

EDUCARE ALLA CITTADINANZA GLOBALE:
CREDENZE, PRATICHE
E SFIDE DEI DOCENTI ITALIANI

EDUCATING FOR GLOBAL CITIZENSHIP:
BELIEFS, PRACTICES AND CHALLENGES
OF ITALIAN TEACHERS¹

di Lavinia Bianchi (Università Roma Tre)
Alessandra Casalbore (Università Roma Tre)
Giuditta Giuliano (Università di Foggia)
Valerio Palmieri (Università di Foggia)
Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna)²
DOI: 10.30557/MT00367

Abstract

Il presente contributo analizza i principali risultati di un'analisi cross-regionale svolta nell'ambito del progetto PRIN GloCivEd sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG). L'indagine ha coinvolto complessivamente centinaia di docenti di scuola secondaria superiore (titolari di discipline differenti) con 50 interviste (20 a Foggia, 15 a Roma, 15 a Bologna) e 10 *focus group* (6 a Foggia, 2 a Bologna e 2 a Roma). Inoltre, ha visto la somministrazione di oltre 300 questionari (150 a Foggia, 84 a Bologna, 79 a Roma). Il presente articolo ha come obiettivo la triangolazione dei risultati emersi nelle differenti realtà territoriali relativamente alle percezioni, alle credenze, alle pratiche e ai temi della ECG nell'ambito dell'Educazione Civica. Il confronto tra i tre contesti territoriali (Nord-Centro-Sud Italia), pur non presentandosi come una vera e propria comparazione, ha consentito di analizzare similitudini, possibili linee di relazione, prospettive affini e differenze rispetto alle rappresentazioni e alle buone pratiche dei docenti, in tal modo fornendo spunti di riflessione per progettare nuovi percorsi di cittadinanza attiva.

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 practicethrough civic education (GloCivEd)” Codice Proposta Prot. 20229PZZAF - CUP F53D23006180006; Foggia: D53D23012790006; Bologna: J53D23011270006

² Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli/le autori/ici. Tuttavia, Valerio Palmieri ha redatto il § 1, Giuditta Giuliano il § 2, Lavinia Bianchi i § 3 e § 4, Alessandra Casalbore il § 5, mentre il § 6 è stato redatto congiuntamente. Infine Massimiliano Tarozzi ha curato la revisione generale.

Parole chiave: Docenti; Cittadinanza; Globale; Educazione; Triangolazione.

This paper analyzes the main results of a cross-regional analysis carried out as part of the PRIN GloCivEd project on Global Citizenship Education (GCE). The survey involved a total of hundreds of upper secondary school teachers (teaching different subjects) with 50 interviews (20 in Foggia, 15 in Rome, 15 in Bologna) and 10 *focus groups* (6 in Foggia, 2 in Bologna, and 2 in Rome). In addition, over 300 questionnaires were administered (150 in Foggia, 84 in Bologna, and 79 in Rome). The aim of this article is to triangulate the results that emerged in the different geographical areas regarding perceptions, beliefs, practices, and themes of GCE in the context of Civic Education. The comparison between the three geographical contexts (Northern, Central, and Southern Italy), while not presenting itself as a true comparison, has allowed us to analyze similarities, possible lines of connection, similar perspectives, and differences with respect to the representations and good practices of teachers, thus providing food for thought for designing new paths of active citizenship.

Keywords: Teachers; Citizenship; Global; Education; Triangulation.

1. *Introduzione e metodologia*

In questo articolo si riportano i dati di confronto cross-regionale riferiti agli/le insegnanti di scuola secondaria superiore, sulla base degli esiti delle investigazioni condotte dall'Unità di ricerca di Foggia e successivamente replicate in forma "ridotta" dalle Unità di Bologna e Roma. Tale confronto cross-regionale si basa sull'indagine (WP4) compiuta, nelle tre realtà territoriali, relativamente alle convinzioni, credenze, rappresentazioni e disponibilità degli/le insegnanti della Scuola Secondaria di Secondo Grado rispetto all'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e alla sua introduzione attraverso l'Educazione Civica (EC). Contestualmente, attraverso lo *step* successivo di ricerca (WP5), si è inteso verificare se, e in che modo, gli/le insegnanti hanno incorporato nelle pratiche didattiche i temi relativi alla ECG all'interno dell'Educazione Civica.

In particolare, per le Unità di Roma Tre e Bologna, sono state realizzate 15 interviste a testimoni privilegiati, tutti insegnanti della Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo Scientifico, Liceo Scientifico scienze applicate, Liceo delle Scienze Umane, Istituto Tecnico, Liceo Artistico, Liceo Classico, Liceo Linguistico) con incarichi direttamente connessi all'Educazione civica o, comunque, coinvolti in progetti affini e, ancora, due

Focus group che hanno visto coinvolti 20 insegnanti (di ruolo, precari, di sostegno, coordinatore di classe, referente EC/ECG, capo Dipartimento, tutor). L'Unità di Foggia ha realizzato 20 interviste e 6 *focus group* tra docenti e dirigenti scolastici per un totale di oltre 70 docenti coinvolti. Tutte le interviste e i *focus group* erano guidati da una traccia comune e seguivano lo stesso schema di interrogazione. Sul piano metodologico, in coerenza con il paradigma qualitativo e con i precedenti step della ricerca complessiva, si è scelto di esaminare integralmente il contesto (Duran et al., 2006) facendo riferimento alla *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006, 2014; Merriam, 2009; Creswell, 2013), un metodo di analisi che consente di identificare e interpretare i pattern di significato presenti nei dati e di identificare dei modelli che vengono poi interpretati per il loro significato intrinseco (Braun & Clarke, 2006; Liebenberg, Ungar, & Theron, 2020; Xu & Zammit, 2020), al fine di formulare nuove ipotesi interpretative e una più profonda comprensione del fenomeno indagato (Boyatzis, 1998; Elliott, 2018; Thomas, 2006). Inizialmente si è proceduto con la trascrizione dei *focus group* e la familiarizzazione con i contenuti.

Successivamente si è proceduto all'individuazione di parole-chiave o codici mediante la *Thematic Analysis*. Si tratta di elementi fondamentali per individuare schemi di significato all'interno dei dati, sostenuti da un concetto organizzativo centrale. L'elenco iniziale dei codici si è ampliato progressivamente con la rilettura e l'analisi continua dei dati (Creswell, 2013); questo processo iterativo ha coinvolto gradualmente l'intero insieme dei dati.

Tale approccio ha permesso di passare da un'analisi basata sul significato esplicito dei dati a una comprensione più profonda e interpretativa dei contenuti latenti (Braun & Clarke, 2006).

Durante la definizione dei codici, è stato fondamentale attribuire etichette chiare e coerenti, accompagnate da descrizioni dettagliate, per garantire che il significato associato a ciascun codice fosse ben compreso. In linea con i principi della ricerca qualitativa, l'analisi è stata di tipo induttivo e interpretativo, finalizzata non solo alla categorizzazione ma anche alla comprensione dei significati. Tali criteri metodologici sono stati comuni alle tre realtà territoriali, proprio al fine di poter comparare fra loro i risultati, benché non si sia trattato di uno studio comparativo propriamente detto.

Per il confronto cross-regionale, l'obiettivo è stato quello di triangolare i risultati dei due macro-ambiti di indagine (WP4 e WP5) condotti con gli/le insegnanti delle tre regioni di riferimento. A questo si aggiunge un confronto con i dati quantitativi emersi dalla somministrazione agli/le insegnanti di un questionario strutturato, composto da 18 domande chiuse a scelta singola/multipla e da una domanda aperta, prevalentemente nell'area Dauna (n.144) e poi replicato in misura ridotta nel Lazio (n=79) e in Emilia-Romagna (n=84).

Come per la parte di triangolazione riferita agli/le studenti, le ragioni di questa scelta discendono dalla volontà di valorizzare la ricchezza delle specificità territoriali e del materiale empirico raccolto, mettendo a confronto rappresentazioni, pratiche e condizioni d'attuazione della ECG in contesti scolastici caratterizzati da configurazioni socio-territoriali diverse. Questo ha permesso di ampliare le riflessioni condotte sui singoli contesti e restituire un più vasto sguardo incentrato in modo specifico su alcuni nodi concettuali di interesse condiviso. Tale comparazione rappresenta dunque un'occasione utile non tanto per stabilire gerarchie valutative quanto per operare una triangolazione interpretativa che evidenzia convergenze, fratture e potenziali piste di trasferibilità delle pratiche didattiche osservate.

2. *Credenze e percezioni*

Dall'analisi svolta delle tre Unità di ricerca emerge che la percezione degli/delle insegnanti circa l'ECG e la sua integrazione nell'EC rivela ampi margini di problematicità e si presta a differenti prospettive interpretative. Nonostante il riconoscimento unanime del valore cruciale dell'Educazione alla cittadinanza globale così come dell'educazione civica, vengono esplicitate numerose criticità attuative. Dal confronto tra i dati delle tre unità emerge una generale condivisione su alcuni aspetti dei quali si evidenziano al contempo elementi positivi e negativi:

- valore e scopo educativo.

L'EC è ampiamente considerata una disciplina fondamentale, definita come una delle «grandi mancanze» nella formazione degli studenti. È percepita come un'opportunità essenziale per fornire una «traiettoria etica al sapere» e stabilire una connessione tra gli studenti e la realtà circostante, rispondendo ai loro bisogni. L'ECG, d'altro canto, viene vista come una naturale evoluzione e integrazione dell'EC, indispensabile per la formazione di cittadini consapevoli in un contesto globalizzato.

- percezioni critiche e *svalorizzazione*.

In contrasto con il riconoscimento valoriale, l'introduzione dell'EC è spesso vissuta come un onere aggiuntivo imposto dall'alto, percepito talvolta come un «adempimento ulteriore» o una «rottura di scatole». Questa percezione può condurre a un'attuazione poco motivata, finalizzata principalmente all'obbligo formale, e a una sensazione che la disciplina sia «inutile» o una «perdita di tempo» se non strutturata adeguatamente. Gli/le insegnanti lamentano che l'EC sia troppo teorica e non sempre presa sul serio dagli studenti.

- valori promossi e non-neutralità etica.

Il corpo docente condivide profondamente l'idea che l'educazione non possa essere *neutra* dal punto di vista etico. Al contrario, deve farsi portatrice di valori coerenti con la visione dell'Educazione alla cittadinanza globale promossa dall'UNESCO, offrendo alle/agli studentesse/i strumenti concreti per agire con responsabilità nel mondo. Tra i valori fondamentali che guidano questo approccio, l'empatia e la capacità di costruire relazioni significative, il rispetto delle idee e la valorizzazione della diversità, intesa come ricchezza e opportunità emancipativa. Le insegnanti riferiscono altresì che – in riferimento, per esempio, all'integrazione scolastica di coetanei appartenenti a (o provenienti da) altri mondi culturali e/o di diverse identità sessuali e di genere – le/agli studentesse/i mostrano una naturale propensione all'accoglienza.

L'educazione si configura così come spazio di giustizia sociale, solidarietà e consapevolezza, capace di promuovere una visione globale che incoraggi l'impegno e la sensibilità verso ciò che accade nel mondo. In questo contesto, la cittadinanza critica diventa una pratica quotidiana: non si tratta solo di conoscere, ma di imparare a interrogare, a superare i giudizi affrettati e a partecipare attivamente alla costruzione di una società più equa e consapevole.

Secondo i docenti delle tre aree (Roma-Bologna-Foggia) l'ECG è «già dentro» l'insegnamento dell'EC e non va necessariamente introdotta come contenuto nuovo, perché è già implicita nella Costituzione, nella letteratura, nella pratica quotidiana. Inoltre, l'ECG è associata a diritti umani, pace, rispetto, interdipendenza globale, sostenibilità. La parola più ricorrente è «apertura». Alcuni docenti, tuttavia, si fermano a una cittadinanza europea, non pienamente planetaria, per la paura di «perdita d'identità» o di omologazione. Emerge, infine, una visione responsabilizzante perché capace di «formare cittadini del futuro», cittadini *consapevoli e agenti*, non solo informati. Ma anche astratta/difficile in quanto viene percepita come concetto «alto», non sempre facilmente traducibile in pratiche quotidiane o comprensibili dagli studenti.

Rispetto alle differenze emerse dai dati delle tre UdR occorre segnalare alcune, seppur lievi, disomogeneità. In particolare, dalle risposte date dai docenti di Bologna emerge una maggiore enfasi sulla dimensione critica e sull'apparente neutralità della EC oltre alla percezione di una sensazione di pressione nella valutazione, mentre l'ECG viene percepita come orizzonte formativo della scuola pubblica.

Sempre a Bologna viene segnalata dai docenti un'ambiguità concettuale rispetto alle tematiche dell'ECG. A Foggia, invece, emerge uno spettro tematico più ampio, a sua volta condizionato da una «paura» limitata per

la “perdita d’identità” o il rischio di omologazione ad altri contesti. Queste peculiarità evidenziano il ruolo che l’ECG ricopre nelle credenze e percezioni dei docenti della scuola italiana.

3. *Pratiche e impegno civico connessi*

Rispetto alle pratiche dei docenti, emerge una chiara corrispondenza tra i risultati delle analisi delle tre Unità di ricerca. L’integrazione dei temi legati all’Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) avviene spesso grazie alla motivazione personale, alla sensibilità individuale e alla ricerca autonoma degli insegnanti, più che attraverso una progettazione sistemica strutturata e sostenuta. Il corpo docente privilegia approcci didattici attivi, partecipativi ed esperienziali, orientati a coinvolgere le/gli studentesse/i in modo significativo. Tra le metodologie adottate si annoverano il dialogo socratico, il *cooperative learning*, il lavoro di gruppo, il dibattito e il *circle time*, oltre ad attività pratiche e sul campo, come esperienze di educazione ambientale o sociale.

L’uso di materiali multimediali – video, film, canzoni, contenuti da piattaforme come *TikTok* – arricchisce ulteriormente il percorso formativo. Il coinvolgimento attivo di tutte/i è considerato essenziale, con un’attenzione particolare all’empatia e alla comprensione delle loro fragilità. In questo contesto, l’insegnante assume il ruolo di facilitatore, offrendo strumenti di lettura critica della realtà piuttosto che trasmettere visioni personali. I contenuti legati alla cittadinanza globale vengono integrati trasversalmente nelle diverse discipline. La storia mondiale diventa occasione per affrontare tematiche ricorrenti, la storia dell’arte si apre all’analisi dei siti UNESCO e dei fondi internazionali per la tutela dei beni culturali, mentre le lingue straniere e la letteratura favoriscono il decentramento dello sguardo. Temi attuali come la crisi climatica, la sostenibilità ambientale, la violenza di genere e l’educazione alle emozioni trovano spazio nei percorsi didattici.

L’impegno civico si concretizza anche attraverso attività laboratoriali e collaborazioni con enti del Terzo Settore, come Emergency, il Centro Astalli e la Caritas, spesso nell’ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento (ex PCTO). Tra le esperienze più significative si segnalano i laboratori sul bullismo e cyberbullismo, le iniziative di sensibilizzazione ambientale – come lo scambio di abiti – e le attività di cura degli spazi urbani, che contribuiscono a formare cittadini consapevoli, attivi e solidali. In particolare, sono ampiamente diffusi i progetti con associazioni del territorio su tematiche come la legalità, il volontariato, l’ambiente. Particolare interesse suscitano negli/le studenti le testimonianze vive di ospiti

esterni invitati a scuola: migranti, attivisti, imprenditori sociali che generano un forte effetto di realtà e un grande impatto emotivo sui ragazzi. Tra le specificità emerse, a Bologna vengono proposti laboratori esperienziali e il teatro sociale.

4. *Fattori abilitanti e disabilitanti*

Pur nel generale e comune riconoscimento dell'importanza dell'educazione alla cittadinanza globale correlata all'educazione civica, e pur rilevando – come riportato nel paragrafo precedente – un impegno concreto da parte dei/delle docenti nella pratica didattica, si rileva una qualche discordanza tra il riconoscimento del potenziale educativo dell'ECG (la “speranza pedagogica”) e le persistenti difficoltà, in alcuni casi dovute a vincoli strutturali e organizzativi che ne limitano l'efficacia. Prima di dar conto delle aree tematiche emerse, si riporta, a titolo di esempio, la codifica effettuata dall'Unità di Roma con la relativa individuazione delle parole-chiave. Tali punti sono ampiamente rintracciabili anche nei dati raccolti dalle Unità di ricerca di Foggia e Bologna:

- sovraccarico di lavoro (per docenti e studenti/esse);
- iper-frammentazione della disciplina, dovuta alla distribuzione tra più insegnamenti curricolari;
- mancanza di tempo (per la co-progettazione, per le attività extra);
- mancanza di formazione specifica/preparazione dei docenti (sulla didattica e sui contenuti dell'ECG);
- richieste ministeriali aggiuntive;
- mancanza di strategie di coping;
- bassa motivazione (dei docenti e, di conseguenza, degli studenti);
- basso livello di attenzione/concentrazione degli studenti;
- difficoltà degli studenti nelle ricerche approfondite;
- semplificazione eccessiva dei testi scolastici;
- difficoltà a coinvolgere i ragazzi (a causa della velocità dei contenuti sociali);
- apatia/mancanza di senso/mancanza di sogni/desideri negli studenti;
- linguaggio povero/volgare degli studenti;
- difficoltà a gestire problematiche degli studenti (es. dipendenza da cellulare, autolesionismo, violenza);
- limitazioni/blocchi da parte della dirigenza scolastica o del Collegio docenti;
- mancanza di co-progettazione/coordinationamento tra i docenti;
- diffidenza verso le risorse esterne alla scuola;

- obbligo del voto finale sull'educazione civica e le sue criticità (mancanza di continuità, media sul breve periodo);
- politicizzazione/forte influenza del governo sulle tematiche;
- assenza di dialogo e conflitto costruttivo tra generazioni all'interno della classe;
- violenza (anche intesa come non riconoscimento del bene comune o degli altri);
- mancanza di strumenti per esprimere le emozioni (negli studenti);
- rischio di "scientismo" o "tecnicismo" senza la traiettoria etica dell'educazione civica;
- disinteresse o "ritrosia" di alcuni docenti;
- mancanza di una visione completa e organica dell'ECG da parte del Consiglio di Classe;
- sovrapposizione con l'orientamento (ex PCTO);
- mancanza di sezioni adatte all'ECG nei libri di testo.

Da questa codifica, emergono le seguenti aree di analisi e di confronto.

- Fattori disabilitanti

- sovraccarico e frammentazione burocratica (evidente soprattutto nelle risposte dei docenti di Bologna e Roma): l'EC è caratterizzata da iper-frammentazione della disciplina e da un sovraccarico di lavoro per i docenti. La distribuzione delle 33 ore annuali tra vari docenti porta a una mancata continuità e organicità. Il tempo destinato all'EC è percepito come «sempre meno» e come un elemento che «toglie tempo alla didattica normale». La figura del referente EC è spesso ridotta a un ruolo prevalentemente burocratico (gestione ore e voti);

- carenze formative e inadeguatezza (evidente soprattutto nelle risposte dei docenti di Foggia): vi è una forte mancanza di formazione specifica e preparazione adeguata sui contenuti e le metodologie dell'ECG. I docenti si sentono «buttati nell'arena» e ritengono che i corsi di formazione disponibili siano spesso «inutili» o non adeguati alle reali esigenze della didattica;

- resistenza istituzionale e politica (comune a tutte e tre le aree geografiche): l'attuazione dell'ECG è ostacolata dalla politicizzazione e dalla forte influenza del governo sulle tematiche. Si registrano limitazioni o «blocchi» da parte della dirigenza scolastica o del Collegio docenti su «temi scomodi» (ad esempio genere o geopolitica);

- difficoltà di valutazione (comune a tutte e tre le aree geografiche): l'obbligo del voto finale sull'educazione civica è percepito come incoerente con la natura formativa della disciplina e ne evidenzia le criticità (mancanza di continuità, media sul breve periodo);

- *disengagement* studentesco (evidente soprattutto nelle risposte dei docenti di Roma): si riscontrano sfide nel coinvolgimento degli studenti, spesso caratterizzati da apatia, basso livello di attenzione/concentrazione, e mancanza di sogni/desideri.

- Fattori Abilitanti (opportunità e impegno volontaristico)

- impegno attivo e motivazione soggettiva: il fattore abilitante principale è la motivazione personale e l'impegno attivo del/della singolo/a docente. Molti si dichiarano «predisposti» più che «preparati», ma pronti a ri-studiare e fare ricerca;

- relazionalità ed empatia: l'approccio educativo basato su dialogo, relazione ed empatia funge da leva per l'attivazione. L'EC/ECG offre l'opportunità di costruire un senso di appartenenza/comunità e di stimolare la libertà di espressione degli studenti;

- transdisciplinarietà e aderenza alla vita reale: la possibilità di lavorare in modo interdisciplinare/trasversale e l'aderenza maggiore alla quotidianità degli studenti sono viste come grandi opportunità. L'EC/ECG funge da strumento per affrontare temi attuali e per connettere la didattica ai «nodi della loro vita».

5. Alcuni dati quantitativi sulle istanze dei docenti

Nell'ambito del questionario somministrato ai docenti delle tre aree (n=307, di cui 144 a Foggia, 79 a Roma, 84 a Bologna) focalizziamo l'attenzione su alcuni item in particolare, che fanno riferimento ai contenuti e alle metodologie attraverso cui viene promossa l'EC. Nella domanda 6, relativa ai nuclei concettuali più rilevanti che affrontano i docenti nell'ambito delle loro ore di educazione civica, i dati provenienti dall'Unità di Roma evidenziano come i nuclei tematici legati alla sfera del diritto siano considerati prioritari dagli insegnanti.

Prendendo come riferimento la somma delle modalità di risposta “mediamente rilevante” e “molto rilevante”, la conoscenza dei diritti e doveri del cittadino raggiunge il 93,6% tra “molto rilevante” e “mediamente rilevante”, seguita dalla Costituzione e dall'educazione alla legalità (entrambe al 77,2%). L'interesse verso questi temi sembra confermare il ruolo della scuola nella formazione di cittadini consapevoli, capaci di comprendere e agire nel quadro democratico. Anche l'educazione all'uso responsabile delle tecnologie emerge come dato rilevante (81%), evidenziando la consapevolezza da parte degli insegnanti dell'attualità della questione urgente d'affrontare le sfide della cittadinanza digitale. Allo stesso tempo, il dato relativo alla tutela della biodiversità (69,6%) mostra una crescente at-

tenzione verso le dimensioni ecologiche e globali dell'educazione civica (Agenda 2030). Nel complesso, i contenuti ritenuti più significativi da parte del corpo docente sono orientati alla consapevolezza dei diritti e dei doveri dell'essere cittadini/e alle sfide globali, in termini di sostenibilità ambientale, ma anche digitale/tecnologica.

Ciò può indicare una prospettiva effettivamente globale di cittadinanza sostenuta da parte dei docenti, in cui i contenuti più aderenti a particolarismi identitari e localismi, come l'Inno o la storia della bandiera tricolore, assumono un'importanza minoritaria (solo l'1,3% lo considera "molto rilevante"). Questo dato può essere letto come un segnale di distacco da una visione simbolica e celebrativa della cittadinanza, a favore di un approccio più critico e sostanziale. A Foggia, invece, sono emerse le seguenti tendenze: Educazione alla legalità (74%), Conoscenza dei diritti e doveri del cittadino (73%), Tutela del lavoro (61%), Conoscenza dell'Inno e della bandiera (41%).

Per quanto riguarda Bologna, invece, il tema dei Diritti e doveri si conferma prioritario, anche se meno pervasivo del contesto romano (80,2% lo considera "mediamente" o "molto rilevante"). Situazione diversa per il tema della Costituzione (59,3%), peraltro considerato da oltre il 22% dei soggetti "per nulla rilevante"; si conferma un alto interesse verso l'uso delle tecnologie (82,7%), coerente con le sfide della cittadinanza digitale (lo stesso vale per Roma con l'80% delle risposte dei docenti). Seguono – oltre al già menzionato Diritti e doveri – Legalità (77,7%), Patrimonio culturale (72,8%), Stili di vita sani (71,5%) e Biodiversità (65,4%). I temi che hanno ricevuto minore considerazione in termini percentuali sono Educazione finanziaria (30,9%) e Inno (14,1%), che si colloca all'ultima posizione.

La domanda 9 metteva in evidenza le metodologie principali utilizzate dai docenti nell'insegnamento dell'Educazione civica. O meglio, ciò che gli/le insegnanti dichiarano di praticare in classe, in quanto ricordiamo che in questa parte della ricerca i dati non si riferiscono a osservazioni di fonti primarie, le pratiche agite, ma hanno raccolto fonti secondarie, le pratiche dichiarate e forse solo sperate. In particolare, dalle Unità di ricerca emergono dati simili, con qualche leggera differenza nel caso di Bologna. A Roma le percentuali più alte si registrano per le seguenti metodologie didattiche:

- il *cooperative learning* (67,1%), che promuove la collaborazione tra pari;
- il *debate* (51,9%), che stimola il pensiero critico e l'argomentazione;
- la lezione frontale (48,1%), che rimane una pratica tradizionale ancora diffusa.

Dai docenti di Foggia emergono dati leggermente diversi, che privilegiano la lezione frontale rispetto a metodologie più partecipative e attive:

- lezione frontale (51,57%);
- *cooperative learning* (47,8%);
- *debate* (28,3%).

Per quanto riguarda Bologna, invece, l'uso delle metodologie emerge dai questionari come segue:

- lezione frontale (oltre metà dei docenti privilegia questo metodo);
- *cooperative learning* (48,1%);
- *debate* (33,3%).

Infine, l'item 16 riguardava i temi affrontati a scuola in collaborazione con enti del Terzo settore o attori della società civile. Nelle Unità di ricerca di Roma e Foggia non è emerso un tema prioritario nell'ambito dell'educazione civica affrontato con il supporto di associazioni o attori della società civile. A Roma, per esempio, i dati mostrano una distribuzione piuttosto equilibrata tra le diverse aree tematiche proposte nel questionario. L'educazione di genere risulta leggermente più presente (73,3%), seguita da quella ai diritti umani (70,7%) e dall'educazione ambientale (69,3%). A queste si affiancano l'educazione alla pace (64%), l'educazione alla giustizia sociale (60%) e l'educazione interculturale (58,7%). Situazione significativamente diversa nei risultati ottenuti dalla UdR di Foggia dove, per esempio, appare una percentuale molto bassa rispetto all'educazione di genere (23,90%). Per quanto riguarda Bologna si osservano, invece, alcune differenze: il tema della Sostenibilità (50,62%) risulta quello più affrontato con associazioni o attori esterni, seguito da Educazione ai diritti umani (66,67%); Genere (39,51%) e, infine, Pace (39,51%). Da segnalare come in tutte e tre le unità, l'educazione ai diritti umani è quella in cui si ha una percentuale più alta.

Tab. 10 – *Comparazione tra le percentuali emerse dalle tre aree nell'item 16: temi affrontati a scuola in collaborazione con enti esterni (in percentuale)*

	Foggia	Roma	Bologna
Educazione interculturale (SQ001)	23,90%	58,7%	37,04%
Educazione alla pace (SQ002)	30,82%	64%	39,51%
Educazione ai diritti umani (SQ003)	47,17%	70,7%	66,67%
Educazione di genere (SQ004)	23,90%	73,3%	39,51%
Educazione alla giustizia sociale (SQ005)	18,24%	60,0%	29,63%
Educazione ambientale/sostenibilità (SQ006)	35,22%	69,3%	50,62%
Altro	0,63%	0,00%	2,47%

6. Conclusioni: connettere il mosaico delle priorità territoriali

Il confronto cross-regionale di tre aree del Paese, Nord, Centro e Sud, complessivamente mostra che le specificità territoriali non incidono significativamente sui modi in cui gli/le insegnanti elaborano discorsivamente l'ECG e la praticano nella scuola secondaria. Sembrano prevalere, piuttosto, elementi di continuità dovuti probabilmente all'uniformità istituzionale dell'organizzazione scolastica, alla formazione iniziale dei/le docenti e al loro ruolo all'interno della scuola. Tuttavia, non mancano elementi di discontinuità, nel nostro studio solo parzialmente rilevabili e che meriterebbero di essere ulteriormente indagati. In conclusione, vale la pena evidenziare proprio gli elementi di discontinuità che evidenziano specificità territoriali che possono rappresentare una risorsa per un radicamento efficace dell'ECG nella scuola secondaria di secondo grado.

Nonostante la visione etica sia complessivamente condivisa, l'attuazione dell'ECG disegna un mosaico di priorità che varia tra le aree territoriali, in particolare nella scelta delle priorità curriculari e nel grado di interazione con l'esterno.

Nella Capitale, il *focus* degli insegnanti è strettamente legato alla dimensione legale e costituzionale: un ancoraggio alla "Legge" che mette in evidenza l'enfasi sulla sfera del diritto e sul quadro democratico. La conoscenza dei diritti e doveri del cittadino è considerata prioritaria (93,6% tra "molto rilevante" e "rilevante"), così come la Costituzione e l'educazione alla legalità (entrambe al 77,2%). I contenuti più identitari o pragmatici, come l'Inno e la Bandiera, risultano marginali (solo 1,3% li considera "molto rilevanti"). Il coinvolgimento di attori esterni non emerge come tema prioritario univoco e la distribuzione è equilibrata (Genere 14,2%, Diritti Umani 70,7 %).

In Emilia-Romagna si mostra un alto interesse per l'uso responsabile delle tecnologie (82,7%) e il Patrimonio culturale (72,8%). Una differenza cruciale è la minore priorità attribuita alla Costituzione (59,3%), che viene addirittura considerata "per nulla rilevante" da oltre il 22% degli intervistati. I/le docenti bolognesi mostrano la specificità di privilegiare ancora la lezione frontale, nonostante metodologie attive come il *cooperative learning* (48,1%) e il *debate* (33,3%) siano ampiamente usate. Allo stesso tempo, sono i più inclini all'interazione con l'esterno, dimostrando un tasso di coinvolgimento esterno molto elevato e focalizzato, in particolare sui temi della Sostenibilità (77,8%) e dell'Educazione ai diritti umani (71,6%).

I/le docenti nell'area Daunia si distinguono per un'attenzione più bilanciata. Sebbene assegnino percentuali numericamente inferiori alla Legalità e alla conoscenza dei Diritti e Doveri (entrambi 30%) rispetto alle altre due aree, si osserva un'attenzione comparativamente più alta ai contenuti

identitari come l'Inno e la bandiera (20%). Il coinvolgimento di attori esterni risulta più diffuso rispetto a Roma in molteplici ambiti (ad esempio, Educazione ai diritti umani: 47,17% a Foggia contro 70,7% a Roma).

Complessivamente, le/gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado manifestano una buona consapevolezza del valore educativo e dell'impatto socio-culturale dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG).

Tale consapevolezza si accompagna a una esplicita disponibilità personale, che si esprime sia nella volontà di autoformarsi e ricercare, sia nella dimensione emotivo-relazionale del loro agire educativo. Tuttavia, l'attuale assetto normativo e organizzativo non consente di valorizzare appieno questo potenziale, generando frustrazione e rallentando l'integrazione di una prospettiva globale nella didattica quotidiana. Emergono con chiarezza la necessità di una formazione mirata, la richiesta di spazi reali di co-progettazione e il bisogno di un riconoscimento istituzionale del ruolo educativo dell'ECG.

Nonostante approcci differenti, le/i docenti si accordano, anche se non sempre consapevolmente, sui valori coerenti con l'orizzonte pedagogico delineato dall'UNESCO: rispetto, inclusione, giustizia sociale, solidarietà, pensiero critico, impegno e consapevolezza. È diffusa la convinzione che l'educazione non possa essere eticamente neutrale, ma debba fornire strumenti per comprendere la complessità del mondo e agire responsabilmente, evitando ogni forma di imposizione dogmatica. L'analisi, allo stesso tempo, sembra far emergere una qualche resistenza politico-istituzionale all'implementazione dell'ECG, nonostante la forte presenza di un orientamento umanistico-valoriale.

Le parole-chiave emerse (democrazia, solidarietà, rispetto, responsabilità, giustizia, empatia, dignità, pace) confermano la centralità dei valori universali e una visione dell'educazione centrata sulla formazione della persona e della coscienza morale, in linea con la tradizione pedagogica dell'UNESCO. È rilevante anche la presenza di un orientamento trasformativo, che concepisce l'educazione come processo di cambiamento individuale e collettivo. In questa prospettiva, la scuola è intesa come spazio per sviluppare consapevolezza critica, senso di appartenenza e capacità di agire localmente e globalmente. L'orientamento cosmopolita, funzionale a un'idea di cittadinanza planetaria, seppur moderatamente presente, si manifesta attraverso riferimenti all'educazione interculturale, ai diritti umani, alla sostenibilità ambientale e alla lotta contro le discriminazioni. Risultano invece marginali l'orientamento economico/di mercato e quello critico. La trasmissione di contenuti e visioni globali è ostacolata da un apparato burocratico rigido e dalla limitata disponibilità di tempo e spazi. In questo contesto, l'insegnante si trova spesso a svolgere il ruolo di "equilibrista",

cercando di conciliare le richieste ministeriali (Costituzione, legalità, diritti e doveri, Agenda 2030, cittadinanza digitale) con tematiche emergenti e urgenti (inclusione, uguaglianza di genere, educazione stradale, sessuale e alimentare, patrimonio culturale, storia globale, stereotipi, rapporto Stato-cittadino). Molti insegnanti sottolineano l'importanza di un approccio educativo fondato sulla relazione, sull'ascolto e sull'empatia, privilegiando una didattica dialogante rispetto alla trasmissione frontale dei contenuti. Si rileva però che quando l'ECG riesce a trovare spazio, ciò avviene grazie all'impegno volontario e attivo del singolo docente piuttosto che come impegno collegiale o ancor meno di istituto (*whole school approach*).

Infine, le analisi individuano le principali barriere all'implementazione dell'ECG: la distanza tra intenzioni e pratiche, la burocratizzazione del lavoro, la valutazione come elemento contraddittorio e la carenza di formazione specifica. Sebbene siano raccomandate metodologie attive e partecipative, la loro applicazione risulta discontinua e ostacolata dalla frammentazione organizzativa e dalla mancanza di una visione pedagogica condivisa. In estrema sintesi, l'educazione civica è considerata come uno spazio necessario ma fragile perché viene riconosciuta come attività di grande spessore educativo e valoriale, ma sembra intrappolata tra la retorica istituzionale, l'incompiutezza organizzativa e la distanza dalla realtà giovanile. Una categoria-chiave che contrassegna l'educazione civica è rappresentata dal suo carattere di trasversalità, che si rivela come fattore di grande potenzialità educativa, civile e culturale ma che appare fortemente indebolita e poco realizzabile senza un presidio pedagogico stabile e senza coordinate curriculari e culturali condivise. Nell'alveo di quest'ampia considerazione rientrano anche tutti gli aspetti legati all'educazione alla cittadinanza globale.

Bibliografia

- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information*. Thousand Oaks: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke V. (2014). Thematic Analysis. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Duran, D. et al. (2006). *Context and Learning in Qualitative Research*. Londra: Routledge.
- Elliott, R. (2018). Reflecting on the Use of Thematic Analysis. *British Journal of Psychology*, 109(3), 435-438.

- Liebenberg, L., Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience in Action: Thematic Analysis and Youth Development. *Youth & Society*, 52(6), 1053-1073.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomas, D.R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative EVALUATION data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Practical Example. *The Qualitative Report*, 25(2), 468-480.