

PRIN: PROGETTI DI RICERCA DI RILEVANTE INTERESSE NAZIONALE

– Bando 2022 Prot. 20229PZXAF

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

Work Package 6 – Inquiry of upper secondary students' cognitive, social and emotional and behavioural learning of GCED through civic education

Report on students' experiences, skills and competences on GCED through civic education

Autori

Aurora Bulgarelli, Alessandra Casalbore, Marco Catarci, Veronica Riccardi

EXECUTIVE SUMMARY

L'obiettivo di questo Report è quello di restituire i dati di una ricerca qualitativa condotta con la partecipazione di studenti e studentesse delle scuole superiori di secondo grado di Roma e della provincia sulle loro esperienze, conoscenze e competenze in merito all'educazione alla cittadinanza globale attraverso l'insegnamento dell'educazione civica. Tale Report e la ricerca condotta si inseriscono all'interno del PRIN "*Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education*" (GloCivEd) che ha come obiettivo quello di indagare e comprendere in che modo i temi e gli approcci legati alla ECG si integrano all'interno dei percorsi formativi delle scuole secondarie di secondo grado attraverso il punto di ingresso dell'educazione civica.

La ricerca presentata in questo report si è svolta in diverse fasi:

1. Studio della letteratura scientifica di settore;
2. Individuazione di una cornice epistemologica e metodologica utile alla costruzione degli strumenti di ricerca qualitativi;
3. Individuazione e contatti con le scuole disponibili alla partecipazione alla ricerca empirica, che coinvolge 16 classi di differenti istituti di scuola superiore di secondo grado;
4. Elaborazione degli strumenti di ricerca e di un vademecum di condivisione con le altre unità di ricerca;
5. Conduzione dei focus group con studenti e studentesse sui temi di interesse della ricerca;
6. Analisi del materiale raccolto attraverso la *Thematic analysis* per individuare le aree tematiche emergenti ed esplorare i principali concetti e significati assegnati all'ECG attraverso l'insegnamento dell'educazione civica

Quanto emerso dall'analisi può essere sintetizzato in alcune categorie tematiche attraverso cui riflettere rispetto alle percezioni, i modelli di riferimento e le prospettive di apprendimento dei concetti chiave di cittadinanza e cittadinanza globale, appresi attraverso l'educazione civica. In modo particolare, sul piano delle percezioni e dei modelli si evidenzia un'accezione di cittadinanza intesa nella sua espressione giuridica, connessa in modo forte all'aspetto identitario e all'appartenenza ad uno Stato. In tal senso viene spesso richiamato l'accesso ai diritti e quanto tutelato dalla Costituzione, seppur vengano fatte emergere le contraddizioni interne ad un paese come l'Italia in cui l'acquisizione della cittadinanza oggi può divenire barriera e motivo di esclusione per molti/e giovani. A tale prospettiva più locale si connette una dimensione globale ed un orientamento a prospettive aperte e cosmopolite, in cui i temi del pluralismo identitario e il richiamo ad un impegno verso la solidarietà, il rispetto delle differenze culturali, la sostenibilità appaiono presenti tra gli intervistati. L'educazione alla cittadinanza globale è, infatti, percepita ed espressa in termini di disposizioni e conoscenze come strumento per promuovere inclusività e apertura, attraverso la valorizzazione della diversità, l'impegno attivo e la decostruzione di pregiudizi e stereotipi. Un aspetto peculiare emerso dai dati, inoltre, testimonia il nesso inscindibile tra ampliamento delle conoscenze, presa di coscienza, sviluppo di pensiero critico e tensione verso l'azione e la partecipazione civica. Ciò è espresso in modo chiaro da molteplici interventi dei giovani e delle giovani, con un focus particolare al ruolo che in questo processo possono assumere i social media e l'ambiente *onlife* in generale. Tale prospettiva assume nelle parole raccolte una duplice accezione, in parte positiva ed in parte potenzialmente

negativa e/o pericolosa. Ulteriore aspetto utile da sottolineare concerne il ruolo che la scuola assume nell'insegnamento dell'educazione civica e della maturazione di disposizioni e conoscenze sull'ECG da parte degli studenti e delle studentesse. Emerge, infatti, un generale sentimento di insoddisfazione e di critica alle modalità e a contenuti dell'educazione civica, in cui sembra possibile rilevare un appiattimento sui temi della sostenibilità ambientale o sull'Agenda 2030, mentre i percorsi legati all'apprendimento non formale (es. associazionismo, esperienze di vita, ambienti informali) registrano maggior apertura ad una visione dell'ECG nelle sue plurali forme e definizioni. Tali dati impongono una riflessione su come e quanto la scuola può ancora progettare in merito alla scelta di contenuti e modalità di insegnamento dell'educazione civica, che si accosti maggiormente alla prospettiva globale, in cui l'ECG emerga come focus centrale e orizzonte condiviso su cui riflettere insieme ai più giovani e le più giovani.

Contestualizzazione

L'educazione civica è stata reintrodotta nel curriculum scolastico nell'anno scolastico 2019-20 e alla luce dei recenti aggiornamenti delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica del 2024, diventa fondamentale indagare la rappresentazione e le conoscenze in termini di cittadinanza tra gli studenti e le studentesse. Tale report rappresenta uno degli esiti del *work package 6* relativo al Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN) denominato "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd), già precedentemente citato.

Obiettivo dell'indagine è stato quello di indagare le rappresentazioni degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria di II grado sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale, rispondendo in particolare alle seguenti domande di ricerca (research questions, RQ):

- RQ 1. Quale rappresentazione hanno studenti e studentesse della scuola secondaria di II grado della nozione di cittadinanza?
- RQ 2. Quale rappresentazione hanno gli stessi soggetti della nozione di cittadinanza globale?
- RQ 3. Quale percezione/vissuto hanno gli stessi soggetti dell'esperienza di educazione civica svolta a scuola?

Il report qui presentato, dunque, si riferisce in maniera specifica ai dati raccolti ed esaminati nell'ambito del *WP6* sopra descritto, nella consapevolezza della grande confusione che le numerose e diverse indicazioni in merito all'educazione sui temi della cittadinanza e della cittadinanza globale si sono succeduti nel tempo in particolare nel contesto italiano. In una prospettiva più generale il tema

della cittadinanza e della cittadinanza globale è da sempre stato al centro di una pluralità di visioni, prospettive e declinazioni, rappresentando un'urgenza di indagine costante. Per far fronte a tale pluralità di punti di vista e ad una confusione sul piano politico e di indirizzo formativo/didattico che interessa i più giovani e le più giovani, si è dunque proceduto ad una rassegna della letteratura nazionale e internazionale sul tema, per poi procedere ad un lavoro di indagine e analisi dei dati.

Nello specifico il report è suddiviso in diversi paragrafi. Nel primo viene descritta brevemente la metodologia utilizzata e l'individuazione delle classi che hanno partecipato all'indagine, con l'obiettivo di chiarire la prospettiva di analisi della *Thematic Analysis*, utilizzata per il trattamento dei dati. Un secondo paragrafo ha focalizzato l'attenzione su una breve trattazione teorica sul concetto di cittadinanza che permettesse di meglio focalizzare il perimetro dello studio e lo stato dell'arte. Il paragrafo tre, infine, evidenzia quali e quante categorie sono emerse dal lavoro di analisi, suddividendo poi la trattazione specifica di queste ultime in alcuni sottoparagrafi di interesse per le domande di indagine iniziali.

1. Stato dell'arte

L'educazione alla cittadinanza globale (ECG) è un approccio pedagogico che mira a formare individui consapevoli, responsabili e impegnati nel contesto di una società interconnessa e interdipendente. Questo tipo di orientamento si propone di consentire l'acquisizione di competenze, attitudini, valori necessari per affrontare le sfide globali della contemporaneità. Ciò comporta un impegno su più piani, di tipo *cognitivo*, teso a favorire la comprensione critica delle problematiche globali, *sociale ed emotivo*, volto a promuovere empatia, apertura e rispetto, e *comportamentale*, indirizzato a incoraggiare ad agire in modo responsabile e attivo, partecipando a iniziative locali e globali per il cambiamento sociale.

Ragionare di educazione alla cittadinanza globale impone tuttavia di tener conto di due interrogativi fondamentali: di quale cittadinanza parliamo quando si parla di educazione? Qual è la valenza politica dell'approccio educativo adottato?

Per quanto concerne il primo aspetto, si può osservare che la nozione di cittadinanza è oggetto di un dibattito internazionale ricco e complesso, che riflette la pluralità delle esperienze sociali, politiche e culturali dei diversi contesti globali. La nozione di cittadinanza, tradizionalmente intesa come appartenenza legale a uno Stato-nazione (Marshall, 1950), è stata ampliata nel corso del tempo per includere dimensioni culturali, sociali e globali, trasformandosi in una categoria dinamica e multilivello.

In questo senso, il dibattito tra liberali e comunitaristi sul concetto di cittadinanza ha messo in luce prospettive differenti sul rapporto tra individuo, comunità e Stato. La cittadinanza liberale si basa,

infatti, sull'idea di uguaglianza dei diritti e della partecipazione politica all'interno di uno Stato di diritto (Rawls, 1971). Questo approccio vede il cittadino come un individuo autonomo, titolare di diritti universali, indipendenti dalla sua appartenenza a una specifica comunità culturale o sociale. Si enfatizzano così diritti individuali e l'autonomia personale.

I comunitaristi, a partire da Taylor (1989) e MacIntyre (1984), sottolineano il ruolo delle comunità e dei legami sociali nella formazione dell'identità e del senso di appartenenza, evidenziando che la cittadinanza non è solo un insieme di diritti individuali, ma un processo che si radica nei valori condivisi e nei legami comunitari. Taylor (1989), ad esempio, sostiene che il riconoscimento culturale sia una componente essenziale per una cittadinanza inclusiva. MacIntyre (1984) evidenzia, altresì, come le virtù civiche e il bene comune debbano essere centrali in ogni prospettiva di cittadinanza, muovendo così una critica radicale alla frammentazione morale tipica delle società moderne liberali. È utile in questa sede richiamare anche la nozione di "cittadinanza multiculturale", introdotta da Kymlicka (1995) nel tentativo di superare la divergenza tra la posizione liberale e quella comunitarista che opera una sintesi tra il liberalismo tradizionale e la necessità di riconoscere i diritti dei gruppi culturali minoritari: non è infatti sufficiente in questa prospettiva proteggere i diritti individuali, ma è necessario riconoscere diritti collettivi specifici, come l'autonomia culturale o linguistica, per le minoranze nazionali e i gruppi etnici.

Su questa scia, emerge il concetto di cittadinanza globale (UNESCO, 2015), basato su una "coscienza planetaria" e su un senso di responsabilità verso le sfide globali (Reimers, 2020). L'UNESCO (2015) ha così offerto un quadro strutturato per educare gli studenti e le studentesse a diventare cittadini informati, critici e attivamente impegnati per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile.

Sant, Davies, Pashby e Shultz (2018) analizzano le molteplici interpretazioni di cittadinanza globale, mettendo in luce le tensioni tra approcci neoliberali, umanistici e critici, evidenziando altresì il ruolo dell'educazione alla cittadinanza globale nella promozione dell'equità sociale, la sostenibilità e la giustizia globale. Ciò presuppone una strategia per inserire i temi dell'educazione alla cittadinanza globale all'interno dei curricula scolastici in modo critico e inclusivo, incoraggiando riflessioni sulla complessità del mondo globalizzato e il ruolo degli studenti e delle studentesse come agenti di cambiamento.

Banks (2017) osserva come le società multiculturali possano utilizzare l'educazione per promuovere la coesione sociale, l'uguaglianza e una cittadinanza inclusiva. Per preparare i cittadini a vivere in contesti caratterizzati da un crescente pluralismo culturale, è allora fondamentale inserire nel curriculum scolastico una prospettiva interculturale e globale. In questo senso, compito essenziale della scuola è quello di favorire l'acquisizione di competenze per comprendere le differenze culturali,

combattere i pregiudizi e partecipare attivamente alla costruzione di una società democratica e pluralista.

Come evidenziato da Joel Westheimer (2015), l'educazione alla cittadinanza svolge un ruolo cruciale nella formazione di cittadini impegnati e responsabili, a partire da specifici modelli di cittadinanza – il cittadino personale, il cittadino partecipativo e il cittadino orientato alla giustizia – che chiamano in causa il ruolo delle politiche educative nella formazione di cittadini critici, capaci di comprendere e affrontare con consapevolezza questioni sociali e politiche.

Per quanto concerne la valenza dell'approccio adottato, si può osservare che la valenza politica dell'educazione alla cittadinanza oscilla tra un polo conservatore e uno trasformativo.

Nel primo caso, l'educazione alla cittadinanza si concentra sulla preparazione degli individui a integrarsi e a sostenere l'ordine sociale e politico esistente. Viene così sottolineato la necessità di comprendere e aderire a norme e valori stabiliti che governano la società. Elementi di questo approccio sono la conoscenza delle istituzioni e delle leggi (Heater, 2004), dei doveri e responsabilità civiche (Sears & Hughes, 1996), l'adozione di norme e valori culturali dominanti (Banks, 2008), il patriottismo e l'identità nazionale per rafforzare il legame tra gli individui e lo Stato (Heater, 2004).

Nel polo opposto, in senso trasformativo l'educazione alla cittadinanza sostiene la necessità di dotare gli individui degli strumenti per analizzare criticamente e cambiare le strutture sociali esistenti, facendo leva sul pensiero critico e la capacità di valutare criticamente sistemi sociali, politici ed economici, mettendo in discussione le ingiustizie e le disuguaglianze (Parker, 2003), valorizzando la partecipazione attiva e l'*advocacy* (Nussbaum, 2002), la giustizia sociale e l'equità (Westheimer & Kahne, 2004), ampliando il concetto di cittadinanza oltre i confini nazionali per includere la consapevolezza e la responsabilità globale (Nussbaum, 2002).

Va osservato che il contesto della ricerca è stato caratterizzato dall'emanazione da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito delle Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione civica, approvate durante lo svolgimento dell'indagine con il decreto ministeriale n.183 del 07 settembre 2024.

Alcune osservazioni sulle linee guida sono doverose. In riferimento al metodo adottato, con un approccio verticistico si interrompe il percorso di sperimentazione didattica attuato dalle scuole nei quattro anni precedenti. Nel merito, si registra una proliferazione di obiettivi di apprendimento, che coinvolgono tantissime questioni, come il bullismo/cyberbullismo, la violenza di genere, l'abuso del digitale, la sicurezza stradale, la dipendenza da sostanze, l'educazione alimentare, lo sport, la cultura d'impresa, senza una riflessione sulle specifiche competenze connesse. Emerge dalle nuove linee guida anche un deciso rafforzamento in chiave nazionalista della "coscienza di una comune identità italiana", mitigata soltanto dal contesto europeo, che chiude gli spazi per una prospettiva di

cittadinanza globale o interculturale (anche per la visione assimilazionista dell'inserimento scolastico degli alunni con background migratorio). Si rileva, infine, la perdita del ruolo centrale della Costituzione, omettendo persino la radice storica antifascista della Carta costituzionale.

2. Metodologia

L'indagine si è avvalsa di un approccio qualitativo, con l'obiettivo di esplorare in profondità le percezioni, le motivazioni e le esperienze personali di studenti e studentesse. Dopo l'analisi della letteratura di settore, sono stati così realizzati 15 focus group nelle classi quinte di scuole secondarie di II grado delle città di Roma e Viterbo. In particolare, sono stati realizzati i seguenti focus group:

Codifica	Data	Scuola	Classe	Città
FG 1	15/03/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	V	Roma
FG 2	15/03/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	V	Roma
FG 3	15/03/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	V	Roma
FG 4	29/05/24	Liceo Scientifico	V	Viterbo
FG 5	29/05/24	Liceo Scientifico	V	Viterbo
FG 6	29/05/24	Liceo Scientifico	V	Viterbo
FG 7	25/10/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	V	Roma
FG 8	25/10/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	V	Roma
FG 9	25/10/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	V	Roma
FG 10	18/11/24	Liceo Classico Statale	V	Roma
FG 11	18/11/24	Liceo Classico Statale	V	Roma
FG 12	11/12/24	Istituto tecnico per il turismo	V	Roma
FG 13	11/12/24	Istituto tecnico per il turismo	V	Roma
FG 14	11/12/24	Istituto tecnico per il turismo	V	Roma
FG 15	17/12/24	Istituto Tecnico Industriale Statale	V	Roma
FG 16	17/12/24	Istituto Tecnico Industriale Statale	V	Roma

Tab. 1. Tabella di decodifica dei focus group.

I focus group sono stati realizzati coinvolgendo studentesse e studenti in discussioni guidate. Ciascuna sessione è stata moderata da un facilitatore, il cui compito era stimolare il dialogo, mantenere la discussione focalizzata e raccogliere le opinioni, le percezioni, le esperienze e le idee degli studenti e delle studentesse.

Sul piano metodologico si è proceduto all'analisi dei focus group attraverso l'utilizzo della Thematic Analysis (TA), metodo qualitativo utilizzato per individuare, analizzare e interpretare i pattern di

significato dei dati, nello specifico l'obiettivo è quello di identificare temi ricorrenti che permettono di comprendere più a fondo il fenomeno indagato (Braun & Clarke, 2006).

La TA, essendo una metodologia di analisi dei dati della ricerca qualitativa, mantiene le caratteristiche proprie di questo approccio alla ricerca: l'esame del contesto nel suo insieme secondo una visione olistica dei fenomeni (Duran et al., 2006); l'uso dell'analisi induttiva e interpretativa, che non si limita a categorizzare i dati, ma cerca di comprenderne il significato intrinseco (Liebenberg et al., 2020; Xu & Zammit, 2020); la possibilità di formulare nuove ipotesi interpretative e una comprensione più profonda del fenomeno studiato (Boyatzis, 1998; Elliott, 2018; Thomas, 2006).

Per quanto riguarda le fasi di analisi del materiale raccolto tramite i Focus Group, il gruppo di ricerca ha adottato un approccio strutturato in sei fasi (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013; Merriam, 2009; Miles et al., 2014):

1. Raccolta dei dati;
2. Engagement con i dati;
3. Codifica degli estratti dai dati;
4. Generazione delle categorie di codici dai codici;
5. Concettualizzazione dei temi dagli estratti codificati;
6. Contestualizzazione e rappresentazione dei risultati.

3. Categorie emerse

Dai focus group emergono alcune categorie significative la cui articolazione è riconducibile ai codici/aggregazioni categoriali estrapolati dalle affermazioni degli studenti e delle studentesse. Nella tabella *Tab. 2. Categorie e codici* viene riportato, in sintesi, lo schema esito dell'applicazione della TA:

Categorie	Codici
Cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> a. Appartenenza b. Diritti E Doveri c. Riconoscimento d. Opportunità e. Responsabilità f. Cittadinanza Attiva
Cittadino responsabile e impegnato	<ul style="list-style-type: none"> a. Informazione b. Consapevolezza c. Partecipazione d. Contributo e. Rispetto f. Impegno g. Lavoro h. Volontariato
Educazione alla cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> a. Inefficacia

	<ul style="list-style-type: none"> b. Accademica c. Mancanza di approfondimento d. Ripetitività e. Voto f. Bisogno di cambiamento g. Attualità h. Metodo
Modelli di cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> a. Figure pubbliche b. Persone comuni c. Importanza dell'esempio
Social media	<ul style="list-style-type: none"> a. Doppia faccia b. Filtri c. Confusione d. Propaganda
Cittadinanza globale	<ul style="list-style-type: none"> a. Interconnessione b. Rispetto c. Inclusività d. Consapevolezza e. Decostruzione

Tab. 2. Categorie e codici

3.1 Il concetto di cittadinanza: appartenenza, identità e diritti e doveri

La prima categoria emersa concerne la cittadinanza, che funge da filo rosso in grado di collegare e connettere tutte le altre categorie emergenti.

Nella maggior parte delle interviste la cittadinanza viene delineata come un senso di appartenenza a un popolo, nazione, stato o una comunità, sfociando molte volte in una dimensione etnocentrica/nazionalistica. Essere cittadino, secondo gli intervistati, si declina in: “appartenere a un popolo” (FG 1), “essere riconosciuti come cittadini” (FG 1), “senso di appartenenza... a partire da una comunità con le proprie tradizioni... sapersi anche integrare nella cittadinanza” (FG 5), “per me la cittadinanza è appartenere a un territorio, non a una città. Io che sono nata in Italia appartengo al territorio italiano” (FG 14), “ho la cittadinanza italiana, nel senso che appartengo a una determinata cultura, appartengo a una determinata lingua [...] non è esclusività, in un Paese. Però, comunque, un'appartenenza specifica, diciamo” (FG 3), “sentirmi parte di un gruppo di persone, nel posto in cui sono nata, o dove vivo, no dove vivo più che sono nata” (FG 7).

Queste accezioni di significato rimandano ad una concezione giuridica del concetto di cittadinanza, come appartenenza di un individuo a uno Stato, che trova eco in vari interventi: “La cittadinanza è uno status giuridico che si acquista tramite la nascita” (FG 6), “Avere coscienza del proprio gruppo di appartenenza, in quanto cittadini italiani, quindi sentirsi come individui che fanno parte dello stesso Stato, Nazione... che condividono gli stessi costumi, tradizione e storia... ma anche concepirsi comunità, che possono essere per noi, la nostra generazione... per noi ad esempio è la comunità studentesca: siamo studenti, siamo universitari, siamo lavoratori in base al settore...quindi verso

questo tipo di consapevolezza che va l'attenzione di un cittadino e di un individuo in generale" (FG 4). Questa idea di cittadinanza intesa come "una piena appartenenza ad una comunità" (Marshall, 1950, p. 10) si connette ad un'altra categoria emersa dalla TA: "I diritti e i doveri dei cittadini", che costituiscono secondo Marshall (1950) la "nervatura" del concetto stesso di cittadinanza.

In tutti i focus group emerge questo legame indissolubile tra il riconoscimento come cittadino e la fruizione di diritti e doveri connessi a questo status giuridico: "Se tu vieni riconosciuto come cittadino automaticamente avrai i rispettivi diritti e doveri di questo paese" (FG 1), "Nel momento in cui tu sei cittadino, per me dovrebbe essere nei criteri della cittadinanza, diciamo, andare incontro a determinate responsabilità" (FG 1), "[La cittadinanza è] un'appartenenza che ci conferisce determinati diritti, doveri" (FG 1), "Che cosa implica questo status giuridico? Dover seguire le norme della città, del Paese in cui ci troviamo" (FG 7), "Se sei cittadino hai dei doveri da dover rispettare per garantire anche a tutti gli altri di essere cittadini in qualche modo. Quindi è una specie di contratto che si fa tutti insieme per garantire diritti e doveri per tutti quanti" (FG 5), "Penso che essere cittadino sia soprattutto rispettare le proprie responsabilità che si hanno nei confronti dello Stato, sia di rispettare i propri doveri che allo stesso modo usufruire nel modo corretto dei propri diritti" (FG 5).

Tra i diritti, evidenziati dai partecipanti, è possibile annoverare:

- l'istruzione (FG 4);
- il voto: "È partecipe alla vita politica nel senso che vota, non si astiene" (FG 3), "Sì quando uno va a votare, per esempio, legato alla tessera elettorale. Rappresento quello che è il mio Paese, secondo le mie idee" (FG 3);
- la salute: "cioè se stai in un posto in cui magari per dirti ti si rompe una gamba, il poter, comunque, essere assistito secondo me dovrebbe essere fondamentale in qualsiasi posto" (FG 7);
- la felicità (FG 3);
- la libertà religiosa: "nel senso...ti devi sentire libero di praticare il culto che preferisci" (FG 3);
- la libertà di espressione (FG 3);
- la vita (FG 3);
- la casa (FG 4);
- il nome: "Il diritto al nome, questo è importantissimo, assolutamente [...] Anche il fatto di poter essere registrato, abbiamo fatto un incontro al Parlamento, diciamo, un problema dei paesi soprattutto dell'Africa era che molte persone non venivano registrate alla nascita e quindi lo Stato non conosceva la quantità di persone che erano all'interno del suo territorio, non sapeva poi come rapportarsi con tutta la popolazione" (FG 1);
- al lavoro (FG 3);
- la libertà di parola e, di conseguenza, di pensiero (FG 8);

- a protestare, a manifestare pacificamente, a scioperare: “Io volevo dire una cosa di più, ma...nel senso ricollegandoci ai diritti che abbiamo e a come mi sento più cittadina, per esempio, quando vado a manifestare, Cioè, oltre al voto anche la manifestazione” (FG 7);
- il rispetto reciproco in quanto membri della stessa comunità: “In un grande gruppo, per esempio uno Stato, deve sempre rispettare il prossimo, anche essendo rispettato” (FG 3), “Secondo me pure il rispetto tra le persone per vivere [...] in modo tranquillo, diciamo, cioè senza creare ambienti di disagio, rispettare delle leggi o delle regole per una collaborazione all’interno della società” (FG 3);
- la parità davanti alla legge (FG 8);
- usufruire dei beni pubblici, intesi sia come proprietà sia come servizi: “[in quanto cittadino] godi comunque di servizi e beni dello Stato” (FG 7).

Parallelamente, vengono discussi nei focus group i doveri che derivano dall’essere cittadino, come il rispetto delle leggi, il pagamento delle tasse e il contributo allo sviluppo dello Stato: “dover seguire le norme della città, del Paese in cui ci troviamo” (FG 7), “rispettare le leggi” (FG 8), “con il lavoro si contribuisce allo sviluppo dello Stato” (FG 3), “[il cittadino] contribuisce allo sviluppo dello Stato attraverso il proprio lavoro, paga le tasse” (FG 3), “[Il cittadino ha] però anche i propri doveri. Cioè, secondo me, va dalla cosa più piccola, tipo non buttare la sigaretta per terra, al...vabbè fare, non so, politica, far parte per migliorare il proprio Paese, però cioè...puoi fare la cosa più grande come la cosa più piccola. Quindi...come, per esempio, non lasciare sporco per strada” (FG 2).

È interessante notare come, in alcuni interventi, emerga la duplice natura dei diritti-doveri del cittadino; alcuni dei quali sono considerati inalienabili: “alcuni diritti sono inalienabili [...] c’è la Dichiarazione dei diritti umani, anche se a volte non vengono rispettati” (FG 4), altri sono legati all’impegno civico: “per me cittadinanza non significa semplicemente essere cittadino di una nazione o di un Paese, ma significa attivamente decidere di partecipare” (FG 2), “È partecipe alla vita politica nel senso che vota, non si astiene, cioè, non rimane così” (FG 3), “un buon cittadino è uno che fa del senso di comunità la propria bussola fondamentale. E che quindi antepone l’interesse della propria categoria o del posto in cui vive e si impegna attivamente in un ambito in cui è iscritto che afferisce direttamente a lui come individuo. Questa, secondo me, è una definizione di buon cittadino mentre altri sono inalienabili, sanciti dalla Costituzione” (FG 4).

Alcuni studenti e alcune studentesse sottolineano, inoltre, che la cittadinanza permette di usufruire di opportunità che non sono accessibili a chi non la possiede: “Comunque, magari, la possibilità di fare alcune cose...che magari invece le persone senza la cittadinanza di un determinato paese non possono farle” (FG 1), “Ho fatto il concorso per entrare nell’aeronautica, ad esempio, [...] la cittadinanza era un requisito fondamentale” (FG 1), “Guarda io, ad esempio, ho fatto la nazionale di calcio [...] lì serve essere cittadino” (FG 1).

Un'altra categoria interessante che è emersa dai focus group sono i momenti in cui i ragazzi si identificano nell'essere cittadini italiani, questo accade in particolar modo negli eventi sportivi di carattere internazionale – “la vittoria dell'Italia negli europei” (FG 8) – attraverso lo sguardo dell'altro che ci definisce tali (Fabietti, 2013, Remotti, 2022): “Per me qualche turista quando mi chiede informazioni, perché capisce che comunque io sono italiana” (FG 3). Tale sguardo fa leva su aspetti culturali: “Ad esempio, quando magari sento parlare di cibo...all'esterno, no?, che magari è una cosa tipica italiana e quindi mi sento... magari se la fanno un po' così...se viene preparata in modo strano, per l'Italia, insomma, magari mi sento proprio un po' offeso” (FG 3), oppure sul riconoscimento giuridico: “Quando...ho ricevuto per esempio il passaporto, un documento o la carta d'identità... il documento...l'importanza di essere riconosciuti anche formalmente” (FG 3); “La tessera elettorale, certo, assolutamente! Beh, anche voto no? appunto, lo dicevamo anche prima” (FG 3).

Assieme a questa concezione giuridica di cittadinanza, spesso declinata in ottica nazionalista, emerge anche una concezione identitaria più estesa, liquida (Bauman, 2011), multiculturale (Kymlicka, 1995), doppia (Sayad, 2002), universale (Gelpi, 1987; Morin, 1999), globale (UNESCO, 2015), composita (Maalouf, 1999). È possibile ritrovare in tutte queste definizioni una dimensione plurima dell'identità, che emerge in maniera, più o meno esplicita, in diversi passaggi delle interviste: “per me cittadinanza globale non vuol dire per forza essere tutti uguali... cioè se io mi sento cittadino del mondo non vuol dire che non mi sento cittadino italiano, ma anche far valere la propria cultura anche in confronto al resto...cioè le due cose non si escludono penso” (FG 5).

Questi stralci di intervista rivelano la complessità della categoria dell'identità, che definisce e struttura i diversi modelli di cittadinanza, sospesi in una dimensione che è al contempo locale e globale, immagine riflessa di una società interconnessa, ibrida e globale.

3.2 Cittadinanza globale: essere cittadine e cittadini di tutto il mondo

Un'ulteriore categoria emersa è quella della cittadinanza globale. Il rispetto per l'ambiente è una dimensione centrale di tale categoria nelle parole degli intervistati: “rispettare proprio l'ambiente, in generale, indipendentemente da dove ti trovi...” (FG 3). Questo concetto è ulteriormente rafforzato dall'idea che dobbiamo rispettare “proprio...la Terra in generale, cioè, sempre...” (FG 3). Le conseguenze delle nostre azioni ambientali non conoscono confini: “Quindi ad esempio, se noi inquiniamo il mondo, poi le conseguenze verranno subite anche da chi vive più lontano da noi, tramite l'inquinamento degli oceani, in generale della natura” (FG 8).

Le tematiche ambientali sono un aspetto cruciale della cittadinanza globale, ma è altrettanto importante rispettare le persone, indipendentemente dalla loro origine, cultura, religione o

nazionalità, riconoscendo e valorizzando le loro differenze: “magari... rispettare sì l'ambiente, ma anche le persone, [...] trattare tutti allo stesso modo, indipendentemente dal Paese, diciamo...cui [si] appartiene” (FG 3). Ogni individuo dovrebbe, quindi, avere il diritto di vivere la Terra come il proprio *Heimat* (Morin e Kern, 1994): “ognuno si dovrebbe sentire a suo agio, indipendentemente da dove si trova e con chi si trova” (FG 3). Questo implica che sia necessario “condividere gli stessi valori dell'umanità, le stesse leggi morali...” (FG 8), poiché, anche se “cambia il Paese, [...] alla fine abbiamo tutti in comune il fatto di essere umani. E per questo forse alcune leggi, anche al di fuori dell'Italia, dovrebbero cambiare. [...] Cioè, dovremmo essere messi, proprio perché siamo tutti cittadini del mondo, sullo stesso piano e poter fare tutti le stesse cose” (FG 9). Nella prospettiva della complessità moriniana, questo si traduce nell'aspirare a una “Terra Patria” e incoraggia le professioni a valenza educativa a progettare in direzione ecologica e sistemica; le parole delle studentesse e degli studenti fanno da cassa di risonanza per i costrutti di cittadinanza planetaria (Morin; Balducci; Langer; Gelpi, ecc...) e sollecitano l'inserimento di una letteratura coerente all'interno delle consolidate progettazioni didattiche. A supporto di questa nuova apertura, emerge anche l'attenzione alla sensibilità interculturale, connessa al concetto multiprospettico di diversità. In questo contesto, la “diversità” è vista come una caratteristica intrinseca, e positiva, dell'umanità: “per quanto mi riguarda, [...] tutti siamo diversi, ed è ovvio, che, appunto, abbiamo [...] tipologie di caratteri fisici diversi, pensieri...e quindi secondo me tutto questo alla fine ci accomuna” (FG 3). La diversità ci identifica, anzi, come persone: “il sentirmi diverso non deve essere una cosa negativa, ma qualcosa che mi identifica proprio come persona, cioè magari quella caratteristica che è diversa da un'altra persona o cose...perché diversa mi rende la persona che sono; quindi... non è una cosa negativa” (FG 3). Essere cittadini globali significa quindi, per gli intervistati, anche “permettere a tutti di partecipare alla tua vita, nel senso...non è che se qualcun altro perché è diverso da te allora non può far parte della tua vita perché non è come te o simile a te” (FG 3).

È importante provare a “capire che [...] ci sono un sacco di realtà diverse, anche molto interessanti, quindi non limitarsi solamente a [...] vedere quello che siamo noi, ma anche essere più aperti e capire il punto di vista degli altri, non per forza dire ‘vabbè, io sono fatto così, va bene così’, no, cioè...è interessante anche sapere come la pensano gli altri, come sono gli altri, anche se diversi...accettare anche quello che appunto non è esattamente come te. Poi...diverso chi lo stabilisce? chi è diverso, chi è giusto, chi è sbagliato e tutto quanto?” (FG 3). Secondo gli intervistati, è quindi fondamentale avere un atteggiamento rispettoso verso tutte le diversità culturali – “non considerarci l'etnia più importante o superiore agli altri” (FG 7) – godendo però tutti delle stesse tutele e gli stessi diritti, tipo il diritto alla vita, quello più importante sicuramente, poi quello anche alla salute, [...] il poter, comunque, essere assistito, secondo me, dovrebbe essere fondamentale in qualsiasi posto” (FG 7).

Dalla ricerca emerge la necessità di lavorare nell’ottica del superamento dei pregiudizi, a partire da sé stessi: “per poter iniziare a...rispettarci, [...] a comportarci in modo più rispettoso verso gli altri, la prima cosa da fare prima di puntare il dito è guardare dentro di noi e capire se noi siamo i primi a fare una determinata cosa o meno. E quindi...guardarci dentro e capire cosa possiamo migliorare” (FG 7). La riflessione sulla propria capacità di miglioramento rimanda a *quell’imparare ad imparare*, competenza necessaria individuata sin dal Libro Bianco di Cresson e Flynn (Commissione Europea, 1995) e promuove una necessaria attenzione alla traduzione pratica nella proposta educativa e didattica, anche attraverso proposte di internazionalizzazione.

Viaggiare, e anche fare volontariato internazionale, può essere un modo efficace per conoscere e rispettare l’alterità: “viaggiando, cioè, è come se ci scambiassimo le culture [modi di vestire, mangiare, cantare, etc.]: noi portiamo un po’ della nostra e ovviamente vedendo gli altri Paesi loro ci danno sicuramente di più, anche vedendo le usanze, le festività, le tradizioni che hanno gli altri Paesi” (FG 9). Un'altra persona aggiunge: “Se viaggio devo rispettare tutto il mondo, non solamente il posto dove sono nata. Se vado fuori dall’ Europa, primo devo rispettare il posto in cui sto e poi comunque tutto il mondo, come se io appartenessi un po’ a tutto il mondo...” (FG 15).

La cittadinanza globale abbraccia l’idea di un mondo senza barriere nazionali: “cittadino globale, nel senso che appunto, non ci sono frontiere... Siamo appunto cittadini dello stesso, dello stesso pianeta, sostanzialmente” (FG 8). Interessante è il richiamo emerso in un focus group alla canzone “Imagine” di John Lennon (FG 8), che prefigura appunto un mondo senza confini e divisioni.

Gli studenti e le studentesse che hanno partecipato alla ricerca hanno ben chiaro che la cittadinanza globale implica la disponibilità ad “aiutare chi è in difficoltà” (FG 8), indipendentemente dalla nazione di appartenenza, e ciò richiede sia responsabilità individuali (ad esempio, facendo acquisti responsabili, facendo la raccolta differenziata, non sprecando l’acqua o scegliendo mezzi di trasporto sostenibili), sia collettive: ad esempio, “se tutti i Paesi occidentali decidessero, effettivamente si attivassero per l’inquinamento climatico, l’inquinamento ambientale, insomma, sicuramente farebbe una differenza anche a quei Paesi poveri che non si possono permettere di farla loro, direttamente” (FG 9). Un altro studente aggiunge che essere cittadini globali vuol dire essere “nel mondo...anche economicamente...anche in generale... le cose che succedono ad esempio con la guerra in Ucraina riguardano a te anche non stando lì. Cioè, tutte le cose del mondo vanno anche ad influire sulla tua vita” (FG 15).

In sostanza, dalla ricerca emerge che essere cittadini globali significa avere una consapevolezza e una comprensione delle questioni e delle sfide che riguardano l’intero pianeta, compresi i suoi abitanti: “La cittadinanza globale è più una coscienza, diciamo questo, una coscienza dei problemi. E che io nel mio, [...] quando lo vado a risolvere sono cittadino italiano. Poi la conseguenza è che sono anche

cittadino globale” (FG 16). Questo implica che, pur essendo consapevoli delle questioni globali, agiamo principalmente come cittadini del nostro paese: “secondo me bisogna essere tutti e due contemporaneamente, cioè è ovvio che sei cittadino italiano e lo sei anche del mondo, [...] però non c’è priorità né della cittadinanza globale né di quella italiana: se io devo risolvere [...] il problema globale, per risolverlo devo fare in Italia, [...] devo entrare più nella parte del cittadino italiano, che del cittadino globale. Io da cittadino globale [...] prendo coscienza del problema e come cittadino italiano agisco. Quindi non vuol dire che io come cittadino italiano agisco senza essere cittadino globale, cioè, prendo coscienza da cittadino globale, agisco da cittadino italiano” (FG 16). Luogo e globale non si escludono a vicenda ma, al contrario, il locale è un aspetto del globale (Robertson, 1992): pensare globalmente e agire localmente, secondo i soggetti coinvolti, permette di sviluppare soluzioni più sostenibili e inclusive, rispondendo alle esigenze specifiche delle comunità locali mentre si affrontano le sfide globali.

3.3 Cittadinanza attiva e partecipazione: significati, modelli e uso dei social

Un elemento ricorrente rispetto alla categoria della cittadinanza è il suo nesso con la partecipazione che si articola su vari livelli e prende forma in modalità molto diverse.

Sicuramente l’essere cittadini informati è ritenuto un tratto essenziale per essere cittadini attivi: “un cittadino attivo e responsabile è colui che si mantiene aggiornato sulle condizioni del proprio paese formulando dunque un pensiero critico su di esso e sugli aspetti buoni e da migliorare” (FG 10). La capacità di pensiero critico deriva proprio dalla conoscenza e dalla continua raccolta di informazioni riguardo i vari elementi che compongono il panorama sociale in cui gli individui vivono, come riportato nella Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (Consiglio dell’Unione Europea, 2018). L’impegno civico dei/delle giovani, quindi, è profondamente connesso all’aspetto dell’informazione e della circolazione delle conoscenze, per cui viene validata la loro percezione di essere cittadini: “io mi sento cittadina anche nel parlare e interessarmi di ciò che avviene oggi” (FG 2).

Oltre al codice dell’informazione, è emerso che la consapevolezza degli aspetti della vita sociale – nazionale, internazionale, politica, economica, etc. - è riconosciuta come una caratteristica propria del cittadino attivo: “secondo me il primo passo per essere un cittadino attivo, quindi un cittadino che effettivamente è un cittadino consapevole, che prende le decisioni, che appunto è informato e quindi anche corre dei rischi per riuscire ad avere quello che effettivamente gli spetta di diritto” (FG 7).

L’essere informati e consapevoli ha ricadute anche sui consumi quotidiani o, quantomeno, diventa elemento di riflessione. Ad esempio, una studentessa ha sottolineato come il basso costo di alcuni

beni materiali presenti sul mercato non derivi solo da una diversa qualità, ma soprattutto da dinamiche di sfruttamento delle persone: “quando acquisti prodotti che sono effettivamente [...] che sfruttano la le popolazioni euro asiatiche principalmente [...] cioè quello che acquisto io, che ovviamente pago poco perché effettivamente costa poco anche per la qualità, ma perché sfrutti...sfrutti le persone” (FG 8). Non è un caso, allora, che i/le giovani risultino essere maggiormente attenti a ciò che acquistano e, soprattutto, favoriscano l’economia circolare acquistando capi o mobili di seconda mano, ma, anche, rivendendo i propri su varie piattaforme che mediano l’interazione per l’acquisto (PWC, 2024).

L’aspetto puramente partecipativo della cittadinanza emerge in maniera particolare su tre tipologie di azioni che i cittadini possono compiere: il voto, il volontariato e manifestare. Riguardo al voto, già stato approfondito precedentemente in relazione ai diritti e doveri, è però giusto sottolineare come i/le giovani oltre a farlo rientrare nella definizione di cittadinanza lo inquadrino anche come una delle azioni che il cittadino dovrebbe compiere in quanto tale: “la prima volta che sono andata a votare, quest'estate, che ho votato per le per le europee. È stato strano perché è stata effettivamente la prima cosa da maggiorenne, da adulta che facevo. Perché, cioè, non non te ne rendi tanto conto, non cambia nulla, sì devi firmare, devi fa ste cose... Però, effettivamente andare a votare mi sono sentita in qualche modo parte integrante. Poi, un voto su milioni non cambia, cambia poco, ovviamente. Però comunque è sempre, cioè comunque, è mettere il proprio contributo, e secondo me...per il proprio Paese...e secondo me se non mi sentissi cittadina di un Paese, anche se avessi la cittadinanza, non voterei per quel Paese” (FG 9).

Il secondo tema emerso inerentemente la categoria della cittadinanza attiva riguarda l’esperienza di volontariato. In Italia nel 2023 sono 6,8% gli adolescenti tra i 14 e i 17 anni che hanno svolto attività gratuite nel volontariato, dato in crescita rispetto al biennio post-Covid (Openpolis, 2024). Come riporta una delle studentesse che ha partecipato alla ricerca l’esperienza di volontariato è utile per decentrare il proprio punto di vista, aprendo una finestra su un mondo che, altrimenti, sarebbe ignorato: “innanzitutto ti fa rendere conto di casi particolari che ci sono all'interno di una società, proprio delle condizioni di vita particolari che molte persone in realtà vivono. E...personalmente, diciamo è stata un'esperienza che...mi ha colpito, perché comunque, cioè non è...magari...quando passi per strada da solo non ti rendi in realtà conto di quanto quella persona possa stare male [...] E...questo mi ha fatto sentire una cittadina attiva” (FG 2).

Il volontariato rappresenta una delle forme più concrete di partecipazione alla vita sociale e di impegno per il bene comune. Attraverso tale esperienza, i/le giovani non solo contribuiscono ad affrontare problemi reali, ma sviluppano anche consapevolezza e responsabilità nei confronti della comunità.

Infine, come ultimo aspetto che gli studenti e le studentesse identificano come espressione pratica della cittadinanza vi è l'adesione a manifestazioni o cortei riguardanti i temi che più li riguardano, perché si ha la sensazione di "partecipare attivamente a un bisogno del popolo" (FG 8).

È interessante osservare come la categoria della cittadinanza attiva e partecipata sia sempre, anche se non esplicitamente, orientata al benessere sociale della comunità, infatti "un buon cittadino è uno che fa del senso di comunità la propria bussola fondamentale" (FG 4), ovvero una persona che è solidale nei confronti degli altri, che è consapevole dei propri diritti, ma anche dei propri doveri, che si interessa del bene comune rispettando i luoghi e gli spazi e informandosi per conoscere quanto più possibile, così da poter coltivare il pensiero critico e agire nel rispetto della comunità.

Una ulteriore categoria emersa concerne i modelli ritenuti rappresentazione del buon cittadino. Le figure ispiratrici del valore della cittadinanza per gli studenti e le studentesse sono numerose, essenzialmente raggruppabili in figure pubbliche e persone comuni.

Partendo dalle figure pubbliche nazionali vengono citati individui che ricoprono ruoli istituzionali, come il Presidente Sergio Mattarella e la senatrice Liliana Segre, o figure che hanno contrassegnato la storia del Paese. Tra queste ultime, il giudice Giovanni Falcone, definito come "un ottimo esempio di cittadino, dedicò tutta la sua vita al contrastare il fenomeno della mafia [...] e difese la legalità fino alla fine pur conoscendo ciò a cui andava incontro" (FG 10).

Oltre a figure specifiche sono emersi anche i grandi movimenti collettivi di lotta per i diritti – le suffragette – o, data la sensibilità italiana su questo fronte, i partigiani per la loro resistenza armata al regime fascista: "io non tanto magari una persona, però, cioè dirò una roba tipo cioè enorme...cioè, molto spesso io penso alle suffragette o ai partigiani, cioè comunque queste persone che dico...cioè cavolo, hanno veramente perso la vita, hanno lottato per anche per i miei diritti di cittadina, quindi, riesco a pensare soltanto a loro effettivamente come un esempio di cittadino" (FG 7).

A livello internazionale i ragazzi e le ragazze hanno citato figure storiche e contemporanee rivoluzionarie nell'ambito della lotta per i diritti, tra queste vi è indubbiamente Mohandas Karamchand Gandhi, il quale "ha lottato per l'indipendenza dell'India dal dominio britannico, promuovendo la non violenza e la resistenza pacifica come mezzi di cambiamento. La sua vita è stata un esempio di impegno per la giustizia sociale, la libertà e i diritti civili, dimostrando come un cittadino possa influenzare profondamente la propria nazione e il mondo, rimanendo fedele ai principi di etica e rispetto per gli altri" (FG 11).

Mohandas Karamchand Gandhi è ricordato per la sua lotta ai diritti civili compiuta in Sud Africa e in India utilizzando la nonviolenza e, per questo suo impegno, viene sottolineato proprio come possa essere considerato un esempio di cittadinanza in quanto, attraverso il suo attivismo e la sua presa di

posizione per difendere i diritti di tutti e tutte ha dimostrato, come il singolo individuo possa influenzare le politiche oppressive.

Un'altra figura riportata dai ragazzi come un buon esempio di cittadinanza è Óscar Arnulfo Romero, arcivescovo di San Salvador “che ha lottato per i diritti umani durante il conflitto civile in El Salvador. Ha denunciato pubblicamente le ingiustizie, tra cui le violazioni dei diritti civili e le atrocità commesse durante la guerra civile” (FG 11).

È stata nominata più volte anche Rosa Louise Parks, attivista per i diritti civili afroamericana e segretaria dal 1943 della sezione locale della National Association for the Advancement of Colored People, citata da studenti e studentesse per il suo celebre rifiuto di cedere il posto a sedere sull'autobus ad una persona bianca, violando così la segregazione razziale vigente all'epoca nel sud degli Stati Uniti: “ha dato un esempio importantissimo a tutta una comunità [...] quindi ad esempio la comunità degli afroamericani in America, negli Stati Uniti, sicuramente dopo il messaggio che ha mandato Rosa Parks sedendosi nei posti dei bianchi sull'autobus...cioè sicuramente hai iniziato una serie di rivolte, di rivoluzioni comunque sociali, di rivendicazioni sociali” (FG 9).

Come ricorda la studentessa, da questo rifiuto scaturì una mobilitazione della comunità nera che boicottò la compagnia di trasporti e il risultato successivo fu la sentenza di incostituzionalità della segregazione razziale sui mezzi pubblici, emessa dalla Corte Suprema degli Stati Uniti nel 1956.

Oltre a queste figure storiche simboliche nella lotta ai diritti civili per un cambiamento sociale, gli studenti e le studentesse hanno citato anche figure contemporanee: Greta Thunberg e Malala Yousafzai. La prima, Greta Thunberg, è stata nominata in relazione all'impegno per il clima, conosciuta da tutti per il suo celebre discorso alla Conferenza Mondiale sul Clima in Polonia del 2018, nel quale ha denunciato l'inazione dei governi sul cambiamento climatico. In particolare, è stata citata perché ha “sicuramente ha ispirato moltissimi giovani” (FG 8), facendo riferimento al movimento Friday for Future, movimento internazionale di protesta per la giustizia climatica, nato dalla sua iniziativa di sciopero scolastico per denunciare il surriscaldamento globale.

La seconda figura, Malala Yousafzai, è un'attivista pakistana per il diritto all'istruzione, diventata un simbolo della lotta per i diritti delle ragazze in tutto il mondo, citata da studenti e studentesse in seguito ad un episodio simbolo della sua battaglia, ovvero quando fu colpita da un uomo alla testa con una pistola proprio per le sue lotte per il diritto all'istruzione femminile e che “nonostante questo ha continuato a lottare. Cioè lei si è rimessa, adesso continua a lottare” (FG 9).

È interessante come gli studenti e le studentesse percepiscano un modello di cittadinanza anche nella quotidianità, per cui queste figure sono effettivamente simboliche e di ispirazione, ma allo stesso modo possono esserlo persone “comuni”: “per me il modello della buona cittadinanza si può ritrovare sia in personaggi rivoluzionari come Malala Yousafzi, Martin Luther King, Nelson Mandela e molti

altri, sia nelle persone comuni che partecipano attivamente alla vita comune cercando di far valere le proprie idee e di far rispettare i propri diritti, ma anche quelli degli altri, anche nel loro piccolo, come insegnando ai proprio figli a rispettare il prossimo, partecipando alle manifestazioni, oppure semplicemente schierandosi contro le ingiustizie che spesso [sono] ignorate dalla maggior parte delle persone, dato che la base di una comunità è l'uguaglianza tra tutti, che purtroppo appare ancora come un obiettivo utopico” (FG 10).

Ritenere persone comuni come dei modelli di cittadinanza è molto importante in quanto avvicina i/le giovani a pensare che anche le piccole azioni quotidiane fondate su valori personali, sull'empatia e sull'attenzione alla comunità, possano essere assunte come comportamenti applicabili nella vita di tutti i giorni. A volte queste persone comuni sono nella nostra quotidianità, per cui una studentessa riporta come il suo modello di cittadinanza sia sua madre, la quale dimostra una grande attenzione all'impatto ambientale dei suoi acquisti e si dedica al volontariato quando ne ha l'opportunità: “ci tiene tantissimo...e infatti a volte, secondo me, esagera però... perché...cioè, è un po' l'unica a pensarla così...su cose banali...anche, per esempio un deodorante: secondo lei un deodorante può rovinare l'ambiente, perché c'è il gas dentro e quindi inquina, o una doccia, cioè, una qualsiasi cosa...o utilizza tutti tutti i saponi a base ecologica. Non comprerà mai Dash e tutta questa roba qui...e anche perché al suo matrimonio come bomboniere ha fatto dei fiori e tutti i soldi che ha speso sono andati in Africa a un'associazione che aiutava i bambini” (FG 9).

Un altro studente, invece, riporta l'esperienza di una sua conoscenza che, con la famiglia fa missioni umanitarie per aiutare popoli che sono in difficoltà in altri paesi del mondo: “sono stati qualche anno in Cina in missione e là è una situazione molto complicata perché ci sono le persecuzioni eccetera” (FG 9).

Per quanto riguarda i modelli di cittadinanza emersi è stato citato anche un esempio significativo del periodo pandemico, ovvero il lavoro svolto da medici e infermieri durante il Covid-19 e il lockdown: “tutti i medici e gli infermieri che durante la recente pandemia hanno contribuito, tra immani difficoltà ed enormi sforzi, alla tenuta del sistema sanitario nazionale” (FG 10).

Un'ultima categoria fa riferimento alla cittadinanza “digitale”. Nella realtà quotidiana la differenza tra vita *offlife* o *onlife*, quindi tra vita reale e virtuale, è ormai sempre meno netta (Fabbri, 2020), anche sui grandi temi che ci riguardano. A tal proposito, anche gli studenti e le studentesse hanno più volte citato i social media, evidenziandone i lati positivi, ma anche le criticità. Partendo dall'analisi degli elementi positivi gli studenti e le studentesse riconoscono l'utilità che sui social siano presenti testate giornalistiche ufficiali che fanno informazione in quanto “vai a coprire pure la fascia di giovanissimi che comunque si informano [...] se io, magari, voglio sapere delle informazioni me le dovrei andare a cercare apposta, però magari non mi interessano. Invece se sto su Tik Tok mi escono

le informazioni e imparo cose senza che le vado a cercare, senza farlo apposta” (FG 8). Secondo i dati del “Digital News Report 2023” del Reuters Institute for the Study of Journalism dell’Università di Oxford, la tendenza dei/delle giovani ad usufruire dell’informazione digitale, invece che quella reperibile sui media più tradizionali, è in continua crescita dal 2018, ma è in particolare dal biennio 2020-2021 che l’uso dei social per accedere all’informazione ha cominciato a superare l’accesso diretto alle news (Reuters Institute, 2023).

A sostegno di quanto affermato dal compagno di classe, una studentessa porta come esempio l’utilizzo del social media da parte del Sindaco di Roma Roberto Gualtieri, ritenendo che l’uso di piattaforme social per diffondere notizie sulle proprie azioni abbia avvicinato i/le giovani a sapere cosa accade e, quindi, anche ad interessarsi di politica: “anche questa cosa del sindaco, io penso che l'abbiano vista. Io non ero interessata da più piccola, diciamo, a chi era il sindaco e queste cose qua; invece, è un modo per arrivare anche a diverse fasce di età, secondo me” (FG 8).

Un altro esempio di informazione e, in questo caso, di vere e proprie pratiche di cittadinanza che possono essere agite attraverso i social media, riguarda il loro utilizzo informale da parte degli/delle utenti per attivare campagne di sensibilizzazione e raccolte fondi, oppure per la creazione di rete e la circolazione di informazioni nelle comunità ristrette, come i gruppi social del quartiere o di paese: “secondo me, spesso e volentieri aiutano. Cioè magari aprono [...] alcune associazioni per...tipo donare denaro, e parte tutto quanto dai social. Oppure, ehm...succede qualcosa in un quartiere, magari c’è il gruppo su Facebook e si informa la persona, oppure appunto le persone di quel quartiere” (FG 3).

Un ultimo aspetto positivo riscontrato nel legame tra social media, informazione e cittadinanza, riguarda la loro capacità di mettere in relazione persone provenienti potenzialmente da tutto il mondo o di fornire informazioni dirette su altri paesi, “il fatto di avere i contenuti molto spesso di altre regioni, altre lingue, cioè altri paesi. Eh, cioè secondo me, anche inconsciamente, ti fa sentire un po’ più parte di una stessa comunità” (FG 16). Questa interconnessione globale sembra, quindi, alimentare un sentimento di comunità allargata anche grazie all’ausilio dei social media che, tramite la circolazione di contenuti e la capacità di mettere in contatto e in relazione gli individui, contribuiscono alla percezione di una cittadinanza globale.

È anche vero, però, che è emersa una forte consapevolezza di quelli che sono gli aspetti negativi e i rischi nei quali si può incorrere ad informarsi sui social media, primo fra tutti la possibilità che le notizie diffuse sulle diverse piattaforme possano essere false, infatti “sui social puoi trovare un sacco di notizie false, che magari creano anche disagio nella persona che le legge e non hai la certezza che sia una notizia vera o meno, a differenza magari di un telegiornale [...] crea un sacco di confusione secondo me” (FG 3). La confusione derivante dall’uso dei social non deriva solo dalle fake news che

popolano le piattaforme online, ma anche dall'uso di filtri che limitano la disponibilità di informazioni: “certi filtri che vengono applicati, comunque, dai social, per far passare determinate informazioni o meno...dato che magari alcuni possono essere categorizzati come contenuti sensibili, oppure cose così...quindi magari non c'è una visione oggettiva, sui social” (FG 1). Un ulteriore timore riguarda la paura di fruire di contenuti finalizzati alla manipolazione del pensiero su determinati argomenti, riscontrando nell'utilizzo di filtri per le notizie la possibilità che “puoi dire una metà di quello che è veramente successo. E puoi manipolare quello che le persone pensano a tuo piacimento. E quindi può essere anche un'arma politica... può influenzare le masse” (FG8).

Questa manipolazione e filtraggio dell'informazione porta alla creazione di quelle che Eli Pariser definisce come *filter bubble* (2011), ovvero una personalizzazione dei contenuti predisposta dall'algoritmo che, basandosi su assonanza e similarità dei contenuti visualizzati, fa sì “che ovviamente se tu sei interessato a contenuti riguardo una certa cosa poi te ne appaiono di più, se sei interessato sicuramente hai molte più risorse” (FG 16) e quindi, ad esempio “nel momento in cui io uso magari Instagram, e ho delle interazioni con determinate pagine, il *feed* di Instagram automaticamente riporterà a vedere i contenuti di pagine uguali o con idee vicine, con gli stessi hashtag, con le stesse interazioni” (FG 1).

Lo stretto legame tra cittadinanza e informazione è evidente: studenti e studentesse ritengono che l'attività di raccogliere notizie e conoscere le questioni locali e globali sia un tratto caratterizzante di una cittadinanza attiva. Forse, proprio perché abituati ad informarsi tramite piattaforme così suscettibili alla manipolazione e alla circolazione di notizie non sempre totalmente veritiere, è interessante che siano molto consapevoli delle insidie nel loro utilizzo, denotando una competenza riflessiva nell'informarsi. Questa coscienza critica, e non passiva, nella fruizione delle diverse piattaforme li ha portati anche a individuare modalità utili alla validazione dei contenuti che incontrano sul loro *feed*, facendo una vera e propria attività di *fact checking*, per cui “quando tu trovi un video su Tik Tok magari che parla di determinati argomenti, poi ti vai a cercare l'informazione veritiera, cioè confermata e verificata, piuttosto che fidarti solo di esclusivamente di ciò che vedi, magari su Instagram o su Tik Tok, attraverso un video o qualsiasi altra fonte poco affidabile” (FG 8).

3.4 Educazione alla Cittadinanza

Dalla ricerca emergono opinioni abbastanza critiche sui percorsi di educazione alla cittadinanza proposti a scuola. In particolare, alcuni studenti e alcune studentesse ritengono che “le ore di educazione civica sono inutili [...], sono assolutamente una perdita di tempo” (FG 1), poiché gli argomenti affrontati sono trattati in maniera superficiale, senza un reale approfondimento. In particolare, molte attività scolastiche inerenti all'educazione civica vengono percepite come obblighi

piuttosto che come opportunità di apprendimento significativo: “il problema è che dentro scuola, magari tante cose te le fanno passare come...cioè è un compito, è un obbligo, lo devo fare, lo faccio e basta. [...] solo perché è un obbligo” (FG 2). Secondo alcuni studenti e alcune studentesse, l'educazione civica è troppo teorica e priva di un approccio pratico, umano ed empatico: “secondo me è molto accademica e poco morale. Cioè, [...] non cerca di farti arrivare effettivamente a comprendere proprio [...] il valore di quello che tu stai andando a imparare. È semplicemente una cosa che tu devi imparare. [...] Secondo me, è molto importante, per lavorare, anche avere una certa sensibilità, una certa empatia. E...è questo che secondo me manca: che è accademico, tu devi imparare, devi fare questo lavoro. Poi se sei un certo tipo di persona, comprendi qual è l'obiettivo. Però...altri no, giustamente, cioè, insomma, non siamo tutti uguali” (FG 2).

Il voto in educazione civica è un altro aspetto critico. Alcuni studenti e alcune studentesse ritengono che il voto non rifletta l'importanza della materia e che sia essenzialmente svilente, una forma di misurazione che è, di per sé, inutile: “sicuramente, già il fatto che sia un voto che fa media, quello di educazione civica, vuol dire che quello che gli interessa non è tanto quello che ci arriva, ma il fatto che impariamo quella cosa. [...] È una cosa troppo accademica, troppo schematica, troppo domanda, risposta, nozione” (FG 2). L'educazione civica non dovrebbe essere valutata con un voto, ma dovrebbe essere un'opportunità per comprendere l'importanza della cittadinanza: “perché...non è un voto, la cosa, non dovrebbe essere un voto, non dovrebbe essere ‘lo faccio per levarmi questa materia dalle scatole’, non è questo ma molto più importante...non si dà il giusto peso...è una cosa che mi fa imbestialire, perché è una delle cose più importanti, perché poi [...] la gente proprio, è incivile [...] e dovrebbero iniziare proprio dalle scuole. E invece poi nelle scuole, niente, non si fa. E tu ti rendi conto che anche gente della mia generazione – magari anch'io certe volte non me ne rendo conto quindi faccio mea culpa – però magari siamo incivili in alcune cose, magari la cartaccia per terra, magari queste cose così...e proprio quando sei piccolo dovresti iniziare a imparare. E invece se tu mi dai, ‘ah, l'Agenda 2030, ah quello là, oh che bello se ce la leviamo dalle scatole’ così non andiamo da nessuna parte, perché poi magari ti lavi i denti e lasci le ore l'acqua aperta, tutte quante queste cose... Non è un voto che serve. È far capire alle persone perché lo si fa” (FG 3). Qualcun altro aggiunge “ehm...e il voto sì, appesantisce, ma...come puoi mettermi un voto su una cosa di vita? Non capisco, cioè, se devo studiare una materia è giusto che tu mi metta un voto, perché è una cosa che io devo studiare. Ma l'educazione civica, cioè...non è una cosa nozionistica...cioè, non puoi dare un voto a quello che so, cioè se mi so comportare bene o no, cioè” (FG 9).

Inoltre, alcuni studenti e alcune studentesse lamentano che le ore di educazione civica vengono spesso utilizzate per altri scopi: “è una cosa che...palesamente, pure i professori, mò, con tutto il rispetto,

palesamente pure i professori non vedono di levarselà, cioè, dedichiamo quest'ora di educazione civica per...per proseguire con il programma" (FG 2).

Emerge, nelle parole degli intervistati, l'idea che l'educazione civica venga spesso "data per scontata" e che non venga trattata con la giusta importanza: "secondo me, viene dato per scontato, nel senso...quando noi non sappiamo qualcosa, no?, magari mentre facciamo lezione esce fuori una cosa che noi non sappiamo, sulla cittadinanza, sulla politica, qualsiasi cosa...dicono: 'e che è, non lo sapete?', ma non è possibile!', cioè, viene dato tutto per scontato, no?, ma noi non nasciamo imparati, e a maggior ragione non è che quando esco da scuola mi viene la cosa, oddio, devo informarmi su questo, oddio devo informarmi su quello...perché purtroppo viviamo in una società dove siamo sempre comunque...bombardati di tremila informazioni e quindi magari la scuola non...non pensa al fatto che...mhm...a volte non ci non ci si pensa a queste cose e non nasciamo imparati" (FG 3). Un altro partecipante aggiunge: "anche quando viene fatta...si sottolinea il fatto 'non è un'ora buttata, eh! Questa è educazione civica!', come se...non lo so, come se noi non dessimo peso, come se non ci rendessimo conto delle cose...secondo me non è trattata benissimo, secondo me..." (FG 3).

Un'altra critica riguarda l'atteggiamento di alcuni docenti che, nel fare educazione civica, cercano di promuovere le loro idee politiche: "alcuni professori utilizzano le ore di educazione civica per...diciamo, portare avanti i propri ideali personali a...alla classe, e spingere le proprie idee... Onestamente, mò, ...siamo un quinto, siamo tutte persone che...razionalmente possono prendere in modo consapevole le proprie scelte, però per me è sbagliato che il professore deve per forza indottrinarti a...una determinata ideologia. Secondo me...è sbagliato, profondamente sbagliato...che è differente da farmi capire quali sono le leggi dello Stato italiano che [...] comunque so 'na cosa...di fatto" (FG 1).

Tutti questi giudizi negativi in merito a come viene proposta l'educazione civica a scuola restituisce una chiara coscienza degli studenti e delle studentesse rispetto alla centralità delle tematiche civiche nelle loro vite: "educazione civica se è fatta bene può essere una materia che insegna veramente tanto e magari può far cambiare anche idea su qualcosa o informarti di più su una materia. Quindi, secondo me, andrebbe fatta meglio, non con il PowerPoint che stampi e te lo inizi a leggere tutto e basta" (FG 7).

I temi utilizzati maggiormente nelle lezioni di educazione civica sono la Costituzione, la mafia, l'ambiente, i diritti delle donne, l'Agenda 2030, il bullismo e il cyberbullismo, i disturbi alimentari e la sicurezza sul lavoro. Tuttavia, secondo gli studenti e le studentesse, ci sono argomenti importanti che spesso vengono trascurati perché considerati tabù, come la guerra, l'educazione sessuale e affettiva, le droghe e altre forme di dipendenza: "potresti fare talmente tante di quelle attività che davvero avrebbero un impatto sullo studente, come per esempio parlare con un ex tossico [...] fare un

giro, che ne so, in altre realtà, anche far vedere determinati video o determinati film o esperienze anche di un sacco di persone, cioè io conosco un sacco di persone che hanno fatto uso di sostanze stupefacenti e, cioè, ho visto come sono finite” (FG 2).

Anche la tematica delle migrazioni è ritenuta fondamentale per sensibilizzare gli studenti e le studentesse sulle difficoltà affrontate dai migranti: “magari il tema dell’immigrazione, che è sempre molto attuale per sensibilizzare le persone...che ho visto molte persone ancora molto...arretrate da questo punto di vista. Quindi magari sensibilizzare per far capire davvero queste persone cosa passano nel loro viaggio, per arrivare poi alle frontiere italiane e vedersi le frontiere sbattute in faccia. Secondo me andrebbe cambiato questo. E anche la scuola potrebbe aiutare da questo punto di vista secondo me” (FG 8).

L’educazione civica dovrebbe essere proposta tramite metodologie e procedure didattiche che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse e il loro impegno diretto, che consentano di stimolare la loro riflessione il più possibile autonoma sui temi e i problemi affrontati, che stimolino il loro impegno civico all’interno della comunità (Losito, 2021). Role playing e discussione guidata, visione di film seguita da riflessioni condivise, sono considerati più efficaci rispetto alle lezioni tradizionali: “abbiamo visto “Io capitano” e, secondo me, è stato un sacco istruttivo...abbiamo anche scritto... Cioè già così ha più senso perché uno guarda il film e poi, ovvio, ci sta pure la parte in cui deve scrivere un tema come abbiamo fatto, però secondo me è stato un film molto istruttivo perché alla fine è fatto veramente bene... Quindi bisogna trovare sicuramente delle...tipo...buone risorse da cui prendere le cose però [...] è fattibile alla fine” (FG 8). Discutere in gruppo favorirebbe anche lo scambio di idee, in maniera democratica, poiché “in educazione civica secondo me non ci può essere un’idea assoluta, oggettiva...ci sono tantissime sfaccettature di qualsiasi argomento secondo me che lo riguardano; quindi, è bello proprio il confronto” (FG 7).

Gli studenti e le studentesse ritengono che incontri con esperti esterni e attività pratiche possano rendere l’educazione alla cittadinanza più dinamica e coinvolgente: “secondo me sarebbe molto più efficiente, molto più efficace fare delle riunioni, qualcosa...portare qualcuno di esperto e parlare di tematiche in magari quattro incontri all’anno, si fanno quelle ore, si parlano di cose davvero importanti, con persone che ne sanno davvero, e non professori di altre materie, persone che hanno studiato determinate cose per parecchi anni, sono specializzati in quello e sanno anche interessare gli studenti e le studentesse, perché esistono queste persone, assolutamente. Non è che noi adolescenti siamo totalmente svogliati. Se abbiamo qualcuno davanti che... no, ma se abbiamo qualcuno davanti che ci sa parlare e ci sa interessare, noi ascoltiamo e siamo molto partecipi alle cose. Quindi, secondo me, sarebbe molto più efficace fare appunto incontri diluiti, quindi magari davvero, ma solo anche quattro incontri all’anno di tematiche importanti. Secondo me avrebbe molto più senso” (FG 9).

Un altro studente aggiunge che “sarebbe interessante far venire degli ospiti. Tipo l'altro giorno è venuta una ragazza a parlare, qua in aula magna, che è stata vittima di un tentato omicidio da parte del suo ex marito. Sentire la testimonianza di cose così gravi, comunque, ti fa capire molto meglio” (FG 8). Inoltre, la presenza di esperti esterni potrebbe essere arricchita dalla collaborazione con associazioni del territorio: “anche magari...con la presenza di qualcuno esterno, qualche associazione, che comunque...ci spieghi più o meno, perché...fino adesso, almeno, io non ho mai visto nessuno venire a spiegarci...non so, un determinato ambito, una determinata cosa...” (FG 3). È altresì importante adattare i percorsi educativi alle esigenze specifiche degli alunni e delle alunne considerando le loro esperienze personali e il contesto sociale in cui vivono: “comunque cercare di rendere il meno pesante possibile, e vede quali sono i problemi dei ragazzi, perché, insomma...in una classe, magari, di ragazzi [...] di cui metà di loro vivono nei quartieri popolari e hanno, ecco...e hanno [...] altri pensieri per la testa, piuttosto che una classe, per esempio, principalmente di ragazze [...] che quindi vive molto di più il problema delle donne, a dispetto di quello dell'immigrazione e cose così...per esempio in una classe di ragazzi che vengono da altri Stati, piuttosto che una classe di ragazzi che, non so, magari qualcuno ha subito esperienze di bullismo o altro...di bullismo o altro...va...valuto il percorso a seconda dei soggetti con cui hai a che fare. Perché, io [...] posso avere, chiunque che comincia a parlare di mafia, [...] io... magari ho tutto meno che questa preoccupazione, perché molto probabilmente tornerò a vivere in un posto molto piccolo che...è vissuto da poche persone [...] ma...magari sono più o meno interessato” (FG 2).

La presenza di un docente dedicato all'educazione civica potrebbe migliorare l'efficacia dell'insegnamento, rendendolo più coerente e meno frammentato: “per me ci dovrebbe essere un professore, che almeno, [...] non dico un professore a classe, ma almeno un professore per sezione, che individua il percorso, magari nel...magari nel triennio o nel biennio” (FG 2).

Inoltre, un docente specializzato nell'ambito dell'educazione civica sarebbe in grado di rendere le lezioni più interessanti e di qualità più efficace rispetto a quelle tenute da professori di altre materie. Gli studenti e le studentesse ritengono che un insegnante esperto possa trasmettere meglio i contenuti e suscitare maggiore interesse, poiché conosce a fondo la materia e sa come coinvolgerli. Un altro studente aggiunge: “sicuramente sarebbe più portato per...cioè, se è soltanto un docente che magari è specializzato proprio nell'ambito dell'educazione civica, sicuramente è più interessante la lezione e sicuramente, cioè, ci tiene, cioè è più interessante e si imparano molte più cose. Perché non penso che la prof di francese sappia qualcosa di educazione civica... Come le altre prof. Sicuramente è meglio uno che lo fa di lavoro” (FG 7). Questo approccio garantirebbe una maggiore coerenza nell'insegnamento e una migliore comprensione delle tematiche trattate: “avrebbe più senso se ci fosse proprio una materia, educazione civica, fatta da un docente a sé stante...” (FG 7). “Farla

diventare una vera e propria materia, che alla fine finirebbe ad assomigliare a quella che è educazione civica, in cui teoricamente dovrebbero trattare argomenti attuali” (FG 2), potrebbe rendere l'insegnamento più strutturato e significativo.

Dal processo di analisi finora elaborato, emerge che nella scuola ci sono già delle discipline utili ad affrontare alcune tematiche di educazione civica. Ad esempio, a partire dall'insegnamento del diritto, è possibile comprendere l'importanza di essere informati sulle leggi che regolano la nostra società e di partecipare in modo responsabile alla vita democratica: “cioè, penso, giusto perché facciamo diritto, ne parliamo...in altre scuole che non fanno diritto...” (FG 6). La conoscenza delle normative non dovrebbe essere un privilegio per pochi, ma una base comune in tutte le scuole; infatti, gli intervistati proporrebbero di introdurre il diritto come materia in tutte le scuole, e non solo in alcune: “io perlomeno metterei il diritto almeno [...] in tutti i licei, in tutti. Ma perché è una cosa che serve [...] Cioè, perché, se io devo prendere la patente devo fare un test, e poi se devo decidere le sorti del nostro Paese io posso andare a votare senza sapere neanche quali sono le basi del nostro ordinamento giuridico” (FG 1). Un altro esempio emerge dal racconto di un'intervistata: “però ad esempio, in base a questo, io mi sento fortunata a scegliere, per esempio, religione come materia, perché [...] la professoressa affronta sempre i temi di attualità, i temi comunque sul...rispetto, su...la gestione dell'ambiente, sulla gestione anche in ambito delle amicizie, familiare, qualsiasi cosa; quindi, con lei studiamo moltissimo...i fatti di attualità...e ogni giorno porta notizie nuove...” (FG 3). In questo caso, l'insegnamento della religione diventa uno strumento per sviluppare una coscienza critica e una sensibilità verso i problemi sociali e ambientali, promuovendo una formazione completa della persona, capace di riflettere sulle sfide contemporanee e di agire di coerentemente.

4. Sintesi dei risultati

In merito alle dimensioni che interessano la cittadinanza si evidenzia una visione nazionalistica strettamente connessa ad un senso di appartenenza a un popolo, nazione o stato, che implica il riconoscimento di diritti e doveri che comportano un impegno attivo e partecipativo alla vita sociopolitica dello Stato.

Vi è la consapevolezza, da parte degli intervistati, che il possesso della cittadinanza rappresenti un requisito indispensabile per poter accedere a determinati benefici: accesso a concorsi pubblici, borse di studio, diritto al voto, eccetera. Questo fa sì che questo status giuridico sia percepito come elemento di confine fra chi fa parte del gruppo e chi ne è escluso. In diversi focus questo aspetto è stato giudicato come discriminante e ingiusto, non rappresentante la realtà di fatto.

Accanto a questa visione stringente della cittadinanza, in alcune interviste, è emersa un'apertura verso un concetto d'identità composita, fluida, ibrida, cosmopolita. Questa tensione tra identità locale e globale è un tema ricorrente in tutta l'indagine e fa emergere un concetto di cittadinanza più ampio, declinato in una dimensione globale: “il punto principale è che bisognerebbe sentirsi tutti e due, e sarebbe bello sentirsi cittadini del mondo e basta, ma il problema è che siamo vincolati dalle leggi che riguardano solo l'Italia” (FG 5).

La cittadinanza globale, secondo gli intervistati, richiede un impegno civico e l'assunzione di doveri: implica il rispetto per le altre culture, la solidarietà tra i popoli, la consapevolezza dei problemi globali e l'impegno per la sostenibilità ambientale. L'importanza di accogliere e valorizzare la diversità emerge come tema cruciale per una cittadinanza responsabile. L'inclusività viene definita come la capacità di non escludere nessuno. La necessità di decostruire i pregiudizi e di aprirsi a punti di vista diversi è ripetutamente sottolineata.

Questi temi ricorrenti mostrano come la cittadinanza sia un concetto complesso, dinamico e in continua evoluzione, che implica un impegno attivo e consapevole nel mondo. Questa apertura verso una dimensione cosmopolita sembra non essere supportata dal contesto dell'apprendimento formale ancorato, talvolta, ad una visione nazionalistica/etnocentrica ma, spesso, trova spazio nella dimensione dell'apprendimento non formale (associazionismo, attività parrocchiali o scoutistiche) o, anche, nell'esperienza di vita e nei comportamenti messi in atto.

Bibliografia

- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J. A. (2017). *Educating citizens in a multicultural society*. Teachers College Press.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma: Laterza.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. New York: Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Cresson, E., Flynn, P. (1995). *Libro bianco insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Lussemburgo: Comunità Europea.
- Creswell, J. W. (2013), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE Publications.
- Duran, R. P., Eisenhart, M. A., Erickson, F. D., Grant, C.A., Green, J. L., Hedges, L. V., Schneider, B. L. (2006). Standards for reporting on empirical socialscience research in AERA publications: AmericanEducational Research Association. *EducationalResearcher*, 35(6), 33–40
- Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861
- Fabbri, M. (2020). Preadolescenti onlife: educare alla cittadinanza digitale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 139-161.
- Fabietti, U. (2013). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: Carocci.
- Gelpi, E. (1987). *Un meccano international. Crise et création*. Parigi: Clancier-guenaud.
- Heater, D. (2014). *A Brief History of Citizenship*. New York: NYU Press
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Maalouf, A. (1999). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Liebenberg, L., Jamal, A., & Ikeda, J. (2020). Extending Youth Voices in a Participatory Thematic Analysis Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920934614>

- Losito B. (2021), Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curriculari e didattici e ambienti di apprendimento, *Scuola Democratica*, maggio, 189-201.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Merryfield, M. M., & Kasai, M. (2010). How are teachers addressing global and multicultural citizenship? *Social Studies and the Young Learner*, 23(1), 30–32.
- Miles, M., Huberman, M. & Saldana J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. New York: SAGE.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E., Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Openpolis (6 agosto 2024). L'impegno degli adolescenti nel volontariato. Disponibile in: <https://www.openpolis.it/limpegno-degli-adolescenti-nel-volontariato/>
- Oxfam. (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxfam Publishing.
- Pariser E. (2011). *The Filter Bubble. What the Internet Is Hiding from You*. London: Penguin
- PWC (2024). 9° *Circular Fashion Survey on New Generations*. Disponibile in: <https://www.pwc.de/en/retail-and-consumer/circular-fashion-survey-on-new-generations-pwc.pdf>
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Harvard University Press, Cambridge.
- Reimers, F. M. (2020). *Educating students to improve the world: Global citizenship education for the 21st century*. Springer.
- Remotti, F. (2022). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Roma: Laterza.
- Reuters Institute (2023). *Digital News Report 2023*. Disponibile in: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social theory and global culture*. Sage, Londra.

- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Academic.
- Sayad, A. (2002). *La doppia azzenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sears, A. & Hughes A. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 21(2), 123–142
- Tarozzi, M. (2023). *Futures and Hope of Global Citizenship Education*. In *International Journal of Development Education and Global Learning*. Vol. 15 (1).
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press, Cambridge.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> (consultato il 20/11/2024)
- Veugelers, W. (2011). *Education and humanism: Linking autonomy and humanity*. Sense Publishers.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press.
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.