

*Dalle competenze individuali alla partecipazione sociale: la formazione all'impegno civico e sociale nell'esperienza del personale scolastico**

Francesca Rapanà, Paola Dusi, Marialuisa Damini**

Riassunto

Il presente contributo intende analizzare alcuni esiti dell'azione di ricerca condotta dal team di Verona nell'ambito del progetto PRIN "La ricerca al servizio delle fragilità educative" finalizzata ad esplorare le collaborazioni tra scuola e territorio in relazione alla promozione di impegno civico e sociale. Dopo un approfondimento del concetto di impegno civico e sociale che ne restituisce la complessità e la natura multidisciplinare e una breve disamina della normativa ministeriale, le autrici si soffermeranno sulla prospettiva del personale scolastico (dirigenti e docenti) – indagata attraverso uno studio multi-caso in sette istituzioni scolastiche, dalla scuola primaria al Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) in merito ai processi di sviluppo concernenti l'impegno civico e sociale. In particolare presenteranno due tra le tematiche emerse nel corso dell'analisi dei dati: i) i prerequisiti per la formazione all'impegno civico e sociale e ii) l'agire come 'luogo' che 'significa' l'impegno civico e sociale.

Parole chiave: impegno civico e sociale; educazione alla cittadinanza; collaborazione scuola-territorio.

From individual skills to social participation: school staff's perspectives on enhancing students' civic engagement

Abstract

This paper intends to develop some outcomes of the research carried out by the Verona team within the framework of the PRIN RESERVES project aimed at exploring the school-community collaboration that foster civic engagement. After an in-depth examination of the concept of civic

* Marialuisa Damini è autrice del paragrafo 2; Paola Dusi del paragrafo 4; Francesca Rapanà è autrice delle restanti sezioni.

** Università degli Studi di Verona (Italia).

and social commitment that reveals its complexity and multidisciplinary nature and a brief examination of the ministerial regulations, the authors will focus on the perspective of school principals and teachers – investigated through a multi-case study in seven educational institutions, from primary schools to the Provincial Centre for Adult Education (CPIA) – on the development of civic engagement namely i) prerequisites for training in civic and social commitment and ii) acting as a place that signifies civic and social commitment.

Keywords: *civic engagement; citizenship education; school-community partnership.*

INTRODUZIONE

Il costrutto di impegno civico e sociale da anni è oggetto di indagine in letteratura (Adler & Goggin, 2005; Sherrod *et al.*, 2010; Amnå, 2012). Le trasformazioni socio-culturali ed economiche hanno reso più fragili i legami interpersonali e sociali, e disincentivato le forme di partecipazione alla vita pubblica e alle attività della comunità (Ignatieff *et al.*, 1986). Il disimpegno sociale e politico sembra coinvolgere in particolare le nuove generazioni.

Nel tentativo di comprendere meglio i fenomeni in atto, l'unità dell'Università di Verona nell'ambito del progetto PRIN RE-SERVES “La ricerca al servizio delle fragilità educative” (2019-2023), ha inteso esplorare la relazione esistente tra le istituzioni scolastiche e il territorio nella prospettiva dell'educazione all'impegno civico e sociale. La ricerca ha previsto il coinvolgimento di scuole di ogni ordine e grado e di enti del territorio quali Enti locali, Cooperative, Associazioni, Fondazioni, ecc. con cui le istituzioni scolastiche intessono rapporti di collaborazione. Il presente contributo si focalizza sui due nuclei di significato connessi con l'impegno civico-sociale, emersi dall'analisi di 32 interviste semi-strutturate somministrate a docenti e dirigenti scolastici appartenenti alle 7 realtà scolastiche che hanno aderito al progetto. I nuclei su cui si è scelto di portare l'attenzione in questo scritto sono: i) i prerequisiti su cui agire per sviluppare l'impegno civico e sociale degli studenti e ii) l'agire come luogo in cui si declinano i differenti significati del concetto.

La presentazione dell'esito dell'analisi dei dati raccolti è preceduta sia dall'esplorazione del concetto di impegno civico e sociale nella letteratura internazionale, che ne sottolinea la natura multidisciplinare, sia dalla rilettura di alcuni dei principali documenti ministeriali che definiscono il quadro normativo di riferimento per le scuole di ogni ordine e grado, attraverso uno sguardo orientato dal costrutto di impegno civico sociale delineatosi sul piano teorico.

I. IL CONCETTO DI IMPEGNO CIVICO E SOCIALE NELLA PROSPETTIVA DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Nell'estesa e composita letteratura sull'impegno civico e sociale, tale concetto è inquadrato diversamente a seconda degli schemi teorici in cui le diverse discipline lo inseriscono (Adler & Goggin, 2005; Sherrod *et al.*, 2010). Per esempio, la psicologia dello sviluppo considera l'impegno civico e sociale come il risultato di uno sviluppo giovanile positivo (Sherrod & Lauckhardt, 2008), enfatizzandone la dimensione individuale. Al contrario, le scienze politiche e sociali sottolineano la relazione che l'impegno civico e sociale ha con il capitale sociale e con i processi di socializzazione (Putnam, 2000; Jennings, 2007), riferendosi principalmente alla partecipazione dei cittadini alla vita politica del sistema in cui sono inseriti (ad esempio attraverso il voto) e alla vita sociale della comunità di cui sono parte integrante (ad esempio attraverso il volontariato). Come spesso accade per i fenomeni complessi, lo sforzo di individuare una definizione condivisa e univoca di impegno civico e sociale, può rivelarsi fuorviante, con il rischio anzi di ridurne e semplificarne i significati (Adler & Goggin, 2005; Amnå, 2012). Così se, mentre per Hobbs e colleghi tale concetto corrisponde "all'intenzione di partecipare ad atti individuali di *agency* in relazione alla sfera pubblica" (Hobbs *et al.*, 2013: 239), per Adler e Goggin il costrutto "descrive come un cittadino attivo partecipa alla vita di una comunità per migliorare le condizioni degli altri o per contribuire a plasmare il futuro della comunità" (Adler & Goggin, 2005: 241). Secondo la definizione individuata da Banyan (2013), l'impegno civico e sociale, invece, fa riferimento a una pluralità di pratiche e atteggiamenti nella vita civica, politica e sociale che contribuiscono alla salute di una società democratica. L'analisi di queste definizioni permette di identificare alcune caratteristiche comuni.

In primo luogo, l'impegno civico e sociale implica uno sguardo rivolto verso l'esterno, oltre la sfera dei propri bisogni o quelli dei propri cari arrivando a comprendere l'intero spazio sociale, locale o globale (Amnå, 2012).

In secondo luogo, lo stesso si esprime attraverso un'azione esercitata in uno spazio di deliberazione e autonomia da parte di cittadini capaci di fare scelte consapevoli (*Ibidem*). Ciò presuppone che il soggetto non si limiti a rivolgere la propria attenzione o a provare empatia o vicinanza per una determinata situazione, ma si attivi al fine di produrre un'azione riconoscibile, a seguito di una propria libera scelta.

In terzo luogo, l'impegno civico e sociale ha a che fare con la promozione del cambiamento (Adler & Goggin, 2005) nella direzione di una maggiore equità sociale, che permetta agli individui di coltivare le proprie potenzialità e alle comunità di svilupparsi (Amnå, 2012).

Infine, l'impegno civico e sociale prende forma in un contesto di relazioni in cui la persona sente di dover o poter contribuire attraverso la propria azione. Tale spazio relazionale configura una comunità di riferimento che può essere variamente intesa come un luogo di prossimità territoriale o re-

sidenziale, uno spazio culturale o sociale di appartenenza o, ancora, come la più ampia sfera sovranazionale o globale.

Il richiamo alla comunità, da un punto di vista educativo, lega l'impegno civico e sociale all'ambito più ampio dell'educazione alla cittadinanza nelle sue diverse declinazioni (ad es. l'educazione civica o l'educazione alla cittadinanza globale) e alla scuola, l'istituzione cui formalmente è demandata la formazione dei cittadini, come dimostra ad esempio lo spazio dato all'educazione alla cittadinanza nei curricula. Numerosi sono gli studi che enfatizzano il ruolo della scuola nella formazione dei cittadini anche associando alla durata della scolarizzazione una maggiore partecipazione civica nel futuro (Youniss, 2011; Sherrod *et al.*, 2010).

Come ogni azione educativa – mai neutrale – l'educazione alla cittadinanza ha una dimensione politica che richiede la problematizzazione delle proprie finalità e la coerenza tra questa e gli interventi proposti. Ciò nondimeno, “educare i giovani alla cittadinanza è un compito intrinsecamente *normativo*. In altre parole, si tratta di scegliere e trasmettere valori ai cittadini in modo che costruiscano e sostengano società che incarnano particolari forme di giustizia e virtù” (Levin & Higgins-D'Alessandro, 2010: 115).

Un percorso di educazione alla cittadinanza, quindi, richiede, da parte di chi lo propone, la consapevolezza del tipo di cittadinanza che si vuole promuovere e il tipo di cittadino che si intende formare. Se manca un dibattito esplicito su questi punti, maggiore è il rischio di realizzare interventi ambigui dai risultati inefficaci.

Quali sono quindi le conoscenze, competenze, abilità, valori che definiscono un cittadino competente?

Alcuni interventi preparano gli studenti ad assumersi responsabilità di tipo politico (socializzazione politica), focalizzandosi su aspetti che riguardano il voto, il sistema governativo, ecc.; altri interpretano l'azione civica come solidarietà nei confronti di persone meno fortunate (“altruismo civico”). Ancora, alcuni individuano la fonte del sentimento di appartenenza, su cui si fonda la connessione interpersonale e, quindi, la cittadinanza, in ciò che accomuna (“monismo culturale”), altri, invece, la concepiscono come celebrazione della diversità (“pluralismo culturale”) (Mann *et al.*, 2015: 60-62).

Anche il concetto di “partecipazione”, strettamente legato a quello di impegno civico e sociale, non può essere dato per scontato nei percorsi di educazione alla cittadinanza: chi partecipa e a cosa? Qual è il tipo di partecipazione che si intende promuovere? In letteratura ne sono state individuate alcune tipologie, che si collocano su un continuum tra due estremi, da una parte una partecipazione di tipo passivo, derivante da un'adesione del singolo non autentica, dall'altra una partecipazione interattiva che arriva sino all'auto-mobilitazione dei cittadini (Pretty, 1995 citato in Cornwall, 2008). Ciascuna di queste modalità assegna un ruolo diverso ai partecipanti.

In generale, la domanda ambiziosa che dovrebbe prevalere o, almeno, accompagnare la scelta degli approcci teorici e delle pratiche educative

nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza è “cosa significa essere un buon cittadino?” e ancora prima, “chi definisce un buon cittadino?” (Levinson, 2010).

Nel loro autorevole articolo, “What Kind of Citizen”, Westheimer e Kahne (2004), sulla base dell'analisi di alcuni programmi educativi negli Stati Uniti volti a promuovere la democrazia, mentre sottolineano l'accezione ristretta e, spesso, ideologicamente conservatrice del modello prevalente, individuano tre profili di “buon” cittadino. Si tratta di una tipologia che privilegia modalità tradizionali, forse ormai obsolete di agire civico (tralasciando ad esempio quelle più contemporanee legate ai social media o le modalità legate alle arti espressive), ma che può essere utile per avviare la presente riflessione (Levinson, 2010).

Il primo tipo di cittadino individuato da Westheimer e Kahne è il “*cittadino personalmente responsabile*” che agisce nella propria comunità, per esempio, raccogliendo e riciclando i rifiuti, donando il sangue, rispettando le leggi, contribuendo alle raccolte di cibo o di vestiti quando gli viene chiesto e facendo volontariato per aiutare i meno fortunati. I programmi che cercano di sviluppare cittadini personalmente responsabili si propongono di costruire il carattere e la responsabilità personale enfatizzando l'onestà, l'integrità, l'autodisciplina e il duro lavoro.

Il secondo è il “*cittadino partecipativo*” coinvolto attivamente nella vita sociale della comunità a livello locale, statale o nazionale. I sostenitori di questa visione enfatizzano la preparazione degli studenti ad impegnarsi in sforzi collettivi, basati sulla comunità. I programmi educativi progettati per sostenere lo sviluppo di cittadini partecipativi facilitano una familiarizzazione degli studenti con le modalità di funzionamento delle organizzazioni del Terzo Settore, della conoscenza delle possibilità per impegnarsi attivamente nella comunità.

Infine, il terzo, è il “*cittadino orientato alla giustizia sociale*” che valuta criticamente le strutture sociali, politiche ed economiche per andare di là delle cause superficiali, cerca e affronta le aree di ingiustizia, conosce i movimenti sociali democratici e sa come promuovere un cambiamento sistematico. Educatori e docenti che seguono un modello di cittadinanza orientato alla giustizia sociale non mirano a impartire un insieme statico di verità o critiche alla struttura della società, ma a coinvolgere gli studenti in analisi e discussioni informate sulle strutture sociali, politiche ed economiche. Essi vogliono che gli studenti prendano in considerazione strategie collettive per il cambiamento, che sfidino l'ingiustizia e, quando possibile, affrontino le cause profonde dei problemi.

Come specificato all'inizio, le pratiche educative e, in particolare, quelle finalizzate alla formazione dei cittadini, non sono mai neutrali e la loro autenticità dipende anche dalla consapevolezza delle finalità perseguite e dalla trasparenza con cui sono proposte (Westheimer & Kahne, 2004).

In sintesi, l'analisi della letteratura ha permesso di cogliere un chiaro nesso: i) tra impegno civico ed educazione alla cittadinanza per quanto riguarda i processi educativi e ii) tra impegno civico e sociale e comu-

nità come spazio che può offrire agli individui, in particolare ai giovani, la possibilità di fare esperienza diretta di partecipazione nella società (McIntosh & Youniss, 2010). Il panorama delle collaborazioni che un'istituzione scolastica può attivare con il territorio di fatto è multiforme (Rapanà *et al.*, 2021): le stesse variano infatti a seconda dei bisogni che le hanno originati e/o degli scopi perseguiti (O'Connor & Daniello, 2019; Valli, 2018; Casto, 2016).

Il ruolo di tali collaborazioni è stato recentemente riconosciuto anche in Italia, con il Decreto Ministeriale n. 9 emanato dal Ministero dell'Istruzione il 7 gennaio 2021 "Collaborazioni scuola-territorio per l'attuazione di esperienze extrascolastiche di educazione civica" (MIUR, 2021). Tale documento incoraggia la costituzione di reti tra le istituzioni scolastiche e gli enti territoriali indicando gli elementi che tali accordi devono prevedere ovvero: caratteristiche degli interventi (temi, tempi, luoghi, target, metodi), monitoraggio, attestati di partecipazione, questionari.

Per queste ragioni – nell'ambito del Progetto PRIN-RESERVES – si è ritenuto opportuno indagare i processi messi in atto da alcuni contesti scolastici di Verona per formare gli studenti alla cittadinanza e promuoverne l'impegno civico-sociale, focalizzandosi sulle collaborazioni esistenti tra scuola e territorio (enti pubblici, privati, Terzo Settore, aziende, ecc.). In particolare, l'attenzione si è soffermata su quelle attività che prevedono la partecipazione attiva degli studenti, e che le/i docenti/dirigenti intervistate/i hanno associato allo sviluppo di impegno civico e sociale.

2. L'IMPEGNO CIVICO E SOCIALE NEI DOCUMENTI MINISTERIALI

Nonostante la normativa nazionale non faccia riferimento in maniera esplicita all'educazione all'impegno civico e sociale, nei documenti ufficiali è possibile trovare importanti connessioni tra quest'ultimo e alcuni riferimenti di contenuto e di metodo che "orientano" il lavoro educativo e didattico.

Scopo del presente paragrafo sarà, quindi, prendere in considerazione ciò che – all'interno dei documenti ufficiali – appare saliente rispetto alla domanda di ricerca. Attraverso una lettura trasversale ai vari ordini e tipologie di scuola (partendo dall'infanzia e dalla scuola primaria passando attraverso la scuola secondaria di primo e di secondo grado per arrivare alla formazione professionale – quest'ultima regolamentata a livello regionale – e al Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) si è cercato di verificare la presenza nei documenti di eventuali indicazioni significative per l'educazione all'impegno civico e sociale, nel rispetto della specificità di ciascuna realtà.

Il punto di partenza può essere rappresentato dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012-2018). Nel paragrafo "Cultura, scuola, persona" è sottolineata l'im-

portanza di considerare l'essere umano non solo come essere in relazione ma come soggetto esso stesso “fatto” di relazione. Per questo motivo curare la relazione, prima di tutto di prossimità, significa poter creare condizioni e spazi per la condivisione e la partecipazione, nella consapevolezza che, nello stesso modo in cui lo sviluppo dell'identità passa attraverso i legami di gruppo, il gruppo diventa “educativo” (nel senso più prettamente etimologico del termine) laddove l'individualità di ciascuno viene accolta, rispettata, valorizzata:

Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. (...) La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR, 2012: 9).

Tali legami di prossimità costituiscono la premessa per dare vita a contesti di partecipazione più ampi rispetto ai quali ciascuno/a possa riconoscere l'importanza valorizzandone la specificità e, quindi, impegnarsi per la costruzione di un futuro comune:

La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria (*Ibid.*: 11).

La scuola, luogo dove apprendere ad essere cittadini locali e globali, è letta come “comunità educativa” che genera legami nel territorio in cui è situata per poi aprirsi alla comunità planetaria (Morin, 2001):

La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese. La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale (MIUR, 2012: 20).

A scuola si educa non solo a riconoscersi ma anche a pensare a sé in relazione agli altri sin da bambini/e, sia attraverso una didattica esperienziale, in particolare nella scuola dell'infanzia, sia attraverso le discipline nella scuola primaria (un ruolo centrale è riservato a storia ed educazione civica).

Anche nelle Indicazioni nazionali per i Piani di studio Personalizzati per la scuola secondaria di 1° grado appare chiara la presenza di obiettivi formativi generali che richiamano alla costruzione di un'immagine approfondita della realtà sociale, attraverso il riconoscimento delle relazioni che intercorrono tra le vicende storiche ed economiche, le strutture istituzionali e politiche, la comunità e l'individuo (MIUR, 2012).

Nella scuola secondaria di secondo grado, nonostante non ci sia un riferimento esplicito all'impegno civico-sociale, si porta l'attenzione sull'importanza di fornire allo/la studente/ssa delle competenze più "trasversali", di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività).

Per quanto riguarda invece la Formazione Professionale, essendo in capo alle singole regioni, non esistono linee di indirizzo comuni. Tuttavia, rispetto a questi temi, una vera "svolta normativa", che coinvolge anche la Formazione Professionale, è rappresentata dall'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica come materia trasversale in tutti gli ordini di scuola. Queste indicazioni sono rivolte anche agli/alle studenti/sse del CPIA sebbene la normativa – in applicazione all'accordo quadro tra Ministero dell'Interno e MIUR del 07-08-2012 a seguito del DPR 179/2011 "Accordo di Integrazione" – di fatto già richiedesse ai cittadini non comunitari di partecipare a una sessione di educazione civica obbligatoria entro tre mesi dall'ingresso in Italia (Sessioni Formazione Civica, SFC, 10 ore).

Ciò che accomuna le indicazioni rivolte ai diversi ordini di scuola è l'enfasi sulla dimensione comunitaria. L'istituzione scolastica, infatti, riconosce come finalità centrale la formazione della persona quale membro di una comunità, in cui la scuola stessa è chiamata ad assumere un ruolo attivo.

Sono indicazioni, per la natura stessa dei documenti, in cui prevale l'aspetto teorico. Ciò che pare essere importante è sollecitare nelle e negli insegnanti la progettazione di attività che permettano la traduzione delle finalità educative in apprendimenti. Affinché la conoscenza diventi competenza – e quindi si possa tradurre in impegno fattivo – è necessaria la creazione di contesti di apprendimento tra scuola ed extrascuola che sviluppino reali abilità (di apprendimento autonomo, di pensiero analitico e critico, di ascolto e di osservazione, empatia, flessibilità e adattabilità, abilità linguistiche, comunicative e plurilingui, abilità di cooperazione, abilità di risoluzione dei conflitti). L'istituzione scolastica si riconosce come centrale nel formare la persona quale membro di una comunità, in cui quest'ultimo è chiamato ad agire un ruolo attivo. Il modo con cui è possibile orientare l'azione a questo scopo è riportato nei prossimi paragrafi che entrano nel merito dell'indagine.

3. IL DISEGNO DELLA RICERCA

Per rispondere alla domanda di ricerca si è ritenuto coerente optare per uno studio multicaso attorno a ciò che Stake, utilizzando una metafora tratta dalla poesia, definisce “quintain” (2006) (forma poetica di cinque “stanze”), intendendo gli elementi comuni a diverse unità di analisi (Sorzio, 2020). In questa prospettiva, lo studio dei casi è funzionale all’esplorazione del fenomeno generale più che ad enfatizzare i casi in sé o la loro descrizione.

A meno che non si tratti di casi unici e irripetibili, la scelta di più casi aumenta la forza esplicativa della teoria che si intende costruire. Pur non esistendo un numero ideale di casi, il suggerimento diffuso in letteratura è di includere da quattro a dieci casi (Stake, 2006; Eisenhardt, 1989).

Nella presente ricerca il fenomeno indagato concerne la ricognizione delle eventuali collaborazioni promosse dalle istituzioni scolastiche ed enti del territorio al fine di promuovere l’impegno civico e sociale fra gli/le studenti/esse.

Al fine di rafforzare la dimensione esplicativa dell’indagine, il gruppo di ricerca ha ritenuto opportuno condurre l’indagine nella stessa città, coinvolgendo due istituzioni per ciascun grado scolastico preso in considerazione. Sono stati così individuati:

- 2 Istituti comprensivi;
 - 2 Scuole secondarie di secondo grado;
 - 2 Centri per la Formazione Professionale;
 - 1 Centro Provinciale Istruzione Adulti (CPIA) (è presente un solo Centro Provinciale per l’educazione degli Adulti);
- per un totale di 7 istituti scolastici partecipanti.

La selezione dei casi ha seguito i criteri della rappresentatività di tutti i gradi scolastici, della variabilità delle istituzioni appartenenti allo stesso grado scolastico (luogo, tipologia, composizione, ecc.) e del contesto territoriale in cui la scuola è inserita.

Nonostante la metodologia dello studio di caso non preveda un disegno di ricerca rigido, un elemento su cui i vari autori (Stake, 2006; Yin, 2002) concordano è la varietà delle fonti di raccolta dei dati, che devono essere quanto più possibile differenziate per consentire una maggiore potenza euristica.

Inizialmente il disegno di ricerca prevedeva di utilizzare interviste, osservazioni e questionari per indagare il fenomeno da diverse prospettive, ma le restrizioni adottate negli istituti scolastici a seguito dell’emergenza sanitaria per Covid-19, che ha accompagnato l’intero periodo dello studio, hanno – di fatto causato – lo stravolgimento della quotidianità scolastica. Le misure sanitarie adottate hanno portato alla sospensione della maggior parte delle attività in collaborazione con il territorio, in particolare proprio di quelle che vedevano coinvolti gli/le studenti/esse, e che avrebbero dovuto essere oggetto di indagine.

Le circostanze hanno reso necessaria una revisione del progetto. Il materiale documentale e la somministrazione di interviste semi-strutturate (costruite appositamente dal gruppo di ricerca) individuali e di gruppo a dirigenti, docenti, studenti, e referenti degli enti del territorio coinvolti (per

un totale di 73 interviste), hanno costituito l'insieme dei dati raccolti su cui condurre l'analisi.

In questo articolo, che intende approfondire i differenti significati attribuiti dal personale scolastico all'impegno civico e sociale, si farà riferimento a 32 interviste somministrate a docenti e dirigenti nei sette Istituti scolastici coinvolti.

I/le docenti intervistati sono stati selezionati dai/le dirigenti e/o da colleghi/e perché ricoprono ruoli istituzionali all'interno della scuola (ad esempio, referente per l'intercultura o per l'educazione civica) o perché impegnati nella realizzazione di progetti in collaborazione con gli enti del territorio.

Ogni intervista (registrata e trascritta integralmente), ha affrontato i temi riportati nella Tabella 1, ed è stata codificata separatamente da due ricercatrici con il software NVIVO. Le prime analisi hanno permesso di sviluppare un Code-book, ovvero una griglia interpretativa composta da categorie e sottocategorie concettuali, implementata nel corso dell'analisi stessa e utilizzata da tutte le ricercatrici per l'analisi delle interviste successive.

Soggetti intervistati	Temi
Dirigenti scolastici	<ul style="list-style-type: none"> – mission dell'istituzione e obiettivi; – natura e tipologia delle collaborazioni con l'esterno; – progetti e azioni che la scuola promuove in collaborazione con il territorio riguardo all'impegno civico e sociale; – significati attribuiti all'impegno civico e sociale; – culture e le micro-politiche dell'impegno civico-sociale dal punto di vista istituzionale; – ruolo del COVID19 nelle collaborazioni tra scuola e territorio.
Docenti	<ul style="list-style-type: none"> – natura e tipologia delle collaborazioni con l'esterno; – progetti e azioni che la scuola promuove in collaborazione con il territorio riguardo all'impegno civico e sociale; – genesi delle collaborazioni; – punti di forza e di debolezza; – ricadute delle collaborazioni; – significati attribuiti all'impegno civico e sociale; – il ruolo del COVID19 nelle collaborazioni tra scuola e territorio.

Tabella 1: Temi affrontati nelle interviste

Il presente contributo si focalizza su due dei temi emersi nel corso dell'analisi dei dati: i) i prerequisiti considerati necessari dal personale scolastico per agire l'impegno civico e sociale e ii) i significati attribuiti a questo concetto.

4. L'IMPEGNO CIVICO E SOCIALE NELLA VOCE DEL PERSONALE SCOLASTICO

Durante le interviste, le ricercatrici non hanno proposto una definizione di impegno civico e sociale, ma hanno stimolato negli/nelle interlocutori/trici una riflessione su questo concetto e sulle sue eventuali implicazioni nell'attività scolastica.

In riferimento al costrutto oggetto di indagine, l'analisi dei dati ha portato alla luce due nuclei di significato: i) prerequisiti per la formazione all'impegno civico e sociale ii) l'agire come luogo che significa l'impegno civico e sociale, sui quali ora ci si soffermerà.

4.1. Prerequisiti per la formazione all'impegno civico e sociale

Dall'analisi delle trascrizioni delle interviste emerge una distinzione tra l'impegno civico e sociale agito – ovvero le azioni e le pratiche in cui questo si sostanzia e si rende visibile – e quelli che sono stati etichettati dalle ricercatrici, i “*prerequisiti*” dell'impegno civico e sociale, ovvero le condizioni oggettive e soggettive, le attitudini, le conoscenze, le capacità, che – secondo le/gli intervistate/i – rendono una persona in grado di impegnarsi in senso civico e sociale in una data comunità di riferimento.

I prerequisiti fanno riferimento a differenti ambiti di sviluppo e in particolare a quello *cognitivo* (abilità cognitive, pensiero critico, apertura mentale, interpretazione della realtà, ecc.); *personale ed emotivo* (autostima, capacità di interpretare le emozioni proprie e altrui, ecc.); *prosociale* (capacità di relazionarsi con gli altri, esprimere le proprie opinioni e rispettare quelle altrui, saper comunicare in modo efficace, ecc.) e alla *conoscenza di strutture e modalità di “funzionamento”* delle società democratiche.

La necessità di formare ai prerequisiti per l'impegno civico e sociale è avvertita in tutti i diversi ordini e gradi scolastici coinvolti nello studio. Il tipo di prerequisito, come si vede nella Tabella 2, varia a seconda dell'utenza e degli obiettivi della specifica istituzione scolastica.

Ambiti di sviluppo	Prerequisiti per l'impegno civico e sociale	Istituzioni scolastiche
Cognitivo	Allargare lo sguardo	IC, FP
	Avere strumenti per interpretare la realtà	SS
	Esercitare pensiero critico	SS

Personale ed Emotivo	Avere considerazione di sé e delle proprie capacità	FP, CPIA
	Sentirsi parte di una comunità	IC, FP
	Sentirsi riconosciuto come persona	CPIA
	Essere autonomo	FP, CPIA
Prosociale	Essere in grado di ascoltare e comprendere gli altri	IC, FP, SS
	Rispettare gli altri	IC, FP
	Essere in grado di comunicare in modo efficace	CPIA
	Conoscere i ruoli	FP
Conoscenza società democratiche	Conoscere le regole della convivenza civile	IC, FP
	Conoscere meccanismi rappresentanza	SS

Tabella 2: Prerequisiti per l'impegno civico e sociale

Nelle realtà in cui l'utenza è percepita come particolarmente fragile, per la situazione socio-familiare (IC e FP), per le caratteristiche individuali (IC, FP e CPIA) e per la scarsa capacità di comunicare (CPIA), i/le docenti ritengono di dover intervenire (prima ancora che per avvicinare i/le propri/e studenti/esse alla partecipazione attiva e all'impegno civico e sociale), per fare in modo che questi ultimi restino 'agganciati' almeno alla comunità scolastica. La priorità è la lotta alla dispersione scolastica e un guadagno in termini di senso di appartenenza alla scuola: aiutare gli/le studenti/esse a conquistare uno spazio in cui muoversi con competenza e autonomia, per poi nutrire il desiderio di essere parte della società più ampia. Nelle parole dei/lle intervistati/e per "dire" il senso dell'istituzione scolastica e dell'agire del docente in questi contesti a forte fragilità ricorrono metafore quali "rete che salva", "trascinarli a riva". Metafore che suggeriscono l'idea di una scuola che, innanzitutto, si deve attivare per "acchiappare i propri studenti per i capelli" ed evitare che si perdano in un destino di esclusione sociale.

Le trasformazioni del contesto sociale più ampio hanno, infatti, ridefinito il ruolo e i compiti delle istituzioni scolastiche o almeno di quelle che si fanno interpellare da fragilità vecchie e nuove. In questo nuovo contesto la scuola sta assumendo su di sé una funzione sociale di inclusione e di lotta alle disuguaglianze che attribuisce al docente funzioni più vicine a quelle proprie dell'assistente sociale o vicarie rispetto a quelle parentali: di tutela dei soggetti fragili da una parte, di responsabilità educative più 'importanti' e condivise con i genitori dall'altra (Dusi, 2019).

In particolare, nella Formazione Professionale e negli Istituti Comprensivi (cfr. Tabella 2), si insiste molto sui prerequisiti come se non si fossero ancora vissute quelle esperienze che consentono di allargare lo

sguardo, di ascoltare e comprendere gli altri, di rispettarli, di conoscere le regole che permettono alle società di funzionare democraticamente. Negli I.C. questa scelta educativa è motivata sia dall'età degli/delle studenti/esse che hanno appena iniziato il percorso di socializzazione secondaria, sia dalla fragilità giuridico-sociale ed economica delle loro famiglie (si trovano in quartieri popolari in cui è numerosa la presenza di genitori migranti). Nella Formazione Professionale prevale l'invito alla conoscenza della realtà sociale e delle regole di convivenza, presupposti per un esercizio successivo di lettura critica della realtà anche in ragione della fragilità identitaria e socio-giuridica ed economica di buona parte degli/le studenti/esse (con background migratorio o povertà culturale ed educativa delle famiglie).

Nel CPIA, altra realtà in cui si sottolinea la fragilità dell'utenza, questi aspetti non sono così enfatizzati. Qui il bisogno primario appare essere la scarsa conoscenza della lingua e della società del Paese d'arrivo, per cui – secondo i/le docenti – i prerequisiti da sviluppare hanno a che fare con la promozione delle competenze linguistiche e contestuali al fine di favorire una maggiore autonomia.

In ragione delle esperienze di esclusione e frustrazione che gli/le studenti/esse di FP e CPIA spesso sperimentano, i/le docenti ritengono importante lavorare con loro sul recupero dell'autostima. La conquista di discreti livelli di autostima è propedeutica al potersi pensare soggetti titolari e capaci di contribuire in modo attivo alla società e, prima ancora, di avere diritto al riconoscimento da parte degli altri, come persone al pari di tutte le altre, nonostante la diversa provenienza culturale e sociale (Dusi, 2020).

Oltre che alla tipologia dell'utenza, i prerequisiti sono anche legati alla *mission* che contraddistingue l'istituzione scolastica. Così i/le docenti del CPIA – la cui utenza, per la maggior parte di origine straniera, necessita di apprendere la lingua italiana – enfatizzano l'aspetto della comunicazione e dell'autonomia quale prerequisito per agire l'impegno civico e sociale.

Nella prospettiva dei/le docenti della FP, poiché ciò che permette all'individuo di emanciparsi e trovare un posto nella società è la competenza professionale, è necessario che lo studente conosca i ruoli e le regole da rispettare sul luogo di lavoro.

Nella scuola secondaria di secondo grado, a fianco della necessità di imparare ad ascoltare gli altri, si sottolineano – invece – altri prerequisiti, che suggeriscono un diverso punto di partenza dell'utenza, in particolare i/le docenti enfatizzano l'apprendimento di strumenti di analisi e comprensione della realtà e del pensiero critico.

Nei primi contesti scolastici in cui bambini e bambine si trovano a vivere (gli IC), per i/le docenti, è fondamentale curare due dimensioni fortemente intrecciate: la scoperta di sé e il processo di socializzazione secondaria, anche attraverso il rafforzamento del senso di appartenenza alla classe e al territorio in cui la scuola è inserita.

Al fine di sviluppare tali prerequisiti, le istituzioni scolastiche sono impegnate principalmente in interventi educativi – alcuni dei quali realizzati in collaborazione con gli enti del territorio – finalizzati ad una sorta di alfabetizzazione alla cittadinanza perseguita attraverso diverse modalità. Tra queste possiamo citare incontri con testimoni privilegiati, attività di volontariato, simulazioni, laboratori espressivi, ecc.

4.2. *L'agire come luogo che significa l'impegno civico e sociale*

I prerequisiti sono funzionali ad agire l'impegno civico e sociale. Ma che significato ha tale concetto per i/le intervistati/e?

La Tabella 3 sintetizza i significati emersi nelle interviste somministrate al personale delle diverse istituzioni scolastiche.

Significati di impegno civico e sociale	Istituzione scolastica
Rispettare gli altri	IC, FP, SS
Rispettare l'ambiente	IC, SS, CPIA, FP
Rispettare le regole della convivenza civile	IC, FP
Rispettare l'ambiente di lavoro	CPIA, FP, SS
Prestare attenzione ai più fragili	IC
Essere solidali	CPIA, IC
Sviluppare senso di appartenenza e comunità	IC
Muoversi con autonomia nella società	CPIA, FP

Tabella 3: Significati di impegno civico e sociale

Dalla voce dei professionisti della scuola emerge chiaramente il legame tra impegno civico e sociale e comportamenti, azioni osservabili e riconoscibili. Impegnarsi in senso civico e sociale, per i/le professionisti/e intervistati/e, significa “fare qualcosa” per sé, con e per gli altri.

1) L'impegno civico sociale si mostra in un agire che si traduce, in primo luogo, *nel rispettare*: le regole, sé, gli altri, l'ambiente, il luogo di lavoro. Negli interventi educativi proposti nelle diverse istituzioni scolastiche, i/le docenti rivelano un'attenzione trasversale per i comportamenti associati al rispetto dell'ambiente (ambito in cui si sostanziano la maggior parte dei comportamenti che gli/le studenti/esse associano all'impegno civico e sociale, come rilevato nelle interviste con questi ultimi) dalla raccolta differenziata dei rifiuti alla pulizia di spazi comuni. Negli IC e nella FP è enfatizzato il nutrire un senso di appartenenza alla comunità scolastica e al territorio; il rispetto delle regole della convivenza civile e il rispetto degli altri, attenzione – quest'ultima – che emerge anche nella SS. Infine, nella FP, nel CPIA e nella SS, l'impegno civico e sociale è associato anche all'ambito

professionale. Emerge la necessità di formare le persone ad inserirsi nel mondo del lavoro, per conquistare quell'autonomia che permette di divenire centri decisionali, attori sociali. Di qui l'attenzione a educare al rispetto di regole, ruoli, gerarchie.

2) In secondo luogo, agire l'impegno civico e sociale significa *muoversi con autonomia nella società*: in particolare nella FP e nel CPIA, caratterizzati da un'utenza particolarmente fragile, l'impegno civico e sociale è vissuto dai docenti come accompagnare gli/le studenti/esse a guadagnare uno spazio all'interno della società con l'imparare a muoversi in modo autonomo, senza la mediazione del supporto altrui.

3) In terzo luogo, l'agire in modo civico e sociale si traduce nel *supportare chi (vicino o lontano) si trovi in situazioni di fragilità e marginalità*, nell'intervenire per alleviare tale condizione con donazioni di beni, denaro, tempo, anche attraverso il volontariato.

Queste tre diverse declinazioni tratteggiano un impegno civico e sociale associato all'agire responsabile di un cittadino rispettoso e solidale con i più deboli.

5. EDUCARE ALL'IMPEGNO CIVICO SOCIALE NELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

I significati di impegno civico e sociale che emergono dalle parole del personale scolastico intervistato (autonomia, rispetto, solidarietà, senso di appartenenza), fanno riferimento a ciò che Geboers *et al.* (2013) definiscono *agire in modo socialmente responsabile*, ovvero *gestire i conflitti, rapportarsi con le differenze, agire democraticamente*, ecc. Questi autori individuano anche un secondo dominio in cui si è chiamati ad agire responsabilmente, quello politico, attraverso il voto, la partecipazione a manifestazioni autorizzate, il rapporto con organismi politici, ecc. Di fatto, nell'analisi delle interviste somministrate ai/alle professionisti/e della scuola, la dimensione politica dell'impegno civico e sociale trova uno spazio decisamente ridotto e si limita ad alcune esperienze di cittadinanza dei bambini nell'IC, o all'accompagnamento alla rappresentanza degli studenti nella Scuola Secondaria di secondo grado.

Si potrebbe ipotizzare che la dimensione politica dell'esistenza sia interpretata dai/lle docenti in maniera essenziale, legata all'imparare a vivere insieme, mentre la dimensione della rappresentanza 'elettorale' per caratteristiche proprie della tipologia di studenti (età, assenza di cittadinanza, emergenze educative) venga lasciata in disparte.

Coerentemente con questa visione, l'accento sulla responsabilità sociale come caratteristica elettiva del "buon cittadino" delinea un profilo che si avvicina al "cittadino personalmente responsabile" tratteggiato da Westheimer e Khane (2004) (cfr. Par. 1): colui che sceglie di comportarsi correttamente nella propria quotidianità e si impegna a supportare le persone in difficoltà. Tale tipo di cittadino si attiva per cercare di argina-

re le conseguenze delle diseguaglianze, per apportare un miglioramento nella vita delle persone che si trovano in situazioni difficili, o in quella dell'intera comunità.

Per alcuni autori, l'impegno civico e sociale può contribuire allo sviluppo individuale, interpersonale, sociale (Amnå, 2012), ovvero, impegnandosi nella società è possibile sviluppare competenze personali, relazioni interpersonali e contribuire al miglioramento della società. In questo studio emerge una prospettiva rovesciata: l'impegno civico e sociale è presentato come il momento finale di un percorso che procede dallo sviluppo di competenze individuali e socio-relazionali (prerequisiti) verso la partecipazione attiva in società. Mentre i prerequisiti vengono sviluppati si apprende a conoscersi, a stimarsi capaci, a relazionarsi e a convivere democraticamente tra i banchi di scuola, anche in vista dell'assunzione del proprio ruolo di cittadini attivi in società.

Come si è visto, infatti, nella prospettiva dei/le docenti per agire l'impegno civico e sociale è necessario che lo/la studente/ssa *sviluppi alcune conoscenze, competenze, attitudini*, che gli/le potrebbero permettere di agire da cittadino impegnato. Per tradurre tali "prerequisiti" nella capacità di agire l'impegno civico e sociale è necessario un contesto sociale in cui sperimentarsi e in cui costruire relazioni interpersonali orientate al rispetto, all'ascolto, all'empatia. In questo senso, il secondo livello di sviluppo riguarda il mondo delle relazioni con gli altri significativi al di fuori della ristretta cerchia familiare. Ci si riferisce ancora a persone di cui si ha conoscenza diretta, come docenti, pari, le cui esistenze sono, in qualche modo, intrecciate con la propria, dimensioni relazionali in cui si possono osservare direttamente le conseguenze delle proprie azioni. Il portare a consapevolezza il rapporto esistente tra il proprio agire e ciò che accade agli altri, l'interdipendenza tra il sé e l'altro, intesa in senso ampio, è una finalità educativa centrale dell'azione dei/le docenti intervistati/e.

Infine, il terzo ed ultimo livello, riguarda *lo sviluppo di un interesse*, di una spinta ad intervenire per il bene della società, o parti di essa, a beneficio di persone anche lontane dalla propria comunità di riferimento, ma la cui condizione attiva il senso di responsabilità e di solidarietà verso l'altro, che – a sua volta – si traduce nella necessità di agire per aiutare chi si trova in situazione di svantaggio, spesso per motivi di ingiustizia sociale. Questo richiede un passaggio anche cognitivo, di proiezione e di immaginazione, oltre il campo degli avvenimenti osservabili e delle relazioni con persone significative.

Gli interventi educativi messi in atto dai/le docenti riguardano in particolare i primi due livelli, quello delle *competenze individuali* e quello delle *relazioni interpersonali*, sia attraverso attività mirate (es. incontri con testimoni privilegiati), sia nella quotidianità delle piccole azioni (es. invitare gli/le studenti/esse ad ascoltarsi e rispettare i turni di parola durante le discussioni in classe) a scuola che diventa una "palestra di cittadinanza". Questa metafora, insieme ad altre ("lanciare dei semi") usate dai/le docenti, suggerisce l'impegno dei/le professionisti/e della scuola per un lavoro

propedeutico, un allenamento per un comportamento presente che “apre” al futuro, i cui risultati in parte si riscontrano nella quotidianità della convivenza scolastica ma in parte si potranno verificare compiutamente solo nel lungo periodo. È ricorrente l’immagine dello/a studente/ssa come “futuro cittadino” che richiama alla differenza sottolineata in letteratura tra *being a citizen* e *becoming a citizen* (Sherrod *et al.*, 2010), ovvero tra l’essere considerati cittadini già nel momento presente, in modo proporzionato alla propria età e alle proprie esperienze, o essere considerati individui che si stanno formando per dare, nel futuro, un contributo alla propria società.

Nella presente ricerca emerge – di fatto – un intreccio tra le due dimensioni. L’agire dell’insegnante è rivolto al presente, a quanto accade nella quotidianità della vita della classe e del singolo studente, ma con uno sguardo attento al futuro. Così negli IC, nella FP e nella SS non ci si limita allo sviluppo dei prerequisiti, ma si stimolano gli/le studenti/esse ad essere cittadini attivi, socialmente impegnati, anche nel presente, esplorando il proprio territorio, partecipando a raccolte fondi, facendo la raccolta differenziata, proteggendo l’ambiente.

Diverso è il caso del CPIA, i cui utenti sono adulti, impegnati in attività scolastiche, familiari e lavorative, che vivono l’urgenza di imparare la lingua per garantirsi un futuro, tutt’altro che scontato, in questo Paese. Qui, come in tutti i casi in cui l’utenza è particolarmente fragile, è l’impegno del/la singolo/a docente, che si compromette eticamente e responsabilmente nella vita dei/le propri/e studenti/esse, a fare la differenza.

Il ruolo centrale svolto dalla dirigenza e dai docenti, nella promozione dell’impegno civico sociale è un dato trasversale ai vari ordini di scuola. È, spesso, l’insegnante a cercare o a scegliere di aderire a proposte del territorio, per rispondere ai bisogni degli/le studenti/esse e della comunità più ampia. Sono docenti e/o dirigenti “socialmente” ingaggiati, che assumono – a volte – ruoli vicari rispetto a quelli genitoriali, dei servizi sociali, delle istituzioni pubbliche. Insegnanti che riconoscono – tra i loro compiti – anche quello di educare le nuove generazioni all’impegno civico sociale, un impegno che loro stessi incarnano quotidianamente, con il loro modo di esercitare la professione docente.

CONCLUSIONI

Quale impegno civico sociale, quindi? E, soprattutto, la scuola educa all’impegno civico e sociale? L’indagine ha confermato la natura sfaccettata di questo concetto. Ciò nonostante, tanto nell’analisi delle narrazioni delle/degli insegnanti quanto nel confronto con la letteratura, è emerso con evidenza come l’impegno civico e sociale possa essere considerato un obiettivo educativo perseguibile per quanto complesso. Un obiettivo intrecciato con la natura stessa della vita scolastica e, soprattutto, con la concezione di funzione docente propria di ciascun insegnante. Quanto emerge dai paragrafi precedenti pone in luce la complessità dei compiti in capo alla scuola

e ai suoi professionisti: educare le persone, educare i cittadini g/locali, costruire comunità educanti. Se per contrastare la fragilità educativa e sociale non ci si può esimere dall'educare alla responsabilità, alla partecipazione, all'“esserci consapevole”, è pur vero che la scuola da sola non ce la può fare. Come hanno ribadito tutti/e – docenti e dirigenti – per formare le nuove generazioni all'impegno civico-sociale, per fronteggiare le emergenze educative vecchie e nuove, per combattere ingiustizie che vengono da lontano, la scuola ha bisogno della collaborazione degli enti del territorio, delle famiglie, di tutti noi. Solo in questo modo è possibile avviare, insieme adulti e giovani, la costruzione di un mondo più democratico, forse più giusto per tutte e per tutti. Una società in cui si possa “stare bene tutti insieme” come ha sintetizzato uno studente della scuola secondaria di primo grado.

RINGRAZIAMENTI

Il presente contributo è stato sviluppato nell'ambito del Progetto *RESERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative*, finanziato dall'ex Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca tra i Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (con convenzione n. 2017XPN3W9).

BIBLIOGRAFIA

- Adler, R.P. & Goggin, J. (2005), “What Do We Mean By “Civic Engagement”?”, in *Journal of Transformative Education*, Vol. 3, n. 3, pp. 236-253.
- Amnå, E. (2012), “How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field”, in *Journal of Adolescence*, Vol. 35, n. 3, pp. 611-27.
- Banyan, M.E. (2013), “Civic engagement”, in *Encyclopædia Britannica*.
- Casto, H.G., Sipple, J.W. & McCabe, L.A. (2016), “A Typology of School-Community Relationships: Partnering and Universal Prekindergarten Policy”, in *Educational Policy*, Vol. 30, n. 5, pp. 659-687.
- Dusi, P. (2019), “La responsabilità educativa ai tempi dell'Io “minimo”, in M. Amadini, S. Ferrari & S. Polenghi (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 39-52.
- Ead. (2020), “At the Core of Intercultural Education: Recognition”, in C. Pica-Smith, C.N. Veloria & R.M. Contini (Eds.), *Intercultural Education: Critical Perspectives, Pedagogical Challenges, and Promising Practices*, New York: Nova Publisher, pp. 29-59.
- Eisenhardt, K. (1989), “Building theories from case study research”, in *Academy of Management Review*, Vol. 14, n. 4, pp. 532-550.
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W. & ten Dam, G. (2013), “Review of the effects of citizenship education”, in *Educational Research Review*, 9, pp. 158-173.

- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. & Moen, M. (2013), “Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement”, in *Educational Media International*, Vol. 50, n. 4, pp. 231-246.
- Ignatieff, M., Castoriadis, C. & Lasch, C. (1986), *The Listener*, 27 March 1986, p. 20 https://collectiflieuxcommuns.fr/IMG/pdf_CC-Lasch-BBC.pdf, consultato il 7 febbraio 2022.
- Jennings, M.K. (2007), “Political socialization”, in R. Dalton & H.-D. Klingemann (Eds.), *The Oxford handbook of political behavior*, Oxford: Oxford University Press, pp. 29-44.
- Levine, P. & Higgins-D'Alessandro, A. (2010), “Youth Civic Engagement: Normative Issues”, in L. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. Flanagan (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, Hoboken, NJ: Wiley.
- Levinson, M. (2010), “The civic empowerment gap: Defining the problem and locating solutions”, in L. Sherrod, J. Torney-Purta & C. Flanagan (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, Hoboken, NJ: Wiley.
- Mann, J.A., Dymond, S.K., Bonati, M.L. & Neeper, L.S. (2015), “Restrictive Citizenship: Civic-Oriented Service-Learning Opportunities for All Students”, in *Journal of Experiential Education*, Vol. 38, n. 1, pp. 56-72.
- McIntosh, H. & Youniss, J. (2010), “Toward a political theory of political socialization of youth”, in L.R. Sherrod, J. Torney-Purta & C.A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth*, Hoboken, NJ: Wiley, pp. 23-41, <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch1>.
- MIUR (2012), *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR, (2021), *Decreto Ministeriale n. 9 “Collaborazioni scuola-territorio per l'attuazione di esperienze extrascolastiche di educazione civica”*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+Ministeriale+n.+9++del+7+gennaio+2001.pdf/f26fe3fe-c4b8-c926-47ad-4a79f20cb8fb?version=1.0&t=1613392227817>, consultato il 7 febbraio 2022.
- Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.
- O'Connor, M.T. & Daniello, F. (2019), “From Implication to Naming: Reconceptualizing School-Community Partnership Literature Using a Framework Nested in Social Justice”, in *School Community Journal*, Vol. 29, n. 1, pp. 297-316.
- Pretty, J. (1995), “Participatory learning for sustainable agriculture”, *World Development*, 23 (8), 1247-1263 citato in Cornwall, A. (2008), “Unpacking ‘Participation’: models, meanings and practices”, in *Community Development Journal*, Vol. 43, n. 3, pp. 269-283.
- Putnam, R.D. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, New York: Simon & Schuster.
- Rapanà, F., Milana, M. & Marzoli, R. (2021), “La collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio per la promozione dell'impegno civico e sociale”, in *Encyclopaideia*, Vol. 25, n. 60, pp. 25-43.

- Sherrod, L. & Lauckhardt, J. (2008), “The development of citizenship”, in R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology (III ed.)*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 372-408.
- Sherrod, L., Torney-Purta, J. & Flanagan, C. (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, Hoboken, NJ: Wiley.
- Sorzio, P. (2020), “Ragionare per casi”, in P. Sorzio & C. Bembich, *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*, Roma: Carocci.
- Stake, R.E. (2006), *Multiple case study analysis*, New York: The Guilford Press.
- Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2016), “Typologizing School-Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action”, in *Urban Education*, Vol. 51, n. 7, pp. 719-747.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004), “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, in *American Educational Research Journal*, Vol. 4., n. 2, pp. 237-269.
- Yin, R.K., (2002), *Case study research: Design and methods*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- Youniss, J. (2011), “Civic Education: What Schools Can Do to Encourage Civic Identity and Action”, in *Applied Developmental Science*, Vol. 15, n. 2, pp. 98-103.