



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Structuring a framework for Citizenship education from teachers' practices

La strutturazione di un framework per l'educazione alla Cittadinanza a partire dalle pratiche degli insegnanti

di

Maila Pentucci

Università "G. D'Annunzio", Chieti-Pescara

maila.pentucci@unich.it

Abstract:

In this contribution we wish to present the case of a two-year training course, conducted within a Comprehensive Institute, aimed at co-design the Civic Education curriculum. The starting need was to give both an epistemological and didactic structure, and a design framework to the Citizenship practices, avoiding the usual addition of a further curriculum, of a further vertical pathway, flanking the 'standard' teaching-learning process. Instead, the key constructs and the processes, already present in an implicit and non-formalised manner, were elicited from the teachers' own practices. This approach can be useful to make Civic Education a real crossing of the teaching-learning pathway, in the dual perspective of micro- and macro-design.

Keywords: Citizenship; curriculum; learning design; teachers training; collaborative research.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes_14326

www.qtimes.it

Abstract:

Nel presente contributo si intende presentare il caso di un percorso di formazione biennale, condotto all'interno di un Istituto Comprensivo, finalizzato alla co-costruzione del curriculum di Educazione civica. L'esigenza di partenza era quella di dare una struttura epistemologica e didattica e un impianto progettuale alle pratiche di Cittadinanza, evitando la consueta addizione di un ulteriore curriculum, di un ulteriore percorso verticale da affiancare al "normale" processo di insegnamento-apprendimento. Si è cercato invece di far emergere dalle pratiche stesse degli insegnanti quei costrutti chiave e quei processi già presenti, a volte in modo implicito e non formalizzato, che concorrono alla strutturazione delle competenze sociali e di Cittadinanza; questo approccio può essere utile per rendere l'Educazione civica un vero e proprio attraversamento del percorso di insegnamento-apprendimento, nella doppia prospettiva della micro e della macro-progettazione.

Parole chiave: Cittadinanza; curriculum; learning design; formazione degli insegnanti; ricerca collaborativa.

1. Educazione civica: quali prospettive?

L'introduzione negli ordinamenti scolastici dell'insegnamento Educazione civica (Legge 92/2019 e DM 35/2020) ha suscitato pareri controversi da parte della ricerca didattica (Brusa, 2021; Ajello, 2021), che ne ha evidenziato luci e ombre, elementi di passatismo e tracce di innovazione.

Le problematiche sono emerse, nelle scuole, soprattutto a causa di alcune incongruenze che appaiono dirette da motivazioni più istituzionali e organizzative che pedagogico-didattiche e generano una serie di interrogativi:

rispetto alla struttura: si tratta di una disciplina o di un raccordo, di un attraversamento delle discipline? nonostante nelle linee guida si parli di un paradigma diverso, che va a generare un insegnamento trasversale e tende a superare i canoni e le modalità di una disciplina tradizionale, l'assegnazione di un monte ore rigido e documentato tramite registro e la necessità di un esito valutativo, sintetizzato in un voto, ne danno la percezione della materia canonica.

- a) Rispetto all'innovazione: si guarda al futuro o al passato? Pur parlando di novità normativa e revisione dei curricula, l'attribuzione della denominazione Educazione civica ha un forte sentore di tradizione. L'idea di Cittadinanza veicolata dalle Indicazioni Nazionali del 2012, come connettore di relazioni, esperienze culturali e storiche, "alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali", diffusa tra le discipline, risultava maggiormente significativa.
- b) Rispetto all'epistemologia di riferimento: l'insegnamento è basato su competenze o su contenuti? I nuclei tematici, che dovrebbero essere già "impliciti negli epistemi delle discipline" secondo il decreto, in realtà ritornano a nozioni contenutistiche a volte di stampo ottocentesco, come la storia della bandiera e dell'inno nazionale.
- c) Rispetto alla funzione: ha un ruolo formativo e didattico o strumentale? Se ne dichiara una finalità generale legata alla necessità di sviluppare e far emergere elementi di Cittadinanza disseminati nei curricula e di implementare la postura partecipativa anche attraverso il principio di contitolarità, tuttavia la possibilità di affidarne l'insegnamento ad un unico

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes_14326

www.qtimes.it

insegnante in via prioritaria, in particolare nella scuola secondaria, l'assenza di oneri e la non variazione di organico fanno pensare ad un utilizzo strumentale per reimpiegare docenti le cui discipline hanno subito una contrazione rilevante del monte ore.

Le scuole si trovano dunque su un crinale sottile dal quale è facile scivolare verso il riduzionismo e le scorciatoie cognitive (Weick & Sutcliffe, 2010), ma che può anche diventare punto di partenza per strutturare Nuovi Alfabeti (Rivoltella, 2021) sui costrutti di partecipazione e di bene comune, radicati nella carta costituzionale ma protesi verso le esigenze di sostenibilità, di dialogo tra locale e globale e di prospettiva onlife, propri del futuro prossimo.

Per cercare di dare corpo e applicazione al dettato ministeriale, che impone la definizione del curricolo di Educazione civica all'interno delle singole scuole, la richiesta che gli insegnanti fanno nel momento di attivare percorsi formativi riguarda piuttosto le modalità per integrare il costrutto di Cittadinanza nei percorsi di insegnamento-apprendimento, reificando in modo efficace e significativo la sollecitazione contenuta nelle linee guida: "si tratta dunque di far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione nel rispetto e in coerenza con i processi di crescita dei bambini e dei ragazzi nei diversi gradi di scuola".

Il percorso di ricerca-formazione (Cardarello, 2018) di seguito illustrato rappresenta un caso emblematico di come le misure di formazione e monitoraggio previste dalla legge 92/2019 possono contribuire a sviluppare tra i docenti una cultura di comunità, non solo rispetto al ruolo e alle funzioni della Cittadinanza nei contesti scolastici, ma anche per un ripensamento del concetto di curricolo e della sua progettazione condivisa e realmente funzionale a guidare le pratiche degli insegnanti e a strutturare uno spazio di incontro e di dialogo.

2. Inquadramento teorico

L'idea di curricolo integrato, come rete di saperi da insegnare, è presente nella letteratura internazionale a partire dalle concettualizzazioni di Vygotskij (1978), relative all'efficacia delle connessioni tra esperienze e aree del sapere e all'ispirazione costruttivista di una conoscenza situata e personalizzata. Si tratta di un approccio che enfatizza la centralità dei concetti trasversali rispetto alla parcellizzazione dei contenuti in ambiti disciplinari e l'utilizzo di strategie di confronto su idee-chiave che possono mettere in relazione le discipline tra loro (Perkins, 1992; VanTassel-Baska, 2003; VanTassel-Baska & Wood, 2010). Si basa su una concezione di curriculum, che tradizionalmente era legata alla selezione di contenuti da insegnare e centrata sulle conoscenze (Ellis, 2004), in cui l'integrazione è lo strumento per superare i confini delle materie e riflettere su saperi sovrastrutturali, ma comunque vincolata alla sola dimensione epistemologica. Questa idea è sicuramente superata da visioni più ampie, per cui l'integrazione curricolare deve riguardare, oltre che i contenuti, anche gli spazi dell'apprendimento e i tempi didattici (Martini, 2021), intendendo il curricolo come una conversazione complessa che vada oltre le conoscenze essenziali e la campionatura di categorie disciplinari primarie, ma proponga un orientamento verso se stessi, gli altri e il mondo (Pinar, 2009). Oggi più che di integrazione occorre parlare di ibridazione, definendo il curricolo, necessariamente situato nei contesti di riferimento, un oggetto-mondo (Rossi & Pentucci, 2021): esso rappresenta un insieme di linee guida, orienta le scelte e le decisioni, conferisce unità, coesione e coerenza al progetto formativo dell'istituto (Magnoler & Pentucci, 2017). È uno spazio – un Terzo Spazio (Flessner, 2014; Potter & McDougal, 2017) - entro cui possono dialogare diverse identità e istanze, mantenendo una

propria libertà, ma nello stesso tempo dando vita a un percorso ibrido unico, interrelato e autopoietico (Guitierrez, 2008). Entro tale spazio si modifica la relazione tra potere e autonomia (Rossi, 2022, in print) e si prospettano quindi curricoli che diano modo al docente di esercitare creatività e deviazioni necessarie per intercettare le innovazioni e le imprevedibilità del presente.

Per questo l'articolazione curricolare, del curricolo d'istituto e dei curricoli integrati o interrelati ad esso, è affidata alle competenze di learning design (Laurillard, 2014) che il docente professionista deve possedere. È un tipo di progettazione complessificata (Weick & Sutcliffe, 2010) che risponde alla multidimensionalità propria dell'azione didattica e risponde a una doppia finalità (Rossi & Pentucci, 2021): descrittiva, ovvero in grado di tracciare l'orizzonte di riferimento entro cui i docenti hanno deciso di muoversi, i principi che vogliono condividere con gli studenti, il profilo formativo a cui lavora la comunità di pratica (Pentucci, 2018a); generativa, ovvero in grado di essere un framework di riferimento per produrre percorsi didattici e attività di insegnamento-apprendimento (Laurillard et alii, 2018) coerenti ed efficaci.

Nel caso dell'insegnamento dell'Educazione civica, la richiesta ministeriale di progettare un curricolo che sia attraversamento delle discipline, ma contestualmente sia strutturato su nuclei concettuali dati, che vengono chiamati "i pilastri della Legge", richiede una riflessione su due tipologie di questioni. Da un lato, è bene esplorare l'idea di Cittadinanza e gli approcci pedagogici ad essa connessi (Fredella, 2022): essi si fondano sulla costruzione del senso di comunità e di partecipazione (Agrusti et alii, 2021), oltre a prevedere percorsi olistici (Santerini, 2021), mirati allo sviluppo di competenze non solo culturali, legate alla conoscenza della Costituzione e delle istituzioni nazionali e internazionali, ma anche interpersonali e intrapersonali (Fishman & Dede, 2017), fondative per l'identità e l'autodeterminazione degli studenti nel loro essere cittadini.

Da un altro lato, la normativa prescrive i nuclei fondanti della disciplina, da intendere come elementi-chiave significativi "generativi di conoscenze e ricorrenti in vari punti dello sviluppo di una disciplina, ricavati analizzandone la struttura e tenendo conto degli aspetti epistemologici, psicopedagogici e didattici" (Pentucci, 2018b, p. 76). Essi agiscono da organizzatori, favoriscono la concettualizzazione da parte degli alunni (Olmi, 2000) e assumono un esplicito valore formativo rispetto alle competenze di cui sono i supporti (Bertonelli & Rodano, 2000). Tali nuclei, esplicitati come (a) Costituzione, diritto, legalità e solidarietà, (b) sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio, (c) Cittadinanza digitale, vanno analizzati e interpretati in modo che si pongano come elementi connettivi e problematizzanti (D'Amore, 1999) e non come semplici temi o contenuti da sviluppare. È possibile infatti intendere la Costituzione come semplice insieme di articoli da imparare oppure come testo pedagogico, generativo di comportamenti e attitudini e ancorata alle radici storiche del paese (Onida, 2007). È possibile intendere i principi dell'agenda 2030 come un mero decalogo ecologista oppure come ripensamento del proprio essere al mondo e nel mondo, in una prospettiva globale (Diamond, 2005; Giorda, 2014). È possibile, infine, intendere il digitale come mera acquisizione di strumentalità, in senso tecnocratico, oppure come l'abitare responsabilmente i mondi virtuali, comprendendone i linguaggi, la portata etica, sociale e culturale, in termini di media education (Rivoltella, 2017; 2019).

3. Il percorso con la scuola: metodologia e struttura dell'intervento formativo

Partendo dalle premesse sopra esposte viene qui presentato un caso di studio rappresentato da un percorso di ricerca-formazione (Magnoler, 2012; Cardarello, 2018), attivato con un istituto comprensivo, i cui insegnanti hanno ritenuto opportuno aprire uno spazio di riflessione e progettazione che seguisse l'itinerario analizzare le pratiche – riflettere sulle pratiche – trasformare le pratiche (Pentucci, 2018c), in quanto giustamente convinti di una necessaria continuità tra le pratiche di Cittadinanza già messe in atto nel loro curriculum e le novità dell'Educazione civica come disciplina nuova.

L'impianto del percorso si è ispirato alla prospettiva della Design Based Research (Collins et alii, 2004; Anderson & Shattuck, 2011), in quanto situato in un contesto reale, con l'intenzione di partire dall'esistente per farne emergere elementi sui quali poter svolgere un lavoro di confronto e di riprogettazione. Tale modello, applicato nei contesti educativi, consente la cooperazione tra teorici e pratici, per implementare e migliorare contesti e artefatti innovativi (Jacobson & Reimann, 2010; Laici & Pentucci, 2020). In particolare, è apparso utile seguire i principi che connotano la DBR per organizzare il percorso di formazione: (a) focalizzazione sul problema emergente dalla pratica; (b) progettazione e riprogettazione in modalità collaborativa (c) riflessioni condivise tra insegnanti e ricercatori per rendere più strutturate le conoscenze pedagogico-didattiche inerenti il tema; (d) sguardo rivolto ad un cambiamento non solo delle pratiche individuali, ma del sistema di riferimento (Fishman et alii, 2013).

Il percorso si è sviluppato per due anni scolastici, il primo dei quali ha visto coinvolto un gruppo ristretto di insegnanti di tutti i gradi scolastici che ha contribuito a porre le basi dell'itinerario co-situando la ricerca (a) (Bednarz et alii, 2015) e ha lavorato all'analisi e alla riflessione sulle teorie di riferimento (c). Dopo una condivisione dei risultati di tale prima fase, nel secondo anno sono stati coinvolti tutti gli insegnanti dell'istituto per progettare e sperimentare percorsi significativi e comuni (b) e operare una riconfigurazione sostanziale (d) nella struttura del curriculum di istituto, inserendo la nuova disciplina non come una semplice aggiunta ma come uno sguardo, una nuova prospettiva attraverso cui guardare il processo di insegnamento-apprendimento.

Si è lavorato inoltre a due dimensioni, ma in modalità profondamente ricorsiva: in prospettiva macro (Rossi, 2017), è stato elaborato un framework, a partire dai nuclei fondanti della disciplina, armonizzato e integrato tanto con il curriculum di istituto, predisposto attorno alle competenze-chiave, quanto con le progettazioni disciplinari degli insegnanti.

In prospettiva micro (Rossi, 2017), si è data centralità alla progettazione del compito (Pentucci, 2020) in quanto dispositivo che fornisce le regole d'azione, guida e organizza il corso dell'azione stessa, ne è il costituente sostanziale e soprattutto da cui far emergere i processi che possano avviare alla mobilitazione delle competenze legate alla Cittadinanza e che a loro volta sono confluiti nella struttura macro e nel curriculum.

4. Risultati del percorso: la strutturazione del framework curriculare

Il percorso con gli insegnanti ha consentito di produrre risultati relativi a ciascuno degli step nei quali è stato articolato. In linea con i principi della Ricerca Collaborativa sono stati elaborati prodotti rispondenti al principio della doppia verosimiglianza (Pepin & Desgagné, 2017): si tratta infatti sia di artefatti utili alla comunità scolastica, a livello di linee guida e di progettazione, ma anche di assunti teorici che possono portare qualche contributo alla definizione dello statuto epistemologico, alle linee

pedagogiche, alle intersezioni cross culturali, ancora in divenire, della disciplina (Giannelli, 2021; Ferrero & Mulas, 2021).

4.1. Fase preliminare. Quale idea di curricolo?

Per porre le basi per organizzare il percorso di formazione è stato indispensabile ascoltare i docenti del gruppo ristretto e comprendere quali idee avessero rispetto alla costruzione del curricolo di Cittadinanza e al lavoro che quindi li avrebbe attesi. Per questo è stato organizzato un momento di colloquio di gruppo a basso grado di strutturazione (Antonietti, 1994) che facesse emergere le attese e le concezioni implicite, tenendo conto del curricolo d'istituto esistente e delle pratiche messe in atto, sia per la sua costruzione che per la sua implementazione. Gli insegnanti avevano preso visione, in modo collettivo e attraverso una lettura ragionata e discussa, delle fonti ministeriali: la legge 92 del 2019; il decreto ministeriale 35/2020, i relativi allegati A (Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica), B (Profilo delle competenze per la scuola di base), C (Profilo delle competenze per la scuola secondaria).

Dalla discussione sono emerse due prospettive: quella di un curricolo descrittivo e autonomo, che seguisse la linea delle progettazioni disciplinari e fosse costruito ex-novo, con propri traguardi, metodologie, contenuti, possibilmente suddiviso in unità di apprendimento, che linearizzassero percorsi simili per le varie classi, già strutturati. Tale linea risulta intrisa della vecchia logica della programmazione, in base alla quale si procede stabilendo a priori una serie di attività in qualche modo considerate esterne, extradisciplinari, a cui dedicare un tempo e uno spazio al di fuori dalle discipline. Un curricolo prescrittivo che suggerisse agli insegnanti, classe per classe, cosa fare e come farlo, nell'ambito delle possibili articolazioni dell'Educazione civica.

La seconda ipotesi invece era orientata ad un curricolo di sintesi, la cui preoccupazione primaria era quella della valutazione della disciplina: gli insegnanti pensavano di trarre dalle loro progettazioni disciplinari attività che potessero avere tangenze con i nuclei fondanti dell'educazione civica, aggregarle in un piano di attività e utilizzarle come documentazione a supporto della valutazione sommativa da esplicitare nella scheda di valutazione quadrimestrale. In questo caso prevale la logica dell'adempimento: si tratta semplicemente di dimostrare di aver svolto quanto richiesto dalla normativa, non di una rilettura riflessiva dei propri percorsi didattici.

L'invito a ragionare sull'idea di curricolo integrato e soprattutto la rilettura e il ripercorrimento del proprio curricolo d'istituto ha tuttavia aiutato a far convergere l'attenzione sul significato dell'Educazione civica più che sul fare Educazione civica. L'idea che le pratiche già esistenti contenessero la prospettiva della Cittadinanza, poiché crescere cittadini è finalità imprescindibile della scuola, è stata rivalutata in senso non solo di documentazione, ma di necessità di analisi e riflessione delle pratiche stesse (Altet, 2014), per riorganizzarle in modo che l'insegnamento dell'Educazione civica risultasse organico e coerente a quello delle discipline.

Allo stesso tempo le competenze di Cittadinanza, inserite tra le competenze chiave, erano già tra gli assi portanti del curricolo e anche in questo caso più che aggiungere un ulteriore percorso si trattava di valorizzare ed esplicitare in maniera più profonda gli orientamenti presenti, in modo da farli diventare un vero e proprio framework per gli insegnanti.

4.2. Fase operativa e riflessiva

Il momento operativo del percorso è dunque partito:

- da un'idea ristrutturativa e trasformativa rispetto all'esistente, in modo da adeguare il curriculum e integrarlo con un framework di Cittadinanza che offrisse agli insegnanti un nuovo punto di vista da cui guardare le loro discipline e le relative progettazioni.
- Dalla necessità di costruire uno spazio dedicato alla Cittadinanza nelle pratiche correnti, che permettesse di riflettere su cosa significa insegnare la Cittadinanza.

Il gruppo di lavoro ha preso questa domanda come prima linea di ricerca ed ha deciso di declinare e reificare il concetto partendo dai nuclei fondanti contenuti nella normativa. Ne è emerso un dibattito che è sintetizzato nella Figura 1:

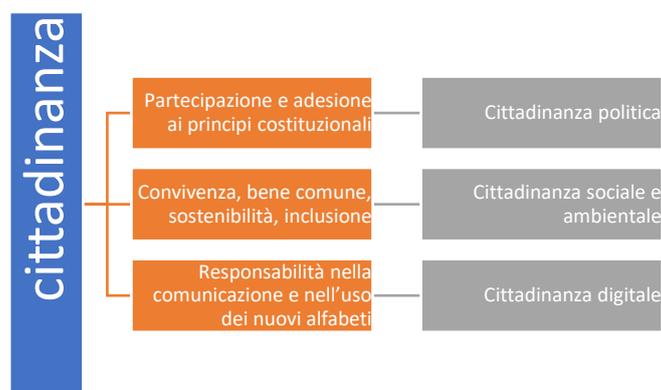


Figura 1: prima parte del framework – declinazione dell'asse Cittadinanza

L'asse del curriculum denominato appunto Cittadinanza (si è preferita tale denominazione rispetto a Educazione civica, poiché meglio rispettava i principi formativi a cui la scuola si ispira) è stato declinato in tre aspetti che possono essere assunti come criteri per selezionare o ideare progetti a cui far partecipare gli alunni, come fili rossi per le scelte fatte in sede di progettazione disciplinare, come punti di partenza per una valutazione partecipata e condivisa.

In seguito, i docenti si sono suddivisi in tre gruppi e hanno preso in carico ciascuno una dimensione delle tre individuate e hanno cercato di attuare un processo di ricerca e reificazione delle stesse nell'azione didattica. Il compito assegnato richiedeva di rispondere alle seguenti domande:

- Cosa significa insegnare la Cittadinanza politica – socio/ambientale – digitale?
- Quali sono i costrutti chiave di tale prospettiva della Cittadinanza?
- Come è possibile dare significato concreto a tale/i costrutto e linearizzarlo lungo il percorso scolastico?
- Come attraversa le discipline?

Si è trattato di giungere a un quadro di insieme che aiutasse realmente ad elaborare pratiche in cui l'educazione alla Cittadinanza fosse strutturale. Per questo è stato esploso il framework (Figura 2) e sono stati ricavate tre azioni da proporre agli alunni come guida per il loro percorso nella Cittadinanza: io partecipo, inteso come "conoscenza, responsabilità, rispetto che ciascun alunno sarà chiamato a rispettare nella vita familiare, scolastica, extrascolastica"¹; io mi prendo cura, cioè "garantire

¹ Esplicitazione del primo gruppo di insegnanti alla richiesta di definire il concetto-chiave "partecipazione".

consapevolezza a ciò che si costruisce e poi prendersi cura del proprio mondo e del mondo circostante può rendere gli alunni protagonisti privilegiati del loro percorso di crescita²; io comunico responsabilmente, orientato verso il senso critico nell'accesso ai contesti digitali.

CITTADINANZA POLITICA	CITTADINANZA AMBIENTALE E SOCIALE	CITTADINANZA DIGITALE
Potere e sua devoluzione ai cittadini Responsabilità Democrazia Decisione, scelta, attivazione Partecipazione (responsabile) Pubblico e privato Comunità Rappresentanza e populismi	Cura Rispetto Ambiente (come spazio in senso lato) Etica Relazione Welfare	Spirito critico Accesso Consenso Utilizzo consapevole Dimensione critica, etica, estetica della Media Education
lo partecipo	lo mi prendo cura	lo comunico responsabilmente

Figura 2: seconda parte del framework - le dimensioni di Cittadinanza nel dettaglio delle pratiche

4.3. Fase progettuale e trasformativa

Dopo aver tracciato il framework, l'integrazione curricolare è stata condivisa con tutti gli insegnanti dell'istituto, per avviare un momento più progettuale e sperimentale.

Si è presentata l'idea dell'Educazione civica come nuovo punto di vista attraverso cui guardare l'azione didattica e predisporre il compito, assegnando ad esso non solo il ruolo di mobilitare e strutturare le competenze-chiave, proprie del progetto formativo generale della scuola e quelle disciplinari, proprie della progettazione annuale del singolo insegnante ma anche quelle più specifiche legate all'Educazione civica, o meglio alla Cittadinanza: una visione olistica del dispositivo-compito (Pentucci, 2021), come spazio entro cui lo studente realizza una serie di processi formativi diversi, legati alla sfera cognitiva, a quella interpersonale e a quella intrapersonale (Rossi & Pentucci, 2021). A questo punto l'azione dei docenti, coinvolti in un percorso attivo e laboratoriale, è stata duplice:

1. Ciascun docente ha selezionato e descritto una propria attività, poi analizzata utilizzando come lente il dispositivo messo a punto nella fase precedente del percorso. È stato possibile così operare una ricognizione delle pratiche volta a capire come alcuni degli elementi proposti nel framework e afferenti ai nuclei fondanti e ai concetti-chiave ritenuti essenziali nell'asse curricolare dedicato alla Cittadinanza fossero già implicitamente contenuti in esse. La necessità è quella di farli emergere e rendere evidenti, al fine di far comprendere agli alunni verso quali traguardi stiano procedendo e come il loro apprendimento si stia realizzando integrando competenze e campi diversi.
2. È stato chiesto poi ai docenti di riprogettare le attività proposte o di progettarne una nuova più adatta ad affrontare gli stessi temi o le stesse situazioni significative, ricordando che alla prospettiva disciplinare, in genere focalizzazione privilegiata in sede di progettazione, dovesse essere affiancata da quella relativa alla Cittadinanza. Tali attività sono state sperimentate nelle classi e i docenti hanno potuto confrontare il progettato e l'agito (Iobbi &

² Esplicitazione del secondo gruppo di insegnanti alla richiesta di definire i concetti-chiave "responsabilità" e "cura".

Magnoler, 2015) per capire e dichiarare tramite apposite rubriche quali processi formativi, intrinseci alle competenze di Cittadinanza, avessero contribuito ad avviare, implementare e consolidare, secondo lo schema proposto nella Figura 3.

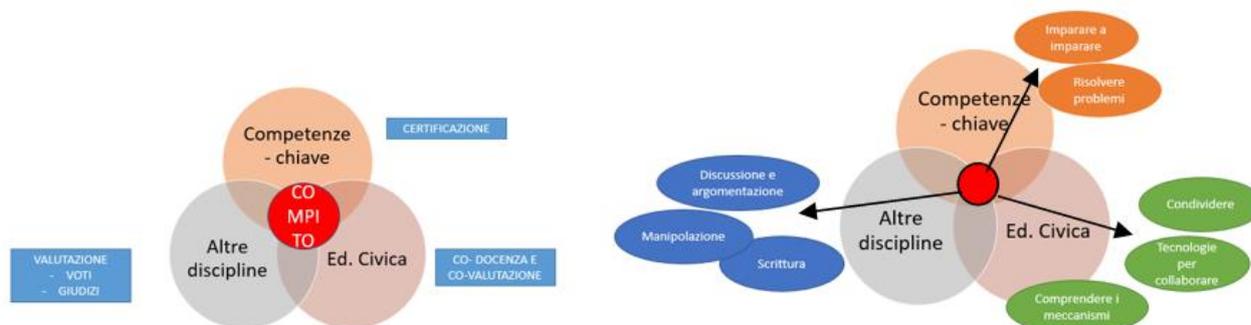


Figura 3: la prospettiva integrata e un esempio di sistematizzazione dei processi emersi da un compito

Il punto sui processi ha consentito di tornare ricorsivamente dal micro (progettazione e sperimentazione di singole attività) al macro (framework curricolare di riferimento): il processo è infatti il ponte verso le competenze, la dimensione operativa della competenza stessa. È per sua natura dinamico, quindi traccia percorsi di progressione propri dell'apprendere e duale, poiché unisce e mette in relazione saperi pratici e saperi disciplinari (Rossi & Pentucci, 2021). I processi inoltre descrivono chiaramente ciò che l'alunno competente deve mobilitare, ciò che l'insegnante deve supportare e ciò che può apprezzare durante l'azione didattica, rendendo coerente e chiara anche la valutazione.

L'analisi comparata degli artefatti dei docenti ha messo in evidenza un elemento in verità atteso fin dalle prime fasi del percorso di formazione: i processi evidenziati come afferenti rispetto all'ambito della Cittadinanza si ripetevano simili nelle progettazioni degli insegnanti, anche tra discipline e gradi scolastici diversi. Questo ha consentito di operare un ultimo momento collettivo di sintesi e selezione, per cui il framework è stato ulteriormente arricchito e revisionato a partire dalle pratiche stesse e da ciò che è emerso dall'azione e dalla riflessione. La selezione dei processi relativi all'Educazione civica non è stata ritenuta tuttavia né esaustiva né stabile né tassonomica: si tratta esclusivamente di una raccolta entro cui il docente può scegliere, secondo il criterio dell'intenzionalità, o a cui può ispirarsi nel momento in cui traccia nella sua progettazione le traiettorie di interesse situate rispetto al contesto di riferimento e come punti di partenza per la costruzione di rubriche di valutazione.

5. Conclusioni

Le conclusioni possono essere solo provvisorie, in quanto il percorso è tutt'ora in atto e i docenti si avviano a una nuova fase di progettazione dei loro percorsi disciplinari annuali, tenendo conto della revisione del curricolo d'istituto che ha visto l'inserimento dell'asse Cittadinanza e del relativo framework.

È possibile tuttavia riflettere su alcune questioni aperte dal confronto con gli insegnanti: in primo luogo, la necessità di articolare il curricolo di Educazione civica ha consentito di ripensare all'idea di curricolo che negli ultimi anni è circolata nelle scuole. La percezione veicolata dalle molteplici istanze discese dal sistema istituzionale è stata quella di un dover aggiungere curricoli costruiti attorno a

tematiche o campi di competenze multipli: il curricolo digitale, il curricolo di educazione ambientale, il curricolo interculturale, ecc. Tutto ciò sfocia in un esercizio vuoto e dispendioso di catalogazione, classificazione e redazione di documenti non utilizzabili sul piano della pratica, adempimenti burocratici e non strumenti di lavoro, orientamento, riflessione, condivisione. L'idea di un curricolo integrato, che vada verso l'interazione anziché verso la frammentazione e l'accumulo, è maggiormente sostenibile ma soprattutto afferma che il curricolo non è un libro di ricette da seguire alla lettera, ma un quadro di riferimento che inquadra e sostiene la progettazione e l'azione del docente.

Un secondo aspetto su cui in futuro sarà necessario concentrarsi è una revisione del concetto di interdisciplinarietà: gli incroci disciplinari, le prospettive multiple rispetto all'azione didattica ci mostrano un panorama in cui il concetto diventa più rilevante e significativo della tematica o del contenuto e i confini tra discipline devono essere necessariamente attraversati da sguardi che ne colgano le relazioni e creino aggregazioni situate, mobili, ristrutturabili, al fine di realizzare un apprendimento inteso come costruzione attiva di senso da parte di un essere vivente autonomo mentre naviga, esplora creativamente e valuta il suo mondo (Maturana & Varela, 1980).

Riferimenti bibliografici:

- Agrusti, G., Gabusi, D., & Schirripa, V. (2021). Educazione civica, cittadinanza e democrazia: un'agenda per la scuola. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 59(1), 3-16.
- Ajello, A.M. (2021). Educazione civica come educazione alla cittadinanza globale: oggi è più difficile. *Scuola Democratica, n.s.*, 203-214.
- Altet, M. (2014). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2011). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Antonietti, A (1994). *Il pensiero efficace, metodi e tecniche per la soluzione creativa dei problemi*. Milano: Franco Angeli.
- Bertonelli E., & Rodano G. (Eds) (2000). *Il laboratorio della riforma. Autonomia, competenze e curricoli*. Firenze: Le Monnier.
- Brusa, A. (2021). Un'educazione civica critica. Il rapporto con la storia. *Scuola Democratica, n.s.*, 242-253.
- Cardarello, R. (2018). *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*. In G. Asquini (ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 15-42.
- D'Amore, B. (1999). *Elementi di didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.
- Diamond, J. (2005). *Collapse. How Societies Choose to Fail or Succeed*. London: Penguin.
- Ellis, J. (2004). The significance of place in the curriculum of children's everyday lives. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 8(1), 23-42.
- Ferrero, V., & Mulas, F. (2021). Cittadinanza, territorio, scuola: prospettive di educazione civica. *Civitas Educationis. Education, politics and culture*. 10(1), 163-177.

- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A.-R., Cheng, B.H., & Sabelli, N. (2013). Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. *National Society for the Study of Education*, 122(2), 136-156.
- Fishman, B.J., & Dede, C. (2017). *Teaching and Technology: New Tools for New Times*. In D.H. Gitomer, C.A. Bell (Eds), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Flessner, R. (2014). Revisiting reflection: Utilizing third spaces in teacher education. *The Educational Forum* 78(3), 231-247.
- Fredella, C. (2022). *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro*. Parma: Junior.
- Giannelli, A. (2021). L'educazione civica come strategia di innovazione didattica. *Scuola Democratica*, 12(n.s.), 223-231.
- Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Carocci.
- Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Iobbi, V., & Magnoler, P. (2015). The acted teaching. *Italian Journal of Educational Research*, 8(14), 127-139.
- Jacobson, M., & Reimann, P. (eds.) (2010). *Designs for Learning Environments of the Future: International Perspectives from the Learning Sciences*. New York: Springer.
- Laici, C., & Pentucci, M. (2020). DEPIT application: open and shared digital artefacts for visible design. *JE-LKS, Journal of e-learning and knowledge society*, 16(4), 11-19.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Milano: Franco Angeli.
- Laurillard, D., Kennedy, E., Charlton, P., Wild, J., & Dimakopoulos, D. (2018). Using technology to develop teachers as designers of TEL: Evaluating the learning designer. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1044-1058.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnoler, P., & Pentucci, M. (2017). Geo-history curriculum structuring: a path between research and teacher training. *Italian Journal of Educational Research*, 10(n.s.), 385-400.
- Martini, B. (2021). Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato. *Pedagogia più Didattica*, 7(2), 46-58.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition*. Dordrecht: Springer.
- Olmi, F. (2000). Competenze e nuclei fondanti: la grammatica dei nuovi curricoli. *Annali della Pubblica Istruzione*, 1/2, 166-173.
- Onida, V. (2007). *La Costituzione*. Bologna: Il Mulino.
- Pentucci, M. (2018a). L'elaborazione del curricolo verticale nelle comunità scolastiche: un esempio di Ricerca Collaborativa a partire dalle concezioni degli insegnanti rispetto al curricolo. *Italian Journal of Educational Research*, 11(21), 355-370.
- Pentucci, M. (2018b). *Come da manuale. La trasposizione didattica nei processi di insegnamento e apprendimento*. Reggio Emilia: Junior.
- Pentucci, M. (2018c). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

- Pentucci, M. (2020). Centralità del compito nella didattica online. Un dispositivo per la mobilitazione delle competenze e per la realizzazione del feedback tra studente e docente. *QTimes – Webmagazine*, 12(3), 328-340.
- Pentucci, M. (2021). Outlining generative evaluation for learning: the educational processes as a structure of the design and the assessment. *QTimes – Webmagazine*, 13(3), 296-307.
- Pepin, M., & Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche: retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*, 6(1-2), 126-139.
- Perkins, D. (1992). *Selecting fertile themes for integrated learning*. In H. Hayes Jacob (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 67–75). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*. London: Palgrave-MacMillan.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P.C. (2019). *Media Education*. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 127-138). Milano: Pearson.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatale*. Brescia: Scholè.
- Rossi, P.G. (2017). The curriculum, the macro design and the micro design, and the curriculum transposition. *Education Sciences and Society*, 2, 26-37.
- Rossi, P.G. (2022). *Dalla lotta tra paradigmi all'ibridazione e alle emergenze*. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (Eds.), *Il Nuovo Agire Didattico*. Brescia: Scholè (in print).
- Rossi, P.G., & Pentucci, M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: Franco Angeli.
- Santerini, M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola democratica*, 12(n.s.), 233-242.
- VanTassel-Baska, J. & Wood, J. (2010). The Integrated Curriculum Model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20, 345–357.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Content-based curriculum for high-ability learners: An introduction*. In J. VanTassel-Baska, & C. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high-ability learners* (pp. 1–24). Waco, TX: Prufrock Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weick, K.E., & Sutcliffe, K.M. (2010). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina.