

**PRIN: PROGETTI DI RICERCA DI RILEVANTE INTERESSE NAZIONALE – Bando  
2022 - Prot. 20229PZXAF**

**Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic  
education (GloCivEd)**

**Work Package 4 – Inquiry of upper secondary school teachers' beliefs, representations and  
readiness for GCED through civic education**

**Report sull'analisi qualitativa delle interviste e dei Focus Group**

**Autori**

*Giuseppe Annacontini, Daniela Dato, Barbara De Serio, Giuditta Giuliano, Manuela Ladogana,  
Isabella Loiodice, Valerio Palmieri, Ilaria Paolicelli.*

**Introduzione**

L'obiettivo del WP4 è stato quello di esplorare la dimensione della riflessività professionale degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, indagando le convinzioni, le rappresentazioni e la disponibilità circa l'implementazione della GCED attraverso l'educazione civica. A tal fine, sono stati condotti sei *focus group* e venti interviste semi-strutturate, rivolti a docenti in servizio presso vari Istituti della provincia di Foggia. Il campione di riferimento individuato è di tipo non probabilistico, definito attraverso un campionamento di convenienza: nello specifico, i docenti e i dirigenti scolastici di Foggia e provincia sono stati raggiunti attraverso l'utilizzo dei database a disposizione del Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia – database per l'orientamento, il PNRR e i PCTO e gli Istituti Scolastici sono stati contattati attraverso l'invio di una lettera d'invito (allegato 2) proveniente da un indirizzo e-mail istituzionale dedicato al PRIN ([educazionecittadinanzaglobale@unifg.it](mailto:educazionecittadinanzaglobale@unifg.it)).

**I focus group**

Nel periodo compreso tra giugno 2024 e gennaio 2025, l'Unità di Ricerca (UdR) di Foggia ha condotto sei *focus group* 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 civica. Le attività hanno coinvolto docenti appartenenti a differenti aree disciplinari e in servizio presso sei istituti scolastici della provincia di Foggia; 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. 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 sull'argomento della GCED, con l'obiettivo di rilevare esperienze didattiche, punti di forza e criticità riscontrati nell'insegnamento dell'educazione civica all'interno delle scuole secondarie di secondo grado e, di pari passo, l'eventuale presenza delle tematiche specifiche dell'educazione alla cittadinanza globale. Gli *items* dei *focus group* sono stati così ripartiti (allegato 4):

- Area anagrafica: qualifica e scuola di afferenza dei partecipanti;
- Considerazioni preliminari circa l'oggetto del focus;
- Esperienze didattiche a scuola e "oltre l'aula" sui temi oggetto della ricerca;
- Conoscenze e considerazioni sull'educazione alla cittadinanza globale;
- Proposte.

Gli incontri sono stati audio-registrati 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 (allegato 3). I partecipanti, i quali hanno dialogato all'interno di contesti preferibilmente silenziosi, ben illuminati e accoglienti, sono stati disposti in cerchio insieme al moderatore e all'assistente, in modo da favorire l'interazione (allegato 5). L'osservatore si è collocato ad una distanza consona per registrare i comportamenti non verbali e le altre informazioni ritenute rilevanti, senza intervenire nella conversazione tra gli interlocutori. Prima dei *focus group*, sono stati presentati i moduli informativi sul trattamento dei dati personali e di consenso informato (allegati 6 e 7), che i partecipanti hanno firmato al termine dell'incontro. Preliminarmente, il moderatore e l'assistente hanno predisposto il *setting* come pianificato, controllando il funzionamento del registratore vocale e distribuendo i moduli di consenso; successivamente, i docenti sono stati informati circa l'importanza della loro partecipazione e della loro *privacy*, garantita mediante riservatezza e anonimato nelle risposte. Dopo

aver precisato le finalità del *focus*, il tema oggetto di discussione, i criteri di individuazione dei partecipanti, le regole e la durata della seduta, si è proceduto con lo schema di domande predisposto: il moderatore ha incentivato la partecipazione di tutti i membri del gruppo utilizzando un linguaggio semplice e comprensibile ed evitando di esprimere in modo verbale e non verbale ogni genere di apprezzamento e opinione rispetto all'argomento oggetto di analisi. Successivamente alla conduzione delle interviste, sono state compilate note di campo relative all'osservazione dei comportamenti non verbali e sono stati salvati i file audio e di testo nella cartella condivisa dall'UdR, attraverso i seguenti criteri: città, numero progressivo del focus group, nominativo dell'Istituto di afferenza dei docenti/dirigente partecipanti al *focus group* e data di svolgimento. Per esempio: FG\_01\_LANZA\_060724, ovvero:

- FG=Foggia;
- 01=numerazione progressiva del *focus group*;
- LANZA=Istituto di afferenza dei docenti/dirigente partecipanti al focus group;
- 060724=data del *focus group*.

Coerentemente con gli approcci concordati con le UdR di Roma e Bologna, la trascrizione di *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 e Clarke, 2006; Merriam, 2009; Miles et al., 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.

**Scuole secondarie di secondo grado e docenti, con le relative aree disciplinari di afferenza, che hanno preso parte ai *focus group*:**

Tipologia di scuola	Partecipanti per scuola	Aree disciplinari
Liceo Classico – Liceo Artistico – Liceo Scientifico	8	- 2 insegnanti di Italiano, Latino e Greco

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 insegnante di Italiano, Latino, Greco e Geostoria</li> <li>- 1 insegnante di Scienze Motorie</li> <li>- 1 insegnante di Scienze Naturali</li> <li>- 1 insegnante di Matematica e Fisica</li> <li>- 1 insegnante di Storia e Filosofia</li> <li>- 1 insegnante di Sostegno</li> </ul>
Liceo Psicopedagogico	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 insegnante di sostegno</li> <li>- 1 insegnante di Scienze Naturali</li> <li>- 1 insegnante di Italiano</li> <li>- 1 insegnante di Matematica e Fisica</li> <li>- 1 insegnante di Italiano, Latino e Storia</li> <li>- 1 insegnante di Religione</li> <li>- 1 insegnante di Storia dell'Arte</li> </ul>
Liceo Classico	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 insegnante di Diritto ed economia</li> <li>- 1 insegnante di Matematica e Fisica</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 insegnante di Scienze Naturali</li> <li>- 1 insegnante di Storia e Filosofia</li> <li>- 1 insegnante di Educazione Civica</li> </ul>
Istituto Tecnico -Istituto Professionale	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 insegnanti di Diritto ed economia</li> <li>- 2 insegnanti di Italiano</li> <li>- 1 insegnante di Matematica</li> </ul>
Liceo Classico – Liceo Scienze Umane – Liceo Scientifico – Istituto Tecnico – Istituto Professionale	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 insegnanti di Diritto ed economia</li> <li>- 2 insegnanti di Italiano</li> </ul>
Istituto Tecnico-economico	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 insegnanti di Diritto ed economia</li> <li>- 1 insegnante di Italiano</li> <li>- 2 insegnante di Matematica e Fisica</li> <li>- 1 insegnante di Scienze Naturali</li> <li>- 1 insegnante di Religione</li> <li>- 1 insegnante di Inglese</li> <li>- 1 insegnante di Informatica e Telecomunicazioni</li> </ul>

## I temi emersi dall'analisi

Tema	Sottocategorie	Codici
Educazione Civica	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Norme e valori;</li> <li>b) Modalità di insegnamento/apprendimento;</li> <li>c) Percezioni positive o negative sulla disciplina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Incontro con l'altro, empatia, accoglienza, inclusione, non giudizio, conoscenza di sé e degli altri;</li> <li>b) Flipped classroom, cooperative learning, role playing, didattica laboratoriale, progettualità attive, legame tra contenuti disciplinari e competenze promosse;</li> <li>c) Approfondimento, valutazione, materia non materia, implicita.</li> </ul>
Nuove Linee Guida	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Trasversalità</li> <li>b) Organizzazione del curriculum</li> <li>c) Percezioni positive e/o negative dei docenti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Lavoro in team, arricchimento, obbligo, frammentarietà;</li> <li>b) Necessità di un docente esperto,</li> </ul>

		<p>esiguità delle ore a disposizione;</p> <p>c) Efficaci, imposte, calate dall'alto, contraddittorie, scollamento dalla realtà dei contesti.</p>
Cittadinanza globale	<p>a) Continuità tra locale e globale,</p> <p>b) Orizzonte etico-valoriale</p> <p>c) Percezioni dei docenti.</p>	<p>a) Interdipendenza;</p> <p>b) Apertura, inclusione, accoglienza, assimilazionismo, omologazione e perdita di identità;</p> <p>c) Associazione tra cittadinanza globale e globalizzazione, Europa, Occidente, incertezza.</p>
Nuove tecnologie	<p>a) Creatività</p> <p>b) Social Network</p> <p>c) Mezzi di informazione</p>	<p>a) Passività, poca familiarità con le tecnologie, uso ingenuo del digitale, intelligenza artificiale;</p> <p>b) Possibilità, linguaggi intuitivi, immediatezza;</p> <p>c) Rischi.</p>

Cittadinanza attiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Diritti umani</li> <li>b) Educazione ambientale</li> <li>c) Alfabetizzazione istituzionale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Questioni di genere, diritti dei lavoratori;</li> <li>b) Sostenibilità, fast fashion, Agenda 2030;</li> <li>c) Scarsa consapevolezza.</li> </ul>
Sistema Scuola	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Valori promossi</li> <li>b) Percezioni circa il ruolo di educatore.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pensiero critico, apertura, confronto;</li> <li>b) Provocazione, persuasione, interdipendenza.</li> </ul>

### Educazione civica

Il primo tema rilevato è l'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: così come affermato da un docente, l'educazione civica corrisponde a “Un'educazione a essere tra virgolette dei bravi cittadini. Quindi a interiorizzare dei valori, valori importanti della democrazia rispetto ai diritti umani, dell'altro” o, ancora, “un insegnamento a come essere cittadini, a come, diciamo, convivere nel migliore dei modi nella società, rispettando la libertà altrui, pur stimolando la propria libertà”. Tra i valori che i docenti individuano come particolarmente significativi, così come emerge dai codici, possiamo citare *l'incontro con l'altro, l'empatia, l'accoglienza, l'inclusione, il non giudizio, la conoscenza di sé e degli altri.* Per quanto riguarda le modalità di insegnamento/apprendimento, gli insegnanti sono concordi nell'affermare la necessità di prevedere attività laboratoriali a partire dall'attualità per favorire il protagonismo e il coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze. Risulta funzionale al discorso quanto affermato da un docente: “Allora, noi siamo fortunati perché l'insegnamento di educazione civica ci



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



Università di Foggia

consente di affrontare tematiche di attualità e anche tematiche che sono vicine a loro; quindi, di solito durante le nostre lezioni noi cerchiamo di farli interagire, cioè non è una nostra lezione frontale classica che trasmettiamo i contenuti”. Entrando nello specifico delle metodologie impiegate, i docenti citano il *role playing*, la didattica laboratoriale, la *flipped classroom* e il *cooperative learning*. Così si legge: “Come metodologie utilizziamo i compiti di realtà, lavori di gruppo, lezioni guidate e anche dei giochi di ruolo. Fare, non so, far rappresentare un qualcosa ai ragazzi, fargli interpretare dei ruoli come può essere un avvocato, un giudice” o, ancora, “alla fine dell'anno abbiamo passato due ore nel giardino, abbiamo creato dei box, hanno messo dentro le loro riflessioni, abbiamo tirato fuori i bigliettini e ognuno ha esposto, cioè c'era qualcuno che aveva scritto una cosa, che cosa, chi era d'accordo e chi no, e siamo arrivati a delle conclusioni bellissime”. Sono numerosi anche i riferimenti a progettualità promosse dalle singole Istituzioni Scolastiche o dal territorio: come afferma una docente: “l'educazione civica deve essere anche interfacciata, almeno io faccio sempre così quando faccio un argomento...almeno io personalmente propongo sempre un progetto che è del nostro territorio, che si chiama Foggia tra storia e memoria” o, ancora, “Il collega è referente di un bellissimo progetto fatto quest'anno, le parole della politica, e parlo della mia classe perché abbiamo fatto un lavoro che non avevamo preventivato”. All'interno del tema analizzato ritroviamo una particolare ricorrenza in termini di *reference* relativa al *legame tra contenuti disciplinari e competenze promosse*: secondo la maggior parte dei docenti, i singoli contenuti affrontati nell'ambito delle varie discipline devono necessariamente portare i ragazzi e le ragazze a interiorizzare determinate conoscenze, atteggiamenti e competenze. Come afferma un docente: “Noi come facciamo l'educazione civica? Noi abbiamo l'obiettivo di, traendo spunto dalle nostre discipline ovviamente di studio, cerchiamo di cogliere quei contenuti che ci possano consentire un approfondimento e un'attualizzazione più forte che possa appunto essere, visto che è oggetto di studio proprio scolastico, diventi anche spunto di riflessione per altro”. Per quanto riguarda i riferimenti più specifici ai contenuti trattati nell'ambito delle singole discipline, emerge un'eterogeneità coerente con le varie afferenze disciplinari. I docenti di area umanistica declinano l'educazione civica in iniziative di conoscenza e tutela del patrimonio artistico e culturale, come afferma una docente “noi facciamo soprattutto arte greca, arte romana, quindi le antichità. Di conseguenza il punto e l'attenzione è un po' sul discorso della Costituzione, sui beni culturali, quindi tutela dei beni culturali: cosa si intende per valorizzazione, conoscenza, valorizzazione e tutela dei beni culturali; cos'è l'UNESCO; quali sono i siti Unesco, di conseguenza, quali sono gli organi ministeriali che si occupano di tutela dei beni culturali”, oppure “Al quarto anno invece, poiché ci spostiamo più sul Rinascimento barocco,

quindi restiamo comunque sempre anche in Italia, ma andiamo anche all'estero, un po' come sono nati i musei, quindi la storia del museo che nasce prima come collezione privata e poi diventa museo degli Uffizi di Firenze oppure Musei Vaticani. Come il Museo Egizio, come si sono create anche le collezioni della National Gallery o del Louvre". I docenti di area scientifica, invece, trattano argomenti maggiormente legati alle nuove tecnologie e al rispetto delle norme. Si legge: "ad esempio io approfitto della fisica e contestualizzo ciò che spiego. Ad esempio, attraverso il codice della strada...cioè, non bisogna andare una certa velocità, il casco è necessario..." o, ancora "se uno riesce a svolgere, parlo ovviamente sempre per la mia disciplina, questi contenuti vestendoli dal punto di vista dell'educazione civica, ma in fin dei conti io continuo a parlare di matematica e informatica come l'intelligenza artificiale, di fisica, come per esempio nel discorso dell'educazione stradale, alla fine è anche un modo per rendere più pratico l'insegnamento". Gli insegnanti afferenti all'area delle scienze motorie riportano, invece, esperienze in ambito sportivo. Ad esempio: "In una seconda abbiamo anche affrontato un tema della diversità legata allo sport proponendo il *sitting volley*; quindi, la pallavolo da seduti per ragazzi con disabilità e quindi c'è stata proprio un'attività che ha coinvolto sia ragazzi a sviluppo normotipico che non, proprio per promuovere l'inclusione e i valori etici dello sport". Infine, i docenti di area giuridica, riportano il riferimento a contenuti relativi alla sicurezza e al rispetto della privacy: "Quindi, trattando quella che è nella vita pratica, io passo a trattare la carta di identità elettronica, quindi una serie di cifre, lo *speed*, cosa vuol dire, quindi l'identità digitale eccetera eccetera fino a sviluppare nel triennio una serie di elementi sulla sicurezza, in sicurezza e privacy, quindi sicurezza informatica e privacy. Questo. Quindi il tutto deve andare a contribuire per formare il cittadino, quindi rispettare". Volgendo l'attenzione alle percezioni positive e/o negative dei docenti sull'educazione civica, possiamo rilevare una varietà di posizioni: alcuni docenti 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. Afferma un insegnante: "Viene vista come una sorta di approfondimento, diciamo, degli argomenti che noi affrontiamo. Loro la vivono così. Non hanno la percezione di educazione civica come di una materia, se non fosse solo per il fatto che poi alla fine c'è una valutazione, c'è un voto, ma loro la percepiscono come una cosa al momento, cioè, facciamo questa verifica" o, ancora "E quindi chiaramente loro la percepiscono come una cosa, tra l'altro, nella quale possono prendere, migliorare un po' la loro media scolastica, perché insomma, solitamente diventa più accessibile". Altri insegnanti fanno riferimento all'educazione civica come una disciplina implicita, già affrontata ancor prima dell'emanazione della Legge n. 92/2019 e le relative Linee Guida: "anche perché noi adesso stiamo parlando di educazione

civica, ma io che insegno da un po' di anni, penso anche le colleghe, noi l'educazione civica l'abbiamo sempre fatta, cioè, non è una novità”.

L'educazione civica viene, inoltre, definita in alcuni casi una *materia-non-materia*. Come afferma una docente: “Diciamo che abbiamo sperimentato, lavorando così abbiamo sperimentato che effettivamente è una materia non materia. La possiamo chiamare disciplina, la possiamo chiamare come vogliamo. Però alla fine è questo, però ha un voto e come tale merita il tempo che è necessario” o, ancora “Abbiamo fatto una suddivisione di ore che meno male che c'è. Con il bilancino di precisione. Insomma, è stato fatto un lavoro certosino per cercare di dare più dignità possibile alla materia non materia”.

### **Nuove Linee Guida**

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*.

Focalizzandoci sulla trasversalità, possiamo osservare percezioni sia positive che negative: alcuni docenti ne riconoscono l'utilità, in quanto consente un maggiore dialogo interdisciplinare e favorisce il lavoro in team: “Le esperienze di trasversalità sono molto positive nella nostra esperienza. Questa diciamo è una scuola che ti permette tanto, è vero, forse questa è la prima esperienza in cui abbiamo potuto sperimentare questo lavoro sinergico del consiglio di classe e questa è una cosa positiva. Anche le lezioni diciamo si arricchiscono di quelle che possono essere le competenze tecniche nostre e di quelle che possono essere le altre competenze degli altri docenti” o, ancora “Utilità della trasversalità sicuramente sì, anzi, devo dire che rispetto alle pratiche in vigore nel nostro istituto, strutturare in maniera trasversale il curriculum di educazione civica ci ha messo più in comunicazione, più in dialogo all'interno dello stesso consiglio di classe rispetto a quanto non fosse prima. Anzi direi che proprio è stato forse il primo esperimento di trasversalità didattica condivisa. Quindi non solo utile ma assolutamente auspicabile, ulteriormente implementabile”. Altri docenti, invece, per la maggior parte afferenti all'area giuridico-economica, percepiscono la trasversalità come un obbligo che rende l'insegnamento della disciplina frammentato: “Allora diciamo che la trasversalità di questa disciplina,



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



Università di Foggia

come è stata disegnata, è d'obbligo. Perché, comunque, soprattutto noi quindici che siamo docenti di diritto di economia dobbiamo lavorare in compresenza, quindi noi facciamo le lezioni ma non abbiamo, qui al liceo classico ovviamente non abbiamo, diciamo, una nostra ora e quindi noi in compresenza con la collaborazione dei colleghi diciamo lavoriamo, facciamo insomma queste lezioni con la grande collaborazione dei colleghi che intervengono spesso”, oppure “Alla fine, alla fine, in realtà, quello che dovrebbe essere, diciamo, un contributo dato da tutti, va a frammentare ancora di più quello che invece è lo spirito che dovrebbe essere dell'insegnamento dell'educazione civica”.

Volgendo l'attenzione all'organizzazione pratica del curriculum, i docenti e le docenti risultano concordi circa l'esiguità delle ore dedicate e la necessità di un docente esperto. Leggiamo “Certo però restano tanti punti cioè, intanto, l'esiguità delle ore e quindi sicuramente i tempi, anche perché come diceva appunto la collega può capitare il collega disponibile capita invece il collega che invece magari c'ha la verifica o c'ha qualcos'altro da fare”. Molti docenti, inoltre, ritengono che lo spazio dedicato all'educazione civica possa sottrarre tempo alle proprie discipline e che, pertanto, bisognerebbe prevedere uno spazio dedicato: “È vero che c'è un minimo di 33 ore; quindi, se ne possono chiaramente anche fare di più. Però è anche vero che poi sono ore tolte alle nostre discipline, soprattutto, non tanto perché alle discipline umanistiche, che insomma più o meno sono sei ore a settimana tra latino, storia e italiano, dipende insomma un po' dalla divisione. Ma ad esempio, chi ha matematica e fisica, chi ha scienze, chi anche storia dell'arte, comunque due ore a settimana è chiaro che poi toglierne di più, è più difficile progettare un intervento” o, ancora, “quindi alla fine è vero che lo dovrebbe svolgere un altro docente, per non rubare le ore e parlo in prima persona, perché chiaramente facendo due ore solo di matematica e due di fisica nel triennio è chiaro che è una mancanza rilevante”. Un altro aspetto emerso è relativo alla necessità di una figura specializzata 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*. I docenti affermano: “Il discorso giuridico è importante. Davvero il supporto di un... di un insegnante di diritto dovrebbe essere fondamentale, perché la legge trattata da un insegnante di diritto rispetto a un insegnante di lettere è completamente diversa, quindi anche quello a mio parere diventa fondamentale”, “Io non sarei in grado, non sono un giurista e non sarei in grado di magari di illustrare gli articoli della costituzione, delle norme giuridiche, così come penso che lo possa fare chi è esperto della materia”, “Viene fuori, secondo me già da questi dibattiti, che ci vuole una figura centrale deputata all'insegnamento dell'educazione civica, perché poi ognuno di noi può dare un contributo, magari rimanendo nelle nostre ore, ma questi contributi devono essere poi unificati in un'unica figura

che riesce a spiegare l'essenza del diritto, perché se manca l'essenza del diritto, questi diventano approfondimenti, diciamo quasi sterili”.

L'ultima sottocategoria fa riferimento alle percezioni dei docenti sulle Linee Guida, con particolare attenzione all'orizzonte etico-valoriale e ai nuclei tematici. Distinguiamo due posizioni in merito: una esigua percentuale di docenti le definisce efficaci, poiché “lasciano spazio a ciò che comunque un sistema di formazione come la scuola ha sempre fatto, però hanno formalizzato degli spazi temporali all'interno di un curriculum” o, ancora “perché questi sono argomenti, tipo il concetto di patria, l'autoimprenditorialità, che noi abbiamo già messo nel nostro curriculum quando abbiamo deciso di scriverlo, cioè di buttarlo giù. Sì. Sono argomenti importanti”. Una percentuale maggiore, tuttavia, le definisce “imposte”, “calate dall'alto”, “contraddittorie”, sottolineandone una tendenza direttiva. Leggiamo “Sembra una cosa calata dall'alto, come togliere di mezzo il mio libero arbitrio nell'insegnare, perché ogni volta che abbiamo davanti una classe noi abbiamo classi completamente diverse. Non possiamo avere uno standard di insegnamento. Quindi calare dall'alto queste cose scritte in grassetto, come se fosse che già io devo decidere che sono importanti per quella classe, mi sembra un pochino strano, ecco”. Un altro aspetto che i docenti hanno portato all'attenzione dei ricercatori è lo scollamento tra le Linee Guida e ciò di cui, a loro parere, avrebbero bisogno gli studenti e le studentesse. Afferma una docente: “C'è un po' uno scollamento tra quello di cui hanno bisogno effettivamente i ragazzi, un po' tutti, come cittadini e le indicazioni del legislatore, perché effettivamente, come si diceva prima delle imposizioni [...] non danno agli studenti tutti gli strumenti possibili perché dire un nucleo tematico è dire tutto e non dire niente”. Infine, una consistente percentuale di docenti. La maggior parte dei docenti, inoltre, ritiene l'attenzione ad alcuni filoni anacronistica e circoscritta, ragion per cui si propone un ampliamento delle prospettive e una maggiore attenzione a tematiche globali. Affermano delle docenti “Allora, un passo indietro forse lo posso trovare quando si esalta il concetto di patria, che poi noi diciamo abbiamo sempre trattato quando parliamo della Costituzione, sia da un punto di vista storico, sia proprio della struttura. Le parole Patria all'interno della Costituzione non ce ne sono tantissime, cioè non viene ripetuto molte volte. Quindi noi lo diciamo, affrontiamo una lezione, ne parliamo. Non necessariamente lo dobbiamo fare diciamo sempre. Quindi un passo indietro lo vedo in questo”, oppure “Dove si esalta il Made in Italy, si esalta l'economia del privato e sembra un po' come esaltare, diciamo, il territorio, un po' i limiti nazionali; quindi, questo mi sembra un fenomeno contraddittorio”.

## **Cittadinanza globale**

Il terzo tema fa riferimento alle rappresentazioni dei docenti circa l'Educazione alla Cittadinanza Globale, ed è stato organizzato nelle seguenti sottocategorie: *continuità tra locale e globale, orizzonte etico-valoriale, percezioni dei docenti*.

Per quanto riguarda la prima sottocategoria, possiamo affermare che i docenti risultano concordi nel ritenere che a partire da azioni intraprese a livello globale si possano generare delle ricadute a livello globale. Secondo i docenti bisogna educare i ragazzi a “Comprendere che da soli non siamo... cioè, che siamo connessi, [questo] ci porta anche ad assumere degli atteggiamenti che siano consoni al rispetto e a questa connessione [...] la consapevolezza che le mie azioni influenzano tutto ciò che mi circonda, a catena, si crea questa catena di relazioni inevitabile” o, ancora, “Io non partirei solo dal, cioè proprio dal globale, io partirei anche dal territorio, perché conoscendo il territorio che ha, specialmente il nostro, ha tante difficoltà, quindi se si riesce a entrare nell'ottica del proprio territorio si entra anche nel globale [...] per esempio, il mio motto anche nell'educazione civica è pensare globalmente ma agire localmente. Lo dico sempre ai ragazzi: bisogna sempre pensare in maniera più ampia ma agire nel concreto, nel nostro piccolo, nelle nostre possibilità per migliorare quel qualcosa che magari non ci piace”.

Concentrandoci, invece, sull'orizzonte etico-valoriale, osserviamo posizioni discordanti tra i docenti. Una piccola percentuale associa l'Educazione alla Cittadinanza Globale a concetti di assimilazionismo, omologazione e perdita di identità. Un docente afferma “Oggi le cose sono un po' cambiate perché, quando lei mi dice che l'educazione al mondo non significa perdere l'identità, anzi...mah, non lo so, diciamo non ne sono proprio convintissimo [...] non ne sono convinto di questo guardando quello che accade, perché vede se, faccio un esempio banalissimo, ma lo faccio appositamente. Se spariscono, che ne so, tutti i semi dei broccoli, e viene prodotto un solo broccolo perché viene considerato il migliore? [...] Si va verso un paradigma unico o verso il rispetto e una integrazione delle identità?”.

Una percentuale maggiore di docenti, tuttavia, associa la cittadinanza globale a termini quali apertura, inclusione, accoglienza. Afferma una docente: “compito mio del sistema scuola consegnare il concetto di apertura verso l'educazione alla cittadinanza globale, perché faccio parte di un sistema globale [...] proprio il sistema scuola deve consegnare il concetto di apertura verso l'educazione a una cittadinanza globale. Perché non deve creare particolarismi, io dico dentro di me, nazionalismi di pensiero, assolutamente no.” o, ancora, “Sicuramente educare alla cittadinanza globale significa educare gli studenti, ma non solo gli studenti, tutti noi dovremmo essere educati, diciamo a questo,



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



Università di Foggia

da una parte a far conoscere le questioni globali che riguardano praticamente il mondo e poi far sviluppare loro il senso di appartenenza ad un'unica comunità, una comunità globale umana”.

Alcuni docenti, inoltre, affermano la necessità di scardinare preconetti legati ai limiti territoriali, favorendo un'apertura a quelle sfide globali tipiche della contemporaneità: “Per me educare alla cittadinanza globale può essere fatto scardinando il concetto di nazionalismo, di limiti territoriali. E diciamo, per meglio comprendere che i flussi, diciamo, non sono delle problematiche, i flussi migratori che si formano, ma sono delle dinamiche che si devono realizzare proprio a livello globale e quindi scardinare innanzitutto il concetto di nazionalismo e di limiti territoriali”.

La terza e ultima sottocategoria concerne le percezioni dei docenti circa l'Educazione alla cittadinanza globale: innanzitutto, risulta utile ai fini dell'analisi sottolineare che emerge, tra i docenti, una tendenza a confondere ECG e globalizzazione, così come evidenziato dal codice *associazione tra cittadinanza globale e globalizzazione*. Si legge: “Insegno matematica e fisica e parto un attimino dal presupposto che, quando è nata la rete internet, secondo me, è nata quella che è la globalizzazione. Quindi, in realtà, pensando adesso nel frattempo un attimino ai miei percorsi di educazione civica, mi rendo conto che non ho mai potuto farne a meno, forse inconsapevolmente, di parlare di un concetto globale” o, ancora, “Ecco perché l'educazione alla cittadinanza globale secondo me già la facciamo attraverso la globalizzazione” e, infine, “Chi si opporrebbe ad una globalizzazione, ad una fratellanza dei popoli? Un pazzo”. Un'esigua percentuale di docenti, inoltre, riferendosi alla cittadinanza globale, si focalizza principalmente sul contesto europeo e occidentale. Si legge: “Praticamente è un po' quello che è stato detto, cioè, imparare ad essere cittadino globale significa, per quanto mi riguarda, imparare a conoscere quello che c'è intorno a noi, anche a livello di organizzazioni, di organismi, di, diciamo, Unione Europea, eccetera, eccetera”. Un'altra argomentazione che emerge dai dati raccolti riguarda l'incertezza espressa da alcuni docenti circa la proposizione di determinati argomenti – in continuità con quanto già affermato nel tema relativo all'Educazione Civica. Alcuni insegnanti ritengono di non possedere le competenze esatte per parlare di Educazione alla Cittadinanza Globale e che, pertanto, vi sarebbe bisogno di figure maggiormente esperte o di corsi di formazione. Afferma una docente “Ma io mi sentirei anche un po' impacciata per certi aspetti ad affrontare la tematica, cioè, richiederebbe a mio avviso, per quanto i docenti possano essere preparati a saperne, c'è anche un po' di, non dico formazione, però, insomma c'è un po' di accuratezza in alcuni ambiti, perché potrebbe poi cadere anche in un'opinione personale”.

## Nuove Tecnologie



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



Università di Foggia

Il quarto tema riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie, con particolare attenzione ai rischi e alle potenzialità dal punto di vista educativo.

Anche in questo caso, 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 e intorpidendo in questo modo il proprio potenziale creativo. Afferma una docente "Pigrizia. Sono dormienti, passivi [...] più che dormienti, effettivamente sono passivi, cioè, utilizzano lo strumento ma passivamente". Entrando maggiormente nel dettaglio, molti docenti fanno riferimento all'impiego degli applicativi digitali in campo educativo e formativo; affermano, infatti, che i ragazzi e le ragazze, pur essendo nativi digitali, non riescano ad elaborare progetti creativi utilizzando il digitale e che, per questa ragione, ne risulta difficoltoso il coinvolgimento. Leggiamo: "Io dal primo anno ho detto loro che dovevano utilizzare Word, o per esempio Canva, cioè, vanno sempre in tilt ogni volta che lo devono utilizzare. Quindi, secondo me, l'educazione civica dovrebbe essere anche supportata da un discorso informatico, perché i ragazzi non sanno utilizzare le informatiche, in loro funzione anche per studiare, per diciamo ottimizzare anche i tempi, perché anche quello va bene, cioè usare entrambi non solo l'informatica, per carità, perché quello diventerebbe proprio un discorso asettico, ma mediare, cioè capire quando è possibile utilizzare le applicazioni che mi possono aiutare anche a studiare, anche il video. E almeno per mia esperienza io non trovo questa velocità. Cioè, vedo dei ragazzi che accettano passivamente le cose, ma nel momento in cui gli devi dire fate questo, fate un progetto, non capiscono più niente, cioè, vanno in tilt completo".

O ancora, una consistente percentuale di docenti, così come emerge dal codice *uso ingenuo del digitale*, ritiene che vi sia urgenza di educare i e le più giovani all'utilizzo critico dei mezzi digitali, con un particolare riferimento all'intelligenza artificiale. Si legge: "Anche il discorso dell'intelligenza artificiale, che ormai sta entrando non solo nell'ambito scientifico. Perché, se io penso anche al nostro ambito letterario, l'intelligenza artificiale entra comunque. Perché adesso i ragazzi hanno scoperto questa intelligenza artificiale, quindi la inseriscono dappertutto e dovrebbe essere un po' spiegato come utilizzarla perché d'accordo, può essere utile, per carità, utilizzare Chat GPT, insomma tutte queste intelligenze, però far capire loro anche come utilizzarle" o, ancora, "Soprattutto nelle ultime generazioni sono nativi digitali, ma in realtà non sanno usare bene gli strumenti. Cioè, loro vanno per un approccio euristico, tentativi ed errori, ma non c'è un logos alla base, che deve essere invece proprio l'essenza, l'essenza".



Analizzando la seconda sottocategoria, invece, possiamo osservare un riferimento ripetuto ai rischi e alle potenzialità dei social network. Alcuni docenti esaltano il supporto dei social network nella proposizione di linguaggi e grafiche intuitive e alla portata di tutte/i, finalizzati alla proposizione di spunti di riflessione in classe. Si legge: “Siamo partiti da risorse ricercate dalla rete, essenzialmente erano siti pubblicati su Instagram, così i ragazzi hanno trovato un linguaggio più affine, più comprensibile”; dall’altro lato, tuttavia, una percentuale maggiore di docenti ne denuncia l’eccessiva immediatezza e staticità: “Non va bene, perché ormai anche loro devono capire che TikTok serve per perdere un po' di tempo, no? Ci stanno ore e ore su questo Social, e che non va bene [...] in effetti non si rendono conto neanche loro molto bene di che cosa sia, di come... perché utilizzano passivamente il social, lo guardano”.

L’ultima sottocategoria, infine, è legata ai mezzi di informazione. Secondo gli insegnanti, i ragazzi e le ragazze “si sono svegliati, le generazioni sono davvero diverse rispetto a quelle di un tempo [...] e grazie all’informatica, internet, infatti io dico loro sempre: voi siete fortunati perché basta che digitate qualcosa e avete 1000 proposte che vi possono fare, che potete consultare”.

### **Cittadinanza attiva**

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. Si legge: “Le mie conoscenze riguardo l’educazione civica partono sempre innanzitutto da un punto di vista storico [...] la storia e la memoria sono importantissime, le donne nelle scienze, alla fatica che hanno fatto magari per raggiungere certi risultati, agli escamotage; quindi, a come si è evoluta anche la posizione della donna nell’istruzione come fruitrice di questo diritto” o, ancora, “Abbiamo parlato per esempio del disastro in Bangladesh, del Rana Plaza. C'erano delle testimonianze in questa docu-serie, di gente che lavorava tante ore al giorno, che non poteva stare con la famiglia”.

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. Leggiamo: “Abbiamo lavorato sullo sviluppo sostenibile della moda. Quindi abbiamo parlato di fast fashion, abbiamo parlato della tecnologia e della scienza per sviluppare poi materiali che potessero essere più sostenibili come la spider silk, la

seta proveniente dalla ventiera del ragno. Abbiamo parlato di ecopelle, fatta con dei funghi, a partire dai funghi, e poi abbiamo fatto, abbiamo riflettuto tanto su come quello che noi facciamo qui in Italia abbia poi delle ripercussioni in Cina, in Bangladesh... quindi queste discariche a cielo aperto” o, ancora, “Cito la fast fashion; quindi, il fatto che poi gli abiti dismessi, il futuro degli abiti dismessi non è quello che vediamo noi, ma è quello che loro poi vedono. Abbiamo riflettuto tanto su questo, loro sono rimasti veramente forse anche turbati, il termine giusto è questo, di quelli che sono gli effetti. Noi siamo partiti da una docu-serie e quindi abbiamo fatto vedere cosa succede a questi abiti che vengono dismessi, e poi sfruttando le tecnologie digitali loro hanno realizzato poi a loro modo delle *capsule* di abiti partendo da quello che avevano nell'armadio hanno creato degli abbinamenti differenti per poter sfruttare al massimo quello che hanno ed evitare poi di acquistarli”. Sono numerosi, nella suddetta sottocategoria, i riferimenti all’Agenda 2030 che, seppur definiti dai docenti “poco presenti all’interno delle Nuove Linee Guida, risultano orientarli 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 e che mostrano una scarsa consapevolezza circa gli iter basilari, anche relativamente all’esercizio dei propri diritti e doveri. Afferma una docente: “Ci vorrebbe una vera e propria lezione su come funziona il Parlamento, dovrebbero essere delle cose basilari, perché loro non sanno qual è l’iter di approvazione di una legge [...] ma anche un referendum, dove tu devi avere veramente la responsabilità del voto, questi ragazzi che magari hanno diciott'anni non fanno neanche cosa sia un referendum, che ci vuole la raccolta delle firme” o, ancora, “Ma che cittadinanza attiva è, se io conosco tutte le sfaccettature del bullismo e parliamo della competenza digitale, e poi non so le norme basilari di che cosa significa andare a votare?”.

## **Sistema Scuola**

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 la prima sottocategoria, possiamo rilevare delle posizioni contrastanti in merito ai valori che, secondo i docenti, un sistema scuola dovrebbe promuovere. Una piccola percentuale di docenti ritiene che alla scuola spetti il compito di fornire agli studenti gli strumenti funzionali al proprio posizionamento, senza però promuovere necessariamente atteggiamenti di chiusura e apertura



che, in quanto opinioni personali, rischierebbero di intaccare il pensiero critico dei più giovani. Afferma un docente “Devo saper scegliere con consapevolezza, di fronte a che cosa mi trovo, come scelta di pensiero [...] che poi io decida di essere aperto o chiuso, è un discorso personale”. Una percentuale nettamente superiore di docenti, invece, ritiene che una delle responsabilità costitutive del Sistema Scuola sia promuovere valori di apertura e confronto. Afferma una docente a tal proposito: “Cioè, questo ritengo che debba consegnare la scuola. Lavorare sul concetto di apertura. Io vado proprio a monte, non mi pongo proprio il problema. Che faccio? Lavoro sul concetto di apertura o di chiusura? Io devo lavorare, da statuto proprio, sul concetto di apertura. Perché devo consegnare al futuro cittadino, al ragazzo, gli strumenti di abilità, deve saper fare una scelta di fronte a quello verso cui poi si proietta”, oppure: “È giusto fare anche dei discorsi in classe dove dobbiamo lavorare sull'argomentazione [...] soprattutto l'importanza del confronto ragionato. Loro si sono ascoltati, io non sono intervenuta per niente per dire no, basta. Si sono ascoltati e si sono guardati e sono intervenuti come se fosse una cosa tranquillissima. È chiaro che magari c'è un ragazzo che la pensa diversamente, e ci deve stare un ragazzo che la pensa diversamente in modo tale che si confrontino con gli altri e poi arrivano insieme ad una conclusione, nel rispetto dell'idea altrui, che è quello che ci deve stare alla base [...] interiorizzare i valori importanti del rispetto dell'altro; riconoscere, valorizzare, rispettare le differenze; comprendere la libertà di pensiero. E quindi proprio metterle in pratica per essere dei bravi cittadini”.

La seconda sottocategoria riguarda le percezioni dei docenti circa il proprio operato. Alcuni docenti sottolineano l'importanza di provocare e persuadere, affermando: “Bisogna essere provocatori anche su temi molto scottanti, molto anche vivi e attuali, perché l'educazione non è dire facciamo così perché. Il problema è convincere”, altri si focalizzano sul concetto di interdipendenza, affermando che “Forse il mio lavoro è quello di condurre, con-ducere, stare insieme, questo discorso di interdipendenza che dicevo prima, e poi viene fuori da loro”.

## Le interviste

Tra novembre 2024 e gennaio 2025 sono state svolte 20 interviste semi-strutturate (allegato 1) dall'UdR di Foggia della durata di circa 25 minuti, condotte alla presenza di un intervistatore un moderatore e un segretario in orario sia curricolare che extrascolastico. 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; per l'intervista sono state organizzate delle domande guida il cui ordine potesse variare in base all'andamento dell'intervista e alle risposte fornite (Allegato 3). Il *team* di ricerca si è riunito per stilare il documento comprendente le domande guida alla luce dei riferimenti normativi e della letteratura scientifica sull'argomento della GCED. Sono stati individuati i criteri guida 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 interviste attraverso l'utilizzo di un registratore vocale e, contestualmente, di prendere appunti in diretta per segnare più informazioni relative alla comunicazione non verbale che, successivamente, sono state valutate attraverso apposite griglie di osservazione messe a punto dal team di ricerca.

Infine, sono stati stabiliti i ruoli e il *setting* dell'intervista, svolta sempre alla presenza, oltre che dell'intervistatore, di un osservatore e di un segretario. L'osservatore e il segretario hanno occupato due sedute poste ad una distanza consona per registrare i comportamenti non verbali e le altre informazioni ritenute rilevanti senza intervenire nella conversazione tra i due interlocutori. Prima dell'intervista, sono stati resi disponibili il modulo informativo sul trattamento dei dati personali e quello per il consenso informato da somministrare ai partecipanti (vedi allegati 6 e 7). 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. Il 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. Per esempio: FG\_01\_D\_060724, ovvero:

- FG=Foggia;
- 01=numerazione progressiva dell'intervista;

- D=dirigente scolastico (in alternativa RP=referente educazione civica del plesso/istituto, RC=referente educazione civica della classe, I=insegnante di classe);
- 060724=data dell'intervista.

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 dati. 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.

**Scuole e docenti, suddivisi per incarico ricoperto e aree disciplinari di riferimento, che hanno preso parte alle interviste:**

<b>Tipologia di scuola</b>	<b>Partecipanti per scuola</b>	<b>Incarico ricoperto e aree disciplinari</b>
Liceo Classico – Liceo Artistico – Liceo Scientifico	1	Dirigente scolastico
Liceo Scientifico	1	Dirigente scolastico
Liceo Classico – Liceo Scientifico – Liceo Linguistico e delle Scienze Umane	1	Docente di Diritto ed economia
Istituto Tecnico	1	Docente di Diritto ed economia
Liceo Scientifico – Liceo delle Scienze Umane – Amministrazione, Finanza e Marketing	1	Docente di Diritto ed economia
Istituto Tecnico	1	Docente di Diritto ed economia
Istituto Tecnico	1	Docente di Economia aziendale
Liceo Scientifico	1	Dirigente Scolastico

Liceo Scientifico	2	Docente di Diritto ed economia
Liceo Classico	1	Docente di Diritto ed economia
Istituto Tecnico	1	Docente di Diritto ed economia
Istituto Tecnico	4	Docenti di Italiano e Storia, Inglese, Informatica, Sostegno
Liceo Scientifico – Liceo Classico	2	Dirigente Scolastico
Liceo Scientifico – Liceo Classico – Liceo delle Scienze Umane – Istituti Professionali – Istituti Tecnici	1	Docente di Storia e Filosofia

### I temi emersi dall'analisi delle interviste

Le tracce delle venti interviste, di comune accordo con le altre UdR, sono state analizzate utilizzando la metodologia della *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006). Si è scelto di seguire una linea che bilanciasse approccio induttivo e deduttivo, tenendo conto da un lato del *framework* teorico che informa lo sguardo sui dati, dall'altro ponendo attenzione ai temi emergenti al di là di preconcetti passibili di condizionare l'identificazione di temi focali (Morse & Mitcham, 2002; Patton, 2015). 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 ad 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 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. Nei prossimi paragrafi si procederà dunque a illustrare i codici emersi riportando alcuni stralci significativi dalle interviste.

Temi	Sottocategorie	Codici
Cittadinanza responsabile	a) Declinazioni della cittadinanza b) Diritti e doveri	a) Cittadinanza attiva, Cittadinanza europea, Cittadinanza italiana

	c) Rispetto	<p>b) Azioni di senso civico, Diritti e doveri, Partecipazione politica, Responsabilità del cittadino, Salvaguardia del territorio</p> <p>c) Rispetto del prossimo, Rispetto dell'ambiente, Rispetto delle diversità, Rispetto delle leggi, Rispetto delle regole</p>
Educazione civica	<p>a) Approcci esperienziali e partecipativi</p> <p>b) Aspetti negativi</p> <p>c) Aspetti positivi</p> <p>d) Contenuti trattati</p> <p>e) Pratiche e metodologie didattiche</p>	<p>a) approfondimenti tematici, attività pratiche, incontri con il territorio, iniziative scolastiche, film educativi, senso di appartenenza alla comunità scolastica, testimonianze esterne</p> <p>b) <i>Cyberbullismo</i>, Diritto costituzionale, Funzionamento dello Stato, Istituzioni europee, Legalità, Parità di genere, Sostenibilità, Violenza di genere</p> <p>c) Approfondimenti tematici, Attività pratiche, Film educativi, Incontri con il territorio, Iniziative scolastiche, Senso di appartenenza alla comunità scolastica, Testimonianze esterne</p> <p>d) Inefficace, L'esistenza dell'educazione civica segnala un gap nell'educare, Materia non materia, Resistenza delle famiglie, Scollamento educativo tra dentro e fuori la scuola</p> <p>e) Inclusione, Pratiche e metodologie didattiche, Compiti di realtà, Cooperative Learning, Dibattito, Fair play,</p>

		Lezioni non frontali, Peer education, Role play
Educazione e cittadinanza globale	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Educazione alla cittadinanza globale</li> <li>b) Globale ristretto</li> <li>c) Globalizzazione</li> <li>d) Principi</li> <li>e) Visione ecologica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) ECG come apertura, ECG per formare cittadini del futuro, ECG presente a priori nell'insegnamento, ECG richiamata indirettamente nella Costituzione, ECG richiamata indirettamente nelle Nuove Linee Guida</li> <li>b) Cittadinanza globale acquisita a priori, globale ristretto all'Europa</li> <li>c) Globalizzazione, Mercato globale, Mobilità globale, Sviluppo sostenibile, Viaggi</li> <li>d) Diritti umani, Diritti universali, Pace, Rispetto delle diversità, Rispetto globale</li> <li>e) Cittadini del mondo, Interdipendenza globale, Sostenibilità, Visione ecologica</li> </ul>
Nuove Linee Guida	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aspetti negativi</li> <li>b) Aspetti positivi</li> <li>c) Contenuti</li> <li>d) Posizionamenti scolastici</li> <li>e) "Tra le righe"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Agenda 2030 non valorizzata da Linee Guida, Chiusura sul Made in Italy, Eccessiva mole di argomenti, Mancanza di direttive chiare dal Ministero, Nazionalismo, Primato di sviluppo economico su sostenibilità</li> <li>b) Definizione più precisa delle competenze rispetto a Normativa precedente, Difficile assimilazione scolastica, Maggiore articolazione interna rispetto a Normativa precedente</li> <li>c) Competenze, Nuclei concettuali</li> <li>d) Astensione da interpretazioni politiche, Piena applicazione scolastica delle Nuove Linee Guida, Scuole che applicano Normativa in modo diverso</li> <li>e) Riferimenti indiretti ad Agenda 2030, Riferimenti</li> </ul>

		indiretti al contesto internazionale, Riferimenti indiretti all'ECG, Organizzazione dell'insegnamento di educazione civica
Organizzazione dell'insegnamento di educazione civica	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Coordinamento</li> <li>b) Limiti strutturali della disciplina</li> <li>c) Logiche di istituto</li> <li>d) Ruolo dei docenti</li> <li>e) Trasversalità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Coordinamento del consiglio di classe, Coordinamento tra dipartimenti, Difficoltà di coordinamento tra docenti, Distribuzione delle ore, Docenti di diritto gestiscono gran parte dell'insegnamento, Monitoraggio ore, Valutazione</li> <li>b) Difficile aggancio tra discipline ed educazione civica, Mancanza di docente curricolare di educazione civica, Mancanza di un'ora specifica per educazione civica</li> <li>c) Curricolo di istituto, Programmazione di istituto, Scuola sensibile a Educazione civica</li> <li>d) Buona volontà dei docenti, Libertà didattica</li> <li>e) Compresenza docenti, Interdisciplinarietà, Trasversalità positiva, Trasversalità problematica</li> </ul>
Rappresentazioni dei docenti in merito agli studenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Individualismo e disimpegno</li> <li>b) Studenti e immigrazione</li> <li>c) Studenti e tecnologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Individualismo e disimpegno, Individualismo degli studenti, Sfiducia verso la politica</li> <li>b) Ambivalenza verso i compagni di origine straniera, Chiusura degli studenti italiani sulla concessione della cittadinanza, Studenti immigrati e parità di genere</li> <li>c) Cyberbullismo, Pericoli nell'uso del digitale, social media</li> </ul>

### Cittadinanza responsabile

Il tema della cittadinanza responsabile rappresenta il cuore dell'educazione civica, così come emerge dalle parole dei docenti. Nelle loro riflessioni, la cittadinanza non è solo appartenenza giuridica, ma

soprattutto partecipazione consapevole, impegno, rispetto e senso di responsabilità verso sé stessi, gli altri e il mondo. L'educazione civica viene così descritta come “un'educazione ad essere cittadini, come deriva dalla stessa parola civica”, e il suo obiettivo è “accompagnare i ragazzi a diventare cittadini un po' più attivi”.

Tra le “declinazioni della cittadinanza”, l'idea di *cittadinanza attiva* è centrale e trasversale: si tratta di “formare ragazzi che abbiano sempre più consapevolezza dell'importanza delle regole, dei comportamenti e anche dell'essere un cittadino attivo, non solo nell'elettorato, ma anche nella partecipazione politica”. Diversi docenti insistono sul valore educativo dell'impegno: “L'educazione civica dovrebbe essere un insegnamento che forma il cittadino consapevole e proattivo”, capace di contribuire “a migliorare le sorti del Paese”. Nel discorso dei docenti si delineano altre declinazioni della cittadinanza – italiana ed europea – tra loro intrecciate. Un insegnante ricorda che, nella pratica didattica, “diamo molto rilievo alla cittadinanza italiana, ma anche a quella europea”, cercando di trasmettere ai ragazzi che “cittadinanza europea non si sostituisce alla cittadinanza italiana, ma rappresenta un'opportunità in più”. In questo senso fa riflettere che, tra le varie categorie e rappresentazioni degli intervistati sulla cittadinanza responsabile, l'apertura non vada oltre gli steccati nazionali. Ancora, diversi intervistati osservano come, nella realtà, “i ragazzi quando si parla di cittadinanza fanno riferimento a quella italiana... non sono educati a quest'altro tipo di cittadinanza”, segnalando la necessità di ampliare l'orizzonte e di “creare attività attraverso cui sviluppare questo tipo di consapevolezza”. Le esperienze scolastiche testimoniano anche l'importanza di affrontare il tema dell'inclusione: “Molti dei nostri ragazzi non hanno cittadinanza italiana... sono di seconda generazione, e per loro è normale dover seguire un iter per essere riconosciuti dallo Stato”, riflette una docente, evidenziando la distanza tra appartenenza di fatto e riconoscimento formale.

Un altro asse tematico fondamentale è quello del “rispetto”, inteso come valore fondante della convivenza civile. Gli insegnanti lo declinano in diverse direzioni: “Rispetto di sé, degli altri, dell'ambiente”, “rispetto della scuola, dell'altro come docente o come compagno di classe”. Il *rispetto delle diversità* è al centro di molte riflessioni, e insieme ad altre dimensioni di questa categoria si trova all'incrocio tra il tema della cittadinanza globale e quello della cittadinanza responsabile: “Bisogna imparare a conoscere le diversità etniche, religiose, sociali, culturali per un confronto proficuo e un'apertura al mondo”, e “far apprendere alle giovani generazioni un comportamento che porti ad avere un'apertura mentale e a vedere nella diversità un elemento di crescita”. Alcuni docenti sottolineano come la cittadinanza responsabile “possa richiamare e sensibilizzare i ragazzi sull'inclusione, la tolleranza, il rispetto delle diversità, aspetti fondamentali per le nuove



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



Università di Foggia

generazioni”. Il *rispetto delle leggi* e quello *delle regole* sono individuati come prerequisiti per la costruzione del senso civico: “Affinché i nostri studenti conoscano quantomeno la forma di Stato e di governo del nostro Paese e imparino anche l’importanza delle leggi in generale”, spiega un’insegnante. Un altro collega aggiunge: “L’individuo, collocato in un contesto sociale e comunitario, ha l’obbligo di rispettare alcune regole e leggi e di valorizzare ciò che ha a disposizione”. Il rispetto delle regole è interpretato anche come educazione alla libertà responsabile: “Tutte le libertà presentano dei limiti, e questi limiti possono essere imposti solo per legge... perché l’interesse della collettività prevale sempre”. L’obiettivo è far comprendere agli studenti che “non esisti solo tu”, in un percorso che li accompagni a interiorizzare la convivenza come principio etico e civico.

La cittadinanza responsabile si nutre anche della consapevolezza dei “diritti e doveri”. Gli insegnanti ribadiscono che “i ragazzi conoscono i diritti, ma mettono in secondo piano i doveri”, perciò l’educazione civica deve richiamare “i doveri inderogabili accanto ai diritti inviolabili”. La Costituzione rimane il riferimento centrale: “Dobbiamo continuare su quella strada, dove sono considerati i diritti e i doveri per i cittadini”. Educare alla cittadinanza, quindi, significa “dare ai ragazzi la consapevolezza di che cosa significa vivere oggi nel mondo, conoscere i propri diritti ma anche i propri doveri”.

Alcuni insegnanti interpretano la cittadinanza responsabile anche come assunzione di responsabilità personale e collettiva. “L’educazione civica o ad essere cittadino responsabile, sotto tutti i punti di vista, è la finalità della scuola, strutturale alla formazione”, afferma un docente. Altri sottolineano l’importanza di “assumersi le proprie responsabilità come persona e verso l’altro”, riconoscendo che la *responsabilità del cittadino* è anche cura reciproca e impegno sociale. In questo senso, si parla di *azioni di senso civico* come momenti concreti in cui i ragazzi mettono in pratica ciò che apprendono, rendendo gli insegnamenti parte del loro modo di pensare e agire. La *salvaguardia del territorio* e dell’ambiente costituisce un ulteriore campo di esercizio della responsabilità. Le parole di un intervistato raccontano di un impegno quotidiano e talvolta faticoso: “È difficile abituare i cittadini a fare la raccolta differenziata, ma una volta che cominciano ci riescono bene... i giovani dovrebbero imparare”. Altri richiamano la necessità di “iniziative per la salvaguardia del territorio”, denunciando problemi concreti come l’abbandono dei rifiuti e la scarsa cultura ambientale, ma anche promuovendo esperienze di educazione alla prevenzione e alla sostenibilità.

Nel complesso, dalle voci degli insegnanti emerge una concezione di cittadinanza responsabile che intreccia formazione, etica e partecipazione. “La speranza è che la cittadinanza apporti un contributo migliore rispetto a quello che è il mondo che noi gli stiamo consegnando”, riporta un’intervistata,

sintetizzando la tensione tra formazione personale e impegno collettivo che attraversa le pratiche di educazione alla cittadinanza.

### **Educazione civica**

Il primo tema che si è scelto di analizzare è quello risultato più corposo in termini di codici e reference emerse dall'analisi e riguarda i contenuti, le metodologie didattiche, gli approcci esperienziali e partecipativi e le percezioni sull'insegnamento dell'educazione civica da parte dei docenti.

Quello delle “pratiche e metodologie didattiche” è uno degli aspetti che ha suggerito maggiore coerenza interna tra le risposte dei partecipanti, rivelando una spiccata preferenza dei docenti per il ricorso a *lezioni non frontali*. Si tratta di un orientamento ormai consolidato che mette in evidenza il bisogno di una didattica partecipata e più vicina agli interessi concreti degli studenti. A tal proposito è particolarmente significativa la testimonianza di un docente: “Più che sciorinare quelle solite cose, che poi si annoiano...se io vado lì e faccio la classica lezione frontale, non funziona...allora che dico? Partiamo da un giornale, dal giornale arriviamo al corso di cyber security, magari vediamo un cortometraggio in merito che ci potrebbe essere utile...e alla fine, presento il compito finale che, nella mia disciplina, è un compito di realtà. Così le conoscenze che abbiamo appreso le usiamo per qualche cosa che è utile e utilizzabile dai nostri studenti”.

Passando alla sotto-categoria relativa agli “approcci esperienziali e partecipativi” si è notato che i docenti attribuiscono un certo valore anche alla fruizione di *film educativi* e alla condivisione di *testimonianze dirette*: “Con l'educazione civica si potrebbe fare tantissimo, ma veramente tanto. Si può iniziare dalla visione di un film per far capire la problematica oppure portare delle testimonianze”, o ancora: “I ragazzi sono andati a vedere il film *Il ragazzo dai pantaloni rosa*, è chiaramente quella che è diventata attività di educazione civica, così come l'anno scorso sono andati a vedere *C'è ancora domani*”. L'uso dell'audiovisivo, in questo senso, appare come un ponte tra la scuola e la vita quotidiana, capace di rendere più immediata la riflessione disciplinare. Allo stesso tempo risulta di fondamentale importanza lo svolgimento di *attività pratiche* e la partecipazione a *iniziative scolastiche* che diventano, anche trasversalmente, momenti di educazione civica. Così si legge: “Come coinvolgerli? Attraverso la partecipazione ad eventi, ad esperienze pratiche, a momenti di condivisione anche con altre realtà che operano sul territorio, sia a livello sociale che professionale”. O ancora: “Occorre una metodologia pratica come attività laboratoriali, uscite sul territorio, role playing e tutta una serie di attività che facciano sentire lo studente protagonista di questa disciplina”.

Le attività esperienziali, dunque, sono percepite come un canale privilegiato per tradurre i valori dell'educazione civica in comportamenti concreti.

Per quanto riguarda le “metodologie didattiche”, frequente risulta essere il ricorso a *role play*, *cooperative learning*, *peer education* e, soprattutto, al *fair play*. A titolo d'esempio, si riportano le seguenti parole: “Perché, per queste ore dedicate, riusciamo a ideare...si allentano alcuni obblighi, e riusciamo a fare un quiz che è realizzato dagli studenti, quindi devono, in cooperative learning, organizzare le informazioni, partecipare a questo gioco l'alunno diversamente abile, quello con la cultura diversa, religione diversa, partecipano tutti alla creazione di questo contenuto che, al di là del contenuto stesso, permette loro di relazionarsi in maniera diversa”.

Il *fair play* risulta essere uno strumento didattico particolarmente efficace dalle parole di una dirigente: “Quando il docente di ginnastica, di educazione fisica mi ha parlato di fair play all'interno della sua disciplina e di inclusione, beh io ho raggiunto l'obiettivo, e con la consapevolezza che faceva educazione civica e non scienze motorie”.

Emergono anche esperienze di *dibattito* in classe, senza la strutturazione metodologica del *debate* vero e proprio, andandosi a configurare dunque come esperienze spontanee ma ad alto grado di partecipazione e approfondimento tematico: “Lo studio, ecco, a volte rimane troppo impostato, contenuto. Noi l'educazione civica la intendiamo in questo modo, un po' per...anche riflettere su quei contenuti curricolari che loro svolgono, però andando anche un po' oltre. E noi, ripeto, lo facciamo proprio con delle lezioni partecipate [...] discutiamo, c'è proprio un confronto, ci confrontiamo. A volte io proprio, come dire...mi metto quasi come spettatore per vedere un po' e osservo. E quindi ho impostato molto su questo, proprio anche come metodologia”. In alcuni casi i *compiti di realtà* vengono considerati un'occasione per mettere in pratica le conoscenze apprese in un contesto significativo, rafforzando l'idea di una cittadinanza applicata.

Veniamo ora alla parte sulle percezioni riguardanti l'insegnamento dell'educazione civica. Bisogna premettere che, nonostante i docenti siano d'accordo sull'importanza valoriale della disciplina, rilevano anche una serie di aspetti negativi che la renderebbero, nel concreto, *inefficace*. Uno di questi è sicuramente lo *scollamento educativo tra dentro e fuori la scuola*, come sottolinea una docente: “La fatica grossissima è che si fa teoria, però poi l'insegnamento, l'esempio che loro trovano al di fuori delle mura scolastiche, qualche volta anche all'interno delle mura scolastiche, è tutt'altro che civico, è tutt'altro che educato”. A tal proposito, determinante risulta essere la *resistenza delle famiglie*: “Abbiamo difficoltà, perché poi la resistenza non è tanto quella del ragazzo, ma della famiglia che c'è dietro”. Da alcuni intervistati viene messa in discussione l'esistenza stessa della materia. C'è chi,

infatti, la definisce un “obbrobrio pedagogico” e chi, per lo stesso motivo, afferma che “l'educazione civica così come intesa concettualmente parte dall'idea sostanzialmente che i ragazzi vadano educati come se ci fosse una difficoltà nell'educare”. In due casi viene ripetuta la formula per cui l'educazione civica sarebbe una “materia non materia”. Queste posizioni critiche evidenziano un senso diffuso di incertezza riguardo la legittimità epistemologica della disciplina, percepita a volte come un contenitore eterogeneo di tematiche e buone intenzioni.

Tuttavia, tra le considerazioni qualitative positive assume una spiccata rilevanza il discorso relativo all'*inclusione*, codice che si colloca a cavallo tra il tema qui in esame ed “Educazione e cittadinanza globale”. Una docente afferma: “l'educazione civica può richiamare e sensibilizzare i ragazzi su questi temi che sono, come dicevo prima, l'inclusione, soprattutto. La tolleranza, il rispetto delle diversità, sono tutti aspetti fondamentali sulle quali le nuove generazioni devono essere sensibilizzate ogni giorno di più”.

L'inclusione viene percepita come uno degli esiti più tangibili della disciplina, un obiettivo che attraversa implicitamente ogni attività, dalla didattica ai progetti scolastici. Strettamente correlato al discorso sull'inclusione è il codice che fa riferimento al *senso di appartenenza alla comunità scolastica*, che l'educazione civica, anche grazie alle iniziative scolastiche e alle attività pratiche, svilupperebbe negli studenti attraverso esperienze che rafforzano la consapevolezza di far parte di una collettività e di poterne essere parte attiva.

Passando invece alla parte contenutistica, i temi che assumono una certa rilevanza nella disciplina, sia all'interno della classe che nell'ambito di progetti che si ricollegano all'educazione civica sono il *cyberbullismo*, la *legalità* e i *temi di genere* (violenza di genere e parità di genere): “hanno partecipato per esempio a un concorso sulla legalità, hanno creato materiale per la scuola, sulla violenza sulle donne, nello specifico hanno realizzato dei manifesti sulla violenza contro le donne, hanno fatto un progetto con i carabinieri per il rivestimento di una fioriera sui temi della legalità”, afferma una docente. Per quanto riguarda i contenuti che invece vengono toccati strettamente all'interno dell'aula scolastica, oltre alla sostenibilità (codice trasversale a più temi) e alla c'è in primo luogo il *Diritto Costituzionale*: “la Costituzione è giusto conoscerla; è giusto conoscere appunto la principale struttura del nostro Stato, quindi riconoscere le varie organizzazioni, la loro funzionalità, a cosa servono, ma soprattutto anche riconoscerle come valore, cioè ci sono e dobbiamo rispettare quello che loro fanno e operano”. Tuttavia, viene riservato uno spazio di minore importanza anche alla conoscenza delle *Istituzioni Europee*, spesso trattate in maniera meno sistematica ma comunque riconosciute come parte dell'educazione alla cittadinanza.

In conclusione, l'educazione civica appare, agli occhi dei docenti, come un laboratorio di cittadinanza (Dewey, 1916/2014), una disciplina attraversata dalla ricerca di metodi più partecipativi e inclusivi. Tuttavia questo non esclude l'esistenza di evidenti difficoltà organizzative e di un'identità disciplinare incerta, criticità che tendono a prevalere nei discorsi degli intervistati a dispetto dell'importante orizzonte valoriale riconosciuto da molti.

### **Educazione e cittadinanza globale**

Il tema dell'educazione e della cittadinanza globale è emerso con forza nelle interviste, delineando un'idea di cittadinanza che oltrepassa i rigidi steccati nazionali e si fonda su principi universali ma rivelando anche, talvolta, una ristrettezza di vedute o un'inconsapevolezza concettuale da parte degli intervistati.

Molti docenti riconducono la cittadinanza globale ai *diritti umani*, visti come punto di partenza per educare alla consapevolezza planetaria: “È necessario che la tutela dei diritti umani sia una tutela a livello planetario, perché altrimenti prima o poi potrebbero toglierli anche a noi”, osserva un insegnante. In questa prospettiva, parlare di cittadinanza globale significa anche “parlare di tutti i principi della Costituzione, come l'articolo 3 che è un riferimento cardine sull'uguaglianza”, ribadendo la continuità tra i diritti nazionali e quelli universali. I valori della *pace*, del *rispetto delle diversità* e del *rispetto globale* rappresentano altre dimensioni centrali. Alcuni docenti sottolineano la necessità di riportare al centro il principio di coesistenza pacifica: “Non è indicato, che io mi ricordi, il principio di coesistenza pacifica dell'articolo 11... ma è importante ai fini della comprensione di tematiche così importanti”. Altri riconoscono che questi temi rischiano oggi di avere “un po' meno visibilità” rispetto ad altre priorità, ma restano “fondamentali per la comprensione della società contemporanea”. La cittadinanza globale, in questa visione, coincide con un sentimento di appartenenza comune: “Cittadinanza globale è avere questi valori inculcati nel proprio essere e che siano poi uguali per tutti”.

Un altro filo rosso che attraversa le interviste è riconducibile alla sotto-categoria *visione ecologica*, intesa in senso ampio e riconducibile alla prospettiva di Bronfenbrenner (1979). I docenti descrivono la cittadinanza come un insieme di cerchi concentrici, che vanno dalla famiglia fino al mondo: “Ognuno di noi vive in un contesto comunitario, che è innanzitutto quello familiare, poi c'è quello scolastico, poi quello territoriale, ma poi c'è il mondo... e nel mondo ci sono etnie e culture diverse”. Questa visione ecologica si fonda sull'*interdipendenza globale* e sulla consapevolezza che “non siamo più delle isole... ma è un mondo globalizzato dove c'è un'osmosi di culture, di esigenze, di

bisogni, di economie”. A partire da queste testimonianze, la cittadinanza globale non è soltanto un concetto politico, ma un atteggiamento mentale che riconosce “l’interrelazione tra ciò che faccio io e ciò che succede nel mondo... il famoso riferimento che se cade un albero dall’altra parte del mondo non diminuisce l’ossigeno a casa mia”. La sostenibilità emerge come una componente importante di questa visione. Molti insegnanti evidenziano l’attenzione crescente delle scuole ai temi ambientali e alla responsabilità collettiva: “Stiamo parlando tanto di salvaguardare il nostro pianeta per le generazioni future... speriamo di aver seminato e che questo seme possa germogliare con dei comportamenti corretti”. Altri ricordano esperienze concrete di educazione ambientale: “Abituare i ragazzi pure a questo, a cercare di capire come meglio comportarsi per avere un mondo più pulito, un mondo migliore”.

All’interno di questo quadro, la *globalizzazione*, altra sotto-categoria parte del tema qui in esame, è percepita come un fenomeno che genera connessioni e opportunità ma richiede un adattamento continuo. Gli insegnanti descrivono un mondo “globalizzato che ci vede tutti uniti nello stesso momento, con azzeramento di tutte le distanze”, e in cui “siamo cittadini italiani, cittadini europei e cittadini del mondo”. Alcuni insistono sulla necessità di preparare i giovani a essere “in grado di spostarsi ma non solo fisicamente, anche attraverso i mezzi di comunicazione... avere quelle competenze che ti permettono di dialogare con tutti”. In questa prospettiva, la *mobilità* e i *viaggi* rappresentano occasioni fondamentali per sviluppare la consapevolezza globale: “Il miglior modo per sviluppare la cittadinanza globale è viaggiare... finché rimaniamo nel chiuso della nostra scuola non ci rendiamo conto delle altre culture e delle altre realtà”.

Accanto a questa apertura, emerge però una concezione *ristretta* di cittadinanza globale, spesso limitata all’ambito europeo. Alcuni insegnanti sottolineano che nei programmi “viene naturale fare più riferimento all’Unione Europea, perché è vicina a noi”, mentre i rapporti internazionali restano marginali. Altri notano che le nuove Linee guida “sembrano proporre una linea global-europeista... ma dall’altro fanno un passo indietro, ritornando a una cittadinanza italiana”. È un ambito in cui si avverte la mancanza di esplicitazioni chiare: “Che motivo c’era di non scrivere cittadinanza globale e di scrivere Agenda 2030?”, commenta un docente, esprimendo la percezione di una cittadinanza globale solo accennata “tra le righe degli obiettivi e dei traguardi”.

Passando alla sotto-categoria sull’ “Educazione alla cittadinanza globale”, alcuni insegnanti riportano come sia indispensabile per *formare cittadini del futuro*: “Educare alla cittadinanza globale significa fornire quelle competenze che servono al cittadino di domani”, mentre molti la riconducono al concetto di *apertura*. Un elemento particolarmente interessante risiede nell’idea di alcuni insegnanti

per cui l'educazione alla cittadinanza globale sarebbe *presente a priori nell'insegnamento*: “Noi già lo facciamo, perché è il nostro lavoro... puntiamo tanto sul rispetto degli altri e sul mondo che ormai non ha confini”, afferma un'insegnante. Un altro aggiunge: “Come insegnante di lingue, la cittadinanza globale è in me... tutto quello che faccio è declinato a livello globale”. Tuttavia ci si chiede se in tal caso la cittadinanza globale sia effettivamente percepita come un valore trasversale che percorre le discipline e le pratiche scolastiche, anche quando non è nominata formalmente, o se questa prospettiva metta in luce un'inconsapevolezza concettuale e prassica degli insegnanti rispetto all'ECG.

Dalle parole degli intervistati, la cittadinanza globale appare dunque come un terreno di incontro tra valori universali, sensibilità ecologica e apertura interculturale. Ma a tratti emerge anche una confusione concettuale e un modo aprioristico di intenderla che potrebbe compromettere, laddove presente, la sua effettiva praticabilità educativa.

### **Nuove Linee Guida**

Il tema delle nuove Linee guida per l'educazione civica è stato affrontato dai docenti con uno sguardo spesso critico, in cui emergono contemporaneamente apprezzamenti per una maggiore strutturazione del quadro normativo e perplessità legate a orientamenti ideologici e operativi che ne condizionano la piena applicazione. Nelle parole degli insegnanti si legge la complessità di una normativa che solleva interrogativi sulla direzione valoriale e sulle ricadute concrete nel lavoro quotidiano delle scuole.

Uno dei punti più ricorrenti riguarda i contenuti, sotto-categoria in cui sono state inserite le *competenze* e i *nuclei concettuali*, che molti docenti riconoscono come il fulcro della nuova impostazione. Alcuni notano come la normativa abbia finalmente fornito un quadro più ordinato e riferimenti comuni: “Si chiamano proprio otto nuclei, dove le competenze sono individuate con molta chiarezza, che vanno anche al di là delle otto competenze chiave”. Altri rilevano che “il legislatore vuole soprattutto questo: misurare i risultati in termini di competenze, più che di conoscenze o nozioni”, riconoscendo così una centralità nuova, anche se non sempre facilmente traducibile in pratica. Non mancano riflessioni sulle difficoltà di interpretazione del lessico stesso: “Ho visto la difficoltà tra abilità e competenza anche nel lessico... alcune competenze sono così trasversali che non le puoi riferire una a uno e una all'altro”. Alcuni docenti colgono anche un rischio di riduzione semplificata del sapere: “La competenza come la fai se non conosci? Se non conosci non puoi nemmeno di fatto svilupparla”.

Accanto alle competenze, gli insegnanti citano frequentemente i *nuclei concettuali* delle nuove Linee guida, che rappresentano la cornice tematica entro cui si muove la didattica. Nella maggior parte dei casi vengono riconosciuti come stabiliti a livello normativo: “I nuclei fondamentali non li decido io, ma li decide la normativa: Costituzione, sviluppo e sostenibilità, cittadinanza digitale”. Si tratta di un’impostazione che in alcuni casi viene definita come “un contenitore strutturato e supervisionato in maniera opportuna”, capace di offrire un quadro di riferimento comune pur nella diversità degli indirizzi scolastici. Un intervistato sottolinea anche la possibilità di “agganciare le ore di educazione civica nel contesto dell’attività curricolare delle diverse discipline”, trovando corrispondenze tra le macro-tematiche e gli insegnamenti specifici: l’informatica con la cittadinanza digitale, le materie scientifiche con la sostenibilità, la storia con la Costituzione

Sul piano delle ricadute operative, diversi insegnanti riconoscono tra gli “aspetti positivi” delle Nuove Linee guida una *maggiore articolazione interna* e una *maggiore definizione delle competenze* rispetto al passato. “Abbiamo anche un canovaccio di riferimento”, osserva un’intervistata, “perché adesso indicano obiettivi trasversali e traguardi, con una suddivisione più precisa dei moduli”. Un altro aggiunge che la portata innovativa risiede “nella maggiore sistematizzazione dell’articolazione, simile a quella dei curricula delle altre discipline”, mentre una collega sottolinea come il vantaggio principale sia “una definizione un po’ più puntuale delle competenze... ci ha dato la possibilità di non inventarcele come abbiamo dovuto fare per tre anni”.

Le criticità emergono invece con forza quando i docenti riflettono sugli “aspetti negativi” della nuova Normativa. Uno dei temi più discussi è il *nazionalismo*, percepito come un restringimento rispetto a un’idea più ampia e inclusiva di cittadinanza. “Forse le nuove linee guida hanno messo il focus su una cittadinanza più ristretta, italiana in particolare... più una visione patriottica che globale”, osserva un docente. Altri rilevano “una chiusura e una sorta di valorizzazione del Made in Italy, con un restringimento anche sull’inclusione”, e la scomparsa di riferimenti espliciti all’Agenda 2030. Un’intervistata aggiunge: “Si tende a interpretare le cose sempre secondo la stessa ottica... ma i ragazzi vivono in un mondo interculturale, internazionale, e arrivano messaggi contraddittori rispetto ai quali noi dobbiamo fare sintesi”. In un caso si parla di linee guida “bipolari”, che “da un lato sembrano proporre una linea europeista, dall’altro fanno un passo indietro verso una cittadinanza italiana”. Molti docenti notano poi un cambiamento di enfasi nel rapporto tra sostenibilità e sviluppo, leggendo una forma di *primato dello sviluppo economico sulla sostenibilità*. “Hanno cambiato l’obiettivo della sostenibilità in sostenibilità e sviluppo... a voler dire che la sostenibilità deve coniugarsi con lo sviluppo economico”, spiega un’insegnante. Altri parlano di “un’introduzione della

crescita economica messa in primo piano, mentre la sostenibilità passa un po' in secondo piano". Si osserva anche "una maggiore attenzione alla parte finanziaria e assicurativa, all'educazione economica", aspetti che segnano un progressivo spostamento del focus dai valori ecologici ai contenuti economici. Tra le altre criticità, di ordine più strutturale, ci sono riferimenti alla *mole eccessiva di argomenti* — "ci sono tanti argomenti, è chiaro, si può scegliere, ma se uno vuole essere ligio alle indicazioni delle linee guida ci sono troppi temi" — e alla *difficile assimilazione scolastica*, dovuta ai tempi stretti e alla *manca di direttive chiare dal Ministero* su come svolgere l'insegnamento e, in misura minore, "Sono uscite a settembre e sono entrate in vigore subito... uno ha il tempo di leggerle ma non di capire veramente la portata delle modifiche".

Un punto di particolare interesse è ciò che molti docenti leggono "tra le righe" del documento. Più d'uno segnala che le nuove Linee guida *richiamano indirettamente la cittadinanza globale*, ma senza mai nominarla. "Dice tra le righe quello che in realtà è la cittadinanza globale, ma esplicitarla sarebbe meglio", afferma una dirigente, chiedendosi "che motivo c'era di non scrivere cittadinanza globale e di scrivere Agenda 2030". Un'altra sottolinea che "dalle pieghe degli obiettivi e dei traguardi ci si può arrivare", ma "sarebbe più efficace essere chiari, perché la chiarezza normativa aiuta la ricaduta didattica". Allo stesso modo, alcuni insegnanti individuano *riferimenti indiretti al contesto internazionale*, per esempio "attraverso l'Agenda 2030, che fornisce un appiglio per chi vuole trattare temi globali", anche se "all'interno degli ambiti non c'è una parte esplicitamente dedicata".

Proprio sull'Agenda 2030 si concentrano interpretazioni divergenti. Alcuni docenti sostengono che "le nuove Linee guida hanno ripreso tematiche che già facevano parte dell'Agenda 2030", mentre altri osservano che "il recepimento non è cambiato più di tanto: non viene citata, ma i principi restano". Altri ancora osservano in modo critico che "non è più neanche citata l'agenda 2030 se non nelle note finali".

Infine, le interviste restituiscono un quadro variegato dei posizionamenti scolastici rispetto all'applicazione delle Nuove Linee guida. Alcune scuole hanno scelto di aderire pienamente al dettato ministeriale, "rileggendo il curriculum e le UDA attraverso comunità di pratica di apprendimento", mentre altre "applicano la normativa in modo eterogeneo... in alcune l'educazione civica non è un insegnamento trasversale ma residuale, oppure la valutazione non è collegiale". Si osserva anche tra alcuni dirigenti un atteggiamento prudente, di sospensione del giudizio politico: "Non posso dire che abbiano un intento malevolo, posso dire che hanno sbagliato, ma non un intento malevolo", afferma un'intervistata. Un altro sottolinea che "c'è poco spazio per interpretazioni politiche... molti lo vivono



come un obbligo amministrativo”, mentre un collega invita a non giudicare nell'immediato: “Le innovazioni vanno valutate nel tempo... aspetterei prima di esprimere un giudizio definitivo”.

Le Nuove Linee Guida, dunque, appaiono agli occhi degli intervistati come uno strumento utile per dare ordine e continuità alla progettazione, ma non privo di elementi problematici. Da un lato sono inquadrare nel loro carattere sistematico, dall'altro introducono un linguaggio e una visione che alcuni percepiscono come restrittivi o politicizzati.

### **Organizzazione dell'insegnamento dell'educazione civica**

Veniamo ora al secondo tema emerso dall'analisi, che fa riferimento all'organizzazione dell'insegnamento di educazione civica. La decisione di trattarlo separatamente dal nucleo precedente dedicato alle pratiche didattiche deriva non solo dal numero consistente di codici emersi, ma anche dal fatto che questi rimandano a un piano concettuale diverso, in cui l'attenzione si sposta dai contenuti e dalle metodologie alla struttura, alla gestione e alle logiche istituzionali della disciplina. Si tratta, dunque, di una prospettiva che restituisce il modo in cui i docenti e i dirigenti percepiscono il funzionamento concreto dell'educazione civica all'interno del sistema scolastico.

Anche il tema qui esplorato è stato organizzato in più sotto-categorie. Una delle principali riguarda la “trasversalità dell'insegnamento”, che riceve considerazioni sia positive che, in misura maggiore, critiche. “L'Educazione Civica deve essere trasversale e deve far parte tout-court del consiglio di classe, senza eccezioni”, afferma una docente. Mentre una dirigente, esprimendo una percezione più diffusa tra gli intervistati, osserva: “per come è stata congegnata l'organizzazione di questo insegnamento trasversale, è questa la precisazione, sia nelle vecchie Linee Guida che nelle nuove, non dà la possibilità ai docenti di vivere questa esperienza con serenità. Viene vista un po' come un obbligo da espletare”. Altri codici emersi fanno riferimento alle ore in *compresenza* all'interno dell'organizzazione trasversale e all'interdisciplinarietà. A tal riguardo un docente afferma: “per consentire l'acquisizione di determinate conoscenze, c'è la figura dell'insegnante di diritto che insieme agli altri professori svolge, in compresenza, questo compito. La cosa bella è che noi l'abbiamo sempre fatto e, secondo me, deve essere fatto anche nelle altre scuole non solo per l'educazione civica, ma per tutte le discipline”. Tale prospettiva, seppur minoritaria, mette in luce come la trasversalità possa essere vissuta non solo come vincolo da espletare, ma anche come occasione di cooperazione tra saperi.

Passando invece alla sotto-categoria che fa riferimento ai “limiti strutturali della disciplina”, gli intervistati lamentano una serie di problematiche ricorrenti. Più di una volta è usata la formula *materia*

*non materia* per riferirsi all'educazione civica, in relazione alla *mancaza di un'ora dedicata* e di un *docente di riferimento*. Questi due elementi si intrecciano frequentemente nelle testimonianze degli intervistati: “il problema fondamentale dell'educazione civica è nella struttura della materia. Perché è una materia che non ha un orario e non ha un docente. Allora, che succede? Succede che ci sono docenti che hanno quegli argomenti nel proprio curriculum e quindi sono contenti di farlo. Ci sono docenti che gli interessa quell'argomento e quindi sono contenti di farlo. Ci sono docenti che pensano che tutto sia una tragedia e quindi non hanno alcun interesse. Non esiste uno standard nazionale”. Da queste parole emerge una percezione di frammentarietà e mancanza di riconoscimento istituzionale, che contribuirebbe perciò a rendere l'educazione civica una disciplina “debole” sul piano strutturale. Altre problematiche rilevate fanno riferimento alla *difficoltà di agganciare l'educazione civica alle diverse discipline di studio*: “La logica delle Linee Guida è di far venir fuori l'Educazione Civica da tutte le discipline di studio. Naturalmente, la teoria è diversa dalla pratica perché poi quando si va in classe si rendono attive le materie di studio e non è sempre facile agganciare tutti i discorsi alle materie di studio, anche perché dipende pure dai corsi di studio”. Questa distanza tra teoria e prassi è uno dei tratti più ricorrenti nelle riflessioni dei partecipanti, e sembra riassumere una difficoltà del sistema scolastico nel tradurre le indicazioni ministeriali in esperienze didattiche effettive.

All'interno del tema esplorato vi è anche una sotto-categoria relativa al “coordinamento”. Ne vengono messi in luce, in molti casi, i limiti, come evidenziato dal codice *difficoltà di coordinamento tra i docenti*: “purtroppo diventa difficile, ripeto, soprattutto lì dove non c'è anche la materia, lavorare e mettersi d'accordo. Insomma, diciamo che ci sono già delle criticità per portare avanti già i programmi curriculari. Quindi diventa veramente complicato”. Altri codici, di carattere più neutro, fanno riferimento al *coordinamento tra dipartimenti*, al *monitoraggio* e alla *distribuzione delle ore* tra docenti. Ancora, da più intervistati viene messo in luce come spesso siano i *docenti di diritto a gestire gran parte dell'insegnamento*: “come previsto dalla normativa, diciamo che avendo tre docenti sul potenziamento di giurisprudenza, allora quest'anno ho affidato loro il grosso, diciamo, della disciplina in compresenza con i docenti di classe”, afferma una dirigente. Il tema della *valutazione*, infine, occupa uno spazio rilevante nelle riflessioni degli intervistati, connotandosi in maniera non sempre uniforme: “la valutazione ancora oggi non è ben chiara perché ci obbliga a mettere un voto, per una disciplina dovete mettere un voto e quel voto fa pure media, però non è la valutazione”, afferma un docente, mentre un altro sottolinea: “Trovo giusto l'insegnamento di tale materia nelle classi, anche a livello di valutazione perché questa responsabilizza un po' i ragazzi”.



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



Università di Foggia

Passando alla sotto-categoria dedicata ai docenti, invece, troviamo i codici *libertà didattica e buona volontà*. La prima fa riferimento al dato per cui ogni insegnante insegna l'educazione civica curvandola necessariamente sulla propria disciplina, processo che tuttavia non risulta sempre lineare: “Perché qua si pensa che siamo tuttologi e fare Educazione Civica è fare educazione all'affettività, è fare educazione stradale, è fare educazione sentimentale, è fare educazione ambientale...è tutto...tutti devono fare tutto, ma naturalmente ognuno calibra la curvatura da dare a ogni intervento sull'educazione civica sulla base della propria professione”. La seconda, invece, mette in luce come, in assenza di un monitoraggio strutturato e di standard condivisi, la gestione dell'insegnamento sia spesso affidata alla buona volontà dei docenti: “Non c'è poi un monitoraggio, noi lo facciamo, il monitoraggio delle ore. Però, come dire, se poi non si fanno tutte le ore non c'è una sanzione, tra virgolette. Ciò ha lasciato tutto un po' alla buona volontà dei docenti”. L'educazione civica, in questo senso, diventa un banco di prova per la motivazione (e a discrezione) dei singoli docenti, che si impegnano a trasmetterne la qualità a dispetto delle carenze strutturali.

L'ultima sotto-categoria riguarda le “logiche di istituto” nell'organizzazione dell'insegnamento di educazione civica. Comprende i codici *curricolo di istituto e programmazione di istituto* (“abbiamo un unico curriculum di educazione civica che è innestato all'interno della programmazione delle attività disciplinari di istituto”) e infine le testimonianze di alcuni intervistati circa il rapporto positivo che intercorre tra la propria scuola e la disciplina, raggruppate nel codice *scuole sensibili a educazione civica*. L'analisi di questo tema mette in luce un quadro complesso, in cui l'educazione civica si configura come una disciplina fragile sul piano strutturale ma con potenzialità didattiche orientate alla sperimentazione e alla cooperazione tra saperi. L'assenza di una cornice organizzativa univoca genera disomogeneità e incertezze, che prevalgono nelle valutazioni degli intervistati, ma al tempo stesso apre spazi di autonomia e sperimentazione per i docenti e per gli istituti più sensibili, che ne possono trarre un'occasione di innovazione su più fronti.

### **Rappresentazioni dei docenti in merito agli studenti**

Dalle parole degli intervistati emerge una rappresentazione complessa degli studenti, ma prevalentemente negativa, in cui si intrecciano atteggiamenti di apertura e chiusura nei confronti del diverso, tratti di spiccato individualismo e difficoltà nel gestire consapevolmente il mondo digitale. All'interno di questo quadro la scuola appare come uno dei pochi spazi ancora in grado di promuovere inclusione, confronto e consapevolezza critica.

C'è chi descrive una certa *ambivalenza degli studenti nei confronti dei compagni di origine straniera*. In classe prevale un clima di accoglienza e collaborazione, ma questa apertura sembra dissolversi fuori dalle mura scolastiche. A tal proposito un'insegnante racconta: “noi abbiamo ragazzi che sono di altre nazioni, hanno altre religioni, condividono altri obiettivi...più che altro la resistenza la vedo nel condividere degli obiettivi, per esempio...io rispetto che tu sei dalla Romania, per esempio, però esco col mio amico di San Giovanni, perché magari ho delle abitudini diverse, o perché magari non mi va di esternarti determinati obiettivi, atteggiamenti che ho a casa...ma in classe difficoltà da questo punto di vista non ne ho, anzi, c'è un'enorme apertura rispetto alla diversità, ai ragazzi che vengono da altre nazioni”. Allo stesso tempo, altri docenti osservano da parte degli studenti italiani una *chiusura sulla concessione della cittadinanza* agli extracomunitari: “Per loro era normale che, a 18 anni, per essere riconosciuti a tutti gli effetti italiani, nonostante siano nati in Italia, abbiano frequentato le scuole in Italia, per loro era normale che dovessero seguire un iter per potersi far riconoscere dallo Stato Italiano”. In alcune scuole con forte presenza di studenti stranieri, l'educazione civica è diventata anche occasione per riflettere su rapporto tra *studenti immigrati e parità di genere*, perché, come nota un'intervistata “abbiamo la necessità di allargare la prospettiva anche ai loro ambiti geografici, far capire quelli che sono i diversi sistemi di educazione, di rispetto della parità di genere che in alcuni casi non è affatto scontata”.

Il tema dell'individualismo emerge con forza in numerose interviste. Diversi insegnanti percepiscono una generazione “molto individualista e molto egoista”, che fatica a riconoscere l'altro come interlocutore, anche a causa della costante mediazione digitale. “Pensano che il loro mondo sia tutto” — osserva una docente — “hanno un contatto narcisistico, senza demonizzare per carità le strumentazioni digitali, però sono un po' chiusi nella loro realtà e spesso anche attraverso questa non sono molto inclusivi”. Un'altra insegnante sottolinea che “nel biennio sono molto concentrati su se stessi”, mentre altri notano che gli studenti tendono a rivendicare i propri diritti più che riflettere sui doveri: “sono molto più concentrati su quello che spetta, piuttosto che su quello che devono fare per migliorare l'ambiente o gli aspetti sociali”. Questa chiusura si traduce, secondo alcuni, in *sfiducia verso la politica*: molti sono demotivati nei confronti della politica» — racconta un docente — “ma quando riescono a comprenderne il senso, è un piacere sentirli, perché capiscono l'essenza delle cose”.

Un'altra sotto-categoria emersa nel tema qui indagato riguarda il rapporto tra “studenti e tecnologie”, spesso descritto in termini di rischio e inconsapevolezza. Gli insegnanti osservano che i ragazzi “pensano di avere più competenze rispetto a noi che siamo passati dal cartaceo al digitale, ma in realtà

non hanno gli strumenti per riconoscere i pericoli”. Sono riportati anche episodi concreti legati al *cyberbullismo*, utilizzati come momenti di riflessione collettiva: “siamo partiti dal delitto di Carolina Picchio, abbiamo analizzato i messaggi su Instagram, poi su TikTok e Telegram per far capire ai ragazzi cosa significa consenso e tutela della privacy”. In altre scuole, questi temi sono stati affrontati attraverso progetti extracurricolari. Non mancano esperienze dirette: “un mio studente in lacrime ha detto ‘mi stanno ricattando perché hanno usato Photoshop per delle foto, mettendo la mia testa su foto intime, e adesso vogliono dei soldi’”. Le attività su questi temi sembrano suscitare partecipazione autentica: “i ragazzi si sentono coinvolti in queste tematiche, sono la vita quotidiana ormai”. Tuttavia, accanto alla consapevolezza dei rischi, emerge anche una preoccupazione per la perdita del dialogo e delle relazioni reali implicata dall’uso massiccio dei social media. Un’insegnante racconta: “purtroppo molti ragazzi stanno uno di fianco all’altro e parlano su WhatsApp... è finito il dialogo. Mi hanno detto che Facebook lo usano ormai i vecchi, i giovani sono su Instagram, TikTok, Whatsapp solo per la messaggistica”. Le tecnologie, dunque, appaiono come un terreno ambivalente: indispensabili per la comunicazione, ma spesso veicolo di isolamento, superficialità e vulnerabilità emotiva.

### **Le credenze dei dirigenti scolastici**

Dalle interviste realizzate con le tre dirigenti scolastiche coinvolte nella ricerca emerge un quadro in larga parte coerente con quello delineato dai docenti, ma attraversato da alcune lievi sfumature di significato. Le dirigenti condividono l’idea che l’Educazione civica, pur avendo un valore formativo imprescindibile, presenti ancora oggi numerose criticità strutturali e contestuali nella sua implementazione. Tuttavia, la loro posizione introduce una prospettiva più orientata alle problematiche organizzative e di sistema, e meno centrata sulle pratiche didattiche.

La prima area di convergenza con i docenti riguarda la percezione della trasversalità dell’insegnamento. Tutte e tre le dirigenti riconoscono la natura trasversale dell’Educazione civica, ma al contempo ne segnalano le difficoltà di messa in opera. Una di loro afferma che «la trasversalità non è negativa» ma nota anche «forti reticenze da parte dei docenti nell’attuarla», evidenziando la distanza tra la norma e la sua effettiva traduzione nella pratica scolastica. Una posizione analoga emerge dalle parole di un’altra dirigente, secondo la quale «i docenti vivono perlopiù negativamente la trasversalità, come un obbligo di natura amministrativa», mettendo così in luce una percezione diffusa di eccessiva burocratizzazione dell’insegnamento. A fronte di queste resistenze, la terza dirigente adotta un approccio più convinto e operativo, dichiarando di non aver affidato la maggior



parte delle ore di Educazione civica ai docenti di diritto «proprio perché credo fermamente nella trasversalità della disciplina», e sottolineando invece l'importanza della co-docenza come strumento di collaborazione tra colleghi.

Un altro nodo cruciale riguarda i limiti strutturali della disciplina, che le dirigenti percepiscono in modo analogo ai docenti, ma da una prospettiva di gestione istituzionale. Una delle intervistate richiama in particolare le difficoltà «di trovare all'interno del contratto collettivo nazionale di lavoro gli spazi adeguati», sottolineando la complessità di conciliare la libertà d'insegnamento con le richieste ministeriali. Un'altra evidenza invece come la mancanza di un docente curricolare e di un'ora specifica incida sull'efficacia dell'insegnamento, mentre la dirigente A. ribadisce la necessità di «ricevere più direttive» e di una maggiore chiarezza normativa, pur riconoscendo che le Nuove Linee Guida siano «meglio articolate delle precedenti, per via della suddivisione in obiettivi e traguardi di competenza». In tal senso, la prospettiva dirigenziale conferma quanto già emerso dai docenti nel tema *Organizzazione dell'insegnamento*, ma ne colloca le criticità su un piano sistemico più che operativo.

Le dirigenti riflettono anche sul ruolo dei docenti all'interno del nuovo assetto disciplinare. Le posizioni appaiono diversificate: la dirigente L. ha affidato gran parte dell'insegnamento ai docenti di Diritto, mentre la dirigente C., in senso opposto, considera un errore tale delega esclusiva, perché rischia di depotenziare la dimensione collegiale della disciplina. In entrambe le prospettive, tuttavia, si riconosce che la qualità dell'Educazione Civica dipende in larga parte dall'impegno e dalla «buona volontà dei docenti», in assenza di standard nazionali chiari e di un sistema di monitoraggio coerente. Dal punto di vista dei contenuti le dirigenti manifestano, quantomeno nelle dichiarazioni, un'attenzione verso la Cittadinanza Globale, con accenti diversi. La dirigente L. la definisce «un principio universale: sei cittadino italiano ma sei cittadino del mondo, a prescindere» e da queste parole non è chiaro se, parallelamente a quanto osservato tra i docenti, l'ECG sia effettivamente percepita come un valore trasversale che percorre le discipline e le pratiche scolastiche, anche quando non è nominata formalmente, o se questa prospettiva «aprioristica» ne metta in luce un'inconsapevolezza concettuale e prassica. La dirigente A. interpreta invece la Cittadinanza Globale in chiave relazionale ed ecologica, affermando che «bisogna imparare a conoscere le diversità etniche, religiose, sociali, culturali, folcloristiche per un confronto proficuo e un'apertura al mondo», e che «il nostro è un piccolo mondo che si inserisce in un grande mondo, e spesso i nostri piccoli problemi sono legati ai problemi del mondo». Tale visione richiama indirettamente la prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979), suggerendo che i processi educativi vadano compresi come parte di un



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



Università di Foggia

sistema interconnesso. La dirigente C., infine, pur rintracciando tra le righe delle Linee Guida richiami all'Educazione alla Cittadinanza Globale, non si sbilancia sull'assenza di un riferimento esplicito, dichiarando che pensarlo intenzionale «deriverebbe da una interpretazione politica della Legge» dalla quale preferisce astenersi.

Riguardo le percezioni sugli studenti, le dirigenti confermano alcune delle tendenze già evidenziate dai docenti. In particolare, la dirigente L. sottolinea che i giovani appaiono «individualisti e isolati nel mondo virtuale», ma precisa anche che la scuola è una delle poche agenzie dove è ancora possibile per loro confrontarsi con le differenze. Questa doppia tensione — tra chiusura e possibilità — ripropone il ruolo della scuola come spazio privilegiato di educazione alla convivenza democratica, ma anche come luogo in cui si riflettono le fratture sociali e culturali della contemporaneità.

In conclusione, dalle interviste alle dirigenti emerge una sostanziale convergenza con le prospettive dei docenti sul piano dei contenuti e delle criticità, ma con una maggiore consapevolezza dei vincoli organizzativi e normativi che ne condizionano l'attuazione. Le dirigenti sembrerebbero oscillare tra una visione condivisa dell'Educazione civica come strumento di cittadinanza responsabile e potenziale veicolo di diffusione di ECG e la constatazione delle difficoltà operative e istituzionali che ne ostacolano la realizzazione piena.

## Appendice

### Allegato 1: Intervista semi-strutturata

#### Domande guida

1. Qual è la sua definizione di educazione civica? Quali sono i nuclei concettuali centrali, anche in riferimento alla normativa esistente?
2. Più concretamente, a cosa serve insegnare l'educazione civica e quali le modalità attraverso cui affrontare con le giovani generazioni i temi ad essa legati?
3. Nell'insegnamento dell'educazione civica, quanto è importante il riferimento al contesto nazionale? E a quello internazionale?
4. In che modo l'educazione civica può contribuire alla costruzione di società inclusive e rispondenti ai mutamenti sociali?
5. Qual è, secondo Lei, la definizione di educazione alla cittadinanza globale?
6. Nell'insegnamento dell'educazione civica (per come è descritta nella Legge istitutiva e nelle nuove Linee Guida) sono integrati, a Suo parere, i principali obiettivi dell'educazione alla cittadinanza globale?
7. Come avvicinerrebbe i suoi studenti all'educazione alla cittadinanza globale attraverso l'educazione civica?



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



Università di Foggia

## **Allegato 2: Lettera di invito ai dirigenti scolastici e ai docenti referenti dell'educazione civica**

Oggetto: Richiesta disponibilità per progetto PRIN dell'UNIFG intitolato "Trasformare l'educazione alla cittadinanza globale in pratiche attraverso l'educazione civica"

Gent.m\*,

La presente Vi giunge a nome della prof.ssa Isabella Loiodice - Ordinaria di pedagogia generale e sociale dell'Università di Foggia e Responsabile scientifico dell'Unità di ricerca locale del PRIN intitolato "Trasformare l'educazione alla cittadinanza globale in pratiche attraverso l'educazione civica" - per chiedere la Vostra disponibilità a collaborare, con tempi e modi stabiliti e concordati, al progetto riportato in oggetto. Nello specifico chiediamo di indicare il nominativo e il contatto e-mail del referente di educazione civica dell'Istituto. Siamo consapevoli degli impegni previsti a fine anno scolastico, ma questa richiesta giunge per sondare disponibilità e avere dei riferimenti in vista, anche, della ripresa delle attività.

In attesa di riscontro,

Porgiamo distinti saluti.

Il team di ricerca

### Allegato 3: Griglia di osservazione

Item	Descrizione
Domanda introduttiva	Indicare gli atteggiamenti rilevati nei singoli partecipanti (es. P1=partecipante 1; P2=partecipante 2, ecc.)
Il partecipante interviene attivamente nella discussione?	
Motivazione rispetto al tema proposto	
Setting	
Rapporto con il moderatore	
Rapporto con gli altri partecipanti	

(adattata da: Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Bari-Roma 2004)

## **Allegato 4: Focus group**

Area Anagrafica: Qualifica e scuola di afferenza.

Area 1: l'educazione civica.

Domanda 1: Qual è la vostra definizione di educazione civica?

Domanda 2: Quali sono le conoscenze e le competenze inerenti all'educazione civica che ritenete necessarie che gli studenti acquisiscano?

Domanda 3: Ritenete utile la trasversalità dell'insegnamento dell'educazione civica? Quali attività/esperienze didattiche vengono svolte e con quali metodologie?

Area 2: l'educazione alla cittadinanza globale.

Domanda 1: Quale definizione daresti all'educazione alla cittadinanza globale?

Domanda 2: Ritenete che l'educazione alla cittadinanza globale rientri tra le finalità dell'educazione civica anche alla luce delle Nuove Linee Guida?

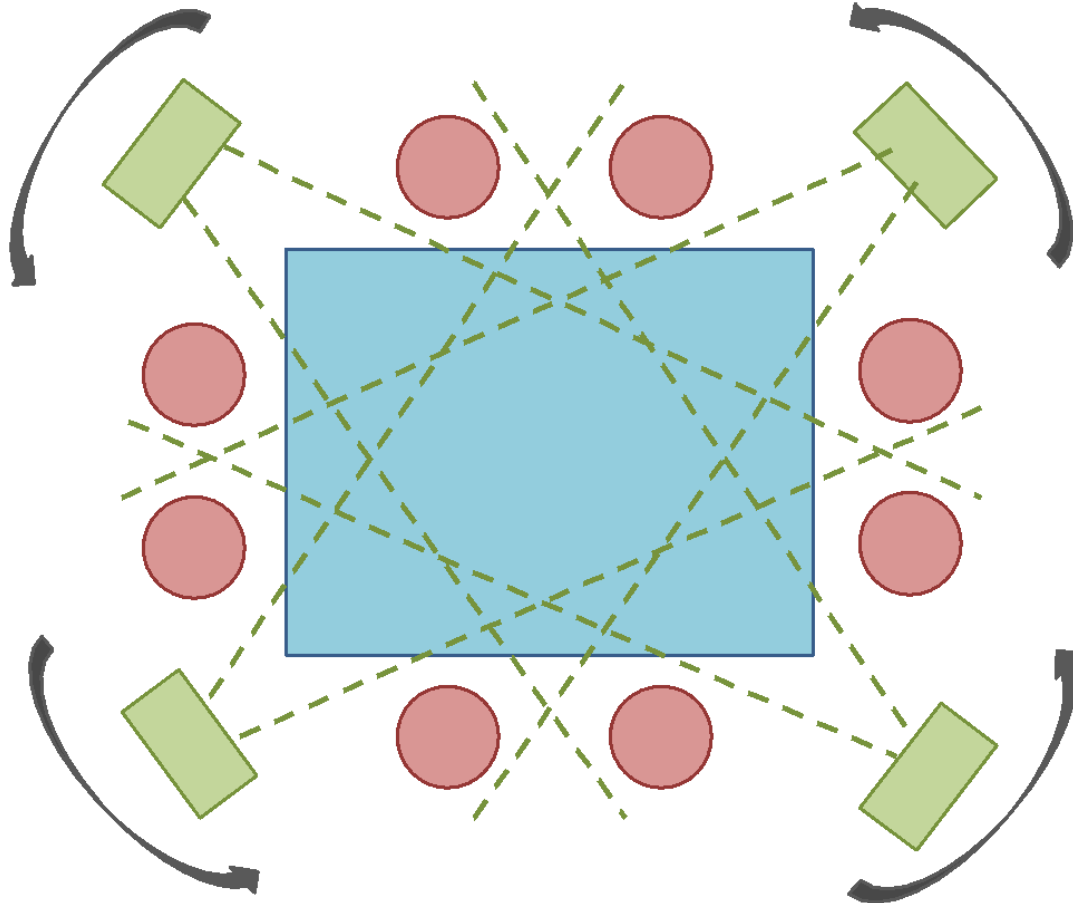
Domanda 3: Se sì, quali tematiche dell'E.C.G. vengono trattate in classe? In quale modalità?

Area 3: Proposte.

Domanda 1: Come promuovereste l'educazione alla cittadinanza globale attraverso l'educazione civica? Attraverso quali tematiche?

*\*N.B.: sono domande stimolo divise in tre macro aree. Non tutte devono, necessariamente, essere utilizzate perché vanno adeguate e selezionate in base agli input che arrivano dai partecipanti.*

Allegato 5: Setting





## **Allegato 6: Modulo informativo sul trattamento dei dati personali**

### **Informazioni sul trattamento dei dati personali ai sensi dell'art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679**

#### **-Università di Foggia-**

Lei è invitata/o a partecipare a una ricerca che intende indagare se e come le tematiche relative alla educazione alla cittadinanza globale siano integrate nell'istruzione secondaria superiore attraverso la materia dell'educazione civica, condotto nel Dipartimento di Filosofia e Comunicazione, in collaborazione con Università di Roma 3 e Università di Foggia.

Ai sensi dell'art. 13 del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati), si ricorda che Università di Foggia è il Titolare del trattamento e tratterà i dati personali in conformità con i requisiti del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e del decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196 e successive modifiche e integrazioni (Codice in materia di protezione dei dati personali).

#### **Soggetti coinvolti nel trattamento**

- **Titolare del Trattamento**

Università di Foggia (sede legale: Via Gramsci n. 89/91- 71122 Foggia); Il titolare del trattamento è raggiungibile all'indirizzo e-mail **rettorato@unifg.it** e PEC **protocollo@cert.unifg.it**

- **Responsabile della Protezione dei Dati personali di Università di Foggia**

Sede legale: Via Gramsci n. 89/91- 71122 Foggia

Il responsabile per la protezione dei dati di Ateneo è raggiungibile all'indirizzo e-mail **dpo@unifg.it** – PEC: **rpd@cert.unifg.it**.

#### **Finalità e modalità del trattamento**

I tuoi dati personali e, in particolare, i dati relativi a trascrizione di interviste e di focus group, non riveleranno l'origine razziale o etnica, le opinioni politiche, le convinzioni religiose o filosofiche, o l'appartenenza sindacale. Inoltre, saranno trattati da persone specificamente autorizzate, con e senza l'uso di apparecchiature automatizzate, per i seguenti fini:

#### **(A) Partecipazione alla ricerca e operazioni e attività correlate**

Se acconsente a partecipare alla ricerca in questione, alcuni dei Suoi dati personali verranno raccolti attraverso:

- focus group,
- intervista che sarà audioregistrata/videoregistrata.

Non verranno raccolti dati identificativi (esempio: nome, cognome, ecc.); tuttavia, in circostanze particolari, la risposta fornita ad alcune domande (ad esempio nel caso in cui l'età o l'origine siano idonei a identificarla) potrebbe portare alla possibilità di ricondurre indirettamente a Lei le risposte fornite. Va notato, tuttavia, che per nessun motivo i dati saranno trattati da personale autorizzato (es.: responsabile scientifico e altri ricercatori) con l'obiettivo di procedere alla mera identificazione del partecipante.

I dati personali potrebbero essere inviati a soggetti terzi che, in qualità di Responsabili del trattamento ai sensi dell'art. 28 del Regolamento (UE) 2016/679, coadiuvano il Titolare nella gestione di sistemi e servizi informatici dell'Ateneo.

L'elaborazione può anche avere come oggetto alcune delle Sue immagini (fotografie, registrazioni video, registrazioni audio-video). Il trattamento di queste immagini avverrà nel rispetto delle disposizioni di legge, garantendo, in tutti i casi in cui ciò sia possibile, l'anonimato oscurando le caratteristiche fisiche. Vorremmo sottolineare che, per l'elaborazione delle immagini, è necessario esprimere un consenso specifico, considerando che, anche in casi speciali, anche le immagini relative a persone il cui volto è stato oscurato possono consentire la loro identificazione.

I dati raccolti e archiviati per la realizzazione dello studio in questione saranno conservati per 3 anni.

### ***Informazioni relative alla disseminazione***

I dati saranno diffusi solo in forma strettamente anonima, ad esempio attraverso pubblicazioni scientifiche, statistiche e conferenze scientifiche.

### **(B) Memorizzazione dei dati per future attività di ricerca**

Considerando che le nuove scoperte potrebbero indicare opportunità di ricerca senza precedenti per i ricercatori o consentire ulteriori studi e ricerche su dati particolari per lo studio in questione, è possibile consentire una conservazione prolungata dei dati in forma non anonima per un periodo di tempo di ulteriori 10 anni dalla conclusione di questo studio per possibili future attività di ricerca e, se necessario, per contattarLa nuovamente per farLei esprimere, se lo ritiene, un nuovo consenso specifico per una nuova ricerca.

Se, d'altra parte, si rifiuta di acconsentire al trattamento descritto nel presente documento, i dati verranno cancellati o resi anonimi immediatamente alla scadenza del termine di conservazione indicato al punto (A).

### **(C) Conservazione a fini amministrativi**

I Suoi dati saranno inoltre trattati per scopi di contabilità amministrativa e conservati per il tempo strettamente necessario al perseguimento di tali scopi, ad eccezione del periodo di dieci anni per garantire i requisiti fiscali, contabili e amministrativi richiesti dalla legge e, probabilmente, per un termine più lungo, non determinabile a priori, come conseguenza di diverse condizioni di liceità del trattamento (ad esempio, azioni legali che rendono il trattamento necessario per oltre dieci anni).

### **Base giuridica e natura del conferimento dei dati**

La base giuridica dei trattamenti di cui ai punti (A) e (B) sopra descritti risiede nel consenso, ai sensi dell'art. 6, primo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679 (Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) e, in caso di dati rientranti nelle categorie particolari, dell'art. 9, secondo comma, lett. a) del Regolamento (UE) 2016/679. Il consenso al trattamento per le finalità sopra descritte è facoltativo.

Tuttavia, si specifica che il conferimento dei dati per le finalità di cui ai punti (A) non è obbligatorio ma è essenziale per la realizzazione delle finalità descritte. Il rifiuto di concederli non Le consentirà quindi di partecipare alla ricerca in questione.

Il conferimento dei dati per le finalità di cui alla lettera B) è facoltativo, non derivante da un obbligo normativo, ma è necessario consentire la conservazione dei dati per un periodo più lungo di quello previsto per la conclusione del presente studio al fine di garantire future attività di ricerca e, se necessario, di ricontattarla per farti esprimere, se lo ritiene, un nuovo consenso specifico per una nuova ricerca. Il mancato conferimento dei dati per tali finalità avrà come unica conseguenza l'impossibilità di realizzare quanto da ultimo descritto.

Il conferimento dei dati ai fini di cui al punto (C) è necessario per ottemperare agli obblighi di legge in materia di conservazione dei documenti amministrativi e contabili. In tal caso, la base giuridica è rinvenibile nell'art. 6, comma 1, lett. c) ed e), del Regolamento (UE) 2016/679

### **Diritti dell'interessato**

Fatte salve le limitazioni all'esercizio dei diritti degli interessati di cui agli artt. 2-undecies e 2-duodecies del Codice in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. 196/03), Lei, in qualità di partecipante alla ricerca e dunque di interessato, può esercitare i diritti riconosciuti ai sensi e nei limiti degli artt. 15-21 del Regolamento (UE) 2016/679, tra cui il diritto di chiedere l'accesso ai propri dati personali, la rettifica o la cancellazione degli stessi, nonché la limitazione del trattamento dei dati che lo riguardano, l'opposizione al trattamento e la portabilità dei dati.

Precisiamo inoltre che, ogni eventuale consenso manifestato da Lei è liberamente prestato ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcun svantaggio o pregiudizio e senza pregiudicare la liceità del trattamento basata sul consenso prestato prima della revoca.

Le istanze relative all'esercizio di tali diritti potranno essere presentate al Titolare contattando Isabella Loiodice al seguente indirizzo:

Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione, Via Arpi, 176  
71121 – Foggia, Tel. +39 0881 338617, email: [isabella.loiodice@unifg.it](mailto:isabella.loiodice@unifg.it)

Infine, ove Lei ritenga che il trattamento dei propri dati personali avvenga in violazione di quanto previsto dal Regolamento (UE) 2016/679 o del D.lgs. 196/03 s.m.i. ha il diritto di proporre reclamo al Garante per la protezione dei dati personali, come previsto dall'art. 77 del Regolamento citato o di adire le opportune sedi giudiziarie (art. 79 del Regolamento).



Finanziato  
dall'Unione europea  
NextGenerationEU



Ministero  
dell'Università  
e della Ricerca



Italiadomani  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA



Università di Foggia

## **Allegato 7: Modulo per il consenso informato – focus group**

### **Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)**

#### **Modulo Informativo per la partecipazione – Consenso Informato**

##### **Focus Group**

###### **1. Titolo, Responsabile progetto**

Gentile Signora/Signore,

Lei è invitata/o a prendere parte a una ricerca condotta nel quadro del progetto “**Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)**” di cui è responsabile nazionale è il Prof. Massimiliano Tarozzi dell’università di Bologna. Prima di decidere se partecipare è importante che abbia tutte le informazioni necessarie per aderire in modo consapevole e responsabile. Le chiediamo di leggere questo documento e di fare a chi le ha proposto questo studio tutte le domande che ritiene opportune.

###### **2. Breve descrizione e Obiettivi**

Il progetto di ricerca GloCivEd persegue l’obiettivo di indagare se e come le tematiche relative alla educazione alla cittadinanza globale siano integrate nell’istruzione secondaria superiore attraverso la materia dell’educazione civica. Per raggiungere questo obiettivo, i ricercatori impegnati nel progetto si propongono di raccogliere e analizzare le rappresentazioni e le credenze sul tema di insegnanti e di studenti di scuola secondaria.

###### **3. Cosa comporta la partecipazione allo studio?**

La partecipazione al progetto di ricerca GloCivEd comporta la partecipazione a focus group che saranno audio-registrati e trascritti senza riportare nomi di persona o di istituzioni scolastiche, per poi essere analizzate attraverso un’analisi tematica.

###### **4. Benefici, disagi e/o rischi potenziali della partecipazione**

La partecipazione allo studio è volontaria e gratuita. Per i partecipanti la collaborazione non comporta nessun tipo di rischio o disagio. I ricercatori si attendono informazioni sulle convinzioni, le concettualizzazioni e le pratiche di insegnanti e studenti sui temi dell’educazione alla cittadinanza globale in relazione alla materia dell’educazione civica e dell’impegno civico in diversi contesti di vita.

###### **5. Ritiro dallo studio**

Lei ha il diritto di ritirare in qualsiasi momento il suo consenso alla partecipazione a questo studio, anche senza preavviso o motivazione specifica.

## **6. Restituzione**

Lei ha diritto a richiedere informazioni sui risultati e sull'esito della ricerca.

## **7. Misure previste per tutelare l'anonimato**

L'elaborazione dei dati raccolti sarà condotta in modo da eliminare qualsiasi riferimento che possa permettere di ricollegare singole affermazioni a una determinata persona. I risultati della ricerca saranno pubblicati in forma riassuntiva e in nessun caso eventuali brevi citazioni saranno riconducibili a singole persone.

## **8. Contatti**

Per qualsiasi informazione e chiarimento su questo studio o per qualsiasi necessità può rivolgersi ai ricercatori:

Massimiliano Tarozzi (massimiliano.tarozzi@unibo.it), per l'Università di Bologna, Coordinatore della ricerca e referente per i focus group condotti nell'area di Bologna e di Padova

Marco Catarci (marco.catarci@uniroma3.it), per l'università di Roma 3 e referente per i focus group condotti nell'area di Roma

Isabella Loiodice (isabella.loiodice@unifg.it), per l'università di Foggia e referente per i focus group condotti nell'area di Foggia.

che sono a sua disposizione per ulteriori informazioni o chiarimenti.

## **Consenso informato alla partecipazione allo studio**

Il/la sottoscritto/a \_\_\_\_\_

DICHIARA

♣ di aver letto il suddetto foglio informativo ricevuto, di aver compreso sia le informazioni in esso contenute sia le informazioni fornite in forma orale dal personale addetto al progetto di ricerca "....." e di aver avuto ampio tempo ed opportunità di porre domande ed ottenere risposte soddisfacenti dal personale addetto;

♣ di aver compreso che la partecipazione allo studio è del tutto volontaria e libera, che ci si potrà ritirare dallo studio in qualsiasi momento, senza dover dare spiegazioni e senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio;

♣ di aver compreso la natura e le attività che la partecipazione allo studio comportano e i relativi rischi;

♣ di aver compreso che la partecipazione a questo studio non comporterà il riconoscimento di alcun vantaggio di natura economica diretto o indiretto.

Conseguentemente, il/la sottoscritto/a

ACCONSENTE     NON ACCONSENTE

a partecipare allo studio, nella consapevolezza che tale consenso è manifestato liberamente ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
(luogo e data)

\_\_\_\_\_  
(firma)

\_\_\_\_\_  
(firma di chi raccoglie il consenso)