C'è tempo per la democrazia?
Pratiche discorsive in classe come esercizio etico-sociale di cittadinanza: un'indagine esplorativa sulla scuola secondaria[*]

Valerio Ferrero[**], Anna Granata[***], Paolo Monti[***]

Riassunto

Il saggio, attraverso un approccio pedagogico-filosofico, indaga il ruolo delle pratiche discorsive nell'educazione etico-sociale e alla cittadinanza democratica nella scuola secondaria, assumendo i conflitti morali come tratto costitutivo delle società plurali. Tramite un'indagine esplorativa a disegno misto, che ha impiegato questionari rivolti a studenti universitari e un focus group con insegnanti, lo studio evidenzia una presenza frammentaria delle occasioni di confronto su temi etico-sociali, spesso delegate a singole discipline. I risultati suggeriscono la necessità di ripensare l'educazione civica come esperienza partecipata e dialogica di cittadinanza anziché come un percorso limitato a un'impostazione meramente trasmissiva.

Parole-chiave: *educazione morale; formazione etico-sociale; cittadinanza; educazione civica; scuola secondaria*

Making Room for Democracy: Classroom Talk and Ethical–Social Citizenship Practices in Italian Secondary Schools

Abstract

Adopting a pedagogical–philosophical perspective, the paper examines the role of discursive practices in ethical and social education and in the promotion of democratic citizenship within secondary education, viewing moral conflict as a constitutive feature of pluralistic societies. Through an exploratory mixed-methods research design – combining survey data collected from university students with a focus group involving teachers – the study reveals fragmented and sporadic opportunities for discussion on ethical and social issues, which are often confined to individual subjects.

* Il saggio nasce da un percorso di ricerca condiviso ed è il risultato di un lavoro congiunto di analisi e riflessione collegato al progetto PROGRESS (Promoting Religious Diversity in School System), finanziato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca (resp. scientifico: prof.ssa Anna Granata). Per ragioni di attribuzione, si segnala che i §§ 1 e 2 sono stati redatti principalmente da Paolo Monti, i §§ 3 e 4 da Valerio Ferrero, i §§ 5 e 6 da Anna Granata.

** Università degli Studi di Torino (Italia).

*** Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italia).

Civitas educationis, a. XV, n. 1, giugno 2026 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222334332 • DOI: 10.7413/2281-9568168
© 2026 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

The findings point to the need to reconceptualize civic education as a participatory and dialogical experience of citizenship rather than as a merely disciplinary or content-based endeavor.

Keywords: *moral education; ethical and social education; citizenship; civic education; secondary school.*

1. Introduzione

I conflitti morali – intesi come episodi di contrapposizione fra visioni etiche normative che fanno appello a diversi valori, principî di giustizia e ideali della vita buona – occupano una posizione centrale nell'esperienza contemporanea della cittadinanza democratica. A un primo livello, il conflitto morale costituisce una sfida interna per la comunità politica democratica: la profonda divaricazione fra le visioni del mondo e le prospettive etiche di cui i cittadini sono portatori e interpreti corrisponde, sul piano politico, al rischio di un instabile *modus vivendi* fra "stranieri morali" (Engelhardt, 1996), incapaci di dialogare e decidere congiuntamente sulle materie etiche di interesse pubblico, con sullo sfondo la consapevolezza che una degenerazione della dialettica politica in scontro violento è sempre possibile sotto la superficie ordinaria della convivenza civile.

A un secondo livello, dunque, assumere un *habitus* etico-civile che consenta di abitare il conflitto in modo da volgerlo verso forme di dialogo e deliberazione costituisce un compito morale ulteriore e, se possibile, più urgente, che richiede di essere condiviso da tutti i partecipanti alla vita pubblica. Se il pluralismo democratico tutela, infatti, la possibilità che il disaccordo morale permanga nel tempo, i rapporti di cittadinanza democratica esigono che le decisioni pubbliche sorgano da un'interazione cui i cittadini concorrono quali soggetti morali liberi ed eguali. In altre parole, i conflitti morali che legittimamente dividono la comunità politica possono trovare sul piano politico una composizione adeguata all'ideale democratico solo se questa è perseguita con una condotta rispettosa dello statuto morale di tutti i partecipanti. La decisione intrapresa sulla base di ragioni nascoste o incomprensibili a una parte della cittadinanza, o semplicemente imposta per plebiscito di una maggioranza senza consentire alle ragioni degli altri di integrarla, non è in questo senso conforme all'*ethos* democratico, anche qualora emergesse da procedure di voto formalmente corrette.

La duplice capacità di articolare pubblicamente i conflitti morali riconoscendone la legittimità e di perseguirne la composizione politica secondo un'etica della cittadinanza rispettosa della pari dignità dei partecipanti costituisce in questo senso un requisito essenziale per l'esercizio della cittadinanza democratica. Lo sviluppo di tale capacità è dunque un apprendimento necessario all'interno di ogni percorso educativo che miri a introdurre all'esperienza e alla pratica dell'essere cittadini; la scuola pri-

maria e secondaria sono un luogo cruciale a tale scopo. Qualsiasi comunità politica democratica che voglia garantirsi la possibilità di continuare a esistere e svilupparsi nel tempo non può che scommettere su questo ruolo dell'istruzione.

2. Quadro teorico

2.1. *Quale etica della cittadinanza? Paradigmi a confronto*

Nel dibattito odierno si riscontra una significativa convergenza circa la centralità dei conflitti morali nella polarizzazione delle comunità politiche e la necessità di diffondere un rinnovato *ethos* democratico fra i cittadini (Ferrara, 2011; Cortella, 2015; Talisse, 2021). Fra le diverse tradizioni del pensiero democratico è invece oggetto di contesa quale sia la natura profonda di tali conflitti e quali siano i tratti di questa auspicata etica della cittadinanza.

In una prospettiva di democrazia deliberativa, la capacità di articolare in termini discorsivi il disaccordo morale è considerata uno dei requisiti fondamentali di esercizio della cittadinanza (Gutmann & Thompson, 1996, 2004). L'esercizio della democrazia da parte dei cittadini non è infatti riducibile alla loro adesione alle procedure tipiche della vita democratica rappresentativa (elezioni, *referendum*, campagne elettorali, etc.) ma è più estesamente inteso come partecipazione a processi di interazione discorsiva orientati alla formazione e al confronto delle credenze di cui i cittadini sono portatori, in vista della deliberazione collettiva su principî e norme condivise che regolino la cooperazione sociale.

Dentro a questa cornice di cittadinanza democratica deliberativa, le teorie liberali della ragione pubblica hanno particolarmente enfatizzato l'importanza dei processi di giustificazione pubblica, nei quali cioè i cittadini e i loro rappresentanti presentano e mettono a confronto le argomentazioni a sostegno delle proprie scelte e proposte politiche (Rawls, 1999; Gaus, 2011). I cittadini sono oggi profondamente divisi da visioni del mondo diverse, e questo aumenta il rischio che l'accentuato pluralismo che li separa degeneri nella violazione del rispetto che essi si devono in quanto individui liberi ed eguali, per esempio nella forma di interazioni comunicative ove non sia possibile per alcuni reciprocare su un piano di parità (per esempio nel caso di argomenti per autorità, affermazioni dogmatiche, giustificazioni iper-specialistiche, etc.). I teorici della ragione pubblica hanno sostenuto dunque che i cittadini devono ispirare il proprio agire pubblico a un'etica della cittadinanza incentrata su modalità e confini del discorso pubblico: per esempio, vi sarebbe un dovere per i cittadini di imparare a sostenere le proprie posizioni sulla base di ragioni che siano comprensibili e accessibili anche a persone di diversa religione od origine culturale, escludendo dunque dalla conversazione politica credenze, dottrine e patrimoni simbolico-narrativi non condivisi.

La convergenza della prospettiva deliberativa e della riflessione sull'*ethos* democratico ispirato dall'idea della ragione pubblica definisce dunque un profilo giustificativo-deliberativo della cittadinanza, intesa come forma dell'agire incentrata sullo scambio discorsivo di ragioni volto a determinare decisioni collettive sui termini della cooperazione sociale fra i diversi.

Parzialmente in polemica con questo paradigma giustificativo-deliberativo, e su sollecitazione dell'ascesa politica di fenomeni identitari e populisti su scala mondiale, gli anni recenti hanno visto crescere l'attenzione per un'altra dimensione della cittadinanza: quella della partecipazione a pratiche di formazione di identità collettive all'interno delle quali i cittadini si posizionano, articolano la comprensione dei propri bisogni e punti di vista, agiscono per affermare pubblicamente la propria interpretazione dei principî etico-politici fondamentali della comunità politica (Laclau, 2005).

In questa prospettiva agonista-populista, i conflitti morali restano questione centrale cui la comunità politica deve fornire risposte, ma non più nella prospettiva di una ricerca di consenso discorsivo basato sullo scambio dialogico di ragioni, bensì in una dinamica sociale e culturale di serrato confronto fra interpretazioni egemoniche rivali, cui i processi di aggregazione e competizione democratica danno forma non violenta, entro regole di accesso al potere condivise. In tale cornice, il tratto fondamentale dell'agire dei cittadini è la formazione di entità collettive mosse da un impulso morale che dirige affetti e passioni verso il cambiamento delle gerarchie di potere e delle condizioni di privilegio esistenti tramite forme di lotta politica non violenta (Mouffe, 2020). I simboli, le *leadership* e i rituali di appartenenza giocano qui un ruolo decisivo, in quanto contribuiscono a trasformare la massa indistinta degli individui, isolati nelle loro differenze, in un movimento politico capace di proiettare pubblicamente una visione egemonica della società, nel riconoscimento delle altre formazioni sociali come avversarie, ma non come nemiche (Mouffe, 2024).

La dialettica fra questi due paradigmi ha segnato il dibattito sul futuro della democrazia in una stagione storica caratterizzata dalla tensione polarizzante fra il liberalismo politico ed economico – inteso come paradigma dominante della globalizzazione – e la crescente affermazione di movimenti antagonisti e populisti, che hanno dato voce a istanze nazionaliste e religiose, in misura crescente con tratti autoritari e fenomeni di appropriazione da parte delle *élite* tecnologiche ed economiche. In questo terreno conteso, si sono distinte per originalità altre prospettive, in modo trasversale rispetto alla contrapposizione fra liberalismo e populismo. Il pensiero femminista e le teorie della non-dominazione hanno lumeggiato la necessità di tutelare, all'interno delle relazioni di cittadinanza, un altro tratto che rischia di essere trascurato, ossia quello della vulnerabilità incarnata dei soggetti che sono coinvolti, più o meno attivamente, nei processi democratici. All'interno di sistemi di governo dove maggioranze e culture egemoniche tendono a stabilire privilegi e norme, tutte le condizioni minoritarie tendono a vivere esperienze di incarnata vulnerabilità, si tratti di

circostanze di povertà, disabilità, diversità di genere e di origine culturale e religiosa. La sensibilità etica per la vulnerabilità si traduce dunque in un modello di cittadinanza nel quale sono centrali lo sviluppo di una voce pubblica e il dispiegamento di forme di solidarietà e resistenza dal basso (Butler, 2017; Serughetti, 2024). Questa forma di *ethos* democratico costituisce un opportuno bilanciamento rispetto ad alcuni rischi impliciti sia nel liberalismo deliberativo sia nell'agonismo populista. Esiste infatti un rischio di doppia dominazione che riguarda da un lato la marginalizzazione nel discorso pubblico di alcune voci sulla base del principio di neutralità delle istituzioni politiche che marginalizza le specificità di molte voci culturali e religiose minoritarie e, d'altro canto, la forte pressione sugli individui in direzione dell'appartenenza e dell'assimilazione entro identità collettive contrapposte (Laborde, 2008).

2.2. *Il profilo etico del cittadino: un'ipotesi di lavoro*

Al di là delle diverse indicazioni normative che scaturiscono da queste prospettive filosofiche sulla cittadinanza, osserviamo che la necessità di intendere e mediare i conflitti morali fra i cittadini appare trasversalmente come un tratto centrale dell'esperienza democratica. Ogni tradizione di pensiero enfatizza in modo particolare un aspetto del conflitto morale e fa dunque leva su di esso nel mostrare la propria figura normativa di mediazione:

1. in ambito liberale, il disaccordo fra le visioni del mondo e la conseguente ricerca della giustificazione pubblica su basi ragionevolmente condivisibili dai cittadini;
2. in ambito agonista, la frammentazione conflittuale della società e la sua traduzione nei termini della competizione egemonica non violenta tra formazioni collettive;
3. in ambito femminista, la vulnerabilità incarnata dei cittadini e la conseguente centralità dello sviluppo di una voce pubblica individuale e collettiva, in particolare da parte delle minoranze – e delle minoranze interne alle minoranze stesse.

L'ipotesi di lavoro che qui si intende proporre è che l'esperienza della conflittualità etica nelle odierne società democratiche sia complessa e irriducibile a ciascuno di questi aspetti singolarmente intesi, e che piuttosto tutti questi aspetti insieme concorrano a determinarla. In questo quadro, introdursi alla pratica della cittadinanza democratica significa maturare un *habitus* virtuoso di giudizio e deliberazione civica a partire da un insieme articolato di conoscenze, disposizioni e legami sociali (Kymlicka, 1999; Althof & Berkowitz, 2006; Carr, 2006; Kristjánsson, 2022). Con riferimento alle diverse dimensioni della cittadinanza sopra individuate, tale *habitus* è una forma di saggezza pratica discorsiva che si esprime nell'esercizio congiunto delle capacità di:

1. articolare il conflitto morale in forme di dialogo che includano lo scambio reciproco di ragioni che possano essere intese da altri e che siano volte alla deliberazione collettiva intorno a temi eticamente rilevanti;
2. partecipare a pratiche di formazione di identità collettive che includano la negoziazione delle identificazioni simboliche proprie e altrui in modalità aperte al riconoscimento della legittimità del pluralismo delle identità;
3. operare a partire dalla consapevolezza che tutti i partecipanti alle relazioni di cittadinanza condividono non solo una capacità di autodeterminarsi e agire, ma anche una varietà di vulnerabilità incarnate il cui riconoscimento deve informare le pratiche dei livelli 1 e 2.

L'educazione alla cittadinanza è dunque introduzione alla complessità di un'esperienza morale dello spazio pubblico che includa la consapevolezza dei conflitti morali esistenti, ma anche della competenza alla loro articolazione e mediazione attraverso queste tre direttrici. Non si tratta solo di comunicare delle informazioni e di additare dei valori, ma di introdurre a un'esperienza dell'essere e del decidere insieme attraverso pratiche discorsive che rendono possibile lo scambio di ragioni, il confronto tra posizioni, la costruzione condivisa di significati e il riconoscimento reciproco (Bianchi, 2019; Bulgarelli, 2025), a partire dalla consapevolezza riflessiva che le proprie identità individuali e di gruppo sono co-implicate con quelle altrui all'interno di una comunità (Monti, 2017, 2019). Dentro a un'esperienza di questo tipo si coltiva l'attitudine virtuosa a formulare giudizi pratici alla luce della propria co-implicazione con gli altri nel medesimo spazio pubblico, dunque secondo modalità non violente e non autoritarie, ma aperte strutturalmente alla critica e alla revisione, interpretando così nelle proprie conversazioni e decisioni un *ethos* democratico e aperto al pluralismo.

2.3. *Introdursi alla complessità della cittadinanza: programmi ed esperienze*

Gli attuali percorsi di educazione civica sembrano spesso disattendere la pluridimensionalità performativa, simbolica ed emotiva dell'esercizio della cittadinanza democratica, nonostante i documenti programmatici della scuola sembrino sostenere una curvatura etico-sociale dei curricoli e delle proposte formative (Michelini, 2021). In Italia, a livello istituzionale, la proposta recente per l'educazione civica nella scuola primaria e secondaria si è formata con le linee guida ministeriali che attuavano quanto previsto dalla legge 92 del 2019 e che mettevano al centro lo studio della Costituzione (dunque la trasmissione di alcuni contenuti circa la storia, il funzionamento e i principî fondamentali delle istituzioni politiche), l'approfondimento dei temi legati allo sviluppo sostenibile (incentrato sulla presa di consapevolezza della fragilità ambientale e dell'impatto su di essa dei comportamenti umani) e la costruzione di competenze relative alla cittadinanza digitale (prevalentemente legate al reperimento di informazioni, alla tutela della *privacy*, al rispetto della

dignità personale sulle piattaforme digitali). Si trattava di obiettivi di apprendimento condivisibili, ma ancora piuttosto distanti dall'esigenza – sostenuta da numerosi studi e svariate riflessioni teoriche (Baldacci, 2020; Corazza, 2022; D'Ugo, 2023; Santerini, 2021; Zobbi, 2023) – di preparare gli studenti a un esercizio attivo della cittadinanza che si misuri con la complessità e la profondità dei conflitti morali che separano individui e gruppi. La successiva riformulazione della proposta si è avuta con il decreto ministeriale del 7 settembre 2024 che ha ripreso tali obiettivi, fornendo una cornice più ampia e introducendo alcune prime indicazioni sugli approcci didattici, che includono un richiamo importante alle esperienze concrete di confronto e rappresentanza. Le nuove linee guida, tuttavia, risultano piuttosto frammentarie e all'invito alla pratica di un impegno democratico vissuto in prima persona affiancano una sostanziale assenza dei temi del pluralismo culturale e religioso che costituiscono invece il cuore pulsante, e problematico, del discorso odierno sulla cittadinanza. A questi orientamenti si è poi affiancata l'introduzione di percorsi di educazione economico-finanziaria – ancora in via di definizione ma volti a promuovere capacità decisionale ed emancipazione, colmando il *gap* di genere esistente.

In Francia, a partire dal 2015 l'insegnamento dell'educazione civica è stato riformulato legandolo strutturalmente a una forma di educazione alla competenza etica, come percorso trasversale alle varie discipline: l'*Enseignement Moral et Civique* (EMC) tocca dunque temi come il giudizio valutativo e normativo, l'intelligenza emotiva, la capacità di partecipazione sociale. In Belgio e in Québec l'insegnamento morale è proposto addirittura nella forma di un insegnamento specialistico separato, incentrato sullo sviluppo delle attitudini riflessive, sulla maturazione di scelte valoriali ed esistenziali, sulla formazione di competenze decisionali e, in generale, sulla diffusione di una cornice di riflessione e deliberazione morale di carattere non confessionale (Desruisseaux *et al.*, 2013; Husser, 2017).

I modelli di area francofona offrono degli spunti interessanti, ma mostrano comunque dei limiti evidenti rispetto alla nostra ipotesi di lavoro. Dal punto di vista pratico, la letteratura non manca di rilevare le difficoltà pratiche di costruzione di tali percorsi, soprattutto quando la gestione della loro trasversalità e interdisciplinarità è largamente lasciata all'iniziativa degli insegnanti (Douniès, 2021; Harmand, 2024). Più teoricamente, resta in larga parte irrisolto il problema del rapporto fra le varie forme di educazione religiosa presenti nei diversi paesi e i percorsi di educazione morale e civica. Che si tratti della distanza fra l'insegnamento confessionale della religione e l'educazione civica nel contesto italiano, o della contrapposizione fra educazione civica normativa ed educazione descrittiva ai "fatti religiosi" nei contesti francofoni, le due dimensioni tendono a essere tenute reciprocamente a distanza (Boukhari, 2020; Gaïd, 2022). Tale rigida separazione, tuttavia, sacrifica elementi importanti di quel rapporto profondo tra

conflitti morali e identificazioni collettive, argomentazioni pubbliche e dimensioni simbolico-rituali che, come abbiamo rilevato in precedenza, costituiscono in realtà uno dei nuclei incandescenti dell'esperienza della cittadinanza democratica negli ultimi decenni.

Al di là dei limiti e delle potenzialità dei quadri normativi e delle linee guida nazionali e internazionali, per trovare pratiche che colgano e interpretino almeno alcuni degli elementi (i)-(iii) è particolarmente fruttuoso ricercare degli apprendimenti "dal basso", guardando cioè a esperienze laterali e spesso ideate da piccoli gruppi di insegnanti e educatori. Non mancano anche nel nostro Paese questo tipo di pratiche promettenti che, sfruttando gli spazi e i tempi caratteristici dell'educazione scolastica, li volgono in direzione di una pratica effettiva del confronto su temi etici e valoriali, in continuità con quella tradizione pedagogica che ha riconosciuto nel lavoro sui dilemmi morali una forma particolarmente feconda di educazione al giudizio e alla discussione (Deiana, 2003; Dolph *et al.*, 2008; Fenwick, 2005; Harman, 2010; Mercier, 2011; Pollock, 1986), coinvolgendo direttamente i partecipanti in pratiche discorsive e di formazione della propria identità e offrendo al contempo una palestra di pratica democratica che garantisca il rispetto e l'accoglienza delle loro vulnerabilità. Ci interessa dunque indagare queste piccole e grandi pratiche di confronto con la dimensione del disaccordo e della deliberazione etica come laboratori di introduzione alla cittadinanza attraverso il suo esercizio discorsivo, tenendo in vista il complesso intreccio delle sue dimensioni fondamentali: la discussione volta alla deliberazione; l'identificazione e la negoziazione valoriale; il riconoscimento e il rispetto della vulnerabilità.

3. Il disegno di ricerca

L'intenzione dell'indagine è di esplorare se e in quali forme lungo gli anni della secondaria (di primo e di secondo grado) si incontrino esperienze di educazione etico-sociale e alla cittadinanza che includano elementi di partecipazione attiva, discussione aperta su temi morali e civici, manifestazione e rappresentazione di appartenenze e identità culturali, religiose e di genere. Lo studio, di carattere esplorativo, intende determinare se e in che misura gli studenti siano coinvolti in processi di presa di parola e scambio di prospettive su tali questioni, in particolare per gli aspetti considerati più urgenti e controversi nel dibattito pubblico; la finalità ultima è comprendere se e in quali forme la scuola renda possibili pratiche discorsive di cittadinanza, entro cui temi morali e civici siano discussi, interpretati e negoziati da bambini e ragazzi.

Si analizzano le occasioni offerte sia dalla scuola, nelle ore di lezione formale (storia, italiano, filosofia, matematica, religione, educazione civica…) e grazie a progetti e attività curricolari, sia dai contesti di educazione non formale (associazioni religiose, sociali, politiche e società sportive) e infor-

male (famiglia, gruppo dei pari). L'obiettivo è comprendere se durante le esperienze formative sia presente un'attenzione all'acquisizione di capacità e competenze utili ad affrontare le sfide sociali e politiche contemporanee e alla valorizzazione dell'unicità di ogni studente, cogliendo anche eventuali differenze tra primo e secondo ciclo di istruzione.

3.1. *Domande di ricerca*

Questa ricerca esplorativa vuole rispondere alle seguenti domande:

– in che misura gli studenti della secondaria sono coinvolti in occasioni di riflessione e discussione sui temi di etica pubblica a scuola e fuori scuola?

– quali discipline sono più aperte a integrare temi etici e sociali nel proprio curricolo?

– quali sono le prospettive di studenti e insegnanti sul tema?

3.2. *Metodo e strumenti di ricerca*

È stato scelto un approccio misto (Creswell & Plano Clark, 2017; Trinchero & Robasto, 2019), con un disegno di ricerca multifase. A seguito di una prima indagine quantitativa dedicata agli studenti universitari, ne è stata condotta una qualitativa che, coinvolgendo professori di scuola secondaria, ha approfondito aspetti specifici del tema emersi dal precedente studio; la ricerca si è conclusa con un ulteriore approfondimento quantitativo con gli studenti universitari. Questa scelta metodologica si rivela funzionale poiché consente di raccogliere una visione complessiva dei fenomeni tramite i dati quantitativi, per poi approfondire in modo più dettagliato e contestualizzato, tramite le informazioni qualitative, le percezioni e le esperienze individuali. La lettura integrata dei risultati conduce a una comprensione più completa e sfaccettata delle pratiche di educazione etico-sociale alla cittadinanza e delle modalità di partecipazione attiva degli studenti. La combinazione di approcci quantitativi e qualitativi contribuisce inoltre a garantire la validità esterna dei risultati, aumentando la robustezza delle conclusioni e la possibilità di aprire nuove piste di ricerca.

La prima parte della ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario a studenti universitari ad aprile 2023: lo strumento, composto da dodici domande chiuse e una domanda aperta conclusiva facoltativa per consentire ai compilatori di motivare le risposte precedenti, è stato costruito seguendo i criteri di aderenza e rilevanza all'oggetto di interesse. La seconda parte dello studio ha previsto un *focus group* a bassa strutturazione con insegnanti di religione della scuola secondaria, svolto nel dicembre 2023: è stata predisposta una traccia con alcune domande guida sul profilo professionale dei docenti, sulle esperienze e sui percorsi educativi attivati e sulle loro percezioni dei risultati della prima indagine condotta con gli studenti. Proprio quest'ultima ha motivato il coinvolgimento degli insegnanti di religione, poiché aveva evidenziato una forte concentrazione delle oc-

casioni di dibattito su temi etico-sociali all'interno di questa disciplina[1], a cui si è dunque deciso di dedicare un affondo qualitativo specifico. Si è poi proceduto a una seconda somministrazione del questionario a settembre 2024, così da ampliare il campione e comprendere se fossero intervenuti cambiamenti rispetto all'anno precedente.

Gli studenti universitari hanno compilato spontaneamente il questionario, implementato *online*, essendo stati informati delle modalità di trattamento dei dati e con garanzia di anonimato. Per quanto riguarda il *focus group*, gli insegnanti hanno preso parte volontariamente all'incontro, realizzato attraverso un software di videoconferenza, e hanno esplicitamente acconsentito alla registrazione; i dati sono poi stati trascritti e pseudonimizzati per garantire l'anonimato dei soggetti.

3.3. *Partecipanti*

Il questionario è stato compilato da 193 studenti universitari (92 persone l'hanno completato ad aprile 2023, 101 a settembre 2024). Si tratta di un campione accidentale non probabilistico di volontari. Il profilo dei partecipanti è descritto in riferimento all'età, al genere, al corso di laurea frequentato al momento della compilazione e all'indirizzo scelto per il secondo ciclo di istruzione. Rispetto all'età, il 60,6% dei partecipanti si colloca nella fascia 19-22 anni, il 36,3% nella fascia 23-26, il 2,1% nella fascia 27-30, lo 0,5% nelle fasce 31-34 e 35-38 (Fig. 1). In riferimento al genere, il 93,8% si riconosce come donna, il 5,7% come uomo e lo 0,5% non adotta una logica binaria per la descrizione di questo tratto identitario (Fig. 2). Per quanto riguarda il corso di laurea, il 53,9% frequenta Scienze dell'Educazione, il 22,3% Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane, il 13% Scienze Pedagogiche, il 10,9% Scienze della Formazione Primaria (Fig. 3). Leggere le percentuali relative al genere e al corso di laurea in combinato disposto è utile per specificare che la prevalenza femminile può essere letta in stretta correlazione con la segregazione che riguarda i corsi di laurea a indirizzo pedagogico che aprono a professioni educative (Ferrero & Granata, 2025; Granata, 2024), in cui la popolazione maschile è in netta minoranza; aver proposto l'indagine all'interno di insegnamenti afferenti a queste aree ha certamente determinato la prevalenza summenzionata. Per quanto riguarda infine la scuola secondaria di secondo grado frequentata, il 43,4% ha scelto il liceo delle scienze umane (o il precedente liceo socio-psicopedagogico), il 6,7% il liceo classico, il 15,9% il liceo scientifico tradizionale, il 4,6% il liceo scientifico a indirizzo "scienze applicate", il 12,9% il liceo linguistico, l'8,3% l'istituto tecnico economico, il 3,6% l'istituto tecnico turistico, il 4,6% l'istituto professionale socio-sanitario (Fig. 4).

1 I risultati del questionario saranno presentati nel primo sottoparagrafo del § 4.

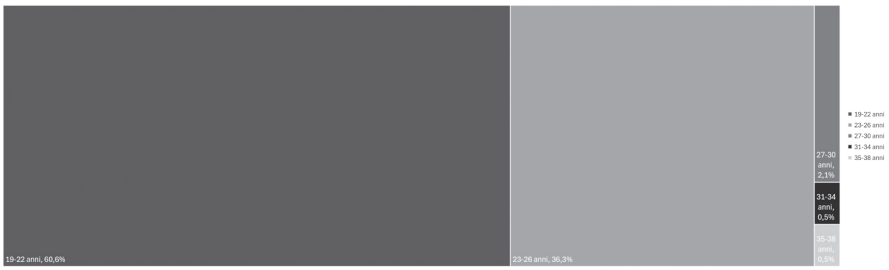


Fig. 1 – Composizione anagrafica del campione



Fig. 2 – Composizione del campione in base all'identità di genere

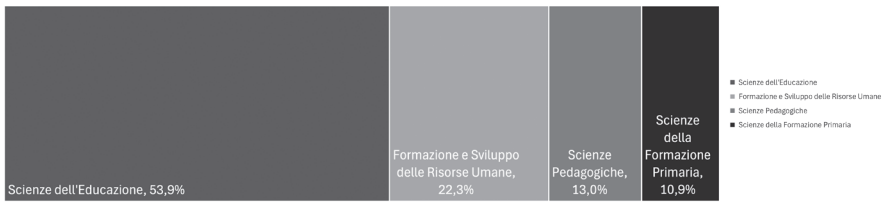


Fig. 3 – Composizione del campione in base al corso di laurea frequentato

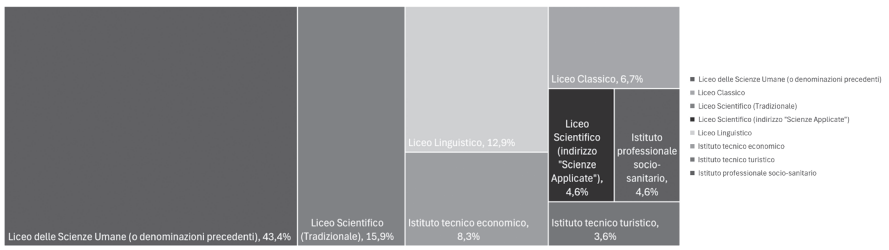


Fig. 4 – Composizione del campione in base alla filiera di secondaria di secondo grado frequentata

Pseudonimo[2]	Grado di secondaria	Filiera (per il secondo ciclo)	Esperienza
Marco	Secondo grado	Istituto tecnico (amministrazione, finanza, *marketing*)	41 anni
Carlo	Secondo grado	Liceo classico	20 anni
Lucia	Primo grado		9 anni
Stefano	Secondo grado	Liceo scientifico	15 anni
Paola	Secondo grado	Istituto tecnico turistico	10 anni
Massimo	Secondo grado	Liceo classico	20 anni
Marinella	Secondo grado	Liceo scientifico	31 anni
Federico	Secondo grado	Liceo classico	10 anni
Giulio	Secondo grado	Istituto tecnico industriale	30 anni

Tab. 1 – Profilo professionale degli insegnanti che hanno partecipato al *focus group*

Al *focus group* hanno partecipato nove insegnanti di religione di scuola secondaria di primo e di secondo grado sul territorio lombardo (aree di Milano, Cremona, Monza): si tratta di testimoni privilegiati contattati dai ricercatori in seguito alla loro partecipazione a precedenti ricerche o percorsi formativi. Tutti i docenti insegnano tale disciplina da almeno nove anni; il profilo professionale dei professori è sintetizzato nella Tab. 1.

3.4. *Analisi dei risultati*

Sui dati raccolti durante il questionario viene effettuata un'analisi aggregata delle risposte; vista la compilazione in due fasi (aprile 2023 e settembre 2024), quando le risposte variano in base al periodo di somministrazione viene evidenziato il cambiamento attraverso un'analisi disaggregata. La lettura disaggregata dei dati non viene effettuata in base al corso di laurea frequentato, alla filiera scelta per il secondo ciclo, all'età e al genere poiché, a causa della scarsa numerosità del campione e della prevalenza di studenti che si collocano in una sola delle diverse fasce previste per questi indicatori, i dati proposti non potrebbero garantire una sufficiente rappresentatività. Le informazioni riportate nella risposta aperta qualificano gli esiti quantitativi rispetto a questioni specifiche.

Sui segmenti discorsivi del *focus group* è condotta un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2021): attraverso un processo di codifica e identificazione dei temi, si esplorano in profondità i significati e le esperienze emergenti nei dati. Questo approccio consente di identificare *pattern* e connessioni, mantenendo un *focus* sul contesto e sulle prospettive dei partecipanti, senza preconcetti o rigidità metodologica, e favorendo una comprensione complessa e articolata dei fenomeni studiati.

2 Lo pseudonimo è assegnato in base al genere di identificazione dichiarato durante i contatti informali che hanno preceduto il *focus group*.

4. Risultati

4.1. *Studio quantitativo*

Il primo dato si riferisce alla collocazione disciplinare delle occasioni di etica pubblica durante la secondaria di primo grado (Fig. 5). La maggioranza degli studenti coinvolti afferma che durante l'esperienza formativa non c'è stata attenzione a tali temi, con un'assenza di confronto rispetto al vivere sociale e alla cittadinanza (39,4%). Spostando lo sguardo sulle materie più coinvolte nell'analisi di questi aspetti, emerge l'insegnamento della religione come ambito privilegiato per immergersi in tali discorsi (27,5%); anche le materie umanistiche (italiano e storia) rappresentano opportunità di ragionamento privilegiate (24,4%). L'educazione civica, intesa non come disciplina ma come nucleo tematico che trova spazio attraverso percorsi trasversali o nelle singole materie[3], è individuata come teatro per affrontare questi elementi (18,1%). Di converso, le materie scientifiche, artistiche e tecnologiche non propongono momenti dedicati a questa sfera. L'erogazione di proposte e corsi *una tantum*, affidati talvolta a professionisti esterni, è una modalità diffusa (10,9%) che denota una dinamica di delega da parte di scuole e insegnanti rispetto alle riflessioni etico-sociali.

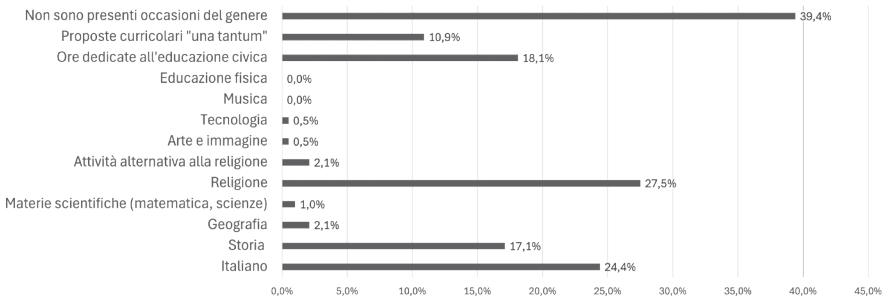


Fig. 5 – Occasioni di etica pubblica nella scuola secondaria di primo grado (analisi aggregata)

L'analisi disaggregata secondo il periodo di compilazione (Fig. 6 e Fig. 7) fa emergere alcuni aspetti degni di nota connessi con il funzionamento del sistema scolastico, al netto della predominanza riferita alla mancanza di occasioni educative per la discussione su temi politici, etici

3 Per la scuola secondaria di primo grado non si può parlare di educazione civica come disciplina, poiché gli studenti coinvolti hanno frequentato questo ordine di scuola prima della sua reintroduzione nei curricoli.

e sociali, che nel 2023 appare ancora più schiacciante. Il dato che segna il cambiamento più importante rispetto alle cornici disciplinari maggiormente impiegate per affrontare tali questioni è quello che riguarda l'educazione civica: nel 2023 solo il 9,8% del campione dichiara che questa materia ha accolto dibattiti di etica pubblica, mentre nel 2024 la percentuale balza al 25,8%. Questa variazione significativa può avere a che fare con l'introduzione dell'educazione civica nel curricolo di tutti gli ordini scolastici nell'a.s. 2020/21: sebbene anche i compilatori più giovani abbiano frequentato la secondaria di primo grado in anni scolastici antecedenti al cambiamento normativo, appare verosimile che, avendone vissuto gli effetti nel secondo ciclo, abbiano fatto afferire a questo ambito disciplinare esperienze di approfondimento su questioni sociali e di attualità che nella prima somministrazione erano state associate ad altre materie. Nel 2024, l'aumento del dato riferito all'educazione civica compensa il calo relativo alle frequenze delle risposte riferite all'assenza di occasioni di riflessione sugli argomenti oggetto di indagine e all'erogazione di proposte e corsi curricolari *una tantum* (dal 15,2% al 6,9%). Nel 2023 si registra la prevalenza della religione come ambito disciplinare in cui si concentrano le maggiori opportunità di dialogo (28,2%), mentre nel 2024 si assiste a una parità tra questa materia e l'italiano (26,7%). Da un anno all'altro si alza la percentuale riferita all'insegnamento della storia come opportunità di riflessione (dal 13,1% al 20,8%). Gli altri dati sono simili, non denotando variazioni significative rispetto alla lettura aggregata.

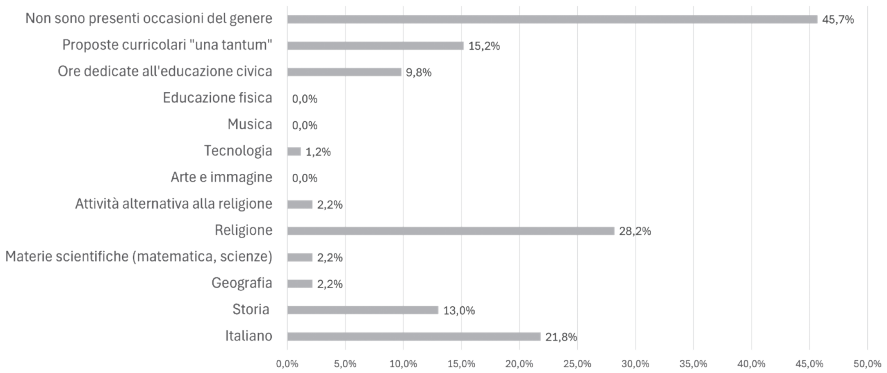


Fig. 6 – Occasioni di etica pubblica nella scuola secondaria di primo grado (analisi disaggregata: 2023)

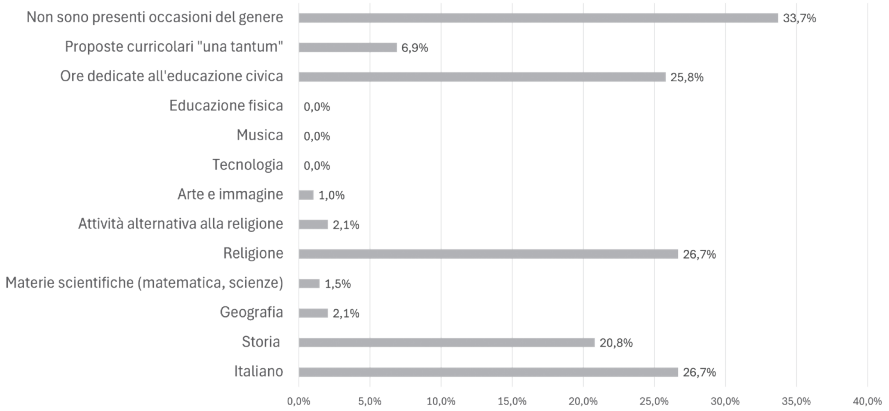


Fig. 7 – Occasioni di etica pubblica nella scuola secondaria di primo grado (analisi disaggregata: 2024)

Il *focus* sulla secondaria di secondo grado (Fig. 8) mette in evidenza similarità e differenze. Anzitutto, l'ora di religione appare il principale contesto in cui si realizzano occasioni di dibattito su temi etico-sociali (40,4%). Con una percentuale simile (38,9%), il coinvolgimento di esperti esterni per corsi e laboratori *una tantum* è una modalità a cui si ricorre con frequenza per affrontare tali questioni: come nel ciclo precedente, emerge una dinamica di delega rispetto ad argomenti certamente delicati che meriterebbero un'attenzione educativa e trasversale alle singole discipline, oltre che un ruolo di primo piano da parte degli insegnanti nel mediare confronti costruttivi. Con un distacco importante dall'ambito religioso e dalle proposte esterne, le materie in cui si concentrano le maggiori esperienze di etica pubblica sono l'italiano (31,1%) e, a netta distanza, la storia (19,7%) e la filosofia (15%); anche le ore dedicate ad attività di educazione civica sono individuate come opportunità rispetto all'oggetto di indagine (24,4%), peraltro in misura maggiore rispetto al ciclo precedente[4]. Per le altre discipline si registrano percentuali al di sotto del 3%. Rispetto agli elementi di discontinuità con la secondaria di primo grado, si segnala la bassa percentuale di studenti per cui non è presente un'attenzione al discorso etico, politico e sociale (5,7% contro 39,4%); inoltre, anche per la configurazione istituzionale del secondo ciclo[5], i ragazzi riescono a dibattere sugli aspetti già richiamati durante

4 Contrariamente al ragionamento proposto per la secondaria di primo grado, in questo caso una parte del campione ha frequentato il secondo ciclo già avvalendosi dell'insegnamento dell'educazione civica. Il valore più alto riferito a questo ambito disciplinare (24,4% contro 18,1%) può essere letto anche, ma non solo, in virtù di questa circostanza.

5 Il D.P.R. 416/1974 e il D.Lgs. 294/1994 (il cosiddetto "Testo unico sulla scuola") riconoscono agli studenti della secondaria di secondo grado la possibilità di riunirsi in

momenti autogestiti, come le assemblee di classe o di istituto (16,6%). È plausibile che proprio quest'ultimo elemento, unitamente alla percentuale più alta raggiunta dall'educazione civica e il più ampio ricorso ad attività condotte da professionisti esterni, abbassi notevolmente il dato relativo all'assenza di circostanze in cui concentrarsi sul dominio tematico qui approfondito (5,7%), che invece è considerevole nella secondaria di primo grado.

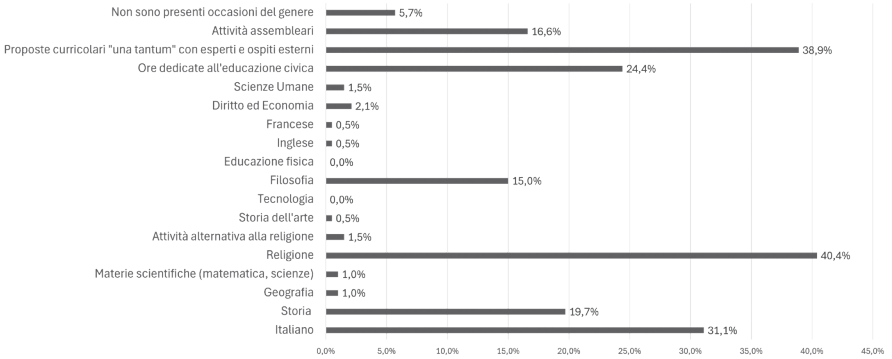


Fig. 8 – Occasioni di etica pubblica nella scuola secondaria di secondo grado (analisi aggregata)

La lettura disaggregata dei dati secondo il periodo di compilazione (Fig. 9 e Fig. 10) consente di stagliare meglio aspetti tra loro interrelati. Tra 2023 e 2024 raddoppiano le occasioni di riflessione inserite nella cornice interdisciplinare dell'educazione civica (da 15,2% a 32,7%), occorrenza che, pur in assenza di un nesso causale supportato da una correlazione statistica, può essere letta come indicatore di un cambiamento progressivo in cui la riforma del 2019 si affianca ad altri elementi. Si dimezza inoltre l'affidamento di percorsi *una tantum* a esperti esterni (dal 31,5% al 14,9%), che può essere congetturalmente interpretato sia in continuità con il dato precedente sia nei termini di un crescente disinteresse verso temi etici, sociali e politici. Dal 2023 al 2024 diminuiscono poi le occasioni assembleari dedicate a tali questioni (dal 20,7% al 12,9%), risultato che pare coerente con l'ultima chiave di lettura proposta. Questa conformazione disaggregata dei dati fa ancora emergere nel 2023 una forte preminenza della religione come disciplina prevalente per i discorsi di etica pubblica (con un distacco di oltre 20 punti rispetto alla seconda disciplina individuata come contesto di dibattito e di 10 punti rispetto a proposte *una tantum* affidate a

assemblea a livello di classe e di istituto, oltre a prevedere forme di partecipazione agli organi collegiali della scuola non garantite agli alunni del primo ciclo.

professionisti esterni), mentre nel 2024 si registra il lieve superamento dell'italiano (40,6%) sull'insegnamento religioso (38,6%) per la gestione di confronti su questo ambito tematico.

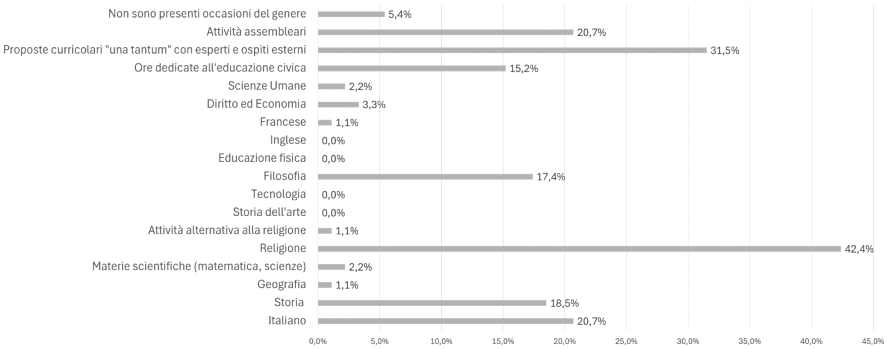


Fig. 9 – Occasioni di etica pubblica nella scuola secondaria di secondo grado (analisi disaggregata: 2023)

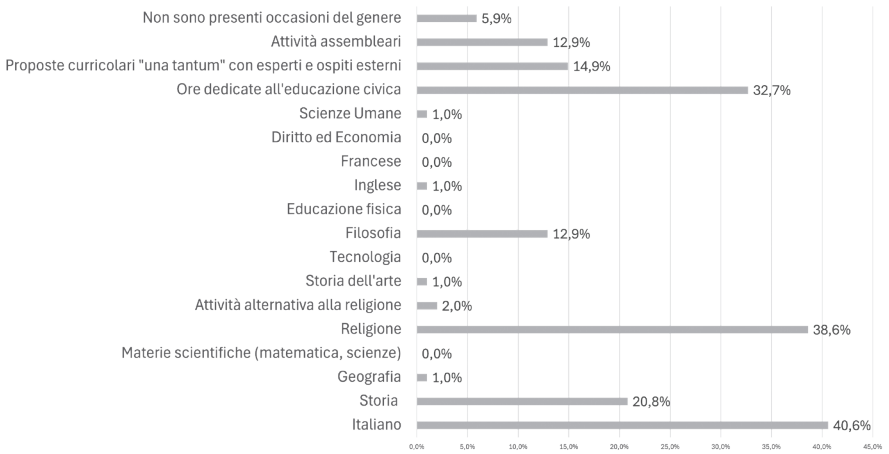


Fig. 10 – Occasioni di etica pubblica nella scuola secondaria di secondo grado (analisi disaggregata: 2024)

Rispetto alle occasioni di dibattito nell'extrascuola incontrate durante gli anni della secondaria di primo grado[6] (Fig. 11), il confronto su temi etici, sociali e politici avviene per lo più informalmente in fa-

6 In relazione a questo aspetto non si propone l'analisi disaggregata per periodo di compilazione poiché non sono presenti oscillazioni o cambiamenti significativi tra 2023 e 2024.

miglia (60,1%) o con amici e coetanei (36,3%). Tra i contesti di educazione non formale, quello religioso (23,3%), all'interno di oratori e di associazioni e movimenti con questa vocazione, distanzia le attività sportive svolte in palestre, squadre e società (6,2%) e le occasioni di incontro nei partiti politici, negli enti del terzo settore o dedicati al volontariato e nelle associazioni culturali (3,6%) nel configurarsi come piattaforma per affrontare questi argomenti: si conferma in qualche modo la tendenza emersa per quanto riguarda il contesto scolastico, con un ruolo forte della religione nel facilitare la riflessione etico-sociale. Si rileva però anche la dimensione del disinteresse rispetto a tali aspetti nella fascia d'età 11-14 anni (21,8%). I *media* digitali e del web sociale non vengono indicati come strumenti utili rispetto all'oggetto di indagine.

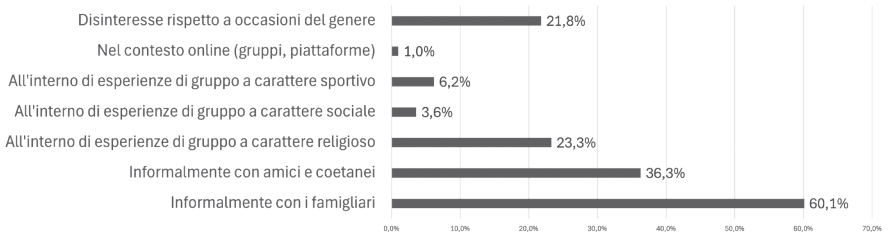


Fig. 11 – Etica pubblica nell'extrascuola durante la secondaria di primo grado (analisi aggregata)

Spostando lo sguardo sulla secondaria di secondo grado in riferimento alle opportunità di confronto in ambito extrascolastico[7] (Fig. 12), rispetto al primo grado si osserva un capovolgimento nella gestione informale di questi momenti: in parte per probabile effetto del percorso di crescita e del periodo adolescenziale, i temi etico-sociali vengono affrontati in misura sensibilmente maggiore con il gruppo di amici e coetanei (68,4%) che non in famiglia (64,8%). Anche per quanto riguarda i contesti di educazione non formale si osservano cambiamenti: al netto della prevalenza dei contesti religiosi, seppur in calo rispetto al grado precedente (16,1%), i gruppi a carattere sociale come associazioni culturali o politiche (10,9%) distanziano gli ambienti sportivi (4,7%). Si registra poi una crescita delle interazioni sul web sociale rispetto all'oggetto indagato (4,7%): da un lato, gli studenti acquisiscono maggior dimestichezza e autonomia nell'utilizzo di *device* digitali e piattaforme

7 Per le stesse ragioni riferite alla secondaria di primo grado ed esplicitate nella nota precedente non si propone l'analisi disaggregata delle risposte in base al periodo di compilazione.

social; d'altro canto, la maggioranza di coloro che hanno compilato il questionario ha frequentato il secondo ciclo durante gli anni scolastici segnati dalla pandemia da SARS-CoV-2, vedendosi traslare molte attività e occasioni relazionali in *loci* virtuali. Si evidenzia inoltre un significativo calo relativo al disinteresse verso i discorsi etico-politici e sociali (dal 21,8% del primo grado al 6,7% del secondo grado). In generale, emerge una scarsa partecipazione degli studenti ad attività associative extrascolastiche, con un *trend* in diminuzione nel passaggio dal primo al secondo grado della scuola secondaria.

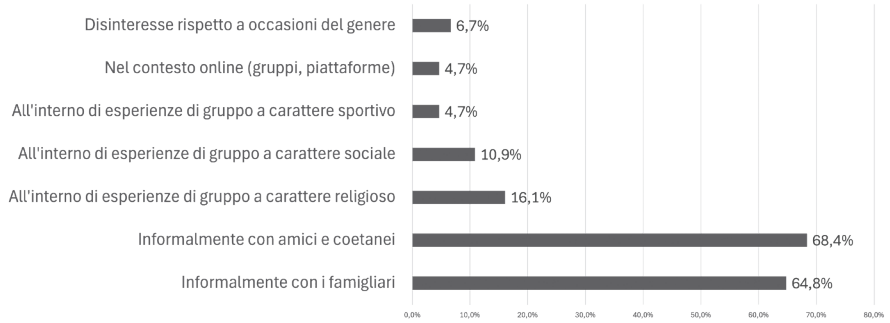


Fig. 12 – Etica pubblica nell'extrascuola durante la secondaria di secondo grado (analisi aggregata)

All'interno dell'ambito etico-sociale e politico, i temi affrontati dai ragazzi durante gli anni della secondaria appartengono a filoni diversi di riflessione (Fig. 13). Quasi metà degli studenti (47,7%) dichiara di aver discusso di questioni etiche fondamentali come dignità, uguaglianza, diritti umani e valori laici e religiosi; una percentuale altrettanto alta (40,9%) segnala dibattiti su argomenti afferenti alla bioetica e considerati controversi, come aborto, eutanasia, gestazione per altri. Percentuali attorno al 20% si registrano per il tema ambientale (cambiamento climatico e impatto sociale, biodiversità), le questioni politiche fondamentali (democrazia, fascismi e autoritarismi, pace e conflitti) e il filone relativo al genere e all'affettività (parità di genere, discriminazione femminile, violenza sulle donne, diritti civili delle persone LGBTQIA+). Valori più bassi risultano assegnati ai ragionamenti su povertà e giustizia sociale (11,4%), dialogo interculturale e interreligioso (3,6%), immigrazione e inclusione delle persone migranti (9,8%). Una piccola parte del campione (4,1%) dichiara che durante l'esperienza scolastica non ci sono state opportunità di dialogo su questi temi.

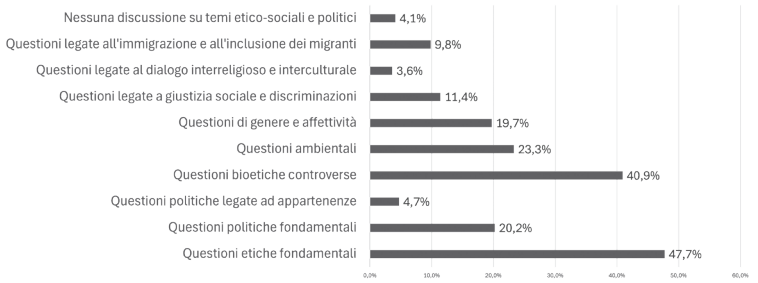


Fig. 13 – Temi affrontati in riferimento all'ambito dell'etica pubblica (analisi aggregata)

L'analisi disaggregata dei dati (Fig. 14 e Fig. 15) fa emergere alcune oscillazioni interessanti. Nel 2023 il *focus* sulle questioni etiche fondamentali supera di circa dieci punti la riflessione bioetica su temi controversi, mentre nel 2024 si assiste a una sostanziale parità (rispettivamente 51,5% e 51,1%): questo aumento di attenzione è presumibilmente legato a un dibattito pubblico e politico sempre più vivo e polarizzato su aborto, eutanasia e gestazione per altri. Un altro dato degno di nota riguarda i ragionamenti su giustizia sociale e discriminazioni, che subiscono un brusco calo tra il primo e il secondo periodo di compilazione: il 18,5% del 2023 diviene infatti un 5,4% nel 2024, segno che tali questioni, percepite di carattere più generale, vengono assorbite da alcuni filoni specifici (il già citato "questioni bioetiche controverse", "questioni politiche fondamentali", "questioni di genere e affettività"). Si assiste invece a un calo di interesse rispetto ai discorsi sulle appartenenze politiche, sull'ambiente, sulla diversità religiosa e culturale e sull'immigrazione. La riduzione delle percentuali nelle diverse aree evidenziate, non compensata dai lievi aumenti sulle sfere indicate, dipende soprattutto dalla crescita della considerazione per le questioni bioetiche controverse (dal 35,9% del 2023 al già menzionato 51,1% del 2024). Da un anno all'altro si registra poi un lieve aumento rispetto all'assenza di discussione sui temi citati (dal 3,3% al 5,4%).

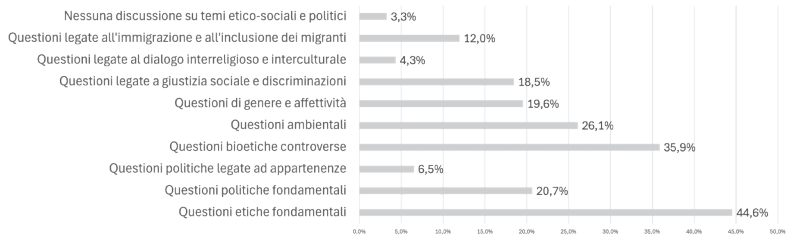


Fig. 14 – Temi affrontati in riferimento all'ambito dell'etica pubblica (analisi disaggregata: 2023)

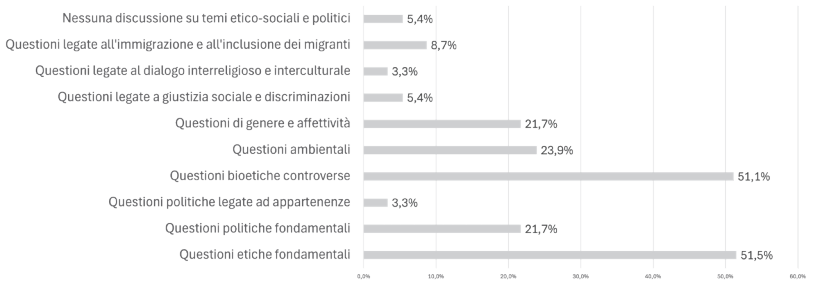


Fig. 15 – Temi affrontati in riferimento all'ambito dell'etica pubblica (analisi disaggregata: 2024)

Rispetto agli ostacoli incontrati nelle occasioni di etica pubblica (Fig. 16), circa la metà del campione fa riferimento allo scarso incoraggiamento da parte di professori e, più in generale, adulti nell'affrontare questi temi (44,6%). A distanza, ma comunque con una percentuale significativa (24,4%), emerge la dimensione del timore rispetto a possibili conseguenze nell'esprimere la propria opinione su questioni considerate calde e controverse. La presenza di posizioni troppo ideologiche da parte degli adulti, con una plausibile indisponibilità ad aprirsi a un confronto autentico, è individuata come uno degli impedimenti principali (23,8%). Un dato rilevante riguarda le motivazioni sottese all'inconcludenza delle discussioni, riconducibili per il 16,1% all'assenza di un approccio metodologico adatto per la conduzione delle attività dialogiche e per il 15% a una mancata conoscenza dei temi. La difficile convergenza tra interesse personale (7,3%) e altrui (10,4%) rispetto agli argomenti rappresenta una difficoltà. Il senso di non riconoscimento della propria identità di genere, religiosa e culturale da parte dei docenti (3,1%) e degli interlocutori (4,7%) viene indicato come fattore di intralcio. Il 14,5% del campione dichiara infine di non essere incappato in particolari intoppi.

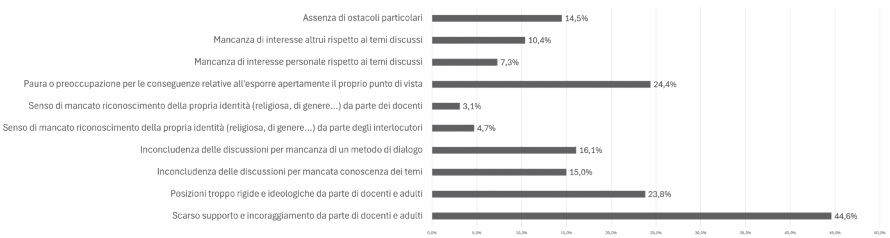


Fig. 16 – Fattori di ostacolo durante le occasioni di etica pubblica (analisi aggregata)

L'analisi disaggregata (Fig. 17 e Fig. 18) fornisce indicazioni importanti rispetto alla conformazione del dato aggregato e a cambiamenti tra 2023

e 2024. L'inadeguatezza del supporto da parte delle figure adulte cala in maniera significativa da un anno all'altro (dal 59,8% al 30,7%), a testimonianza di una probabile accresciuta consapevolezza rispetto alla necessità di affrontare discorsi di etica pubblica con i più giovani. Si dimezza poi la percentuale relativa alle posizioni ideologiche di docenti e, in generale, adulti (dal 33,7% al 14,9%), così come calano quelle riferite alla preoccupazione rispetto alle conseguenze che deriverebbero dall'espressione del proprio pensiero (dal 26,1% al 22,8%) e allo scarso interesse personale per le questioni discusse (dal 7,6% al 6,9%); in linea di continuità, raddoppia il dato relativo all'assenza di intralci particolari (dal 9,8% al 19,8%). In controtendenza, tra 2023 e 2024 aumentano i problemi inerenti all'insufficiente conoscenza dei temi (dal 14,1% al 15,8%) e l'impiego di approcci dialogici non funzionali (dal 13% al 18,8%), così come quelli riguardanti il riconoscimento dei tratti identitari da parte degli interlocutori (dal 3,3% al 5,9%) e dei professori (dall'1,1% al 5%) e il basso interesse altrui per i ragionamenti effettuati (dall'8,7% all'11,9%).

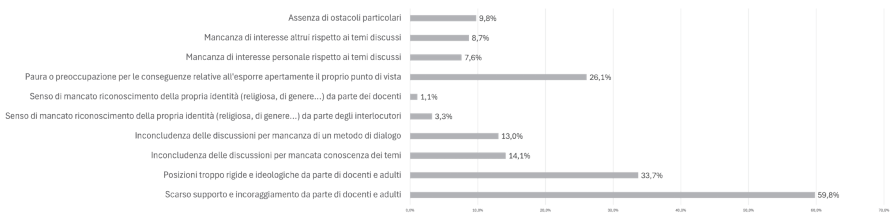


Fig. 17 – Fattori di ostacolo durante le occasioni di etica pubblica (analisi disaggregata: 2023)

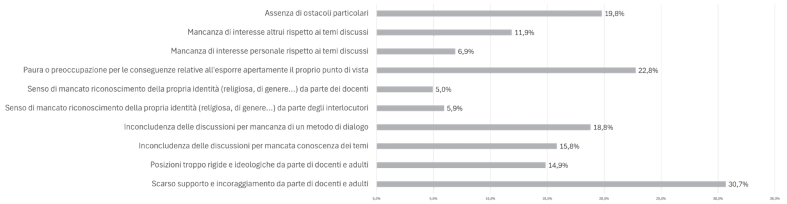


Fig. 18 – Fattori di ostacolo durante le occasioni di etica pubblica (analisi disaggregata: 2024)

Rispetto alla percezione del livello di adeguatezza delle proposte per la formazione alla cittadinanza (Fig. 19), gli studenti che hanno compilato il questionario si dichiarano in maggioranza poco soddisfatti delle occasioni di etica pubblica a scuola (42,5%). I dati relativi al livello più alto e più basso di apprezzamento sono simili (rispettivamente 15% e 11,9%), mentre il 30,6% ritiene i percorsi effettuati abbastanza adeguati. L'analisi

disaggregata (Fig. 20 e Fig. 21) porta a emersione elementi di discontinuità: nel 2023 la metà esatta degli studenti afferma che le esperienze di dialogo sui temi oggetto di indagine sono poco funzionali (50%); la percentuale si abbassa in maniera significativa nel 2024, arrivando al 35,6%. Il calo dell'insoddisfazione riguarda anche l'indicatore più basso, che dal 21,7% della prima rilevazione scende fino al 3% della seconda. Tra i due periodi crescono anche i dati di chi considera "abbastanza adeguate" (dal 22,8% al 37,6%) e "molto adeguate" (dal 5,4% al 23,8%) le proposte. Tali oscillazioni sembrano confermare i dati relativi agli ambiti disciplinari prima esposti, corroborando la tesi secondo cui l'introduzione dell'educazione civica come materia trasversale e il precedente dibattito sulla questione ha ingenerato maggiore sensibilità e attenzione anche su questioni etico-sociali e politiche da parte degli insegnanti e della scuola.

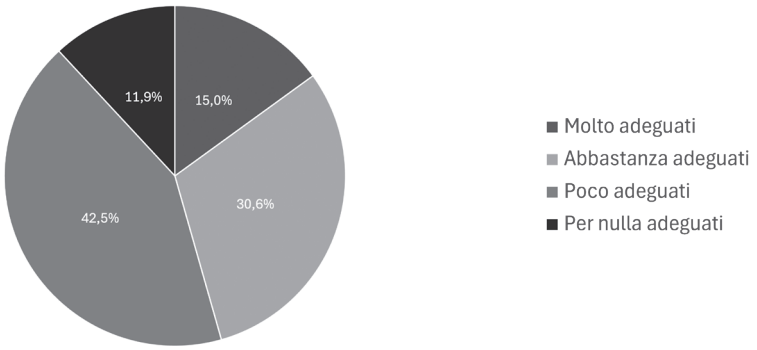


Fig. 19 – Livello di adeguatezza delle esperienze di etica pubblica a scuola (analisi aggregata)

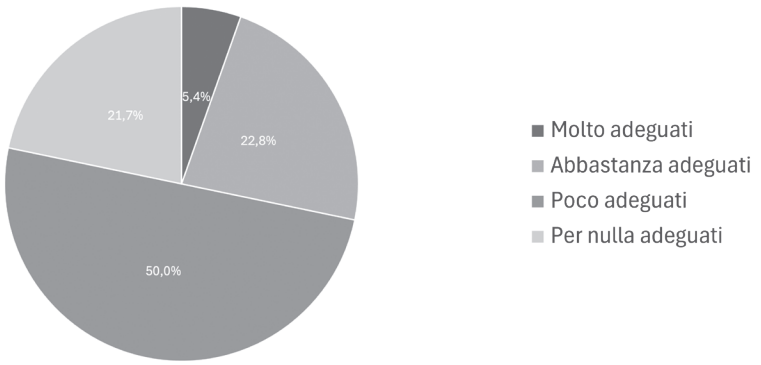


Fig. 20 – Livello di adeguatezza delle esperienze di etica pubblica a scuola (analisi disaggregata: 2023)

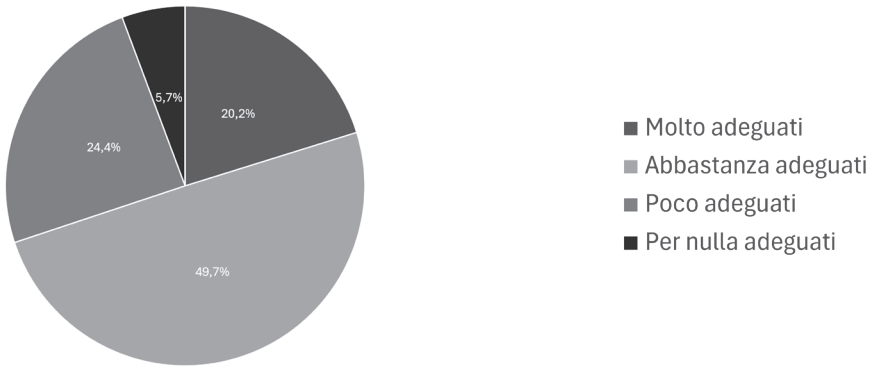


Fig. 21 – Livello di adeguatezza delle esperienze di etica pubblica a scuola (analisi disaggregata: 2024)

Per quanto riguarda invece le occasioni di dialogo al di fuori del contesto scolastico[8] (Fig. 22), circa la metà del campione si ritiene abbastanza soddisfatto (49,7%); seguono un 24,4% che considera le esperienze di etica pubblica extrascolastiche poco adeguate alla formazione alla cittadinanza, un 20,2% che al contrario le considera molto efficaci e un 5,7% che esprime il livello più basso di soddisfazione. In generale, i dati aggregati ci restituiscono un maggior apprezzamento delle opportunità offerte da luoghi di educazione non formale e informale rispetto a ciò che è avvenuto a scuola.

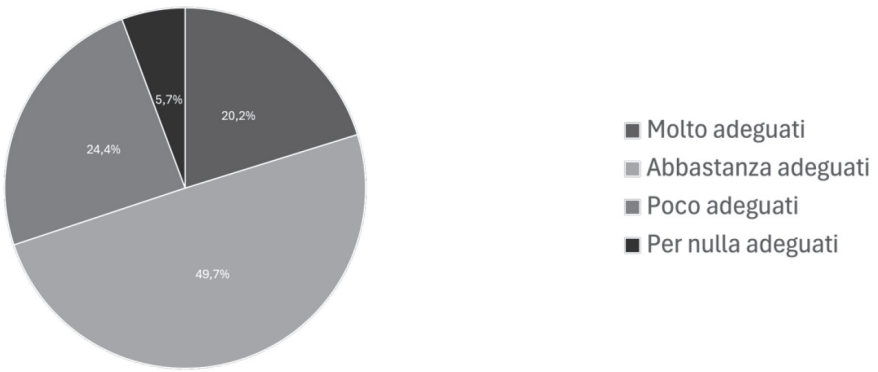


Fig. 22 – Livello di adeguatezza delle esperienze di etica pubblica nell'extrascuola (analisi aggregata)

8 Non si propone l'analisi disaggregata delle risposte poiché non emergono variazioni e oscillazioni significative tra i due periodi di compilazione rispetto ai dati aggregati.

I dati restituiscono un lieve aumento nel corso del tempo delle occasioni di etica pubblica a scuola, mentre nei contesti non formali e informali la situazione è più stabile: questo aspetto è corroborato anche dalle maggiori oscillazioni che emergono dalla lettura disaggregata dei dati che riguardano le esperienze scolastiche, mentre per quanto riguarda gli altri contesti spesso non emergono ulteriori significatività rispetto all'analisi aggregata. Le risposte facoltative formulate in risposta alla domanda aperta confermano questo quadro, problematizzando il ruolo della scuola per un'educazione etica e alla cittadinanza: in particolare, emergono alcuni temi che mettono in prospettiva il percorso formativo e la sua capacità di rispondere a tali questioni. I nuclei ricorrenti sono i seguenti:

– la scuola come spazio di confronto e dialogo *educativo*;
– la scarsità di opportunità di dialogo nella scuola secondaria;
– il ruolo e i limiti dell'educazione civica;
– l'autocensura dovuta alla preoccupazione per le conseguenze che sorgerebbero in seguito all'espressione del proprio pensiero;
– la chiusura al confronto su tematiche di attualità ritenute controverse.

Riportiamo ora gli estratti più significativi scritti dagli studenti che si sono resi disponibili nella compilazione del questionario, così da valorizzare la loro voce e il loro *sentire* rispetto a una questione tanto delicata e centrale. Nel rispetto del pensiero e della modalità espressiva scelta dai membri del campione, non sono effettuati interventi intrusivi sulla produzione scritta. In generale, emerge con forza la necessità di oltrepassare una concezione trasmissiva e compilativa del *far scuola* per la creazione di uno spazio aperto al confronto e al dialogo sulle questioni di etica pubblica, sentite come urgenti e cruciali dalla popolazione studentesca. I membri del campione che hanno annotato i propri pensieri evidenziano la necessità di includere tra gli argomenti di discussione tematiche considerate controverse, con un indispensabile impegno da parte dei docenti a non imporre il proprio punto di vista e a non ingenerare dinamiche di timore rispetto all'espressione libera degli studenti.

La scuola come spazio di confronto e dialogo educativo

> "Ritengo di essere stata molto fortunata in quanto nel mio percorso di formazione ho avuto molte occasioni e spazi di confronto con adulti e figure educative che volevano spingermi e stimolarmi a riflettere e non impormi una certa visione ideologico-politica" (studentessa di 23-26 anni proveniente da un liceo delle scienze umane; anno di compilazione: 2023).

> "Sarebbe utile dedicare più spazi adibiti al dialogo e alla discussione, alla costruzione di una prospettiva critica piuttosto che solamente alla mera trasmissione di contenuti" (studentessa di 23-26 anni proveniente da un istituto professionale socio-sanitario; anno di compilazione: 2023).

La scarsità di opportunità di dialogo nella scuola secondaria

"Personalmente, quando ho frequentato la scuola c'era poco spazio durante le lezioni per poter discutere semplicemente anche di ciò che accadeva intorno a noi, forse per mancanza di tempo o perché i docenti non erano propensi ad avere un confronto con noi su temi che non riguardavano la lezione" (studentessa di 23-26 anni proveniente da un liceo artistico; anno di compilazione: 2023).

"Nella mia esperienza in ambito scolastico, davanti alla richiesta degli alunni di affrontare alcuni temi i docenti si sono sottratti, spesso ritenendo di non aver abbastanza tempo per finire i programmi ministeriali, qualora avessero spaziato in argomenti di attualità.
È capitato che i docenti ritenessero le discussioni in aula poco adatte al contesto scuola. Più volte gli adulti si sono rifiutati di mediare e facilitare i dibattiti, per paura di far emergere la propria opinione, la propria posizione politica e il proprio credo" (studentessa di 19-22 anni proveniente da un liceo delle scienze umane; anno di compilazione: 2023).

Il ruolo e i limiti dell'educazione civica

"Spesso vengono proposte discussioni su temi importanti prendendo per scontato che questi siano conosciuti abbastanza dagli alunni/ragazzi" (studentessa di 19-22 anni proveniente da un liceo linguistico; anno di compilazione: 2023).

"La scuola media frequentata mi ha permesso più spesso e in modi diversi di trattare temi di educazione civica rispetto all'istruzione superiore, dove le ore dedicate al tema erano solo quelle di religione e filosofia. Gli altri insegnanti si appellavano alla questione di stare al passo con il programma per non addentrarsi nelle questioni" (studentessa di 23-26 anni proveniente da un liceo classico; anno di compilazione: 2023).

"Sarebbe bello che l'idea alla base dell'educazione civica venisse rispettata grazie a ore dedicate alla discussione e al dibattito" (studentessa di 19-22 anni proveniente da un liceo delle scienze umane; anno di compilazione: 2024).

"Organizzerei nelle scuole un incontro periodico per discutere di temi di attualità con anche il *compito* per gli studenti di un approfondimento da cui avviare l'incontro seguente" (studentessa di 23-26 anni proveniente da un liceo delle scienze umane; anno di compilazione: 2023).

L'autocensura dovuta alla preoccupazione per le conseguenze che sorgerebbero in seguito all'espressione del proprio pensiero

> "Ho sempre pensato che mi sarebbe piaciuto esprimere le mie idee ma avevo paura delle conseguenze di questa libera espressione. Oggi mi pento di non aver avuto il coraggio di parlare di certe tematiche soprattutto con i professori del liceo" (studentessa di 19-22 anni proveniente da un liceo delle scienze umane; anno di compilazione: 2023).

> "Ho sofferto molto il fatto che, in una classe di liceali che si erano sempre dimostrati estremamente aperti al dialogo e al confronto tra idee contrastanti, non fosse – in modo ripetuto – più possibile dibattere riguardo a ciò che stava succedendo durante il periodo pandemico.
> Ho riscontrato, anche tra il mio gruppo di amiche che ho sempre ritenuto molto intelligenti, un rifiuto totale all'ascolto di opinioni contrastanti rispetto a quelle della massa" (studentessa di 19-22 anni proveniente da un liceo linguistico; anno di compilazione: 2024).

La chiusura al confronto su tematiche di attualità ritenute controverse

"La professoressa di religione era totalmente chiusa rispetto a opinioni diverse dalla propria, non voleva ascoltarci e non dava spazio ai temi che avremmo voluto discutere" (studentessa di 19-22 anni proveniente da un istituto professionale socio-sanitario; anno di compilazione: 2024).

4.2. *Studio qualitativo*

L'analisi tematica condotta sulle interazioni discorsive del *focus group* a bassa strutturazione ha condotto all'identificazione dei seguenti nuclei:

– l'ora di religione come spazio prevalente di dialogo e confronto critico;
– l'assenza di momenti istituzionalizzati a livello di curricolo per il confronto su temi etici e sociali;
– il disinteresse e la passività degli studenti durante i dibattiti;
– l'utilitarismo della scuola come strumento per il successo personale;
– le difficoltà nella relazione collegiale tra docenti;
– la scuola come luogo educante in un contesto di crisi dell'extrascuola.

Proponiamo nelle righe successive gli stralci dialogici più significativi, nel tentativo di riprodurre fedelmente in forma scritta quanto pronunciato e comunicato oralmente dai professori. In generale, emergono una forte tensione etica rispetto all'insegnamento e la consapevolezza del ruolo politico della professione docente; un'analisi lucida della realtà sociale in termini di crisi ed emergenza ha consentito ai partecipanti di evidenziare con vigore la centralità dell'ora di religione non come momento catechetico bensì nella forma di un'occasione di educazione alla cittadinanza.

L'ora di religione come spazio privilegiato per il dialogo e l'esercizio del pensiero critico

L'insegnamento religioso viene vissuto dagli insegnanti come opportunità capace di intersecare prospettive e visioni del mondo differenti grazie all'adozione di metodologie dialogiche che favoriscano discussioni e confronti. L'ora di religione diviene così un *laboratorio* in cui è possibile ragionare insieme su questioni etiche, sociali e politiche in maniera libera sia rispetto a tempi e modalità sia sul piano della progettazione didattica curricolare e della valutazione.

> "Io vedo un po' l'ora di religione come una sorta di *laboratorio sperimentale*, in cui i ragazzi hanno la possibilità di fare domande su tutto. Anch'io, come Marinella, ho trattato il tema del femminicidio e, a differenza sua, ho visto che l'informazione era arrivata a tutti. Non tutti si sono espressi, però il tema è stato approfondito" (Marco, professore in un istituto tecnico "amministrazione, finanza, marketing" con 41 anni di esperienza).

> "Mi ha sorpreso moltissimo quando è tornato il problema di Hamas e Israele. Sono classi che, di solito, fanno fatica a partecipare, ma appena ho chiesto 'ne parliamo?', hanno messo giù la penna e hanno detto: 'La prego, parliamone!'. È stato un grande desiderio da parte loro. Ma poi ho scoperto che ne avevamo parlato solo io e un altro collega" (Massimo, professore in un liceo classico con 20 anni di esperienza).

> "Probabilmente anche gli altri insegnanti potrebbero affrontare certi temi, ma nella mia scuola mi sembra che li affrontiamo in due o tre, perché per gli altri l'importante è finire il programma. L'ora di religione è uno dei pochi momenti in cui possiamo fermarci e recuperare una dimensione gratuita del sapere" (Marinella, professoressa in un liceo scientifico con 31 anni di esperienza).

Studenti e docenti vedono l'ora di religione come uno spazio meno pressante rispetto alle altre discipline, vivendola come occasione per riflettere su questioni di attualità con il necessario approfondimento e scambio di opinioni. Le parole dei professori disvelano anche una dinamica di delega da parte dei colleghi che insegnano altre materie: invocando un *programma* da portare a termine o il poco tempo a disposizione per la didattica curricolare, non si concentrano su temi etico-sociali e politici affidando questo compito all'insegnamento religioso.

L'assenza di momenti istituzionalizzati a livello di curricolo per il confronto su temi etici e sociali

Tra i partecipanti è opinione diffusa che la scuola non offra spazi adeguati al dibattito su questioni morali e civiche. La didattica disciplinare si

concentra sulla trasmissione di contenuti e conoscenze preconfezionate, offrendo poche occasioni di espressione libera delle proprie idee. La presenza di interventi e occasioni *spot* in cui ragionare sui temi oggetto di indagine non può sostituire un approccio più strutturato e istituzionalizzato a livello di curricolo scolastico.

> "La mia scuola offre molte occasioni di confronto, ma sono tutte extracurricolari. Ci sono percorsi con i carcerati, percorsi di dibattito, incontri su diritti umani… e poi si torna in classe e si fa Leopardi. Questo è il punto: il percorso curricolare è ancora rigidissimo, non si può inserire nulla dentro" (Massimo, professore in un liceo classico con 20 anni di esperienza).

> "A scuola, se vuoi che i ragazzi si esprimano, devi prima sfondare un filtro: 'Mi chiedi il mio parere? Perché? E se poi sbaglio?'. Molti hanno paura di esporsi. Se non lavori su questa cosa, anche modificando il curricolo e inserendo occasioni specifiche, non parteciperanno mai" (Stefano, professore in un liceo scientifico con 15 anni di esperienza).

Gli studenti vorrebbero immergersi in un dialogo profondo su temi etici e sociali, ma la struttura ancora rigidissima della scuola frena questo loro desiderio: da un lato, mancano occasioni istituzionalizzate, strutturali e durature che consentano di allenarsi al confronto e alla dialettica; d'altro canto, proprio in ragione dell'appiattimento della didattica disciplinare sui contenuti e sulla memorizzazione, c'è il timore che l'espressione libera di sé abbia effetti negativi sul percorso formativo. L'ora di religione non è sufficiente a esaurire il bisogno di ragionamento sulle questioni morali e sociali.

Il disinteresse e la passività degli studenti durante i dibattiti

Alcuni docenti segnalano da parte degli studenti un atteggiamento passivo e una scarsità di interesse sulle questioni dell'attualità, con una difficoltà a posizionarsi rispetto a situazioni che si rivelano dilemmatiche dal punto di vista etico. Questa postura caratterizza in maniera più marcata gli studenti autoctoni, mentre i ragazzi con *background* migratorio appaiono più coinvolti e capaci di esporsi rispetto a temi che riguardano la cittadinanza, la società, i diritti, la giustizia.

> "Io ho avuto delle ragazzine che, dopo un evento di femminicidio di cui si parlava ovunque, sono entrate in classe senza nemmeno sapere che fosse successo. Ero scioccata. Il problema non è solo che non leggono i giornali o non guardano il telegiornale. Il problema è che non sanno nemmeno di vivere nel mondo" (Marinella, professoressa in un liceo scientifico con 31 anni di esperienza).

> "Io vedo una difficoltà enorme nei miei studenti nel riconoscere un contesto sociale in cui prendere posizione. Fanno fatica a vedere la realtà attorno

> a loro. Non è che siano contro il confronto, è che proprio non lo vedono come un problema loro" (Lucia, professoressa in una secondaria di primo grado con 9 anni di esperienza).
>
> "A volte mi chiedono cose assurde, tipo: 'Prof, cosa pensa dei gay?' Ma che domanda è? Non è una domanda. Cerco di insegnare loro prima di tutto a formulare bene le domande. Non siamo su Facebook dove tutti sparano sentenze senza sapere nulla" (Paola, professoressa in un istituto tecnico turistico con 10 anni di esperienza).
>
> "Quando sono arrivato nell'ultimo liceo dove insegno, avevo una classe quinta che mi diceva che discutere è inutile. Dicevano proprio: 'Non serve a niente, tanto le persone non cambiano idea'. Io ho impiegato un po' di tempo, ma alla fine ci sono riuscito. Però non è stato semplice. […] Nelle classi in cui c'è una maggior presenza di alunni stranieri è molto più facile, perché quasi naturalmente nasce un confronto sulla diversità. I ragazzi che non hanno tradizioni famigliari italiane hanno più urgenza nel dire che cosa pensano, nel dare senso convintamente a ciò che dicono" (Giulio, professore in un istituto tecnico industriale con 30 anni di esperienza).
>
> "Nelle classi dove sono tutti di origine italiana, i ragazzi non hanno proferito parola rispetto agli ultimi casi di femminicidio. Sembrano quasi anestetizzati. Invece, nelle classi dove c'è una presenza di ragazzi che hanno origini straniere o sono stranieri, i temi emergono e gli studenti si sentono più liberi di esprimersi" (Marinella, professoressa in un liceo scientifico con 31 anni di esperienza).

Emerge con chiarezza il disinteresse degli studenti ad affrontare con motivazione i discorsi etici e sociali, percepiti quasi come *inutili*. Questa circostanza riflette presumibilmente un'emergenza culturale più ampia, ossia la progressiva diminuzione dell'esposizione dei giovani al confronto costruttivo e la diminuzione del loro protagonismo civile e politico. Le parole dei professori portano alla luce la maggior disponibilità degli studenti con *background* migratorio a impegnarsi in queste riflessioni a scuola e non solo: la necessità di affermare i propri diritti e il desiderio di essere visti come persone dotate di capacità e attitudini può rappresentare l'antidoto all'anestetizzazione che invece attanaglia i ragazzi italiani.

L'utilitarismo della scuola come strumento per il successo personale

L'esperienza scolastica sembra perdere il proprio carattere eminentemente educativo e formativo, divenendo sempre più un mezzo per ottenere certificati, titoli, diplomi, qualifiche. L'attenzione di studenti e docenti è spesso su ciò che è ritenuto *utile* per una prova di verifica o d'esame o per il futuro professionale, con una conseguente diminuzione delle occasioni di dibattito su temi che non riguardano specificamente i contenuti disciplinari.

"Io dico sempre: ragazzi, prendiamo spunto da vicende tragiche, ma almeno cerchiamo di imparare a pensare. Però vedo che per loro tutto deve essere finalizzato a qualcosa. Se un argomento non serve per un voto o per l'esame, è come se non avesse valore" (Giulio, professore in un istituto tecnico industriale con 30 anni di esperienza).

"L'educazione civica? Hanno aggiunto anche la didattica orientativa. È entrata nella scuola in modo prepotente. Ma alla fine della fiera, cosa conta? L'esame di maturità. E l'esame valuta contenuti, non dibattiti, non capacità di confronto. Alla fine, tutto ruota attorno a quello" (Stefano, professore in un liceo scientifico con 15 anni di esperienza).

"La scuola oggi è in preda a un utilitarismo bieco. Se qualcosa non serve per un voto o per l'esame, allora è inutile. Gli studenti lo respirano fin da piccoli e lo interiorizzano. Questo è il problema di fondo" (Carlo, professore in un liceo classico con 20 anni di esperienza).

La *cultura del voto* e *della performance* soffoca la curiosità, la creatività e il pensiero critico, rendendo il confronto e lo scambio sempre più rari. Questo approccio alla scuola, epigono anche di idee meritocratiche di istruzione, sostiene atteggiamenti individualistici da parte degli studenti, con la perdita di quel *sentimento di comunità* che dovrebbe caratterizzare il percorso scolastico e la vita da cittadini.

Le difficoltà nella relazione collegiale tra docenti

I professori di religione segnalano la scarsa disponibilità dei colleghi a collaborare per la progettazione di opportunità di dibattito e discussione su temi etici e sociali. Nonostante la cornice interdisciplinare dell'educazione civica, che dovrebbe vedere i docenti impegnati in un lavoro collegiale per la formazione alla cittadinanza, il coordinamento tra insegnanti è considerato ancora insufficiente; emerge inoltre la volontà di evitare di trattare in classe temi considerati delicati o polarizzanti.

"Dopo anni, posso dire che la mia presenza lunga nella scuola ha creato una specie di tradizione: l'IRC[9] viene riconosciuto come un'ora importante. Ma ci vogliono anni per convincere i colleghi che possiamo lavorare insieme su certe cose" (Massimo, professore in un liceo classico con 20 anni di esperienza).

9 Con questa sigla ci si riferisce all'ora di religione con l'acronimo che sintetizza il nome ufficiale della disciplina, ossia "insegnamento della religione cattolica". L'inserimento di questa disciplina nei curricoli scolastici è regolato dall'art. 9.2 dell'*Accordo di revisione del Concordato del 1984 tra Stato e Chiesa*, che ne garantisce il carattere facoltativo, ribadito anche dalla sentenza n. 203/1989 della Corte Costituzionale. Nonostante la genesi confessionale dell'insegnamento, in ragione del pluralismo culturale e religioso che caratterizza la nostra scuola, la maggioranza di altri insegnanti interpreta la materia come un'occasione di dialogo e confronto su valori, morale, società, politica.

> "Io ci ho provato tante volte a collaborare con i colleghi. Una volta, una collega di lettere mi dice: 'Andiamo con la classe a vedere uno spettacolo sulla Shoah e poi facciamo un bel lavoro insieme!'. Vado anch'io. Dopo una settimana, chiedo ai ragazzi: 'Avete rielaborato con la prof?'. Risposta: 'No, ma tra due giorni abbiamo la verifica!'. Basta, mi sono stufata" (Marinella, professoressa in un liceo scientifico con 31 anni di esperienza).

> "Abbiamo organizzato un incontro con un sopravvissuto della Shoah. La classe era entusiasta. Poi nessun altro docente ne ha mai più parlato. Tutto è rimasto lì, come un evento isolato. Non possiamo pensare che un evento, *una tantum*, possa cambiare qualcosa" (Paola, professoressa in un istituto tecnico turistico con 10 anni di esperienza).

I professori che hanno partecipato al *focus group* rilevano che all'ora di religione vengono delegate le discussioni su temi etico-sociali e politici, peraltro senza una concertazione collegiale che consenta un lavoro progettuale unitario. Le proposte di collaborazione didattica rimangono tali, senza una concretizzazione seria degli intenti: questa situazione diviene problematica per gli studenti, che anche a fronte di opportunità extracurricolari non riescono ad avere momenti specifici di rielaborazione con gli insegnanti delle varie discipline. Un'assunzione seria dell'impegno collegiale, che si configura come dovere professionale e tratto giuridico caratterizzante il nostro sistema scolastico, è auspicabile per un'educazione più coerente ed efficace rispetto ad aspetti morali e civici.

La scuola come luogo educante in un contesto di crisi dell'extrascuola

Secondo i docenti che hanno partecipato all'indagine, associazioni politiche, oratori, spazi di volontariato, società sportive sono contesti sempre meno attrattivi per i giovani. La scuola è dunque per loro l'unico luogo di formazione e confronto, ma non è ancora strutturata per gestire con consapevolezza questo nuovo ruolo: si assiste a un sovraccarico di responsabilità per gli insegnanti, che devono supplire all'inefficacia di una comunità educante più ampia.

> "Io mi sono diplomata nel 2005, non 40 anni fa. La scuola non mi ha mai dato niente di tutto questo. Ma la differenza è che io avevo altri spazi educativi: l'oratorio, il volontariato, le associazioni. Oggi i ragazzi hanno solo la scuola. Ecco perché pretendono così tanto da noi" (Paola, professoressa in un istituto tecnico turistico con 10 anni di esperienza).

> "Io ho studenti che vivono a Milano e non sono mai stati al Duomo. Se li portiamo in gita, non sanno come comportarsi, perché nessuno ha mai insegnato loro le regole più basilari della convivenza. Noi docenti siamo rimasti gli unici educatori che hanno" (Lucia, professoressa di scuola secondaria di primo grado con 9 anni di esperienza).

> "Io vedo studenti che hanno solo due alternative: o la scuola o la stazione di Rogoredo. Se la scuola non funziona come luogo educante, per loro non c'è nessun altro posto in cui crescere e formarsi" (Carlo, professore in un liceo classico con 20 anni di esperienza).

La crisi della scuola come istituzione, che si manifesta anche nella perdita del prestigio sociale della professione docente e nella scarsa considerazione della prospettiva pedagogica nel dialogo interdisciplinare interprofessionale, si intreccia con la difficoltà dei contesti extrascolastici ad assumere un ruolo determinante nei percorsi di crescita dei ragazzi. Questa circostanza riporta in primo piano la riflessione classica sulla funzione della scuola, che non può essere un mero luogo di istruzione ma deve configurarsi come spazio di educazione e formazione.

5. Discussione

L'indagine qui presentata ha esplorato il vasto tema dell'educazione etico-sociale e alla cittadinanza all'interno della scuola secondaria di primo e secondo grado, con particolare attenzione alla presenza di esperienze di partecipazione attiva e discussione degli studenti su temi afferenti a questi domìni. Scopo dello studio esplorativo era comprendere, sia sul versante degli studenti sia dal lato dei docenti, se effettivamente vi siano a scuola spazi di scambio e riflessione su tematiche di attualità pubblica, come vengano considerati dagli studenti e valorizzati dai docenti all'interno delle diverse discipline scolastiche.

Agli studenti universitari intervistati, da poco usciti dal secondo ciclo di istruzione, è stato chiesto in particolare di individuare e descrivere occasioni offerte dalla scuola sia all'interno delle discipline caratterizzanti i loro percorsi formativi sia all'interno di specifici progetti e attività proposte nell'ambito delle iniziative di educazione civica. Congiuntamente, si è indagato quale sia stato il ruolo di occasioni di educazione non formale e informale nel dare vita a occasioni di questo tipo al di fuori del percorso scolastico. I risultati emersi dall'indagine qualitativa e quantitativa tratteggiano un quadro sfaccettato e multiforme della realtà scolastica, con alcuni elementi trasversali comuni che vengono qui enucleati e discussi.

Un primo aspetto riguarda la scarsa presenza di spazi dedicati all'esercizio attivo della discussione democratica all'interno della scuola secondaria di primo e secondo grado (Losito, 2021; Michelini, 2020, 2025). Questa carenza strutturale non può essere letta soltanto come effetto di vincoli organizzativi, ma va interpretata alla luce del paradigma deliberativo: la scuola, pur proclamandosi luogo di formazione alla cittadinanza, non si configura come "infrastruttura discorsiva" stabile, ma come spazio episodico di tematizzazione morale, in cui il confronto è affidato a momenti marginali e non istituzionalizzati del curricolo. Ne deriva una difficoltà riferita alla costruzione dell'*habitus* giustificativo-deliberativo che dovrebbe invece costituire il cuore dell'educazione democratica.

Da una parte, in svariati contesti, sembra sempre venire a mancare il tempo da dedicare a queste esperienze, con programmi curricolari da svolgere, momenti di valutazione e chiusura di quadrimestre o d'anno (Asquini, 2018; Bellatalla, 2010). Un sistema-scuola chiaramente orientato a scopi utilitaristici individua nelle occasioni di dialogo e confronto momenti estemporanei e svincolati dalla formazione degli studenti. In particolare, nei licei questa dimensione viene poco valorizzata e considerata marginale rispetto agli obiettivi della scuola. Alcune delle attività citate rientrano, non a caso, in momenti extracurricolari frequentati quindi solo da alcuni studenti e distinti rispetto alla proposta formativa della scuola. Questo dato segnala una torsione strumentale dell'istituzione scolastica: il valore educativo dell'argomentazione pubblica viene subordinato alla logica della *performance* e della valutazione. Il conflitto morale, anziché essere assunto come oggetto pedagogico, viene neutralizzato perché non immediatamente spendibile nei dispositivi di certificazione del merito.

Accanto all'aspetto di denuncia, molti studenti e docenti hanno tuttavia fatto emergere la loro considerazione e valorizzazione dell'importanza di dedicare all'esercizio della discussione democratica fra pari dei momenti dedicati all'interno della vita scolastica (Bulgarelli *et al.*, 2026; Capobianco *et al.*, 2023; Damiani, 2021). Entrambe le categorie di intervistati registrano un *vulnus* nella formazione scolastica, che relega ai margini occasioni formative con questa impronta. Questo sentimento di "mancanza" può essere interpretato come indicatore di una domanda latente di cittadinanza, che trova riscontro tanto nel bisogno di deliberazione quanto nel desiderio di riconoscimento identitario: la scuola è percepita come luogo che dovrebbe permettere non solo di apprendere contenuti, ma di prendere parola, posizionarsi nel mondo e diventare cittadini attivi e consapevoli.

Tale riflessione si deve inserire nel più ampio contesto di analisi dei metodi didattici diffusi nella nostra scuola, poco inclini allo scambio e all'interazione, ancora ampiamente basati su uno stile trasmissivo che considera la lezione frontale il principale se non unico metodo di insegnamento. Il tempo di parola nelle classi di scuola è stato misurato dall'OECD (2020): nel contesto italiano è per l'80% in carico al docente e per lo 0,8% in carico a ogni singolo alunno. Ragazzi e ragazze, entrando nel sistema scolastico, scoprono che la presa di parola trova scarso spazio e valore dentro quell'aula definita come democratica. Silenzio e ascolto, ubbidienza e passività sono spesso tra le qualità più apprezzate dagli insegnanti: persino lo spazio della domanda viene arginato e controllato. Nella scuola secondaria, l'alibi di avere un programma da svolgere e momenti di valutazione ricorrenti inibiscono ulteriormente la possibilità di allestire momenti di scambio, condivisione e confronto come momenti-chiave della vita scolastica democratica. In questo senso, l'esperienza scolastica si configura come luogo di produzione sistematica di silenzi: non solo viene indebolita la competenza deliberativa, ma si apprendono anche forme di autocensura

che colpiscono in modo diseguale i soggetti più vulnerabili. La dimensione femminista della vulnerabilità incarnata permette di cogliere come tali asimmetrie non siano accidentali, bensì strutturali.

Un secondo aspetto, che emerge in particolare dalle voci degli insegnanti, riguarda la sensazione che alcune classi di scuola o categorie di studenti siano meno disponibili al confronto e al dialogo su temi di attualità, facendo emergere differenze legate al genere o alla cittadinanza (Chiappelli & Bernacchi, 2024; Gatti, 2025). Questi dati problematizzano l'idea di una disponibilità "naturale" alla partecipazione: la capacità di prendere parola è una competenza socialmente appresa, che si sviluppa solo entro contesti relazionali che legittimano l'espressione di sé. Là dove tali contesti mancano, il silenzio non è da considerarsi disinteresse o apatia, ma esito educativo. Le studentesse sarebbero meno propense a esprimere opinioni su fatti di attualità pubblica o politica, rispetto ai coetanei maschi, anche quando le tematiche affrontate siano prossime alla loro condizione ed esperienza come il commento a caldo di episodi di femminicidio di ragazze loro coetanee. Gli studenti di origine straniera sarebbero più interessati ad aprire un dialogo con compagni e insegnanti su temi di attualità, quali per esempio il conflitto israelo-palestinese, mentre nelle classi di soli autoctoni prevarrebbe un maggiore disinteresse rispetto a questi temi. Questo scarto può essere riletto attraverso il paradigma agonista: per i soggetti che sperimentano una posizione marginale o minoritaria, il conflitto morale diviene immediatamente esperienza incarnata e urgenza politica, mentre per chi occupa una posizione di maggioranza l'indifferenza costituisce una forma di privilegio invisibile. Per bell hooks (2023: 73) l'aula democratica non esiste di per sé ma va allestita, coltivata e promossa quotidianamente. La maggior parte degli studenti che entra in aula sa – sulla carta – di avere diritto di parola ma non si sente a proprio agio nell'esercitare questo diritto, "specialmente se significa dar voce a pensieri, idee, sentimenti controcorrente e impopolari". Non di rado, dopo anni di scuola trasmissiva, molti di loro si sono abituati al silenzio e all'ascolto del monologo del docente, sviluppando l'idea di non avere nulla da dire o nulla da domandare.

Un terzo aspetto riguarda la gerarchia tra saperi scolastici e discipline maggiormente aperte a riflessioni legate all'attualità (Cambi, 2014; Martini, 2005). Dalla nostra indagine emerge in modo particolare un certo protagonismo dell'ora di religione come momento di scambio e confronto, tendenzialmente libero e aperto su temi etici e che riguardano la contemporaneità (Porcarelli, 2022; Valenzi, 2025). Questo è particolarmente notevole se si considera che si tratta di una singola ora facoltativa nell'insieme delle attività scolastiche settimanali. Il dato appare teoricamente rilevante: proprio una disciplina esplicitamente rivolta alla dimensione religiosa e connotata su un piano identitario sembra incarnare più concretamente l'ideale della ragione pubblica nell'esperienza di molte ragazze e ragazzi. Tale indicazione non è sorprendente se letta nel quadro interpretativo proposto in apertura: la concezione della ragione pubblica come perimetro di giustificazione argomentativa separato

rispetto alle visioni del mondo e alle passioni politiche si rivela inadeguata e deve piuttosto integrarsi con il vissuto delle identità individuali e collettive, le risorse della narrazione simbolico-rituale e l'espressione del posizionamento valoriale, in quanto dimensioni inseparabili dall'esperienza democratica. In questa prospettiva, appaiono tanto più plausibili le proposte di riformulazione del principio di laicità secondo un modello liberal-pluralista (Taylor & Maclure, 2013) che tenga saldamente al centro le questioni cruciali della non-discriminazione istituzionale e del fermo contrasto alle forme di indebita ingerenza e dominazione religiosa, inserendole però nella cornice di una sfera pubblica postsecolare (Lingua, 2013; Monti, 2014). Qui la pluralità delle appartenenze, dei saperi e delle visioni del mondo religiose e spirituali non viene messa fra parentesi o marginalizzata, ma trova piuttosto spazio di adeguata comprensione e può anche tradursi in risorsa del discorso democratico e della vita civile.

Dal punto di vista scolastico, questo dato fa emergere il carattere singolare di questa materia, non piegata a logiche utilitaristiche e valutative, che le consentono di aprire spazi più ampi e liberi di confronto e discussione, come già tematizzato in alcuni studi che ne hanno evidenziato il valore per un'educazione morale e spirituale laica secondo una prospettiva pluralista e interculturale (Bruni, 2020; Burgio & Muscarà, 2020; Granata, 2017). Soprattutto dalle parole dei docenti, emerge poi un'ottica della delega che spinge i colleghi delle altre materie a rinunciare a momenti di riflessione e confronto su temi di attualità, affidando questo compito a chi insegna religione. Il tema della delega è da collegarsi anche ai rapporti gerarchici esistenti tra discipline, con l'ora di religione collocata all'ultimo posto nonché opzionale e dunque riguardante solo gli studenti che decidano di avvalervisi. Tale dinamica produce un paradosso pedagogico: la cittadinanza, come esperienza e progetto educativo, viene in parte affidata a una disciplina spesso ritenuta marginale e connotata in modo problematico a livello confessionale, rendendo così strutturalmente difficile una sua assunzione come compito trasversale del curricolo, nonostante sia la riflessione pedagogica sia la produzione normativa indichino proprio questa direzione.

Un quarto aspetto riguarda i temi trattati in classe e la possibilità di esprimere un punto di vista su tematiche sensibili e divisive. Sebbene riguardi la testimonianza di alcuni studenti e non tutti, emerge un clima di rifiuto nell'affrontare determinate tematiche e la difficoltà degli studenti di esprimersi in maniera libera e personale. Questo aspetto, già approfondito in un precedente studio sulle modalità attraverso cui affrontare temi sensibili connessi alla Storia (Granata & Pasta, 2022), si disvela anche in riferimento ai momenti di confronto durante l'ora di religione. Tale clima può essere interpretato come espressione di una crisi dell'etica della cittadinanza: senza un lavoro intenzionale sulla gestione del conflitto morale, la scuola rischia di produrre conformismo, piuttosto che pluralismo democratico.

Si disvela poi un quinto aspetto, relativo all'educazione all'etica pubblica nei contesti extrascolastici (Lonardi & Cona, 2022; Serio, 2015). Essi si

presentano come uno spazio formativo rilevante e, in molti casi, complementare rispetto alla scuola, soprattutto per la loro capacità di intercettare le dimensioni relazionali, identitarie ed esperienziali dei soggetti. Associazioni, oratori, gruppi sportivi, contesti di volontariato e reti informali tra pari offrono occasioni di confronto su questioni etiche e sociali che spesso emergono a partire dall'esperienza vissuta, piuttosto che da un curricolo esplicito. Questa prossimità alla vita quotidiana consente di affrontare temi di cittadinanza, giustizia, responsabilità e convivenza democratica in modo situato, favorendo processi di partecipazione e presa di parola che risultano particolarmente significativi per adolescenti e giovani. Tuttavia, la decrescente incidenza di tali esperienze dal primo al secondo ciclo della scuola secondaria, insieme all'assenza di una progettualità intenzionale e di competenze educative specifiche può rendere tali pratiche diseguali, frammentarie o dipendenti dalle sensibilità dei singoli adulti di riferimento, con il rischio di riprodurre visioni implicite o poco problematizzate dell'etica pubblica.

I risultati dell'indagine consentono di cogliere alcune linee di tensione che attraversano l'educazione alla cittadinanza e l'educazione etico-sociale. In primo luogo, emerge con chiarezza non solo la scarsità di spazi deliberativi nella scuola secondaria, ma soprattutto la loro configurazione *marginale*: il confronto su temi etici e di attualità non è semplicemente raro, bensì strutturalmente collocato ai bordi dell'esperienza scolastica, affidato a momenti extracurricolari, a interventi *una tantum* o a discipline percepite come "meno centrali". In secondo luogo, l'intreccio tra dati quantitativi e voci qualitative consente di illuminare il nesso tra silenzio degli studenti, autocensura e assetti didattici trasmissivi, mostrando come il disinteresse non sia un tratto generazionale, ma l'esito di pratiche educative che non legittimano la presa di parola. Infine, il protagonismo dell'ora di religione, letto come indicatore strutturale, consente di problematizzare l'idea che la neutralità valoriale sia condizione necessaria per l'esercizio della ragione pubblica, suggerendo invece che i processi deliberativi si attivano più facilmente là dove trovano spazio narrazioni, simboli e posizionamenti esistenziali. I dati contribuiscono dunque a spostare l'attenzione dal solo "quanto" si discute di cittadinanza a scuola al "come", "dove" e "a quali condizioni" pedagogiche tale discussione diviene possibile.

6. Conclusioni

L'esercizio della cittadinanza democratica si caratterizza per la pluridimensionalità performativa, simbolica ed emotiva. La gestione di conflitti morali, così come lo scambio di opinioni contrastanti, le pratiche dialogiche volte a deliberare su questioni che riguardano la vita comunitaria, rappresentano competenze fondamentali per assumere un *habitus* civile virtuoso e coltivare la capacità di vivere da cittadini attivi e consapevoli. Il sistema di istruzione rappresenta il contesto fondamentale dove poter col-

tivare e tenere viva una comunità politica democratica (Granata, 2026), a partire dalla scuola primaria e in forme diverse e ancor più articolate nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

I percorsi di educazione civica hanno allargato la sfera di interesse, introducendo tematiche di stretta attualità quali lo sviluppo sostenibile, la cittadinanza digitale, l'educazione economico-finanziaria, che vengono ad ampliare lo studio della Costituzione, declinando principî e valori in essa contenuti. Tuttavia, i metodi messi in atto per veicolare queste tematiche si connotano spesso come saperi trasmessi in maniera unidirezionale dal docente ai discenti, senza la possibilità di un esercizio attivo, critico e consapevole della democrazia in classe. Questo scarto tra ampliamento tematico e limitatezza metodologico-didattica segnala un limite strutturale dell'attuale educazione civica: l'assenza di pratiche discorsive stabili di partecipazione, confronto e deliberazione impedisce agli studenti di sperimentare la cittadinanza come esperienza vissuta, riducendola a oggetto di studio piuttosto che a forma dell'agire collettivo.

A differenza di altri paesi come Francia, Germania, Belgio e Québec, che hanno strutturato l'educazione civica in pratiche di competenza etica, discorsiva e decisionale, in Italia permane un approfondimento teorico della cittadinanza, slegato dalle pratiche. Tale distanza non richiama soltanto aspetti riferiti agli approcci educativi e didattici, ma assume valore concettuale: essa riflette infatti una concezione della formazione civica ancora centrata sulla trasmissione di contenuti normativi, più che sull'apprendimento di disposizioni, atteggiamenti e competenze relazionali necessarie ad abitare il conflitto morale in contesti plurali.

La nostra indagine esplorativa ha confermato queste ipotesi di partenza ma ha messo in luce anche ulteriori aspetti meno noti in letteratura. In primo luogo, emerge come vi sia una grande domanda di educazione alla cittadinanza democratica, sia da parte degli studenti sia da parte dei docenti, che viene spesso disattesa, in ragione della scarsità di tempo e di un'organizzazione scolastica interamente concentrata a svolgere *programmi* e allestire momenti di valutazione. L'esperienza scolastica si configura come luogo di produzione sistematica di silenzi, dove la competenza discorsiva e deliberativa è fortemente inibita. Questo elemento suggerisce che la difficoltà non risieda nella mancanza di interesse o di motivazione, bensì in una configurazione istituzionale che rende strutturalmente costosa, se non rischiosa, la presa di parola su questioni controverse.

Lo studio conferma poi che a dimostrare scarsa propensione a prendere la parola ed esprimere opinioni sono in primo luogo le alunne, culturalmente indotte a tacere fin dalla prima infanzia sia nel contesto famigliare sia in quello scolastico (Granata, 2024; Murgia, 2021). D'altra parte, sorprende, ma non del tutto, la maggiore disponibilità a prendere la parola su tematiche di attualità degli studenti con biografia migratoria, specialmente su tematiche di natura etico-politica rispetto alle quali si sentono interpellati. Questo aspetto conferma una qualità importante dei contesti scolastici eterogenei sul piano culturale, che più facilmente esprimono una

disponibilità ad aprire dialoghi e confronti su questioni etico-morali e di attualità (Granata & Pasta, 2022). Dal punto di vista teorico, questi risultati rafforzano l'ipotesi che la cittadinanza democratica non possa essere compresa senza una riflessione sulle asimmetrie di voce, sulle vulnerabilità incarnate e sulle condizioni materiali e simboliche che rendono possibile o impediscono l'accesso equo allo spazio pubblico.

Un aspetto che emerge dal nostro studio è il ruolo di un contesto marginale e facoltativo come l'ora di religione (IRC), che rappresenta nelle testimonianze di docenti e studenti lo spazio maggiormente dedicato ai processi di confronto, dialogo e gestione dei conflitti su tematiche etico-morali. Se questo risultato nobilita l'esperienza dell'ora di religione cattolica, fortemente criticata per il suo carattere confessionale, al contempo apre una riflessione sullo scarso impegno mostrato dai collegi docenti che preferiscono delegare questa esperienza fondamentale per la vita della democrazia ai docenti di religione piuttosto che farsene carico in prima persona nelle proprie ore curricolari. Più che una critica dell'ora di religione e dei docenti che la conducono nelle maniere più svariate all'interno di linee guida non sempre chiare e definite, risulta opportuna una critica all'intero sistema scolastico che sembra abdicare rispetto alle sue responsabilità di educazione democratica. In questo senso, l'insegnamento religioso appare meno come un'eccezione virtuosa e più come un indicatore critico delle mancanze del curricolo degli istituti, mostrando per contrasto quanto la cittadinanza democratica necessiti di spazi riconosciuti, continui e condivisi di elaborazione del conflitto morale.

Infine, c'è una riflessione più generale riguardante lo stile didattico diffuso nelle scuole italiane, diffusamente trasmissivo indipendentemente dalla tematica affrontata, strettamente connesso a un'idea di alunno/studente come mero recettore passivo di contenuti. Quello che appare un limite evidente per la trasmissione di un *habitus* virtuoso di giudizio e deliberazione civica, risulta essere un limite riguardante anche altre discipline quali la storia, la filosofia, ma anche il diritto, l'economia, le scienze matematiche o fisiche. Questo stile implementa l'idea di una scuola autoreferenziale, distante dalla vita degli studenti ma anche lontana dal mondo e dalle sue sfide crescenti, forse per questo criticata fortemente dalle nuove generazioni di studenti e studentesse. Ne deriva la necessità di non affrontare l'educazione alla cittadinanza come ulteriore ambito disciplinare, bensì attraverso una revisione trasversale delle pratiche didattiche, dei criteri valutativi e delle forme di partecipazione riconosciute all'interno della scuola.

Allestire un'aula democratica (bell hooks, 2020), dove ognuno abbia libertà di esprimersi e argomentare un punto di vista, dove le notizie provenienti dal mondo vengano considerate e approfondite con l'aiuto del docente, dove la comunità di alunni e alunne possa deliberare in merito alle proprie scelte e decisioni connesse alla vita scolastica, appare un'urgenza sia per tenere viva la nostra fragile democrazia, sia per ripensare le forme del sapere e dell'apprendimento nelle nostre scuole, sia per riconnettere la scuola al resto del mondo e alle sue sfide crescenti. In questa prospettiva,

la scuola non si limita a preparare alla cittadinanza *futura*, ma si configura come uno dei luoghi *presenti* di esercizio della democrazia, con tutte le tensioni, i conflitti e le possibilità trasformative che ciò comporta.

Occorre poi far riferimento all'extrascuola come ambito strategico per l'educazione all'etica pubblica, a condizione che venga riconosciuto e sostenuto nella sua funzione formativa. Rafforzare il dialogo tra scuola e contesti educativi non formali e informali può contribuire a costruire una traiettoria educativa più coerente, capace di accompagnare i soggetti nello sviluppo di competenze critiche, deliberative e relazionali necessarie alla cittadinanza democratica. Investire nella formazione degli operatori extrascolastici, promuovere spazi di riflessione condivisa e valorizzare le pratiche già esistenti significa riconoscere che l'educazione etico-sociale riguarda soprattutto l'esperienza concreta del confronto, del conflitto e della responsabilità reciproca nello spazio pubblico. In questa prospettiva, l'extrascuola rappresenta un laboratorio privilegiato di educazione civica che potrebbe essere valorizzato come valido supporto alla formazione scolastica, in un'ottica di cooperazione attorno ai temi fondamentali dell'educazione dei cittadini e delle cittadine.

Il carattere esplorativo della ricerca non consente una generalizzazione statistica dei risultati né pretende di offrire una mappatura esaustiva delle pratiche di educazione etico-sociale nella scuola secondaria italiana. Tale limite non costituisce tuttavia una debolezza dell'impianto di ricerca, ma è coerente con la natura del fenomeno indagato, che riguarda pratiche, percezioni e disposizioni difficilmente riducibili a indicatori standardizzati. Rispetto allo studio quantitativo, potrebbe rivelarsi utile allargare il campione, coinvolgendo altri corsi di laurea: tale azione consentirebbe di ridurre la segregazione di genere dei partecipanti, che si riconoscono prevalentemente nel genere femminile data la maggior presenza di donne nelle discipline di carattere educativo; la compilazione del questionario da parte di una platea più ampia renderebbe possibile un approfondimento dell'analisi disaggregata secondo variabili differenti rispetto al solo periodo di compilazione, come l'età, il genere, la filiera di secondaria di secondo grado frequentata. Sarebbe poi interessante una disgiunzione delle domande volte a raccogliere un'opinione sui temi maggiormente affrontati e sugli ostacoli incontrati nelle esperienze di etica pubblica, così da stagliare con precisione similarità e differenze tra la scuola e i contesti extrascolastici. Per quanto riguarda invece lo studio qualitativo, potrebbe essere auspicabile realizzare *focus group* con insegnanti di altre discipline, per comprendere il loro approccio al tema e individuare modalità di progettazione interdisciplinare sulle questioni oggetto di indagine, anche in virtù di quanto previsto dalla normativa per l'insegnamento dell'educazione civica. In ogni caso, la scelta di concentrarsi sugli insegnanti di religione ha permesso di mettere a fuoco un nodo strutturale del sistema scolastico, ossia la delega delle pratiche di confronto etico a spazi percepiti come marginali, rendendo visibile una responsabilità istituzionale più ampia.

Queste indicazioni non mettono in discussione i risultati emersi, ma ne segnalano la fecondità, mostrando come essi aprano piste di ricerca ulteriori anziché esaurire il campo di indagine. Nel complesso, lo studio non ambisce a rappresentare "quanto" si faccia educazione alla cittadinanza democratica, ma a mostrare "come" essa venga vissuta, praticata o inibita nei contesti scolastici. In questo senso, la sua rilevanza risiede nella capacità di portare alla luce una tensione profonda tra le finalità dichiarate dell'educazione civica e le condizioni concrete che ne rendono possibile, difficoltoso o impossibile l'esercizio. Proprio poiché non chiusa in se stessa, l'indagine restituisce alla scuola una domanda che non può essere elusa, ossia se la cittadinanza democratica sia pensata come contenuto da trasmettere o come pratica da apprendere vivendo il conflitto, la parola e la decisione condivisa. Il contributo principale del lavoro, più che nella pretesa di completezza, si colloca in questa interrogazione, che rimanda alla prospettiva particolarmente promettente di realizzare percorsi di ricerca-azione e di ricerca-formazione *con* le scuole, capaci di accompagnare docenti e dirigenti nella costruzione condivisa di curricoli di educazione etico-sociale, trasformando le pratiche quotidiane in oggetto di riflessione critica e di innovazione democratica.

Bibliografia

Althof, W., & Berkowitz, M.W. (2006), "Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education", in *Journal of Moral Education*, vol. 35, n. 4, pp. 495-518.

Asquini, G. (2018), "Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado", in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 9, n. 18, pp. 481-493.

Baldacci, M. (2020), *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma: Carocci.

Bellatalla, L. (2010), *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento: Erickson.

bell hooks (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Meltemi.

bell hooks (2023), *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Milano: Meltemi.

Bianchi, L. (2019), "Le parole sono importanti. Disvelare le pratiche discorsive razzializzanti per educare alla giustizia sociale", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 7, n. 2, pp. 340-350.

Boukhari, D. (2020), "L'école publique au Québec, la laïcité et l'intégration", in *Revue du droit des religions*, n. 10, pp. 125-140.

Braun, V., & Clarke, V. (2021), *Thematic Analysis: A Practical Guide*, London: Sage.

Bruni, E.M. (2020), "L'«ora di religione». Una chance per la formazione e per la scuola", in *Nuova Secondaria Ricerca*, vol. 38, n. 4, pp. 136-145.

Bulgarelli, A. (2025), *Voci Plurali. Educare alla parola*, Roma: Roma TrE-Press.

Bulgarelli, A., Palmieri, V., Paolicelli, I., Quinto, A., & Stillo, L. (2026), "Educazione alla cittadinanza globale e impegno civico: un'analisi cross-regionale delle

credenze e delle pratiche degli studenti e delle studentesse", in *MeTis-Mondi educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, vol. 9, n. speciale, pp. 133-147.
Burgio, G., & Muscarà, M. (2020), "Educazione, laicità e pluralismo religioso. L'IRC e le attività alternative in una prospettiva interculturale", in *Educazione interculturale*, vol. 18, n. 1, pp. 1-15.
Butler, J. (2017), *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*, Milano: nottetempo.
Cambi, F. (2014), *Saperi e competenze*, Roma-Bari: Laterza.
Capobianco, R., Fortunato, E., & Cerrato, M. (2023), "Le buone pratiche di Educazione Civica per generare la cultura della democrazia in contesti di povertà educativa", in *Lifelong Lifewide Learning*, vol. 19, n. 42, pp. 241-253.
Carr, D. (2006), "The Moral Roots of Citizenship: Reconciling Principle and Character in Citizenship Education", in *Journal of Moral Education*, vol. 35, n. 4, pp. 443-456.
Chiappelli, T., & Bernacchi, E. (2024), *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*, Milano: FrancoAngeli.
Corazza, P. (2022), "La proposta di un curricolo di educazione etico-sociale a confronto con gli approcci all'educazione alla cittadinanza dei sistemi scolastici europei", in *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, vol. 60, n. 2, pp. 99-122.
Cortella, L. (2015), *The Ethics of Democracy*, New York: State University of New York Press.
Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2017), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, London: Sage.
Damiani, V. (2021), "Valori in azione: promuovere la dimensione valoriale nell'educazione civica e alla cittadinanza", in *Rassegna di Pedagogia*, vol. 74, nn. 1/4, pp. 237-252.
Deiana, G. (2003), *Insegnare l'etica pubblica. La cultura e l'educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola*, Trento: Erickson.
Desruisseaux, J.C., Bouchard, N., Gendron, C., & Daniel, M.F. (2013), "L'éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence dans le programme de morale du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles", in *Entre-Vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*, pp. 1-18.
Dolph, K., Lycan, A., & King, M.L. (2008), "Moral Reasoning: A Necessary Standard of Learning in Today's Classroom", in *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, vol. 1, n. 1, pp. 13-19.
Douniès, T. (2021), *Réformer l'éducation civique? Enquête du ministère à la salle de classe*, Paris: Presses Universitaires de France.
D'Ugo, R. (2023), "Monitorare e valutare lo sviluppo degli apprendimenti di educazione etico-sociale", in *Pedagogia più Didattica*, vol. 9, n. 1, pp. 79-98.
Engelhardt, H.T. (1996), *The Foundations of Bioethics*, Oxford: Oxford University Press.
Fenwick, T. (2005), "Ethical Dilemmas of Critical Management Education: Within Classrooms and Beyond", in *Management Learning*, vol. 36, n. 1, pp. 31-48.
Ferrara, A. (2011), *Democrazia e apertura*, Milano: Bruno Mondadori.

Ferrero, V., & Granata, A. (2025), "Che *genere* di professione! Patriarcato e segregazione orizzontale nell'insegnamento: una ricerca esplorativa", in *Lifelong Lifewide Learning*, vol. 24, n. 47, pp. 213-225.

Gaïd, A. (2022), "Quelles postures professionnelles de neutralité en éducation morale et civique (emc) en France?", in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 21, pp. 69-86.

Gatti, R. (2025), *Da migranti a cittadine. Pratiche e significati di cittadinanza tra partecipazione sociale e politica*, Milano: FrancoAngeli.

Gaus, G. (2011), *The Order of Public Reason*, Cambridge: Cambridge University Press.

Granata, A. (2017), "Il pluralismo religioso nella scuola di tutti: una sfida educativa", in *Nuova Secondaria Ricerca*, vol. 34, n. 5, pp. 48-53.

Granata, A. (2024), *Ragazze col portafogli. Per una pedagogia dell'emancipazione femminile*, Roma: Carocci.

Granata, A. (2026), Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe, Roma: Carocci.

Granata, A., & Pasta, S. (2022), "Quando la Storia risuona in classe. Strategie didattiche e relazionali per facilitare il dialogo e costruire una coscienza collettiva", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 14, n. 23, pp. 96-112.

Gutmann, A., & Thompson, D. (1996), *Democracy and Disagreement*, Cambridge MA: Harvard University Press.

Gutmann, A., & Thompson, D. (2004), *Why Deliberative Democracy?*, Princeton: Princeton University Press.

Harman, G. (2010), "Moral Reasoning", in M. Timmons (a cura di), *Oxford Studies in Normative Ethics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 263-276.

Harmand, M.L. (2024), "L'apprentissage de la citoyenneté sociale : une dimension négligée à l'école?", in *L'éducation en débats: analyse comparée*, vol. 14, n. 1, pp. 85-102.

Husser, A.C. (2017), "L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante?", in *Éthique en éducation et en formation*, n. 4, pp. 12-29.

Kristjánsson, K. (2022), "The Primacy of Civic Virtue in Aristotle's Politics and its Educational Implications", in *History of Political Thought*, vol. 43, n. 4, pp. 607-636.

Kymlicka, W. (1999), "Education for Citizenship", in J.M. Halstead & T.H. McLaughlin (eds.), *Education in Morality*, London: Routledge.

Laborde, C. (2008), *Critical Republicanism*, Oxford: Oxford University Press.

Laclau, E. (2005), *On Populist Reason*, London and New York: Verso.

Lingua, G. (2013), Esiti della secolarizzazione. Figure della religione nella società contemporanea, Pisa: ETS.

Lonardi, G., & Cona, M. (2022), "Cooperative scolastiche fra scuola e territorio. Promuovere le competenze di cittadinanza", in *RicercAzione*, vol. 14, n. 1, pp. 229-239.

Losito, B. (2021), "Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento", in *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, vol. 12, n. speciale, pp. 189-201.

Martini, B. (2005), *Formare ai saperi*, Milano: FrancoAngeli.
Mercier, H. (2011), "What Good is Moral Reasoning?", in *Mind & Society*, vol. 10, n. 2, pp. 131-148.
Michelini, M.C. (2020), "Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curricolo scolastico", in *Pedagogia più Didattica*, vol. 6, n. 1, pp. 35-46.
Michelini, M.C. (2021), "L'educazione etico-sociale nei documenti programmatici della scuola secondaria di primo grado", in *Pedagogia più Didattica*, vol. 7, n. 1, pp. 33-47.
Michelini, M.C. (2025), "Prospettive educative per la scuola secondaria", in *Paideutika*, vol. 21, n. 41, pp. 27-46.
Monti, P. (2014), "Postsecular Awareness and the Depth of Pluralism", in F. Requejo & C. Ungureanu (eds.), *Democracy, Law and Religious Pluralism in Europe. Secularism and post-secularism*, New York and London: Routledge, pp. 86-105.
Monti, P. (2017), "From Social Practices to Reflective Agency: A Postsecular Ethics of Citizenship", in D. Thunder (a cura di), *The Ethics of Citizenship in the 21st Century*, New York: Springer, pp. 127-144.
Monti, P. (2019), "Subordinazione, traduzione, apertura: modelli etici di interazione civile interculturale", in G. Lingua, A. Granata & P. Monti (a cura di), *Culture Vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali*, Torino: Celid, pp. 83-96.
Mouffe, Ch. (2020), *Politica e passioni. Il ruolo degli affetti nella prospettiva agonistica*, Roma: Castelvecchi.
Mouffe, Ch. (2024), *Il paradosso democratico. Pluralismo agonistico e democrazia radicale*, Milano: Mimesis.
Murgia, M. (2021), *Stai zitta e altre nove frasi che non vogliamo sentire più*, Torino: Einaudi.
OECD (2020), *Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching*, Paris: OECD Publishing.
Pollock, J.L. (1986), "A Theory of Moral Reasoning", in *Ethics*, vol. 96, n. 3, pp. 506-523.
Porcarelli, A. (2022), *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, Milano: FrancoAngeli.
Rawls, J. (1999), *The Law of Peoples (with The Idea of Public Reason Revisited)*, Cambridge MA: Harvard University Press.
Santerini, M. (2021), "Educazione alla cittadinanza e complottismo. Dal sospetto al pensiero critico", in *Pedagogia Oggi*, vol. 19, n. 2, pp. 22-29.
Serio, G. (2015), *Etica e politica. Un dialogo necessario nella società disorientata e nella scuola della trasformazione*, Roma: Armando.
Serughetti, G. (2024), *Potere di altro genere. Donne, femminismi e politica*, Roma: Donzelli.
Talisse, R. (2021), *Sustaining Democracy. What We Owe to the Other Side*, Oxford: Oxford University Press.
Taylor, Ch., & Maclure, J. (2013), *La scommessa del laico*, Roma-Bari: Laterza.
Trinchero, R., & Robasto, D. (2019), *I mixed methods nella ricerca educativa*, Milano: Mondadori Università.

Valenzi, I. (2025), "Un nuovo statuto per l'ora di religione. Riscoprendo l'attualità di un dibattito alla luce di recenti interventi innovatori", in *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, vol. 33, n. 2, pp. 665-683.
Zobbi, E. (2023), *L'educazione etico-sociale in contesto. Uno studio sull'atmosfera morale scolastica*, Milano: FrancoAngeli.