'insegnamento/apprendimento dell'Educazione civica deve essere solo di un insegnante? Oppure la gestione in corresponsabilità è adeguata? Perché?</i></p>	<p>Opinioni sulla corresponsabilità del CdC</p>
<p><i>Secondo lei è importante l'educazione civica? Perché?</i></p> <p><i>Lei crede che il compito di educare dei buoni cittadini spetti alla scuola o anche ad altri? O solo ad altri?</i></p> <p><i>Secondo lei, si può "parlare di politica" in classe?</i></p>	<p>Opinioni generali sull'EdCiv</p> <p>Opinioni sullo scopo di tale materia</p>
<p><i>Le è capitato di partecipare ad occasioni formative su questi temi?</i></p> <p><i>(Se sì) Quando? Quali?</i></p> <p><i>(Se no) Ora che è stata introdotta l'Educazione civica, vorrebbe farlo? Cosa crede che le servirebbe?</i></p>	<p>Formazione in ambito di Educazione civica</p>

AREA 2) COMPETENZE	
<p><i>Le Indicazioni per le scuole secondarie, e molta della normativa, chiedono agli insegnanti di ragionare sugli apprendimenti dei ragazzi in termini di competenze. Quindi di adottare una progettazione didattica, valutazioni e certificazioni che si rifanno all'idea di una scuola delle competenze.</i></p> <p><i>Cosa ne pensa?</i></p> <p><i>Ne ha sentito parlare? Crede che questi siano aspetti utili al vostro lavoro?</i></p> <p><i>Le capita di ricordarsene quando prepara le lezioni o quando progetta l'anno scolastico?</i></p> <p><i>Ci sono pratiche particolari nella vostra scuola o classe?</i></p>	<p>Opinioni e percezioni sull'utilità di una didattica per competenze</p> <p>Opinioni e percezioni sulla progettazione per competenze</p> <p>Eventuali pratiche già adottate.</p>
<p><i>Parlando di "scuola delle competenze" lei a cosa pensa?</i></p>	<p>Opinioni sulla "scuola delle competenze"</p>
<p><i>Qual è secondo lei la definizione di "competenza"?</i></p>	<p>Propria definizione di competenza</p>
<p><i>Nella scuola, secondo lei c'è la possibilità di sviluppare davvero le competenze dei ragazzi? Come?</i></p> <p><i>Ci sono ostacoli a una didattica per competenze?</i></p>	<p>Percezioni sull'applicabilità del concetto di competenza alla pratica didattica quotidiana</p>
<p><i>Secondo lei, qual è lo scopo delle competenze?</i></p> <p><i>Servono anche a trovare lavoro?</i></p>	<p>Opinioni sullo scopo educativo delle competenze.</p>

AREA 3) COMPETENZE DI CITTADINANZA	
<p><i>Secondo lei quali sono le cose più importanti che un ragazzo che esce dalla scuola dell'obbligo deve <u>sapere</u>, per essere un buon cittadino? (in termini di conoscenze).</i></p> <p><i>Secondo lei quali sono le cose più importanti che un ragazzo che esce dalla scuola dell'obbligo deve <u>saper fare</u>, per essere un buon cittadino? (in termini di abilità)</i></p>	Opinioni su conoscenze e abilità importanti in ambito di cittadinanza
<p><i>Invece per quanto riguarda la cittadinanza, quali <u>atteggiamenti</u> deve possedere un ragazzo che esce dalla scuola dell'obbligo?</i></p>	Opinioni su atteggiamenti importanti in ambito di cittadinanza
<p><i>Secondo lei la scuola può educare a dei valori? È giusto che lo faccia?</i> <i>(Se sì) quali? Come?</i> <i>(Se no) perché?</i></p>	Opinioni sull'opportunità per la scuola di educare a valori
<p><i>Quali crede che siano le Competenze di cittadinanza?</i></p>	Opinioni sulla definizione di Competenze di Cittadinanza
<p><i>Lei crede che la scuola possa avere un ruolo effettivo nell'educare i ragazzi a essere buoni cittadini?</i> <i>Crede che la scuola possa essere efficace nel farlo?</i> <i>Quali problemi? Quali risorse?</i></p>	Problemi/opportunità in merito all'efficacia della scuola nell'educare alla cittadinanza.

AREA 4) VALUTAZIONE E.C. E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE DI CITTADINANZA

<p><i>La nuova legge prevede che tutti gli studenti abbiano un voto in educazione civica. Secondo lei <u>come</u> si dovrebbe valutare questa materia?</i></p> <p><i>Che tipi di prove potrebbero essere utilizzate per valutare gli apprendimenti in questa disciplina?</i></p> <p><i>Crede che ci sia il rischio di una sovrapposizione con il voto in comportamento?</i></p>	<p>Opinioni generali sulla valutazione dell'educazione civica</p>
<p><i>La normativa richiede che vengano compilati dei moduli per certificare le competenze di cittadinanza dei ragazzi in seconda e in quinta: ne è a conoscenza? Nella sua esperienza lavorativa, di solito come procedete per farlo?</i></p>	<p>Certificazione delle competenze di cittadinanza: modalità di adempimento dell'obbligo</p>
<p><i>Secondo lei come si possono valutare in modo giusto ed equo le competenze di cittadinanza degli studenti?</i></p>	<p>Opinioni sulla praticabilità della valutazione delle competenze di cittadinanza</p>

Allegato 2

“Educazione civica e competenze di cittadinanza: un’indagine su approcci e atteggiamenti degli insegnanti nella scuola secondaria”

Questionario insegnanti¹

Gentile Docente,

La ringrazio per la Sua cortese attenzione e disponibilità. Questa indagine persegue l’obiettivo di raccogliere il punto di vista dei professionisti della scuola emiliano-romagnola in merito alla reintroduzione dell’Educazione Civica nel curriculum della scuola secondaria. Si tratta di una ricerca di Dottorato in Scienze Pedagogiche, sotto la supervisione della prof.ssa Ira Vannini (Dipartimento di Scienze dell’Educazione, Università di Bologna).

Le domande che seguono riguardano la sua esperienza lavorativa e le sue opinioni. La compilazione del questionario richiederà circa 20/25 minuti.

Le risposte saranno anonime e i risultati del questionario verranno sempre trattati in maniera aggregata. In nessuna fase della ricerca sarà possibile risalire alla sua identità.

Prima di ciascuna domanda sono riportate le indicazioni per la corretta compilazione e per l’utilizzo delle scale di risposta.

La ringrazio ancora la Sua preziosa collaborazione.

dott. Elia Pasolini.

DICHIARO

di aver letto il foglio informativo docenti (cliccare su "foglio informativo docenti" per accedere al documento) e il modulo per il trattamento dei dati personali (cliccare su "modulo" per accedere al documento) e di aver compreso le informazioni in essi contenute;

di aver compreso che la partecipazione allo studio è del tutto volontaria e libera, che ci si potrà ritirare dallo studio in qualsiasi momento durante la compilazione, senza dover dare spiegazioni e senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio;

di aver compreso la natura e le attività che la partecipazione allo studio comportano;

di aver compreso che la partecipazione a questo studio non comporterà il riconoscimento di alcun vantaggio di natura economica diretto o indiretto.

Conseguentemente, Le chiedo se acconsente a partecipare allo studio, nella consapevolezza che tale

¹ Trattandosi di un questionario telematico, lo strumento è stato somministrato agli insegnanti partecipanti attraverso un servizio internet (Qualtrics). La presente veste grafica non è dunque la stessa con cui è stato presentato ai rispondenti, ed è fornita al solo scopo di illustrare il questionario al lettore. Al fine di rendere più chiara la comprensione, al di sopra di ciascuna domanda è stata indicata la proprietà rilevata (indicazione ovviamente assente nella versione del questionario a cui hanno risposto i partecipanti).

consenso è manifestato liberamente ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio.

Acconsento	Non Acconsento
------------	----------------

Conseguentemente, Le chiedo se acconsente al trattamento dei Suoi dati per fini di ricerca statistica e scientifica.

Acconsento	Non Acconsento
------------	----------------

Prima di cominciare, le chiedo di indicare l'istituto tramite cui ha ricevuto il presente questionario. ²

Provincia Provincia (Elenco)

Istituto Denominazione istituto e codice meccanografico (elenco)

- TIPO ISTITUTO (PARITARIO)

Statale	L'istituto tramite cui ha ricevuto questo questionario è:	1. Scuola Pubblica 2. Scuola paritaria pubblica 3. Scuola paritaria privata
---------	---	---

- TIPO ISTITUTO (GRADO E TIPOLOGIA)

TipoScuola	L'istituto tramite cui ha ricevuto questo questionario è:	1. Secondaria di PRIMO GRADO 2. Istituto Professionale 3. Istituto Tecnico 4. Liceo
------------	---	--

- CAMBIO ISTITUTO

CambioScuola	Nell'anno scolastico 20-21 lavorava presso un istituto diverso da quello attuale?	1. Sì, lavoravo in un istituto diverso 2. No, lavoravo nello stesso istituto 3. Non lavoravo come insegnante
--------------	---	--

- TIPO ISTITUTO A.S. 2020-2021 (Se "Sì" in CambioScuola)

TipoScuola20_21	In quale tipologia di istituto lavorava prevalentemente nello scorso anno scolastico (a.s. 20-21)?	1. Secondaria di PRIMO GRADO 2. Istituto Professionale 3. Istituto Tecnico 4. Liceo
-----------------	--	--

² Nella versione del questionario somministrata al campione nazionale, questi due item sono stati sostituiti con la semplice richiesta di indicare Regione e Provincia di provenienza.

Parte 1: La didattica per competenze

In questa prima parte del questionario le porrò alcune domande introduttive, in particolare in merito alla “scuola delle competenze”. Il suo punto di vista sarà prezioso per comprendere il significato delle competenze per la didattica, la progettazione e la valutazione scolastica.

Q12) ATTEGGIAMENTO VERSO LA DIDATTICA PER COMPETENZE.

*In merito all'attività didattica nella scuola secondaria, quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?*³

Q12_1	È opportuno dare più importanza alle discipline e ai contenuti	Likert 1-4 1. del tutto in disaccordo 2. abbastanza in disaccordo 3. abbastanza d'accordo 4. del tutto d'accordo
Q12_2	È urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze	
Q12_3	Bisognerebbe diminuire il peso delle relazioni sociali e dare ai contenuti maggiore spazio	
Q12_4	È più importante acquisire le conoscenze che le competenze	
Q12_5	Un modello curricolare basato sulle competenze costituisce un miglioramento rispetto ai precedenti modelli	
Q12_6	Un modello basato sulle competenze è un approccio difficilmente realizzabile nella scuola italiana	
Q12_7	Gli sforzi necessari a realizzare una didattica per competenze sono bilanciati dai benefici ottenuti.	
Q12_8	La progettazione e la didattica per competenze sono prevalentemente degli adempimenti burocratici	
Q12_9	Nella scuola italiana è diventato fondamentale realizzare una vera didattica per competenze.	

Q13) OPINIONI SU OSTACOLI E SUPPORTI ALLA DIFFUSIONE DELLA DIDATTICA PER COMPETENZE

*In merito all'attività didattica nella scuola secondaria, quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?*⁴

Q13_1	La didattica per competenze è diffusa, in quasi tutti i Consigli di classe.	Likert 1-4 1. del tutto in disaccordo 2. abbastanza in disaccordo
Q13_2	La didattica per competenze è diffusa, in quasi tutte le scuole.	
Q13_3	Le autorità scolastiche forniscono linee guida chiare per lo sviluppo di modelli curricolari e didattici basati sulle competenze.	
Q13_4	Quando sono insicuro/a in merito ad aspetti relativi alla didattica per competenze, ho accesso a suggerimenti e/o materiali adeguati.	
Q13_5	Il numero di studenti per classe è adeguato a realizzare una didattica per competenze	
Q13_6	Le strutture della mia scuola sono adeguate a realizzare una didattica per competenze	

³ Gli strumenti utilizzati in due lavori di ricerca sono stati presi come spunti di partenza per la costruzione degli item dal 1 al 7 di questa batteria: Giampaolo, M. et al (2015). *Comparing italian pre-service and in-service teachers' beliefs on competence based learning*. Conference Paper in “Proceedings of the 2015 International Pre-conference”. November 15-17 Oklahoma City, Oklahoma American Association for Adult and Continuing Education; Garcia-López, L. M. et al (2018). *Validity and reliability of a questionnaire on primary and secondary school teachers' perception of teaching a competence-based curriculum model*. Journal of new approaches in educational research. 7/1, pp. 46-51.

⁴ Gli strumenti utilizzati in un lavoro di ricerca sono stati presi come spunti di partenza per la costruzione degli item dal 1 al 8 di questa batteria: Garcia-López, L. M. et al (2018). *Validity and reliability of a questionnaire on primary and secondary school teachers' perception of teaching a competence-based curriculum model*. Journal of new approaches in educational research. 7/1, pp. 46-51.

Q13_7	Le risorse economiche disponibili nella mia scuola sono sufficienti per realizzare un modello curricolare basato sulle competenze	3. abbastanza d'accordo 4. del tutto d'accordo
Q13_8	Le ore disponibili in classe sono adeguate a realizzare una didattica per competenze	
Q13_9	Attualmente, nella scuola si lavora ancora per "compartimenti stagni". Le discipline sono rigidamente separate le une dalle altre.	
Q13_10	A scuola si lavora ancora prevalentemente con modalità frontali/trasmissive	
Q13_11	Quando sviluppiamo attività didattiche per competenze, i ragazzi le percepiscono come occasioni di svago.	
Q13_12	Quando sviluppiamo attività didattiche per competenze, i ragazzi le percepiscono come "una cosa in più da fare".	
Q13_13	Gli insegnanti non sono sufficientemente formati sulla didattica/progettazione per competenze.	

Q14) DEFINIZIONE DI "COMPETENZA"

Q14

*A suo parere, cos'è una "competenza"? Risponda con una sua breve definizione:
(Risposta aperta)*

Q15) ATTEGGIAMENTO VERSO LA COLLEGIALITÀ (UTILITÀ)

In generale, quanto ritiene utile svolgere le seguenti attività insieme ai colleghi/colleghe?

Q15_1	Scambiare opinioni sulla didattica	Likert 1-4 1. per niente utile 2. poco utile 3. abbastanza utile 4. molto utile
Q15_2	Preparare insieme materiali per gli insegnamenti	
Q15_3	Scambiare materiali per l'insegnamento	
Q15_4	Condividere prove di valutazione	
Q15_5	Scambiare informazioni su libri o fonti web utili per l'insegnamento	
Q15_6	Progettare insieme unità didattiche di apprendimento (o unità didattiche) trasversali	
Q15_7	Svolgere ore di compresenza in classe	
Q15_8	Osservare il lavoro in classe di altri insegnanti e fornire feedback	
Q15_9	Discutere dell'andamento di specifici studenti	

Parte 2: L'EDUCAZIONE CIVICA E LE COMPETENZE DI CITTADINANZA (OPINIONI E ATTEGGIAMENTI)

A partire dallo scorso anno scolastico (2020-2021) è stata introdotta in tutte le scuole la disciplina Educazione civica. Conoscere l'opinione degli insegnanti in merito a questa disciplina è fondamentale per comprendere il suo stato di adozione all'interno della scuola.

Q17) OPINIONE SU OBIETTIVI CHIAVE DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Secondo lei quali sono gli obiettivi più importanti dell'Educazione civica e alla cittadinanza a scuola?

*Per favore, indichi i **tre** obiettivi che secondo Lei dovrebbero essere **più importanti**, contrassegnando le **tre** rispettive caselle. ⁵*

Q17_1	Promuovere la conoscenza delle istituzioni sociali, politiche e civili	L'insegnante seleziona i 3 item
Q17_2	Promuovere il rispetto e la salvaguardia dell'ambiente	
Q17_3	Incoraggiare la capacità di difendere il proprio punto di vista	
Q17_4	Sviluppare le abilità e le competenze degli studenti nella risoluzione dei conflitti	
Q17_5	Promuovere la conoscenza dei diritti e doveri dei cittadini	
Q17_6	Promuovere la partecipazione degli studenti nella comunità locale	
Q17_7	Promuovere il pensiero critico e autonomo degli studenti	
Q17_8	Promuovere la partecipazione degli studenti alla vita della scuola	
Q17_9	Sostenere lo sviluppo di strategie efficaci per ridurre il razzismo	
Q17_10	Preparare gli studenti a un futuro impegno politico	

Q18) ATTEGGIAMENTO VERSO LA NUOVA ED.CIV

Con la nuova Legge, l'Educazione Civica assume uno status autonomo all'interno della proposta curricolare. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?

Q18_1	Prima di questa legge le tematiche civiche e politiche non venivano trattate a sufficienza a scuola	Likert 1-4 1. del tutto in disaccordo 2. abbastanza in disaccordo 3. abbastanza d'accordo 4. del tutto d'accordo
Q18_2	Non serve una disciplina autonoma, in quanto l'Educazione civica si fa prevalentemente attraverso progetti extracurricolari	
Q18_3	La nuova Educazione civica è andata a colmare una grave lacuna legislativa e didattica	
Q18_4	Con l'Educazione civica abbiamo la possibilità di trattare meglio alcune tematiche vicine all'interesse dei ragazzi.	
Q18_5	Ci siamo sempre occupati di Educazione civica attraverso le nostre discipline. In sostanza la nuova materia non aggiunge nulla.	
Q18_6	Penso che l'Educazione civica come disciplina autonoma sia molto utile	
Q18_7	Sarebbe stato sufficiente riorganizzare i contenuti delle discipline già esistenti.	
Q18_8	Non sentivo la necessità di un cambiamento rispetto a Cittadinanza e Costituzione	

⁵ Questa domanda e la relativa batteria di item sono interamente tratte dal questionario insegnanti della ricerca ICCS 2016. Riferimento: Köhler, H., Weber, S., Brese, F., Schulz, W., & Carstens, R. (2018). *ICCS 2016 User Guide for the International Database*.

Q19) ATTEGGIAMENTO VERSO LA TRASVERSALITÀ DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Con la nuova Legge, l'Educazione Civica viene affidata in corresponsabilità a tutto il Consiglio di Classe. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?

Q19_1	Sarebbe stato meglio affidare l'Educazione civica a un unico insegnante, con un monte ore settimanale, come le altre discipline	Likert 1-4 1. del tutto in disaccordo 2. abbastanza in disaccordo 3. abbastanza d'accordo 4. del tutto d'accordo
Q19_2	La trasversalità e la corresponsabilità permettono di avere una proposta per l'Educazione civica più completa	
Q19_3	Un insegnante specifico potrebbe affrontare in modo più approfondito le tematiche civiche in classe	
Q19_4	Tutte le discipline hanno la possibilità di contribuire all'Educazione civica.	
Q19_5	Progettare e realizzare L'Educazione civica con il Consiglio di classe è una sfida difficile ma permette di migliorare il coinvolgimento e gli apprendimenti degli studenti	
Q19_6	La trasversalità rende l'Educazione civica frammentata e dispersiva	
Q19_7	L'Educazione civica deve essere necessariamente trasversale, in quanto una disciplina sola non basta a coprire tutti i contenuti necessari.	
Q19_8	L'Educazione civica riguarda prevalentemente gli insegnanti delle materie umanistiche, come storia, italiano e diritto.	

Q20 e Q21) OPINIONI SULLE RISORSE DEL "BUON CITTADINO"

Di seguito troverà un elenco di risorse personali che ciascuno può possedere, in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Secondo la sua personale idea di un "BUON CITTADINO", quanto è importante/non importante ciascuna di essa su una scala da 1 a 8 (1=importanza minima; 8=importanza massima).⁶

Q20_1	1. Conoscere le istituzioni sociali, politiche e civiche	Scala numerica da 1 a 8
Q20_2	2. Conoscere i diritti e le responsabilità dei cittadini	
Q20_3	3. Essere informati sui principali eventi storici e di attualità	
Q20_4	4. Saper difendere il proprio punto di vista	
Q20_5	5. Sviluppare abilità di risoluzione dei conflitti	
Q20_6	6. Possedere un pensiero critico e indipendente	
Q20_7	7. Essere onesti, comportarsi secondo legalità e giustizia	
Q20_8	8. Rispettare le differenze (di opinione, di genere, etniche...) e non discriminare	
Q20_9	9. Essere interessati a partecipare alla vita sociale e politica	

Secondo la sua personale idea di un "BUON CITTADINO", quanto è importante/non importante essere partecipi delle comunità locali, nazionali, europee e globali, e conoscerne istituzioni ed eventi? Risponda su una scala da 1 a 8. (1=importanza minima; 8=importanza massima)?

Q21_1	1. Locale	Scala numerica da 1 a 8
Q21_2	2. Nazionale	
Q21_3	3. Europea	
Q21_4	4. Globale	

⁶ Per impostazione del programma, gli item di questa batteria apparivano al rispondente in ordine casuale.

Q22

Q22) INTERESSE VERSO LE TEMATICHE CIVICHE

In generale, nella sua vita personale, quanto si ritiene INTERESSATA/O verso le tematiche civiche e politiche? Risponda su una scala da 1 a 8 (1=interesse minimo; 8=interesse massimo)	Scala numerica da 1 a 8
---	-------------------------

Q23 e Q24) FORMAZIONE E AUTOFORMAZIONE IN SERVIZIO

Negli ultimi 5 anni, ha mai partecipato a corsi di formazione o si è tenuto/a aggiornato/a riguardo alle seguenti tematiche?

- Per ogni riga, più di una risposta possibile

Q23_1	Progettazione e didattica dell'Educazione Civica	1. No, non è tra le mie priorità; 2. No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito; 3. Sì, ho frequentato almeno un corso di formazione; 4. Sì, ho letto articoli o libri; 5. Sì, mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi.
Q23_2	Valutazione dell'Educazione Civica	
Q23_3	Diritti umani, pari opportunità, emigrazione/immigrazione	
Q23_4	Ambiente e sostenibilità ambientale	
Q23_5	Diritto, Costituzione, Ordinamento e Istituzioni politiche.	
Q23_6	Cittadinanza digitale e uso responsabile di internet (es. privacy, attendibilità delle fonti, social media)	
Q23_7	Competenze di cittadinanza	

Q24_1	Didattica tramite lavori di gruppo/coppia	1. No, non è tra le mie priorità; 2. No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito; 3. Sì, ho frequentato almeno un corso di formazione; 4. Sì, ho letto articoli o libri; 5. Sì, mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi.
Q24_2	Didattica tramite giochi di ruolo/simulazioni	
Q24_3	Compiti autentici e compiti di realtà	
Q24_4	Progettazione e didattica per competenze (incluse UD e UDA)	
Q24_5	Valutazione e certificazione delle competenze	

Q24bis

Nello scorso anno scolastico (2020-2021) ha partecipato a corsi di formazione sull'Educazione civica?

(Sì/No)

Q25 e Q26) PREPARAZIONE PROFESSIONALE AUTO-PERCEPITA IN MERITO A TEMI CIVICI, DIDATTICA E VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Quanto si sente preparata/o in merito alle seguenti tematiche e metodi didattici?

Q25_1	Progettazione e didattica dell'Educazione Civica	1. Per nulla preparata/o; 2. Poco preparata/o; 3. Ben preparata/o; 4. Molto ben preparata/o
Q25_2	Valutazione dell'Educazione Civica	
Q25_3	Diritti umani, pari opportunità, emigrazione/immigrazione	
Q25_4	Ambiente e sostenibilità ambientale	
Q25_5	Diritto, Costituzione, Ordinamento e Istituzioni politiche.	
Q25_6	Cittadinanza digitale e uso responsabile di internet (es. privacy, attendibilità delle fonti, social media)	
Q25_7	Competenze di cittadinanza	

Q26_1	Didattica tramite lavori di gruppo/coppia	1. Per nulla preparata/o; 2. Poco preparata/o; 3. Ben preparata/o; 4. Molto ben preparata/o
Q26_2	Didattica tramite giochi di ruolo/simulazioni	
Q26_3	Compiti autentici e compiti di realtà	
Q26_4	Progettazione e didattica per competenze (incluse UD e UDA)	
Q26_5	Valutazione e certificazione delle competenze	

Parte 3: OPINIONI SULLA PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Nelle seguenti domande le chiederò le sue OPINIONI in merito alla progettazione e alla valutazione dell'Educazione civica. Raccogliere il punto di vista degli insegnanti sarà fondamentale per poter elaborare suggerimenti che siano coerenti con il lavoro svolto dai professionisti in classe.

Q28) OPINIONI SU PROGETTAZIONE/DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE CIVICA

La legge 92/2019 prevede che l'insegnamento di Educazione Civica sia affidato a tutto il Consiglio di classe, per un totale di 33 ore annuali. Le chiediamo ora di esprimere le sue opinioni: quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni?

Q28_1	Alcune materie dovrebbero essere escluse dalla divisione delle ore, in quanto non porterebbero un contributo significativo all'Educazione Civica.	Likert 1-4 1. del tutto in disaccordo 2. abbastanza in disaccordo 3. abbastanza d'accordo 4. del tutto d'accordo
Q28_2	Le 33 ore dovrebbero essere affidate in larga maggioranza agli insegnanti di materie umanistiche	
Q28_3	Ogni docente dovrebbe essere libero di scegliere in autonomia quante ore di Educazione Civica svolgere, senza consultarsi con il Consiglio di Classe	
Q28_4	Tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe dovrebbero svolgere ore di Educazione Civica: ogni materia può portare un contributo	
Q28_5	Ogni insegnante dovrebbe essere libero di decidere autonomamente temi e obiettivi per le sue ore di Educazione civica, in base alla propria programmazione disciplinare.	
Q28_6	Il Consiglio di Classe dovrebbe lavorare collegialmente per definire i temi e gli obiettivi didattici per l'Educazione civica.	
Q28_7	Lungo il corso dell'anno, il Consiglio di classe dovrebbe strutturare in modo collegiale almeno un compito autentico in ambito di Educazione Civica.	
Q28_8	Ogni insegnante dovrebbe essere autonomo nel decidere le attività didattiche di Educazione Civica da svolgere nelle sue ore.	
Q28_9	Il Consiglio di Classe dovrebbe lavorare collegialmente per definire le attività da svolgere in classe in merito all'Educazione Civica.	

Q29) OPINIONI SULL'ESPRESSIONE DEL VOTO IN EDUCAZIONE CIVICA

La legge 92/2019 prevede che il Consiglio di Classe esprima un voto per ciascuno studente in merito all'insegnamento di Educazione Civica. Pensando alla valutazione di questa disciplina, le chiediamo di esprimere la sua opinione indicando quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.

Q29_1	Non avrei previsto un voto per l'Educazione civica, ma un giudizio descrittivo.	Likert 1-4 1. del tutto in disaccordo 2. abbastanza in disaccordo 3. abbastanza d'accordo 4. del tutto d'accordo
Q29_2	Il voto in Educazione civica è necessario affinché gli studenti seguano le lezioni proficuamente.	
Q29_3	Il voto in Educazione civica dovrebbe riflettere quanto uno studente sia un buon cittadino.	
Q29_4	Il voto in Educazione civica dovrebbe limitarsi ad esprimere quanto lo studente ha mostrato durante le lezioni svolte in classe.	
Q29_5	Il voto di Educazione civica dovrebbe riflettere solo le conoscenze sviluppate dallo studente sui temi proposti.	
Q29_6	Nel valutare l'Educazione civica contano soprattutto la partecipazione e l'impegno, più che gli apprendimenti.	
Q29_7	Ogni insegnante dovrebbe contribuire con il voto relativo alle ore di Educazione civica da lui svolte. Per pervenire ad un unico voto alla fine si dovrà fare una media ponderata.	
Q29_8	Il Consiglio di classe dovrebbe decidere collegialmente quali strumenti/attività valutative utilizzare per l'Educazione civica	
Q29_9	Per ogni singolo alunno, il voto in Educazione civica dovrebbe essere deciso attraverso una discussione in Consiglio di classe, per pervenire ad una decisione condivisa.	
Q29_10	Per attribuire un voto in Educazione civica, sarebbe meglio prevedere almeno un'attività trasversale e attiva (es. compito autentico), che coinvolga due o più discipline.	
Q29_11	Anche in Educazione civica è sufficiente utilizzare gli strumenti di valutazione utilizzati nelle altre discipline (interrogazioni, test scritti, temi,...).	
Q29_12	Per attribuire un voto in Educazione civica è giusto tenere in considerazione anche il voto in comportamento.	

Parte 4: PRATICHE DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Nella sezione seguente le chiederò di concentrarsi sulle PRATICHE adottate da lei e dai suoi colleghi per progettare e valutare l'Educazione civica.

Tutte le domande **si riferiscono allo scorso anno scolastico.**

Ripensi al lavoro svolto nell'a.s. 2020-2021 per quanto riguarda l'Educazione civica, a prescindere dall'istituto in cui lavorava.

Probabilmente ha insegnato in più classi: nelle domande seguenti, le chiedo di concentrarsi sulla classe in cui lei e i suoi colleghi avete lavorato meglio, secondo la sua opinione.

Q31 e Q32) DICHIARAZIONI DI PRATICHE SU PROGETTAZIONE E DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Nell'a.s. 20-21 quali delle seguenti pratiche sono state adottate nel suo istituto/classe in merito all'Educazione civica?

Per ognuna delle seguenti pratiche, inserisca una croce sull'opportuna casella se è stata adottata nel suo istituto/classe.

- *Se ha cambiato istituto nel corso dell'ultimo anno, faccia riferimento alla sua esperienza nell'istituto in cui lavorava.*
- *Se si adottavano pratiche diverse nelle diverse classi in cui ha insegnato, la prego di concentrarsi solo sulla classe in cui ritiene che il lavoro sia stato svolto meglio.*

Q31_1	Nel nostro istituto è stata formata una commissione di referenti per l'Educazione civica	Seleziona se "SI"
Q31_2	Il dirigente/referenti ci hanno fornito linee guida comuni per l'istituto relative all'organizzazione e progettazione dell'insegnamento di Educazione civica	
Q31_3	Il dirigente/referenti ci hanno fornito linee guida relative alla valutazione dell'Educazione civica e/o rubriche valutative	
Q31_4	All'interno dell'istituto, tutti i docenti della stessa disciplina dovevano svolgere lo stesso ammontare di ore (es. tutti gli insegnanti di italiano dovevano svolgere 10 ore, tutti quelli di matematica 3 ore, ecc...)	Seleziona se "SI"
Q31_5	La suddivisione delle ore è stata fatta all'inizio dell'anno nel Consiglio di classe	
Q31_6	La suddivisione delle ore è stata fatta dal Coordinatore per l'Educazione civica, o dal Coordinatore di classe	
Q31_7	I docenti dovevano dichiarare a inizio anno (oppure a inizio trimestre/quadrimestre) quante ore di Educazione civica avrebbero svolto	
Q31_8	I docenti hanno scelto autonomamente e volontariamente quante ore svolgere, senza comunicarlo al resto del Consiglio di classe	
Q31_9	La metà, o più, dei docenti del Consiglio di classe non ha svolto alcuna ora di Educazione civica.	
Q31_10	Alcuni docenti del Consiglio di classe non hanno svolto alcuna ora di Educazione civica	
Q31_11	Abbiamo deciso in accordo con tutto il Consiglio di classe gli argomenti di Educazione civica da affrontare durante l'anno	Seleziona se "SI"
Q31_12	Abbiamo deciso in accordo con tutto il Consiglio di Classe gli obiettivi didattici di Educazione civica da raggiungere durante l'anno	

Q31_13	Abbiamo selezionato un argomento generale e comune, su cui ogni insegnante ha portato il contributo della sua disciplina (es. "discriminazione", "diritti umani", "legalità",...)	
Q31_14	Ogni insegnante ha scelto autonomamente quali argomenti specifici affrontare nelle ore di Educazione civica	
Q31_15	Ogni insegnante ha scelto autonomamente gli obiettivi didattici per le sue ore di Educazione civica	
Q31_16	Ogni insegnante doveva affrontare argomenti relativi a tutti e tre gli assi tematici: Costituzione, Cittadinanza digitale, Sostenibilità	
Q31_17	Ogni insegnante doveva affrontare argomenti relativi ad almeno uno degli assi tematici: Costituzione, Cittadinanza digitale, Sostenibilità.	
Q31_18	Per la programmazione dell'Educazione civica non si è fatto riferimento ai tre assi tematici	

Nell'a.s. 20-21, quali delle seguenti pratiche ha adottato in merito allo svolgimento delle attività didattiche e dei progetti in ambito di Educazione civica?

Q32_1	Ho realizzato progetti didattici per le mie classi in educazione civica, o vi ho partecipato	Seleziona se "Sì"
Q32_2	Ho svolto, insieme a colleghi, Unità Didattiche o Unità di Apprendimento trasversali	
Q32_3	Ho fatto svolgere nelle mie classi compiti di realtà su temi legati all'Educazione Civica	
Q32_4	Ho fatto svolgere lavori di gruppo in Educazione Civica	
Q32_5	Ho fatto svolgere simulazioni/giochi di ruolo in Educazione Civica	
Q32_6	Altro (Specificare cosa:)	

Q34 e Q35) DICHIARAZIONI DI PRATICHE DI VALUTAZIONE DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Nell'a.s. 20-21, quali delle seguenti pratiche sono state adottate nelle sue classi in merito alla valutazione dell'Educazione Civica? Per ognuna delle seguenti pratiche, inserisca una croce sull'opportuna casella se è stata adottata nelle sue classi.

- *Se ha cambiato istituto nel corso dell'ultimo anno, in merito al passato anno scolastico (20-21) faccia riferimento alla sua esperienza nell'istituto in cui lavorava.*
- *Se si adottavano pratiche diverse nelle diverse classi in cui ha insegnato, la preghiamo di concentrarsi solo sulla classe in cui ritiene che abbiate lavorato meglio.*

Q34_1	Abbiamo tenuto in considerazione prevalentemente le conoscenze nell'ambito dell'Educazione civica	Seleziona se "Sì"
Q34_2	Abbiamo tenuto in considerazione le competenze di cittadinanza	
Q34_3	In sede di scrutinio, abbiamo fatto una media ponderata dei voti presentati dai singoli insegnanti, in base alle ore svolte da ciascuno.	
Q34_4	In sede di scrutinio, ogni insegnante ha fatto una sua proposta di voto e siamo successivamente pervenuti a una decisione collettiva	
Q34_5	In sede di scrutinio, il coordinatore di classe (o il referente per l'Educazione civica) ha fatto una proposta di voto, successivamente approvata o discussa dal Consiglio	
Q34_6	Il Consiglio di classe ha deciso collegialmente le modalità di valutazione dell'Educazione civica	
Q34_7	Il Consiglio di classe ha pensato collegialmente almeno un'attività di valutazione delle competenze nell'ambito dell'Educazione civica.	
Q34_8	I singoli insegnanti hanno deciso autonomamente come valutare l'Educazione Civica nelle proprie ore	
Q34_9	Come Consiglio di classe abbiamo scritto e utilizzato una rubrica valutativa condivisa per l'Educazione civica	
Q34_10	Per decidere il voto in Educazione civica abbiamo tenuto in considerazione il voto in comportamento	

Nell'anno scolastico 20-21, quali dei seguenti strumenti di valutazione ha utilizzato almeno una volta per valutare l'Educazione civica?

Q35_1	Prove scritte strutturate (test a risposta multipla, vero o falso, cloze text,...)	Seleziona se "SI"
Q35_2	Prove scritte semi strutturate o aperte (saggi, temi,...)	
Q35_3	Interrogazioni e valutazioni orali	
Q35_4	Strumenti di osservazione (checklist, protocolli di osservazione, ...)	
Q35_5	Valutazione tra pari	
Q35_6	Strumenti di auto-valutazione	
Q35_7	Lavori di gruppo	
Q35_8	Compiti di realtà o compiti autentici	
Q35_9	Rubriche valutative	
Q35_10	Altro (Specificare cosa:)	

Parte 5: ANAGRAFICA ED ESPERIENZA PROFESSIONALE

Il questionario è quasi concluso. Le ultime brevi domande raccolgono informazioni anagrafiche o riferite alle sue esperienze personali e lavorative. Le ricordo che il questionario è anonimo e i dati saranno sempre utilizzati in maniera aggregata, al fine di osservare eventuali differenze tra i gruppi di insegnanti.

GENERE

Genere	Genere	1. Donna 2. Uomo
--------	--------	------------------

ETÀ

Età	Qual è il suo anno di nascita?	(aperta, numero)
-----	--------------------------------	------------------

TITOLO DI STUDIO

TitoloStudio	Qual è il titolo di studio più elevato che ha conseguito?	<ol style="list-style-type: none">1. Diploma di maturità2. Laurea triennale o diploma universitario3. Laurea specialistica o magistrale4. Laurea magistrale a ciclo unico5. Laurea vecchio ordinamento6. Master di secondo livello6. Dottorato di ricerca
--------------	---	---

ANZIANITÀ DI SERVIZIO

Anzianità	Da quanti anni complessivamente lavora come insegnante? (Se è il suo primo anno di lavoro come insegnante indichi "meno di 1 anno")	(Elenco numerico. Da "meno di un anno" a 50)
-----------	--	--

RUOLO

Ruolo	Qual è il suo ruolo lavorativo?	<ol style="list-style-type: none">1. Docente di ruolo;2. Incarico annuale (sia al 30 giugno, sia al 31 agosto);3. Supplenza temporanea
-------	---------------------------------	--

AMBITO DI INSEGNAMENTO

AmbitoMateria	Indichi in quale ambito disciplinare insegna prevalentemente.	<ol style="list-style-type: none">1. Sostegno2. Umanistico e scienze sociali3. Discipline scientifiche4. Lingue straniere5. Ambito tecnico (anche I.T.P.)6. Ambito artistico-musicale7. Religione8. Educazione motoria
---------------	---	---

CAMBIO DI AMBITO

CambioAmbito	Nello scorso anno scolastico (2020-2021) insegnavo in un ambito disciplinare diverso da quello attuale?	1. Sì, insegnavo in un ambito disciplinare diverso 2. No, insegnavo nello stesso ambito disciplinare 3. Non lavoravo come insegnante
--------------	---	--

AMBITO DI INSEGNAMENTO A.S. 2020-2021 (Se "Sì" in CambioAmbito)

AmbitoMateria20_21	Indichi in quale ambito disciplinare insegnavo nello scorso anno scolastico (2020-2021)	1. Umanistico e scienze umane 2. Discipline matematico-scientifiche 3. Lingue straniere 4. Ambito tecnico (anche I.T.P.) 5. Ambito artistico-musicale 6. Religione 7. Educazione motoria 8. Sostegno
--------------------	---	---

MATERIA DI INSEGNAMENTO

Materia	Qual è la sua principale disciplina di insegnamento?	(Risposta aperta)
---------	--	-------------------

SPECIALIZZAZIONE SOSTEGNO

SpecSostegno	Ha una specializzazione per il sostegno?	Sì/No
--------------	--	-------

FORMAZIONE IN INGRESSO

FormazioneIngresso	Prima di accedere all'insegnamento, ha svolto uno di questi percorsi di formazione iniziale?	1. Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS); 2. Tirocinio Formativo Attivo (TFA); 3. Percorso formativo 24CFU;
--------------------	--	---

FUNZIONE DI REFERENZA

Funzione	Le è stata delegata una funzione o una referenza dal Dirigente Scolastico?	Sì/No
QualeFunzione	Se sì, quale?	(Risposta aperta)

La ringrazio per aver partecipato allo studio "Educazione civica e competenze di cittadinanza: un'indagine su approcci e atteggiamenti negli insegnanti della scuola secondaria". Le ricordo che le sue risposte saranno analizzate in maniera anonima e aggregata.

Per qualsiasi informazione mi può contattare al seguente indirizzo email:

dott. Elia Pasolini
Studente di dottorato - Università di Bologna

Allegato 3

Verifica della coerenza interna e dell'unidimensionalità delle quattro scale di atteggiamento per il campione nazionale.

A3.1. Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze

Tab. A3.1. Scala di atteggiamento verso la Didattica per competenze (campione nazionale)

Domanda: <i>In merito all'attività didattica nella scuola secondaria, quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?</i>		Correlazione elemento-totale corretta	Alpha se l'elemento viene rimosso
Q12_1	È opportuno dare più importanza alle discipline e ai contenuti (R)	,43	,83
Q12_2	È urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze	,63	,80
Q12_3	Bisognerebbe diminuire il peso delle relazioni sociali e dare ai contenuti maggiore spazio (R)	,40	,83
Q12_4	È più importante acquisire le conoscenze che le competenze (R)	,52	,82
Q12_5	Un modello curricolare basato sulle competenze costituisce un miglioramento rispetto ai precedenti modelli	,68	,80
Q12_6	Un modello basato sulle competenze è un approccio difficilmente realizzabile nella scuola italiana (R)	,23	,84
Q12_7	Gli sforzi necessari a realizzare una didattica per competenze sono bilanciati dai benefici ottenuti.	,69	,80
Q12_8	La progettazione e la didattica per competenze sono prevalentemente degli adempimenti burocratici (R)	,59	,81
Q12_9	Nella scuola italiana è diventato fondamentale realizzare una vera didattica per competenze.	,68	,80

Alpha con 9 item = 0,83

Tab. A3.2. Atteggiamento verso la Didattica per competenze. Analisi fattoriale, varianza totale spiegata (campione nazionale)

Fattore	Autovalore	% di varianza	% cumulativa
1	3,97	44,15	44,15
2	1,05	11,62	55,77
3	0,95	10,58	66,36
4	0,67	7,42	73,78
5	0,63	6,94	80,72
6	0,57	6,31	87,04
7	0,47	5,21	92,25
8	0,36	4,04	96,29
9	0,33	3,71	100,00

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali

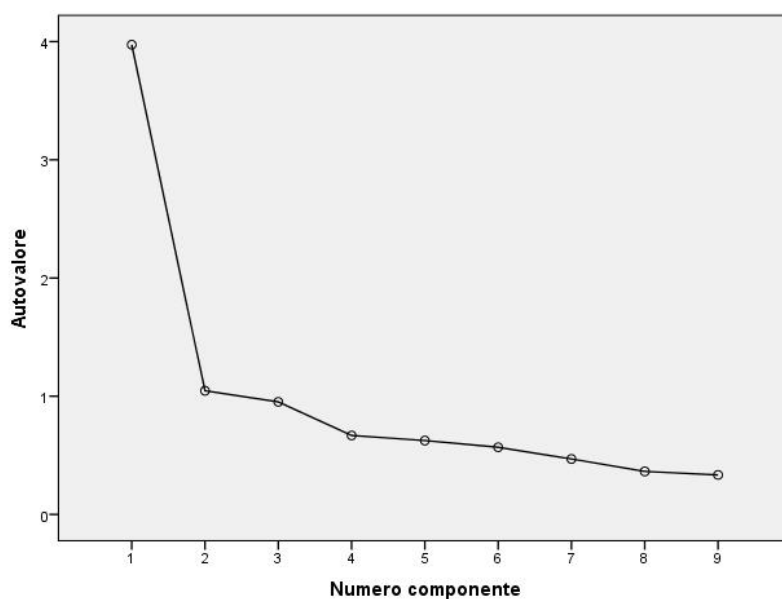


Fig. A3.1. Atteggiamento verso la Didattica per competenze. Analisi fattoriale, *scree plot*. (Campione nazionale)

Tab. A3.3. Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze. Analisi fattoriale: saturazioni. (Campione nazionale)

		Saturazioni fattore 1
Q12_1	È opportuno dare più importanza alle discipline e ai contenuti (R)	,53
Q12_2	È urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze	,75
Q12_3	Bisognerebbe diminuire il peso delle relazioni sociali e dare ai contenuti maggiore spazio (R)	,50
Q12_4	È più importante acquisire le conoscenze che le competenze (R)	,63
Q12_5	Un modello curricolare basato sulle competenze costituisce un miglioramento rispetto ai precedenti modelli	,80
Q12_6	Un modello basato sulle competenze è un approccio difficilmente realizzabile nella scuola italiana (R)	,30
Q12_7	Gli sforzi necessari a realizzare una didattica per competenze sono bilanciati dai benefici ottenuti.	,80
Q12_8	La progettazione e la didattica per competenze sono prevalentemente degli adempimenti burocratici (R)	,69
Q12_9	Nella scuola italiana è diventato fondamentale realizzare una vera didattica per competenze.	,80

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.

Tab. A3.4. Descrizione della variabile *Atteggiamento positivo verso la Didattica per competenze*. (Campione nazionale)

Media	Dev. St.	Min	Max	N	Numero di item	Alpha scala
2,713	0,588	1	4	1439	8	0,84

Nota: a seguito dei risultati dell'analisi fattoriale si è scelto di rimuovere l'item Q12_6

A3.2. Atteggiamento positivo verso la “nuova” Educazione civica

Tab. A3.5. Scala di Atteggiamento verso la “nuova” Educazione civica. (Campione nazionale)

Domanda: *Con la nuova Legge, l'Educazione civica assume uno status autonomo all'interno della proposta curricolare. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?*

Risposte: 1 “Del tutto in disaccordo”, 2 “Abbastanza in disaccordo”, 3 “Abbastanza d'accordo”, 4 “Del tutto d'accordo”.

		Correlazione elemento-totale corretta	Alpha se l'elemento viene rimosso
Q18_1	Prima di questa legge le tematiche civiche e politiche non venivano trattate a sufficienza a scuola.	,57	,88
Q18_2	Non serve una disciplina autonoma, in quanto l'Educazione civica si fa prevalentemente attraverso progetti Extracurricolari. (R)	,53	,89
Q18_3	La nuova Educazione civica è andata a colmare una grave lacuna legislativa e didattica.	,70	,87
Q18_4	Con l'Educazione civica abbiamo la possibilità di trattare meglio alcune tematiche vicine all'interesse dei ragazzi.	,65	,87
Q18_5	Ci siamo sempre occupati di Educazione civica attraverso le nostre discipline. In sostanza la nuova materia non aggiunge nulla. (R)	,73	,87
Q18_6	Penso che l'Educazione civica come disciplina autonoma sia molto utile.	,75	,86
Q18_7	Sarebbe stato sufficiente riorganizzare i contenuti delle discipline già esistenti. (R)	,64	,88
Q18_8	Non sentivo la necessità di un cambiamento rispetto a Cittadinanza e Costituzione. (R)	,71	,87

Alpha con 8 item = 0,89

Tab. A3.6. Atteggiamento verso la “nuova” Educazione civica. Analisi fattoriale, varianza totale spiegata.

Fattore	Autovalore	% di varianza	% cumulativa
1	4,49	56,09	56,09
2	,91	11,37	67,46
3	,60	7,49	74,94
4	,56	7,03	81,97
5	,40	5,02	86,99
6	,38	4,73	91,72
7	,35	4,33	96,06
8	,32	3,94	100,00

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali

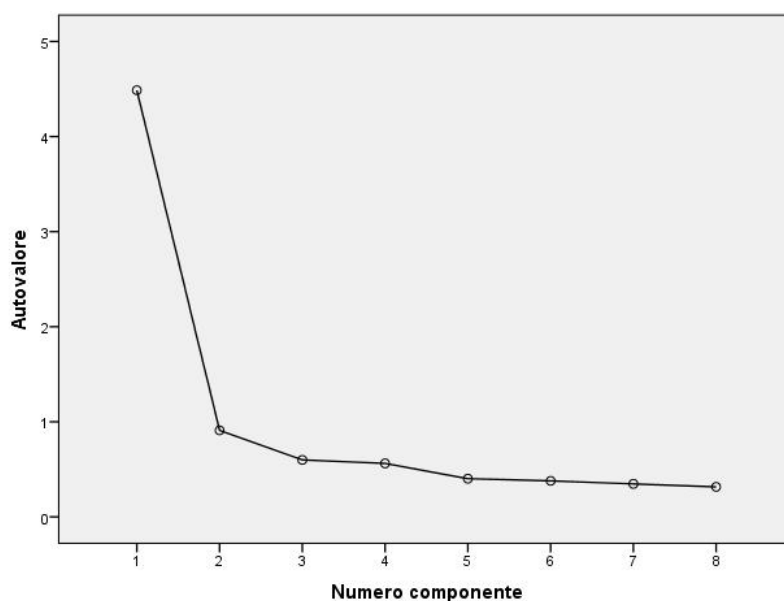


Fig. A3.2. Atteggiamento verso la nuova Educazione civica. Analisi fattoriale, *scree plot*. (Campione nazionale)

Tab. A3.7. Atteggiamento positivo verso la “nuova” Educazione civica. Analisi fattoriale: saturazioni. (Campione nazionale)

		Saturazioni fattore 1
Q18_1	Prima di questa legge le tematiche civiche e politiche non venivano trattate a sufficienza a scuola.	,67
Q18_2	Non serve una disciplina autonoma, in quanto l’Educazione civica si fa prevalentemente attraverso progetti Extracurricolari. (R)	,62
Q18_3	La nuova Educazione civica è andata a colmare una grave lacuna legislativa e didattica.	,78
Q18_4	Con l’Educazione civica abbiamo la possibilità di trattare meglio alcune tematiche vicine all’interesse dei ragazzi.	,74
Q18_5	Ci siamo sempre occupati di Educazione civica attraverso le nostre discipline. In sostanza la nuova materia non aggiunge nulla. (R)	,81
Q18_6	Penso che l’Educazione civica come disciplina autonoma sia molto utile.	,83
Q18_7	Sarebbe stato sufficiente riorganizzare i contenuti delle discipline già esistenti. (R)	,73
Q18_8	Non sentivo la necessità di un cambiamento rispetto a Cittadinanza e Costituzione. (R)	,79

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.

Tab. A3.8 Descrizione della variabile *Atteggiamento positivo verso la “nuova” Educazione civica* (Campione nazionale).

Media	Dev. St.	Min	Max	N	Numero di item	Alpha scala
2,487	0,724	1	4	1341	8	0,89

A3.3. Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell'Educazione civica

Tab. A3.9. Scala di Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica. (Campione nazionale)

Domanda: <i>Con la nuova Legge, l'Educazione Civica viene affidata in corresponsabilità a tutto il Consiglio di Classe. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?</i>		Correlazione elemento-totale corretta	Alpha se l'elemento viene rimosso
Q19_1	Sarebbe stato meglio affidare l'Educazione civica a un unico insegnante, con un monte ore settimanale, come le altre Discipline. (R)	,73	,87
Q19_2	La trasversalità e la corresponsabilità permettono di avere una proposta per l'Educazione civica più completa.	,74	,87
Q19_3	Un insegnante specifico potrebbe affrontare in modo più approfondito le tematiche civiche in classe. (R)	,74	,87
Q19_4	Tutte le discipline hanno la possibilità di contribuire all'Educazione civica.	,61	,88
Q19_5	Progettare e realizzare L'Educazione civica con il Consiglio di classe è una sfida difficile ma permette di migliorare il coinvolgimento e gli apprendimenti degli studenti.	,65	,88
Q19_6	La trasversalità rende l'Educazione civica frammentata e dispersiva. (R)	,71	,87
Q19_7	L'Educazione civica deve essere necessariamente trasversale, in quanto una disciplina sola non basta a coprire tutti i contenuti necessari.	,71	,87
Q19_8	L'Educazione civica riguarda prevalentemente gli insegnanti delle materie umanistiche, come storia, italiano e diritto. (R)	,42	,89
Alpha con 8 item = 0,89			

Tab. A3.10. Atteggiamento verso la trasversalità dell'Educazione civica. Analisi fattoriale, varianza totale spiegata. (Campione nazionale)

Fattore	Autovalore	% di varianza	% cumulativa
1	4,56	57,00	57,00
2	0,86	10,74	67,74
3	0,76	9,55	77,29
4	0,49	6,18	83,48
5	0,43	5,37	88,85
6	0,36	4,46	93,31
7	0,32	3,94	97,25
8	0,22	2,75	100,00

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali

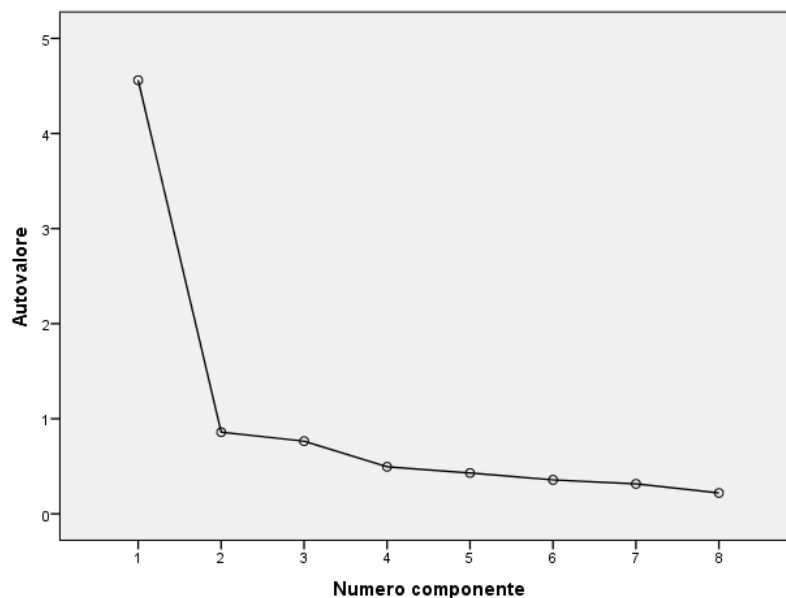


Fig. A3.3. Atteggiamento verso la trasversalità dell'educazione civica. Analisi fattoriale, *scree plot*. (Campione nazionale)

Tab. A3.11. Atteggiamento positivo verso la nuova Educazione civica. Analisi fattoriale: saturazioni. (Campione nazionale)

		Saturazioni fattore 1
Q19_1	Sarebbe stato meglio affidare l'Educazione civica a un unico insegnante, con un monte ore settimanale, come le altre Discipline. (R)	,80
Q19_2	La trasversalità e la corresponsabilità permettono di avere una proposta per l'Educazione civica più completa.	,82
Q19_3	Un insegnante specifico potrebbe affrontare in modo più approfondito le tematiche civiche in classe. (R)	,81
Q19_4	Tutte le discipline hanno la possibilità di contribuire all'Educazione civica.	,71
Q19_5	Progettare e realizzare L'Educazione civica con il Consiglio di classe è una sfida difficile ma permette di migliorare il coinvolgimento e gli apprendimenti degli studenti.	,75
Q19_6	La trasversalità rende l'Educazione civica frammentata e dispersiva. (R)	,79
Q19_7	L'Educazione civica deve essere necessariamente trasversale, in quanto una disciplina sola non basta a coprire tutti i contenuti necessari.	,80
Q19_8	L'Educazione civica riguarda prevalentemente gli insegnanti delle materie umanistiche, come storia, italiano e diritto. (R)	,51

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.

Tab. A3.12. Descrizione della variabile *Atteggiamento positivo verso la trasversalità dell'educazione civica* (Campione nazionale).

Media	Dev. St.	Min	Max	N	Numero di item	Alpha scala
2,780	0,752	1	4	1344	8	0,89

A3.4. Atteggiamento positivo verso la collegialità (utilità)

Tab. A3.13. Scala di *Atteggiamento verso la collegialità (utilità)*. (Campione nazionale)

Domanda: *In generale, quanto ritiene utile svolgere le seguenti attività insieme ai colleghi/colleghe?*

Risposte: 1 "Per niente utile", 2 "Poco utile", 3 "Abbastanza utile", 4 "Molto utile".

		Correlazione elemento-totale corretta	Alpha se l'elemento viene rimosso
Q15_1	Scambiare opinioni sulla didattica	,58	,87
Q15_2	Preparare insieme materiali per gli insegnamenti	,74	,86
Q15_3	Scambiare materiali per l'insegnamento	,70	,86
Q15_4	Condividere prove di valutazione	,67	,86
Q15_5	Scambiare informazioni su libri o fonti web utili per l'insegnamento	,63	,87
Q15_6	Progettare insieme unità didattiche di apprendimento (o unità didattiche) trasversali	,66	,87
Q15_7	Svolgere ore di compresenza in classe	,61	,87
Q15_8	Osservare il lavoro in classe di altri insegnanti e fornire feedback	,62	,87
Q15_9	Discutere dell'andamento di specifici studenti	,51	,88

Alpha con 9 item = 0,88

Tab. A3.13. *Atteggiamento verso la collegialità (utilità)*. Analisi fattoriale, varianza totale spiegata. (Campione nazionale)

Fattore	Autovalore	% di varianza	% cumulativa
1	4,73	52,51	52,51
2	,98	10,88	63,40
3	,72	7,98	71,37
4	,58	6,42	77,79
5	,57	6,35	84,14
6	,44	4,87	89,00
7	,38	4,20	93,20
8	,34	3,73	96,93
9	,28	3,07	100,00

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali

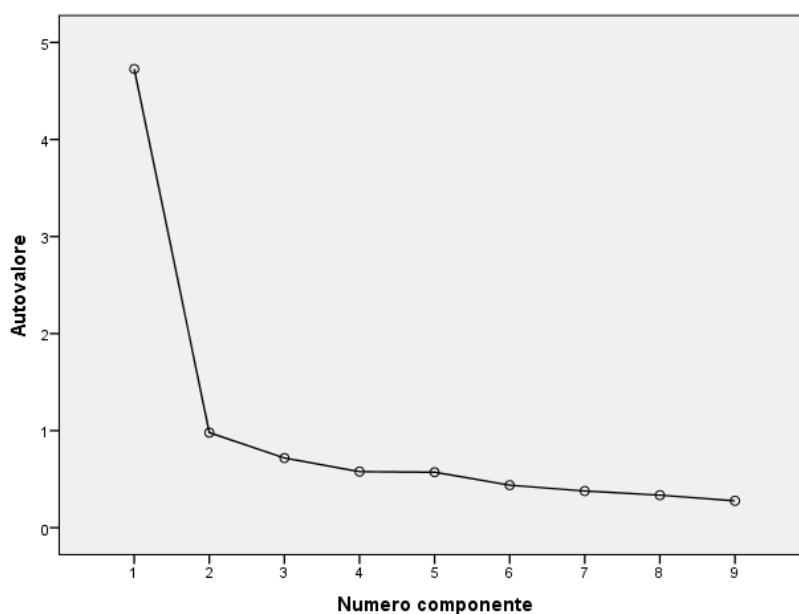


Fig. 7.11. Atteggiamento verso la collegialità (utilità). Analisi fattoriale, *scree plot*. (Campione nazionale)

Tab. A3.14. Atteggiamento positivo verso la collegialità (utilità). Analisi fattoriale: saturazioni.

		Saturazioni fattore 1
Q15_1	Scambiare opinioni sulla didattica	,68
Q15_2	Preparare insieme materiali per gli insegnamenti	,82
Q15_3	Scambiare materiali per l'insegnamento	,79
Q15_4	Condividere prove di valutazione	,77
Q15_5	Scambiare informazioni su libri o fonti web utili per l'insegnamento	,73
Q15_6	Progettare insieme unità didattiche di apprendimento (o unità didattiche) trasversali	,74
Q15_7	Svolgere ore di compresenza in classe	,68
Q15_8	Osservare il lavoro in classe di altri insegnanti e fornire feedback	,69
Q15_9	Discutere dell'andamento di specifici studenti	,60

Metodo di estrazione: Analisi delle componenti principali.

Tab. 7.22. Descrizione della variabile *Atteggiamento positivo verso la collegialità*

Media	Dev. St.	Min	Max	N	Numero di item	Alpha scala
3,4510	0,5025	1,00	4	1404	9	0,88

Allegato 4

Procedura di misurazione della “conoscenza del concetto di competenza” a partire dalle risposte al saggio breve (domanda Q14).

Risposte della somministrazione pilota con attribuzione di codici e punteggi.

Legenda codici:

- 1.A. - L'insegnante fa un generico riferimento al “mettere in pratica” (utilizzare, applicare, ecc.) risorse personali (specialmente nei termini di conoscenze e/o abilità).
- 1.B. - L'insegnante fa riferimento al fatto che la competenza viene attivata a fronte di un compito, e/o all'interno di una situazione o contesto (oppure fa riferimento a un problema da risolvere).
- 1.C. - L'insegnante definisce il compito-situazione come “sfidante” (“innovativo”, “nuovo”, “non scolastico”, ecc.).
- 2.A. - L'insegnante fa riferimento alle risorse cognitive (“conoscenza”, “conosce”, “conoscere”, ecc. “sapere”, “saperi”, ecc.).
- 2.B. - L'insegnante fa riferimento alle risorse comportamentali (“abilità”, “saper fare”, ecc.).
- 2.C. - L'insegnante fa riferimento alle risorse affettivo-motivazionali (“valori”, “atteggiamenti”, “disposizioni”, “responsabilità”, “motivazione”, “consapevolezza”, ecc.).
- 2.D. - L'insegnante fa riferimento alle risorse metacognitive (“ragionare”, “analizzare”, “riflettere su”, “organizzare” conoscenze/comportamenti, ecc.).
- 2.E. - L'insegnante fa riferimento all'utilizzo di risorse esterne.
- 2.F. - L'insegnante fa esplicito riferimento all'armonizzazione o “orchestrazione” delle risorse.

Risposte dal Try-out	Codice 1 Compito-situazione	Codice 2 Risorse	Punteggio
Capacità di orientarsi in determinati ambiti	1.B		1
Trasformazione della conoscenza in saper fare qualcosa e acquisirne la procedura di realizzazione per reitarla in futuro ogni qualvolta si presenti la situazione che richiede quella competenza particolare per risolverla.	1.A.B	2.A.B	1,9
Sapere, saper fare e saper essere		2.A.B.C	0,6
Conoscenza pratica.	1.A	2.A.	0,7
Saper fare		2.B	0,2
capacità di adempiere ad un compito	1.B		1
saper essere			0
La capacità di saper organizzare e svolgere un lavoro che abbia finalità pratiche.	1.B		1
E' la capacità, per cultura o esperienza, di utilizzare in modo personale ed autonomo le conoscenze assimilate al fine del raggiungimento di obiettivi o dell'adattamento resiliente a contesti complessi.	1.A.B.C	2.A	2,2
Applicare nella vita reale la conoscenza	1.A	2.A	0,7
LA CAPACITA' DI AFFRONTARE UNA SITUAZIONE NOTA/INCOGNITA	1.B.C		1,5
Il saper destreggiarsi di fronte ad un argomento con tutte le conoscenze che si hanno a disposizione		2.A	0,2

Saper essere, affrontando situazioni sfidanti e problematiche attraverso l'orchestrazione di conoscenze e abilità	1.A.B.C	2.A.B.F	2,55
la competenza è la capacità di applicare il saper fare, frutto dei saperi, ai problemi nuovi di vita quotidiana	1.A.B.C	2.A.B	2,4
Saper "fare" qualcosa che si è acquisito attraverso la conoscenza		2.A.B	0,4
Requisito che permette di svolgere un compito o una richiesta piuttosto articolata e complessa, grazie al possesso di attitudini, motivazioni, emozioni e comportamenti che vengono richiesti nello svolgere un determinato compito.	1.A.B.C	2.B.C	2,4
E' la capacità di utilizzare tutte le risorse (contenuti saperi abilità logica ecc.) per affrontare e risolvere le varie situazioni (problematiche lavoro studio ecc) che si incontrano ogni giorno nella vita	1.A.B.C	2.A.B.D	2,6
La competenza è un sapere d'azione, che si acquisisce lavorando attivamente nel contesto scolastico.	1.B	2.A.B	1,4
La competenza è la maniera con cui spendere le proprie conoscenze	1.A	2.A	0,7
saper essere			0
Acquisire abilità.		2.B	0,2
La capacità di utilizzare le conoscenze acquisite, le abilità e le capacità personali in un contesto di studio o di lavoro. Il "saper essere", cioè sapere "interpretare" un determinato ruolo avendo acquisito, oltre alle conoscenze e alle abilità pratiche, anche consapevolezza e sicurezza. Disporre di capacità relazionali adeguate a diversi contesti.	1.A.B	2.A.B.C.D	2,3
Qualcosa su cui lo studente si orienta.			0
Piena capacità di orientarsi in un determinato campo.	1.B		1
la piena capacità di orientarsi in un determinato ambito	1.B		1
la capacità di saper fare		2.B	0,2
Essere capaci di orientarsi in un determinato ambito, saper fare qualcosa	1.B	2.B	1,2
La capacità di usare capacità personali, conoscenze e abilità	1.A	2.A.B	0,9
Capacità di saper competere, ovvero discutere/esperire, di/su determinati argomenti e tematiche	1.A		0,5
La capacità di utilizzare le conoscenze possedute in situazioni nuove per risolvere un problema.	1.A.B.C	2.A	2,2
La capacità di usare in diversi contesti ciò che si è appreso. Un apprendimento per la vita .	1.A.B		1,5
In sintesi avere una conoscenza da saper mettere in campo	1.A	2.A	0,7
Una competenza è la capacità di mettere in pratica una conoscenza teorica in un contesto professionale o lavorativo e richiede un lavoro basato su situazioni concrete e specifiche piuttosto che uno studio prevalentemente teorico dei contenuti.	1.A.B	2.A	1,7
la competenza è l'essere in grado di fare qualcosa in un determinato contesto in relazione ad un determinato obiettivo	1.A.B		1,5
Capacità di usare abilità e conoscenze acquisite in situazioni nuove, sia di lavoro che di studio	1.A.B.C	2.A.B	2,4
per competenza si intende il raggiungimento della capacità di applicare le conoscenze acquisite.	1.A	2.A	0,7

Comprovata capacità di usare conoscenza in situazioni di lavoro e studio, in termini di responsabilità e autonomia	1.A.B	2.A.C	1,9
sapersi muovere e orientare in un contesto	1.B		1
L'insieme di abilità, conoscenze, personalità, problem solving che ognuno sviluppa attraverso un proprio percorso.		2.A.B.C.D	0,8
Qualcosa che incubo studente riesce a fare mettendo in pratica ciò che ha imparato e i suoi talenti	1.A	2.A	0,7
Saper fare qualcosa è una competenza. Sviluppata e affinata attraverso una lettura della realtà adeguata agli occhi di chi la sta guardando. La competenza non è statica, ma si sviluppa e cresce con la persona e la sua formazione (non solo scolastica), costantemente.		2.B.D	0,4
E' la capacità di usare le conoscenze e abilità, oltre alle capacità personali-sociali, negli atteggiamenti e comportamenti quotidiani di un individuo	1.A	2.A.B.C	1,1

Alcune note e appunti per le scelte di codifica:

- Molti insegnanti utilizzano le locuzioni “Sapere”, “Saper fare” e “Saper essere”. Se sono utilizzate tutte e tre insieme, si è scelto di interpretarle (alla luce di una vasta letteratura che fa lo stesso) come riferimenti alle risorse cognitive, comportamentali e affettivo-motivazionali. “Sapere” e “Saper fare” si è scelto di interpretarle come locuzioni che fanno riferimento a conoscenze (2.A) e abilità (2.B). “Saper essere”, invece, è una locuzione più problematica. A volte viene usata nelle definizioni senza ulteriori riferimenti ad altre risorse, o senza ulteriori specificazioni. Di per sé, la locuzione “saper essere” suona priva di alcuna connotazione o di alcun significato semantico. Una locuzione evocativa, ma carente nel contenuto. Mentre “sapere” e “saper fare” rimandano direttamente a contenuti conosciuti e abilità pratiche, “saper essere” – da sola – non rimanda ad alcun significato concreto. Al fine di evitare indebite attribuzioni di significato, se questa locuzione si presenta da sola (e non combinata alle altre) si è scelto di non abbinarla alla codifica 2.C.
- Un discorso simile vale per la locuzione “capacità personali”, usata spesso dagli insegnanti. Se priva di ulteriori specificazioni (ad es. “capacità personali-sociali”) non è possibile attribuirle né il codice 2.C né il codice 2.D. Anche le *abilità*, infatti, possono essere considerate di per sé “capacità personali”. Di nuovo, al fine di evitare attribuzioni indebite, si è scelto di evitare le codifiche sopra citate nel caso mancassero termini maggiormente connotativi.
- Altro termine dall’interpretazione problematica è “campo”, inteso come campo d’azione, di studi, o simili. Si prenda ad esempio questa definizione: “*Capacità di gestirsi, organizzarsi e orientarsi in un determinato campo*”. Se posta in questo modo, è chiaro che con il termine *campo* l’insegnante voglia far riferimento a una situazione, o a un ambito; una sorta di “campo di esperienze”. Dunque, è parso lecito attribuire la codifica 1.B. Diversi, invece, i casi in cui gli insegnanti facciano riferimento a “campi di studi” o “campi di conoscenze”. Ad esempio, la locuzione “*orientarsi in un campo di studi*” non pare rimandare a situazioni/contesti concreti, dunque non vi si può lecitamente attribuire la codifica 1.B. Stesso discorso vale per la parola “area”, che se usata con una connotazione *generale* può rimandare a “aree di azioni” o “aree di esperienze”, mentre se viene usata specificamente citando “aree di studio” o “aree di competenza” risulta meno connotativa rispetto alle codifiche della prima macro-componente.
- Si deve poi scegliere come interpretare riferimenti a “situazioni di vita”, “contesti di studio e lavoro”, “situazioni di sviluppo personale”, “problemi quotidiani”, ecc. Una lettura ricorsiva di tutte le risposte ha portato, spesso, a ritenere queste locuzioni come indicatrici dell’attributo di “sfida” (codifica 1.C). La stessa scelta è stata operata per quei riferimenti a contesti-sfide-problematiche “nuove”.

Al contrario, l'utilizzo del semplice termine "diverso" o "diversi" (problemi diversi, sfida diversa, contesti diversi) non è parso sufficientemente connotativo del carattere sfidante della situazione; dunque, si è deciso che, in assenza di ulteriori termini (ad es. "contesto nuovo e diverso"), non vada attribuita la codifica 1.C.

- (Nella fase di codifica delle risposte date dal campione regionale) si è notato come molti insegnanti riportino in maniera quasi identica la definizione del Quadro Europeo delle Qualifiche e dei titoli. Cioè, anche solo con minime variazioni: *comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale*. Di per sé è una definizione piuttosto completa (rispetto alle chiavi interpretative qui usate); tuttavia, è sorto il dubbio di risposte illecite, ad esempio date da insegnanti che abbiano svolto una ricerca su internet durante la compilazione. Non potendo, però, verificare questa eventualità, si è dovuto ritenerle risposte genuine.

Allegato 5

Distribuzioni di frequenza delle risposte a tutti gli stimoli del questionario.

Tab. A5.1. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q12

Domanda: *In merito all'attività didattica nella scuola secondaria, quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?*

Risposte: 1 "Del tutto in disaccordo" 2 "Abbastanza in disaccordo" 3 "Abbastanza d'accordo" 4 "Del tutto d'accordo"

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q12_1	È opportuno dare più importanza alle discipline e ai contenuti	2,7	18,4	51,7	27,2	1017	11	4,8	21,2	49,5	24,5	1426	21
Q12_2	È urgente diminuire il peso delle lezioni frontali e attivare una didattica per competenze	8,7	26,5	47,7	17,1	1022	6	8,4	24,1	48,5	19,0	1432	15
Q12_3	Bisognerebbe diminuire il peso delle relazioni sociali e dare ai contenuti maggiore spazio	33,3	46,9	15,6	4,3	1022	6	34,9	45,7	15,7	3,6	1426	21
Q12_4	È più importante acquisire le conoscenze che le competenze	18,2	53,0	22,1	6,7	1023	5	17,6	48,7	27,1	6,5	1428	19
Q12_5	Un modello curricolare basato sulle competenze costituisce un miglioramento rispetto ai precedenti modelli	7,5	19,7	54,5	18,2	1020	8	6,6	24,8	49,8	18,8	1431	16
Q12_6	Un modello basato sulle competenze è un approccio difficilmente realizzabile nella scuola italiana	6,5	37,9	45,2	10,3	1010	18	6,9	34,7	47,6	10,8	1434	13
Q12_7	Gli sforzi necessari a realizzare una didattica per competenze sono bilanciati dai benefici ottenuti.	8,8	25,4	50,6	15,1	1017	11	9,4	27,4	48,0	15,1	1422	25
Q12_8	La progettazione e la didattica per competenze sono prevalentemente degli adempimenti burocratici	19,9	38,6	28,7	12,8	1015	13	22,4	36,2	28,9	12,5	1424	23
Q12_9	Nella scuola italiana è diventato fondamentale realizzare una vera didattica per competenze.	7,9	24,2	51,0	16,9	1016	12	8,9	22,9	47,6	20,6	1425	22

Tab. A5.2. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q13

Domanda: *In merito all'attività didattica nella scuola secondaria, quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?*

Risposte: 1 "Del tutto in disaccordo" 2 "Abbastanza in disaccordo" 3 "Abbastanza d'accordo" 4 "Del tutto d'accordo"

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q13_1	La didattica per competenze è oggi diffusa in quasi tutti i Consigli di classe	11,1	43,7	39,5	5,7	1022	6	14,7	46,6	32,8	6,0	1439	8
Q13_2	La didattica per competenze è diffusa, in quasi tutte le scuole.	9,5	48,5	37,7	4,2	1016	12	13,0	47,8	35,0	4,2	1428	19
Q13_3	Le autorità scolastiche forniscono linee guida chiare per lo sviluppo di modelli curriculari e didattici basati sulle competenze.	21,4	43,9	30,9	3,9	1021	7	24,1	43,6	28,8	3,5	1435	12

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q13_4	Quando sono insicuro/a in merito ad aspetti relativi alla didattica per competenze, ho facile accesso a suggerimenti e/o materiali adeguati.	15,0	42,8	37,5	4,7	1024	4	16,8	39,8	36,8	6,6	1433	14
Q13_5	Nella scuola italiana, il numero di studenti per classe è adeguato a realizzare una didattica per competenze.	58,8	31,0	9,2	1,1	1021	7	55,8	32,0	10,2	2,0	1433	14
Q13_6	Le strutture della mia scuola sono adeguate a realizzare una didattica per competenze.	17,5	37,6	39,1	5,7	1020	8	24,7	33,8	35,6	5,8	1427	20
Q13_7	Le risorse economiche disponibili nella mia scuola sono sufficienti per implementare un modello curricolare basato sulle competenze.	18,0	39,4	37,6	4,9	1012	16	26,5	38,5	30,7	4,3	1428	19
Q13_8	Le ore disponibili in classe per la mia materia sono adeguate a realizzare una didattica per competenze.	30,3	34,7	31,0	4,0	1017	11	34,5	32,5	28,2	4,8	1429	18
Q13_9	Attualmente, nella scuola si lavora ancora per "compartimenti stagni". Le discipline sono rigidamente separate le une dalle altre.	7,4	35,1	44,2	13,2	1022	6	6,3	27,4	46,3	20,0	1433	14
Q13_10	Oggi a scuola si lavora ancora prevalentemente con modalità frontali/trasmissive.	4,5	23,0	59,1	13,4	1021	7	4,6	22,4	57,2	15,7	1429	18
Q13_11	Quando sviluppiamo attività didattiche per competenze, gli studenti e le studentesse le percepiscono come occasioni di svago.	7,5	38,4	43,6	10,5	1018	10	8,6	36,9	41,4	13,0	1427	20
Q13_12	Quando sviluppiamo attività didattiche per competenze gli studenti e le studentesse le percepiscono come "una cosa in più da fare".	9,3	43,0	40,7	7,0	1014	14	10,5	42,5	38,8	8,3	1425	22
Q13_13	Gli insegnanti non sono sufficientemente formati sulla progettazione/didattica per competenze.	8,3	24,0	46,9	20,8	1014	14	9,0	23,0	45,5	22,4	1428	19

Tab. A5.3. Distribuzione della frequenza percentuale domanda Q15

Domanda: *In generale, quanto ritiene utile svolgere le seguenti attività insieme ai colleghi/colleghe?*

Risposte: 1 "Per niente utile", 2 "Poco utile", 3 "Abbastanza utile", 4 "Molto utile".

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q15_1	Scambiare opinioni sulla didattica	0,6	1,7	25,3	72,5	1028	0	0,8	2,8	28,0	68,4	1438	9
Q15_2	Preparare insieme materiali per gli insegnamenti	1,8	7,3	38,0	52,9	1025	3	1,1	7,2	38,3	53,4	1431	16
Q15_3	Scambiare materiali per l'insegnamento	0,8	2,8	31,4	65,0	1028	0	0,6	3,4	32,5	63,5	1433	14
Q15_4	Condividere prove di valutazione	2,0	8,4	36,7	53,0	1025	3	2,3	8,6	35,5	53,7	1438	9
Q15_5	Scambiare informazioni su libri o fonti web utili per l'insegnamento	0,6	2,3	32,7	64,3	1026	2	0,5	2,2	32,3	65,0	1433	14
Q15_6	Progettare insieme UdA (o UD) trasversali	2,3	8,7	35,5	53,5	1028	0	2,4	6,3	32,9	58,3	1437	10
Q15_7	Svolgere ore di compresenza in classe	3,4	11,8	38,2	46,5	1023	5	3,5	11,1	38,0	47,5	1435	12
Q15_8	Osservare il lavoro in classe di altri insegnanti e fornire feedback	3,8	12,6	40,0	43,6	1021	7	3,8	11,8	39,7	44,6	1434	13
Q15_9	Discutere dell'andamento di specifici studenti	1,3	5,4	32,5	60,8	1021	7	1,1	5,0	33,2	60,6	1435	12

Tab. A5.4. Distribuzione della frequenza percentuale domanda Q17

Domanda: *Secondo lei quali sono gli obiettivi più importanti dell'educazione civica e alla cittadinanza a scuola? Per favore, indichi i tre obiettivi che secondo Lei dovrebbero essere più importanti, contrassegnando le tre rispettive caselle.*

		Campione regionale				Campione nazionale			
		%Sì	%No	N	n.d.	%Sì	%No	N	n.d.
Q17_1	Promuovere la conoscenza delle istituzioni sociali, politiche e civili	41,1	58,9			45,6	54,4		
Q17_2	Promuovere il rispetto e la salvaguardia dell'ambiente	47,5	52,5			40,7	59,3		
Q17_3	Incoraggiare la capacità di difendere il proprio punto di vista	12,9	87,1			14,1	85,9		
Q17_4	Sviluppare le abilità e le competenze degli studenti nella risoluzione dei conflitti	26,8	73,2			26,5	73,5		
Q17_5	Promuovere la conoscenza dei diritti e doveri dei cittadini	58,3	41,7	1023	5	57,4	42,6	1435	12
Q17_6	Promuovere la partecipazione degli studenti nella comunità locale	18,2	81,8			21,0	79,0		
Q17_7	Promuovere il pensiero critico e autonomo degli studenti	66,6	33,4			66,3	33,7		
Q17_8	Promuovere la partecipazione degli studenti alla vita della scuola	4,8	95,2			4,5	95,5		
Q17_9	Sostenere lo sviluppo di strategie efficaci per ridurre il razzismo	10,6	89,4			7,7	92,3		
Q17_10	Preparare gli studenti a un futuro impegno politico	3,2	96,8			4,9	95,1		

Tab. A5.5. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q18

Domanda: *Con la nuova Legge, l'Educazione civica assume uno status autonomo all'interno della proposta curricolare. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?*

Risposte: 1 "Del tutto in disaccordo" 2 "Abbastanza in disaccordo" 3 "Abbastanza d'accordo" 4 "Del tutto d'accordo"

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q18_1	Prima di questa legge le tematiche civiche e politiche non venivano trattate a sufficienza a scuola.	24,6	37,7	31,2	6,6	985	43	29,0	34,0	26,8	10,1	1340	107
Q18_2	Non serve una disciplina autonoma, in quanto l'Educazione civica si fa prevalentemente attraverso progetti Extracurricolari.	20,3	44,2	27,1	8,4	979	49	25,3	39,8	23,3	11,6	1336	111
Q18_3	La nuova Educazione civica è andata a colmare una grave lacuna legislativa e didattica.	23,1	37,4	34,4	5,1	981	47	25,3	34,7	30,7	9,4	1334	113
Q18_4	Con l'Educazione civica abbiamo la possibilità di trattare meglio alcune tematiche vicine all'interesse dei ragazzi.	10,6	23,7	49,2	16,5	983	45	13,3	19,8	47,4	19,5	1335	112
Q18_5	Ci siamo sempre occupati di Educazione civica attraverso le nostre discipline. In sostanza la nuova materia non aggiunge nulla.	8,7	33,7	33,2	24,3	984	44	11,8	32,7	30,7	24,8	1335	112
Q18_6	Penso che l'Educazione civica come disciplina autonoma sia molto utile.	15,1	28,2	38,8	17,9	987	41	17,4	23,6	35,3	23,7	1336	111
Q18_7	Sarebbe stato sufficiente riorganizzare i contenuti delle discipline già esistenti.	11,1	34,1	35,3	19,4	979	49	15,9	35,2	31,1	17,8	1333	114
Q18_8	Non sentivo la necessità di un cambiamento rispetto a Cittadinanza e Costituzione.	13,2	33,7	33,0	20,1	973	55	18,0	33,5	28,4	20,1	1331	116

Tab. A5.6. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q19

Domanda: *Con la nuova Legge, l'Educazione Civica viene affidata in corresponsabilità a tutto il Consiglio di Classe. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?*

Risposte: 1 "Del tutto in disaccordo" 2 "Abbastanza in disaccordo" 3 "Abbastanza d'accordo" 4 "Del tutto d'accordo"

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q19_1	Sarebbe stato meglio affidare l'Educazione civica a un unico insegnante, con un monte ore settimanale, come le altre Discipline.	23,8	32,1	20,5	23,6	988	40	25,6	25,4	19,3	29,7	1337	110
Q19_2	La trasversalità e la corresponsabilità permettono di avere una proposta per l'Educazione civica più completa.	10,5	20,8	44,9	23,7	990	38	12,8	21,6	40,1	25,5	1335	112
Q19_3	Un insegnante specifico potrebbe affrontare in modo più approfondito le tematiche civiche in classe.	16,4	31,9	25,8	25,9	988	40	18,1	27,4	25,5	29,0	1336	111
Q19_4	Tutte le discipline hanno la possibilità di contribuire all'Educazione civica.	3,9	12,7	41,1	42,4	986	42	4,4	10,5	35,9	49,2	1337	110
Q19_5	Progettare e realizzare L'Educazione civica con il Consiglio di classe è una sfida difficile ma permette di migliorare il coinvolgimento e gli apprendimenti degli studenti.	10,2	23,2	43,2	23,4	985	43	11,2	22,3	39,8	26,7	1338	109
Q19_6	La trasversalità rende l'Educazione civica frammentata e dispersiva.	18,9	37,5	26,2	17,3	983	45	23,1	27,4	27,5	21,9	1337	110
Q19_7	L'Educazione civica deve essere necessariamente trasversale, in quanto una disciplina sola non basta a coprire tutti i contenuti necessari.	9,5	23,7	39,5	27,3	979	49	13,2	22,9	35,6	28,2	1325	122
Q19_8	L'Educazione civica riguarda prevalentemente gli insegnanti delle materie umanistiche, come storia, italiano e diritto.	44,4	35,6	15,3	4,6	979	49	48,2	30,9	15,6	5,3	1333	114

Tab. A5.7. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q20

Domanda: *Di seguito troverà un elenco di risorse personali che ciascuno può possedere, in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Secondo la sua personale idea di "BUON CITTADINO", quanto è importante/non importante ciascuna di esse su una scala da 1 a 8 (1= importanza nulla – 8= importanza massima)*

		Campione regionale							Campione nazionale						
		Media	%1-2	%3-4	%5-6	%7-8	N	n.d.	Media	%1-2	%3-4	%5-6	%7-8	N	n.d.
Q20_1	Conoscere le istituzioni sociali, politiche e civiche.	6,85	0,6	3,8	29,5	66,1	981	47	7,06	0,5	2,0	24,3	73,1	1337	110
Q20_2	Conoscere i diritti e le responsabilità dei cittadini.	7,46	0,2	0,9	14,3	84,6	981	47	7,51	0,3	0,8	11,4	87,4	1338	109
Q20_3	Essere informati sui principali eventi storici e di attualità.	6,87	0,3	5,2	26,4	68,1	984	44	7,13	0,5	2,1	21,0	76,4	1338	109
Q20_4	Saper difendere il proprio punto di vista.	6,8	1,0	5,8	28,0	65,2	981	47	6,8	1,0	5,9	27,4	65,8	1334	113
Q20_5	Sviluppare abilità di risoluzione dei conflitti.	6,99	0,9	3,1	25,4	70,6	983	45	7,01	0,8	4,1	22,9	72,3	1340	107
Q20_6	Possedere un pensiero critico e indipendente.	7,47	0,3	1,6	11,5	86,6	982	46	7,59	0,3	1,1	8,5	90,0	1338	109
Q20_7	Essere onesti, comportarsi secondo legalità e giustizia.	7,73	0,5	0,8	4,6	94,1	984	44	7,72	0,2	1,1	5,4	93,2	1336	111
Q20_8	Rispettare le differenze (di opinione, di genere, etniche...) e non discriminare.	7,72	0,3	0,6	6,2	92,9	983	45	7,74	0,2	0,8	5,3	93,7	1338	109
Q20_9	Essere disponibili a partecipare alla vita sociale e politica.	6,18	2,4	9,6	43,5	44,5	976	52	6,48	1,6	7,2	38,1	53,1	1335	112

Tab. A5.8. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q21

Domanda: *Secondo la sua personale idea di "BUON CITTADINO", quanto è importante/non importante essere partecipi delle comunità locali, nazionali, europee e globali, e conoscerne istituzioni ed eventi? Risponda su una scala da 1 a 8 (1= importanza nulla – 8= importanza massima)*

		Campione regionale							Campione nazionale						
		Media	%1-2	%3-4	%5-6	%7-8	N	n.d.	Media	%1-2	%3-4	%5-6	%7-8	N	n.d.
Q21_1	Locale	7,05	0,9	1,8	24,5	72,8	984	44	7,13	0,6	2,2	21,7	75,4	1336	111
Q21_2	Nazionale	6,89	0,8	3,2	26,6	69,4	985	43	7,07	0,7	2,4	22,2	74,7	1337	110
Q21_3	Europea	6,61	1,4	6,0	32,8	59,8	981	47	6,85	1,0	3,4	27,2	68,5	1336	111
Q21_4	Globale	6,49	2,3	6,3	34,1	57,3	973	55	6,78	1,4	4,9	26,6	67,1	1319	128

Tab. A5.9. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q22

Domanda: *In generale, nella sua vita personale, quanto si ritiene INTERESSATA/O verso le tematiche civiche e politiche? Risponda su una scala d 1 a 8 (1= interesse nullo – 8= interesse massimo)*

		Campione regionale							Campione nazionale						
		Media	%1-2	%3-4	%5-6	%7-8	N	n.d.	Media	%1-2	%3-4	%5-6	%7-8	N	n.d.
Q22	Interesse	6,74	1,1	4,2	28,9	65,7	962	66	7,09	0,7	1,9	22,6	74,8	1307	140

Tab. A5.10. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q23

Domanda: *Negli ultimi 5 anni, ha mai partecipato a corsi di formazione o si è tenuto/a aggiornato/a riguardo alle seguenti tematiche?*

Risposte: No 1 "No, non è tra le mie priorità", No 2 "No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito", Sì 1 "Sì, ho frequentato almeno un corso di formazione", Sì 2 "Sì, ho letto articoli o libri", Sì 3 "Sì, mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi"

		Campione regionale							Campione nazionale						
		%No 1	%No 2	%Sì 1	%Sì 2	%Sì 3	N	n.d.	%No 1	%No 2	%Sì 1	%Sì 2	%Sì 3	N	n.d.
Q23_1	Progettazione e didattica dell'Educazione Civica	19,2	33,3	20,2	24,6	10,2	973	55	13,4	18,3	33,2	26,9	23,8	1325	122
Q23_2	Valutazione dell'Educazione Civica	27,0	38,6	12,3	17,0	6,7	963	65	20,7	24,4	23,6	19,8	16,8	1307	140
Q23_3	Diritti umani, pari opportunità, emigrazione/immigrazione	12,3	27,9	8,7	41,0	14,5	958	70	9,7	21,7	12,3	40,1	24,4	1305	142
Q23_4	Ambiente e sostenibilità ambientale	7,9	22,5	10,7	44,0	21,1	961	67	6,6	17,8	16,4	42,4	28,0	1291	156
Q23_5	Diritto, Costituzione, Ordinamento e Istituzioni politiche.	24,3	32,9	5,1	30,7	9,9	952	76	18,8	23,7	9,9	35,3	18,4	1298	149
Q23_6	Cittadinanza digitale e uso responsabile di internet (es. privacy, attendibilità delle fonti, social media)	7,4	17,8	28,9	34,9	17,0	961	67	6,4	12,3	31,9	33,5	27,3	1306	141
Q23_7	Competenze di cittadinanza	14,5	32,3	14,7	30,9	11,6	865	163	10,5	19,5	21,9	34,4	22,1	1185	262

Tab. A5.11. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q24

Domanda: *Negli ultimi 5 anni, ha mai partecipato a corsi di formazione o si è tenuto/a aggiornato/a riguardo alle seguenti tematiche?*

Risposte: No 1 “No, non è tra le mie priorità”, No 2 “No, mi sarebbe piaciuto ma non ci sono riuscito”, Sì 1 “Sì, ho frequentato almeno un corso di formazione”, Sì 2 “Sì, ho letto articoli o libri”, Sì 3 “Sì, mi tengo costantemente aggiornato con letture e corsi”

		Campione regionale							Campione nazionale						
		%No 1	%No 2	%Sì 1	%Sì 2	%Sì 3	N	n.d.	%No 1	%No 2	%Sì 1	%Sì 2	%Sì 3	N	n.d.
Q24_1	Didattica tramite lavori di gruppo/coppia	11,7	26,5	33,6	20,9	11,9	973	52	12,6	18,2	40,2	19,3	17,6	1318	129
Q24_2	Didattica tramite giochi di ruolo/simulazioni	18,2	32,5	22,4	22,2	8,7	957	71	18,3	28,6	24,6	20,9	13,6	1305	142
Q24_3	Compiti autentici e compiti di realtà	11,6	30,7	26,3	24,5	11,6	954	74	12,8	23,2	29,4	24,8	16,5	1300	147
Q24_4	Progettazione e didattica per competenze (incluse UD e UDA)	9,8	25,4	34,1	26,2	10,7	965	63	8,4	19,4	39,3	22,9	18,5	1302	145
Q24_5	Valutazione e certificazione delle competenze	11,8	30,9	27,9	24,8	9,5	943	85	10,7	23,1	35,1	23,3	15,8	1247	200

Tab. A5.12. Distribuzione di frequenza domanda Q24bis

Domanda: *Nello scorso anno scolastico (2020-2021) ha partecipato a corsi di formazione sull’Educazione Civica?*

		Campione regionale		Campione nazionale	
		f	%	f	%
Q24bis	Sì, ho partecipato ad almeno un corso di formazione	280	28,7	682	51,5
	No, non ho partecipato a nessun corso di formazione	697	71,3	642	48,5
	N	977	100	1324	100
	n.d.	51		123	

Tab. A5.13. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q25

Domanda: *Quanto si sente preparata/o in merito alle seguenti tematiche e metodi didattici?*

Risposte: 1 “Per nulla preparata/o” 2 “Poco preparata/o” 3 “Ben preparata/o” 4 “Molto ben preparata/o”

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q25_1	Progettazione e didattica dell’Educazione Civica	7,5	46,8	40,8	4,8	982	46	5,9	32,2	53,3	8,7	1333	114
Q25_2	Valutazione dell’Educazione Civica	9,8	51,0	35,7	3,5	977	51	7,6	40,9	44,3	7,2	1324	123
Q25_3	Diritti umani, pari opportunità, emigrazione/immigrazione	6,4	35,8	47,0	10,7	980	48	4,6	29,7	52,1	13,6	1325	122
Q25_4	Ambiente e sostenibilità ambientale	2,9	29,4	49,1	18,6	977	51	2,6	25,3	53,7	18,4	1318	129
Q25_5	Diritto, Costituzione, Ordinamento e Istituzioni politiche.	10,5	47,9	33,6	8,0	979	49	7,5	39,4	38,8	14,3	1321	126
Q25_6	Cittadinanza digitale e uso responsabile di internet (es. privacy, attendibilità delle fonti, social media)	5,4	32,1	48,2	14,3	980	48	3,2	29,5	49,7	17,6	1327	120
Q25_7	Competenze di cittadinanza	6,1	38,2	47,6	8,0	976	52	4,7	29,6	51,5	14,2	1319	128

Tab. A5.14. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q26

Domanda: *Quanto si sente preparata/o in merito alle seguenti tematiche e metodi didattici?*

Risposte: 1 “Per nulla preparata/o” 2 “Poco preparata/o” 3 “Ben preparata/o” 4 “Molto ben preparata/o”

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q26_1	Didattica tramite lavori di gruppo/coppia	5,4	31,0	52,8	10,8	981	47	5,7	26,4	56,4	11,5	1335	112
Q26_2	Didattica tramite giochi di ruolo/simulazioni	12,3	44,9	34,5	8,3	979	49	13,9	41,6	36,4	8,0	1323	124
Q26_3	Compiti autentici e compiti di realtà	8,0	38,3	44,8	8,9	979	49	7,9	33,3	47,9	10,9	1326	121
Q26_4	Progettazione e didattica per competenze (incluse UD e UDA)	5,3	44,8	43,1	6,8	977	51	5,5	35,4	50,2	9,0	1328	119
Q26_5	Valutazione e certificazione delle competenze	8,3	50,8	35,9	5,1	979	49	7,1	42,0	44,1	6,8	1330	117

Tab. A5.15. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q28

Domanda: *La legge 92/2019 prevede che l'insegnamento di Educazione Civica sia affidato a tutto il Consiglio di classe, per un totale di 33 ore annuali. Le chiediamo ora di esprimere le sue opinioni: quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni?*

Risposte: 1 "Del tutto in disaccordo" 2 "Abbastanza in disaccordo" 3 "Abbastanza d'accordo" 4 "Del tutto d'accordo"

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q28_1	Alcune materie dovrebbero essere escluse dalla divisione delle ore, in quanto non porterebbero un contributo significativo all'Educazione Civica.	45,4	28,4	17,7	8,5	948	80	48,4	27,0	16,3	8,4	1280	167
Q28_2	Le 33 ore dovrebbero essere affidate in larga maggioranza agli insegnanti di materie umanistiche	43,6	31,1	20,7	4,7	943	85	47,0	27,7	18,0	7,3	1278	169
Q28_3	Ogni docente dovrebbe essere libero di scegliere in autonomia quante ore di Educazione Civica svolgere, senza consultarsi con il Consiglio di Classe	28,4	35,6	24,0	11,9	946	82	32,2	32,3	23,1	12,4	1277	170
Q28_4	Tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe dovrebbero svolgere ore di Educazione Civica: ogni materia può portare un contributo	7,2	15,0	36,6	41,2	945	83	8,2	12,2	32,1	47,6	1274	173
Q28_5	Ogni insegnante dovrebbe essere libero di decidere autonomamente temi e obiettivi per le sue ore di Educazione civica, in base alla propria programmazione disciplinare.	7,9	25,8	38,6	27,6	945	83	12,5	32,2	31,1	24,2	1275	172
Q28_6	Il Consiglio di Classe dovrebbe lavorare collegialmente per definire i temi e gli obiettivi didattici per l'Educazione civica.	6,1	18,8	49,3	25,8	941	87	5,7	12,8	42,5	38,9	1271	176
Q28_7	Lungo il corso dell'anno, il Consiglio di classe dovrebbe strutturare in modo collegiale almeno un compito autentico in ambito di Educazione Civica.	11,2	21,8	46,5	20,5	940	88	10,9	16,2	43,4	29,5	1267	180
Q28_8	Ogni insegnante dovrebbe essere autonomo nel decidere le attività didattiche di Educazione Civica da svolgere nelle sue ore.	7,2	26,7	43,0	23,1	944	84	11,3	30,8	36,0	21,9	1269	178
Q28_9	Il Consiglio di Classe dovrebbe lavorare collegialmente per definire le attività da svolgere in classe in merito all'Educazione Civica.	8,6	23,5	48,1	19,7	937	91	7,8	19,3	44,5	28,3	1264	183

Tab. A5.16. Distribuzione di frequenza percentuale domanda Q29

Domanda: *La legge 92/2019 prevede che il Consiglio di Classe esprima un voto per ciascuno studente in merito all'insegnamento di Educazione Civica. Pensando alla valutazione di questa disciplina, le chiediamo di esprimere la sua opinione indicando quanto si trova d'accordo con le seguenti affermazioni.*

Risposte: 1 "Del tutto in disaccordo" 2 "Abbastanza in disaccordo" 3 "Abbastanza d'accordo" 4 "Del tutto d'accordo"

		Campione regionale						Campione nazionale					
		%1	%2	%3	%4	N	n.d.	%1	%2	%3	%4	N	n.d.
Q29_1	Non avrei previsto un voto per l'Educazione civica, ma un giudizio descrittivo.	15,6	24,4	37,0	22,9	942	86	16,5	22,1	33,9	27,5	1281	166
Q29_2	Il voto in Educazione civica è necessario affinché gli studenti seguano le lezioni proficuamente.	16,6	33,7	34,8	14,9	945	83	23,3	30,6	32,7	13,3	1283	164
Q29_3	Il voto in Educazione civica dovrebbe riflettere quanto uno studente sia un buon cittadino.	16,9	32,2	40,4	10,5	944	84	19,1	26,0	38,8	16,1	1278	169
Q29_4	Il voto in Educazione civica dovrebbe limitarsi ad esprimere quanto lo studente ha mostrato durante le lezioni svolte in classe.	18,4	44,3	31,0	6,4	942	86	23,0	41,5	28,1	7,4	1279	168
Q29_5	Il voto di Educazione civica dovrebbe riflettere solo le conoscenze sviluppate dallo studente sui temi proposti.	20,2	46,7	27,8	5,3	946	82	24,7	46,9	22,4	6,0	1275	172
Q29_6	Nel valutare l'Educazione civica contano soprattutto la partecipazione e l'impegno, più che gli apprendimenti.	11,3	45,3	36,3	7,1	945	83	11,5	42,4	36,9	9,2	1279	168
Q29_7	Ogni insegnante dovrebbe contribuire con il voto relativo alle ore di Educazione civica da lui svolte. Per pervenire ad un unico voto alla fine si dovrà fare una media ponderata.	9,8	20,9	49,1	20,2	941	87	14,0	23,2	43,2	19,6	1277	170
Q29_8	Il Consiglio di classe dovrebbe decidere collegialmente quali strumenti/attività valutative utilizzare per l'Educazione civica	7,7	16,1	54,2	22,0	943	85	6,7	13,4	51,0	28,9	1275	172
Q29_9	Per ogni singolo alunno, il voto in Educazione civica dovrebbe essere deciso attraverso una discussione in Consiglio di classe, per pervenire ad una decisione condivisa.	12,1	20,2	47,7	20,0	947	81	9,8	14,3	45,6	30,3	1272	175
Q29_10	Per attribuire un voto in Educazione civica, sarebbe meglio prevedere almeno un'attività trasversale e attiva (es. compito autentico), che coinvolga due o più discipline.	10,4	21,3	51,5	16,8	948	80	9,6	19,5	44,9	26,0	1275	172
Q29_11	Anche in Educazione civica è sufficiente utilizzare gli strumenti di valutazione utilizzati nelle altre discipline (interrogazioni, test scritti, temi,...).	9,2	42,0	37,3	11,5	949	79	18,1	40,3	31,9	9,7	1280	167
Q29_12	Per attribuire un voto in Educazione civica è giusto tenere in considerazione anche il voto in comportamento.	9,3	17,7	42,7	30,2	953	75	13,4	18,5	41,4	26,7	1279	168

Tab. A5.17. Distribuzione della frequenza percentuale domanda Q31

Domanda: *Nell'a.s. 20-21 quali delle seguenti pratiche sono state adottate nel suo istituto/classe in merito all'Educazione civica? Per ognuna delle seguenti pratiche, inserisca una croce sull'opportuna casella se è stata adottata nel suo istituto/classe.*

		Campione regionale				Campione nazionale			
		%Si	%No	N	n.d.	%Si	%No	N	n.d.
Q31_1	Nel nostro istituto è stata formata una commissione di referenti per l'Educazione Civica.	80,9	19,1			80,5	19,5		
Q31_2	Il dirigente / i referenti ci hanno fornito linee guida comuni per l'istituto relative all'organizzazione e progettazione dell'insegnamento di Educazione Civica.	80,8	19,2			80,0	20,0		
Q31_3	Il dirigente / i referenti ci hanno fornito linee guida relative alla valutazione dell'Educazione Civica e/o rubriche valutative.	55,7	44,3			62,6	37,4		
Q31_4	All'interno dell'Istituto, tutti i docenti della stessa disciplina dovevano svolgere lo stesso monte ore (es. tutti gli insegnanti di Italiano dovevano svolgere 10 ore, tutti quelli di Matematica 3 ore, ecc...).	38,0	62,0			34,7	65,3		
Q31_5	La suddivisione delle ore è stata fatta nel Consiglio di classe all'inizio dell'anno.	61,6	38,4			61,5	38,5		
Q31_6	La suddivisione delle ore è stata fatta dal Coordinatore per l'Educazione Civica, o dal Coordinatore di classe.	25,6	74,4			26,5	73,5		
Q31_7	I docenti dovevano dichiarare a inizio anno (oppure a inizio trimestre/quadrimestre) quante ore di Educazione Civica avrebbero svolto.	58,5	41,5			53,9	46,1		
Q31_8	I docenti hanno scelto autonomamente e volontariamente quante ore svolgere, senza comunicarlo al resto del Consiglio di classe.	14,7	85,3			11,4	88,6		
Q31_9	La metà, o più, dei docenti del Consiglio di classe non ha svolto alcuna ora di Educazione Civica.	9,8	90,2	899	129	12,8	87,2	1207	240
Q31_10	Alcuni docenti del Consiglio di classe non hanno svolto alcuna ora di Educazione Civica.	47,7	52,3			43,7	56,3		
Q31_11	Abbiamo deciso in accordo con tutto il Consiglio di classe gli argomenti di Educazione Civica da affrontare durante l'anno.	54,9	45,1			59,0	41,0		
Q31_12	Abbiamo deciso in accordo con tutto il Consiglio di classe gli obiettivi didattici di Educazione Civica da raggiungere durante l'anno.	39,0	61,0			45,8	54,2		
Q31_13	Abbiamo selezionato un argomento generale e comune, su cui ogni insegnante ha portato il contributo della sua disciplina (es. "discriminazione", "diritti umani", "legalità",...).	40,6	59,4			44,2	55,8		
Q31_14	Ogni insegnante ha scelto autonomamente quali argomenti specifici affrontare nelle ore di Educazione Civica.	43,0	57,0			41,6	58,4		
Q31_15	Ogni insegnante ha scelto autonomamente gli obiettivi didattici per le sue ore di Educazione Civica.	38,5	61,5			36,0	64,0		
Q31_16	Ogni insegnante doveva affrontare argomenti relativi a tutti e tre gli assi tematici: Costituzione, Cittadinanza digitale, Sostenibilità.	8,0	92,0			10,4	89,6		
Q31_17	Ogni insegnante doveva affrontare argomenti relativi ad almeno uno degli assi tematici: Costituzione, Cittadinanza digitale, Sostenibilità.	52,7	47,3			55,8	44,2		
Q31_18	Per la programmazione dell'Educazione Civica i tre assi tematici sono stati ignorati.	4,3	95,7			4,6	95,4		

Tab. A5.18. Distribuzione della frequenza percentuale domanda Q32

		Campione regionale				Campione nazionale			
		%Sì	%No	N	n.d.	%Sì	%No	N	n.d.
Q32_1	Ho realizzato progetti didattici per le mie classi in educazione civica, o vi ho partecipato	48,5	51,5			55,3	44,7		
Q32_2	Ho svolto, insieme a colleghi, Unità Didattiche o Unità di Apprendimento trasversali	37,2	62,8			46,4	53,6		
Q32_3	Ho fatto svolgere nelle mie classi compiti di realtà su temi legati all'Educazione Civica	36,9	63,1	899	129	50,4	49,6	1207	240
Q32_4	Ho fatto svolgere lavori di gruppo in Educazione Civica	42,8	57,2			58,2	41,8		
Q32_5	Ho fatto svolgere simulazioni/giochi di ruolo in Educazione Civica	13,9	86,1			19,5	80,5		
Q32_6	Altro (Specificare cosa:)	7,9	92,1			7,3	92,7		

Tab. A5.19. Distribuzione della frequenza percentuale domanda Q34

Domanda: *Nell'a.s. 20-21, quali delle seguenti pratiche sono state adottate nelle sue classi in merito alla valutazione dell'Educazione Civica? Per ognuna delle seguenti pratiche, inserisca una croce sull'opportuna casella se è stata adottata nelle sue classi.*

		Campione regionale				Campione nazionale			
		%Sì	%No	N	n.d.	%Sì	%No	N	n.d.
Q34_1	Abbiamo tenuto in considerazione prevalentemente le conoscenze nell'ambito dell'Educazione Civica.	41,5	58,5			37,8	62,2		
Q34_2	Abbiamo tenuto in considerazione le competenze di cittadinanza.	47,2	52,8			53,7	46,3		
Q34_3	In sede di scrutinio, abbiamo fatto una media ponderata dei voti presentati dai singoli insegnanti, in base alle ore svolte da ciascuno.	48,1	51,9			45,5	54,5		
Q34_4	In sede di scrutinio, ogni insegnante ha fatto una sua proposta di voto e siamo successivamente pervenuti a una decisione collettiva.	19,2	80,8			21,1	78,9		
Q34_5	In sede di scrutinio, il coordinatore di classe (o il referente per l'educazione civica) ha fatto una proposta di voto, successivamente approvata o discussa dal Consiglio.	48,9	51,1			58,7	41,3		
Q34_6	Il Consiglio di classe ha deciso collegialmente le modalità di valutazione dell'Educazione Civica.	31,0	69,0	869	159	29,3	70,7	1177	270
Q34_7	Il Consiglio di classe ha pensato collegialmente almeno un'attività di valutazione delle competenze nell'ambito dell'Educazione civica.	11,6	88,4			14,2	85,8		
Q34_8	I singoli insegnanti hanno deciso autonomamente come valutare l'Educazione Civica nelle proprie ore.	47,5	52,5			45,8	54,2		
Q34_9	Come Consiglio di classe abbiamo scritto e utilizzato una rubrica valutativa condivisa per l'educazione civica.	15,3	84,7			24,6	75,4		
Q34_10	Abbiamo tenuto in considerazione anche le esperienze esterne alla classe e alla scuola svolte dallo studente (es. esperienze di volontariato, candidature ai consigli di istituto, ecc...).	14,4	85,6			16,0	84,0		
Q34_11	Per decidere il voto in Educazione Civica, abbiamo tenuto in considerazione anche il voto in Comportamento	20,7	79,3			22,3	77,7		

Tab. A5.20. Distribuzione della frequenza percentuale domanda Q35

Domanda: *Nell'anno scolastico 20-21, quali dei seguenti strumenti di valutazione ha utilizzato almeno una volta per valutare l'Educazione civica?*

		Campione regionale				Campione nazionale			
		%Si	%No	N	n.d.	%Si	%No	N	n.d.
Q35_1	Prove scritte strutturate (test a risposta multipla, vero o falso, cloze text,...)	58,8	41,2			53,2	46,8		
Q35_2	Prove scritte semi strutturate o aperte (saggi, temi,...)	44,2	55,8			48,2	51,8		
Q35_3	Interrogazioni e valutazioni orali	46,3	53,7			41,5	58,5		
Q35_4	Strumenti di osservazione (checklist, protocolli di osservazione, ...)	21,3	78,7			30,8	69,2		
Q35_5	Valutazione tra pari	9,2	90,8	869	159	12,1	87,9	1177	270
Q35_6	Strumenti di auto-valutazione	12,2	87,8			18,2	81,8		
Q35_7	Lavori di gruppo	47,3	52,7			60,8	39,2		
Q35_8	Compiti di realtà o compiti autentici	35,3	64,7			47,7	52,3		
Q35_9	Rubriche valutative	8,7	91,3			18,4	81,6		
Q35_10	Altro (Specificare cosa:)	1,8	98,2			2,6	97,4		

