

INDAGINE SULLE CREDENZE, RAPPRESENTAZIONI
E PERCEZIONE DI PREPARAZIONE DEGLI INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO
SULL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE
ATTRAVERSO L'EDUCAZIONE CIVICA

SURVEY ON THE BELIEFS, PERCEPTIONS AND READINESS
OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS
REGARDING GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION
THROUGH CIVIC EDUCATION¹⁻²

di Isabella Loiodice (Università di Foggia)
Giuseppe Annacontini (Università di Foggia)
Valerio Palmieri (Università di Foggia)
Giuditta Giuliano (Università di Foggia)
*Ilaria Paolicelli (Università di Foggia)*³

DOI: 10.30557/MT00363

Abstract

L'articolo si propone di esplorare la dimensione della riflessività professionale degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado attraverso l'analisi delle convinzioni, rappresentazioni e autopercezioni della preparazione degli insegnanti sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale e sul ruolo e il significato attribuiti nell'ambito della materia scolastica dell'educazione civica.

Parole chiave: educazione civica, educazione alla cittadinanza globale, formazione degli insegnanti, riflessività professionale

The article aims to explore the dimension of upper secondary school teachers' professional reflexivity through an analysis of their beliefs, representations and self-perceptions regarding their preparation on issues of

¹ Progetto PRIN2022 – TAROZZI finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) Prin 2022 DD 104 del 2/2/2022 titolo: "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)" Codice Proposta Prot. 20229PZXAF-CUP D53D23011270006

² Si fa presente che i termini maschile/femminile sono utilizzati al maschile al solo scopo di facilitare la lettura del testo.

³ Il presente articolo riporta i risultati di un lavoro di ricerca collaborativo a cui hanno partecipato tutti gli autori. Tuttavia, per quanto attiene questo articolo, il par. 1 è da attribuirsi a Giuseppe Annacontini e Isabella Loiodice; i parr. 2 e 4 a Ilaria Paolicelli; il par. 3 a Valerio Palmieri; il par. 5 a Giuditta Giuliano.

global citizenship education and the role and significance attributed to civic education as a school subject.

Keywords: civic education, global citizenship education, teacher training, professional reflexivity

1. *La prospettiva dell'educazione alla cittadinanza globale*

Oggi più che mai, l'educazione alla cittadinanza globale rappresenta una *sfida* in divenire, da progettare e co-costruire per le future generazioni (Unesco, 2015; Tarozzi, 2025), nella consapevolezza che cittadinanza multipla, appartenenza terrestre, educazione cosmica, umanesimo ecologico, solidarietà planetaria debbano potersi tradurre in concrete azioni educative, nella pluralità dei luoghi nei quali esse si esercitano (*in primis* a scuola), in tal modo cogliendo la ricchezza dell'intreccio globale di interdipendenze che regolano la vita del pianeta. Per questo motivo, la sensibilizzazione degli insegnanti ai temi della cittadinanza planetaria rappresenta un "passaggio" imprescindibile, da tradurre poi in azioni educative rivolte agli studenti, in particolare attraverso l'educazione civica. Si tratta di un obiettivo civico e sociale, prima ancora che educativo, ribadito già nell'Agenda 2030, laddove, in riferimento ai temi della sostenibilità (Alessandrini, 2021) e cittadinanza globale, si precisa che occorre:

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 a 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.

Si tratta di parole – pace, diritti umani, parità, non violenza – che paiono stridere con una realtà che si alimenta invece quotidianamente di parole violente e disumanizzanti, che disegnano i contorni di realtà "piccole e grandi" – dal contesto familiare a quello dei consessi internazionali – spesso contrassegnate da prevaricazione e chiusure autocentrate, da egoismi e indifferenza, fino a vere e proprie manifestazioni di odio e di sopraffazione. Manifestazioni amplificate dai media digitali e dai canali social – che si "nutrono" soprattutto di cronaca nera piuttosto che di cronaca bianca (senza alcun riferimento ad attribuzioni semantiche di natura etnica)⁴ – e

⁴ Sull'accentuazione delle dimensioni positive ("bianche") o negative ("nere") che caratterizzano la cronaca quotidiana si interroga da anni anche la pedagogia, con filoni di

che contribuiscono a creare un clima di vero e proprio *smarrimento* individuale e collettivo, cui si reagisce con atteggiamenti diffusi di indifferenza e di vera e propria anestetizzazione dei sentimenti e delle emozioni, come forma di difesa di fronte all'incerto e al rischio di perdita di futuro.

Investire quindi in un'educazione alla cittadinanza globale sta diventando un *imperativo* ormai non più rinviabile per coltivare umanità (Nussbaum, 2010) di fronte allo spettro incombente di un conflitto mondiale. Nell'era della interdipendenza planetaria, scrive Ceruti (2018), dobbiamo capire che «siamo legati dagli stessi problemi di vita e di morte. Siamo una “comunità di destino”» (p. 175). I rigurgiti di nazionalismo e di sovranismo a cui stiamo assistendo in questi ultimi tempi stanno ingenerando una percezione – molto pericolosa – dell'alterità come attentato alla propria sicurezza e al proprio benessere (Bauman, 2018), facendo passare un'idea di cittadinanza limitata alla propria appartenenza nazionale e, al più europea, dimenticando che, al contrario, cittadinanza nazionale e cittadinanza globale non sono in antitesi tra loro ma, anzi, si rafforzano a vicenda (Unesco, 2023). Torna qui, forte, il riferimento all'imperativo altrettanto ineludibile di formare una *intelligenza della complessità* (Morin, 2000; 2022), capace di pensare insieme e di collegare l'uno e il molteplice, il singolare e l'universale, il locale e il globale, l'identità e l'alterità. Ciò richiede l'assunzione di specifiche responsabilità individuali e collettive che vanno *formate* nella prospettiva della costruzione di una *Cosmopolis* capace di comprendere finalmente che il futuro dell'umanità e dell'intero pianeta dipende dalla possibilità di definire e condividere un progetto politico globale. La costruzione di un futuro possibile dell'umanità non può che reggersi, dunque, sulla *formazione di cittadini planetari*, solidalmente uniti nell'*impegno* a preservare sé stessi preservando l'intera umanità e l'intero pianeta ed “emancipandosi” rispetto a un presente caratterizzato da perturbazioni, transizioni e vere e proprie *metamorfosi* (Beck, 2017).

Tutto questo richiede un chiaro investimento nell'educazione, nell'istruzione e nella formazione, con quello sguardo utopico attraverso cui la pedagogia – in quanto scienza del sapere e dell'agire educativo per tutte/i e per tutta la vita (Loiodice, 2019) – guarda al futuro delle persone e di tutti gli esseri viventi che popolano l'intero mondo secondo principi di inter-solidarietà planetaria, ispirati specificamente alla logica e alla pratica della *fraternità* (Loiodice, 2023). La prospettiva pedagogica non può che essere, ancora una volta, quella di investire nel *potere dell'educazione*, per la formazione di «una mente plurale, erratica e pellegrina, dotata di un pensiero del vivere e del con-vivere con la problematicità del reale, di una intelligenza capace di abi-

ricerca riferiti, appunto, alla “pedagogia nera” (Filograsso, 2012; Iori, 2015; D'Antone, 2022); e, più di recente, anche alla “pedagogia bianca”. Su quest'ultima cfr. Annacontini, Dato, De Serio, Ladogana, Loiodice, & Lopez, 2023.

tare la complessità, le forme di accelerata transizione sociale, culturale, economica, politica, la ramificazione dei saperi» (Pinto Minerva, 2018, p. 93).

Si tratta allora di chiedersi: in che modo la scuola può impegnarsi a perseguire tali obiettivi? Attraverso quali occasioni formative, strumenti metodologico-didattici, collaborazioni intra e interistituzionali impegnarsi nella direzione della costruzione di abiti mentali ed emotivi “dilatati” a livello planetario? La scuola può farlo innanzitutto “sfruttando” la *cassetta degli attrezzi* di cui dispone, a partire dalle discipline: la storia, la geografia ma anche la religione (o meglio, le religioni), la musica, le lingue possono essere uno straordinario serbatoio di conoscenza dell’alterità a livello globale: alterità etnica, sociale, culturale, ambientale (Catarci, 2021).

Poi, le metodologie didattiche, dalla lezione frontale ai metodi interattivi e innovativi: il debate, la discussione e il lavoro di gruppo, l’apprendimento cooperativo, la classe capovolta. Tutte occasioni che promuovono il confronto, il dialogo, il decentramento cognitivo ed emotivo (Kanizsa, 1993); la professionalità dei docenti e dirigenti; gli spazi, predisposti in modo da accogliere, anche visivamente, le differenze; infine le relazioni, tanto più ricche quanto più variegata sono le persone che vi partecipano: studenti, docenti, dirigenti, famiglie, attori istituzionali di territorio.

Nella ricca disponibilità di occasioni e di strumenti, in questo articolo si intende approfondire in particolare il ruolo delle discipline, e specificamente dell’*educazione civica*, il cui insegnamento scolastico è stato istituito con la Legge 92/2019 e reso attuativo attraverso le Linee Guida, modificate con D.M. 7 settembre 2024, n. 183. Proprio a partire dall’esigenza di indagare se e in che modo sia possibile realizzare l’obiettivo di un’educazione alla cittadinanza globale “attraverso” l’educazione civica è stato presentato e finanziato il progetto di rilevante interesse nazionale (PRIN) 2022 su *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education* (GloCivEd).

Compito dell’unità di ricerca dell’Università di Foggia è stato quello di lavorare sulla dimensione della riflessività professionale dei docenti della scuola secondaria di secondo grado di Foggia e provincia nonché sulle pratiche con cui essi promuovono e realizzano percorsi di Educazione alla cittadinanza globale. In questo saggio sono riportati i principali dati e riflessioni sul *Work package 4*, relativi, appunto, alla *Indagine sulle credenze, rappresentazioni e percezione di preparazione degli insegnanti della scuola secondaria di II grado sull’educazione alla cittadinanza globale attraverso l’educazione civica*.

La raccolta dei resoconti auto-riflessivi degli insegnanti e dei dirigenti scolastici in merito al sistema di credenze e percezioni del loro ruolo, del significato e dell’importanza che attribuiscono all’educazione alla cittadinanza globale (nel quadro più complesso della materia scolastica dell’educazione civica) è stata realizzata attraverso l’utilizzo di metodi quali-

tativi (Trincherò, 2004; Mantovani, 2006): 5 *focus group* e 20 interviste semi-strutturate rivolti a un campione di convenienza di insegnanti e dirigenti dell'area dauna (Foggia e provincia).

2. Gli esiti della ricerca: modalità di acquisizione dei dati relativi ai *focus group*

Nel periodo compreso tra giugno 2024 e gennaio 2025, l'Unità di Ricerca (UdR) di Foggia⁵ ha condotto sei *focus group*, strumenti di rilevazione qualitativa (Vaughn, Shay Schumm, & Sinagub, 2003) finalizzati a raccogliere convinzioni, rappresentazioni e disponibilità degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado rispetto all'educazione alla cittadinanza globale attraverso l'insegnamento dell'educazione civica⁶. I *focus group* – della durata di circa 90 minuti – si sono svolti in orario scolastico ed extrascolastico e sono avvenuti in presenza di un moderatore, un assistente e un osservatore. Il gruppo di ricerca ha organizzato delle domande guida alla luce dei riferimenti normativi e della letteratura scientifica di riferimento, con l'obiettivo di rilevare esperienze didattiche, punti di forza e criticità riscontrate nell'insegnamento dell'educazione civica all'interno delle scuole secondarie di secondo grado e, contestualmente, l'eventuale presenza delle tematiche riferite all'educazione alla cittadinanza globale. Gli incontri sono stati audio-registrati⁷ attraverso l'utilizzo di un registratore vocale e, contestualmente, sono stati presi appunti al fine di riportare informazioni relative alla comunicazione non verbale, successivamente valutate mediante apposite griglie di osservazione.

⁵ L'Unità di ricerca foggiana è composta da: Isabella Loiodice (Responsabile dell'unità), Daniela Dato, Barbara De Serio, Giuseppe Annacontini, Manuela Ladogana, Valerio Palmieri (assegnista di ricerca), Giuditta Giuliano e Ilaria Paolicelli (dottorande di ricerca in Scienze della Formazione, dello sviluppo e dell'apprendimento, Università di Foggia). Alla ricerca ha collaborato anche, senza essere formalmente inserita nel team, Francesca Franceschelli (assegnista di ricerca).

⁶ Le attività hanno coinvolto docenti appartenenti a differenti aree disciplinari e in servizio presso sei istituti scolastici della provincia di Foggia. Nello specifico, gli Istituti in questione sono: un Liceo con indirizzo Classico, Artistico e Scientifico, un Liceo Psicopedagogico, un Liceo Classico, un Istituto Tecnico-professionale, un Istituto con indirizzo Classico, di Scienze Umane, Scientifico e Tecnico-professionale e, infine, un Istituto Tecnico-economico. Le aree disciplinari di appartenenza dei docenti partecipanti risultano eterogenee: sono stati coinvolti docenti dell'area umanistica (Lingua e Letteratura Italiana, Lingua e Cultura Latina e Greca, Storia, Filosofia e Geostoria), dell'area scientifica, (Matematica, Fisica e Scienze Naturali), insegnanti di Scienze Motorie e Sportive, nonché docenti di sostegno e di Diritto ed Economia.

⁷ I file audio e di testo sono stati salvati nella cartella condivisa dall'UdR, attraverso i seguenti criteri: città, numero progressivo del *focus group*, nominativo dell'Istituto di afferenza dei docenti/dirigenti partecipanti al *focus group* e data di svolgimento.

Coerentemente con gli approcci concordati con le UdR di Roma e Bologna, la trascrizione dei *focus group* è stata analizzata mediante la metodologia della *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006), un approccio intuitivo che consente l'identificazione e l'interpretazione di modelli o temi ripetuti all'interno dei dati raccolti. I 5 livelli di analisi (Braun & Clarke, 2006; Merriam, 2009; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014) – raccolta dei dati, familiarizzazione con essi, codifica degli estratti, generazione delle categorie, concettualizzazione dei temi – hanno permesso di individuare sei temi principali: educazione civica; cittadinanza attiva; cittadinanza globale; nuove Linee guida; ruolo dei docenti; nuove tecnologie. I codici individuati all'interno dei suddetti temi sono stati organizzati in categorie, che sintetizzano i significati emersi.

Dall'analisi dei dati ricavati dalla ricerca è stato possibile individuare alcune aree tematiche, che si presentano e commentano di seguito.

3. Gli esiti della ricerca: analisi e commento dei dati relativi ai focus group

Il primo tema rilevato è quello relativo all'educazione civica. In particolare, ci si è focalizzati sulle seguenti sottocategorie: *norme e valori, modalità di insegnamento/apprendimento, percezioni positive o negative sulla disciplina*.

Tra i significati che i docenti attribuiscono all'educazione civica è risultato ricorrente il riferimento ai valori e alle norme di convivenza civile: quelli particolarmente significativi, così come emerge dai codici, sono *l'incontro con l'altro, l'empatia, l'accoglienza, l'inclusione, il non giudizio, la conoscenza di sé e degli altri*. Per quanto concerne, invece, le modalità di insegnamento/apprendimento, gli insegnanti sono concordi nell'affermare la necessità di prevedere attività laboratoriali, a partire da temi/eventi/occasioni fornite dall'attualità, per favorire il protagonismo e il coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze. Entrando nello specifico delle metodologie impiegate, i docenti indicano come funzionali il *role playing*, la *didattica laboratoriale*, la *flipped classroom* e il *cooperative learning*. All'interno del tema analizzato, inoltre, si ritrova una particolare ricorrenza in termini di *reference* relativa al *legame tra contenuti disciplinari e competenze promosse*. Secondo la maggior parte dei docenti, infatti, i singoli contenuti affrontati nell'ambito delle varie discipline debbono necessariamente portare i ragazzi e le ragazze a interiorizzare determinate conoscenze, atteggiamenti e competenze.

Emerge, invece, un'eterogeneità circa i contenuti trattati nell'ambito delle singole discipline, correlata alle varie loro specifiche afferenze. I docenti di area umanistica declinano l'educazione civica in termini di iniziative di conoscenza e tutela del patrimonio artistico e culturale, quelli

dell'area scientifica trattano argomenti maggiormente legati alle nuove tecnologie e al rispetto delle norme. Gli insegnanti afferenti all'area delle scienze motorie riportano, invece, esperienze in ambito sportivo; infine, quelli dell'area giuridica fanno principalmente riferimento a contenuti relativi alla sicurezza e al rispetto della privacy.

Alcune prime considerazioni relative alle percezioni – positive e/o negative dei docenti sull'educazione civica – portano a rilevare una varietà di posizioni: alcuni insegnanti affermano che l'educazione civica è percepita dai ragazzi come un approfondimento di contenuti disciplinari in chiave pratica, anche ai fini del miglioramento di un voto; altri fanno riferimento all'educazione civica come una disciplina implicita, già affrontata ancor prima dell'emanazione della Legge n. 92/2019 e delle relative Linee Guida.

Un dato interessante, infine, riguarda la percezione dell'educazione civica come *materia-non-materia*, la cui dignità disciplinare è strettamente dipendente dalle ore a essa dedicate e dalla progettazione in team.

Il secondo tema emerso dall'analisi fa riferimento all'emanazione delle Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica (D.M. 183/2024). È risultato funzionale separare il suddetto tema dal precedente poiché i dati relativi alle percezioni dei docenti circa le nuove Linee Guida concernono principalmente l'organizzazione strutturale e logistica dell'insegnamento della disciplina. Il tema esplorato, anche in questo caso, è stato organizzato in sottocategorie: *trasversalità, organizzazione del curriculum, percezioni positive e/o negative dei docenti*.

Rispetto alla trasversalità, è possibile osservare percezioni sia positive che negative: alcuni docenti ne riconoscono l'utilità, in quanto consente un maggiore dialogo interdisciplinare e favorisce il lavoro in gruppo; altri docenti, invece, molti dei quali afferenti all'area giuridico-economica, percepiscono la trasversalità come elemento che finisce spesso con il rendere l'insegnamento della disciplina frammentato e poco funzionale al raggiungimento degli obiettivi formativi dell'educazione civica.

In tal senso, in riferimento all'organizzazione del curriculum, emerge una diffusa concordanza nel sottolineare, da un lato, l'esiguità delle ore previste e, dall'altro, l'opportunità di avere un docente esperto che possa offrire agli studenti e alle studentesse spunti di riflessione e argomentazioni più specifiche in campo giuridico ed economico, come emerge dal codice *necessità di un docente esperto di diritto*. Da parte di molti insegnanti, inoltre, emerge la preoccupazione che lo spazio dedicato all'educazione civica possa sottrarre tempo alle proprie discipline, ipotizzando, al riguardo, l'opportunità di prevedere uno spazio dedicato aggiuntivo rispetto alle ore curricolari.

L'ultima sottocategoria fa riferimento alle percezioni dei docenti sulle Linee Guida, con particolare attenzione all'orizzonte etico-valoriale e ai nuclei tematici. È possibile distinguere due posizioni in merito: una

percentuale ridotta di docenti le definisce efficaci nel formalizzare e validare, dal punto di vista programmatico e strutturale, interventi che la scuola ha sempre realizzato; una percentuale quantitativamente maggiore le definisce, invece, «imposte», «calate dall'alto», «contraddittorie», sottolineandone una tendenza direttiva e poco coerente con ciò di cui, secondo gli insegnanti, avrebbero bisogno gli studenti e le studentesse. La maggior parte dei docenti, infine, ritiene l'attenzione ad alcuni filoni anacronistica e circoscritta, ragion per cui propone un ampliamento delle prospettive e una maggiore attenzione a tematiche globali.

Il terzo tema fa riferimento alle rappresentazioni dei docenti circa l'educazione alla cittadinanza globale, organizzato nelle seguenti sottocategorie: *continuità tra locale e globale, orizzonte etico-valoriale, percezioni dei docenti*.

Per quanto riguarda la prima sottocategoria, i docenti risultano concordi nel ritenere che, a partire da azioni intraprese a livello locale, si possano generare delle ricadute a livello globale e che, per questa ragione, sia necessario educare i ragazzi a «comprendere che siamo connessi».

Relativamente all'orizzonte etico-valoriale, si osservano posizioni discordanti: una percentuale ridotta di insegnanti associa la cittadinanza globale ai concetti di omologazione e perdita di identità; una percentuale maggiore, invece, la associa a termini quali apertura, inclusione, accoglienza, affermando la necessità di scardinare preconcezioni legati ai limiti territoriali e favorendo un'apertura alle sfide globali della contemporaneità.

La terza e ultima sottocategoria concerne le percezioni dei docenti circa l'opportunità di una educazione alla cittadinanza globale. A tal proposito, risulta utile sottolineare come emerga, tra i docenti, una tendenza a confondere l'educazione alla cittadinanza globale con il costrutto della globalizzazione e, allo stesso tempo, a riferire la dimensione globale principalmente al contesto europeo e occidentale. Un'altra argomentazione che emerge dai dati raccolti riguarda l'incertezza espressa da alcuni docenti relativamente alla loro capacità di possedere le competenze pedagogico-didattiche necessarie per affrontare temi relativi alla cittadinanza globale e che, pertanto, vi sarebbe bisogno di figure maggiormente esperte e/o dell'organizzazione di corsi di aggiornamento/formazione.

Il quarto tema riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie. Anche in questo caso, il tema è stato organizzato in sottocategorie: *creatività, social network, informazione*.

La maggior parte dei docenti risulta concorde nell'affermare che le nuove generazioni utilizzano il digitale in maniera acritica, depotenziando in questo modo il proprio potenziale creativo. Entrando maggiormente nel dettaglio, molti docenti fanno riferimento all'impiego degli applicativi digitali in campo educativo e formativo, sottolineando come i ragazzi e le ragazze, pur essendo nativi digitali, non riescano a utilizzare i sussidi

tecnologici in ambito didattico, anche ai fini dello sviluppo di un pensiero creativo. Per questi motivi, una consistente percentuale di insegnanti ritiene che vi sia urgenza di educare le giovani generazioni all'utilizzo critico dei mezzi digitali, con particolare riferimento all'intelligenza artificiale, strumento definito «dall'immenso potenziale» ma al tempo stesso rischioso rispetto alla formazione di una mente autonoma, critica e creativa.

Analizzando la seconda sottocategoria, invece, è possibile osservare un riferimento ripetuto ai rischi e ai benefici dei social network: alcuni docenti evidenziano il supporto dei social network nella proposizione di linguaggi e grafiche intuitive e alla portata di tutte e tutti; altri, in percentuale maggiore, ne denunciano l'eccessiva superficialità. L'analisi dell'ultima sottocategoria, relativa al ruolo che le nuove tecnologie svolgono rispetto alla diffusione delle informazioni, vede gli insegnanti concordi nel ritenere che la diffusione delle informazioni sia un elemento importante ma che sia altrettanto importante educare a un discernimento critico delle stesse, rispetto al dilagante fenomeno delle *fake news*.

Il quinto tema fa riferimento alle pratiche di cittadinanza attiva, organizzato secondo le seguenti sottocategorie: *diritti umani, educazione ambientale, alfabetizzazione istituzionale*. La quasi totalità dei docenti afferma di trattare in classe, nell'ambito dell'educazione civica, tematiche legate al rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo, con particolare riferimento alle questioni di genere e alla tutela dei lavoratori.

La seconda sottocategoria fa riferimento, invece, all'educazione ambientale. I docenti sono concordi nell'affermare la necessità di stimolare i ragazzi e le ragazze all'adozione di stili di vita sani e sostenibili, anche mediante l'ausilio delle tecnologie: sono numerosi i riferimenti all'Agenda 2030 che, seppur definiti dai docenti poco presenti all'interno delle Nuove Linee Guida, risultano fondamentali nell'approfondimento di tematiche legate alla sostenibilità.

L'ultima sottocategoria analizzata è relativa all'alfabetizzazione istituzionale: una consistente percentuale di docenti afferma che le nuove generazioni sono inconsapevoli dal punto di vista giuridico-istituzionale, mostrando scarsa consapevolezza circa le norme fondamentali relative all'esercizio dei propri diritti e doveri.

Il sesto tema riguarda le percezioni dei docenti circa il proprio ruolo di educatori e l'orizzonte valoriale di riferimento. Anche in questo caso, sono state individuate delle sottocategorie: *valori promossi, percezioni circa il ruolo di educatore*.

Per quanto riguarda il riferimento al primo aspetto, emergono posizioni contrastanti in merito ai valori che, secondo i docenti, un sistema scuola dovrebbe promuovere. Alcuni docenti ritengono che alla scuola spetti il compito di fornire agli studenti gli strumenti funzionali a formarsi una

propria opinione al riguardo, senza condizionarli nella formazione di atteggiamenti di apertura o di chiusura rispetto alla dimensione della cittadinanza globale. In percentuale superiore, invece, i docenti ritengono che una delle responsabilità costitutive della scuola sia quella di promuovere valori di apertura e confronto in dimensione globale. In tale prospettiva, si delinea anche la percezione che i docenti hanno circa il proprio ruolo di educatori, in alcuni casi evidenziando l'importanza di attivare occasioni di dibattito tra pari, senza un intervento diretto del docente; in altri casi sottolineando l'importanza di un "accompagnamento" da parte del docente, che non si sostituisce a loro ma li aiuta a elaborare una propria opinione in merito.

4. Gli esiti della ricerca: modalità di acquisizione dei dati relativi alle interviste

Tra novembre 2024 e gennaio 2025 sono state svolte 20 interviste semi-strutturate della durata di circa 25 minuti, in orario sia curricolare che extrascolastico⁸. Per l'intervista sono state organizzate delle domande guida il cui ordine potesse variare in base all'andamento dell'intervista e alle risposte fornite, sulla base di alcuni criteri per la formulazione delle domande, ovvero:

- non porre più di una domanda per volta;
- non formulare mai domande lunghe e piene di incisi;
- non utilizzare domande con termini ambigui;
- non fare domande in cui possano esserci termini ricchi di significati morali o affettivi (Lucisano & Salerni, 2002, pp. 204-205).

Inoltre, è stato deciso di audio-registrare le interviste⁹ e, contestualmente, di prendere appunti in diretta per raccogliere più informazioni

⁸ Le attività hanno coinvolto docenti appartenenti a diverse aree disciplinari, con una netta prevalenza di quelli afferenti alle Scienze giuridiche ed economiche, in servizio presso 14 istituti scolastici del territorio dauno. Nello specifico, sono stati intervistati quattro dirigenti scolastici e 16 docenti, di cui nove di Diritto ed economia, uno di Italiano e Storia, uno di Inglese, uno di Informatica, uno di Sostegno e infine un docente di Filosofia. Le scuole dove si sono svolte le interviste sono 14, per l'esattezza: un Liceo Classico; tre Licei Scientifici; cinque Istituti Tecnici; una scuola comprendente Liceo Scientifico e Liceo Classico; una con Liceo Artistico, Liceo Classico e Liceo Scientifico; una comprendente Liceo Classico, Liceo Scientifico, Liceo Linguistico e delle Scienze Umane; una comprendente Liceo Scientifico, Liceo delle Scienze Umane, Amministrazione-Finanza e Marketing; infine una con indirizzi Liceo Scientifico, Liceo Classico, Liceo delle Scienze Umane, Istituti Professionali, Istituti Tecnici.

⁹ I file audio e di testo sono stati salvati nella cartella condivisa dall'UdR rinominando i primi attraverso i seguenti criteri: città, numero progressivo dell'intervista, tipo di intervista e data di svolgimento.

relative alla comunicazione non verbale che, successivamente, sono state valutate attraverso apposite griglie di osservazione messe a punto dall'UdR. Per condurre l'intervista è stata scelta la tecnica del *probing*, finalizzato ad allargare la problematica affrontata, chiarire determinati contenuti relativi all'oggetto dell'intervista, motivare comportamenti e atteggiamenti, focalizzare l'oggetto della discussione. Dopo l'intervista sono state compilate note di campo relative all'osservazione dei comportamenti non verbali seguendo la griglia di osservazione precedentemente strutturata.

I criteri di trascrizione sono stati resi omogenei per consentire l'importazione del file in NVivo, scelto di comune accordo con le altre UdR come software per l'analisi dei dati¹⁰.

Le tracce delle venti interviste, anche in questo caso di comune accordo con le altre UdR, sono state analizzate utilizzando la metodologia della *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006). Attraverso i cinque livelli di analisi (familiarizzazione con i dati; codifica iniziale; ricerca dei temi; revisione dei temi; definizione e denominazione dei temi) si è giunti a individuare sei temi principali, che sono, rispettivamente: cittadinanza responsabile; educazione civica; educazione e cittadinanza globale; Nuove Linee Guida; organizzazione dell'insegnamento di educazione civica; rappresentazioni dei docenti in merito agli studenti. I temi sono stati a loro volta organizzati in sottocategorie. Alcuni codici si collocano all'intreccio tra più temi, riflettendo la natura complessa e multi-prospettica del fenomeno indagato.

5. Gli esiti della ricerca: analisi e commento dei dati relativi alle interviste

Il tema della "cittadinanza responsabile", suddiviso nelle sottocategorie *declinazioni della cittadinanza, diritti e doveri, rispetto* rappresenta, per i docenti/dirigenti, il nucleo fondativo dell'educazione civica, intesa non come mera appartenenza giuridica ma come partecipazione consapevole, impegno e rispetto verso sé stessi, gli altri e l'ambiente. L'obiettivo dichiarato e condiviso tra gli intervistati è «accompagnare i ragazzi a diventare cittadini un po' più attivi», quindi capaci di tradurre i valori civici in comportamenti quotidiani.

La cittadinanza attiva viene considerata parte integrante del percorso educativo, volta a formare individui «consapevoli dell'importanza delle re-

¹⁰ La denominazione del file (in formato word e pdf) corrisponde a quella attribuita alla traccia audio registrata (per esempio: FG_01_D_060724.docx e FG_01_D_060724.pdf). Nell'incipit della trascrizione è stata riportata la dicitura: "Intervista a: nome di battesimo dell'intervistato/a, la data e l'orario di inizio dell'intervista". Per convenzione, l'UdR ha deciso di riportare integralmente e fedelmente il contenuto audio-registrato.

gole e dei comportamenti». Gli intervistati sottolineano il ruolo della scuola nel promuovere la responsabilità individuale e collettiva, orientando gli studenti a comprendere che la libertà ha senso solo se pensata e praticata entro i limiti della convivenza civile. Il rispetto, declinato nelle sue varie forme – di sé, dell'altro, dell'ambiente e delle istituzioni – è riconosciuto come prerequisito per l'esercizio della cittadinanza.

L'educazione ai diritti e ai doveri è un ulteriore pilastro di questo quadro formativo. Molti insegnanti lamentano una maggiore attenzione dei ragazzi ai propri diritti rispetto ai doveri, ribadendo la necessità di ristabilire un equilibrio attraverso il riferimento costante alla Costituzione che prevede, appunto, una equilibrata compresenza di diritti e doveri dei cittadini. In tale prospettiva, la cittadinanza responsabile coincide con un'educazione alla libertà consapevole, fondata sulla comprensione dei limiti e delle regole condivise.

Numerose riflessioni convergono anche sull'inclusione e sul rispetto delle diversità, considerate dimensioni essenziali di una cittadinanza aperta e solidale. Conoscere e valorizzare le differenze culturali, religiose e sociali è ritenuto un passaggio necessario per sviluppare una visione del mondo pluralista e interdipendente, intrecciando formazione etica e partecipazione attiva.

Il tema dell'educazione civica, per come emerso dalle interviste, si suddivide in cinque sottocategorie: *approcci esperienziali e partecipativi, aspetti negativi, aspetti positivi, contenuti trattati, pratiche e metodologie didattiche*. L'insegnamento di questa disciplina, secondo gli intervistati, è anzitutto un campo di pratiche partecipative volte a connettere contenuti e vita sociale: emerge una preferenza netta per attività che trasformino la lezione in esperienza diretta (attività pratiche, incontri col territorio, film, testimonianze ecc.), con l'ausilio di tecnologie mediali o con l'ascolto di testimonianze dirette.

Gli intervistati, nello specifico i docenti, segnalano poi un insieme coerente di metodologie attive: *compiti di realtà, cooperative learning, role play, peer education e fair play* quali modalità idonee a promuovere inclusione e partecipazione. In particolare, il ricorso a lavori di gruppo e a pratiche laboratoriali è considerato funzionale alla partecipazione degli studenti nella costruzione del significato civico.

Sulla valenza formativa dell'educazione civica, le posizioni sono divergenti: da molti è vista come strumento di inclusione e appartenenza collettiva ma, al contempo, è percepita come fragile sul piano organizzativo. Tra le critiche ricorrenti: la visione dell'educazione civica come «materia non materia», la difficoltà di raccordo tra scuola e contesto sociale, la resistenza di alcuni contesti familiari rispetto ai contenuti proposti. Nel complesso, gli intervistati attribuiscono alla disciplina un potenziale formativo significativo ma segnalano l'urgenza di rendere più coerente e sostenibile la sua applicazione.

Il tema “educazione e cittadinanza globale”, suddiviso nelle sottocategorie *educazione alla cittadinanza globale, globale ristretto, globalizzazione, principi, visione ecologica*, mette in luce un intreccio di valori di portata universale, consapevolezza ecologica e apertura interculturale quantomeno dichiarate, ma anche un grado di maturazione concettuale e prassica ancora parziale. Nella sottocategoria dedicata all’educazione alla cittadinanza globale, i docenti affermano di considerarla una dimensione educativa essenziale per formare «i cittadini del futuro», sottolineandone il valore trasversale alle discipline. Per alcuni, essa è già presente implicitamente nella didattica curricolare, anche quando non viene nominata formalmente, rivelando una comprensione spesso intuitiva, “a priori” più che teoricamente strutturata. Accanto a queste aperture, emerge la visione di una cittadinanza globale “ristretta”, che tende a coincidere con quella europea. Alcuni insegnanti riferiscono che nei programmi «viene naturale fare più riferimento all’Unione Europea, perché è vicina a noi», segnalando la difficoltà di estendere l’orizzonte educativo a un piano realmente planetario.

La sottocategoria relativa alla globalizzazione restituisce la percezione di un fenomeno che offre possibilità di connessione ma che d’altro canto impone continui adattamenti, non sempre letti in ottica positiva. Nella sottocategoria dei principi emergono i riferimenti ai diritti umani, alla pace e al rispetto delle diversità, interpretati come fondamenti etici della cittadinanza globale e in continuità con i valori costituzionali. Infine, la visione ecologica, con riferimento implicito alla teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979) estende l’idea di interdipendenza, in qualche modo esprimendo l’idea che le azioni locali abbiano effetti globali.

Il tema delle Nuove Linee Guida, suddiviso nelle categorie *aspetti negativi, aspetti positivi, contenuti, posizionamenti scolastici, “tra le righe”* è stato affrontato dai docenti con un atteggiamento ambivalente, che combina apprezzamenti da parte di alcuni per una maggiore chiarezza strutturale e critiche verso orientamenti percepiti come restrittivi. Per quanto riguarda gli aspetti positivi, alcuni insegnanti riconoscono che la normativa ha fornito un quadro più organico, fornendo un «canovaccio» di riferimento, con l’indicazione degli obiettivi trasversali e con una suddivisione più precisa dei moduli, mentre altri sottolineano, in positivo, una definizione più puntuale delle competenze. Tuttavia, gli aspetti negativi risultano predominanti. Molti docenti leggono nella nuova impostazione una chiusura nazionalista e valoriale, rinviando a un’idea di cittadinanza più ristretta, italiana in particolare, quindi una visione patriottica più che globale. Si segnalano inoltre la mole eccessiva di argomenti, la mancanza di direttive chiare da parte del Ministero e il primato attribuito allo sviluppo economico sulla sostenibilità, interpretato come spostamento dell’attenzione «dai valori ecologici ai contenuti economici». All’interno della sottocategoria

dei contenuti, emergono come centrali le competenze e i nuclei concettuali – Costituzione, sostenibilità e cittadinanza digitale – riconosciuti come cornice comune per gli insegnamenti disciplinari. Le difficoltà riguardano però la loro traduzione operativa e la sovrapposizione tra conoscenze e competenze, che rende incerta la valutazione. Quanto agli adempimenti concreti, le interviste mostrano risposte eterogenee: alcune scuole applicano pienamente la Normativa, mentre altre la interpretano in modo parziale, segno di una scarsa omogeneità territoriale. Si fa tuttavia presente, al riguardo, che da parte di molti intervistati – sia nel corso dei *focus group* che delle interviste – sono messe in luce le difficoltà conseguenti alla tempistica di emanazione delle nuove Linee Guida (settembre 2024), successive alla progettazione educativa deliberata (anche per l’insegnamento dell’educazione civica) nei consigli d’istituto alla fine del precedente anno scolastico.

Infine, nella categoria “tra le righe”, alcuni docenti leggono riferimenti impliciti alla cittadinanza globale e all’Agenda 2030, ma criticano la loro mancata esplicitazione come segno di un posizionamento politico debole in tal senso, o meglio spostato su logiche nazionalistiche.

Le Nuove Linee Guida, dunque, vengono percepite in parte utili nella sistematizzazione dell’educazione civica ma non ancora capaci di offrire un quadro coerente e condiviso, oscillando tra intenti innovativi e derive ideologiche.

All’interno del tema “Organizzazione dell’insegnamento di Educazione civica”, suddiviso nelle sottocategorie *coordinamento, limiti strutturali della disciplina, logiche di istituto, ruolo dei docenti, trasversalità* si intrecciano complessi aspetti strutturali, gestionali e didattici. Le testimonianze restituiscono un quadro in cui la disciplina, pur riconosciuta come fondamentale, appare fragile sul piano istituzionale e disomogenea nella pratica.

Tra i limiti strutturali, molti/e i sottolineano l’assenza di un’ora dedicata e di un docente curricolare, elementi che ne indeboliscono la legittimità epistemologica. Un intervistato afferma che «il problema fondamentale dell’educazione civica è nella struttura della materia, perché non ha un orario e non ha un docente», sintetizzando la percezione diffusa di una disciplina debole e frammentata. Le difficoltà di agganciare l’educazione civica alle diverse materie di studio rendono, inoltre, difficile la traduzione delle Linee Guida in esperienze didattiche concrete.

La trasversalità, pur considerata un principio pedagogico positivo, è vissuta da molti come un vincolo organizzativo. Alcuni la descrivono come «un obbligo da espletare», mentre per altri, in misura minore, rappresenta un’occasione di cooperazione interdisciplinare e di innovazione attraverso la compresenza e il confronto tra docenti.

Il coordinamento tra insegnanti e dipartimenti emerge come nodo critico. La mancanza di tempi e strumenti condivisi, unita alla difficoltà di

monitorare le ore e distribuire equamente i carichi, alimenta la sensazione di disordine e sovrapposizione e, parallelamente, una difficoltà nel riuscire a trovare un accordo e una gestione collegiale coerente.

Relativamente al ruolo dei docenti, ricorrono due elementi: la libertà didattica e la buona volontà, spesso unici garanti del funzionamento effettivo della proposta disciplinare, alla prima delle quali, tuttavia, spetta il compito di ritagliarsi uno spazio adeguato tra le direttive amministrative e ministeriali. Infine, nelle logiche di istituto, emergono esperienze differenziate: alcune scuole sarebbero particolarmente attente e proattive verso l'educazione civica; altre ne manterrebbero una gestione più episodica, affidata alla sensibilità dei singoli.

Da queste testimonianze, dunque, l'insegnamento di educazione civica appare come uno spazio di sperimentazione fragile ma potenzialmente innovativo, retto su equilibri non sempre di facile gestione.

Il tema "Rappresentazioni dei docenti in merito agli studenti", suddiviso nelle sottocategorie *individualismo e disimpegno, studenti e immigrazione, studenti e tecnologie* restituisce un quadro articolato dominato da toni prevalentemente critici. Gli insegnanti descrivono una generazione segnata da individualismo e disimpegno, poco incline alla partecipazione collettiva e alla riflessione sui doveri civici: «Pensano che il loro mondo sia tutto», afferma una docente, sottolineando come il costante ricorso ai media digitali alimenti isolamento e autoreferenzialità. Altri parlano di studenti «molto concentrati su sé stessi» e di una loro generale sfiducia verso la politica che ostacola l'interiorizzazione dei valori di cittadinanza attiva.

Sul piano interculturale, le testimonianze mostrano una certa ambivalenza nel rapporto con i compagni di origine straniera. Nelle aule prevale un clima di collaborazione e rispetto ma questa apertura sembra indebolirsi fuori dalle mura scolastiche. Alcuni insegnanti rilevano una chiusura degli studenti italiani sulla concessione della cittadinanza ai coetanei stranieri, ritenendo i primi "normale" che i secondi debbano seguire un iter burocratico per essere riconosciuti cittadini italiani. In altri contesti, la presenza di studenti immigrati avrebbe reso non sempre facile la gestione del confronto sui temi della parità di genere, evidenziando la necessità di ampliare le prospettive culturali di riferimento.

Infine, il rapporto tra studenti e tecnologie è descritto in termini duplici: strumento di apprendimento e comunicazione, ma anche fonte di rischi. Gli insegnanti riportano episodi di cyberbullismo e un uso inconsapevole dei social media, che «ha finito per sostituire il dialogo reale». Ne emerge, nell'opinione degli intervistati, una generazione connessa ma vulnerabile, che potrebbe trovare proprio nell'educazione civica il contesto ideale per l'acquisizione di competenze digitali sostenute da un pensiero autonomo e critico, idoneo a "governare" le tecnologie piuttosto che a subirle.

Un approfondimento specifico riguarda gli esiti delle interviste realizzate con i quattro dirigenti scolastici coinvolti nella ricerca. Ne emerge un quadro in larga parte coerente con quello delineato dai docenti ma anche attraversato da alcune lievi differenze rispetto all'interpretazione della nuova disciplina. I dirigenti condividono l'idea che l'educazione civica, pur avendo un valore formativo imprescindibile, presenti tuttora criticità strutturali e organizzative nella sua implementazione. La loro prospettiva si concentra maggiormente sugli aspetti di sistema, evidenziando i limiti del quadro normativo e le difficoltà di coordinamento.

La prima area di convergenza con i docenti riguarda la percezione della trasversalità. Tutti i dirigenti ne riconoscono il valore ma segnalano le difficoltà operative che essa comporta. In un caso si afferma che «la trasversalità non è negativa», pur sottolineando «forti reticenze da parte dei docenti nell'attuarla», mentre in un'altra intervista si osserva che «i docenti vivono perlopiù negativamente la trasversalità, come un obbligo di natura amministrativa». In opposizione, una dirigente dichiara di non aver affidato la maggior parte delle ore ai docenti di diritto «proprio perché credo fermamente nella trasversalità della disciplina». Il quarto dirigente condivide tale impostazione ma ne offre una visione più strutturata: l'insegnamento è organizzato in moduli di Educazione civica affidati a diversi docenti, con valutazione collegiale e, in alcuni casi, il coinvolgimento di enti esterni.

Un altro nodo cruciale riguarda i limiti strutturali della disciplina. A tal proposito i dirigenti rilevano la mancanza di un docente curricolare, di un'ora specifica e di direttive ministeriali chiare ma, anche, come sottolinea una di loro, la difficoltà «di trovare all'interno del contratto collettivo nazionale di lavoro gli spazi adeguati». Il quarto dirigente segnala inoltre la disomogeneità applicativa dovuta all'autonomia scolastica, che genera «modalità molto eterogenee» di attuazione delle Linee Guida.

Anche sul ruolo dei docenti emergono posizioni diversificate: una parte dei dirigenti ha affidato buona parte delle ore di insegnamento ai docenti di Diritto, altri ritengono che ciò limiti la dimensione collegiale. In ogni caso, si concorda sul fatto che la qualità dell'educazione civica dipenda in larga misura dalla «buona volontà dei docenti», in assenza di un monitoraggio efficace.

Sul piano dei contenuti, i dirigenti manifestano un'attenzione – anche in questo caso, quantomeno dichiarata¹¹ – al tema della Cittadinanza Globale, intesa con sfumature di significato diverse. In un'intervista la si

¹¹ Come per i docenti, anche per i dirigenti va segnalato che le dichiarazioni espresse possono non corrispondere all'«agire concreto», anche in virtù del fatto che, in quanto intervistati, sia docenti che dirigenti tendono a evidenziare il loro essere «bravi» docenti e dirigenti.

definisce «un principio universale: sei cittadino italiano ma sei cittadino del mondo, a prescindere»; in un'altra, la si interpreta in chiave ecologica e relazionale; nella terza si rintracciano nelle Linee Guida solo riferimenti impliciti alla dimensione della Cittadinanza Globale mentre nella quarta intervista la si legge in chiave pragmatica, come formazione di «cittadini in grado di muoversi nel mondo e di dialogare con tutti», sottolineando il nesso tra globalizzazione, competenze e mercato.

Infine, riguardo agli studenti, i dirigenti confermano l'immagine di giovani «individualisti e isolati nel mondo virtuale», ma riconoscono nella scuola uno spazio ancora privilegiato per il confronto e la convivenza democratica (Dewey, 1916).

Le interviste brevemente delineate in questa sede restituiscono un quadro sostanzialmente convergente del personale dirigenziale rispetto a quello docente, ma attraversato da una maggiore consapevolezza dei vincoli organizzativi, normativi e sistemici che incidono sulla piena realizzazione dell'Educazione civica. Allo stesso modo, la classe docente dimostra una maggiore sensibilità alle questioni pedagogiche e didattiche per la concreta ricezione dei temi e dei contenuti da parte dell'utenza scolastica, rilevando sistematicamente come l'efficacia sia in buona parte legata alla capacità degli insegnanti di utilizzare strategie comunicative attivanti, meglio se direttamente collegate a vissuti direttamente esperiti ed esperibili dagli studenti.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2021). Educazione alla sostenibilità come “civic engagement”: dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum. *Pedagogia oggi*, 19(2), 13-21.
- Annacontini, G., Dato, D., De Serio, B., Ladogana, M., Loiodice, I., & Lopez, A.G. (2023). *Pedagogia bianca. Per un nuovo umanesimo*. Bari: Progedit.
- Bauman, Z. (2018). *L'ultima lezione*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Roma-Bari: Laterza.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. & Stefani, L.H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Catarci, M. (2021). Intercultural Education and Sustainable Development. A Crucial Nexus for Contribution to the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Social Sciences*, 10(1), 1-9.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Londra: Macmillan.

- Gazzetta Ufficiale (2019). Legge 92/2019, *Norme in materia di educazione civica*, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>, consultato il 10 maggio 2024.
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi?* Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Mantovani, S. (2006). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. London: Sage.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Decreto Ministeriale 7 settembre 2024, n. 183, *Adozione delle Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. In [https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Decreto+\(1\).pdf/4a-35f2a3-4b53-6e9d-a0eb-a3d6ad4c9134?t=1725710176010](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Decreto+(1).pdf/4a-35f2a3-4b53-6e9d-a0eb-a3d6ad4c9134?t=1725710176010), consultato il 10 settembre 2024.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2022). *Svegliamoci!* Milano: Mimesis.
- Mortari, L., & Ghirrotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Pinto Minerva, F. (2018). La pedagogia interculturale. In I. Loiodice (Ed.), *Pedagogie* (pp. 80-97). Bari: Progedit.
- Tarozzi, M. (2024). *ECG: dal "che cosa" al "come mi posiziono"*, *GLOCITED. Editorial Series on Global Citizenship Education*. Bologna: Università di Bologna.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- UNESCO. (2015). *Educazione alla cittadinanza globale: Temi e obiettivi di apprendimento*. Parigi: UNESCO. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>, consultato il 10 ottobre 2024.
- UNESCO. (2023). *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*. In <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation?hub=87862>, consultato il 10 ottobre 2024.