

APPROCCI DELL'EDUCAZIONE
ALLA CITTADINANZA GLOBALE (GCED)
E IMPATTO SULL'IMPEGNO CIVICO DEGLI STUDENTI¹

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION (GCED) APPROACHES
AND THEIR IMPACT ON STUDENTS' CIVIC ENGAGEMENT

di Lavinia Bianchi (Università degli Studi Roma Tre)

Francesca Gabrielli (Università degli Studi Roma Tre)

Lisa Stillo (Università degli Studi Roma Tre)

DOI: 10.30557/MT00366

Abstract

Il contributo dà conto di un *work package* (WP 7) relativo a un Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN) denominato *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education* (GloCivEd), in cui sono impegnate tre diverse unità di ricerca. L'obiettivo complessivo dell'indagine è stato quello di esplorare le rappresentazioni degli studenti e delle studentesse delle scuole secondarie di secondo grado sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale e l'impatto che l'educazione civica e alla cittadinanza globale può avere in termini di impegno civico dei giovani. L'epistemologia di riferimento è quella sistemico-costruttivista e la metodologia qualitativa utilizzata è la Thematic Analysis.

Parole chiave: educazione alla cittadinanza globale, educazione civica, impegno civico, giovani, thematic analysis

The paper reports on a work package (WP 7) related to a Nationally Relevant Research Project (PRIN) entitled "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education" (GloCivEd), involving three different research units. The overall aim of the investigation was to explore high school students' representations of global citizenship education issues and the impact that civic and global

¹ Il presente articolo è esito del Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN) denominato "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)" (bando 2022, Prot. 20229PZXAF, CUP F53D23006180006). L'impianto generale è frutto di un lavoro condiviso; nello specifico, L. Bianchi ha scritto i paragrafi 1 e 3; Francesca Gabrielli ha scritto il paragrafo 4; Lisa Stillo ha scritto i paragrafi 2 e 5.

citizenship education can have in terms of young people's civic engagement. The epistemological framework is systemic-constructivist, and the qualitative methodology used is Thematic Analysis.

Keywords: global citizenship education, global civic education, civic engagement, youth, thematic analysis

1. Epistemologia della ricerca e obiettivi

Il contributo restituisce quanto emerso in merito al 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, attraverso le seguenti domande di ricerca:

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

La ricerca si fonda su un approccio epistemologico che integra i paradigmi della complessità e del sistemico-costruttivismo, rifiutando visioni lineari e meccanicistiche della realtà. La conoscenza non è oggettiva e neutra, ma co-costruita tra osservatore e osservato, e sempre situata nel contesto interpretativo da cui emerge. L'indagine si orienta verso una prospettiva esplorativa, aperta alla pluralità delle domande e alla relatività delle realtà sociali, in linea con l'approccio della Thematic Analysis.

Viene adottato un approccio metadisciplinare, che valorizza le interconnessioni tra saperi e riconosce l'incompletezza del sapere stesso. In dialogo con teorie postcoloniali, femministe e critiche, la ricerca assume una «epistemologia della resistenza» (Denzin, 2007, p. 461) volta a smascherare i sistemi di potere e promuovere giustizia sociale. L'obiettivo è generare una conoscenza trasformativa, capace di accompagnare processi evolutivi e rispondere ai bisogni reali dei soggetti.

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 sgg.). Queste prospettive epistemologiche risultano particolarmente coerenti e utili nello studio e nella ricerca sull'educazione alla cittadinanza globale, perché essa stessa, come costruzione di senso, investe processi di soggettivazione, ri-definizione di appartenenze, responsabilità e potere. Si tratta di un posizionamento di che non vuole semplicemente descrivere, bensì privilegiare la comprensione profonda e l'interpretazione dei significati attribuiti dai soggetti ai processi individuali e collettive in cui agiscono e di cui sono parte, considerandone la complessità, le gerarchie culturali e le disuguaglianze che li attraversano.

2. *Global civic education e civic engagement: una relazione posizionata*

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, 2005) attraverso un ampio e profondo coinvolgimento nella vita di una comunità o più comunità di appartenenza (Banyan, 2013). 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, Henn, & Griffiths, 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 parte-

cipazione 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, 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 a essi. A fronte di ciò, assumendo l'educazione alla cittadinanza come una delle "strade maestre" per promuovere l'impegno e la partecipazione civica (Pontes, Henn & Griffiths, 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), tenendo in considerazione la pluralità di agenzie educative che influenzano e determinano i percorsi di crescita.

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), così come scelte metodologiche educative sperimentali (es. il service learning) (Boniforti, Albanesi, & Zatti, 2017; Ubbiali, 2017), o, ancora le condizioni strutturali dei contesti (multiculturali e digitali) (Kilinc & Tarman, 2022; Tarman & Kilinc, 2023; 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, Ricchiaridi, Emanuel, Torre, & Tonono, 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; De Sousa Santos, 2021).

Molteplici possono essere gli ambiti di interesse dell'ECG, così come plurali le sue definizioni, 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).

3. Il processo della ricerca

3.1. 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. In coerenza con il paradigma qualitativo, si è scelto di esaminare integralmente il contesto facendo riferimento alla *Thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006, 2014), procedendo inizialmente con la trascrizione dei *focus group* e la familiarizzazione con i contenuti, per poi organizzare e semplificare la complessità dei dati in codici, categorie e temi significativi e gestibili. 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 Tab. che segue, si dà conto di una sintesi ragionata (cfr. Peel, 2020).

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 in Tab. 8.

Tab. 7 – Il processo di raccolta e analisi dei dati in sei fasi (Braun & Clarke, 2006; Merriam, 2009; Creswell, 2013; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014)

Fase di raccolta e analisi dei dati	Braun & 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 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. Codice 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 mano a 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 e categorie nel processo di aggregazione categoriale	Nominare categorie che sono astrazioni derivate dai dati	Generare categorie per condensare 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, collegando i dati grezzi con la letteratura di riferimento	Consolidare e ridurre i dati per dare significato collegando elementi interrelati	Sviluppare temi
6. Concettualizzazione 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

Tab. 8 – *Lista dei codici*

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; Power Point; 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; Sensibilità ambientale; Diritti umani; Povertà; Cambiamento
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, 2006).

Ciò ha comportato il passaggio dal contenuto semantico degli estratti di dati al riconoscimento di interpretazioni latenti (Braun & Clarke, 2006). 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 alcuni esempi ritenuti significativi:

- “Bolle di pensiero” (FG4), in riferimento all'esposizione tramite i social media che possono diventare ambienti dove si è esposte/i solo a opinioni simili alle proprie, limitando il confronto e il dibattito.

- “Cittadini a metà” (FG6), per descrivere chi partecipa alle attività civiche solo formalmente, senza un vero impegno o comprensione.

- “Siamo tutti sulla stessa barca” (FG11), che suggerisce il riferimento alla comunità di destino (Morin, 1993) e all'interdipendenza di tutti i viventi, dove le azioni di un paese si ripercuotono sul resto del mondo.

- “Identità come un sacco” (FG5), metafora che 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.

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.

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.

Tab. 9 – *Categorie e aggregazione categoriale*

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

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, 2020) 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.

Volendo in questo spazio ragionare in modo particolare su come le conoscenze e le percezioni supportano alcune forme di impegno civico nei giovani, si approfondiranno solo alcuni dei temi espressi subito sopra.

In modo particolare si segna l'emersione di una percezione della cittadinanza sul piano giuridico che poco riesce a tradursi in termini di civic engagement, sebbene la conoscenza di diritti e doveri rappresenti un punto cruciale. 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, che sembra assumere maggior rilievo per gli intervistati. 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, in una dimensione tanto globale quanto locale.

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» (FG6). 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 interessa 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 stiamo 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 inter-

nazionale... 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...o gnuno 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).

Com'è noto, uno dei principali strumenti per sviluppare l'impegno civico e promuovere l'interiorizzazione di queste pratiche dovrebbe essere l'*educazione civica* (Westheimer, 2015; Pontes, Henn, & Griffiths, 2019). 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; Tarozzi, 2020; Yemini, Cegla, & Sagie, 2018): «anche fare esperienze proprio...direttamente sul campo... magari entrando in associazioni [...] nelle quali tu puoi fare la tua parte, stando nel... diciamo nel disagio [...]. È 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 tutte 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), 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 modell» (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 ZeroCalcare... 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. Riflessioni conclusive

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 a 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. Riflessioni analoghe emergono anche in studi internazionali che sottolineano come il disincanto dei giovani rispetto alla partecipazione sia il risultato di un indebolimento delle reti sociali ma anche della difficoltà nel promuovere un’educazione alla cittadinanza seria ed efficace (Harris, 2017; Borges, 2020). 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). Tale evidenza conferma la necessità di promuovere percorsi in cui integrare l’educazione alla cittadinanza globale con la responsabilità sociale (Grad & Van der Zande, 2022; OECD, 2024). In tal senso il recupero di una prospettiva di educazione alla cittadinanza globale attraverso un percorso strutturato nel tempo, in cui le prospettive e le pratiche dell’intercultura, dell’educazione alla pace e ai diritti umani possano assumere un significato importante per ragionare e discutere sulle appartenenze, le identità plurali e le relazioni di interdipendenza, 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.

I giovani, infatti, lamentano il più delle volte un’educazione alla cittadinanza proposta in modo disorganico, frammentato e astratto, attraverso modalità poco partecipative e coinvolgenti, di cui si fatica a trovare una progettualità dalla quale possa trasparire la centralità di questa traiettoria a scuola. L’educazione alla cittadinanza si sperimenta a fatica, riuscendo molto poco a tradursi non solo in un insieme di apprendimenti e conoscenze, ma in esperienze di educazione viva, in cui il conoscere e la sperimentazione pratica si compenetrano, supportando apprendimenti profondi, sollecitando sguardi e prospettive critiche, orientando i comportamenti e innescando trasformazioni. Recuperare tale prospettiva è l’unica strategia possibile per restituire alla scuola e all’educazione civica quel ruolo di laboratorio di democrazia che ha spesso ricercato e promosso: uno spazio di

incontro, dialogo, confronto e scoperta, necessario oggi più che mai per maturare consapevolezze plurali e educarsi alla cura dell'altro e alla partecipazione collettiva, in nome di un bene collettivo che necessita dell'impegno di ciascuno in una prospettiva di equità e giustizia sociale.

Bibliografia

- Adler, R.P., & Goggin, J. (2005). What Do We Mean by “Civic Engagement”? *Journal of Transformative Education*, 3, 236-253.
- Banyan, M.E. (2013). Civic Engagement. In *Encyclopædia Britannica*.
- Boniforti, D., Albanesi, C., & Zatti, A. (Eds.) (2017). *Frontiere di comunità. Complessità a confronto*. In <https://core.ac.uk/reader/143609670#page=37>
- Borges, A.C.M. (2020). Youth Agency in Civic Education: Contemporary Perspectives from Cabo Verde. *Societies*, 10(3), 53
- 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*. Bologna: Il Mulino.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education: An Introduction to Contemporary Methods and Approaches*. New York: Routledge.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Denzin, N.K. (2007). Epistemology of Resistance. In *Critical pedagogy and Qualitative Research* (pp. 1-20). New York: Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Roma: Castelvechi.
- 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.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London & New York: Routledge.
- Frabboni, F. (Ed.). (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. (1998). Culture et construction de la paix. *Pourquoi?* 238, ottobre, 4-9.
- Grad, J.M., & Van Der Zande, I S.E. (2022). Cultivating Global Citizenship through Higher Education: A Reflection on the Development from Civic to Global Engagement. *Education Sciences*, 12(11), 766.
- Greco, S., & Palmerio, L. (Eds.). (2024). *Indagine internazionale IEA ICCS 2022. I risultati degli studenti italiani all'Indagine internazionale e al Questionario europeo*. Milano: Franco Angeli.
- 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.
- Harris, R. (2017). Exploring Youth Civic Engagement: A View from England. In C. Broom (Ed.), *Youth Civic Engagement in a Globalized World: Citizenship Education in Comparative Perspective* (pp. 37-58). New York: Palgrave Macmillan.
- 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., & Wehmeyer, M.L. (2021). *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kilinc, E., & Tarman, B. (2022). Citizenship Types, Social Media Use, and Speaking Foreign Language as Predictors of Global Competence. *Citizenship Teaching & Learning*.
- Kymlicka, W.M., & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- 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.
- Mellino, M. (2021). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Milano: Meltemi.
- 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.
- Miles, M. B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications. In <https://www.metodos.work/wpcontent/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer. (Ed. or. 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*. Firenze: Le Lettere.
- 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.
- OECD. (2024). *Promoting Youth Volunteering and Civic Service Engagement: A Stocktake of National Programmes across OECD countries*. OECD Working Papers on Public Governance, 77
- O'Shea, K. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- 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>
- 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 (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Peel, A.K. (2020). A Beginner's Guide to Applied Educational Research Using Thematic Analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 25(2), 1-15.
- 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 S. Greco & L. Palmerio (Eds.), *Indagine internazionale IEA ICCS 2022. I risultati degli studenti italiani all'Indagine internazionale e al Questionario europeo* (pp. 91-125). Milano: Franco Angeli.
- Pontes, A.I., Henn, M., & 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*, 14(1), 3-21.
- 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: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. (2020). Role of NGOs in global citizenship education. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 133-148). Bloomsbury.

- Tarozzi, M. (2024). ECG: dal “che cosa” al “come mi posiziono”. 4 Idealtipi di ECG. *GLOCITE. Editorial Series on Global Citizenship Education*.
- Tarozzi, M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: il Mulino.
- 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*. Milano: Jaca Books.
- Tommasi, M. (2022). Tra linguaggi e ambienti. L'innovazione digitale per costruire relazioni e nuove forme di comunità. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori* (pp. 195-207). Roma: Carocci.
- Ubbiali, M. (2017). Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura. In L. Mortari (Ed.), *Service-Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 71-215). Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO. In <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.
- Yemini, M., Cegla, A., & Sagie, N. (2018). A comparative case-study of school-LEA-NGO interactions across different socio-economic strata in Israel. *Journal of Education Policy*, 33(2), 243-261.