

La collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio per la promozione dell'impegno civico e sociale*

Francesca Rapanà**^a

Marcella Milana^b^a

Rita Marzoli^b

^a Università degli Studi di Verona (Italy)

^b INVALSI – Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Italy)

Ricevuto: 22 settembre 2020 – Accettato: 14 maggio 2021 – Pubblicato: 5 agosto 2021

The role of school-community collaboration in enhancing students' civic engagement

This article presents and discusses the results of a systematic review on the role of schools (from primary to adult education) in enhancing students' civic engagement through collaboration with community. Based on the analysis of 21 selected studies, the authors inductively identified the main educational practices aimed at improving civic engagement. The results show that these practices are aimed primarily at school-age students, and only to a limited extent to adult students, as well as that they mostly involve the 'local' more than the 'global' community. Albeit derived from studies conducted with different methods and purposes, the results also allow some general considerations on the definition of civic engagement, the effects of educational practices on students' civic engagement and the factors that facilitate the effectiveness of such practices.

L'articolo presenta e discute come le istituzioni scolastiche, in collaborazione con il territorio, sostengono lo sviluppo di impegno civico e sociale negli studenti e nelle studentesse di scuola primaria, secondaria e di istruzione di base per adulti. A partire dall'analisi di 21 articoli individuati attraverso una revisione sistematica della letteratura internazionale sono state identificate induttivamente le tipologie di pratiche educative prevalenti. I risultati mostrano come tali pratiche si rivolgano primariamente a studenti e studentesse in età scolare, e solo limitatamente agli utenti del sistema di istruzione di base per adulti, e che coinvolgono per lo più la 'comunità locale', anziché la 'comunità allargata'. Inoltre, anche se derivati da studi condotti con metodi e scopi differenti, i risultati permettono alcune considerazioni generali su: la declinazione dell'impegno civico e sociale; gli effetti delle pratiche educative sull'impegno civico e sociale di quanti in esse coinvolti; e gli elementi che possono supportarne la riuscita.

Keywords: Civic engagement; School-community collaboration; Systematic Review; Educational practices.

Ringraziamenti

Il presente contributo è stato sviluppato nell'ambito del Progetto RE-SERVES – La ricerca educativa 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).

* Seppur frutto di un lavoro collaborativo, diverso è il contributo che ciascuna autrice ha offerto nella stesura del presente contributo. In particolare, le sezioni 1 e 5 sono da attribuirsi a Marcella Milana, le sezioni 2, 3 e 4 sono da attribuirsi a Francesca Rapanà; Rita Marzoli ha letto e commentato criticamente quanto emerso dalla Revisione Sistematica e qui presentato.

** ✉ francesca.rapana@univr.it

I. Introduzione

Le istituzioni scolastiche svolgono un ruolo centrale nella formazione delle nuove generazioni e della più ampia popolazione giovanile e adulta. Educare cittadini e cittadine capaci¹ di agire all'interno del sistema democratico e della società in cui vivono è parte integrante di tale formazione, in cui è posta particolare attenzione a ciò che promuove la partecipazione, spesso messa a rischio, nella società contemporanea, da un ambiente sociale, economico e politico avverso.

Non stupisce, quindi, il crescente interesse nella letteratura di settore per il ruolo dell'educazione, ed in particolare della scuola, nel formare cittadini, giovani e adulti, all'impegno civico e sociale. Malgrado ciò, non si riscontra nella letteratura disponibile alcuna Revisione Sistemica² (RS) dedicata ad esaminare il modo in cui le istituzioni scolastiche sostengano tale apprendimento, in particolare in collaborazione con il territorio e con quali risultati, tema a cui è dedicato il presente articolo.

La RS di cui si dà conto è nata dall'esigenza di comprendere *se e come le pratiche di interazione con l'esterno messe in atto dalle istituzioni scolastiche siano in relazione con l'impegno civico e sociale*, sia per colmare una lacuna rilevata nella letteratura accademica nazionale e internazionale, sia per contestualizzare una nuova ricerca empirica sul tema nell'ambito del progetto RE-SERVES – *La ricerca al servizio delle fragilità educative*.³ Nel sintetizzarne i risultati è stata posta attenzione alle diverse tipologie di pratiche educative diffuse e a come incidano sull'impegno civico e sociale dei soggetti coinvolti, al fine di discuterne le implicazioni sia per la ricerca che per le pratiche educative.

Si è preferito il termine 'pratica educativa' ad altri spesso usati come sinonimi (es. intervento educativo) per mettere in evidenza l'intenzionalità educativa di atti socio-culturalmente situati, agiti dagli studenti all'interno del mondo di cui sono parte integrante, e che implicano forme di 'controllo intenzionale' da parte dei professionisti dell'educazione (Perillo, 2020).

Prima di illustrare il metodo adottato, a cui seguirà una sintesi narrativa e la discussione dei risultati emersi, si dà conto della riflessione sui concetti di "collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio" e di "impegno civico e sociale" che ne hanno reso possibile un inquadramento teorico.

I.1. Il concetto di collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio

Nella letteratura inglese è di uso comune il termine *school-community partnership* per intendere quegli

sforzi intenzionalmente volti a creare delle relazioni durature tra scuole o distretti scolastici e organizzazioni della comunità locale (...). I sostenitori di questo tipo di partenariato ritengono che [...] offra benefici sia ai singoli che alla società (Valli, Stefanski e Jacobson, 2018, p. 31, t.d.a.)

Il concetto di partenariato richiama alla collaborazione tra più soggetti (individui e/o istituzioni) per la realizzazione di un'attività, che implica, idealmente, una partecipazione alla pari, anche se, nelle varie forme che queste collaborazioni possono assumere nella realtà (Bray, 2001, p. 5), possono esserci ruoli dominanti e subordinati.

Diverso è il caso del concetto di comunità, di cui Hillery (1955) ha identificato oltre novanta definizioni alternative. È indubbio, infatti, che si tratti di un concetto "con significati anche marcatamente diversi tra loro, in molte aree disciplinari e campi d'interesse" (Tramma, 2014, p.79), seppur un minimo comune denominatore è individuato nell'essere "espressione della condivisione di qualcosa di importante tra coloro che ne fanno parte" (Ibid., p. 80).

1. D'ora innanzi, consapevoli delle questioni di genere ma nell'intento di adottare una scrittura neutrale si è scelto di utilizzare il termine plurale, maschile (es. cittadini, studenti, adulti, etc.) per riferirsi ad insiemi di persone, di diverso genere.
2. Si è scelto di impiegare le maiuscole ogni qual volta si impiega il termine Revisione Sistemica per indicare, con esso, un metodo codificato per la ricerca, selezione e analisi della letteratura disponibile, a cui si fa riferimento nella letteratura Anglofona con il termine Systematic Review.
3. Il progetto RE-SERVES, finanziato dall'ex Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca quale Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN), con Convenzione No. 2017XPN3W9, ha preso avvio nel 2019 e si concluderà nel 2024, a seguito di proroga dovuta alla pandemia di Covid-19.

Ai fini della RS, abbiamo privilegiato l'uso del termine 'territorio' per rendere il termine di *community*, inteso come sinonimo di 'comunità locale' – quando abbraccia istituzioni scolastiche e altre organizzazioni che operano all'interno di una ripartizione politico-amministrativa del territorio nazionale (es. regioni, comuni e/o circoscrizioni) – e di 'comunità allargata' – quando abbraccia istituzioni scolastiche e non, che operano a livello nazionale o internazionale (es. le Nazioni Unite). Abbiamo così escluso la 'comunità scolastica' in senso stretto (che raccoglie solo quanti operano all'interno della scuola, gli studenti e le loro famiglie) e le forme di collaborazione in cui le organizzazioni esterne sono promotrici e/o partner dominanti (es. iniziative di sensibilizzazione educativa rivolte agli studenti).

1.2. Il concetto di impegno civico-sociale

Il concetto di impegno civico è spesso ridotto alla partecipazione al voto da parte del cittadino. Ma esiste ormai concordanza sul fatto che il lavoro di Robert D. Putnam (1993), anche nelle regioni italiane, abbia contribuito a risignificare il concetto attraverso un suo collegamento a quello di capitale sociale. In tale ottica, l'impegno civico e sociale ricomprende la partecipazione dei cittadini sia alla vita politica del sistema di governo in cui sono inseriti/e (es. votare) sia alla vita sociale della comunità di cui sono parte integrante (es. svolgere attività di volontariato), grazie ad una complessa rete di relazioni formali e informali. Così inteso, l'impegno civico e sociale richiama "un'ampia serie di pratiche e atteggiamenti di coinvolgimento nella vita sociale e politica che convergono per aumentare la salute di una società democratica" (Banyan, 2013, *Civic engagement*, 1 para, t.d.a.).

L'interesse delle istituzioni scolastiche a promuovere l'impegno civico e sociale degli studenti richiama quei processi di apprendimento attraverso i quali giovani e adulti acquisiscono conoscenze e competenze che li rendano consapevoli degli esiti delle azioni dei governi e delle politiche pubbliche (es. educazione civica), responsabilizzandoli verso la comunità, anche al di là del livello di prossimità fisica e/o simbolica (es. educazione alla cittadinanza globale). Ma non esiste una interpretazione univoca dell'educazione alla cittadinanza (Tarozzi, Rapanà, Ghiretto, 2013). Il concetto stesso di cittadinanza è poliedrico, declinandosi a seconda del discorso all'interno del quale si inserisce (Abowitz e Harnish, 2006), e della prospettiva assunta da chi lo chiama in causa.

Data la complessità concettuale fin qui delineata, la RS ha assunto il concetto di impegno civico e sociale di Banyan (2013), senza definire a priori i tipi di pratica educativa attraverso le quali possa essere promosso, che sono emersi, induttivamente, dalla letteratura selezionata e analizzata, come si evince dalla descrizione del metodo e della sua applicazione.

2. Metodo

Il primo passo metodologico ha riguardato la traduzione dell'interesse di ricerca nella seguente domanda di revisione:

In che modo le pratiche di interazione con l'esterno, messe in atto da istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, sono in relazione con l'impegno civico e sociale?

Si è, quindi, sviluppato un protocollo, come di seguito specificato, attento sia a procedere in modo rigoroso e replicabile, sia ad includere lavori pertinenti ma non indicizzati nei database internazionali (es. in lingua italiana).

2.1. Strategia di ricerca, selezione e sintesi

Dopo aver consultato i principali database che raccolgono RS in campo educativo (PROSPERO, EPPI-Centre e Campbell) e appurato l'assenza di un lavoro analogo, sono stati stabiliti i criteri per la selezione delle pubblicazioni secondo il modello SPIDER (Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research Type), più adatto alla ricerca educativa (Methley, et al., 2014).

Sono stati inclusi solo gli studi empirici, qualitativi e quantitativi, che analizzano pratiche educative rivolte a studenti di scuola primaria, secondaria e di istruzione di base per adulti, realizzate dalle scuole in collaborazione con la comunità esterna, allo scopo di incidere sull'impegno civico e sociale.

Sono stati invece esclusi:

- editoriali, *opinion papers*, descrizioni di esperienze;
- studi in contesti universitari o nella formazione continua;
- studi di esperienze in cui sia coinvolta solo la scuola o in cui le organizzazioni esterne siano partner dominanti;
- studi che misurano solo l'impatto delle pratiche sulla vita scolastica o sull'apprendimento.

L'individuazione dei criteri di inclusione/esclusione ha permesso di individuare i termini per comporre le stringhe di ricerca, ovvero: impegno civico-sociale; pratica; relazione scuola-comunità; scuola, nei diversi ordini e gradi, e loro traduzioni in lingua inglese, tenendo conto di eventuali suggerimenti dei database (es. Thesaurus). Non sono stati, invece, inseriti limiti in merito a: periodi di pubblicazione, luogo di realizzazione della ricerca e lingua, e revisione di tipo *peer review*.

Nel periodo dicembre 2019-maggio 2020, si è proceduto alla individuazione ed alla disamina dei database: Education Resources Information Center (ERIC), British Education Index (BEI) e SCOPUS (multidisciplinare), alla consultazione del portale DART Europe, dell'archivio OpenGray e del motore di ricerca Google Scholar. Uno sforzo ulteriore ha riguardato la ricerca di pubblicazioni italiane attraverso aggregatori di riviste digitali (RivisteWeb) e lo spoglio di riviste presenti negli elenchi ANVUR per il settore disciplinare I1D, ma non indicizzate nei database internazionali (su 52 riviste italiane solo 8 sono presenti su SCOPUS).

I risultati sono stati oggetto di tre fasi di selezione, realizzate in maniera indipendente da due revisori, su cui si è concordato su inclusione o esclusione: 1) lettura dell'*abstract*, 2) lettura dei testi completi, 3) valutazione metodologica dei prodotti inclusi. L'inclusione di studi empirici impone di includere ricerche i cui risultati si basino su evidenze emerse da procedure rigorose (Critical Appraisal Skills Programme, 2018). Le pubblicazioni sono state incluse solo quando esplicitate informazioni utili a valutarne il rigore (descrizione chiara della metodologia, degli strumenti di ricerca, delle strategie di campionamento e di analisi dei dati).

La Figura 1 sintetizza il processo che ha portato alla selezione finale di 21 pubblicazioni, oggetto di analisi e sintesi, a partire da 1.032 pubblicazioni individuate inizialmente.

Le ragioni dell'esclusione hanno riguardato la pertinenza (il contesto di indagine, l'assenza di organizzazioni esterne alla scuola, risultati non riferiti con l'impegno civico-sociale), e lo scarso rigore metodologico (adeguatezza del campione, coerenza tra la domanda di ricerca e la metodologia).

A sostegno del processo di analisi e sintesi sono stati impiegati strumenti quali: brevi sintesi testuali delle singole pubblicazioni, tabulazione delle caratteristiche principali delle singole pubblicazioni, organizzazione delle pubblicazioni per raggruppamenti tematici, analisi tematica, e mappatura concettuale delle relazioni tra categorie tematiche e raggruppamenti (Popay et al., 2006). Detti strumenti hanno facilitato una sintesi preliminare volta a identificare induttivamente le tipologie di pratiche educative e le relazioni tra le stesse, e per comprendere come tali pratiche incidano o meno sull'impegno civico e sociale dei soggetti coinvolti.

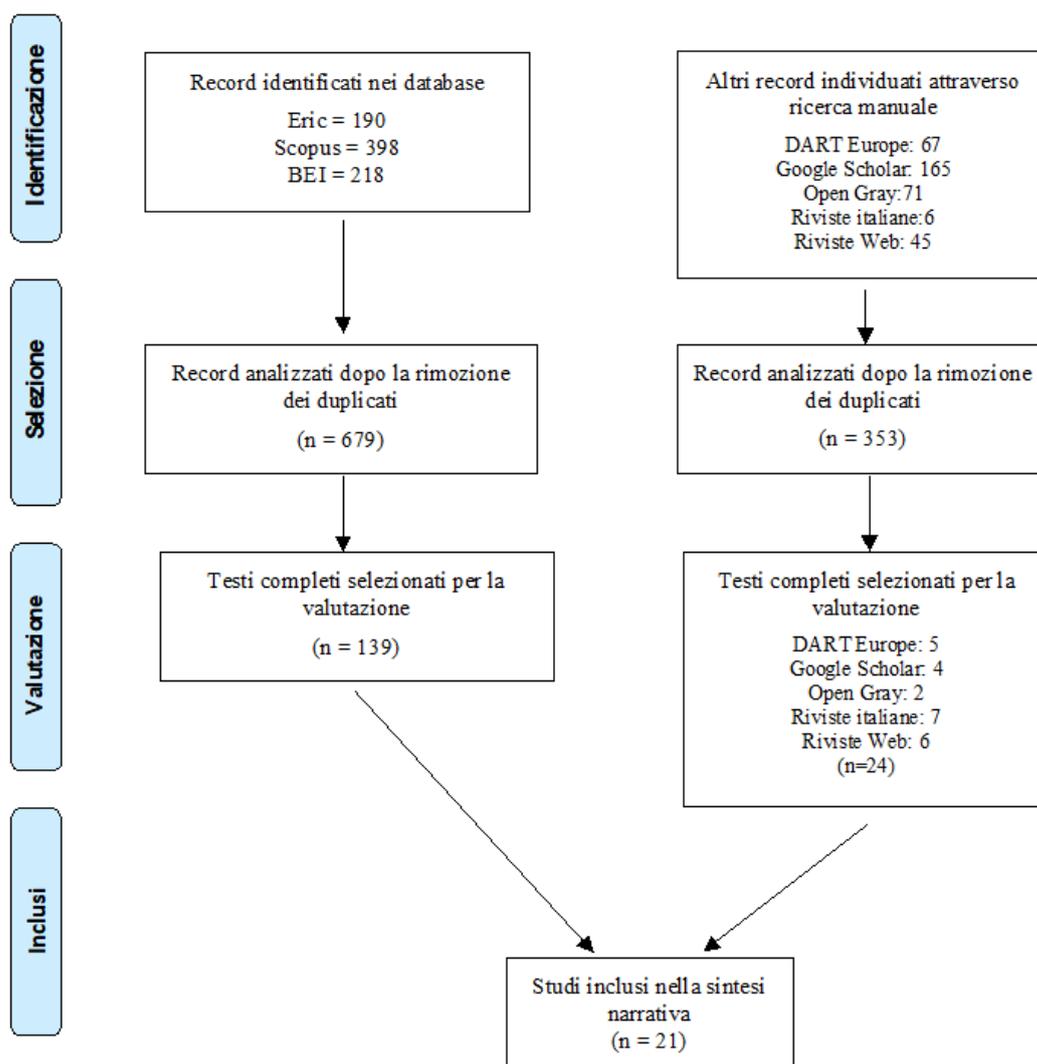


Figura 1 – Processo di individuazione e selezione dei testi completi⁴

3. Risultati

I risultati emersi dalla RS vengono introdotti dalla Figura 2, che riporta gli approcci e le pratiche educative emersi dalle pubblicazioni analizzate, e dalla Tabella 1, che ne sintetizza le caratteristiche principali. Segue una sintesi narrativa delle relazioni che ciascun tipo di pratica educativa ha con l'impegno civico e sociale dei soggetti coinvolti.

4. Fonte: Nostra elaborazione su modello incluso in Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., e Altman, D. G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses; The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097.

3.1. Servizio civile

Un'ampia gamma delle pratiche educative di promozione dell'impegno civico e sociale realizzate in collaborazione tra la scuola primaria e secondaria e il territorio si rifà all'idea di 'servizio civile', inteso quale periodo organizzato di coinvolgimento con la comunità, riconosciuto e apprezzato in seno alla società.

In letteratura si fa riferimento a due declinazioni di servizio civile: il servizio di comunità e il *service learning* conosciuto in Italia come apprendimento-servizio (Arenas, Boswroth e Kwandayi, 2006, p.24).

Con servizio di comunità si intende la partecipazione attiva degli studenti al buon funzionamento della propria scuola o della comunità all'interno della quale è inserita. È possibile distinguere un servizio di comunità *school-based*, organizzato dalle istituzioni scolastiche e che si realizza tutto all'interno degli ambienti scolastici, da uno *school-related*, che può essere organizzato sia da istituzioni scolastiche sia da altre agenzie del territorio e che si realizza fuori e dentro la scuola (Arenas et al., 2006). Quest'ultimo implica una qualche forma di 'collaborazione' tra scuola ed extra scuola.

L'apprendimento-servizio, invece, è "una strategia di insegnamento e apprendimento che integra un servizio significativo per la comunità con l'istruzione e la riflessione per arricchire l'esperienza di apprendimento, insegnare la responsabilità civica e rafforzare le comunità" (National Service Learning Clearing House, citato in Peterson e Warwick, 2014, p. 325, t.d.a.). Il ruolo dell'apprendimento-servizio nello sviluppo di impegno civico e sociale è ampiamente riportato in letteratura (Ubbiali, 2017).

Le due pratiche si distinguono anche in base all'obbligatorietà o meno alla partecipazione: l'apprendimento-servizio è solitamente obbligatorio, mentre il servizio di comunità può essere sia obbligatorio (es. quando è un requisito per il diploma) sia volontario, ma riconosciuto e valorizzato dalla scuola (es. attraverso il riconoscimento di crediti); ancora, può essere un'alternativa alla sanzione per riparare ad un comportamento disciplinarmente rilevante (Arenas et al., 2006).

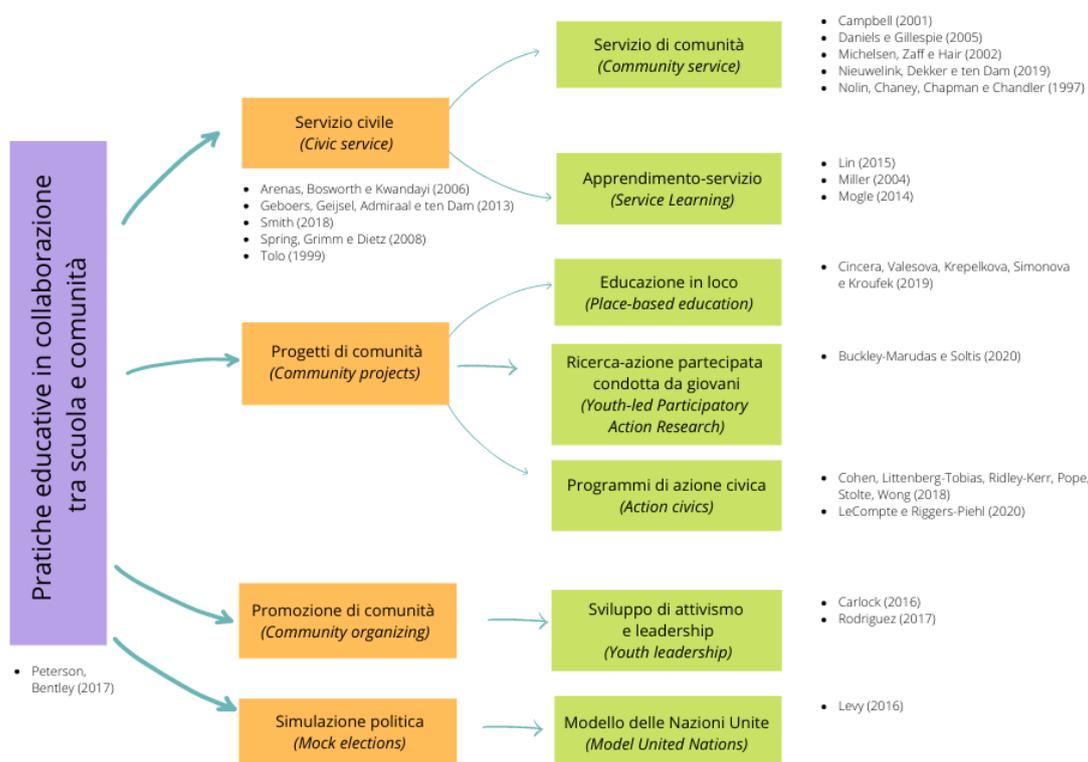


Figura 2 – Tipologie di pratiche educative di promozione dell’impegno civico e sociale che coinvolgono istituzioni scolastiche e territorio

Tabella 1 – Sintesi degli studi (in ordine alfabetico per autore)

Articolo	Approccio	Pratica educativa	Contesto geografico	Tipo di scuola	Disegno della ricerca
Arenas, A., Bosworth, K., & Kwandayi H.P. (2006). Civic service through schools: an international perspective. <i>Compare: A Journal of Comparative and International Education</i> , 36(1), 23-40.	Servizio civile	Servizio di comunità e apprendimento-servizio	Internazionale	Secondaria	Revisione della letteratura
Buckley -Marudas, M.F., & Soltis, S. (2020). What Youth Care About: Exploring Topic Identification for Youth-Led Research in School. <i>Urban Rev</i> , 52, 331-350.	Progetto di comunità	Youth-Led Participatory Action Research (YPAR)	USA	Secondaria	Caso di studio qualitativo
Campbell, D. E. (2001). Bowling together. <i>Education Next</i> , 1(3), 55-61.	Servizio civile	Servizio di comunità	USA	Secondaria	Analisi secondaria (survey)
Carlock, R. H., Jr. (2016). “La unión hace la fuerza”: Community organizing in adult education for immigrants. <i>Harvard Educational Review</i> , 86(1), 98-122.	Promozione di comunità	Sviluppo di attivismo e leadership	USA	Adulti	Etnografia
Cincera, J., Valesova, B., Krepelkova, S., Simonova, P., & Kroufek, R. (2019). Place-based education from three perspectives. <i>Environmental Education Research</i> , 25(10), 1510-1523.	Progetto di comunità	Educazione in loco	Repubblica Ceca	Primaria / Secondaria	Ricerca qualitativa
Cohen, A., Littenberg-Tobias, J., Ridley-Kerr, A., Pope, A., Stolte, L., Wong, K. (2018). Action civics education and civic outcomes for urban youth: An evaluation of the impact of Generation Citizen. <i>Citizenship Teaching & Learning</i> , 13 (3), 351-368.	Progetto di comunità	Azione civica	USA	Secondaria	Studio quasi sperimentale

Articolo	Approccio	Pratica educativa	Contesto geografico	Tipo di scuola	Disegno della ricerca
Daniels, M., & Gillespie, M. (2005). Survey of civic learning opportunities for out-of-school youth in the adult education and literacy system. CIRCLE working paper 34. <i>Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland</i> , 1-29.	Servizio civile	Servizio di comunità	USA	Adulti	Survey online
Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. <i>Educational Research Review</i> , 9, 158-173.	Servizio civile	Servizio di comunità e apprendimento-servizio	USA	Secondaria	Revisione della letteratura
LeCompte K., Blevins, B., & Riggers-Piehl, T. (2020). Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data. <i>Journal of Social Studies Research</i> , 44(1), 127-137.	Progetto di comunità	Azione civica	USA	Primaria / Secondaria	Studio longitudinale
Levy, B. (2016). Advising a Model United Nations club: A scaffolded youth-adult partnership to foster active participation and political engagement. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 59, 13-27.	Simulazione politica	Modello delle Nazioni Unite	USA	Secondaria	Caso di studio
Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. <i>Educational Review</i> , 67(1), 35-63.	Servizio civile	Apprendimento-servizio	USA	Primaria / Secondaria	Revisione della letteratura
Michelsen, E., Zaff, J. F., & Hair, E. C. (2002). <i>Civic engagement programs and youth development: A synthesis</i> . Child Trends, Inc., 4301 Connecticut Ave., NW, Suite 100, Washington, DC 20008.	Servizio civile	Servizio di comunità	USA	Primaria / Secondaria / Adulti	Revisione della letteratura
Miller J.J. (2004). <i>Citizenship Education Policy at the School District Level</i> (Citizenship Education Issue Paper). Education Commission of the States, 700 Broadway, Suite 1200 Denver, CO 80203-3460.	Servizio civile	Apprendimento-servizio	USA	Primaria / Secondaria	Survey

Articolo	Approccio	Pratica educativa	Contesto geografico	Tipo di scuola	Disegno della ricerca
Mogle, A. L. (2014). <i>Implementing change through the creation of graduation requirements for community and service learning (Tesi di Dottorato)</i> . Disponibile da ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3616975)	Servizio civile	Apprendimento-servizio	USA	Secondaria	Ricerca valutativa
Nieuwelink, H., Dekker, P. & Dam, G. (2019). Compensating or reproducing? Students from different educational tracks and the role of school in experiencing democratic citizenship. <i>Cambridge Journal of Education</i> , 49(3), 275-292.	Servizio civile	Servizio di comunità	Netherlands	Secondaria	Ricerca valutativa
Nolin, M. J., & Others, A. (1997). <i>Student participation in community service activity. 1996 national household education survey. Statistical analysis report</i> . U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.	Servizio civile	Servizio di comunità	USA	Secondaria	Analisi secondaria (Survey)
Peterson, A., & Warwick, P. (2014). Service or service-learning? A review of recent educational policies in England. <i>Citizenship Teaching & Learning</i> , 9(3), 317-334.	Servizio civile / Progetto di comunità / Promozione di comunità	Varie	Australia	Primaria / Secondaria	Ricerca qualitativa
Rodriguez, S. (2017). "People Hide, But I'm Here. I Count". Examining Undocumented Youth Identity Formation in an Urban Community-School. <i>Educational Studies</i> , (53)5, 468-491.	Promozione di comunità	Sviluppo di attivismo e leadership	USA	Secondaria	Etnografia
Smith, E. A. (2018). <i>Civic engagement in American schools: An evaluation study</i> . Tesi di dottorato non pubblicata, Los Angeles: University of Southern California.	Servizio civile	Servizio di comunità e apprendimento-servizio	America centrale	Secondaria	Studio di caso qualitativo
Spring, K., Grimm, R., Jr., & Dietz, N. (2008). <i>Community service and service-learning in america's schools</i> . Corporation for National and Community Service, 1201 New York Avenue NW, Washington, DC 20525.	Servizio civile	Servizio di comunità e apprendimento-servizio	USA		Survey

Articolo	Approccio	Pratica educativa	Contesto geografico	Tipo di scuola	Disegno della ricerca
Tolo, K. W. (1999). The civic education of american youth: From state policies to school district practices. <i>Policy research project report (133)</i> . Lyndon B. Johnson School of Public Affairs, The University of Texas at Austin	Servizio civile	Servizio di comunità e apprendimento-servizio	USA	Primaria / Secondaria	Studio di caso qualitativo-quantitativo

L'indagine condotta da Spring, Grimm e Dietz (2008) ha lo scopo di fotografare la diffusione del servizio di comunità e dell'apprendimento-servizio nelle scuole primarie e secondarie negli Stati Uniti e confrontare i dati raccolti attraverso la somministrazione di questionari a dirigenti scolastici nel 2008 e nel 1999. Nel 2008 il 68% dei dirigenti riporta che i propri studenti partecipano ad attività di servizio alla comunità riconosciute dalla scuola, ma, mentre la diffusione del servizio di comunità cresce, quella dell'apprendimento-servizio scende dal 32% nel 1999 al 24% nel 2008.

Gli articoli di Arenas, Bosworth e Kwandayi (2006), Geboers, Geijsel, Admiraal e ten Dam (2013) e Tolo (1999) si propongono di individuare, attraverso revisioni della letteratura, gli effetti sugli studenti di varie pratiche di educazione alla cittadinanza, in cui rientrano anche servizio alla comunità e apprendimento-servizio.

Arenas et al. (2006) hanno analizzato la letteratura internazionale sul servizio civile nella scuola superiore sottolineando che la prospettiva maggiormente adottata riguarda gli effetti sulla crescita personale e sociale, sul rendimento scolastico e lo sviluppo intellettuale, e sul coinvolgimento civico e politico, che migliorerebbero a seguito della partecipazione degli studenti a tali attività. In particolare, il coinvolgimento civico e politico aumenta quando vengono incrementate responsabilità sociale, tolleranza verso la diversità, senso di appartenenza alla comunità e percezione di poter risolvere problemi sociali. Tali atteggiamenti permarranno anche a distanza di 15 anni.

Geboers et al. (2013) hanno condotto un'analisi degli effetti di alcune pratiche di educazione alla cittadinanza sulla competenza di cittadinanza degli studenti tra i 13 e i 16 anni, qui intesa come insieme di conoscenze, attitudini e abilità, che per essere "situata" realmente nella vita quotidiana implica l'adempimento di *social tasks*, in particolare agire democraticamente (nel sistema politico e in campo sociale), agire in modo socialmente responsabile, affrontare i conflitti e gestire le differenze. In generale, l'effetto maggiormente riportato a seguito della partecipazione a programmi di educazione alla cittadinanza è la capacità di agire in modo democratico nel sistema politico. Rispetto alle attività svolte, quelle curricolari all'esterno della classe (apprendimento-servizio) e quelle extracurricolari (servizio di comunità) producono un incremento modesto nella competenza civica.

Tolo (1999), attraverso una ricerca empirica che ha coinvolto 13 distretti scolastici degli Stati Uniti, riporta alcune considerazioni sull'impatto di attività extracurricolari (senza legami con il programma di studi) e co-curricolari (svolte all'esterno della scuola, ma formalmente collegate ad essa) sulle competenze civiche degli studenti, distinte in: conoscenza civica e abilità intellettuali, partecipazione civica, e attitudine civica. Le attività co-curricolari (servizio di comunità e apprendimento-servizio) sono diffuse ampiamente in tutti i distretti coinvolti (obbligatorie o facoltative) e, oltre ad essere molto apprezzate dagli studenti coinvolti, ne incrementano la competenza civica.

Infine, Smith (2018) analizza l'esperienza di una scuola superiore privata dell'America centrale in cui si chiede di svolgere 150 ore di servizio civile prima del diploma, allo scopo di capire quali elementi agevolino gli studenti nel compimento di tale richiesta. L'autore individua: la conoscenza civica degli studenti, la motivazione, e le risorse organizzative messe a disposizione dalla scuola. Nel complesso emerge che nonostante gli studenti siano impegnati nelle loro comunità e abbiano le conoscenze di base dell'impegno civico, non sanno, però, individuare e affrontare un problema della comunità, anche perché è diffusa la percezione di non poter produrre un cambiamento. Ciò che è stato messo in discussione dagli studenti è la mancanza di autonomia nella scelta delle cause in cui impegnarsi.

Riguardo al solo servizio di comunità, Michelsen, Zaff e Hair (2002) hanno analizzato alcuni programmi riconducibili allo sviluppo di impegno civico, allo scopo di comprenderne gli effetti su rendimento scolastico, salute e benessere fisico, benessere sociale ed emotivo e autosufficienza. Pur non esaminandone gli effetti in termini di impegno civico e sociale, gli autori sottolineano il ruolo della scuola rispetto alla possibilità che gli studenti, in particolare coloro che appartengono a famiglie con reddito e/o livello culturale basso, siano coinvolti nel servizio di comunità. In particolare, sembrerebbe che tali programmi siano più efficaci per gli studenti più giovani e per gli studenti rispetto alle studentesse. Infine, la possibilità per gli studenti di partecipare al processo decisionale e di riflettere sull'esperienza svolta aumenta il successo del programma.

Nolin, Chaney, Chapman e Chandler (1997), utilizzando i dati della 1996 National Household Education Survey, cercano di comprendere se e come gli studenti di 12-17 anni partecipano ad attività di servizio di comunità e come la scuola li incoraggi. Attraverso interviste a 25.726 studenti emerge che

il 49% ha partecipato a servizio di comunità. Si tratta per la maggior parte di studenti che appartengono a famiglie con redditi più elevati e maggior livello culturale, quelli con miglior rendimento scolastico, che hanno 16-17 anni, di genere femminile, prima lingua inglese e che frequentano una scuola privata. Rispetto al supporto che la scuola dà alla partecipazione al servizio di comunità (es. rendendolo un requisito obbligatorio per conseguire il diploma, organizzando delle attività o riconoscendo dei crediti per la partecipazione), gli autori notano che l'obbligatorietà non ha un impatto significativo.

Campbell (2001) utilizza gli stessi dati (1996 National Household Education Survey) per cogliere le differenze tra scuola pubblica e privata sulla partecipazione al servizio di comunità, e riporta che gli studenti delle scuole private avrebbero maggiori competenze civiche e maggiori capacità di esercitarle.

La disparità nell'accesso ai programmi di servizio di comunità, ed in generale di educazione alla cittadinanza, da parte di alcuni gruppi di studenti è ripreso nello studio longitudinale di Nieuwelink, Dekker e ten Dam (2019) condotto in scuole professionali e licei olandesi. Nell'esperienza di democrazia messa a disposizione dei giovani, gli autori non registrano differenze in base al genere, all'età e all'etnia degli studenti, ma gli studenti delle scuole professionali hanno esperienze differenti da quelli dei licei: i primi hanno meno occasione di partecipare ad attività che sviluppano la democrazia rispetto ai secondi. Gli autori ne concludono che la scuola sembrerebbe mantenere, se non addirittura aumentare, disparità sociali preesistenti.

Daniels e Gillespie (2005) si rivolgono ad un target poco esplorato, i giovani (16-24 anni) che escono dal sistema scolastico tradizionale e si iscrivono a corsi per adulti, per comprendere il ruolo dell'educazione civica, l'interesse degli studenti e la percezione di docenti e coordinatori dei programmi sull'eventuale effetto sull'impegno civico degli studenti. L'attività più diffusa è limitata all'informazione sulle attività di interesse civico" (71%), seguita dall'organizzazione di attività con altre agenzie (36%), anche fuori dalla classe (28%), mentre il servizio di comunità resta un'attività decisamente residuale. Gli intervistati si mostrano pessimisti rispetto all'interesse che l'impegno civico può suscitare nei propri studenti, ma ritengono di non essere in grado di valutare un loro cambiamento nell'impegno civico, poiché la maggior parte dei programmi non prevedono valutazione.

Tre articoli individuati in questa RS approfondiscono la sola pratica dell'apprendimento-servizio.

Lin (2013) analizza tre tipi di educazione alla cittadinanza descritti in letteratura: educazione etica, simulazioni politiche e apprendimento-servizio, allo scopo di valutare se tali pratiche incrementano l'impegno civico e sociale degli studenti statunitensi nella scuola primaria e secondaria. Emerge che l'impegno civico e sociale aumenta in particolare attraverso l'apprendimento-servizio, più efficace quando prevede un contatto diretto con i destinatari del servizio e attività strutturate di riflessione e rielaborazione.

Tali conclusioni sono confermate anche nello studio di Mogle (2014) che analizza l'efficacia dell'obbligatorietà dell'apprendimento-servizio come requisito per il diploma e che sottolinea l'importanza di un'attività di servizio significativa e della riflessione sull'esperienza svolta.

Infine, lo studio di Miller (2019) conferma la diffusione dell'apprendimento-servizio nelle scuole statunitensi.

3.2. Progetti di comunità

Alcune pratiche educative di promozione dell'impegno civico e sociale che si realizzano in collaborazione tra le istituzioni scolastiche e il territorio derivano da approcci educativi mutuati dai contesti dell'apprendimento non formale, ad esempio organizzazioni no-profit ed altre agenzie del privato sociale. In particolare, tre sono le pratiche individuate: educazione in loco, programmi di ricerca-azione partecipata condotti da giovani e programmi di azione civica.

L'educazione in loco è caratterizzata da un'enfasi sulle specificità di un determinato luogo o comunità, dall'impiego di modalità di apprendimento partecipativo ed esperienziale, nonché dalla collaborazione attiva tra scuole e loro comunità locali (es. ente locale, aziende del territorio, etc.). Pertanto, assume spesso la forma di un progetto di sviluppo di comunità orientato a dare risposta a problemi o bisogni avvertiti a livello locale.

È il caso della Scuola di Sviluppo Sostenibile, promossa nella Repubblica Ceca da una organizzazione non governativa (Cincera, Valescova, Krepelkova, Simonova e Kroufek, 2019), che coinvolge gli

studenti in un progetto di comunità caratterizzato da autonomia dello studente e cooperazione tra gli attori in gioco (studenti, docenti e comunità). Lo studio intende comprendere l'opinione sul programma dei suddetti attori ed il livello di partecipazione degli studenti al processo decisionale. Tutti gli intervistati ritengono che la partecipazione sia importante per generare negli studenti senso di appartenenza e migliorare le relazioni interpersonali, anche se gli studenti lamentano una scarsa partecipazione ai processi decisionali, che limita lo sviluppo di autonomia. Inoltre, le proposte approvate non hanno messo in discussione ciò che era già nelle intenzioni e negli interessi degli enti locali stessi, limitando il valore dell'attività nella produzione di cambiamento.

La ricerca-azione partecipata condotta da giovani è mutuata dalla metodologia della ricerca sociale e prevede di formare giovani studenti alla conduzione di ricerca-azione, nella convinzione che contribuisca all'aumento dell'impegno civico e sociale dei partecipanti, poiché dà loro la possibilità di nominare i problemi, scegliere gli approcci e valorizzare il proprio contributo allo sviluppo di conoscenza. Si tratta di un processo di ricerca in cui la prima fase coincide con l'identificazione del tema di indagine, la seconda con l'elaborazione di un disegno di ricerca e la raccolta dei dati, la terza con l'analisi, per finire con la condivisione degli esiti di ricerca con la comunità locale per individuare eventuali piani di azione (Buckley-Marudas e Soltis, 2020).

Buckley-Marudas e Soltis (2020) analizzano l'esperienza di una scuola superiore statunitense in cui la ricerca-azione condotta da studenti è entrata a far parte integrante del curriculum per comprendere in che modo vengano selezionati i temi oggetto di indagine. La maggior parte dei temi scelti fa riferimento ad un contesto territoriale specifico prossimo ai partecipanti, confermando, secondo gli autori, l'assunto che i giovani vogliono incidere sui propri contesti di vita. Gli autori sottolineano che questo tipo di attività è efficace se il docente cede gran parte del potere che tradizionalmente esercita in classe diventando un facilitatore di processi condotti realmente dagli studenti.

Infine, i programmi di azione civica sono progetti di comunità in cui gli studenti imparano i principi profondi di una azione civica e politica efficace impegnandosi in un ciclo di ricerca, azione, riflessione sui problemi della comunità. L'attività di ricerca in questo caso è finalizzata ad individuare e mettere in pratica strategie di azione che possano portare ad un cambiamento. Questo tipo di programmi presenta alcune differenze rispetto ad altri sopra citati: pur radicati nella comunità come l'approccio dell'educazione in loco, hanno l'obiettivo di agire sulle cause di un problema sociale anche a costo di mettere in discussione l'autorità e le strutture di potere. Rispetto all'apprendimento-servizio, che solitamente non critica la struttura politica e sociale ma agisce sui sintomi, cerca di agire sulle cause e prevede un'azione che non è necessariamente servizio. Infine, si differenzia dalla ricerca-azione partecipata condotta da giovani che, come si è visto, non implica necessariamente l'azione (Cohen et al., 2018).

Due articoli valutano l'impatto dei programmi di azione civica sulle competenze degli studenti: il primo è uno studio longitudinale (LeCompte K., Blevins, B., & Riggers-Piehl, T., 2000) che analizza un programma estivo per studenti dai 9 ai 14 anni; il secondo è uno studio quasi sperimentale (Cohen et al., 2018) che valuta l'impatto di un programma nelle scuole medie e superiori durante l'anno scolastico. In entrambi i casi gli studenti vengono coinvolti in lavori di gruppo guidati da mentori (docenti, operatori dell'organizzazione, studenti universitari appositamente formati) allo scopo di individuare un problema di interesse collettivo (della comunità locale o della scuola) per agire su di esso, analizzandone le cause, le dinamiche, la struttura, individuando le strategie di azione per dare poi spazio all'azione vera e propria. L'impatto dei programmi è stato valutato in entrambi i casi con questionari somministrati agli studenti, prima e dopo l'esperienza, costruiti in base alla definizione che gli autori hanno assunto di "competenza civica": nel primo caso "una misura della capacità degli studenti di partecipare ad attività civiche come incontri e forum pubblici o di condividere la loro opinione con un giornale o con funzionari eletti"; nel secondo un costrutto composto da conoscenze (della politica locale, della struttura democratica, per l'azione civica), impegno civico, senso di autoefficacia civica, competenze di carattere sociopolitico, esperienze di interesse civico e intenzioni future.

Le Compte et al. (2020) si sono inoltre soffermati su alcune caratteristiche dei partecipanti (genere, etnia e partecipazione negli anni precedenti), mostrando che in tutti i casi c'è un incremento della competenza civica rispetto alla situazione iniziale, ma evidenziando maggior impatto sulle studentesse, le componenti di minoranza e gli studenti che partecipano al campo per la prima volta.

Cohen et al. (2018) registrano un aumento significativo per la sola variabile "conoscenza" e limitata-

mente agli studenti della scuola superiore.

3.3. Promozione di comunità

Il terzo approccio, promozione di comunità, richiama una forma di attivismo civico nata negli Stati Uniti negli anni '30 del secolo scorso affinché le comunità più deboli, organizzandosi grazie alla formazione di leader locali e gruppi di interesse, potessero risolvere problemi di interesse comune facendo valere le proprie istanze di fronte alle istituzioni.

In questo approccio rientra l'esperienza analizzata negli Stati Uniti da Carlock (2016) rivolta a studenti adulti immigrati in una classe di inglese come lingua straniera. Il progetto prevede la realizzazione di un corso rivolto a genitori immigrati con l'obiettivo non solo di insegnare loro l'inglese, ma di metterli in grado di partecipare ed incidere sulla vita scolastica dei propri figli. Tale esperienza ha permesso la costruzione di una comunità di apprendimento civico e lo sviluppo di una voce pubblica che possa influire sulle politiche.

Un altro caso che analizza attività che possono avere un ruolo importante per coloro che appartengono a gruppi marginali è riportato nello studio etnografico di Rodriguez (2017), che documenta la partecipazione di studenti stranieri di origine latina ad un progetto in collaborazione tra una scuola superiore e un'organizzazione radicata nella comunità. Il progetto prevede l'adesione ad un gruppo la cui missione è informare la comunità sulle questioni dell'immigrazione e promuovere una riforma dell'immigrazione. Nel gruppo gli studenti condividono liberamente i pensieri sulla propria condizione, sui pregiudizi di cui sono oggetto e possono costruire relazioni di solidarietà, ripensare la propria identità e pensarsi capaci di pensiero critico e azione. Ciò che emerge dallo studio è il valore sociale incarnato da uno spazio che non è all'interno della scuola, ma ad esso collegato, e la comunità, in una dialettica che mette in comunicazione identità personali e sociali.

3.4. Simulazione politica

L'ultimo approccio individuato riguarda la simulazione politica, ovvero quelle attività organizzate a scopo educativo per avvicinare gli studenti alla pratica della partecipazione democratica alla società (Lin, 2015).

Abbiamo incluso questo approccio poiché è stato individuato uno studio che analizza un'esperienza in collaborazione con una organizzazione internazionale. Se nelle pratiche educative viste finora la comunità era intesa come prossima agli studenti (quartiere, città, scuola, gruppo di minoranza), la collaborazione con una organizzazione internazionale ne espande i confini ed apre alla possibilità di un'appartenenza non geograficamente limitata.

Levy (2016) analizza, infatti, il Modello delle Nazioni Unite, un programma di educazione alla cittadinanza diffuso in tutto il mondo che ha dato vita ad una rete di organizzazioni indipendenti che si incontrano periodicamente in conferenze locali, nazionali ed internazionali. In queste conferenze, gli studenti rappresentano gli Stati proponendo e votando risoluzioni su temi di rilevanza internazionale.

4. Discussione

L'analisi degli studi individuati permette di affermare che la messa in atto, da parte di istituzioni scolastiche, di pratiche educative in collaborazione con il territorio per la promozione di impegno civico e sociale è una prassi ricorrente e consolidata in ambito internazionale – soprattutto nordamericano –, in particolare per ciò che riguarda la scuola superiore e i programmi di servizio di comunità.

I risultati inoltre, anche se derivati da studi condotti con metodi e scopi spesso differenti, permettono alcune considerazioni generali su: la declinazione dell'impegno civico e sociale; gli effetti delle pratiche educative sull'impegno civico e sociale, e gli elementi che possono supportare la riuscita delle stesse.

4.1. La declinazione dell'impegno civico e sociale

Come esplicitato nella premessa, la RS non era guidata da una definizione predeterminata di impegno civico e sociale, in quanto giungere a darne una definizione a partire dalla letteratura disponibile ne era uno degli obiettivi.

Dalla sintesi dei risultati emerge, anzitutto, una terminologia varia, tra cui: impegno civico e sociale, coinvolgimento civico, competenza civica, e competenza di cittadinanza.

Le diverse definizioni si posano su un continuum che, da un lato, valorizza la dimensione del supporto concreto e operativo ai bisogni della comunità, così come sono individuati dalle istituzioni. Tale impostazione produce, ad esempio, attività di servizio conforme alle richieste della società e delle istituzioni, non incidendo sulle cause né mettendo in discussione la struttura sociale.

All'estremo opposto si collocano le definizioni di impegno civico e sociale che esaltano l'aspetto di critica alla realtà sociale e istituzionale, e si traducono in promozione di comunità e azione mirata alla rimozione delle disuguaglianze e alla promozione di giustizia sociale (cfr. Milana, 2020).

La definizione di impegno civico e sociale assunta, implicitamente o esplicitamente, incide sulla scelta degli approcci e delle relative pratiche educative descritte nella sezione 3. In particolare, questi si differenziano in base alla centralità di uno di questi tre elementi: servizio, ricerca, azione, che possono essere presenti singolarmente o in combinazione uno con l'altro. Nel primo caso è predominante il servizio in cui, attraverso attività di assistenza e supporto ai bisogni della comunità, si agisce sul sintomo di un determinato problema sociale; nel secondo caso prevale la ricerca delle cause che hanno determinato tale problema; nel terzo caso è centrale l'azione per rimuovere le cause profonde di un problema. Si va quindi dal servizio di comunità, apprendimento-servizio ed educazione in loco, che valorizzano il servizio, ai programmi di azione civica e sviluppo di attivismo e leadership, che mettono in discussione la struttura della società e si attivano per rimuovere iniquità e disuguaglianze. La ricerca-azione partecipata condotta da giovani e il Modello delle Nazioni Unite, valorizzano la ricerca e lo studio senza necessariamente portare né ad azione né a servizio, nel senso sopra descritto.

Ciò non significa che il servizio alla comunità implichi sempre conformismo e adesione alla realtà sociale o che i programmi di azione civica o sviluppo di attivismo e leadership si collochino sempre all'estremo opposto, tantomeno che una modalità sia in assoluto da preferire ad un'altra. È importante, però, che chi propone pratiche educative sia consapevole della definizione di impegno civico e sociale che ne guida le scelte rispetto alle attività, alle partnership, ai destinatari e agli obiettivi.

4.2. Effetti dei programmi sull'impegno civico sociale

La maggior parte dei lavori esaminati cerca di individuare e valutare gli effetti di diverse pratiche educative in particolare riferimento a: impegno civico e sociale (definito in diversi modi come sopra specificato), sviluppo personale e sviluppo accademico. Non ci sono risultati rilevanti sugli effetti di tali pratiche educative sulla scuola e sulla comunità.

Nonostante i risultati individuati derivino da studi estremamente diversi e non permettono generalizzazioni né comparazioni, emerge che, ad alcune condizioni (vedi sezione 4.3), prendere parte a pratiche educative che coinvolgono la comunità esterna consente di conoscere meglio la comunità in cui si abita, aumenta il senso di appartenenza e migliora la capacità di instaurare relazioni interpersonali positive.

La difficoltà con cui giungere ad una indicazione coerente riguardo agli effetti di queste pratiche educative è legata a due limiti, il primo delle stesse pratiche educative, che non prevedono generalmente la valutazione dell'impegno civico e sociale e, ad ogni modo, i docenti non possiedono strumenti per valutare in questo ambito la partecipazione degli studenti; il secondo, legato all'assenza di studi longitudinali in grado di valutare la permanenza dell'impegno civico e sociale nel tempo.

4.3. Condizioni per l'efficacia dei programmi

Come riportato sopra, le pratiche educative messe in atto dalle istituzioni scolastiche possono essere efficaci se si verificano alcune condizioni, espresse molto chiaramente negli studi individuati.

La prima si riferisce all'autenticità dell'esperienza di relazione con la comunità esterna da parte degli studenti. Numerosi studi riportano la necessità di consentire agli studenti un grado di autonomia che

permetta una vera assunzione di responsabilità e di partecipazione alla presa di decisione, e sottolineano una contraddizione tra l'obiettivo dichiarato di molte pratiche educative (formare cittadini responsabili) attraverso modalità che riproducono un rapporto tradizionale in cui gli studenti sono passivi esecutori di decisioni assunte dal corpo docente.

Ciò apre alla seconda condizione, ovvero la competenza del corpo docente nella gestione di queste attività, collegata a sua volta al tema della formazione specifica in queste tematiche. Si tratta di una formazione non finalizzata alla conoscenza dei contenuti quanto alle modalità di conduzione, o meglio di facilitazione, di processi in cui il corpo docente deve rinunciare a considerarsi detentori di un sapere da trasmettere, ma accompagnare sapientemente gli studenti in un percorso dagli esiti non predeterminati.

Inoltre, come visto in precedenza, la formazione dovrebbe anche consentire al corpo docente di costruire gli strumenti adatti alla valutazione di queste attività, senza la quale queste rischiano di restare finì a sé stesse.

Un'ultima condizione per l'efficacia di queste pratiche educative riguarda la preparazione e soprattutto una costante attività di riflessione sull'esperienza in corso e su quella svolta, sia attraverso il confronto tra pari e con il corpo insegnante, sia attraverso la scrittura.

5. Conclusione

I risultati della RS sembrano indicare che le pratiche educative a sostegno dell'impegno civico e sociale messe in atto dalle istituzioni scolastiche in dialogo con il territorio si rivolgano primariamente agli studenti in età scolare, e solo limitatamente agli utenti del sistema di istruzione di base per adulti, e che coinvolgano per lo più la 'comunità locale', anziché la 'comunità allargata' (es. Modello delle Nazioni Unite). I risultati, inoltre, sembrano confermare che, se è vero che il concetto di impegno civico e sociale comprende varie pratiche e atteggiamenti che incidono sul livello di "salute di una società democratica" (Banyan, 2013), cosa caratterizzi tali pratiche e atteggiamenti rimane oggetto di molteplici interpretazioni.

Ciò nonostante, dalla RS sembra emergere che la maggior parte delle pratiche educative esaminate sostenga soprattutto pratiche e atteggiamenti di *servizio di comunità* (che si esprimono attraverso la partecipazione di individui e gruppi alle attività di servizio e/o volontariato nella comunità di riferimento), mentre sembrano meno sviluppate quelle pratiche educative volte a sostenere pratiche e atteggiamenti di *azione collettiva* (che fanno riferimento alla partecipazione ad azioni promosse da una collettività al fine di produrre cambiamenti sociali più ampi) e/o di *coinvolgimento politico* (che richiamano la partecipazione ad azioni promosse da una collettività per la risoluzione di problemi attraverso il processo politico che coinvolga anche le istituzioni) (Adler e Goggin, 2005). Riteniamo, tuttavia, siano soprattutto le pratiche e atteggiamenti del secondo e terzo tipo che, sostenendo anche un'analisi della struttura sociale e un'azione per il cambiamento, possano meglio incidere nella rimozione dell'ingiustizia sociale.

Bibliografia

- Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690. <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>
- Adler, R. P., Goggin, J. (2005). What Do We Mean By “Civic Engagement”? *Journal of Transformative Education*, 3(3) 236-253. <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
- Banyan, M. E. (2013). Civic engagement. In *Encyclopædia Britannica*.
- Bray, M., Unesco., & World Education Forum (2001). *Community partnerships in education: Dimensions, variations and implications*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123483>
- Critical Appraisal Skills Programme (2018). CASP (Systematic Review Checklist). [online] Available at: https://casp-uk.net/wp-content/uploads/2018/03/CASP-Systematic-Review-Checklist-2018_fillable-form.pdf.
- Hillery, G. (1955). Definitions of Community: Areas of Agreement. *Rural Sociology*, 20, 111-123.
- Methley, A. M., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R., & Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC health services research*, 14, 579. <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097>
- Milana, M. (2020). Impegno civico e sociale. In M. Milana & P.Perillo (Cur.) Progetto RE-SERVES: Glossario. <https://www.re-serves.it/>
- Perillo, P. (2020). Pratiche educative. In M. Milana & P. Perillo (Cur.) Progetto RE-SERVES: Glossario. <https://www.re-serves.it/>
- Peterson, A., & Warwick, P. (2014). Service or service-learning? A review of recent educational policies in England. *Citizenship Teaching & Learning*, 9(3), 317-334.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, Nicky & Roen, Katrina & Duffy, Steven. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC Methods Programme*.
- Putnam, R.D. (1993). *La tradizione civica delle regioni italiane*, Milano: Mondadori.
- Tarozzi, M., Rapanà F., Ghirotto, L. (2013). Ambiguities of Citizenship. Reframing the Notion of Citizenship Education. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 8(1), 201-18. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/3779>
- Tramma, S. (2014), “Comunità”. In Brandani W. e Tramma S., *Dizionario del lavoro educativo*, Roma: Carocci editore, 79-81.
- Ubbiali, M. (2017). “Il service learning: un’analisi sistematica della letteratura”. In Mortari, L., *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, 71-215.
- Valli L., Stefanski A., & Jacobson R. (2018). School-community partnership models: implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 31-49.

Francesca Rapanà – Università degli Studi di Verona (Italy)

✉ francesca.rapana@univr.it

Francesca Rapanà è assegnista di ricerca presso l'Università di Verona. Si occupa principalmente di educazione degli adulti, educazione alla cittadinanza e metodologia della ricerca qualitativa.

Marcella Milana – Università degli Studi di Verona (Italy)

🔗 <https://orcid.org/0000-0002-3068-3530>

Marcella Milana è Professore associato di Pedagogia generale e sociale, dirige il Centro di Ricerca Internazionale *Global and Comparative Policy Studies on the Education and Learning of Adults*, co-dirige la rivista *International Journal of Lifelong Education* (Classe A, Area 11) ed è Principal Investigator del progetto PRIN RE-SERVES.

Rita Marzoli – INVALSI – Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Italy)

🔗 <https://orcid.org/0000-0002-1994-5587>

Rita Marzoli è Primo tecnologo, responsabile della Biblioteca INVALSI 'Aldo Visalberghi', coordina il Comitato Editoriale di 'INVALSI per la ricerca', una collana ad accesso aperto sottoposta a referaggio a doppio cieco, pubblicata dall'editore Franco Angeli.