

Rivista lasalliana

trimestrale di cultura e formazione pedagogica

INSEGNAMENTO DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Sen. Prof. Barbara Floridia

L'insegnamento dell'educazione civica

Donato Petti

L'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

Dialogo con il prof. Luciano Corradini

Lucrezia Stellacci

Educazione civica: sfida e progetto per il futuro

Irene Baldriga

Il lungo sguardo della Costituzione italiana: il patrimonio culturale per un nuovo umanesimo

Matteo Carrera

Programmazione di un curriculum verticale nel primo ciclo di istruzione e prove di verifica

Davide D'Amico

Educazione civica e umanesimo digitale

Italo Fiorin

Educare alla cittadinanza: la proposta del Service-Learning

Luigi Melpignano

La Costituzione nel nuovo curriculum di educazione civica

Maria Assunta Palermo

La sperimentazione triennale della riforma dell'insegnamento di educazione civica: azioni di formazione, monitoraggio e prospettive

Loredana Perla

Appunti per una teoria mediale dell'insegnamento di educazione civica.

Tratteggio didattico

Maria Chiara Pettenati

Insegnare lo sviluppo sostenibile nel curriculum di educazione civica

Maria Rosa Silvestro

Perché avviare l'insegnamento dell'educazione civica dalla scuola dell'infanzia

Recensioni

Visita il sito: www.lasalliana.com

Collaboratori di "Rivista Lasalliana"

Aglieri Michele	Fassorra Grazia	Palazzani Laura
Alfieri Anna Monia	Ferraro Speranzina	Palladino Giovanni
Ambrisi Emilio	Fiorin Italo	Pappone Laura
Anthony Francis-Vincent	Fonzo Concetta	Pellerey Michele
Antiseri Dario	Galantino Nunzio	Pesce Francesco
Arteaga Tobón Edwin	Gamaleri Giampiero	Pezzella Anna Maria
Augenti Antonio	Gambino Alberto	Poli Roberta
Benigno Vincenza	Gentile Antonio	Pollo Mario
Beretta Simona	Gentili Claudio	Pujol Jaume
Bordignon Bruno	Gianfrancesco Oreste	Raharilalao Hilaire
Burba Gabriella	Guccione Eugenio	Riccardi Andrea
Cacciotti Alessandro	Houry Alain	Rodríguez E. Álvaro
Cadei Livia	Iafrate Raffaella	Romano Antonino
Caltagirone Calogero	Isdrale Romano Annalisa	Rosati Nicoletta
Cangemi Lidia	Lauraire Léon	Rosito Vincenzo
Caricattera Valeria	Locatelli Rita	Rubinacci Carlo
Catalano Leonardo	Lorenzetti Elisabetta	Russo Giovanni
Cataluddi Michele	Macrì Francesco	Russo Maria Teresa
Chimirri Giovanni	Margottini Massimo	Salatiello Giorgia
Cicatelli Sergio	Mastantuono Antonio	Sani Filippo
Cicchese Gennaro	Meoli Cosimo	Santagata Roberto
Cinque Maria	Michellini Marisa	Savaglio Carla
Collins Terry	Michilli Mirta	Simeone Domenico
Cortimiglia Francesco	Milan Giuseppe	Tébar Belmonte Lorenzo
Cresta Miriam	Moccia Vito	Todisco Orlando
Cucci Giovanni	Molina Alfonso	Triani Pierpaolo
Desideri Giuseppe	Moral José Luis	Uggeri Matteo
Devif Magali	Moretti Patrizia	Vantini Lucia
Di Nubila Renato	Moulis Philippe	Vitiello Ciro
Diacò Ernesto	Musto Rosa	Zamagni Stefano
Dotta Giovenale	Norti Raffaele	Zanardo Susy
Dullius Paulo	Nota Laura	Zappalà Roberto

APPUNTI PER UNA TEORIA MEDIALE DELL'INSEGNAMENTO DI EDUCAZIONE CIVICA. TRATTEGGIO DIDATTICO

LOREDANA PERLA

(*Ordinario di Didattica generale nell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*)

SOMMARIO: 1. Le 'basi' del curriculum di educazione civica. - 2. Quale approccio valutativo per l'educazione civica?

Non si può dire che in Italia l'approfondimento critico-teoretico dell'insegnamento di educazione civica sia un tema particolarmente frequentato dalla ricerca didattica, fatto salvo qualche raro contributo¹ che si muove entro l'orizzonte di una consistenza concettuale autonoma, indipendente dai sentieri più battuti dell'educazione alla cittadinanza.

Il punto è che, quando si accosta il tema del disegno curricolare di un insegnamento nuovo qual è quello dell'educazione civica, almeno in Italia, è inevitabile imbattersi in tre problemi che giganteggiano per la loro complessità. Il primo rinvia dall'indirizzo normativo della Legge 92/2019 istitutiva dell'insegnamento e delle relative Linee Guida, nelle quali brilla una precisa scelta metodologica: la trasversalità/interdisciplinarietà di tale insegnamento.

Il secondo inerisce la matrice valoriale e il *design* progettuale che ne conseguono. In esso, senza dubbio alcuno, la dimensione pratica (curricolare) dell'insegnamento (fatta di metodi, scelte contenutistiche, compiti unitari di apprendimento, strumenti di feed-back valutativo e di giudizio finale) dovrebbe risultare organica, in qualche modo, all'impostazione trasversale/interdisciplinare indicata dalla legge.

Il terzo e ultimo problema, riguardante la valutazione degli apprendimenti, esito dell'insegnamento di educazione civica, è il più complesso per

¹ Cfr. L. PERLA, *L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e "prove tecniche" di curriculum*, Nuova Secondaria, 2020, pp. 222-238; L. PERLA, L.S. AGRATI, V. VINCI, *Vertical curriculum design and evaluation of citizenship skills*, in D. ANDRON, G. GRUBER (Eds.), *Education beyond the crisis. Challenges and Directions in a Multicultural World* Leiden, Brill - Sense, 2020, p. 48-65; L.S. AGRATI, S. MASSARO & V. VINCI, *Il bene comune come "sapere da insegnare". La ricerca-formazione Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto*, in MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 7(2), 2017, pp. 600-637; S. MASSARO, L.S. AGRATI, & V. VINCI, *Aver cura del "bene comune" a scuola: una ricerca-formazione di citizenship education*, Civitas Educationis, 7(1), 2018, pp. 167-193.

due ragioni. Anzitutto perché la valutazione degli apprendimenti maturati dagli studenti in tale disciplina educativa è destinata a incidere nell'elaborazione del giudizio intermedio e finale in modi crescenti; poi perché la scelta della modellistica valutativa si innesta su un dibattito aperto circa l'orientamento che dovrebbe assumere la valutazione nella scuola: *formativo* e *formante*.² Non una valutazione dell'apprendimento, dunque, quanto, piuttosto, una valutazione *per* l'apprendimento. Ma come si concilia tale scelta con l'impostazione trasversale del curriculum di educazione civica?

È evidente che sono al lavoro, dietro questi discorsi, determinazioni assunte dalle scuole autonome, che provano a dar forma didattica alle generali enunciazioni della legge, senza riuscire, peraltro, a superare il livello delle *best practices* (cui manca una validazione). Ma, dietro a questi discorsi, sono anche in atto alcuni orientamenti teorici che proverò a richiamare per offrire un contributo di chiarificazione sulla formazione di coloro che sono chiamati a organizzare nelle scuole il curriculum di tale insegnamento. Il primo orientamento teorico che qui offro è che è praticamente impossibile – nell'insegnamento dell'educazione civica – sottrarre il 'didattico' al 'pedagogico', ovvero rivendicare qualunque primato dell'istruttivo sull'educativo. Questo sgombera il campo da qualunque 'pretesa' di attribuzione di codesta disciplina ad aree disciplinari peculiari (giuridica, storica ecc. ecc.). Occorre, piuttosto, sperimentare strumenti e *modalità nuove di elaborazione del 'didattico' all'interno del 'pedagogico'* ove la questione 'educazione alla cittadinanza' è stata posta, ma mai affrontata dal punto di vista di una teoria dell'azione mediale. L'insegnamento dell'educazione civica apre per la prima volta questo spazio riflessivo. Ma si rendono necessarie alcune precisazioni.

1. Le 'basi' del curriculum di educazione civica

Come è noto, le fonti culturali di attingimento di tale nuovo insegnamento sono pressoché infinite.³ La ricerca internazionale sui paradigmi didattici della Citizenship Education⁴ sta lì a confermarlo, come è facile inferire da uno solo dei tanti esempi rintracciabili in letteratura (Fig. 1).

² La valutazione formante è quel processo attraverso il quale lo studente monitora il proprio apprendimento attraverso numerosi feed-back. Cfr. L.M. EARL, *Assessment as learning. using classroom assessment to maximize student learning*, Hawker Brownlow, Cheltenham, AU, 2014.

³ L. PERLA, *L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e "prove tecniche" di curriculum*, Nuova Secondaria, 2020, pp. 222-238.

⁴ L. JOHNSON, & P. MORRIS, *Towards a framework for critical citizenship education*, *The Curriculum Journal*, 21(1), 2010, 77-96; L. JEROME, *Assessing citizenship education*, in J. ARTHUR, I. DAVIES, & C. HAHN (Eds.), *Sage handbook of education for citizenship and democracy*, 2008, London, Sage, pp. 545-558; F. GAGNON, & M. PAGÉ, *Conceptual framework for an analysis of citizenship in the liberal democracies: conceptual framework and analysis* (Vol. I), 1999, Department of Canadian Heritage.

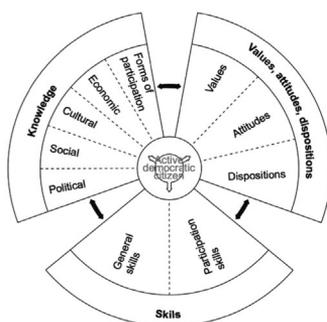


Fig. 1 - *The main categories of democratic citizenship education curriculum*⁵

È dunque necessario disporre di un modello orientativo per il curricolo anche a partire da ciò che suggerisce la ricerca sulle pratiche didattiche di chi ha in ordinamento tale insegnamento da più anni di noi.⁶ Tali principi costituiscono un vero e proprio 'standard descrittivo', ovvero uno schema esplicativo di carattere generale che può supportare l'elaborazione di curricula scolastici (sempre nel rispetto che si deve alla piena autonomia delle scuole). Il modello opererebbe come un 'regolatore', affinché si dia corso a progettazioni fondate.⁷ Quali principi?

a) **Principio della trasversalità/interdisciplinarietà.** Sono le stesse Linee Guida a proporre la 'trasversalità' come un paradigma diverso da quello delle discipline, richiedente una 'matrice valoriale trasversale' che promuova l'interconnessione delle discipline con i saperi informali (o extra-disciplinari). Questa interdisciplinarietà può essere di tipo pedagogico, quando ci riferiamo ad obiettivi educativi che sono comuni a tutte le discipline e, quindi, alla convinzione che, attraverso la matematica, la storia, la geografia, il diritto ecc. ecc., si raggiungono obiettivi comuni. Ma l'interdisciplinarietà può anche essere didattica, e qui lo spazio della convergenza non è tanto nella scelta dei contenuti quanto dei metodi di insegnamento (*infra*, vedi principio della mediazione partecipativa). Sotto procedimenti diversificati (e ovviamente dipendenti dalle strutture delle singole discipline) vi sono, infatti, delle 'costanti' sostanzialmente comuni che formano negli allievi una

⁵ F. AUDIGIER, Project "Education for democratic citizenship: Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship, Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 2000.

⁶ Eurydice, *Citizenship education at school in Europe, Eurydice Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2017.*

⁷ Il curricolo è un dispositivo didattico che deve consentire la didattizzazione dei contenuti-fonte, ovvero l'allestimento di tutte le condizioni favorevoli affinché uno studente possa apprendere. A questo proposito vedi E. DAMIANO, *La mediazione didattica*, Milano, Franco-Angeli, 2013; L. PERLA, *L'eccellenza in cattedra*, Milano, Franco Angeli, 2011.

competenza 'polivalente' ad apprendere. Pensiamo, ad esempio, al latino: questo sapere è eminentemente formativo perché 'disciplina' la mente con la sua pregnanza cognitiva e la sua esigenza di rigore. Ma l'apprendimento del 'rigore' che tale sapere produce ha un effetto moltiplicatore anche in altre aree di sapere, per esempio nella competenza linguistica italiana o straniera. Il discorso vale per tutte le discipline: il gusto estetico, la capacità critica, il rigore argomentativo, la coscienza morale, il senso pratico, la sensibilità sociale, l'imprenditorialità sono tutti 'saperi-meta' che emergono dallo studio delle singole discipline (Arte, Filosofia, Diritto, Religione, Matematica, Tecnologia, Economia ecc.), convergendo nel transfer verso una 'competenza polivalente' ad apprendere, talvolta persino più importante della singola materia in sé.⁸ Nel perimetro di tale spazio *meta* va pensato il curricolo di educazione civica.⁹

b) **Principio della diacronia (o verticalità):** l'insegnamento dell'educazione civica è altamente educativo e, dunque, per essere efficace, dovrebbe essere avviato sin dalla scuola dell'infanzia e protrarsi sino al termine dell'obbligo scolastico, in ragione dei tempi lunghi richiesti dalla maturazione di *habitus* caratteriali. Come si costruisce la necessaria diacronia? Nel rispetto di una continuità *verticale* che rappresenti una proposta educativa unitaria e organica per gli studenti da 3 a 14 anni, integrando competenze chiave, traguardi di sviluppo e abilità/conoscenze disciplinari; della *coerenza*: per connettere le proposte al curricolo in modi non estemporanei e giustapposti; della *cura della documentazione*: per rendicontare, archiviare e trasferire le iniziative rendendole fruibili per chi in futuro volesse riproporle.

c) **Principio della selettività.** Come è ormai chiaro, tale curricolo non presuppone il "trasferimento" di tutta la cultura civica e costituzionale allo studente, ma soltanto una selezione ragionata di contenuti che vanno resi mezzo di esperienze finalizzate ai traguardi di competenze. Questo significa che, fra tutti gli obiettivi che possono essere perseguiti dalla scuola, il corpo degli insegnanti può scegliere quelli a cui dà valore particolare o che ritiene una parte essenziale del suo mandato istituzionale. Il dispositivo progettuale per competenze aiuta enormemente il consiglio dei docenti in tale processo selettivo già all'inizio dell'anno scolastico, al momento della scelta di campo dei problemi/progetti da trattare e sviluppare secondo il principio diacronico.

d) **Principio della mediazione partecipativa.** La forma *mentis* civica poggia su *routine* didattiche partecipative, cooperative, attive. Un curriculum di educazione civica richiede, dunque, l'implementazione di ambienti di apprendimento caratterizzati da spazi flessibili, approcci cooperativi ed

⁸ E. AGAZZI, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia, 1994.

⁹ Su questo tema ha scritto pagine fondamentali Agazzi in "Natura e condizioni dell'interdisciplinarietà", *Ibidem*, pp. 109-131.

esperienziali, di indagine alla conoscenza, di apertura alla diversità e alla collaborazione. Un curriculum di educazione civica è, inoltre, frutto dell'“intelligenza” traspositiva dell'insegnante, che organizza tutte le contingenze per lo *studenting*, ovvero per motivare, *delectare*, persuadere la disposizione degli allievi a tale apprendimento. In tale direzione si utilizzeranno tutti i possibili mediatori all'insegna della multimodalità di codici. Le metodologie didattiche elettive sono l'*active learning*¹⁰ e il *service learning*,¹¹ perché atte a sollecitare la partecipazione dello studente in funzione di un impegno civico. Si intuisce la fundamentalità di una formazione professionale ad hoc sui dispositivi specifici per insegnare l'educazione civica e di ciò che definisco ‘mediazione educativa’.¹² L'educazione civica mira a promuovere apprendimenti dell'“essere” e fallirebbe se non fosse agita da un insegnante-Maestro, dotato, cioè, di spiccate capacità relazionali e della competenza al saper agire “da educatore”.

e) **Principio della collegialità.** Un curriculum di educazione civica richiede una collegialità decisionale basata sulla partecipazione democratica di tutti gli attori coinvolti nel mondo della scuola (insegnanti, studenti, genitori, dirigenti, personale ATA) chiamati a collaborare, nonché l'integrazione di molte, diverse competenze culturali e professionali, sempre presenti, in misure più o meno ampie, in tutte le scuole. Nella vastità dell'orizzonte del “possibile”, converrà farsi ispirare dalle domande “perenni” che Tyler¹³ formulò come domande-guida cui rispondere affinché un curriculum possa dirsi tale: quali obiettivi tale curriculum dovrebbe conseguire? quali esperienze dovrebbero essere allestite per far sì che quegli obiettivi vengano conseguiti? come possono essere organizzate efficacemente quelle esperienze? come possiamo accertare che gli obiettivi sono stati raggiunti (valutazione)?

2. Quale approccio valutativo per l'educazione civica?

Concludo provando a offrire una risposta all'ultima delle domande poste da Tyler: quale valutazione per l'insegnamento dell'educazione civica?

È la domanda più complessa perché la risposta interseca il dibattito in atto nelle comunità scientifiche e professionali circa la transizione da modellistiche valutative dell'apprendimento a modellistiche valutative *per l'ap-*

¹⁰ L. PERLA, *Didattica e pratiche dell'active learning*, in G. CRESCENZA, A. VOLPICELLA, *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2020, pp. 264-274.

¹¹ S. BERMAN, *Service Learning A guide to Planning, Implementing, and Assessing Student Projects*, F.S. Publishing Edition, Corwin, 2015.

¹² L. PERLA, M.G. RIVA, *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia, 2016.

¹³ R. W. TYLER, *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, The University of Chicago Press, 1949.

prendimento.¹⁴ E anche perché l'impostazione trasversale dell'insegnamento dell'educazione civica richiederebbe un *design* progettuale decisamente orientato alle competenze (qual è, per esempio, la didattica per progetti, il *problem based learning*, il *service learning*) e, di conseguenza, un impianto valutativo delle/per le competenze.

Il profondo cambiamento in direzione socio-costruttivista che caratterizza ormai le pratiche didattiche scolastiche chiede, infatti, una valutazione educativa¹⁵ nella quale didattica e valutazione diventano le due facce della medesima medaglia; decisore e valutatore coincidono (colui che insegna è anche colui che valuta), e le azioni del valutare competono in misura e forme diverse a tutti gli attori in campo, quindi anche agli allievi. Soprattutto nell'insegnamento dell'educazione civica – elettivamente finalizzato a promuovere partecipazione e senso critico degli studenti –, dunque, la valutazione andrebbe posta al servizio dell'azione e della metacognizione dello studente.¹⁶ Applicato al contesto dell'autovalutazione scolastica, la metacognizione può essere descritta come competenza dello studente di pianificare in modo attivo, monitorare e valutare il suo apprendimento; più questa capacità metacognitiva viene stimolata, maggiore sarebbe la probabilità che lo studente possa sviluppare un'attitudine riflessiva verso i contenuti che va apprendendo.

Sono convinta che nessun insegnamento quale questo richieda la scelta 'radicale' di un modello di progettazione e valutazione per competenze. Il che implica un ragionamento serio sugli 'oggetti' da valutare in percorsi interdisciplinari. Se gli apprendimenti disciplinari si valutano in termini di conoscenze e abilità, gli apprendimenti delle competenze sono apprendimenti di tutt'altro genere, tanto che, in letteratura, vengono affrontati come oggetti diversi dai primi e richiedenti impianti metodologici e strumentazioni differenti. Anche le forme di scrittura e di documentazione degli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità sono profondamente diverse dalle forme di scrittura e di documentazione delle competenze. I percorsi interdisciplinari di educazione civica dovrebbero mirare a promuovere competenze 'meta' che superino una valutazione degli/per apprendimenti in termini di conoscenze e abilità. Al momento resta, purtroppo, normativamente insuperata una certa confusione sulle modalità di valutazione e certificazione, che restano differenti per i vari ordini di scuola. Questo costituisce una lacuna che sarà necessario colmare, al fine di dispiegare le grandi potenzialità formative di questo insegnamento.

¹⁴ J. GARDNER (Ed.), *Assessment and Learning*, Sage, London 2006; L. EARL, *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*, Corwin, Thousand Oaks, 2003; D.R. SADLER, *Formative assessment and the design of instructional system*, «Instructional Science», n. 18, 1989, pp. 119-144.

¹⁵ L. GALLIANI, *L'agire valutativo*, La Scuola, Brescia, 2015.

¹⁶ Cfr. C. HADJI, *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia, 2017.
