

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE
E IMPEGNO CIVICO: UN'ANALISI CROSS-REGIONALE
DELLE CREDENZE E DELLE PRATICHE
DEGLI STUDENTI E DELLE STUDENTESSE¹

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION
AND CIVIC ENGAGEMENT:
A CROSS-REGIONAL ANALYSIS OF STUDENTS'
BELIEFS AND PRACTICES

di Aurora Bulgarelli (Università degli Studi Link)

Valerio Palmieri (Università di Foggia)

Ilaria Paolicelli (Università di Foggia)

Annalisa Quinto (Università di Bologna)

Lisa Stillo (Università degli Studi Roma Tre)²

DOI: 10.30557/MT00368

Abstract

L'articolo presenta i principali risultati di un'analisi cross-regionale condotta nell'ambito del progetto PRIN GloCivEd sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e l'impegno civico nelle scuole secondarie di secondo grado. L'indagine ha coinvolto complessivamente 52 *focus group* con studenti e studentesse delle classi quinte: 10 a Foggia, 10 a Bologna e 32 a Roma. L'obiettivo è triangolare i risultati emersi in relazione all'integrazione dei temi e approcci della ECG nel curriculum di Educazione civica e alle pratiche didattiche quotidiane che ne derivano. Il confronto tra i tre contesti territoriali, pur non configurandosi come comparazione, ha permesso di evidenziare convergenze, differenze e fattori abilitanti o disabilitanti rispetto alle rappresentazioni, alle esperienze

¹ L'indagine di cui si dà conto nel presente articolo è esito di un *work package* di un Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN), finanziato dall'Unione europea – *Next Generation EU*, Missione 4 Componente 1 CUP F53D23006180006_ Prin 2022 (Codice Progetto MUR 20229PZXAF) - (GloCivEd), denominato *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)*, condotto da un partenariato composto dall'Università degli Studi di Bologna (*Principal Investigator* e responsabile dell'Unità: Massimiliano Tarozzi), Università di Foggia (responsabile: Isabella Loiodice) e Università Roma Tre (responsabile: Marco Catarci).

² Si segnala che Aurora Bulgarelli è autrice del paragrafo 2. *Metodologia della ricerca*, Valerio Palmieri è autore del paragrafo 4. *Pratiche/impegno civico connesso all'EC e all'ECG*, Ilaria Paolicelli è autrice del paragrafo 5. *L'EC e l'ECG a scuola: fattori abilitanti e disabilitanti*, Annalisa Quinto è autrice del paragrafo 3. *La dimensione concettuale della cittadinanza: credenze, percezioni, valori e conoscenze* e Lisa Stillo è autrice dei paragrafi 1. *Introduzione* e 6. *Riflessioni conclusive*.

e alle forme di impegno civico degli studenti, offrendo spunti per la progettazione di percorsi di cittadinanza attiva più coerenti e trasferibili.

The article presents the main findings of a cross-regional analysis conducted within the framework of the PRIN GloCivEd project on Global Citizenship Education (GCE) and civic engagement in upper secondary schools. The study involved a total of 52 *focus groups* with fifth-year students: 10 in Foggia, 10 in Bologna, and 32 in Rome. The aim is to triangulate the results concerning the integration of GCE themes and approaches into the Civic Education curriculum and the related everyday teaching practices. The comparison among the three territorial contexts, while not intended as a formal comparison, made it possible to highlight convergences, differences, and enabling or constraining factors in students' representations, experiences, and forms of civic engagement, offering insights for the design of more coherent and transferable active citizenship pathways.

1. *Introduzione*

L'articolo intende presentare i principali risultati di una sintesi cross-regionale operata nell'ambito del progetto PRIN GloCivEd. Come già specificato nei contributi precedenti, l'indagine ha coinvolto tre unità di ricerca attive in contesti urbanistici nazionali distinti – Roma, Bologna e Foggia – e si è concentra sulle prospettive degli studenti e delle studentesse delle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado.

L'obiettivo del contributo è quello di triangolare i risultati dei due macro ambiti di indagine legati alla fase della ricerca condotta con studenti e studentesse: da un lato, l'esplorazione di come i temi e gli approcci propri dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) vengano integrati nel curriculum delle scuole secondarie di secondo grado attraverso il punto di ingresso dell'Educazione civica; dall'altro, l'analisi delle modalità con cui tali approcci si traducono concretamente nella pratica didattica quotidiana e nelle esperienze di apprendimento vissute da studenti e studentesse.

Le ragioni di questa scelta sono insite nella volontà di valorizzare la ricchezza delle specificità territoriali e del materiale empirico raccolto, mettendo a confronto rappresentazioni, pratiche e condizioni d'attuazione della ECG in contesti scolastici caratterizzati da configurazioni socio-territoriali diverse.

Questo ha permesso di amplificare le riflessioni condotte sui singoli contesti e restituire un più vasto sguardo incentrato in modo specifico su alcuni nodi concettuali di forte interesse condiviso. Tale confronto non vuole tradursi in un improprio lavoro di comparazione, in ogni caso non

previsto dal disegno originale di ricerca, bensì in un'occasione attraverso cui operare una triangolazione dei dati raccolti, sia rispetto a quanto emerso dalle concettualizzazioni e le credenze sull'ECG sul piano delle politiche educative e formative, sia in riferimento alle idee e le pratiche messe in campo da insegnanti e corpo studentesco. L'intento, dunque, non è tanto di stabilire gerarchie valutative, quanto di operare una triangolazione interpretativa che evidenzii convergenze, fratture e potenziali piste di trasferibilità delle pratiche didattiche osservate.

Pur riconoscendo le numerose differenze insite nei territori di interesse, che a loro volta si fanno portatori di una forte eterogeneità interna, sembra essere interessante rintracciare alcune corrispondenze o discrepanze sui suddetti nodi di ricerca, restituendo ancor di più il senso di una progettualità condivisa a livello nazionale.

L'articolo si struttura come segue. Nella prima sezione saranno presentate le categorie analitiche principali emerse dall'indagine (credenze, percezioni, valori e conoscenze); nella seconda sezione si discuteranno le pratiche e le forme di impegno civico rilevate e il rapporto tra EC e ECG nella quotidianità scolastica; nella terza sezione si individueranno i fattori abilitanti e disabilitanti emergenti dalla prospettiva studentesca. Le conclusioni offrono una sintesi interpretativa e alcune implicazioni operative per la progettazione di percorsi di ECG più coerenti e traducibili in pratiche di cittadinanza attiva.

2. Metodologia della ricerca

L'obiettivo dell'indagine è stato quello di esplorare le rappresentazioni e le percezioni di studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale (ECG) e sulle modalità con cui tali temi vengono integrati nei percorsi di Educazione civica (EC). L'approccio scelto è stato qualitativo, volto a indagare in profondità esperienze, significati e motivazioni soggettive.

Un elemento metodologicamente rilevante del disegno di ricerca è la scelta di lavorare in tre territori collocati rispettivamente nel Nord, Centro e Sud Italia (Bologna, Roma e Foggia). Questa articolazione geografica non ha solo un valore descrittivo, ma costituisce un dispositivo critico che consente di interrogare come l'EC e l'ECG vengano integrate e vissute all'interno di sistemi scolastici che, pur collocandosi nello stesso quadro normativo nazionale, operano in contesti socioeconomici, culturali e infrastrutturali fortemente differenziati. La prospettiva comparativa Nord-Centro-Sud rappresenta dunque un valore aggiunto dell'indagine, poiché permette di osservare continuità e disuguaglianze territoriali, mo-

dalità di implementazione eterogenee e opportunità educative non sempre equivalenti. La triangolazione tra i tre territori non produce una semplice somma di dati, ma diventa uno strumento interpretativo capace di evidenziare pattern ricorrenti, scarti significativi e dinamiche di posizionamento, interrogando criticamente l'effettiva equità e coerenza del sistema educativo nell'attuazione dell'educazione alla cittadinanza.

Lo strumento principale di raccolta dei dati è stato il *focus group* (FG), scelto per la sua capacità di attivare la discussione tra pari, far emergere rappresentazioni condivise o divergenti e favorire la co-costruzione di significati.

Nel complesso, sono stati realizzati 52 *focus group* (FG), distribuiti nelle differenti aree geografiche di ricerca, coinvolgendo studentesse e studenti provenienti da licei, istituti tecnici e professionali, così da garantire un'adeguata varietà di percorsi formativi e di vissuti scolastici, come riportato nella seguente Tab.:

- Roma – 32 FG
- Bologna – 10 FG
- Foggia – 10 FG

Tab. 11 – *Tabella di decodifica dei focus group*

Data	FG	Scuola
Roma		
15/03/24	FG.1 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.1 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.2 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.2 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.3 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.3 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma

29/05/24	FG.4 WP6	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.4 WP7	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.5 WP6	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.5 WP7	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.6 WP6	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.6 WP7	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
25/10/24	FG.7 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.7 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.8 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.8 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.9 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.9 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
18/11/24	FG 10 WP6	Liceo Ginnasio Statale "Orazio", Roma
18/11/24	FG10 WP7	Liceo Ginnasio Statale "Orazio", Roma
18/11/24	FG11 WP6	Liceo Ginnasio Statale "Orazio", Roma
18/11/24	FG11 WP7	Liceo Ginnasio Statale "Orazio", Roma
11/12/2024	FG12 WP6	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG12 WP7	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG 13 WP6	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG 13 WP7	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG14 WP6	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG14 WP7	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
17/12/2024	FG15 WP6	Istituto Tecnico Industriale Statale "G. Armellini", Roma
17/12/2024	FG15 WP7	Istituto Tecnico Industriale Statale "G. Armellini", Roma
17/12/2024	FG16 WP6	Istituto Tecnico Industriale Statale "G. Armellini", Roma
17/12/2024	FG16 WP7	Istituto Tecnico Industriale Statale "G. Armellini", Roma

Bologna		
27/01/2025	FG1 WP6	Liceo Scientifico Statale "Augusto Righi", Bologna
27/01/2025	FG2 WP6	Liceo Scientifico Statale "Augusto Righi", Bologna
16/04/2025	FG3 WP6	IPSAS "Aldrovandi Rubbiani", Bologna
16/04/2025	FG4 WP7	IPSAS "Aldrovandi Rubbiani", Bologna
21/02/2025	FG5 WP6	Liceo Artistico "Arcangeli", Bologna
21/02/2025	FG6 WP7	Liceo Artistico "Arcangeli", Bologna
12/04/2025	FG7 WP6	Istituto di Istruzione Superiore "Belluzzi – Fioravanti", Bologna
12/04/2025	FG8 WP7	Istituto di Istruzione Superiore "Belluzzi – Fioravanti", Bologna
02/05/2025	FG 9 WP7	Liceo Scientifico Statale "Augusto Righi", Bologna
02/05/2025	FG 10WP7	Liceo Scientifico Statale "Augusto Righi", Bologna
Foggia		
24/03/2025	FG1 WP6	Istituto Tecnico Commerciale "B. Pascal", Foggia
26/03/2025	FG2 WP6	Liceo Scientifico "A. Volta", Foggia
31/03/2025	FG3 WP6	Liceo Scientifico "Marconi", Foggia
04/04/2025	FG4 WP6	Istituto Tecnico "Einaudi", Foggia
05/04/2025	FG5 WP6	Liceo Psicopedagogico "C. Poerio", Foggia
06/05/2025	FG6 WP7	Liceo Scientifico "Checchia Rispoli Tondi", San Severo
13/05/2025	FG7 WP7	Liceo Scientifico "Righi - Albanese", Cerignola
13/05/2025	FG8 WP7	Liceo Classico "Zingarelli", Cerignola
21/05/2025	FG9 WP7	Liceo Scientifico "Roncalli-Fermi-Rotundi-Euclide", Manfredonia
23/05/2025	FG10 WP7	Istituto Tecnico "Notarangelo", Foggia

I *FG* sono stati condotti secondo un protocollo comune, elaborato dall'unità di ricerca dell'Università RomaTre e condiviso con le altre due unità di ricerca che hanno replicato le attività nei loro contesti con un campione di ricerca ridotto.

I *FG* hanno coinvolto studentesse e studenti delle classi quinte delle scuole secondarie di secondo grado riportate nella Tab 11. Ogni incontro è stato moderato dalla figura del ricercatore/facilitatore, con il compito di stimolare il dialogo, favorire la partecipazione e mantenere la discussione focalizzata sugli obiettivi di ricerca.

Le discussioni sono state orientate da domande guida costruite in coerenza con i due *work package* di riferimento:

WP6 – *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?*

WP7 – *In che modo le pratiche e gli approcci legati alla ECG vengono effettivamente tradotti nella didattica quotidiana e nelle esperienze di apprendimento degli studenti e delle studentesse?*

Le sessioni sono state audio-registrate e integralmente trascritte e l'analisi dei dati è stata condotta mediante la Thematic Analysis (TA) (Braun & Clarke, 2006), al fine di individuare, analizzare e interpretare i *pattern* di significato emergenti dai dati raccolti. L'analisi ha seguito il medesimo protocollo in ogni UdR e ha utilizzato la TA come descritto nell'articolo "Indagine sulla rappresentazione di cittadinanza globale e di educazione alla cittadinanza globale da parte di studentesse e studenti della scuola secondaria di II grado" e "Approcci dell'educazione alla cittadinanza globale (GCED) e impatto sull'impegno civico degli studenti" contenuti nel presente volume. In linea con i principi della ricerca qualitativa, l'analisi è stata di tipo induttivo e interpretativo, orientata non solo alla categorizzazione, ma alla comprensione dei significati (Liebenberg, Jamal, & Ikeda, 2020; Xu & Zammit, 2020).

Tale approccio ha permesso di formulare ipotesi interpretative e di approfondire la comprensione delle modalità attraverso cui i giovani percepiscono e vivono l'educazione alla cittadinanza globale (Boyatzis, 1998; Elliott, 2018; Thomas, 2006).

Si sottolinea, inoltre, che nell'interpretazione dei significati riguardanti le credenze e le pratiche della EC e della ECG di studenti e studentesse si è fatto riferimento alla Bussola degli idealtipi di ECG (Tarozzi, 2024), di cui si è trattato ampiamente nei contributi 1 e 2 di questo volume.

La scelta di questo dispositivo ha permesso di mettere in relazione le tre prospettive territoriali non in termini gerarchici, ma come lenti complementari utili a comprendere come gli studenti e le studentesse vivano e interpretino la cittadinanza globale all'interno dell'Educazione civica. La Bussola dell'ECG ha rappresentato una cornice interpretativa fondamentale: il suo impiego ha consentito di collocare le credenze, le percezioni e i significati attribuiti dagli studenti ai temi della cittadinanza globale lungo assi concettuali ben precisi, permettendo di confrontare i diversi posizionamenti emersi nei tre contesti facilitando sia l'individuazione di elementi trasversali che accomunano le diverse realtà scolastiche, sia delle specificità locali.

3. La dimensione concettuale della cittadinanza: credenze, percezioni, valori e conoscenze

L'analisi dei *focus group* realizzati con studenti e studentesse dei differenti territori ha portato all'emersione sia di credenze e valori condivisi, sia di aspetti caratteristici di ogni dimensione territoriale.

Per quanto riguarda le credenze comuni e i valori condivisi, in tutti i contesti a prevalere è l'orientamento etico-valoriale rispetto all'idea di cittadinanza, per cui questa è connotata da valori che rimandano all'idea di inclusione, solidarietà, uguaglianza, responsabilità verso gli altri e condivisa in senso comunitario.

In tutti e tre i territori, la Bussola permette di riconoscere che l'orientamento prevalente è quello *cosmopolita* accompagnato – seppur in maniera timida – da elementi che rimandano a posizionamenti più trasformativi e talvolta critici. Studenti e studentesse, infatti, riconoscono l'interconnessione esistente tra la dimensione locale e quella globale, richiamando una concezione di umanità come comunità allargata. Ne consegue un'idea di cittadinanza che certamente implica l'impegno individuale, ma in direzione del bene collettivo e della sostenibilità ambientale, individuata come una delle principali sfide dell'era contemporanea insieme al tema della giustizia, dell'uguaglianza, della responsabilità sociale, dell'empatia, del dialogo e del pensiero critico.

Pur all'interno di questo nucleo comune, le traiettorie interpretative non sono omogenee. Come anticipato, infatti, ogni territorio si distingue dagli altri per alcune credenze specifiche in riferimento all'EC e alla relazione con l'ECG.

Per quanto concerne il territorio romano, di pari passo all'orientamento *cosmopolita*, emerge una visione di cittadinanza che richiama un forte legame con l'identità nazionale, che si traduce nel consolidamento del pensiero secondo cui la cittadinanza è strettamente legata al possesso di diritti e doveri derivanti dallo status giuridico riconosciuto dallo Stato (Marshall, 1950). Per studenti e studentesse, il contratto sociale che lega il cittadino alle istituzioni è fondamentale per la definizione identitaria, culturale e territoriale, rinforzando una visione nazionalista radicata nel valore della lingua, delle tradizioni e dei costumi condivisi.

Al contempo, però, emerge anche un timido richiamo ad altri orientamenti ovvero quello trasformativo e critico che riconosce l'importanza della relazione e del confronto con l'alterità per la definizione del sé, aprendo la riflessione a una coesistenza tra appartenenza nazionale e globale, ispirata all'idea di "Terra Patria" (Morin & Kern, 1994), in cui la cittadinanza globale è percepita come esperienza di empatia, interdipendenza e giustizia universale. Essere "cittadini del mondo", allora, non preclude l'idea di

identità nazionale, ma la integra con una visione più fluida, interculturale e planetaria (Nussbaum, 2002; Reimers, 2020; UNESCO, 2015).

Rispetto alle credenze e alle percezioni di studenti e studentesse del territorio bolognese, l'idea di cittadinanza cosmopolita e planetaria emerge in maniera marcata e significativa. L'educazione alla cittadinanza globale è vissuta come una postura esistenziale più che come un insieme di conoscenze disciplinari: un atteggiamento di apertura, empatia e curiosità verso l'altro, spesso connesso al desiderio di giustizia sociale e al riconoscimento delle disuguaglianze. Sul piano cognitivo, gli studenti dimostrano una comprensione intuitiva e situata dei concetti chiave dell'ECG (interdipendenza, sostenibilità, equità, pace), che si manifesta attraverso linguaggi concreti e riferimenti a esperienze quotidiane o a eventi di attualità. Nel complesso, la visione degli studenti bolognesi si colloca tra gli orientamenti *trasformativo* e *cosmopolita*: una cittadinanza globale intesa come empatia, connessione e responsabilità, con aperture verso il polo critico ma ancora priva di una piena elaborazione concettuale o politica.

Così come nel territorio bolognese, anche per quanto riguarda il contesto territoriale di Foggia emerge l'orientamento cosmopolita nella consapevolezza delle sfide globali e nell'apertura verso il mondo, testimoniato dalla riflessione di studenti e studentesse in merito al valore dello scambio interculturale e ai temi dell'Agenda 2030. L'idea di cittadinanza e di comportamento civico travalicano i confini nazionali, valorizzando le responsabilità condivise verso il Pianeta. È interessante come, all'orientamento *cosmopolita*, si affianchi un'idea di cittadinanza partecipata e fortemente operativa, riconducibile all'orientamento *trasformativo*. Questa propensione civica si radica nella convinzione che piccoli gesti e iniziative "dal basso" possano generare cambiamento, come la riqualificazione di aree urbane o l'organizzazione di eventi di sensibilizzazione su temi sociali.

4. *Pratiche/impegno civico connesso all'EC e all'ECG*

Rispetto alla dimensione delle pratiche e dell'impegno civico connesso all'educazione civica (EC) e all'educazione alla cittadinanza globale (ECG), nei diversi territori di interesse emergono prospettive differenti, probabilmente specchio delle specificità locali e delle configurazioni territoriali in cui si sviluppano politiche educative e formative eterogenee. In linea generale, dai *focus group* realizzati emerge come l'impegno civico sia una dimensione fortemente desiderata ma non pienamente concretizzata: per lo più gli studenti e le studentesse manifestano sentimenti di solidarietà, senso di responsabilità e desiderio di partecipazione civica e politica, ma tali orientamenti valoriali faticano a tradursi in pratiche "vive"

o costanti nel tempo, con alcune diverse implicazioni a seconda dei luoghi di riferimento. Nel contesto bolognese, ad esempio, si coglie una forte intenzionalità educativa, promossa da scuole attente al tema dell'EC, ma che non riesce a sedimentarsi e in un percorso organico. L'impegno civico assume i tratti di una sorta di "partecipazione a progetto", legata a eventi occasionali o l'iniziativa di singoli docenti, restando episodico e frammentato sia nell'esperienza scolastica che al di fuori. La stessa tensione emerge nel contesto romano, dove l'impegno civico è desiderato più che agito, frenato da una forte disillusione e percezione di scarsa autoefficacia personale, che impedisce il radicarsi di forme di coinvolgimento civico.

Tuttavia, se a Bologna prevale una fiducia nel ruolo educativo della scuola, a Roma sembra emergere una maggior distanza tra l'istituzione scolastica e il vissuto e la partecipazione civica dei giovani, a testimonianza forse di una più complessa gestione delle relazioni tra scuola ed extra-scuola. Diversa è la situazione di Foggia, dove la cittadinanza è narrata come esperienza di vita e prossimità, fortemente connesse alla costruzione di un bene comune che si sostanzia in pratiche quotidiane e spontanee radicate nei valori della solidarietà e nei legami comunitari che trascendono le proposte scolastiche. Anche in questo caso, però, non sembra emergere una sistematicità delle pratiche e una connessione forte con il contesto scolastico: confrontando quanto emerso da Bologna, i giovani di Foggia sperimentano un maggior impegno civico comunitario a discapito di una sistematicità e connessione con l'istituzione scolastica; mentre rispetto a Roma sperimentano una fiducia più marcata nella possibilità di incidere sulla realtà, anche attraverso piccoli gesti.

5. L'EC e l'ECG a scuola: fattori abilitanti e disabilitanti

Studenti e studentesse dei diversi territori coinvolti nell'indagine condividono un'essenziale visione rispetto al ruolo della scuola nell'orientare e costruire saperi e conoscenze riguardo la cittadinanza globale. Infatti, ritengono che la scuola sia uno spazio educativo fondante nella riflessione sulla consapevolezza civica, luogo privilegiato di formazione del pensiero critico.

Quest'ultimo può essere promosso tramite approcci didattici e metodologie attive e partecipative come, ad esempio, laboratori, progetti di gruppo, dibattiti, *role playing* o attività legate a contesti reali. Questi momenti consentono la sperimentazione di pratiche di cittadinanza concrete, fondate sulla cooperazione, la responsabilità e lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo (Freire, 2018). Promuovere e impegnarsi per un insegnamento della EC più attivo richiede un maggiore coinvolgimento degli

studenti e la creazione di momenti e spazi di confronto orizzontale, nei quali co-costruire pratiche e significa nuovi e orientati alla ECG.

Particolarmente rilevante risulta essere il coinvolgimento di enti, realtà territoriali o esperti, i quali, in qualità di testimoni privilegiati, contribuiscono a una maggiore significatività delle tematiche trattate, connettendo la realtà scolastica con esperienze significative, tangibili e con una ricaduta reale e concreta (Dewey, 1897, 1938; Frabboni, 1989; Kolb, 1984; Yemini, Cegl, & Sagie, 2018; Tarozzi, 2020). In tal senso, risultano rilevanti le esperienze che riescono a connettere le sfide globali – come la questione ambientale, i diritti umani, le migrazioni e le disuguaglianze – con questioni riguardanti la vita quotidiana o con iniziative locali di volontariato, sensibilizzazione e cura del territorio.

Riguardo alle tematiche, emerge una criticità significativa: pur affrontando argomenti fondamentali – come i diritti costituzionali o l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile – in modo trasversale nelle tre realtà territoriali, studenti e studentesse manifestano il bisogno di trattare questioni che, a loro avviso, restano un “tabù” per gli/le insegnanti. A tal proposito, a Roma è emerso il desiderio che l'insegnamento di educazione civica affronti tematiche complesse ma considerate essenziali per comprendere le relazioni globali, come i conflitti, i rischi legati all'uso di sostanze stupefacenti o l'educazione sesso-affettiva. Allo stesso tempo, viene segnalata una certa ripetitività e mancanza di aggiornamento dei contenuti, spesso percepiti come troppo teorici e distanti dalla realtà quotidiana dei giovani, con il rischio di ridurre l'interesse e la partecipazione attiva. A tal proposito, in tutte e tre i territori l'offerta educativa dell'EC è ritenuta eccessivamente nozionistica, risultando poco concreta, distante dalla realtà quotidiana, scarsamente significativa.

È condivisa anche un'ulteriore critica all'EC rispetto all'efficacia dell'insegnamento e alla preparazione del corpo docente. Si lamenta un generale disinteresse da parte dei/delle docenti rispetto all'insegnamento della materia, la quale viene percepita come un obbligo burocratico, riducendo, conseguentemente, l'efficacia educativa complessiva. A causa di ciò, spesso l'insegnamento risulta discontinuo, poco coerente, frammentato, disattento ai bisogni di studenti e studentesse.

6. Riflessioni conclusive

Quanto emerso dai tre territori restituisce una percezione condivisa della cittadinanza, che è intesa per lo più in un'accezione cosmopolita, spesso orientata a dimensioni etico-valoriali quali l'inclusione, la pace, l'uguaglianza e la solidarietà, in cui i riferimenti ai temi specifici dell'ECG

appaiono essere frutto più di intuizioni conoscitive e disposizioni emotive che dello sviluppo di uno sguardo critico sul tema. Gli aspetti che sostanziano un'educazione alla cittadinanza globale vengono trattati a partire da documenti internazionali, quali l'Agenda 2030, con un'attenzione specifica ai temi della sostenibilità ambientale, della tutela dei diritti umani e le forme di solidarietà tra comunità e popoli. Dalle parole dei giovani intervistati emerge la consapevolezza della necessità di assumere una "coscienza planetaria" (Morin, 1999) in grado di interconnettere il locale con il globale che origina dal riconoscimento di un'interdipendenza globale con la quale è oggi importante misurarsi. Giornate di attenzione specifica verso i temi della pace o della giustizia sociale, così come della legalità o delle questioni di genere sono implicite occasioni di ragionare in merito a una cittadinanza globale, che molto spesso però non riesce a tradursi in un coinvolgimento civico reale, restando per lo più un orizzonte ideale a cui tendere. Sia rispetto ai piani conoscitivi che alle pratiche messe in campo, infatti, la cittadinanza globale sembra rimanere un processo educativo incompiuto, che richiede interventi organici per farsi realmente pratica viva.

L'assenza di un nesso stretto tra la teoria e la prassi connesse all'EC e all'ECG coglie uno dei principali nodi problematici della scuola di oggi, che rischia sempre più spesso di essere imprigionata in cornici procedurali e gabbie burocratiche che ne impediscono progettazioni di ampio respiro, nelle quali gli studenti e le studentesse non sempre si sentono pienamente considerati e partecipi. Rispetto a questo, sono proprio le occasioni in cui la scuola riesce a "uscire fuori" ad assumere valore in un'ottica di educazione alla cittadinanza globale, vissuta e percepita anche e soprattutto in quanto impegno sostanziale e condivisione. Nel complesso, in tutti e tre i contesti l'educazione civica risulta più efficace quando incentrata su esperienze relazionali, partecipative e interdisciplinari, capaci di connettere in una prospettiva integrata la scuola con l'extra-scuola, la teoria con la prassi, concretizzando quell'imparare facendo (Dewey, 1949) che ha posto le basi di una trasformazione radicale dell'educazione nel Novecento.

Sono le metodologie collaborative, la costruzione di attività laboratoriali, la promozione di dialogo e confronto in classe a contribuire maggiormente nel percorso di maturazione e sviluppo di pensiero critico di studenti e studentesse, in modo particolare in un tempo presente spesso percepito come distante e inafferrabile. La tensione tra desiderio di partecipazione e sentimenti di inefficacia registrata dai *focus group* si inserisce in una più ampia condizione di impotenza appresa (Bauman, 2014), in cui in modo particolare i giovani, ma non solo, vivono e sperimentano la difficoltà di sentirsi reali agenti di cambiamento. Tale sfiducia e senso di inefficacia spesso si traducono in sentimenti di disaffezione e scarsa partecipazione

alla vita pubblica, impedendo un reale coinvolgimento dei più giovani in quanto cittadini alla società, depotenziandone la portata trasformativa e/o critica. È a partire da questa frattura che sembra necessario agire in una prospettiva educativa che sappia recuperare coerenza nei percorsi e nelle proposte di EC ed ECG, supportando una maggior sistematicità delle proposte e recuperando uno spazio di co-costruzione degli apprendimenti, in cui anche studenti e studentesse possano sentirsi pienamente partecipi del proprio percorso di crescita, nel quale la scuola si fa palestra di democrazia e laboratorio di cittadinanza attiva. Tali prerogative invitano coloro che si occupano di educazione alla cittadinanza a ripensarla non come ambito disciplinare chiuso bensì come processo dinamico, connettivo e politico, possibile solo se supportato da una regia condivisa e un'organicità di senso delle proposte, in cui la voce degli studenti e delle studentesse può tradursi in una prima e sostanziale espressione di cittadinanza, intesa come impegno civico e partecipazione alla vita della comunità scolastica, che diviene anche comunità di pratica (Michellini, 2016).

È proprio nella capacità dei luoghi e dei contesti di farsi comunità che è possibile rintracciare un fattore divergente all'interno delle esperienze raccontate, che può divenire ulteriore elemento di riflessione per promuovere maggior impegno civico. Una ipotesi riguarda, ad esempio, la differente fisionomia delle tre città prese in esame, e la capacità di questi luoghi di essere realmente abitati e partecipati, non solo attraversati; di farsi luoghi (Augè, 2009) e spazi relazionali ed educativi. Se nel contesto romano i sentimenti di inefficacia personale si traducono in un'esperienza disincarnata, in cui forse all'alienazione spaziale può corrispondere un'assenza di prossimità fisica e reale impegno, in territori meno ampi e complessi – come Bologna o Foggia – emerge una maggior capacità di tradurre un desiderio di partecipazione e appartenenza in azioni effettive, in cui anche i luoghi, scolastici ed extra-scolastici diventano spazi di riconoscimento ed esercizi di diritti e opportunità.

A tal proposito, le buone pratiche emerse fanno riferimento in modo particolare a esperienze di apprendimento situato, in cui si fa “esperienza diretta” del mondo, attraverso un forte nesso tra la dimensione locale e quella globale. Si tratta di coltivare un pensiero che da tempo è stato definito genericamente globale (Robertson, 1995; Marramao, 2003), che permetta di pensare globalmente e agire localmente, riconoscendo la natura dialettica e di reciprocità esistente tra elementi universali e particolari, e assumendo una postura di analisi critica in merito. Tale prospettiva può, ad esempio, tradursi per la scuola nell'interconnettere i diversi luoghi di vita e apprendimento situati in un certo spazio, attraverso la costruzione di reti territoriali e partenariati con enti locali e associazioni che permettano un dialogo costante tra le parti, in cui diverse prospettive, esigenze partico-

lari e orizzonti più universali convivano e si compenetrino. Si tratta di un reale esercizio di incontro e confronto che può permettere la costruzione di alleanze educative in grado di recuperare una dimensione sostanziale di partecipazione alla vita collettiva, rivendicando un principio di responsabilità e soggettività storica, in nome di quell'*I-care* di milaniana memoria (Don Milani, 1971) che implica il rifiuto a ogni forma di indifferenza a favore della lotta per maggior giustizia sociale.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. USA: Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1987). *My Pedagogical Creed*. *The School Journal*, 54(3), 77-80.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: EIT.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Liebenberg, L., Jamal A., & Ikeda, J. (2020). Extending Youth Voices in a Participatory Thematic Analysis Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.
- Marramao, G. (2003). *Passaggio a Occidente. Filosofia e globalizzazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli
- Milani, L. (1971). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. & Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Reimers, F.M. (2020). *Educating students to improve the world: Global citizenship education for the 21st century*. Cambridge: Springer.

- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time–Space and Homogeneity–Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25-44). London: Sage.
- 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”*. *GLOCITED – Editorial Series on Global Citizenship Education*. In: <https://unescochairged.it/glocited/ecg-dal-che-cosa-al-come-mi-posiziono/> (17/09/2025).
- Thomas, D.R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris. In: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> (17/09/2025).
- 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.
- 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
- Augè, M. (2009). *Nonluoghi Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.