

**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 7 – Research on GCED approaches' impact on students' civic  
engagement

Report on the nexus between civic engagement and GCED mobilisation

**Autrici**

Lavinia Bianchi, Francesca Gabrielli, Lisa Stillo

**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 sull'impatto che l'ECG ha in merito al loro impegno civico. 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.

Quanto emerso dall'analisi può essere sintetizzato in alcune categorie tematiche attraverso cui riflettere rispetto a come il piano delle conoscenze e degli apprendimenti mediante l'ECG sperimentata a scuola abbia un impatto sulle forme possibili di partecipazione e impegno civico. Tale operazione è possibile solo se si problematizza e si sottolinea il nesso inscindibile tra orientamenti, disposizioni valoriali, conoscenze e comportamenti.

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 aspetti inerenti l'ECG e le sue ricadute sul piano dell'impegno civico dei giovani e delle giovani.

Quanto emerso dall'analisi può essere sintetizzato in alcune categorie tematiche attraverso cui riflettere rispetto a come il piano delle conoscenze e degli apprendimenti mediante l'ECG sperimentata a scuola abbia un impatto sulle forme possibili di partecipazione e impegno civico. Tale operazione è possibile solo se si problematizza e si sottolinea il nesso inscindibile tra orientamenti, disposizioni valoriali, conoscenze e comportamenti. In modo particolare, i dati raccolti e restituiti attraverso un'analisi tematica riconducono le nostre riflessioni ad alcuni temi chiave che sono stati concettualizzati successivamente a un lavoro di creazione di codici e di generazione di categorie. Quanto emerso e presentato in questo report rimanda ad un costrutto di cittadinanza responsabile e impegnata che, tuttavia, presenta diverse contraddizioni interne e spesso appare in contrasto con la sua traduzione nelle pratiche di impegno civico testimoniate dagli intervistati e intervistate.

Volendo evidenziare alcuni nodi centrali di quanto emerso è interessante porre l'attenzione sul nesso tra le conoscenze e gli orientamenti in termini di cittadinanza e l'impatto che queste hanno sul piano delle pratiche e dell'impegno civico. Sebbene, infatti, sembrano esserci convinzioni condivise sui temi della cittadinanza e della cittadinanza globale, pur con un appiattimento sui temi ambientalisti, e sull'importanza di un impegno civico spesso inteso in un'accezione di "bene comune", la traduzione in azione pratiche e *engagement* è spesso debole. La consapevolezza sul piano delle conoscenze e delle disposizioni valoriali non si connette in modo diretto e positivo con azioni di partecipazione civica costanti nel tempo e parte di una quotidianità nell'interpretare e vivere il proprio contesto di

riferimento. Lì dove presente, l'impegno civico è spesso vissuto con una buona dose di frustrazione e disillusione: molti studenti percepiscono le azioni civiche come inefficaci e inutili, soprattutto quando non producono cambiamenti tangibili, confermando i sentimenti di inefficacia e di scarsa visibilità vissuti dai giovani e dalle giovani emersi in altri studi (Lucisano & du Mérac, 2019). Il quadro che emerge è quello di un impegno civico non sempre presente e spesso poco consapevole, seppur appare presente una buona coscienza e comprensione di cosa e come esprimere la cittadinanza, sia su un piano locale che globale. Tale schizofrenia interna agli studenti e studentesse è forse il sintomo di una scarsa efficacia delle pratiche educative e da un contesto sociale che non sempre offre spazi reali di partecipazione per i giovani e le giovani. Gli studenti e le studentesse esprimono il bisogno di un'educazione civica più coinvolgente e significativa, che dia voce alle loro esperienze e offra strumenti concreti per l'impegno sociale. Solo così sarà possibile trasformare l'ideale di cittadinanza responsabile in una realtà vissuta e partecipata, in cui la scuola e l'extrascuola collaborino efficacemente nella costruzione di un sistema formativo integrato in cui vi sia una reale osmosi tra apprendimento e azione.

### **Contestualizzazione**

Il contributo dà conto del *work package* (WP 7) - *Research on GCED approaches' impact on students' civic engagement*, che mira a indagare l'impatto dell'educazione alla cittadinanza globale (ECG) sull'impegno civico degli studenti e delle studentesse, all'interno del già citato Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN) denominato *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education* (GloCivEd). L'impianto generale ha previsto una co-costruzione sinergica e ricorsiva da parte delle tre unità di ricerca; l'epistemologia di riferimento è quella sistemico-costruttivista e la metodologia qualitativa utilizzata è la Thematic Analysis. Nello specifico di questo contributo, come guida flessibile per la progettazione del segmento relativo al WP7, si sono considerate le seguenti *research questions* (RQ):

- in che modo i temi e gli approcci legati alla ECG sono integrati nel curriculum delle scuole secondarie di secondo grado attraverso il punto di ingresso dell'Educazione Civica?
- Come i temi e gli approcci ECG influenzano l'impegno civico degli studenti e delle studentesse in diversi contesti di vita (volontariato, associazionismo, ambientalismo, politica studentesca, etc.)?
- In che misura la ECG nell'ambito dell'educazione civica può innescare l'impegno civico negli studenti e nelle studentesse della scuola secondaria di secondo grado?

- In che modo la relazione scuola-territorio-comunità permette agli studenti e alle studentesse di sviluppare competenze di cittadinanza?

Le domande di ricerca del *WP7* hanno imposto un'attenzione specifica alle connessioni esistenti con quanto indagato nel *WP6*, e uno studio preliminare della letteratura nazionale e internazionale che connettesse più piani di riferimento e che permettesse di ragionare in termini di *engagement* ed ECG problematizzando entrambi i concetti.

Nello specifico il report è suddiviso in diversi paragrafi. Nel primo viene descritta brevemente la postura di ricerca e l'epistemologia che ha guidato tutte le fasi di indagine, definendo i paradigmi di riferimento e supportando la raccolta e l'analisi dei dati. Un secondo paragrafo ha focalizzato l'attenzione su una breve trattazione del rapporto sostanziale tra ECG ed *engagement* civico, al fine di delimitare e focalizzare il punto di attenzione dell'indagine specifica, pur mantenendo una forte connessione con i diversi livelli di maturazione di conoscenze, consapevolezza e disposizioni interne. Il paragrafo tre definisce in modo articolato e puntuale le diverse fasi della ricerca e del lavoro di analisi e codifica, mentre il paragrafo quattro delinea la concettualizzazione tematica delle categorie generate dall'analisi. Tale restituzione rappresenta, con tutti i suoi limiti, una interessante base per riflessioni ampie sui nessi stringenti tra disposizioni interne, maturazione di conoscenze e comportamenti attuati, ponendo in crisi da un lato i contesti di educazione e formazione istituzionali chiamati a intessere maggiori connessioni e relazioni con l'extrascuola, e dall'altro i contesti della società civile tutta che a faticano e a tradursi in spazio di reale partecipazione attiva per le soggettività più giovani.

## **1. Epistemologia**

La posizione epistemologica assunta in questa ricerca converge nei paradigmi tra loro complementari e interagenti della complessità e sistemico-costruttivista; tali paradigmi interpretativi, che si configurano come un variegato arcipelago teorico<sup>1</sup>, diffidano delle spiegazioni univoche e lineari,

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento sul tema: Varisco B. M. 2002 e di Bocchi G. & Ceruti M. 1985; Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company; von Foerster, H. (2003). *Understanding Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition*. New York: Springer; Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. New York: Ballantine Books

rifiutano il modello meccanicistico che assume l'esistenza di una realtà esterna, neutrale e oggettiva, orientano la ricerca e il pensiero che la progetta in direzione esplorativa e, in coerenza con l'universo metodologico della Thematic Analysis, sollecitano il ricercatore a coltivare nel senso più ampio possibile le domande che la guidano.

Se l'epistemologia sistemico-costruttivista e della complessità sfidano la sensibilità del ricercatore a operare un necessario cambiamento di paradigma, le teorie postcoloniali si presentano analogamente sfidanti, perché mirano a superare radicalmente la logica etnocentrica dominante; “il costruttivismo assume il relativismo di realtà sociali multiple, riconosce la co-creazione della conoscenza tra l'osservato e l'osservatore e punta alla comprensione interpretativa del significato dei soggetti” (Guba & Lincoln, 1994, pp. 105 ss.).

Tratteggiando tale paradigma di congiunzione, il disegno di ricerca e l'analisi in itinere mirano ad assumere un approccio metadisciplinare, esaminando i rapporti tra le emersioni e la letteratura di riferimento, partendo dalla condivisione dei fondamenti teorico-metodologici che caratterizzano la costruzione della conoscenza. La conoscenza, dunque, è peninsulare: è un'*unitas multiplex* regolata dai principi di congiunzione e di ampliamento che va necessariamente collegata al frame interpretativo di cui fa parte (Morin, 1985); è animata da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato e non riduttivo e il riconoscimento dell'incompletezza e della incompletezza costitutive; considera le interdipendenze che collegano tutti i campi del sapere, evitando il pensiero binario, linearmente deterministico e frammentario; permette di leggere la totalità degli elementi che “raccontano” il contesto complessivo della struttura che connette, generando processi di conoscenza che interagiscono e dialogano con la complessità del reale.

Come per la Grounded Theory costruttivista (Charmaz, 2014), per la T.A. si può riferirsi alle prospettive interagenti di *critical theory*, *feminist methods*, *interpretivism*, *postmodernism*, *poststructuralism*, *philosophy of social science*, tenendo a mente che, per indagare la realtà ponendosi obiettivi di giustizia sociale, è necessario affinare l'attitudine etica, proponendo un richiamo ricorsivo all'impegno per far vivere una “epistemologia della resistenza” (Denzin, 2007, p. 461) che metta a nudo i sistemi di potere sottostanti alla realtà quotidiana, contribuendo a sviluppare il processo di metamorfosi evolutiva a partire dai bisogni e favorendo la trasformazione verso una società più giusta.

## **2. Global civic education e civic engagement**

Ragionare in termini di impegno civico di studenti e studentesse delle scuole secondarie di secondo grado attraverso l'educazione alla cittadinanza globale (ECG) impone due considerazioni preliminari: la prima riguarda il chiarire cosa vogliamo intendere con impegno civico in riferimento ai giovani, e la seconda riguarda accostare questo impegno a percorsi di educazione alla cittadinanza globale nella scuola, nella consapevolezza che “*The pedagogic link between citizenship education and participation is, for the most part, undeveloped*” (Moxon, Escamilla, 2022, p. 7).

In prima battuta è bene sottolineare come l'impegno civico, inteso come attivismo e partecipazione alla vita pubblica, sottende una serie di altre questioni che convergono nello sviluppare sentimenti di appartenenza, cura e solidarietà, riportando il discorso in termini di consapevolezza, poteri, responsabilità e abilità (Moro, 2003; Iwasaki, 2016). Nella sua multidimensionalità, l'impegno civico si declina in una pluralità di esperienze, in cui si privilegiano le dimensioni comunitarie o i processi politici, determinando come finalità, tra le varie, quella di promuovere un cambiamento sociale (Diller, 2001, Adler, Goggin, 2022) attraverso un ampio e profondo coinvolgimento nella vita di una comunità o più comunità di appartenenza (Banyan, 2013). Si tratta, in un certo senso, del costituirsi di quella “comunità di destino” che ricorda il carattere di interdipendenza di questo presente e del prossimo futuro (Ceruti, 2018) in cui è necessario assumere una prospettiva “globale” anche in termini educativi e formativi (Tarozzi, 2015; Tarozzi, Torres, 2016). L'educazione alla cittadinanza, infatti, ha assunto ormai da tempo un ruolo centrale nello stimolare la partecipazione politica e il coinvolgimento civico nei più giovani (Pontes et. al, 2019), recuperando un aspetto critico di questo presente sul loro reale protagonismo nei contesti sociali e, conseguentemente, su un futuro più equo e democratico.

A questo proposito, in un momento storico in cui la voce dei più giovani sembra essere inascoltata sul piano della partecipazione sociale e la loro sfiducia verso la politica in crescita (Lucisano & du Mérac, 2019), è opportuno indagare l'impatto dei processi educativi sull'impegno civico a partire proprio dalle voci degli studenti. Per farlo ci si è posti in una prospettiva ecologica e complessa (Bronfenbrenner, 1986; Morin, 2000; Morin, 2017), che permette di tenere in considerazione una molteplicità di fattori, di natura sia individuale sia sociale, che, interagendo tra loro in un determinato momento storico-politico e culturale, condizionano l'agire umano. L'autoefficacia, la capacità riflessiva, ma anche i sentimenti di appartenenza rappresentano alcune delle aree di interesse più significative da poter indagare per meglio comprendere l'impegno civico, non solo in termini di comportamenti in atto, ma soprattutto in merito alle disposizioni e le intenzioni sottese ad essi. A tal proposito, assumendo l'educazione alla cittadinanza come una delle “strade maestre” per promuovere l'impegno e la partecipazione civica (Pontes et al., 2019; Kern, Wehmeyer, 2021), è apparso quanto mai necessario maturare uno sguardo globale in termini di educazione civica, e fare dunque

riferimento all'ECG, più volte richiamata dai documenti internazionali (UNESCO, 2014) e dalle ultime rilevazioni nazionali INVALSI (Greco, Palmerio, 2024).

Ciò implica avere la consapevolezza e la conoscenza dell'articolata rete di altri attori educativi, oltre la scuola, che più o meno consapevolmente e direttamente assumono un ruolo in questo processo. Nel caso di interesse specifico, la letteratura evidenzia la pluralità di processi e contesti a supporto dell'impegno civico: molto spesso per i giovani si tratta di esperienze diverse e complementari, in cui il ruolo dell'extrascuola permane come centrale (Francesconi, 2021); altre volte si evidenzia come le istituzioni educative e formative possono fornire opportunità e conoscenze per implementare un reale coinvolgimento e una motivazione intrinseca, necessaria per superare un'iniziale o episodica "buona volontà" della partecipazione civica (Larson, 2000; Marzoli et al., 2021). A tal proposito il service learning sembra essere uno degli approcci più efficaci in cui riuscire a far dialogare la scuola con la comunità, in una relazione di reciproco insegnamento/apprendimento legato all'esperienza e alla maturazione di conoscenze "incarnate" e connesse allo sviluppo di disposizioni etiche e morali (Boniforti, Albanesi, Zatti, 2017; Ubbiali, 2017). Tali evidenze contribuiscono a sottolineare quanto sia fondamentale ragionare sull'impegno civico a partire dai contesti e dalle condizioni attuali: la dimensione multiculturale può, ad esempio, divenire un fattore di impatto per l'impegno civico (Tarman & Kilinc, 2023), così come il ruolo dei social media e dei social network può rappresentare un contesto di indagine essenziale in termini di informazione e partecipazione civica, in modo particolare per i più giovani (Kilinc, Tarman, 2022; Pietracci, 2024).

Oltre a ciò, è opportuno sottolineare come la scelta di comprendere l'impatto dell'ECG sull'impegno civico dei giovani imponga il confronto con i costrutti alla base dell'educazione alla cittadinanza globale, avendo cura di non tradurla necessariamente e unicamente come coscienza ambientale o educazione alla sostenibilità, come spesso accade in termini di insegnamento/apprendimento nel contesto italiano (Perazzone et al., 2024), ma sapendola collare all'interno di un più ampio spettro di disposizioni, posizionamenti, prospettive pedagogico-politiche, pratiche messe in campo. Si può, d'altronde, parlare di educazione alla cittadinanza globale e di impegno e partecipazione senza confrontarsi con le sfide attuali, che interessano tanto la giustizia ambientale quanto le forme di inclusione, i processi di decolonizzazione o le prospettive di giustizia sociale e cognitiva - e non solo? (Pashby, 2011; Thiong'o, 2015, Mellino, 2021; Santos, 2021).

Molteplici possono essere gli ambiti di interesse dell'ECG, così come plurali le sue definizioni di ambito, le prospettive di studio e gli orientamenti. Il modo con il quale vogliamo e possiamo intendere l'educazione alla cittadinanza globale produrrà un certo tipo di impatto in termini di apprendimenti e disposizioni degli studenti e delle studentesse, e allo stesso tempo contribuirà a sostenere la partecipazione e il coinvolgimento civico non in modo neutrale. Si tratta di orientamenti che "not

only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied into projects to change the world in particular directions” (Fairclough, 2003, p. 124). Non essendo questo lo spazio in cui è possibile determinare i diversi e molteplici “tipi” di ECG, si rimanda a letture più approfondite sul tema (Pashby et al., 2020; Tarozzi, 2024), con la consapevolezza che quanto raccolto dai focus group con gli studenti e le studentesse è in parte influenzato da tali discorsi di posizionamento pedagogico, politico e culturale, tanto sul piano micro-sistemico della scuola, quanto sul piano più ampio dei contesti sociali altri. Indagare l’impatto dell’educazione alla cittadinanza globale sull’impegno civico degli studenti risulta essere, dunque, una più complessa operazione di analisi di quelli che possono essere i legami tra orientamenti etici, processi educativi e trasformazioni sociali, in un attento studio di quelle interazioni tra soggetto e mondo alla base del cambiamento.

### **3. Il processo della ricerca: dall’analisi dei dati alla concettualizzazione tematica**

La ricerca sul campo prende avvio con la realizzazione di 16 Focus Group in Scuole Secondarie di secondo grado del territorio romano e viterbese; trattandosi di aule scolastiche composte da un numero variabile di studenti-esse, significativamente più alto degli 8-12 partecipanti previsti dallo strumento *Focus Group*, si è scelto di adeguare i gruppi in modo flessibile, composti da un numero di partecipanti compreso tra 5 e 11. Le conduttrici sono state impegnate nella gestione del FG in modo intenso e dialogico, monitorando e favorendo un utilizzo del tempo appropriato, costruendo una circolarità maggiormente guidata, capace di sollecitare la partecipazione, evitando attese e sovrapposizioni.

#### **3.1 La fase iniziale (fasi 1 e 2): raccolta ed engagement**

In coerenza con il paradigma qualitativo, si è scelto di esaminare integralmente il contesto (Duran et al., 2006) facendo riferimento alla *Thematic analysis* (Clarke & Braun, 2006; 2014); un metodo di analisi che consente di identificare e interpretare i pattern di significato presenti nei dati e di identificare dei modelli in un insieme di dati che vengono poi interpretati per il loro significato intrinseco (Braun & Clarke, 2006; Liebenberg et al., 2020; Xu & Zammit, 2020), per formulare nuove ipotesi interpretative e una più profonda comprensione del fenomeno indagato (Boyatzis, 1998; Elliott, 2018; Thomas, 2006). Inizialmente si è proceduto con la trascrizione dei focus group e la familiarizzazione con i contenuti.

La funzione sovradeterminata della Thematic analysis è organizzare e semplificare la complessità dei dati in codici, categorie e temi significativi e gestibili. Questo approccio di analisi tematica dei dati suggerisce che la raccolta dei dati e l'analisi preliminare avvengano simultaneamente, con l'analisi che diventa più intensa man mano che la ricerca progredisce (Merriam, 2009). Durante la raccolta dei dati, l'analisi tematica opera iterativamente come “uno strumento di ricerca flessibile e utile, per fornire potenzialmente un resoconto ricco e dettagliato, ma complesso, dei dati” (Braun & Clarke, 2006, p. 4).

La letteratura di settore consultata ha fornito diverse procedure sistematiche; nella tabella che segue, si dà conto di una sintesi ragionata (cfr. Peel K. L., 2020).

Tabella 1. Il processo di raccolta e analisi dei dati in sei fasi. (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2013; Merriam, 2009; Miles et al., 2014)

Fase di raccolta e analisi dei dati	Braun e Clarke (2006) Fasi ricorsive	Creswell (2013) Spirali procedurali	Merriam (2009) Livelli di analisi	Miles et al. (2014) Nodi simultanei
1. Raccolta dei dati	Fare riferimento a tutti i dati raccolti come corpus (dati eterogenei)	Spostarsi tra i nodi iterativamente durante la raccolta dei dati.		
2. Engagement con i dati	Familiarizzare con i dati leggendo e rileggendo le trascrizioni, ascoltando le registrazioni e annotando eventuali osservazioni iniziali (memo).	Gestire i report trascrivendo i dati, organizzando e riflettendo in relazione alle domande di ricerca per familiarizzare con il problema.	Lavorare sulle trascrizioni e annotare note, commenti, osservazioni e domande come memorie (memo).	
3. Codifica degli estratti dai dati	Generare codici iniziali ed etichette per rappresentare caratteristiche dei dati rilevanti per le domande di ricerca (parole chiave).	Formare un elenco di codici provvisori che si espandono man mano che i dati vengono rivisti e riletti.	Identificare unità di dati che sono segmenti potenzialmente significativi per rivelare informazioni rilevanti per le domande di ricerca.	Codificare gli estratti dei dati e scrivere memorie analitiche.
4. Generazione delle categorie di codici dai codici	Identificare idee e concetti che informano il contenuto semantico dei dati. (attributi/ caratteristiche-proprietà esplicative).	Ridurre i codici a categorie nel processo di aggregazione categoriale.	Nominare categorie che sono astrazioni derivate dai dati.	Generare categorie per condensare i dati.
5. Concettualizzazione dei temi dagli estratti codificati categorizzati	Cercare temi come schemi coerenti e significativi nei dati e definire la natura di ciascun tema in relazione alla letteratura di riferimento.	Interpretare i dati per astrarre oltre le categorie al significato più ampio, i collegando i dati grezzi con la letteratura di riferimento.	Consolidare e ridurre i dati per dare significato collegando elementi interrelati.	Sviluppare temi.
6. Contestualizzazione e rappresentazione dei risultati	Intrecciare insieme la narrazione analitica e gli estratti di dati “in vivo” per informare i risultati.	Presentare un quadro dettagliato dei dati analizzati.	Interpretare per dare significato e sviluppare un modello di interrelazioni per costruire un modello.	Comprimere i significati che emergono dai dati e assemblare le informazioni utilizzando tabelle e reti.

### 3.2 Fase tre: codifica degli estratti

La fase di codifica è iniziata identificando estratti significativi nelle trascrizioni e generando codici iniziali. Per il WP7 le prime codifiche (individuazione di parole-chiave, fase 3) sono state le seguenti, organizzate per tema principale, che possono essere utili per sintetizzare i concetti chiave:

Lista dei codici e prima categorizzazione/concetti chiave	Lista dei codici
Appartenenza e Identità:	Popolo; Nazione; Stato; Comunità; Cittadini; Cittadini del mondo
Diritti e Doveri:	Istruzione; Voto; Sanità; Libertà di parola; Libertà di espressione; Libertà di religione; Rispetto della legge; Tasse
Cittadinanza Attiva e Impegno:	Cittadinanza attiva; Impegno; Responsabilità; Partecipazione; Informarsi Voto consapevole; Volontariato; Manifestare; Solidarietà; Contributo; Azione
Educazione Civica:	Inefficace; Ripetitiva; Teorica; PowerPoint; Dibattito; Testimonianze; Attività pratiche
Modelli di Cittadinanza:	Mattarella; Falcone; Ghandi; Liliana Segre; Zero Calcare
Social Media:	Informazione; Disinformazione; Manipolazione; Algoritmo
Cittadinanza Globale:	Interdipendenza; Solidarietà tra popoli; Sostenibilità ambientale; Diritti umani; Povertà; Cambiamento climatico
Diversità e Inclusione:	Pregiudizi; Rispetto

I codici sopra elencati possono essere considerati “mattoni” per identificare schemi di significato nei dati, sostenuti da un concetto organizzativo centrale. L’elenco dei codici provvisori si è espanso man mano che i dati venivano rivisti e riletti (Creswell, 2013); questa fase di analisi ricorrente ha gradualmente coinvolto l’intero corpus di dati (Braun & Clarke). Ciò ha comportato il passaggio dal contenuto semantico degli estratti di dati al riconoscimento di interpretazioni latenti (Braun & Clarke, 2006).

Durante la creazione dell’elenco dei codici, è stato essenziale considerare etichette di codici adeguate e coerenti e descrizioni complete per rappresentare i codici stessi, in modo che le connotazioni associate a ciascuna delle etichette fossero chiare.

Le etichette dei codici per rappresentare i dati analiticamente provenivano dalle parole *in vivo* dei/le partecipanti; ad esempio, una studentessa ha espresso:

“Io penso sempre che, nel loro piccolo, le persone siano chiamate a fare qualcosa...ma magari sono portata anche a guardare personaggi che hanno una certa autorità...anche musicisti...artisti...che hanno magari i mezzi

di comunicazione...quindi ad esempio a me piace molto Zero Calcare...come si impegna, da sempre. E nonostante la sua notorietà rimane sempre molto umile” (FG 4).

La ricercatrice ha codificato l’etichetta (o codice iniziale) con *Zero Calcare*; la macroarea di riferimento che va consolidandosi è *modelli di cittadinanza* e l’annotazione descrittiva a margine è stata: “Zero Calcare-artisti come persone impegnate anche nel loro ruolo professionale per il bene comune”.

Avere una descrizione dettagliata per ciascun codice ha garantito l'accuratezza nell'associare gli estratti a un codice, ricodificare e riconoscere la necessità di un nuovo codice. A volte, un estratto era adatto a più di un codice e veniva, quindi, incluso in diversi codici. La scelta di dove includere un estratto deriva dalla corrispondenza tra le parole, le azioni delle/i studentesse/studenti partecipanti e le dichiarazioni descrittive che definivano i codici, le assenze e i silenzi e, a volte, l'uso sottile del linguaggio come metafore e figure retoriche (Cousin, 2009).

In proposito, si riportano i seguenti estratti:

“Allargare lo sguardo al di là del proprio orticello” e “Smettere di guardare solamente la punta del naso” (FG 3). La prima partecipante utilizza la metafora dell'orticello come spazio ristretto e personale in contrapposizione alla visione di un orizzonte più ampio, che implica una maggiore responsabilità verso gli altri e l'ambiente; il secondo fa riferimento alla “punta del naso” che rappresenta l'immediato e il personale: questa espressione idiomatica, come la precedente, sottolinea la necessità di superare l'egocentrismo e di adottare una prospettiva più inclusiva.

“Bolle di pensiero” (FG4) descrive come i social media possono creare ambienti dove si è esposti/i solo a opinioni simili alle proprie, limitando il confronto e il dibattito. L'immagine della bolla suggerisce un isolamento e una mancanza di interazione con idee diverse.

“Cittadini a metà” (FG6) è usata per descrivere chi partecipa alle attività civiche solo formalmente, senza un vero impegno o comprensione; la scelta dell'aggettivo "metà" suggerisce una partecipazione incompleta o una responsabilità solo parziale.

“Siamo tutti sulla stessa barca” (FG11) è stato codificato all'interno della categoria di cittadinanza globale; in particolare la partecipante faceva riferimento alla comunità di destino (Morin, 1994) e all'interdipendenza di tutti i viventi, dove le azioni di un paese si ripercuotono sul resto del mondo, come nel caso del conflitto Russia-Ucraina e l'aumento dei prezzi.

“Identità come un sacco” (FG5). Il partecipante si chiede: “L’identità è qualcosa che ho, tipo sacco, e me la porto dietro o è qualcosa che cambia a seconda delle relazioni che ho, delle esperienze che faccio...etc etc?” Questa metafora è usata per descrivere l’incertezza e la difficoltà dicotomica nell’idea che l’identità sia qualcosa di statico e immutabile che le persone “si portano dietro” e, allo stesso tempo, l’idea contraria che l’identità è dinamica ed evolve attraverso le relazioni e le esperienze.

"Metterci la faccia" (FG6) è espressione idiomatica usata per sottolineare l'importanza dell'impegno e del coraggio nel difendere i propri ideali. "Metterci la faccia" implica un'assunzione di responsabilità e una visibilità personale rispetto a una causa; nel contesto, il partecipante si riferiva alla scelta di arruolarsi nell’Arma.

“Essere un figlio del mondo” (FG7) descrive una persona che si sente parte di una comunità globale, trascendendo i confini nazionali, una appartenenza che supera il localismo.

“Le radici sono troppo radicate” (FG11) si riferisce all’idea che i pregiudizi sono difficili da eliminare a causa di esperienze storiche e culturali. L’immagine delle radici suggerisce qualcosa di profondo e difficile da estirpare ed è individuato dalla partecipante come un limite.

Queste metafore e figure retoriche arricchiscono il testo rendendo più vivide e immediate le idee espresse dalle/dai partecipanti ai focus group. Durante il processo di lettura, rilettura e identificazione dei codici per individuare gli elementi fondamentali nei dati, il gruppo di ricerca ha evitato di segmentare eccessivamente le trascrizioni, selezionando citazioni per sostenere l’analisi iterativa dei dati. Con l’emergere di nuovi codici, i dati già codificati venivano controllati per assicurarsi che la codifica originale non fosse alterata. I codici continuavano a svilupparsi durante tutta la raccolta e l’analisi dei dati. Una volta completata la codifica iniziale di tutte le trascrizioni, è stato creato un elenco di 96 codici con descrizioni chiare. Una revisione finale delle trascrizioni ha rassicurato il gruppo di ricerca che molti dei significati erano stati rappresentati nei codici.

### **3.3 Generazione delle categorie**

La fase successiva dell’analisi dei dati ha corrisposto all’aggregazione categoriale (Creswell, 2013). Attraverso questo processo di codifica ampiamente intuitivo, il ricercatore ha generato dichiarazioni descrittive dei codici ed estratti codificati per identificarne schemi e correlazioni emergenti.

Categorie	Codici/aggregazione categoriale
Appartenenza e Identità:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Appartenenza alla comunità (senso di appartenenza a un gruppo, nazione, stato)</li> <li>b. Identità locale/nazionale (legame con il territorio e la cultura di appartenenza)</li> <li>c. Identità globale (senso di appartenenza a una comunità mondiale)</li> </ul>
Diritti e Doveri:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Diritti fondamentali (diritto alla vita, salute, istruzione, ecc.)</li> <li>a. Diritti politici (diritto di voto, di espressione, di partecipazione)</li> <li>b. Doveri legali (rispetto della legge, delle norme)</li> <li>c. Doveri sociali (pagare le tasse, contribuire alla comunità)</li> <li>d. Doveri ecologici (rispetto dell'ambiente, raccolta differenziata)</li> </ul>
Cittadinanza Attiva e Impegno:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Cittadinanza attiva (partecipazione alla vita della comunità, informarsi, votare consapevolmente)</li> <li>b. Impegno attraverso il volontariato (partecipazione ad associazioni, aiuto al prossimo)</li> <li>c. Impegno politico (partecipazione a manifestazioni, attivismo)</li> <li>d. Impegno attraverso l'informazione (ricerca di notizie e conoscenze, consapevolezza)</li> <li>e. Impegno attraverso lo studio e la formazione</li> <li>f. Impegno attraverso le azioni concrete (fare la raccolta differenziata, donare il sangue, ecc.)</li> </ul>
Educazione Civica:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Educazione civica inefficace (lezioni teoriche, ripetitive, non coinvolgenti)</li> <li>b. Proposte per una educazione civica efficace (attività pratiche, dibattiti, testimonianze, focus sull'attualità)</li> <li>c. Critica all'organizzazione dell'educazione civica come materia a sé o trasversale</li> </ul>
Modelli di Cittadinanza:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Modelli di cittadinanza personali (genitori, nonni, figure di riferimento)</li> <li>b. Modelli di cittadinanza pubblici (personaggi famosi, figure istituzionali)</li> <li>c. Modelli di cittadinanza ideali (persone che lottano per i propri ideali)</li> </ul>
Social Media:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Social media come strumento di informazione (accesso a notizie e dibattiti)</li> <li>b. Social media come strumento di disinformazione (notizie false, manipolazione, propaganda)</li> <li>c. Social media come strumento di polarizzazione (creazione di bolle di pensiero, mancanza di contraddittorio)</li> <li>d. Social media e il loro impatto sulla partecipazione e l'impegno</li> </ul>
Cittadinanza Globale:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Cittadinanza globale (interdipendenza, solidarietà tra popoli, sfide globali)</li> <li>b. Sfide globali ambientali (cambiamento climatico, sostenibilità)</li> <li>c. Sfide globali legate alla povertà e alle disuguaglianze</li> <li>d. Sfide globali legate ai diritti umani</li> </ul>
Diversità e Inclusione:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Rispetto per la diversità (accettazione delle differenze individuali, culturali, religiose)</li> <li>b. Inclusione (creazione di una comunità accogliente e partecipativa per tutte/i)</li> <li>c. Lotta ai pregiudizi (decostruzione di stereotipi e discriminazioni)</li> </ul>

#### 4. Concettualizzazione dei temi dai codici e dalle categorie di codici

A partire dagli estratti codificati e categorizzati, è stato possibile concettualizzare i temi più coerenti e significativi (Braun & Clarke, 2006), al fine di raggiungere un livello più elevato di astrazione (Creswell, 2013) e attribuire un significato più ampio ai dati (Merriam, 2009). La costruzione di un quadro concettuale (Peel, 2019) è stata guidata dalla letteratura di riferimento, che ha svolto un ruolo centrale informando e guidando l'analisi tematica dei dati raccolti. In particolare, dall'elaborazione dei dati è emerso un costrutto di *cittadinanza responsabile e impegnata* che, tuttavia, presenta diverse contraddizioni interne e spesso appare in contrasto con la sua traduzione nelle pratiche di impegno civico. Nel dettaglio, il costrutto viene declinato dagli studenti e dalle studentesse secondo i seguenti temi:

- *diritti e doveri* come pilastri della cittadinanza;

- *appartenenza e identità* come base per l'impegno civico;
- *pratica di cittadinanza attiva e impegno* come espressione di responsabilità;
- *cittadinanza globale* come visione allargata di responsabilità;
- *diversità e inclusione* come valori fondanti di una cittadinanza responsabile e impegnata;
- *educazione civica* come strumento per sviluppare l'impegno civico;
- *modelli di cittadinanza* come fonte di ispirazione;
- *social media* come strumento e arma a doppio taglio.

Con riferimento al primo tema, emerge una visione di cittadinanza quale uno status giuridico che conferisce a un individuo determinati *diritti e doveri* all'interno di uno Stato: "ogni luogo ha le sue leggi, i suoi diritti e i suoi doveri...quindi se noi viviamo in un Paese, che ha i suoi diritti e i suoi doveri, io sono innanzitutto un cittadino di quel luogo con le sue leggi" (FG5). In prima istanza, dunque, la cittadinanza viene interpretata secondo una visione liberale (Marshall, 1950; Rawls, 1971), che implica la titolarità di diritti civili, politici e sociali universali, garantendo a ogni cittadino e cittadina pari partecipazione all'interno di uno Stato di diritto. In particolare, si nota una forte consapevolezza, da parte degli studenti e delle studentesse partecipanti alla ricerca, della pluralità dei diritti e dei doveri di cui sono titolari: "il diritto alla salute, all'istruzione, al lavoro" (FG10), la libertà di parola (FG4), di espressione (FG9) e di religione (FG8). Particolare rilievo viene dato al diritto all'istruzione, che "[pone] le basi per la cittadinanza" (FG2) e viene definito "potere, perché rende gli individui consapevoli delle loro capacità e li rende in grado di saper pensare con il proprio cervello attraverso il pensiero critico" (FG10). Tuttavia, tale consapevolezza si traduce in limitate forme di partecipazione civica, tra cui il rispetto delle leggi e, idealmente, lavorare, pagare le tasse e votare: "rispetto le leggi, partecipo come posso (perché sono ancora minorenni) alla vita sociale e politica e compio il mio dovere studiando e andando a scuola" (FG10); "ora rispetto il mio ruolo di studente ad esempio, ma in futuro mi impegnerò a lavorare e pagare le tasse mentre invece tra un anno voterò" (FG10); "anche se non ho mai votato ancora, sarà un'espressione dell'essere cittadino" (FG4).

Accanto a questa concezione di cittadinanza, si nota anche una prospettiva comunitaria (Taylor, 1989), basata su un sentimento di *appartenenza e identità* come base per l'impegno civico. Le parole raccolte ci restituiscono, infatti, l'importanza di sentirsi parte di una comunità o in estrema sintesi, di "essere un collettivo" (FG9). Identificarsi con un gruppo più ampio alimenta il senso di responsabilità verso la propria collettività e si configura come "un'attività desiderabile" (Kymlicka & Norman, 1994): "un cittadino è anche chi secondo me fa del bene per la comunità" (FG4); essere cittadini responsabili significa "rispettare la propria comunità" (FG13) e "dare un contributo alla comunità" (FG13); "non siamo singoli individui ma siamo tante persone che si uniscono fra di loro, quindi è importante aiutarsi" (FG 9). Viceversa, contribuire al benessere comune promuove il senso di

appartenenza comunitaria: “facendo azioni del genere, insomma, ti senti anche più...più coinvolto, diciamo, nel... nel far star bene le persone che vivono insieme a te nella città e quindi magari ti dà anche un senso di sollievo, insomma, [...] perché ti senti parte di qualcosa” (FG3). La cittadinanza responsabile e impegnata, quindi, trascende il puro status giuridico e implica una partecipazione attiva per il bene della comunità di appartenenza: i diritti e i doveri sono interpretati come i pilastri della cittadinanza, non solo da un punto di vista giuridico, ma anche in un’ottica trasformativa e democratica. In sintesi, emerge una visione di cittadinanza che integra l’idea di *status* con quella di *ruolo* (O’Shea, 2003), intesa non solo come uno stato acquisito automaticamente alla nascita, ma come una condizione in cui diritti e doveri richiamano i concetti di partecipazione e comunità, costituendo le basi per una società democratica. Tuttavia, bisogna sottolineare che emerge una concezione di identità comunitaria rigida, accompagnata da una fatica a percepire la possibilità di identificarsi con appartenenze plurali e, dunque, di agire su più livelli. Difatti, se da una parte si rileva una prospettiva che contempla fortemente anche la concezione moriniana di identità planetaria (Morin, 2000), superando la dimensione locale a favore di un’unica dimensione terrestre, dall’altra si nota la presenza di una forte contrapposizione tra i costrutti di identità locale e globale. Da un lato, si afferma che si debba “essere consapevoli di appartenere tutti allo stesso mondo” (FG10), “riconoscere la propria appartenenza non solo allo Stato in cui si vive ma anche al mondo in sé” (FG10), “sentirsi parte del mondo, di tutta l’umanità” (FG11), “di un’unica comunità globale” (FG10). Dall’altro, si avverte un sentimento di rischio di perdita di appartenenze specifiche: “sì però fino a un certo punto. Cioè secondo me il senso nazionale a mio parere va mantenuto, ma anche a livello culturale. Cioè io vado in un Paese e scopro le culture di quel Paese e magari con una cittadinanza globale rischi di perdere quella unicità che rimane in un determinato Paese o posto. Cioè non è una divisione forzata, però un po’ di nazionalità ci deve stare” (FG5). O ancora: “ti tolgono la cittadinanza perché diventi più cittadino del mondo che del tuo Paese [...] e anche quella tua identità va a mischiarsi con le altre...e per una persona adulta che ha già sviluppato la propria identità ha un confronto con le altre...ma per un giovane, che non ha ancora le proprie idee, diventi più cittadino del mondo che del tuo Paese” (FG5).

Gli studenti e le studentesse che hanno partecipato alla ricerca ritengono che la responsabilità verso la comunità si concretizzi attraverso una *pratica di cittadinanza attiva e impegno*. Si tratta di una partecipazione civica consapevole e orientata, il cui scopo è rappresentare i diversi “mondi possibili” (Fairclough, 2003) e favorire una trasformazione sociale: “uno non pensa solamente a se stesso ma fa anche delle azioni che possono, comunque, contribuire anche al benessere degli altri” (FG7); bisogna dunque “sfruttare il fatto di essere cittadini attivi [...] per cambiare le cose” (GF6). Centrale è il concetto di azione: “sapere di non far niente è peggio che magari fare qualcosa e peggiorare, uno

a 'sto punto magari ci prova, senza che si astiene" (FG3). Il ventaglio di azioni che possono essere messe in campo è ampio: ad esempio, una studentessa afferma che "per essere una buona cittadina, provo sempre a documentarmi su quello che succede (quando riesco) e ad avere a cuore la mia istruzione. Faccio la raccolta differenziata e comincio a dare le mie opinioni alle persone intorno a me. Ho a cuore i luoghi pubblici, evitando di sporcarli o di buttare cose in giro" (FG10). Uno studente sottolinea l'importanza della partecipazione e dell'interesse nella propria comunità di appartenenza, anche scolastica: "non sono proprio in politica...però comunque mi interesso delle questioni...faccio parte di alcune associazioni di discussione, partecipo a manifestazioni...so quello che succede" (FG4); oppure "faccio l'assemblea studentesca...questo tipo di attività mi impegna anche politicamente...al di fuori della scuola" (FG4). O, ancora, "basterebbe anche semplicemente fare rumore e far capire che fare rumore è permesso" (FG4). Tuttavia, si rileva anche un profondo sentimento di inefficacia e impotenza, che spinge molte delle persone intervistate a credere di non poter incidere sulla realtà attraverso il proprio impegno civico: "perché le manifestazioni spesso vengono fatte ma poi le cose spesso rimangono uguali [...]. Sono inutili [...]. Non servono a niente. Sono un ammasso di gente che va lì, protesta con le bandiere e non serve a niente" (FG6). "Oppure vai alla manifestazione dell'ambiente ehm...sì, andiamo, manifestiamo, ci ribelliamo...e poi il giorno dopo stamo da capo a dodici. Io mi sento...presa in giro dalla gente che...che fa così" (FG3). Pertanto, risulta centrale anche il concetto di *normalità* dell'impegno civico, il quale dovrebbe configurarsi non tanto come un comportamento sporadico, bensì come un apprendimento interiorizzato: "all'inizio sì...poi però deve diventare la normalità. Cioè non devono essere cose sporadiche...non tocca distinguerci per farle...nel senso che fare del bene dovrebbe essere una cosa normale" (FG5); "se vuoi andare a manifestare devi...avere quel comportamento sempre, non solo il giorno che, appunto...cioè, ce devi crede" (FG3).

Restando sul piano delle pratiche di cittadinanza e volgendo lo sguardo a una dimensione più ampia, si rileva la consapevolezza di una possibile declinazione della cittadinanza con il costrutto di *cittadinanza globale* (Tarozzi, 2015). Emerge, infatti, la coscienza di un'interconnessione planetaria e della responsabilità di impegnarsi per problemi globali: "non si può vivere guardando soltanto il posto in cui si vive, [...] al di là di essere cittadini si è prima di tutto esseri umani, e secondo me non si può non guardare a quello che succede fuori dal proprio mondo, inteso come posto in cui si vive" (FG4); è importante "smettere di guardare solamente al proprio orticello [o] solamente quella che è [...] la punta del naso" (FG3), perché "avere una cittadinanza globale vuol dire riconoscere che le azioni di ciascuno di noi possono influire su tutto il mondo" (FG10). Dunque, è necessario "agire in modo responsabile per costruire un futuro migliore per tutti, e quindi lavorare insieme per superare sfide comuni o impegnarsi per problemi globali" (FG10) e la cittadinanza globale "implica agire con

responsabilità verso gli altri e il pianeta, valorizzando la diversità, promuovendo la giustizia e contribuendo al bene comune con consapevolezza e impegno” (FG10). Tuttavia, nella prassi, emerge un agire appiattito, limitato alle questioni ecologiche e alla promozione di stili di vita rispettosi delle risorse del pianeta, in linea con i costrutti di “coscienza terrestre” (Gelpi, 1998) e di *Heimat* (Morin & Kern, 1994): “essere un cittadino globale significa [...] prendersi cura dell’ambiente e delle risorse naturali, pensando alle generazioni future” (FG10), “avere a cuore [...] il mondo e la natura” (FG11), “rispettando [...] l’ambiente in cui si vive” (FG10); implica avere una coscienza ambientale, “che riguarda tutti a livello internazionale...l’inquinamento ambientale...lo spreco e i rifiuti...i consumi come l’acqua” (FG4). Si nota invece un sentimento di inconsapevolezza e impotenza per altre questioni globali, quali ad esempio i diritti umani: “vabbè, il cambiamento climatico...ognuno fa la sua parte, come per esempio la raccolta differenziata, oppure come ho detto prima non buttare carte a terra e stare attenti, comunque, a ciò che si consuma. Relativo ai diritti umani non ne ho idea” (FG7).

Un altro tema emerso, strettamente interconnesso con il precedente, è quello della *diversità* e dell’*inclusione* come valori fondanti di una cittadinanza responsabile e impegnata. Infatti, secondo gli studenti e le studentesse, un cittadino responsabile riconosce, rispetta e valorizza le differenze individuali, culturali, religiose e si impegna a costruire una società accogliente e inclusiva per tutti, in un’ottica di “cittadinanza multiculturale” (Kymlicka, 1995): “un cittadino responsabile non è solo un cittadino che rispetta le norme, ma è un cittadino che rispetta anche le diversità” (FG9); “essere cittadini globali significa sentirsi parte di una dimensione cosmopolita e sovranazionale. Di conseguenza, essere cittadini globali significa riconoscere nell’altro delle affinità, ma al tempo stesso anche delle divergenze utili però ad un arricchimento culturale collettivo” (FG10). Una studentessa sottolinea l’importanza dell’inclusività e di come quest’ultima incida sui sentimenti di identità e appartenenza: “prima abbiamo fatto il discorso dell’... appunto...dell’inclusività, [...] non mi sentirei...non so, di appartenere a una per...di appartenere a un luogo, dove le persone non mi vedono per quello che sono realmente, ma solo per la differenza [...]. Quindi...secondo me torna sempre il discorso di essere più consapevoli, di guardare più gli altri, informarsi sempre su quello che io penso...io penso di essere giusto” (FG3). C’è chi rivolge lo sguardo al “mondo adulto”, affermando che “una cosa che dovrebbe essere fatta è aprire l’argomento dell’inclusività e della diversità anche agli adulti...perché [...] sono proprio gli adulti i primi...a...ehm... [...] portare la differenza diciamo, [...] quindi magari un esame di coscienza anche a loro” (FG3). Tuttavia, si sottolinea la mancanza di iniziative che promuovano la diversità e l’inclusione e, di conseguenza, la difficoltà di tradurre in pratica i valori acquisiti: “tutte cose che comunque sono super attuali, però secondo me soprattutto nelle scuole se ne parla molto poco. E...ehm...secondo me soprattutto in Italia” (FG3).

Com'è noto, uno dei principali strumenti per sviluppare l'impegno civico e promuovere l'interiorizzazione di queste pratiche dovrebbe essere l'*educazione civica* (Pontes *et al.*, 2019; Westheimer, 2015). Tuttavia, gli studenti e le studentesse spesso percepiscono l'educazione civica attuale come inefficace: “[i percorsi di educazione civica] non si fanno” (FG3) o, se si fanno, “non rimane nulla” (FG3), “non abbiamo imparato niente” (FG3); “cioè, alla fine...tu le cose le sai [...] perché ti sei informato in qualche modo al di fuori della scuola” (FG3). Secondo i partecipanti all'indagine, una delle principali criticità è che viene considerata dai docenti come un obbligo, un problema, una perdita di tempo: “molto spesso non abbiamo tempo di farla come materia e finisce che la facciamo così velocissimamente e deve essere una cosa fatta per forza, poi esce pure male” (FG5); “nel pratico i professori non hanno voglia di perdere tempo e quindi [...] perde un po' il senso” (FG5); “con alcune materie l'abbiamo fatto tutti insieme, così tutti insieme si sono levati il problema” (FG3). Inoltre, i temi proposti vengono percepiti come troppo teorici e ripetitivi: “molti docenti presentano le stesse tematiche...quindi nell'arco di una stessa giornata capita che trattiamo la stessa questione” (FG4); “gli argomenti son sempre quelli e si ripetono negli anni le stesse cose” (FG6). Per di più, l'aspetto globale è, anche in questo caso, molto schiacciato su alcuni temi specifici, quali quello dell'Agenda 2030, l'ambiente e la legalità, tralasciando temi altrettanto importanti e interessanti, quali la giustizia sociale (Nussbaum, 2013), la giustizia ambientale, o un approccio postcoloniale (Burgio, 2022) e decoloniale (Borghi, 2020; Mignolo & Walsh, 2024) al tema della cittadinanza: “ormai è da anni che ci propongono sempre l'Agenda 2030 con gli stessi obiettivi che comunque non cambiano” (FG9). Pertanto, gli studenti e le studentesse propongono di adottare un approccio più pratico, coinvolgente, legato all'attualità e al dibattito, che permetta di interiorizzare i valori della cittadinanza: “gioverebbe a tutti trattare varie tematiche e in maniera differente, non solo limitando la lezione a un semplice power point, [...] ma anche trattare di tematiche che riguardano soprattutto noi che siamo entrati nell'ottica adulta...il diritto al voto e queste cose qua...” (FG4). Dunque, è condivisa la richiesta di revisione del curriculum, al fine di sviluppare un senso di responsabilità verso la comunità: dovrebbe essere “una disciplina a parte in cui si parla con continuità delle questioni che riguardano la cittadinanza” (FG4), che “ci insegna ciò che giusto e ciò che no. Cioè nel senso...ti aiuta a essere più consapevole sulle scelte da fare, magari” (FG3). In quest'ottica, si propone di “renderla una materia come tutte le altre” (FG13), con “un professore specifico” (FG3), “senza voto, dove si crea proprio un dibattito nella classe” (FG3). Inoltre, al fine di promuovere l'interiorizzazione di alcune di queste pratiche, emerge il ruolo del contesto extra-scolastico, che richiama l'idea frabboniana di un “sistema formativo integrato” (Frabboni, 1989): “anche fare esperienze proprio...direttamente sul campo...magari entrando in associazioni [...] nelle quali tu puoi fare la tua parte, stando nel...diciamo nel disagio [...]. E poter contribuire così” (FG3).

Emerge l'impatto di esperienze svolte al di fuori del contesto scolastico, ma realizzate in sinergia con quest'ultimo, quali ad esempio il volontariato all'interno della Caritas o di Retake: "noi, ad esempio, l'anno scorso abbiamo fatto, forse due anni fa, non mi ricordo, un'attività di volontariato alla Caritas con la scuola, [...] ci siamo trovati molto bene e abbiamo avuto tutti dei compiti diversi da fare [...]. Io mi sono occupato di fare, diciamo, relazioni sociali perché ho parlato con le persone che hanno delle difficoltà sia economiche sia di qualsiasi tipo, che vengono là appunto a mangiare e comunque hanno visioni diverse, hanno tutti storie diverse e hanno tutte delle storie particolari" (FG7); "a noi, ad esempio, ci hanno fatto fare il progetto del Retake, [...] ci hanno fatto pulire una...una piazzetta...[...] per fare del bene, più che altro, per rendere il posto che ci circonda migliore per noi stessi, per gli altri" (FG1). Pertanto, il rapporto sinergico tra la scuola e il territorio si rivela, ancora una volta, preziosissimo, in quanto "ti fa aprire gli occhi...ti...fa ragionare due volte su...una scelta che prima facevi senza ragionare" (FG1).

Inoltre, è emersa l'importanza dei *modelli di cittadinanza* come fonte di ispirazione: siano essi figure pubbliche o persone vicine, forniscono esempi concreti di come essere cittadini responsabili e impegnati. Difatti, in un contesto sociale in cui i giovani si sentono esclusi dalla società e lamentano l'impossibilità di avere concrete opportunità di partecipazione (Lucisano & du Mérac, 2019; du Mérac, Lucisano & Livi, 2020), emerge la necessità di modelli che li ispirino e motivino a impegnarsi attivamente nella società, attraverso l'impegno politico, il volontariato o l'azione concreta nella vita di tutti i giorni: "qualcuno dovrebbe guidare o far capire a noi o a più piccoli di noi, che c'è una cosa più grande che dovremmo seguire per migliorarci e migliorare la situazione del mondo" (FG6). I modelli presi in considerazione spaziano dai familiari stretti ai personaggi pubblici: "mio nonno è sempre stato attivo in politica quindi fin da piccolo sono stato interessato alla politica; quindi, lui è il mio modello" (FG4); le "persone che hanno più visibilità se si riescono a impegnare dal punto di vista di aiutare la collettività possono essere di esempio per i giovani che comunque vivono tutti i giorni sui social" (FG4). Con riferimento a queste ultime, l'indagine conferma la centralità delle figure di rilievo storico e sociale (Lucisano & du Mérac, 2015): "magari sono portata anche a guardare personaggi che hanno una certa autorità...anche musicisti...artisti, [...] ad esempio a me piace molto Zero Calcare ... come si impegna, da sempre" (FG4); "io ho pensato a persone come Falcone e Borsellino ... anche come sono morti...la speranza che la loro morte non sia stata vana" (FG4).

Infine, uno dei principali strumenti per promuovere l'impegno civico, ma anche esercitarlo concretamente (Pasta & Rivoltella, 2022; Tommasi, 2022), sono i *social media*: "i social [...] mi hanno reso più partecipe di quello che sta succedendo" (FG5), "sostanzialmente chi comunque viene visto c'ha del potere sia sui social sia sulla televisione, e quindi viene seguito, cioè la gente ti segue e ascolta quello che dici" (FG5). Tuttavia, secondo alcuni non vengono sfruttati adeguatamente, in

quanto potrebbero essere utilizzati per promuovere pratiche di cittadinanza responsabile e impegnata: “quindi forse invece di parlare di creme per il viso magari si potrebbe parlare più di attualità. Magari una propaganda per andare a donare il sangue...cioè c’hanno comunque un potere enorme i social però non viene sfruttato” (FG5). Inoltre, è condivisa una visione dei social come uno strumento a doppio taglio, in quanto possono anche veicolare disinformazione e polarizzazione: “dai social non...non c'è sempre una visione...vera” (FG1) e “possono anche diventare polarizzanti, cioè stai in una bolla di pensiero e non esci dalle idee che già hai. Quindi sicuramente è un modo per conoscere persone che la pensano come te, ma ti devi impegnare per trovare poi quello che la pensa diversamente” (FG4). Pertanto, risulta fondamentale un uso consapevole dei social per una cittadinanza responsabile e impegnata: “è un buono strumento, ma deve essere utilizzato nella maniera giusta” (FG4).

## 5. Sintesi dei risultati

Quanto emerso e presentato in questo report rimanda ad un costrutto di *cittadinanza responsabile e impegnata* che, tuttavia, presenta diverse contraddizioni interne e spesso appare in contrasto con la sua traduzione nelle pratiche di impegno civico testimoniate dagli intervistati e intervistate.

Volendo evidenziare alcuni nodi centrali di quanto emerso è interessante porre l’attenzione sul nesso tra le conoscenze e gli orientamenti in termini di cittadinanza e l’impatto che queste hanno sul piano delle pratiche e dell’impegno civico. Sebbene, infatti, sembrano esserci convinzioni condivise sui temi della cittadinanza e della cittadinanza globale, pur con un appiattimento sui temi ambientalisti, e sull’importanza di un impegno civico spesso inteso in un’accezione di “bene comune”, la traduzione in azione pratiche ed engagement è spesso debole. La consapevolezza sul piano delle conoscenze e delle disposizioni valoriali non si connette in modo diretto e positivo con azioni di partecipazione civica costanti nel tempo e parte di una quotidianità nell’interpretare e vivere il proprio contesto di riferimento. Lì dove presente, l’impegno civico è spesso vissuto con una buona dose di frustrazione e disillusione: molti studenti percepiscono le azioni civiche come inefficaci e inutili, soprattutto quando non producono cambiamenti tangibili, confermando i sentimenti di inefficacia e di scarsa visibilità vissuti dai giovani e dalle giovani emersi in altri studi (Lucisano & du Mérac, 2019). Il quadro che emerge è quello di un impegno civico non sempre presente e spesso poco consapevole, seppur appare presente una buona coscienza e comprensione di cosa e come esprimere la cittadinanza, sia su un piano locale che globale. Tale schizofrenia interna agli studenti e studentesse è forse il sintomo di una scarsa efficacia delle pratiche educative e da un contesto sociale che non sempre offre spazi reali di partecipazione per i giovani e le giovani. Gli studenti e le studentesse esprimono il bisogno di

un'educazione civica più coinvolgente e significativa, che dia voce alle loro esperienze e offra strumenti concreti per l'impegno sociale. Solo così sarà possibile trasformare l'ideale di cittadinanza responsabile in una realtà vissuta e partecipata, in cui la scuola e l'extrascuola collaborino efficacemente nella costruzione di un sistema formativo integrato in cui vi sia una reale osmosi tra apprendimento e azione.

In merito alle dimensioni che interessano l'impegno civico si evidenzia una generale e profonda disillusione rispetto alla possibilità di produrre cambiamento sociale da parte dei soggetti più giovani, e non solo, confermando un sentimento di disaffezione dal proprio contesto di riferimento. L'aspetto che sembra essere, però, più "colpito" da tale disposizione riguarda la difficoltà ad impegnarsi sui territori e a partecipare in senso trasformativo, a causa di un basso livello di fiducia nei processi di autodeterminazione collettiva e individuale (ad esempio "da solo che faccio?", "gli scioperi non servono a niente"); ciò è meno vero per il coinvolgimento politico, che sembra rimanere uno degli aspetti universalmente ancora riconosciuti come validi o quantomeno possibili (es. votare). In alternativa, una risposta alla passività registrata sembra tradursi più volte da parte dei giovani nel richiamo alla "violenza", testimoniando possibili assenze o scarsità di occasioni di confronto in merito alle azioni di manifestazione di dissenso pacifiche e l'educazione al conflitto nonviolento, di cui l'Italia vanta un'importante tradizione – da Maria Montessori ad Aldo Capitani, Alexander Langer e Danilo Dolci, solo per fare alcuni esempi – forse poco valorizzata all'interno dei percorsi di educazione civica. Allo stesso tempo, la scuola appare assumere un ruolo marginale nel promuovere una coscienza civica sul piano globale: si citano spesso i temi improntati all'educazione alla sostenibilità (es. raccolta differenziata) e alla legalità (es. contrasto alle mafie), piuttosto che riflessioni ampie sulle questioni di giustizia sociale e/o ambientale (es. i flussi migratori, le marginalità sociali, i conflitti mondiali) e ciò appare riflettersi sulle azioni restituite nella ricerca dai/dalle partecipanti (poche e con poca consapevolezza). In tal senso il recupero di una prospettiva di educazione alla cittadinanza globale attraverso gli strumenti dell'intercultura e dell'educazione alla pace può assumere un significato importante per ragionare e discutere sulle appartenenze e le identità plurali, le relazioni di interdipendenza e i processi che connettono in modi e forme diverse interi gruppi umani, supportando un rinnovato sentimento di cura verso l'altro, in grado di trasformare una sorta di "impegno ideale" in una "azione reale", consapevole e partecipata.

## Bibliografia

- Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by “civic engagement”? *Journal of Transformative Education*, 3, 236–253.
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic Analysis: A Critical Review of Its Process and Evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47.
- Banyan, M. E. (2013). *Civic engagement*. In Encyclopædia Britannica
- Boniforti D., Albanesi C., Zatti A (a cura di) (2017). *Frontiere di comunità. Complessità a confronto*. <https://core.ac.uk/reader/143609670#page=37>.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1), Article 26152.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino: Bologna
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceruti M. (2018). Una comunità di destino nel tempo della complessità. *Educazione sentimentale*, n. 30, pp 17-22.
- Charmaz K. (2014). *Constructing Grounded Theory*, UK: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE Publications.
- Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education: An Introduction to Contemporary Methods and Approaches*, New York: Routledge.
- Denzin, N. K. (2007). *Epistemology of resistance*. In *Critical Pedagogy and Qualitative Research* (pp. 1-20). New York: Routledge.
- Diller, E. C. (2001). *Citizens in service: The challenge of delivering civic engagement training to national service programs*. Washington, DC: Corporation for National and Community Service.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861.

- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Frabboni, F. (a cura di) (1989). *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*. Teramo: EIT.
- Francesconi, D. (2021). Enactive networks, sustainable development and civic engagement. The case of FridaysforFuture. *Pedagogia oggi*, 19(2), 116-123.
- Gelpi E. (1988). Culture et construction de la paix, *Pourquoi?*, 238(ottobre), 4-9.
- Greco S., Palmerio L. (a cura di) (2024). *Indagine internazionale IEA ICCS 2022. I risultati degli studenti italiani all'Indagine internazionale e al Questionario europeo*. Franco Angeli: Milano.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Iwasaki, Y. (2016). The role of youth engagement in positive youth development and social justice youth development for high-risk, marginalised youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 267-278.
- Kern, M. L., e Wehmeyer, M. L. *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan Cham, 2021.
- Kilinc, E., & Tarman, B. (2022). Citizenship types, social media use, and speaking foreign language as predictors of global competence. *Citizenship Teaching & Learning*.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W.M. & Norman W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183
- Liebenberg, L., Teti, M., & Schatz, E. (2020), Methods in the Time of COVID-19: The Vital Role of Qualitative Inquiries. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-5.
- Lucisano, P., & du Mérac, E. R. (2015). *Teen's Voice: Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano, P. & du Mérac, E.R. (2019). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psichometriche. In P. Lucisano & A. Notti (Eds.), *Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes* (pp. 609-622). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Marzoli R., Milana, M., Rapanà F. (2021). La collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio per la promozione dell'impegno civico e sociale, in *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. Vol.25 n.60, pp. 25-43.
- Mellino M. (2021). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Meltemi: Milano.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mignolo, W.D., & Walsh, C.E. (2024). *Decolonialità. Concetti, analisi, prassi*. Roma: Castelvecchi.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità, in G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*, Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano: Sperling & Kupfer. (Original work published 1990)
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Le lettere: Firenze.
- Morin, E. & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moro, G. (2003). *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
- Moxon D., Escamilla A. (2022). *Can citizenship education inspire youth participation in democratic life?* European Union-Council of Europe youth partnership.
- Nussbaum, M.C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- O'Shea, K. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164.
- Pasta, S. & Rivoltella, P.C. (2022). Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, & E. Zizioli (A cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Pensa MultiMedia Editore.
- Peel A.K (2020), "A Beginner's Guide to Applied Educational Research using Thematic Analysis", in *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, vol. 25.
- Perazzone, A., Ricchiardi, P., Emanuel, F., Torre, E.M.T. & Tonon, M.D. (2024). For a global education. A research-training project to integrate sustainable development and global citizenship. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 24(1), 38–58

- Pietracci R. (2024). L'impegno civico degli studenti. In Greco S., Palmerio L. (a cura di) (2024). *Indagine internazionale IEA ICCS 2022. I risultati degli studenti italiani all'Indagine internazionale e al Questionario europeo*. Franco Angeli: Milano, pp. 91-125.
- Pontes A. I., Henn M. and Griffiths M. D. (2019). Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum". *Education, Citizenship and Social Justice*, SAGE Publications Ltd, Vol. 14 No. 1, pp. 3-21.
- Pashby, K. (2011). Cultivating Global Citizens: Planting New Seeds or Pruning the Perennials? Looking for the Citizen-Subject in Global Citizenship Education Theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605326>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Santos B.d.S. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Castelvecchi: Roma.
- Tarman, B., & Kilinc, E. (2023). Predicting High School Students' Global Civic Engagement: A Multiple Regression Analysis. *The Journal of Social Studies Research*, 47(1), 56-63
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M., Torres, C.A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury Academic
- Tarozzi, M. (2024). ECG: dal "che cosa" al "come mi posiziono". 4 Idealtipi di ECG. *GLOCITED - Editorial Series on Global Citizenship Education*
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thiong'o W.N. (2015). *Decolonizzare la mente*. Jaca Books: Milano
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tommasi, M. (2022). Tra linguaggi e ambienti. L'innovazione digitale per costruire relazioni e nuove forme di comunità. In Zoletto D. (a cura di), *Migrazioni, complessità, territori*. Roma: Carocci editore, 195-207.
- Ubbiali, M. (2017). Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura. In Mortari, L., *ServiceLearning. Per un apprendimento responsabile*. FrancoAngeli: Milano.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- 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.