

Sandra Chistolini
Emilio Lastrucci
Andrea Porcarelli

Giovani europei e cittadinanza

Lo studio sugli adolescenti italiani
nel contesto della ricerca internazionale
sull'identità politica



ORIZZONTI DELL'EDUCAZIONE

Collana fondata da *Mauro Laeng*
Diretta da Sandra Chistolini, Emilio Lastrucci, Andrea Porcarelli

nuova serie

1

Comitato scientifico

Roberto Albarea / Università degli Studi di Udine

Sandra Chistolini / Università degli Studi Roma Tre

Luciano Corradini / Emerito Università degli Studi Roma Tre

Emilio Lastrucci / Università degli Studi della Basilicata

Margareta Limon / Universidad Autónoma de Madrid, Spagna

Andrea Porcarelli / Università degli Studi di Padova

Alistair Ross / Emerito London Metropolitan University, Regno Unito

Hugo Verkest / University College Vives, Belgio

Comitato di referaggio

Sergio Angori / Università degli Studi di Siena

Franco Blezza / Università degli Studi “G. d’Annunzio”, Chieti, Pescara

Melania Bortolotto / Università degli Studi di Padova

Andrea Cegolon / Università degli Studi di Macerata

Sira Serenella Macchietti / Università degli Studi di Arezzo

Riccardo Pagano / Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Francesca Pulvirenti / Università degli Studi di Catania

Adriana Schiedi / Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Concetta Sirna / Università degli Studi di Messina

Sandra Chistolini
Emilio Lastrucci
Andrea Porcarelli

Giovani europei e cittadinanza

*Lo studio sugli adolescenti italiani
nel contesto della ricerca internazionale sull'identità politica*



ISBN volume 978-88-6760-537-8
ISSN collana 2611-5174



2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- 7 **Introduction: Italian young people in a meta-study of European youth**
Alistair Ross
- 23 **Il disegno della ricerca e il campione italiano**
Sandra Chistolini
- 45 **Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale**
Andrea Porcarelli
- 67 **Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale**
Sandra Chistolini
- 87 **Presentazione e discussione dei risultati relativi al campione dell'Italia meridionale**
Emilio Lastrucci
- 99 **Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola**
Sandra Chistolini
- 123 **Le generazioni emergenti fra impegno e disimpegno politico-civile**
Emilio Lastrucci
- 143 **Profilo epistemologico e valore formativo dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione**
Andrea Porcarelli
- 167 **Conclusioni**
- 173 **Gli autori**

I. Introduction: Italian young people in a meta-study of European youth

Alistair Ross

This study of young Italians constructing their political identities in Europe was made as part of a wider study I am making of young Europeans across the continent (Ross, 2018). By focussing specifically on the Italian response, my colleagues Sandra Chistolini, Emilio Lastrucci and Andrea Porcarelli make an important and invaluable contribution to our understanding of these processes. My role has been to act as the naïve outsider, who can act at the outsider posing questions that appear innocent and thus provoke observations and explanations that assume the questioner knows very little: my colleagues bring the insider perspective to the analysis of the Italian context. In a similar way, colleagues in Lithuania (Ross, Zuzeviciute, 2011), Finland (Lestinen, Autio-Hiltunen, Kiviniemi, 2017) and Croatia (Ross, Puzić, Doolan, 2017) have very effectively analysed similar data in those countries.

So the purpose of this chapter is not to provide the detailed and layered ‘insider’ perspective that the Italian authors – and only Italian authors – can provide. My purpose here is to set out the broader context, perspective and methods of this study. The thesis of the study is that political identities, like any other identities, are multiple narratives, constructed and re-constructed around contingencies and contexts. The study examines how young people perform these narratives as they re/creating their political identities within and beyond various European states. I examine contingencies that arise from the narratives of rights in general, and the specific discourses of diversity, migration, racism, often set in the context of the migration of refugees in 2014-16. I analyse the range of potential influences that may impact on this narrative-construction process – the family, friends, media, etc. And I examine the contexts in which identity narratives are constructed, those driven by political locations of

settlement, province, country, continent, settlement: these provide political and cultural narrative frames for identity construction. I argue that the contingencies of events and the contexts of location provide a set of lenses used by young people to construct dynamic and kaleidoscopic identities situated in contemporary Europe.

Identities

A variety of models have been used to characterise the plasticity of social construction of political and locational identities, from Bauman's use of the term liquid identities (1995), through Balescu's (2009) description of identity as a palimpsest – a succession of configurations, each being written over earlier versions, with traces of these visible through the superimposition (2009), to Crenshaw (1989, 1991) and Collins (2015) use of intersectionality, that describes multiple identities as reciprocally supporting constructions which that explain systematic forms of oppression and advantage. I have gathered empirical data of how young people talk about these issues, and how their constructions shift contingently as the lens through which they focus on them is changed. I draw on 324 conversations that I have had with small groups of young people in 29 different European states, carried out between 2011 and 2016. Two thousand young people were spoken to, scattered across a hundred different towns and cities, about their sense of political and social identity – with their locality, their country and with Europe and the world. Twenty discussions, with 137 young people, were carried out in five Italian towns in January 2015. Not a statistically representative sample, it nevertheless reflects the diversity of views in the various countries: not just of the indigenous population, but also of migrants and settlers, and the hybridities that are increasingly becoming characteristic of European societies.

One of the striking findings was the way in which many young people expressed their concerns about values of rights, solidarity and equalities, both in the context of their own country and in Europe. The context of this for many groups was the increasing diversity of these societies. Migration (from within and without Europe), wars and boundary changes have led to situations where many find themselves growing up in plural societies, and this study traced the views and reactions of both indigenous young people and those of different origins. Many young people have developed identities that they see as very different to those of older generations – which many of them characterise as overtly racist

I. Introduction: Italian young people in a meta-study of European youth

and nationalistic. This generation, I suggest, is developing a new and different availability for political mobilisation, rather as Fulbrook's analysis of 20th Century German young people showed 'crucial times of transition with respect to the ways in which people can become involved in new regimes and societies' (Fulbrook, 2011, p. 488).

Identity is a much used and variably defined term, with elusive meanings (Buckingham, 2008; Duchesne, 2008; Wallace, Strømsnes, 2008). Identity can mean to have a similarity with, to be the same, or to be different from and distinct. Identity can be seen as something that is unique to the individual (and relatively consistent over time) and it can also – simultaneously – mean a relationship with a broader collectivity or social group. National identity, gender identity, or social identity all suggest that the members of a particular group share some common characteristics, and have some degree of affinity with other members of the group. Identity theft, on the other hand, suggests that one's *individual* identity has been misappropriated. Identity cards both mark one's membership of an identity group and are unique markers of one's individuality (Jenkins, 2004, p. 4).

Bauman (2000) wrote of 'liquid modernity', suggesting identity is constructed in contingent and temporal relationships: the past, present, future and place disturb our practice of identity as we ask who we are and who we intend to be:

One needs [freedom] to be oneself; yet being oneself solely on the strength of one's free choice means a life full of doubts and fears of error. There are many ways in which one can respond to the task of constructing self-identity. To be adequate to the task, however, selected ways must include some criteria by which the success of the whole enterprise can be appraised, and the outcome of self-construction approved. Self-construction of the self is, so to speak, a necessity. Self confirmation of the self is an impossibility (Bauman, 1988, p. 62).

Bauman further (2004) indicates that the establishment of an individual's identity has become more problematic, and more important, in contemporary times: globalization, greater social and physical mobility, the relative decline of the welfare state, more 'flexible' employment regimes and uncertainties in personal relationships all contribute to fragmented and fluid identities, constantly negotiable and being 'worked on' (2000, 2004). Anthias (2002) has suggested that the term identity has a limited use, and suggests instead the use of narratives of location and position when referring to identity groups: 'the claims and attributions that individuals make about their position in the social

order of things, their views of where and to what they belong (and to what they do not belong) as well as an understanding of the broader social relations that constitute and are constituted in this process' (Anthias, 2002, p. 491). Many of the narratives that will be explored in this book are translocational in nature, though the narratives themselves frequently employ more conventional identity labels (Anthias, 2012).

Identification with a nationality or a nation is problematic. Connor (1993) describes the nation as 'terminological chaos' (p. 112). The assumption that 'the nation' and 'the state' are coterminous developed from the time of the French Revolution over the nineteenth and much of the twentieth centuries. Halle (1952) claimed that 'a prime fact about the world is that it largely composed on nation-states' (1952, p. 10) – but the 'nation-state' barely exists. The great majority of modern states contain significant national minorities: Connor in 1978 (1978, p. 382) referred to a 1971 survey of 132 'entities generally considered to be states', which suggested that 120 of them had national minorities of 10% or more, that 53% of all states had over 25% minorities, and nearly 30% had more than half the population as 'minorities'.

An alternative, social constructionist, standpoint is that identity – including national identity – is a matter of political choice, and is not a natural given. The social constructionist view of national identity sees it as a subjective term, used to create a distinctive category. National identities become the construction of bonds based on what are presumed to be shared group ideas, cultural artefacts and emotions. Anderson (1991) describes such national identities as *Imagined Communities*, inventions or constructions of rational essentialism that had their own particular narrative power (Anderson 1991).

The nation thus becomes a narrative: Bhabha (1990) suggests that

despite the certainty with which historians speak of the 'origins' of nation as a sign of the 'modernity' of society, the cultural temporality of the nation inscribes a much more transitional social reality. The nation's 'coming into being' as a system of cultural signification, as the representation of social *life* rather than the discipline of social *polity*, emphasizes this instability of knowledge (Bhabha, 1990, pp. 1-2).

European identity is something rather different. Delanty and Rumford (2005) argue that seeking to establish something that mimicked a national identity was inappropriate for a supra-national institution in a globalizing environment. The emergent salience of a European social and cultural space, as distinct from an institutional space, suggested European identity be seen as a

I. Introduction: Italian young people in a meta-study of European youth

social identity, rather than a political one. Bruter (2005) differentiated two components of European identity:

A *cultural* perspective would analyse political identities as the sense of belonging an individual citizen feels towards a particular political group. This group can be perceived by him [sic] to be defined by a certain culture, social similarities, values, religion, ethics or even ethnicity...

A *civic* perspective would see... the identification of citizens with a civic structure, such as the State, which can be defined as the set of institutions, rights, and rules that preside over the political life of the community (Bruter, 2005, p. 12).

He suggested that both components exist in parallel, but they can usefully be analysed separately: the individual may have stronger civic or cultural elements to their (European) identity, with differences between individuals, countries, and over periods of time.

It is not only identification with Europe or a nation that can present problems: the very basis of identity categorisation itself raises issues of what the various categories employed mean, both in the minds of those of those asked to categorise themselves, and in the minds of those who take the responses and may attach different 'meanings' to the categories. Asking someone if they feel themselves 'to be German', or 'how much they feel that they are German', for example, will be contingently interpreted by each respondent, and the replies will be dependent on who is asking the question, where the question is being asked, when it is being asked, why the respondent thinks the question is being put, and what the respondent thinks the category 'German' means. It may well depend on what the person being questioned thinks of Angela Merkel's comments on the morning of the interview.

Modern states require the classification of their populations: Anderson pointed to their need to distinguish between 'peoples, regions, religions, languages' (Anderson, 1991, p. 184) in order to impose a 'totalizing classificatory grid' (p. 184). Kertzer (2017) used a Foucauldian model of the surveillance of state (Foucauld, 1977) to explain how 'the use of identity categories ... creates a particular vision of social reality. Everyone is assigned to a single category, and are hence conceptualised as sharing, with a certain number of others, a common collective identity: instead of situationally-determined complex social linkages, the reification process of identity categories creates neat boundaries between mutually exclusive groups (Kertzer, 2017). This presumption that everyone will easily fit into such groups becomes

increasingly unlikely as migration patterns in Europe are creating new diversities, as Vertovec (2007) has argued. The European population are coming from more diverse origins, and there are more people of mixed origins, making it increasingly difficult to use these identity categories.

Because of these issues, my study makes very limited uses of quantitative data. Instead, I attempt to analyse the ways in which young people in construct different and contingent kinds of identities, to explore their terms and definitions, rather than to suggest terms and categories to them. Social constructions have to be examined as a performance in a social setting: finding out how someone social constructs their reality is not amenable to questionnaires, but has to be observed in the contingent settings in which social interchanges take place (Berger, Luckman, 1966; Hacking, 1999; Elder-Vass, 2012). How an individual describes their identities is not fixed: it will vary, being dependent on the location, the setting, the time or period, the particular audience.

Discussion group methodology

So to examine this, I proffered a variety of potential lenses to small groups of young people, and invited them to discuss their identities in these contexts. This allows me to elicit several different constructions from the same group, but the point of significance is not simply that this happens, nor even what these different identities are, interesting though these may be. The various identities reported are, by their very nature, transient and may not be reproduced in future circumstances: the whole range of contingent circumstances surrounding each conversation could not be controlled or fully noted. Of more enduring significance is to understand the range of variables and resources used to make each construction, and how the individual and the group make apparently dissonant constructions compatible.

A complication in working with young people is that the school setting very often acclimatises them to closed questions. Questions used by teachers towards young people (and by many other adults too) tend to be designed to test or assess what young people know, or do not know (Alexander, 2008; Hogden, Webb, 2008). Students thus tend to think a question has a 'correct' answer, that they are expected to supply: they need to look for the 'right' response. The discussions I conducted were thus framed with non-directive, open-ended 'questions' that provoked discursive responses, rather than formal 'answers'. Similar approaches have been developed in German social science research over

I. Introduction: Italian young people in a meta-study of European youth

the past twenty years (Bohnsack, 2000; Loos, Schäffer, 2001): *Gruppendiskussionsverfahren* ('group discussion method') has been described as 'an open interview intended to let respondents develop a topic in their own language, in their symbolic system and their relevance framework; this is the only way interviewers or observers can avoid projecting into single utterances meanings that are not appropriate ... researchers ... will learn more if this statement is put into a narrative context by the respondent and gives the respondent the opportunity to explain through a narrative ... in his/her own language' (Bohnsack, 2000, p. 21, translated by Scheunpflug et al 2016). Scheunpflug et al (2016) write of it as a method 'in which respondents can set the structures and contents of the conversation by themselves,' thus exploring 'knowledge stocks that are not located on the surface of conscious and clear explicable attitudes and values, but which are beneath the surface' (2016, 10).

These sorts of considerations determined my strategies.

- I began by saying that my questions would have no right or wrong answers: they should say what they thought; if someone said something that they disagreed with, they should say so, and give their view, or I would think that they all agreed;
- Wherever possible, I did not introduce leading terms (such as 'nation' or 'state'), but used words such as 'country'; only when terms such as nation, state, Balkan, etc had been first used by them did I use such words;
- Questions were very transparently open (such as – if one of them had said they were French – 'Why are you French?');
- I accepted all responses as valid, by gesture (nodding) or by saying how interesting the responses were; I maintained direct eye contact with each speaker wherever possible, indicating I was following what they said;
- My questions as far as possible were constructed to be in response to the answer just given, so that it appeared that the group were determining the subject matter, not me: it seemed to be their agenda;
- I tried to ask as few questions as possible, leaving spaces for disagreement, supplementary comments; but I did not ask anyone to respond: nor get everyone to respond to each question: it was a discussion, not a sequential interview;
- I often asked them to elaborate and explain their responses, and to provide examples; and
- I looped the conversation back to earlier comments, when this was useful.

These strategies were not always wholly successful: nearly every group sustained a conversation for more than 30 minutes (the normal timetabled target was 40 to 55 minutes). Most young people (about 94%) made more than a minimal contribution: 63% could be described as fully participant for the entire session.

The content of the conversations varied in focus and emphasis, and my questions varied as well, and the way that they were put, in order to maintain the mode as conversational rather than interrogatory. My prime objective was to establish a rapport that would be seen as empowering, with a discussion that was, to a substantial extent, at the direction and pace of the group members. I had a list of areas I wanted to explore, but did not refer to this in the conversation, or follow a particular order. This means that I cannot quantify most responses in any numerical way: I can describe tendencies and apparently significant trends – but it is impossible to assert, for example, that “67% declared themselves to be European” – and even had I put an identical question to every one of them, the statistic would still be meaningless. But this is not to suggest that the conversations lacked structure, or did not have an agenda: I have outline by hypotheses, and had ‘instruments of construction’ (Bourdieu *et al.*, 1991, p. 248). I held up a series of lenses, which I describe here in some detail, before elaborating on the recruitment of my sample.

Wherever possible we sat in a circle. I began by introducing myself, as a professor from London, who was visiting about thirty European countries to talk with groups of young people, such as themselves, about their ideas. I was very grateful for them giving their time. I introduced my colleague – in the Italian conversations, one of the co-authors of this volume – from the university in the locality, who would help translate anything we needed. We established which language we would use: in about 65% of the cases we used predominantly English (very often wholly so), and in about 15% we used the local language, with everything translated. But my colleague was able, where necessary, to translate words, sentences or phrases, either way, where needed. With the group’s agreement, I recorded what they said, but made clear that all comments would be made anonymous, though I did note who said what, so I could examine their individual constructions.

My first question was to ask each of them to describe themselves, to talk a little about their identity. This was the only point where I asked everyone to speak, so that no one had to latter break the ice when everybody else had participated. From these openings, we were usually able to discuss their various ‘national’ or ‘ethnic’ identities, though I did not use these terms myself. Why were they Italian? How had they become Italian? Such questions frequently

I. Introduction: Italian young people in a meta-study of European youth

developed a discussion about parentage, ancestry and descent, birthplace, residence, language, culture and more, with various combinations being advanced.

Were there things about Italy of which they felt particularly proud, or pleased? When terms like culture and history were advanced, I would ask what did they mean by its culture? What aspects of its history? If the conversation moved toward the natural beauty of the country, for example, I would try and ask about Italian society and people.

I would move on to ask if there were aspects of Italian society of which they perhaps felt less proud, or that they would like to change. This very often provoked interesting debate and discussion – more so than the positive aspects – but my rationale was always, as a guest, to begin with the positive. I would ask for examples, for details to explain their points, and was able to a degree to be a naïve outsider (though by this stage I often felt that I had enough of their confidence to raise some local current counter-examples, if I knew of them and though they would provoke more comment ('but President Bănescu was elected democratically, wasn't he?').

Did they think that everyone in Italy would feel the same about these issues? And I would often suggest ask if they thought that people their parents or grandparents, people of that age, would agree with them. And what about people in other parts of Italy? If they reported divisions – did they think this might be perhaps people living in the countryside, rather than townspeople? Different regions – a question that provoked much discussion in Italy.

After some twenty minutes, I would ask if, in addition to feeling Italian they sometimes also felt European in some way. Sometimes I would be able to say that earlier that Marco had said he felt he was European: did any of the others in the group feel this?

From this, it became possible to revisit the lenses we had used about the country with a focus on Europe. Often the distinction between Europe and the European Union would be raised, but not by me. Sometimes I would ask which countries they thought of first when Europe was mentioned, or if they thought that some countries, geographically in Europe, were not 'really' European (with gestured quote marks).

Towards the end of the conversation, I would generally ask a couple of direct questions: 'Italy is a member of the European Union. What would you feel if another country – say (a pause, to suggest I was plucking an example at random) – Russia asked if it could join. Would you think that would be a good thing, a bad thing, or would it not matter?' This lens often provoked a rather different view of Europe and the European Union than had been expressed

before, which I might probe. And I would sometimes ask the same about Turkey, or an adjacent country that might have some contentious issues with country I was in.

Finally, I would thank them all again for a most interesting discussion, and wish them well for their future studies and lives. Did they discuss things like those we had been talking about with their friends? With their families? With their teachers in school?

This account of my approach shows the discursive and very lightly structured nature of these conversations: they were what Boddy (2005) would describe as a focus group discussion, rather than a focus group interview (2005, pp. 251-2). This was not serial questioning, nor did it have the structuring advocated by Marshall and Rossman 1999.

Subjectivity and the researcher

Qualitative research carried out by a lone individual raises issues of subjectivity and interpretation: I argue that the interpretation offered is consistent, simply because it has been carried out by a singular objectivity. But a study of identities will need to be understood in the context of the researcher's own identity (Archer, 2002; Chadderton, 2012). I'm a white heterosexual male in my late 60s at the time of my fieldwork, married, with adult children and grandchildren. I was born in London, and have lived there for most of my life, with a Scottish father and an English mother: so I have been conscious from an early age of both Scottish and English roots, and generally describe myself as British, rather than Scottish or English. I am also sometimes a Londoner, and sometimes a European. These locational identities have changed over time: in particular, my European identity has come to the fore as I have travelled and worked extensively with European colleagues over the past twenty years. But I was also aware of being 'a European' (not simply a Briton). My age may also be germane: I grew up aware of being a post-war child, where nearly everyone older than me had experienced the war. My analysis of the data was partly grounded in the data itself in an iterative, inductive and comparative process (Glaser, Straus, 1967; Charmaz, Belgrave, 2010), but also drew extensively on the literature cited earlier, and some country-specific literature, which were combined into a meta analysis (Rabiee, 2004, p. 657).

The sample for this study

How did I recruit my groups? This was a one-person study, which I began when I semi-retired in 2010. I had been made *ad personam* chair in citizenship education in Europe by the European Commission as part of its Jean Monnet programme to foster European integration. This arose partly from my work between 1998 and 2008 in establishing an Erasmus Academic Network, Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe), also supported by the Commission. This linked some 250 academics from universities across 28 countries of Europe, all sharing an interest in issues of young people's identities and sense of citizenship. This network became my supporters and enablers in carrying out this project, and the Jean Monnet chair supported my travel expenses for the period 2010 to 2012. Thereafter I had a small grant from my University for 2014, but was otherwise self-funded. My University also approved and monitored my research ethics plan: informed consent was obtained in all cases, anonymity assured, and post-interview support, if necessary, to be provided.

My first phase of fieldwork (2010-2012) covered the countries that had joined the European Union after 2004 (Ross 2015). A second phase (2014-2016) added many of the pre-2004 European Union members and two non-EU members (Norway and Switzerland). I intended to cover the United Kingdom and the Republic of Ireland together (because of the border issue) at another time: the Brexit decision of 2016 has further postponed this. My intention was to visit at least two different places in each country, more in the larger counties. I was aware that much empirical social science research has been criticised for drawing subjects from a very narrow base: one estimate is that 80% of the non-USA studies are drawn from psychology undergraduates in the capital city of a country (Arnett, 2008), which are then extrapolated to be representative of the country's inhabitants in general (Rozin, 2001). One study (Gosling *et al.*, 2004) found that a sample of social science research articles consisted of 85% students samples, 71% of the participants were female; over 80% were white, and the mean age was 22.9 years.

Rochat (2010) points out that in research 'universality claims get more attention because they are cleaner and sharper, encompassing control and predictive power ... [with] greater impact and appeal. This tends to relegate diversity to noise rather than as a primary object of study (Rochat, 2010, p. 107). This study was *intended* to be noisy, reflecting the diversity of the populations of these countries: hence the emphasis on different locations, and avoiding an over-emphasis on the capital city. Within the constraints that the

population being sampled was of young residents of these European countries (largely industrialised, democratic and comparatively rich), the recruitment process was designed to avoid the pitfalls analysed by Henrich et al (2010). In each location, I asked my colleagues to identify one school in a middle-class or professional area, and another in a more working-class area. In each school I asked them to recruit two groups of approximately six students, one ideally in the 12 to 14 age range, one in the 15 to 18 age range. I specified that I wanted to include young residents of each country, not just citizens, and tried to include some young people from significant minority groups.

In conclusion

Young Europeans construct themselves as a different generation than their elders: a cohort defined by significant changes that have made their experiences different from those of their parents and grandparents. In some parts of Europe, this has been particularly marked by an event, the sudden collapse of the hegemony of the USSR, epitomised in the fall of the Berlin Wall. In other parts it has been rather more gradual changes, particularly the rise in non-European migration from the mid 1980s, and the acceleration of this in the early 2000s. Two particular events provided the context for many discussions in western Europe in 2014-2016: the refugee migration of 2015 (just after the discussions in Italy) and the rise of ISIS-related terrorists attacks across Europe (where the *Charlie Hebdo* attacks in Paris took place just four weeks before the Italian conversations). Another significant change for these young people was the creation of the world wide web and the growth of social media using the internet: is was the first generation to have been grown up with these phenomena.

So many members of this generation sees themselves as very different to their grandparents and parents. In the former Warsaw Pact countries, they understand the nationalism that sustained the independence movements earlier generations through communist rule, but no longer feel constrained to maintain this. In western Europe, there is a widespread rejection of what they see as the racism of earlier generations, and a greater acceptance – an embracing – of diversity, and particularly a welcoming to the refugees from Syria and the middle east. Nationalism, to many of them across the continent, is *passé*: European attempts to codify and apply human rights through supra-national mechanisms appeal to them – and distinguish them as Europeans, different from the social conservatism and authoritarianism of Putin's Russia, and the

I. Introduction: Italian young people in a meta-study of European youth

racism and individualism that they see in much of the United States. And they are social media-literate, in a way that they feel their parents are not, and many of them are adepts at multiply sourcing their news sources.

Italians are, by and large, like all of this, but are different – and the same statement could be made of any of the 29 countries in the study. There are particular social and political contexts that contribute to the constructions of young people in each state, alongside the European and globalised elements. In Italy, I (as the outsider) was struck by the emphasis on regional differences across the country, and the vibrant was in which the relationship between the sense of a country was related to the history of the peninsular: while some young people referred back to back to pre-unification periods (the Roman Empire, the Renaissance), more often the key period were seen as unification and particularly the establishment of the Republic in 1946. This study combines both strands, with particular insights into the Italian construction. I am indebted to my colleagues, the principal authors of this volume, for invaluable contribution to the study.

References

- Alexander R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer, S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in Schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*, (pp. 91-114). London: Sage.
- Anderson B. (1991) (revised edition). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anthias F. (2002). Where do I belong? Narrating collective identity and translocational positionality. *Ethnicities*, 2 (4), pp. 491-514.
- Anthias F. (2012). Transnational mobilities, migration research and intersectionality: towards a translocational frame. *Nordic Journal of Migration Research*, 2 (2), pp. 102-110.
- Archer L. (2002). 'It's easier that you're a girl and that you're Asian': interactions of 'race' and gender between researchers and participants. *Feminist Review*, 72, pp. 108-132.
- Arnett J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63 (7), pp. 602-14.
- Balescu O (2009). Reflections on European Identity: The case of East European countries. In D. Dolejšiová , M. A. Garcia López (Eds.), *European citizenship – In the process of construction – challenges for citizenship, citizenship education and democratic practice in Europe* (pp. 44-54). Strasbourg: Council of Europe.
- Bauman Z. (1995). *Freedom*. Milton Keynes: Open University Press.

- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman Z. (2004). *Identity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Berger P., Luckmann Th. (1966). *The social construction of reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City NY: Anchor Books.
- Bhabha H. (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Bruter M. (2005). *Citizens of Europe? The Emergence of a Mass European Identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Boddy C. (2005). 'A rose by any other name may smell as sweet' but 'group discussion' is not another name for a "focus group" nor should it be. *Qualitative Market Research*, 8 (3), pp. 248-255.
- Bohnsack R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske and Budrich.
- Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C. (1991). *The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries*. Edited by Beate Kraus; translated by Richard Nice. Berlin: de Gruyter.
- Buckingham D. (2008). Introducing Identity. In D. Buckingham (ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*, (pp. 1-24). Cambridge, MA: MIT Press.
- Chadderton C. (2012). Problematising the role of the white researcher in social justice research. *Ethnography and Education*, 7 (3), pp. 363-380.
- Charmaz K., Belgrave L. (2010). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti, K. McKinney (Eds.), *The Sage Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (pp. 247-366). Thousand Islands CA: Sage.
- Collins P. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, pp. 1-20.
- Connor W. (1978). A Nation is a Nation is a State, is an Ethnic Group, is a *Ethnic and Racial Studies*, 1 (4), pp. 379-388.
- Connor W. (1993). *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, pp. 139-167.
- Crenshaw K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1241-1299.
- Duchesne S. (2008). Waiting for a European Identity ... Reflections on the process of identification with Europe. *Perspectives of European Politics and Society*, 9 (4), pp. 397-410.
- Elder-Vass D. (2012). *The Reality of Social Construction*. Cambridge University Press.
- Foucauld M. (1977). *Discipline and Punish: The birth of the modern prison*. Translated by Alan Sheridan from *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. New York NY: Vintage.

I. Introduction: Italian young people in a meta-study of European youth

- Fulbrook M. (2011). *Dissonant Voices: Generations and Violence through the German Dictatorships*. Oxford: Oxford University Press.
- Glaser B., Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London, UK: Weidenfeld and Nicolson.
- Gosling S., Vazire S., Srivastava S., John O. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. *American Psychologist*, 59 (2), pp. 93-104.
- Hacking I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge MA: Harvard University Press.
- Halle L. (1952). *Civilisation and Foreign Policy*. New York NY: Harper and Row.
- Henrich J., Heine S., Norenzayan A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioural and Brain Sciences*, 33 (2-3), pp. 61-83.
- Hodgen J., Webb M. (2008). Questioning, Dialogue and Feedback. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application* (pp. 73-89). Oxford: Routledge.
- Jenkins R. (2004). *Social Identity* (2nd Edition). London: Routledge.
- Kertzer D. (2017). The Perils of Reification: Identity categories and identity construction in migration research. In F. Decimo, A. Gribaldo (Eds.), *Boundaries within Nation, Kinship and Identity among Migrants and Minorities* (pp. 23-34). Cham: Springer.
- Lestinen L., Autio-Hiltunen M., Kiviniemi U. (2017). Suomen nuorten käsityksiä kansallisesta identiteetistä ja eurooppalaisuudesta ["Finnish young people's perceptions of national identity and European"]. *0 Kasvatus*, 48 (2), pp. 96-109.
- Loos P., von Schäffer B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung [Group discussion procedures: Theoretical basis and empirical application]*. Opladen: Leske and Budrich.
- Marshall C., Rossman G. (1999) (3rd Edition). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Rabiee F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63 (45), pp. 655-660.
- Rochat Ph. (2010). What is really wrong with *a priori* claims of universality? Sampling, validity, process level, and the irresistible drive to reduce. *Behavioural and Brain Sciences*, 33 (2/3), pp. 107-108.
- Ross A., Zuzeviciute V. (2011). Border Crossings, moving borders: young people's constructions of identities in Lithuania in the early 21st Century. *Profesinis Rengimas: Tyrimai ir Realijos* (Kaunas, Lithuania), 20, pp. 38-47.
- Ross A., Puzić S., Doolan K. (2017). Balkan and European? Place Identifications of Young People in Croatia. *Revija Za Sociologiju*, 47 (2), pp. 125-150.
- Ross A. (2015). *Understanding the Constructions of Identities by Young New Europeans: Kaleidoscopic Selves*. London: Routledge.
- Ross A. (2018). *Finding Political Identities: Young people in a changing Europe*. London: Palgrave Macmillan.

Alistair Ross

- Rozin P. (2001). Social psychology and science: Some lessons from Solomon Asch. *Personality and Social Psychology Review*, 5 (1), pp. 2-14.
- Scheunpflug A., Krogull S., Julia Franz J. (2016). Understanding learning in world society: Qualitative reconstructive research in global learning and learning for sustainability. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7 (3), pp. 6-23.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024-1054.
- Wallace C., Strømsnes K. (2008). Introduction: European Identities. *Perspectives of European Politics and Society*, 9 (4), pp. 378-380.

II. Il disegno della ricerca e il campione italiano

Sandra Chistolini

La rete europea sulla cittadinanza e i progetti CiCe, CiCea, Jean Monnet

La ricerca che presentiamo in questo studio riguarda, letteralmente, le costruzioni dell'identità e della cittadinanza dei giovani europei, relativamente al periodo 2014-2016.

Il titolo inglese *Young Europeans' constructions of identity and citizenship, 2014-2016* esprime sostanzialmente l'origine e lo scopo dell'impresa accademica che in Italia ha visto la partecipazione attiva degli studenti e degli insegnanti della scuola secondaria statale.

Il progetto nasce nell'ambito del lungo e proficuo lavoro scientifico, animato da Alistair Ross, Jean Monnet Professor of Citizenship Education in Europe e professore emerito della London Metropolitan University (UK). Il gruppo pilota, composto da professori del Regno Unito, della Germania e della Francia aveva avviato i preparativi della collaborazione sin dal 1996, ricevendo la prima approvazione nel 1998 e da allora ha proseguito l'opera accademica ed il confronto internazionale fino al 2017 (Ross scritti dal 1987 al 2018; Étienne, Janin 2016).

Nell'ampia rete sostenuta dalla Commissione europea e denominata European Commission Erasmus Academic Network Project *Children's Identity and Citizenship in Europe* (CiCe) confluiscono numerose istituzioni universitarie con la partecipazione di associazioni ONLUS e fondazioni impegnate nello studio teorico ed empirico di riflessioni e azioni volte alla formazione dell'identità e della cittadinanza dei giovani europei. Il gruppo di 70 Università, con 400 partecipanti di 30 Paesi diversi, ha sin dal suo esordio, un inconfondibile carattere interdisciplinare e comprende professori e ricercatori universitari, docenti di ogni grado di scuola pubblica e privata, educatori della prima infanzia, esperti

di pedagogia e di psicologia sociale, assistenti e operatori professionali impegnati, a vario titolo, con adolescenti e giovani.

Lo sviluppo di CiCe è contrassegnato nel 2006-2007 dalla nascita di *CiCea*, *Children's Identity and Citizenship European Association*, emanazione di CiCe con una nuova apertura all'analisi del tema "identità e cittadinanza dei giovani", non solo in Europa ma anche nel resto del mondo (Ross, 2017). L'Associazione CiCea riunisce accademici di istituzioni di istruzione superiore che svolgono ricerche e promuovono dottorati sull'apprendimento sociale dei giovani e sulla loro formazione identitaria. Si tratta di una risorsa rilevante in quanto fornisce percorsi metodologici, direzioni di rinnovamento, ripensamenti teorici, azioni formative di supporto allo sviluppo professionale, alla instaurazione di scambi e collaborazioni tra esperti. L'interesse per la cittadinanza in termini di insegnamento, ricerca, apprendimento trova in CiCea lo spazio ideale per crescere insieme.

In CiCea il comune intento è quello di *Pensare la cittadinanza/Think Citizenship* per *Cambiare le società/Change Societies*, come dire che se ciascuno di noi pensa la cittadinanza aiuta di fatto a cambiare le società. Il motto CiCea: *Think Citizenship Change Societies*, indica gli scopi principali dell'Associazione, riassumibili sinteticamente nello studio per la comprensione della cittadinanza, con la ricerca delle buone idee e dei migliori metodi per promuovere la cittadinanza democratica, in modo tale da contribuire alla formazione di società più sostenibili, giuste ed inclusive.

In particolare, e secondo una descrizione analitica, CiCea opera con continuità ed attivamente in quanto:

1. promuove, rafforza e sviluppa l'educazione e la formazione di chi lavora professionalmente con bambini e giovani, offrendo l'educazione alla cittadinanza e l'educazione all'identità sociale in Europa e nel contesto mondiale;
2. sviluppa reti di informazioni ricerche e disseminazioni;
3. propone e organizza conferenze, formazione ed eventi in tema di educazione alla cittadinanza;
4. fornisce una rete di contatti e collegamenti come risorsa per organizzazioni e persone nel campo della educazione e della formazione per la cittadinanza.

Nel 2015 CiCe intraprende il progetto Erasmus Jean Monnet Network *Children's Identities and Citizenship: Best Practice Guides* con la produzione di strumenti per insegnanti, educatori, operatori sociali, esperti seriamente coinvolti nella elaborazione di chiavi interpretative dei nuovi scenari di edificazione della cittadinanza mondiale, senza dimenticare l'effetto migrazione e l'insorgenza del terrorismo.

Dal 1998 al 2017 lo stato della questione che ci accompagna ha attraversato momenti di grande speranza e di piena adesione a programmi di pace, giustizia, democrazia condivisi da accademici divenuti riferimenti importanti, in quanto proponenti di cambiamenti significativi nei propri contesti di vita professionale.

L'aggregazione in CiCe, CiCea, Jean Monnet Network rappresenta una pietra miliare nella costruzione dell'identità e della cittadinanza dei giovani che hanno parlato attraverso le ricerche e le esperienze registrate sempre con grande attenzione e effettiva risonanza scientifica.

La gran parte dei partecipanti alla Associazione CiCea e all'Erasmus Jean Monnet Network lavora insieme da circa venti anni producendo materiale e documenti scientifici pubblicati negli Atti dei Convegni annuali e regionali di CiCe. Tutte le pubblicazioni, comprese le *Newsletters*, sono disponibili negli archivi online della London Metropolitan University.

La presenza dell'Università degli Studi Roma Tre, quale sede del coordinamento nazionale, è costante dal 2004, anno di adesione ufficiale al progetto europeo. Le relazioni presentate, sia nelle conferenze nazionali che in quelle regionali, sono testimonianza dell'attività svolta nel corso degli anni (Chistolini 2004-2017). Altre Università italiane hanno partecipato saltuariamente a CiCe e a CiCea con contributi di docenti presenti in genere alle conferenze annuali.

Agli incontri annuali, di carattere plenario, si sono poi aggiunte le Conferenze regionali intese a riunire gli interessi connessi ad aree specifiche dell'Europa. Per il Sud dell'Europa abbiamo tre conferenze in Grecia, svolte negli anni 2007, 2009, 2011, denominate *South-European and Mediterranean Conference on Citizenship Education, Children's Identity & Citizenship in Europe*, alle quali ha partecipato l'Università degli Studi Roma Tre, ed importanti collegamenti con l'Università di Prešov (Chistolini 2007-2011).

La gestione dei progetti, affidata alla London Metropolitan University, Institute for Policy Studies in Education (IPSE) and Social Sciences, Regno Unito ha richiesto un enorme lavoro di coordinamento, incentivato e sviluppato da Alistair Ross (1998-2008), proseguito negli ultimi anni da Peter Cunningham (2009-2017) della medesima Università di Londra. L'adesione al progetto Jean Monnet (2015-2017) vede la partecipazione di 25 Università europee. Quale nuovo coordinatore per gli anni a venire è stato designato Chris Gifford, University of Huddersfield, Department of Behavioural and Social Sciences, Regno Unito.



Further information

Executive Committee Members

- **Coordinator:** Peter Cunningham (London Metropolitan University, UK)
- **President:** Nanny Hartzmar (Malmö University, Sweden)
- **Henry Maities** (University of the West of Scotland, UK)
- **Julia Spithourakis** (University of Patras, Greece)
- **Marta Fülöp** (Eötvös Loránd University, Hungary)
- **Susana Goncalves** (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
- **Chris Gifford** (University of Huddersfield, UK)
- **Beata Krzywosz-Rynkiewicz** (University of Warmia & Mazury in Olsztyn University, Poland)

We also have a **National Coordinator** in every European state.

iCea Coordination Unit:

Institute for Policy Studies in Education,
London Metropolitan University,
166-220 Holloway Road, London N7 8DB, UK

Phone +44 (0)207 133 4220
Fax +44 (0)207 133 4219
Email cice@londonmet.ac.uk

Website: <http://cice.londonmet.ac.uk>



iCea Association (CiCea)

Linked to CiCe, a new, dynamic and fast-expanding Association comprised of academics from across Europe, all engaged in research and scholarship on young people's social learning and their construction of identities.

CiCea has individual and institutional members, an elected, independent Executive and publishes its own journal in conjunction with Citized.

Benefits of membership

- Members can apply for small research grants
- Members receive the journal, *Citizenship Teaching and Learning*, published by Intellect Publishing.

For more information please visit the website: www.cicea.eu

Introducing the CiCe Academic Network



Children's identity and Citizenship in Europe is a network of University and College Departments, and NGOs that educate professionals who will be working with children and young people in citizenship education and the development of identity

We are an inter-disciplinary group that includes lecturers and researchers in teacher education, in teaching early childhood studies, social pedagogy, youth workers and social psychologists

We have been working together since 1998, supported by the Erasmus programme of the European Commission

We have over 70 Universities in the network, and over 400 participating individuals from 30 different countries



This project has been funded with support from the European Commission

Who we are and what we've achieved 1998 - 2011

Developments in Europe have led to changing conceptions of citizenship and new ideas about identity. People are recognising that they have nested or multiple identities, which they can select and use contingently. The EU has advocated active citizenship and participatory democracy to promote 'Europeanness', to counter democratic deficit and contribute to multiple identities. Children and young people are growing up in an increasingly inter-dependent Europe, and our network brings these debates to the education of future professionals who will work with children and young people as they develop new and multiple identities in a 'Europe of Difference'.

CICE is a well-established network providing a forum for reflection on and initiating educational practices, particularly in the context of developing the European Higher Education Area.

Our working language is English and we produce a range of publications that support our membership and other professions working in related fields.



CICE Conferences

- Every year we've organised a major European Conference, and publish a regular series of proceedings.
- We've also organised a series of regional conferences with associated publications.
- We hold an annual Research Student Conference giving doctoral students opportunity to present papers and to receive feedback from CICE members with internationally recognised research profiles.

CICE Guidelines

- We've developed a series of guidelines
- Professional guidance (for pre-school, primary and secondary).
 - Guidelines on the design of higher education courses.
 - General guidelines on a range of topics concerned with citizenship and identity.

CICE Books

- We have a book series published by Trentham Press.



CICE on-line resources: <http://cice.londonmet.ac.uk>

There is an extensive range of papers and publications available on-line.

What we will be doing 2011 – 2014

Supported by the European Commission's Education and Culture Department through their Lifelong Learning Programme, we will continue to promote collaboration through networking and develop resources in relation to three strands of activity:

Strand 1: Citizenship and Identity Resource Base:

Within this we will:

- Produce a multi-lingual analytical glossary of terms
- Add further academic papers on a range of citizenship and identities education topics
- Produce teaching and learning materials for use in higher education
- Publish guidelines for lecturers and researchers
- Publish themed packs for undergraduate study
- Survey the 'state of the art' for citizenship education

Strand 2: European Centre for Research in Identity and citizenship

We will:

- Launch a European Centre for Research in Identity and citizenship
- Promote excellence through:
 - Running two Research Student Conferences
 - Developing and running a doctoral summer school
 - Publishing guidance drawn on research and research supervision
 - Providing workshops at our Annual Network Conference designed to support CPD

Strand 3: Innovation in citizenship and identities education

Materials will feed into our resource base (Strand 1) address the following themes:

- Education for Citizenship, Identity and a Sustainable Society
- Developing Intergenerational Solidarity
- The arts and media - citizenship and education in society
- Current issues in Citizenship and Identities

La *brochure* dal titolo *Introducing the CiCe Academic Network* riassume la missione di CiCe e il suo rapido e proficuo raccordo tra numerosi studiosi. CiCe rappresenta una delle migliori pratiche di realizzazione dell'Erasmus come esempio di impulso creato grazie alla visione di Alistair Ross. Una rete destinata a rimanere nella memoria di molti e negli annali della Commissione europea. La consistenza scientifica della produzione è tale da permettere di comprendere lo sviluppo longitudinale della stessa idea di Europa tra giovani che pensano e dicono altro rispetto alle generazioni dei genitori e dei nonni.

La costruzione sociale dell'identità

La maturazione di una appartenenza multipla all'Europa che cambia, il *caleidoscopio delle identità*, contingente e consistente, secondo la felice espressione di Ross (2015, p. 4), emerge come dato empirico ancor più rilevante, se letto nel contesto guida della metodologia scelta da Ross del costruttivismo sociale e nella pregnanza narrativa delle esperienze raccolte (Goffman 1969; Ross 1987; Shorter 1989; Burr 1995; Denzin, Lincoln 1998; Ratner 2002; Beck 2002). Permettere ai giovani di parlare, e registrare il loro significato di identità e cittadinanza, allontana dalla statica idea romantica dello Stato nazione e da quell'idealismo nazionalista di un passato che talvolta accenna a ricomparire in forme sconfessate dalla preparazione sociale e culturale dei giovani intervistati. Le esperienze sono molteplici. Se è impossibile generalizzare, è altrettanto impossibile restare assenti alla ricognizione dell'esperienza presente. Il punto forte del costruttivismo sociale è che l'identità, anche quella nazionale, è una questione di scelta politica e non è un dono naturale (Ross 2015, p. 18).

Dal punto di vista delle analisi che Ross prende come riferimento della sua ricerca, va menzionato il modello Bruter (2005) che esamina la prospettiva culturale e la prospettiva civica come due componenti essenziali dell'identità nelle comunità politiche. La prima, la prospettiva culturale, riguarda le identità politiche nel senso dell'appartenenza che un cittadino sente nei confronti di un gruppo politico, percepito come aderente ad una cultura, a dei valori, ad una religione, ad una etica ed anche ad una etnicità. La seconda, la prospettiva civica, si riferisce alla identificazione dei cittadini con la struttura civica, come lo Stato, che può essere definito come insieme di istituzioni, diritti, ruoli che presiedono alla vita politica della comunità. L'Europa può essere vista come un superstato o come una entità culturale con la condivisione di civiltà ed eredità di tradizioni. Identificarsi con il proprio Paese e con l'Europa assume molti significati in ter-

mini di costruzione della propria identità personale. La distinzione tra le due prospettive, culturale e civica, potrebbe anche raccogliere la polarizzazione dei significati, senza dubbio permette di comprendere la formazione dell'alterità come parte della propria identità. Una combinazione delle prospettive rispetto al senso di esclusione e di inclusione degli altri, comprese le minoranze. Il sentimento di appartenenza esclusiva al proprio Stato si caratterizza per l'assimilazione culturale e genera segregazioni sociali, con poca identificazione all'Europa. Una identità inclusiva presenta confini non rigidi, apre alla tolleranza e favorisce una forte identità europea. A questo modello, Ross affianca quello di Jamieson (2002) che legge l'identità in termini di entusiasmo o indifferenza per l'identità nazionale ed europea (Ross 2015, pp. 22-23).

L'analisi qualitativa (Gergen, Gergen 1986) delle narrazioni comunica molto sui significati che i giovani stanno elaborando e che sono invitati ad esporre insieme ai loro coetanei. L'idea delle costruzioni narrative quali attività sociali dipende dalla disponibilità ad accettare e ad interagire con le narrazioni degli altri e a collaborare nel raccontare e ri-raccontare l'esperienza. La centralità della condivisione di queste narrazioni rende valido il focus group quale strumento di analisi delle identità. Ascoltare quanto narra un giovane permette al ricercatore di comprendere il discorso del gruppo di pari, senza quella distorsione potenziale che talvolta interrompe il fluire della narrazione (Ross 2015, p. 11 e pp. 27-37).

La conversazione apre allo scenario giovanile rivelando legami esistenziali che rilanciano le acquisizioni teoriche più accreditate fornendo prove, conferme e non conferme, rispetto ad una realtà che non può essere data per scontata.

Certamente l'identità della persona è in movimento ed ancor di più lo è l'identità di un adolescente che s'interroga sul suo essere parte di uno Stato, ed anche di più Stati, quale momento di passaggio dall'inconsapevolezza alla consapevolezza politica e al protagonismo sociale. Il legame tra i nuclei semantici come democrazia, libertà, diritti, intercultura e cittadinanza attraversa le analisi di Ross dalle quali la delimitazione dei nuovi orizzonti permette di superare gli eventuali stereotipi sulla personalità dei giovani.

La ricerca sui giovani europei

La ricerca che presentiamo è stata ideata e progettata da Alistair Ross e come si può ben comprendere si inserisce pienamente nel processo di analisi scientifica sull'identità e la cittadinanza dei giovani europei promosso da CiCe, Cicea, Jean Monnet.

In questo paragrafo riprendiamo quanto scritto da Alistair Ross in fase di definizione del progetto e in relazione alla proposta di inclusione del campione italiano. La ricerca aveva già avuto precedenti rilevazioni con l'adesione dei nuovi Stati all'Unione europea.

Considerata la frequenza scolastica degli studenti in età di scuola secondaria, si è inteso investigare sull'universo di conoscenza acquisito in relazione alla preparazione sociale, culturale, politica dei giovani adolescenti con domande orientate a comprendere di quale identità e di quale cittadinanza sono protagonisti gli intervistati.

L'indagine qualitativa di piccole dimensioni ha fatto luce sul come gli adolescenti costruiscono le loro identità e diventano consapevoli della propria cittadinanza europea sia in prospettiva sincronica che diacronica: oggi e nel futuro più prossimo. Chiedere come costruiscono la propria identità e quali potenzialità sono evidenziabili dal loro conversare, attraverso domande di carattere culturale, permette di entrare nello specifico del tema di interesse. I Paesi che hanno contribuito all'indagine nel periodo 2014-2015, mettendo a disposizione un campione di studenti sono stati: l'Austria, il Belgio, la Danimarca, la Svezia, il Portogallo, la Spagna, i Paesi Bassi, il Lussemburgo, la Finlandia, la Francia, la Norvegia, l'Italia, la Germania.

Alistair Ross chiedeva di parlare con piccoli gruppi di studenti su tematiche relative alle loro percezioni e ai loro modi di vedere. Secondo lo studioso britannico, le identità sociali sono riconosciute come caratterizzate da connotazioni multiple e contingenti che includono l'idea di Europa. Lo sviluppo europeo dipende da qualche forma condivisa, da qualche elemento dell'Europa, che possiamo individuare per esempio in una concezione condivisa dell'Europa delle differenze, oppure da una concezione dell'Europa vista come "l'altro", oppure come una cultura giovanile condivisa. La comprensione di come i giovani europei costruiscono la loro idea di Europa, la comprensione del loro ruolo all'interno di quella idea, e il significato dell'essere europeo è di grande interesse per tutti.

Si trattava di una ricerca condotta con spirito volontario, senza alcun finanziamento e basata sulla conoscenza maturata all'interno della rete europea attiva dal 1998. Va sottolineato che l'impresa di Alistair Ross si muoveva su un piano di ampia, amichevole e fraterna collaborazione accademica che riceveva da parte dell'illustre Collega l'offerta gratuita di conferenze e seminari da organizzare presso le Università che avevano risposto positivamente alla sua richiesta.

L'occasione è stata propizia per promuovere un ricco dibattito nelle scuole e nelle Università con uno dei maggiori esperti europei. Persona preziosa per la decennale esperienza di studio della cittadinanza nell'universo identitario giovanile.

Nel 2014 Alistair Ross completava lo studio sulla costruzione delle identità

dei giovani con l'indagine rivolta a 15 nuovi Paesi europei di cui 12 dell'epoca post comunista, dell'Europa precedente il 2004 (Bulgaria, Cipro, Repubblica Ceca, Estonia, Ungheria, Islanda, Lettonia, Lituania, Macedonia, Polonia, Romania, Slovacchia, Slovenia, Turchia) e 3 candidati all'ingresso come nuovi Stati (Croazia, Islanda, Turchia). La nuova generazione intervistata era quella nata dopo la caduta del muro di Berlino, la generazione vissuta dopo il 1989 e quindi con esperienza politica completamente diversa da quella dei genitori e dei nonni. Aspetto questo che ha inciso sensibilmente nelle costruzioni sociali dei giovani.

La pubblicazione del volume *Understanding the Constructions of Identities by Young New Europeans. Kaleidoscopic Selves* (Ross 2015) raccoglie i risultati della prima indagine costituita dalla ricognizione relativa a 159 focus group, ascoltati dal 2010 al 2012, per un totale di 974 giovani tra gli 11 e i 19 anni di età, afferenti a 97 scuole situate in 49 luoghi differenti (Ross 2015, pp. 2-4).

La seconda indagine *Education, Globalization and the Nation* di Alistair Ross condotta con Andrew Peterson, Ian Davies, King Man Chong, Terrie Epstein, Carla Peck, Alan Sears, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Debbie Sonu (Ross et al. 2016) riguarda l'Australia, il Brasile, il Canada, la Cina, il Regno Unito, gli Stati Uniti d'America e i 28 Paesi dell'Unione europea. In questo ultimo volume l'Italia è trattata per ciò che concerne il curriculum scolastico e l'analisi dei libri di testo.

Il programma e la metodologia della rilevazione

In Italia la rilevazione condotta nel mese di febbraio 2015 per natura e struttura riprende, in qualche modo, l'indagine del 2010-2012 quanto

- a) al riferimento metodologico proprio del costruttivismo sociale e al valore narrativo delle registrazioni (Ross 2015, pp. 1-37);
- b) alla richiesta di collaborazione e alla presentazione della ricerca alle scuole (Ross 2015, pp. 191-193);
- c) alla traccia seguita nei focus group (Ross 2015, pp. 196-197).

È necessario precisare, come riferito da Ross (email 06 settembre 2017), su richiesta di chi scrive, che la metodologia del costruttivismo sociale e la scelta del valore narrativo delle rilevazioni restano senz'altro le stesse nelle varie indagini, ed assumono il valore dell'inquadramento teorico generale e comune, con eventuali aggiornamenti. Anche la richiesta di assistenza e collaborazione mantiene una struttura ugualmente simile alle indagini precedenti.

Diversa è la traccia del focus group, sebbene si sia sempre seguito lo stile della conversazione. In effetti, nell'indagine in Italia, e nel campione contemporaneo agli altri Paesi citati, Austria, Belgio, Danimarca, Svezia, Portogallo, Spagna, Paesi Bassi, Lussemburgo, Finlandia, Francia, Norvegia, Germania (Ross 2018), viene accentuata la relazione tra domande e risposte, e si enfatizza il passaggio dalle une alle altre, così da evidenziare come certe domande abbiamo cercato di seguire le risposte. Il ricercatore ha voluto evitare costrizioni potenziali che avrebbero orientato, interrotto, forse depistato i giovani allontanandoli da quanto volevano di fatto e veramente esprimere.

I am still following the same social constructivist approach as in this volume; and the 'request for assistance' was pretty similar. The focus group outline was somewhat modified, and my current account (for the next book) will stress the conversational approach I sought, and emphasise how the questions tried to follow the responses, rather than direct and thus potentially constrain what the young people wanted to say. My account of this is still in draft form (and is now quite long!) (Ross, email a Sandra Chistolini 06 settembre 2017).

La preoccupazione di Ross di far seguire il pensiero che si esprime fluidamente, nell'atto della conversazione e della narrazione, è una accortezza metodologica che appare in sintonia con il rispetto dell'interlocutore. La priorità è data alla relazione narrativa e non alla batteria delle domande, con la disponibilità, eventualmente, a cambiare registro, se il ragionamento degli adolescenti conduceva altrove, pur rimanendo coerente con il tema proposto.

In Italia hanno partecipato cinque scuole del Nord, del Centro e del Sud del Paese con una permanenza di circa 90 minuti in ciascuna scuola dedicando 45 minuti a ciascun focus group. In ogni scuola Alistair Ross, accompagnato dal coordinamento universitario locale, parlava con due gruppi misti, con maschi e femmine, composti da circa sei studenti, minimo 5 e massimo 7 componenti ciascun gruppo. Un gruppo di 11-14 anni e un gruppo di 15-18 anni di età. Alle scuole scelte, in base alla disponibilità a partecipare alla ricerca, si richiedeva di selezionare gli studenti che avessero una competenza scolastica e colloquiale nella lingua inglese, poiché il focus group sarebbe stato condotto interamente in inglese, assicurando comunque ogni aiuto si rendesse opportuno. Nei gruppi selezionati la conoscenza dell'inglese era adeguata alla conversazione richiesta e non è stata necessaria alcuna traduzione. Tutti i ragazzi e le tutte le ragazze hanno saputo interagire positivamente ed hanno condotto brillantemente le varie conversazioni.

II. Il disegno della ricerca e il campione italiano

La visita di Alistair Ross ha richiesto la preparazione della scuola ad accogliere l'ospite e l'inclusione dell'intervista nelle attività della classe, quando possibile. Le lettere di presentazione preparate hanno agevolato la comunicazione e hanno contribuito alla migliore realizzazione dell'esperienza d'indagine, senza intralci per le autorizzazioni. La conversazione registrata è stata sottoposta ad analisi secondo il modello metodologico predeterminato, con i presupposti della non interferenza del ricercatore e dell'ampia libertà nella risposta, anche con eventuali interscambi tra i ragazzi e le ragazze del focus group.

Il campione italiano degli studenti della scuola secondaria

La rilevazione in Italia si è svolta dal 2 al 6 febbraio 2015. Il campione atteso era di 120 studenti, distribuiti in 8 scuole al Nord, 4 scuole al Centro, 8 scuole al Sud. In ogni scuola ci si aspettava che interagissero due gruppi di 6 studenti in età predefinita: un gruppo con studenti entro i 14 anni di età e un gruppo con studenti dopo i 14 anni di età per un totale di 24 studenti per città.

I responsabili scientifici locali, referenti per l'organizzazione e la conduzione del lavoro sono stati: Andrea Porcarelli (Nord), Università di Padova; Sandra Chistolini (Centro), Università degli Studi Roma Tre; Emilio Lastrucci (Sud), Università della Basilicata.

Nelle tavole che seguono è riportata la descrizione del campione italiano.

Campione effettivo 138 studenti

Padova $12 + 16 = 28$ in tutto, età da 12 a 20 anni

Bologna $15 + 10 = 25$ in tutto, età da 13 a 20 anni

Tot Nord 53

Roma (Frascati) $15 + 16 = 31$ in tutto, età da 14 a 18 anni

Tot. Centro 31

Bernalda (Matera) 29 in tutto, età da 12 a 19 anni

Matera 25 in tutto, età da 12 a 17 anni

Tot. Sud 54

Tav. 1 - Descrizione sintetica del campione italiano

Tav. 2 - Descrizione analitica del campione italiano

Tav. 3 - Descrizione analitica del campione dell'Italia settentrionale

Tav. 4 - Descrizione analitica del campione dell'Italia centrale

Tav. 5 - Descrizione analitica del campione dell'Italia meridionale

Tav. 1 - Descrizione sintetica del campione italiano

Data dell'intervista	Città	Scuole interessate	Gruppi di studenti	Numero di studenti intervistati	Genere degli studenti		Età minima degli studenti	Età massima degli studenti
					M	F		
02.02.2015	Padova	2	4	28	16	12	12	20
03.02.2015	Bologna	2	4	25	12	13	13	20
04.02.2015	Roma	2	4	31	18	13	14	20
05.02.2015	Bernalda (Matera)	2	4	29	13	16	12	19
06.02.2015	Matera	2	4	25	12	13	12	17
Totale	5	10	20	138	71	67	12	20

Dal punto di vista della distribuzione del campione italiano, per genere, le femmine sono sottorappresentate soprattutto nell'Istituto Tecnico Tecnologico di Frascati. Il sottocampione con presenza di studenti più giovani è quello di Bernalda (Matera). I sottocampioni con presenza di studenti adulti sono quelli di Padova, Bologna e Roma. I focus group di Padova registrano modi di pensare riferiti ad un arco di tempo che riguarda sostanzialmente otto anni di vita dai 12 ai 20 anni. Di conseguenza, il commento sulle narrazioni è necessariamente sensibile allo stadio evolutivo rappresentato.

II. Il disegno della ricerca e il campione italiano

Tav. 2 - Descrizione analitica del campione italiano

Data del Focus group	Città di riferimento	Località	Nome delle Scuole	Numero di Scuole interessate	Classe in ordine di ascolto	Gruppi di studenti	Numero di studenti in ciascun gruppo	Genere degli studenti		Età minima degli studenti	Età massima degli studenti
								M	F		
02.02.15	Padova	Padova	Istituto comprensivo paritario "Teresianum"	1	3° anno della secondaria di primo grado	1	6	3	3	13	14
					3° anno della secondaria di primo grado	1	6	1	5	12	14
			Liceo scientifico paritario "Rogazionisti"	1	5° anno della secondaria di secondo grado	1	8	6	2	18	20
					5° anno della secondaria di secondo grado	1	8	6	2	18	20
03.02.15	Bologna	Bologna	Istituto Tecnico Statale "A. Serpieri"	1	3° anno della secondaria di secondo grado	1	6	3	3	17	18
					2° e 4° anno della secondaria di secondo grado	1	9	5	4	16	20
			Ist. Comprensivo statale "Lavinia Fontana"	1	3° anno della secondaria di primo grado	1	5	2	3	16	14
					3° anno della secondaria di primo grado	1	5	2	3	13	14
04.02.15	Roma	Frascati	Istituto Tecnico Tecnologico "Enrico Fermi" - Frascati	1	1° anno della secondaria superiore	1	7	7	0	14	18
					5° anno della secondaria superiore	1	8	7	1	18	20
			Liceo Classico Statale "Marco Tullio Cicerone"	1	5° anno della secondaria superiore	1	8	2	6	17	17
					1° anno della secondaria superiore	1	8	2	6	16	17
05.02.15	Matera	Bernalda	Liceo Statale Scientifico di Bernalda	1	4° e 5° anno della secondaria superiore	1	7	4	3	17	19
					4° e 5° anno della secondaria superiore	1	9	1	8	17	19
			Istituto Comprensivo "Pitagora"	1	2° e 3° anno della secondaria inferiore	1	7	4	3	12	13
					2 e 3 anno della secondaria inferiore	1	6	4	2	12	13
06.02.15	Matera	Matera	Liceo Statale Classico "Emanuele Duni"	1	4° anno della secondaria superiore	1	6	3	3	16	17
					4° anno della secondaria superiore	1	6	3	3	16	17
			Istituto Comprensivo "F. Torraca"	1	2° e 3° anno della secondaria inferiore	1	6	3	3	13	13
					2° e 3° anno della secondaria inferiore	1	7	3	4	12	13
Tot	5	5	10	10	20	20	138	67	12	19	

Tav. 3 – Descrizione analitica del campione dell'Italia settentrionale

Data del Focus group	Città di riferimento	Località	Nome delle Scuole	Numero di Scuole interessate	Classe in ordine di ascolto	Gruppi di studenti	Numero di studenti in ciascun gruppo	Genere degli studenti		Età minima degli studenti	Età massima degli studenti
								M	F		
02.02.15	Padova	Padova	Istituto comprensivo paritario "Teresianum"	1	3° anno della secondaria di primo grado	1	6	3	3	13	14
					3° anno della secondaria di primo grado	1	6	1	5	12	14
			Liceo scientifico paritario "Rogazionisti"	1	5° anno della secondaria di secondo grado	1	8	6	2	18	20
					5° anno della secondaria di secondo grado	1	8	6	2	18	20
03.02.15	Bologna	Bologna	Istituto Tecnico Statale "A. Serpieri"	1	3° anno della secondaria di secondo grado	1	6	3	3	17	18
					2° e 4° anno della secondaria di secondo grado	1	9	5	4	16	20
			Ist. Comprensivo statale "Lavinia Fontana"	1	3° anno della secondaria di primo grado	2	5	2	3	13	14
					3° anno della secondaria di primo grado	1	5	2	3	13	14
Tot	2	2	4	4	8	8	53	28	25	12	20

Tav. 4 - Descrizione analitica del campione dell'Italia centrale

Data del Focus group	Città di riferimento	Località	Nome delle Scuole	Numero di Scuole interessate	Classe in ordine di ascolto	Gruppi di studenti	Numero di studenti in ciascun gruppo	Genere degli studenti		Età minima degli studenti	Età massima degli studenti
								M	F		
04.02.15	Roma	Frascati	Istituto Tecnico Tecnologico "Enrico Fermi" - Frascati	1	1° anno della secondaria superiore	1	7	7	0	14	18
					5° anno della secondaria superiore	1	8	7	1	18	20
			Liceo Ginnasio Statale "Marco Tullio Cicerone"	1	5° anno della secondaria superiore	1	8	2	6	16	17
					1° anno della secondaria superiore	1	8	2	6	14	16
Tot	1	1	2	2	4	4	31	18	13	14	18

Tav. 5 – Descrizione analitica del campione dell'Italia meridionale

Data del Focus group	Città di riferimento	Località	Nome delle Scuole	Numero di Scuole interessate	Classe in ordine di ascolto	Gruppi di studenti	Numero di studenti in ciascun gruppo	Genere degli studenti		Età minima degli studenti	Età massima degli studenti
								M	F		
05.02.15	Matera	Bernalda	Liceo Statale Scientifico di Bernalda	1	4° e 5° anno della secondaria superiore	1	7	4	3	17	19
					4° e 5° anno della secondaria superiore	1	9	1	8	17	19
		Istituto Comprensivo "Pitagora"	1	2° e 3° anno della secondaria inferiore	1	7	4	3	12	13	
				2° e 3° anno della secondaria inferiore	1	6	4	2	12	13	
06.02.15	Matera	Matera	Liceo Statale Classico "Emanuele Duni"	1	4° anno della secondaria superiore	1	6	3	3	16	17
					4° anno della secondaria superiore	1	6	3	3	16	17
		Istituto Comprensivo "F. Torraca"	1	2° e 3° anno della secondaria inferiore	1	6	3	3	13	13	
				2° e 3° anno della secondaria inferiore	1	7	3	4	12	13	
Totale	2	2	4	4	8	8	54	25	29	12	19

Le modalità di conduzione del focus group

Stabilito il contatto e formati i gruppi, l'incontro con gli adolescenti è avvenuto presso la Presidenza o presso la Biblioteca, o presso una sala messa a disposizione per l'occasione. Una volta radunati gli alunni si è proceduto alle presentazioni ricordando brevemente gli scopi dell'indagine e ringraziando per la collaborazione.

Parole adeguate sono state spese per motivare i ragazzi alla partecipazione, sottolineando l'estensione nazionale e internazionale del progetto *Young Europeans' constructions of identity and citizenship* ed il valore unico del contributo personale di ciascuno degli intervenuti. I ragazzi e la ragazze non avrebbero certamente ricevuto un voto ma questa esperienza sarebbe stata per loro utile e da registrare tra le attività più significative dell'anno scolastico. Le insegnanti della scuola non hanno in genere partecipato alla conversazione condotta interamente da Ross, alla presenza dei colleghi universitari, e registrata previo consenso personale.

La raccomandazione principale, di carattere tecnico, era quella di non parlare insieme, di dire il proprio nome prima di esprimersi, e di aspettare che il compagno, o la compagna, avessero terminato per poi inserire il proprio pensiero. Prima di porre le domande del focus group, veniva distribuito un foglio notizie confidenziale, utile al ricercatore per ricordare la conversazione. Ogni ragazzo/a

compilava in cinque minuti il foglio contenente i dati anagrafici di base, scrivendo età, genere, nationalità, cittadinanza registrata sul passaporto, luogo di nascita, lingua materna e altre lingue parlate, non come disciplina scolastica, occupazione dei genitori, nome della scuola. Seguiva la firma di autorizzazione al trattamento scientifico dei dati, senza altro uso, escludendo fini diversi dagli scopi indicati.

La disseminazione dell'informazione

L'informazione sulla ricerca è stata notificata al Centro Italiano di Ricerca Pedagogica, CIRPED, all'Ufficio stampa dell'Università Roma Tre e agli organi di stampa locale con un comunicato nel quale si sono presentate le scuole e sono stati illustrati gli obiettivi generali. È stata anche annunciata la pubblicazione dei risultati. Le scuole hanno inserito nel loro sito web l'iniziativa proposta come *Progetto di internazionalizzazione della scuola italiana*. Il riscontro delle istituzioni e delle famiglie degli alunni è stato molto positivo. Parallelamente, è stata curata la diffusione dell'informazione nelle altre località. A titolo esemplificativo, riportiamo uno dei testi divulgati dai giornali locali nell'Italia centrale.

Il giorno 04 febbraio 2015 presso le scuole secondarie di Frascati (Roma) Istituto Tecnico Tecnologico "Enrico Fermi" e Liceo Classico-Linguistico Statale "M. T. Cicerone", si è svolta la sezione italiana della ricerca europea dal titolo *Young Europeans' constructions of identity and citizenship 2014 -2016/ La formazione dell'identità e della cittadinanza nei giovani europei 2014-2016: La ricerca in Italia*. Gruppi di studenti, maschi e femmine, con conoscenza della lingua inglese, hanno partecipato alla conversazione con il prof. Alistair Ross, della London Metropolitan University, Regno Unito, al quale è stato conferito il titolo europeo Jean Monnet *ad personam* Chair in European Citizenship Education. La ricerca prosegue la collaborazione decennale della prof. Sandra Chistolini, dell'Università Roma Tre, Cattedra di Pedagogia interculturale e della cittadinanza, nell'ambito dell'Erasmus, della rete accademica CiCe, Children's Identity and Citizenship in Europe e dell'Associazione CiCea Children's Identity & Citizenship European Association che prevede anche il collegamento con le scuole, curato in questa occasione dal Dirigente scolastico Luigi Inglese. La ricerca è in via di completamento in scuole di altre città italiane. I risultati saranno disponibili in primavera.

Bibliografia

- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2002). *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Bruter M. (2005). *Citizens of Europe? The emergence of a mass European identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Burr V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Chistolini S. (2004). Peace education as an aim and means towards citizenship in Italian primary schools. In A. Ross (Ed.), *The experience of Citizenship* (pp. 497-501). Proceedings of the Sixth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Kraków. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2007). *Pedagogues in the intercultural context – challenges, dynamics change*, progetto per la Conferenza internazionale dal titolo *Children's Identity and Citizenship in the Visegrad Context*. Prešov: Università di Prešov, Slovak Republic 25-27 April.
- Chistolini S. (2007). Reviewer for *Children's Identity and Citizenship in the Visegrad Context. Proceedings of the international academic conference*, Edited by Iveta Kovalčíková. Prešov: University of Prešov.
- Chistolini S. (2008). Learning citizenship for the new society in Europe. Paideia and Humanitas the core of home education citizenship. In P. Papouliá-Tzelepi, J.-A. Spinthourakis (Eds.), *Proceedings of 1st South-European and Mediterranean Conference on Citizenship Education, Children's Identity & Citizenship in Europe* (pp. 61-73). University of Patras, Department of Elementary Education, Patras, April 13-14, 2007. CiCe European Thematic Network and European Association on Children's Identity and Citizenship.
- Chistolini S. (2008). The experience of the second-chance schools in two Mediterranean big cities: Catania and Athens. In A. Ross, P. Cunningham (Eds.), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation* (pp. 219-227). Proceedings of the tenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Istanbul 2008. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2009). Freedom and citizenship in the image of thinking. A teacher multiple interaction team education. In P. Cunningham (Ed.), *Human Rights and Citizenship Education* (pp. 323-328). Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Malmö 2009. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2010). A glimpse of secondary school. Competences and performance from a sample of teachers and students in Italy, Symposium The dilemma of competences in secondary schools. Comparative research in Five European countries: Cyprus, Germany, Italy, Portugal, Romania. In P. Cunningham, N. Fretwell (Eds.),

- Lifelong Learning and Active Citizenship* (pp. 247-256). Proceedings of the twelfth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Barcelona. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2010). Teaching and learning values. Research in two secondary schools in Rome and Athens. In A. J. Spinthourakis, P. Papouliá-Tzelepi (Eds.), *Proceedings of the 2nd South-European and Mediterranean Citizenship Education Conference (SEMCE). Citizenship Identity & Culture. The Challenge of Education* (pp. 15-22). Patras: University of Patras, Greece, Department of Elementary Education, Patras, April 10-11, 2009, CiCe European Thematic Network and European Association on Children's Identity and Citizenship.
- Chistolini S. (2011). *Private lessons between social inclusion and active citizenship*, contributo presentato alla Conferenza dal titolo *Citizenship, Culture and Identity: Inclusive Society under Crisis*, 3rd International-Regional Conference: South European and Mediterranean CiCe/CiCea Citizenship Education Conference University of Patras, Rio, Patras, Hellas 6-7-8 May.
- Chistolini S. (2011). Teaching styles and school models: A survey among teachers in post-university training in Italy. In P. Cunningham, N. Fretwell (Eds.), *Europe's Future: Citizenship in a Changing World* (pp. 312-321). Proceedings of the thirteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network, Dublin. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2011). The meaning behind studying and the value of teaching in higher secondary school: A new commitment against early school-leaving. In P. Cunningham, N. Fretwell (Eds.), *Europe's Future: Citizenship in a Changing World* (pp. 39-45). Proceedings of the thirteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network, Dublin. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2012). Conflict Resolution. Current themes in identity and citizenship education, CiCe Children's Identity and Citizenship in Europe, Erasmus Academic Network, Working Group. In *Creating Communities: Local, National and Global*, the fourteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network, York, United Kingdom. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University, 24-26 May.
- Chistolini S. (2012). Domestic violence analysed from the perspective of women's tolerance and its harmful effects on children. In P. Cunningham, N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 663-672). Proceedings of the fourteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network, York, United Kingdom. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2012). The Italian community in Scotland and the question of European citizenship within school education. In P. Cunningham, N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 471-479). Proceedings of the four-

II. Il disegno della ricerca e il campione italiano

- teenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network, York, United Kingdom. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2013). Solidarity and active citizenship learned from a natural disaster: the school experience after the May 2012 earthquake in Italy. In P. Cunningham, A. Karama (Eds.), *Identities and citizenship education: controversy, crisis and challenges* (pp. 385-398). Selected papers from the fifteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network, Lisbon, Portugal. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2014). Teachers' citizenship competences: a comparative research. In H. Pratas, E. Wołodźko, P. Cunningham, N. Fretwell (Eds.), *Selected papers from the sixteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network. Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education* (pp. 113-121). Olsztyn, Poland. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2015). *Education and the paradigm of tolerance*, CiCea and Jean Monnet CiCe Network Conference, *Identity in times of Crisis, Globalization and Diversity*. University of the Peloponnese and University of Patras, Corinth, Greece, 3-5 September.
- Chistolini S. (2015). Private Lessons between Social Inclusion and Active Citizenship. *Journal of Education & Social Policy*, 2 (3), pp. 48-56.
- Chistolini S. (2016). Presentazione con relazione dal titolo *Practice and research about citizenship education in teacher education: a survey in Italy and Latvia*, CiCe Jean Monnet Network, Working Group 7, Practice/Research in Citizenship Education in Teacher Education, 2016 CiCea/Jean Monnet CiCe Network conference: *Education, Citizenship and Social Justice: Innovation, Practices and Research*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid, Spain 16-18 June.
- Chistolini S. (2017). Education and the Paradigm of Tolerance. *European Journal of Educational Sciences*, 4 (1), pp. 42-52.
- Chistolini S. (2017). Presentazione con relazione dal titolo *Intuition of change in citizenship education*, CiCe Association Conference 2017 incorporating the CiCe Jean Monnet Network conference. *Reaffirming citizenship education in an uncertain world*, VIVES University, Bruges/Brugge, Belgium, 8-10 June 2017. Jean Monnet CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe) Network is supported by the European Commission's Erasmus+ Programme.
- Chistolini S. (2017). Presentazione con relazione dal titolo *The heart of citizenship education and the revival of New Schools in Europe*, CiCe Association Conference 2017 incorporating the CiCe Jean Monnet Network conference, *Reaffirming citizenship education in an uncertain world*, VIVES University, Bruges/Brugge, Belgium, 8-10 June 2017. Jean Monnet CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe) Network is supported by the European Commission's Erasmus+ Programme.

- Chistolini S., Wołodźko E. (2005). The professional status of teachers in three countries: Italy, the USA and Poland. In A. Ross (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 283-289). Ljubljana, London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S., Verkest H. (2006). The social deprivation of teachers in Italy, Belgium, Cyprus, Libya. In A. Ross (Ed.), *Citizenship Education: Europe and the World* (pp. 507-520). Proceedings of the Eighth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Riga 2006. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S., Kovalčíková I., Aktan Kerem E., Aypay A. (2007). Being a teacher in post-modern times: a comparative study in Italy, Slovakia, Turkey. In A. Ross (Ed.), *Citizenship Education in Society* (pp. 289-303). Proceedings of the ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Montpellier 2007. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S., Messina Albarenque C., Aktan Acar E. (2012). *Conflict Resolution in the school context*. CiCe Guidelines, CiCe Network. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.) (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Étienne R., Janin V. (2016). Naissance, développement et survie d'un réseau européen. Identité et citoyenneté des enfants en Europe. Tiré à part du numéro 2016/1 de la revue *Comparaison plurielle*, Réalisée par les éditions Connaissances et Savoirs, France, Saint-Denis, pp. 51-64.
- Gergen M., Gergen K. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology. The storied nature of human conduct* (pp. 254-273). New York: Praeger.
- Goffman E. (1969). *Strategic interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jamieson L. (2002). Theorising Identity, Nationality and Citizenship. Implications for European Citizenship Identity. *Sociológia*, 34 (6), pp. 507-532.
- Ratner C. (2002). Subjectivity and Objectivity in Qualitative Methodology. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 3 (3), Art. 16, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203160>.
- Ross A. (1987). Political education in the primary school. In C. Harber (Ed.), *Political Education in Britain* (pp. 9-25). London: Falmer.
- Ross A. (2011a). Border Crossings: Young Peoples' Identities in a Time of Change. In C. Mesaro (Ed.), *Knowledge Communication: Transparency, Democracy, Global Governance* (pp. 65-82). Timisoara: West University of Timisoara.
- Ross A. (2012a). A history of the CiCe Academic Network - Part 1: Genesis. In P. Cunningham, N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities. Local, National and Global* (pp. 206-217). London: CiCe.

II. Il disegno della ricerca e il campione italiano

- Ross A. (2012b). Communities and Others: Young Peoples' Constructions of Identities and Citizenship in the Baltic Countries. *Journal of Social Science Education*, 11 (3), pp. 22-42.
- Ross A. (2012c). Controversies and Generational Differences: Young People's Identities in some European States. *Educational Sciences*, 2 (2), pp. 91-104.
- Ross A. (2013a). Eine kritische Annäherung an 'Rethinking Education' und die Notwendigkeit, Fertigkeiten zur Bürger/ innenbeteiligung zu entwickeln. *Die Österreichische Volkshochschule: Magazin für Erwachsenenbildung*, 248, pp. 10-14.
- Ross A. (2013b). A history of the CiCe Academic Network - Part 2: Learning to Walk. In P. Cunningham (Ed.), *Identities and Citizenship Education. Controversy, crisis and challenges* (pp. 442-452). London: CiCe.
- Ross A. (2013c). Identities and Diversities among Young Europeans: Some examples from the eastern borders. In S. Gonsalves, Carpenter M. (Eds), *Diversity, Intercultural Encounters and Education* (pp. 141-163). London: Routledge.
- Ross A. (2013d). Young Europeans' constructions of identity in the new countries of Europe. *European Civil Society Platform on Lifelong Learning 1(EUCIS-LLL) Magazine*, 2, pp. 10-12.
- Ross A. (2014a). A history of the CiCe Academic Network – Part 3: The network consolidates. In P. Cunningham, N. Fretwell (Eds.), *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education* (pp. 1-8). London: CiCe.
- Ross A. (2014b). Intersecting identities: young people's constructions of identity in south-east Europe. In U. Maylor, K. Bohpal (Eds.), *Educational Inequalities: Difference and Diversity in Schools and Higher Education* (pp. 247-266). London: Routledge.
- Ross A. (2015). *Understanding the Constructions of Identities by Young New Europeans. Kaleidoscopic selves*. London: Routledge.
- Ross A. (2016a). Constructing Narratives of Political Identities: Young people in the 'new' European States. In Z. Millei, R. Imre (Eds.), *Childhood and Nation: Interdisciplinary Engagements* (pp. 163-182). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ross A. (2016b). 'Us vs. Them' - Constructing mindsets in Citizenship Education: A European Survey. In M. Kakos, C. Müller-Hofstede, A. Ross (Eds.), *Beyond Us versus Them: Citizenship Education with hard to reach learners in Europe* (pp. 259-281). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ross A. (2017a). A history of the CiCe Academic Network – Part 4: The network consolidates. Contributo presentato alla *18th Children's Identity and Citizenship Jean Monnet Association Network Conference*, Brugges, June 2017.
- Ross A. (2018). *Finding Political Identities. Young people in a changing Europe*. London: Palgrave Macmillan.
- Ross A., Zuzeviciute V. (2011). *Border Crossings, moving borders: young people's constructions of identities in Lithuania in the early 21st Century. Profesinis Rengimas: Tyrimai ir Realijos*, 20 (pp. 38-47). Kaunas: Lithuania.
- Ross A. et al. (2016). *Education, Globalization and the Nation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Ross A., Puzi S., Doolan K. (2017). Balkan and European? Place Identifications of Young People in Croatia. *Revija Za Sociologiju*, 47 (2), pp. 125-150.
- Lestinen L., Autio-Hiltunen M., Kiviniemi U. (2017). 'Suomen nuorten käsityksiä kansallisesta identiteetistään ja eurooppalaisuudestaan' [*Finnish young people's perceptions of national identity and European*]. *Kasvatus*, 48 (2), pp. 96-109.
- Shotter J., Gergen K. J. (Eds.) (1989). *Texts of identity. Inquiries in social construction*. London: Sage Publications.

III.

Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

Andrea Porcarelli

I focus group svolti nell'Italia settentrionale

L'impianto metodologico della ricerca è stato mantenuto in modo costante in tutti i focus svolti in Italia, sia per quanto riguarda la scelta delle tipologie di scuole (una scuola secondaria di primo ed una secondaria di secondo grado per ogni città¹), sia per quanto riguarda le modalità di conduzione (una griglia di domande che è rimasta costante), sia – elemento più importante – nella figura del conduttore, il prof. Alistair Ross, coadiuvato in questo caso da chi scrive per i focus svolti nelle città di Padova e Bologna.

La griglia di conduzione dei focus group era strutturata su quattro livelli di stimoli, proposti in un ordine di progressivo allargamento di orizzonti, che andava dalla descrizione di sé (come descrivereste la vostra identità? Che cosa vi piace fare?), alla consapevolezza di essere italiani (che cosa vi rende più / meno

1 Le scuole coinvolte sono state, rispettivamente: per la città di Padova, l'IC paritario "Teresianum" ed il Liceo scientifico paritario dei "Rogazionisti"; per la città di Bologna l'IC statale "Lavinia Fontana" e l'Istituto Tecnico statale "A. Serpieri". I quattro focus group svolti nella città di Padova hanno coinvolto, rispettivamente due gruppi di 6 studenti della classe terza della scuola secondaria di primo grado e due gruppi di 8 studenti della classe quinta del liceo scientifico. I quattro focus group svolti nella città di Bologna hanno coinvolto, rispettivamente, due gruppi di 5 studenti della classe terza della scuola secondaria di primo grado e due gruppi un gruppo di 6 studenti di terza Istituto tecnico ed un gruppo di 9 studenti costituito da ragazzi/e di seconda e quarta istituto tecnico. Per un totale complessivo di 53 studenti tra i 12 e i 20 anni di età.

orgogliosi di essere italiani?), con qualche puntualizzazione sulle consapevolezze storico-culturali (quale parte della storia italiana preferite: antichità, medioevo, rinascimento, dopoguerra ...?) per poi passare ad interrogativi di natura progettuale orientati al cambiamento (considerati i problemi emersi, che cosa fareste per risolverli? Come cambiereste ciò che non è a posto?), alle domande sul proprio futuro (quale futuro vi aspettate, quali piani avete per il vostro lavoro?). A questo punto i focus in genere “viravano” sul grado di apertura e consapevolezza in ordine ad una dimensione internazionale ed europea, a partire dai propri progetti personali (andreste all'estero a cercare lavoro?), per poi chiedere se si sentissero europei ed eventualmente in che termini e in che senso ed arrivare a porre alcuni quesiti “mirati” sull'eventuale ingresso in Europa della Russia o della Turchia. Il focus si chiudeva di nuovo con un interrogativo aperto: “in genere, parlate delle cose di cui abbiamo conversato oggi con i vostri amici, in famiglia, a scuola?”.

I focus si sono svolti con *gruppi preformati* di studenti appartenenti alle stesse classi (in genere ogni classe è stata divisa in due sotto-gruppi) il che ci ha consentito di presupporre che le persone già si conoscessero ed avessero una certa consuetudine a dialogare insieme. Lo stile di conduzione da parte del prof. Ross è stato quello di un *conduttore-facilitatore* (Bezzi, 2013, p. 44 e sgg.), che ha utilizzato le domande-stimolo sia per raccogliere pareri personali dei singoli ragazzi, sia per innescare brevi momenti di discussione tra i membri del gruppo, rilanciando alcuni nodi più significativi attraverso tecniche di ascolto attivo e riformulazioni del pensiero espresso dai partecipanti. La discussione è sempre stata accompagnata e mai “strozzata” quando si dispiegava in modo spontaneo e vivace, tanto è vero che in alcuni gruppi non sono stati posti nemmeno tutti i quesiti, perché il tempo disponibile era stato serenamente utilizzato dando spazio ad alcune questioni che avevano captato un interesse spontaneo. In ogni caso – quando si rendeva necessario – il conduttore riprendeva in mano la regia delle dinamiche per far sì che il gruppo non si disperdesse troppo e che le questioni fondamentali della scaletta di cui sopra potessero essere affrontate.

L'uso della lingua veicolare (l'inglese) per la discussione ha certamente limitato in parte la ricchezza terminologica che i ragazzi – con competenze linguistiche talora buone, per lo più discrete, talvolta anche modeste – hanno potuto mettere in campo, ma ha, d'altro canto, facilitato un'ordinata successione degli interventi ed evitato il fatto che – per la foga di voler intervenire – i partecipanti al gruppo si parlassero l'uno sull'altro. Un ulteriore aiuto ad una conduzione di tipo non direttivo, ma neppure anarchico, è dovuto anche alla presenza di due persone con funzione di *facilitatore-mediatore* che hanno affiancato il prof. Ross nella conduzione: il sottoscritto (per i focus che si sono svolti nelle città di Pa-

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

dova e Bologna) e un insegnante di inglese delle classi coinvolte, all'interno delle singole scuole.

L'elaborazione di quanto emerso dai focus è stata realizzata attraverso molteplici letture delle verbalizzazioni, estraendo i passaggi più significativi delle conversazioni (che sono state realizzate in inglese e vengono qui riportate nella forma in cui sono state sbobinate dallo stesso prof. Ross), e indicando per ciascuna delle citazioni il nome di fantasia attribuito all'interlocutore, il genere e l'età del ragazzo o della ragazza.

La percezione della propria identità personale

La domanda di riscaldamento sulla percezione della propria identità ha avuto feed-back in parte simili, in parte differenti, secondo le modalità con cui di fatto i primi rispondenti di ogni gruppo hanno interpretato il quesito. In molti casi i ragazzi si sono soffermati sulla loro condizione di studenti ed il loro rapporto con la scuola che frequentano, talvolta collegandole ad una percezione generale della propria tonalità esistenziale complessiva: "there is a lot of studying, but I'm happy because this school is fantastic" (Adalgisio B, M, 13). In altri casi hanno indicato lo sport praticato (prevalentemente il calcio per i ragazzi e la pallavolo per le ragazze, ma non mancano il basket, il nuoto, le arti marziali, ecc.), oppure l'amore per la musica (che tende ad essere dichiarato maggiormente nella fascia d'età corrispondente alla scuola superiore). Più rari, ma interessanti dal punto di vista qualitativo sono i casi in cui nella definizione della propria identità si chiamano in causa elementi di natura valoriale in senso ampio, riportiamo a titolo esemplificativo alcuni passaggi di un'articolata risposta di un diciottenne padovano, a cui fanno eco le parole di una sua compagna di classe:

My name is Sergio U and I'm eighteen years old. And in my opinion the two most important things in my life are my family and my friends. The family is because they support me, and with support through you life you will achieve; and friends are the people with you, who share your experience and emotions – in facte I've played football for five years, and for another five basketball – I've met many people, and now they are my friends, and I enjoy very much being with them – and I don't like studying very much – but I try to do it with passion, because it's important, it's one of the main things if you want a nice job in the future, and it's also for personal culture (Sergio U., M. 18).

My name is Roselyne N, and I'm nineteen, and in my free time I'm a Red Cross volunteer – I think it's important to help people when you have time – I live doing it and I meet a lot of young people (Roselyne N, F. 19).

È presente un riferimento forte all'importanza dell'ambiente familiare, che non rappresenta certo una novità per i giovani italiani (Barbagli, Castiglioni, Dalla Zuanna, 2003). La propensione al volontariato, espressa da diversi dei giovani intervistati, è in linea con quanto rilevato dall'ultimo rapporto ISTAT, per cui “il 24,0 per cento delle persone di 14 anni e più è coinvolto nelle diverse forme di associazionismo; coloro che si impegnano attivamente sono il 17,4 per cento, mentre coloro che partecipano attraverso il versamento di contributi, sono il 14,8 per cento” (ISTAT, 2017, p. 121).

In qualche caso abbiamo delle verbalizzazioni che rappresentano una sintesi di alcuni degli elementi di cui sopra, a cui si aggiungono delle spontanee dichiarazioni di affetto per il proprio Paese, anche nel caso di alunni e alunne di origine straniera:

My name's Valerio G. I'm born in Austria, but I live here in Italy since I was born – I'm thirteen – my mother is Austrian and my father is Italian (Valerio G., M. 13).

I'm Godeliève S., I'm thirteen years old, I live in Padova with all my family. I've studied in this school since I was six years old and I love tennis, and I really love my country, because it's very beautiful – and I'm Italian – and I'm going to study at the Liceo Classico (Godeliève S., F. 13).

I'm Albio P., I'm thirteen years old. I love Italy, it's a fantastic nation, I love football, the national sport. Next year I'm going to high school Tito Livio, and I'll study Latin and Greek – and i love the food – in Italy the food is fantastic, there is pizza, pasta, pasticcio, everything! (Albio P., M. 14).

Orgogliosi di essere Italiani?

Alla richiesta esplicita su che cosa significhi – per coloro che lo sono – il fatto di essere e “sentirsi” italiani e, in termini più specifici, se vi sia qualcosa che li faccia sentire *orgogliosi* (*proud*) di essere italiani, i ragazzi hanno risposto in termini sostanzialmente positivi, nel senso che nessuno dei ragazzi si è “smarcato”

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

dalla domanda negando un senso di appartenenza alla comunità nazionale, il che va in controtendenza rispetto ai dati di altre ricerche (ne citiamo una che si riferisce al solo ambito territoriale milanese), per cui “gli studenti hanno dimostrato difficoltà a definire l'appartenenza: infatti, le risposte non coerenti con la domanda sono il 26,7% e le risposte parziali o incomplete sono il 18,3%, ma l'appartenenza è sentita come dimensione di esperienza privata (45%), orientata verso il gruppo di amici o di interesse. Pochi attribuiscono all'appartenenza un significato più ampio e complesso, infatti solo il 6,7% si esprime in termini di appartenenza a una comunità nazionale, con valori e cultura comuni” (Barnato, Gardini, Corsin, 2005, p. 123). I nostri intervistati, come si è detto, non negano di sentirsi italiani ed anche “orgogliosi” di esserlo, ma quando si vanno ad esplorare le ragioni di questo sentimento essi dichiarano innanzitutto di non gradire alcuni stereotipi largamente diffusi (tipo: spaghetti, pizza e mafia), ma – in ogni caso – hanno individuato nel cibo italiano e nell'antica cultura dalle remote radici storiche le due principali ragioni di orgoglio. In molti casi si aggiunge anche il carattere aperto e cordiale delle persone, come possiamo leggere in una sintesi molto incisiva offerta da una quattordicenne padovana, a cui fa eco un diciottenne bolognese che tra i motivi di orgoglio aggiunge anche il calcio e i diritti civili, particolarmente nei confronti delle persone omosessuali:

For me Italy is an important country – it's small but its got lots of historical cities. The food is very good, and the sea is beautiful. The people are excellent – and for me it is beautiful being Italian! [...] We are extrovert people. Our education is good, compared to other countries (Alphonsine P., F., 14).

The art, the music of Italy – cinema – the most important artists are Italian – Raffaello, Giotto, Da Vinci – and writers – also other things, like food and football – all are important in having pride in Italy. [...] Civil rights – after all, we are leading a good life – considering civil rights, gay people in Italy are not discriminated against. There is democracy, I'm proud of this (Albizzo B., M. 18).

Il tema dei diritti civili come fattore identitario ritornerà nell'ambito di tutti i focus group e, in genere, costituirà la cifra interpretativa dell'identità europea ed il criterio principale per l'eventuale inclusione/esclusione di nuovi membri. Ci preme qui sottolineare non solo il fatto che tale prerogativa venga associata anche all'Italia (che può essere considerata pienamente “europea” anche da questo punto di vista), ma che venga messa sullo stesso piano di altri fattori identitari più “radicati”, come la tradizione gastronomica o la plurimillennaria cultura

che ha generato un patrimonio artistico unico al mondo. Oltre alla propensione al rispetto per i diritti umani (che è segnalata solo da un paio di ragazzi) è invece più generale il riferimento ad un carattere aperto ed estroverso, che caratterizzerebbe in senso positivo il popolo italiano a cui si attribuisce anche una certa creatività nell'affrontare e risolvere i problemi con il sorriso sulle labbra: “we can find the way, the good way for problems – we can smile while ...” (Allegrino B, M. 13). L'apprezzamento per il cibo italiano viene argomentato in modo articolato – al di là di alcuni stereotipi – anche puntualizzando come uno dei nostri punti di forza sia la grandissima varietà di tradizioni gastronomiche regionali e locali: ogni regione d'Italia ha i suoi tesori da offrire, tanto dal punto di vista paesaggistico, come da quello culturale ed anche alimentare.

Un discorso più approfondito merita il tema dell'orgoglio per le tradizioni storiche ed i tesori culturali che può vantare l'Italia. Nelle verbalizzazioni dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado tende a prevalere il riferimento all'antica Roma, che talvolta si vela di un malcelato senso di orgoglio per la sua grandezza anche politico-economica: “the Roman Empire ruled for many years, and it was very important in the world – it conquered the total world, and was the most important Empire in the past – Rome is a fantastic city for this – it has a lot of monuments” (Albio P, M. 14). Questo sembrerebbe riportarci ad un immaginario (quello fascista) in cui il riferimento alla grandezza ed al potere dell'impero romano ha generato conseguenze politiche nefaste, ma probabilmente – in ragazzi così piccoli – è solo il riferimento ad una mentalità “vincente” paragonabile all'orgoglio per i trionfi calcistici, quasi che i ragazzi – leggendo il libro di storia – si trovino a fare il “tifo” per l'impero romano, specialmente nel momento in cui si confronta con altri popoli di altre culture. In questo caso potremmo dire che il meccanismo di identificazione non segue la linea del tempo (mi sento “figlio” dell'antica roma e dunque la riconosco come “madre”), ma in qualche modo la ripercorre a ritroso: poiché mi sento italiano (e, di riflesso, “romano”) posso riconoscermi nelle vicende dell'impero romano (specialmente in quelle vittoriose) come se mi appartenessero in qualche misura. Più in generale si collegano insieme quali motivi di gloria sul piano culturale l'antica Roma ed i grandi geni dell'arte rinascimentale, a cui qualcuno aggiunge anche la presenza del papa (particolarmente significativa per i cattolici):

Because in Italy we started the Roman Empire, and most of the big geniuses in the world were born in Italy, like Leonardo da Vinci, Michelangelo, Raffaello (Attalo F, M. 13).

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

I think Italy is important in the world because of the Roman Empire, and because we have the Pope, for the Catholic religion (Adalgisio B., M. 13).

Molto più articolate sono le verbalizzazioni dei ragazzi più grandi, specialmente di quelli che si avviano a concludere la scuola secondaria di secondo grado, i quali allargano lo sguardo anche ad altre epoche storiche (Rinascimento, Risorgimento, Romanticismo, ecc.), per quanto riguarda i tesori culturali che fanno grande il nostro Paese, ma soprattutto articolano pensieri complessi sul fatto che essere italiani rappresenti innanzitutto uno stile di vita per il quale siamo (o dovremmo essere) apprezzati in tutto il mondo. Riportiamo in modo disteso le riflessioni di un ventenne padovano che – avendo compiuto anche esperienze di lavoro all'estero, pur se per brevi periodi – ha avuto modo di toccare con mano ciò che viene maggiormente apprezzato negli italiani in genere e nei lavoratori italiani in particolare:

It's a way of life, it's not just pasta, Berlusconi, pizza, Mafia, bongo-bongo – as all the people abroad seem to think. I think being Italian is to bring your personality into the country of the other people, and introduce yourself as good people that want to create, to work, to communicate with people – and for me, to be an Italian is also to be very proud to be an Italian citizen. Our culture is very interesting, because it's very different – inside Italy, among us, we have many different cultures and probably it is for this reason that we are so open-minded – I can say that, because I was abroad last year, and I saw people from different countries – I attended for a while in a factory on a site and there were a lot of French people – I was the only Italian – and many people from all of Europe who were working there. The constructor gave many compliments to me, because he liked the way I worked, and I think that being Italian was a big part of this (Euclide G, M. 20).

Ci sembra molto raffinata l'espressione con cui inizia questa riflessione, che fa riferimento ad un concetto complesso, come quello dello *stile di vita*, che però viene puntualmente identificato, adeguatamente argomentato e concretamente calato in una situazione di vita che il soggetto ha sperimentato in prima persona. Indubbiamente il fatto di avere fatto esperienza di contatti concreti con persone di altri Paesi, in questo caso tramite un'esperienza strutturata² e – in qualche mi-

2 Un altro giovane, un diciottenne padovano, che ha partecipato allo stesso Focus-group del ventenne sopra citato, dichiara di avere a sua volta avuto un'esperienza (non precisa se di stu-

sura – “protetta” rappresenta un punto di forza nell’acquisizione di alcune consapevolezze che si riflettono anche sulla percezione della propria identità, che migliora attraverso il confronto riflessivo con l’immagine che le altre persone ci restituiscono: quanto più mi confronto con come gli altri mi vedono, anche culturalmente parlando, tanto più posso essere incline ad approfondire il modo con cui ciascuno vede se stesso e la propria cultura.

Quanto alla domanda speculare a quella di cui ci stiamo occupando, ovvero se vi siano alcuni elementi di cui – come italiani – non si possa essere orgogliosi la risposta dei ragazzi (di entrambe le città e di tutte le fasce d’età) è decisamente corale: l’Italia deve vergognarsi soprattutto della propria classe politica. Tralasciando le verbalizzazioni che si limitano ad affermare il concetto in modo perentorio, come fanno per lo più i ragazzi giovani, proponiamo a titolo esemplificativo alcune verbalizzazioni dei ragazzi più grandi, che tentano – nel rispondere – anche analisi di tipo sociale o economico, che ci riportano agli effetti di una cattiva politica e dunque alle ragioni profonde per cui ci si dovrebbe vergognare di essere rappresentati – come Italiani – da queste persone. In alcuni casi si coglie anche una sensibilità politica specifica, che tende ad enfatizzare maggiormente le pecche di una parte rispetto ad un’altra.

About our country, i think there are a lot of things to change. First of all the corruption, the political instability – the way the Italian people think that young people like us, girls and boys, are not prepared to rule the country – Italy is a country for old people – all the most important managers in the public arenas are old, and they don’t want to go – there are a lot of politicians like that – I would change them (Angelo A., M. 18).

During the last two decades politicians haven’t done well – they’ve done a lot of wrong things. [For example?] Berlusconi. All the parties in general – during the last decade they did badly, so economically speaking the country had gon downhill – they didn’t rule the right way (Gaudenzio Z., M. 16).

dio o di lavoro) in Inghilterra, ed anche in questo caso verbalizza come gli italiani siano apprezzati perché capaci di lavorare sempre con il sorriso sulle labbra: “For me, an Italian person is someone who works with a smile – Italian workers are famous for this reason. I love this country, Italy, because Italian people are very open with other people – we communicate a lot – for example the food in Italy is very good” (Benedetto I, M. 18).

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

Il termine più ricorrente per indicare l'atteggiamento dei politici è *corruzione*, ma non mancano anche altre espressioni, riconducibili all'idea che coloro che dovrebbero avere la cura del bene comune tendano ad anteporre i loro interessi privati. Gustoso è stato anche qualche siparietto comunicativo instauratosi tra i ragazzi ed il prof. Alistair Ross, per cui ad affermazioni dei ragazzi che sostenevano la necessità di cambiare la classe politica egli ha fatto garbatamente notare che in Italia avevamo cambiato il Primo Ministro da un anno ed il Presidente della Repubblica da una settimana³. Le risposte dei ragazzi hanno in genere riportato alla necessità – per loro – di cambiare l'intera classe politica ed esprimere un Primo Ministro frutto di libere elezioni. Segnaliamo come nota a margine la verbalizzazione di un giovane italo-austriaco, che riferisce – come difetto giustamente attribuito agli italiani – quello di una disorganizzazione, che però si sposa con caratteristiche più generali che non sempre risultano negative:

Italians are disorganized – when I go to Austria I see the difference – in Austria – when we are abroad, people immediately recognize us as italians [laughter] – not always in a negative way (Valerio G, M. 13).

La propensione al cambiamento e il dialogo intergenerazionale

Al di là dell'indicazione di cambiare la classe politica abbiamo provato a stimolare i ragazzi ad esprimere alcune delle direzioni da imprimere ai processi di cambiamento a partire dall'analisi dei problemi del tempo presente. Tra le questioni di carattere generale si segnalano la crisi economica e la disoccupazione, che possono gettare alcune famiglie in situazioni di prostrazione che i ragazzi descrivono con toni accorati: “some families haven't got work. They haven't got a house, haven't got food – some clothes – they stay in the city on the streets, not like us” (Alexia C., F. 13). Interessante il fatto che – soprattutto nei gruppi padovani – emerga qualche sentimento xenofobo, per cui si collega il fenomeno della disoccupazione (mancanza di lavoro) al fatto che vi siano persone che verrebbero a cercare – in Italia – un lavoro “che non c'è”. Riportiamo in tal senso alcune verbalizzazioni di studenti padovani, che presentano una sensibilità simile a prescindere dall'età:

3 Le interviste hanno avuto luogo nel febbraio del 2015, poco dopo l'elezione del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella ed un anno dopo l'insediamento di Matteo Renzi come Presidente del Consiglio dei Ministri.

The people from Africa, for example – they arrive in Italy and don't work because there isn't work here (Guillemette D., F. 14).

We have to pay for these people, because they haven't any work, but they stay in Italy and they haven't got citizenship – and with the money is always less (Alexia C, F. 13).

[...] in Italy there are problems of sufficient jobs and work, and many young people who have just come out of university don't find work. These politicians sometimes give work to another person who comes from, for example, North Africa, a job – not a very good job, but with such a job you can earn some money – but they could have given it to the Italian. It's not a question of racism, because I'm not racist, but I think that we have to think first for Italians, how to improve our situation, and after that about how to help others. (Gioachino P, M. 18).

A queste verbalizzazioni fanno riscontro espressioni di segno diametralmente opposto, registrate soprattutto nei gruppi bolognesi, ne riportiamo una – a titolo esemplificativo – di un sedicenne che propone addirittura di riconoscere lo status di persone “italiane” a coloro che giungono sul nostro suolo, per il solo fatto di trovarsi qui:

Living in Italy is sufficient to be Italian – so, for the immigrants, when they are here they are welcome, and once they are here they are Italians (Aristofane M, M. 16).

L'affermazione è stata discussa dai compagni di Aristofane M, qualcuno ha proposto di mettere in campo dinamiche che consentano una vera e propria integrazione, invece di limitarsi ad un riconoscimento “automatico” di cittadinanza italiana, ma nessuno ha proposto verbalizzazioni di tipo xenofobo, come quelle ritrovate nei gruppi padovani. Naturalmente le caratteristiche numericamente esigue dei nostri campioni non ci permettono di generalizzare questo dato, ma l'analisi delle modalità con cui gruppi diversi si sono espressi sulle stesse questioni ci permette di cogliere alcuni elementi qualitativi di un diverso sentire.

Sempre parlando di temi su cui si individua la necessità di un cambiamento, vi sono studenti che delineano un quadro problematico decisamente più ampio, che si spinge oltre gli angusti confini delle questioni di carattere puramente economico, andando a coinvolgere problematiche di tipo ambientale, il rispetto della legalità, la creazione di città vivibili con spazi adeguatamente progettati. Interessante il quadro che dipinge una giovane ragazza padovana:

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

The environment – there are some places in the city without parks – there are cars making problems with fumes – it's not good. Also the Mafia is not a good thing – these people should be eliminated (Rachelle K., F. 13).

Se l'analisi delle questioni che si potrebbero affrontare è abbastanza articolata, non appare altrettanto articolato il ventaglio di soluzioni da proporre, potremmo quasi dire che la maggior parte dei nostri ragazzi ha identificato dei problemi, che di fatto imputa a coloro che hanno oggi delle responsabilità (i politici o gli adulti in generale), ma non appare ancora in grado di indicare vie d'uscita o ipotesi di soluzione. A questa considerazione possiamo collegare un altro passaggio delle discussioni focalizzate esplicitamente introdotto dal prof. Ross⁴, ovvero la percezione del rapporto intergenerazionale. La rappresentazione del dialogo intergenerazionale è abbastanza differenziata in ragione dell'età dei ragazzi. In quelli della fascia più giovane (corrispondenti alla scuola secondaria di primo grado) tende a prevalere una visione positiva dell'età adulta ed anche di quella anziana, mentre nei giovani più grandicelli tende a prevalere una visione di tipo "privativo", perché si sottolinea soprattutto il fatto che gli adulti e – più ancora – gli anziani non avrebbero dimestichezza con le nuove tecnologie. Procedendo con ordine possiamo vedere la verbalizzazione di una tredicenne padovana che risponde in modo diretto alla sollecitazione del conduttore sulle differenze tra le persone più giovani e quelle più adulte:

A little bit, not very much – because the older people have experiences – we younger people have ten or eleven years – we have not seen a lot of things. They have more experiences (Rachelle K., F. 13).

Mentre nelle parole della ragazza appena citato appare quasi una sorta di ammirazione per le persone più adulte e più esperte, possiamo trovare altri ragazzi giovani che prendono garbatamente le distanze dalle persone adulte, ma si limitano a questioni marginali, come ad esempio i gusti musicali:

I think there are a lot of differences – because there wasn't video games, and so they had to play outside, they had different music – the blues, the cha-cha-cha – the old music. Young people now have pop music, and some of play video games and don't go outside to play very often (Abbondio C, M. 13).

4 La domanda è stata posta, con poche variazioni, sostanzialmente in questi termini: "Do you think older people think differently about Italy and its future than younger people?" (AR).

Anche nella conclusione di questa verbalizzazione si può leggere un'espressione ambivalente, per cui da un lato le persone più adulte sarebbero state "costrette" ad andare a giocare in giardino, perché non disponevano di play-station e video-games ... dall'altro lato si assume come un dato di realtà (non necessariamente positivo) il fatto che le nuove generazioni non escano troppo spesso. Se andiamo a leggere le verbalizzazioni dei ragazzi di scuola superiore tendiamo invece a trovare una sensibilità di altro segno, in cui si mette in luce un vissuto di difficoltà a comunicare, che viene in genere "proiettato" sull'altro (se ci sono difficoltà di comunicazione la "colpa" è degli adulti) e, di riflesso, si propone una chiave di lettura delle ragioni per cui gli adulti sarebbero antiquati e dunque incapaci di sintonizzarsi sulla lunghezza d'onda dei giovani. La recente insistenza sull'importanza delle nuove tecnologie e di un'alfabetizzazione digitale come condizione per rimanere agganciati alla società della conoscenza offre dunque facili argomenti ad alcuni adolescenti. Prendiamo le mosse da una verbalizzazione molto decisa in tal senso che ci viene proposta da un diciottenne padovano che sembra avere di mira soprattutto la generazione dei nonni:

For me, they have a completely different view from the view of us young people – because they were born in a world where there wasn't technology, there wasn't the internet, this type of economy that's going on now – they have a much simpler way of seeing the world. Now, the things that were made by old people are made by machines, and this was the world of old people – of eighty years old, it's completely different to the technological world in which we live now – where work that was once done by men is now done by machines (Gioachino P, M. 18).

Ancora più radicale la verbalizzazione di un altro ragazzo di un liceo paritario padovano, che non si limita a proiettare il senso di distanza generazionale sui nonni, ma nomina in modo esplicito i propri genitori, con cui probabilmente sta vivendo una situazione di difficoltà comunicativa:

I think so, because older people have a different vision of the world, maybe because they lived in a completely different period – they – my parents, at least, I don't know about the others – they feel the technology era is strange, with electronic devices – they think they are not good, that they maybe dangerous for people – they believe too much in the institutions, even if they know that they are corrupt and unsustainable now – and I think this is really bad, they are not critical towards issues – they have these ideas in their minds and try to keep them – even if they are old, they are bad, they are outdated. (Angelo A, M. 18).

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

Colpisce in questa verbalizzazione non solo il tono acceso delle parole, con alcuni giudizi molto netti sulle persone, ma anche il fatto che vengano collegati in una sorta di unico filo di pensiero la constatazione che le persone adulte abbiano una certa diffidenza nei confronti della civiltà tecnologica (questo quanto meno sembra il percepito del nostro giovane) e la considerazione che le persone più adulte abbiano fiducia nelle istituzioni che – a dire del nostro interlocutore – sarebbero “evidentemente” inaffidabili ed il non riconoscerlo dipenderebbe solo dalla mancanza di spirito critico che caratterizzerebbe in particolare i suoi genitori. Altri giovani offrono una visione meno pesantemente critica, probabilmente perché vivono loro per primi relazioni meno faticose con i propri genitori, come ad esempio si può leggere in una lunga riflessione (di cui riportiamo solo il senso generale) di un altro giovane padovano, che racconta di un dissidio tra suo padre e suo nonno in merito alla gestione dell'azienda di famiglia, empatizzando chiaramente per il padre, rispetto al nonno che era in grado di pensare solo al lavoro:

“for my father, work is not the only thing that matters in life – but for my grandfather, it is. My grandfather can see just a tiny part around him – but my father and uncle, who travel around a lot, can see more” (Euclide G, M. 20).

Da Nord a Sud

Nei primi giri di interventi degli studenti, specialmente quando si parla di ciò di cui possono andare fieri e di ciò di cui si vergognano come italiani, emergono alcuni accenni a differenze territoriali e culturali che attraversano l'Italia, dunque il prof. Ross ha generalmente posto in modo esplicito la domanda circa la percezione delle differenze tra le varie parti dell'Italia. In realtà tale quesito risulta anche particolarmente significativo dal punto di vista euristico per poter poi “leggere” le riflessioni degli studenti in ordine al loro sentirsi europei ed alla percezione di eventuali analogie e differenze tra le diverse parti dell'Europa: il modo in cui i ragazzi leggono le differenze che percepiscono come più “vicine” (tra le parti d'Italia) ci aiuta a capire con quale sensibilità potrebbero porsi di fronte a differenze che riguardano realtà più “lontane” (come l'Europa).

Tutti i gruppi di studenti concordano di fatto che la linea lungo la quale cercare linee di demarcazione e differenze è quella che corre da Nord a Sud. È interessante il fatto che emergano sia note di tipo positivo che di tipo negativo nella percezione degli “altri”. Una quattordicenne padovana, per esempio ritiene

che le genti che abitano al nord siano più introversive, mentre riconosce come tratto caratterizzante delle genti del sud un carattere più aperto ed estroverso⁵. In altri casi ci si sofferma sul clima (pioggia al nord, sole al sud), sulle differenze culturali (a partire dal cibo per arrivare ai dialetti): “the language is a little bit different between the north and the south, dialects are different, between Sicily and Venice, for example” (Adélaïde L, F. 13). In alcuni casi si sottolineano problematiche socio-economiche, che rappresenterebbero un problema tipicamente meridionale, anche per una certa forma di indolenza del carattere che si attribuisce alle genti del sud:

In the south of Italy, people don't find jobs easily, and in the north of Italy it's difficult as well, but the try harder to get a job (Adalgisio B, M. 13).

Interessante la lettura di un diciottenne padovano che – oltre a sottolineare i problemi economici che caratterizzano il sud – ne attribuisce in parte la ragione alla propensione all'illegalità e alla presenza della Mafia:

I think there is a big difference between the north part and the south part of Italy – because statistics show that the north part is where there is more money and they give more to the economy while the south part contributes much less. In the south part we have manu problems due to a group of people who don't follow the law – like the Mafia – who predominate in those cities, and it's not good for Italy and its economy (Gioachino P, M. 18).

Accanto a questa rappresentazione che lascia indubbiamente spazio ad alcuni stereotipi etnocentrici diffusi anche grazie ad alcuni movimenti politici particolarmente attivi nell'Italia settentrionale, si colgono anche altre forme di sensibilità, che addirittura arrivano a presentare un'immagine positiva dell'*homo meridionalis*, più aperto ai valori autentici, in grado di mantenere vive consapevolezze e tradizioni che in altre parti d'Italia si vanno perdendo, come possiamo leggere nella verbalizzazione di una ragazza diciottenne, padovana:

5 “Between the north and the south – dhere are distinct regions – In this part we are more introvert, while in the south they are extrovert, and they are more open, open to other people” (Alphonsine P, F. 14).

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

For me, living in the north of Italy, we have the view that work and production is more important, but in the south of Italy people have a different values, and a lot of the time these are beautiful values – for example, the love of family, they think it's more important, while in the north we have forgotten these – (Reine G, F. 18).

Non manca nemmeno qualche forma di denuncia esplicita di atteggiamenti discriminatori nei confronti delle genti del sud, come si può leggere nella lucida ed articolata riflessione di un quattordicenne bolognese:

Many people unfortunately discriminate people in the south – until fifty years ago, all the migrants from the south to the north of Italy were harshly, badly treated, and there were signs saying “we don't rent houses to Southerners” – things like that – they were called Southerners, “Terroni”. My history and geography teacher has a document – she comes from Apulia – she showed us – this says that she has “emigrated from the south to the north” – they were treated as though they came from Libya in Africa – now the situation has changed – this way of thinking (Beniamino D, M. 14).

Sulla stessa linea le affermazioni di un diciottenne bolognese, che precisa come nel Paese in cui vive (Granarolo, nella pianura bolognese) vi sia una presenza mafiosa abbastanza significativa, tanto che un chiosco di gelati sarebbe stato chiuso per mafia, dunque andrebbe sfatato anche il pregiudizio che la presenza mafiosa sia una prerogativa esclusivamente meridionale.

Nei focus group in cui è stato sviluppato in modo significativo il discorso delle differenze tra nord e sud, in Italia, il prof. Ross ha posto ad un certo punto il quesito sul luogo dove venisse posta la linea di demarcazione tra le diverse aree geografico-territorial-culturali di cui si era fin lì parlato. Durante questo dialogo, fatto di scambi rapidi e brevi, sono emersi due elementi particolarmente significativi. Da un lato la tendenza – per entrambe le aree territoriali da noi esplorate – a ricomprendere pienamente se stessi nella parte “fortunata” dell'Italia, cioè il nord. Per gli studenti padovani, oltre a non esservi dubbio sulla settentrionalità della propria collocazione geografico-culturale, è emersa una certa incertezza su dove collocare la linea di demarcazione tra nord e sud: alcuni la collocano in Toscana, altri all'altezza di Roma, ma per non pochi di loro la linea di confine tra nord e sud è rappresentata dal fiume Po. Questo ovviamente non capita per gli studenti bolognesi (che automaticamente collocherebbero se stessi a sud), i quali collocano generalmente a Roma la linea di confine tra nord e sud. Il secondo elemento è che, dopo avere generalmente parlato solo di nord e sud,

se incalzati con domande specifiche (tipo: “allora Roma si trova nel sud?”) molti gruppi hanno introdotto una tripartizione del territorio italiano, inserendo anche la connotazione geografica del centro-Italia, che in genere ricomprende anche la città di Roma, ma che a quel punto non risulta definita dal punto di vista economico, culturale e quant’altro. Quindi la distinzione che più rimane nell’immaginario dei nostri studenti è quella tra il nord e il sud, anche se ad un certo punto del dialogo si fanno più incerti i confini dell’area meridionale.

Siamo davvero europei?

Il tema specifico di questa ricerca, riguardo alla percezione del proprio essere cittadini europei, viene posto nella parte finale della discussione, quando il clima si è già perfettamente “sciolto” ed i ragazzi si sono confrontati su diverse questioni, esprimendosi con libertà ed anche discutendo tra di loro per chiarire eventuali divergenze. La domanda è stata posta in tutti i gruppi in modo molto diretto, con una formulazione che risuonava in questi termini: “we’ve talked a lot about Italy. Do you also sometimes feel that you are sometimes also Europeans?” (Alistair Ross). In generale molti ragazzi hanno dichiarato di “sentirsi europei”, ma qualcuno di loro si è “smarcato” sostenendo di sentirsi principalmente Italiano ed eventualmente, solo di risulta, Europeo. In qualche caso sono state mosse anche delle critiche alle modalità con cui è stata realizzata l’Unione europea, con una sottrazione progressiva di sovranità ai singoli stati.

Più difficoltoso è stato individuare le ragioni profonde del senso di appartenenza ed è stato necessario stimolare i ragazzi con opportuni quesiti. In generale tutti riconoscono nella moneta unica (l’euro) un fattore unificante, ma non sono pochi quelli che affermano esplicitamente che la sola considerazione della dimensione materiale ed economico-monetaria risulta limitativa rispetto ad un solido senso di appartenenza all’Europa (che non appare in questione). Un quattordicenne padovano introduce l’idea di un senso di appartenenza per compassione emozionale, come è avvenuto per esempio in occasione di alcuni attentati terroristici: “when there were the terrorist attacks in France – we all felt European -” (Albio P, M. 14). Più articolata la riflessione spontaneamente condivisa da un diciottenne padovano, che identifica un’identità europea molto articolata, in cui si intrecciano ragioni culturali ed anche religiose, anche evidenziando uno scarto comparativo rispetto alla cultura americana:

I think that if we are Italians, we are Europeans too – because we are a member of the European Union, which makes us also European. Also

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

because as Europeans we have some characteristics in common – if we take Europeans and Americans, there are a lot of differences – in sports, religions differences between Asia and Europe – most European people are Catholics and in Asia there are Orthodox – not Catholics, other religions. All these features – food, religion, sport – make us Europeans (Gioachino P, M. 18).

L'analisi di questa riflessione ci sembra particolarmente interessante, perché mostra da un lato la volontà di sentirsi europei, per una sorta di scelta che dipende da un immaginario complessivo, probabilmente legato anche a suggestioni respirate in ambienti culturalmente ricchi (come la stessa scuola, anche se su questo dovremo fare delle precisazioni), ma d'altro canto a tale desiderio soggettivo non corrisponde un'effettiva consapevolezza delle tradizioni culturali che caratterizzano l'Europa. L'esempio di una rappresentazione di un'Europa sostanzialmente cattolica (in cui non si considerano le tradizioni cristiane di altro tipo, come quella anglicana, evangelica e lo stesso mondo delle chiese ortodosse) ed un'Asia tendenzialmente cristiano-ortodossa (forse si pensa alla Russia, certamente non a Cina, India, Pakistan, ecc.) appare il frutto di una sorta di proiezione dell'identità Italiana (effettivamente metabolizzata) in una specie di identità europea che rimane più legata all'immaginario che non alle consapevolezze culturali. Altri ragazzi fanno riferimento ad una lunga storia in comune e propongono tale percorso storico come ragione del loro senso di appartenenza:

“I can say I'm European, because I belong to a continent which has common history – not just a common currency, the euro – but we have an old continent, and all the countries have an ancient history (...)” (Angelo A, M. 18).

Tra gli elementi ritenuti significativi dell'identità europea quello che ricorre nel maggior numero di interventi dei ragazzi riguarda la libertà di pensiero ed il rispetto dei diritti umani. Talvolta tale consapevolezza è stata espressa con semplicità, in termini assertivi: “We're in the European Union – where we are together – we have freedom of thinking” (Alexia C, F. 13). Altre volte si articola in termini comparativi rispetto ad altri continenti, come l'Asia: “I feel European because in Europe there's the freedom to think and to do the things – if we consider Asia, they are against this points, and for this reason there are some terrorist groups that want to expand to Europe” (Gioachino P, M. 18). In altri casi tale caratteristica viene espressa come elemento caratterizzante l'identità europea e, di riflesso, come elemento per escludere quegli stati che non la condividessero. Infatti, per articolare meglio la riflessione sul senso di appartenenza all'Europa,

il prof. Ross ha posto in diversi gruppi alcune “domande spia”, chiedendo – ad esempio – che cosa gli studenti pensassero di un eventuale ingresso della Russia nell’Unione europea. Le risposte a questo quesito sono state differenziate, per cui da un lato vi è stato chi ha risposto in termini affermativi, dando come motivazione la potenza economica e militare della Russia (meglio averla come alleata) e la ricchezza di materie prime (soprattutto gas naturale) che caratterizza quel Paese e che potrebbe divenire una ricchezza anche per tutti gli attuali membri della UE. Chi invece si è espresso in termini negativi sull’ingresso della Russia (o anche della Turchia) nella UE ha rimarcato diversi aspetti, tra cui la violazione dei diritti umani, ma anche questioni di natura militare (la nostra appartenenza alla NATO) e politica (l’eredità pesante di una cultura comunista). Interessante l’intervento di un diciottenne padovano che proietta sulla popolazione russa e – in generale – sulle genti che appartengono all’area est dell’Europa numerosi stereotipi che una parte della stampa italiana attribuisce in genere agli immigrati rumeni in Italia:

I can only say that, watching the TV, sometimes Russian people, and also the east of Europe, they create car incidents in the street, and this is not a positive thing. Because a great part of Italy doesn't see it as positive, the people from Romania, Moldavia and Russia – because they don't care about the country where they are. If they think “I want to do this thing, I'll do it – I don't care if I'm in my country or not”. Before we judge a country, we have to know it well – now, watching TV, the people from Russia cause some bad things in Italy – they drive cars when they are drunk, or are taking drugs (Sergio U, M. 18).

Conclusioni

Le ricche e animate discussioni che hanno caratterizzato questi focus group sono una testimonianza chiara di quanto le tematiche dell’identità personale, nazionale ed europea siano comunque in grado di sollecitare la riflessione e stimolare un confronto che appassiona i giovani d’oggi. L’insieme delle loro consapevolezza, credenze, o persino informazioni su dati oggettivi, risulta decisamente variegato e i ragazzi appaiono spesso più inclini ad accogliere le rappresentazioni semplificate che ricevono dai media e dai *social media*, rispetto a più articolati percorsi di approfondimento culturale, da svolgere eventualmente anche nella scuola. Del resto la domanda che è stata esplicitamente posta al termine di ogni focus, sul fatto che di questi argomenti loro abbiano occasione di parlare anche

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

a casa o a scuola, ha ricevuto risposte a dir poco sconfortanti: può capitare di parlarne a casa, specialmente a fronte di qualche evento di grande impatto mediatico, mentre la scuola risulta (nel percepito dei ragazzi) decisamente latitante.

In generale sembra più forte la percezione della propria identità italiana (più vicina e concreta), rispetto a quella europea, di cui raramente i ragazzi hanno fatto “esperienza” diretta (viaggi all'estero, soggiorni di studio, scambi culturali con giovani di altre scuole e città), per cui rimane dell'Europa una rappresentazione decisamente vaga, legata alle immagini che emergono dai media e – più spesso – ad alcuni stereotipi, che alcuni ragazzi raccolgono in modo acritico, mentre altri sono più disponibili ad analizzare criticamente. In particolare si può notare una duplice divisione che i ragazzi tendono a mettere in parallelo: quella tra Nord e Sud, in Italia e quella tra Est e Ovest in Europa, entrambe con caratteristiche di tipo connotativo, per cui meglio vivere al Nord in Italia e all'Ovest in Europa. Non mancano – soprattutto nei gruppi padovani – i riferimenti a stereotipi culturali di tipo xenofobo che funzionano in entrambe le direzioni: nei confronti delle genti del sud (se ci riferiamo all'Italia) e nei confronti di quelle dell'est (se ci poniamo in prospettiva europea). Del resto anche recenti ricerche che si sono poste il quesito sulla percezione degli immigrati come “problema” ci mostrano che i giovani italiani “ritengono che il pericolo maggiore provenga dalla possibilità di diffusione della criminalità (...) in Italia, in particolare, il 42,3% sceglie questa modalità di risposta” (Bichi, 2016, p. 144).

L'uso della tecnica del focus group ha però permesso anche l'emergere, negli stessi contesti padovani, anche di opinioni divergenti. Proponiamo in tal senso un interessante scambio di opinioni tra due diciottenni padovani, in cui il ragazzo rappresenta la posizione più legata agli stereotipi culturali, mentre la ragazza la critica e la mette in discussione:

For me there are two parts in Europe – the west and the east, and these two parts are very different – the tradition of Russia is very different from the traditions of Europe, In Europe there are, for example, Italy, Germany, France and Spain – and we can say that we are united for the traditions of Rome, the era of Rome in the past – while Russia is more connected with the eastern countries – India, China (Benedetto I, M. 18).
I think so, but in general I don't like these divisions, because in Italy there are different people – for example, there are people who live in the north who are different from people in the south – and also in Europe there are different populations, and they have different qualities – a person has different qualities and aspects – for me it's a good thing that in a community there are a lot of different parts (Reine G, F. 18).

Il cammino da compiere per consolidare il senso di appartenenza ad un'Europa dei popoli e non solo dei governi e dei banchieri è indubbiamente ancora molto lungo e quanto si sta facendo per i giovani e con i giovani è ancora troppo poco. Le potenzialità ci sarebbero, come è stato dimostrato dall'interesse con cui i giovani si sono lasciati coinvolgere, ma anche dalle riflessioni molto acute e potenzialmente aperte che molti di loro sono riusciti a mettere in campo. Il perdurare di stereotipi e pregiudizi si lega probabilmente ad una scarsa conoscenza del ricchissimo tesoro di culture e tradizioni che caratterizza la nostra Europa, ma anche ad un insieme di occasioni perdute dal nostro sistema scolastico: il fatto di avere perso l'occasione di consolidare l'educazione civica (all'interno della quale si colloca anche l'educazione all'Europa) attraverso un robusto insegnamento di Cittadinanza e Costituzione rappresenta certamente un danno che si ripercuoterà per generazioni sulla consapevolezza dei nostri giovani in ordine alla loro appartenenza all'Europa. Va detto che non è mai troppo tardi per iniziare a fare ciò che fino ad oggi è stato trascurato, ma sarebbe bene non frapporre ulteriori indugi a mettere in campo azioni significative miranti a promuovere le competenze sociali e civiche, come cercheremo di argomentare in altra parte di questo testo.

Bibliografia

- Albanesi C. (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G. (2003). *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*. Bologna: il Mulino.
- Barnato M., Gardini M. P., Corsini D. (2005). Indagine. Il senso di cittadinanza e di Convivenza civile negli studenti di scuole secondarie di II grado milanesi. In *Annali dell'Istruzione*, 4, pp. 114-133.
- Bezzi C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bichi R. (2016). I giovani europei e l'atteggiamento verso l'immigrazione. In Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016* (pp. 125-155). Bologna: il Mulino.
- Chistolini S. (2014). *Citizenship education and secondary schools in Europe. Comparative study in Cyprus, Germany, Italy, Portugal, Romania*. Saarbrücken (Deutschland): Lambert.
- Dal Ferro G. (2010). *Cittadinanza e democrazia. Ricerca sociologica 2010*. Vicenza: Edizioni del Rezzara.
- ISTAT (2017). *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*. Roma: ISTAT.

III. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia settentrionale

- Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Tantucci A. P. (2009). C&C in prospettiva europea. In L. Corradini (Ed.), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti* (pp. 85-96). Napoli: Tecnodid.
- Vayer P., Roncin C. (2000). *L'animazione dei gruppi d'adulti*. Roma: Edizioni Scientifiche Ma.gi.

IV.

Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

Sandra Chistolini

Il focus group dell'Italia centrale

I quattro focus group svolti in due scuole dell'Italia centrale sono stati condotti da Alistair Ross ed hanno interessato ragazzi e ragazze dai 14 ai 20 anni di età dell'Istituto Tecnico Tecnologico "Enrico Fermi" - Frascati e del Liceo Classico Statale "Marco Tullio Cicerone" di Frascati nei pressi di Roma.

Le domande sono state basilari per permettere agli studenti di esprimersi a quattro livelli di analisi:

- a) nella descrizione di sé;
- b) nella consapevolezza politica;
- c) nella disponibilità al cambiamento;
- d) nella formazione alla cittadinanza.

La *descrizione* riguardava l'essere

- persone in generale;
- cittadini appartenenti ad uno Stato;
- cittadini appartenenti all'Europa.

La *consapevolezza* politica cercava di far emergere

- il sentimento dell'appartenenza locale, nazionale;
- il senso dell'appartenenza locale, nazionale, europeo;
- l'analisi sociale e politica.

La *disponibilità* al cambiamento esaminava

- i progetti di vita occupazionale;
- le visioni dell'altro;
- il discorso sociale e politico quotidiano.

La *formazione* alla cittadinanza quale logica deduzione ricavabile

- dalle esemplificazioni a dimostrazione dei propri ragionamenti;
- dalla considerazione dei contesti di riferimento;
- dalla maturazione del discorso sociale e politico.

In particolare la traccia delle domande seguita dal focus group è stata sostanzialmente la seguente:

- Come descrivereste la vostra identità? Chi siete, che cosa vi piace, che cosa fate?
- Abitate tutti a Roma, in Italia, siete italiani?
- Di che cosa siete più orgogliosi come italiani?
- Di che cosa siete meno orgogliosi come italiani?
- Considerati i problemi che avete citato che cosa fareste per risolverli?
- Che cosa cambiereste delle cose che non vi piacciono?
- Come cambiereste quello che pensate non sia a posto?
- Quale futuro vi aspettate, per esempio quali piani avete per il vostro lavoro?
- Andreste all'estero a cercare lavoro?
- Quale parte della storia italiana preferite, per esempio l'antichità, il Rinascimento, il Risorgimento, la Repubblica, il dopoguerra?
- Vi sentite europei?
- In che cosa vi sentite europei?
- Se la Russia chiedesse di entrare in Europa sareste favorevoli o contrari? Come vedreste la cosa?
- Come vedreste l'entrata della Turchia nell'Unione europea?
- In genere, parlate delle cose di cui abbiamo conversato oggi con i vostri amici, in famiglia, a scuola?

Come si comprende la sequenza è stata scandita da tre fasi coperte nella conduzione del focus group: fase iniziale, fase intermedia e fase finale. La progressione è stata dal sé all'altro, al mondo; dalla propria persona alla visione oltre la stessa Europa, fino a chiudere il processo della conversazione con una visione d'insieme degli stessi contenuti esposti: "Parlate in genere di questi temi con amici, famigliari, insegnanti?".

La prima fase è partita dalla descrizione di se stessi, in quanto il discorso sulla propria persona è in generale più facile da affrontare con i ragazzi. Il passaggio dal sé all'altro ha significato riflettere sulla propria identità presente ed anche su quella futura, nel contesto vicino e in quello lontano.

La fase intermedia del focus group ha toccato tematiche critiche come il lavoro; i problemi sociali, economici, politici; la relazione con l'altro diverso da sé.

IV. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

La fase finale ha concluso con una valutazione dell'offerta culturale in termini di formazione sociale e politica dei giovani.

Il discorso sulla cittadinanza riguarda tutta la conversazione. Dalla prima all'ultima domanda l'intenzione palese del ricercatore è stata quella di far parlare i giovani sui temi dell'attualità politica, incentivando il pensiero e la riflessione, senza suggerire risposte possibili e cercando di superare lo stadio dello stereotipo e del senso comune. Le esemplificazioni connesse alla vita politica nazionale, europea e internazionale sono emerse in conclusione come momenti di contrasto rispetto ad un *modus vivendi* già esaminato; di qui le domande sull'eventuale ingresso della Russia e della Turchia nell'Unione europea.

Nel procedere con l'elaborazione di quanto emerso dai focus group, riprendiamo brani significativi delle conversazioni, svolte in inglese e non tradotte, indicando per ogni intervento il nome fittizio, il genere e l'età esatta del ragazzo o della ragazza.

La descrizione dell'identità

Il tema dell'identità dei giovani è periodicamente e sistematicamente oggetto di studio teorico ed empirico da parte delle scienze umanistiche e, per lo più, in chiave pluridisciplinare. Ricordiamo che nel 1969 Gérard Lutte condusse una delle prime ricerche psicopedagogiche sui modelli di comportamento e sui valori degli adolescenti d'Europa. Tra i contributi prevalentemente pedagogici resta fondamentale lo studio ormai classico di Luciano Corradini sulla democrazia scolastica, nel quale l'Autore definisce la partecipazione nella scuola come punto di partenza per l'educazione civica, sociale, politica dei giovani.

Partecipare significa anzitutto cogliere i rapporti esistenti fra la situazione dell'io e la situazione comune, fra il proprio progetto di vita e il progetto 'politico' della comunità di cui si è membri: dalla famiglia, dal gruppo spontaneo e dai gruppi di riferimento ideologico, alla classe scolastica, alla comunità civica, all'intera umanità, ivi compresa quella del futuro. Condizione pregiudiziale è dunque avere il senso dell'altro, della reciprocità, per poter avvertire che il proprio problema è comune a quello degli altri che vivono nel medesimo gruppo o nel medesimo ambito. L'identificazione avviene anzitutto con coloro che son legati da vincoli di simpatia, di sangue, di interessi, di cultura, e fatica non poco a crescere nei gruppi 'artificiali', come sono le classi e gli istituti scolastici, nei quali la diversità diventa spesso estraneità e ostilità, ostacolando in tal modo il formarsi degli aspetti più maturi e produttivi della partecipazione (Corradini, 1976, p. 114).

L'identità di per sé riguarda la formazione della persona come essere in sé considerato rivolto alla sua piena e consapevole realizzazione, include le relazioni con gli altri e i progetti futuri. La letteratura pedagogica, psicologica e sociologica intreccia i propri sforzi e delinea il quadro dei principi e della realtà. I principi come valori di riferimento, come proposta ideale dell'educare che radica la sua concretezza nella determinazione degli scopi dell'esistenza umanizzata. Della realtà come indagine sull'esistente intesa a collocare i giovani nei contesti e a comprendere che cosa sta cambiando rispetto a modelli e paradigmi consegnati alla riflessione scientifica comune.

Nella indagine del 1993 sull'identità dei giovani, in bilico tra presente problematico e futuro occupazionale, emergeva il mondo valoriale, prevalentemente familiare dei 15-19enni intervistati con questionario, con una certa debolezza di attrazione per la partecipazione sociale. Quest'ultima si collocava tra gli orizzonti meno prossimi rispetto agli obiettivi adolescenziali schiacciati sulla quotidianità (Vezzani, Greco, Catullo 1993, pp. 53-57).

Dopo circa un decennio, l'indagine empirica sulla socializzazione e sull'identità come trasmissione di valori tra i giovani tra i 16 e i 29 anni di età, conferma la rilevanza dei riferimenti valoriali di ambito morale e civile. Il "background culturale", più della classe sociale crea la distinzione tra educazione tendente all'autodirezione ed educazione eterodiretta dipendente da altri soggetti personali ed istituzionali. Sul versante dell'eterodirezione si individuano due modelli: uno dell'identificazione e dell'integrazione nella famiglia ed uno del distacco dalla famiglia ed anche del conflitto. Nel primo ha luogo la formazione all'orientamento comunitario, di carattere concreto e con valori civici; nel secondo è importante il ruolo dell'istituzione scolastica che orienta a valori universali, di carattere astratto e libertario. Secondo l'analisi dei sociologi, i due modelli, dell'integrazione e del distacco rispetto alla famiglia, assegnano il ruolo ai processi, o dispositivi di socializzazione, mentre le cosiddette variabili strutturali, come la classe sociale, avrebbero scarso rilievo. Tuttavia, gli autori ammettono il peso indiscutibile dell'istruzione quale "capitale formativo individuale" e quale "capitale culturale familiare" (Sciolla 2006, p. 23).

Nei nostri focus group non vi è l'intenzione di misurare e definire la socializzazione degli adolescenti. Lo scopo è invece quello di capire l'universo identitario che si profila tra questi ragazzi e queste ragazze, rispetto alla formazione politica ampiamente intesa, evitando sia di partire da presupposti pregiudiziali, sia di arrivare a generalizzazioni sommatorie di percezioni maggioritarie e minoritarie. Non si assume che i ragazzi siano orientati in qualche modo, per esempio nella configurazione valoriale, morale e civile, ma si cerca di far narrare lo stato

IV. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

della esperienza politica vissuta nel complesso, interiorizzata nella personalità e restituita nella narrazione.

I ragazzi delle scuole di Roma parlano di identità come possesso di diritti che lo Stato e le persone devono riconoscere, fino ad includere un rispetto che riguarda il mondo intero, e la diversità del proprio essere persona. L'identità vuol dire essere sempre se stessi, nel contesto semplice come in quello complesso e vuol dire avere orgoglio di sé, percepire l'onore di essere visti in un certo modo dagli altri, distinguersi. La relazione tra diritto e riconoscimento è legata al senso di libertà. I concetti sono espressi in questa conversazione dei ragazzi più giovani, in età 14-16 anni:

Identity is one of the most important things of a person, and people should be proud of their identity and their rights, and the freedom that the identity gives them (Ladislao, M, 15).

I think that identity is very important for a person – it could be a right to be distinguished from others (Palmiro, M, 16).

Le risposte sono immediate e sufficienti a rendere l'idea di come l'identità abbia origini *politiche*, ovvero si richiami ai diritti, alle concezioni filosofiche e ai tratti di significato con citazione della libertà; *sociali*, visibile nel valore assegnato al riconoscimento altrui; *culturali*, nella attenzione a distinguersi dagli altri e a farsi un nome, segno di rispetto e di onore agli occhi della comunità. Nei ragazzi più grandi, di 17 e 18 anni la descrizione dell'identità si estende alle proprie caratteristiche culturali.

I'm Adelio C – I'm a student and I think that's an important part of me, because I think that school and studying will be an important part of what I will do in the future. But I also like sports – my favourite sport is athletics – I like to run, and I run every day, because I think when I run you need to train your brain as you train your body. I like to study English – it's essential now, because when you travel and for your job, it's essential so you can speak with all the world (Adelio, M, 18).

I'm a student too, and I'm a person that loves art, singing, and taking pictures. Identity is the first pillar of a human – it describes yourself and who you are. I love English too, because it's important in this world – it's the first language that connects everyone (Julie, F, 18).

First of all, I'm not Italian, I'm Romanian – and I'm here in Italy since I was six years old, but I changed country when I went to London and stayed there two years, and found some thing for my identity – because now I can speak English very well, and I can travel the world and have many opportunities. I love to play football – I think I'm going to work in football in the future – but I'd also like a job with technology, and English, and maybe to work in other countries (Alboino, M, 19).

I'm from the countryside near Frascati, and I like the place where I live, because it's not town or city, but it's really near to Rome and Frascati. If I had to describe my family – I can say I really like my family, because I'm not the only child, I've got two older brothers but they live abroad – one lives in Austria, the other in the Netherlands – but I think we are really close – although we are not still together, they keep in contact, and I love my parents – they always try to help me – if I have a lot of confidence, it's because of them. If I have to describe myself, I can say I'm responsible – maybe too much, because I think a lot – and I think I'm shy in the beginning when I don't know people, but when I become friend with them I have a relationship that is really particular (Sylviane, F, 17).

I'm Romanian, Romania is my native country. Now – the most important country to me is Italy, because I live here, I have my friends here – I speak the language at home, also Romanian (Gioele, M, 17).

Emergono identità correlate alla storia familiare, con definizioni di se stessi in relazione ai membri della propria famiglia, e con identità estere di ragazzi non nati in Italia che continuano a pensarsi con una personalità costruita sulla doppia appartenenza. L'appartenenza di origine e l'appartenenza culturale dell'esperienza di vita vissuta in Italia. La prevalenza della cultura maggioritaria è forte e non cancella le radici di provenienza. Questo aspetto fa riflettere sul dibattito politico e legislativo attuale circa lo *ius soli* e lo *ius culturae* (A.S. n. 2092) per i giovani che vivono in Italia e sono nati da genitori non italiani. Secondo il nuovo disegno di legge all'esame del Senato (Borsi, 2015), la cittadinanza è un diritto da richiedere, con dovute estensioni, non solo da parte di chi vive sul territorio italiano, ma potrebbe essere considerato un diritto acquisito da parte di coloro i quali hanno seguito un percorso formativo di almeno cinque anni nel territorio nazionale.

Nei focus group condotti nelle scuole di Roma, i ragazzi con famiglia dal *background* migratorio mostrano alta consapevolezza civica e, dal dibattito sull'identità, si evince quel grado di socializzazione alla cultura italiana che rende i giovani parte integrante della comunità scolastica. Non sembra di trovarsi di

IV. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

fronte ad una semplice integrazione e neanche ad una assimilazione forzata; piuttosto si comprende la progressiva crescita in appartenenza alla società italiana con il contemporaneo desiderio di non dimenticare le proprie origini. Nell'esistenza di questi ragazzi restano due lingue e due culture, due riferimenti e due tradizioni. La persistenza del sentirsi qui ed altrove non genera dubbi sul fatto che l'identità del cuore è quella del radicamento culturale, mentre l'identità politica è quella del Paese di arrivo. Non esiste competizione, vi è invece attenzione ai due livelli di formazione della persona. Il tema del diritto alla cittadinanza perché si è studiato in Italia non cancella il valore forte e persuasivo della propria cultura identitaria, qualora essa sia stata coltivata e curata nella famiglia e nella comunità di riferimento. Lo *ius culturae* sembra più uno *ius educationis* diritto all'educazione, vale a dire a ricevere l'educazione necessaria per diventare cittadini attivi. Il riconoscimento del percorso formativo attesta di fatto di aver partecipato alla vita sociale, culturale, politica del Paese; di aver condiviso i principi costituzionali del Paese nel quale si vive e di voler infine farne parte come cittadino che esercita in piena autorità morale e civile i propri diritti e i propri doveri.

Matilde Callari Galli (1998, pp. 208-209) parla di identità che al pari dei contenuti culturali sono legate alle “contingenze storiche” e queste formano e riformano gli schemi del discorso che compatta il singolo e lo unisce intorno alle differenze costruite nel corso del tempo e in luoghi diversi. L'identità non si scopre né si assorbe una volta per tutte, essa invece si elabora sulle differenze, è dinamica ed anche instabile.

Il significato di essere italiano

I giovani spiegano il proprio essere “italiano” ricorrendo al profilo del cittadino destinatario di diritti e doveri. Se il discorso sull'identità poteva non spostarsi sulla cittadinanza, quello diretto sull'essere italiano non può evitare la questione del diritto alla cittadinanza.

I modelli di cittadinanza per sangue (*ius sanguinis*), per territorio (*ius soli*) (Legge 5 febbraio 1992, n. 91 recante nuove norme sulla cittadinanza; Regolamento di esecuzione della legge 5 febbraio 1992, n. 91, in GU n.2 del 04/01/1994), per cultura (*ius culturae*), in discussione in Parlamento dal 2015, costituiscono il patrimonio semantico e morale dei ragazzi.

I have Italian rights, because I'm an Italian citizen – so I have the rights and duties of Italians (Ladislao, M, 15).

I feel Italian, because I began to live, study and everything here. I don't remember the first years, when I was in Romania – but obviously I like my country Romania, because I go there with my parents – my grandmother is there. But this is my home. I have a Romanian passport – but I would like to get the citizenship of Italy.... I become Italian because I've lived here for many years, I know the culture, I feel part of the country (Alboino, M, 19).

In diversi casi i ragazzi associano la possibilità di riconoscere la cittadinanza, a chi la chiede come non italiano, alla conoscenza di cultura, lingua, tradizione italiana. Parallelamente, è accettata senza alcuna reticenza la possibilità di andare a vivere all'estero unita alla consapevolezza di mantenere sempre l'identità italiana. La migrazione in entrata e in uscita dall'Italia non è un problema dal punto di vista dell'incontro culturale. La cultura dell'altro che arriva può essere accettata e la nostra cultura che emigra può farsi accogliere. Lo scambio paritario che nasce da queste considerazioni rappresenta un segnale interessante della reciprocità culturale. Ci sono culture in movimento che si arricchiscono in continuazione e nella dinamicità della società multiculturale non sorgono muri, si aprono invece le porte e la comunicazione favorisce l'incontro.

La filosofia di questi adolescenti è senz'altro robusta e si pone in continuità con il paradigma riscoperto della politica che parte dal fulcro culturale del Paese (Bettin Lattes 2011, pp. 5-18). Tale filosofia è un indice della maturazione di una visione ampia e sensibile che include le differenze, in grado di autovalutarsi nelle proprie aspettative e di valutare gli altri. Nello stesso tempo, la chiarezza della appartenenza identitaria sorprende sul piano della consapevolezza delle contraddizioni. L'Italia è un Paese ricco di bellezze, di storia, di magnificenze, dove si acquisiscono diritti e opportunità, ma è anche un Paese dove la corruzione e il non rispetto dei diritti rischiano di compromettere bellezze, storia, magnificenze. I diritti si conoscono: diritto al lavoro, diritto al voto, diritto ad avere un nome, diritto alla felicità, diritto all'istruzione, diritto ad amare l'Italia per quanto c'è di positivo.

Il realismo idealista denota l'orizzonte di senso di giovani disincantati che confidano nel cambiamento possibile per il bene comune.

I have to say that when I go abroad I'm not really proud – because they see the part of Italy that is not the one I like – this year I went to England, and they all talked about the mafia, or corruption, these kind of things – and I don't think these kinds of things are related to being Italian, the negative part. These are things that I don't appreciate – but I think it's important to love your country – because otherwise you can't help the

IV. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

country and you can't see that it gets better. So I have to say I love it (Sylviane, F, 17).

I think I'm proud to be Italian, because this is a country with a lot of problems – that's true, especially at this moment – but it is also a very precious country, because we have a lot of history here – I know that's the same as other places, but we really have a lot of monuments and we have also some important traditions – this is important – and I hope to travel a lot and learn new things, but I appreciate living here – it's important to me (Karine, F, 16).

Being Italian for me means naturally that we are born in this country, and we have all the rights we need, and that we should have the possibility to work and live a happy life in our country. At this moment, that's not really possible, but I like my country – mostly for it's culture (Vivienne, F, 14).

Motivi di orgoglio e di vergogna nel sentirsi italiano

L'identità della quale parliamo è descritta soprattutto come identità sociale e questa accezione scaturisce gradualmente dalle conversazioni orientate a far parlare del proprio essere italiani oggi in Italia. Quale orgoglio stanno maturando i giovani e con quale attributo lo possono caratterizzare? L'orgoglio per la storia antica e risorgimentale, l'Impero Romano, l'Ottocento, la fondazione della Repubblica, l'affermazione della libertà, la potenza del patrimonio artistico si sommano costruendo una idea di tradizione verso la quale i giovani mostrano rispetto e considerazione. Tradizione e cultura nazionale si sovrappongono nel dato storico mentre si dividono come dato politico. La conoscenza della storia italiana tesse la tela sulla quale poggia la cultura nazionale consolidata, mentre il presente della vita politica testimonia la cultura nazionale controversa della divisione e della difficile condivisione a causa dei fenomeni di corruzione, di malessere istituzionale, di negligenza verso i bisogni sociali.

Nonostante alcuni aspetti problematici della vita politica, non emerge dubbio sul fatto di sentirsi a casa quando si ammira la grandezza monumentale di Roma, museo all'aria aperta. La cultura nazionale consolidata mantiene la forza persuasiva e crea appartenenza, molto più della cultura nazionale politica.

Italy in the past was a big Empire, the Roman Empire, so in Italy we have a lot of archaeological sites – if you go to Rome, twenty minutes from here, you can find a lot of beautiful and unique things. Maybe you can find copies in other countries – but the real ones are here. I like to be Italian for this – but not only this – I like Italy as a whole, some things are good, some things are bad. But I feel at home here! (Adorno, M, 19).

Per altro verso l'identità è anche cosmopolita, ben lontana dal processo di omologazione nel quale si recuperavano le differenze; vale a dire dalla tendenza ad adottare comportamenti standard e nello stesso tempo a differenziarsi come cultura giovanile (Melucci 1986, pp. 40-41) e dal modello della quotidianità riscontrato negli adolescenti delle generazioni precedenti (Mion 1984, pp. 48-70; Vezzani, Greco, Catullo 1993, p. 51). Siamo davanti ad un cambio generazionale con l'apertura dei confini, caratterizzato dal desiderio di conoscenza dell'altrove e degli altri non immediatamente parte della propria famiglia e della propria comunità.

I think that Italy in the past was a great example of a society that can work well – I'm talking about the Renaissance. In Italy we have some geniuses – like Michelangelo, Leonardo, Raffaello – all of these make me proud to be Italian – but I am not linked only to Italy. – I also want to travel all over the world to know other cultures – and to know something more, every day, will make you know who you are and what you can do! (Adorno, M, 19).

La valutazione dell'appartenenza conduce i ragazzi a formulare la richiesta di quella educazione politica che è la grande assente nelle preoccupazioni scolastiche e nei curricula formativi ufficiali.

I think that the Italian government should think more about young people – in my opinion that's the most important part of society – young people are going to be adults, and they are going to govern. I think that they should teach young people how to govern this country well, and give us enough culture to do it (Vivienne, F, 14).

I am not proud of how we think in arguments on immigration and the importance of education, of hospitals in which the politicians don't spend enough time or money (Marzio, M, 15).

La critica alla politica persiste e si coniuga con la fiducia che le cose possano ben cambiare. La constatazione delle negligenze burocratiche conduce a delinea-

IV. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

re un quadro piuttosto compromesso della salute pubblica e della politica migratoria, sprigiona la soluzione possibile, con una sorta di stravolgimento sociale che colloca questi adolescenti tra chi ha empatia e solidarizza con i meno fortunati.

The hospitals – in the big cities like Rome there are so many hospitals, but only the private hospitals have good services and equipment. I think if we spend more on hospitals, it could be a solution for work, employment and immigration. I see on the TV they say that they migrate and steal our work. They don't steal our work, they are exploited, they are unhappy, because they have to work ten or twelve hours a day for six or seven days and get paid [very little] – In the media, some people say that immigrants steal work – but that's not true. We Italians are not happy when we get paid only 300 Euro a month – but these immigrants, who haven't a house, are happy to get this (Marzio, M, 15).

La ribadita distanza del cittadino italiano dalle istituzioni e la sfiducia persistente nelle possibilità delle medesime di rispondere ai bisogni del singolo e della collettività, aveva riaperto il varco al “familismo amorale” di Banfield (1961) e al riemergere dei particolarismi, dei provincialismi, del privatismo della cosa pubblica fino a congelarsi in quello che Cartocci definisce “deficit di identità nazionale” (2002, p. 19). D'altra parte, la crisi dei partiti storici e il successo di movimenti politici come la Lega puntano gli uni, gli storici, su valori di democrazia e giustizia considerati, nel linguaggio politico quotidiano, per lo più perdenti; mentre i secondi, i nuovi movimenti, rinvigoriscono il callo della frattura tra cittadini e istituzioni, acuiscono il malcontento e propongono divisioni.

Avendo da un lato la conversazione dei nostri adolescenti e i risultati di tante indagini sulla identità e la cultura politica degli italiani, possiamo ragionevolmente rilevare che la sfiducia ancora sovrasta la relazione tra il cittadino e le istituzioni. Tuttavia, la forte dose di positività, di cui i giovani sono testimoni, apre veramente a prospettive di cambiamento anche a beneficio di quel capitale sociale, risorsa morale della società, e di quella democrazia che risorge dalla nuova cultura politica.

I ragazzi dicono che la politica è sbagliata perché fatta da politici incapaci di fermare le organizzazioni criminali; perché il sistema politico è caotico ed offre una immagine errata al mondo di quello che sono gli italiani; perché non c'è certezza della pena per atti delittuosi; perché mancano sicurezza, lavoro, disponibilità economica adeguata al manage familiare; perché non sono assegnati i fondi necessari per il mantenimento del patrimonio artistico e per i servizi es-

senziali alle persone e alla comunità. Dietro diversi politici si annida la corruzione e anche il voto dato a persone che si crede faranno gli interessi della gente, si rivela troppo spesso una falsità.

I think at this moment in Italy we have a really strange situation. It's very corrupt, this country, but it's something that you can't change on your own – you have to be a group of people who want the same thing. We have to change this country, yes: now, all together, we try and change some part of this country to make this place a better one for everyone. If we want to change the economy, we have to improve the work of people and we have to end the corruption in society (Karine, F, 16).

Now in Italy there are a lot of problems. But I think we are the future of Italy, so I think that instead of leaving Italy to try and find work, we should stay and try to change things, for example, with politics – earlier we said that Italians were not able to choose good politicians – we should improve that, because we are the future and we have to be able to choose people who can, or to go into politics and change things (Vivienne, F, 14).

La svolta generazionale

I ragazzi ascoltati nei focus group attribuiscono il cambiamento soprattutto alle risorse strumentali di cui oggi si dispone agevolmente. In questo senso la tecnologia è al primo posto e la padronanza dell'informazione consente l'esercizio effettivo di una democrazia che rende liberi nel movimento non solo fisico, ma anche intellettuale. Qualcosa di diverso è possibile fare da parte dei giovani per incidere su quanto non funziona e stabilire una migliore comunicazione tra cittadini ed istituzioni di governo. Questo qualcosa riguarda il patto sociale e la fedeltà ai programmi elettorali, percepiti come ampiamente disattesi. Il confronto generico tra le generazioni dei padri e dei nonni si gioca soprattutto nella giustapposizione di epoche più e meno interessate dai fenomeni di globalizzazione e dalla diffusione delle tecnologie, secondariamente su questioni di valore etico e di carattere economico. Nessun cenno diretto alla conquista dei diritti umani, delle libertà costituzionali, delle lotte per la democrazia e nel riconoscersi figli della tecnologia si assume di fatto che il cambiamento passi attraverso: a) la sinergia delle competenze, prefigurando un incontro positivo tra esperienza maturata dagli anziani e innovazione portata dalle nuove idee dei giovani; b) l'etica dei comportamenti pubblici; c) il riconoscimento e l'inclusione della diversità; d) la comprensione dei bisogni; e) le maggiori opportunità occupazionali in li-

IV. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

nea con le proprie aspettative; f) la nuova emigrazione, preferibilmente verso la Gran Bretagna e la Germania, Paesi che, secondo questi giovani, offrono di più in termini di lavoro, denaro, carriera, mentalità, legalità; g) la scuola impegnata in attività di alternanza con il mondo del lavoro.

Because we live in the period of globalisation, we probably have more open minds than our grandparents and our parents. Of course there are exceptions – there are old people – I think there will be a synergetic cooperation between old people and young people, because old people have experience but young people have new ideas – it's important to create that kind of cooperation between the two (Adelio, M, 18).

...we are born in a time when technology is quite advanced, and so we have new possibilities to learn things through technology, so this is a good thing, but sometimes we use it not in the right way; we can communicate in easier ways, and we actually can have access to a lot of different information and learn more – not just from books, but from technology and the internet – we can learn more, in an easier way, than before (Vivienne, F, 14).

Maybe the biggest problem in Italy is the government: Italy is not a meritocratic country – many people don't have work, and this is the government's fault. I think it will be a long time and not easy for this period (Claudia, F, 17).

I think the problem isn't just about government and politicians – we can change the world if we change just our mind, because government is what we are – if we don't change our minds about some stupid things like racism, or corruption we could not make things going better for everyone. We could change the world if we want to. It isn't just a problem of government, it is our problem. In Italy, for example, the LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender) community isn't recognised by anyone – and I think it's a problem – if we don't support each other, how can we change the world? (Lamberto, M, 17).

I think that young people expect too much – for example, they don't want to do minor jobs. Secondly, all the jobs they want to do are not there, because the older people don't retire, even when they are old, so the young people can't get jobs, because places are filled with the old. The young can't get in. Another problem is that things have changed and it's different than before the world wars – then people didn't survive till they were seventy or eighty – the thing that has to change is the economy. I don't know in what way – but there have to be more places at work: this is what they

have to do (Sylviane, F, 17).

I'd like to be a researcher – and here in Italy it's a really difficult occupation, mainly because you are paid by the State, so Italy is paying really poor – there's not a high salary for this kind of profession, but I think it's a really important one, because it's the research that creates the future, develops new drugs and products that we use. In fact, abroad it's a really well paid job, and I think – I hope I will be able to travel and find a job abroad, like in Germany (Adelio, M, 18).

A lot of people in Italy have to change how they think. To find work in Italy is difficult – but a lot of people in Italy don't want to change how they think (Gavino, M, 20).

I think the difficulty for Italians finding a job is also caused by the internal laws – some workers are paid secretly, not regularly – without a regular contract, in the black economy (Eusebio, M, 19).

I agree with all of them, but I think this should start from the school – from when we are children – like us, when we are 15 to 18 years old - we need to start to get experience – not to have a job and get paid, but just to get experience, and to try and learn something that we may like to do in the future. We need to have these opportunities – the politics and the laws should help us towards this future that we want (Alboino, M, 19).

L'identità europea

La conversazione dei giovani sull'identità europea rivela un sentimento di appartenenza formale più che sostanziale, potrebbe essere definito istituzionale e strutturale, ma non maturato entro una dimensione europea dei significati politici. Gli aspetti formali dell'essere europei dati dalla moneta, dalla libera circolazione, dal passaporto italiano e europeo sovrastano la conoscenza e la comprensione dell'Unione europea. È assente la formazione di una responsabilità comune verso il bene condiviso. Questi adolescenti sono in grado di guardare oltre l'Europa con lo sguardo corto sull'Europa. Questo modo di pensare e di sentire sembra dare corpo a quella crisi politica di legittimità che annuncia una costante disintegrazione dell'Europa e del progetto di unione in continua minaccia di tracollo (Varoufakis, 2017). Nello stesso tempo il senso di sicurezza ed insicurezza che traspare dai ragazzi avvalorà il rilancio della partecipazione politica alla costruzione dell'Europa (Letta, 2017), a partire dai giovani che negli ultimi trenta anni hanno sperimentato l'Erasmus e che inaugurano i loro Stati Ge-

IV. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

nerali per scrivere *La Carta della Generazione Erasmus* (Ufficio comunicazione dell'Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire, 2017). L'unione contro il terrorismo e la testimonianza di solidarietà verso gli europei bersaglio della violenza sono forse la prova certa delle potenzialità dei giovani di trascendere il particolarismo nazionale.

At the beginning, the EU was founded by six states – Italy, GB, France and others – with the objective of making a united Europe – so, for me, being a European citizen is very important – because we can move to other States freely, and I think that there shouldn't be any discrimination between the countries (Gioele, M, 17).

The only time that I know that I'm European is when I travel in Europe that I don't need a passport, and can go from one country to another with no problem. And also for the euro, for the money – it's a really good thing, because when I travel in a country with another currency, it's difficult for me – to switch from the euro to the local money. So these are the only two reasons that I feel European (Adelio, M, 18).

I have to say I really felt European after what happened in Charlie Hebdo – because of the union that this thing created among Europeans – also American I have to say – all those kind of places. But if someone tells me I am a European, I don't feel a lot. I don't feel the same as someone who lives in Spain or France, or the United Kingdom, because the differences between these countries are really big – If I can compare Europe with America, I have to say that America has more or less the same history – so it's obvious that they are similar – but Europe is too different to feel like a united part of the world (Sylviane, F, 17).

For example, the tragedy of Charlie Hebdo – this makes me feel European in a way – because it's a tragedy, which was meant as an attack on Europe, not only France – but to the culture of Europe in general. Even Rome can be a target from these terrorists, even London – every principal city of the European Union – this makes me feel a little bit more European than before (Adorno, M, 19).

I feel human because of this, not European – I feel human, because I am tired of the tragedy of the city, but it's not a way to feel European. I feel human because of the tragedy of the whole city and the country and the world (Julie, F, 18).

I think the European Union is very important, but I don't feel European,

because for me it's not the time to make a European identity. I think it's early, because the European Union is not yet old enough to create a common identity for the people – so now there aren't occasions to realise that there is a very real European identity – so I don't feel European (Eusebio, M, 19).

I ragazzi citano l'assenza di pena capitale in Europa come un esempio di rispetto della vita. L'entrata in Europa di Paesi come la Russia e la Turchia viene percepita come problematica soprattutto per il diverso modo di amministrare la giustizia e per il timore di tornare indietro in epoche nelle quali mancavano le libertà. La preoccupazione per l'entrata nell'Unione europea di Russia e Turchia risiede anche nelle questioni economica e di sicurezza. Questi Paesi sono percepiti come possibili avversari e come potenziali concorrenti al punto da far impoverire l'Italia. Emerge anche l'idea positiva della possibilità per l'Unione europea di influenzare gli eventuali nuovi Paesi fino a promuovere il cambio della legislazione interna. Qualcuno ritorna all'ideale dell'Europa unita e apprezza il capitale di ricchezza che questi Paesi potrebbero condividere con l'Unione europea.

For me the political part is more important – because if we look at what happened in the past in Russia, I am afraid of the Soviet ideas that could come back – so I would say no (Gioele, M, 17).

I say yes – but the Russian ideas are difficult – there isn't liberty or freedom for gay people – I think that Russia for the economy is good, but the political system would not be good, or partially good (Palmiro, M, 16).

For the economy – yes, good for Russia, but not good for us – for instance, about Germany, I think that Germany takes advantage of the other European countries, and I'm not sure, but I think Russia could be the same, because Russia is a very big nation – it could apply to the EU not to help, but to take advantage – but I'm not sure about that. The things that we share with other Europeans are different – yes, we are different, but in a good way, in the sense that each nation has an identity, and Europe collects together these identities – but it's quite impossible to create a unique identity and unify all the cultural traditions that each nation has (Adelio, M, 18).

Europe started because of the need of materials, of exchanging money – materials that we need every day. So we are not having something in

IV. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

common, except these transactions – so maybe we need more time to have something in common with everyone in other countries. For example, the new countries like Romania, that entered Europe – they need more time to feel part of Europe (Alboino, M, 19).

If Russia joined the European Union I think Russia will lead us in deciding rights and laws – I know that Russia is a powerful – so powerful – State – I find it disagreeable for Russia to join the EU (Severino, M, 17).

I think that it would be useful, because the more countries that are in the association, the more points of views we will have – so we can make a comparison of our different regions of the world. So why not? Maybe the Russians will change their homophobic views, and we could change other points (Violaine, F, 17).

It's the same. If they have something to offer, then they are welcome – but with the crisis, it's impossible to have other countries that take advantage of us – so it's basically the same as Russia (Adorno, M, 19).

I don't agree with Adorno – because if the goal of Europe is to form a united State, why does Turkey have to offer something to us? Although I think that Turkey is ready for joining Europe – Turkey is a very rich country (Gionata, M, 18).

I think Turkey in the European Union could make some difficulties – because Turkey is in the middle, between the European and the Middle East States – Israel, Palestine and all the crisis of the area – so I think it cannot be (Eusebio, 19).

Infine ai ragazzi è stato chiesto se parlano normalmente degli argomenti affrontati da questo focus group con i genitori, con gli insegnanti, con gli amici. Il risultato è decisamente a favore della famiglia, prima educatrice e fonte di socializzazione verso il mondo e la società. Amici e insegnanti sono alla periferia di questi interessi. Gli amici perché non affrontano normalmente discorsi politici preferendo parlare di cose divertenti, gli insegnanti perché restano vincolati al programma e solo qualche volta, con i docenti di religione e di matematica, si parla di attualità.

Conclusione

Il commento alle narrazioni raccolte intorno al tema dell'identità dei giovani europei italiani rivela un quadro variegato di credenze, di costumi, di atteggiamenti, di prospettive per il futuro. L'identità italiana è sicuramente più forte dell'identità europea. Prevale un sentimento di appartenenza all'Italia che è descritto con argomenti di apprezzamento per la connotazione generale della stessa identità; vale a dire, come adesione a storia, lingua, tradizioni. La non condivisione degli aspetti che danneggiano il profilo del cittadino italiano conduce a vie di fuga individuali e collettive con condanna dei politici corrotti, critica del sistema dei partiti, recriminazione circa la non azione del governo rispetto a questioni nevralgiche come quelle della sanità e della giustizia.

La formazione politica della scuola risulta carente per una certa resistenza che gli studenti ravvedono negli insegnanti non inclini a parlare di argomenti di attualità. Il dato è stato rilevato anche in ricerche precedenti nazionali e locali (Chistolini 2012a, pp. 58-68; Chistolini 2012b, p. 47 e pp. 74-75). Il *Rapporto Giovani 2016* curato dall'Istituto Giuseppe Toniolo, evidenzia tra i giovani di 18-29 anni di età la periferizzazione della fiducia nei confronti delle istituzioni politiche ed in modo particolare dei Partiti politici collocati all'ultimo posto in graduatoria, mentre l'Unione europea si posiziona al terzo posto dopo le Forze dell'ordine, la Scuola e l'Università (Triani, Mesa 2016, pp. 49-50). Le conclusioni del *Rapporto*, limitatamente alla scuola ribadiscono

Sebbene le amicizie siano fondamentali, i giovani sembrano conservare un'idea «forte» della scuola come luogo di formazione lontano dall'immagine svalutante e semplicistica della scuola come parcheggio o parco divertimenti. È una formazione che serve soprattutto a promuovere le abilità e conoscenze personali, di ragionamento, la capacità di stare con gli altri e di affrontare la vita – in una parola le life skills – mentre resta complessivamente deficitaria sul piano delle competenze che fanno la differenza nel mondo del lavoro. Probabilmente proprio le persistenti criticità del mercato del lavoro giovanile negli ultimi due anni possono aver inciso sul leggero calo di fiducia nei confronti della scuola e dell'università registrato nel Rapporto, in un quadro di generale abbassamento dei già scarsi livelli di fiducia nelle istituzioni e di minima ripresa delle istituzioni politiche nazionali. Non stupisce che, in un tale scenario, i giovani tengano in maggior conto per le proprie scelte scolastiche l'opinione dei genitori rispetto a quella dei docenti (Triani, Mesa 2016, p. 52).

IV. Presentazione e discussione dei risultati del campione dell'Italia centrale

Nei focus group persiste il giudizio dell'assenza della scuola dal dibattito politico e dai temi nevralgici per la formazione della personalità morale e sociale del giovane. La famiglia decisamente socializza alla vita complessivamente intesa, che investe cioè tutta la persona rispetto a se stessa, agli altri, alla società vicina e lontana. La maturazione alla dimensione sociale e a quella politica che i giovani ricevono in casa sembra orientarli alla vita occupazionale. Tuttavia, la famiglia non esaurisce il campo della formazione. I giovani si aspettano proprio dalla scuola quella preparazione integrale e strumentale che possa renderli protagonisti del loro futuro, con un esercizio responsabile della cittadinanza intesa come possibilità di partecipazione attiva al cambiamento sociale e politico.

Bibliografia

- Banfield E. C. (1961). *Le basi morali di una società arretrata*. Bologna: Il Mulino.
- Bettin Lattes G. (2011). Il ritorno della politica? Uno sguardo sull'Italia. *smp Società Mutamento Politica*, 2 (3), pp. 5-18.
- Borsi L. (Ed.) (2015). *XVII legislatura, Cittadinanza. Note sull'A.S. n. 2092 trasmesso dalla Camera dei deputati*. Dossier del Servizio Studi del Senato, n. 239, ottobre.
- Callari Galli M. (1998). I percorsi della complessità umana. In M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Pievani, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana* (pp. 127-219). Roma: Meltemi.
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T. (1998). *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*. Roma: Meltemi.
- Cartocci R. (2002). *Diventare grandi in tempi di cinismo. Identità nazionale, memoria collettiva e fiducia nelle istituzioni tra i giovani italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Chistolini S. (2012a). *Domanda e offerta di competenza nella professione docente. Insegnanti tra realtà, rappresentazione e aspettative istituzionali nella Regione Lazio*. Indagine PRIN 2007-2009. I risultati dall'Unità di Ricerca dell'Università Roma Tre. Roma: Kappa.
- Chistolini S. (2012b). *Il mondo valoriale degli adolescenti lucani. Una ricerca azione nella scuola secondaria*. Venosa (Potenza): Osanna.
- Corradini L. (1976). *Democrazia scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Ferrarotti F. et al. (1986). *Ipotesi sui giovani*. Roma: Borla.
- Garelli F., Palmonari A., Sciolla L. (2006). *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*. Bologna: Il Mulino.
- Istituto Giuseppe Toniolo, Rosina A. et al. (2016). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*. Bologna: Il Mulino.
- Letta E. (2017). *Contro venti e maree. Idee sull'Europa e sull'Italia. Conversazione con Sébastien Maillard*. Bologna: Il Mulino.

- Lutte G. (1969). *Adolescenti d'Europa. Modelli di comportamento e valori inchiesta realizzata con il contributo del Consiglio Nazionale delle Ricerche*. Torino: SEI.
- Melucci A. (1986). *Giovani e lotta per l'identità*. In F. Ferrarotti et al., *Ipotesi sui giovani* (pp. 38-54). Roma: Borla.
- Mion R. (1984). *Giovani tra quotidiano e utopia: bisogni e progetti giovanili dai 18 ai 21 anni*. *Orientamenti Pedagogici*, 31 (1), pp. 48-70.
- Palmonari A., Rubini M., *La ridefinizione dell'identità: la persona e gli altri significativi*, in Garelli F., Palmonari A., Sciolla L. (2006). *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*. Bologna: Il Mulino.
- Sciolla L. (2006). *Introduzione*. In F. Garelli, A. Palmonari, L. Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani* (pp. 13-24). Bologna: Il Mulino.
- Semeraro D. (Ed.) (1993). *Giovani e scuola: identità, partecipazione, futuro*. Padova: Cleup.
- Triani P., Mesa D. (2016). *Promossa ma potrebbe fare di più. La scuola come istituzione formativa e come ambiente educativo secondo i giovani*. In Istituto Giuseppe Toniolo, A. Rosina et al., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016* (pp. 23-52). Bologna: Il Mulino.
- Ufficio comunicazione dell'Agenzia Nazionale Erasmus+ Indire (Ed.) (2017). *30 anni d'Erasmus - gli Stati Generali, La Carta della Generazione Erasmo. Da Erasmus a Erasmus+ 30 anni di successi*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Varoufakis Y. (2017). *Adults in the room. My battle with Europe's deep establishment*. London: The Bodley Head.
- Vezzani B., Greco M., Catullo D. (1993). *Ipotesi di identità adolescenziale*. In D. Semeraro (Ed.) (1993). *Giovani e scuola: identità, partecipazione, futuro* (pp. 41-90). Padova: Cleup.

V.

Presentazione e discussione dei risultati relativi al campione dell'Italia meridionale

Emilio Lastrucci

Richiami alla struttura e all'impianto metodologico della ricerca

Il presente capitolo illustra i principali esiti, ottenuti sul sotto-campione relativo al Sud della penisola, della ricerca *Young people's constructions of identity in western Europe* – alla quale lo scrivente, come già indicato in precedenza, ha preso parte quale responsabile scientifico per l'Italia meridionale –, nonché alcune prime riflessioni critiche su di essi. Tale ricerca, come già illustrato nelle parti introduttive di questo libro, è stata realizzata fra il 2014 ed il 2016 ed aveva quale oggetto l'analisi della visione del processo di integrazione europea da parte della generazione emergente (giovani fra i 12 ed i 19 anni).

La ricerca è stata concepita e diretta a livello internazionale da Alistair Ross, Professore Emerito della Metropolitan University di Londra e Docente “Jean Monnet” di Educazione alla Cittadinanza Europea, il quale è stato per lungo tempo e fin dall'origine (1998) coordinatore internazionale del network europeo CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe), il più vasto e duraturo progetto afferente al Programma “Socrates-Erasmus”, al quale hanno partecipato quasi 100 atenei di 25 diversi Paesi membri dell'UE ed una amplissima rete di scuole ed insegnanti di ogni ordine e grado. I tre studiosi responsabili della ricerca sul territorio nazionale italiano hanno tutti preso parte all'attività di questo network: Emilio Lastrucci (responsabile della ricerca per l'Italia meridionale) è stato fra il 1998 ed il 2002 componente dello Steering Committee internazionale di CiCe e successivamente responsabile della sezione “Resources”, Sandra Chistolini (responsabile della ricerca per l'Italia centrale) è stata coordinatrice nazionale italiana di CiCe dal 2004 fino al presente ed Andrea Porcarelli

(responsabile della ricerca per l'Italia settentrionale) membro attivo di alcune commissioni di studio e di lavoro.

L'indagine, come si è visto nei precedenti capitoli, si è avvalsa soprattutto della metodologia del focus group, prevedendo la realizzazione di incontri con gruppi di studenti della scuola secondaria di 14 differenti Paesi membri dell'U.E. La survey, quasi completamente autofinanziata, ha preso avvio nel settembre del 2014 e si è conclusa alla fine del 2016. Si tratta di uno studio di impianto qualitativo «of how young people ... in western Europe countries construct their identities as Europeans and as members of their countries and regions ». Come anticipato, sono stati interessati dalla ricerca 14 Paesi: Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Olanda, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera. Questa indagine è stata mirata a completare ed approfondire il quadro emerso dalla ricerca, sempre diretta da Ross, sull'identità dei giovani europei dopo il 2004, realizzata in numerosi Paesi afferenti all'UE fra il 2010 ed il 2013. Questa prima indagine, finanziata dalla Commissione Europea, ha coinvolto 974 studenti, mediante 160 focus group in 97 differenti scuole di 49 città distribuite nei diversi Paesi partecipanti. Una ulteriore indagine, condotta pressoché in parallelo alla precedente e denominata *Crossing European Borders (2010-2014)*, ha riguardato invece un confronto fra il senso di identità degli adolescenti cittadini di Paesi già appartenenti all'Unione e quello esibito dai loro coetanei appartenenti a Paesi in procinto di diventare membri. Le ricerche sul campo di quest'ultima survey si sono concluse nel novembre del 2012, mentre l'elaborazione e pubblicazione dei risultati nel 2014.

Analisi dei risultati ottenuti sul campione del Sud d'Italia e riflessioni interpretative

L'indagine sul campo nelle scuole dell'Italia meridionale è stata svolta a seguito di una fase preparatoria durante la quale sia A. Ross sia E. Lastrucci hanno esposto (il primo attraverso comunicazioni a distanza, il secondo soprattutto tramite incontri diretti) ai docenti ed ai dirigenti scolastici delle scuole coinvolte gli intenti e l'organizzazione dell'indagine, discutendo con questi in modo approfondito intorno ai temi generali sui quali l'indagine stessa era concentrata. Gli incontri con gli studenti nelle scuole sono stati rigorosamente pianificati ed organizzati con congruo anticipo e gli studenti selezionati sono stati coinvolti nell'indagine in forma pienamente informata e consapevole. In una fase prelimina-

V. Presentazione e discussione dei risultati relativi al campione dell'Italia meridionale

re agli incontri, generalmente della durata di almeno un mese, infatti, gli insegnanti delle classi partecipanti hanno esposto ai loro alunni le ragioni e gli obiettivi generali dell'indagine, pur senza anticipare loro alcuna informazione circa le questioni specificamente trattate nei focus group e tanto meno gli interrogativi cui sarebbero stati sottoposti (dei quali neppure i docenti, naturalmente, erano a conoscenza), verificando e cercando di incentivare la loro motivazione a prendere parte alla ricerca.

Ad ogni focus group è stato sempre presente il Prof. A. Ross, il quale ha compiuto un tour quale Visiting Professor nelle Università che coordinavano l'indagine nelle sub-aree nazionali e nel cui contesto urbano o della provincia erano ubicate le scuole partecipanti. In quasi ogni università visitata Ross ha tenuto anche lectures o conferenze nelle quali venivano presentati i risultati delle ricerche svolte in precedenza sui medesimi temi da CiCe, nonché l'impianto e gli scopi della ricerca in corso. Nell'ambito dei focus group il coordinatore internazionale è stato pressoché in tutte le situazioni affiancato dallo studioso responsabile scientifico dell'area. In ciascuna area hanno partecipato poi alla ricerca (e quindi anche ai focus group) anche uno o più insegnanti-ricercatori, selezionati generalmente fra i docenti delle scuole coinvolte nella survey, in funzione della loro padronanza fluente della lingua inglese, in quanto tutti gli incontri si svolgevano utilizzando tale lingua. Anche agli alunni che partecipavano ai focus group era richiesta una padronanza dell'inglese almeno del livello B1 del framework europeo (ma gli studenti selezionati, nella massima parte dei casi, possedevano di fatto una padronanza della lingua inglese di livello più elevato).

Scopo dei focus group era principalmente quello di investigare «how young people of secondary school age construct their identities, and become aware of their actual or potential European citizenship». Nella tabella che segue è illustrata la composizione del campione relativo al Sud della penisola (rappresentato da scuola ubicate a Matera e nella sua provincia), dei cui risultati analitici (ossia dalla trascrizione integrale della discussione sviluppata nei focus group) fornisco qui una sintesi ed una discussione critica generale, che potrà eventualmente essere approfondita in ulteriori pubblicazioni attraverso una disamina di specifici aspetti, soprattutto alla luce dei risultati registrati negli altri Paesi partecipanti e nell'intero campione internazionale (una volta che questi saranno via via elaborati, pubblicati e diffusi), confrontando sia gli esiti empirici dell'indagine in questo più esteso contesto, sia le interpretazioni critiche sviluppate dai ricercatori che hanno realizzato la ricerca ed analizzato i suoi risultati nelle altre aree del continente europeo interessate alla survey. I dati ottenuti tramite l'indagine *Young people's constructions of identity in western Europe*, infatti, sono illustrati in sintesi in una pubblicazione internazionale in corso di stampa, mentre

analisi più approfondite sui risultati conseguiti nei singoli contesti nazionali, nonché alcune comparazioni fra di essi su temi specifici, sono attualmente ancora in fase di elaborazione. Le ipotesi sottese alla ricerca prevedevano, come si è visto (cfr. cap. 2), che essi fossero analizzati utilizzando alcuni modelli teorici interpretativi, allo scopo di porre in evidenza, in generale, i fattori che influenzano il senso di appartenenza al proprio Paese e all'Unione europea ed esaminando in particolare «the civic and cultural components of affinities [...]; the extent to which feelings are 'passionate' or 'absent-minded' [...]; whether young people perceive any generational shift [...]; and their understanding of citizenship as acquired by birthplace (the traditional French conception) or by descent (the till recent German model) [...]». Chi scrive ha eseguito – e si ripromette di eseguire nel prosieguo del lavoro di analisi dei risultati – una lettura dei dati che permettesse di porre in luce i sentimenti di appartenenza alla comunità nazionale versus a quella europea unitaria, in relazione al complesso quadro di fattori di natura psico-sociale che influenzano l'interesse dei giovani per la politica, l'attaccamento alle istituzioni e l'impulso ad impegnarsi e partecipare attivamente alla vita civile ed istituzionale (*Vedi tavola riassuntiva*).

Anche nell'Italia meridionale, così come nelle altre città italiane e del resto d'Europa coinvolte nell'indagine, lo svolgimento dei focus group, attuato nell'arco di circa due settimane, ha visto la presenza del coordinatore internazionale, dello studioso responsabile dell'area e di uno o più docenti-ricercatori. I gruppi erano formati da 6-10 studenti delle classi IV e V della scuola secondaria superiore o II e III della secondaria inferiore, selezionati in ragione della loro migliore competenza nella lingua inglese e dell'interesse manifestato per i temi oggetto di discussione. Ogni incontro è stato interamente audio-registrato. Il Prof. Ross ha posto agli studenti alcuni interrogativi intorno al processo di costruzione della loro identità socio-politica e della loro appartenenza all'Unione europea. Gli studenti, oltre a fornire, in genere, risposte precise e circostanziate, hanno anche partecipato attivamente e animatamente alla discussione, esprimendo liberamente le loro opinioni e confrontandole con quelle espresse dagli altri partecipanti. Gli studenti coinvolti si sono sempre rivelati in grado di comprendere l'esposizione e le domande loro rivolte dal Prof. Ross (il quale è stato estremamente attento ad esprimersi con la massima chiarezza e semplicità e a parlare lentamente) e di svolgere una conversazione vivace sui temi discussi. L'insegnante-ricercatore ed il responsabile scientifico di area, i quali hanno entrambi preso parte attivamente ad ogni incontro previsto in quell'area, si sono preoccupati di verificare che tutti gli studenti comprendessero e fossero in grado di rispondere alle domande poste loro, intervenendo di volta in volta per tradurre eventualmente in italiano i passaggi che gli studenti non avevano colto del tutto oppure

V. Presentazione e discussione dei risultati relativi al campione dell'Italia meridionale

Tavola riassuntiva della composizione del campione del Sud

Data del Focus group	Città di riferimento	Località	Nome delle Scuole	Numero di Scuole interessate	Classe in ordine di ascolto	Gruppi di studenti	Numero di studenti in ciascun gruppo	Età minima degli studenti	Età massima degli studenti
05.02.15	MT provincia	Bernalda (provincia di Matera)	Liceo Statale Scientifico di Bernalda	1	4° e 5 anno della secondaria superiore	1	7 (3F-4M)	17	19
					4° e 5 anno della secondaria superiore	1	9 (8F-1M)	17	19
05.02.15	MT provincia	Bernalda (provincia di Matera)	Istituto Comprensivo "Pitagora"	1	2° e 3 anno della secondaria inferiore	1	7 (4F-3M)	12	13
					2 e 3 anno della secondaria inferiore	1	6 (4F-2M)	12	13
06.02.15	Matera	Matera	Liceo Statale Classico "Emanuele Duni"	1	4° anno della secondaria superiore	1	6 (3F-3M)	16	17
					4° anno della secondaria superiore	1	6 (3F-3M)	16	17
06.02.15	Matera	Matera	Istituto Comprensivo "F. Torra"	1	2° e 3 anno della secondaria inferiore	1	6 (3M-3F)	13	13
					2° e 3 anno della secondaria inferiore	1	7 (4F-3M)	12	13
Totale	2	2	4	4	8	8	54	12	19

per tradurre in inglese gli interventi svolti dagli studenti aiutandosi nei passaggi più complessi con l'uso della loro lingua materna. Nelle scuole incluse nel campione italiano, ed in particolare in quelle dell'area meridionale, tale ricorso alla traduzione si è reso necessario solo in casi isolati e sporadici. A conclusione della ricerca il responsabile scientifico d'area e l'insegnante-ricercatore hanno provveduto ad elaborare i risultati emersi dagli incontri svolti in ciascuna scuola, anche con il supporto delle registrazioni effettuate.

La ricerca svolta nelle scuole del Sud, dunque, secondo il modello generale applicato in tutte le altre scuole coinvolte a livello europeo, prevedeva la realizzazione di incontri con gruppi di studenti della scuola secondaria inferiore o superiore, composti ciascuno da un numero di partecipanti compreso fra sei e dieci. Ogni incontro ha avuto la durata di 45 minuti e prevedeva la presenza del Prof. Ross, dello scrivente e di un docente di lingua inglese, oltre a quella di altri docenti della scuola che hanno inteso, in alcuni casi, partecipare. Il Prof. Ross ha sottoposto all'attenzione degli studenti, in forma semplice e calibrata sul loro livello di sviluppo e maturità, alcune questioni intorno al processo di costruzione della loro identità socio-politica e della loro appartenenza all'Unione europea. Gli studenti hanno fornito la loro personale visione e partecipato tutti in prima persona alla discussione, esprimendo liberamente le loro opinioni e confrontandole con quelle espresse dagli altri partecipanti. Gli studenti che non avevano raggiunto la maggiore età (la quasi totalità) che hanno partecipato all'indagine hanno avuto il permesso dei loro genitori e di tutti i docenti partecipi del loro consiglio di classe. Ciascuno di loro ha compilato una scheda informativa relativa ad elementi anagrafici, di provenienza, composizione del nucleo familiare, lingua materna ed altre lingue padroneggiate, occupazione dei genitori ed altre informazioni personali, informazioni delle quali è stata naturalmente garantita la piena riservatezza. I dati sono stati infatti elaborati e presentati sempre in forma anonima.

Ciascun focus group è stato condotto seguendo uno schema generalissimo basato su alcuni elementi topicali. Lo stimolo di avvio è costituito dalla richiesta a ciascun partecipante di descrivere se stesso e la propria personalità, in termini di interessi e preferenze, riferendosi anche ai principali elementi di identità legati alla comunità nella quale il soggetto vive (si tratta di una domanda-stimolo chiave standard, ma adattabile di volta in volta alla terminologia e alle concettualizzazioni impiegate dai partecipanti, nonché ai riferimenti fattuali ed esperienziali da questi via via esplicitati o richiamati: *I'd like you each to describe yourselves – tell me what you think your identity is*). Compiuto il giro di orizzonte delle descrizioni di sé, il conduttore opera una sintesi, ponendo in evidenza gli elementi comuni alle diverse descrizioni, per giungere ad evidenziare che

V. Presentazione e discussione dei risultati relativi al campione dell'Italia meridionale

tali comunanze si fondano su elementi identitari legati alla nazionalità ovvero all'appartenenza all'Europa. A questo punto il conduttore chiede a ciascuno di esplicitare su quali elementi si fondi il sentirsi italiani (e analogamente negli altri Paesi sentirsi di appartenere alla specifica comunità nazionale) e quali aspetti caratterizzanti e distintivi dello spirito italiano costituiscano maggiore motivo di orgoglio (domanda-stimolo chiave standard: *What does being Italian mean to you?*). Successivamente il conduttore chiede quali aspetti costituiscano invece motivi di disappunto e quindi indeboliscano il sentimento di orgoglio di appartenere alla propria comunità nazionale (domanda standard: *Are there things that you think that are less good about Italian society, that you would like to change?*). Successivamente il conduttore indaga la consapevolezza dei partecipanti circa le differenze di visioni e sistemi valoriali fra le generazioni (domanda chiave standard: *Are there big differences between the way older people think about these things, and younger people, like yourselves?*). Segue, infine, attraverso una serie di domande di ordine generale, un'esplorazione della concezione spontanea della comunità europea (a confronto con quella nazionale, nelle sue dimensioni politico-istituzionale, economica e socio-culturale) esibita dai partecipanti e del loro senso di appartenenza a questa:

We've talked a lot about being Italian. Do you also sometimes think that you are in some way European? Italy is in the continent of Europe, not just the European Union – do you feel part of the European continent? What does it mean to feel that you are European? When someone says the word “Europe”, which countries do you think of first of all as being the most European and why? Are there countries that might be geographically in Europe, but that you think are not quite so European? There are some other countries that might want to join the European Union. How would you feel about a country – like say Russia – becoming a member of the European Union? Would you think their joining would be a good thing, a bad thing, or not matter? Could a country like Turkey be a member of the European Union?

L'analisi delle risposte fornite dagli studenti partecipanti deve, naturalmente, tenere in conto l'impianto metodologico della ricerca, il quale è di natura qualitativa e non già quantitativa e pertanto è orientato ad ottenere protocolli attraverso i quali esplorare più in profondità (ed eseguire quindi inferenze ed elaborare ipotesi più complesse e articolate su di esse) le rappresentazioni del reale, gli schemi categoriali interpretativi di fatti e fenomeni socio-politico-culturali, gli atteggiamenti, i sistemi di riferimento valoriali, le aspettative ed aspirazioni esibite dai soggetti coinvolti, ma non permette di compiere inferenze statistiche

sulla popolazione da cui il campione è estratto, rivelando quest'ultimo una numerosità relativamente esigua e non garantendo alcuna rappresentatività (nel caso dell'Italia meridionale esso è stato estratto da un territorio decisamente circoscritto, vale a dire la città di Matera e la sua provincia, che non può ritenersi, ovviamente, rappresentativo dell'intero Sud della penisola, ma nel quale alcuni generali caratteristiche di sfondo di natura socio-economica, culturale, di mentalità ecc. risultano essenzialmente comuni alle altre aree del meridione), quantunque i campioni di studenti coinvolti nella ricerca risultino quantitativamente di entità ragguardevole per una ricerca di natura qualitativa.

Tenendo conto di questi parametri metodologici che costituiscono imprescindibili riferimenti per l'analisi dei risultati e devono necessariamente guidarla, uno sguardo d'insieme alle risposte fornite dagli studenti suggerisce alcune interessanti linee interpretative, le quali potranno configurarsi quali ipotesi sulle quali basare ulteriori ricerche su campioni più estesi e rappresentativi, ciò che il gruppo di studiosi responsabili della ricerca nel contesto italiano e che ha redatto il presente volume si ripropone di fare nell'immediata prospettiva.

Per quanto riguarda le sollecitazioni relative a ciò che gli studenti considerano quali elementi-cardine della loro identità nazionale, la massima parte degli alunni partecipanti ai focus group indica il patrimonio storico, artistico e monumentale-architettonico, nonché la ricchezza e varietà delle tradizioni regionali e locali. Alcuni studenti indicano quale elemento di orgoglio dell'essere italiani l'aver quale idioma materno una delle più importanti lingue di cultura, portatrice di una tradizione letteraria di massimo valore e prestigio. Un numero significativo di essi dichiara di sentirsi orgoglioso del primato che la cultura italiana riveste nel panorama europeo e mondiale, in quanto la nostra penisola ha costituito fin dalle origini un baricentro della civiltà, irradiatasi dal bacino mediterraneo al mondo intero. Altri ancora, infine, evidenziano la qualità del clima, le risorse ambientali-paesaggistiche e la tradizione gastronomica, ineguagliabile, secondo taluni, da quelle legate ad altri contesti culturali. Tutti questi ultimi elementi vengono posti in risalto quali fattori decisivi per la qualità della vita, che risulterebbe nel nostro Paese significativamente più elevata che altrove.

Per ciò che riguarda gli elementi sfavorevoli ad alimentare il loro sentimento di appartenenza alla comunità nazionale, pressoché tutti i partecipanti, di ogni livello di età, indicano l'amministrazione pubblica, denunciando palesemente la propria sfiducia nell'operato di governanti e decisori politici. Taluni esplicitano la convinzione che gli uomini politici, a prescindere dal loro orientamento ideologico e dalla compagine di appartenenza, operino esclusivamente nell'interesse di ristrette oligarchie e dei potentati economici e pressoché mai nell'interesse dell'intera comunità. Quelli di loro che assumono una posizione ancor più ra-

dicale dichiarano che i politici sono in genere corrotti e svolgono tale attività unicamente per fini personali o di ristretti sodalizi o lobbies a cui sono legati. Alcuni studenti evidenziano la scarsa efficienza dei servizi, segnalando la latitanza delle istituzioni nell'assolvere i loro compiti specifici, riconducendone sempre la responsabilità a chi gestisce la cosa pubblica. Tale sfiducia nelle istituzioni sembra assumere un carattere generalizzato: alla domanda se, attraverso il voto, si potrebbero scegliere uomini e organizzazioni politiche che garantiscano di operare nell'interesse di tutti, la massima parte risponde che ciò non sarebbe possibile, nella misura in cui è il sistema politico in quanto tale che affonda le proprie radici nel malcostume e nella corruzione e pertanto chiunque, anche animato dalle migliori intenzioni, si troverebbe in ogni caso coinvolto e travolto da tali dinamiche e quindi privo di strumenti per cambiare significativamente la gestione della cosa pubblica. Alla domanda se qualcuno di loro sarebbe interessato ad intraprendere la carriera politica, assumendo in tal modo in prima persona il compito e la responsabilità di stimolare processi di cambiamento, tutti gli alunni coinvolti dichiarano di non essere interessati comunque al mestiere della politica e di preferire altre professioni, fra cui quelle che registrano maggiori preferenze sono quella di imprenditore-commerciante e le attività libero-professionali. Una quota non irrisoria di partecipanti, infine, afferma di non sentirsi completamente a suo agio nel vivere in Italia, perché l'economia del nostro Paese risulta estremamente debole in relazione a quella di altri Paesi europei od extra-europei e, di conseguenza, l'elevato tasso di disoccupazione e gli scarsi incentivi pubblici volti a promuovere una solida formazione ed opportunità di inserimento nei contesti lavorativi o l'iniziativa imprenditoriale, limita lo sviluppo delle carriere lavorative nelle nuove generazioni e costringe i giovani, allorché si presentino le condizioni, ad intraprendere percorsi più promettenti al di fuori dei confini nazionali.

Alla domanda relativa a quali Paesi stranieri sceglierebbero per emigrare, la maggior parte delle preferenze si orienta verso la Germania e la Francia, tanto in ragione delle maggiori opportunità occupazionali quanto della migliore qualità della vita, in termini di benessere materiale ma anche di atmosfera sociale. L'Inghilterra e la Gran Bretagna invece, attraggono minore interesse, soprattutto in ragione del fatto che il temperamento ed i costumi del ceppo di civiltà anglosassone vengono percepiti come notevolmente eterogenei allo spirito costitutivo del popolo italiano, soprattutto in termini di disposizione alla socialità e alla solidarietà. Diversi alunni percepiscono gli anglosassoni come tendenzialmente individualisti e ritengono che le scelte operate dal governo britannico nella politica estera abbiano mostrato troppo scarso interesse a partecipare alla comunità europea e vadano nella direzione di rappresentare la volontà di rimanere legati alle

loro tradizioni e configurarsi come una potenza economica ed un sistema politico in competizione con gli altri Paesi piuttosto che l'interesse a condividere sorti comuni.

Per quanto riguarda il sentirsi europei e il ritenere vantaggioso o meno far parte dell'Unione, anche sulla base di quanto manifestato dalla maggioranza dei partecipanti nel discutere attorno al rapporto fra identità nazionale e identità europea, sulla base delle domande-stimolo e delle relative tendenze nelle risposte poc'anzi riassunte, la maggior parte degli studenti ritiene che vi siano elementi indiscutibilmente positivi nel processo di integrazione, i principali dei quali sono costituiti dalla moneta unica e dalla libera circolazione di persone e di beni nell'intera comunità, condizioni che non possono non favorire, secondo l'opinione altamente condivisa fra i partecipanti, attualmente ed in prospettiva, le condizioni di vita dei giovani, offrendo loro opportunità decisive per allargare gli orizzonti conoscitivi ed estendere il perimetro della loro esperienza.

Questo insieme di indicazioni (meritevoli di ulteriori approfondimenti e di disamine più estese e più specifiche dei riscontri ottenuti, soprattutto a confronto con i risultati registrati sugli altri campioni nazionali, una volta che questi siano interamente disponibili) che emerge da questa prima lettura dei risultati della nostra ricerca, segnatamente quella che concerne la condizione di disincanto dall'efficacia della politica, nonché il progressivo indebolimento dalla volontà di partecipare in prima persona ai processi decisionali – tema sul quale concentrerò l'analisi e la riflessione nel settimo capitolo di questo libro –, sembra suggerire una linea di continuità con i risultati registrati dalle più rilevanti indagini condotte negli ultimi tre decenni – di cui sempre nel settimo capitolo sono offerte da chi scrive una sintesi ed una discussione critica –, sollecitando nelle istituzioni educative la necessità di intraprendere percorsi formativi orientati a favorire la rinascita di un impegno e di un atteggiamento costruttivo e propositivo ed una partecipazione fattiva alla vita delle istituzioni.

Bibliografia

- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2002). *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London, Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Bruter M. (2005). *Citizens of Europe? The emergence of a mass European identity*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Fulbrook M. (2011). *Disonant Lives: Generations and Violence through the German Dictatorship*. Oxford Univ. Press.

V. Presentazione e discussione dei risultati relativi al campione dell'Italia meridionale

- Lastrucci E. (2017). La visione della società e della politica nella generazione emergente. *Qualeducazione*, XXXV (2), 88.
- Ross A. (Ed.) (2000). *Developing Identities in Europe*. London: CiCe Publications.
- Ross A. (Ed.) (2000). *Young Citizens in Europe*. London: CiCe Publications.
- Ross A. (Ed.) (2001). *Learning for a democratic Europe*. London: CiCe Publications.
- Ross A. (Ed.) (2004). *The Experience of Citizenship*. London: CiCe Publications (Proceedings of 6th Conference of CiCe, Krakow, may 2004).
- Ross A. (2008). Constructing European Identity. In A. Ross, P. Cunningham (Eds.), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*. London: CiCe.
- Ross A. (2014). *Constructions of Identities by Young New Europeans: Kaleidoscopic Selves*. London: Routledge.
- Ross A. (2015). *Understanding the Construction of Identities by Young New Europeans: Kaleidoscopic Identities*. London: Routledge.
- Ross A. (2017). <http://www.alistairross.eu/> [22/02/2017]
- Ross A., Cunningham P. (Eds.) (2008). *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*. London: CiCe.

VI.

Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

Sandra Chistolini

Intuire per conoscere

L'intuizione è il primo atto con cui ci avviciniamo agli altri, è l'atto con cui cominciamo a conoscere il mondo e dalla nostra intuizione discendono le operazioni di sistemazione dei sentimenti e dei pensieri¹. Ci formano l'idea di che cosa significano gli oggetti e costruiamo i legami tra esperienze vicine e lontane. Di per sé l'intuizione non è ancora esperienza e non è ancora pensiero. Eppure sia l'esperienza che il pensiero non possono prendere forma senza che ci sia stata prima l'intuizione. Dall'intuizione nasce allora quel processo di vita che identifica l'attività umana nella formazione della relazione significativa che unisce l'esterno con l'interno, il mondo al di fuori di me con l'universo al di dentro di me.

Sul piano dell'educazione, la domanda cruciale è quella che già si poneva Pestalozzi: "Come viene sviluppandosi nell'uomo la vita dello spirito, la forza del pensiero, la riflessione, lo spirito di osservazione e il potere logico?" (1927, p. 37). La risposta richiama l'attività del pensiero che come tale nasce appunto dall'intuizione degli oggetti. Questi ultimi comunicano qualcosa ai nostri sensi e danno origine a quel processo umano che definiamo come ricerca del perfezionamento continuo della nostra persona. L'intuizione guida alla consapevolezza

1 Parte di quanto contenuto in questo capitolo è apparso in anteprima in S. Chistolini (2016). Venti di tramontana e intuizione del cambiamento nell'educazione alla cittadinanza tra università e scuola. *Le Nuove Frontiere della Scuola*, 13 (42), pp. 30-41.

di quanto apprendiamo per impressione e quindi conduce alla conoscenza delle cose che hanno attratto la nostra attenzione. Il processo si spiega non come bisogno di conoscenza, ma come conoscenza che origina il bisogno di esprimere all'esterno quanto interiorizzato con le impressioni. I gesti e la parola danno concretezza all'intuizione di quelle cognizioni alle quali va attribuito lo sviluppo della natura umana.

La consapevolezza pedagogica della natura umana

La nozione dell'educazione intuitiva si trova diffusamente trattata in Pestalozzi, soprattutto nell'opera conclusiva del suo percorso pedagogico intitolata appunto *Il canto del cigno* (1826). Tutto comincia dalla forza intuitiva, insita nella natura umana, quale sorgente del sapere, del conoscere e del potere. L'educazione artificiosa allontana dal risveglio di quella energia interiore che prende forma dall'incontro con il mondo e che il maestro aiuta a sviluppare guidando il bambino a formulare pensieri circoscritti e articolati. L'insegnamento parte dall'intuizione di oggetti che progressivamente si condensano in cognizioni a carattere logico. Abbiamo richiamato questa idea di intuizione di Pestalozzi in quanto riteniamo che la moderna concezione della cittadinanza possa partire dall'intuizione del come formare le basi della nostra vita morale, cioè l'amore e la fede, e come rivigorarle nel bambino con le cure umane fino al punto in cui la sua esistenza raggiunga uno stadio di moralità e di religiosità conforme a quanto è considerato il fondamento della natura umana (1927, p. 33). L'educazione eleva il bambino agli ideali alti, ed educare vuol dire avere cura e perseguire lo scopo del perfezionamento della persona umana per risultati progressivi conseguiti di generazione in generazione. Nella educazione alla cittadinanza di cui parliamo, il fondamento morale e quello intellettuale, alla base dello sviluppo umano completo, trovano il contesto ideale per la formazione degli insegnanti concepita, sin dal suo *iter* iniziale, come relazione costante tra avanzamento teorico ed attività pratica.

Alcuni risultati della ricerca europea che presentiamo, permettono di evidenziare l'intuizione del cambiamento, tanto nel modo di intendere l'educazione alla cittadinanza nella formazione universitaria degli insegnanti, quanto nella prassi scolastica maggiormente sperimentata.

Un accenno è dovuto alla nuova esperienza proveniente dal Nord dell'Europa. In Gran Bretagna nell'ultimo referendum del 23 giugno 2016 è prevalsa la maggioranza sfavorevole a rimanere nell'Unione europea. Nel Brexit non ci sono i giovani dell'accoglienza e della solidarietà. Quei giovani che hanno l'intuizione del cambiamento, ma talvolta non trovano lo spazio adeguato per realiz-

VI. Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

zare le speranze dell'innovazione che pure avvertono profondamente. I risultati del referendum rappresentano la sfida costante all'urgenza di operare meglio nell'educazione alla cittadinanza e all'inclusione. I risultati del referendum hanno scatenato negli ultimi mesi una folla di pensieri con nuove trepidazioni sul piano economico, finanziario, politico, sociale. Decifrare meglio la cultura del cambiamento vuol dire intuire fin da ora che l'impegno alla formazione di spiriti democratici e di mentalità aperte dipende, in massima parte, dalle istituzioni educative, sedi della prima, fondamentale, azione politica del cittadino attivo e responsabile.

Cittadinanza ed identità nella ricerca europea universitaria

Nell'ambito del progetto europeo CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe), Erasmus Academic Network/Jean Monnet Working Group 7 "Research and Practice: the links for citizenship education" ha avuto origine l'indagine dal titolo *Research and Practice in Citizenship Education in Teacher Education*. La partecipazione complessiva riguarda venticinque istituzioni universitarie in rete, rappresentative di diciassette Stati impegnati nella formazione di insegnanti, pedagogisti, operatori sociali, educatori, in materia di educazione alla cittadinanza e sviluppo delle identità dei giovani.

La ricerca specifica nasce invece dall'azione congiunta di cinque istituzioni europee universitarie che si occupano di formazione degli insegnanti: Università degli Studi Roma Tre, Italia; University of West of Scotland, Regno Unito; Riga Teacher Training and Education Management Academy, Lettonia; Malmo University, Svezia; University of the Peloponnese, Grecia.

Lo scopo generale condiviso è quello di produrre una *Guida per gli insegnanti* impegnati nell'affrontare i problemi connessi ai fenomeni migratori e al terrorismo internazionale. Al fine di proporre nuove strategie e di rivedere le prassi educative, si è ritenuto necessario conoscere lo stato e la valutazione dell'educazione alla cittadinanza:

- a) nei programmi di preparazione all'insegnamento nell'università;
- b) nelle attività della scuola preprimaria e primaria;
- c) nelle prospettive di miglioramento dell'offerta formativa nell'università e nella scuola.

L'offerta formativa nella formazione universitaria degli insegnanti

Presentiamo in questa sede i risultati parziali relativi al campione italiano del quarto anno del Corso di laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, con in totale 211 studenti inchiestati. La ricognizione tra i diversi anni accademici del medesimo Corso universitario e la comparazione a livello europeo sono state presentate nella Conferenza internazionale intitolata CiCe Association Conference, Jean Monnet CiCe Network Conference, *Education, Citizenship and Social Justice. Innovation, Practices and Research*. Programme and abstract book, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Spain, 16-18 June 2016.

La formazione degli insegnanti della scuola preprimaria e primaria nell'Università degli Studi Roma Tre, Italia, si svolge in cinque anni di studio e prevede l'insegnamento obbligatorio di Pedagogia interculturale e della cittadinanza al terzo anno di Corso con 60 ore costituite da lezioni non obbligatorie e, per circa il 50%, con orario sovrapposto alla frequenza obbligatoria del tirocinio diretto a scuola. Con un regime pianificato in cui le lezioni sono facoltative e il tirocinio è obbligatorio, agli studenti è imposta l'assenza dalle lezioni e di conseguenza è resa impossibile la non sperimentazione della teoria nella pratica. Inoltre, si rilevano ostacoli evidenti alla conduzione della ricerca azione proposta in aula durante le lezioni, proprio per la mancanza di frequenza degli studenti. In definitiva, lo studente che riesce a seguire le lezioni universitarie articolate in teoria, ricerca e pratica, e il tirocinio a scuola rappresenta una vera e propria rarità.

Nel quarto anno di Corso gli studenti hanno due ore di frequenza obbligatoria di tirocinio indiretto di Pedagogia interculturale e della cittadinanza, nelle due ore dovrebbero preparare una attività da svolgere in aula. Risulta impossibile programmare e sperimentare in due ore quanto richiesto dagli obiettivi programmatici dell'Università.

Davanti a questa situazione di grave carenza dell'offerta strutturale di Pedagogia interculturale e della cittadinanza nel Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, varie azioni sono state intraprese, ai fini del miglioramento organizzativo. Il questionario e i focus group rientrano nelle opportunità di analisi critica che possono essere introdotte autonomamente dal docente titolare essendo all'interno del suo lavoro ordinario. Mentre altre opzioni di modifica strutturale non hanno finora incontrato il consenso del Collegio dei Docenti e della Commissione del Tirocinio. Nella formazione universitaria dei docenti i due piani, quello dell'autonomia del docente e quello della strutturazione del tirocinio si muovono talvolta in modo parallelo e camminano, come in questo ca-

so specifico, su due binari separati, creando di fatto una situazione di disagio e di insoddisfazione.

La metodologia e gli strumenti di rilevazione

L'indagine comprende una sezione quantitativa con uso del *Questionario* in inglese, strutturato in 10 domande chiuse e una sezione qualitativa realizzata con un *Focus group* di 7 domande. Si è inteso così rilevare la ricerca e la pratica dell'educazione alla cittadinanza chiedendo direttamente agli studenti di rispondere alle domande predisposte. Gli studenti contattati riferiscono sulla preparazione universitaria, sulla esperienza scolastica di tirocinio e sulle aspettative professionali in relazione ai temi della educazione alla cittadinanza.

Il questionario comprende tre aree di esplorazione: la fiducia nelle istituzioni; gli scopi dell'educazione; la cittadinanza e i diritti umani. Il *Focus group* riprende le tre aree di esplorazione del questionario, soffermandosi sul significato della educazione alla cittadinanza e sull'identità del buon cittadino.

Il *Focus group* è stato condotto via skype ed è stato composto da studentesse, tutte femmine, con le seguenti caratteristiche: frequentano il quarto o il quinto anno di corso di studio; hanno svolto il corso e hanno sostenuto l'esame di Pedagogia interculturale e della cittadinanza; sono impegnate nella scrittura della tesi di laurea sulla educazione alla cittadinanza e sull'intercultura; hanno esperienza di insegnamento nella scuola preprimaria e primaria come studentesse del tirocinio; hanno esperienza di insegnamento nella scuola preprimaria e primaria come docenti in servizio; sono al momento in mobilità Erasmus e rispondono dall'estero.

I campioni dell'indagine e i risultati quantitativi dal questionario somministrato al quarto anno di corso

Il campione che ha risposto al questionario è costituito dagli studenti del primo, del terzo e del quarto anno di corso. Nella tavola 1 è riportato il numero degli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria per ciascun anno di corso nell'anno accademico 2015/2016.

Tav. 1 - Studenti iscritti al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre, nell'anno accademico 2015/2016

Scienze della Formazione Primaria					Totale iscritti
Anno di corso					
I	II	III	IV	V	
317	191	249	203	243	1.203

Al questionario *on line* presente nella piattaforma dell'università hanno risposto: 178 studenti del primo anno; 183 studenti del terzo anno; 211 studenti del quarto anno di studio. Ne segue che i tre campioni rappresentano per il primo anno il 56% dell'intera popolazione studentesca iscritta; per il terzo anno il 74% dell'intera popolazione iscritta; per il quarto anno il 104% dell'intera popolazione iscritta. La maggiore presenza di studenti rispondenti al quarto anno rispetto al numero registrato dalla Segreteria riguarda alcuni studenti che recuperano dei crediti.

Segue l'analisi quantitativa dei risultati raccolti tra i mesi di marzo ed aprile 2016, relativamente al campione del quarto anno di corso.

La fiducia nelle istituzioni e la preparazione dei docenti

La dimensione sulla fiducia nelle istituzioni è stata indagata attraverso tre domande: sul supporto universitario; sul miglioramento dell'offerta scolastica; sulla preparazione universitaria alla cittadinanza attiva.

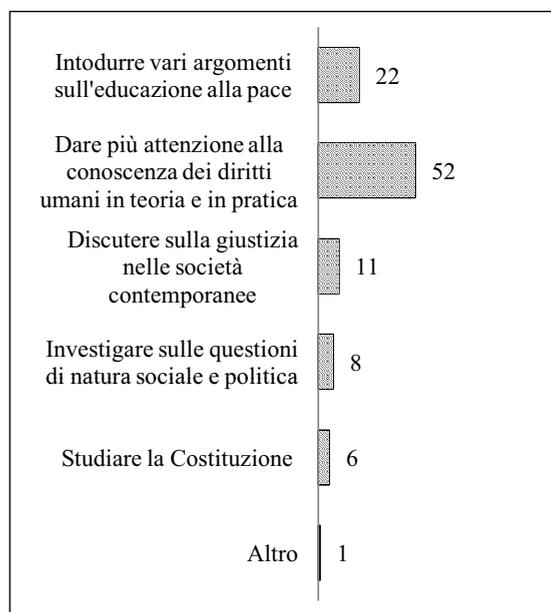
Nello specifico, la prima domanda del questionario chiedeva di valutare la propria esperienza universitaria in merito alla formazione pedagogica e didattica ricevuta nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia interculturale e della cittadinanza. Circa due terzi del campione ha valutato come "spesso buona" tale formazione in quanto permette di sviluppare un proprio progetto nel momento in cui ci si troverà ad agire a scuola come insegnante di classe (Frequenza 95=45,02%); in alcuni casi la risposta ha riguardato un giudizio completamente positivo, "sempre buona" (F 35=16,59%). La porzione del campione che ha manifestato una soddisfazione espressa da "talvolta buona" riguarda 59 casi pari al 27,96% dell'intero campione investigato. La valutazione "raramente buona" (F

VI. Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

19=9,00%), e il giudizio completamente negativo espresso da “mai buona” (F 3=1,42%,) raccoglie nel complesso circa il 10% dei casi. La Media 3.95 attesta l'apprezzamento del giudizio “spesso buona”. La Media ponderata è stata calcolata attribuendo un punteggio ad ogni livello della scala da uno a cinque, secondo le cinque modalità esaminate. È stato dato il punteggio 5 a “sempre”, 4 a “spesso”, 3 a “talvolta”, 2 a “raramente”, 1 a “mai”; successivamente si è moltiplicata la frequenza presente in ciascun livello per il punteggio attribuito, si sono sommate le quote così ottenute dei cinque livelli e si è diviso il totale per il numero che ha emesso la valutazione, nel nostro caso 211 soggetti. La Media più alta con alto valore positivo è quella vicino al 5, la media più bassa con alto valore negativo è quella vicino ad 1.

La seconda domanda chiedeva di dare suggerimenti sul miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'educazione alla cittadinanza nella scuola primaria. Più della metà del campione (F 110=52,13%) suggerisce di dare particolare importanza alla conoscenza dei diritti umani, sia in teoria che in pratica (cfr. Graf. 1). L'altra metà comprende chi invita a trattare vari argomenti sull'educazione alla pace (F 47=22,27%); chi sottolinea che sarebbe bene migliorare il dibattito sulla giustizia nelle nostre società (F 24=11,37%), oppure sulle questioni d'interesse politico e sociale (F 17=8,06%); chi ritiene necessario studiare la Costituzione (F 12=5,69%). Una minoranza esprime il proprio parere completando la voce “altro” lasciata aperta nel questionario. Tra costoro emerge l'opinione secondo cui è necessario sviluppare progetti pratici in classe, soprattutto basati sui diritti umani, in modo che i bambini siano in grado di apprendere come diventare parte della comunità e sappiano interagire in modo appropriato nella vita sociale. È bene partire dagli eventi sperimentati dai bambini e sensibilizzarli alla discussione, alla critica e al pensiero profondo.

Graf. 1 - Suggerimenti degli studenti del IV anno di SFP agli insegnanti di scuola primaria per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento di educazione alla cittadinanza (dom. 2, in %)

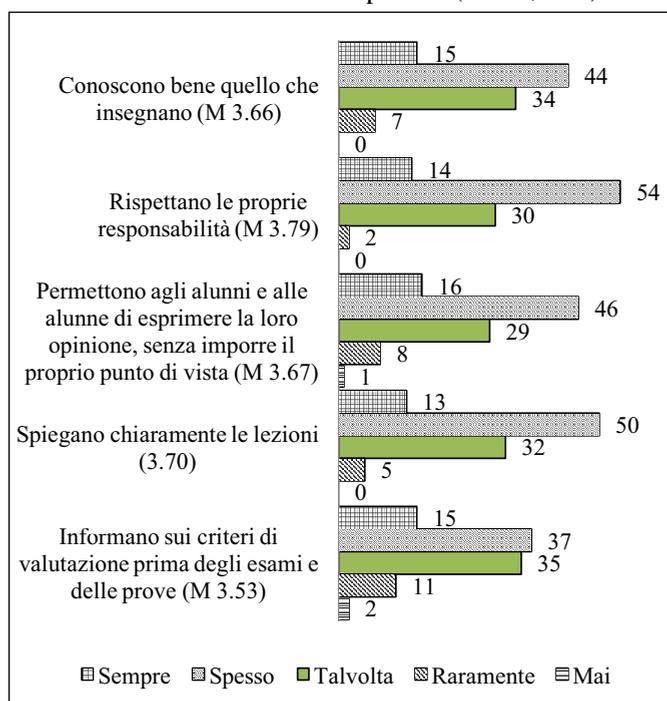


Nella terza domanda, intesa a far luce su come l'università stia lavorando in modo da preparare lo studente, futuro insegnante, ad essere un cittadino attivo nella partecipazione sociale, si rileva che la metà circa dei rispondenti (F 103=48,82%) è d'accordo nel considerare il contributo positivo dell'università quanto alla preparazione professionale, qualificandoli nella formazione teorica e pratica. Tuttavia risulta carente il collegamento con la pratica scolastica. Uno studente su quattro (F 54=25,59%) ritiene che l'università organizzi il curricolo in modo che sia correlato a quanto verrà insegnato nella scuola primaria e circa uno studente su cinque (F 45=21,33%) giudica ci sia una offerta di opportunità per sperimentare la ricerca azione durante il corso di studio universitario. Parallelamente, gli studenti sottolineano, con ripetizione costante anche negli spazi destinati alle altre risposte, l'importanza di aprire maggiormente il curricolo all'educazione alla cittadinanza, ai temi dei diritti umani, alla diversità culturale, alla tolleranza, così da preparare adeguatamente i futuri docenti ad operare nella scuola.

Gli scopi dell'educazione e le competenze per insegnare

La ricognizione sugli scopi dell'educazione alla cittadinanza ha riguardato tre domande relative: alle competenze degli insegnanti; all'uso dei docenti in servizio di concetti, contenuti, significati sull'educazione alla cittadinanza; alla valutazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente come definite dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* il 18 dicembre 2006.

Graf. 2 - Intensità della presenza delle competenze degli insegnanti in educazione alla cittadinanza nella scuola primaria (dom. 4, in %)



Tra le competenze degli insegnanti in servizio, valutate positivamente dagli studenti emergono quelle del rispetto delle proprie responsabilità (M=3.79); del saper dare chiare spiegazioni attraverso le lezioni (M=3.70); del permettere agli alunni di esprimere le proprie opinioni senza imporre uno specifico e prevalente punto di vista durante la discussione (M=3.67); la buona conoscenza di ciò che insegnano (M=3.66); mentre più debole è il richiamo all'adozione di criteri di valutazione anticipati prima dell'esame (M=3.53) (cfr. Graf. 2).

Quanto all'uso di concetti, contenuti, significati sull'educazione alla cittadinanza gli studenti ritengono che i docenti in servizio "spesso" e "talvolta" offrano agli alunni le opportunità per migliorarsi anche oltre l'ambiente della classe (M=3.72); incoraggiano l'interazione e la cooperazione in aula (M=3.71); cercano di creare una atmosfera confortevole e un clima di calma e di comprensione in modo da far sentire gli alunni a proprio agio (M=3.70); motivano gli alunni (M=3.65); si preoccupano di mantenere il contatto con le famiglie (M=3.60). La Media scende nel giudizio di saper adattare le lezioni ai bisogni degli alunni (M=3.55); nel dare ai bambini l'opportunità di procedere con un proprio metodo di apprendimento (M=3.47); nel connettere le varie discipline e i vari argomenti di studio (M=3.46); nell'uso di materiale appropriato (M=3.42); nel differenziare i metodi d'insegnamento (M=3.37); nel mettersi nei panni degli alunni (M=3.32); nel legare le attività scolastiche alle esperienze culturali esterne alla scuola (M=3.22).

Considerando la conoscenza, le abilità in materia di competenza civica, il rispetto dei diritti umani come dalla descrizione desunta dalle raccomandazioni europee, secondo gli studenti che valutano gli insegnanti in servizio, emerge un giudizio piuttosto bilanciato, con una leggera maggiore attribuzione di valore al rispetto dei diritti umani. In particolare, gli studenti hanno valutato le tre espressioni riportate qui di seguito e disposte in ordine di scelta di maggiore intensità. Come si nota il riferimento ai diritti umani significa patrimonio valoriale condiviso ed apprezzato:

“il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio Paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri”, con Media 3.80;

“la competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione euro-

VI. Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

pea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa", con Media 3.66;

“le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto”, con Media 3.59.

La cittadinanza e i diritti umani nel curriculum formativo

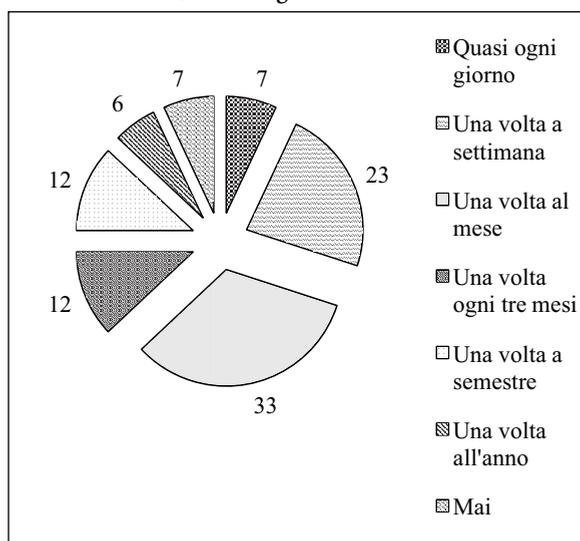
L'ultima sezione del questionario ha riguardato: la collocazione dell'educazione alla cittadinanza nel curriculum formativo dell'università; la consapevolezza degli insegnanti della scuola primaria circa la rilevanza dell'educazione alla cittadinanza nella pratica scolastica; la periodicità dell'educazione alla cittadinanza, secondo le attività svolte dalle insegnanti in servizio; la consistenza multiculturale delle classi di scuola primaria frequentate durante il tirocinio degli studenti.

Nonostante l'insegnamento di Pedagogia interculturale e della cittadinanza sia obbligatorio nel terzo anno di corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e dia diritto alla acquisizione di crediti formativi ben riconosciuti, solo il 79% del campione mostra di conoscere tale specificità curricolare, il 31% ritiene che sia un insegnamento opzionale che possa eventualmente far acquisire crediti formativi. Tale incongruenza, tra dato di fatto e conoscenza, evidenzia per lo meno due problemi. Il primo riguarda la diversa terminologia, *Pedagogia interculturale e della cittadinanza* è stata considerata altra cosa da *Educazione alla cittadinanza*. Il secondo problema riguarda la scarsa considerazione di quanto scritto nella lettera introduttiva di presentazione del questionario. In tale lettera era specificato che nella dizione educazione alla cittadinanza si comprendevano varie accezioni, connesse alle diverse esperienze formative inserite direttamente

o indirettamente nei curricoli universitari, e si intendevano vari contenuti riguardanti i temi della democrazia, dei valori, dei diritti umani, dell'etica, dell'intercultura, della tolleranza, della giustizia sociale, della responsabilità; nonché le questioni di genere e identitarie, gli studi sulla etnicità, la problematica migratoria e quella dei rifugiati. In altre parole l'insegnamento di educazione alla cittadinanza si presupponeva che potesse essere presente nei curricoli secondo varie formulazioni, comunque tutte riconducibili all'educazione alla cittadinanza.

Sulla consapevolezza della rilevanza dell'insegnamento di educazione alla cittadinanza nella scuola primaria il 66% degli studenti attesta l'obbligatorietà nel curricolo, la quota residua comprende coloro i quali non collegano la rilevanza dell'insegnamento con l'obbligatorietà del medesimo. Di fatto gli insegnanti della scuola primaria sono visti dagli studenti universitari come parzialmente consapevoli della rilevanza di questo insegnamento.

Graf. 3 - Con quale frequenza gli insegnanti della scuola primaria propongono attività di educazione alla cittadinanza nella loro classe, secondo gli studenti del IV anno di SFP (dom. 9, in %)



Come rilevato dal 33% del campione, gli insegnanti della scuola primaria propongono almeno una volta al mese attività inerenti l'educazione alla cittadinanza, il 23% ritiene che la proposta ha una periodicità settimanale, mentre il 24% giudica che l'insegnante ne parli almeno una volta ogni tre o sei mesi, ne parla una volta l'anno per il 7% del campione, l'opzione "ne parla ogni giorno" (7%) e l'opzione "mai" (7%) rappresentano le alternative meno riscontrate dagli studenti (cfr. Graf. 3). Nel complesso, la Media (4.53) attesta che in genere gli

VI. Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

insegnanti propongono attività in merito all'educazione alla cittadinanza tra uno e tre mesi.

Nelle classi elementari frequentate dagli studenti emerge la consistenza da 1 a 3 bambini, soprattutto disabili (58%), di minoranza etnica (47%), immigrati (40%) e classi con una tipologia mista (29%).

Considerazioni critiche degli studenti

Il questionario ha dato modo agli studenti di riflettere sulla propria esperienza di studio, ricerca, pratica scolastica. Dalla lettura delle risposte aperte è possibile individuare sei aree di interesse:

- il valore della metodologia e della valutazione;
- la concezione del futuro e il senso di responsabilità;
- l'importanza dell'innovazione e del miglioramento pedagogico e didattico;
- la segnalazione dell'urgenza dell'inclusione e dei diritti umani;
- la consapevolezza della cittadinanza attiva e della globalizzazione;
- la focalizzazione degli aspetti critici e le prospettive di cambiamento.

Per quanto concerne *il valore della metodologia e della valutazione* gli studenti sottolineano come il questionario abbia permesso di esaminare la formazione iniziale degli insegnanti in relazione al curriculum e alle responsabilità che ogni docente assume, svolgendo una professione nella quale è fondamentale la comunicazione della conoscenza. La ricognizione dello stato dell'educazione alla cittadinanza nella scuola è un buon punto di partenza per connettere la formazione universitaria alla pratica scolastica ed aiutare gli insegnanti a rinnovare i propri metodi e le proprie strategie di insegnamento. Tra i supporti possibili viene anche indicato l'uso del questionario come mezzo per rilevare informazioni sulle quali si possono poi condurre incontri di preparazione pedagogica.

Sulla *concezione del futuro e sul senso di responsabilità* il comune sentire degli studenti è che qualcosa vada fatto adesso e che non si possa procrastinare oltre l'impegno ad educare per un futuro sostenibile; intercultura e cittadinanza rappresentano la nuova sfida alla formazione degli insegnanti del ventunesimo secolo. I bambini prendono coscienza delle proprie responsabilità sia dalla loro esperienza scolastica e l'educazione ai valori comincia con la convinzione degli insegnanti ad operare in tal senso. Scrive una studentessa:

diventare un buon insegnante significa educare i bambini dando ragioni

per vivere insieme pacificamente come principale obiettivo delle nostre società. La responsabilità dell'insegnante si fonda sulla comunicazione ai valori considerati imprescindibili e permanenti per costruire una cultura del rispetto e della sostenibilità.

Il tema della concezione del futuro si salda all'*importanza dell'innovazione e del miglioramento pedagogico e didattico*. La ricerca è il mezzo di cui disponiamo per accrescere e qualificare l'educazione civica nelle scuole, e per questo l'università assume il compito di formare gli insegnanti durante la loro preparazione accademica, le occasioni di partecipazione alle lezioni e alla attività formativa accademica vanno valorizzate come risorsa per meglio operare nella scuola. L'educazione alla cittadinanza è una tappa significativa per acquisire conoscenze adatte a vivere bene nelle moderne società multietniche. Al momento si registra il sostegno debole e la scarsa motivazione dei docenti a proporre attività che riguardano l'educazione civica, l'intercultura, i diritti umani nel piano dell'offerta formativa della scuola, segno della necessità a lavorare maggiormente su questi temi dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.

La segnalazione dell'*urgenza dell'inclusione e dei diritti umani* è un argomento ricorrente nelle risposte al questionario. Lo sguardo al passato insegna che le generazioni precedenti non hanno ricevuto abbastanza formazione divenendo protagonisti più di fenomeni di esclusione che di inclusione, tanto dei disabili quanto dei bambini con esperienza migratoria. Nelle parole di una studentessa appare la considerazione in merito al modo di sentire dei docenti.

Sebbene l'educazione alla cittadinanza nella formazione degli insegnanti stia divenendo più efficace, nel senso di comprendere gli studi sulla diversità culturale e sociale presente a scuola, ritengo che sia necessario inserire l'educazione alla cittadinanza in ogni disciplina di insegnamento. È necessario cambiare la mentalità del docente, il suo modo di vedere le cose e di considerare le relazioni umane. Solo questo può effettivamente portare a saper affrontare il mondo dinamico nel quale viviamo. Abbiamo bisogno di più insegnamento di educazione alla cittadinanza nel nostro curriculum universitario, con un ampliamento in tema di diritti umani e di bambini migranti.

La *consapevolezza della cittadinanza attiva e della globalizzazione* è opportuno che parta dalla vita quotidiana che diviene una risorsa per comprendere che cosa è importante per un bambino. È convinzione comune che si diventi cittadini attivi quando ci si aiuta gli uni con gli altri, nei momenti del bisogno, quando si mostra di saper lavorare insieme. La globalizzazione cambia il mondo al punto

VI. Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

tale che abbiamo bisogno dell'educazione alla cittadinanza come strumento per contrastare la discriminazione e il terrorismo psicologico, per questo è necessario accrescerne la rilevanza a scuola. L'esperienza del tirocinio è giudicata favorevolmente, quasi come uno specchio, essa insegna a definire meglio lo stesso profilo professionale del futuro insegnante e dell'insegnamento.

Durante il tirocinio nella scuola primaria, ho visitato scuole che portavano avanti validi progetti di educazione alla cittadinanza intesi a preparare i bambini ad essere cittadini attivi. Il richiamo all'educazione alla pace era invece piuttosto marginale. Credo sarebbe utile coinvolgere le famiglie attraverso riunioni nelle quali si presentano le attività di educazione alla cittadinanza e ai diritti umani, e sarebbe opportuno spiegare l'importanza della conoscenza di questi aspetti educativi anche con riferimento alla situazione di altre scuole italiane.

Il richiamo al mondo reale è un altro elemento che secondo gli studenti meriterebbe una maggiore attenzione nell'insegnamento, evitando la frattura tra la teoria e la pratica.

Come insegnanti dovremmo insegnare qualcosa di più delle situazioni mondiali e focalizzare meno le teorie del passato e le culture antiche. La storia è molto importante per la comprensione del come va il mondo del come si sviluppa la società, ma è più importante imparare la situazione del presente. È meglio insegnare ai bambini la realtà che li circonda e i diritti che hanno come cittadini.

La *focalizzazione degli aspetti critici e le prospettive di cambiamento* evidenziano elementi controversi presenti nel questionario come ad esempio la definizione non univoca di quello che s'intende per "razziale", "etnico", "linguistico"; nonché le proverbiali difficoltà della scuola che non riesce a trasferire nella pratica quotidiana quanto l'educazione alla cittadinanza ha in animo di perseguire. Forse sono queste alcune delle incongruenze che hanno portato gli studenti a sottolineare come sia meglio aprire tanto l'università quanto la scuola ad una maggiore azione di ricerca sul campo. In definitiva, gli studenti si aspettano di più dal punto di vista della loro preparazione all'insegnamento e, quindi, di fatto richiedono una maggiore attenzione sui temi caldi che interessano il mondo della scuola, e una più incisiva esperienza di pratiche che potranno essere adottate con i bambini, una volta inseriti come docenti in servizio nella scuola.

Commento qualitativo al dibattito nei Focus group

Nei Focus group sono state poste le seguenti 7 domande:

1. Che cosa conosci dell'educazione alla cittadinanza?
2. Dove hai trovato informazioni sull'educazione alla cittadinanza?
3. Che cosa pensi si intenda per educazione alla cittadinanza?
4. Quale esperienza hai fatto a scuola di educazione alla cittadinanza?
5. È stata una esperienza personalmente significativa?
6. Quale atteggiamento rilevi nei confronti dell'educazione alla cittadinanza in Italia e in altri Paesi dell'Unione europea?
7. Che cosa significa per te essere un "buon cittadino"?

1. Che cosa conosci dell'educazione alla cittadinanza?

Rispetto alla prima domanda, le studentesse ritengono che la conoscenza dell'educazione alla cittadinanza coincida con il suo stesso significato. Molto citata è la capacità di riuscire a vivere in un gruppo, rispettando i diritti di ognuno. Qualcuno aggiunge il senso di appartenenza allo Stato, sia riconoscendone le leggi e rispettandole, sia mostrando di saper vivere e convivere con gli altri.

Emerge l'importanza dell'aspetto curricolare relativo alla progettazione riguardante il ciclo degli studi. Si condivide la trasversalità e il suo mantenimento in tutte le età e in tutti i gradi della scuola, dalla scuola dell'infanzia in poi, con un interesse da parte di tutte le materie. Questa educazione prevede che i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze siano parte attiva della società, favorendo i processi di comprensione dei doveri e dei diritti, e dell'essere consapevolmente collocati in un mondo globalizzato, con una sensibilizzazione continua ai temi propri della cittadinanza.

La prospettiva dell'influenza del mondo si spinge ad un progetto mondiale, ad una educazione che si specifica come possibilità di manifestare i propri pensieri, conoscendo e rispettando anche quelli degli altri, contribuendo a migliorare la società. È forte il senso della professione docente in chi dice:

Educare alla cittadinanza vuol dire ...aiutare i bambini a capire la società in cui si cresce, accogliere l'altro, imparando in classe a conoscere culture differenti. L'insegnante facilita questa relazione tra persone di diversa cultura e con un diverso modo di pensare.

VI. Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

In un secondo focus group è maggiore la relazione con la formazione alla democrazia:

Educare alla cittadinanza vuol dire permettere ad un individuo di interagire con gli altri e con l'ambiente perché ogni persona sente di partecipare attivamente alla costruzione di una società democratica, legata ai valori della convivenza civile, della democrazia, dei diritti umani, dell'uguaglianza, della libertà, della giustizia sociale.

2. Dove hai trovato informazioni sull'educazione alla cittadinanza?

L'informazione sulla educazione alla cittadinanza ha fonti certe indicate nelle istituzioni educative, nei testi e nelle attività in rete, con particolare menzione:

- della Costituzione italiana insieme alla Dichiarazione dei Diritti umani e alle Convenzioni internazionali sui diritti dei bambini e delle bambine, di uomini e donne, di popoli e culture;
- della scuola elementare che insegna con l'educazione civica le nozioni sul come vivere in una società civile;
- del corso universitario che, pur nelle poche ore destinate a questa disciplina, permette di rendersi conto che per cittadinanza si intende non solo il modo di vivere nel proprio Paese, ma anche una specifica considerazione di quello che succede nel mondo;
- delle prime nozioni che si acquisiscono in famiglia con la narrazione di storie di vita alle quali si è legati per sentimenti di amore e di affetto che veicolano una comprensione intensa del dato storico-culturale;
- dei *social forum* aperti nella rete;
- dei libri universitari che conducono verso nuove riflessioni e maturazioni.

3. Che cosa pensi si intenda per educazione alla cittadinanza?

Spiegare e comprendere l'educazione alla cittadinanza implica la conoscenza e la valutazione di quanto l'insegnante offre al bambino, affinché egli apprenda comportamenti, stili di vita che gli permettano di vivere democraticamente all'interno di un gruppo, di una comunità, significa educare i bambini a conoscere i diritti che hanno ed i doveri a cui riferirsi. Di qui il richiamo alle nozioni e agli insegnamenti forniti dall'insegnante e considerati come effetto delle relazioni che si instaurano nell'ambiente nel quale si vive. Il bambino percepisce di vivere nella società e gradualmente è condotto ad assumere quel senso di respon-

sabilità che lo apre alle altre culture del mondo. Comprende il valore dei diritti e dei doveri, accetta le altre culture perché ha imparato a conoscerle e ad apprezzarle. A livello di insegnamento il compito dell'insegnante è quello di

far capire al bambino che l'educazione alla cittadinanza non è una materia scolastica, come storia e geografia, ma un'educazione che serve per la sua vita, quindi oltre che la scuola ne sono responsabili la famiglia, i genitori, le altre persone, le associazioni, gli ambienti che frequenterà. Per quanto riguarda l'insegnante, l'idea fondamentale che deve trasmettere al bambino è quella di avere rispetto per le persone, al di là delle diversità di pensiero e di cultura, rispetto anche per le conflittualità che ci sono, sia nel micro che nel macro contesto.

Gli aspetti problematici riguardano l'esperienza che non si racchiude nell'aula scolastica, in quanto cerca di andare oltre e per questo l'insegnante comprende che educare alla cittadinanza richiede un impegno ulteriore. Non è sufficiente limitare l'insegnamento alla lezione cattedratica. Se educare significa manifestare le risorse interiori, è necessario che l'insegnante conduca il bambino a capire da sé che cosa vuol dire rispettare, comprendere perché ogni persona è diversa dall'altra, quindi un obiettivo è quello di imparare a stabilire relazioni umane aperte e solidali.

In un altro focus group si parla di creazione a scuola di un ambiente favorevole allo sviluppo delle competenze civiche, sociali, interculturali. Un ambiente alimentato dalla riflessione comune con il confronto, sereno ed onesto, non pregiudiziale, dei contenuti e delle strategie che rendono operativi i diritti e i doveri di ciascuno.

4. Quale esperienza hai fatto a scuola di educazione alla cittadinanza?

La scuola fornisce esempi attivi di cittadinanza che non si hanno invece all'università. La differenza tra scuola e università riguarda allora la maggiore partecipazione alla cittadinanza attiva che a scuola è possibile e che all'università incontra indubbi ostacoli alla sua attuazione. Una via d'uscita dal modello dell'università "cattiva maestra" è l'esperienza della tesi di laurea durante la quale lo studente è messo in una situazione di proprio protagonismo. Senza dubbio nella scuola si tende a rimanere ancorati ad un insegnamento normativo e giuridico. Si studia la Costituzione ma manca una vera e propria educazione alla cittadinanza. Quando lo studente arriva all'università si rende conto che l'educazione alla cittadinanza è una materia di studio, qualcosa di teorico che solo l'esperien-

VI. Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

za di mobilità studentesca dell'Erasmus riesce a calare nella pratica vissuta. Una studentessa esprime il concetto in termini di curiosità verso altre culture ed altri modi di vivere, e trovare che questa sensibilità è inserita nel curriculum universitario apre gli orizzonti della stessa educazione. È necessario superare l'astrazione degli articoli di legge e guardare alla vita pratica:

ricordo la semplice lettura degli articoli costituzionali in classe durante le elementari; un aspetto più pratico l'ho vissuto più avanti negli anni con un piccolo progetto sull'ambiente. Di fatto, non ho mai seguito nulla di pratico a livello di cittadinanza, quindi è sempre rimasta una cosa astratta e penso sia questa la più grande pecca della scuola italiana, dove la cittadinanza rimane una astrazione. Il bambino la vede come qualcosa da non applicare in prima persona. Un aspetto più approfondito l'ho ricevuto all'università quando ho letto e studiato il pensiero di alcuni autori circa i diritti e i doveri che l'uomo ha non solo rispetto a se stesso ma soprattutto nel rapporto con l'altro nella società, nel mondo.

Frequente è il collegamento con i progetti di educazione stradale, ambientale e alla necessaria presenza a tutti i livelli e a tutte le età di questo insegnamento perché i bambini comprendano l'importanza della libertà e della cittadinanza nella vita sociale, e perché imparino a riconoscere il valore della condivisione.

5. *È stata una esperienza personalmente significativa?*

L'esperienza universitaria risulta essere tra le più significative soprattutto per il tirocinio pratico a scuola e per la vicenda di mobilità studentesca dell'Erasmus. Durante il tirocinio si vede come l'insegnante coinvolge i bambini e fa crescere in loro l'interesse per i valori della cittadinanza. Durante la vita all'estero, permessa dall'Erasmus, le studentesse avvertono il cambiamento del quale sentono di aver tratto insegnamento. Qualcuno dice che "l'Erasmus è un'esperienza che ti cambia la vita".

È opinione comune che a scuola le lezioni di educazione civica fossero piuttosto noiose. Lo studio della Costituzione del proprio Paese è reputato certamente importante, tuttavia si rileva l'esigenza di andare oltre in termini di conoscenza appresa all'estero, con ricadute positive nella comprensione della propria identità nazionale

è importante sapere che cosa dice la nostra Costituzione, tuttavia si capisce molto di più stando in un Paese estero dove ogni giorno c'è un grandissimo scambio reciproco per cui impari a livello pratico cosa vuol

dire stare con l'altro, impari a capire un modo di vivere diverso dal tuo, quindi fai un'esperienza del tutto diversa da quella della scuola.

L'educazione alla cittadinanza è alla base dell'educazione ai valori, permette di acquisire responsabilità e favorisce la solidarietà e la partecipazione alla comunità locale.

6. Quale atteggiamento rilevi nei confronti dell'educazione alla cittadinanza in Italia e in altri Paesi dell'Unione europea?

Davanti ai molti problemi che attraversa l'Europa gli studenti consigliano di guardare a quanto di positivo può derivare dallo scambio interculturale. I cambiamenti sono auspicati, ma richiedono tempo e al momento si può solo arricchire la consapevolezza della reciproca vicinanza, si può apprendere dalle altre culture con un impegno reciproco all'apertura, nella convinzione che questo movimento verso l'altro arricchisca di fatto la propria persona. I rilievi critici delle intervistate si spingono alla constatazione della emarginazione dell'Italia dalle decisioni politiche più urgenti, fino al punto da preferire di lasciare l'Unione europea, piuttosto che restare in un Paese carico di incertezze, di scarsa valorizzazione delle preparazioni acquisite in anni di studio, di bassa realizzazione dei diritti fondamentali come quello del dare le opportunità per le quali si è stati educati e formati.

Io ho vissuto la mia esperienza più lontano. Sono stata in Canada dove il livello economico e civile è immenso; nonostante questo adoro l'Italia, mi rendo conto che non ci sono opportunità e non c'è neanche apertura per le nuove idee e per i nuovi ipotetici ideali intesi come diritti.

Le aspettative verso i risvolti dell'educazione alla cittadinanza cominciano a formarsi dai bambini che rappresentano il nostro futuro, un bisogno che diventa in diversi casi voglia di cambiamento e fiducia per quanto l'Europa possa ancora fare. La contrapposizione delle due posizioni è netta: chi fa esperienza all'estero ha basse attese di cambiamento all'interno dell'Italia, chi ha sperimentato possibilità di trasformazione orienta la sua fiducia in direzione del contesto europeo. D'altra parte, all'apprezzamento delle capacità dell'Italia di sapersi aprire agli altri fa riscontro lo stato cronico delle carenze a livello di organizzazione interna:

VI. Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

...sento che sto crescendo molto a livello sociale e civico, mi rendo conto che questo significa saper integrare ciò che di positivo c'è sia nel nostro Paese che nei Paesi esteri. Ad esempio in X c'è uno stile di vita totalmente diverso dal nostro, molto rigido a livello di regole, di diritti; non trovo l'apertura nei confronti delle persone straniere... neanche nei confronti del diverso, c'è invece molta organizzazione. Questo mi ha fatto capire come in Italia siamo aperti ma siamo davvero male organizzati. Giudico la mia esperienza molto positiva, soprattutto a livello sociale.

L'ingresso nell'Unione europea di nuovi Stati ha permesso di ampliare il concetto di cittadinanza al punto che sarebbe più realistico, per qualche studente, parlare di cittadinanza mondiale:

il concetto di cittadinanza si è allargato, quindi quando si parla di cittadinanza occorre pensare di essere cittadini del mondo, il che equivale a sentirsi parte di una totalità e essere pronte a dare il proprio contributo, non soltanto dal punto di vista della Costituzione ma anche rispetto a quelle regole dettate dal buon senso e dall'agire comune.

Tra le buone pratiche di cittadinanza attiva e responsabile sono segnalate: l'introduzione della lingua rumena in alcune classi di seconda e terza elementare e la collaborazione tra scuola e famiglia.

7. *Che cosa significa per te essere un "buon cittadino"?*

La definizione richiesta ha incontrato il favore delle studentesse, a giudicare dalle risposte ben articolate che riprendiamo in forma concisa e schematica. Il buon cittadino:

- è colui che si impegna attivamente a rispettare l'altro, per il bene comune;
- è colui il quale comprende il valore della partecipazione attiva di tutte le persone alla costruzione di una società civile, fondata sulla cura di ciò che è comune;
- è un cittadino critico, in senso positivo, nell'apertura al mondo ed è un cittadino capace di socializzare e di essere responsabile;
- sa rispettare le leggi e i propri doveri anche nel piccolo, e quindi sa assumere le proprie responsabilità verso l'ambiente, l'alimentazione, lo spreco e comprende come gestire le responsabilità nella propria vita quotidiana;
- è colui che sa relazionarsi all'altro, colui che oltre ad essere attivo nel proprio Paese, sa esserlo anche nel mondo, sentirsi cittadini del mondo, vuol dire vi-

vere altrove e poter contribuire al bene del Paese in cui ci si trova a vivere, vuol dire contribuire al bene mondiale, vuol dire puntare in alto per garantire un mondo migliore.

La buona cittadinanza si crea nella scuola con l'educazione alla cittadinanza, formando i bambini al pensiero flessibile, critico e creativo. L'impegno richiesto riguarda sia la *forma mentis* che le azioni e i comportamenti da saper dimostrare in modo da dare una buona comunicazione del valore della conoscenza per il benessere comune. Una studentessa specifica infatti come l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" dovrebbe ricevere un potenziamento sensibile, al punto da risultare trasparente e da incidere concretamente nel vissuto quotidiano delle relazioni umane scolastiche.

"Cittadinanza e Costituzione" non può essere confinata soltanto in un'ora a settimana, è una materia trasversale, comprende tanti aspetti, tante altre materie, quindi anche gli insegnanti dovrebbero avere una buona formazione. Le scuole dovrebbero utilizzare delle strategie esplicite per incentivare l'impegno anche dei genitori invitandoli apertamente a prendere parte alle attività proposte, questo è un fattore importante della multidimensionalità. È bene fare interviste agli alunni, ai genitori su queste tematiche e su che cosa intendono per cooperazione... Quindi bisogna avere delle prospettive serie affinché questa materia venga percepita da tutti in modo globale in quanto non può essere solo letta nei libri di testo, invece deve essere vissuta in prima persona nel contesto reale.

Conclusioni

Rispetto alle aree dell'indagine si rilevano alcune considerazioni generali. Emerge una posizione sostanzialmente positiva verso le prospettive di insegnamento dell'educazione alla cittadinanza che, nel caso specifico, assume la denominazione di Pedagogia interculturale e della cittadinanza. Si ritiene che vadano potenziati i curricula sia scolastici che universitari, introducendo maggiori occasioni di formazione attiva collegata all'esperienza di vita quotidiana dei bambini, dei genitori, della famiglia, della comunità locale per una migliore preparazione a comprendere il vicino e il lontano, sapendo interagire positivamente con le sfide della globalizzazione.

In tutti i casi, si lamenta la carenza nei collegamenti tra la teoria e la pratica. Gli insegnanti sia a scuola che all'università dovrebbero lavorare di più sui temi

VI. Cittadinanza e Costituzione nella formazione degli insegnanti tra università e scuola

dei diritti umani, della giustizia sociale, delle questioni di carattere politico e sociale, sulla tolleranza, la diversità culturale. Nella scuola sono presenti alti livelli di responsabilità rispetto alla importanza dell'educazione alla cittadinanza. Gli insegnanti sono sostanzialmente giudicati come attenti a lavorare con i bambini andando anche oltre i puri e semplici compiti istituzionali; in altri termini investono in ore ed impegno molto di più di quanto previsto dal contratto di lavoro. La remunerazione degli insegnanti è tuttora piuttosto bassa rispetto alla mole del lavoro che si richiede e al carico di attenzione, cura e responsabilità.

La fiducia nel cambiamento è molto avvertita soprattutto per le possibilità che potranno avere i bambini di oggi educati a divenire buoni cittadini di domani. La conoscenza delle norme è reputata come importante, ma non esclusiva poiché non basta la nozione per costruire il bene comune, ci vuole l'esperienza, ci vogliono gli scambi culturali, ci vuole la partecipazione attiva e responsabile alla costruzione del bene comune, ci vuole la forma mentale di apertura e di accoglienza da parte di tutti, a scuola, nelle famiglie e nella comunità.

Alla formazione teorica va affiancata la pratica della cittadinanza e all'apertura generica va unita l'organizzazione in termini di efficienza di strutture e buon uso delle risorse umane e materiali. Gli insegnanti hanno compiti fondamentali, in ordine all'educazione del buon cittadino e all'incoraggiamento a fare qualcosa per gli altri. Il dono gratuito di sé e del proprio tempo è una dimensione da riconquistare.

Le attese verso l'educazione alla cittadinanza sono alte in ordine alle possibilità di miglioramento della società e la critica riguarda le inefficienze strutturali tanto dell'Italia che dell'Europa. La questione migratoria apre un capitolo solo in parte già noto. La mobilità verso il mondo sembra un dato incontrovertibile ed interessa tutti gli adolescenti, anche quelli che hanno una esperienza di famiglia migratoria (Barbagli, Schmoll, 2011).

Rispetto alla nostra riflessione di partenza, dalla ricerca emergono chiari segnali di intuizione del cambiamento veicolato dagli studenti che mostrano di aver ben compreso il processo in atto. L'intuizione di una cittadinanza sconfinata, grande quanto il mondo, crea l'aspettativa di una preparazione adeguata al tempo presente, in modo da poter esprimere al meglio quei valori che costituiscono il tessuto comune della nostra umanità e di cui i giovani capiscono la forza propulsiva.

La recente vicenda del referendum nel Regno Unito potrà essere trasformata in ricerca delle nuove strade da percorrere per andare oltre i confini. Nonostante le spinte di separazione, proprio dove spirano venti di tramontana, sarà necessario mantenere l'unità con chi vuole rimanere insieme per lavorare al progetto comune della cittadinanza mondiale.

Bibliografia

- Barbagli M., Schmoll C. (Eds.) (2011). *La generazione dopo*. Bologna: Il Mulino.
- Batini F. (Ed.) (2012). *Verso le competenze chiave. Cittadinanza e costituzione: progetto "Attivamente...sicuramente...liberamente..."*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chistolini S. (Ed.) (2015). *La riforma della scuola. Riflessioni in memoria di don Mario Ferracuti*. Fermo: Andrea Livi.
- Chistolini S. (2016). Practice and research about citizenship education in teacher education: a survey in Italy and Latvia. In CiCe Association Conference, Jean Monnet CiCe Network Conference, *Education, Citizenship and Social Justice. Innovation, Practices and Research. Programme and abstract book*, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Spain, 16-18 June 2016, p. 30.
- Chistolini S. (2016). Venti di tramontana e intuizione del cambiamento nell'educazione alla cittadinanza tra università e scuola. *Le Nuove Frontiere della Scuola*, 13 (42), pp. 30-41.
- Corradini L. (2014). *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte*. Trento: Erickson.
- Costituzione della Repubblica Italiana* (1947), in appendice *La Costituzione della Repubblica Romana* (1849) con l'introduzione di Tullio De Mauro e una nota storica di Lucio Villari. Torino: UTET, Roma: Fondazione Maria e Goffredo Bellonci onlus, 2015.
- European Union Education Ministers (2015). *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Paris, 17 March.
- Frazer E. (2009). Citizenship education. *Oxford Review of Education*, 35 (6), pp. 775-785.
- Gifford C. (2016). Reforming citizenship education for new generations. *Citizenship Studies*, 20 (1), pp. 130-140.
- Jagland T. (Ed.) (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jonas H. (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Lodi M. (Ed.) (2008). *Costituzione. La legge degli Italiani riscritta per i bambini, per i giovani...per tutti*. Cremona: Casa delle Arti e del Gioco.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2006). *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006-/962/CE), Bruxelles, L 394/10 in Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 30 dicembre.
- Pestalozzi J. H. (1927). *Il canto del cigno*. Roma: Società editrice Dante Alighieri.
- Ross A. (2015). *Understanding the Construction of Identities by young new Europeans. Kaleidoscopic identities*. London: Routledge.

VII.

Le generazioni emergenti fra impegno e disimpegno politico-civile

Emilio Lastrucci

Premessa¹

Il progressivo distacco delle generazioni emergenti dalle istituzioni, connesso con il loro decrescente impegno nella vita politica, rappresenta un fenomeno che descrive una tendenza praticamente uniforme nell'arco di circa un quarantennio e risulta chiaramente attestato da numerose e rilevanti ricerche empiriche condotte in questo torno di tempo. Valutando con uno sguardo d'insieme alcuni dati più significativi che scaturiscono, in un ampio quadro internazionale, da tali indagini, su una dimensione diacronica di esattamente mezzo secolo, si rileva infatti, in sintesi, come, sullo sfumare dell'onda della contestazione giovanile che ha caratterizzato il decennio che ha origine con il Sessantotto, dal finire degli anni Settanta, soprattutto in concomitanza della fase culminante (che nel nostro Paese prende avvio fra il 1977 e il '78) del periodo dei cosiddetti "anni di piombo", allorché in diversi Paesi europei si acuisce il fenomeno terroristico (che sicuramente ebbe quale conseguenza anche il marcato decremento della partecipazione di massa dei giovani ai movimenti riformatori e progressisti), sino al presente, lo svuotamento del contenuto di passione ideale e di spinte alla partecipazione alla vita civile nel quadro complessivo delle motivazioni esistenziali delle nuove generazioni è descrivibile come una parabola discendente senza pressoché alcuna soluzione di continuità.

1 Il presente capitolo riprende, ampliandole e sviluppandole, l'analisi e le riflessioni elaborate nel saggio E. Lastrucci, "La visione della società e della politica nella generazione emergente", in *Qualeducazione*, XXXV (2), 88, 2017.

2. Rassegna dei principali risultati delle ricerche svolte in Italia e nel contesto internazionale fra gli anni Ottanta ed oggi

Un filone di ricerca che indaga sui meccanismi della socializzazione politica e rileva gli andamenti del rapporto fra giovani e politica è costituito dalle indagini sulla fiducia nelle istituzioni politiche, in particolare da parte degli adolescenti e dei giovani adulti. Alcuni dei più rilevanti studi in questo settore sono rappresentati dalla *World Values Survey*², dalle ricerche I.E.A. sulla *Civic Education* e, in Italia, dalle indagini IARD. I risultati di tali ricerche, essendo queste state condotte con cadenze periodiche, permettono comparazioni longitudinali oltre che trasversali. Secondo alcuni Autori, diversi di questi studi, in particolare la WVS appena citata, se si confrontano le rilevazioni condotte in periodi storici diversi, evidenziano appunto, a partire dagli anni Ottanta, un progressivo declino della fiducia nelle istituzioni politiche e soprattutto nei partiti politici da parte di ampi settori della popolazione adulta (cfr. Newton, Norris, 2000, pp. 52-73). Altre indagini, in particolare quelle condotte dallo IARD, sempre analizzate su una linea diacronica, pongono invece in risalto l'acuirsi del cosiddetto "ri-flusso" dell'impegno politico dei giovani.

Nel nostro Paese, infatti, un primo rilevante filone di studi è stato sviluppato nell'ambito propriamente sociologico, tramite la realizzazione di alcune inchieste sulla condizione giovanile, tese in special modo ad indagare, fra l'altro, il rapporto degli adolescenti e dei giovani con la politica. Fra questi studi particolare interesse e risonanza hanno registrato, appunto, le già richiamate sei indagini IARD sulla condizione giovanile in Italia, condotte periodicamente da Alessandro Cavalli, Antonio De Lillo e gli altri ricercatori del gruppo dei sociologi dell'Università di Bologna a partire dal 1983, con una cadenza all'incirca quinquennale (Cavalli, 1985; Cavalli et al., 1984; Cavalli, De Lillo, 1988; 1994; 1997; 2002; Cavalli, Buzzi, De Lillo, 2007), nonché le indagini del CENSIS che hanno investito, fra gli altri, anche il settore di interesse dell'impegno politico-sociale dei giovani³. Altre ricerche condotte in Italia dagli anni Settanta in poi sulla condizione giovanile e gli atteggiamenti delle generazioni emergenti rivelano un carattere squisitamente sincronico e si concentrano su aspetti più specifici e contesti più delimitati, per cui si rivelano utili ad approfondire questioni

2 La prima di queste indagini (*Wave 1*) è stata realizzata fra il 1981 ed il 1984, la più recente (*Wave 6*) fra il 2010 ed il 2014. Cfr. www.worldvaluesurvey.org [25/02/2017].

3 Cfr. in part. i più recenti *Rapporti Annuali*.

VII. Le generazioni emergenti fra impegno e disimpegno politico-civile

particolari ma appaiono meno significative al fine di descrivere andamenti che attraversano le diverse congiunture storico-politico-culturali. Contributi di rilievo in tale direzione sono, in particolare, quelli offerti da C. Donolo (1970), T. Altan (1974), L. Ricolfi e L. Sciolla (1980), Ricolfi e S. Scamuzzi (1989), T. Aymone ed altri studiosi (1985), C. Bucciarelli (1989, pp. 345-358), A. Palmonari e P. E. Ricci Bitti (1978), Palmonari (1988), R. Semeraro (1993). Specialmente interessanti risultano anche le ricerche ed i contributi teorici, connessi a questa matrice ma di più stretto interesse pedagogico, elaborati da G. Cacioppo (1991; 1993, pp. 198-207).

Sul piano internazionale, fra le altre, assume particolare interesse l'ampia *survey* comparativa europea, realizzata sul finire del secolo scorso (con alcune appendici in singoli contesti nazionali ed elaborazioni *ex post facto* fino ai primi anni del nostro), *Youth and History*, condotta su un campione internazionale di quindicenni europei e dell'area mediterranea, alla quale chi scrive ha partecipato quale co-coordinatore nazionale e membro del gruppo di coordinamento internazionale⁴. Nell'ambito di tale ricerca, alcuni item del questionario per gli studenti erano finalizzati a verificare il grado del loro interesse per la politica e della loro partecipazione alla dimensione etico-civile, politico-sociale e religiosa. L'obiettivo di tali item consisteva, oltre che nell'interesse - di natura più meramente sociologica - a verificare il livello di coinvolgimento degli allora adolescenti in tali dimensioni, anche - nel quadro delle finalità più specifiche dell'indagine *Youth and History* - nell'intenzione di studiare la relazione che sussiste fra *coscienza storica* e sviluppo/maturazione di tali altre componenti della coscienza e della personalità individuali. Questo precipuo obiettivo dell'indagine era anzi-

4 L'indagine "Youth and History - The comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers", promossa dalla Koerber-Stiftung e coordinata dall'Università di Amburgo, ha visto la partecipazione di 32 Paesi dell'Europa continentale e dell'area mediterranea; ha avuto avvio nel 1991 e si è conclusa nel 1998; è poi seguita una lunga fase di disseminazione dei risultati dell'indagine e di attività di ricerca in contesti nazionali e locali per l'approfondimento di specifici aspetti, nonché di elaborazione teorica e dibattito su tali risultati, che ha avuto quale esito la produzione di una messe notevole di pubblicazioni, in molte lingue diverse, e l'organizzazione di numerosissimi convegni e incontri di studio⁵. La ricerca sul campo, realizzata tramite la somministrazione degli strumenti predisposti per la rilevazione dei dati (un ampio questionario per gli studenti, composto da 48 blocchi di items per 280 quesiti complessivi, per lo più costruiti con la tecnica della scala di atteggiamenti di Likert, ed un altrettanto ampio questionario per gli insegnanti), ha operato su un campione complessivo di oltre 31.000 studenti di 15 anni, articolato in sotto-campioni nazionali estratti dalle popolazioni di studenti della medesima età in tutti i Paesi coinvolti nella ricerca.

tutto perseguito tramite l'inserimento nel questionario per gli studenti di quesiti che direttamente richiedono di indicare il grado di importanza annessa a tali dimensioni nella propria personale esistenza. Ma una considerazione degli atteggiamenti nei confronti delle dimensioni etico-civile, politico-sociale e religiosa e delle loro relazioni con la coscienza storica può essere eseguita, attraverso i risultati ottenuti tramite la somministrazione del questionario-studenti nell'ambito della ricerca in parola, esaminando in modo più ampio le risposte fornite a vari altri item, i quali consentono di ricavare in forma più indiretta dati utili ai fini di uno studio di carattere più complessivo. In particolare, risultano utili a tali scopi alcuni item inseriti in *item-blocks* di struttura complessa, come per esempio quelli che richiedono di valutare l'importanza relativa di diversi fattori nell'influenzare il mutamento storico⁵.

Richiamiamo, a tale proposito, onde rendere possibili alcuni confronti con i risultati – relativi al campione italiano - dell'indagine *Young people's constructions of identity in western Europe*, quelli conseguiti dal campione di adolescenti italiano (ponendoli, ove risulta significativo, a confronto con quelli dei loro coetanei di altre nazionalità) nella ricerca *Youth and History*, a suo tempo illustrati molto più circostanziatamente da chi scrive in vari lavori specificamente dedicati a tale scopo, negli *item-blocks* relativi alle citate dimensioni⁶.

Per quanto riguarda, anzitutto, il rapporto dei quindicenni con la *politica*, si constata che la media conseguita dagli studenti italiani allo specifico item che richiede in forma diretta di indicare quanto la politica risulti importante nella propria vita risulta di segno negativo rispetto al valore di equilibrio⁷ (2.62),

5 Sui risultati della ricerca *Youth and History* chi scrive, in alcuni casi in collaborazione con altri Autori, ha prodotto numerose pubblicazioni. Per una sintesi ed una disamina critica cfr. in part. E. Lastrucci, "Specificities of Historical Consciousness in Italian Adolescents"; Id., "Il Novecento a scuola"; Id., "History Consciousness, Social/Political Identity and European Citizenship"; Id., "Aspetti educativi della coscienza storica"; Id., Intervista rilasciata a «Il Quotidiano»; Id., *Formare il cittadino europeo*. Per una presentazione generale dei risultati sul campione complessivo cfr. In part., M. Angvik M., B. von Borries, 1997; B. Von Borries, L. Cajani, E. Lastrucci, 2000.

6 Cfr. nota precedente.

7 Per la codificazione delle risposte di questa parte del questionario è stata utilizzata una scala a 5 valori, trattata come una scala ad intervalli (in quanto è soddisfatta empiricamente la condizione della distribuzione pressoché normale delle risposte), quantunque si tratti in realtà di una scala di ranghi, in quanto gli studenti dovevano indicare il grado di importanza della politica nella propria vita scegliendo fra cinque alternative ordinali: molto poco, poco, abbastanza, molto e moltissimo. Il valore di equilibrio 3.0 coincide pertanto, in questo tipo di scala, con l'alternativa "abbastanza".

VII. Le generazioni emergenti fra impegno e disimpegno politico-civile

quantunque in minima misura superiore a quella del campione internazionale (2.52). A tale riguardo appare interessante anche il confronto più ampio e analitico fra le medie dei differenti campioni nazionali, in quanto viene in merito a configurarsi un quadro che corrisponde ad un dipresso a quello concernente l'interesse per la storia, mostrando il sussistere di un legame fra queste due dimensioni dell'interesse. I Paesi in cui gli studenti registrano medie più elevate di interesse nei confronti della politica sono infatti grosso modo i medesimi nei quali si configura un più elevato interesse per la storia, ossia quelli che hanno attraversato nel periodo immediatamente precedente alla somministrazione del questionario rivolgimenti politico-istituzionali o nei quali le tensioni inter-etniche sono più accentuate: le medie più alte sono infatti registrate dagli studenti palestinesi (3.36) e dagli arabi israeliani (3.16), che costituiscono gli unici due gruppi che registrano una media di segno positivo; seguono gli studenti israeliani (2.89), lituani (2.77), turchi (2.73), russi (2.67) e, dopo quelli italiani, i portoghesi (2.57).

L'importanza annessa dagli studenti quindicenni alla *fede religiosa* (anch'essa rilevata tramite uno specifico item) risulta in misura alquanto notevole superiore (e in media di segno positivo rispetto al valore di equilibrio) a quella da essi annessa alla politica, sia nell'intero campione internazionale (3.25) sia, pressoché nella stessa misura, in quello italiano (3.30).

Tali risultati appaiono sostanzialmente coerenti con quelli presentati nei rapporti IARD relativi alle ricerche condotte dall'Istituto bolognese pressoché contestualmente all'indagine *Youth and History* (considerando che la rilevazione dei relativi dati delle due ricerche ha avuto luogo pressoché nel medesimo periodo). Per ciò che concerne l'impegno politico dei giovani (considerando nell'indagine IARD la fascia 15-24 anni, che in effetti coincide con il campione della ricerca *Youth and History* solo per una porzione all'estremo inferiore), i risultati dell'indagine IARD – che utilizzava l'ormai classica domanda Shell-IARD – mostrano infatti come solamente il 3.0% dei giovani si dichiara politicamente impegnato (e sicuramente una percentuale assolutamente trascurabile riguarda i quindicenni), mentre circa un 20% – che coincide approssimativamente con la percentuale di studenti italiani che nella survey internazionale sceglie l'alternativa “molto poco” – dichiara un esplicito “disgusto” per la politica ed il rimanente 77% si distribuisce fra le alternative “mi tengo al corrente della politica ma senza parteciparvi personalmente” (50,5%) e “penso si debba lasciare la politica a persone che hanno più competenza di me” (26,3%) (cfr. Buzzi, Cavalli, De Lillo, 1997, pp. 105-106). Anche i risultati relativi al rapporto con la fede religiosa presentati nel rapporto IARD si accordano con quelli ottenuti tramite l'indagine *Youth and History*: le percentuali di risposta fornite dagli studenti italiani alle cinque

alternative, infatti, corrispondono, con una certa approssimazione, a quelle delle categorie di pari rango fra le cinque nelle quali si distribuiscono i rispondenti al questionario dello IARD (“devoti”, 25,2%; “ritualisti”, 20%; “individualisti”, 9,7%; “opportunisti”, 25,3%; “laici”, 19,8%). Per dare l’idea dell’affinità complessiva dei due risultati, si può evidenziare che, se si considerano come ranghi le cinque categorie di religiosità impiegate nel rapporto IARD e si attribuiscono ad esse valori fra 5 (“devoti”) e 1 (“laici”), calcolando la media si ottiene un valore pari a 3.05, ossia una media di 0.25 inferiore a quella ottenuta dagli studenti quindicenni che formano il campione italiano della ricerca *Youth and History*⁸.

Un’analisi complessiva dei risultati delle ricerche WVS, sviluppata principalmente dai sociologi R. Inglehart e Ch. Welzel, offre un quadro di sintesi che questi due studiosi hanno rappresentato tramite quella che denominano *Mappa culturale*. Secondo la loro interpretazione, il generale processo di mutamento del sistema di valori di riferimento segue due direttrici fondamentali. La prima è contrassegnata dall’evoluzione da un sistema di *valori tradizionali* verso un sistema di *valori secolari-razionali*; la seconda dall’evoluzione da un sistema di *valori di sopravvivenza* ad un sistema di *valori di auto-espressione*.

«The global cultural map shows how scores of societies are located on these two dimensions. Moving upward on this map reflects the shift from Traditional values to Secular-rational and moving rightward reflects the shift from Survival values to Self-expression values.

Traditional values emphasize the importance of religion, parent-child ties, deference to authority and traditional family values. People who embrace these values also reject divorce, abortion, euthanasia and suicide. These societies have high levels of national pride and a nationalistic outlook.

- 8 Nel mostrare la convergenza dei risultati fra le due ricerche su questi aspetti, occorre comunque avvertire che i raffronti qui eseguiti risultano del tutto indicativi, in quanto, come si è già posto in rilievo, le due popolazioni a cui si riferiscono i dati, intanto, non coincidono, in quanto il campione della nostra ricerca risultava omogeneo nell’età, mentre quello della ricerca IARD abbracciava una fascia molto ampia; i due strumenti con cui i dati sono stati rilevati, inoltre, presentavano differenze essenziali: gli item utilizzati nella ricerca *Youth and History* sono molto più semplici nella struttura, in quanto mirati a rilevare la valutazione di ordine quantitativo grossolano (ossia su una scala di misura ordinale) effettuata dai rispondenti del proprio soggettivo interesse, quelli utilizzati nell’indagine IARD richiedevano invece una scelta fra categorie di ordine più qualitativo e perciò più ricche di contenuto esplicativo, quantunque .con il limite di non permettere elaborazioni di tipo quantitativo o quasi-quantitativo.

VII. Le generazioni emergenti fra impegno e disimpegno politico-civile

Secular-rational values have the opposite preferences to the traditional values. These societies place less emphasis on religion, traditional family values and authority. Divorce, abortion, euthanasia and suicide are seen as relatively acceptable. (Suicide is not necessarily more common.)

Survival values place emphasis on economic and physical security. It is linked with a relatively ethnocentric outlook and low levels of trust and tolerance.

Self-expression values give high priority to environmental protection, growing tolerance of foreigners, gays and lesbians and gender equality, and rising demands for participation in decision-making in economic and political life⁹».

Indubbiamente le indagini WVS utilizzano un approccio e schemi interpretativi che permettono di identificare trend molto generali relativi ad ampi sistemi valoriali; tuttavia, il quadro di insieme che ne emerge sembra corroborare la nostra idea, più avanti sviluppata, che tanto le fasce di età giovanili quanto la popolazione adulta non hanno descritto nel tempo una tendenza verso un disinteresse ed un disimpegno assoluti rispetto alla vita pubblica, bensì si sono orientati verso interessi legati all'esigenza di promuovere e sostenere i diritti di fasce della popolazione più svantaggiate, la tutela ambientale, la partecipazione alla vita civile tramite, soprattutto, la militanza in movimenti ed organizzazioni sviluppatasi "dal basso".

Tenendo presente il generalissimo quadro di sfondo sull'impegno dei giovani che emerge dall'analisi dei risultati delle ricerche appena richiamati, è nondimeno evidente come un'analisi più approfondita del rapporto fra giovani e politica, e, soprattutto – in una cornice più ampia e degna di un più attento interesse –, fra giovani e impegno civile (nel quale occorre ricomprendere, naturalmente, le forme della militanza religiosa come tutte quelle legate, in una molteplicità di articolazioni possibili, alla solidarietà, vale a dire a qualunque attività annoverabile in qualche modo all'ambito del Terzo Settore), necessita una disamina che indaghi i diversi contesti, modalità, tipologie di istituzioni, compagini sociali ecc. nel cui ambito ed in riferimento ai quali l'interesse per la vita civile da parte dei giovani matura e si sviluppa, ponendo a confronto le eterogenee tendenze legate a queste diversificazioni specifiche dell'impegno sociale e politico-civile e cercando di cogliere le ragioni di natura psico-sociale che hanno, nei diversi contesti geografico-territoriali e nelle diverse congiunture storico-istituzionali e

9 WVS, URL cit.

politico-culturali, contribuito a dirottamenti e derive da determinati circuiti della partecipazione verso altri.

Più concretamente, l'interesse per la politica, il rapporto fattivo con le istituzioni, la volontà di partecipazione alla vita civile, l'impegno solidaristico, richiedono di essere considerati, innanzi tutto, in rapporto alle diverse dimensioni territoriali (dal ristretto contesto locale, passando per quello regionale, quello nazionale e quello europeo, fino all'intero orizzonte geopolitico), nonché ai diversi sistemi politico-istituzionali relativi a queste dimensioni spaziali concentriche, nei confronti dei quali il "senso di appartenenza" ed il bisogno di partecipazione si esprimono. L'esigenza di partecipazione può inoltre essere legata a diversi aspetti e settori problematici, per dir così, del reale, percepiti attraverso la diretta esperienza vissuta o anche suscettibili di attrarre interesse attraverso le influenze mediatiche. L'impegno civile può esprimersi infatti in relazione a sensibilità e processi di maturazione della coscienza di carattere, per dir così, settoriale, come la rivendicazione di diritti etnico-razziali, la libertà religiosa, la difesa dei diritti di minoranze di varia natura, l'identità di genere ed i diritti delle donne, la difesa del patrimonio ambientale, il sostegno volontaristico a persone svantaggiate e particolari categorie sociali più deboli. In primissima approssimazione si può affermare con ragionevole certezza che gran parte del fenomeno del cosiddetto "riflusso" della militanza ideologico-politica dei giovani, che ebbe origine almeno dall'inizio degli anni Ottanta, ha costituito un fenomeno solo all'apparenza legato ad un disinteresse, quando non ad un dichiarato rifiuto o "disgusto", *toto coelo* per la vita civile e più in generale, addirittura, per la vita associata, segnato da un arretramento completo nella dimensione individualistica, laddove si è trattato invece, in massima parte, di un effetto della crisi delle ideologie e del disincanto per la militanza politica *stricto sensu*. Il disimpegno dalla vita politica, in realtà, ha convissuto con il manifestarsi di spinte ideali e di una volontà di partecipazione che trovavano più efficace espressione, in forma più latente e meno produttiva di clamori mediatici, attraverso quell'articolato e quanto mai complesso sistema di circuiti specifici, indirizzandosi verso interessi ideali molto più particolari e più intimamente legati ai vissuti individuali. Questo fenomeno risulta sicuramente più difficile da comprendere e da decifrare, in quanto tale frastagliato arcipelago di contesti istituzionali ed extra-istituzionali verso cui l'impegno dei giovani si è andato in misura crescente orientando risulta molto meno nel fuoco dell'attenzione mediatica e risulta perciò meno vistosamente esposto all'interesse dell'opinione pubblica generale.

3. I giovani e la cittadinanza europea

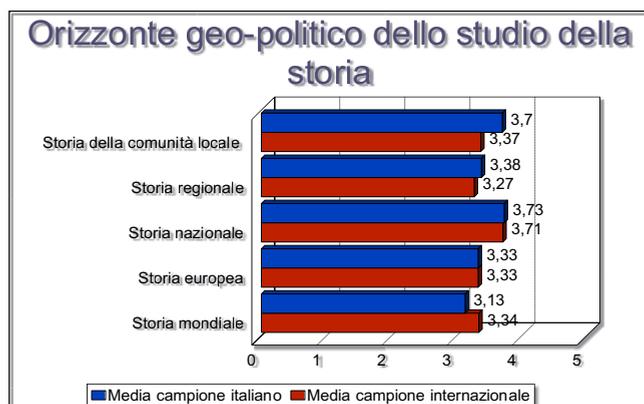
Nel corso degli ultimi due decenni, fra i diversi oggetti di interesse legati all'impegno civile dei giovani è venuto gradualmente assumendo una rilevanza sempre maggiore *il processo dell'integrazione comunitaria*. Sul finire del secolo scorso, pertanto, ha cominciato ad apparire meritevole di essere indagato l'atteggiamento delle nuove generazioni nei confronti della vita politico-istituzionale della *polity* europea e delle sue prospettive. Nelle ricerche comparative internazionali condotte in questo torno di tempo i processi legati all'acquisizione di un'identità europea da parte dei giovani hanno acquisito una posizione sempre più centrale. Chi scrive ha preso parte o coordinato indagini di varia ampiezza e durata in questa direzione. In particolare, per quel che concerne il contesto italiano, ha preso parte o coordinato ricerche di respiro nazionale sull'educazione civica (collegate, in taluni casi, a quelle internazionali I.E.A. sulla *Civic education*) e l'educazione alla cittadinanza¹⁰. Più di recente, ha coordinato, fra l'altro, l'unità locale presso l'Università della Basilicata della ricerca PRIN 2006-2009 su "Cittadinanza e società multiculturale", dirigendo un'indagine di respiro nazionale sull'educazione alla cittadinanza in Italia, i cui risultati sono stati presentati e divulgati in vari convegni fra il 2009 ed il 2010 e tramite diverse pubblicazioni (Cfr. in part. E. Lastrucci, D. Infante, A. Pascale, 2009), realizzate nel medesimo periodo. A livello internazionale, oltre che alla già citata *survey Youth & History*, lo scrivente ha partecipato dal 1998 al presente all'attività del grande network europeo CiCe (*Children's Identity and Citizenship in Europe*), ricoprendo diversi ruoli direttivi e responsabilità di coordinamento di settori di interessi nella vita del network (in particolare fra il 1998 ed il 2002 è stato membro dello *Steering Committee* internazionale); ha inoltre preso parte, fra il 1991 ed oggi, come rappresentante italiano, a diverse iniziative ed attività del Consiglio d'Europa¹¹.

I risultati della ricerca *Youth and History*, in particolare, mostrano come si orienta l'interesse degli studenti per la vita politico-istituzionale e culturale nelle diverse dimensioni (locale, regionale, nazionale, europea mondiale) attraverso quello per lo studio della storia in queste diverse dimensioni.

10 (Lastrucci, Viana, 1991; Lastrucci, 1992; Lastrucci, Salerni, 1993; Lastrucci 1994a, 1994b;; Lastrucci, Viana, 1994, 1997; Lastrucci, Salerni, 1994; Lastrucci, 1996a, 1996b; Lastrucci, Salerni, 1997a, 1997b; Lastrucci, Viana, 1997a, 1997b; Lastrucci, 1997a, 1997b, 1997c; Lastrucci, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d; Lastrucci, 2004; Lastrucci, 2005a, 2005b, 2005c).

11 Lastrucci, 1991a, 1991b, 1992a, 1992b, 1993, 2000a, 2000b, 2000c, 2002a, 2002b, 2003, 2004a, 2004b, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2012.

Dalla lettura dei risultati relativi all'item del questionario che indaga tale aspetto (su una scala di valori compresi fra 1 e 5), emerge che la dimensione preferita dagli studenti italiani, in accordo con quanto avviene nel campione internazionale, è costituita dalla storia nazionale, dato che, peraltro, sembra risultare consonante con la prassi didattica dominante all'epoca della rilevazione, in quanto l'orizzonte nazionale costituiva ancora, sicuramente, la cornice entro la quale si inquadrava in modo prevalente la trattazione degli avvenimenti nella massima parte dei libri di testo in uso, nonostante il graduale ampliamento di orizzonte, soprattutto alla dimensione europea, che aveva già iniziato a contrassegnare il rinnovamento della letteratura manualistica nel periodo immediatamente precedente. Il dato più significativo che emerge dal confronto fra gli orientamenti degli studenti italiani e quelli del campione internazionale nelle risposte a questo item è costituito dal sensibile scarto positivo a favore dei primi riguardo l'interesse per la storia locale e il correlato scarto negativo riguardo l'interesse per la storia mondiale. Gli studenti italiani, secondo quanto scaturisce dai dati della ricerca "Youth and History", sembrano molto più legati dei loro coetanei degli altri paesi alla dimensione del particolarismo localistico e quindi, coerentemente, meno interessati, invece, alla dimensione globalistica e universalistica della storia mondiale (cfr. figura che segue).



Per quanto riguarda la ricerca *Young people's constructions of identity in western Europe*, dal punto di vista del rapporto fra cittadinanza nazionale e cittadinanza europea, dall'analisi delle risposte sembra emergere una chiara tendenza dei giovani a proiettare il proprio progetto di vita su una dimensione che valica decisamente i confini del proprio Paese: la grande maggioranza degli adolescenti partecipanti ai focus group prevede di trascorrere periodi di soggiorno all'estero

e molti di essi si manifestano decisamente attratti dalla possibilità di ampliare l'orizzonte delle loro opportunità occupazionali oltre tali confini, sulla base della convinzione che in altri Paesi dell'Unione le opportunità stesse risulterebbero decisamente incrementate e le competenze professionali acquisite risulterebbero significativamente valorizzate, rendendo gli sviluppi di carriera meno angusti e tardivi e migliorando il grado di soddisfazione nell'attività professionale e più in generale la qualità della vita. Tale atteggiamento, che si è rivelato latamente condiviso attraverso la discussione sviluppata nei focus group, si iscrive, quale aspetto decisamente più vistoso e rappresentativo, in una tendenza più generale, suggerita anche da altri elementi, quali l'interesse per l'apprendimento di altre lingue europee, l'interesse a viaggiare attraverso l'Europa, visitare le principali capitali ed approfondire la conoscenza delle altre tradizioni culturali, nonché sviluppare relazioni con coetanei di altre nazionalità. Sembra si possa perciò concludere che il senso di appartenenza alla *polity* europea risulti nella generazione degli attuali adolescenti significativamente più sviluppato in rapporto a quello che emergeva da indagini risalenti ad uno o due decenni orsono, come la ricerca *Youth and History*.

4. Confronto con altre indagini e con gli orientamenti del dibattito sull'impegno/disimpegno dei giovani nel contesto europeo e nazionale

Da una considerazione d'insieme del complesso e continuativo lavoro condotto sul campo da chi scrive – e sviluppato su un arco diacronico di oltre un quarto di secolo – di elaborazione teorica, di indagine empirica e di analisi interpretativa dei risultati di quest'ultima (oltre che di partecipazione al lavoro di istituzioni ed organismi preposti alla definizione delle politiche educative e alla riforma del sistema formativo) riguardo l'impegno politico-civile di adolescenti e giovani adulti, emerge con chiarezza, come si è visto, il delinearsi di una parabola di progressivo distacco dei giovani dalle istituzioni e di crescente sfiducia nei confronti di queste, oltre che di disimpegno dalla partecipazione, più o meno attiva, alla vita politica – quantunque, come si è già evidenziato e si sottolineerà ulteriormente fra breve, non anche dalla vita civile e dall'impegno solidaristico.

Questa lettura diacronica dei risultati di un ampio e ricco insieme di rilevazioni ed indagini sul campo, fino a quella specificamente oggetto di trattazione in questo volume, appare accordarsi anche con altre rilevazioni, e con le connesse analisi interpretative, condotte in tempi recenti nel contesto europeo e nazionale italiano.

In particolare, rappresentano sicuramente un dato significativo in tale direzione i risultati della più recente indagine *Eurobarometro*, la quale mostra come la percentuale di cittadini europei di età fino ai 30 anni che hanno votato almeno una volta in una qualche consultazione elettorale ha subito una drastica flessione fra il 2011 ed il presente: 80% nel 2011, 73% nel 2013, 63% nel 2015.

In un importante incontro-dibattito svoltosi a Bruxelles presso *l'European Policy Centre* nel novembre del 2016, responsabili politici e studiosi di tutti i Paesi membri dell'Ue hanno analizzato e commentato la tendenza dei giovani europei ad allontanarsi dalla politica e a manifestare sempre minore interesse verso di essa. Molti osservatori ed esponenti di vari organismi impegnati su fronti legati alla partecipazione giovanile alla vita pubblica sono stati concordi nell'evidenziare come il distacco dalla vita strettamente politica risulti tuttavia contro-bilanciato da un incremento della partecipazione attiva sul fronte delle attività di volontariato e promozione sociale e dell'impegno diretto in progetti promossi dalle ONG e comunque nell'ambito dell'associazionismo sociale oppure della tutela ambientale. Tali riscontri sono stati interpretati nei termini di uno spostamento dell'interesse dei giovani per la vita pubblica dalle forme più tradizionali della militanza politica a modi e contesti di partecipazione a processi di cambiamento ed attività solidali, nonché di vita collettiva, disancorate da sistemi ideologici e dall'adesione a programmi ed attività istituzionali promossi dalle formazioni politiche, rappresentate o meno nelle compagini parlamentari.

Per quanto riguarda il contesto politico-culturale propriamente italiano, alcune indagini campionarie condotte in tempi abbastanza recenti hanno mostrato con estrema evidenza il delinearsi del fenomeno del graduale distacco dei giovani, oltre che della popolazione in generale, dalla vita politica, o per lo meno dalle forme più tradizionali della partecipazione, legate alla vita e all'iniziativa di partiti e sindacati, alle campagne elettorali e alla cronaca parlamentare.

Una ricerca condotta – su un campione di 1500 soggetti – dall'agenzia Demos all'inizio di questo decennio sulla fiducia dei cittadini nelle istituzioni ha messo in evidenza come sia gli adulti (oltre 34 anni) sia i giovani adulti (25-34 anni) sia i giovanissimi (15-24 anni) esprimono, in generale, un livello estremamente basso di fiducia. Se, inoltre, si esegue un confronto fra i dati della rilevazione realizzata nel 2012 e quella realizzata, con i medesimi strumenti di rilevazione, nel 2006, si assiste, nelle fasce di età relative a giovanissimi e giovani adulti, ad una drammatica flessione delle percentuali dei soggetti che dichiarano di manifestare fiducia nei diversi attori della vita politica (cfr. tabella che segue).

VII. Le generazioni emergenti fra impegno e disimpegno politico-civile

		15-24 anni	25-34 anni	Intera popolazione
2006	Fiducia nei partiti	20,0	12,9	11,7
	Fiducia nel Parlamento	30,6	21,0	23,7
2012	Fiducia nei partiti	4,2	4,5	5,6
	Fiducia nel Parlamento	4,6	5,6	6,9

Come si evince da un confronto fra i dati nella tabella, mentre nel 2006 i giovani – e soprattutto i giovanissimi – manifestavano una fiducia nella politica significativamente più elevata di quella manifestata dagli adulti, sei anni dopo i primi dimostrano di averla in larga maggioranza perduta e di esprimerla in misura inferiore agli adulti. Più in generale, si assiste, comunque, anche ad un decremento della fiducia nei partiti e nel parlamento nella popolazione nel suo complesso¹².

I commentatori di questo fenomeno hanno imputato le sue cause ad una progressiva, ma alquanto repentina insoddisfazione, che in talune frange sociali si esprime nella forma di un vero e proprio risentimento, verso il sistema politico e soprattutto nei confronti dei partiti storici e delle compagini politiche eredi di questi, atteggiamento che matura negli anni a cavallo fra il primo ed il secondo decennio di questo secolo e del quale i giovani costituiscono la fascia sociale amplificatrice.

È al maturare di tali sentimenti diffusi, senza dubbio, che occorre ricondurre i fenomeni della “tentazione astensionista” e della cosiddetta “antipolitica”, i quali, tuttavia, sembrano esprimersi nelle fasce adulte in termini di rassegnazione e frustrazione, e comunque di rifugio in un marcato individualismo, laddove nelle fasce giovanili il disincanto per i progetti di trasformazione della società di natura politico-ideologica si traducono in iniziativa di protesta. In quegli anni i giovani iniziano a mostrare “livelli massimi di impegno sui problemi del quartiere e della città, del territorio e dell’ambiente. [...] Lo specifico generazionale, però, emerge con grande evidenza nella mobilitazione sulla Rete. Attraverso i Social Network” (Damianti, 2013). L’analisi delle risposte ad una domanda del questionario somministrato nella stessa ricerca, realizzata nel 2006 e reiterata nel

12 Cfr. <http://www.demos.it/a00848.php?ref=NRCT—2> [15/09/2017].

2012, la quale chiedeva se il soggetto avesse partecipato nell'ultimo anno ad almeno tre manifestazioni pubbliche di protesta (di carattere spontaneo e slegate dall'iniziativa delle formazioni politiche e sindacali), mostra, infatti, come si registri fra i due periodi un significativo incremento della partecipazione a queste forme di mobilitazione, molto più accentuato nelle fasce di età più basse rispetto all'intera popolazione (cfr. tabella che segue).

	15-24 anni	25-34 anni	Intera popolazione
2006	38,2	28,3	23,6
2012	40,8	41,7	25,4

Tali linee interpretative, per certi aspetti meno pessimistiche, dei risultati delle rilevazioni di carattere quantitativo sull'impegno dei giovani nel contesto europeo e italiano tendono a ridimensionare, da una parte, una più immediata e semplicistica lettura in termini di crescenti rigurgiti di individualismo e qualunquismo nelle fasce giovanili della popolazione ed anche nella popolazione in generale. D'altro canto, tuttavia, un approfondimento, corroborato da rigorose ricerche scientifiche, delle dinamiche di natura psico-sociale che spieghino questo fenomeno complesso (disimpegno per la vita politica e contestuale maturazione di un impegno di natura solidarista e ambientalista) dovrebbe essere indirizzato verso un'analisi attenta dei mutamenti nelle *configurazioni valoriali* che costituiscono le matrici ideali delle differenti forme nelle quali l'impegno/disimpegno si manifesta ed è concretamente esercitato.

L'analisi dei dati della ricerca presentata in questo libro può fornire qualche indicazione significativa in tale direzione, trattandosi di una ricerca di impianto essenzialmente qualitativo, e che quindi consente di esplorare in maggiore profondità gli schemi di ragionamento e le giustificazioni affettivo-valoriali che conducono i giovani verso mutamenti di prospettiva nel loro progetto esistenziale individuale e nelle loro spinte verso il consenso e la partecipazione attiva a progetti collettivi di trasformazione e progresso sociale, pur applicando tale metodologia a gruppi quantitativamente non trascurabili di soggetti (quantunque, ovviamente, come già evidenziato nel quinto capitolo, non si possa considerare tali gruppi, in termini rigorosamente statistici, come dotati di qualche rappresentatività rispetto alle popolazioni di provenienza).

La lettura dei risultati della ricerca *Young people's constructions of identity in*

VII. Le generazioni emergenti fra impegno e disimpegno politico-civile

western Europe, considerando nell'insieme i riscontri emersi dai tre sotto-campioni e più specificamente quelli scaturiti dal sotto-campione meridionale illustrati da chi scrive nel quinto capitolo, sembrano decisamente confermare il disinteresse degli adolescenti per la politica, che in taluni casi più radicali si manifesta sotto forma di un disinteresse generalizzato per la vita pubblica e quasi sempre in termini di negazione di una volontà di partecipazione attiva ai processi decisionali e dell'assunzione di dirette responsabilità nelle scelte riguardanti il bene comune e la vita dell'intera comunità. Ma nella massima parte dei casi il distacco dalla politica è rappresentato essenzialmente da una totale sfiducia, ormai divenuta indiscriminata, verso l'operato dei governanti e decisori politici, ma non anche da un atteggiamento di radicale cinismo e ripiegamento nell'individualismo, nella misura in cui risulta temperato da un evidente interesse per la vita della comunità più ristretta e dalla partecipazione a iniziative e processi di aggregazione che scaturiscono nel fermento di socialità interno al contesto di esperienza più prossimo alla vita quotidiana del soggetto.

Sul complesso di questioni sollecitate da una lettura dei risultati dell'indagine *Young people's constructions of identity in western Europe* congiunta con quella degli esiti di altre indagini mirate, anche parzialmente, ai medesimi obiettivi, nella dimensione sincronica come in quella diacronica, in una prospettiva che nella letteratura più recente si tende ad indicare come *meta-analitica*, in conclusione, occorrerebbe si interrogassero e riflettessero, anzi tutto, i professionisti della politica e le istituzioni politiche, nella prospettiva, da ritenere ineludibile, di riconquistare fiducia da parte delle nuove generazioni. Le conclusioni che emergono da tale interpretazione di insieme delle principali ricerche empiriche sull'impegno politico-civile dei giovani indicano anche la strada alle scienze umane impegnate nella ricerca su questo fronte (sociologia, psicologia sociale, scienze dell'educazione) per ulteriori indagini sul campo, sollecitando altresì, a mio parere, la definizione di modelli interpretativi più articolati e – viene da dire – raffinati dei processi di natura psico-sociale, intimamente intrecciati in forme complesse, che spiegano gli atteggiamenti dei giovani e la loro evoluzione nel tempo in connessione con l'ampio quadro di mutamenti profondi e radicali che la società odierna va attraversando. In particolare, un modello interpretativo più complesso, e pertanto dotato di maggiore potenza esplicativa, come già rilevato in precedenza, dovrebbe sondare più in profondità, a giudizio di chi scrive, i *quadri valoriali* – presumibilmente mutati rispetto al passato e, soprattutto, estremamente diversificati in relazione ai contesti ed ai gruppi sociali definiti e delimitati – sottesi alle diverse forme di impegno nella vita pubblica e civile nelle nuove generazioni.

Bibliografia

- Altan T. C. (1974). *I valori difficili. Inchiesta sulle tendenze ideologiche e politiche dei giovani in Italia*. Milano: Bombiani.
- Angvik M., von Borries B. (eds.) (1977). *Youth and History, 2 voll.* Hamburg: Koerber Stiftung.
- Aymone T. et alii (1985). *Spazio giovani. Ricerche sui centri di aggregazione giovanile*. Bologna: Regione Emilia Romagna.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2002). *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Bruter M. (2005). *Citizens of Europe? The emergence of a mass European identity*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bucciarelli C. (1989). Comportamenti giovanili in diverse aree d'esperienza sociale. *Annali della Pubblica Istruzione*, 3, pp. 345-358.
- Cacioppo G. (1991). La scuola contro la cultura mafiosa. *Scuola democratica*, 3-4, pp. 198-207.
- Cacioppo G. (1993). Istruzione scolastica e adolescenza: la ricerca sul campo. In Aa. Vv., *Contributi di ricerca educativa*. Palermo: Palumbo.
- Cavalli A. (ed.) (1985). *Il tempo dei giovani*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A. et alii (1984). *Giovani oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A., Buzzi C., De lillo A. (2007). *Rapporto giovani: sesta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A., De Lillo A. (1988). *Giovani anni 80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Cavalli A., De Lillo A. (1994). *Giovani anni 90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Cavalli A., De Lillo A. (1997). *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A., De Lillo A. (2002). *Giovani nel nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- CENSIS (2016). *Rapporto Annuale, 2016*.
- Chistolini S. (ed.) (2005). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*. Roma: Armando.
- Chistolini S. (2009). Freedom and citizenship in the image of thinking. A teacher multiple interaction team education. In P. Cunningham (ed.), *Human Rights and Citizenship Education*, (pp. 323-328), Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Malmö 2009. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2017). Education and the Paradigm of Tolerance. *European Journal of Educational Sciences*, 4, 1, pp. 42-52.

VII. Le generazioni emergenti fra impegno e disimpegno politico-civile

- Chistolini S., Messina Albarenque C., Aktan Acar E. (2013). *Conflict Resolution in the school context*. London: CiCe Guidelines, CiCe Network, CiCe Institute for Policy Studies in Education.
- Damianti I. (2013). Giovani e politica, una generazione altrove. *la Repubblica*, 17/04/2013.
- Donolo C. (1970). Politicizzazione e crisi di legittimità. *Quaderni di sociologia*, XIX, pp. 270-317.
- Fulbrook M. (2011). *Dissonant Lives: Generations and Violence through the German Dictatorship*. Oxford Univ. Press.
- Lastrucci E. (1991). History Teaching and Civic Literacy. In *Proceedings of Conference on "History Teaching in the New Europe"*. Brugge, 9-13 december 1991, Strasbourg, Council of Europe.
- Lastrucci E. (1992a). Alfabetizzazione civica e civismo: presupposti teorici e metodologici di un'indagine nazionale sull'educazione civica nella scuola dell'obbligo attuale e futura. *La ricerca*, I, 15 ottobre 1992, pp. 2-11; II, 15 novembre 1992, pp. 5-11.
- Lastrucci E. (1992b). *History Teaching in Italian Secondary Schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lastrucci E. (1992c). L'insegnamento della storia nella nuova Europa: iniziative e programmi del Consiglio d'Europa. *Scuola e città*, 5-6, pp. 234-242.
- Lastrucci E. (1993). L'insegnamento della storia in Europa: risultati del simposio internazionale del Consiglio d'Europa. *La Ricerca*, 1 marzo 1993, pp. 12-14.
- Lastrucci E. (1994a). Alfabetizzazione civica degli studenti in uscita dalla scuola dell'obbligo attuale e futura. *La ricerca*, 1 marzo 1994, pp. 2-13; 15 marzo 1994, pp. 2-13.
- Lastrucci E. (1994b). La storia al triennio: chi insegna, chi impara. *I viaggi di Erodoto*, 23 (maggio-settembre) pp. 76-85.
- Lastrucci E. (1994c). Sperimentazione di unità didattiche per l'alfabetizzazione civica degli adolescenti. *La ricerca*, I, 1 novembre 1994, pp. 2-13; II, 1 dicembre 1994, pp. 2-13.
- Lastrucci E. (1996a). Educazione alla legalità: esiti delle ricerche ed ipotesi di un percorso nell'ottica della continuità. *Continuità e scuola*, 2, marzo-aprile, pp. 22-28.
- Lastrucci E. (1996b). La socializzazione politica. *Cadmo*, IV, 12, pp. 134-145.
- Lastrucci E. (1997a). Alfabetizzazione civica e civismo. In M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino* (pp. 3-53). Firenze: La Nuova Italia, 1997.
- Lastrucci E. (1997b). L'alfabetizzazione degli studenti al termine della scuola dell'obbligo. In M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino* (pp. 157-177). Firenze: La Nuova Italia.
- Lastrucci E. (1997c). Specificities of Historical Consciousness in Italian Adolescents. In M. Angvik, B. von Borries (eds.), *Youth and History* (vol. I, pp. 344-353). Hamburg: Koerber Stiftung.
- Lastrucci E. (1999). Il Novecento a scuola. *Critica marxista*, 9.
- Lastrucci E. (2000a). Aspetti educativi della coscienza storica. *Il Mulino*, 1, pp. 126-

136.

- Lastrucci E. (2000b). History Consciousness, Social/Political Identity and European Citizenship. In A. Ross (ed.), *Developing Identities in Europe* (pp. 227-238). London: CiCe Publications.
- Lastrucci E. (2000c). History Teaching in Italian Secondary Schools: the State of the Art and the Perspectives. In A. Ross (edit.), *Young Citizens in Europe* (pp. 297-314). London: CiCe Publications.
- Lastrucci E. (2000d). *La formazione del pensiero storico*. Milano: Paravia-Mondadori.
- Lastrucci E. (2002). Una grande rete comunitaria per l'educazione dei nuovi cittadini d'Europa. *Il Nodo. Scuole in rete*, 21, pp. 38-41.
- Lastrucci E. (2002). Youth and European identity. In E. Näsman, A. Ross (edits.), *Children's Understanding in the new Europe* (pp. 175-194). London – New York: Trentham Books.
- Lastrucci E. (2003a). Current Educational Opportunities for a European Citizenship. In A. Ross (ed.), *A Europe of many cultures* (pp. 355-360). London: Trentham Books, CICE publications
- Lastrucci E. (2003b). Current Educational Opportunities for a European Citizenship (extended version). *Livelihood*, <http://www.livelihood.org>.
- Lastrucci E. (2004a). Best practices and new approaches in Citizenship Education in Europe. In A. Ross (ed.), *The Experience of Citizenship* (pp. 425-432). London: CiCe Publications (*Proceedings of 6th Conference of CICE*, Krakow, may 2004).
- Lastrucci E. (2004b). Intervista rilasciata a *Il Quotidiano*, 20 giugno 2004.
- Lastrucci E. (2004c). Orientamenti e prospettive dell'educazione alla cittadinanza europea. *Il Nodo. Scuole in rete*, 25, pp. 62-76.
- Lastrucci E. (2004d). Volontariato, solidarietà e cittadinanza attiva. *Volontariato 2000*, Basilicata, n. 7.
- Lastrucci E. (2005). Educare alla solidarietà: il ruolo del Terzo Settore nell'educazione alla cittadinanza attiva e solidale. In V. Burza (a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche* (pp. 157-170). Napoli: Rubbettino.
- Lastrucci E. (2005a). Educazione alla cittadinanza e alfabetizzazione civica. In G. Bonis, M. Cuaz, M. Saudino, *Per essere cittadini* (pp. 145-160). Aosta: Stylos ("Fondazione F. Chabod").
- Lastrucci E. (2005b). I saperi della cittadinanza. In S. Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*. Roma: Armando.
- Lastrucci E. (2005c). *La nuova scuola delle due riforme*. Roma: Anicia.
- Lastrucci E. (2006a). Editoriale. *La Fucina Riformista*, diretto da Emilio Lastrucci, giugno 2006.
- Lastrucci E. (2006b). Pro-social competencies in Citizenship Education. In A. Ross, M. Fulop (eds.), *Citizenship Education in Europe*. London: CiCe publications (Routledge).
- Lastrucci E. (2012). *Formare il cittadino europeo*. Roma: Anicia.

VII. Le generazioni emergenti fra impegno e disimpegno politico-civile

- Lastrucci E. (2017). La visione della società e della politica nella generazione emergente. *Qualeducazione*, XXXV (2), 88.
- Lastrucci E., Viana L. (1991). La struttura del linguaggio normativo e la comprensione dei testi di natura giuridico-burocratica. *Scuola e città*, 12, pp. 531-554.
- Lastrucci E., Salerni A. (1993). Riflessioni sulle competenze e gli atteggiamenti civici degli studenti al termine della scuola dell'obbligo. *La Ricerca*, 15 dicembre 1993.
- Lastrucci E., Viana L. (1993). Gli atteggiamenti civici degli studenti al termine della scuola dell'obbligo. *Scuola e città*, 7, pp. 292-307.
- Lastrucci E., Viana L. (1994). Proposte per un Itinerario didattico di alfabetizzazione civica nel biennio della scuola superiore riformata. *La ricerca*, I, 15 febbraio 1994, pp. 2-6; II, 15 marzo 1994, pp. 2-12.
- Lastrucci E., Salerni A. (1994). Insegnamento dei valori ed educazione civico-politica. *Scuola Democratica*, 3-4, pp. 346-367.
- Lastrucci E., Salerni A. (1997). Analisi delle relazioni fra conoscenze e atteggiamenti degli studenti. In M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino* (pp. 319-333). Firenze: La Nuova Italia.
- Lastrucci E., Viana L. (1997). Il linguaggio normativo e la sua comprensione. In M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino* (pp. 55-101). Firenze: La Nuova Italia.
- Lastrucci E., Salerni A. (1997). Insegnamento dei valori ed educazione civico-politica. Un esempio di costruzione di unità didattiche. In M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino* (pp. 337-364). Firenze: La Nuova Italia.
- Lastrucci E., Infante D., Pascale A. (2009). *L'educazione alla cittadinanza in Italia*. Roma: Anicia.
- Newton K., Norris P. (2000). Confidence in public institutions: Faith, culture or performance. In S.J. Pharr, R. D. Putnam (eds.), *Disaffecting democracies: What's troubling the trilateral countries* (pp. 52-73). Princeton: University Press.
- Palmonari A. (1988). *Processi simbolici e dinamiche sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Palmonari A., Ricci Bitti P. E. (1978). *Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva*. Bologna: Il Mulino.
- Ricolfi L., Scamuzzi S. (1989). *Vent'anni dopo. Saggio su una generazione senza ricordi*. Bologna: Il Mulino.
- Ricolfi L., Sciolla L. (1980). *Senza padri nè maestri. Inchiesta sugli orientamenti politici e culturali dei giovani*. Bari: De Donato.
- Ross A. (ed.) (2000a). *Developing Identities in Europe*. London: CiCe Publications.
- Ross A. (ed.) (2000b). *Young Citizens in Europe*. London: CiCe Publications.
- Ross A. (ed.) (2001). *Learning for a democratic Europe*. London: CiCe Publications.
- Ross A. (ed.) (2004). *The Experience of Citizenship*. London: CiCe Publications (Proceedings of 6th Conference of CiCe, Kracow, may 2004).
- Ross A. (2008). Constructing European Identity. In A. Ross, P. Cunningham (eds.), *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*. London: CiCe.

Emilio Lastrucci

- Ross A. (2014). *Constructions of Identities by Young New Europeans: Kaleidoscopic Selves*. London: Routledge.
- Ross A. (2015). *Understanding the Construction of Identities by Young New Europeans: Kaleidoscopic Identities*. London: Routledge.
- Ross A. (2018). *Finding Political Identities. Young people in a changing Europe*. London: Palgrave Macmillan.
- Ross A., Fulop M. (eds.) (2006). *Citizenship Education in Europe*. London: CiCe publications (Routledge).
- Ross A., Cunningham P. (eds.) (2008). *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation*. London: CiCe.
- Semeraro R. (1993). *Giovani e scuola: identità, partecipazione, futuro*. Bologna: Clueb.
- Von Borries B., Cajani I., Lastrucci E. (2000). *I giovani e la storia*. Numero monografico de *Il Mulino*, 1.

VIII.

Profilo epistemologico e valore formativo dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione

Andrea Porcarelli

Abbiamo visto come i ragazzi che hanno partecipato ai nostri *focus* abbiano offerto una rappresentazione “a geometrie variabili” di una riflessione esplicita su quelle che l’Unione europea chiama *competenze sociali e civiche* (UE 2006): talvolta rispondono esplicitamente affermando che a scuola non se ne parla, altre volte citano un insegnante o due (quasi a segnalare che il fatto rappresenti l’eccezione e non la regola), nessuno dei ragazzi in nessuno dei gruppi (quanto meno nell’Italia del Nord) ha fatto cenno ad un insegnamento sistematico di Cittadinanza e costituzione, in seno al quale sia prevista una riflessione sull’identità italiana ed europea, sui diritti umani, ecc.

Quali sono le ragioni di questo silenzio? Naturalmente non è detto che – rivolgendo la stessa domanda agli insegnanti – avremmo avuto lo stesso tipo di risposta. Anzi, è fortemente probabile che gli insegnanti avrebbero risposto che l’insegnamento viene regolarmente svolto e magari avrebbero citato alcuni degli innumerevoli progetti educativo-didattici di cui le scuole sono generalmente ricche. Il dato di realtà, però, è che ciò che viene fatto (se e quando venga fatto) non lascia un segno particolarmente profondo nella mente e nel cuore degli allievi e, men che meno, potrà avere un potere “trasformativo” sulle loro consapevolezze e sui loro comportamenti, facendo di loro dei cittadini migliori.

Molte sono le azioni che si potrebbero intraprendere per favorire un’inversione di tendenza, ma in questa sede ci limitiamo ad offrire un piccolo contributo ad una maggiore consapevolezza pedagogico-didattica degli insegnanti, a partire da una riflessione sull’identità epistemologica e il valore formativo di quell’insegnamento (*Cittadinanza e costituzione*) che, pur previsto nella normativa anche se con una collocazione istituzionale “debole”, non ha ancora trovato una solida identità sul piano pedagogico-didattico.

Una breve premessa: tra scienze, materie e discipline ...

Riprendiamo in questa sede una distinzione ormai classica, effettuata da Von Humboldt¹ verso la fine del XVIII secolo, tra *scienza* e *disciplina*. Per *scienza* intendiamo un insieme ordinato e coordinato di leggi e di teorie, atto ad interpretare e conoscere un aspetto della realtà umana e naturale, particolari fenomeni e avvenimenti, rilevarne l'origine e seguirne lo sviluppo, con criteri di rigore che le sono propri e che vengono convalidati da una *comunità scientifica* che li riconosce come tali. Come il concetto di scienza si è evoluto nel tempo, così anche il numero delle scienze è cresciuto con l'identificazione di nuovi ambiti di indagine o il modificarsi dei punti di vista da cui osservare la realtà e formulare ipotesi e modelli esplicativi. In diverse epoche sono stati effettuati dei tentativi di classificazione delle scienze, con la costante tensione verso l'unità del sapere (Tanzella Nitti 2002), ma inesorabilmente la necessità di rendere più acuto lo sguardo della conoscenza umana ha portato a rivedere tali classificazioni e a rendere più fluidi i confini tra campi di ricerca un tempo separati. La nascita di una nuova scienza comporta elementi ben precisi: una definizione chiara di un oggetto (materiale e formale) che costituisca il campo di indagine, dell'apparato metodologico necessario per esplorarlo, dei criteri di validazione delle conclusioni a cui si perviene.

Per *disciplina* si potrebbe certamente intendere – e il significato è d'uso comune – una qualsiasi branca del sapere scientifico, ma in questa sede proponiamo di dare al termine un significato più specifico. Per cui chiameremo *disciplina* una scienza, o parte di essa, o un insieme di diverse scienze tra loro raccordate, *in quanto possono inserirsi in un percorso di studi, entro il quale hanno un preciso valore "formativo"*, sul piano culturale e sul piano della crescita della persona. In

1 Cfr. W. Von Humboldt, *Università e Umanità* (saggi del 1793, 1795, 1810), tr. it. Guida, Napoli 1974

2 In questo senso la nostra accezione del termine si distingue da quella utilizzata da Morin, per cui "la disciplina è una categoria organizzatrice in seno alla conoscenza scientifica; vi istituisce la divisione e la specializzazione del lavoro e risponde alla diversità dei domini delle scienze" (Morin 2000, p. 112). Mentre per Morin la distinzione delle discipline si colloca soprattutto a livello accademico e corrisponde (nel migliore dei casi) ad esigenze di una *divisione del lavoro* scientifico, per noi il termine disciplina evoca – a tutti i livelli di istruzione – il valore *formativo* di una scienza, parte di essa o di un insieme di esse, in funzione di una formazione di tipo educativo (se abbiamo a che fare con persone in età evolutiva), di una formazione di tipo accademico o di una formazione di tipo professionale.

tal senso le discipline hanno sempre ragione di *mezzo* (in vista di finalità di tipo formativo) e mai di *fine* (il lavoro educativo in vista dell'apprendimento di una disciplina). In tutti gli ordini e gradi di scuola, per esempio, è certamente presente l'insegnamento della storia, ma non con l'obiettivo di formare tanti piccoli "storici", ma con la finalità di consentire a tutti i bambini ed i ragazzi che si accosteranno all'insegnamento della storia di maturare una certa sensibilità nei confronti del senso degli eventi passati, qualche abilità nel collocarli correttamente lungo l'asse del tempo e – soprattutto – la capacità di andare a cercare, per ciò che accade nel tempo presente degli "antecedenti" che possano aiutarli a comprendere meglio il mondo in cui viviamo, perché ciascuno sia in grado di sapere da dove viene e chiedersi dove valga la pena di andare.

Fin dai tempi più lontani, a partire da quando hanno preso forma i sistemi educativi formali, ci si interroga sull'equilibrio che devono avere i diversi apporti disciplinari nella *paideia* complessiva delle persone in formazione. La *Repubblica* di Platone contiene un programma educativo molto dettagliato, in cui ciascuna delle discipline trova posto in funzione del contributo che può portare alla formazione dei custodi/governanti, al fine di far maturare loro un mondo interiore caratterizzato da sapienza e virtù, affinché la virtù della giustizia regni prima di tutto nelle loro anime e – di riflesso – nella città intera. L'ideale di un ordine armonico complessivo tra i diversi apporti disciplinari si traduce – nel mondo ellenico – in quella *enkyklios paideia* che in età ellenistica prenderà forma nella struttura delle arti del Trivio e del Quadrivio, che caratterizzerà l'ordine degli studi di tutto il Medioevo e delle nascenti Università. Il tentativo di Comenio di armonizzare in una conoscenza universale ed esaustiva (*Pansofia*) tutti gli apporti che possono venire da tutti i campi culturali, in modo calibrato per le diverse età, può rappresentare un esempio paradigmatico di ciò che intendiamo quando pensiamo al ruolo formativo delle discipline, esplicitamente ricercato come tale.

Se possiamo considerare fluida l'identità dei campi di ricerca scientifica, dovrebbe essere ancora più flessibile la possibilità di identificare campi disciplinari che si evolvano tenendo conto sia dell'evoluzione delle scienze, sia della necessità di raccordare in modo diverso parti di esse in funzione degli obiettivi propri delle diverse istituzioni formative. Riteniamo a tal riguardo che sia necessario "determinare, per i vari settori del sapere, il contributo che essi possono dare all'ampliamento delle facoltà della mente" (Bruner 1967, p. 71) e, più in generale, il contributo che possono dare alla formazione dell'identità complessiva della persona. Rispetto agli obiettivi del nostro lavoro è utile precisare che il sorgere di una nuova scienza comporta in genere – almeno a livello accademico – il correlativo sorgere di una o più discipline corrispondenti, mentre il prendere forma

di una nuova disciplina (come *Cittadinanza e costituzione*) non comporta necessariamente il sorgere di una nuova scienza, ma può essere motivato da ragioni di tipo formativo e dalla opportunità di inserire nuovi punti di raccordo nella *paideia* delle persone che attraversano un determinato segmento formativo. Ogni disciplina, anche se si colloca in uno spazio di intersezione tra diverse scienze, si configura per il riferimento privilegiato ad una scienza specifica che – utilizzando un'espressione tipica della riflessione medievale – potremmo chiamare la sua *scientia reatrix* (Strumia 1992, p. 94).

Nel lessico corrente di chi opera nella scuola, oltre alla classica distinzione tra scienza e disciplina, troviamo più frequentemente quella tra materie e discipline, laddove l'uso dell'espressione *materia di insegnamento* (presente anche in alcuni testi normativi) comporta una centratura implicita sul lavoro didattico dell'insegnante, a partire dalla sua formazione, con una concezione quasi "materiale" dei contenuti di apprendimento, che a partire dalla fine del secolo scorso - con un'espressione a nostro avviso improvida – sono stati qualificati come "saperi"³. La centratura sui contenuti, immaginati in termini giustappositivi e con il solo problema di effettuare una selezione di quelli che – dal punto di vista dell'insegnante – possano essere considerati "essenziali" si collega, per lo più, ad una visione trasmissiva dell'insegnamento e ad una concezione riproduttiva dell'apprendimento. Tale concezione viene facilmente metabolizzata dagli allievi, che a loro volta tendono a identificare le scienze e le discipline con cui entrano in contatto con la "materia" appresa, nei termini in cui hanno potuto apprenderla, acquisendo una visione fortemente riduttiva dei dinamismi epistemici che restano impliciti e nascosti.

Le distinzioni sopra riportate non sono necessariamente legate ad un particolare contesto formativo, ma dipendono anche dalle diverse concezioni della missione della scuola e dai diversi modelli pedagogico-didattici che ciascun insegnante utilizza per la propria progettazione didattica (Porcarelli 2016). In questa sede ci limitiamo a precisare che *alla scuola compete la missione di educare attraverso la cultura*. La scuola ha un compito educativo in senso stretto, perché si

3 Ci riferiamo, in modo precipuo, alla Commissione costituita tramite il Decreto Ministeriale n. 50 del 21 gennaio 1997 (integrato con DM n. 84 del 5 febbraio 1997), che ha costituito una Commissione Tecnico-scientifica avente il compito di avviare, in modo coordinato al rinnovamento del sistema complessivo dell'istruzione e della formazione, una discussione sulle conoscenze fondamentali su cui avrebbe dovuto basarsi l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana. Tale commissione ha prodotto - nel 1998 - il documento sui "Saperi essenziali per la formazione di base", in cui il baricentro gravava interamente sulla dimensione dei "contenuti" da apprendere.

rivolge a soggetti in età evolutiva e quindi ha una responsabilità specifica che deriva da un dato di fatto: si tratta di persone che stanno costruendo la propria identità e, in qualche modo, si preparano a “conquistare” la propria libertà come persone e come cittadini. Tale compito si realizza mediante gli strumenti culturali che sono propri del contesto scolastico, nel senso che gli stessi insegnanti sono “legittimati” nel loro ruolo di educatori da una competenza di tipo culturale che è l’ambiente mentale entro cui si svolge la relazione educativa. La missione della scuola si può effettivamente realizzare nella misura in cui le conoscenze e le abilità che costituiscono l’impianto culturale delle diverse discipline, si configurano come strumenti in vista dell’acquisizione – da parte di ciascuno degli allievi – di quelle competenze personali che gli consentano di “appropriarsi” delle conoscenze e delle abilità, ovvero di *farle proprie*. Ogni disciplina ha una funzione strumentale, non è “fine a se stessa” e l’attività didattica non va pensata *al fine* di far acquisire i contenuti delle diverse discipline, ma al fine di aiutare la persona a crescere, attraverso una modalità che passi attraverso l’appropriazione di quanto ciascuna disciplina – culturalmente parlando – può offrire.

“Cittadinanza e costituzione”: tante educazioni o una disciplina?

Non è questa la sede per ripercorrere in modo analitico le varie tappe del cammino – che ha accompagnato l’intera storia repubblicana – e che ha visto dapprima l’inserimento dell’Educazione civica, nel 1958, per arrivare fino a Cittadinanza e Costituzione (nel 2008): lo abbiamo fatto in altra sede (Porcarelli 2011) e possiamo rinviare ad un recente lavoro di Luciano Corradini (2014) che ne offre una lettura che si può considerare quasi una testimonianza. Ci limitiamo a richiamare due passaggi che ci sono utili per gli obiettivi del presente lavoro.

Mentre si profilava la fine del secondo conflitto mondiale già prendevano forma alcune istanze che – pur nella diversità delle ispirazioni ideali di quanti se ne facevano portavoce – hanno caratterizzato i primi anni del dopoguerra: si intrecciavano, infatti, tra loro il desiderio della ricostruzione di una società autenticamente democratica (dopo l’esperienza del regime fascista) e la necessità della ricostruzione materiale di un Paese devastato e distrutto, ma si coglieva anche la necessità di una “ricostruzione morale” delle attitudini necessarie per una cittadinanza democratica. Coloro che erano stati più o meno fedeli sudditi di un regime potevano essere improvvisamente in grado di riprendersi un protagonismo sociale e civile, gestendo una transizione democratica? Una classe culturale che lo stesso regime aveva in qualche modo legittimato e selezionato (ricordiamo, ad

esempio, il “giuramento fascista” richiesto ai professori) sarebbe stata in grado di ripensare le strutture educative di una società in cui per troppo tempo esse erano state piegate agli obiettivi del regime? In quegli anni lo sforzo più significativo, in termini di elaborazione dei fondamenti di una comune consapevolezza sociale e civile, è rappresentato – evidentemente – dalla redazione della Carta Costituzionale, le cui potenzialità sul piano pedagogico sono state rilevate con chiarezza dagli stessi costituenti. Infatti, durante i lavori dell’Assemblea Costituente, il problema fu posto in termini espliciti attraverso un ordine del giorno, presentato dagli onorevoli Aldo Moro, Francesco Franceschini, Antonio Ferrarese e Domenico Giacomo Sartor (e votato all’unanimità), in cui si auspicava

Che la nuova Carta Costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano⁴.

In realtà qualche indugio vi fu, perché il consistente progetto di riforma della scuola presentato dal ministro Gonella si arenò di fatto in parlamento, mentre alcune tracce dello spirito auspicato dai Costituenti si può ritrovare nei programmi Ermini per la scuola elementare del 1955, in cui appare evidente il fine prioritariamente educativo della scuola nel suo complesso (DPR 14 giugno 1955, n. 503, art. unico), a cui si collegano in modo esplicito le finalità dell’*educazione morale e civile*. In tal modo veniva adeguatamente presidiata l’istanza di un’educazione sociale e civile per i bambini della scuola elementare, ma rimaneva aperto il problema di rendere esplicita tale attenzione educativa anche per i ragazzi dei successivi gradi scolastici, anche attraverso l’insegnamento esplicito della Carta costituzionale, come auspicato dagli stessi padri costituenti. Fu uno

4 Cit. in Corradini 2014, p. 24. L’autore prosegue precisando che “si può dire che i Costituenti abbiano avvertito la dimensione intrinsecamente pedagogica della Carta, il cui obiettivo più alto è affermato nell’art. 3. Questo articolo infatti, nel 2° comma, finalizza tutto l’ordinamento repubblicano al ‘pieno sviluppo della persona umana e all’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica economica e sociale del Paese’. È in vista di questo pieno sviluppo e di questa effettiva partecipazione che la Costituzione legittima da un lato l’affidamento all’intera Repubblica del compito di ‘rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale’ (e implicitamente anche culturale) che limitano ‘di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini’ (art. 3), dall’altro la richiesta a ogni persona, riconosciuta titolare di diritti inviolabili, dell’adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale (art. 2)” (ivi, p. 25).

di loro, Aldo Moro, divenuto Ministro della Pubblica Istruzione, a realizzare tale auspicio, introducendo l'insegnamento dell'*Educazione civica*, con un'intenzionalità di tipo formativo che appare in modo molto chiaro nella Premessa del Decreto istitutivo:

L'educazione civica si propone di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione. L'opinione pubblica avverte imperiosamente, se pur confusamente, l'esigenza che la Vita venga a fecondare la cultura scolastica, e che la Scuola acquisti nuova virtù espansiva, aprendosi verso le forme e le strutture della Vita associata. La Scuola a buon diritto si pone come coscienza dei valori spirituali da trasmettere e da promuovere, tra i quali acquistano rilievo quelli sociali, che essa deve accogliere nel suo dominio culturale e critico. Le singole materie di studio non bastano a soddisfare tale esigenza, specie alla stregua di tradizioni che le configurano in modo particolaristico e strumentale. Può accadere infatti che l'allievo concluda il proprio ciclo scolastico senza che abbia piegato la mente a riflettere, con organica meditazione, sui problemi della persona umana, della libertà, della famiglia, della comunità, della dinamica internazionale, ecc. [...] D'altra parte il fare entrare nella scuola allo stato grezzo i moduli in cui la vita si articola non può essere che sterile e finanche deviante. La soluzione del problema va cercata dove essa è iscritta, e cioè nel concetto di educazione civica. Se ben si osservi l'espressione «educazione civica» con il primo termine «educazione» si immedesima con il fine della scuola e col secondo «civica» si proietta verso la vita sociale, giuridica, politica, verso cioè i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta (DPR n. 585 del 13 giugno 1958).

Si ribadisce la funzione educativa complessiva della scuola, con una sottolineatura che precisa le modalità con cui è opportuno che si realizzi l'auspicato rapporto tra scuola e vita: compito della scuola è educare attraverso la cultura (ed è questo il ruolo che sono chiamate a svolgere tutte le discipline), ma *di fatto* si coglie un limite nell'esercizio di questo ruolo da parte delle discipline tradizionali, specialmente per il modo in cui vengono abitualmente concepite. Di qui l'idea di inserire uno spazio privilegiato di incontro tra scuola e vita, che consenta di riflettere in modo più sistematico su alcune problematiche della vita sociale e civile (la persona umana, la libertà, la famiglia, le dinamiche internazionali, i principi che reggono la comunità sociale e le forme concrete che essa assume) poste appunto nello spazio di "cerniera" tra scuola e vita. Anche i manuali scolastici usciti in quegli anni apparivano chiaramente sagomati su finalità di tipo educativo, a partire da un fondamento etico che mostra l'insufficienza di un approccio puramente giuridico (che pure è incluso nella disciplina): "ogni

forma di vita civica, necessariamente, deve appoggiarsi a strutture piuttosto meccaniche sottratte all'arbitrio dei singoli cittadini, essa deve piegarsi via via ai suggerimenti di una vigile responsabilità morale [...] l'elemento regolatore delle innovazioni di strutture e di leggi non può essere né il capriccio, né la necessità meccanica bensì soltanto un vigile senso di responsabilità morale, nutrito di spirito di giustizia e di comprensione delle esigenze di tutti" (Montanari, Nosengo 1958, p. 19).

Un problema significativo, che – passati gli entusiasmi iniziali – si palesò nel tempo è dato dalla debole collocazione istituzionale della disciplina (2 ore al mese, affidate al docente di storia, senza valutazione autonoma), che ha portato di fatto ad un impatto variabile della medesima, legato soprattutto allo zelo con cui gli insegnanti hanno diversamente interpretato il proprio ruolo. I molti dispositivi normativi che hanno introdotto nuovi elementi, dai Decreti Delegati (D.P.R. nn. 416, 417, 418, 419, 420 del 31 maggio 1974) all'insieme delle "educazioni" (all'ambiente, alla salute, ai diritti umani, all'Europa, ecc.), non hanno di fatto modificato l'impianto complessivo della disciplina, ma semmai introdotto alcuni *integratori curriculari* (Corradini 2003, p. 52).

I limiti di tale impostazione puramente cumulativa, assieme al perdurare di quelli derivanti dalla collocazione istituzionale della disciplina, hanno probabilmente motivato alcuni dei provvedimenti che si collocano nell'ultimo lustro del XX secolo, a partire dai lavori della commissione istituita dal ministro Lombardi nel marzo del 1995, per ripensare le potenzialità dell'educazione civica. Sui lavori di tale commissione il suo presidente – Luciano Corradini – precisa che si era cercato "di pensare a queste tematiche non in termini cumulativi, ma in termini integrativi, ossia nei termini di una sintesi che possa presentare credibilmente, a chi fa scuola e a chi ci va, la *paideia* del nuovo millennio, ossia il complesso dei bisogni/valori/diritti sui quali la scuola è chiamata ad impegnarsi dalle emergenze e dalle prospettive del nostro tempo" (Corradini 2007, pp. 26-27). Frutto di tale lavoro è il documento intitolato *Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*, varato con la Direttiva n. 58 del 8 febbraio 1996 dal ministro Lombardi, ed inviato alle scuole dal suo successore con CM. n. 672 del 25 ottobre dello stesso anno. Intento dichiarato del documento era quello di "ricostruire sinteticamente l'ampio quadro di riferimento culturale, pedagogico e didattico rintracciabile nella normativa vigente, entro il quale acquistano senso sia il complesso delle discipline e delle attività della scuola, sia l'educazione civica" (ivi), svolgendo quindi un ruolo dichiaratamente pedagogico-sociale, nel fornire una sorta di interpretazione autentica della *mission* educativa della scuola, la quale "senza perdere di vista i suoi irrinunciabili compiti di *alfabetizzazione culturale*, [...] è sollecitata ad abilitare le nuove generazioni al sa-

per essere, al saper interagire e al saper fare, in un mondo sempre più mobile e complesso [...]. Ogni soggetto ha perciò il diritto di trovare e il dovere di cercare nella scuola, con modalità coerenti con le diverse età della vita, una serie di aiuti sistematici e programmati, a sviluppare in sé le fondamentali dimensioni della persona, del cittadino e del lavoratore” (ibidem). La scuola si configura come una comunità educante, in cui ciascuno svolge un proprio ruolo ed in cui la partecipazione attiva degli studenti e delle famiglie è una condizione imprescindibile per la realizzazione della sua missione educativa. Tutto questo dovrebbe realizzarsi in una duplice trasversalità: delle singole educazioni con le discipline e di ciascuna delle educazioni con le altre, in cui lo studio della Costituzione – specialmente se collocato all’interno di una disciplina specifica – gioca il ruolo di catalizzatore culturale, come si legge nella conclusione del documento citato:

In questo panorama composito, in cui sorgono nello stesso mondo giovanile nuove domande e nuove risposte di senso, di legalità e di solidarietà, la Costituzione è una specie di “giacimento” etico, politico e culturale per lo più sconosciuto, che possiede la singolare caratteristica di fondare in una visione unitaria i diritti umani e l’identità nazionale, l’articolazione autonomistica e l’apertura sovranazionale, la scuola come istituzione e il suo compito di ricerca, d’insegnamento, di garanzia e di promozione della persona. In questo senso la Costituzione assume il ruolo di indicatore di marcia anche per la scuola e di messaggio di speranza che le generazioni anziane consegnano ai giovani che si affacciano sulla scena del mondo.

Il progetto si bloccò nella XIII legislatura, quando si mise in campo un progetto complessivo di riforma del sistema scolastico (*Riordino dei cicli*, ministro Berlinguer), che però non giunse in porto, mentre nella XIV legislatura si ha un’evoluzione di tipo lessicale (ma non solo) con l’introduzione (Legge 53/2003) della *Educazione alla convivenza civile*, che comprende in sé anche l’*Educazione alla cittadinanza*. Abbiamo illustrato in altra sede le ragioni pedagogiche di tale impianto (Porcarelli 2005 e 2007), di cui è stata ampiamente sottolineata la natura olistica e “ologrammatica” (Bertagna 2005), qui ci preme semplicemente rimarcare come tale progetto mettesse tra parentesi l’ipotesi di un impianto disciplinare autonomo, per innestare l’Educazione alla convivenza civile in quello che all’epoca era considerato un attrattore pedagogico ancora più forte, ovvero il PECUP (Profilo Educativo Culturale e Professionale) dello studente, atteso al termine del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione.

L’ipotesi di un impianto disciplinare viene – apparentemente – ripresa nella XVI legislatura, quando, su impulso del ministro Gelmini, viene emanato il De-

creto – legge n. 137 del 1 settembre 2008, convertito nella Legge n. 169 del 30 ottobre 2008. Il primo articolo di tale legge è dedicato esplicitamente a “Cittadinanza e costituzione” (C&C) e si afferma che “a decorrere dall’inizio dell’a.s. 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell’articolo 11 del Regolamento di cui al DPR 8 marzo 1999, n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all’acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione, nell’ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell’infanzia”. Il testo rappresenta un ombrello molto ampio, che si prestava a più di una possibile declinazione sul piano normativo e, in particolare, lasciava aperta la possibilità di istituire un insegnamento con orario e valutazione autonoma, ma non ci si vincolava a tale soluzione come unica possibile. Anzi il riferimento esplicito al monte-ore complessivo previsto per le aree di insegnamento in cui si doveva collocare e al fatto (riportato nel comma successivo) che l’attuazione di quanto disposto dall’art. 1 della legge citata doveva avvenire “entro i limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente” poteva rappresentare un indicatore interessante, ma non chiudeva altre possibilità, che probabilmente sarebbe stato logico esplorare attraverso la sperimentazione.

Contestualmente il MIUR, con proprio decreto del 21 ottobre 2008, costituisce un gruppo di lavoro⁵ con compiti di studio e consulenza tecnico-scientifica, che completa il proprio lavoro affidando al Ministro un *documento di indirizzo* che vede la luce nel marzo successivo (MIUR 2009), in vista della sperimentazione nazionale di cui si parla nel testo della legge 169/2008. Va detto che la sperimentazione nazionale non è stata mai attivata, per cui le ipotesi culturali che si trovano nel ricco documento di cui sopra sono rimaste in larga parte irrealizzate o, quanto meno, sono risultate utili solo per quelle istituzioni scolastiche che liberamente hanno deciso di attivare tale insegnamento in via sperimentale, entro i limiti della propria autonomia organizzativa e didattica. Il *Documento di indirizzo* (firmato dal ministro Gelmini) segnala in modo esplicito la necessità di valorizzare l’impianto culturale dell’educazione civica abbozzato ne-

5 Il gruppo era presieduto dal prof. Corradini, di esso faceva parte anche chi scrive, ed è stato successivamente integrato (Decreto ministeriale del 5 maggio 2009) al fine di accompagnare la sperimentazione dell’insegnamento di C&C e le azioni di sensibilizzazione e formazione dei docenti.

gli anni Cinquanta, “liberandolo dai limiti istituzionali che, con le sole due ore mensili, e senza un proprio voto, ne hanno ostacolato il cammino” (ivi). La logica in cui ci si colloca – in vista della sperimentazione e in attesa dei decreti di riforma del primo e del secondo ciclo⁶ – è quella di redigere un curriculum verticale di C&C, dalla scuola dell’infanzia fino alla secondaria di secondo grado, supponendo uno spazio curricolare specifico per una disciplina autonoma (quanto meno a partire dalla scuola secondaria di primo grado). Ciò non significa che il legislatore intenda delegare al solo insegnamento di C&C la dimensione educativa in genere e l’educazione alle competenze sociali e civiche in particolare, ma che si ritiene importante un luogo culturale in cui quello che è il compito complessivo della scuola – educare attraverso la cultura – trovi uno spazio specifico per l’educazione sociale e civica:

Da questo punto di vista, l’interiorizzazione dei principi che reggono l’impianto della nostra Costituzione e la conoscenza via via più approfondita delle norme che definiscono la cittadinanza, in diversi ambiti, nazionali e internazionali (si parla anche di “cittadinanze”) appaiono come condizioni che giustificano e facilitano nei ragazzi l’adozione di comportamenti personali e sociali corretti sul piano dell’etica e della legalità (ivi).

L’ipotesi di lavoro prefigurata con il documento del 4 marzo è quella di una disciplina che abbia il proprio baricentro culturale nella Costituzione della Repubblica italiana, intesa non tanto come una sequenza di nozioni da memorizzare (una *materia*), ma come una *mappa valoriale* che funga da fondamento per strutturare gli assi portanti delle competenze sociali e civiche dei cittadini italiani. Vi è chi vede in questa caratterizzazione (il riferimento alla Costituzione della Repubblica Italiana) un limite troppo angusto, perché preferirebbe che si parlasse direttamente di cittadinanza europea, o addirittura mondiale ... senza rendersi conto che è a partire dal formarsi di strutture di personalità consapevoli di una “cittadinanza situata” che si possono costruire, le consapevolezza per un’apertura dei confini di quell’identità sociale e civile che per potersi allargare prima deve esistere.

6 Il documento di indirizzo vede la luce mentre i lavori delle commissioni che stavano operando per la revisione degli ordinamenti scolastici (tanto per il primo come per il secondo ciclo) erano ancora aperti, per cui non era dato sapere quali sarebbero stati i vincoli organizzativi entro cui collocare l’insegnamento di C&C, né il Ministro aveva dato, in questo senso, indicazioni precise.

Alla ricerca di un impianto disciplinare per Cittadinanza e Costituzione

Se prendiamo la Costituzione come ambiente culturale entro cui sono tracciati i confini della disciplina e le possibili “aperture” alla dimensione internazionale, ma anche agli Statuti regionali, come ipotesi di percorsi di approfondimento che consentano di rendere la cittadinanza repubblicana più ampia e più “situata” ad un tempo, resta da chiedersi quale sia l’impianto epistemologico di una disciplina siffatta. La domanda è significativa perché – specialmente per la scuola secondaria – si è subito aperto il dibattito su *chi* dovrebbe insegnarla: un eccesso di attenzione – pur comprensibile – sulle competenze disciplinari di base dell’insegnante rischia di rendere troppo angusto il dibattito sull’identità della disciplina e di scivolare nella logica propria delle *materie*. Resta l’ipotesi di prefigurare un impianto disciplinare in qualche misura nuovo, che attinga a piene mani alle competenze culturali delle discipline “contigue” (storia e diritto in primis), ma sappia portare una chiave di lettura propria, che espliciti in modo chiaro il valore educativo e formativo della disciplina, tanto nella parte che strettamente riguarda la Costituzione repubblicana, quanto nelle parti che costituiscono allargamenti di orizzonte o contestualizzazioni più specifiche.

In primo luogo va detto che l’impianto culturale della disciplina è redatto con un genere letterario che ancora non si è ben assestato, né a livello terminologico, né nella coscienza professionale dei destinatari. Infatti è solo a partire dal 2004 (D. L.vo 59/2004) che i docenti del primo ciclo hanno iniziato a prendere contatto con un modo nuovo di redigere i documenti nazionali: non più *Programmi*, bensì *Indicazioni nazionali*, non più una sequenza ordinata di contenuti già collocati in un ordine che costituisce a sua volta un’indicazione culturale, ma *Obiettivi di apprendimento*⁷ che compete ai docenti arricchire e organizzare in vista della promozione delle *competenze personali*⁸. Tale scelta nasce in funzio-

7 Nel D. L.vo 59/2004 (*Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*) si parla di Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA), distinti in *conoscenze* e *abilità*, nelle *Indicazioni per il curriculum* (DM del 31.7.2007) si usa l’espressione Obiettivi di Apprendimento, senza distinguere tra conoscenze e abilità. Nei Decreti del 2009 e 2010 si parla ancora di Obiettivi di Apprendimento e così pure nelle Indicazioni nazionali del 2012, per il primo ciclo.

8 Altra espressione su cui i recenti documenti normativi manifestano variabilità semantica e diverse scelte nella redazione dei documenti nazionali: il D. L.vo 59/2004 dichiara che le competenze sono di natura idiografica e quindi non è possibile stabilirle a priori a livello nazionale, mentre il DM del 31.7.2007 parla di *Traguardi per lo sviluppo delle competenze*, come pure le Indicazioni nazionali del 2012. Per il secondo ciclo si parla invece di *Competenze di asse culturale e competenze disciplinari*.

ne del pieno esercizio dell'autonomia didattica prevista dal DPR 275/1999, anche se rende oggettivamente più difficile esplicitare in termini adeguati un impianto disciplinare e genera una certa confusione in ordine alla progettazione per competenze (Porcarelli 2016) ed alla valutazione/certificazione delle medesime.

Gli stessi criteri utili per identificare una disciplina vengono presentati con significative differenze dai diversi autori. Schwab (1971)⁹ evidenzia un duplice livello a cui si strutturano le discipline: la *struttura sostanziale* e la *struttura sintattica*. La prima riguarda i contenuti culturali, ovvero l'insieme organizzato delle conoscenze (informazioni, concetti, teorie) che caratterizzano la disciplina; la seconda riguarda invece i metodi utilizzati per procurarsi tali conoscenze, attraverso le forme di indagine che sono proprie di una determinata scienza. In tale impianto prevale la centratura sui contenuti culturali (siano essi di tipo dichiarativo o di tipo metodologico) rispetto alle istanze formative, per cui – per completare il quadro – si potrebbe aggiungere un terzo livello che chiameremo *struttura formativa*, anche se risulta difficile caratterizzarla sulla base di un'analisi strutturale dell'impianto epistemico di una scienza. Per questo preferiamo prendere in esame anche un altro punto di vista. Jerome Bruner ritiene che “la struttura di ogni campo del sapere si caratterizzi secondo tre criteri, ciascuno dei quali influisce sulla capacità da parte del discente di dominare un determinato campo: il *modo* in cui viene rappresentata, la sua *economia* e la sua reale *efficacia*” (Bruner 1967, p. 79). Le modalità con cui un campo del sapere può essere rappresentato dipendono dalla sua struttura epistemica e vanno dalla *rappresentazione attiva* di azioni orientate a raggiungere un fine, alla *rappresentazione iconica* mediante grafici o immagini, alla *rappresentazione simbolica* che si traduce in regole o proposizioni. L'*economia* di un campo disciplinare dipende dal modo in cui sono organizzate le conoscenze e dal numero di informazioni necessarie (o di operazioni concettuali da compiere) per comprenderne un'altra. La caratteristica più importante di una disciplina, dal punto di vista pedagogico, è quella che è stata identificata come *efficacia*, ovvero il valore generativo che essa pos-

9 L'accezione del termine *disciplina* in Schwab si sovrappone a ciò che noi abbiamo chiamato *scienza e*, nell'identificarne il valore formativo, egli ha un approccio riduttivo, in quanto afferma che “identificare le discipline su cui si fonda la conoscenza e il dominio del nostro mondo significa identificare l'oggetto dell'educazione, il materiale che ne costituisce la fonte e lo scopo” (ivi, p. 7), nel senso che dalla struttura delle discipline – intese come campi del sapere epistemologicamente strutturati – si potrebbe direttamente desumere l'ordine delle conoscenze che costituiscono gli obiettivi dell'istruzione.

siede per ciascun discente. Più in generale si può dire che “alla base della *metodologia di pensiero* propria di una data disciplina vi è un complesso di proposizioni generative, connesse tra loro e in varia misura implicite” (ivi, p. 234). Dal nostro punto di vista riteniamo che tale insieme di proposizioni generative non necessariamente debba essere dedotto dall’impianto epistemologico di un’unica scienza di riferimento, ma possa essere costruito a partire da un insieme di obiettivi formativi che ne hanno palesato l’urgenza. Vi è un ulteriore elemento utile per identificare l’identità strutturale di una disciplina, che si può desumere dalle ricerche più recenti dello stesso Bruner sul principio narrativo. Premesso che “la narrazione ha la stessa importanza per la coesione di una cultura che per la strutturazione di una vita individuale” (Bruner 1997, p. 53), si può affermare che:

Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un’identità al suo interno. Se quest’identità manca, l’individuo incespica nell’inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un’identità e di trovare un posto nella propria cultura (ivi, p. 55).

Proponiamo di utilizzare come strumenti di lavoro che più esplicitamente orientano a ragionare sul valore educativo e formativo della disciplina, le quattro categorie in cui – nel *Documento di indirizzo*¹⁰ – vengono organizzate le “Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali”. La dicitura appare farraginoso, ma ciò che interessa sono le ragioni pedagogiche della scelta e le quattro articolazioni attorno alle quali si vanno a coagulare i tentativi di verificare se e quanto le competenze sociali e civiche siano state interiorizzate dagli alunni. Nel caso di Cittadinanza e costituzione si pone un problema ulteriore, nel senso che – oltre alle competenze culturali che pure dovranno essere saldamente acquisite – vi è un legame più stretto con la *competenza etica* (Xodo 2001, Alici 2007) necessaria per mettere in pratica quanto appreso e mostrarlo nelle varie “situazioni di compito”. La difficoltà è quella di indicare situazioni di compito riproducibili a scuola, che risultino significative di atteggiamenti effettivamente interiorizzati, pur nella consapevolezza che il banco di prova più significativo sarà nella vita quotidiana, fuori dalle pareti scolastiche. Il cuore pulsante

10 Ci riferiamo alla versione definitiva del documento pubblicato il 4 marzo. Per dovere di cronaca segnaliamo che nell’ultima bozza consegnata dalla Commissione tecnica al Ministero i quattro ambiti in cui sono organizzate le “situazioni di compito” erano utilizzati come organizzatori complessivi di tutta la disciplina ed anche gli obiettivi di apprendimento erano articolati nei medesimi quattro ambiti.

della disciplina, dal punto di vista formativo, sono dunque i quattro assi attorno ai quali si organizzano i descrittori che dovrebbero consentire di osservare e certificare le competenze personali. L'idea è che essi, nel loro insieme, racchiudano sia i dispositivi euristici che generano la *struttura formale* della disciplina, sia la *struttura formativa* che ne ha motivato l'introduzione.

Il primo nodo concettuale da prendere in esame è quello denominato *Dignità umana*. Potremmo dire, più propriamente, *riconoscimento della dignità della persona umana*. È su tale riconoscimento – lo si legge anche nel Preambolo della Dichiarazione sui diritti umani (ONU – 1948) – che poggia la possibilità di riconoscersi reciprocamente titolari di diritti e di doveri, in quanto persone umane, appartenenti all'umana famiglia, prima ancora che vi sia qualche forma di autorità politica che riconosca i diritti e sancisca i limiti di esercizio delle libertà individuali. Riconoscersi reciprocamente come persone – come un “qualcuno” e non un “qualcosa”, per dirla con Spaemann (2005) – è condizione necessaria dell'esercizio di ogni virtù civica (Cittadinanza) e del valore fondativo che può essere attribuito ad ogni legge ed alla stessa Costituzione che è la legge fondamentale della nostra Repubblica.

La seconda categoria è rappresentata dall'endiadi: *Identità e appartenenza*, che si collega al fine stesso di ogni attività educativa, ossia quello di aiutare la persona che cresce a costruire una propria identità equilibrata e matura. Per poter ragionare in termini sociali e civici è essenziale che si costituisca un senso del *noi*, in cui prima di tutto ogni persona si percepisca come portatore di una propria dignità nel concreto delle relazioni sociali (non solo in quanto membro dell'umana famiglia), ma anche si percepisca *accolto* in una comunità, come oggetto di attenzione e di cura. Se manca tale esperienza del *noi* non sarà possibile allargarne i confini e la persona si penserà sempre come *individuo*, isolato e virtualmente solitario, che può decidere di vivere con gli altri nella misura in cui ciò gli appare conveniente. I mondi vitali in cui esso prende forma sono quelli della comunità locale di appartenenza, in quanto luogo di rigenerazione di umanità, in cui il cucciolo d'uomo respira quei punti di riferimento che gli consentono di confrontarsi con un'ipotesi di identità personale, all'interno di una comunità viva. Possiamo leggere in questa luce anche il tentativo, svolto nella prima parte di questo volume (che rende conto dei focus group realizzati in tutta Italia) di esplorare le modalità con cui si configura – nella percezione dei ragazzi – il senso di appartenenza alla comunità nazionale (il fatto di sentirsi italiani, distinguendo ciò di cui si è orgogliosi e ciò di cui ci si vergogna) ed all'Unione europea.

Quasi speculare alla precedente è la categoria denominata *Alterità e relazione*. All'interno della cerchia del “noi” di cui si è detto vi sono anche gli “altri”, senza i quali tale “noi” non può costituirsi. Già Aristotele sottolineava come l'alterità

che caratterizza il rapporto dei cittadini tra di loro è strutturata come una relazione e – precisamente – una relazione di amicizia (in forza della quale l'altro viene percepito come un "altro me stesso") e per questo i rapporti all'interno della *Polis* si basano su una *amicizia politica*. In altri termini non possiamo pensare che le relazioni sociali fondamentali si possano basare su una forma di "contratto" fatto in vista della pubblica utilità. La mutua benevolenza tra i membri di una società non può essere relegata nell'ambito dei soli doveri formali, una sorta di "etichetta" (di Galateo) di ciò che in una cultura si ritiene "politicamente corretto". Se non si riesce a fondare in termini più profondi l'insieme dei dinamismi relazionali che caratterizzano i rapporti interpersonali non si potrà andare oltre un'osservanza puramente formale di indicazioni percepite come estrinseche.

L'ultima categoria attorno a cui si raccolgono i descrittori per rilevare le competenze personali è quella della *Partecipazione*, che si collega alla tradizione di educazione alla *cittadinanza attiva*, che da tempo campeggia nei documenti normativi a livello nazionale e internazionale. La costruzione effettiva di un "noi consapevole" comporta l'esercizio delle virtù civili, ovvero una partecipazione attiva alla vita della *polis*. Le modalità con cui può esprimersi tale partecipazione variano a seconda dell'età e tenendo conto delle peculiarità del territorio in cui gli allievi vivono. Una buona palestra per l'esercizio della partecipazione è la comunità scolastica, che rappresenta un'articolazione importante della vita della Repubblica e consente di sperimentare – con il supporto di adulti significativi – una "cittadinanza scolastica" che dovrebbe configurarsi come un modo significativo di mettere alla prova la capacità di ogni allievo in ordine all'esercizio delle competenze sociali e civiche. Lo studio delle peculiarità delle comunità locali, come pure iniziative specifiche degli Enti locali (come il Parlamento dei bambini e dei ragazzi che molti comuni e regioni hanno istituito), rappresentano un altro modo di valorizzare le opportunità concrete di esercizio delle virtù civili, offrendo situazioni di partecipazione effettiva alla vita della *Polis*.

L'idea che le suddette categorie concettuali rappresentino i nuclei fondanti della disciplina (ne esplicitano il valore formativo e ne adombrano la *struttura formale*) comporta che è ad essi che bisognerà riallacciare – nella progettazione didattica – tutti i "fili" che si dipanano a partire dai singoli obiettivi di apprendimento e che possano fungere da interfaccia educativa in vista della costruzione di quelle *competenze sociali e civiche* di cui parla l'Unione europea (UE 2006). Si tratta di fondare una "città interiore"¹¹ nell'anima della persona che cresce. Gli

11 L'immagine della "città interiore" (o, più precisamente, quella del "custode interiore") si può

obiettivi di apprendimento rappresentano quella che Schwab avrebbe denominato *struttura materiale* della disciplina, ma vanno anche letti con la logica del “genere letterario” con cui sono scritti, il che significa che nella loro sequenza non viene precisato l’insieme dei collegamenti reciproci e con le quattro categorie concettuali di cui sopra: questo perché la determinazione del valore formativo degli obiettivi di apprendimento non può essere dedotto a priori dalla struttura formale della disciplina, ma deve collegarsi agli effettivi bisogni educativi degli alunni concreti che sono coinvolti nell’azione educativa e didattica. In tale prospettiva si può pensare ad un curriculum “a spirale”, in cui alcuni temi sono specifici dei diversi gradi di scuola, mentre altri “ritornano” anche se ad un livello di consapevolezza più elevato ed esigente con il progredire dell’età. Gli stessi temi sono – a loro volta – distinguibili in temi che direttamente toccano i valori costituzionali, talvolta riprendendone il dettato in modo esplicito, altre volte costituiscono un’applicazione di valori costituzionali ad ambiti specifici, più vicini ai mondi vitali dei bambini e dei ragazzi.

Riflessioni conclusive: tra occasioni perdute e prospettive per il futuro

Gli sviluppi successivi dell’evoluzione normativa non sono certo in linea con quanto si trova nel Documento di indirizzo, a partire dal fatto che esso era stato pensato per una sperimentazione nazionale ... che il MIUR non si è mai premurato di avviare ...

Tra il 2009 e il 2010 il ministro Gelmini ha fatto provvedere all’emanazione dei decreti attuativi che portano a regime l’assetto ordinamentale del primo e del secondo ciclo.

La revisione dell’assetto del primo ciclo è stata realizzata con il DPR n. 89 del 20 marzo 2009, in cui si afferma che in prima attuazione e “per un periodo non superiore a tre anni scolastici” si applicano le Indicazioni nazionali di cui al Decr. L.vo 59/2004 “come aggiornate dalle Indicazioni per il curriculum” del 2007, anche se – a onor del vero – si tratta di due impianti culturali in buona parte alternativi e di cui il legislatore rinvia la “armonizzazione pedagogica” al termine del triennio, ma di essa non abbiamo più avuto notizia. Per quanto riguarda l’insegnamento di Cittadinanza e costituzione nella scuola primaria il de-

leggere in un passaggio molto affascinante della Repubblica di Platone (libro IX, 590e-591a).

creto si limita a ricordare la Legge 169/2008 (la quale di fatto richiedeva una decretazione attuativa, dopo la sperimentazione che non si è fatta ...), mentre per la secondaria di primo grado – dove viene riportata la tabella con l’orario attribuito ad ogni disciplina – si precisa che l’insegnamento di C&C “è inserito nell’area disciplinare storico-geografica” (art. 5, comma 6), a cui vengono attribuite 9 ore settimanali complessive. Di fatto si è tornati al modello del DPR 585/1958 (l’educazione civica inserita nel contesto dell’insegnamento della storia), con un indebolimento della visibilità della collocazione in tale disciplina (almeno, a suo tempo, la denominazione dell’insegnamento divenne: *Storia ed educazione civica*).

Gli assetti del secondo ciclo sono definiti da tre Decreti (DPR nn. 87, 88 e 89 del 15 marzo 2010), riguardanti – rispettivamente – gli Istituti professionali, gli Istituti Tecnici ed i Licei. Per quanto riguarda l’insegnamento di C&C si ritrova un riferimento esplicito in tutti e tre i regolamenti, ben precisando che “attività” e “insegnamenti” relativi a C&C “coinvolgono tutti gli ambiti disciplinari” (ma questo è precisato solo per i Tecnici e i Professionali) e si sviluppano entro il monte ore delle discipline già esistenti. Ancora una volta la collocazione istituzionale appare decisamente debole, anche rispetto a quella del 1958: gli ambiti disciplinari coinvolti sono due (storico-sociale e giuridico-economico), che a loro volta sono presenti con modalità variabili nei diversi indirizzi scolastici e che guardano al patrimonio costituzionale con ottiche disciplinari decisamente differenti, con il rischio di vederne sminuito il potenziale “educativo”, che invece era molto chiaro nelle dichiarazioni dei padri costituenti ed ancora di più nel *Documento di indirizzo* del 2009. Tra l’altro lo stesso documento – si è visto – segnalava la necessità di superare tale debolezza istituzionale, a cui non sono seguite scelte coerenti nei decreti di riordino del secondo ciclo.

L’ambiguità non viene superata dalla circolare “esplicativa” emanata dal MIUR (2010) dopo la pubblicazione dei decreti, in cui da un lato si afferma che C&C rappresenta un “insegnamento con propri contenuti che devono trovare un tempo dedicato per essere conosciuti e gradualmente approfonditi”, ma simultaneamente si sottolinea come esso sia “una risorsa straordinaria di trame trasversali generative di saperi, competenze, motivazioni, atteggiamenti, comportamenti, pratiche, azioni”, salvo precisare in modo netto ed esplicito che “non è una disciplina autonoma e dunque non ha un voto distinto”. Essa tuttavvia concorre alla valutazione delle aree culturali e delle discipline in cui si colloca ed anche a quella del voto di comportamento. Un po’ più articolato potrebbe essere il discorso da fare sulle Indicazioni nazionali per il primo ciclo del 2012, nel cui impianto culturale complessivo vengono valorizzati diversi elementi che si collocano in sintonia con il *Documento di indirizzo* di C&C. Già nella pre-

messa culturale (*Cultura, scuola, persona*) si enfatizza come “insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo” (MIUR 2012, p. 6). Più interessante dal nostro punto di vista è la reintroduzione del *Profilo dello studente*, con l’indicazione di un *Profilo di competenze al termine del primo ciclo*, che era stato eliminato dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 e ricompare in quelle del 2012, con una funzione di “bussola” per collegare tra loro in uno sguardo di tipo olistico le dimensioni di competenza di ogni studente. Nella parte dedicata alla “Organizzazione del curricolo” è stato inserito un paragrafo riguardante la *Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza*, in cui si trovano le suggestioni più interessanti. La ripresa dell’immagine della scuola come *comunità educativa* si incarna nella scuola dell’autonomia, in rapporto con il territorio, dove i docenti sono chiamati a costituire una vera e propria “comunità professionale” ed essere i primi testimoni di uno spirito comunitario (nessuno può trasmettere ad altri ciò che non ha maturato prima di tutto in se stesso). Il passaggio successivo riguarda il ruolo di “lievito” che le scuole possono svolgere in rapporto alla crescita delle consapevolezze civiche di tutta la società: “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 metodi 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 nostro Paese”. Tanto nella presentazione della scuola primaria, come in quella secondaria di primo grado, vi è un paragrafo dedicato a *Cittadinanza e costituzione*, che però riprende sostanzialmente il paragrafo corrispondente delle Indicazioni del 2007, con qualche modifica non particolarmente significativa, in cui non si coglie l’eco del documento del 2009 né dell’impianto culturale di C&C. In tale testo si afferma che “l’educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell’ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà” (ivi, p. 25). Questo certamente valorizza la trasversalità dell’attenzione alla cittadinanza da parte di tutti i docenti e la dimensione trasversale della stessa C&C, senza peraltro aggiungere molto a quanto troviamo nelle normative dei decenni precedenti.

I dispositivi normativi di questi ultimi anni non hanno fatto altro che “confermare” l’impianto complessivo fin qui descritto, con l’ambigua collocazione disciplinare di C&C. Citiamo solo a titolo esemplificativo il Decreto sulla valu-

tazione, attuativo della Legge 107/2015, dove si afferma che “la valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza”¹², facendo riferimento – per le competenze di cittadinanza – non a C&C, ma allo Statuto delle studentesse e degli studenti, al patto educativo di corresponsabilità ed ai regolamenti delle singole istituzioni scolastiche.

Giunti al termine del nostro percorso ci ritroviamo, in qualche modo, al punto di partenza: in che misura possiamo dire che gli auspici espressi dai padri Costituenti trovino oggi spazio adeguato nella norma e nelle prassi in vigore? La risposta non è semplice perché la parabola delle vicende relative all’insegnamento dell’*Educazione civica*, nelle sue varie forme e modalità, appare conclusa, quanto meno dal punto di vista ordinamentale: si è partiti con una disciplina, collocata all’interno dell’insegnamento della storia, con un orario minimo (due ore al mese) e senza valutazione autonoma, e si è arrivati ad un insegnamento (*Cittadinanza e costituzione*), senza orario minimo e senza valutazione autonoma. Tutta la storia dell’Italia repubblicana è caratterizzata, in tal senso, da un iato significativo tra il sommo valore attribuito all’educazione alla cittadinanza nelle formule declaratorie che si trovano nei preamboli delle leggi e dei decreti che abbiamo citato, ed il fatto che essa venga affidata alla buona volontà di chi desidera farsene carico. Restano aperti due spazi in cui i docenti più sensibili a queste tematiche possono cercare di inserirsi e lavorare in termini educativi, anche utilizzando suggestioni culturali del documento di indirizzo su C&C.

Il primo spazio, più coraggioso e per questo improbabile (ma non impossibile), è quello dell’attivazione di un insegnamento disciplinare di C&C per libera decisione di singole istituzioni scolastiche autonome (o reti di scuole), che intendano con questa scelta dare un “valore aggiunto” chiaramente visibile al loro PTOF. Si possono studiare diverse soluzioni, come ad esempio quella di prevedere un monte-ore annuale per la disciplina, non necessariamente distribuito in modo uniforme (un’ora alla settimana per tutto l’anno) ed in cui possano essere valorizzate certe “occasioni formative speciali”, ovvero progetti strutturati, anche con modalità interdisciplinari ed ore messe a disposizione da più di un docente. Resta importante prevedere una valutazione autonoma, per le ragioni che si intuiscono da quanto abbiamo detto sopra: all’interno della *scolastic view* ciò che non genera appuntamenti valutativi viene percepito come meno significativo ed importante. In ogni caso, per chi scegliesse questa soluzione, l’idea non sarebbe quella di delegare ad un solo docente tutto il vasto mondo dell’educa-

12 Decr. legislativo n. 62 del 13 aprile 2017, art. 1, comma 3.

zione sociale e civica, ma di dare un baricentro culturale forte e scolasticamente riconoscibile al lavoro che molti possono fare, sia all'interno della propria attività didattica ordinaria, sia attraverso progetti interdisciplinari o attività extra-curricolari.

La seconda ipotesi, istituzionalmente più debole ma culturalmente interessante, sarebbe quella di utilizzare il documento di indirizzo su C&C come mappa concettuale articolata che funga da luogo di convergenza degli sforzi dei singoli docenti, i quali potrebbero impegnarsi a trattare – nel corso della propria attività didattica ordinaria – alcuni dei temi più significativi tra quelli indicati, in modo tale che al termine del percorso di studi tutti i temi risultino in qualche modo “coperti”. Lo stesso ragionamento si può fare in sede di programmazione collegiale per i progetti interdisciplinari, che eventualmente si giovino di provvidenze economiche e collaborazioni esterne, a cui demandare – tra i molti temi indicati nel documento di indirizzo – quelli a cui si vuole dare maggior peso in termini di “creatività didattica”.

Naturalmente potrebbe anche esservi la speranza che al MIUR si accorgano dell'incongruenza pedagogica dell'impianto normativo che regola i temi dell'educazione alla cittadinanza e trovino la saggezza di fare scelte coraggiose, come quella di ridare uno spazio specifico – sul piano disciplinare – a questo insegnamento che rischia di vedere snaturato quell'impianto epistemico e pedagogico che abbiamo qui cercato di illustrare. In attesa di un'eventuale respiscenza ministeriale, forse è più saggio affidarsi alla passione ed alla buona volontà dei docenti e delle scuole che vorranno raccogliere questo invito.

Bibliografia

- Alici L. (Ed.) (2004). *Forme della reciprocità. Comunità, istituzioni, ethos*. Bologna: il Mulino.
- Alici L. (Ed.) (2007). *Forme del bene condiviso*. Bologna: il Mulino.
- Bertagna G. (2005). Il carattere ologrammatico dell'Educazione alla Convivenza Civile. *Annali dell'Istruzione*, 4, pp. IX-XVII.
- Bruner J. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione* (1966), tr. it. Roma: Armando.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996) tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Corradini L. (2003). Radici e sviluppi dell'educazione alla convivenza civile. In Id., con W. Fornasa, S. Poli (Eds.), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana* (pp. 25-91). Roma: Armando.
- Corradini L. (2007). Dall'educazione civica all'educazione alla convivenza civile. In A.

- Porcarelli (Ed.), *Cittadini sulla strada. L'educazione alla sicurezza stradale come componente della convivenza civile* (pp. 19-37). Roma: Armando.
- Corradini L. (Ed.) (2009). Certezze etiche e costituzionali, convinzioni pedagogiche e dubbi curricolari. La sfida della sperimentazione. In L. Corradini (Ed.), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti* (pp. 11-30). Napoli: Tecnodid.
- Corradini L. (2014). *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte*. Trento: Erickson.
- Corradini L., Refrigeri G. (Eds.) (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna: il Mulino.
- Corradini L., Porcarelli A. (2012). *Nella nostra società. Cittadinanza e costituzione*. Torino: SEI.
- Corsi M., Sani R. (Eds.) (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cossarini A. (1971). *Società umana. Educazione civica*. Milano: Signorelli.
- Donati P., Colozzi I. (Eds.) (2001). *Generare "il civile": nuove esperienze nella società italiana*. Bologna: il Mulino.
- Mattei M. (2007). *Insegnare con i concetti educazione alla cittadinanza. Scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2009). *Documento d'indirizzo 4 marzo 2009 per la sperimentazione dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione"*, prot. N. AOODGOS 2079 del 4/03/2009.
- MIUR (2010). Circolare ministeriale n. 86 del 27 ottobre 2010.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, emanate con D.M. n. 254 del 16 novembre 2012.
- Montanari F., Nosengo G. (1958). *Cittadini di domani. Guida di educazione civica ad uso dei ginnasi, delle classi di collegamento e delle scuole tecniche secondo i vigenti programmi ministeriali*. Firenze: Le Monnier.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscato M. T. (2009). C&C e finalità della scuola. In L. Corradini (Ed.), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti* (pp. 31-42). Napoli: Tecnodid.
- Porcarelli A. (2005). La logica dell'educazione alla Convivenza civile in rapporto all'azione didattica e alla cultura professionale degli insegnanti. *Annali dell'Istruzione*, 4, pp. 105-113.
- Porcarelli A. (2007). Basi pedagogiche dell'educazione sociale e civile degli adolescenti. In Id. (Ed.), *Cittadini sulla strada. L'educazione alla sicurezza stradale come componente della convivenza civile* (pp. 38-66). Roma: Armando.
- Porcarelli A. (2009). Identità pedagogica e struttura epistemologica della disciplina C&C. In L. Corradini (Ed.), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti* (pp. 43-54). Napoli: Tecnodid.
- Porcarelli A. (2011). L'educazione alla cittadinanza nella scuola italiana: impianto po-

VIII. Profilo epistemologico e valore formativo

- litico-normativo e concezione pedagogica. In M. T. Moscato (Ed.), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria* (pp. 33-73). Milano: Franco Angeli.
- Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Porcarelli A. (2016). *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*. Bologna: Diogene Multimedia.
- Spaemann R. (2005). *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, (1998 - II ed.), tr. it. Roma-Bari: Laterza.
- Strumia A. (1992). *Introduzione alla filosofia delle scienze*. Bologna: ESD.
- Schwab J. (1971). La struttura delle discipline. In J. Schwab, L. Lange, G. Wilson, M. Scriven, *La struttura della conoscenza e il curriculum* (Chicago 1964) (pp. 1-27). Firenze: La Nuova Italia.
- Tanzella Nitti G. (2002). Voce *Unità del sapere*. In G. Tanzella-Nitti, A. Strumia (Eds.), *Dizionario interdisciplinare di Scienza e Fede. Cultura scientifica, filosofia e teologia* (Tomo II, pp. 1410-1431). Roma: Urbaniana University Press-Città Nuova.
- Unione europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE).
- Xodo C. (2001). *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*. Brescia: La Scuola.

Conclusioni

Orizzonti e prospettive*

Alla luce dell'analisi che abbiamo condotto, lo studio svolto ci offre un quadro generale di quanto comunemente percepito e vissuto dall'universo giovanile in merito alla formazione civico-politica e alla disponibilità alla partecipazione politica. Oltre che con la constatazione della carenza di offerta formativa, ci siamo misurati con un livello di maturazione sociale forse sconosciuto e foriero di grandi attese per tutti.

La nostra osservazione attenta, la lettura dei protocolli raccolti, la viva adesione all'iniziativa proposta, il copioso fluire della conversazione consegnano l'immagine sostanziale, non apparente, di adolescenti in cammino verso una progettualità significativa, fondamentalmente autodiretta e compattata su frammenti di formazione. Con questa affermazione intendiamo dire che dall'analisi dei protocolli non emerge una chiara intenzionalità educativa degli adulti, mentre si comprende l'aspettativa di conoscenza e preparazione dei giovani, al momento non adeguatamente corrisposta né dalla scuola né dalla famiglia.

Il bilancio di ciò che la nostra ricerca consente di apprendere, in termini di nuovi orizzonti e prospettive, sicuramente permette di delineare ulteriori svilup-

* *Orizzonti e prospettive* è opera dei tre Autori. In particolare, la parte iniziale di ricognizione è di Andrea Porcarelli, la parte centrale sulle linee strategiche è di Emilio Lastrucci, la parte finale di rilettura complessiva è di Sandra Chistolini.

Conclusioni

pi intorno ad una questione che si rivela di sempre maggiore attualità per il futuro del nostro Paese e dell'Europa.

Ragionevolmente possiamo dire di aver constatato come i ragazzi selezionati dispongano di un buon senso di appartenenza nella dimensione nazionale e quindi, sostanzialmente, si sentano italiani, mentre risulta molto più nebuloso ed informe il senso di appartenenza ad una tradizione e ad una cultura europee. Non mancano, infatti, verbalizzazioni di carattere marcatamente euro-scettico ed in ampia parte quelle che esprimono favore per il processo di unificazione appaiono per lo più limitate agli aspetti più pragmatici come, ad esempio, la moneta unica e la possibilità di muoversi senza passaporto. Risultano tuttavia interessanti almeno alcune delle ragioni addotte a supporto di questo vagheggiato senso di appartenenza all'Unione europea. Ragioni che sembra non siano sorrette da una solida riserva di conoscenza per compattarsi in argomentazioni apertamente sostenibili sotto il profilo politico-ideale e neppure sotto quello di una chiara visione delle dinamiche sociali e culturali. Mancano, insomma, contenuti evidentemente riferibili ad una precisa idea di Europa.

Al di là delle percezioni, talora confuse, di una possibile identità di matrice religiosa cristiana, o addirittura cattolica dell'Europa, molte verbalizzazioni si sono concentrate sugli aspetti emotivi, legati soprattutto agli atti di violenza che hanno avuto luogo in Francia proprio a ridosso dello svolgimento dell'indagine. Il riferimento inevitabile a quanto avvenuto presso la redazione del giornale *Charlie Hebdo* è stato in molti casi esplicitato come mero fatto di cronaca ed alcuni tentativi di interpretare quei drammatici eventi non sembrano far emergere spunti critici per una lettura socio-politica definita del fenomeno del terrorismo. Anche negli alunni di età più elevata, l'elaborazione del senso di appartenenza è quindi prevalentemente consegnata, ancora, alle componenti di natura emotiva. Potremmo dire che un italiano non può autenticamente sentirsi francese, ma può *sentirsi europeo* al pari di un francese, se si percepisce soggetto di un destino comune e se è comunque coinvolto nel sentimento di compassione per le vittime, di empatia per i loro congiunti e per tutti i loro connazionali, nonché nello sdegno e nell'indignazione per un crimine efferato. Ma è ovvio che questi sentimenti, per quanto espressione significativa di una partecipazione collettiva ad un evento doloroso, non costituiscono una condizione sufficiente quale fondamento di una identità europea, dal momento che la compassione non può avere confini e pertanto prescinde, in larga parte, dai riferimenti geografico-politici dell'evento. In qualche verbalizzazione si parla genericamente di attacco alla nostra cultura e civiltà, di cui si afferma l'esistenza, pur senza riuscire a identificarne chiaramente i contorni e a spiegarne le caratteristiche. Nella identificazione dei fondamenti della cultura e della civiltà europea, l'unico elemento ricorrente

è costituito dal rispetto dei diritti umani. In taluni casi questo elemento viene tematizzato nel quadro di uno scenario di scontro di civiltà, che comunque rimane sullo sfondo; in tale quadro si vedrebbe come problematico l'ingresso nell'Unione europea della Russia e/o della Turchia. Tali considerazioni, tuttavia, sono talora bilanciate da quelle relative ai vantaggi pragmatici che deriverebbero dall'accoglienza di una superpotenza come la Russia nell'Unione.

Un elemento ricorrente che emerge dalle verbalizzazioni dei ragazzi come dall'analisi delle normative italiane in materia è la sostanziale latitanza di un'educazione sociale, civile e politica, nonostante i nobili sforzi dei legislatori italiani, a partire dall'introduzione dell'Educazione civica nel 1958, fino a quella di "Cittadinanza e Costituzione" (legge 169/ 2008). Se consideriamo che questo vuoto di offerta formativa si colloca in un periodo storico di grave crisi della politica, in cui si registrano fenomeni come il declino di partiti e movimenti storici, l'ascesa di movimenti legati ad una cultura populista e a caratterizzazioni antipolitiche, la diffusione di un clima di crescente sfiducia nei confronti delle istituzioni. Appaiono preoccupanti, in tale cornice, alcune delle verbalizzazioni dei ragazzi che, nel prendere le distanze dalla mentalità delle generazioni che li hanno preceduti, tracciano un netto confine tra vecchia e nuova partecipazione sociale. Molti dei partecipanti, infatti, giudicano ingenui genitori e nonni che credono ancora in quelle istituzioni verso le quali essi ritengono si dovrebbe invece nutrire disincanto e allontanamento. Il messaggio è chiaro e lo spartiacque è segnato. Gli adulti sono ingenui e fiduciosi del cambiamento; i giovani sono moderni, scaltri e sanno bene che le istituzioni non meritano fiducia.

Emerge da questi riscontri, ci sembra, l'esigenza di un richiamo alla responsabilità e alla rilevanza del compito delle istituzioni e dei decisori politici, a livello sia locale sia centrale, e più latamente in chi ha compiti istituzionali di responsabilità sociale, la scuola in primo luogo, ossia di tutti gli attori sociali e istituzionali chiamati a promuovere azioni sinergiche di formazione politica. La sfida va nella direzione del rilancio effettivo dell'educazione sociale e civica dei ragazzi. Occorre rafforzare l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" con spazi e strumenti che permettano a dirigenti e docenti di operare con maggiore dignità, credibilità ed efficacia. Per questa via sarà possibile favorire nei giovani una maggiore consapevolezza della necessità di costruire una comunità umana fondata sulla convivenza e la solidarietà. Costruzione che implica, in primo luogo, un significativo incremento di impegno e partecipazione.

Una quota significativa dei protocolli raccolti indica la linea strategica per aprire l'universo giovanile all'impegno nella vita pubblica. Le conversazioni dei partecipanti all'indagine, se, per un verso, sono evidentemente orientate al distacco dalla politica, per altro verso sono segno di profonda immersione nella

Conclusioni

dimensione sociale. In particolare, la prima tendenza si esprime come allontanamento, alquanto generalizzato, dalla vita delle istituzioni di carattere strettamente politico, unito al chiaro disinteresse per la militanza attiva nelle formazioni politiche. La seconda tendenza si manifesta invece come sensibilità per i fenomeni di emarginazione sociale e come volontà di concorrere all'inclusione di persone di fasce sociali più deboli. Nel primo caso si fugge dalla politica e magari dalla partecipazione elettorale, nel secondo caso si entra nella società civile con l'assunzione dell'impegno concreto derivante dalla partecipazione a varie forme organizzate di volontariato. Possiamo ben comprendere l'effetto di tale dinamica. L'impegno sociale potrebbe quasi costituire un viatico significativo per riavvicinare i giovani alla partecipazione e renderli più consapevoli di quel carattere distorto prodotto da una visione che conduce a *chiamarsi fuori* dal gioco delle istituzioni e dei processi democratici. I giovani potrebbero anche meglio riflettere, in questa chiave, sulla delega dei destini personali e collettivi ai politici di professione, verso i quali mostrano di nutrire sfiducia, per riprendere voce nel protagonismo necessario alle decisioni relative all'intera vita pubblica.

La rilettura complessiva, per grandi linee di significato e di tendenza, dei contenuti delle narrazioni induce a rucire la nostra perlustrazione, eminentemente qualitativa, con la conoscenza scientifica consolidata ed accreditata.

Si può dire che le indagini sui giovani europei, così come quelle condotte in Italia, considerate complessivamente, abbiano ricevuto una degna considerazione scientifica da parte di ricercatori impegnati a coniugare l'evidenza empirica con la prospettiva della costruzione dell'Europa unita, anche in relazione alle trasformazioni sociali e culturali coinvolgenti il mondo intero, appena uscito dalla seconda guerra mondiale. La ricerca di G. Lutte, C. Mattioli, G. Proverbio, S. Sarti su *Adolescenti d'Europa. Modelli di comportamento e valori*, pubblicata nel 1969, aveva ascoltato 32.000 ragazzi circa la loro descrizione della persona, o del personaggio, che più stimavano e al quale avrebbero voluto assomigliare. A circa mezzo secolo di distanza da quella ricognizione, se volessimo cercare di capire che cosa sia effettivamente cambiato nella formazione del carattere politico dei giovani europei, potremmo senz'altro dire che il campo di ciò che chiamiamo "ideale" si sia notevolmente allargato, fino a giungere alla comprensione di processi non più solo europei ma preferibilmente mondiali. Come dire che la mondialità da fatto esteriore, strutturale e formale, sembra essere divenuta esigenza interiore, un cuore che batte all'unisono dentro ogni giovane, in termini di diversità, pluralismo, interdipendenza. Capovolgimento senza dubbio agevolato dal *world wide web*. I docenti che operavano nella seconda metà degli anni Sessanta, nel clima della contestazione, consegnavano ragazzi, tra i dieci e diciassette anni, entusiasti nel vagheggiare un ideale di vita più umano ed auten-

tico, rispetto alle generazioni precedenti e, in un certo senso, in difficoltà a trovare le parole giuste per esprimersi contrassegnando la propria narrazione nell'intreccio rilevante tra "azione individuale" e "forza collettiva"; vale a dire che essi sentivano di valere ed essere importanti perché il gruppo dava loro la forza e li faceva uscire da isolamento ed anonimato. Il vivere insieme aveva un effetto moltiplicatore e propulsore al cambiamento. Il sentimento dell'unità nasceva dall'esperienza comunitaria e si poneva ad un livello di sensibile criticità nel proporre giudizi verso una società carente di ideali. La esplicita concordanza nel rifiuto di modelli totalitari, nella versione del ripudio della guerra e del razzismo, era segno di una omogeneità culturale delle aspirazioni ideali. La ricerca coordinata a livello europeo da A. Ross e condotta sul territorio italiano dagli scrittori, sia nella presentazione teorica degli studi più recenti sia nell'analisi dei risultati sui campioni investigati, dimostra uno spostamento decisivo di registro. Parliamo preferibilmente di identità multiple e quindi fondate su ideali in graduatorie ascendenti e discendenti destinate ad incontrarsi per pura casualità, per processo digitale e virtuale, piuttosto che per la condivisione di una filosofia di vita o per la maturazione di un credo confessionale. Ma quello che stravolge il quadro è senz'altro la valutazione di quei giovani che ritengono di non essere autoritari e razzisti come per loro lo sarebbero le generazioni precedenti. Queste osservazioni fanno nascere un contenzioso culturale e pedagogico circa il raffronto intergenerazionale in Europa. Se genitori e nonni sono oggi percepiti autoritari e razzisti da figli e nipoti, vuol dire che questi stessi genitori e nonni che nel 1968 erano adolescenti e avevano rifiutato i modelli totalitari e razzisti si sono trasformati nel tempo, fino a perdere di vista quegli ideali di fratellanza, solidarietà, comunitarismo che pur avevano abbondantemente abbracciato in gioventù. La critica è quindi severa, anche se in parte inconsapevole, nei confronti di adolescenti da noi esaminati. La preoccupazione per il declino del rispetto dei diritti, della solidarietà e dell'uguaglianza, la richiesta di giustizia sociale, le contraddizioni dell'Europa unita, rivelano insieme le potenzialità di una nuova mobilitazione politica. Sullo sfondo troviamo la consapevolezza che si può perseguire la propria individualità relazionandosi agli altri. Non sembra trattarsi di una necessità umana, del bisogno comunitario ispirato al personalismo di Maritain, ma, piuttosto, l'individualità relazionata agli altri si definisce come strumento inevitabile indotto dalla tecnologia. I termini "individualismo" e "comunitarismo" perdono l'antica efficacia descrittiva. Potrebbero essere stati sussunti dall'esperienza di solidarietà che, tuttavia, meriterebbe un approfondimento ulteriore. La scelta politica dei giovani del terzo Millennio richiede una visione della realtà di natura quasi esistenzialista, distante dall'umano autentico di cui si parlava mezzo secolo fa, per quell'abbassamento, preoccupante, del timore di un

Conclusioni

eventuale ritorno di tendenze nazionaliste e di culti dogmatici. Infatti, se il nazionalismo è questione nostalgica e di retrovia, non si capisce neppure come possa essere prevenuta la sua insorgenza e risurrezione nelle fasce fragili della popolazione e in una parte consistente dell'intellettualismo politico. Certamente migrazioni, terrorismo, globalizzazione calamitano le riflessioni dei giovani e forniscono le giustificazioni logiche alla visione di una Europa politicamente incerta sugli orientamenti comuni. Complessivamente, gli adolescenti hanno biografie con cui si rapportano a contesti sociali e politici differenziati. Il richiamo alla storia propria di un Paese, se per un verso è passaggio fondamentale di identificazione politica nazionale, per altro verso, per chi di quella stessa storia non sente parlare come esperienza vissuta in famiglia e nella comunità di riferimento, emerge la ricerca identitaria di una narrazione comune. I giovani europei migranti hanno narrazioni socio-politiche estranee tanto al territorio di origine quanto a quello di arrivo. Cercano di immaginare uno spazio politico flessibile dove sia garantita l'appartenenza. All'interno di questo processo di identificazione, inaspettatamente, leggiamo il rilancio dell'Europa, nato circa trenta anni fa, secondo la nuova fisionomia dell'appartenenza culturale e civica a valori intorno ai quali si condensa la prospettiva di crescita politica ampiamente rimarcata. L'identità dei giovani europei è una realtà esperienziale dalla quale non si può prescindere ed è la sola via certa per identificare i campi di quella formazione politica a cui scuole e insegnanti possono e devono ragionevolmente rivolgere le proprie attenzioni. Molti adolescenti intuiscono la strada maestra da seguire. Tuttavia, si trovano spogliati di quella investitura di esercizio del diritto alla partecipazione senza la quale ogni cambiamento tende ad evolversi in forma di riproduzione acefala del consenso.

Gli autori

Sandra Chistolini è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale nell'Università degli Studi "Roma Tre". I suoi interessi scientifici sono di carattere comparativo e riguardano l'intercultura, la cittadinanza, la violenza domestica, l'*outdoor education*, le scuole di metodo, l'educazione ai valori. Le tematiche sono coniugate all'interno della ricerca epistemologica generale per la ridefinizione dello statuto fondativo della pedagogia e presentate in ambito congressuale internazionale. Dirige la rivista *Il Nodo* ed è nel Comitato degli esperti di periodici e di Commissioni governative. Componente in diversi Collegi di dottorato, partecipa all'associazionismo disciplinare ed interdisciplinare di Siped, CIRPED, CiCe e CiCea. È vicepresidente dell'AIDU Associazione Italiana Docenti Universitari e Coordinatrice nazionale per l'Italia dell'*Erasmus Academic Network Children's Identity and Citizenship in Europe*. Ha istituito l'insegnamento di Pedagogia della cittadinanza nei corsi universitari di formazione degli insegnanti. È responsabile di programmi Erasmus Plus, Jean Monnet ed è membro della Cattedra Unesco/Gender Equality and Women's Empowerment dell'Università di Cipro. Giudice onorario e tutore volontario per i Minori Stranieri Non Accompagnati. Dal 2012 è citata nel *Who's Who in the World*. Tra i suoi contributi sulla cittadinanza si menzionano: *Bridging the distance and discovering the value of education in European common heritage*, RomaTrE-Press 2017; *Educare alla cittadinanza in un mondo multiculturale. La società tra educazione e perdita di senso*, AVE, Fondazione Apostolicam Actuositatem 2015; *Citizenship education and secondary schools in Europe. Comparative study in Cyprus, Germany, Italy, Portugal, Romania*, LAP LAMBERT Academic Publishing 2014; *La scuola raccontata dai maestri. Dalla intercultura alla cittadinanza*, Kappa 2010; *Pedagogia della cittadinanza. Lo sviluppo dell'intercultura nella formazione universitaria degli insegnanti*, Pensa MultiMedia 2007; *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando 2006.

Emilio Lastrucci è docente di Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale e Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Basilicata ed è inoltre membro del Collegio dei Docenti del Dottorato di Ricerca in "Psicologia sociale, psicologia dello sviluppo e ricerca educativa", presso "La Sapienza", Università di Roma. Ha coordinato numerose e rilevanti ricerche in campo educativo a livello nazionale ed internazionale ed ha prodotto circa 400 pubblicazioni scientifiche, molte delle quali di rilievo internazionale. Ha redatto altresì molte voci nei settori della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento per

Gli autori

l'Enciclopedia Treccani. È presidente nazionale dell'As.Pe.I. (Associazione Pedagogica Italiana). Fra le sue opere principali: *Valutazione di sistema ed autoanalisi di istituto*, Anicia 2017; *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicia 3a ediz. 2016; *La ricerca scientifica in campo educativo*, Anicia 2014; *Formare il cittadino europeo*, Anicia 2012; *L'educazione alla cittadinanza in Italia*, Anicia 2009; *La nuova scuola delle due riforme*, Anicia 2005; *Valutazione diagnostica*, Anicia 2004; *Autovalutazione di Istituto*, Anicia 2001; *La formazione del pensiero storico*, Paravia 2000.

Andrea Porcarelli è professore associato di Pedagogia generale e sociale all'Università di Padova, dove insegna anche Pedagogia dei servizi alla persona. Insegna anche presso lo Studio Filosofico Domenicano di Bologna e Didattica dell'Insegnamento della Religione cattolica presso gli ISSR di Bologna, Padova e Forlì. È stato membro di diverse commissioni ministeriali per la riforma della scuola ed è attualmente Coordinatore del gruppo di lavoro della Siped (Società Italiana di Pedagogia) su "Religiosità e formazione religiosa". Membro del Direttivo e Segretario nazionale del CIRPED (Centro Italiano di Ricerca Pedagogica), Consigliere nazionale dell'UCIIM. Tra le sue pubblicazioni più significative: Moscato, Caputo, Gabbidini, Pinelli, Porcarelli, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione vissuti*, FrancoAngeli, 2017; *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia 2016; Mollo, Simeone, Porcarelli, *Pedagogia sociale*, La Scuola 2014; *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli 2012; *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando 2009.



Finito di stampare
GENNAIO 2018
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta è da ritenersi fuori commercio