

INDAGINE SUL MODO IN CUI GLI INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO
HANNO INTEGRATO I TEMI LEGATI ALL'EDUCAZIONE
ALLA CITTADINANZA GLOBALE ALL'INTERNO
DELL'EDUCAZIONE CIVICA

SURVEY ON HOW SECONDARY SCHOOL TEACHERS HAVE
INTEGRATED ISSUES RELATED
TO GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION
INTO CIVIC EDUCATION¹

di Daniela Dato (Università di Foggia)
Giuditta Giuliano (Università di Foggia)
Manuela Ladogana (Università di Foggia)
Valerio Palmieri (Università di Foggia)
*Ilaria Paolicelli (Università di Foggia)*²

DOI: 10.30557/MT00364

Abstract

L'articolo si propone di indagare modalità e strumenti attraverso cui gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado implementano l'Educazione alla cittadinanza globale nelle pratiche quotidiane di insegnamento dell'educazione civica.

Parole-chiave: Educazione civica, Educazione alla cittadinanza globale, pratiche, metodologie didattiche

The article aims to investigate the methods and tools used by secondary school teachers to implement Global citizenship education in their daily teaching practices in civic education.

Keywords: Civic Education, Global citizenship education, practices, teaching methodologies

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 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 Daniela Dato e Manuela Ladogana; il par. 2 a Giuditta Giuliano; il par. 3 a Valerio Palmieri; il par. 4 a Ilaria Paolicelli.

1. Educare alla cittadinanza in senso globale: una premessa necessaria

Al fianco dell'indagine qualitativa tesa a rilevare le percezioni dei docenti rispetto al costrutto di cittadinanza globale e alle dimensioni che concorrono a costruirla, il team di ricerca ha condotto anche una indagine di tipo quantitativo volta a dare evidenza dell'impatto reale e di contesto che le scelte dei docenti hanno in termini di pratiche didattiche e curricolari.

Ciò anche alla luce di un sistema eterogeneo e complesso di strategie, modelli e attività che riguardano la realizzazione e la messa in pratica delle linee guida per l'educazione civica e le correlazioni con l'ECG che negli anni, tra l'altro, hanno subito delle modifiche. In tal senso, come si legge anche nella scheda di progetto, l'intento è stato quello di indagare forme e strumenti con cui gli insegnanti delle scuole secondarie implementano l'ECG nel dispositivo dell'educazione civica.

Ciò nella consapevolezza che, fermo restando le scelte normative e le Linee Guida ministeriali, è necessario individuare nuovi linguaggi, nuovi concetti, nuovi sistemi di alleanze intra e interspecifiche che aiutino a cambiare lo sguardo, a promuovere immaginazione perché educazione è sempre accompagnare a immaginare, ad aprire un futuro possibile.

Si tratta di un modo di intendere l'educazione che si fa progetto di azione e cambiamento in direzione di una «cittadinanza ecologica» (Papa Francesco, 2016): una educazione alla cittadinanza che non può prescindere dalla conoscenza del mondo e che richiama il concetto di cittadinanza globale.

Lì dove il costrutto di cittadinanza globale sottende una epistemologia evolutiva e complessa che si fonda su una complessa relazione io-mondo che si riconosce in quanto generatività vitale.

Proprio in questo senso l'educazione civica accoglie, da un lato, ed è accolta, dall'altro, nell'ampio "spazio" di una idea di sostenibilità che si amplia e si arricchisce della dimensione sociale, politica, esistenziale rappresentando quel possibile e auspicato equilibrio virtuoso fra dimensioni complesse dell'essere al mondo.

Del resto, già negli anni Novanta del secolo scorso, il *Primo rapporto sullo sviluppo umano* aveva introdotto il concetto di ricchezza umana, superando quello di ricchezza economica, sottolineando come tale ricchezza si basasse su tre istanze precise: le persone, le opportunità e le scelte.

Si leggeva infatti nel documento:

It is an approach that is focused on people and their opportunities and choices. People: human development focuses on improving the lives people lead rather than assuming that economic growth will lead, automatically, to greater wellbeing for all. Income growth is seen as a means to development, rather than an end in itself. Opportunities: human development is about giving people more

freedom to live lives they value. In effect this means developing people's abilities and giving them a chance to use them. For example, educating a girl would build her skills, but it is of little use if she is denied access to jobs, or does not have the right skills for the local labour market. Three foundations for human development are to live a long, healthy and creative life, to be knowledgeable, and to have access to resources needed for a decent standard of living. Many other things are important too, especially in helping to create the right conditions for human development, and some of these are in the table below. Once the basics of human development are achieved, they open up opportunities for progress in other aspects of life. Choice: human development is, fundamentally, about more choice. It is about providing people with opportunities, not insisting that they make use of them. No one can guarantee human happiness, and the choices people make are their own concern. The process of development – human development – should at least create an environment for people, individually and collectively, to develop to their full potential and to have a reasonable chance of leading productive and creative lives that they value (UNDP, 1995)³.

In particolare, la scuola, a tal fine, può offrirsi non solo come luogo di sapere, ma di cura e di orientamento, il cui impegno è anche, e soprattutto, quello di promuovere una formazione orientata alla sintesi tra il pensare e il sentire, al superamento dei limiti del “sapere”, per entrare negli spazi del “saper fare”, “saper essere”, e ancora del “saper accettare” e “saper sperare”. È così che l'impegno del docente travalica la sola dimensione dell'istruire

³ Traduzione a cura del team di ricerca: È un approccio incentrato sulle persone, sulle loro opportunità e sulle loro scelte. Persone: lo sviluppo umano si concentra sul miglioramento della vita delle persone piuttosto che sul presupposto che la crescita economica porti automaticamente a un maggiore benessere per tutti. La crescita del reddito è vista come un mezzo per lo sviluppo, piuttosto che come un fine in sé. Opportunità: lo sviluppo umano consiste nel dare alle persone più libertà di vivere la vita che desiderano. In pratica, ciò significa sviluppare le capacità delle persone e dare loro la possibilità di utilizzarle. Ad esempio, istruire una ragazza le consentirebbe di sviluppare le sue capacità, ma ciò sarebbe di scarsa utilità se le venisse negato l'accesso al mondo del lavoro o se non avesse le competenze adeguate per il mercato del lavoro locale. I tre pilastri dello sviluppo umano sono vivere una vita lunga, sana e creativa, essere informati e avere accesso alle risorse necessarie per un tenore di vita dignitoso. Molte altre cose sono importanti, soprattutto per contribuire a creare le condizioni giuste per lo sviluppo umano, e alcune di queste sono riportate nella Tab. sottostante. Una volta raggiunti i fondamenti dello sviluppo umano, si aprono opportunità di progresso in altri aspetti della vita. Scelta: lo sviluppo umano riguarda fondamentalmente una maggiore possibilità di scelta. Si tratta di fornire alle persone opportunità, non di insistere affinché le utilizzino. Nessuno può garantire la felicità umana e le scelte che le persone fanno sono una loro responsabilità. Il processo di sviluppo – lo sviluppo umano – dovrebbe almeno creare un ambiente in cui le persone, individualmente e collettivamente, possano sviluppare appieno il loro potenziale e avere una ragionevole possibilità di condurre una vita produttiva e creativa che ritengono importante.

per accogliere – e coltivare – i bisogni, i desideri dei soggetti in formazione, «dar loro una cornice, anche transitoria, restituendoli rielaborati a chi li ha appresi» (Morin, 2000, p. 11). La scuola diviene, allora, deweyanamente spazio di democrazia e di cittadinanza attiva (1916) lì dove le stesse discipline assumono il carattere orientativo di bussola nell'avventura della vita.

Una scuola *per la vita*, avrebbe detto Tagore (1961), che, oltre a lavorare sui contenuti, attiva processi di empowerment, responsabilità, partecipazione, capacitazione come, a titolo di esempio, libertà di scegliere e agire. È qui affermato il valore altamente culturale, formativo e trasformativo della scuola; cosa che, evidentemente, rende il compito del docente molto più complesso, articolato e meno banale, facendone un mediatore d'orientamento con caratteristiche e competenze meta-emotive e metacognitive personali e relazionali. In un'epoca di riforme e controriforme la missione delle tre "i" dell'istruzione (impresa, internet, inglese) sembra allontanarsi sempre di più dai valori pedagogici per eccellenza della cultura, della persona e della cura. Quella a cui ripensare è, allora, una scuola riempita dei suoi alfabeti più importanti intitolati al soggetto persona. Una scuola aperta ai tempi, ai luoghi e alle dimensioni onnilaterali dell'esser uomo e donna. Perché la formazione dell'uomo e della donna deve essere riconosciuta come la sfida per eccellenza nei confronti della magmaticità e vischiosità contemporanea.

Una sfida, questa, da affrontare con gli strumenti della critica, della riflessività e della valorizzazione del differente. Strumenti da mettere in uso ma anche da trasmettere in quanto, mai come oggi, essenziali per gestire, da soggetto consapevole, l'apertura del sapere e del pensiero a territori planetari.

Proprio in tale direzione già diversi anni fa l'Unesco aveva deciso di dedicare specifiche azioni all'ECG nella certezza della necessità di «rendere gli insegnanti maggiormente consapevoli della globalità di queste problematiche e promotori attivi di società più tolleranti, pacifiche, inclusive e sostenibili. [E di] instillare nei discenti valori, attitudini e comportamenti che sostengano una cittadinanza globale sostenibile: creatività, innovazione e impegno per la pace, per i diritti umani e per lo sviluppo sostenibile» (UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018).

Prospettive e sfide pedagogiche che già allora accendevano i riflettori sul ruolo educativo e "politico" della scuola e del docente e che richiamavano quanto Morin (2000) aveva già ben evidenziato: l'insegnamento deve essere ripensato non più solamente come una funzione, una specializzazione, una professione, ma un compito di salute pubblica: una missione.

Una missione di trasmissione. La trasmissione richiede certamente competenza, ma richiede anche, oltre a una tecnica, un'arte. Essa richiede ciò che nessun manuale spiega, ma che Platone aveva già indicato come condizione indispensabile di ogni insegnamento: «l'eros, che è allo stesso tempo desiderio, piacere e

amore, desiderio e piacere di trasmettere amore per la conoscenza e amore per gli allievi [...]. La missione suppone evidentemente la fede, in questo caso la fede nella cultura e nelle possibilità della mente umana» (Morin, 2000, p. 106).

La missione è dunque molto elevata e difficile, poiché suppone, nello stesso tempo, arte, fiducia e amore e richiede competenze tecniche e trasversali in cui essenziali siano la capacità di:

- fornire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali;
- preparare le menti a rispondere alle sfide che pone alla conoscenza umana la crescente complessità dei problemi;
- preparare le menti ad affrontare le incertezze, in continuo aumento, non solo facendo loro conoscere la storia incerta e aleatoria dell'Universo, della vita, dell'umanità, ma anche favorendo l'intelligenza strategica e la scommessa per un mondo migliore;
- educare alla comprensione umana fra vicini e lontani;
- insegnare l'affiliazione alla sua storia, alla sua cultura, alla cittadinanza repubblicana e iniziare all'affiliazione all'Europa;
- insegnare la cittadinanza terrestre, insegnando l'umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali, così come nella sua comunità di destino caratteristica dell'era planetaria, nella quale tutti gli umani sono posti a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali.

Cinque finalità educative legate fra loro e che si nutrono a vicenda, lì dove quella che Morin (2000) chiama *testa ben fatta* deve essere costruita sulla possibilità di fornire l'attitudine a organizzare la conoscenza, sull'insegnamento della condizione umana, sull'apprendistato alla vita, sull'apprendistato all'incertezza e sull'educazione alla cittadinanza che passi attraverso forme di apprendimento significativo e profondo che parta e ritorni all'esperienza.

2. Alcuni dati significativi

A partire dalle premesse teoriche richiamate, il team di ricerca ha allora pensato, progettato e somministrato un questionario che potesse consentire di rilevare il modo e gli strumenti con i quali insegnanti e presidi implementano temi relativi all'ECG nel dispositivo dell'educazione civica nel tentativo – certamente non esaustivo – di cogliere il nesso, spesso implicito, tra credenze, valori, epistemologie professionali e scelte didattiche concrete attraverso le quali passano dispositivi educativi fondamentali.

Focalizzato sull'area geografica in cui insiste l'Unità di ricerca locale – ovvero il territorio dauno – il questionario ha consentito, dunque, di indagare percorsi e iniziative intraprese per individuare i dettagli degli argomenti trattati e soprattutto per cogliere il legame più o meno forte e consapevole tra educazione civica e ECG e per comprendere come essa viene promossa e realizzata nelle pratiche concrete⁴.

Lasciando ai paragrafi successivi una disamina più approfondita e articolata, in fase introduttiva giova rilevare alcune questioni che riteniamo epistemologicamente e metodologicamente rilevanti.

Innanzitutto, è importante rilevare, da quanto emerge dalle risposte, la connotazione collegiale e interdisciplinare che caratterizza la progettazione e la gestione di tali prassi. In effetti, dai dati emersi si rileva che per il 79,2% le tematiche relative al programma di educazione civica vengono discusse e approvate collegialmente e per l'87,7% le stesse sono caratterizzate da un approccio interdisciplinare.

Entrando, invece, nel merito delle questioni più squisitamente legate ai contenuti e ai significati che passano attraverso le scelte dei docenti, i dati evidenziano che i nuclei concettuali più rilevanti affrontati nell'ambito delle ore di educazione civica sono per il 30% Educazione alla legalità e per un altro 30% la Conoscenza dei diritti e doveri del cittadino. Un dato interessante che emerge è che il 20% dichiara di dedicare parte delle lezioni anche alla Conoscenza dell'inno e della bandiera, dato che ci pare in ogni caso mettere in luce una dimensione di identità nazionale che viene promossa e passa per e attraverso le scelte di contenuto compiute dai docenti. A conferma del fatto che le tematiche affrontate si riferiscono prioritariamente a una dimensione Nazionale (35,4%) e in seconda istanza Mondiale (28,5%). Interessante però segnalare che invece il tema della cittadinanza è affrontato prioritariamente dando un respiro Mondiale (32,2%), Europeo (28,8%) e per il 26,3% Nazionale.

Rispetto, invece, all'idea che il concetto di Cittadinanza Globale troverebbe posto nelle nuove Linee guida di educazione civica il 75,4% risponde sì, sebbene desti interesse quel 23,7% che risponde di non sapere, segnalando probabilmente un bisogno inespresso di fare chiarezza sul concetto stesso.

Gli insegnanti in ogni caso per il 47,5% dichiarano di dare spesso spazio al tema dell'ECG e per il 32,2% "a volte".

⁴ Lo stesso questionario è stato successivamente somministrato a un campione più ridotto nelle altre due aree di ricerca. I risultati comparativi sono presentati nell'articolo: Lavinia Bianchi, Alessandra Casalbore, Giuditta Giuliano, Valerio Palmieri, Massimiliano Tarozzi. *Educazione alla cittadinanza globale e impegno civico: un'analisi cross-regionale delle credenze e delle pratiche degli studenti e delle studentesse*, in questo numero monografico.

Uno specifico commento merita l'esito della domanda relativa a "Quali tra questi temi avete affrontato a scuola con l'aiuto di associazioni o attori della società civile negli ultimi due anni scolastici?". In linea con le emergenze educative e i bisogni educativi che la scuola sta presentando negli ultimi anni si rileva che un posto prioritario lo riveste l'Educazione di genere (50%), seguita dall'Educazione alla pace (30%) e poi da Educazione ai diritti umani (20%), Educazione alla giustizia sociale (20%), Educazione ambientale/sostenibilità (20%).

Interessante anche il dato incrociato rispetto alle competenze essenziali per la cittadinanza globale che sono ritenute importanti e meno importanti tra le quali spiccano le competenze comunicative, la capacità di collaborare, il rispetto per la diversità: tutte competenze legate alla dimensione relazionale e comunitaria del sé seguite da Risoluzione dei conflitti, Senso di identità e appartenenza ecc.

Ciò a sostegno della forte dimensione relazionale e di reciprocità comunitaria che pare sottendere il lavoro degli insegnanti nella traduzione pratica del costrutto di cittadinanza globale e delle competenze a essa legate.

3. *Le pratiche dei docenti*

Entrando nel merito della ricerca, è stato progettato e implementato un questionario strutturato, composto da 18 domande chiuse a scelta singola/multipla e da una domanda aperta. Il campione ha interessato 150 docenti (record totali 159 ma con 144 risposte valide) appartenenti a diversi indirizzi scolastici e discipline⁵. Le percentuali riportate si riferiscono all'intero campione, tenendo conto di eventuali mancate risposte e di una quota di questionari non completati. Appare subito interessante analizzare il profilo dei docenti che hanno partecipato all'indagine.

La distribuzione disciplinare evidenzia un'elevata rappresentanza delle aree umanistico-giuridiche ma, seppur più bassa, anche delle discipline scientifiche: Diritto 21,38% (34); Storia 14,47% (23); Italiano 11,32% (18); Economia 10,06% (16); Sostegno 10,69% (17); Filosofia 7,55% (12). Seguono Lingua inglese 5,66% (9); Matematica 5,03% (8); Informatica 4,40% (7); Latino 4,40% (7); Arte 3,14% (5); Lingua francese 2,52% (4); Geografia/Tecnologia 1,89% (3); Fisica/Scienze/Chimica 1,26% (2); Biologia 0,63% (1). Tale composizione suggerisce che le pratiche di ECG siano prevalentemente condotte da docenti afferenti all'area umanistica

⁵ Si specifica che il campione non ha valore statistico e i suoi risultati non possono, pertanto, essere generalizzati. Tuttavia, in riferimento all'area dauna offrono comunque informazioni rilevanti come sfondo ai dati qualitativi.

che, probabilmente per retaggi culturali e formativi hanno sviluppato una specifica attenzione e sensibilità civico-costituzionale a differenze delle aree STEM che, quantomeno nel campione intervistato, appaiono meno coinvolte.

Tale dato, che fotografa una criticità, può al contempo rappresentare un interessante spunto di riflessione per ripensare e promuovere approcci integrati STEAM alla cittadinanza globale che diano maggiore protagonismo a tali discipline e che concorrano a favorire un approccio interdisciplinare al tema.

Riguardo gli incarichi oltre alla docenza, il 35,22% si dichiara Coordinatore di Consiglio di Classe; il 28,30% Referente di educazione civica nel Consiglio di Classe; il 10,69% Coordinatore di Dipartimento; il 9,43% Referente di istituto per l'educazione civica; il 22,64% dichiara di non avere ulteriori incarichi. La presenza di ruoli di middle management e di coordinamento diffusi (circa un docente su tre coordina un CdC) è indice di un potenziale interesse per l'ECG da parte dell'intera organizzazione che può far leva sul campione più ridotto di docenti senza specifici incarichi di gestione e coordinamento che possono rappresentare un bacino di risorse da attivare con formazione e progettualità condivise. Un ulteriore dato riguarda l'anzianità di servizio e ordine di classi dei docenti partecipanti all'indagine.

L'esperienza è mediamente elevata: 46,54% con 15-20 anni o più di servizio; 15,72% con 5-10 anni; 15,72% con 10-15 anni; 10,06% 2-5 anni; 0,63% con meno di un anno. Quanto alla distribuzione per classi, il 53,46% insegna in biennio e triennio; il 22,01% solo nel triennio; il 13,21% solo nel biennio. Da tali dati si desume una attenzione verso l'ECG sviluppata soprattutto nei docenti con maggiore anzianità di servizio e si denota il dato positivo della continuità formativa assicurata dal fatto che il 53,46% degli intervistati insegna in biennio e triennio garantendo la realizzazione di curricoli spiraliformi e progressivamente complessi sul tema della cittadinanza. Un altro tema emerso dal questionario riguarda l'implementazione oraria dell'educazione civica e, quindi, il tempo dedicato a tale disciplina. Rispetto al monte ore di riferimento (33 ore annue), il 31,45% dichiara 3-6 ore; il 20,75% 1-3 ore; l'11,95% 6-9 ore; il 17,61% più di 9 ore.

In media, emerge una realizzazione parziale rispetto al monte ore teorico, con una minoranza virtuosa che supera le 9 ore. Dal punto di vista teorico, ciò può dipendere da alcuni fattori come l'integrazione trasversale nei Consigli di classe (non sempre tracciata), pressioni curriculari disciplinari o una ancora incompleta istituzionalizzazione di modelli valutativi dedicati all'ECG. Come anticipato precedentemente, ci sono diversi nuclei concettuali che vengono affrontati in maniera trasversale.

Nello specifico:

- Costituzione e legalità: la forte centralità dell'asse costituzionale-giuridico è coerente con l'impianto normativo e con il profilo disciplinare dei rispondenti e contribuisce a strutturare conoscenze stabili (diritti/doveri, principi fondamentali) e a fondare competenze argomentative indispensabili per l'ECG;

- Diritti/doveri e tutela del lavoro: il tema dei diritti/doveri è pienamente istituzionalizzato. In particolare, la tutela del lavoro mostra una rilevanza medio-alta, ma con maggiore variabilità. Questo è possibile per una correlazione con indirizzo di studi (tecnici/professionali) e con progettualità legate agli ex PCTO.

- Educazione stradale, simboli repubblicani, biodiversità. L'educazione stradale risente di progettazioni episodiche; i simboli repubblicani emergono con intensità medio-bassa; la tutela della biodiversità si colloca tra i focus più attuali, ponte naturale verso l'educazione ambientale.

Un altro aspetto importante riguarda il tema/problema della governance curricolare e della interdisciplinarietà. Come già richiamato nella parte introduttiva del presente contributo, il 64,78% riferisce che le tematiche di educazione civica sono discusse e approvate collegialmente; mentre il 13,21% indica "non del tutto". Questo dato segnala un buon livello di collegialità, ma con importanti margini di miglioramento rispetto al consolidamento di procedure di co-progettazione e partecipazione a piani e progetti comuni.

Riguardo la dimensione dell'interdisciplinarietà, invece, il 71,70% dichiara pratiche interdisciplinari attive. L'ECG, per sua natura trasversale, beneficia di ambienti di apprendimento cooperativi e *problem based learning*, con ricadute su competenze chiave (collaborazione, pensiero critico). Tra le metodologie didattiche privilegiate c'è un ampio utilizzo della lezione frontale (51,57%) e del *cooperative learning* (47,80%), seguite dal *debate* (23,90%), dal *learning by doing* (15,09%), da visite guidate (16,98%) e da incontri con esperti (18,87%). Più bassa la percentuale di *flipped classroom* (13,84%) e *peer education* (6,92%). La parallela coesistenza di approcci trasmissivi e cooperativi segnala con tutta evidenza una transizione metodologica non ancora compiuta o più probabilmente una necessità, non chiaramente espressa, di progressiva integrazione tra contenuti di natura più teorica con contenuti di natura pratico-operativa. A tal proposito risulta interessante il riconoscimento dell'ECG in documenti e pratiche. Tra questi, il 55,97% riconosce riferimenti alla cittadinanza globale nelle nuove Linee guida, mentre il 15,09% dichiara che serve una formazione mirata. L'ECG compare nel PTOF nel 54,09% dei casi. Nella didattica, invece, l'ECG ha spazio "sempre" per il 10,06%, "spesso" per il 35,22%, "a volte" per il 23,90% (solo

0,63% “mai”). Si tratta di un presidio curricolare ormai diffuso. Tra i temi maggiormente scelti e approfonditi si evidenziano: Diritti umani (47,17%); Sostenibilità ambientale (35,22%); Educazione alla pace (30,82%); Cittadinanza digitale (18,87%); Educazione di genere (23,90%); Educazione Interculturale (23,90%); Giustizia sociale (18,24%).

La mappa tematica è coerente con i dossier globali, con margini di consolidamento sulla cittadinanza digitale e sull'educazione finanziaria. Al fianco dei temi più squisitamente teorici un ruolo importante giocano le competenze chiave che, evidentemente, sono assi portanti per la messa in atto di pratiche concrete di cittadinanza globale.

Tra queste occupano percentuali alte il Pensiero critico (60,38%); la Condivisione di valori universali (66,04%); il Rispetto per la diversità (63,52%); la Collaborazione (59,75%); la Comunicazione (59,12%); la Risoluzione dei conflitti (57,23%); l'Empatia (54,72%); il Problem solving (48,43%); il Riconoscimento delle problematiche globali (50,94%); il Senso di identità/appartenenza (42,14%); il Senso di sicurezza (40,25%); il Pensiero complesso (36,48%). Nel complesso emerge un'attenzione generalizzata alle questioni relazionali e sociali con riferimento a competenze socio-emotive e cognitive che coinvolgono la relazione io-mondo. Più bassa e da attenzionare la percentuale di docenti che pensa di promuovere attraverso l'ECG il pensiero complesso che invece sappiamo essere una componente essenziale per la promozione di abiti mentali divergenti, creativi e accoglienti.

Infine, alla domanda aperta sulle Unità di Apprendimento (UDA) significative, ha risposto il 69,81% del campione. Le esperienze attese, alla luce delle priorità emerse, verosimilmente includono: percorsi su diritti umani e Costituzione, progetti di sostenibilità locale-globale, moduli di cittadinanza digitale e *media literacy*, iniziative su parità di genere e inclusione.

4. Conclusioni

Il quadro complessivo che emerge dalle dichiarazioni dei docenti mostra un'ECG riconosciuta e diffusa, ma ancora in fase di consolidamento. Tre risultanze appaiono particolarmente rilevanti: la forte centralità dell'asse Diritti-Costituzione come spina dorsale del curricolo; l'emergere di sostenibilità, patrimonio e tecnologie come *driver* tematici capaci di connettere il locale al globale; una transizione metodologica in atto, con coesistenza di lezione frontale e approcci cooperativi. Permane l'esigenza di rafforzare l'allineamento tra PTOF, progettazione per competenze e valutazione formativa dell'ECG, anche per valorizzare e rendere tracciabili le pratiche interdisciplinari. A questi elementi occorre aggiungere il dato sulle implicazioni per la pratica e alcune raccomandazioni:

- integrare la pianificazione collegiale con rubriche di valutazione dell'ECG condivise a livello di istituto e dipartimento;
- potenziare metodologie inquiry-based (debate, PBL, service learning), con compiti autentici e riflessione metacognitiva;
- rafforzare i legami con il territorio (musei, archivi, terzo settore) per valorizzare patrimonio e sostenibilità;
- sviluppare moduli verticali su cittadinanza digitale e IA responsabile, con attenzione a etica, privacy, bias e partecipazione civica online;
- curvare l'ECG nelle discipline STEM (es. dati aperti, statistica civica, tecnologie per l'inclusione) per ampliare il coinvolgimento docenti.

Tra opportunità e criticità, l'indagine restituisce, in ogni caso, un panorama di contesto in cui l'ECG inizia a far parte dell'identità professionale di molti docenti che nel complesso hanno partecipato alla ricerca e si sono mostrati sensibili alla stessa e alle motivazioni che l'hanno sostenuta. Le scuole hanno mostrato significative potenzialità rispetto a modelli di governance condivisi e collegiali, una spiccata tendenza alla interdisciplinarietà e alla creazione di reti con la società civile.

L'allineamento curricolare e valutativo, la diffusione di metodologie attive e l'estensione di pratiche alle aree STEM rappresentano dimensioni da migliorare e rafforzare in quanto principali "cantieri" per una piena istituzionalizzazione dell'ECG, capace di coniugare patrimonio locale, diritti universali e sfide planetarie.

L'entusiasmo e la disponibilità degli insegnanti, dei dirigenti e del mondo della scuola del contesto foggiano, in generale, sono in ogni caso già di per sé valori intangibili, "bene civico comune" da presidiare, riconoscere e rafforzare.

Bibliografia

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Londra: Macmillan.
- Francesco, P. (2015). *Laudato si'*. Sagrate: Edizioni Piemme
- 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.
- 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.
- Tagore, R. (1961). La scuola di un poeta. In R. Tagore. *La civiltà occidentale e l'India*. Torino: Bollati Boringhieri.
- UNDP. (1995). *Human development Report 1995*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO & Centro per la Cooperazione Internazionale. (2018). *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. In <https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/educazione-alla-cittadinanza-globale-temi-e-obiettivi-di-apprendimento/>, consultato il 10 ottobre 2024