



SCUOLA DOTTORALE
CULTURE, ÉDUCATION, COMMUNICATION
DOTTORATO DI RICERCA IN
INNOVAZIONE E VALUTAZIONE DEI SISTEMI DI ISTRUZIONE

CICLO XXVII

***CITTADINANZA E IDENTITÀ.
EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE E
IDENTITÀ MULTIPLE IN STUDENTI DI TERZA MEDIA***

Valeria DAMIANI

Tutor: Prof. Bruno LOSITO

Sommario

Introduzione	pag.	8
Parte prima – Il quadro teorico		
1. Globalizzazione, cittadinanza, identità	»	19
1.1. La globalizzazione		19
1.1.1. La globalizzazione nella storia		19
1.1.2. La globalizzazione contemporanea		22
1.2. La cittadinanza		25
1.2.1. La nascita e lo sviluppo della cittadinanza moderna		25
1.2.2. Il dibattito sulla cittadinanza contemporanea		28
1.2.3. Elementi di criticità nella cittadinanza contemporanea		33
1.3. L'identità		36
1.3.1. Lo sviluppo e le caratteristiche dell'identità		36
1.3.2. Le identità multiple		43
2. Educazione alla cittadinanza, educazione alla cittadinanza globale	»	47
2.1. L'educazione alla cittadinanza: programmi europei e indagini internazionali		47
2.1.1. Le iniziative del Consiglio d'Europa		49
2.1.2. Le iniziative della Commissione Europea		52

2.1.3.	Le indagini IEA sull'educazione alla cittadinanza	54
2.2.	L'educazione alla cittadinanza nel contesto scolastico	57
2.2.1.	Caratteristiche e obiettivi dell'educazione alla cittadinanza a livello europeo	57
2.2.2.	Il contesto italiano: dall'educazione civica a "Cittadinanza e Costituzione"	61
2.3.	La cittadinanza globale	69
2.3.1.	Una complessa concettualizzazione	70
2.3.2.	La cittadinanza globale secondo l'UNESCO	75
2.4.	L'educazione alla cittadinanza globale	77
2.4.1.	Il contributo delle teorie cosmopolitiche	78
2.4.2.	Il cosmopolitismo nordamericano	83
2.4.3.	La democrazia cosmopolitica politico-legale	86
2.5.	Elementi costitutivi dell'educazione alla cittadinanza globale	88
2.5.1.	L'educazione alla cittadinanza globale secondo l'Oxfam	90
2.5.2.	L'educazione alla cittadinanza globale secondo l'UNESCO	95
2.5.3.	L'educazione ai diritti umani e la <i>Global Education</i>	98
2.5.4.	L'educazione allo sviluppo sostenibile	103
2.5.5.	L'educazione alla cittadinanza globale nel contesto italiano	105
3.	Identità nazionale e identità europea	» 109
3.1.	L'identità nazionale	111
3.1.1.	Lo sviluppo dell'identità nazionale nell'individuo	111
3.1.2.	La nazione come comunità immaginata	114
3.1.3.	Identità nazionale e "buona cittadinanza"	120
3.1.4.	La buona cittadinanza, gli atteggiamenti verso il proprio Paese e la fiducia nella istituzioni nelle indagini IEA	125
3.2.	L'identità europea	129

3.2.1. Cittadinanza nazionale e cittadinanza europea	129
3.2.2. Le radici storiche dell'identità europea	137
3.2.3. Identità europea e cosmopolitismo	143
3.2.4. La ricerca empirica sul rapporto tra identità nazionale e identità europea	148
3.2.5. Il sondaggio Eurobarometro Standard 81	153

Parte seconda – La ricerca sul campo

4. Gli obiettivi della ricerca	» 158
5. L'intervento didattico sull'educazione alla cittadinanza globale	» 162
5.1. Definizione e caratteristiche dell'unità didattica	162
5.1.1. L'identificazione dell'argomento e i contenuti dell'apprendimento	164
5.1.2. Le strategie e le tecniche didattiche	165
5.1.3. La formulazione degli obiettivi	168
5.1.4. La valutazione	175
5.2. Il disegno della ricerca	180
5.3. Il gruppo di riferimento	183
5.3.1. La selezione della classe	183
5.3.2. Le caratteristiche della classe	185
5.4. L'intervento didattico	190
5.4.1. La struttura	190
5.4.2. I contenuti	194
5.4.3. Gli obiettivi	198
5.4.4. Il materiale didattico	199
5.4.5. Le strategie e le tecniche didattiche	201
5.5. Il test di inizio e fine intervento (pre-/post-test)	204

5.5.1. La pianificazione della valutazione e la fase pilota	204
5.5.2. La struttura e i risultati delle somministrazioni	217
5.6. Il questionario di opinione sul corso	232
6. Identità multiple e atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo	» 242
6.1. Il disegno della ricerca	242
6.2. Il questionario	244
6.2.1. Caratteristiche e limiti dello strumento	244
6.2.2. La prima versione del questionario	246
6.3. La prova pilota (<i>try out</i>) e le prime analisi dei dati	256
6.4. I <i>focus group</i>	262
6.4.1. Alcune premesse teoriche	262
6.4.2. I <i>focus group</i> con gli studenti	268
6.5. La seconda versione del questionario e la seconda somministrazione	275
6.6. Le analisi dei dati	282
6.6.1. Le scale	283
6.6.2. L'analisi delle frequenze di risposta	287
6.7. Osservazioni conclusive	309
Conclusioni	» 313
Riferimenti bibliografici	» 322
Appendice	» 341
Sezione A – Piano delle lezioni	343
Sezione B – Le verifiche	354
B1. Piano della valutazione	355

B2. Pre-/post-test (prova pilota)	357
B3. Pre-/ post-test (versione definitiva)	366
B4. Test di metà corso	376
B5. Test sulla parte finale del corso	381
B6. Verifiche formative	384
B7. Tabelle punteggi grezzi test di metà corso e test sulla parte finale del corso	387
Sezione C – Questionario di opinione sul corso	388
Sezione D – Questionario sulle identità multiple e sugli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo	394
D1. Questionario (prima versione)	395
D2. Questionario (seconda versione)	415
Sezione E – Le analisi	430
E1. Prima versione del questionario - Analisi fattoriale e analisi dell'affidabilità	431
E2. Seconda versione del questionario - Analisi fattoriale e analisi dell'affidabilità	442
E3. Correlazioni	454

Introduzione

I concetti di cittadinanza e identità sono attualmente oggetto di un tentativo di profonda rielaborazione alla luce dei nuovi scenari contemporanei generati dalla globalizzazione.

La cittadinanza intesa nel senso più tradizionale come status legale e definita attraverso i diritti civili, politici e sociali è oggi arricchita di più ampie valenze politiche e sociologiche, legate in prima istanza alla risoluzione di nuovi problemi, relativi sia alla gestione dei singoli contesti nazionali, sia ai rapporti internazionali. Tali problemi sono strettamente connessi alla globalizzazione e riguardano, ad esempio, le rivendicazioni etniche, l'esplosione demografica in alcune parti del globo, gli squilibri ambientali, la forbice fra la crescente ricchezza dei Paesi industrializzati e la crescente povertà di interi continenti.

Il tentativo di rielaborazione del concetto di cittadinanza nel mondo post-industriale e post-nazionale non è però privo di tensioni. Quella che interessa in misura maggiore la presente ricerca, è rappresentata dal conflitto tra i diritti di cittadinanza e i cosiddetti “diritti cosmopolitici”, tra il particolarismo delle cittadinanze nazionali e i processi di globalizzazione in atto negli ambiti economico-finanziari, della comunicazione, dello sviluppo tecnologico e della salvaguardia ambientale.

In un'ottica cosmopolitica di cittadinanza globale, questa tensione potrebbe arrivare a produrre effetti positivi nel momento in cui le normative internazionali riuscissero a interferire con gli ordinamenti giuridici dei singoli Stati. I cittadini otterrebbero in questo modo il rispetto dei propri diritti attraverso il ricorso ad autorità giudiziarie sovranazionali.

Tuttavia, se da una parte le caratteristiche del mondo globalizzato consentono di ipotizzare scenari normativi di tipo cosmopolitico, dall'altra rappresentano esse stesse un ostacolo alla loro realizzazione. Nella sempre più netta divisione del mondo in un ristretto numero di Paesi ricchi e potenti e in un gran numero di Paesi poveri e deboli, l'ordinamento giuridico internazionale sembra oggi assumere solo aspetti rigidamente gerarchici, che rischiano di negare il principio stesso dell'uguaglianza formale dei soggetti di diritto. In questo scenario, le attività delle organizzazioni internazionali vengono spesso percepite come lontane dai bisogni ordinari delle popolazioni e comunque non sostituibili alle forme locali, regionali o nazionali di autogoverno.

Ma se la globalizzazione sembra a una prima analisi allontanare i cittadini dalle istituzioni politiche, allo stesso tempo l'interconnessione globale conferisce loro maggiore potere attraverso lo sviluppo dei movimenti della cosiddetta società civile. I cittadini oggi si riuniscono in organizzazioni regionali o internazionali per contribuire allo sviluppo di un discorso globale sui temi che riguardano l'ambiente, la pace, la giustizia sociale e i diritti umani. Nel momento in cui un numero sempre maggiore di persone riesce ad accedere a nuove forme di informazione, a nuove comunità e a nuovi strumenti organizzativi e cognitivi, le loro modalità di partecipazione cambiano e con esse lo scopo dell'azione civica, della coscienza e della responsabilità (Merryfield e Duty, 2008).

Strettamente connesso a quello di cittadinanza, il concetto di identità è oggetto anch'esso di una profonda rielaborazione alla luce dei nuovi fenomeni globali. Tra di essi, il crescente multiculturalismo delle società contemporanee e le diseguaglianze globali, che generano ingenti flussi migratori dalle parti meno sviluppate del pianeta verso le ricche regioni occidentali, sollevano problemi di natura non solo giuridico-legale, ma anche di natura sociale e culturale.

La società globalizzata appare oggi complessa e multiforme. Da una parte il fenomeno multiculturale comporta l'intersezione di culture e tradizioni differenti in nuove società, in cui le identità diventano ibride e le appartenenze multiple. Dall'altra si assiste alla presenza di elementi di omogeneizzazione culturale e, allo stesso tempo, all'acuirsi di sentimenti nazionalistici e di appartenenza al Paese, alla regione e alla comunità di origine (Ross, 2007).

Non è possibile considerare il concetto di identità indipendentemente dalla società in cui il singolo vive o a cui appartiene. Essa, infatti, oltre a essere caratterizzata da una dimensione personale, legata alle caratteristiche peculiari e distintive del soggetto inteso come individuo originale, possiede anche una dimensione sociale, relativa alle caratteristiche che il soggetto acquisisce appartenendo a una determinata realtà e agendo in un contesto complesso, organizzato secondo diverse gerarchie di categorie (Tajfel, 1978; Tajfel e Turner, 1979, 1986). L'identità non è quindi un'entità trascendente o precedente la realtà sociale, non rappresenta un'idea o un dato culturale, ma è una modalità di comprensione di sé e delle diverse comunità a cui il singolo appartiene. In quest'ottica, gli individui non possiedono un'unica identità, ma un repertorio di identità multiple, caratterizzate da diversi gradi di tensione. Esse sono spesso distinte, ma non possiedono confini ben precisi e raramente si eliminano a vicenda (Delanty e Rumford, 2005).

Sulla scia dei nuovi fenomeni globali si è sviluppato un ampio dibattito sul repertorio delle identità multiple che ogni individuo possiede e sul rapporto (di sintesi o di antitesi) tra di esse. Una cospicua parte di questo dibattito si è focalizzato sul diverso grado di appartenenza a più comunità politiche e culturali (intese nei termini di Stato e Nazione, vale a dire dei diritti politici e degli elementi costitutivi di un popolo), da quella locale a quella nazionale e sovranazionale. Il rapporto tra cittadinanza e identità, da sempre diretto e monodimensionale (l'individuo sente di appartenere a una nazione perché ne possiede lo status legale e perché si riconosce nella sua storia e nelle sue tradizioni) appare nella società post-nazionale e post-industriale frantumato e fluido (Bauman, 2001, 2004), aperto a nuove sollecitazioni ma, allo stesso tempo, non più depositario di granitiche certezze.

Le premesse al presente lavoro sono da individuare in questo scenario di profonde tensioni e di rielaborazione dei concetti di cittadinanza e identità.

La ricerca è articolata in due piani distinti: il primo è focalizzato sull'educazione alla cittadinanza globale, mentre il secondo sul tema delle identità multiple e degli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Europa e la comunità mondiale, verso la politica e le istituzioni.

Il gruppo di riferimento per entrambi i piani della ricerca è costituito dagli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria inferiore. Tale scelta è stata effettuata per uniformità con l'indagine internazionale IEA-ICCS (2009), lo studio alla base del presente lavoro. Gruppo di riferimento di tale indagine, infatti, sono gli studenti all'ottavo anno di scolarità, vale a dire, in Italia, gli alunni di terza media (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr e Losito, 2010).

La promozione della cittadinanza globale è diventata, negli ultimi anni, uno degli obiettivi dei sistemi educativi in varie parti del mondo, mettendo così in evidenza l'ampliamento dell'idea di cittadinanza dalla sfera nazionale a quella globale e le conseguenti nuove percezioni del legame verso il proprio Paese e

dell'identità. È su queste basi che l'educazione alla cittadinanza, e i valori su cui tale educazione deve essere basata, vengono reinterpretati in chiave globale (Ibrahim, 2005).

L'educazione alla cittadinanza globale (*Global Citizenship Education - GCE*) ha suscitato un crescente interesse in diversi settori della ricerca educativa negli ultimi vent'anni. Il dibattito che si è sviluppato su questo tema è caratterizzato dall'apporto di un composito insieme di discipline e ha prodotto un'ampia varietà di assunti teorici e metodologici. L'educazione alla cittadinanza globale, nascendo e sviluppandosi in contesti pluridisciplinari, è dunque caratterizzata da una intrinseca multidimensionalità. Essa, infatti, attinge a differenti tradizioni filosofiche (tra cui in primo luogo quella cosmopolitica) e presenta numerosi punti di contatto con altri ambiti educativi tra cui l'educazione ai diritti umani (*Human Rights Education – HRE*) e l'educazione allo sviluppo sostenibile (*Education for Sustainable Development – ESD*).

In Italia l'educazione alla cittadinanza globale non è presente come materia integrata o cross-curricolare, come avviene in alcuni Paesi europei, quali ad esempio la Gran Bretagna. Nonostante ciò, alcuni degli elementi cognitivi individuati nei modelli internazionali sulla GCE, così attuali e vicini alla quotidianità degli studenti, sono spesso inclusi in varia misura all'interno delle discipline storico-geografiche, mentre lo sviluppo delle abilità, degli atteggiamenti e dei valori sono presenti in maniera trasversale al curriculum.

Ciò che viene a mancare, tuttavia, è un progetto organico, che possa riunire in un insieme ragionato temi e competenze necessarie per la partecipazione e il coinvolgimento attivo, da parte degli studenti, in riflessioni e comportamenti globalmente responsabili.

L'obiettivo relativo al primo piano della presente ricerca si ricollega proprio all'assenza di un progetto organico nel sistema scolastico italiano in questo

ambito e consiste nella progettazione e realizzazione di un intervento didattico sull'educazione alla cittadinanza globale in una classe di terza media.

Il secondo piano della ricerca è invece dedicato al tema delle identità multiple e presenta due obiettivi principali: da una parte si vuole indagare l'appartenenza a diverse comunità politiche e culturali (la comunità locale, nazionale, europea e globale); dall'altra si vuole approfondire cosa significhi, per il singolo individuo, appartenere ad alcune di queste comunità. In particolare vengono analizzati nel dettaglio gli elementi costitutivi dell'identità nazionale, europea e globale (intesa come "un'unica società mondiale"). Per raggiungere questi obiettivi è stato elaborato un questionario che è stato somministrato a un campione di giudizio di alunni di terza media.

Alcune indagini su larga scala, quali ad esempio l'indagine IEA-ICCS (2009) oppure il sondaggio Eurobarometro Standard 81 condotto per conto della Commissione Europea nel maggio 2014, si sono già occupate della rilevazione del diverso grado di appartenenza del singolo a differenti comunità, ma non hanno dedicato nessuno spazio alla individuazione delle caratteristiche e dei comportamenti ritenuti specifici di una particolare identità. Una parte del questionario della presente ricerca vorrebbe dunque completare il quadro già delineato in queste indagini, rilevando nello specifico a quale immaginario culturale e politico i rispondenti fanno riferimento nel momento in cui affermano di sentirsi italiani, europei e cittadini del mondo.

Il questionario elaborato, inoltre, avente come gruppo di riferimento gli studenti di terza media, si differenzia da gran parte degli strumenti di indagine utilizzati in ricerche su questo tema, elaborati in larga parte per rispondenti adulti (e comunque non più giovani degli studenti universitari)¹.

Nell'analizzare l'appartenenza dell'individuo alla comunità nazionale ed europea è necessario tenere in considerazione anche gli atteggiamenti del

¹ Ad eccezione dell'indagine IEA-ICCS, vedi *supra*.

singolo in relazione al proprio Paese (inteso come comunità politica) e all'Unione Europea, all'interesse verso la politica, alla fiducia nelle istituzioni, alle attività di informazione e discussione di argomenti politici riguardanti ambiti nazionali e internazionali. Ai due obiettivi relativi alla tematica delle identità multiple viene dunque associato, in questo secondo piano della ricerca, un terzo obiettivo riguardante la rilevazione degli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo, la fiducia nelle istituzioni, l'interesse e la partecipazione futura in attività politiche.

La struttura del lavoro

Il presente lavoro è suddiviso in due parti, la prima dedicata all'esposizione del quadro di riferimento teorico e la seconda dedicata alla ricerca sul campo.

Il primo capitolo presenta un'introduzione generale degli elementi costitutivi della globalizzazione e dei due temi oggetto della ricerca: la cittadinanza e l'identità.

Il secondo capitolo è diviso in due parti, la prima dedicata all'educazione alla cittadinanza e la seconda all'educazione alla cittadinanza globale.

Nella prima parte vengono presentati progetti e indagini internazionali sull'educazione alla cittadinanza. Il riferimento è in particolare a quelli realizzati dal Consiglio d'Europa e dalla Commissione Europea negli ultimi vent'anni e alle indagini dell'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) relative a questo tema.

L'educazione alla cittadinanza viene poi analizzata nel contesto più propriamente scolastico, sia a livello europeo, attraverso i dati dei rapporti Eurydice 2005 e 2012, sia a livello nazionale, attraverso la ricostruzione dell'iter normativo che ha caratterizzato l'educazione civica e alla cittadinanza nel nostro Paese e che ha recentemente condotto alla sperimentazione di una specifica area curricolare, "Cittadinanza e Costituzione".

La seconda parte del secondo capitolo è incentrata sull'educazione alla cittadinanza globale.

In primo luogo vengono presentati i diversi approcci relativi alla concettualizzazione della "cittadinanza globale" e vengono approfondite le teorie cosmopolitiche, alla base di gran parte del dibattito su questo tema. In particolare viene esposto il pensiero di due dei più influenti teorici nordamericani del cosmopolitismo, Martha C. Nussbaum e Anthony K. Appiah, e le teorie della democrazia cosmopolitica politico-legale di David Held e Daniele Archibugi.

La ricostruzione del quadro teorico di riferimento prosegue con un'analisi più dettagliata del dibattito sugli elementi costitutivi dell'educazione alla cittadinanza globale condotto sia a livello di ricerca accademica, sia a livello di curricula dei singoli Paesi (l'attenzione viene posta in particolare al curriculum elaborato da una ONG britannica, l'Oxfam), sia a livello internazionale, attraverso le linee guida dell'Unesco. Data la multidisciplinarietà dell'educazione alla cittadinanza globale, nella definizione dei suoi elementi costitutivi è stato necessario approfondire anche le caratteristiche dell'educazione ai diritti umani e dell'educazione allo sviluppo sostenibile, i due ambiti educativi che, a seconda dei punti di vista, sono in misura maggiore collegati alla o inclusi nella GCE. A conclusione del capitolo vengono presentate alcune iniziative condotte nel nostro Paese su questo tema da parte di enti e ONG e vengono individuati all'interno dei curricula nazionali alcuni degli elementi costitutivi dell'educazione alla cittadinanza globale.

Il terzo capitolo, collegato al secondo piano della ricerca sulle identità multiple, è dedicato al tema della cittadinanza nazionale e della cittadinanza europea (il dibattito teorico sull'essere cittadino del mondo è stato già trattato nel precedente capitolo in relazione alle teorie cosmopolitiche).

Per la presente ricerca questi temi vengono affrontati da diversi punti di vista. In primo luogo vengono esposte le modalità di sviluppo psicosociale del concetto di identità nazionale. Successivamente tale argomento viene analizzato secondo una prospettiva sociologica e antropologica, attraverso la teoria delle identità collettive culturali e delle comunità immaginate (Anderson, 1983). Vengono infine presentate alcune ricerche empiriche, tra cui le diverse indagini su larga scala dell'IEA dedicate all'educazione alla cittadinanza, sui temi della buona cittadinanza, della fiducia nei confronti delle istituzioni e dell'attaccamento al proprio Paese.

Per quanto concerne la ricognizione teorica sull'identità europea, il punto di partenza è rappresentato dalla definizione di cittadinanza europea e dei rapporti di quest'ultima con quella nazionale. Dopo aver delineato le caratteristiche politiche dell'appartenenza all'Unione, viene esposto il complesso dibattito sulle radici storiche e sulle caratteristiche dell'identità europea. Vengono infine presentate alcune ricerche e indagini volte a misurare la cittadinanza e l'identità europea e i rapporti di queste ultime con la cittadinanza e l'identità nazionale e con la comunità mondiale (intesa nel senso più specifico di "cittadinanza globale").

Nel quarto capitolo vengono esposti gli obiettivi della ricerca, suddivisi nei due rispettivi piani relativi all'educazione alla cittadinanza globale e alla rilevazione delle percezioni delle identità multiple, degli elementi costitutivi di tre tipi di identità (quella italiana, europea e del cittadino del mondo) e degli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo.

La seconda parte di questo lavoro presenta la ricerca sul campo.

Il quinto capitolo si apre con una introduzione su alcuni elementi chiave della progettazione educativa (gli elementi costitutivi dell'unità didattica, la formulazione degli obiettivi e la valutazione), che costituiscono la base teorica

per la realizzazione dell'unità didattica sulla cittadinanza globale in una classe di terza media di Roma. Segue poi un'esposizione dettagliata del disegno della ricerca, delle caratteristiche della classe oggetto dell'intervento, della struttura, dei contenuti, degli obiettivi, delle strategie e delle tecniche utilizzate.

L'unità didattica prevede anche alcune verifiche formative e una verifica sommativa. Quest'ultima, in particolare, è stata sottoposta a una fase pilota condotta su 97 studenti. Nell'ultima parte del capitolo vengono esposti i risultati della verifica sommativa nella classe oggetto dell'intervento e le opinioni degli studenti sul corso, raccolte attraverso un questionario.

Nel sesto capitolo è, infine, presentata la ricerca condotta attraverso la somministrazione del questionario sulle identità multiple e sugli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo. Dopo aver esposto il disegno della ricerca, vengono descritti i costrutti e la struttura dello strumento e vengono riportati i risultati delle analisi relative alla fase pilota, che ha coinvolto 111 studenti di terza media. Successivamente, vengono analizzate le considerazioni scaturite da due *focus group* condotti con alcuni alunni che avevano partecipato alla fase pilota. In seguito viene presentata la struttura della seconda versione del questionario. Esso è stato poi somministrato a un campione di giudizio di 329 studenti di terza media di alcune scuole di Roma e provincia. L'ultima parte del capitolo è dedicata all'esposizione dell'analisi dei dati.

Chiudono il presente lavoro un capitolo dedicato alle Conclusioni e un'Appendice in cui sono riportati tutti gli strumenti utilizzati (tra cui anche quelli sottoposti alla fase pilota), il piano delle lezioni svolte durante l'intervento didattico e alcune tabelle che riportano le analisi dei dati relative a entrambi i piani della ricerca.

Parte Prima
Il quadro teorico

1. *Globalizzazione, cittadinanza, identità*

1.1 La globalizzazione

1.1.1 La globalizzazione nella storia

Da una prospettiva storica, la globalizzazione può essere definita come l'attuale fase di sviluppo del sistema capitalistico di mercato, in cui il processo di riduzione delle distanze, in termini di spazio e di tempo, comporta una maggiore interdipendenza tra le diverse aree del pianeta.

È difficile risalire all'origine del termine "globalizzazione". Alcuni individuano come primo riferimento un articolo accademico del 1972, altri ritengono che sia stata la rivista *The Economist* a coniarlo negli anni Sessanta. La diffusione di questo termine è avvenuta solo a partire dagli anni Novanta del XX secolo, diventando ben presto un sinonimo utilizzato per designare una vasta gamma di fenomeni contemporanei: dal libero mercato al crescente predominio degli stili di vita occidentali (la cosiddetta occidentalizzazione o americanizzazione delle società), dalla proliferazione delle nuove tecnologie dell'informazione all'unione di tutti gli uomini entro una singola comunità globale priva di tensioni sociali (Figini, 2003).

Lo sviluppo storico della globalizzazione è un processo di lunga durata i cui antecedenti sono individuati negli imperi coloniali spagnolo e portoghese del XV e XVI secolo. Le esplorazioni geografiche e i regolari scambi commerciali,

infatti, mettono in contatto diretto l'Europa, l'Africa, l'Asia e l'America. Da questi rapporti, principalmente di natura economica, si sviluppa una prima stabile interdipendenza di carattere mondiale e inizia a manifestarsi una divisione del lavoro a livello globale legata al sistema del colonialismo. Tra la metà del XVIII e la fine del XIX secolo, si intensificano le attività economiche su scala globale grazie all'espansione della capacità di produzione, di trasporto e comunicazione avviata dalla Rivoluzione industriale. Verso la fine dell'Ottocento, con l'imperialismo, la globalizzazione assume connotati di tipo politico, oltre a quelli economici già presenti, nel momento in cui gli Stati-nazione iniziano a gestire politicamente gli effetti prodotti dalle reti dell'economia mondiale.

La prima fase della globalizzazione vera e propria ha inizio fra il 1870 ed il 1914 ed è caratterizzata da un'imponente crescita dei flussi di capitali, dei flussi migratori e dal raddoppio del commercio globale.

Agli scontri e alle guerre fa seguito, dopo il secondo conflitto mondiale, un nuovo ordine politico definito in seno all'ONU e accompagnato da un nuovo assetto dell'economia globale. Già nella Conferenza di Bretton Woods del 1944 le potenze vincitrici decidono di fornire una cornice giuridico-istituzionale all'economia mondiale, al fine di promuovere la cooperazione internazionale e di impedire che i problemi economici vengano affrontati unilateralmente. Vengono create a questo scopo istituzioni che ancora oggi caratterizzano la globalizzazione economica, dalla Banca Internazionale per la Ricostruzione e lo Sviluppo (oggi Banca mondiale) al Fondo Monetario Internazionale, al GATT¹.

La seconda fase della globalizzazione ha luogo nel ventennio 1960-1980 ed è caratterizzata da un aumento del numero di Paesi coinvolti in questo

¹ Il GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*, o accordo generale sulle tariffe doganali ed il commercio) fu istituito nel 1948 ed ha costituito un tavolo di contrattazione multilaterale permanente per la riduzione progressiva dei diritti doganali sui prodotti di manifattura. La nascita del WTO (*World Trade Organisation*) nel 1994 segna la fine del GATT.

processo. In tale fase, le esportazioni crescono non solo nei Paesi industrializzati, come all'inizio del secolo, ma anche in molti Paesi in via di sviluppo (PvS), sebbene con differenze notevoli (basti pensare alla crescita economica dei Paesi asiatici contrapposta a quella dei Paesi africani).

La terza fase, iniziata negli anni Ottanta ed ancora in corso, può essere definita come globalizzazione neo-liberista, per via dell'importanza assunta dal settore economico. Alla base di questa fase sono presenti tra fattori determinanti: lo sviluppo tecnologico, informatico e dei sistemi di comunicazione; il crollo dei regimi socialisti che ha reso il mondo unipolare e ha comportato la diffusione del modello del libero mercato; le politiche di liberalizzazione del commercio e dei mercati finanziari (Figini, 2003).

Dal punto di vista economico, questo stadio della globalizzazione è caratterizzato dalla crescente mobilità degli investimenti finanziari e dall'influenza su scala mondiale delle società multinazionali occidentali².

A livello sociale si registra contemporaneamente un aumento della ricchezza e della povertà, un aumento cioè delle disuguaglianze sia a livello internazionale³, sia all'interno dei Paesi, dando origine ad uno sviluppo economico e sociale diseguale⁴.

² La ricerca di nuovi mercati da penetrare e il fenomeno della localizzazione delle fasi produttive a minor valore aggiunto verso Paesi a basso costo del lavoro hanno portato le grandi imprese a operare, sia in termini di attività di vendita che di investimento e finanziamento, in qualsiasi parte del mondo offrisse loro le migliori opportunità. Mano a mano che il raggio di azione delle grandi imprese transnazionali si è diffuso oltre il Paese di origine, queste hanno ottenuto da parte delle istituzioni nazionali e sopranazionali maggiori garanzie sulla propria libertà di azione (Rodrik, 1997).

³ Lo studio di Basu (2013) ha messo in evidenza come il rapporto tra un Paese ricco e uno povero in termini di livelli di Pil pro capite ha subito un'accelerazione vertiginosa negli ultimi decenni. Esso era infatti di 1,7:1 nel 1550; di 3,1:1 nel 1700; 9,6:1 nel 1913 e di 19,9:1 nel 1998.

⁴ Non vi è consenso in letteratura sugli effetti economici e sociali della globalizzazione. Se da una parte i suoi sostenitori incentrano la loro attenzione sugli elementi positivi legati al libero mercato, dall'altra i detrattori del neoliberalismo individuano proprio nel libero mercato le radici delle disuguaglianze contemporanee. Secondo gli oppositori della globalizzazione, i sistemi globali in atto oggi offrono benefici a quegli individui, a quelle aziende, a quelle organizzazioni e a quei governi che posseggono l'educazione e il capitale per ottenere dei vantaggi dai nuovi mezzi tecnologici, dai mercati globali e dall'integrazione economica. In questo scenario, gli organismi internazionali sono spesso considerati come istituzioni autoritarie che esercitano il loro potere sulle vite di milioni di persone attraverso severe politiche di risanamento strutturale e di liberalizzazione dei commerci (Stiglitz, 2002).

Seppure i contributi scientifici non concludano univocamente sulla relazione di causa ed effetto tra maggiore globalizzazione da un lato e peggioramento della disuguaglianza e della povertà dall'altro, la contemporaneità

Infine, da un punto di vista politico, per effetto dell'interconnessione globale, alcuni problemi che investono il mondo contemporaneo (quali ad esempio l'inquinamento, il riscaldamento globale, le armi di distruzione di massa, la diffusione di pandemie, la sicurezza del cibo, il terrorismo) necessitano della cooperazione tra Stati per poter essere affrontati in maniera efficace.

1.1.2 La globalizzazione contemporanea

La fase della globalizzazione che stiamo attraversando possiede alcuni elementi caratterizzanti di ordine generale. In prima istanza essa è strettamente collegata al concetto di *deterritorialisation*, secondo cui le attività umane hanno luogo indipendentemente dalla localizzazione geografica dei partecipanti (Scheuerman, 2004): la televisione permette di conoscere e vedere eventi che si sono verificati in ogni parte del mondo; internet consente alle persone di comunicare istantaneamente tra loro a dispetto delle distanze geografiche che le separano; attraverso il commercio elettronico è possibile vendere ed acquistare prodotti nel mondo. Il territorio perde così il suo significato tradizionale di luogo geograficamente identificabile (Ruggie, 1993; Scholte, 2000).

Tuttavia, la vasta maggioranza delle attività umane rimane ancora legata a concrete localizzazioni geografiche. Per questa ragione, la *deterritorialisation* deve essere considerata insieme ad un altro fattore costitutivo della globalizzazione: l'interconnessione globale, la cui manifestazione principale è rappresentata dalle varie modalità in cui eventi e forze lontane nel mondo producono effetti e hanno impatti sulle realtà locali e regionali (Tomlinson,

dei due fenomeni induce a concludere che l'attuale processo di globalizzazione non solo non ha diminuito le disuguaglianze all'interno dei Paesi ma ha provocato un aumento delle disuguaglianza tra di essi (Figini, 2003).

1999). Le decisioni prese dai consumatori, dalle aziende, dagli investitori o dai governi possono dunque influenzare la vita delle persone in qualsiasi Paese del globo.

Ai due concetti di *deterritorialisation* e interconnessione, che si riferiscono a una dimensione prettamente spaziale, è collegato il terzo aspetto della globalizzazione: l'accelerazione dell'attività sociale, che si realizza attraverso il movimento delle persone e i rapidi flussi di merci, di capitali, di beni. Tali flussi, possibili grazie allo sviluppo dei nuovi mezzi di trasporto e di comunicazione, sono i fattori determinanti dell'influenza che gli eventi globali esercitano sulle realtà locali (Eriksen 2001; Rosa 2013).

I settori politici, economici e culturali sono condizionati in vario modo dagli elementi costitutivi della globalizzazione, con esiti diversi. Da qui scaturisce l'esigenza di un'attenta disamina per evidenziare i meccanismi causali specifici dello sviluppo complesso e relativamente autonomo dei fenomeni contemporanei (Held, McGrew, Goldblatt e Perraton 1999).

Per il presente lavoro di ricerca vengono approfonditi due tra i molti ambiti che la globalizzazione ha stravolto e messo in crisi: la cittadinanza e l'identità⁵.

I cambiamenti demografici e le diseguaglianze globali hanno generato ingenti flussi migratori dalle zone meno sviluppate del pianeta verso le ricche regioni occidentali. Il crescente multiculturalismo delle società diventa così un fenomeno significativo da un punto di vista sociale, economico e politico perché solleva problemi di natura occupazionale, di natura giuridico-legale e di natura culturale (Tomlinson, 1999). La società globalizzata appare oggi complessa e multiforme. Da una parte il fenomeno multiculturale comporta l'intersezione di culture e tradizioni differenti in nuove società, in cui le identità diventano ibride e le appartenenze multiple. Dall'altra assistiamo alla

⁵ A prescindere dai cambiamenti causati dalla globalizzazione, la cittadinanza e l'identità sono due concetti strettamente interrelati, come viene analizzato in seguito (vedi *infra*, paragrafi 1.2 e 1.3).

presenza di elementi di omogeneizzazione culturale e, allo stesso tempo, all'acuirsi di sentimenti nazionalistici e di appartenenza al Paese, alla regione e alla comunità di origine (Ross, 2007).

L'esigenza di una maggiore cooperazione tra Stati per risolvere problematiche di carattere mondiale è alla base del dibattito sulla globalizzazione politica, relativo alla possibilità di realizzare forme di organizzazione sovranazionale. In questo senso gli organismi internazionali rappresenterebbero gli antecedenti, mentre l'Unione Europea costituirebbe una loro prima manifestazione concreta.

Tuttavia, la proliferazione delle organizzazioni sovranazionali non è meno conflittuale dell'aspetto economico della globalizzazione. Secondo i detrattori della globalizzazione politica, infatti, queste forme remote di *governance* globale sono lontane dai bisogni ordinari delle popolazioni e non potranno quindi mai sostituire forme locali, regionali o nazionali di autogoverno.

Se la globalizzazione sembra allontanare i cittadini dalle istituzioni politiche, allo stesso tempo l'interconnessione globale conferisce loro maggiore potere attraverso lo sviluppo dei movimenti della cosiddetta società civile. I cittadini oggi si riuniscono in organizzazioni regionali o internazionali per contribuire allo sviluppo di un discorso globale sui temi che riguardano l'ambiente, la pace, la giustizia sociale ed i diritti umani. Nel momento in cui un numero sempre maggiore di persone riesce ad accedere alle nuove forme di informazione, a nuove comunità e a nuovi strumenti organizzativi e cognitivi, le loro modalità di partecipazione cambiano e con esse lo scopo dell'azione civica, della coscienza e della responsabilità.

Nello stravolgere l'assunzione secondo cui l'azione dei cittadini si realizza solo all'interno dei confini nazionali, la globalizzazione sta cambiando ciò che i cittadini hanno bisogno di conoscere, le competenze per comprendere il mondo di oggi e saper interagire con gli altri, i loro atteggiamenti e valori. Se le

persone e le nazioni sono influenzate ed influenzano il mondo, allora la coscienza politica deve assumere i connotati di una coscienza politica mondiale (Merryfield e Duty, 2008)⁶.

1.2 La Cittadinanza

1.2.1 La nascita e lo sviluppo della cittadinanza moderna

Lo sviluppo del concetto di “cittadinanza”, dalle forme politico-giuridiche dell’assolutismo a cornice concettuale di una serie aperta di diritti soggettivi, rappresenta uno degli aspetti salienti del mondo moderno. La sua nascita coincide con l’affermarsi della rappresentazione giusnaturalistica del soggetto⁷ attraverso le teorie illuministiche e la Rivoluzione francese. La definitiva configurazione moderna della cittadinanza, caratterizzata dal binomio “appartenenza-diritti”, fonda le sue basi concettuali nel pensiero filosofico di Locke. In esso, per la prima volta, viene stabilito un nesso molto stretto tra cittadinanza e proprietà, vengono messe in evidenza le libertà del cittadino anche nei confronti del sovrano e delle sue leggi e viene postulata la “razionale” disposizione di ogni individuo a operare per il bene della società (Costa, 2005).

⁶ Le implicazioni di questi assunti per l’educazione sono in questo senso molteplici e vengono analizzate nei paragrafi dedicati all’educazione alla cittadinanza globale (vedi *infra*, paragrafi 2.4 e 2.5).

⁷ A partire dal primo Seicento i giusnaturalisti immaginano l’essere umano in un ipotetico e originario “stato di natura”, una condizione antecedente alla fondazione di qualsiasi ordine politico. Per spiegare l’esistenza del potere politico viene introdotto il concetto di “contratto sociale”, attraverso il quale gli esseri umani escono dallo “stato di natura” e fondano la società civile con il suo relativo ordine politico. Date queste premesse, le teorie giusnaturalistiche compiono due principali stravolgimenti per il pensiero dell’epoca: in primo luogo, facendo riferimento allo “stato di natura” sottraggono l’individuo (considerato come tale e non più parte di un unico corpo gerarchico, quale era la società medievale) nella sua condizione originaria ad ogni rapporto di dipendenza o di vincolo, attribuendogli la libertà e l’eguaglianza come caratteristiche essenziali; in secondo luogo, attraverso l’introduzione del concetto di “contratto sociale”, l’ordine politico appare non già naturale ma artificiale, non più sottratto alla volontà dei soggetti ma frutto di una loro consapevole decisione. Cfr. Bobbio, N. (1974). *Da Hobbes a Marx: saggi di storia della filosofia*. Napoli: Morano; Duso G. (1987) (a cura di), *Il contratto sociale nella filosofia politica*. Bologna: il Mulino; Stolleis M. (1990). *Stato e ragion di Stato nella prima età moderna*. Bologna: il Mulino; Marramao G. (1995). *Dopo il Leviatano. Individuo e comunità nella filosofia politica*. Torino: Giappichelli.

Zolo (1994) identifica quattro parametri che caratterizzano il concetto di cittadinanza moderna:

1) la forte associazione con il processo di costruzione di istituzioni giuridiche e politiche formali, che accompagna la nascita dello Stato moderno;

2) l'attribuzione giuridico-formale dello status di cittadino, titolare individuale di diritti entro la società politica, sviluppatasi con le grandi rivoluzioni borghesi e la nascita del capitalismo industriale;

3) le assunzioni individualistiche della teoria liberale classica, secondo cui è l'individuo e non la famiglia, il clan, il ceto, il borgo, la nazione o la specie umana a essere "soggetto di diritto". La cittadinanza moderna si oppone quindi all'idea classico-cristiana da Aristotele a S. Tommaso fino a Rousseau dell'appartenenza organica alla città e sancisce al contrario un'appartenenza selettiva dell'individuo alla dimensione parziale e artificiale della politica, rivendicando una libertà individuale di stampo borghese;

4) lo Stato moderno, vale a dire una determinata forma politica nazionale, territoriale e burocratica che rappresenta il contesto di realizzazione della cittadinanza. Anche se la teoria giusnaturalistica concepisce i diritti di cittadinanza come diritti naturali e universali che ogni uomo possiede in quanto membro di una comunità, nella realtà è lo Stato sovrano che regola, attraverso un codice politico, le garanzie giuridiche e i concreti vantaggi legati al possesso della cittadinanza. Le fondamenta di tale codice politico non sono da ricercare nelle teorie universalistiche dell'uguaglianza degli uomini e della giustizia, ma in una differenza funzionale tra i detentori dello status di cittadino e chi invece ne è sprovvisto.

Nell'ambito del diritto internazionale, inoltre, vige il “modello di Westfalia”⁸, secondo cui gli Stati sono gli unici soggetti di diritto mentre gli individui, in quanto tali, non hanno rilevanza giuridica e non possono svolgere alcun ruolo se non come membri o rappresentanti di un'organizzazione statale. Per di più, il diritto internazionale non prevede alcun potere di ingerenza di uno Stato (o di un'organizzazione globale) nella politica interna di un altro Stato, né può dettare norma sulle strutture dei singoli Paesi. In questo contesto, sia dal punto di vista del diritto interno che internazionale, a godere dei diritti di cittadinanza sono dunque soltanto i membri della comunità nazionale, con l'esclusione quindi sia degli stranieri “interni” che di quelli “esterni”.

Nell'ambito del dibattito contemporaneo, Beiner (1995) individua tre differenti tradizioni legate al concetto di cittadinanza: liberale, comunitaria e repubblicana.

I sostenitori della cittadinanza liberale enfatizzano l'importanza dei diritti e delle libertà nello sviluppo da parte dei singoli individui del loro potenziale, superando le anguste limitazioni dello stato sociale di provenienza e dei ruoli tradizionali. I cittadini sono così potenzialmente liberi di scegliere le proprie identità e appartenenze, indipendentemente dai vincoli familiari o culturali presenti all'interno della società. Quest'ultima viene così concepita come un insieme di singole unità individuali.

L'approccio comunitario, al contrario, è focalizzato sulla solidarietà e mette in evidenza i benefici che possono scaturire da un senso di identità fondato sull'appartenenza ad un determinato gruppo etnico o culturale (Osler e Starkey, 2005).

Questi due tipi di cittadinanza non forniscono tuttavia chiavi di lettura utili per comprendere il mondo “postmoderno”. Le società industriali e post-

⁸ Tale modello si è stabilizzato in Europa dopo la fine della guerra dei Trent'anni (1618-1648) e di fatto è ancora vigente.

industriali sono caratterizzate, infatti, da una notevole differenziazione delle funzioni sociali, da un elevato pluralismo etico, da una crescente autonomia degli individui rispetto alle norme e alle credenze tradizionali e dalla perdita della centralità del sistema politico rispetto ad altri sottoinsiemi sociali. Per questa ragione esso appare come uno dei tanti sottogruppi funzionali accanto ad altri di eguale valore (tra cui ad esempio quello economico, scientifico-tecnologico, religioso, della famiglia ecc.).

In questo contesto, la definizione di cittadinanza repubblicana è quella che comprende al proprio interno con maggiore efficacia gli elementi costitutivi del mondo contemporaneo. Secondo Habermas (1991), la cittadinanza civica repubblicana permette di svincolarsi dall'appartenenza a una comunità prepolitica, integrata sulla base della discendenza, della tradizione e della lingua comune, consentendo all'insieme dei cittadini di trovare le proprie identità nelle prassi con cui essi stessi esercitano attivamente i propri diritti democratici, di partecipazione e di comunicazione.

1.2.2 Il dibattito sulla cittadinanza contemporanea

Il concetto di cittadinanza è composto da tre dimensioni principali (Cohen, 1999; Kymlicka e Norman, 2000; Carens, 2000).

La prima dimensione riguarda la cittadinanza come status legale, definita attraverso i diritti civili, politici e sociali. In base ad essa, il cittadino è libero di agire secondo la legge e di rivendicare la sua protezione, ma non implica che esso prenda parte alla formulazione legislativa.

La seconda dimensione considera i cittadini specificatamente come agenti politici, che partecipano in maniera attiva alle istituzioni della società⁹.

⁹ Il dibattito contemporaneo che è sorto intorno a questa seconda dimensione di cittadinanza vede contrapposti la tradizione liberale e quella repubblicana, precedentemente esposte. Uno dei nodi irrisolti, alla

La terza dimensione fa infine riferimento alla cittadinanza come appartenenza a una comunità politica in grado di sviluppare al suo interno una distinta base identitaria¹⁰ (Leydet, 2011).

Nella cultura giuridica tradizionale, la prima dimensione di cittadinanza risulta essere quella preponderante. Essa ha infatti tradizionalmente denotato l'appartenenza di un soggetto, per connessioni territoriali o legami di parentela, ad uno Stato nazionale.

Questa concezione di cittadinanza, legata all'ambito giuridico, è al momento oggetto di un tentativo di rielaborazione. Essa viene arricchita di più ampie valenze politiche e sociologiche con una duplice finalità: diventare una categoria centrale “di una concezione di democrazia che sia fedele ai principi della tradizione liberaldemocratica e nello stesso tempo non sia puramente formalistica o procedurale” (Zolo, 1994, p.4) e colmare il vuoto teorico e politico lasciato dalle passate ideologie liberali e socialiste¹¹.

Il fallimento del socialismo e la mancata realizzazione delle istanze liberaldemocratiche, dovute agli “ostacoli non previsti” nell'evoluzione delle società industriali (Bobbio, 1993), è accompagnato dalla nascita di nuovi problemi. Essi coinvolgono sia le politiche interne dei singoli Paesi sia i rapporti internazionali e riguardano problematiche relative all'irrompere delle rivendicazioni etniche, all'esplosione demografica in alcune parti del globo, agli squilibri ambientali, alla forbice fra la crescente ricchezza dei Paesi industrializzati e alla crescente povertà di interi continenti.

base di entrambe le correnti, è rappresentato dall'effettiva partecipazione politica, in termini di modalità e di meccanismi istituzionali, del cittadino all'interno delle società complesse contemporanee.

¹⁰ Le caratteristiche di questa terza dimensione vengono approfondite nel capitolo 3, relativo ai legami tra identità e cittadinanza.

¹¹ Tali ideologie hanno contribuito ed animato, in vario modo, il progetto politico dell'epoca moderna. Oggi, con il fallimento del modello socialista e la crisi del *welfare State*, tale progetto sembra essersi concluso e le sue teorie di riferimento superate. Secondo le filosofie postmoderne, i presupposti teorici della modernità, secondo cui lo sviluppo delle arti e delle scienze avrebbe promosso non soltanto una maggiore capacità di controllo dell'ambiente naturale, ma anche il progresso morale e la felicità del genere umano, risultano ormai illusori. L'idea stessa di emancipazione dell'uomo sembra appartenere al remoto passato illuminista nel quale etica, scienza e politica si saldavano in una compatta ideologia progressista delle filosofie della storia (Zolo, 1994).

Alla luce di questi nuovi scenari contemporanei, le teorie liberali e socialiste sembrano non essere più in grado di fornire degli adeguati strumenti di analisi. Lo stesso concetto di democrazia, e con esso le categorie di “partecipazione”, “consenso”, “opinione pubblica”, “rappresentanza”, “competizione tra partiti”, è messo in discussione perché depositario di un mondo fondato su rapporti sociali semplici, propri di società più elementari di quelle in cui viviamo. Ma proprio il “contenuto minimo” della democrazia, costituito dalla tutela delle libertà fondamentali e dal sistema delle garanzie istituzionali e procedurali dello Stato di diritto (Bobbio, 1990), rappresenta il punto di partenza per tentare una ricostruzione della teoria democratica e, all’interno di essa, di una nuova teoria della cittadinanza. In questa prospettiva essa arriva ad assumere in sé il significato del rapporto politico fondamentale, il rapporto fra un individuo e l’ordine politico-giuridico nel quali si inserisce.

Il saggio di Thomas H. Marshall *Citizenship and social class* (1950) rappresenta la prima teorizzazione di questa nuova concezione di cittadinanza. Attraverso l’analisi della storia politica e sociale dell’Inghilterra, dalla rivoluzione industriale alla nascita del *welfare State*, Marshall individua la chiave per la comprensione delle dinamiche di una moderna democrazia nell’attribuzione di diritti e doveri ai nuovi ceti sociali che emergono con lo sviluppo della società industriale a partire dalla seconda metà del Settecento. Nel cammino per giungere a questa tipologia di cittadinanza moderna, il sociologo inglese individua tre distinte componenti o fasi: la cittadinanza civile, politica e sociale.

La cittadinanza civile si afferma storicamente per prima e attribuisce agli individui una serie di diritti di libertà (libertà fisica, libertà di parola, di pensiero e di religione, il diritto di possedere una proprietà e di concludere contratti ecc.).

La cittadinanza politica si sviluppa nel XIX secolo e riflette, almeno in parte, le rivendicazioni delle classi subalterne per una piena partecipazione all'esercizio del potere. Il suffragio universale per l'elezione del parlamento e delle assemblee del governo locale è l'espressione centrale di questa seconda fase.

La cittadinanza sociale si afferma infine nel corso del XX secolo e consiste nel diritto a un grado di educazione, di benessere e di sicurezza sociale commisurato agli standard prevalenti entro la comunità politica di appartenenza. Le istituzioni più direttamente connesse con questo terzo aspetto sono il sistema scolastico e i servizi sociali.

Ciò che caratterizza la cittadinanza è, secondo Marshall, la sua tensione verso l'uguaglianza. Tale tensione è paradossalmente indissociabile dalla nascita e dallo sviluppo del capitalismo. In quest'ottica la cittadinanza sociale, pur non potendo sovvertire la logica anti-egualitaria del mercato (basata sostanzialmente sulla disuguaglianza dei redditi), può invece generare un miglioramento della qualità della vita civile, riducendo i rischi e l'insicurezza relativi alla salute, all'occupazione e all'età. Essa ha dunque l'effetto di modificare la struttura della disuguaglianza sociale, trasformandola da disuguaglianza di status a disuguaglianza di reddito, considerata da Marshall socialmente più sopportabile, soprattutto entro società dinamiche e democratiche.

L'ottimistica conclusione a cui giunge il sociologo inglese prevede una risoluzione positiva della insanabile tensione tra i due opposti principi della cittadinanza e del mercato, attraverso la presenza dei compromessi sociali, in grado di generare stabilità e sviluppo nelle società industriali.

Questi aspetti del sistema teorico di Marshall sono stati oggetto di numerose contestazioni.

Anthony Giddens per primo ha messo in evidenza come lo sviluppo dei diritti di cittadinanza non possa essere rappresentato come un processo graduale, che emerge in modo spontaneo dalle istituzioni del mercato e grazie alla protezione dello Stato, in quanto esso nasce fundamentalmente dal conflitto sociale e politico delle classi subalterne. Per Giddens inoltre la battaglia per i diritti sociali e politici non si è conclusa e sarebbe illusorio considerare i diritti sociali introdotti dal *welfare state* come fattori di pacificazione all'interno della società (Giddens, 1982).

Jack M. Barbalet (1992) contesta l'impostazione di Marshall perché impedisce di cogliere le tensioni interne alle varie fasi della cittadinanza (in particolare tra la libertà di stampa, di associazione e di pensiero e il diritto di proprietà). Facendo riferimento alle teorie marxiste, egli sostiene l'impossibilità di modificare le relazioni di potere con la semplice introduzione dei diritti sociali, perché influiscono soltanto sui meccanismi di distribuzione delle risorse e non su quelli di produzione.

Per David Held (1989), le teorie di Marshall sottovalutano la complessità della cittadinanza moderna, vincolandola esclusivamente al tema delle classi e del modo di produzione capitalistico. Il dibattito deve invece oggi tenere in considerazione l'incremento del divario tra la cittadinanza, intesa come attribuzione di diritti all'interno dei singoli Paesi, e lo sviluppo della legislazione internazionale nel mondo globalizzato, che sottopone a nuove discipline gli individui, le organizzazioni governative e non governative.

Le prime due componenti della teoria di Marshall vengono ricondotte ad un'unica categoria di diritti di cittadinanza che Bobbio (1990) definisce "diritti della prima generazione". A questa prima categorizzazione vengono oggi associate altre due grandi categorie di diritti: i diritti sociali, caratteristici del *welfare state* ("diritti della seconda generazione") e i diritti cosmopolitici ed ecologici, che prescindono da un diretto riferimento alla sovranità degli Stati

nazionali e mirano alla creazione di una legislazione internazionale che disciplini a livello mondiale sia i rapporti tra gli esseri umani sia quelli con l'ambiente naturale (“diritti della terza generazione”)¹².

1.2.3 Elementi di criticità nella cittadinanza contemporanea

Zolo individua all'interno della cittadinanza contemporanea tre tensioni profonde, strettamente connesse alla realtà del mondo post-industriale e post-nazionale.

La prima riguarda la possibilità di vedere realizzata una possibile convivenza tra i diritti e il mercato, in cui cioè sia possibile sviluppare uno Stato di diritto che non sia totalmente subordinato al modello industriale e alla sua logica concorrenziale.

La seconda tensione riguarda i concetti per larga parte incompatibili di libertà e uguaglianza. Secondo Zolo,

“non esiste alcuna pulsione umana fondamentale verso l'uguaglianza che sia lontanamente paragonabile, per intensità e universalità, alla pulsione verso la libertà. La rivendicazione politica dell'eguaglianza è in realtà, nella quasi totalità dei casi, lotta per l'autoaffermazione di gruppi e soggetti socialmente emarginati in competizione con le libertà e le “proprietà” di gruppi e soggetti privilegiati” (1994, p. 27).

La cittadinanza produce disuguaglianza¹³ e libertà esattamente come l'economia di mercato produce disuguaglianza e ricchezza.

¹² Variamente distribuiti all'interno di queste tre categorie, sono i “diritti della quarta generazione” caratterizzati dalla “specificazione dei diritti” (cioè dalla determinazione più analitica delle categorie di soggetti che ne sono titolari) e per ora soltanto oggetto di dichiarazioni e raccomandazioni da parte di esperti a livello di singole nazioni. Essi riguardano, ad esempio, i diritti degli anziani, i diritti all'integrità biologica, l'eliminazione delle discriminazioni nei confronti delle donne ecc.

¹³ La forme di disuguaglianza generate dalla cittadinanza riguardano fenomeni diversi. I più macroscopici ad oggi riguardano ad esempio la presenza di radici maschiliste all'interno dei diritti e delle garanzie di cittadinanza (per cui le donne, nonostante il *welfare state*, restano oggi titolari di una cittadinanza di seconda classe, soprattutto a causa delle regole di divisione sessuale del lavoro familiare e delle conseguenze che ne

Un terza e crescente tensione è quella fra i diritti di cittadinanza e i cosiddetti “diritti cosmopolitici”, tra il particolarismo delle cittadinanze nazionali e i processi di globalizzazione in atto negli ambiti economico-finanziari, della comunicazione, dello sviluppo tecnologico e della salvaguardia ambientale.

Secondo i sostenitori della teoria cosmopolitico-giuridica, questa tensione potrebbe arrivare a produrre effetti positivi nel momento in cui le normative internazionali riuscissero a interferire con gli ordinamenti giuridici dei singoli Stati. I cittadini otterrebbero in questo modo il rispetto dei propri diritti attraverso il ricorso ad autorità giudiziarie sovranazionali.

In questa prospettiva, Zolo riconosce tre aspettative normative: quella del centralismo giurisdizionale, quella del pacifismo giuridico e quella del “*global constitutionalism*” (*ivi*, p. 41) che, collegandosi alle teorie dei diritti dell’uomo, mira alla realizzazione di un governo mondiale in grado di tutelare internazionalmente quelle libertà fondamentali degli individui che gli Stati non sono più in grado di assicurare.

Il disegno normativo del “modello di Westfalia” dovrebbe dunque essere accantonato per lasciare spazio a quello più recente relativo al “modello della Carta delle Nazioni Unite¹⁴” che concede un ruolo, seppur limitato, anche agli individui, ai gruppi sociali e ai popoli dotati di una organizzazione rappresentativa¹⁵. Questo modello, basato su di una logica comunitaria e globalista, è tuttavia riuscito fino ad ora ad affermarsi in maniera alquanto

derivano nel campo professionale e politico). Ma riguardano anche le nuove forme di stratificazione sociale che, in tutti i Paesi industrializzati, hanno generato una porzione di popolazione ricca sempre più minoritaria a cui fanno da contraltare strati di popolazione in difficoltà economiche, emarginati dal punto di vista sociale, etnico e culturale e quindi esclusi di fatto dall’esercizio dei diritti di cittadinanza.

¹⁴ E’ lo statuto costitutivo dell’ONU, adottato il 26 giugno 1945 a conclusione della Conferenza delle Nazioni Unite sull’Organizzazione Internazionale.

¹⁵ Il mondo globalizzato è caratterizzato anche dalla nascita e dallo sviluppo di nuove forme di cittadinanza attiva da parte dei cittadini, svincolate dal formale esercizio di voto, che si realizzano attraverso le varie forme dell’associazionismo della società civile e del volontariato

limitata, mentre quello di Westfalia, che riflette le relazioni individualistiche tra gli Stati come nell'Europa del XVIII secolo, continua a prevalere.

Tuttavia, se da una parte le caratteristiche del mondo globalizzato consentono di ipotizzare scenari normativi di tipo cosmopolitico, dall'altra rappresentano esse stesse un ostacolo alla loro realizzazione. Nella sempre più netta divisione del mondo in un ristretto numero di Paesi ricchi e potenti e in un gran numero di Paesi poveri e deboli, l'ordinamento giuridico internazionale sembra oggi assumere solo aspetti rigidamente gerarchici, che negano il principio stesso dell'uguaglianza formale dei soggetti di diritto¹⁶.

Ma la tensione tra cittadinanza e "diritti cosmopolitici" più drammatica e carica di conseguenze per il futuro viene ravvisata da Zolo nella lotta per l'acquisizione dello status di cittadino dei Paesi dell'Occidente, attraverso le migrazioni di massa di soggetti economicamente e politicamente molto deboli che esercitano, nelle società occidentali, una forte pressione per l'uguaglianza. La dialettica tra "cittadino" e "straniero" viene così stravolta da questi fenomeni migratori incontrollabili e irreversibili che mettono in discussione sia gli elementi della cittadinanza, sia i processi sociologici di formazione delle identità collettive, sia infine le strutture dello Stato di diritto e gli stessi confini di uno Stato. L'immigrazione internazionale produce quello che Bauböck definisce

"a mismatch between citizenship and the territorial scope of legitimate authority [with] citizens living outside the country whose government is supposed to be accountable to them and inside a country whose government is not accountable to them" (Bauböck 2008, p.31 citato in Leydet, 2011).

¹⁶ Nel momento in cui, ad esempio, la Carta della Nazioni Unite attribuisce un diritto di veto ai membri del Consiglio di Sicurezza. Problematica, da questo punto di vista, è anche la relazione tra i cittadini e realtà sovranazionali come l'Unione Europea in termini identitari e di diretta partecipazione politica. Questi temi vengono approfonditi nel capitolo 3.

Sulla base delle criticità provocate dal fenomeno migratorio contemporaneo, il dibattito internazionale si è dunque focalizzato su due temi principali: da una parte, sulla natura degli obblighi verso quelle persone che provengono dai Paesi in via di sviluppo, alla ricerca di vite migliori per sé e per le loro famiglie; dall'altra, sullo stato morale delle comunità politiche e sul loro supposto diritto di proteggere la propria integrità escludendo chi non ne è membro.

Molteplici sono dunque le sfide del mondo contemporaneo che coinvolgono diversi ambiti relativi alla cittadinanza, dilatandone definizioni e prospettive. La più insidiosa delle quali forse è proprio quella relativa alla realizzazione di una nuova forma di cittadinanza che Banks (2008 b) definisce multietnica, in grado cioè di riconoscere non solo i diritti individuali dei cittadini immigrati ma le stesse identità etniche delle minoranze¹⁷.

1.3 L'identità

1.3.1 Lo sviluppo e le caratteristiche dell'identità

Il quadro concettuale di riferimento di molte delle recenti ricerche psicosociali sui cambiamenti dell'identità è rappresentato dalla teoria dell'identità sociale (Tajfel, 1978; Tajfel e Turner, 1979; 1986).

¹⁷ Tale sfida è presente nell'ampio dibattito sulla *differentiated citizenship*. Le basi teoriche di questa visione alternativa di cittadinanza sono da ricercare nella consapevolezza della rilevanza politica delle differenze (culturali, di genere, di classe ecc.) che giustifica un trattamento differenziale e nel riconoscimento di diritti speciali per garantire l'uguaglianza. Kymlicka e Norman distinguono a questo proposito tre diverse tipologie di diritti: gli *special representation rights* (riferiti a gruppi sociali svantaggiati); i *multicultural rights* (per gli immigrati e i gruppi religiosi) e i *self-government rights* (per le minoranze etniche) (cfr. Kymlicka, W., e Norman, W. (1994). *Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory*. *Ethics*, 104 (2), 352–381). Tale tesi è in contrasto con quella ritenuta ormai superata del modello universale o unitario (*universalist or unitary model*) in cui la cittadinanza, sulla base delle teorie di Marshall, viene rappresentata come uno status legale attraverso cui un insieme fisso e unitario di diritti civili, politici e sociali sono elargiti ai membri della comunità politica (Cfr. Williams, M. S. (1998). *Voice, Trust, and Memory. Marginalized Groups and the Failings of Liberal Representation*. Princeton: Princeton University Press; Young, I. M. (1989). *Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship*, *Ethics*, 99, 250–274).

Secondo tale teoria, due sono i principi su cui si regge l'identificazione del sé: il principio di continuità e il principio di discontinuità. Il primo regola l'identità nel senso che le persone tendono a costruire un'immagine di sé coerente e costante, che si mantiene stabile nonostante il passare del tempo e il mutare delle circostanze. Il secondo, invece, si riferisce alla necessità di percepire se stessi come unici e diversi (e quindi distinti) dagli altri. Sulla base di questi presupposti, l'identità di una persona presenta due dimensioni: una dimensione personale, legata alle caratteristiche peculiari e distintive del soggetto inteso come individuo originale, e una dimensione sociale, relativa alle caratteristiche che il soggetto acquisisce appartenendo ad una determinata realtà e agendo in un contesto complesso, organizzato secondo diverse gerarchie di categorie (Tajfel, 1978; Tajfel e Turner, 1979; 1986)¹⁸. La distinzione tra identità personale e sociale, non deve però essere interpretata come rigida differenza tra due alternative che si escludono a vicenda. È difficile, infatti, considerare un'identità personale che non risenta dell'appartenenza a una realtà sociale. È necessario, quindi, considerare le due identità in un *continuum*, lungo il quale l'individuo percepisce il proprio sé con accezioni di volta in volta più marcate sulla sfera personale o di gruppo¹⁹.

Sulla base di queste considerazioni, una persona non possiede un'unica identità sociale, ma ne ha tante quanti sono i gruppi di cui fa parte.

¹⁸ L'interazione sociale dell'individuo può essere considerata sia dal punto di vista della dimensione interpersonale (in cui entrano in gioco le identità personali di ognuno quali ad esempio le caratteristiche idiosincratichè, i tratti di personalità ecc.) sia dal punto di vista della dimensione intergruppi (in cui sono più rilevanti le identità sociali, ovvero il far parte di due gruppi diversi).

¹⁹ In questo modo, quando per il soggetto è più rilevante la sua identità sociale, egli si sente totalmente coinvolto nel gruppo a cui appartiene, cosicché i suoi comportamenti, i suoi pensieri, le sue emozioni dipendono in misura preponderante dalla sua identificazione con il gruppo. Quando, invece, per il soggetto è più importante la sua identità personale, egli riflette sulla propria storia particolare e i suoi comportamenti. In questo caso i suoi pensieri e le sue emozioni risultano connotati da esigenze di autonomia.

Secondo Tajfel, infatti,

“l’identità sociale è quella parte dell’immagine di sé di un individuo che deriva dalla sua consapevolezza di appartenere ad un gruppo sociale (o a più gruppi), unita al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza” (Tajfel, 1981, trad. it. 1995, pag. 314).

Secondo questa definizione, il concetto di identità sociale appare composto da elementi cognitivi, valutativi e affettivi. Al di là del mero riconoscimento dell’appartenenza ad un gruppo o a una categoria sociale, quindi, l’identificazione implica che il gruppo e le sue caratteristiche costitutive diventino parte integrante del concetto di sé del singolo individuo, con le relative emozioni e valori.

La definizione di identità sociale elaborata da Tajfel necessita tuttavia di un chiarimento: essa può rivelarsi più o meno obbligata e, per alcuni gruppi, non è scelta, bensì ascritta (ad esempio non si può scegliere se appartenere o meno al gruppo delle donne o degli uomini oppure a quello dei ventenni o dei sessantenni). Ne deriva che è possibile appartenere oggettivamente a un gruppo senza identificarsi con esso, costruendo quindi l’immagine di sé senza includervi il fatto di appartenere a quel gruppo. Al contrario, ci si può identificare con un gruppo di cui oggettivamente non si fa parte, ma in cui si desidera entrare (Catellani e Milesi, 1998).

Proprio perché l’identificazione implica un legame, una lealtà e un senso del dovere al gruppo e al benessere del gruppo, l’identità sociale presenta anche implicazioni comportamentali. La caratteristica di questa componente è quella di rendere l’identificazione sociale una potente risorsa per l’azione collettiva e l’accettazione delle istituzioni. Le identità sociali, quindi, si distinguono dagli altri aspetti dell’identità individuale e dall’idea di sé perché riflettono

rappresentazioni condivise di una personalità collettiva (Herrmann e Brewer, 2004).

Per la ricostruzione del quadro teorico della presente ricerca, oltre alle dimensioni personali e sociali dell'identità, è necessario mettere in evidenza altri due elementi di rilievo, in parziale contrasto tra loro: il principio della distintività positiva (Tajfel, 1978) e quello della categorizzazione di sé (Turner, 1985).

Secondo il principio della distintività positiva, ciò che spinge i soggetti ad identificarsi con un gruppo è lo scopo di mantenere una concreta immagine di sé, derivante in primo luogo dalla costruzione di un'immagine positiva del gruppo di cui si è membri (*ingroup*). Lo scopo di preservare o ottenere una specificità positiva per il gruppo a cui si appartiene, e di conseguenza anche per se stessi in quanto membri di quel gruppo, sarebbe all'origine dei tentativi di modificare o mantenere determinate relazioni tra i gruppi. La ricerca di un'identità sociale positiva, dunque, spiegherebbe quei fenomeni tipici degli intergruppi quali la discriminazione nei confronti di gruppi estranei (*outgroup*) e il favoritismo per il proprio gruppo. In quest'ottica, per ottenere un'identità sociale positiva, l'*ingroup* viene costruito come diverso e superiore rispetto all'*outgroup*. Questa dinamica è definita da Tajfel come bisogno di distintività positiva²⁰.

Va tuttavia precisato che il perseguimento di un'identità sociale attraverso la distintività positiva del proprio gruppo non è l'unica motivazione che spinge i soggetti ad identificarsi con esso. Può accadere, infatti, che si sia orgogliosi di appartenere a un insieme di individui qualificato negativamente. In questo caso, quindi, ci si identifica con un gruppo la cui appartenenza non porta

²⁰ Il tipo di spiegazione proposto dalla teoria di Tajfel per i fenomeni intergruppi è più radicale rispetto a quello avanzato dalla precedente teoria del conflitto realistico, secondo cui, la rivalità intergruppi sarebbe riconducibile alla competizione attorno a risorse scarse e ambite da entrambi i gruppi (cfr. Sherif, 1966).

contributi significativi alla costruzione di un'immagine di sé positiva (Abrams, 1990).

È infine necessario evidenziare come le relazioni intergruppi, presenti nella teoria dell'identità sociale, possano essere ricomprese all'interno del processo generale di categorizzazione sociale. Il passo preliminare perché avvenga l'identificazione con altri individui, infatti, è collocare se stessi all'interno di quel gruppo, vale a dire costruire categorie sociali corrispondenti al gruppo a cui si appartiene e agli altri gruppi di cui non si è membri.

La categorizzazione del sé di Turner, invece, è un processo cognitivo basilare, applicato non solo a se stessi ma a tutti gli stimoli che ci circondano: essa semplifica la quantità virtualmente illimitata di informazioni che riceviamo e la struttura, appunto, in categorie significative. La categorizzazione è dunque intrinsecamente comparativa, perché la costruzione mentale di un gruppo e l'inserimento di sé in quel gruppo comporta inevitabilmente la simultanea costruzione di un gruppo esterno, diverso dal proprio a cui non si appartiene²¹.

Tuttavia, mentre la teoria dell'identità sociale pone come principio fondamentale dell'identità quello della distintività positiva, la teoria della categorizzazione del sé ipotizza alla base dell'identità sociale il principio semplicemente della distintività. Come è stato appena messo in evidenza, per Tajfel i soggetti sono motivati ad assumere un'identità sociale in base alle conseguenze positive per l'immagine di sé che derivano dal sentirsi membri di un gruppo. Secondo Turner, invece, i soggetti sono spinti a categorizzare se stessi nei termini di un certo gruppo nella misura in cui ne traggono un'immagine di sé essenzialmente nitida, ma non necessariamente connotata in senso positivo. Quando un soggetto si autocategorizza come membro di un gruppo, avviene una sorta di depersonalizzazione: egli si vede meno come

²¹ Per esempio, dire che si è di destra implica distinguersi dal gruppo di persone di sinistra, così come dire che si è moderati comporta differenziarsi dagli estremisti ecc.

individuo irripetibile e insostituibile, diverso da ogni altra persona, e più, invece, come simile a tutti i membri appartenenti allo stesso gruppo, come rappresentante intercambiabile di una categoria sociale condivisa con molti altri e, allo stesso tempo, diverso dai membri di altri gruppi. Il fenomeno della depersonalizzazione porta quindi il soggetto ad applicare a sé gli stereotipi che riguardano l'*ingroup*. Così il passaggio dalla categorizzazione di sé come individuo alla categorizzazione di sé come soggetto appartenente a un gruppo spiega numerosi fenomeni: la coesione e la cooperazione all'interno del gruppo, il conformismo con i comportamenti dell'*ingroup*, la percezione della sua omogeneità, la differenziazione rispetto all'*outgroup* fino alla sua discriminazione. Quindi, mentre la teoria dell'identità sociale risulta particolarmente adatta a spiegare fenomeni intergruppi, la teoria della categorizzazione di sé rende conto non solo dei processi intergruppi, ma anche di quelli intragruppo²² (Catellani e Milesi, 1998).

Delanty e Rumford (2005), sulla base della teoria dell'identità sociale, ma anche su studi di natura sociologica e antropologica, individuano gli aspetti fondamentali, relativi alle identità, che devono essere tenuti in considerazione nel momento in cui si affronta una ricerca su questo tema:

1) l'identità si sviluppa solo in relazione a una azione sociale ed è processuale o costruita. Le identità sono create nell'azione e non esprimono una coscienza od essenza di base, ma rappresentano la comprensione e il riconoscimento di sé da parte dell'attore sociale. Non esiste dunque un'identità chiaramente definita e ben articolata alla base delle singole persone, dei movimenti e neppure di intere società perché l'identità

²² Le teorie di Tajfel e Turner sono state messe in discussione, tra gli altri, da Widdicombe e Wooffitt (1995) che accusano i due studiosi inglesi di minimizzare l'influenza della società nella costruzione delle identità, teorizzando l'individuo come se avesse una esistenza pre-sociale, precedente ed esterna all'appartenenza al gruppo.

dell'attore sociale è soggetta ai cambiamenti che intercorrono nel tempo (cfr. Jenkins, 1996; Laclau, 1994; Melucci, 1995);

2) le identità hanno una dimensione narrativa: possono essere considerate come le storie che ognuno racconta su se stesso per dare una continuità alla propria esistenza. Questi “racconti” sono alla base della memoria ed esprimono l'aspetto pubblico dell'identità. Per questa ragione essa non fa semplicemente riferimento a determinate caratteristiche (come il carattere nazionale ad esempio), ma ad una modalità discorsiva di comprensione di sé (cfr. Somers, 1994; Potter, 1996);

3) l'identità si costruisce attraverso elementi simbolici che scaturiscono dalla relazione tra sé e l'altro. In questo senso, l'identità è basata sulla differenza e quindi esiste in un contesto relazionale (cfr. Castells, 1996; Eder et al., 2002; Friese, 2002; Giddens, 1991; Wagner, 2001);

4) gli individui non possiedono un'unica identità, ma un repertorio di identità multiple, caratterizzate da diversi gradi di tensione tra loro. Esse sono spesso distinte ma raramente si eliminano a vicenda. I confini tra le identità multiple che ogni soggetto possiede sono fluidi perché esse sono costruzioni, indipendentemente dal tipo di identità di cui ci si sta occupando (cfr. Calhoun, 1994; Friedmann, 1994; Hall e Du Gay, 1996).

Questi quattro aspetti mettono in evidenza la natura “costruita” dell'identità, che non deve essere considerata come un'entità trascendente o precedente alla realtà sociale. L'identità non è un'idea o un dato culturale, ma una modalità di comprensione di sé.

1.3.2 Le identità multiple

Il processo di categorizzazione di sé precedentemente descritto non si verifica generalmente in un singolo gruppo ma può avvenire simultaneamente in gruppi diversi l'uno dall'altro, in gruppi inclusivi o in relazione gerarchica: è possibile, ad esempio, essere iscritti al WWF e a *Slow Food*, oppure sostenere un candidato di un partito alle elezioni ed essere membro di quel medesimo partito. La variabilità dell'autocategorizzazione indica che autodefinirsi in un certo modo non riflette proprietà fisse del soggetto, bensì proprietà relative, la cui importanza si modifica in rapporto al contesto. L'espressione dell'identità sociale, infatti, non è statica ma in movimento e definisce di volta in volta un livello ottimale di distintività del gruppo, in funzione dei diversi contesti²³.

Questa dinamica, alla luce dei cambiamenti prodotti dalla globalizzazione che hanno interessato anche la sfera dell'identità²⁴, è stato oggetto di numerose ricerche in tempi recenti, dedicate in particolar modo al tema delle identità multiple.

Ogni gruppo a cui una persona appartiene simultaneamente (quali ad esempio il genere, la nazione, il lavoro, la famiglia da cui si proviene e così via) conferisce all'individuo una determinata identità. Tali identità sono contingenti: il singolo individuo ne usa una, o una combinazione di esse, in maniera del tutto casuale ed imprevedibile, a seconda del luogo, delle persone e della circostanza in cui si trova in quel momento particolare. In base a tali presupposti, le identità sono quindi costruite e non date aprioristicamente,

²³ Data l'intrinseca natura comparativa dell'autocategorizzazione, l'inserimento di sé in un gruppo più o meno ampio, più o meno astratto, implica la simultanea costruzione di *outgroup* di corrispondenti dimensioni e livello di astrattezza. E, viceversa, il confronto con membri di *outgroup* caratterizzati da dimensioni e livelli di astrattezza differenti può rendere salienti identità sociali diverse. Ad esempio, nel descrivere la nostra città ad una persona che non la conosce, metteremmo in evidenza aspetti diversi a seconda se il nostro interlocutore sia un italiano o uno straniero.

²⁴ Vedi *supra*, paragrafo 1.1.

fluide, molteplici e nessuna di esse può essere considerata come l'unica categoria di appartenenza dell'individuo (Hall, 1996; Bauman, 2001; 2004).

All'interno del proprio repertorio di possibili identità, ogni individuo ne ha una che può essere considerata primaria, che si riconosce come unica ed inimitabile anche se condivide alcune caratteristiche con le altre (Jenkins, 1996). Riprendendo le tesi dei sociologi Berger e Luckman (1966), Jenkins sostiene che lo status di priorità di alcune identità sulle altre non è immutabile ed è possibile così assistere alla presenza di identità primarie differenti a seconda dei contesti, dei momenti e delle persone con cui interagiamo.

Hermann e Brewer (2004) individuano almeno tre diversi modi secondo cui le identità multiple possono essere messe in relazione tra loro e possono essere configurate in un sistema di molteplici appartenenze:

1) le identità possono essere contenute le une dentro le altre (*nested identities*), concepite quindi come centri concentrici o come una bambola Matrioska. In questo tipo di configurazione, l'individuo che sente di appartenere alla comunità più piccola è anche membro della comunità più grande, che comprende al suo interno tutte le altre. È questo il caso, ad esempio, delle identità locali, nazionali, europee²⁵;

2) le identità possono essere trasversali (*cross-cutting identities*). In questo caso, alcuni membri di un gruppo sentono di appartenere anche ad un altro gruppo. Questo secondo gruppo possiede alcuni aspetti identitari simili al primo ma, allo stesso tempo, è caratterizzato da altri elementi che lo rendono simile ad altri gruppi. Le identità professionali, ad esempio, sono trasversali a quelle religiose; quelle razziali possono essere trasversali alle identità locali e nazionali e così via;

²⁵ Per il presente lavoro di ricerca sono state approfondite, in particolare, le caratteristiche dell'identità nazionale, europea e globale e le loro relazioni reciproche (vedi *infra*, capitolo3).

3) le identità possono essere separate. Questo implica che i diversi gruppi a cui un individuo appartiene sono distinti gli uni dagli altri e non presentano sovrapposizioni di appartenenze. In questo caso, il numero di persone che condivide un certo tipo di identità tra i gruppi è talmente piccolo che non costituisce un gruppo trasversale. Ad esempio, la vita lavorativa di un individuo può presentare delle identità in comune con un insieme completamente differente di persone rispetto a quelle presenti nella sua vita privata.

Risse (2004) individua una quarta modalità con cui è possibile individuare le relazioni tra le identità multiple, definita “modello a torta marmorizzata” (*marble-cake model*). Secondo questo modello, le varie identità di un individuo non possono essere separate con chiarezza su livelli differenti, come implicano le categorizzazioni individuate da Hermann e Brewer, perché esse in realtà si influenzano a vicenda e si mescolano tra loro. Secondo Risse questo tipo di modello è particolarmente adatto a spiegare l'identità europea, a suo parere difficilmente separabile dalle singole identità nazionali.

Delanty e Rumford (2005) individuano, infine, la categoria delle identità sovrapposte (*overlapping identities*) che si verificano nei casi di doppia identità, quali ad esempio quelle caratterizzate da un trattino che unisce le due identità (per questa ragione i due sociologi le definiscono anche *hyphenated identities*)²⁶.

Sulla base delle considerazioni finora esposte, alcuni ricercatori hanno messo più volte in evidenza come il concetto di “identità multiple” rischi di essere considerato una nozione incoerente, che include troppi elementi per essere concettualmente utile (Gleason, 1983). Brubaker e Cooper (2000), in particolare, hanno fortemente criticato le interpretazioni “deboli” dell'identità, che mettono in primo piano la sua fluidità, la provvisorietà, la complessità e la

²⁶ Ad esempio anglo-africano, italo-americano e così via.

dipendenza dal contesto. Essi, al contrario, sostengono la necessità di considerare l'identità nella sua versione "forte", come caratteristica permanente dell'individuo, che presuppone un senso immutabile, durevole e non modificabile del sé.

Ad ogni modo, il dibattito tra i sostenitori delle nozioni definite "sottili" (*thin*) e "spesse" (*thick*) dell'identità²⁷ e la molteplicità di studi su questo tema mettono chiaramente in evidenza quanto questo argomento sia ritenuto di fondamentale importanza per la ricerca sociale contemporanea. La ragione di ciò può essere ricercata nelle decisioni che si è costretti a prendere sempre più di frequente sulla natura plurale delle identità di ognuno e sull'importanza relativa delle diverse associazioni e affiliazioni dell'individuo in ogni contesto specifico. I presupposti alla base della rinnovata attenzione posta recentemente su questo tema e il crescente dibattito sulla natura delle identità multiple possono così essere spiegati nell'ottica del perseguimento di un unico obiettivo generale: una migliore considerazione di sé e dell'altro, una comprensione più chiara delle pluralità dell'identità umana, un riconoscimento che tali pluralità sono trasversali e rappresentano un antidoto a nette separazioni identitarie che creano impenetrabili linee divisorie tra gli individui (Sen, 2006).

²⁷ Secondo la nozione "sottile", l'identità è costituita da un unico e semplice status dell'individuo mentre, secondo la nozione "spessa", l'identità assume molteplici caratteristiche, che permettono di connettere il singolo a differenti stratificazioni del proprio essere e a tessere rapporti tra sé e il prossimo, tra sé e la comunità in generale. In questo caso la comunità viene ad essere interpretata come comunità multilivello e assume caratteristiche locali, nazionali e globali (Golmohamad, 2004).

2. Educazione alla cittadinanza, educazione alla cittadinanza globale

2.1 L'educazione alla cittadinanza: programmi europei e indagini internazionali

Dalla fine degli anni Ottanta si è assistito a un aumento dell'attenzione riguardo ai temi della democratizzazione e dello sviluppo della società civile, quasi dimenticati dalla fine della seconda guerra mondiale. Dall'Asia all'America Latina, dall'Europa ad alcune parti dell'Africa, una rinnovata enfasi viene posta sull'educazione civica e alla cittadinanza come parte del curriculum scolastico (Cogan, 2000).

Audigier (2000) suggerisce che questo rinnovato interesse nei confronti dei termini "cittadino" e "cittadinanza" sia dovuto al ritorno della questione del vivere insieme, un tema più o meno dimenticato negli Stati democratici che si è imposto all'attenzione generale sotto la pressione di vari fattori. Questi ultimi hanno rimesso in discussione i punti di riferimento politici dei due secoli passati (come il concetto di Stato Nazionale in Europa ad esempio), e comportano oggi rischi di frammentazione etnica, di crescita di appartenenze esclusive, di sfide ai valori fondamentali delle nostre società, di fenomeni di razzismo e xenofobia ecc.

In Europa, gli eventi storici che si sono succeduti nel corso degli anni Ottanta del secolo scorso (la caduta del muro e le transizioni post-comuniste,

la crisi del *welfare state*, la globalizzazione politica, economica e culturale, il sorgere di identità esclusive, l'evoluzione del mercato e il declino della società del lavoro) hanno fortemente influito sulla ridefinizione del concetto di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza. In un periodo di sfide e di incertezze, causate dalla deprecazione dei valori base della modernità (la società di massa e lo Stato Nazionale) si assiste dunque con ottimismo alla rinascita della "virtù di cittadinanza". Al giorno d'oggi si parla di solidarietà e di un nuovo contratto sociale, basato sui diritti e sulle responsabilità dei cittadini, per restaurare la coesione all'interno della società (Bîrzéa, 2000).

Sulla base di queste considerazioni, in relazione all'equazione educazione-cittadinanza-democrazia si concentrano le aspettative di soggetti diversi: politici, insegnanti, genitori, esperti delle ONG, professionisti del lavoro e delle politiche giovanili, attivisti dei diritti umani ecc. Questo interesse si riflette anche in numerosi studi, in attività *grassroots* (iniziative spontanee realizzate da una comunità e basate sull'*empowerment* e l'autonomia) e in dichiarazioni politiche dedicate all'educazione alla cittadinanza. Ad oggi essa è diventata allo stesso tempo un argomento di ricerca, una priorità delle politiche nel campo dell'educazione (essendo già un obiettivo comune per le riforme educative in Europa) e un tema di interesse globale (Bîrzéa et al., 2004).

2.1.1 Le iniziative del Consiglio d'Europa

L'educazione alla cittadinanza rappresenta, fin dalla metà degli anni Novanta, una priorità per il Consiglio d'Europa¹. Già nel 1994 a Madrid durante la 18esima sessione della Conferenza Permanente dei Ministri Europei dell'Educazione² e successivamente a Kristiansand, nel 1997 durante la 19esima Conferenza Permanente³, il Consiglio aveva incominciato ad intensificare le sue attività sull'educazione alla cittadinanza, ai diritti umani e alla tolleranza, sviluppando definizioni di *citizenship* che tenessero in considerazione i differenti contesti europei e identificando le abilità necessarie per realizzare nella pratica tali definizioni.

Sulla spinta di queste iniziative, nel corso del secondo summit dei Capi di Stato e di Governo tenutosi a Strasburgo nel 1997, il Consiglio d'Europa teorizza il concetto di educazione alla cittadinanza democratica (*Education for Democratic Citizenship, EDC*) considerata in termini più ampi come equivalente dell'educazione alla democrazia. Secondo Audigier (2000), l'aggettivo *democratic* adottato dal Consiglio d'Europa enfatizza infatti l'aspetto di una cittadinanza basata su principi e valori del pluralismo, del primato della legge, del rispetto della dignità umana e della diversità culturale.

L'EDC, subito posta come un obiettivo educativo e uno dei temi più importanti delle politiche europee, viene definita come

“a set of practices and principles aimed at making young people and adults better equipped to participate actively in democratic life by assuming and exercising their rights and responsibilities in society”(Birzėa et al., 2004, p. 13).

¹ Il processo di democratizzazione che si avvia nei paesi postcomunisti, dalla caduta del muro di Berlino in poi ha rappresentato uno dei punti di partenza per le riflessioni e gli studi del Consiglio d'Europa.

² Cfr. Council of Europe (1994). Standing Conference of European Ministers of Education, 18th session - Madrid, Spain, 23-24 March 1994, Resolution on “Education for democracy, human rights and tolerance” (N°1).

³ Cfr. Council of Europe (2000 a). Standing Conference of European Ministers of Education, 19th session - “Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation”, Kristiansand, Norway, 22-24 June 1997.

Durante il summit di Strasburgo il Consiglio lancia anche il progetto per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica (*Education for Democratic Citizenship Project* – più comunemente noto come *the EDC Project*). Lo scopo del progetto (articolato in due fasi 1997-2000 e 2001-2004) è di rafforzare le attività relative alle aree di interesse prioritario del Consiglio d'Europa (quali la protezione e la promozione dei diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto negli stati membri) con gli elementi ed i valori dei sistemi educativi (Pererva, 2009).

I fondamenti logici e le linee direttive su cui si basa l'educazione alla Cittadinanza e soprattutto l'*EDC Project* sono stati delineati in due *Key Recommendations*:

- La Risoluzione adottata nella Conferenza Permanente dei Ministri dell'Educazione (Cracovia, 15-17 Ottobre 2000);
- La Raccomandazione 12/2002 del Comitato dei Ministri dell'Educazione sull'EDC, adottata dal Consiglio d'Europa (16 ottobre 2002).

Nella Risoluzione del 2000 vengono individuate le linee guida comuni per l'educazione alla cittadinanza attraverso l'identificazione degli elementi chiave per l'educazione alla cittadinanza democratica⁴. Anche la Raccomandazione 12/2002 ha contribuito a delineare obiettivi educativi, contenuti e metodologie per l'EDC, evidenziando allo stesso tempo l'importanza della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (Bîrzéa et al. 2004).

Nel 2005, a chiusura dell'*EDC Project*, viene inaugurato lo *European Year of Citizenship through Education*. Questa iniziativa aveva l'obiettivo di favorire alcune iniziative per “diventare cittadini nelle società democratiche” e di

⁴ Cfr. Council of Europe (2000 b). Standing Conference of European Ministers of Education 20th Session – “Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe”, Cracow, Poland, 2000.

rinforzare i legami tra educazione e cittadinanza. Durante questo anno, organismi governativi e non governativi hanno realizzato e condiviso in Europa numerosi esempi di buone pratiche nell'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani⁵.

All'*EDC Project* ha fatto seguito il programma *Learning and Living Democracy for All* (2006-2009), sempre promosso dal Consiglio d'Europa. Condividendo le principali linee di azione del progetto precedente (sviluppo delle politiche educative e implementazione della cittadinanza democratica e dell'inclusione sociale) prevedeva altre aree di intervento relative ai nuovi ruoli e competenze degli insegnanti e all'organizzazione democratica delle istituzioni educative⁶ (Pererva, 2009).

Nello stesso periodo veniva dedicata un'attenzione crescente al tema dell'educazione ai diritti umani (*Human Rights Education, HRE*) considerata in relazione all'educazione alla cittadinanza democratica. Per questa ragione, nella conferenza conclusiva del programma *Learning and Living Democracy for All*, tenutasi a Strasburgo nell'aprile 2010, sono state delineate le attività di cooperazione relative non solo alla *EDC* ma anche alla *HRE*⁷ per il periodo 2010-2014. Tali attività prevedono tra i vari obiettivi un maggiore interesse sulle competenze degli studenti e sull'apprendimento dei principi chiave e del funzionamento del sistema dei diritti umani, una connessione più forte tra *EDC/HRE* e l'educazione interculturale e la promozione di partenariati e network⁸.

Per una sintesi efficace delle definizioni e delle linee programmatiche sull'*EDC/HRE* realizzate negli ultimi anni dal Consiglio d'Europa si segnala

⁵ Cfr. Council of Europe (2005). *European Year of Citizenship through Education*, (GR-C(2005)4, GR-C(2005)CB1).

⁶ Cfr. Council of Europe (2010 a) Steering Committee for Education (CDED) 13 April 2010. *Evaluation Report on the Programme "Learning and living democracy for all" 2006-2009*.

⁷ Ad oggi i programmi del Consiglio d'Europa prevedono infatti la denominazione integrata *EDC/HRE*.

⁸ Cfr. Council of Europe (2010 b). *Learning Democracy and Human Rights Evaluation 2006-2009 and the way ahead*, Strasbourg, 15-16 April 2010.

infine la *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education - Recommendation CM/Rec(2010)7*⁹ diventata un documento di riferimento per tutte le iniziative promosse da questo organismo a partire dal 2010.

2.1.2 Le iniziative della Commissione Europea

La Commissione Europea, già con la strategia di Lisbona (2000), individuando i fattori determinanti alla base di un'economia fondata sulla conoscenza e per una nuova agenda sociale, pone l'inclusione e la cittadinanza attiva come due degli obiettivi prioritari¹⁰.

Con l'allargamento dell'Unione nel 2004 e nel 2007, il tema della cittadinanza diventa di cruciale importanza nell'agenda politica: per promuovere la coesione sociale in Europa e una comune identità europea, i giovani devono essere informati e formati in maniera specifica su ciò che significa essere un cittadino, sui diritti e i doveri che riguardano la cittadinanza. Per portare l'Unione Europea più vicino al singolo dunque e per consolidare la democrazia, si riconosce l'importanza di promuovere i valori della cittadinanza e la partecipazione attiva alla vita della società.

Per questa ragione nel 2003 viene creato, all'interno della Direzione Generale della Commissione Europea per l'Educazione e la Cultura, un gruppo di lavoro sull'*Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion*. Uno dei suoi obiettivi principali riguardava la formazione degli studenti alla cittadinanza attiva attraverso l'insegnamento dei valori e della partecipazione democratica da parte delle scuole.

A differenza del Consiglio d'Europa, la Commissione Europea nelle sue linee programmatiche e nei progetti ha utilizzato in un primo momento il

⁹ Cfr. Council of Europe (2010 c). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (2010), Strasbourg: CoE Publishing Editions.

¹⁰ Cfr. European Commission (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions.

termine *active citizenship* modificandolo solo di recente in *participatory citizenship*. La “cittadinanza partecipativa” è definita dal CRELL¹¹ come

“participation in civil society, community and/or political life, characterised by mutual respect and non-violence and in accordance with human rights and democracy” (Hoskins, 2006 p.14).

Con il termine *participatory citizenship* si vuole così sottolineare il forte interesse sui temi delle conoscenze e delle abilità civiche in un’ottica di rafforzamento della partecipazione. L’attenzione all’aspetto partecipativo della cittadinanza mette in primo piano i diritti e i doveri dei cittadini per la promozione di un impegno attivo nella società con l’obiettivo di costruire un’Europa più forte, coesa e democratica (Hoskins et al., 2012).

Il primo progetto realizzato dalla Commissione Europea con la finalità di promuovere la cittadinanza, i valori e gli obiettivi dell’Unione è il *Community Action Programme*¹² (2004-2006). Questo programma prevedeva iniziative volte al coinvolgimento dei cittadini in attività di riflessione e discussione sul futuro dell’UE intensificando i contatti tra persone di Paesi differenti e realizzando iniziative su questi temi.

Dal 2007 è attivo il nuovo progetto *Europe for Citizens* (2007-2013) che, partendo dalle attività realizzate con il precedente programma 2004-2006, ha l’obiettivo di incrementare e rafforzare il senso di unità e identità europea¹³.

Nel 2013 è stato proclamato l’anno europeo del cittadino, anch’esso in linea con le principali tematiche fin qui descritte.

¹¹ Il CRELL (*Centre for Research on Educational Lifelong Learning*) è stato creato dalla Commissione Europea nel 2005 e si occupa di valutare e monitorare i sistemi di educazione e formazione.

¹² Cfr. European Commission (2004). Council Decision 2004/100/EC of 26 January 2004 establishing a Community action programme to promote active European citizenship - civic participation. Doc. (2004/100/EC).

¹³ Cfr. European Commission (2006). Decision No 1904/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 12 December 2006 establishing for the period 2007 to 2013 the programme “Europe for Citizens” to promote active European citizenship.

Anche nella *2020 Education and Training policy agenda (ET 2020)* la Commissione conferma il suo impegno e interesse in relazione ai temi della cittadinanza, identificando la *participatory citizenship* come uno degli obiettivi politici e continuando a sostenere i governi nazionali nello sviluppo delle competenze chiave, incluse le competenze civiche, dei suoi cittadini¹⁴.

2.1.3 Le indagini IEA sull'educazione alla cittadinanza

Dagli anni Settanta ad oggi l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ha dedicato diverse indagini al tema dell'educazione alla cittadinanza.

Il primo studio dell'IEA sull'Educazione Civica (*Study of Civic Education*) è stato condotto all'interno del *Six Subject Survey* nel 1972 e mirava ad analizzare se e in quale misura gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza venivano realizzati all'interno dei sistemi educativi e ad individuare i fattori più importanti oltre alla scuola (famiglia, mass media, amici) che potevano influenzare il raggiungimento di tali obiettivi. L'indagine si proponeva di capire se “il buon cittadino” poteva essere identificato con una sola qualità o, al contrario, con diversi atteggiamenti civici indipendenti tra loro. La popolazione oggetto della ricerca era quella dei quattordicenni scolarizzati dei dieci Paesi partecipanti (Finlandia, Repubblica Federale Tedesca, Iran, Irlanda, Israele, Italia, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Svezia e gli Stati Uniti d'America) (Peaker, 1975; Torney et al., 1975; Walker, 1976).

Il secondo studio dell'IEA sull'Educazione Civica (noto come CIVED) viene progettato nel 1994, in seguito ai forti cambiamenti avvenuti a livello internazionale dopo il 1989. Se le democrazie occidentali vedevano diminuire l'interesse e la motivazione alla partecipazione da parte delle generazioni più

¹⁴ European Commission, (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM (2010) 2020.

giovani, quelle nate solo qualche anno prima dalla caduta del regime sovietico stavano preparando i giovani alla cittadinanza in un nuovo ordine politico. L'importanza che il tema della *citizenship education* inizia ad assumere si evince dal numero di Paesi partecipanti e di studenti coinvolti: ventotto paesi tra cui undici post comunisti, dodici Paesi europei (inclusa l'Italia), Australia, Cile, Colombia, Hong Kong Sar e gli Stati Uniti per una popolazione oggetto d'indagine di circa novantamila quattordicenni scolarizzati¹⁵.

Lo studio, articolato in due fasi (1995-1996 e 1997-2000) era focalizzato su due aspetti – l'apprendimento scolastico e la partecipazione ad attività relative alla sfera della cittadinanza fuori dalla scuola. Tre erano le aree tematiche individuate: democrazia e cittadinanza, identità nazionale, coesione e diversità sociale (Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002).

Il terzo studio dell'IEA sul tema dell'educazione alla cittadinanza, l'*International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) realizzato nel 2009, condivide la stessa finalità dei due studi precedenti: analizzare le modalità in cui i giovani vengono preparati a intraprendere il ruolo di cittadini in un periodo storico caratterizzato da considerevoli cambiamenti nella sfera civica, soprattutto in termini di *governance* e di relazioni internazionali (la globalizzazione, il massiccio fenomeno dell'immigrazione, il terrorismo, le disuguaglianze economiche, ma anche la crescente importanza di nuove forme di partecipazione sociale).

I cambiamenti intercorsi nello scenario mondiale in seguito agli eventi del 1989 hanno portato ad una rivisitazione dei concetti e delle pratiche relative al tema dei diritti, delle responsabilità, dell'accesso, dell'identità e dell'appartenenza. Per questa ragione ICCS ha adottato il termine più comprensivo di *Civic and Citizenship Education*, per evidenziare un ampliamento

¹⁵ Per la precisione, la popolazione di riferimento comprendeva la classe modale degli studenti quattordicenni al momento dell'indagine.

del concetto, dei processi e delle pratiche che si è verificato in questo ambito dall'indagine CIVED:

“civic education focuses on knowledge and understanding of formal institutions and processes of civic life (such as voting in elections). Citizenship education focuses on knowledge and understanding and on opportunities for participation and engagement in both civic and civil society. It is concerned with the wider range of ways that citizens use to interact with and shape their communities (including schools) and societies” (Schulz et al., 2010 p. 23).

La tendenza positiva di maggiore adesione alle ricerche internazionali dell'IEA promosse nel campo dell'educazione alla cittadinanza viene riconfermata anche per ICCS 2009. Il numero dei Paesi partecipanti registra un considerevole aumento rispetto all'indagine CIVED: 38 Paesi per un totale di 140.000 studenti (quattordicenni scolarizzati) oggetto d'indagine.

L'indagine ICCS 2009 presenta, rispetto alle precedenti ricerche dell'IEA, alcune rilevazioni supplementari attuate con tre strumenti¹⁶: il “Modulo Europeo”, “il Modulo Asiatico” e il “Modulo America Latina”, elaborati rispettivamente per i Paesi europei, dell'Asia e dell'America Latina partecipanti allo studio, dedicati ai temi dell'educazione civica e alla cittadinanza di maggiore interesse nel contesto specifico di questi tre continenti.

L'IEA sta attualmente pianificando le attività di ricerca per l'indagine ICCS 2016.

¹⁶ Gli altri strumenti adottati dall'indagine internazionale sono, oltre alla prova cognitiva, il questionario sugli atteggiamenti degli studenti ed i questionari scuola e insegnante per raccogliere informazioni sui contesti nei quali gli studenti apprendono l'educazione civica e alla cittadinanza. La *National Context Survey*, infine, contiene le informazioni sull'offerta formativa nazionale dell'educazione civica e alla cittadinanza per ogni Paese partecipante.

2.2 L'educazione alla cittadinanza nel contesto scolastico

2.2.1 Caratteristiche e obiettivi dell'educazione alla cittadinanza a livello europeo

Nell'ambito del programma sulla *Education for Democratic Citizenship* promosso dal Consiglio d'Europa (1997-2004), gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza democratica nel contesto scolastico vengono individuati secondo un approccio articolato, privilegiando due aspetti fondamentali:

- la valorizzazione dell'esperienza diretta degli studenti e dell'esercizio dei diritti-doveri di cittadinanza;
- la necessità che le scuole si caratterizzino come ambienti di apprendimento democratici (Losito, 2009).

Il rapporto *Citizenship Education at school in Europe* (Eurydice, 2005) raggruppa invece l'educazione alla cittadinanza in tre distinte categorie, secondo il grado di coinvolgimento attivo da parte degli studenti¹⁷.

Queste tre categorie di obiettivi, presentate nelle tabelle che seguono, sono interdipendenti e corrispondono a una sequenza logica che va dall'individuazione di aspetti formali dell'apprendimento al grado in cui gli studenti sono coinvolti in prima persona in questi aspetti:

¹⁷ Nel rapporto Eurydice (2005) si fa riferimento al concetto di "cittadinanza responsabile" intesa come "awareness and knowledge of rights and duties [...] closely related to civic values such as democracy and human rights, equality, participation, partnership, social cohesion, solidarity, tolerance of diversity and social justice" (p. 10).

I Categoria

Obiettivi	sviluppo dell'alfabetizzazione politica (<i>political literacy</i>) degli studenti: acquisizione formale di conoscenze teoriche, come ad esempio la storia e la geografia del proprio Paese, il funzionamento delle istituzioni politiche e sociali ecc.
Atteggiamento degli studenti	essenzialmente passivo.
Valutazione	l'apprendimento è facilmente misurabile sulla base di test scritti o esami orali.

II Categoria

Obiettivi	sviluppo degli atteggiamenti e dei valori necessari per diventare cittadini responsabili: imparare a rispettare sé e gli altri, a risolvere i conflitti pacificamente ecc.
Atteggiamento degli studenti	attivo. Maggiore coinvolgimento degli studenti in termini di opinioni e atteggiamenti personali rispetto a un sistema di valori accettato e condiviso dalla società.
Valutazione	gli obiettivi sono più difficili da misurare rispetto all'acquisizione di conoscenze formali.

III Categoria

Obiettivi	stimolazione della partecipazione attiva degli studenti attraverso il loro coinvolgimento nella vita scolastica e nella comunità locale, al fine di acquisire le abilità necessarie per contribuire costruttivamente e responsabilmente alla vita pubblica.
Atteggiamento degli studenti	attivo. Agli studenti viene chiesto di sperimentare nella pratica i principi democratici, di prendere parte in prima

	<p>persona alla vita sociale, culturale e politica della comunità e, più in generale, di sfruttare proattivamente ciò che hanno imparato nelle due fasi precedenti. L'informazione che hanno disposizione può aiutarli a capire e a migliorare le loro capacità di partecipazione attiva, mentre i valori e gli atteggiamenti che hanno acquisito diventano un quadro di riferimento per un coinvolgimento responsabile basato sui diritti e i doveri della cittadinanza.</p>
Valutazione	<p>gli obiettivi sono difficili da misurare anche perché riguardano non solo il contesto scolastico ma anche la comunità allargata al di fuori di esso.</p>

(Adattato da Eurydice, 2005)

L'indagine Eurydice *Citizenship education in Europe* (2012) aggiunge alle tre categorie appena elencate una quarta: l'acquisizione del pensiero critico e delle abilità analitiche. Questo obiettivo completa il primo (sviluppo della *political literacy*) e si riferisce alla capacità degli studenti di analizzare e valutare criticamente le informazioni inerenti ai problemi politici e sociali (Eurydice, 2012).

Nel rapporto *All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies* (Bîrzéa et al., 2004) la realizzazione dell'educazione alla cittadinanza all'interno del contesto scolastico viene rappresentata come una sovrapposizione di "siti" di cittadinanza¹⁸ ("*overlapping of sites of citizenship*" p. 26). Questi "siti" non comprendono il solo curriculum formale (vale a dire la conoscenza teorica dei temi relativi all'educazione alla cittadinanza) ma anche quello non-formale (che include le attività extra-curricolari quali progetti, visite, scambi, il clima

¹⁸ Un "sito di cittadinanza" consiste in una qualsiasi iniziativa in cui si cerca di dare una definizione e di implementare i principi della moderna cittadinanza democratica (Bîrzéa, 2000).

scolastico e i processi decisionali all'interno della scuola) e l'informale (come il curriculum nascosto e apprendimento dai media¹⁹) (Bîrzéa et al., 2004). L'educazione alla cittadinanza, quindi, coinvolge sia la disciplina o le diverse discipline che fanno parte del curriculum, sia i valori, gli atteggiamenti e l'insieme delle esperienze vissute a scuola e nella comunità locale.

Questo approccio così articolato si concretizza, nella pratica educativa, in quattro modalità di inserimento dell'educazione alla cittadinanza nei curricoli, in relazione al livello di scolarità:

- l'educazione alla cittadinanza è una materia separata dalle altre (opzionale o obbligatoria);
- è una materia integrata con altre (generalmente storia, geografia, scienze sociali, religione, filosofia, lingue straniere);
- è un tema cross-curricolare (i principi dell'educazione alla cittadinanza sono presenti in tutte le materie del curriculum);
- viene svolta attraverso attività e progetti extra-curricolari (Eurydice 2005, 2012; Schulz et al., 2010).

Queste quattro modalità non si escludono a vicenda, anzi esse sono spesso compresenti. Nei singoli Paesi, infatti, possono sussistere casi in cui, a seconda del livello di istruzione, questa materia viene inserita nei curricoli utilizzando uno o più approcci (a volte anche simultaneamente)²⁰. L'educazione civica e la sperimentazione di "Cittadinanza e Costituzione" in Italia, a cui è dedicato il

¹⁹ L'idea della "sovrapposizione di siti" inserisce l'educazione alla cittadinanza entro una prospettiva di apprendimento permanente perché riconosce l'importanza delle scuole nel preparare gli studenti ai ruoli e alle responsabilità di cittadini adulti e attivi nella società.

²⁰ Al di là delle dichiarazioni programmatiche a livello internazionale, in cui l'educazione alla cittadinanza è definita come un obiettivo esplicito in tutti i sistemi educativi in Europa e come uno strumento indispensabile per consolidare la democrazia nelle società, le diverse modalità in cui l'educazione alla cittadinanza può essere presente all'interno dei curricoli non ne facilitano l'effettiva realizzazione a scuola e sono difficili da monitorare (cfr. Bîrzéa et al., 2004).

paragrafo successivo, sono un esempio delle difficoltà riscontrate nel nostro Paese nel definire le modalità di inserimento di questa materia nel curriculum.

2.2.2 Il contesto italiano: dall'introduzione dell'educazione civica a "Cittadinanza e Costituzione"

In Italia il primo passo per l'inserimento di temi inerenti agli ambiti civici e costituzionali nei curricoli è rappresentato dall'introduzione dell'educazione civica nel 1958, ad opera dell'allora ministro Aldo Moro, come materia di studio con orario minimo (due ore al mese), non soggetta a verifica e in forma integrata con l'insegnamento della storia o dell'economia e del diritto²¹.

Con i programmi per la scuola media del 1963²², il D.M. 9.2.1979 per la scuola media e il D.P.R. 12.2.1985, n. 104 per la scuola elementare, venivano riprese e rilanciate le proposte del 1958: nei programmi della scuola elementare del 1985 compariva tra gli obiettivi educativi principali "l'educazione alla convivenza democratica" e, in relazione allo spazio curricolare, si prevedeva la materia studi sociali.

Nonostante questi provvedimenti, l'educazione civica ha continuato a rivestire per lungo tempo un ruolo marginale all'interno delle politiche e dei programmi scolastici.

A fronte dei cambiamenti nel panorama nazionale ed internazionale dovuti ai nuovi eventi storico-politici (caduta del muro, globalizzazione, trattati di Maastricht, disagio giovanile, progressivo allontanamento dei giovani dalla sfera politica) si è tentato di inserire un curriculum continuo di educazione civica e cultura costituzionale (direttiva ministeriale n.58 del 1996), ma tale proposta non è entrata mai in vigore.

²¹ D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585, Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica.

²² D. M. 24 aprile 1963, Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale.

Con la legge delega 28.3.2003, n. 53 e il decreto legislativo 19.2.2004, n. 59 “l’educazione ai principi fondamentali della convivenza civile” è diventata uno degli obiettivi delle scuole di ogni ordine e grado. Essa è stata poi articolata nei nuovi programmi ministeriali (Indicazioni nazionali) in sei educazioni da svolgersi come attività didattiche integrate con altri insegnamenti: cittadinanza, sicurezza stradale, ambiente, salute, alimentazione, affettività. Queste indicazioni, avendo carattere transitorio, non sono mai state oggetto di un regolamento attuativo e hanno poi lasciato il posto alle nuove Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione (allegate al D.M. 31 luglio 2007).

Nello stesso anno, con l’allegato al successivo D.M. 22 agosto 2007, n. 139, (“Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione”) venivano individuate le “competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria²³”.

Con il disegno di legge del 1.8.2008 per la prima volta veniva istituita una disciplina completamente autonoma, “Cittadinanza e Costituzione”, “individuata nelle aree storico-geografica e storico-sociale ed oggetto di specifica valutazione”, con una propria dotazione oraria di 33 ore annuali per tutti gli ordini e gradi di scuola, con l’obiettivo di far acquisire agli studenti “le conoscenze e le competenze relative alla convivenza civile e alla cittadinanza”. L’allora ministro Gelmini, mettendo in relazione questa nuova materia con la necessità di combattere i fenomeni sempre più diffusi di bullismo nelle scuole, abbinava questa proposta all’introduzione del voto in condotta.

²³ La discussione sulle competenze di cittadinanza si è spesso intrecciata e sovrapposta a quella sulle competenze chiave, cioè sulle competenze ritenute indispensabili a ogni cittadino per partecipare in modo attivo e consapevole ai diversi contesti – sociali, lavorativi, interpersonali – in cui è inserito e per contribuire in modo partecipativo ai processi di cambiamento che li caratterizzano. Nell’ampio dibattito su questo tema si ricordano le già citate competenze sociali e civiche individuate a livello comunitario con la *Raccomandazione* del Consiglio e del Parlamento europeo del 18.12.2006 e i due progetti dell’Ocse promossi a livello internazionale: *Pisa (Programme for International Student Assessment)* – che utilizza il concetto di *literacy* in scienze, in lettura, matematica - e *De.Se.Co (Definition and Selection of Key Competences, 2005)*.

Tuttavia già nel successivo Decreto legge 1.9.2008 n. 137, convertito nella legge 30.10.2008, n. 169, l'introduzione della nuova materia è stata sostituita da generiche iniziative di sperimentazione e di sostegno a scuole e insegnanti per l'anno scolastico 2009/2010 "nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse".

Il MIUR ha quindi predisposto uno schema di progetto di sperimentazione nazionale "Insegnamento di Cittadinanza e Costituzione" ai sensi dell'art. 11 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 con l'obiettivo di mettere in luce i punti di forza e le criticità di questa nuova disciplina e di ottenere così elementi utili per una "più compiuta definizione dello statuto disciplinare della nuova materia e per validarne la valenza didattica e la collocazione organizzativa all'interno del curricolo". Sottoposto al vaglio del CNPI (Consiglio Nazionale Pubblica Istruzione), il progetto ha ottenuto parere condizionato il 17 novembre 2008. In particolare il Consiglio richiamava l'attenzione del ministro sugli aspetti organizzativi e sui piani dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche che, in autonomia, "stanno traducendo in termini operativi scelte di politica scolastica condizionata dalla riduzione delle risorse economico-finanziarie". L'introduzione di una nuova disciplina, comportando la ridefinizione di curricoli e di orari, avrebbe implicato al contrario la necessità di ulteriori finanziamenti²⁴.

Nel marzo 2009 veniva pubblicato il "documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione" che ne individuava le modalità e ne definiva gli obiettivi in modo molto ampio e non privo di contraddizioni. Gli obiettivi di apprendimento venivano infatti presentati in elenchi di contenuti ai quali si aggiungevano alcune "situazioni di compito per la certificazione delle competenze" (dignità umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione), che da un lato indicavano

²⁴ Parere sul "Progetto nazionale di sperimentazione ex art. 11 del D.P.R. n. 275/1999 relativo all'insegnamento Cittadinanza e Costituzione (17 novembre 2008).

più una serie di valori che competenze, dall'altro implicavano un ventaglio di attività didattiche attuabili solo nella dimensione trasversale e difficilmente "certificabili" in voti in decimi²⁵. Il documento lasciava poi alle singole scuole piena autonomia nello sperimentare modalità organizzative, pratiche didattiche e valutative efficaci.

Questo ultimo aspetto, affidando alla libera iniziativa del singolo istituto l'incombenza di realizzare la sperimentazione di "Cittadinanza e Costituzione", associato alla cronica mancanza di finanziamenti per il settore dell'istruzione, ha costituito uno dei fattori più importanti che hanno determinato il sostanziale fallimento della sperimentazione.

Con il D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89 e successivamente con la Circolare Ministeriale n. 86 del 27 ottobre 2010, l'idea di considerare "Cittadinanza e Costituzione" come materia autonoma era ormai abbandonata. L'insegnamento veniva articolato secondo due dimensioni complementari: quella integrata (all'interno dell'area storico-geografica e storico-sociale) e quella trasversale (interessando tutte le discipline del corso di studi). A queste due dimensioni faceva seguito una terza, che riguardava i progetti extra-curricolari.

L'iniziale proposito di sperimentazione del MIUR veniva dunque limitato alla sola pubblicazione di bandi di concorso per l'attivazione di progetti didattici d'innovazione inerenti a "Cittadinanza e Costituzione". Il primo, emanato dall'ANSAS nel maggio 2009 (decreto n. 114 del 27 maggio 2009), prevedeva l'assegnazione di finanziamenti a progetti inerenti alla "declinazione in modo efficace ed innovativo della Costituzione e all'approfondimento dei principi che la animano con l'esigenza prioritaria di progettare e realizzare iniziative di cittadinanza attiva". Gli enti responsabili al supporto, monitoraggio e valutazione dei progetti didattici venivano individuati nei

²⁵ Losito http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_lo/docu/testuale1.pdf

nuclei regionali dell'ANSAS e negli Uffici Scolastici Regionali (con la collaborazione dell'INVALSI).

Il secondo ed ultimo bando, “Cittadinanza, Costituzione e Sicurezza”, è stato promosso per l'anno scolastico 2011/2012 da MIUR, INAIL e Ministero del lavoro e delle politiche sociali, in collaborazione con l'ANSAS (decreto 10 febbraio 2011, n. 45). Data l'eterogeneità dei finanziamenti, gli obiettivi dei progetti comprendevano diversi nuclei tematici che spaziavano dall'educazione alla cittadinanza alla sicurezza nella comunità scolastica e nella società civile. In particolare, le azioni di innovazione didattica dovevano essere incentrate sul “tema specifico della cultura della salute e sicurezza nella didattica, nell'organizzazione scolastica e nei rapporti con il territorio, in coerenza con l'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” perché sia sottolineato il ruolo della Carta costituzionale nell'individuare le regole che definiscono [...] la centralità della persona e quindi la sua tutela in termini di salute e sicurezza”.

La più recente disposizione relativa a “Cittadinanza e Costituzione” (la legge 23.11.2012 n. 222) infine ha evidenziato la necessità di organizzare percorsi didattici, iniziative e incontri finalizzati a “informare e a suscitare le riflessioni sugli eventi e sul significato del Risorgimento nonché sulle vicende che hanno condotto all'unità nazionale, alla scelta dell'inno di Mameli e della bandiera nazionale e all'approvazione della Costituzione, anche alla luce dell'evoluzione della storia europea”.

Ad oggi, se si escludono le attivazioni di progetti didattici relativi a “Cittadinanza e Costituzione” realizzati nell'ambito dei due bandi di concorso sopra citati e quelli curati dal MIUR in collaborazione con altri enti statali²⁶, l'educazione alla cittadinanza è presente nei curricoli come tema trasversale a

²⁶ Progetto MIUR- Parlamento sulla Costituzione, prot. n.4559 del 4 settembre 2013; Progetto MIUR –Arma dei Carabinieri-MiBACT, prot. n. 4692 dell'11 settembre 2013; Progetto MIUR-MiBACT sull'art.9 della Costituzione (10 OTTOBRE 2013).

tutte le materie (nell'ottica dello sviluppo delle competenze civiche e sociali) e integrato con l'ambito storico-geografico.

Le nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254 del 16 novembre 2012, pubblicate nella Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013), assumono come orizzonte di riferimento il Quadro delle Competenze chiave definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006), che includono, tra le altre, le sopraccitate competenze civiche e sociali²⁷. In questo ambito la scuola si fa promotrice di una “nuova cittadinanza”, con l'obiettivo di formare “cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale” attraverso la “valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente²⁸”(p. 5).

Nel paragrafo dedicato a “Cittadinanza e Costituzione” non si fa riferimento a progetti o iniziative didattiche, bensì all'educazione alla cittadinanza nel suo senso più generale. Essa deve essere 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” (p. 25). Gli obiettivi fondamentali sono individuati nella conoscenza della Costituzione della Repubblica italiana e nella

²⁷ Le altre competenze per la vita individuate nel documento sono: la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale, l'imparare ad imparare; lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità, la consapevolezza ed espressione culturale.

²⁸ Le modalità per educare a questa nuova cittadinanza “unitaria e plurale” vengono individuate nelle Indicazioni Nazionali essenzialmente nella conoscenza e nella trasmissione delle tradizioni e delle radici storiche nazionali. Anche quando si fa riferimento alla necessità di “formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo” in grado di affrontare i problemi della contemporaneità, la modalità non esula dalla “comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni [...] mettendo in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità” (*Ivi*, p.6). Questa declinazione di cittadinanza sembrerebbe fare riferimento ad elementi piuttosto tradizionali (l'importanza della conoscenza storica, soprattutto nazionale, l'assenza di riferimenti sull'aspetto attivo o partecipativo degli studenti nella società) che sembrano essere in controtendenza rispetto a quelli presenti nei documenti europei.

“costruzione del senso di legalità e nello sviluppo di un’etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l’impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l’organizzazione del lavoro comune, ecc.” (ivi)²⁹.

Per quanto riguarda le singole discipline, si fa riferimento nell’insegnamento dell’italiano e delle lingue comunitarie all’importanza dell’educazione linguistica per “l’esercizio pieno della cittadinanza”, mentre per la storia, la geografia e arte ed immagine ci si riferisce al concetto di “cittadinanza attiva” associata all’educazione al patrimonio culturale (discipline storiche), all’educazione al territorio e all’ambiente (discipline geografiche), all’educazione al patrimonio artistico (arte e immagine).

Anche nelle scuole di secondo grado i temi relativi a “Cittadinanza e Costituzione” coinvolgono trasversalmente tutte le discipline e vengono sviluppati in particolare negli ambiti storico-sociale e giuridico-economico³⁰.

Nel decreto ministeriale 21 settembre 2012, n. 80, relativo ai programmi per l’ultimo concorso per posti a cattedra, infine, “Cittadinanza e Costituzione” viene definita come “competenza trasversale alle discipline” (p. 51) mentre l’educazione civica (non si fa nessun riferimento all’educazione alla cittadinanza) viene inserita all’interno delle conoscenze storiche e geografiche. Anche se viene evidenziata come finalità essenziale di questo insegnamento

²⁹ Questa dimensione della cittadinanza legata alla quotidianità, sebbene abbia un suo valore intrinseco, rappresenta solo un aspetto dei tanti possibili all’interno dei contesti educativi (tra cui si ricorda ad esempio la promozione di attività volte a favorire un clima di classe e di scuola positivo – il riferimento nel documento è solo alla libertà di parola – oppure alla promozione delle interazioni sociali - per contrastare ad esempio il fenomeno del bullismo – o alle iniziative di cittadinanza attiva nella comunità locale).

³⁰ Cfr. Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”.

“la formazione della coscienza sociale e civile del cittadino” (*ivi*), ciò che viene richiesto ai futuri insegnanti è limitato alla conoscenza della Costituzione italiana e dei concetti storici e giuridici su cui è fondata. Questi requisiti sono validi per l’insegnamento in tutte le classi di concorso relative alle materie letterarie delle scuole secondarie di primo e secondo grado³¹.

Questa tipologia di formazione richiesta ai futuri docenti dimostra ancora una volta come gli intenti programmatici e l’importanza dell’educazione alla cittadinanza restino relegati nel contesto italiano ad una dimensione prettamente teorica peraltro limitata e legata a modelli tradizionali.

³¹ Specificatamente le classi di concorso relative all’ambito 4 (A043, italiano, storia ed educazione civica, geografia nella scuola media e A050, materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado) e alle classi A051, materie letterarie e latino nei licei e nell’istituto magistrale e A052, materie letterarie, latino e greco nel liceo classico.

2.3 La cittadinanza globale

All'interno del vasto campo di ricerca sull'educazione alla cittadinanza che, come delineato nei paragrafi precedenti, interessa organismi europei, istituti di ricerca quali l'IEA e le politiche scolastiche dei singoli Paesi, ampio spazio è stato riservato negli ultimi anni al tema dell'educazione alla cittadinanza globale (*Global Citizenship Education - GCE*).

La promozione della cittadinanza globale è diventata uno degli obiettivi dei sistemi educativi in varie parti del mondo, che hanno così messo in evidenza l'ampliamento dell'idea di cittadinanza dalla sfera nazionale a quella globale, a causa degli effetti prodotti dalla globalizzazione³².

Nel primo capitolo sono stati già analizzati alcuni degli effetti prodotti dalla globalizzazione. Da una parte, essi sollevano una serie di problemi relativi al modo in cui gli individui, le comunità, i governi e le organizzazioni sono influenzate e possono a loro volta influenzare i processi decisionali su temi di interesse mondiale. Dall'altra essi comportano nuove modalità di appartenenza, flessibili e molteplici, che danno luogo a diverse percezioni del legame verso il proprio Paese, dell'identità e della cittadinanza. Quest'ultimo concetto viene dunque rivalutato e, con esso, l'educazione alla cittadinanza e i valori su cui tale educazione deve essere basata in chiave globale (Ibrahim, 2005).

Già Dewey (1916) concepiva il binomio educazione e democrazia oltre i confini nazionali, ponendosi contro quel pensiero nazionalista che, nei sistemi educativi dell'Ottocento, aveva causato la rimozione delle tradizioni illuministe del cosmopolitismo. In tempi più recenti, Nussbaum (2002) ha lanciato un appello per un'interpretazione dell'educazione civica in chiave cosmopolita, superando il concetto di appartenenza ad una sola nazione (“allegiance is to

³² Nel primo capitolo sono stati già analizzati alcuni degli effetti prodotti dalla globalizzazione. Vedi *supra*.

the worldwide of human beings” *ivi*, p.292) al fine di formare i “cittadini del mondo” (*ibidem*).

Se l'emergere di elementi globali all'interno del tradizionale concetto di cittadinanza sembra essere un fatto largamente acquisito, più problematica resta la concettualizzazione del termine “cittadinanza globale”.

Ad oggi, infatti, assistiamo a una proliferazione di approcci e definizioni che riflettono sia i diversi presupposti teorici e le modalità con cui tale idea viene concepita, sia i contesti socio-politici a cui essa fa riferimento. Il risultato di questa molteplicità di definizioni è un uso spesso volte ambiguo del termine, applicato ai contesti più disparati.

Il dibattito sulla cittadinanza globale è caratterizzato da numerosi contributi, provenienti da ogni parte del mondo, relativi alle caratteristiche dei suoi elementi costitutivi e agli approcci teorici di base. Le riflessioni presenti in questo capitolo, lungi dall'essere esaustive e definitive, sono centrate sugli elementi ad oggi considerati basilari per una sua definizione. Tali elementi, inoltre, sono alla base del dibattito sugli aspetti costitutivi dell'educazione alla cittadinanza globale.

2.3.1 Una complessa concettualizzazione

Il dibattito sulla definizione dell'espressione “cittadinanza globale” risulta particolarmente variegato e complesso. Un tentativo di categorizzazione dei diversi approcci relativi a questo tema è rappresentato dall'analisi di Oxley e Morris (2013) di gran parte della recente letteratura accademica.

Da questa ricerca emergono due differenti tipologie di cittadinanza globale. La prima è connotata da elementi cosmopolitici.

Osler e Starkey (2005, 2008), tra i fautori dell'educazione alla cittadinanza cosmopolita, evidenziano il radicale cambiamento di significato che comporta

l'introduzione del termine “cosmopolita” in relazione al concetto di cittadinanza, trasformando quest'ultimo da una serie di diritti ben definiti (Marshall, 1950) o di attributi (Cogan, 2000) a uno “status, a feeling and a practice at all levels, from local to the global” (Osler, 2011, p. 2).

Oxley e Morris, facendo riferimento alle ricerche di Peters et al. (2008) e Waks (2008) individuano in questa prima tipologia di cittadinanza globale quattro distinte concettualizzazioni: la cittadinanza globale politica, morale, economica e culturale.

All'interno della cittadinanza globale politica sono presenti tre orientamenti principali: quello relativo alla nascita di uno stato mondiale (Carneiro, 2004; Chase-Dunn e Inoue, 2012; Wendt, 2003; Yunker, 2011); l'orientamento radicale anarco-cosmopolita³³; quello della democrazia cosmopolita. Quest'ultima, la più diffusa all'interno del dibattito su questo argomento, promuove la nascita di una *governance* globale basata sulla democratizzazione e sul rafforzamento di alcune organizzazioni sovra-nazionali, quali ad esempio le Nazioni Unite, per promuovere nuove forme di cooperazione e a una nuova giustizia sociale globale (Held 1995, 2004; McGrew, 1997; Dower, 2000, 2003; Linklater, 1998; Archibugi, 2008).

La cittadinanza globale politica è tuttavia considerata da alcuni come una nuova forma di imperialismo, che si manifesta nella sua intrinseca prospettiva universalista, vale a dire nel concetto, che è nato e si è sviluppato in Occidente, secondo cui tutti gli uomini possano condividere gli stessi valori fondamentali (Arneil, 2007; Tully, 2008). Per Tully (2008) in particolare, la cittadinanza globale politica viene definita “*modern civil citizenship*”³⁴ (p. 26) ed è

³³ Secondo tale ideologia per realizzare il cosmopolitismo è necessaria una società socialista libertaria (Gabay, 2008) o fondata su di una società civile globale (Herzog, 2004), le uniche in grado di superare gli interessi egoistici del singolo individuo per perseguire il bene comune.

³⁴ Alla *modern civil citizenship*, fondata su di una concezione di cittadinanza come “status”, Tully contrappone la *diverse civic citizenship*, basata sulla pratica della negoziazione e sulla partecipazione attiva dei singoli cittadini. La differenza di significato tra queste due forme di cittadinanza globale riprende la differenza che intercorre tra gli aggettivi “civile” (riferito a ciò che si basa su leggi prestabilite) e “civico” (riferito a ciò che si basa su attività direttamente riferite alla *civitas*, alla collettività a cui il cittadino appartiene).

ritenuta una diretta conseguenza degli orientamenti imperialistici occidentali, perché considera la tipologia di cittadinanza presente nelle società occidentali, con i relativi apparati giuridici e istituzionali, universale e superiore rispetto alle altre. Data questa convinzione, le società occidentali si sentirebbero autorizzate a modificare le altre società dotate di forme di cittadinanza giudicate “inferiori”, imponendo i propri sistemi istituzionali e giuridici e impedendo qualsiasi tipo di protesta a riguardo. In questo modo

“[...] modern citizenship has not tended to democracy, equality and perpetual peace, but to informal imperialism, dependency, inequality and resistance” (Tully, 2008 p. 28).

Il secondo tipo di cittadinanza globale cosmopolita è la cittadinanza globale morale. Basata sulle teorie classiche del cosmopolitismo, dagli stoici greci a Kant, e fondata sulla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, è particolarmente diffusa nel dibattito accademico internazionale. In essa, Waks (2008) identifica due forme di cosmopolitismo morale: gli *strong cosmopolitans*, secondo i quali le obbligazioni sono moralmente arbitrarie e il patriottismo, ad esempio, è moralmente inaccettabile (Nussbaum, 1996; Dower, 1998; MacIntyre, 1998; Singer, 2004) e i *new (or rooted) cosmopolitans*, che rivendicano una forma di etica globale morale che riconosca i legami degli individui alla comunità e al territorio di appartenenza come presupposti fondamentali per un impegno morale verso gli altri esseri umani (Appiah, 2006; Beck, 2006; Kymlicka e Walker, 2012).

L'interpretazione in chiave economica della cittadinanza globale è invece particolarmente contestata. Da una parte alcuni teorici sostengono che essa sia fondata sui presupposti dell'individualismo, della competizione, del capitale umano e sulle teorie economiche neo-liberiste e che miri alla crescita economica globale e al consumismo, non tenendo in considerazione i principi cardine del cosmopolitismo morale e politico (Falk, 1993; Isin e Wood, 1999;

Roman, 2004; Szelényi e Rhoads, 2007). Altri invece rivendicano un suo aspetto moralmente impegnato facendo riferimento ai programmi di responsabilità sociale d'impresa (Schattle, 2008) oppure introducendo l'espressione "*Global Business Citizenship*", che permetterebbe al mondo delle imprese di contribuire a realizzare una globalizzazione benefica ed equa attraverso modelli di business eticamente responsabili (Logsdon e Wood, 2005).

Infine, la cittadinanza globale culturale fa riferimento alla capacità di apertura nei confronti dell'altro, all'interesse per le culture differenti dalle proprie e all'esperienza diretta di queste ultime attraverso viaggi, relazioni personali e letture, per arrivare in ultima istanza alla formazione di una identità personale cosmopolita (Waks, 2008). Per De Ruyter e Spiecker (2008) essa consiste nel saper valutare le differenti culture attraverso una "prospettiva etica" (*ivi*, p.358) e cioè attraverso il rispetto dei diritti degli altri e la valutazione delle qualità politiche, sociali e morali delle società³⁵.

La seconda concettualizzazione di cittadinanza globale individuata da Oxley e Morris è caratterizzata dall'*advocacy*³⁶ e presenta un approccio più relativista rispetto alla precedente tipologia cosmopolita. Anch'essa comprende quattro sotto-concettualizzazioni: la cittadinanza globale sociale, critica, ambientale e spirituale.

La cittadinanza globale sociale fa riferimento alle attività dei movimenti transnazionali generati dalla nascita di una società civile globale. Le sue basi

³⁵ Nonostante l'inclusione dettagliata di autori e teorie di riferimento, le differenze tra questa concezione di cittadinanza globale e quella morale appaiono molto labili.

³⁶ Il termine inglese *advocacy* ricorre con una certa frequenza nella lingua italiana, in particolare nel lessico delle organizzazioni che operano per la tutela e la promozione dei diritti. Esso indica l'insieme di azioni con cui un soggetto collettivo sostiene attivamente la causa di qualcun altro, in ambito giudiziario ma anche politico. Viene usato nei campi più disparati, dal marketing allo studio delle politiche pubbliche, dal campo della salute a quello del volontariato, dalla formazione al ruolo della difesa e promozione dei diritti. Il denominatore comune delle sue numerose accezioni è la presenza di azioni di soggetti collettivi (ad esempio delle associazioni), a vantaggio di terzi che non necessariamente ne fanno parte.

teoriche sono complesse e riguardano campi quali il femminismo e il multiculturalismo (Falk, 1993; Banks, 2008 a).

La cittadinanza globale critica, per alcuni aspetti simile a quella sociale, è basata sulle teorie e sugli studi post-coloniali (Said, 1978; Spivak, 1988) ricollegandosi a quella che Tully (2008) definisce *diverse civic citizenship*. Una concezione critica della cittadinanza globale mira a promuovere una contro-egemonia mondiale, mettendo in evidenza la destrutturazione delle strutture oppressive globali e generando trasformazioni sociali (Abdi e Shultz, 2008; Andreotti, 2006; Arneil, 2007; Roman, 2004)³⁷.

La complessità e la natura globale dei temi ecologici sono invece al centro dell'accezione di cittadinanza globale ambientale e riguardano tutta una serie di iniziative che possono essere realizzate a livello, politico, aziendale (soprattutto nel caso delle multinazionali) o della società civile (Jelin, 2000; Dobson, 2006; Richardson, 2008)³⁸.

Come per la tipologia legata alle tematiche ambientali, anche la tipologia di cittadinanza globale spirituale va oltre le forme politiche, sociali, morali e culturali delle precedenti accezioni per promuovere una connessione olistica tra la fede o le emozioni e le nostre relazioni con il mondo, riflettendo in questo modo concezioni legate all'insegnamento religioso e umanistico. La cittadinanza globale spirituale fa riferimento alle nozioni di "amore", "*caring*", "risveglio spirituale" presenti nei lavori di Noddings (2003), Golmohamad (2008) e Lindner (2012).

Sebbene la catalogazione di Oxley e Morris metta in evidenza la complessità insita nella definizione del concetto di "cittadinanza globale", essa non è tuttavia priva di alcuni limiti e criticità. In alcuni punti della ricerca, infatti, l'individuazione di categorie teoriche ben definite sembra essere determinata

³⁷ Questa concettualizzazione presenta molti aspetti in comune con quelle della cittadinanza globale morale e politica.

³⁸ Anche questa tipologia di cittadinanza globale presenta elementi di comunanza con altri tipi di cittadinanza globale, in particolare quella sociale, anarco-cosmopolitica e morale.

principalmente sulla base degli autori che le sostengono piuttosto che sui contenuti e sulle relative aree di interesse tematico. Molte sono difatti le sovrapposizioni concettuali e tematiche, soprattutto relative alla seconda tipologia di cittadinanza globale³⁹.

Considerando poi aspetti che esulano dalle categorie teoriche individuate da Oxley e Morris, è importante sottolineare la quasi impossibilità (ad oggi, dato l'ampio dibattito sul tema) di applicare rigidi modelli teorici ad un fenomeno estremamente variegato per teorie, contesti politici, economici e socio-culturali di riferimento. Al di là degli impianti teorici, infatti, il tema della cittadinanza globale presenta molteplici sfumature e combina parti delle categorie indicate dai due autori con esiti difficilmente catalogabili.

2.3.2 La cittadinanza globale secondo l'UNESCO

Un importante apporto per la definizione del concetto di cittadinanza globale è offerto dall'UNESCO, l'agenzia delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura.

L'aumentata attenzione degli Stati membri dell'ONU a una educazione per una cittadinanza globale, intesa come strumento per capire e risolvere i problemi di carattere mondiale, ha portato il Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-Moon a lanciare nel 2012 la *Global Education First Initiative* (GEFI), che considerava l'educazione alla cittadinanza globale una delle tre priorità per la costruzione di un mondo migliore. Da allora l'UNESCO ha avviato un processo di ricerca e di consultazioni sulla GCE con esperti

³⁹ Gli stessi Oxley e Morris, d'altra parte, evidenziano più volte nel corso della ricerca le sovrapposizioni che possono intercorrere tra alcune delle tipologie osservate sia per quanto riguarda le teorie di riferimento, sia per gli ambiti di interesse. Il caso più evidente è rappresentato dalla categoria della cittadinanza globale sociale, che presenta molti punti in comune con le altre categorie di cittadinanza globale culturale, ambientale e spirituale.

educativi, politici, con la società civile e altri *stakeholders* di tutto il mondo ed ha realizzato alcuni eventi mondiali dedicati a questo tema⁴⁰.

Due iniziative confermano il ruolo di rilievo che ha assunto l'educazione alla cittadinanza globale in seno all'UNESCO: l'inserimento di questa tematica all'interno degli obiettivi chiave dell'educazione per il periodo 2014-2021 e la creazione del gruppo di lavoro *Learning Metrics Task Force (LMTF) 2.0 on Global Citizenship Education*⁴¹. Il gruppo della LMTF si pone un triplice obiettivo da conseguire entro dicembre 2014: delineare i costrutti e lo spettro di conoscenze, abilità e competenze relativi alla cittadinanza globale; identificare le modalità con cui questi costrutti sono attualmente valutati e proporre nuove metodologie per valutarne l'apprendimento.

La definizione dell'espressione "cittadinanza globale" elaborata dall'UNESCO tiene conto delle difficoltà nel categorizzare un termine così ampiamente dibattuto e complesso. Essa viene principalmente ricollegata all'interesse per un nuovo benessere mondiale da realizzare oltre i confini nazionali, con la consapevolezza però che tale benessere non può essere raggiunto se non si presta attenzione alle realtà locali e nazionali, che influenzano e sono a loro volta influenzate da quelle mondiali (UNESCO, 2014). Per l'UNESCO la cittadinanza globale non riguarda dunque un preciso status legale ma viene definita come

“a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a «global gaze» that links the local to the global and the national to the international, it is also a way of understanding, acting and relating oneself to others and the environment in space and time, based on universal values, through respect for diversity and pluralism.

⁴⁰ Il riferimento è in particolare alla *Technical Consultation on Global Citizenship Education* che si è tenuta a Seul nel settembre 2013 ed al primo *UNESCO Forum on Global Citizenship Education* di Bangkok che si è svolto a dicembre 2013.

⁴¹ Esso è composto da insegnanti, ricercatori, membri di ONG, di organizzazioni della società civile, di aziende private e di *think tank* da ogni parte del mondo e coordinato, insieme all'Unesco dal *Center for Universal Education* (CUE) della *Brookings Institution* e lo *Youth Advocacy Group* (YAG).

In this context, each individual's life has therefore implications in day-to-day decisions that connect the global with the local and vice versa" (UNESCO, 2014 p.14).

Se da una parte con questa definizione l'UNESCO si ricollega a teorie di stampo cosmopolitico (senza tuttavia fare direttamente riferimento ad esse), dall'altra introduce il concetto fondamentale della cittadinanza cosiddetta "attiva" quando sostiene che

"global citizenship can, and is expected to, generate actions and engagement among, and for, its members through civic actions in the public domain to promote a better world and future" (UNESCO, 2013 p. 3).

Questo secondo aspetto relativo all'impegno attivo, coniugato a una consapevolezza delle interconnessioni globali (per cui un'azione realizzata a livello locale può incidere a livello mondiale e viceversa), a mio avviso, rappresenta il fulcro concettuale della cittadinanza globale ed è un elemento di novità rispetto alle teorie di stampo cosmopolitico. Per il presente lavoro di ricerca si è scelto quindi di adottare l'accezione di cittadinanza globale fornita dall'UNESCO che, lungi dall'essere definitiva, comprende quegli assunti teorici che ricorrono con maggiore frequenza nel dibattito su questo tema e si presta in maniera più funzionale ad una concreta trasposizione della cittadinanza globale nel contesto educativo.

2.4 L'educazione alla cittadinanza globale

Anche per l'educazione alla cittadinanza globale (*Global Citizenship Education* – GCE) non è stata individuata una definizione univoca e condivisa da parte del mondo accademico.

Questo è dovuto in larga parte all'interesse che essa ha suscitato in diversi settori di ricerca negli ultimi vent'anni. Tale interesse ha generato un dibattito basato su di un composito insieme di varie discipline, che ha dato origine ad un'ampia varietà di assunti teorici e metodologie. Parmenter (2011) mette in evidenza come le basi concettuali dell'educazione alla cittadinanza globale siano da ricercare nell'intersezione degli argomenti che caratterizzano i diversi settori di ricerca. Ad esempio, per quanto riguarda l'ambito educativo, l'educazione alla cittadinanza globale nascerebbe dall'unione tra la *global education* e l'educazione alla cittadinanza (Davies, Evans e Reid, 2005); nel campo della scienza politica essa nascerebbe invece dall'intersezione tra la cittadinanza globale e l'educazione (Schattle, 2008), mentre nel settore di ricerca legato allo sviluppo internazionale, la GCE risulterebbe essere composta dagli elementi relativi alla globalizzazione e all'educazione alla cittadinanza (Pigozzi, 2006).

Per comprendere appieno la multidimensionalità dell'educazione alla cittadinanza globale è necessario dunque tenere presente che essa ha le sue radici e si sviluppa in contesti pluridisciplinari, caratterizzati di volta in volta da una maggiore o minore focalizzazione su uno o più temi preponderanti.

2.4.1 Il contributo delle teorie cosmopolitiche

Le teorie cosmopolitiche influenzano in modi diversi, più o meno espliciti, il discorso sull'educazione alla cittadinanza globale. Il motivo può essere ricondotto in primo luogo al significato basilare dell'espressione "cittadinanza globale", che sottende un riferimento al "cittadino del mondo", ovvero alla comunanza e all'uguaglianza di tutti gli esseri umani in quanto tali. Un'altra ragione è invece legata al rinnovato interesse negli ultimi quarant'anni per

l'ideale cosmopolitico, ad oggi considerato come una delle chiavi di lettura più efficaci del mondo globalizzato.

Il cosmopolitismo ha radici lontane. Nasce in età classica, per poi essere reinterpretato in chiave cristiana nel Medioevo, e trasformarsi quindi in un vero e proprio progetto giuspolitico nel dibattito settecentesco, soprattutto per merito di Immanuel Kant.

Angela Taraborrelli (2011) distingue due tipi di cosmopolitismo alla base della cultura occidentale: il primo risale al cinico Diogene di Sinope, il secondo fa riferimento allo stoicismo greco-romano.

Il termine “cittadino del mondo” (*kosmopolites*) viene coniato da Diogene che, con tale espressione, indica non tanto il sentimento di appartenenza all'umanità nel suo complesso, quanto una forma di cosmopolitismo individualistica e dissociativa⁴². Il cosmopolitismo contemporaneo deve alle teorie di Diogene il suo aspetto di critica verso una data comunità, assieme al rifiuto di identificarsi in modo esclusivo o prioritario con essa.

Con lo stoicismo greco (Zenone di Cizio e Crisippo di Soli) il cosmopolitismo acquisisce una prospettiva universalista e si carica di un'etica solidarista, che prevede il dovere di considerare tutti gli uomini come concittadini, in virtù della comune condivisione della ragione e del linguaggio.

Cicerone, esponente principale dello stoicismo greco-romano, sviluppa l'etica solidaristica greca verso l'idea di una comunità umana universale, indipendente dai diversi rapporti politici e sociali nei quali gli esseri umani sono inseriti. Va tuttavia osservato che l'essere fedeli alle regole di una società universale del genere umano, non comporta, per Cicerone, l'eliminazione di ogni forma di appartenenza e di lealtà parziale. Al contrario, egli mira a rendere compatibile il riconoscimento di doveri universali di socialità con l'accettazione e la legittimazione della fedeltà a legami e a vincoli particolari.

⁴² Secondo il filosofo infatti la civilizzazione è incompatibile con la vera virtù e bisogna di conseguenza rifiutare ogni legame sociale, dalla famiglia, alla proprietà, alla cittadinanza

L'impostazione ciceroniana, che ha trasformato il reciproco vincolo di solidarietà tra gli uomini da obbligo morale in un vero e proprio obbligo giuridico, viene ereditata dai giusnaturalisti del Seicento (Ugo Grozio e Samuel von Pufendorf) e, un secolo dopo, da Immanuel Kant, teorico principale del cosmopolitismo contemporaneo sia nella sua versione politico-giuridica che nella sua versione etica. Il diritto cosmopolitico viene per la prima volta teorizzato nel *Trattato per la pace perpetua* (1795), dove si prefigura l'idea di una cittadinanza cosmopolitica in senso giuridico. Influenzato dai grandi progetti di pace risalenti al XVII secolo, Kant individua come condizione ultima per la realizzazione del diritto cosmopolitico l'affermazione di una *Weltrepublik*, una Repubblica di libere Repubbliche confederate, una organizzazione politica universale estranea alle teorizzazioni dei cinici e degli stoici.

Il cosmopolitismo contemporaneo deve molto alla riflessione kantiana. Di essa infatti si dichiarano eredi i teorici del pacifismo giuridico come Charles Beitz e Thomas Pogge; i teorici della democrazia cosmopolita come David Held e Daniele Archibugi; le teoriche del cosmopolitismo etico come Onora O'Neill e Martha C. Nussbaum; la teorica della giustizia cosmopolitica Seyla Benhabib.

Nel corso del Novecento si assiste, secondo Taraborrelli (2011), alla presenza di due tipologie differenti di cosmopolitismo. Nella prima metà del secolo, con l'obiettivo di perseguire uno stato di pace internazionale e di difendere i diritti umani fondamentali, l'ideale cosmopolitico ispira i progetti di riforma giuridico-istituzionali che daranno origine, in un primo momento, alla Società delle Nazioni, e poi all'ONU.

Nella seconda metà del secolo scorso questo ideale ritorna di vasto interesse, come risorsa teorica cui attingere per affrontare gli effetti generati dai processi della globalizzazione e soprattutto le sfide in relazione ai temi della giustizia politica, sociale ed economica. Come è stato più volte

sottolineato, la nuova realtà, caratterizzata dal progressivo aumento delle relazioni e degli scambi a livello mondiale in ambito economico, politico, giuridico necessita tuttavia di nuovi schemi concettuali per essere decodificata, per prevederne gli sviluppi futuri e fronteggiare gli effetti che tali cambiamenti stanno producendo. Per Taraborrelli, in questa seconda fase il cosmopolitismo diventa uno strumento al tempo stesso analitico-descrittivo e valutativo-prescrittivo dei processi in atto, come sinteticamente riassunto nella tabella che segue:

<i>In una prospettiva cosmopolitica analitico-descrittiva...</i>	<i>In una prospettiva cosmopolitica valutativo-prescrittiva...</i>
<p>si comprende la crisi della democrazia prodotta dalla globalizzazione, che ha depotenziato le decisioni democratiche e politiche dei singoli stati, indebolendo i principi di sovranità territoriale e la loro autonomia</p>	<p>si escogitano nuovi modelli di democrazia e nuove forme di rappresentanza, di partecipazione alla vita democratica e di responsabilità, che travalichino i confini nazionali</p>
<p>vengono denunciati i limiti dell'ordinamento internazionale nel contrastare le violazioni dei diritti umani, dovute alla rigida applicazione del principio di sovranità nazionale</p>	<p>si difende l'idea di una cittadinanza cosmopolitica e di un "governo mondiale" al fine di garantire a tutti gli individui, indipendentemente dalla comunità nazionale di appartenenza, il godimento dei diritti umani</p>
<p>viene messo in evidenza l'anacronismo di una teoria della giustizia che, in un contesto altamente interconnesso, accetti il doppio standard "nazionale-globale"</p>	<p>si elaborano teorie, criteri di giudizio e di valutazione etica che possano essere validi anche al di là dei confini statali</p>
<p>si descrivono e si analizzano gli effetti "glocalisti" della globalizzazione sull'identità nazionale, politica, sociale e culturale degli individui; dei fenomeni migratori da essa prodotti o favoriti, che hanno messo in crisi la tradizionale sovrapposizione tra cittadinanza e sovranità statale e l'esistenza di una specifica identità collettiva che lega i membri di una nazione a un comune destino</p>	<p>si auspica lo sviluppo di una identità cosmopolitica</p>

(adattato da Taraborrelli, 2011)

Il cosmopolitismo contemporaneo rispecchia quindi a livello teorico l'esistenza di una realtà già di per sé fortemente cosmopolita e rappresenta, allo stesso tempo, un tentativo di risolvere i nuovi problemi che tale realtà comporta, di ripensare alcune categorie concettuali tradizionali alla luce dei cambiamenti già avvenuti o che sono in corso, di elaborarne di nuove, nonché di ispirare e orientare progetti di riforma politico-istituzionali.

Il cosmopolitismo contemporaneo si manifesta frammentato in una molteplicità di ambiti e di contenuti: dall'etica alla politica, dalla sociologia alla giurisprudenza, dagli studi culturali, agli studi di genere. Le diverse varianti del cosmopolitismo condividono un orientamento etico comune, caratterizzato da tre assunti: l'individualismo, l'universalità, la generalità (Pogge, 2008). Per il primo, l'unità ultima di attenzione morale è l'essere umano, ovvero le singole persone piuttosto che le famiglie, le comunità (etniche, religiose ecc.) o gli Stati. In base al secondo assunto, ogni essere umano possiede in modo eguale lo status di unità ultima di attenzione morale. Per il terzo assunto, infine, questo status vale globalmente, le persone sono unità di attenzione morale per tutti, non soltanto quindi per vicini o compatrioti.

Tra i numerosi teorici che si occupano ad oggi di cosmopolitismo, per la presente ricerca vengono analizzate le idee di coloro i quali hanno esercitato una maggiore influenza nel campo dell'educazione alla cittadinanza globale, vale a dire Martha C. Nussbaum e Anthony Kwame Appiah negli Stati Uniti; David Held e Daniele Archibugi in Europa.

2.4.2 Il cosmopolitismo nordamericano: Martha C. Nussbaum e Anthony K. Appiah

Il noto articolo di Martha C. Nussbaum "Patriotism and Cosmopolitanism" (1994), apparso sulla *Boston Review*, è alla base del dibattito sull'importanza di un'educazione cosmopolita. Nell'articolo, la filosofa si interroga in merito

all'esistenza di un nesso necessario tra democrazia e nazione e su quale sia il modo migliore per perseguire i valori della giustizia sociale. La conclusione a cui giunge è di natura prettamente cosmopolita: se la democrazia ha bisogno di una adesione comune ai principi politici di libertà e uguaglianza civile, allora tali principi devono valere in modo universale e riguardare gli esseri umani in generale e non soltanto i membri della propria nazione.

Da qui l'importanza di una educazione cosmopolita, che permetta ai giovani di acquisire la coscienza di essere cittadini del mondo, prima ancora di essere cittadini del Paese di appartenenza.

Attraverso le parole di Seneca, che riassume le idee della prima generazione di stoici greci, Nussbaum (1999) sostiene che l'educazione dovrebbe renderci consapevoli del fatto che ciascuno di noi è membro

“di due comunità: una realmente grande e comune [...] nella quale non esistono confini tra popolo e popolo, e dove l'unico limite che si incontra è quello segnato dal sole; l'altra, quella che ci è stata assegnata al momento della nascita”(ivi, p.68).

Il fatto di essere nati in una determinata comunità è una pura casualità. Bisognerebbe, secondo la filosofa, educare i giovani a riconoscere l'umanità e le sue componenti essenziali, come la ragione e la capacità di scelta morale, al di là delle differenze di nazionalità, di classe o di appartenenza sociale ed essere così fedeli in primo luogo alla comunità formata da tutti gli uomini.

Per diventare cittadini del mondo non è però necessario abbandonare completamente i legami particolari. Per spiegare questa posizione Nussbaum (1994; 1999) adotta l'esempio dello stoico Ierocle, che immagina l'uomo avvolto in una serie di cerchi concentrici: il primo circonda il singolo individuo; il successivo la sua famiglia; quello seguente i vicini, poi i concittadini e così via fino ad arrivare al cerchio più ampio che racchiude l'umanità, presa come un tutto indistinto. Il compito di chi vuole educare i

giovani ad essere cittadini del mondo è dunque quello di orientare i vari cerchi verso il centro (senza quindi rinunciare alle identità nazionali, etniche o religiose), facendo sì che tutti gli uomini diventino in qualche modo nostri concittadini, creando una comunità al cui interno si possa dialogare e rispettare qualsiasi espressione di umanità e lasciando che questo rispetto limiti e guidi scelte politiche nazionali o locali.

Nussbaum (1994) offre tre argomenti a favore della cittadinanza mondiale quale obiettivo dell'educazione civile democratica. In primo luogo, tramite l'istruzione cosmopolita si può imparare di più su se stessi, prendendo coscienza che alcune scelte e preferenze (come l'allevamento dei figli o la struttura della famiglia) sono culturali e non naturali. In secondo luogo è possibile risolvere problemi che richiedono una conoscenza globale, la capacità di riconoscere un futuro comune, l'agire in cooperazione oltre i confini nazionali. E infine, attraverso questo tipo di educazione, i giovani dell'emisfero più ricco del pianeta potranno contrarre obbligazioni morali reali nei confronti del resto del mondo, che altrimenti verrebbero ignorate.

Le tesi a favore di un'educazione cosmopolita hanno influenzato gran parte della ricerca successiva sulla educazione alla cittadinanza globale.

Anthony Kwame Appiah condivide la proposta di Nussbaum di promuovere un'educazione cosmopolita negli Stati Uniti. Il filosofo affronta sia il problema del rapporto tra identità nazionale ed identità collettiva (Appiah, 2005), sia la questione della possibilità di conversazione tra culture differenti (Appiah, 2006).

Il cosmopolitismo di Appiah viene definito *rooted cosmopolitanism*, un cosmopolitismo parziale o radicato, perché non si esaurisce nell'appello all'universalismo morale astratto, non nega il patriottismo, ma dà valore sia alla vita umana in generale che a quella "particolare", che le persone hanno

creato entro le proprie comunità e che contribuisce a dare un significato alle loro vite.

Nel ricordare che il compito di un cosmopolita deve consistere nel promuovere il dialogo e la conversazione tra le nazioni, il filosofo espone le linee guida del suo progetto di ricerca: difendere un cosmopolitismo non inteso come “un dialogo tra culture statiche, ciascuna delle quali internamente omogenea e differente dalle altre” (2005 p. 256); promuovere una forma di universalismo “sensibile ai modi in cui il contesto storico può modellare il significato di una pratica” (*ibidem*); porre l’individuo e l’autonomia personale al primo posto.

2.4.3 La democrazia cosmopolitica politico-legale di David Held e Daniele Archibugi

David Held e Daniele Archibugi partono dal presupposto che la crisi delle democrazie occidentali non rappresenti in sé una sconfitta della democrazia come sistema di governo, ma piuttosto della forma in cui si è sviluppata storicamente, e cioè quella legata ad uno Stato-nazionale e alla sua specifica forma di sovranità.

La democrazia cosmopolitica è un tentativo di applicare alcuni dei principi, dei valori e delle procedure della democrazia, presenti e realizzate all’interno dei singoli Stati, al sistema politico globale, sprovvisto di tali valori e principi (Archibugi, 2008; Archibugi e Held, 1995; Archibugi, Held, e Koehler, 1998; Held, 1995). Essa si basa su due presupposti. Il primo riguarda la constatazione che gli Stati, anche se hanno una sovranità di diritto, stanno perdendo la loro indipendenza su alcuni temi di carattere globale quali l’ambiente, il terrorismo, la salute, il commercio, l’immigrazione. Questo presuppone una revisione di alcuni dei principi di base della pratica e

dell'organizzazione democratica, basata fino ad ora sull'esistenza di comunità delimitate territorialmente.

Il secondo presupposto riguarda la politica estera degli Stati democratici. Secondo i sostenitori della democrazia cosmopolitica, essa non è più virtuosa di quella degli Stati non democratici. Anche gli Stati più democratici infatti possono essere aggressivi, egoisti e pronti a difendere i propri interessi attraverso mezzi illegali.

Partendo da questi presupposti, un sistema internazionale basato sulla cooperazione e sul dialogo diventa una condizione fondamentale per rafforzare i progressi democratici all'interno dei singoli Paesi e può permettere anche ai popoli che vivono sotto regimi dittatoriali di cambiare essi stessi il loro regime. In questo modo, si passerebbe da rapporti di pace e cooperazione internazionale alla realizzazione di una democrazia interna ai singoli Paesi.

Secondo Archibugi (2012), la democrazia cosmopolitica ha una diretta rilevanza per l'educazione alla cittadinanza in almeno due direzioni.

La prima riguarda la possibilità di educare i giovani a vivere in un contesto multietnico, specialmente quando devono affrontare ogni giorno la presenza di gruppi multi-razziali e multi-culturali. La prospettiva cosmopolitica potrebbe contribuire a cambiare le percezioni sulle migrazioni, sugli aiuti allo sviluppo e, più in generale, sulle priorità nel campo della politica estera.

In secondo luogo, renderebbe i giovani più attenti sociologicamente a comprendere la diversità, condizione fondamentale per l'applicazione dei valori e delle regole di democrazia nel momento in cui le decisioni devono essere prese tra diverse comunità. Attraverso l'educazione, quindi, si apprenderebbe l'uso dello spazio politico, una risorsa che si rivela utile nella partecipazione democratica anche a livello internazionale.

2.5 Elementi costitutivi dell'educazione alla cittadinanza globale

L'educazione alla cittadinanza globale nasce negli Stati Uniti e in Gran Bretagna sulla scia dei curricoli relativi ai cosiddetti *World Studies* e alla *Global Education*, creati a partire dagli anni Settanta per formare gli studenti alla comprensione dei principi di giustizia e uguaglianza all'interno dei nuovi contesti di diversità culturale e cambiamento globale (Osler e Starkey, 2006). L'inserimento del termine "*citizenship*" all'interno della *Global Education* implica qualcosa di più e di diverso dalle precedenti accezioni. Non si tratta semplicemente di una educazione alla cittadinanza su base locale con approfondimenti tematici su temi mondiali né, secondo l'interpretazione più minimalista, di una generica "*international awareness*" (Davies, 2006 p.68) o di un vago senso di appartenenza a una società universale. Il concetto alla base dell'educazione alla cittadinanza globale è la promozione di una consapevolezza civica mondiale, da ottenere tramite gli strumenti concettuali della democrazia, della pace e dei diritti umani (Pike, 2008). Se la cittadinanza implica un ruolo attivo del singolo individuo, la cittadinanza globale coniuga questo aspetto con il principio di giustizia sociale. Per Wringe l'elemento principale per una cittadinanza globale responsabile consiste infatti nel "ensuring that the collective arrangements to which we give our assent do not [...] secure the better life of some expense of a much worse life for others" (Wringe, 1999, p. 6).

Questo non significa ridurre la cittadinanza globale a una generica "solidarietà internazionale", ma significa capire ed essere in grado di influenzare i processi decisionali a livello mondiale e i loro effetti sulle vite degli individui per perseguire interessi comuni. L'educazione alla cittadinanza globale riguarda quindi la comprensione della natura dei problemi globali così come l'insieme delle possibilità a nostra disposizione con cui è possibile

influenzare chi ha potere e risorse ad agire in maniera globalmente responsabile (Ibrahim, 2005).

Partendo da questa definizione di base, il dibattito accademico si è focalizzato sull'ampia tipologia di contenuti e sugli obiettivi che l'educazione alla cittadinanza globale deve perseguire. Alcuni ricercatori si sono interessati allo studio delle dimensioni multiple della cittadinanza in chiave globale. Cogan e Derricott (2000, p.18) propongono a questo proposito una “*multidimensional citizenship*” articolata su quattro dimensioni: personale, spaziale, temporale e sociale, mentre Selby (1994, p.25) mette in evidenza le “*plural and parallel allegiances*” del cittadino globale. Heater (2004 p.84) propone un “*cube of citizenship*” che mostra le relazioni di tre dimensioni: educazione, elementi di cittadinanza e geografici (cit. in Pike, 2008).

L'educazione alla cittadinanza globale mira dunque a preparare gli studenti a vivere e ad agire in contesti di cambiamento mondiale, interdipendenza e diversità, condizionando così l'evoluzione del processo di globalizzazione. La sinergia tra l'educazione alla cittadinanza ed i temi globali è efficacemente sintetizzata da Ibrahim quando sostiene che l'educazione alla cittadinanza

“provides a vehicle through which global citizenship can become an entitlement for all pupils within a learning framework that is based on human rights, social justice and democratic participation” (Ibrahim, 2005, p. 182).

Gli elementi che caratterizzano l'educazione alla cittadinanza globale finora esposti, presenti in varie misure nella ricerca accademica sull'argomento, non sono però privi di qualche criticità, legate ai contesti di produzione e di riferimento di tali studi. Le ricerche di Parmenter (2011) sulla produzione accademica in lingua inglese nell'ambito della GCE attraverso il database WorldCat (199 articoli dal 1997 al 2009) hanno evidenziato come il discorso sull'educazione alla cittadinanza globale sia perlopiù un prodotto della parte

occidentale e sviluppata del globo⁴³. Questo comporta, secondo la ricercatrice, una concettualizzazione dell'educazione alla cittadinanza globale molto legata a schemi occidentali e poco aperta alla varietà delle diverse "prospettive globali" (p. 370) in chiave politica, sociale e culturale, con il rischio di perpetuare, più o meno intenzionalmente, i passati modelli coloniali⁴⁴.

Questo elemento di criticità, anche se non è sempre chiaramente identificabile nei diversi approcci relativi alla GCE, deve essere ad ogni modo tenuto presente nel discorso sulla cittadinanza globale⁴⁵.

Il risultato auspicabile di tale discorso, ad oggi ancora privo di definizioni univoche, è una teorizzazione più completa e dettagliata della GCE, che tenga conto delle specificità degli ambiti politici, sociali e culturali in cui viene applicata e che preveda una focalizzazione flessibile su temi diversi a seconda della parte del mondo e del contesto specifico in cui viene realizzata.

2.5.1 L'educazione alla cittadinanza globale secondo l'Oxfam

La Gran Bretagna, uno dei primi Paesi in cui è stato creato un curriculum sulla educazione alla cittadinanza globale, ha realizzato negli ultimi anni diversi documenti per facilitare l'inserimento di questo tema all'interno delle scuole di ogni ordine e grado. Tali documenti, tra cui si segnala il *Developing a global*

⁴³ Ricercatori che provengono da Stati Uniti, Canada, Gran Bretagna, Australia e Nuova Zelanda coprono più dell'85% della produzione accademica sull'argomento.

⁴⁴ Le criticità di Parmenter sono condivise anche da Pashby (2011).

⁴⁵ Gli studi dell'UNESCO, a questo proposito, stanno cercando di ovviare a questo limite coinvolgendo nel dibattito sull'educazione alla cittadinanza globale esperti e *stakeholders* provenienti anche dalla parte meridionale ed in via di sviluppo del globo. Da una prima e generale ricognizione degli elementi costitutivi dell'educazione alla cittadinanza in varie parti del mondo, operata dalla *Learning Metrics Task Force 2.0*, emerge un quadro quanto mai disparato. Se si escludono alcuni elementi comuni quali la giustizia sociale, la pace, la tolleranza e la sostenibilità ambientale, si passa da una visione della GCE inserita principalmente all'interno della cultura islamica in Pakistan, all'interesse per la sicurezza internazionale in Corea, all'empatia in Giamaica, all'integrità in Nigeria fino ad arrivare all'impossibilità di sentirsi cittadini del mondo in Africa Orientale, caratterizzata dalla presenza di una società tribale, e ad Haiti, Paese in cui l'agente del cambiamento non è considerato l'impegno individuale ma l'aiuto umanitario della comunità globale per risolvere le drammatiche condizioni in cui versa la popolazione. Vedi *supra*, il riferimento relativo al lavoro della *Learning Metrics Task Force 2.0*

*dimension in the school curriculum*⁴⁶ ideato dal *Department for Education and Skills* (DfES 2000, 2005) in Inghilterra, forniscono importanti apporti per la concreta realizzazione della GCE nella prassi educativa, ma restano, per forza di cose, molto legati al contesto scolastico britannico.

La guida per le scuole *Education for global citizenship – A guide for schools*, realizzata dall'organizzazione non profit britannica Oxfam in due versioni (1997, 2006), invece, nonostante i riferimenti diretti al curriculum britannico, è conosciuta e utilizzata come base per introdurre la GCE in molte scuole del mondo. Tale guida è ancora oggi un riferimento fondamentale per chi desidera realizzare attività relative all'educazione alla cittadinanza globale in classe.

Il punto di forza del curriculum dell'Oxfam risiede nell'estrema semplicità dei presupposti teorici e nell'individuazione degli elementi chiave dell'educazione alla cittadinanza globale specifici per ogni livello di istruzione.

Le premesse al lavoro dell'organizzazione non-profit britannica sulla GCE sono da ricercare nelle analisi di Robin Richardson, uno dei primi ricercatori sul tema dei *World Studies*, autore alla fine degli anni Settanta di una mappa concettuale relativa ai fondamenti della *Global Education*. Su tale mappa sono stati poi basati diversi curricula non solo in Gran Bretagna ma anche negli Stati Uniti d'America⁴⁷ (Hicks, 2003; Pike, 2008). La mappa mette in evidenza i collegamenti tra la conoscenza dei problemi globali, le azioni per determinare

⁴⁶ Il documento è stato ideato dal DfES come uno strumento per inserire la “dimensione globale” nella prassi educativa delle scuole di ogni ordine e grado in Inghilterra. La prima versione del 2000, ampiamente criticata per le scelte tematiche e gli approcci curriculari (Andreotti, 2006), è stata rivista ed oggetto di una seconda edizione nel 2005. Un elemento che è importante sottolineare in questa sede, a riprova delle molteplici interpretazioni del concetto di cittadinanza globale, è l'individuazione nel documento del DfES degli otto concetti chiave che costituiscono la base concettuale della “dimensione globale” del curriculum: risoluzione dei conflitti; giustizia sociale; valori ed atteggiamenti; sviluppo sostenibile; interdipendenza; diritti umani; diversità; cittadinanza globale, intesa come “gaining the knowledge, skills and understanding of concepts and institutions necessary to become informed, active, responsible citizens” (DfES, 2005 p.14). Questa breve definizione di cittadinanza globale, in linea peraltro con una parte della letteratura su questo argomento, sembrerebbe inglobare i restanti sette elementi chiave. Non risulta chiaro quindi il motivo per cui, nonostante questa accezione generica, riferita peraltro anche agli aspetti cognitivi, il DfES consideri la cittadinanza globale come un elemento separato e allo stesso livello degli altri concetti chiave.

⁴⁷ Nel presente lavoro di ricerca si fa riferimento in gran parte alle concettualizzazioni ed articolazioni del curriculum relativo alla GCE realizzate nel contesto europeo e, per questa ragione, più direttamente applicabili al contesto italiano.

un cambiamento e i valori (figura 2.1). Date quindi queste relazioni, lo studio della società globale per definirsi tale non può prescindere dalla comprensione delle connessioni tra il locale e il globale, dall'analisi di questa connessione e dalle abilità per un impegno efficace in azioni finalizzate al cambiamento (Ibrahim, 2005).

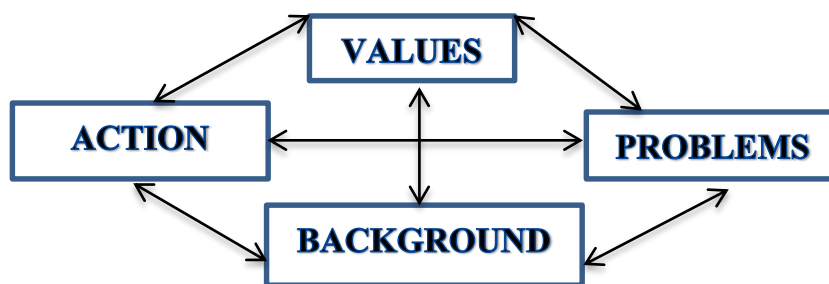


Figura 2.1 *Framework for exploring global issues* (Richardson, 1976 cit. in Hicks, 2003, p. 266).

Pike e Selby, influenzati dagli studi di Richardson, hanno elaborato anch'essi una mappa concettuale per un curriculum centrato sulla *Global Education* (1995). Questa mappa, considerata da Hicks uno dei punti di partenza imprescindibili per formare gli studenti su temi globali, prevede quattro dimensioni:

<p>1. Issues dimension → This embraces five major problem areas (and solutions to them): inequality/equality; injustice/justice; conflict/peace; environmental damage/care; alienation/participation</p>
<p>2. Spatial dimension → This emphasises exploration of the local–global connections that exist in relation to these issues, including the nature of both interdependency and dependency</p>
<p>3. Temporal dimension → This emphasises exploration of the interconnections that exist between past, present and future in relation to such issues and in particular scenarios of preferred futures</p>

4. Process dimension → This emphasises a participatory and experiential pedagogy which explores differing value perspectives and leads to politically aware local–global citizenship

(Pike e Selby, 1995; cit. in Hicks 2003, p. 271)

Pike (2008) individua, infine, al di là dei differenti approcci teorici, alcuni elementi costitutivi della *Global Education* che ricorrono con maggiore frequenza: le connessioni globali e l'interdipendenza; i sistemi e i problemi globali; la conoscenza cross-culturale; la consapevolezza delle scelte per il futuro.

Sulla base dei modelli appena citati, l'Oxfam ha elaborato le due versioni della guida sulla GCE per le scuole. Nella guida l'obiettivo dell'educazione alla cittadinanza globale risiede primariamente nello sviluppo da parte degli studenti dell'abilità del pensiero critico in relazione ai complessi fenomeni mondiali. Tali fenomeni fanno parte della quotidianità dei ragazzi, che vengono in contatto con gli aspetti controversi della contemporaneità attraverso le notizie sui media, i consumi e gli stili di vita. L'educazione alla cittadinanza globale secondo l'ottica dell'Oxfam, non deve fornire dunque una serie di risposte predefinite. Essa deve al contrario incoraggiare gli studenti a esplorare e sviluppare i loro valori e le loro opinioni, nel rispetto di quelli degli altri, con la finalità di educarli a compiere delle scelte informate, ragionate e responsabili.

Le finalità della GCE non possono secondo l'Oxfam riguardare un'unica materia ma devono interessare tutte le discipline presenti nel curriculum, il clima e le relazioni di classe fino a diventare parte integrante dell'etica della scuola nel suo complesso (nell'ambito dei processi decisionali ma anche delle politiche di acquisto di determinati oggetti di consumo, ad esempio).

Nell'ultima versione del curriculum (2006) gli elementi chiave per un'educazione alla cittadinanza globale vengono individuati in tre macro-aree:

la conoscenza e la consapevolezza dei problemi globali, le abilità per intraprendere azioni che possano portare ad un cambiamento e i relativi valori ed atteggiamenti:

Conoscenza e comprensione⁴⁸

- Giustizia sociale ed equità;
- Diversità;
- Globalizzazione e interdipendenza;
- Sviluppo sostenibile;
- Pace e conflitti.

Abilità

- Pensiero critico;
- Abilità di comunicare efficacemente;
- Abilità di combattere le ingiustizie e le disuguaglianze;
- Rispetto per le persone e per le cose;
- Cooperazione e risoluzione dei conflitti.

Valori e atteggiamenti

- Senso di identità e stima di sé;
- Empatia;
- Impegno verso la giustizia sociale;
- Dare valore e rispetto per la diversità;
- Protezione dell'ambiente e impegno verso lo sviluppo sostenibile;
- Convinzione che gli uomini possano fare la differenza.

(Adattato da http://www.oxfam.org.uk/education/gc/files/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.pdf). Traduzione a cura di chi scrive.

⁴⁸ Da questa classificazione, l'educazione alla cittadinanza globale risulta essere il quadro di riferimento concettuale che include al suo interno altri ambiti educativi quali l'educazione allo sviluppo sostenibile e l'educazione alla pace. Si rimanda ai paragrafi 2.5.3 e 2.5.4 per approfondimenti su questo tema.

Sulla base di questi elementi chiave relativi all'educazione alla cittadinanza globale, la guida dell'Oxfam prevede inoltre un curriculum dettagliato suddiviso per livelli di istruzione, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria superiore.

2.5.2 L'educazione alla cittadinanza globale secondo l'UNESCO

L'UNESCO riconosce come finalità dell'educazione alla cittadinanza globale la promozione negli studenti di un impegno attivo nella società, sia localmente che globalmente, per affrontare e risolvere le cosiddette “sfide globali” e per diventare in ultima istanza agenti proattivi per un mondo più giusto, inclusivo e sostenibile. Tramite la GCE gli studenti esaminano le cause degli eventi e i loro sviluppi a livello locale, considerano le connessioni di tali eventi a livello globale e identificano possibili soluzioni. Per l'UNESCO, la capacità di analizzare le relazioni tra fenomeni presenti a livelli micro e macro rappresenta un elemento fondamentale per capire il mondo di oggi, profondamente interconnesso e in continua evoluzione (UNESCO, 2014).

L'educazione alla cittadinanza globale, considerata anche in questo caso come una materia cross-curricolare, ha l'obiettivo di

- incoraggiare gli studenti ad analizzare problemi legati alla vita quotidiana e identificare possibili soluzioni;
- incoraggiare gli studenti a rivisitare i punti di vista e le relazioni di potere presenti nei discorsi tradizionali e a considerare gruppi sottorappresentati o marginalizzati;
- promuovere l'impegno per azioni individuali e collettive per produrre cambiamenti dello status quo;
- coinvolgere *stakeholders* esterni all'ambito scolastico.

Dati questi obiettivi, l'educazione alla cittadinanza globale è caratterizzata per l'UNESCO da alcuni elementi di base che riguardano lo sviluppo da parte degli studenti di:

- consapevolezza delle proprie identità multiple e potenzialmente di una identità collettiva che trascende le differenze individuali, culturali, religiose o etniche;
- conoscenza approfondita dei problemi globali (interconnessioni globali, sostenibilità) e dei valori universali quali la giustizia, l'uguaglianza, la dignità e il rispetto;
- abilità cognitive per pensare criticamente e creativamente;
- abilità non cognitive (empatia, risoluzione dei conflitti) e abilità comunicative per interagire con persone con differenti opinioni e provenienti da culture diverse;
- capacità di agire in maniera collaborativa e responsabile per trovare soluzioni ai problemi globali e perseguire il bene comune (UNESCO, 2014).

La definizione elaborata dall'UNESCO riprende in parte quella dell'Oxfam, soprattutto per quanto concerne gli aspetti cognitivi, le abilità e i valori, ma al contempo mette in evidenza nuovi elementi quali il concetto di identità multiple e quello dell'impegno nella società orientato alla ricerca di una soluzione ai problemi globali (quest'ultimo aspetto è in linea con l'elemento di cittadinanza attiva presente nella definizione di cittadinanza globale dell'UNESCO precedentemente esposta).

Una delle criticità più importanti messa in evidenza dall'agenzia delle Nazioni Unite riguarda le possibili tensioni concettuali all'interno della GCE. Tali tensioni, non inconciliabili ma che devono essere tenute in

considerazione, sono ravvisate sotto due aspetti. Il primo riguarda diversi elementi concettuali di fondo, che possono essere ricondotti alle modalità con cui è possibile promuovere l'universalità (il senso di un'identità comune e collettiva, una solidarietà globale) rispettando al contempo le caratteristiche del singolo (ad esempio i diritti e la competitività individuale⁴⁹).

Il secondo aspetto riguarda invece le aree di interesse coinvolte. Data la molteplicità dei temi, delle metodologie didattiche, degli obiettivi cognitivi e delle competenze relative ai curricoli sull'educazione alla cittadinanza globale, molte sono le sovrapposizioni non solo con altre discipline (che possono essere facilmente ricomprese all'interno della GCE), ma anche con altri programmi educativi⁵⁰. I due ambiti connessi in misura maggiore, e spesso in sovrapposizione, con la GCE sono a mio parere l'educazione ai diritti umani (*Human Rights Education – HRE*) e l'educazione allo sviluppo sostenibile (*Education for Sustainable Development – ESD*). Per questa ragione essi sono oggetto di approfondimento nei paragrafi successivi.

Non è ancora chiaro quale di questi ambiti debba essere considerato quello principale, in grado quindi di comprendere al proprio interno tutti gli altri. Per il presente lavoro di ricerca, come viene illustrato nelle sezioni successive, la cornice concettuale di riferimento è costituita dall'educazione alla cittadinanza globale, all'interno della quale sono incluse diverse discipline e programmi educativi (tra cui, oltre all'educazione ai diritti umani e l'educazione allo

⁴⁹ Il concetto di competitività individuale, in contrapposizione con il concetto di solidarietà globale è presente, all'interno del dibattito sulla GCE, solo nei documenti dell'UNESCO. La ragione di questo inserimento, forse, è da ricercare nella presenza di alcuni elementi caratteristici di una visione della società più statunitense che europea, maggiormente legata ad aspetti relativi alla realizzazione personale e alla competitività.

⁵⁰ Questa criticità, presente sommariamente all'interno del dibattito internazionale, viene sollevata con forza dall'Unesco in maniera non casuale. L'agenzia delle nazioni Unite, infatti, ha realizzato diversi programmi educativi che riguardano gli ambiti concettualmente più legati all'educazione alla cittadinanza globale. Questo vale soprattutto per l'imponente programma dedicato all'educazione per lo sviluppo sostenibile, nato nella cornice della *UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014)* in cui sono state promosse diverse iniziative relative alla promozione di modalità sostenibili di politica economica e di nuove forme di cittadinanza e *governance* globale.

sviluppo sostenibile, anche l'educazione alla pace e l'educazione interculturale ad esempio)⁵¹.

2.5.3 L'educazione ai diritti umani e la *Global Education*

L'educazione ai diritti umani promuove la conoscenza e il rispetto dei diritti e delle libertà sancite dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, approvata nel 1948 dalle Nazioni Unite. Molti organismi internazionali e nazionali in varie parti del mondo si interessano a questo ambito educativo e hanno elaborato diverse definizioni a riguardo.

Secondo il Consiglio d'Europa, l'educazione ai diritti umani ha l'obiettivo di promuovere negli studenti la conoscenza, le abilità e gli atteggiamenti per contribuire alla costruzione ed alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società⁵².

Anche per il programma mondiale della Nazioni Unite per l'educazione ai diritti umani (*United Nations World Programme for Human Rights Education*) l'HRE comprende non solo la conoscenza dei diritti umani e dei meccanismi per proteggerli, ma fornisce le abilità necessarie per promuoverli, difenderli e applicarli nella vita di ogni giorno. Essa ha dunque l'obiettivo di favorire gli atteggiamenti e i comportamenti necessari per proteggere i diritti umani di tutti i membri della società⁵³.

⁵¹ Il difficile rapporto tra diversi ambiti educativi risulta particolarmente evidente per l'educazione alla cittadinanza globale, dati i caratteri quasi onnicomprensivi in termini di contenuti, metodologie, competenze, valori e atteggiamenti che le vengono attribuiti, ma non è suo esclusivo appannaggio. Si ricorda, ad esempio, il dibattito sorto intorno al controverso rapporto tra educazione ambientale (*Environmental Education – EE*) e l'educazione allo sviluppo sostenibile (cfr. Li, 1996; Du Toit, 1999; Foster, 2005; Gough, 2006; Sato, 2006; Goodfellow e Andrew- Power, 2007; Vare e Scott, 2007; Gough e Scott, 2008).

⁵² CoE (2010) *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*.

⁵³ Cfr. UNO (1995). Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education. <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/02/PDF/N9700802.pdf?OpenElement> (ultimo accesso dicembre 2014).

L'HRE non è solo appannaggio di organizzazioni internazionali. Essa infatti è parte di programmi di azione di diversi organi della società civile e ONG impegnate nel proteggere le minoranze etniche e nel monitorare le politiche dei governi, della aziende e delle istituzioni. La più celebre delle organizzazioni non governative in questo settore, Amnesty International, definisce l'HRE un processo attraverso il quale gli studenti comprendono i propri diritti e i diritti degli altri per mezzo di un apprendimento partecipativo e interattivo⁵⁴.

Al di là delle molteplici definizioni elaborate da organismi differenti secondo diverse teorie ed obiettivi di riferimento, è possibile evidenziare un generale consenso su tre principali dimensioni presenti nella HRE:

- l'apprendimento dei diritti umani (cosa sono e come possono essere protetti);
- l'apprendimento attraverso i diritti umani (il contesto e il modo in cui si sviluppa l'educazione ai diritti umani deve essere coerente con i valori della Dichiarazione, ad esempio attraverso la partecipazione, la libertà di espressione ecc.);
- l'apprendimento per i diritti umani, attraverso lo sviluppo di abilità e valori che permettano agli studenti di applicare i diritti umani nelle loro vite e di intraprendere azioni concrete per promuoverli o difenderli.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite riveste un ruolo di rilievo nella promozione di numerose iniziative per lo sviluppo e la diffusione dell'educazione ai diritti umani⁵⁵.

⁵⁴ Cfr. Amnesty International Italia (2008). *A scuola di solidarietà*. Roma (realizzato nell'ambito del progetto (ONG - ED/2006/120-887).

⁵⁵La più importante è rappresentata dalla *UN Decade of Human Rights Education* (1995-2004) approvata dall'Assemblea Generale con l'obiettivo di promuovere negli Stati membri "la formazione, la disseminazione e l'informazione per costruire una cultura universale dei diritti umani". A seguito del Decennio dedicato

Nel nostro continente, sono da segnalare le iniziative del Consiglio d'Europa che prevede, all'interno della propria cornice legale, un riferimento diretto alla promozione dei diritti umani nei Paesi membri⁵⁶.

Il Consiglio d'Europa è anche promotore di *Compass* (2002; seconda edizione 2012)⁵⁷, il manuale per ragazzi dedicato alla HRE disponibile in più di trenta lingue e di *Compasito* (2007, seconda edizione 2009) manuale pensato per i bambini.

L'educazione ai diritti umani è articolata in *Compass* attraverso attività che prevedono metodi partecipativi e un apprendimento di tipo esperienziale, adatte ai contesti di educazione formale, informale e non formale, con l'obiettivo di sviluppare le seguenti conoscenze, abilità ed atteggiamenti:

Conoscenze

- I concetti chiave quali la libertà, la giustizia, l'uguaglianza, la non discriminazione, la dignità umana, la democrazia, i diritti, l'interdipendenza e la solidarietà;
- L'idea che i diritti umani offrano un modello di comportamento applicabile in tutti i contesti, dalla famiglia al mondo intero;
- Il ruolo dei diritti umani nella propria vita e in quella degli altri;
- La distinzione tra diritti civili, politici, sociali ed economici;

all'HRE, l'ONU ha creato il *World Programme for Human Rights Education* (2004-2014) per continuare a promuovere e incoraggiare gli Stati membri a sviluppare iniziative in ambito educativo su questo tema. A conferma della predominante importanza che l'educazione ai diritti umani riveste per l'ONU, nel dicembre 2011 l'Assemblea Generale ha adottato la *UN Declaration on Human Rights Education and Training*, primo strumento internazionale dedicato specificatamente alla HRE.

⁵⁶ La prima Raccomandazione sull'insegnamento ed apprendimento dei diritti umani nelle scuole risale al 1985 (*Recommendation 85/7*). Tale documento è stato rinforzato dal secondo summit del Consiglio d'Europa (1997) dedicato all'educazione alla cittadinanza democratica e nel 2010 la *Carta sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica e ai Diritti Umani* è stata adottata dal comitato dei Ministri (*Recommendation CM/Rec 2010/7*). Per approfondimenti si rimanda al paragrafo 2.1.1 dedicato alle attività del Consiglio d'Europa.

⁵⁷ Nella seconda edizione del 2012 sono state introdotte nuove tematiche relative ai processi della globalizzazione, al terrorismo, alla crisi finanziaria globale e ai problemi relativi alla sostenibilità ambientale.

- I diversi modi di fare esperienza diretta dei diritti umani;
- Il percorso storico che ha portato alla nascita dei diritti umani;
- I diritti riconosciuti nei maggiori strumenti internazionali relativi alla protezione dei diritti umani;
- I diritti umani all'interno della costituzione o delle leggi dei singoli Paesi.

Abilità

- Abilità di comprensione e di comunicazione;
- Pensiero critico;
- Abilità di lavorare in maniera cooperativa e di risolvere i conflitti;
- Abilità nel partecipare ed organizzare gruppi sociali;
- Abilità nel riconoscere le violazioni dei diritti umani;
- Agire per promuovere e salvaguardare i diritti umani a livello locale e globale.

Atteggiamenti e valori

- Senso di responsabilità, impegno per lo sviluppo personale ed il cambiamento sociale;
- Curiosità, apprezzamento delle diversità;
- Empatia e solidarietà verso gli altri;
- Senso della dignità umana, del valore di sé e degli altri indipendentemente dalle differenze religiose, sociali, culturali;
- Senso della giustizia, dell'uguaglianza e del rispetto.

(adattato da Compass, 2012 p. 37)

Dall'analisi di questi obiettivi molte risultano essere le sovrapposizioni e i collegamenti con l'educazione alla cittadinanza globale in tutti e tre gli ambiti, sia dunque in quello relativo alla conoscenza (dai concetti chiave alla comprensione degli strumenti internazionali che si occupano di diritti umani), a quello dello sviluppo di abilità, atteggiamenti e valori⁵⁸.

Una sezione di *Compass* è dedicata alle interconnessioni tra l'educazione ai diritti umani e altri ambiti educativi, a conferma della rilevanza di questa problematica a livello di definizione concettuale e, in questo caso, curricolare. Tra i vari temi che risultano strettamente collegati all'HRE, è presente anche la *Global Education*⁵⁹.

Il Consiglio d'Europa, pur non facendo riferimento esplicito all'educazione alla cittadinanza globale, elabora una definizione di educazione globale che contiene tutti gli elementi relativi alla GCE. Per il Consiglio d'Europa essa infatti riguarda la comprensione delle complesse realtà dei processi del mondo globalizzato e lo sviluppo di conoscenze, abilità ed atteggiamenti che permettano agli studenti di capire e affrontare le sfide del mondo contemporaneo, coltivando “a spirit of global responsibility of the citizens of the world”. (CoE, 2012 p. 40)⁶⁰. Per quanto riguarda la natura delle relazioni tra HRE e *Global Education*, il Consiglio d'Europa riconosce in quest'ultimo ambito la cornice principale all'interno della quale sono compresi l'educazione

⁵⁸ Le abilità, i valori e gli atteggiamenti presenti all'interno dei programmi e delle iniziative legate all'educazione alla cittadinanza globale ed a quella ai diritti umani non sono ovviamente solo appannaggio di questi due ambiti educativi ma sono presenti come obiettivi in numerose discipline e progetti in ambito scolastico. Il problema fondamentale relativo a questo ambito è tuttavia legato alle difficoltà nel valutare se e in che misura un determinato programma educativo o curricolo possa contribuire in sé alla sviluppo di determinate abilità (spesse volte trasversali, pertanto non ascrivibili ad un'unica tipologia di intervento), valori ed atteggiamenti.

⁵⁹ Gli altri ambiti sono costituiti dall'educazione alla cittadinanza, dall'educazione personale e sociale, dall'educazione morale, dall'educazione interculturale, dall'educazione allo sviluppo (*development education*), dall'educazione allo sviluppo sostenibile/educazione ambientale, dall'educazione alla pace.

⁶⁰ Council of Europe (2008). *Global Education Guidelines – Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. Strasbourg: CoE Publishing Editions.

alla sostenibilità, alla pace, l'educazione interculturale e non ultima l'educazione ai diritti umani⁶¹.

2.5.4 L'educazione allo sviluppo sostenibile

Il concetto di sviluppo sostenibile è stato introdotto per la prima volta nel dibattito internazionale dal *Brundtland Commission Report* (1987)⁶² ed è definito come quello sviluppo che coniuga i bisogni del presente senza compromettere l'abilità da parte delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni nel futuro.

L'educazione allo sviluppo sostenibile (*Education for Sustainable Development – ESD*) nasce all'indomani della *United Nations Conference on Environment and Development*, meglio nota come *Earth Summit*, che si è svolto a Rio de Janeiro nel 1992 e ha visto la partecipazione dei rappresentanti di 172 Paesi e 108 capi di Stato e di governo. Il documento ufficiale prodotto da questo summit è l'Agenda 21, conosciuta anche come *Rio Declaration*, che comprende all'interno dei suoi 40 capitoli, i principi chiave dell'educazione allo sviluppo sostenibile e fornisce un programma di azione che può essere realizzato a livello locale, nazionale e globale da parte di organizzazioni internazionali, governi e gruppi di interesse⁶³.

L'UNESCO è attivamente impegnata da oltre un ventennio nella definizione e nella promozione dell'educazione allo sviluppo sostenibile

⁶¹ Dichiarazione di Maastricht sulla educazione globale (Maastricht Global Education Declaration, 2002). Cfr. anche Cabezudo, A., Carvalho da Silva, C. C. M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., Mihai, G.-P. (2010) *Global Education Guidelines - a Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education*. North-South Centre (NSC) of the Council of Europe.

⁶² Cfr. UNO (1987). *Report of the World Commission on Environment and development: Our Common Future*. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (ultimo accesso dicembre 2014).

⁶³ La Earth Charter (ECI, 2007) rappresenta un'altra fonte importante per l'approfondimento dei valori relativi allo sviluppo sostenibile. Tale documento è una cornice concettuale che include temi quali l'integrità ecologica, i diritti umani universali, il rispetto per la diversità, la giustizia economica, la democrazia e la pace. Secondo tale documento, la protezione dell'ambiente, i diritti umani, un equo sviluppo umano e la pace sono valori interdipendenti e indivisibili.

attraverso numerose iniziative, la più importante delle quali è la sopracitata *UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014)*.

Per l'agenzia della Nazioni Unite la sostenibilità è un paradigma concettuale all'interno del quale sono presenti tre pilastri: l'ambiente⁶⁴, la società⁶⁵ e l'economia. Esso è dunque un modello in cui gli aspetti economici, sociali e ambientali sono strettamente interrelati e bilanciati al fine di migliorare la qualità della vita nel futuro (UNESCO, 2012). L'ESD è quindi qualcosa di più della semplice conoscenza dei principi relativi alla sostenibilità perché è, nel suo senso più ampio, un'educazione per la trasformazione sociale con l'obiettivo di creare società più sostenibili dal punto di vista ambientale, sociale ed economico. Questo aspetto dell'ESD è quello che si sovrappone in larga misura con gli elementi costitutivi dell'educazione alla cittadinanza globale.

Se lo scopo ultimo dell'educazione allo sviluppo sostenibile risiede nel "empower people with the perspectives, knowledge and skills for helping them live in peaceful sustainable societies" (UNESCO, 2001 p.1), dai documenti dell'UNESCO non emergono però dettagliate indicazioni sulle tematiche, le abilità e gli atteggiamenti che possono essere sviluppati all'interno della ESD. Per l'agenzia delle Nazioni Unite, infatti, lo sviluppo sostenibile deve riferirsi ai contesti locali considerati in relazione ai suoi tre pilastri costitutivi (ambiente, società, economia). Di conseguenza l'educazione allo sviluppo sostenibile, pensata come tema cross-curricolare che interessa tutte le discipline e la scuola nel suo insieme, dalle relazioni nella classe alle modalità di gestione degli istituti scolastici⁶⁶, deve essere caratterizzata da una

⁶⁴ Spesso l'educazione allo sviluppo sostenibile viene confusa con l'educazione ambientale. Tuttavia, sebbene siano presenti alcuni punti di convergenza (quali ad esempio la rilevanza della componente ambientale, un insieme comune di valori e di approcci pedagogici) ciò che distingue l'educazione allo sviluppo sostenibile è la forte interrelazione delle sue tre componenti costitutive che, oltre quella relativa all'ambiente appunto, comprendono anche quella sociale ed economica.

⁶⁵ La component sociale include elementi che fanno diretto riferimento all'educazione alla cittadinanza, perché riguarda sistemi partecipativi e democratici, la selezione dei governi, la comprensione delle istituzioni sociali ed i loro ruoli per promuovere lo sviluppo ed il cambiamento (cfr. Huckle, 2008).

⁶⁶ È il cosiddetto *whole-school approach to sustainability*.

molteplicità di forme che variano a seconda dei contesti in cui viene realizzata nel mondo, senza il vincolo di rigide classificazioni e obiettivi di apprendimento⁶⁷.

2.5.5 L'educazione alla cittadinanza globale nel contesto italiano

Nei precedenti paragrafi sono state già delineate le criticità del contesto italiano in relazione alla presenza dell'educazione alla cittadinanza nei curricoli e alla sperimentazione di "Cittadinanza e Costituzione". È stato inoltre evidenziato come le direttive ministeriali su questi argomenti non siano del tutto chiare sulle modalità di realizzazione dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole. Viene dunque a mancare una prassi univoca: ogni scuola infatti decide, secondo i principi dell'autonomia, le modalità organizzative, le pratiche didattiche e valutative efficaci.

In Italia l'educazione alla cittadinanza globale non è presente all'interno dei curricoli⁶⁸ e, verrebbe da ipotizzare, se lo fosse condividerebbe tutte le difficoltà di realizzazione riscontrate per l'educazione alla cittadinanza.

Gli studi accademici che sono stati prodotti nel nostro Paese sul tema degli effetti della globalizzazione hanno privilegiato gli aspetti del multiculturalismo e dell'interculturalità⁶⁹, le cui basi teorico-concettuali risiedono nella conoscenza e nella difesa delle differenze, nell'apertura verso l'altro e nell'uguaglianza (Santerini, 2001, 2010; Tarozzi, 2005; Luatti, 2009; Portera, Dusi, Guidetti, 2010). L'articolato dibattito sorto a livello internazionale

⁶⁷ Nel fornire indicazioni su come riorientare il curricolo in chiave sostenibile l'Unesco, infatti, suggerisce agli insegnanti di identificare primariamente quei temi, quelle abilità e quei valori caratteristici dello sviluppo sostenibile ma anche presenti nei contesti ambientali, sociali ed economici locali, in modo da poter garantire una rilevanza non solo culturale ma anche locale delle tematiche (UNESCO, 2012).

⁶⁸ Nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo sono presenti riferimenti all'importanza di una cittadinanza aperta alle sfide della globalizzazione e alla diversità, come è stato evidenziato nel paragrafo 2.2.2, ma manca del tutto un riferimento diretto al tema della GCE.

⁶⁹ Tale cornice teorica riguarda anche gli studi sulle identità multiple nel nostro Paese.

sull'educazione alla cittadinanza globale è ad oggi del tutto estraneo al contesto accademico italiano.

Tuttavia è difficile pensare che i temi relativi all'argomento oggetto della presente ricerca, così attuali e vicini alla quotidianità degli studenti, siano del tutto assenti dai programmi scolastici italiani. Anche se non sono stati codificati in un curriculum ben preciso, gli elementi cognitivi individuati nei modelli internazionali precedentemente esposti sono presenti in varia misura all'interno delle discipline storico-geografiche, mentre lo sviluppo delle abilità, degli atteggiamenti e dei valori è presente in maniera trasversale al curriculum.

Quello che manca però è un progetto organico, che possa riunire in un insieme ragionato temi e competenze necessarie per la partecipazione e il coinvolgimento attivo, da parte degli studenti, in riflessioni e comportamenti globalmente responsabili. Per il raggiungimento di questo obiettivo, l'educazione alla cittadinanza globale necessita degli stessi approcci relativi alla cittadinanza attiva o partecipativa: deve coinvolgere la scuola in tutte le sue dimensioni (attraverso lo *whole school approach*) e gli organismi esterni alla scuola; deve avere un forte legame con la comunità locale e globale; deve infine riguardare tutti i livelli di istruzione, perché lo sviluppo di determinati valori, atteggiamenti e competenze può essere coltivato solo in una dimensione diacronica di lungo periodo⁷⁰.

Più sensibili al dibattito internazionale, le ONG italiane hanno realizzato programmi e risorse didattiche relativi ai temi dell'educazione alla cittadinanza globale.

Amnesty International Italia ad esempio, in collaborazione con altre organizzazioni in Europa, ha realizzato il progetto "A scuola di solidarietà" svolgendo tra il 2004 e il 2007 numerosi percorsi formativi nelle classi sui temi

⁷⁰ È stato tuttavia già evidenziato come nelle Indicazioni Nazionali e negli altri documenti ufficiali l'interpretazione che viene data dell'educazione alla cittadinanza sia abbastanza tradizionale e non tenga in considerazione aspetti legati alla partecipazione attiva degli studenti (vedi *supra* paragrafo 2.2.2).

della giustizia sociale. Tra le iniziative di Amnesty scuola, inoltre, si segnalano l'Amnesty Kids, un insieme di libri esplicativi e attività didattiche pensate per le scuole di ogni ordine e grado sui temi della promozione e salvaguardia dei diritti umani.

Le Onlus Terranuova ed EuropAfrica, che si occupano di sovranità alimentare, hanno invece creato un ciclo di lezioni corredate da giochi, esercizi e verifiche sul sistema agricolo africano, il commercio equo e solidale e il fenomeno del *land-grabbing*⁷¹.

La ONG Manitese, infine, ha creato dei corsi di aggiornamento per docenti prettamente dedicati ai temi della “cittadinanza mondiale”.

Le iniziative didattiche delle Organizzazioni Non Governative condividono una caratteristica comune: sono incentrate principalmente sullo sviluppo di atteggiamenti e valori e non sull'acquisizione di conoscenze. Se si escludono brevi cenni introduttivi o di approfondimento, la gran parte degli interventi è incentrata su attività di tipo partecipativo e collaborativo (discussioni in classe, ricostruzione di una storia, *role-play*) o ludico (puzzle, domino ad esempio). Questo avviene probabilmente per due ragioni: da una parte, queste iniziative si verificano spesso durante una singola giornata scolastica e quindi devono prevedere attività brevi, della durata di qualche ora, che però interessino e coinvolgano da subito gli studenti; dall'altra, si vuole evitare la sovrapposizione con le tematiche presenti nel curriculum formale, dando magari per scontato che gli aspetti cognitivi siano già stati approfonditi oppure verranno trattati in un secondo momento.

Tuttavia, data la mancanza di un progetto organico sull'educazione alla cittadinanza globale nelle scuole, queste iniziative rischiano spesse volte di non essere sostenute da una solida conoscenza da parte degli studenti dei

⁷¹ Il fenomeno del *land grabbing* riguarda letteralmente l'accaparramento delle terre nei Paesi in via di Sviluppo da parte di governi, multinazionali e gruppi finanziari internazionali per fini speculativi o per la creazione di coltivazioni a monoculture destinate all'esportazione nei mercati occidentali.

meccanismi politici, sociali ed economici alla base dei fenomeni contemporanei⁷². In quest'ottica, la promozione dei valori e degli atteggiamenti degli studenti, che risente già delle limitazioni temporali in cui ha luogo, rischia di apparire un'esperienza isolata rispetto alla prassi curricolare.

⁷² La trattazione e l'approfondimento di determinati temi collegati alla GCE dipendono in gran parte dall'insegnante (e dal libro di testo che adotta). Alcuni docenti, particolarmente interessati, potrebbero aver dedicato una maggiore attenzione a queste tematiche, mentre altri potrebbero averle affrontate in maniera superficiale. Per approfondimenti vedi *infra* Cap. 5.

3. Identità nazionale e identità europea

Per comprendere il dibattito teorico e le linee di ricerca generali sul tema dell'identità nazionale e dell'identità europea, è necessaria una premessa in relazione al concetto di identità collettiva culturale.

Smith (1991) definisce come collettive quelle identità alla cui base sono presenti tre elementi caratterizzanti: il senso di una continuità condivisa di generazione in generazione di una data unità di popolazione; la memoria collettiva di periodi, eventi e personaggi presenti nella storia di tale unità; la convinzione di un comune destino e di una comune cultura. Non può dunque esistere nessuna identità collettiva culturale senza memorie condivise oppure senza un senso di continuità tra coloro che sentono di appartenere a tale collettività. In questo senso la "etno-storia" (come la definisce Smith, contrapponendola al giudizio storico sul passato) rappresenta un elemento fondamentale per definire il concetto di identità culturale.

La storia culturale dell'umanità si presenta come un susseguirsi di differenziazioni (e allargamenti) continui dei processi di identificazione. Nella società primitive, il numero e la scala di tali identità era relativamente limitato. Ma nel momento in cui la popolazione ha incominciato ad organizzarsi in società agrarie più complesse e in una varietà di formazioni politiche, il numero e la scala di queste identificazioni si è moltiplicato. Se un tempo il genere, l'età, il clan o la tribù rappresentavano le unità cardine dell'identità,

con la nascita e lo sviluppo di comunità più vaste, socialmente stratificate, al cui interno erano presenti villaggi, le regioni, le città-stato, le comunità religiose e anche gli imperi, le classi e i gruppi sociali hanno acquisito via via un ruolo primario, diventando essi stessi i nuovi nuclei dell'identificazione.

Nell'era moderna del capitalismo industriale, il numero e in particolare la scala di possibili identità culturali sono aumentate enormemente. Il genere, l'età, la classe sociale e la religione continuano a esercitare la loro influenza, ma oggi si assiste anche alla nascita di altre appartenenze, che riguardano ampi strati della popolazione nel mondo, legate ad esempio alla professione esercitata o al gruppo etnico di appartenenza. Anche se l'identificazione con la nazione è diventata la norma politica e culturale, oggi gli individui possiedono appartenenze multiple¹.

Nel momento in cui si vogliono fare delle inferenze sui sentimenti collettivi e sulle comuni identificazioni, sulla base di atteggiamenti e comportamenti individuali, è tuttavia necessario tenere ben distinte le identità collettive da quelle individuali. L'identità individuale è, come è stato già delineato, situazionale, vale a dire gli individui si identificano e sono identificati in modi differenti a seconda delle situazioni in cui si trovano e in cui vengono riconosciuti dagli altri. Le identità collettive, invece, tendono a essere pervasive e persistenti. Esse sono meno soggette a rapidi cambiamenti e tendono a essere più intense e durature, anche se un largo numero di individui non percepisce più il loro potere.

La distinzione tra identificazione individuale e collettiva è alla base degli studi sull'identità nazionale ed europea.

¹ Vedi *supra*, paragrafo 1.3.

3.1 L'identità nazionale

3.1.1 Lo sviluppo dell'identità nazionale nell'individuo

Secondo la prospettiva dello sviluppo cognitivo, l'idea di nazione risulta essere radicata all'interno dei concetti spaziali che iniziano a definirsi nel momento in cui il bambino inizia a esplorare il suo ambiente (Coles, 1986).

In uno studio ormai classico, Piaget e Weil (1957) hanno esaminato i processi cognitivi e affettivi sottesi allo sviluppo della relazione del bambino con il proprio Paese. Per comprendere come i bambini riuscivano a capire le unità geografiche e come essi le organizzavano entro gerarchie logiche, i due psicologi hanno intervistato 200 bambini ginevrini dell'età compresa tra i 5 e i 14 anni sulla consapevolezza e sui sentimenti verso la nazione di appartenenza. La conclusione di questo studio metteva in evidenza come la comprensione del proprio Paese segua la prevedibile progressione dello sviluppo cognitivo del bambino. In un primo momento, il bambino non possiede il decentramento necessario per apprezzare la misura in cui l'ambiente in cui vive sia in relazione con il Paese. Successivamente, tra i 7 e gli 11 anni, durante lo stadio delle operazioni concrete, i bambini cominciano a capire la nozione di Paese come unità geografica e la nozioni di città come una parte del Paese. La comprensione delle relazioni geografiche risulta essere completa nel bambino solo nello stadio delle operazioni formali, verso i 12 anni.

Tuttavia, a causa dell'influenza della dimensione affettiva e dell'importanza dell'attaccamento emotivo al proprio Paese, lo sviluppo cognitivo può non sempre seguire tutti i passaggi della progressione che sono stati appena esposti². La componente affettiva di questa relazione è descritta da Piaget e Weil come un processo di transizione da uno stadio di egocentrismo, in cui la

² È possibile dunque che, nei casi in cui la relazione del bambino con il proprio Paese sia particolarmente intensa o in cui sia presente un conflitto che riguarda il gruppo nazionale o culturale del bambino, questo processo possa svilupparsi secondo un percorso differente.

concezione del proprio Paese da parte del bambino è essenzialmente legata alle sue impressioni egocentriche, a uno stadio di oggettività e reciprocità, in cui la relazione con il Paese è basata su idee collettive e su una comprensione oggettiva. In questa progressione è inoltre presente uno stadio intermedio che Piaget definisce come “stadio socio-centrico”, in cui il bambino acquisisce il punto di visto più o meno incontrastato della propria famiglia di provenienza o della comunità in cui vive. In questo stadio intermedio, dunque, l’attaccamento della famiglia alla nazione di appartenenza e le tradizioni iniziano a prevalere rispetto alle impressioni soggettive iniziali e il Paese diventa la propria “terra madre”. Nello stadio finale della maturità e dell’indipendenza, il bambino corregge le distorsioni elaborate dalla comunità e giunge a uno stabile senso di ideali collettivi generali, giustificando il proprio attaccamento alla nazione. Secondo Piaget, in questo ultimo stadio il bambino capisce che esiste una comunità con i suoi valori, distinti da quelli della famiglia, della città di appartenenza o di qualsiasi altra realtà concreta. Egli, dunque, identifica una scala di elementi al cui vertice sono presenti quelli relativamente astratti e, allo stesso tempo, riesce a integrare relazioni spazio-temporali e logiche nell’insieme visibile costituito dalla realtà proprio Paese.

Tra i molteplici studi che sono stati condotti sul tema della percezione dell’identità nazionale da parte dell’individuo, quelli realizzati da una prospettiva psicoanalitica e psicodinamica hanno evidenziato come alla base della relazione dell’individuo con il proprio Paese sia presente un’immagine materna, che influenza i sentimenti per la propria nazione. Quest’ultima è dunque interpretata come una parte di terra che ha fatto nascere l’individuo, che lo sostiene, lo nutre e che risponde ai suoi bisogni (Feldman, 1959; Jones, 1964).

Altri teorici psicodinamici hanno effettuato alcune analisi sulla relazione tra il singolo e la nazione in una prospettiva psicosociale più ampia. Tra questi, Erik Erikson (1968) ha esaminato il rapporto tra il bambino e la società in

termini di identità di gruppo e di identità del sé. Facendo riferimento alle riflessioni di Freud sull'identità ebraica, Erikson sostiene che il termine "identità" determini il legame dell'individuo con quegli unici valori promossi dall'unica storia del suo popolo. Essa conferisce all'individuo la sicurezza e la conoscenza del luogo a cui appartiene, un senso di continuità immediata ed una connessione, attraverso i propri familiari, con i propri connazionali. In questo senso, l'identità nazionale o l'attaccamento dei bambini verso il proprio Paese può essere interpretato come uno strumento del sé, un elemento quindi alla base dello sviluppo della personalità.

Le ricerche dei sociologi e degli esperti di scienza politica su questo tema, si sono invece concentrate sull'analisi della socializzazione politica o sulle modalità con cui i bambini acquisiscono gli atteggiamenti politici. La conclusione a cui sono giunti individua un forte legame tra i bambini e i loro genitori: i primi svilupperebbero i loro atteggiamenti politici proprio dagli adulti, attraverso l'osservazione e la ripresa dei modelli dei più grandi. L'età di formazione della socializzazione politica viene individuata tra i 3 e i 13 anni (Easton e Dennis, 1965). I sentimenti in relazione al proprio Paese sono solitamente positivi e stabiliti molto prima rispetto alla comprensione da parte dei bambini del significato della nazione come entità politica (Parker e Kaltsounis, 1986).

Lo studio di Hess e Tomey (1967) su 12.000 alunni delle scuole elementari in otto città statunitensi ha messo in evidenza come la relazione dei bambini con il proprio Paese si sviluppi a partire da una vaga comprensione dell'attaccamento alla propria nazione, caratterizzata da elementi di positività, per arrivare, alla fine delle scuole elementari, a un legame emotivo più informato, estremamente resistente al cambiamento. Tuttavia, mentre questa prospettiva relativa all'apprendimento sociale enfatizza il ruolo dell'adulto in qualità di modello che determina questa relazione, essa pone poca attenzione al ruolo del bambino come agente indipendente nel processo di

socializzazione, caratterizzato da un ruolo attivo nel costruire la sua conoscenza politica attraverso le sue interazioni e le esperienze con l'ambiente in cui vive (Nugent, 1994). Lo sviluppo delle relazioni del bambino con il proprio Paese è senza dubbio influenzato dall'ambiente sociale e culturale in cui si realizza la socializzazione. Le ricerche sui differenti impatti dei processi della socializzazione devono dunque tenere in considerazione che il processo di sviluppo è interazionale e devono riconoscere che il contesto storico-sociale in cui tale processo si verifica riveste un'importanza significativa (Valsiner, 1989).

3.1.2 La nazione come comunità immaginata

Tra le identità collettive presenti negli essere umani, quella nazionale è spesso considerata come la più importante e la più inclusiva (Smith, 1992). Le altre identità collettive, come la classe sociale, il genere, la razza, la religione, possono avere alcune aree di convergenza e sovrapposizione con l'identità nazionale e possono influenzarne la direzione, ma raramente riescono a minarne le fondamenta. Alla base dell'identità nazionale, nelle tesi di Smith (1992), è presente una chiara consapevolezza del concetto di identità come somiglianza. I membri di un determinato gruppo, infatti, sentono di essere simili perché differiscono dai non-membri, da coloro cioè che sono al di fuori del gruppo di appartenenza (in questo caso gli stranieri).

Gli studi sull'identità nazionale rappresentano una delle maggiori aree di interesse nella scienza sociale. Il dibattito teorico si è articolato sulle modalità con cui concettualizzare e misurare questa identità (Dowley e Silver, 2000; Smith, 1991, 1992). Da tale dibattito, tuttavia, non sono ancora emerse caratteristiche empiriche e misurabili relative al sentirsi parte della propria

nazione. Il punto di partenza condiviso da tutti gli studi resta, comunque, l'inevitabile riferimento ai concetti di nazione, nazionalità e nazionalismo³.

Smith (1992) definisce la nazione come

“a named human population sharing historical territory, common memories and myths of origin, a mass, standardized public culture, a common economy and territorial mobility, and common legal rights and duties for all members of the collectivity” (*ivi*, p. 60).

Sulla base di questa definizione, Smith evidenzia alcune dimensioni sottese al concetto di nazione:

- il collegamento territoriale di popolazioni caratterizzate da specifici elementi culturali nella loro “terra madre”;
- la natura condivisa di miti dell'origine e di memorie storiche della comunità;
- il comune legame con una cultura di massa e standardizzata;
- una comune divisione territoriale del lavoro, con la possibilità per tutti i membri di muoversi e di essere proprietari di risorse nel proprio Paese;
- il possesso di un sistema unificato di comuni diritti e doveri stabiliti da leggi ed istituzioni condivise.

Il riferimento alla presenza di istituzioni e di un sistema legislativo collettivo e riconosciuto da tutti è alla base della fondamentale distinzione tra Stato e nazione. Il primo rappresenta il concetto legale e istituzionale e si riferisce a istituzioni pubbliche autonome, diverse le une dalle altre, che esercitano le loro funzioni all'interno di un territorio delimitato. L'idea di nazione, al

³ Il nazionalismo è caratterizzato da un senso di superiorità e da un bisogno di dominio nei confronti di chi è straniero, di chi appunto non appartiene alla propria nazione (Cfr. Karasawa, 2002).

contrario, è fondamentalmente sociale e fa riferimento al legame culturale e politico che unisce in una stessa comunità tutti coloro i quali condividono gli stessi miti, memorie, simboli e tradizioni. Nonostante esista una certa sovrapposizione tra i concetti di Stato e di nazione causata dalla presenza di un territorio e di una cittadinanza comuni, l'idea di nazione definisce e legittima la politica in termini culturali, perché la nazione diviene una comunità politica solo in quanto racchiude una comune cultura ed una comune volontà.

Benedict Anderson, nel suo celebre studio (1983, 1991)⁴, prende le mosse dalla complessità insita nella definizione di questi concetti per sviluppare la sua riflessione sulle comunità immaginate. In primo luogo egli differenzia le nozioni di nazionalismo e nazione, mettendo in evidenza i tre paradossi su cui si sono più volte interrogati i teorici del nazionalismo senza trovare risposte univoche:

1. l'oggettiva modernità delle nazioni agli occhi degli storici contro la loro soggettiva antichità agli occhi dei nazionalisti;
2. l'esplicita universalità della nazionalità come concetto socio-culturale (secondo cui, nel mondo moderno, ognuno può e dovrebbe avere una nazionalità, così come ognuno appartiene a un certo genere, femminile o maschile) contro l'irrimediabile particolarità delle sue manifestazioni concrete;
3. la forza politica dei nazionalismi contro la loro povertà e persino incoerenza filosofica.

Sulla base di questi presupposti, Anderson (1991) propone la seguente definizione di nazione: “si tratta di una comunità immaginata, e immaginata come intrinsecamente insieme limitata e sovrana” (*ivi*, p.25).

⁴ Il testo è stato pubblicato per la prima volta nel 1983 e successivamente ampliato con l'aggiunta di nuovi capitoli per l'edizione del 1991.

È una comunità immaginata in quanto gli abitanti della più piccola nazione non conosceranno mai la maggior parte dei loro compatrioti, né li incontreranno, né li sentiranno mai parlare. Eppure nella mente di ognuno di loro vive l'immagine del loro essere comunità⁵. Questa immagine, condivisa da tutti i membri di una nazione, non rispecchia l'intera storia di un popolo ma è frutto di diverse operazioni di selezione avvenute nel corso del tempo. Anderson a questo proposito cita Renan, che così si riferisce all'“immaginarsi” delle comunità nella sua celebre conferenza “*che cos'è una nazione?*” tenuta alla Sorbona l'11 marzo 1882:

“ora l'essenza di una nazione è che tutti gli individui condividano un patrimonio comune, ma anche nel fatto che tutti abbiano dimenticato molte altre cose. Nessun cittadino francese sa se è un Burgundo, Alano, Taifale, Visigoto; ogni cittadino francese deve aver dimenticato la notte di San Bartolomeo, i massacri del XIII secolo nel Sud. In Francia non ci sono dieci famiglie in grado di fornire la prova di un'origine franca, e inoltre una tale prova sarebbe fundamentalmente insufficiente, a causa dei mille incroci sconosciuti che possono fuorviare tutte le teorie dei genealogisti” (*ivi*, p.8)⁶.

Per Anderson è immaginata ogni comunità più grande di un villaggio primordiale, caratterizzato dalla conoscenza reciproca di tutti i suoi membri⁷. L'esempio che riporta a sostegno di questa tesi si riferisce all'isola di Giava: gli abitanti dei villaggi di quest'isola hanno sempre saputo di essere in qualche modo legati a individui che non hanno mai incontrato, ma un tempo questi

⁵ Anderson mutua questa definizione da Seton-Watson (“Tutto quello che posso dire è che una nazione esiste quando un numero significativo di persone all'interno di una comunità si considera come costituente una nazione, o agisce come se ne avesse costituita una”) e sostituisce il termine “si considera” con “si immagina”. Cfr. Seton-Watson, (1977). *Nation States. An inquiry into the origins of nations and the politics of nationalism*. Boulder, Colorado: West-view Press.

⁶ Cfr. Renan, E. (1882). *Che cos'è una nazione? Conferenza alla Sorbona*. In Renan, E. (2004) *Che cos'è una nazione? e altri saggi*, Roma: Donzelli editore.

⁷ Le comunità devono essere distinte non dalla loro falsità o genuinità ma dallo stile in cui esse sono immaginate. Su questo aspetto Anderson si distanzia dalle teorie di Gellner che, nell'affermare una tesi simile alla sua, sostiene che il nazionalismo non sia il risveglio delle nazioni all'autoconsapevolezza ma che piuttosto inventi le nazioni dove esse non esistono. Con questo Gellner implicitamente intende che possano esistere comunità vere in contrapposizione alle nazioni “inventate” dai nazionalisti. Cfr. Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Cornell University Press.

legami erano immaginati in ambito particolaristico, come reti di stirpe e clientela estendibili in maniera indefinita.

La nazione è immaginata come “limitata” in quanto, nonostante possa essere caratterizzata da una grande estensione territoriale, presenta comunque dei confini, finiti anche se elastici, oltre i quali si estendono altre nazioni. Nessun Paese, infatti, viene concepito come confinante con l’umanità.

La nazione è immaginata come “sovrana” perché nasce sulla base delle filosofie illuministe e sui principi della rivoluzione francese che hanno distrutto la legittimità del regno dinastico, gerarchico e di diritto divino. Sviluppandosi in un momento della storia del genere umano in cui anche i più rigidi sostenitori di ogni religione universale si confrontavano inevitabilmente con l’evidente pluralità delle diverse credenze, le nazioni sognano di essere libere e semmai di dipendere solo da Dio. La garanzia e l’emblema di tale libertà è, secondo Anderson, lo stato nazionale.

Infine, la nazione è immaginata come una “comunità” in quanto, malgrado ineguaglianze e sfruttamenti che di fatto possono essere presenti, essa viene sempre concepita in termini di “profondo, orizzontale cameratismo” (*ivi*, p.26). È stata questa fraternità, infatti, ad aver consentito negli ultimi due secoli a milioni di persone non tanto di uccidere, quanto di morire, in nome di immaginazioni così limitate⁸.

⁸ La possibilità stessa di immaginare una nazione si presenta storicamente, secondo Anderson, solo nel momento in cui tre fondamentali concetti culturali, tutti molto antichi, persero la loro presa assiomatica nelle menti degli uomini. Il primo di questi fu l’idea che un particolare linguaggio sacro offrisse un accesso privilegiato alla verità ontologica, proprio perché parte inseparabile della verità stessa. La seconda fu la credenza che la società fosse organizzata naturalmente intorno a “centri superiori”, cioè a monarchi, vale a dire persone diverse dagli uomini comuni, che governavano in nome di una sorta di delega divina. Lealtà degli uomini erano quindi necessariamente gerarchiche e centripete in quanto il regnante, come i testi sacri, era un nodo di accesso all’essere e parte di esso. La terza era una concezione del tempo in cui cosmologia e storia erano indistinguibili, e le origini del mondo e degli uomini essenzialmente identiche. Queste idee, combinate assieme, radicarono le vite degli uomini nella natura stessa delle cose, offrendo determinati significati alle diverse fatalità dell’esistenza (quali ad esempio la morte, la servitù) ed offrendo, per vane via, salvezza da esse.

Il lento e irregolare declino di queste certezze interconnesse, prima in Europa occidentale e poi, in seguito ai mutamenti economici, alle scoperte scientifiche e allo sviluppo dei mezzi di comunicazione, in altre parti del mondo, operò una drastica divisione tra cosmologia e storia. Si cominciò allora a ricercare un nuovo e significativo legame che tenesse insieme fraternità, tempo e potere. Tale ricerca divenne particolarmente fruttuosa grazie alla convergenza tra capitalismo e le tecnologie a stampa e creò la possibilità di una nuova forma di comunità immaginata, che nella sua morfologia essenziale pose le basi delle nazioni moderne.

La misura in cui queste immaginazioni individuali presentino un nucleo comune o coerente non è tuttavia del tutto chiara nella teoria di Anderson. Egli si limita in questo senso solo a esporre alcune pratiche e tecniche che sono state realizzate per favorire questo senso di immaginazione collettiva: eventi simbolici nella storia, identificati per essere condivisi come significativi per la nazione; simboli iconici della nazionalità (dalle mappe alle monete, dai francobolli alle compagnie aeree); processi che incoraggiano l'assimilazione e la partecipazione nella attività nazionali, quali la coscrizione militare, la partecipazione ai censimenti e alle feste nazionali, l'educazione alla lingua, letteratura e cultura nazionali.

Nonostante ciò, la teoria delle comunità immaginate ha influenzato molti degli studi sull'identità nazionale che sono stati realizzati negli ultimi anni.

Benhabib (2007), ad esempio, ha sviluppato l'assunto andersoniano secondo cui i cittadini sentono di appartenere alla stessa comunità politica e si identificano con i simboli che la legittimano, interpretando però la loro appartenenza in maniera diversa. Tale interpretazione si realizza all'interno di una determinata comunità attraverso differenti manifestazioni delle identità. Queste manifestazioni, anche se teoricamente in contraddizione, non comportano alcuna contrapposizione formale e non mettono in discussione il senso di appartenenza nazionale. L'esempio proposto da Benhabib è a questo proposito emblematico: un liberale del Massachusetts e un cristiano della cosiddetta "cintura della Bibbia" (*Bible Belt*)⁹ rappresentano due opposte modalità di interpretare l'identità nazionale statunitense senza contrapposizioni. Entrambi, infatti, si sentono veri americani e non percepiscono il bisogno di riconciliare le loro diverse interpretazioni sul significato di appartenere agli Stati Uniti d'America.

Melissa Williams (2007), a partire dalle tesi andersoniane, si è invece occupata della formazione delle comunità politiche. Secondo Williams, tali

⁹ Con il termine informale di "cintura della Bibbia" si indica una zona degli Stati Uniti centrali e sud-orientali in cui vivono persone che professano un rigido protestantesimo evangelico.

comunità per essere considerate vitali dai propri concittadini devono essere caratterizzate in primo luogo da un senso di destino condiviso. La sua affermazione centrale è che gli individui vivono in relazioni di mutua dipendenza che emergono dal passato e si estendono nel futuro. Ciò che trasforma le relazioni basate su di uno stesso destino in comunità politiche è rappresentato dal fatto che queste relazioni sono, almeno potenzialmente, oggetto di una deliberazione condivisa su di un bene condiviso – incluse, ad esempio la giustizia e la legittimità. Le comunità basate sulla condivisione di uno stesso destino (“*communities of shared fate*” *ivi*, p.227) definiscono strutture di relazioni che possono o non possono essere scelte, valorizzate, modificate. Ciò che importa è che i loro membri credano che possano esistere aree di reciproca giustificazione con gli stessi termini. Secondo Williams, dunque, anche quando le persone condividono e adottano gli stessi simboli nazionali, esse possono interpretarle nello spirito andersoniano finché queste differenze non siano intese come una minaccia reciproca. La cittadinanza, concepita così come l'appartenenza a una comunità di un destino condiviso, consiste quindi nell'azione per governare le relazioni di interdipendenza per la salvaguardia del bene comune. Nel tempo, il senso generale di uno stesso destino può generare forti identità condivise, attaccamento e mutuo affetto tra i cittadini, vale a dire quegli elementi necessari alla società per funzionare e per essere percepita come legittima.

3.1.3 Identità nazionale e “buona cittadinanza”

Nella loro ricerca sull'identità nazionale americana, Huddy e Katib (2007) hanno individuato due caratteristiche dell'identità nazionale. In primo luogo essa, rappresentando un senso pervasivo di attaccamento soggettivo alla nazione, non presenta riferimenti a particolari sistemi ideologici¹⁰.

¹⁰ Alcuni studi sull'identità americana condotti su membri di gruppi etnici di minoranza hanno dimostrato la natura non ideologica di tale identità (cfr. Citrin, Wong e Duff, 2001). I risultati di tali studi sono in

In secondo luogo, la presenza di una forte identità nazionale aumenta la partecipazione alla vita politica. Secondo Turner et al. (1978), infatti, gli individui con una profonda identità collettiva tendono a conformarsi con più probabilità alle norme ideali o prescrittive del comportamento di gruppo (secondo cui, ad esempio, tutti i cittadini di una determinata nazione dovrebbero esercitare il proprio diritto di voto) e tendono a provare emozioni positive nel conformarsi ad essi.

Le azioni di partecipazione alla vita pubblica sono considerate dai teorici della scienza politica come elementi che contribuiscono in maniera essenziale alla formazione dell'identità nazionale nei Paesi democratici e costituiscono i cosiddetti comportamenti normativi del "buon cittadino". Questo tipo di identità nazionale è ampiamente condivisa negli Stati Uniti (Huddy e Katib, 2007)¹¹.

Nonostante l'ampio dibattito teorico su queste tematiche, pochi sono gli studi empirici relativi all'analisi della comprensione pubblica delle qualità del buon cittadino.

Theiss-Morse (1993) riporta tre ricerche fondamentali su questo tema: quella di Almond e Verba (1963), quella di Lane (1965) sulla cittadinanza e sul patriottismo e quella di Conover, Crewe e Searing (1991) sull'analisi della comprensione da parte di cittadini britannici e americani della buona cittadinanza.

Almond e Verba (1963), in una parte del loro studio, hanno chiesto ai rispondenti di cinque nazioni quali fossero gli obblighi dei cittadini verso il

contrapposizione con alcune espressioni di patriottismo che poggiano le loro basi su credenze relative al significato specifico dell'identità americana e promuovono una visione più ristretta della società.

¹¹ Partendo da queste considerazioni, la relazione positiva che unisce l'identità nazionale e la partecipazione politica è in netto contrasto con gli effetti prodotti dalle diverse forme di patriottismo. Il patriottismo viene generalmente definito come un profondo attaccamento emotivo verso la nazione oppure come il grado di amore e di orgoglio verso la propria nazione (Conover e Feldman, 1986). Schatz et al. (1999), nella loro ricerca sull'asimmetria ideologica del patriottismo, ne individuano due tipi: il patriottismo costruttivo (*constructive patriotism*) ed il patriottismo cieco (*blind patriotism*). Nel primo l'attaccamento al proprio Paese è caratterizzato da una lealtà critica, che implica un diffuso desiderio di realizzare cambiamenti positivi. Tale critica è del tutto assente nel secondo tipo di patriottismo caratterizzato, al contrario, dal rifiuto di qualsiasi giudizio o opinione in relazione alla propria nazione. Schatz et al. (1999) hanno evidenziato bassi livelli di partecipazione politica e di interesse tra i sostenitori di un "patriottismo cieco" mentre il patriottismo costruttivo è stato collegato alla partecipazione e all'interesse nei confronti della politica.

proprio Paese. Analizzando le risposte ottenute, i due ricercatori hanno individuato tre orientamenti alla cittadinanza: quello parrocchiale, quello assoggettato e quello partecipante. Le persone che si riconoscevano nell'orientamento parrocchiale non distinguevano ruoli politici specifici (ad esempio, la guida politica poteva essere anche quella religiosa) e non avevano alcun tipo di aspettativa dal sistema di governo. Secondo l'orientamento assoggettato, invece, gli individui erano affettivamente orientati verso il sistema politico e avevano delle aspettative su ciò che il governo avrebbe dovuto offrire, ma erano deferenti alle *élites* politiche. Le persone che si riconoscevano nell'orientamento partecipante, infine, erano caratterizzate da una relazione attiva con il potere: gli individui si interessavano alle attività del sistema politico e concepivano parte del proprio ruolo nel fare richieste al governo. La ricerca di Almond e Verba ha evidenziato come l'orientamento partecipante fosse quello predominante negli Stati Uniti, anche se gli individui in genere possedevano una combinazione di tutti e tre gli orientamenti.

Piuttosto che definire a priori le qualità del buon cittadino, Lane (1965) ha invece condotto delle interviste in profondità su 15 persone per comprendere il loro punto di vista in relazione alla buona cittadinanza. Le risposte che ha ottenuto variavano considerevolmente, da una estesa partecipazione all'obbedienza alle leggi, dalla moralità privata al controllo di sé. Attraverso la sua ricerca, Lane ha dimostrato quanto il significato di buona cittadinanza sia ambiguo e aperto all'interpretazione del pubblico.

Lo studio di Conover, Crewe e Searing (1991) era incentrato sulle opinioni dei cittadini britannici e statunitensi in relazione ai diritti, ai doveri e alle identità dei cittadini. Attraverso *focus group* condotti in tutti e due i Paesi, gli autori hanno rilevato che in generale i cittadini britannici avevano una comprensione di sé comunitaria mentre quelli statunitensi una concezione di sé liberale. Naturalmente, i punti di vista sulla cittadinanza erano più

complessi rispetto a questo tipo di generalizzazione: i cittadini dei due Paesi infatti attingevano a entrambe le tradizioni nelle loro comprensioni di sé.

I tre studi appena riportati hanno evidenziato aspetti importanti della concettualizzazione degli individui sul tema della “buona cittadinanza” ma, secondo Theiss-Morse (1993), presentavano alcuni limiti. In primo luogo gli studi di Almond e Verba e quelli di Conover, Crewe e Searing erano analisi comparative e si limitavano a rilevare le differenze nelle concettualizzazioni tra i cittadini di Paesi differenti. Queste ampie differenze, come spesso accade in questo tipo di studi, tendevano a mettere in ombra le variazioni tra i cittadini nei singoli Paesi. Su questo punto, la ricerca di Lane ha dimostrato l’elevata variabilità delle definizioni del buon cittadino da parte degli intervistati.

In secondo luogo, un altro aspetto di criticità delle ricerche appena presentate riguardava la differente modalità di definizione delle concettualizzazioni, stabilite a priori oppure lasciate completamente aperte ai rispondenti. Nel definire gli orientamenti degli individui a priori, come nella ricerca di Almond e Verba, le opinioni delle persone potrebbero essere state interpretate in maniera non corretta e potrebbero non essere stati considerati altri orientamenti. D’altra parte Lane, evitando di predefinire le qualità della buona cittadinanza e dimostrandone così l’elevata variazione delle concettualizzazioni, non ha poi proceduto ad individuare alcuni nodi concettuali comuni, presenti all’interno dei differenti punti di vista. Conover et al. hanno invece operato una scelta intermedia: il loro approccio prevedeva una individuazione di categorie a priori, permettendo comunque ai rispondenti di esprimere il loro personale punto di vista sulla buona cittadinanza, oltre quindi gli assunti teorici di partenza.

L’ultimo aspetto problematico di queste tre ricerche, infine, riguardava la mancanza di un’analisi sui rapporti tra le concettualizzazioni di cittadinanza e il comportamento politico, che mettesse dunque in relazione le azioni del singolo all’interno di un sistema e le sue opinioni su come dovrebbe

comportarsi un buon cittadino. Gli studi appena menzionati, infatti, erano focalizzati essenzialmente sull'idea di buona cittadinanza elaborata dagli individui e, solo in una certa misura, sulle modalità in cui queste idee li orientavano nel sistema politico.

La ricerca di Theiss-Morse (1993) ha preso le mosse proprio da quest'ultima criticità e mirava a individuare e misurare le prospettive della cittadinanza degli individui per poi metterli in relazione con il comportamento politico. Partendo dall'esame di quattro teorie democratiche¹², Theiss-Morse (1993) ha messo in evidenza alcuni elementi importanti nella concettualizzazione della buona cittadinanza: da un punto di vista ideale i cittadini vorrebbero migliorare il sistema politico, dovrebbero essere attivi nella vita pubblica e dovrebbero essere informati sulla politica per esercitare migliori decisioni. Integrando queste considerazioni teoriche con i dati empirici, Theiss-Morse (1993) ha individuato quattro prospettive relative alle concettualizzazioni dei doveri di partecipazione del buon cittadino: quella della "democrazia rappresentativa", quella dell'"entusiasta politico", quella dell'"interesse perseguito", quella dell'"indifferente". Le prime due prospettive attribuivano alla politica un ruolo importante e prevedevano una partecipazione attiva dei cittadini, mentre le ultime due prospettive erano caratterizzate da un basso interesse nella politica e da una scarsa partecipazione alla vita pubblica. A differenza degli studi precedenti, Theiss-Morse (1993) ha quindi messo in relazione queste ultime con gli atteggiamenti, individuando quattro diversi tipi di comportamento politico, uno per ogni concettualizzazione: per la prospettiva della democrazia rappresentativa si trattava dell'esprimere il diritto di voto e dell'essere informati; la prospettiva dell'entusiasta della politica implicava un'ampia gamma di attività partecipatorie; la prospettiva dell'interesse perseguito prevedeva il

¹² Le quattro teorie politiche prese in considerazione per lo studio sono: la teoria elitista (Schumpeter, 1950; Sartori, 1962); la teoria pluralista (Truman, 1951; Bentley, 1967); la teoria di cittadinanza (Thompson, 1970); la teoria della partecipazione (Pateman, 1970; Barber, 1984).

coinvolgimento solo se un determinato tema assumeva rilievo pubblico mentre la prospettiva dell'indifferente prevedeva un coinvolgimento minimo.

3.1.4 La buona cittadinanza, gli atteggiamenti verso il proprio Paese e la fiducia nelle istituzioni nelle indagini IEA

L'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), come è stato precedentemente esposto, ha condotto tre indagini sull'educazione civica e alla cittadinanza: la *Six Subject Survey* (1971), l'indagine CIVED (1999) e ICCS (2009)¹³. In tutti e tre gli studi sono presenti domande relative ad alcuni temi che interessano da vicino la presente ricerca: le caratteristiche del buon cittadino, gli atteggiamenti degli studenti verso il Paese di appartenenza e la fiducia nelle istituzioni.

La *Six Subject Survey* (1971), dedicato tra le altre tematiche anche all'educazione civica¹⁴, prevedeva 16 item relativi all'importanza di alcuni comportamenti per la "buona cittadinanza". Nell'indagine venivano individuate due scale, la cittadinanza attiva e la cittadinanza non politica (Torney et al., 1975).

La successiva indagine sull'educazione civica e alla cittadinanza (CIVED, 1999) prevedeva 15 item¹⁵ sull'importanza attribuita dagli studenti a determinati comportamenti associati all'essere un buon cittadino. Le analisi di questi item hanno condotto alla individuazione di due sotto-scale: la prima riguardante la cittadinanza convenzionale (*conventional citizenship*)¹⁶, la seconda riguardante la cittadinanza relativa ai movimenti sociali (*social movement related*

¹³ Per una esposizione dettagliata delle indagini IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza si rimanda al paragrafo 2.1.3.

¹⁴ Come è stato già indicato, le altre tematiche oggetto dell'indagine riguardavano l'inglese come lingua straniera, il francese come lingua straniera, la letteratura, la comprensione della lettura e le scienze. Vedi *supra* paragrafo 2.1.3.

¹⁵ Agli studenti veniva richiesto di indicare l'importanza di ogni comportamento in relazione all'essere un buon cittadino adulto. La scala utilizzata era una Likert a 4 alternative di risposta: "molto importante", "importante", "poco importante", "per niente importante".

¹⁶ Tale scala comprendeva quesiti relativi ad una dimensione tradizionale di cittadinanza quali votare in tutte le elezioni, essere membro di un partito politico, conoscere la storia del proprio Paese, seguire le notizie politiche sui giornali, alla radio o alla TV, dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato, prendere parte a discussioni politiche.

citizenship)¹⁷. I risultati hanno evidenziato come gli studenti all'ottavo anno di scolarità dei Paesi coinvolti nell'indagine¹⁸ considerassero più importanti per una buona cittadinanza la partecipazione a organizzazioni per la salvaguardia dell'ambiente, per la promozione dei diritti umani e per la cooperazione nella comunità rispetto all'appartenenza a un partito politico. Per entrambe le scale l'Italia riportava valori che coincidevano con la media CIVED¹⁹ (Torney-Purta et al., 2001).

Nell'ultima indagine IEA sull'educazione alla cittadinanza (ICCS, 2009) erano invece presenti 12 item nel Questionario Studente relativi al comportamento dei buoni cittadini. Questi item hanno subito leggere modifiche rispetto a quelli presenti nell'indagine CIVED (1999)²⁰. Le due sotto-scale individuate riprendono le dimensioni di quelle presenti in CIVED, vale a dire le percezioni degli studenti sull'importanza della cittadinanza convenzionale e sull'importanza della cittadinanza legata ai movimenti sociali²¹. I valori che riguardano l'Italia sono per entrambe le sotto-scale al di sopra della media ICCS²². In particolare, per la cittadinanza convenzionale la media italiana è di quattro punti superiore, mentre per la cittadinanza legata ai movimenti sociali la media del nostro paese è di due punti superiore a quella dell'indagine IEA (Schulz et al., 2010).

¹⁷ Questa scala comprendeva quesiti relativi a dimensioni meno convenzionali della cittadinanza vale a dire la partecipazione a manifestazioni di protesta contro una legge considerata ingiusta, la partecipazione ad attività a sostegno delle persone nella comunità, la partecipazione ad attività per la promozione di diritti umani, la partecipazione ad attività per la protezione dell'ambiente.

¹⁸ Circa 31 Paesi, tra prima e seconda fase. Vedi *supra* paragrafo 2.1.3.

¹⁹ Il valore era lo stesso (10,2) sia per la scala relativa alla cittadinanza convenzionale sia per quella relativa alla cittadinanza legata ai movimenti sociali. La media CIVED aveva come valore convenzionale 10.

²⁰ Come nell'indagine CIVED, agli studenti veniva richiesto di indicare l'importanza di ogni comportamento in relazione all'essere un buon cittadino adulto. La scala utilizzata era sempre una Likert a 4 alternative di risposta: "molto importante", "importante", "poco importante", "per niente importante".

²¹ Gli item di ICCS (2009) corrispondono a quelli utilizzati in CIVED (1999) per la definizione delle scale. Per quanto riguarda la cittadinanza convenzionale la scala include gli item relativi a votare in tutte le elezioni, essere membro di un partito politico, conoscere la storia del proprio Paese, seguire le notizie politiche sui giornali, alla radio o alla TV, dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato, prendere parte a discussioni politiche. Per quanto riguarda la cittadinanza legata a movimenti sociali la scala è composta dagli item riguardanti la partecipazione a manifestazioni di protesta contro una legge considerata ingiusta, la partecipazione ad attività a sostegno delle persone nella comunità, la partecipazione ad attività per la promozione di diritti umani, la partecipazione ad attività per la protezione dell'ambiente.

²² Tale media viene stabilita convenzionalmente con un valore pari a 50.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti verso il proprio Paese, in CIVED (1999) erano presenti 12 item. Gli studenti che hanno partecipato a questa indagine hanno espresso generalmente dei sentimenti positivi in relazione alla propria nazione di appartenenza. L'Italia, invece, presentava valori inferiori alla media dello studio²³ (Torney-Purta et al., 2001).

Il Questionario Studente in ICCS (2009) ha ripreso quattro item dall'indagine CIVED²⁴ e prevedeva quattro nuovi quesiti, per un totale di otto item sugli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese²⁵. La media italiana presentava, anche per questa indagine, valori lievemente al di sotto di quella dell'insieme dei Paesi partecipanti all'indagine²⁶. Le medie nazionali più alte, che hanno registrato più di tre punti sopra la media ICCS, sono quelle relative alla Colombia, alla Repubblica Dominicana, al Guatemala, all'Indonesia, alla Federazione Russa e alla Thailandia. Le medie nazionali più basse sono invece registrate nel Belgio Fiammingo, nella Repubblica Ceca, in Grecia, in Lettonia e nella Repubblica di Corea (Schulz et al., 2010).

Infine, per quanto riguarda il tema della fiducia nelle istituzioni di governo, nella *Six Subject Survey* e in CIVED²⁷ sono stati rilevati bassi livelli di fiducia tra gli studenti (Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001). Nel dettaglio, in CIVED, la media dell'Italia ha coinciso sostanzialmente con quella dello studio²⁸.

²³ Il valore del punteggio dell'Italia era pari a 9,5.

²⁴ Gli item ripresi da CIVED sono quelli su cui è stata misurata la scala, vale a dire: la bandiera <del Paese in cui viene svolto il test> per me è importante; io amo profondamente <il Paese in cui viene svolto il test >; <il Paese in cui viene svolto il test> deve essere orgoglioso per i risultati che ha raggiunto; preferirei vivere in un altro Paese. I termini racchiusi nelle virgolette (< >) vengono sostituiti con il nome del singolo Paese partecipante all'indagine.

²⁵ Gli item di questa domanda in ICCS (2009) sono: la bandiera <del Paese in cui viene svolto il test > per me è importante; il sistema politico <Paese in cui viene svolto il test > funziona bene; io rispetto profondamente <Paese in cui viene svolto il test >; nel <Paese in cui viene svolto il test > dovremmo essere orgogliosi dei risultati raggiunti; sono orgoglioso di vivere <Paese in cui viene svolto il test >; <Paese in cui viene svolto il test > mostra molto rispetto per l'ambiente; in generale è meglio vivere <Paese in cui viene svolto il test > che nella maggior parte degli altri Paesi. I termini racchiusi nelle virgolette (< >) vengono sostituiti con il nome del singolo Paese partecipante all'indagine.

²⁶ Il valore del punteggio dell'Italia era pari a 48 su 50 (media dell'indagine ICCS).

²⁷ Gli item che componevano la scala sulla fiducia nel governo e nelle istituzioni in CIVED erano sei: il governo nazionale; i comuni; i tribunali; la polizia; i partiti politici; il Parlamento.

²⁸ Con un valore pari a 10,2.

Anche il Questionario Studente di ICCS 2009 comprendeva una domanda sulla fiducia che gli studenti ripongono in alcune istituzioni nazionali ed internazionali, nei mezzi di comunicazione, nella scuola, nella gente in genere. Nel dettaglio, gli 11 item che componevano la domanda si riferivano alla fiducia verso:

- il <governo nazionale>²⁹ del <Paese in cui viene svolto il test >
- il <governo locale> della tua città
- i tribunali
- la polizia
- i partiti politici
- il <Parlamento nazionale>
- i mezzi di comunicazione
- le forze armate
- la scuola
- le Nazioni Unite
- la gente in genere.

La scala relativa alla fiducia degli studenti nelle istituzioni era composta da sei item³⁰. La media italiana è lievemente superiore a quella dell'indagine³¹.

Analizzando le percentuali cumulate delle risposte positive, relative quindi alle alternative “mi fido completamente” e “mi fido abbastanza”, in molti Paesi le istituzioni di cui gli studenti si fidano di meno sono rappresentate dai partiti politici: solo il 40% dei rispondenti, in media, ha espresso una completa

²⁹ I termini racchiusi nelle virgolette (< >) sono stati adattati alle singole realtà politiche ed istituzionali dei Paesi partecipanti all'indagine.

³⁰ Gli item che componevano la scala erano: il <governo nazionale> del <Paese in cui viene svolto il test>; il <governo locale> della tua città; i tribunali; la polizia; i partiti politici; il <Parlamento nazionale>. I termini racchiusi nelle virgolette (< >) sono stati adattati alle singole realtà politiche ed istituzionali del Paese partecipante all'indagine.

³¹ Con un valore pari a 52 (rispetto al valore medio dell'indagine pari a 50).

o parziale fiducia in queste istituzioni. Circa il 60% degli studenti nei Paesi che hanno partecipato a ICCS (2009) ha invece espresso la loro fiducia nei governi nazionali, nei mezzi di comunicazione e nella “gente in generale”.

Per quanto riguarda l'Italia, la maggior parte dei rispondenti (84%) ha dichiarato di riporre una completa o parziale fiducia nelle forze armate e a seguire nella scuola (82%), nei media (81%), nelle Nazioni Unite (80%), nel governo (74%). Le percentuali più basse della scala sono quelle relative alla fiducia nei confronti della gente in generale e dei partiti politici, che registrano solo il 52% di risposte positive (Schulz et al., 2010).

3.2 L'identità europea

3.2.1 Cittadinanza nazionale e cittadinanza europea

La cittadinanza europea viene istituita con il trattato di Maastricht (1992), secondo cui è cittadino dell'Unione Europea chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro. Il concetto di cittadinanza europea è stato introdotto per rafforzare e promuovere l'identità dell'Europa, coinvolgendo sempre di più i cittadini nel processo di integrazione comunitaria. Grazie a questo *status*, i cittadini dell'UE godono di una serie di diritti di carattere generale, quali la libera circolazione dei beni e dei servizi, la tutela del consumatore, la sanità pubblica, la parità di opportunità e di trattamento, l'accesso alla previdenza sociale. La cittadinanza dell'Unione europea comporta, inoltre, una serie di norme ben definite che possono essere raggruppate in quattro categorie principali:

- la libertà di circolazione e di soggiorno su tutto il territorio dell'Unione;
- il diritto di votare e di essere eletto alle elezioni comunali e a quelle del Parlamento europeo nello Stato membro di residenza;

- la tutela da parte delle autorità diplomatiche e consolari di qualsiasi Stato membro in un Paese terzo nel quale lo Stato di cui la persona in causa ha la cittadinanza non è rappresentato;
- il diritto di presentare petizioni al Parlamento europeo e ricorsi al mediatore europeo.

Il trattato di Amsterdam (1997) ha integrato i diritti civili di cui godono i cittadini dell'Unione e ha definito con maggior precisione il nesso esistente fra la cittadinanza nazionale e la cittadinanza europea, dichiarando che la cittadinanza dell'Unione costituisce un complemento della cittadinanza nazionale e non sostituisce quest'ultima. Due sono le conclusioni di ordine pratico che scaturiscono da tale aggiunta:

- occorre essere già in possesso della nazionalità di uno Stato membro per poter usufruire della cittadinanza dell'Unione;
- la cittadinanza europea consente di godere di diritti supplementari e complementari alla cittadinanza nazionale³².

In questo modo la cittadinanza europea si configura come una “cittadinanza derivata”, riconoscendo a quella nazionale una precedenza temporale e procedurale (Vink, 2005).

Se si confronta la cittadinanza nazionale con quella europea, seguendo le analisi di Cotta e Isernia (2012), si osserva come in entrambe siano presenti tre peculiari dimensioni: quella relativa al concetto di identità, quella della rappresentanza e quella degli ambiti di governo (*scope of governance*).

Per quanto riguarda il tema dell'identità europea, vale a dire le caratteristiche collettive che la comunità dei cittadini dell'Unione Europea possiede, esso è da tempo oggetto di ricerche e dibattiti (Lepsius, 2001; Bellamy, Castiglione, Shaw, 2006; Delanty, 1995; Delanty e Rumford, 2005) e

³² Cfr. European Parliament (1997). *Treaty of Amsterdam amending the treaty on European Union, the treaties establishing the European Communities and certain related*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

rappresenta ancora oggi un argomento piuttosto delicato, ma di fondamentale importanza per le istituzioni comunitarie. Non a caso i testi dei trattati prudentemente si premurano di garantire le pluralità delle culture e delle lingue nazionali rinunciando esplicitamente a ogni progetto di assimilazione e omogeneizzazione come dimostra, per esempio, il preambolo alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (1999, 2007)³³.

“consapevole del suo patrimonio spirituale e morale, l'Unione si fonda sui valori indivisibili e universali della dignità umana, della libertà, dell'uguaglianza e della solidarietà; essa si basa sul principio della democrazia e sul principio dello Stato di diritto. [...]

L'Unione contribuisce alla salvaguardia e allo sviluppo di questi valori comuni nel rispetto della diversità delle culture e delle tradizioni dei popoli d'Europa, nonché dell'identità nazionale degli Stati membri e dell'ordinamento dei loro pubblici poteri a livello nazionale, regionale e locale [...]" (*ivi*, pp. 3-4)³⁴.

Secondo questa impostazione, ripresa anche dal motto non più ufficiale dell'UE, “unità nella diversità”, l'identità europea si presenterebbe dunque come la somma, auspicabilmente armoniosa, delle diverse identità nazionali. Nella realtà, infatti, si osserva una certa cautela sull'esplicitazione di elementi comuni espressamente europei. Le modifiche introdotte dal trattato di Lisbona (2007) rispetto al trattato di Roma (1957) e al trattato di Maastricht (1992) sono, in questo senso, emblematiche. Nel 2007 l'Unione Europea ha rinunciato a un serie di elementi simbolici presenti nel Trattato costituzionale (2004)³⁵ quali l'individuazione ufficiale di un inno, di una bandiera e di un motto comuni, nonché ogni riferimento a termini di carattere “costituzionale”. I simboli, già affermati e riconosciuti, continuano tuttavia ad essere utilizzati

³³ La Carta dei diritti fondamentali dell'UE è stata redatta nel 1999 e riunisce in un unico documento tutti i diritti fondamentali riconosciuti a livello dell'Unione, prima dispersi in vari strumenti legislativi. Nel 2007, a seguito del trattato di Lisbona, la Carta è stata modificata e proclamata una seconda volta.

³⁴ Cfr. Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2010/C 83/02). Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 30/03/2010.

³⁵ Il trattato che istituisce una Costituzione per l'Europa è stato firmato nel 2004 ma non è stato mai ratificato.

dalle istituzioni e dagli Stati membri. Questo è dovuto al fatto che 16 Paesi tra cui l'Italia³⁶, al momento della firma del trattato di Lisbona, hanno adottato una dichiarazione attraverso la quale la bandiera europea, l'Inno europeo³⁷, il motto dell'Unione "unità nella diversità" e la giornata dell'Europa del 9 maggio continuano ad essere i simboli della comune appartenenza dei cittadini all'Unione³⁸.

La ricerca politica e sociale che si è sviluppata sul tema dell'identità europea si presenta oggi divisa al suo interno, tra chi sostiene che sia possibile individuare alcuni elementi nuovi, peculiari di questa identità e tra chi, invece, afferma che tali elementi siano sempre esistiti come fattori disaggreganti e non rappresentino in nessun modo una caratteristica associabile a una dimensione sovranazionale³⁹.

Una prima verifica della debolezza del concetto di identità europea la ritroviamo nei dati dei sondaggi che mostrano come la maggioranza dei cittadini europei si consideri in primo luogo cittadino del proprio Paese e poi dell'Europa, mentre quelli che si definiscono solo europei rappresentano una piccola minoranza sul totale degli intervistati⁴⁰.

Cotta e Isernia (2012), non prendendo una posizione univoca sul tema dell'esistenza di una identità europea, mettono in evidenza tuttavia come l'UE eserciti un controllo sulla propria identità, più significativo di quanto non lascino pensare i vari trattati, attraverso i meccanismi di accesso degli immigrati. Il fenomeno del progressivo allargamento dell'Unione tramite l'ammissione di nuovi Stati, infatti, ha comportato un'attribuzione controllata della cittadinanza europea a milioni di nuovi individui. Il caso della Turchia è a questo proposito rilevante. Tra le ragioni che si celano dietro il rinvio della sua

³⁶ Gli altri Paesi firmatari sono il Belgio, la Bulgaria, la Germania, la Grecia, la Spagna, Cipro, la Lituania, il Lussemburgo, l'Ungheria, Malta, l'Austria, il Portogallo, la Romania, la Slovenia e la Slovacchia.

³⁷ L'inno alla gioia di Beethoven rappresenta l'inno dell'Unione Europea.

³⁸ Cfr. Trattato di Lisbona che modifica il trattato sull'Unione europea e il trattato che istituisce la Comunità europea, firmato a Lisbona il 13 dicembre 2007. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 306, 17 dicembre 2007.

³⁹ Per approfondimenti, vedi *infra*.

⁴⁰ Anche questo argomento viene ripreso in un paragrafo successivo, dedicato ai dati delle rilevazioni di Eurobarometro, l'ente che si occupa dei sondaggi su diverse tematiche dell'UE. Vedi *infra*.

adesione è difficile non ravvisare il timore che l'immissione di una cospicua popolazione islamica, caratterizzata di recente da forme di governo non propriamente democratiche, possa significativamente alterare l'identità del "popolo europeo"⁴¹.

Procedendo nel confronto tra cittadinanza europea e nazionale, oltre all'elemento identitario che è stato brevemente presentato, è necessario analizzare anche l'aspetto dei poteri di controllo sui governanti e dei diritti dei cittadini nei confronti delle autorità politiche. Da questo punto di vista, entrambe le cittadinanze sono ancorate al principio di rappresentanza. Tuttavia, nonostante l'UE abbia istituito fin dall'inizio autorità di governo con poteri di notevole rilevanza e capacità di penetrazione all'interno dei singoli Paesi, il modello di cittadinanza adottato rimane prevalentemente quello indiretto e derivato. Le istituzioni europee, in particolare il Consiglio e il Parlamento, sono stati concepiti come espressione delle corrispondenti istituzioni degli Stati membri. I componenti del Consiglio dell'UE e del Consiglio europeo⁴² erano e sono tuttora i ministri e i capi di governo in carica negli Stati membri, e anche il Parlamento, fino al 1979, era costituito da parlamentari nazionali. Solo la Commissione è stata sin dall'inizio composta da personale dedicato solamente ad essa.

Se quindi, in sostanza, l'ancoraggio rappresentativo delle istituzioni comunitarie avveniva in origine in forma delegata e indiretta, esso è stato progressivamente affiancato da elementi che corrispondono a un modello diretto di cittadinanza politica, quali ad esempio l'introduzione dell'elezione

⁴¹ Su questo ambito si ricorda anche la complessa questione delle frontiere e dell'immigrazione. Anche in questo campo, cruciale per le questioni della cittadinanza e dell'identità, l'UE funziona secondo un modello "derivato": le frontiere dell'Europa sono le frontiere degli Stati e l'immigrazione è controllata da questi ultimi. Tuttavia, questo assetto in momenti critici, come quelli recenti di esplosioni migratorie legate alla crisi dei regimi arabi o alla guerra in Siria, ha mostrato non poche problematiche. Il controllo puramente nazionale delle frontiere dell'Europa può risultare insoddisfacente e insufficiente per salvaguardare l'apertura e l'unità dello spazio interno europeo. Da qui la richiesta di un contributo "comunitario" alla gestione del fenomeno migratorio.

⁴² Il Consiglio dell'Unione Europea, detto anche Consiglio UE, è l'istituzione in seno alla quale i ministri di tutti i paesi dell'UE si riuniscono per adottare le normative e coordinare le politiche. Il Consiglio europeo è, invece, un'altra istituzione dell'UE, che riunisce i capi di Stato e di governo all'incirca quattro volte l'anno per discutere le priorità politiche dell'Unione.

diretta del Parlamento europeo e in parallelo la crescita dei poteri di questa istituzione. Tuttavia, tale disegno istituzionale rimane fortemente condizionato dal fatto che la politica rappresentativa e i suoi processi siano tuttora radicati su base nazionale per quanto concerne, ad esempio, la selezione del personale politico da inviare nelle sedi dell'UE e per la conduzione delle campagne elettorali. I partiti nazionali mantengono, infatti, un ruolo dominante nella strutturazione della politica elettorale e proiettano in larga misura il loro controllo anche sulla scena europea⁴³. Su questo impianto prevalentemente indiretto e derivato cominciano però ad innestarsi alcuni elementi di cittadinanza europea diretta nel momento in cui, per esempio, nel Parlamento Europeo si assiste allo sviluppo di una dimensione politica anche sovranazionale, con i gruppi parlamentari europei che strutturano una parte importante delle decisioni e dei voti (Schmitt, 2005).

L'ultimo aspetto dell'analisi di Cotta e Isernia (2012) sul confronto tra cittadinanza europea e nazionale riguarda ciò che il cittadino europeo può aspettarsi dalle autorità comunitarie in termini di tutela, servizi, prestazioni. Su questo punto, il raffronto con la dimensione nazionale può sembrare a prima vista impari: l'UE non offre e non è in grado di offrire ai suoi cittadini prestazioni e servizi neppure lontanamente paragonabili a quelli forniti dai singoli Stati membri. Questo è dovuto al fatto che un larghissimo ventaglio di servizi a garanzia della cittadinanza sociale sono già svolti dagli Stati che non hanno alcun incentivo a rinunciarvi, anche perché è proprio sul *welfare* che si basa per larga parte il loro sostegno popolare. Poiché duplicare queste prestazioni non avrebbe senso, e toglierle agli Stati incontrerebbe una resistenza molto forte dei governi, l'Unione Europea si è sviluppata in direzioni diverse, basandosi più sugli strumenti della regolazione che su quelli dell'erogazione di risorse e servizi, o in spazi interstiziali, ad esempio assegnando risorse alle regioni meno sviluppate attraverso specifici

⁴³ Tant'è che le elezioni europee sono vissute sostanzialmente come elezioni nazionali e, per di più, di second'ordine.

programmi. In questo modo, anche se tali programmi sono erogati dagli enti locali e non sono quindi diretti agli individui, si può dire che indirettamente rappresentino un sostegno per i cittadini europei economicamente svantaggiati.

In conclusione, l'integrazione europea ha prodotto un sistema composito di cittadinanza che risulta definito da tre elementi: tanti sistemi di cittadinanza quanti sono i Paesi membri; una forma di cittadinanza europea indiretta che costituisce una derivazione della cittadinanza nazionale; elementi di una cittadinanza europea diretta che sono generati dagli sviluppi istituzionali e delle politiche dell'Unione Europea.

Questo sistema risulta essere particolarmente complesso e non governato da un unico centro, né da un'unica dinamica. Le cittadinanze nazionali continuano ad avere ciascuno una vita propria anche se questa si svolge sempre più all'interno di un contesto regolamentato a livello comunitario, risentendo quindi delle restrizioni e delle spinte omogeneizzatrici che derivano da quest'ultimo. Quanto alla cittadinanza europea in senso proprio, essa risente da un lato degli sviluppi nazionali, in quanto cittadinanza indiretta; dall'altro si sviluppa sulla base di scelte europee che partono da Bruxelles per giungere al singolo Paese membro, in quanto cittadinanza diretta.

Sulla base di queste considerazioni generali, Bellucci e Conti (2012) individuano tre sfide principali che attendono l'Unione Europea nel futuro. La prima sfida riguarda proprio il concetto di "cittadinanza europea dei cittadini" (*ivi*, p.10), a tutt'oggi largamente sopravanzata e messa in ombra da quella che gli autori definiscono "cittadinanza europea degli Stati" (*ibidem*). Il canale rappresentativo diretto, che risponde ad una logica democratica, resta ancora indietro rispetto a quello indiretto, che passa attraverso i governi nazionali. Dato questa assetto, la rappresentanza di interessi europei viene forzata entro le gabbie nazionali e riesce faticosamente ad emergere solo attraverso complesse trattative e mediazioni tra le diverse interpretazioni che i governi

nazionali hanno articolato a livello locale. Per quanto riguarda i provvedimenti regolativi, le prestazioni e i servizi, emerge un tessuto di cittadinanza a macchie di leopardo, nella quale alcuni strappi e buchi del tessuto nazionale sono ora riempiti da quello europeo.

La seconda sfida riguarda i futuri sviluppi della cittadinanza europea. L'esperienza dell'UE è stata per lungo tempo caratterizzata dalla promozione e dall'accelerazione di questo processo da parte delle *élites* dei singoli Paesi, per rispondere a problemi che il livello nazionale di decisione non consentiva di risolvere, senza troppe resistenze né contributi da parte della popolazione. Il panorama degli ultimi tempi è però sensibilmente cambiato. Da una parte, gli sviluppi stessi dell'integrazione europea e le sfide interne ed esterne al governo di un'area così vasta come quella dell'Unione, richiedono interventi più incisivi che contribuiscano a rendere più visibile e consistente la cittadinanza sovranazionale. Dall'altra, il pubblico europeo, in alcune sue componenti nazionali, si è mostrato meno propenso ad accettare a scatola chiusa le decisioni delle *élites* in sede dell'Unione, vedendo in queste delle minacce a quanto acquisito sul piano della cittadinanza nazionale. Sembrerebbe quindi di essere entrati probabilmente in una fase del processo europeo nella quale cittadinanza nazionale e sovranazionale appaiono meno facilmente compatibili e l'una si pone in misura maggiore che nel passato come alternativa dell'altra⁴⁴.

L'ultima sfida, che riguarda più da vicino l'argomento della presente ricerca, è rappresentata dalla questione sulle caratteristiche e sull'intensità dell'identità dei cittadini europei. Tale questione riveste un'importanza fondamentale per una comunità come l'Unione Europea, che si confronta e che compete con le ben consolidate comunità nazionali su un duplice fronte: verso l'esterno con quelle dei Paesi confinanti e verso l'interno con quelle dei Paesi membri. Oltre a ciò, l'identità rappresenta uno degli elementi a cui si connette il problema

⁴⁴ Questo elemento di criticità non sembra, tuttavia, generare un conflitto tra la percezione dell'identità nazionale e di quella europea negli individui, come è stato più volte messo in evidenza in numerose ricerche empiriche su questi temi. Per approfondimenti, vedi *infra*.

della solidarietà interna della comunità. Tale solidarietà permetterebbe ai cittadini dell'Europa di considerare come propri i problemi dei cittadini appartenenti a diversi segmenti nazionali presenti nell'Unione. Le recenti vicende della crisi del debito sovrano di alcuni Paesi della fascia meridionale dell'UE e i dilemmi sugli aiuti finanziari da fornire loro hanno fatto apparire in tutta la sua rilevanza questa questione.

I paragrafi successivi del presente capitolo sono proprio dedicati agli studi e al dibattito sull'esistenza e sulle caratteristiche dell'identità europea.

3.2.2 Le radici storiche dell'identità europea

Secondo quanto appena delineato, la discussione sull'identità dell'Europa ha acquisito una portata più ampia negli ultimi anni proprio a causa dello sforzo da parte dell'Unione di darsi strutture politiche comuni. Tale discussione ha investito tra gli altri aspetti quello della collocazione storica dell'Europa e dei suoi rapporti con le altre società contemporanee. Il cosiddetto discorso sulle “comuni radici europee” risulta essere, tuttavia, per molti versi impostato in maniera erranea, perché presuppone una continuità nella storia dell'Europa che non è mai esistita. Come tutte le altre società, anche quella europea è infatti profondamente mutata e si è differenziata al proprio interno attraverso i secoli. L'affermazione di un nucleo originario che si è sviluppato nel corso del tempo è quindi del tutto infondata (Duchesne, 2008).

Nell'analisi dell'identità europea, dunque, è necessario partire dal presupposto che tale identità non può essere concepita come se costituisse un nucleo permanente e invariante, sottratto al mutamento storico. In questo senso, l'identità europea deve essere intesa come qualcosa di diverso dal “carattere nazionale” o di un popolo, la cui esistenza era stata postulata secondo la cultura romantica nei termini di un'unità sottostante a una molteplicità di manifestazioni che la esprimono, connesse tra loro da un

rapporto organico. Al massimo, l'identità europea può indicare una continuità nel tempo, che non esclude però il mutamento di ciò che definisce l'identità stessa.

Gli studi storici sull'identità dell'Europa rilevano le stesse difficoltà delle scienze sociali e della psicologia nel definire una nozione quanto mai problematica, spesso vaga o usata in modo vago. Tali difficoltà risiedono in larga parte nelle diverse dimensioni sottese a questa identità. È necessario, infatti, tenere presente come l'aumento dell'estensione di una determinata identità collettiva, nel momento in cui essa si riferisce ad una realtà che abbraccia molteplici individui e gruppi e che perdura nel corso delle generazioni, comporti per contro una maggiore difficoltà nel darne una definizione chiara e univoca.

Proprio per questa ragione Rossi (2007), nel suo studio sull'identità dell'Europa, non può che mettere più volte in evidenza le numerose criticità insite nel definire tale identità. In primo luogo egli sottolinea la difficoltà nell'individuare i confini geografici dell'Europa, in particolare in relazione alla delimitazione di quelli orientali⁴⁵. L'Europa, non possedendo una base geografica ben definita e rimasta costante nel corso della storia, rappresenta da questo punto di vista un caso a sé. Anche dando per scontato lo schema geografico continentale, infatti, l'individuazione della frontiera dal lato in cui non è circondata da mari e la continuità territoriale tra l'Europa e l'Asia, che ha permesso per millenni ondate migratorie da est a ovest, sono state per secoli oggetto di discussioni che ancora oggi continuano ad interessare gli studi sull'argomento.

Se non è possibile definire l'identità europea su base geografica, è altrettanto complesso ricondurla ad una presunta specificità etnica dei popoli europei, dalla presenza dell'"uomo bianco", in contrapposizione ad altre razze

⁴⁵ Se il mediterraneo, infatti, consentiva di tracciare una linea geografica che poteva corrispondere ad una frontiera tra Europa e Africa, diversa era la situazione con i Paesi orientali, quali la Turchia e la Russia ad esempio.

umane con caratteristiche fisiognomiche diverse. Questo perché l'Europa è stata fin da epoca remota un'area "aperta", caratterizzata dalla compresenza di popoli sopraggiunti in tempi successivi e di ripetute mescolanze tra i nuovi arrivati e i gruppi umani già insediati nelle sue regioni⁴⁶. La coincidenza tra popoli e territorio si è realizzata soltanto nel mondo moderno, in concomitanza con il processo di formazione degli Stati nazionali. Al mosaico di genti che si sono insediate nel corso dei secoli nella varie regioni d'Europa, e al mosaico di lingue⁴⁷ che ne consegue, fa riscontro una sostanziale omogeneità del patrimonio genetico dell'attuale popolazione europea raggiunta, nelle sue linee generali, con l'insediamento dei popoli indoeuropei e con la diffusione dell'agricoltura. Questo aspetto rivela la misura del processo di fusione che si è realizzato nel tempo: la variabilità del patrimonio genetico dell'Europa riflette le sue vicende dell'epoca preistorica che si manifestano oggi, in generale, nelle differenze tra gli abitanti dei Paesi mediterranei, quelli dell'Europa centro-settentrionale e quelli dell'Europa orientale. Ma, anche in questo caso, una distinzione del genere rimane sempre approssimativa, a causa delle invasioni che si sono succedute nel corso dei secoli e delle cospicue correnti migratorie interne all'Europa, soprattutto a partire dalla seconda metà del XX secolo.

Se si osserva l'*excursus* storico presente nello studio di Rossi (2007), risulta evidente che l'Europa come la intendiamo oggi non esistesse affatto nell'antichità. Il mondo antico, infatti, aveva il proprio centro nel mar Mediterraneo sulle cui sponde erano sorte le più importanti civiltà e si erano sviluppati i commerci. Soltanto con l'estendersi del dominio romano al di là delle Alpi il mondo antico ha conosciuto un processo di allargamento in senso continentale. L'Europa dell'età moderna ha, infatti, il suo centro di gravità nella terraferma. La sua nascita viene di solito fatta coincidere con il sorgere

⁴⁶ Basti pensare alle invasioni dei popoli indoeuropei (dopo il 10.000 a.C) e a quelle delle tribù germaniche.

⁴⁷ La maggior parte delle lingue europee appartengono alla famiglia delle lingue indoeuropee. Fanno eccezione la lingua basca ed il gruppo di lingue ugro-finniche.

dell'impero carolingio. Si trattava però di una costruzione effimera, destinata a soccombere in seguito alle lotte di successione tra i figli di Carlo Magno e del particolarismo della società feudale. Da questo nucleo, ad ogni modo, ebbe inizio il processo di formazione dell'Europa che è proseguito nei secoli successivi, integrando le isole britanniche e i domini normanni dell'Italia meridionale, incontrando il mondo slavo a oriente e infine sottraendo la penisola iberica al dominio arabo verso la fine del XV secolo.

Questo processo storico è, tuttavia, tutt'altro che omogeneo e lineare. Anche per questa ragione sarebbe fuorviante parlare di “radici” dell'Europa in senso univoco, privilegiando una componente rispetto ad altre. L'Europa, infatti, è nata dall'incontro e spesso dallo scontro di una pluralità di componenti eterogenee di tipo politico, religioso, etnico e sociale.

Tra di esse è però possibile individuarne alcune che si sono rivelate fondamentali per la costituzione di una civiltà europea: la cultura delle civiltà antiche, il diritto romano, la tradizione ebraico-cristiana, la democrazia politica, il patrimonio culturale dell'Umanesimo e del Rinascimento, il razionalismo e l'empirismo, il classicismo e il romanticismo (Smith, 1992). Anche se queste componenti possono essere oggetto di una distinzione analitica, esse sono in realtà intrecciate tra loro e sarebbe inconcepibile separarle le une dalle altre. In questo senso, ad esempio, la sopravvivenza della cultura antica è stata resa possibile dal Cristianesimo; ma da parte sua il Cristianesimo ha costruito il proprio edificio dogmatico avvalendosi di concetti e di dottrine formulate nell'antichità, soprattutto in epoca ellenistica, e la Chiesa si è costituita sulla base del modello organizzativo dell'impero romano⁴⁸. Analogamente, l'integrazione dei popoli barbari è stata possibile grazie alla diffusione della religione cristiana e l'appoggio dei sovrani di stirpe germanica convertiti ha favorito, d'altra parte, questa diffusione. Sulla base di queste considerazioni, Smith (1992) sostiene che per definire l'Europa non

⁴⁸ Basti pensare ad esempio al diritto canonico, che ha adottato gli schemi offerti dallo stesso diritto romano.

bisognerebbe avvalersi del motto “unità nella diversità”, ma di una formula diversa, che faccia riferimento alla presenza di queste molteplici dimensioni, legate le une alle altre fino a formare una “famiglia di culture” (*ivi*, pag. 67) europee. L’idea della “famiglia di culture”, infatti, si fonda sul concetto di un insieme di elementi che si sovrappongono creando un certo numero di combinazioni che, tuttavia, non comprendono tutti gli elementi originari.

Decisivi per la costruzione dell’identità dell’Europa sono stati anche i conflitti, da cui è scaturita l’immagine di un’identità europea per differenza, nata quindi da processi di esclusione. Rossi (2007) riporta a questo proposito il plurisecolare conflitto con il mondo islamico, i complessi rapporti con la Russia ortodossa⁴⁹ e la contrapposizione, questa volta definita in termini politici e non religiosi, con l’Asia a partire dal XVIII secolo. Quest’ultima veniva considerata come la terra del dispotismo a cui veniva contrapposta l’Europa, caratterizzata dalla crescente presenza di forme di governo capaci di garantire, attraverso il meccanismo della divisione dei poteri, l’esercizio controllato della sovranità⁵⁰.

Su questo tema dell’identità per differenza, Herder nelle *Idee per la filosofia della storia dell’umanità* (1791) ha parlato di uno “spirito dell’Europa” al quale i popoli asiatici, ed in particolare quelli turchi, erano rimasti estranei. L’Europa appariva come un’unità culturale, con una propria identità definita proprio sulla base della differenza con il mondo asiatico. Nasceva così “l’idea di Europa”, vale a dire la coscienza di una comunità di popoli legati da una comune civiltà, pur nella diversità dei destini. Questa consapevolezza apriva anche la strada al confronto tra le strutture politiche dell’Europa e quelle degli altri Paesi, tra i costumi europei e quelli dei popoli asiatici.

Tale impostazione tradiva però impliciti presupposti etnocentrici, che alla contrapposizione tra libertà e dispotismo facevano spesso seguire quella più

⁴⁹ L’Islam e la Russia rappresentavano rispettivamente i confini meridionali e sud-orientali dell’Europa.

⁵⁰ A seguito della nascita e della diffusione delle idee dell’Illuminismo, l’immagine medievale di un’Europa caratterizzata dall’unità della fede cristiana era ormai un ricordo del passato.

generale tra civiltà e barbarie. Con l'imperialismo, alla fine del XIX secolo e la creazione di una rete politico-economica che tendeva a coprire tutto il globo, tale impostazione si traduceva nella coscienza di una superiorità costitutiva della civiltà europea, non di rado definita in termini razziali, che giustificava la missione civilizzatrice dell'Europa. Agli Europei era così toccata la sorte di guidare l'umanità, imponendo alle altre società i propri costumi, le proprie istituzioni, diffondendo in esse le proprie idee e il proprio sapere⁵¹.

L'eurocentrismo che ha accompagnato l'espansione oltremare degli Stati europei e le loro imprese coloniali è stato un potente veicolo identitario. Per contro, la critica all'imperialismo e i movimenti di liberazione delle colonie a partire dagli anni Cinquanta del XX secolo, hanno indebolito l'identità europea, con la conseguenza che proprio nell'epoca in cui l'Europa ha realizzato il più alto grado di integrazione economica e un'elevata uniformità degli stili di vita dei suoi abitanti non si è determinato un accrescimento, ma un progressivo attenuarsi di tale identità. Tra i fattori che spiegano questo mutamento, Rossi (2007) individua in primo luogo la reazione della cultura europea al processo di decolonizzazione e il senso di colpa per il suo passato coloniale. In secondo luogo, ma con un'intensità maggiore, Rossi riconosce nel recente fenomeno della globalizzazione uno degli elementi fortemente destabilizzanti dell'identità europea. La minaccia per l'Europa deriva non tanto dagli aspetti chiaramente negativi per i Paesi europei, quali ad esempio la crescente dislocazione della produzione industriale in altre regioni del mondo e la de-industrializzazione con i fenomeni di disoccupazione che ne sono conseguiti, oppure l'integralismo religioso islamico con il suo potenziale terroristico. Essa deriva soprattutto dal fatto che i processi di uniformazione socio-culturale in atto in Europa si sono estesi ormai anche ad altri continenti con caratteristiche non occidentali, quali quello asiatico. La conseguenza di

⁵¹ Emblematica a questo proposito la poesia di Kipling (1899) "Il fardello dell'uomo bianco", considerata il manifesto dell'imperialismo anglosassone.

queste dinamiche è la perdita di quella specificità europea su cui essa aveva costruito la propria egemonia a partire dal XV e XVI secolo.

Sulla base delle considerazioni esposte in questo paragrafo, non è possibile dunque, per l'Europa di oggi, trovare nelle vicende del passato delle “radici” chiare e univoche. Questo aspetto è aggravato dalla mancanza di qualsiasi riferimento a una comune mitologia identitaria, elemento fondante dell'identità di ogni Paese che tuttavia, per quanto concerne quella europea, si rivela addirittura controproducente. Se si analizzano gli eventi storici e i singoli miti delle nazioni, infatti, si comprende quanto essi siano soprattutto caratterizzati dal predominio di un Paese europeo sugli altri. Il dilemma della nuova Europa quindi risiede

“in a choice between unacceptable historical myths and memories on the one hand, and on the other a patchwork, memoryless scientific ‘culture’ held together solely by the political will and economic interest that are often subject to change” (Smith, 1992, p. 74).

La “famiglia di culture” europea si trova oggi tra queste tensioni storiche, politiche ed economiche e forse, ipotizza Smith, solo con il passare del tempo potrà assumere le caratteristiche di un'identità ampia e onnicomprensiva⁵².

3.2.3 Identità europea e cosmopolitismo

Per la presente ricerca risulta utile analizzare, oltre alle sopramenzionate criticità relative all'individuazione di elementi storici dell'identità europea, anche l'interpretazione in chiave post-nazionale e cosmopolitica⁵³ elaborata su questo tema da Delanty (1995, 2006; Delanty e Rumford, 2005). Tale

⁵² L'iniziativa del Consiglio d'Europa “Debates on European Identity” (2013-2014) si inserisce proprio all'interno di questo dibattito proponendo una serie di incontri con esponenti della politica e della ricerca accademica per trattare i temi delle radici storiche dell'Europa, delle caratteristiche peculiari dell'Europa di oggi e delle modalità per promuovere l'integrazione e l'identità europea.

⁵³ Per i riferimenti più generali alle teorie del cosmopolitismo, si rimanda al paragrafo 2.4.1.

interpretazione ha esercitato un notevole influsso sul dibattito relativo alle identità multiple e in particolare alle caratteristiche di quella europea⁵⁴.

Secondo Delanty l'identità dell'Europa può esistere a vari livelli. In primo luogo essa può essere considerata come un'identità personale: secondo questa impostazione i singoli individui si riconoscerebbero nella cultura o nelle politiche europee. Questo tuttavia non presuppone che esista un'identità europea collettiva che, come è stato evidenziato, non deriva dalla somma di identità individuali ma dall'esistenza di un particolare gruppo sociale o sistema istituzionale che esprime una comprensione di sé esplicita e comune⁵⁵. A questi due tipi di identità, individuale e collettiva, deve essere aggiunta quella che Delanty definisce "l'identità sociale europea", le cui basi possono essere individuate nei modelli culturali in cui vengono espresse nuove forme di comprensione e di riconoscimento di sé. Tali modelli fanno riferimento a un'ampia gamma di filosofie politiche, ideali e movimenti che hanno caratterizzato la modernità europea e quindi sono del tutto indipendenti dalla cultura politica dell'Unione e delle sue istituzioni⁵⁶.

Sulla base di queste premesse, l'identità europea è per Delanty e Rumford (2005) un'identità sociale cosmopolita piuttosto che un'identità collettiva sovra-nazionale (ispirata all'idea di Stato-nazione del XIX secolo) oppure un'identità ufficiale dell'Unione Europea, in tensione con quelle nazionali. In quanto identità sociale cosmopolita, l'identità europea è una forma di

⁵⁴ Il discorso di Alnaes al Consiglio d'Europa (2013), ad esempio, conferma l'importanza della prospettiva cosmopolita come elemento caratterizzante l'identità europea. Egli infatti ha sostenuto come l'impegno verso i diritti umani e la loro protezione nella vita quotidiana, elementi tipici del cosmopolitismo, siano da considerare come gli aspetti fondamentali dell'essere europeo.

⁵⁵ Delanty e Rumford a questo proposito registrano un sostanziale aumento del numero delle identità europee personali all'interno delle società in Europa, mentre rilevano una minore evidenza dell'esistenza di una identità europea collettiva.

⁵⁶ L'aspirazione alla giustizia sociale, sentimento che ha poi portato alla nascita del *welfare state* del XX secolo, ad esempio, è ciò che in primo luogo ha animato molti dei più importanti movimenti nella moderna Europa. Essa rappresenta probabilmente l'eredità politica che più la caratterizza, soprattutto se la si confronta con gli Stati Uniti.

comprensione di sé post-nazionale, che si esprime all'interno ma anche al di là delle identità nazionali attraverso nuove forme di lealtà, memoria e dialogo⁵⁷.

L'essere europeo, quindi, non si riferisce a una questione né di cultura né di politica, ma è l'espressione di un preciso orientamento nei confronti del mondo rappresentato dallo spirito cosmopolita. In questo senso Delanty sostiene che gli europei "are citizens with a world outlook" (2006, p.76). Secondo questa definizione, un europeo riconosce i cittadini degli altri Paesi come propri simili, riconosce le diversità insite nel mondo di oggi e cerca di comprenderle. Essere un cosmopolita è dunque una disposizione caratterizzata da una relazione riflessiva nei confronti della propria identità. Tale riflessività, nel caso di quella europea, non può essere stabile ma è in continuo mutamento e comporta la presa di coscienza che non esiste né un'identità di base né un fittizio mito del "popolo" europeo. Essere europeo non significa identificarsi con l'Europa oppure avere un'identità comune comparabile a quella nazionale. Essere europeo significa semplicemente riconoscere che viviamo in un mondo che non appartiene a nessun popolo in particolare.

Il cosmopolitismo rappresenta per Delanty e Rumford (2005) la prospettiva più adatta per studiare le trasformazioni sociali in Europa⁵⁸, rispetto ad una visione più tradizionale, basata sullo Stato-nazione, punto di riferimento di

⁵⁷ In questo Delanty e Rumford si avvalgono delle tesi di Habermas (1998) secondo cui l'identità di una società post-nazionale può basarsi solo su forme culturali di condivisione di alcuni principi di base e su di un patriottismo limitato all'identificazione con la costituzione, piuttosto che con un determinato territorio o Stato ed un'unica eredità culturale. È ciò che il filosofo definisce *constitutional patriotism*, un'identità che si fonda su principi costituzionali e non su di un insieme particolare di valori politici. Habermas sostiene che nessuna società può prescindere dalle forze critiche e riflessive presenti nelle culture moderne. Le sue tesi pongono l'attenzione quindi non sulla ricerca di una identità culturale comune o di base ma sull'importanza dell'esame critico, della comprensione di sé in chiave trasformativa.

⁵⁸ Il ritorno agli ideali cosmopoliti è dovuto, come è stato già messo in evidenza nelle sezioni precedenti, agli effetti messi in atto dalla globalizzazione, che ha obbligato lo Stato-nazionale a rinegoziare il proprio spazio nell'ordine mondiale. A questo va associato un crescente incremento dell'importanza dei movimenti sociali transnazionali, di forme di cittadinanza post-nazionali, di identificazioni politiche multiple e la nascita di una società civile globale che ha portato all'esplorazione di nuove modalità di interpretazione dell'appartenenza politica e del ruolo che gli individui, le comunità, le organizzazioni e gli Stati-nazionali rivestono nell'ordinamento politico mondiale. Vedi *supra* paragrafo 2.4.1.

tanti studi sull'Unione. Questo perché la teoria cosmopolitica instaura un nuovo tipo di relazione tra l'individuo e la società e contribuisce alla creazione di una coscienza globale attraverso le categorie dei diritti umani, del riconoscimento della molteplicità delle comunità a cui appartengono gli individui e delle scelte pluralistiche di appartenenza. Ad essa fanno riferimento concetti quali la tolleranza, il rispetto e l'analisi delle differenze in una società pluralistica che riflette le identità multiple che ogni individuo ha in sé.

La teoria cosmopolitica secondo Delanty e Rumford (2005) permette di comprendere l'Europa in modalità differenti, che non si riferiscono all'immaginario nazionale. Questa interpretazione offre tre vantaggi principali. In primo luogo consente di inserire l'Europa in relazione al mondo e quindi ai fenomeni della globalizzazione. Come conseguenza di ciò, risulta inutile cercare forme specifiche e uniche di identità e cultura europea. Essere europeo significa far parte del mondo e riconoscere in questo che non esiste alcuna essenza primaria alla base di alcun popolo. In secondo luogo, la prospettiva cosmopolita non considera il cambiamento sociale di per sé pericoloso. Negli studi sociali tradizionali, invece, il cambiamento sociale viene percepito come una destabilizzazione, che deve essere combattuta attraverso il ripristino di un ordine sociale associato a una comunità nazionale coesa. In ultima istanza, il cosmopolitismo permette la creazione di nuove forme di connessione, attraverso le quali l'Europa diviene uno spazio in cui gli individui percepiscono la storia, la società e le identità in modalità del tutto diverse, generando nuove relazioni e norme di giustizia sociale. Per poter interpretare l'identità europea in chiave cosmopolitica, dunque, è necessario abbandonare la ricerca di una supposta appartenenza all'Europa primaria e comune a tutti.

L'esistenza di una cultura interconnessa all'Europa partirebbe dunque per Delanty e Rumford (2005) proprio da una relazione riflessiva con la propria identità e si fonderebbe sui valori politici presenti all'interno di una nascente sfera pubblica europea, interessata ad occuparsi di alcuni temi ben precisi quali

ad esempio l'ambientalismo, il pacifismo e la solidarietà transnazionale. Per i sociologi britannici, infatti, se l'identità si manifesta attraverso la comunicazione, non è necessaria la formazione di un unico popolo ma di spazi discorsivi. Questa idea dialogica dell'Europa sembra accordarsi con una teoria della democrazia come forma di potere comunicativo. Per l'Unione Europea, dunque, la sfida per il futuro non risiede secondo Delanty nello stabilizzare il suo ordine costituzionale in una identità collettiva di base onnicomprensiva, come auspica Smith (1992) con la sua definizione di "famiglia di culture", ma di creare spazi per la comunicazione.

Le teorie cosmopolitiche hanno notevolmente influenzato il dibattito sull'identità europea e rappresentano, nella loro negazione di ogni particolarismo e appartenenza nazionale, un'interpretazione estremamente funzionale per risolvere la complessa e intricata questione del senso di appartenenza all'Europa. Non mancano, però, le critiche a questo tipo di interpretazione. Smith (1992), in particolare, ne mette in evidenza forse il limite fondamentale e cioè l'impossibilità, per qualsiasi cultura cosmopolitica moderna, di essere costruita al di fuori delle culture nazionali. Tali culture presentano al loro interno diversi elementi disaggreganti, in quanto legate a uno specifico popolo, a un determinato spazio geografico e periodo storico. Sono, in ultima analisi, strettamente connesse alle identità storiche. Questi elementi sono fondamentalmente in antitesi con le ideologie alla base del cosmopolitismo e in questo è ravvisabile quello che Smith chiama "the paradox of any project for a global culture" (*ivi*, p. 67): secondo questo paradosso le fondamenta della cultura globale risiedono in elementi particolaristici, legati alla propria storia e identità nazionale, che tale cultura sta tentando di sostituire con altri più aperti e cosmopolitici.

3.2.4 La ricerca empirica sul rapporto tra identità nazionale e identità europea

Per decenni, gli studi sulle relazioni tra i cittadini e il sistema politico europeo hanno riguardato in primo luogo il sostegno (o l'assenza di tale sostegno) di tale processo. Queste ricerche hanno messo più volte in evidenza la generale mancanza di consapevolezza, da parte delle masse dei cittadini, del processo di integrazione. Secondo quanto emerso dagli studi, infatti, l'opinione pubblica non era a conoscenza dei problemi legati all'UE, spesso associati ad elementi di politica estera, mentre si assisteva, per contro, a un supporto convinto e continuativo da parte delle classi sociali più istruite. Questa situazione, caratterizzata da una diffusa indifferenza dell'opinione pubblica e dall'entusiasmo delle *élites*, è stata denominata *permissive consensus* (Lindberg e Scheingold, 1970).

Dalla metà degli anni Novanta, tuttavia, in seguito alla ratifica del Trattato di Maastricht, gli atteggiamenti verso l'Unione Europea sono diventati sempre più divergenti. Molte ricerche condotte a partire da questo periodo hanno sostenuto che esistesse un crescente antagonismo tra il supporto all'integrazione europea e l'identità nazionale⁵⁹.

Da allora, nella ricerca sull'integrazione europea co-esistono due tendenze: da una parte, alcuni ricercatori pongono grande enfasi sull'identità nazionale come elemento determinante per l'integrazione a livello sovranazionale (Carey, 2002; Gabel, 1998; McLaren, 2004, 2006); dall'altra, alcuni studiosi concentrano invece i loro lavori solo sull'identità europea, sottolineando come si stia sviluppando una relazione affettiva tra i cittadini e l'Europa (Bruter, 2004, 2005; Diez Medrano, 2003; Hermann et al., 2004; Risse, 2003).

Per quanto riguarda il primo filone di studi, il rapporto tra identità nazionale ed europea è stato più volte interpretato come conflittuale. Secondo Carey (2002), ad esempio, queste due identità sono in contraddizione tra loro:

⁵⁹ Cfr. tra gli altri Blondel et al., 1998; Dupoirier, 2000.

sentimenti più forti nei confronti del Paese di appartenenza, infatti, comporterebbero un minor supporto all'integrazione europea a causa della presenza di diverse tipologie di conflitti relativi alla sovranità (quali ad esempio la creazione di una singola moneta, la presenza della Banca Centrale Europea).

Van Kersbergen (2000) condivide le premesse di Carey e introduce il fattore economico come elemento determinante il processo di integrazione. Egli infatti sostiene che la misura in cui gli individui sentono di appartenere alla propria regione o al proprio Paese non può essere messa in relazione diretta con il loro attaccamento nei confronti dell'Europa. L'appartenenza all'Europa appare in quest'ottica subordinata alle facilitazioni e alle risorse economiche, generate dal processo di integrazione, di cui beneficia il singolo Stato membro.

Questa tipologia di considerazioni sono ad oggi, tuttavia, in gran parte superate. Molte delle ricerche recenti tendono infatti ad individuare una relazione parzialmente cumulativa nell'individuo tra l'identità nazionale e quella europea, seppure attraverso differenti modelli esplicativi che mettono in evidenza la natura complementare o interagente di queste due identità.

Ad esempio Castano (2004), osservando il livello di identificazione degli adulti con l'Europa e con i rispettivi Paesi di appartenenza, ha evidenziato come l'identità europea e quella nazionale siano positivamente correlate⁶⁰.

Citrin e Sides (2004), nella loro ricerca, hanno utilizzato i dati di Eurobarometro dal 1992 al 2002. Anche il loro studio ha evidenziato una correlazione positiva tra identità nazionale ed europea, nonostante sia emersa una certa differenza tra le percezioni di queste due identità da parte delle *élites* e dei gruppi sociali più svantaggiati. I primi manifestavano una maggiore consapevolezza delle proprie identità multiple, soprattutto quelle relative alla

⁶⁰ La ricerca prevedeva la somministrazione di un questionario in quindici Paesi europei. L'unico Paese in cui l'identità europea e quella nazionale non presentavano una correlazione positiva era il Regno Unito.

nazione e all'Europa⁶¹; i secondi, al contrario, avevano difficoltà nell'individuare queste due tipi di appartenenze. Il significato che gli individui associavano all'Unione Europea, inoltre, era differente da Paese a Paese. Per i francesi l'Unione veniva considerata come una replica della propria nazione, mentre per la Germania rappresentava la negazione della loro storia recente. Citrin e Sides hanno operativizzato il costrutto dell'identità europea sulla base della differenza tra alcune caratteristiche ritenute peculiari dell'Europa e quelle di altri Paesi, in particolare degli Stati Uniti. Tali caratteristiche si riferivano ad ambiti quali l'impegno per la democrazia, la tolleranza per le minoranze, lo spirito di cooperazione transnazionale, lo sviluppo e la diffusione del *welfare state*.

Gli studi di Risse (2004) hanno invece evidenziato come l'identità nazionale ed europea non possano essere distinte perché coesistono e si influenzano a vicenda secondo l'immagine della "torta di marmo", precedentemente illustrata⁶². In particolare, siccome "il sentirsi europeo" varierebbe considerevolmente da persona a persona (a seconda dei connotati politici, ideologici, territoriali, culturali ecc.), più che rilevare se gli individui si identificano con l'Europa, secondo Risse, l'attenzione dovrebbe essere incentrata sull'essere cittadino dell'Unione Europea, in quanto istituzione che occupa uno spazio importante nella vita politica e sociale dei singoli Paesi. L'identità europea, definita come una *empty conceptualization* (*ivi*, p. 254), dovrebbe quindi essere sostituita da riferimenti all'Unione. Risse è tuttavia ben consapevole che un'Europa rappresentata in termini di appartenenza civica piuttosto che di appartenenza culturale o etnica presenti anch'essa alcune criticità. Da una parte, infatti, la percezione dei cittadini sull'Unione può essere molto debole: essa è considerata spesse volte come un'istituzione

⁶¹ Laffan (2004), nella sua ricerca sul personale che lavora in organi ed istituzioni dell'Unione Europea, ha messo in evidenza come chi visse a Bruxelles avesse sviluppato una forte consapevolezza delle proprie identità multiple, soprattutto nazionali e sovranazionali. Per Risse (2004), dato che i funzionari dell'UE dovevano spesso prendere delle decisioni che favorivano l'Unione a discapito del Paese di provenienza o viceversa, l'identità nazionale e quella europea erano in contrasto.

⁶² Vedi *supra* paragrafo 1.3.2.

lontana, le cui leggi vengono decise altrove e messe in pratica dagli organismi nazionali. Dall'altra, il conflitto con le singole politiche nazionali può creare elementi di distorsione negli atteggiamenti dei cittadini. Il discorso pubblico sull'Unione è, infatti, in molti Paesi caratterizzato dalla colpevolizzazione dell'UE quando si tratta di decisioni impopolari e difficili da prendere a livello nazionale (attraverso lo slogan ormai noto "ce lo chiede l'Europa"). Al contrario, quando si tratta di pubblicizzare il raggiungimento di alcuni risultati positivi ottenuti a livello sovranazionale, le autorità del singolo Paese cercano di prendere su di sé gran parte del merito.

Una ricerca particolarmente citata negli studi su questo argomento è quella di Bruter (2004). Essa si differenzia dalle precedenti perché presenta una doppia interpretazione dell'identificazione del singolo cittadino in una comunità politica: un'interpretazione culturale e una civica. La prima analizza le identità politiche nel senso di appartenenza del singolo cittadino ad un gruppo particolare e si riferisce all'idea di nazione, così come è stata riportata nei paragrafi precedenti. La seconda interpretazione, relativa alla sfera civica, analizza le identità politiche nel senso dell'identificazione del singolo cittadino con una struttura politica e si riferisce all'idea di Stato. Per il suo studio Bruter (2004) ha creato un questionario, somministrato a 212 studenti in Francia, Inghilterra e Paesi Bassi, che presentava domande relative a queste due prospettive. Le domande sull'identità civica europea riguardavano l'identificazione dei cittadini con i simboli dell'Unione Europea e il riconoscimento dell'importanza politica e istituzionale dell'UE nella definizione della cittadinanza. I quesiti relativi all'identità culturale europea, invece, non potendo fare riferimento a un insieme di valori condivisi, miravano solo a valutare la vicinanza relativa percepita dai rispondenti nei confronti degli altri europei e dei non-europei. Nonostante la distinzione di queste due differenti interpretazioni dell'identità europea presenti aspetti

interessanti dal punto di vista teoretico, le variabili hanno presentato non poche criticità⁶³.

La ricerca di Jamieson (2007), su di un gruppo di ragazzi tra i 18 e i 24 anni, mette in evidenza un altro elemento particolarmente comune negli studi sul tema dell'identità europea: tale identità, anche se associata a sentimenti di appartenenza positivi, viene generalmente presa in considerazione solamente nel momento in cui il singolo individuo viene sollecitato su questo argomento. Nessuno dei rispondenti, sia nella sua ricerca come in molte altre, aveva mai pensato al fatto di essere un europeo. Dalla ricerca di Jamieson (2007), inoltre, solo il 7% dei rispondenti dichiarava di avere una forte identità europea. Secondo loro, l'essere europeo implicava una visione più ampia dell'appartenenza all'Unione Europea, dell'UE nel mondo, della cooperazione politica ed economica tra gli Stati membri. Questi elementi, che si ricollegano per certi versi alle teorie cosmopolitiche, venivano tuttavia dati per scontati dagli studenti, senza fare espliciti riferimenti all'esistenza di un'unica comunità mondiale o di una cittadinanza globale.

Contrariamente alla ricerca di Jamieson (2007), dagli studi di Lutz et al. (2006) su alcuni dati di Eurobarometro è emerso come una crescente porzione di giovani nell'Unione Europea sostiene di possedere, anche se in una misura non ancora ben definita, un senso di identità europea non in conflitto con quella nazionale. Anche se il grado di consapevolezza di ciò può variare a seconda della nazionalità, del genere, della classe sociale e dell'età, questo dato confermerebbe come, in qualsiasi modo la si voglia considerare (personale, collettiva, sociale), l'identità europea non può essere in competizione con quella nazionale. Se l'identità stessa viene considerata come un processo

⁶³ Si riporta per completezza un esempio di domanda del questionario relativa all'identità civica europea che meglio evidenzia queste criticità: "come reagiresti se vedessi qualcuno bruciare la bandiera dell'Europa?". La scala comprendeva 4 alternative di risposta: "sarei scioccato e offeso"; "sarei scioccato ma non offeso"; "non ci farei attenzione"; "sarei felice". Per quanto riguarda l'identità culturale europea, una delle domande che presentava aspetti di problematicità riguardava i campionati mondiali di pallavolo femminile. Ai rispondenti veniva chiesto di indicare per quale squadra avrebbero fatto il tifo. Ogni alternativa di risposta prevedeva una squadra europea che fronteggiava una squadra extra-europea. Secondo Bruter, fare il tifo per una squadra europea rappresentava una variabile del sentirsi europeo dal punto di vista culturale.

aperto a nuove prospettive piuttosto che uno stato fisso e immutabile, ne discende che non può esserci tensione tra identità nazionale ed europea perché entrambe sono legate l'una all'altra. Questo legame rappresenta uno degli elementi di novità più complessi e, allo stesso tempo, più carichi di implicazioni per la ricerca futura.

3.2.5 Il sondaggio Eurobarometro Standard 81

All'interno del quadro teorico appena delineato sull'identità europea, è necessario menzionare anche il contributo di Eurobarometro nella raccolta ed elaborazione di dati sui temi della cittadinanza e dell'identità. Questa tipologia di indagini si ricollega al dibattito teorico fin qui menzionato e presenta un ulteriore tentativo di operativizzazione di costrutti complessi relativi all'appartenenza a comunità politiche e culturali differenti. I dati raccolti nei sondaggi, nonostante alcune critiche rivolte soprattutto agli approcci adottati⁶⁴, vengono spesso utilizzati⁶⁵ per analisi di secondo livello e per studi diacronici⁶⁶.

Eurobarometro realizza diversi tipi di sondaggi per conto del Parlamento e della Commissione europea. I sondaggi standard (*Standard Eurobarometer*) vengono realizzati due volte l'anno dal 1973. Ogni indagine comprende 1000 interviste in presenza per Paese partecipante. L'ultimo sondaggio, Eurobarometro Standard 81⁶⁷, è stato realizzato tra il 31 maggio e il 14 giugno 2014 su di un campione di popolazione di età dai 15 anni in su, nei 28 Stati

⁶⁴ Queste critiche si riferiscono in particolar modo alla difficoltà nell'individuare l'appartenenza di un individuo ad una determinata comunità attraverso lo strumento del sondaggio su larga scala. Un numero crescente di ricercatori, infatti, si sono rivolti ad altre metodologie per studiare il tema delle identità multiple quali le interviste qualitative, i *focus group* e la metodologia Q. Cfr. Diez-Medrano, 2003; Robyn, 2005.

⁶⁵ Cfr. tra gli altri Citrin e Sides (2004); Duchesne (2008); Pichler (2008 a, b); Spanring, Wallace, Datler (2008).

⁶⁶ Anche se non sempre questi studi sono possibili, perché le domande possono variare da un sondaggio all'altro (in alcuni casi vengono rimosse per alcune rilevazioni per poi essere successivamente reinserite).

⁶⁷ Cfr. European Commission (2014). *Standard Eurobarometer 81* (Spring 2014). Public Opinion in the European Union. First results. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb81/eb81_first_en.pdf.

membri e in 5 Paesi candidati⁶⁸. Il tema del sondaggio era la cittadinanza europea. Alla base di Eurobarometro Standard 81 vi era l'interesse da parte della Commissione di rilevare i rapporti tra i cittadini e la cittadinanza a seguito delle elezioni al Parlamento europeo del 2014 in cui, per la prima volta, i cittadini europei potevano influenzare indirettamente la scelta del futuro Presidente della Commissione. Il periodo di rilevazione del sondaggio era, infatti, immediatamente successivo alle elezioni.

Il tema della cittadinanza europea è stato affrontato da tre prospettive diverse: le nozioni di cittadinanza e di identità europee; la percezione del contributo dell'Unione Europea; i valori dell'Unione Europea.

Per quanto riguarda la prima prospettiva, circa il 65% dei rispondenti ha affermato di sentirsi cittadini dell'UE⁶⁹. Tale sentimento è maggioritario negli Stati membri e supera il 75% in otto di essi (Germania, Polonia, Lussemburgo, Finlandia, Austria, Malta, Svezia, Estonia). L'Italia è tra i Paesi (insieme alla Grecia e al Regno Unito) in cui il sentimento di cittadinanza europeo è tra i più bassi, con il 47% del campione che risponde di sentirsi cittadino europeo e il 50% che afferma il contrario.

Successivamente, veniva chiesto ai rispondenti di mettere in relazione la cittadinanza europea con quella nazionale. Tale quesito prevedeva cinque item: mi sento solo cittadino del mio Paese; mi sento cittadino del mio Paese e dell'Europa; mi sento cittadino dell'Europa e del mio Paese; mi sento solo cittadino europeo; non saprei⁷⁰. La metà dei rispondenti (51%) ha affermato di sentirsi in primo luogo cittadino del proprio Paese e poi cittadino europeo mentre, la domanda contraria, che metteva la cittadinanza europea in primo piano rispetto a quella nazionale, è stata selezionata solo dal 6% dei rispondenti. Solamente il 2% ha dichiarato di definirsi esclusivamente

⁶⁸ La Repubblica di Macedonia, la Turchia, l'Islanda, il Montenegro e la Serbia.

⁶⁹ La domanda in questione era posta nel seguente modo: "si sente cittadino europeo?". La scala prevedeva quattro alternative di risposta da "sì, del tutto" a "assolutamente no" ed era presente l'opzione "non saprei".

⁷⁰ Si tratta della *Moreno question*, domanda standard presente nelle indagini di Eurobarometro dal 1992. Questa domanda ha l'obiettivo di misurare nell'indagine l'identità europea. Non sono previsti approfondimenti su che cosa rappresenti per il rispondente tale identità. Essa è considerata solo in relazione a quella nazionale.

cittadino europeo. Per quanto concerne l'Italia, il 45% degli intervistati ha affermato di sentirsi solo cittadini italiani, il 46% di sentirsi prima cittadini italiani e poi europei, mentre solo il 5% ha dichiarato di sentirsi prima cittadino europeo che italiano e solo l'1% di sentirsi solo cittadino europeo.

L'indagine Eurobarometro Standard 81 prevedeva, inoltre, una domanda sugli aspetti necessari a rafforzare il senso di comunità tra i cittadini europei. Gli argomenti selezionati dai rispondenti individuavano, come primo elemento di rinforzo della cittadinanza europea, la cultura (27%), a cui faceva seguito l'economia (24%), la storia e gli sport (entrambi selezionati dal 20% dei rispondenti), i valori e le lingue (14%), le leggi (13%), la solidarietà verso le regioni più povere (13%), le invenzioni, la scienza e la tecnologia (12%), la sanità, l'educazione e le pensioni (11%). I dati raccolti su questo quesito sono interessanti perché mettono in evidenza, anche se indirettamente, alcune dimensioni legate alle caratteristiche dell'essere europeo. In base a ciò che è stato esposto nei paragrafi precedenti, alcuni elementi di questa domanda infatti, potrebbero ben ricollegarsi a quelli considerati come distintivi del senso di appartenenza all'Europa.

Il quesito forse più direttamente collegabile alle caratteristiche dell'identità europea, invece, si riferisce a quei valori che meglio rappresentano l'UE⁷¹. Il 37% dei rispondenti individua nella pace il valore più importante, a cui fanno seguito i diritti umani (34%), la democrazia (30%), lo stato di diritto (18%), le libertà individuali (17%), il rispetto della vita umana (16%), il rispetto delle altre culture (14%), la solidarietà (13%), la tolleranza (11%) e l'uguaglianza (10%). La religione (3%) resta uno degli elementi meno citati dagli intervistati. La distribuzione delle frequenze di risposta dell'Italia non differisce da quella totale dei Paesi partecipanti e individua quindi nella pace il valore che meglio rappresenta l'UE (31%). Questo quesito, nonostante faccia riferimento ai

⁷¹ La domanda era così formulata: "Tra i seguenti, quali sono i valori che rappresentano meglio l'UE?". Essa era inserita in una sezione del rapporto di Eurobarometro Standard 81 diversa da quella sull'identità appena esposta (e che ha il suo fulcro principale nella *Moreno question*). Il collegamento tra identità e valori non è stato dunque riconosciuto come tale nell'indagine.

“valori” che rappresentano l’UE, riprende molte delle dimensioni, precedentemente esposte, del dibattito teorico sull’identità europea, quali il pacifismo, la democrazia ed alcuni elementi prettamente cosmopolitici quali i diritti umani, la tolleranza, la solidarietà.

Per quanto riguarda gli altri aspetti relativi alla cittadinanza europea, l’indagine Eurobarometro Standard 81 prevedeva una domanda sulla conoscenza dei propri diritti in quanto cittadini dell’UE⁷². Tale conoscenza risulta maggioritaria in 16 Paesi membri, con percentuali di risposta positive tra il 60% e il 70% in Germania, Finlandia, Lussemburgo, Estonia, Danimarca, Svezia. L’Italia, insieme alla Francia e alla Bulgaria, presenta invece valori percentuali molto bassi, intorno al 30%.

Infine, in relazione ai risultati ottenuti dall’Unione Europea, la libera circolazione delle persone, dei beni e dei servizi (secondo il 56% dei rispondenti) e la pace tra gli Stati membri (secondo il 54% dei rispondenti) rappresentano i due principali traguardi positivi raggiunti dall’UE. A questi fanno seguito l’Euro (per il 25% dei rispondenti), i programmi di scambio culturale come l’Erasmus (per il 23% dei rispondenti), il potere economico dell’UE (per il 20% dei rispondenti), la sua influenza politica e diplomatica, il livello di protezione sociale (per il 18% dei rispondenti), la politica agricola comune (per il 10% dei rispondenti).

⁷² La domanda in questione era così formulata: “Conosce i suoi diritti in quanto cittadino europeo?”

Parte Seconda
La ricerca sul campo

4. *Obiettivi della ricerca*

Gli obiettivi della ricerca seguono la trattazione teorica fin qui esposta e si articolano su due distinti piani: il primo piano è dedicato al tema dell'educazione alla cittadinanza globale; il secondo è invece dedicato alla percezione e alle caratteristiche delle identità multiple e alla rilevazione degli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo.

Il gruppo di riferimento per entrambi i piani è costituito dagli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria inferiore. Tale scelta è stata effettuata per uniformità con l'indagine internazionale IEA-ICCS (2009), lo studio alla base della presente ricerca. Gruppo di riferimento di tale indagine, infatti, sono gli studenti all'ottavo anno di scolarità, vale a dire, in Italia, gli alunni di terza media (Schulz et al., 2010). Riferire il presente lavoro allo stesso *target group* dello studio IEA-ICCS ha permesso di utilizzare, soprattutto in relazione al secondo piano della ricerca, alcune sezioni degli strumenti presenti nell'indagine, di modificarle aggiungendo nuovi elementi ed infine di fare alcune comparazioni.

Nell'introduzione teorica¹ al presente lavoro è stata sottolineata la mancanza, nel contesto italiano, di un progetto organico nelle scuole per la realizzazione di percorsi ed attività didattiche sull'educazione alla cittadinanza

¹ Cfr. capitolo 2.

globale, che affrontino temi e sviluppino competenze necessarie per riflettere e assumere comportamenti globalmente responsabili.

Sono state inoltre esaminate le difficoltà insite nella misurazione delle identità multiple, sono state riportate alcune ricerche riguardanti questo tema e l'assenza, in alcune di esse (soprattutto in quelle di tipo quantitativo, che coinvolgono un numero elevato di rispondenti) di approfondimenti sulla definizione del senso di appartenenza a diverse comunità². In particolar modo, ciò che manca in questi studi è un tentativo di delineare quelle caratteristiche e quei comportamenti ritenuti specifici di una particolare identità, al fine di rilevare a quale immaginario culturale e politico i rispondenti fanno riferimento nel momento in cui affermano di sentirsi italiani (o europei, ad esempio).

Sulla base di queste considerazioni il primo piano della presente ricerca si pone un unico obiettivo:

- progettare e realizzare una sperimentazione didattica sull'educazione alla cittadinanza globale in una classe di terza media.

La metodologia e gli strumenti adottati per raggiungere questo obiettivo comprendono:

- l'analisi di eventuali tematiche e attività relativi all'educazione alla cittadinanza globale all'interno del programma della classe in cui viene realizzato l'intervento;
- l'elaborazione di un'unità didattica su alcuni temi dell'educazione alla cittadinanza globale. Obiettivo di tale unità è lo sviluppo della

² Cfr. capitolo 3.

conoscenza di determinati aspetti del mondo contemporaneo, che mettono in evidenza la complessa interrelazione tra le diverse aree del mondo globalizzato in ambiti differenti (l'economia, la società, la cultura, la politica ecc.). Tale unità didattica comprende attività da svolgere in classe e a casa, verifiche formative e una verifica sommativa;

- la realizzazione di un questionario per rilevare le opinioni degli studenti sul corso.

Il secondo piano della ricerca, a carattere esplorativo, ha invece perseguito i seguenti obiettivi:

- la rilevazione delle percezioni delle identità multiple da parte degli studenti. In particolare si sono rilevati i diversi gradi di appartenenza alla comunità locale, regionale, nazionale europea e globale (intesa come “un'unica società mondiale”);
- la rilevazione degli elementi costitutivi di tre tipi di identità: quella italiana, europea e del cittadino del mondo. In particolare si sono individuate quelle caratteristiche o quei comportamenti che gli studenti ritengono peculiari dell'essere italiano, europeo e cittadino del mondo;
- la rilevazione degli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese e l'Unione Europea, la fiducia nelle istituzioni, l'interesse e la partecipazione futura in attività politiche.

Per raggiungere questi obiettivi è stato elaborato di un questionario da somministrare ad un campione di giudizio composto da alunni di terza media di Roma e provincia.

Gli obiettivi della presente ricerca, articolati su due piani, si riferiscono all'ambito cognitivo (per quanto riguarda l'unità didattica) e all'ambito degli atteggiamenti (in relazione alle identità multiple). Sebbene tali obiettivi prevedano metodologie e strumenti differenti, sono stati sviluppati in parallelo e si ricollegano, a livello teorico, ai cambiamenti intercorsi e in atto sull'idea di cittadinanza e sulle nuove percezioni dell'identità causati dalla globalizzazione.

5. L'intervento didattico sull'educazione alla cittadinanza globale

5.1 Definizione e caratteristiche dell'unità didattica

L'unità didattica¹, detta anche micro-unità di insegnamento-apprendimento, è definita da Vertecchi come

“il segmento più piccolo, in sé compiuto, di un programma di insegnamento ottenuto mediante la strutturazione di una porzione di contenuti, la definizione degli obiettivi che si intendono perseguire, i tempi di realizzazione del percorso e gli strumenti di valutazione idonei alla verifica dei risultati ottenuti” (Vertecchi, 2004 p. 252).

Per Pellerey (1994) l'unità didattica rappresenta un'esperienza di apprendimento sufficientemente articolata e dotata di una struttura interna completa, che può essere facilmente realizzata nell'azione educativa scolastica. Pellerey intende con l'espressione “esperienza di apprendimento” il risultato dell'azione di apprendimento messo in atto da ciascun allievo. Da ciò discende

¹ L'idea di razionalizzare la progettazione e lo svolgimento di una disciplina o di un'area disciplinare, suddividendolo in segmenti circoscritti o “unità”, è nata in ambito anglosassone. In tale ambito il significato di questo termine appare di natura tipicamente operativa (Baldacci, 2003). Per Block e Anderson (1978) le unità didattiche sono determinate in riferimento ai contenuti della disciplina e ogni unità corrisponde a un certo argomento o ad un certo insieme di contenuti della disciplina stessa. A questo proposito, Gagné e Briggs (1990) fanno riferimento all' “unità di argomento” come all'elemento intermedio tra il “corso” e le singole “lezioni”.

L'impossibilità di stabilire la lunghezza di un'unità didattica a priori, né di darne un modello rigidamente prefissato. Essa può dunque coprire il tempo limitato di una lezione scolastica (40-50 minuti), oppure varie ore di attività distribuite nella settimana o nel mese, o raccolte in una esercitazione di laboratorio.

Le caratteristiche determinanti perché si possa parlare di unità didattica risiedono dunque nella sua autosufficienza e nel suo costituire una proposta compiuta di insegnamento-apprendimento, svincolata da limiti temporali prestabiliti.

Frabboni (2000) ne individua due versioni procedurali: l'unità didattica monodisciplinare (che fa riferimento ad argomenti e ambiti relativi ad una singola materia) e quella pluridisciplinare (che prevede l'interazione di discipline differenti, secondo un tema o un argomento comune)².

La programmazione di un'unità didattica è articolata in diverse fasi che riguardano:

- 1) l'identificazione dell'argomento;
- 2) l'analisi ed esposizione dei contenuti dell'apprendimento e delle loro interrelazioni;
- 3) l'individuazione dei prerequisiti dell'apprendimento che ogni studente deve possedere per inserirsi positivamente nelle attività proposte;
- 4) la progettazione di attività che stimolino gli studenti a impegnarsi nel compito di apprendimento (proiezioni di film, ricerche di gruppo, giochi, navigazioni in rete ecc.);
- 5) l'individuazione di una procedura per la comunicazione dei contenuti;

² Nella progettazione, oltre alla unità didattica, è presente anche il progetto didattico. Esso è generalmente multidisciplinare e può riguardare temi curricolari o extra-curricolari. Per la sua realizzazione è previsto un lavoro a livello collegiale dei docenti e una metodologia di insegnamento inquisitiva, con traguardi cognitivi di natura rielaborativa. L'unità di apprendimento, invece, è espressione adottata a titolo convenzionale in sede normativa (nelle Indicazioni nazionali per i piani di studio individualizzati del 2004) per indicare qualsiasi progetto di insegnamento-apprendimento costituito da uno o più obiettivi formativi tra loro integrati; da attività educative e didattiche unitarie; dalla definizione delle modalità di verifica dei livelli di conoscenza e delle abilità acquisite. L'unità didattica e il progetto didattico possono dunque essere entrambi definiti come unità di apprendimento (Baldacci, 2005).

- 6) l'identificazione dei modi in cui viene richiesto agli allievi di applicare le competenze che stanno acquisendo (attraverso esercizi di tipo riproduttivo e problemi da risolvere);
- 7) la formulazione degli obiettivi dell'unità didattica, vale a dire dei risultati in termini di capacità e conoscenze possedute dagli studenti. Tali obiettivi devono essere suscettibili di verifica;
- 8) la preparazione del materiale di verifica dei prerequisiti, degli apprendimenti intermedi e finali;
- 9) l'organizzazione di itinerari compensativi per studenti che incontrino qualche difficoltà (Vertecchi, 2002).

Alcune di queste fasi, che risultano essere più rilevanti per la presente ricerca, vengono esaminate nei paragrafi seguenti.

5.1.1 L'identificazione dell'argomento e i contenuti dell'apprendimento

Spesso l'argomento viene selezionato in base all'individuazione di un problema didattico e a una analisi preliminare delle criticità relative a tale problema, utilizzando tutti i dati a disposizione sia qualitativi che quantitativi sulle esperienze e sui risultati ottenuti. In quest'ottica, la messa a punto di un'unità didattica costituisce una sorta di microprogetto sperimentale (Vertecchi, 2002).

Il punto di partenza può anche essere rappresentato dalla considerazione dei bisogni e delle motivazioni alla base della domanda di formazione, quindi sia di quelli riferiti alla committenza, sia di quelli riferiti ai soggetti coinvolti. I primi, definiti anche "bisogni oggettivi", emergono dal contesto organizzativo e istituzionale (la società, il territorio, gli ordinamenti scolastici, le disposizioni dell'amministrazione scolastica centrale e periferica). I bisogni dei soggetti si

riferiscono invece alle aspettative degli alunni e delle loro famiglie. Questa seconda tipologia di bisogni prevede due distinti momenti di analisi: una prima fase in cui si raccolgono informazioni generali sulle caratteristiche dell'utenza (sesso, età, scuola di provenienze, condizioni socio-economiche delle famiglie) e una seconda fase in cui si rilevano i bisogni espressi dai soggetti coinvolti nelle attività didattiche attraverso l'utilizzo di determinate tecniche e strumenti quali ad esempio l'intervista, il questionario, il *focus group*, l'osservazione partecipata (Capperucci, 2008).

La scelta dei contenuti deve tener presenti i dati emersi dall'analisi dei bisogni, dagli obiettivi della progettazione, dalle caratteristiche degli studenti e dal contesto sociale e organizzativo di riferimento.

Il percorso che porta alla significazione di un contenuto, che il soggetto sente entrato a far parte del proprio patrimonio conoscitivo e che è in grado di utilizzare e rielaborare in situazioni reali, è strettamente connesso alla struttura logico concettuale del contenuto stesso e delle relazioni tra i concetti a cui tale contenuto si riferisce. Tenendo presenti questi legami, Capperucci (2008) individua tre diverse strutture concettuali:

- 1) la struttura di legame sequenziale, in cui i concetti vengono classificati cronologicamente e i legami che vengono attivati sono definiti a una via e sono ordinati l'uno in conseguenza dell'altro;
- 2) la struttura di legame gerarchica, caratterizzata da un'articolazione concettuale molto rigorosa e da una gerarchizzazione interna tra i concetti stessi;
- 3) la struttura di legame mista o reticolare, caratterizzata da legami fra concetti multidirezionali, propria delle strutture di informazione ipertestuali.

5.1.2 Le strategie e le tecniche didattiche

Nella progettazione didattica è necessario esplicitare chiaramente l'approccio metodologico legato al processo formativo e le relative strategie e tecniche didattiche. La scelta di queste ultime deve essere svolta coerentemente con gli obiettivi dell'intervento formativo. Le strategie e le metodologie non sono infatti interscambiabili, non permettono cioè di raggiungere tutte le stesse finalità. Per questa ragione è opportuno variare la metodologia utilizzata a seconda degli obiettivi della progettazione.

La tabella 5.1 sintetizza le diverse tecniche didattiche secondo Castagna (1991):

Tabella 5.1 *Tecniche didattiche*

<i>Tecniche didattiche</i>	<i>Scopi didattici</i>
1. Lezioni	
Lezione deduttiva	Trasmettere definizioni o informazioni generali in breve tempo; approfondire contenuti disciplinari con esperti di quella materia; veicolare una forte sensazione di competenza.
Lezione induttiva	Promuovere la scoperta di concetti generali a partire da casi particolari; introdurre la metodologia della scoperta e dell'indagine nei processi di apprendimento; applicare concetti generali a situazioni specifiche.
Lezione "per problemi"	Individuare situazioni problematiche; individuare ipotesi risolutive ai problemi rilevati; applicare e verificare la validità delle azioni progettate; predisporre percorsi di ricerca finalizzati alla trasformazione della realtà; riflettere individualmente e in piccoli gruppi su situazioni problema.
Lezione storico-temporale	Riconoscere e selezionare le fasi costitutive di un processo o di un discorso; ricomporre e descrivere un processo o un discorso a partire dalle parti che lo compongono.

2. Esercitazioni e casi	
Esercitazioni nozionistiche	Stabilizzare l'apprendimento; colmare lacune su specifici contenuti di conoscenza.
Esercitazioni addestrative	Trasmettere capacità inerenti lo svolgimento operativo di una certa attività manuale e intellettuale rigidamente proceduralizzata.
Esercitazioni "problem solving"	Risolvere situazioni problematiche attraverso un corretto impiego di nozioni già possedute o che si intende migliorare.
Casi, <i>incident</i> , autocasi	Elaborare un percorso logico e coerente per la soluzione di un problema.
3. Simulazioni	
Simulazioni addestrative	Migliorare le capacità di impiego di una determinata procedura comportamentale.
<i>Role-play</i>	Sviluppare le capacità logiche e razionali per valutare le varie tecniche relazionali; migliorare la comprensione delle componenti emozionali coinvolte nelle relazioni interpersonali.
Esercitazioni dimostrative	Migliorare le capacità di comprendere gli effetti di alcune categorie di comportamenti tramite l'esame di opportuni stimoli esterni.
Esercitazioni di analisi	Migliorare le capacità di comprendere gli effetti di alcune categorie di comportamenti tramite l'esame dell'attuale situazione del gruppo.

(Castagna,1991, tabella riadattata)

A queste diverse tecniche didattiche vanno aggiunti i metodi relativi all'insegnamento reciproco (*peer tutoring*), alla collaborazione tra pari (*peer collaboration*) e all'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*)³.

Attraverso le tecniche del lavoro di gruppo, l'insegnante ridefinisce il proprio ruolo ponendosi come "facilitatore" dei processi di apprendimento, che vengono in questo modo continuamente ridefiniti e progettati a seconda delle esigenze formative degli studenti.

È necessario precisare che nessuna metodologia didattica, presa a sé stante, può essere ritenuta soddisfacente per l'apprendimento. Nello scegliere quale metodologia utilizzare bisogna sempre tenere presente quali sono le circostanze di utilizzo ed essere consapevoli delle facilitazioni e delle limitazioni che esse presentano.

5.1.3 La formulazione degli obiettivi

La definizione degli obiettivi deve essere strettamente collegata ai dati emersi dall'analisi dei bisogni. Gli obiettivi sono "explicit formulations of the ways in which students are expected to be changed by the educative process" (Bloom et al., 1956, p. 26). Il termine dunque indica "ciò che si osserva nell'apprendimento, il risultato della mediazione che l'allievo compie per manifestare all'esterno le abilità e le conoscenze che ha acquisito" (Vertecchi, 2003, pag. 201).

³ Il *cooperative learning* si distingue dal *peer tutoring* e dalla *peer collaboration* per la diversa struttura di relazione e le diverse condizioni di collaborazione stabilite dai soggetti in formazione. Nell'insegnamento reciproco gli studenti riproducono in qualche modo le differenze esistenti tra insegnanti ed allievo. Nella collaborazione tra pari gli studenti si trovano di fronte ad uno stesso compito da svolgere attraverso la collaborazione reciproca. L'apprendimento cooperativo è invece orientato alla formazione di un gruppo impegnato su di un compito, che realizza quella che viene definita una *community of learners* o *community of practice*. Il gruppo diviene così caratterizzato da una condizione di interdipendenza positiva tra i suoi membri, relazione indispensabile per conseguire il risultato. Una volta conseguito tale risultato, non sarà più possibile attribuire ad una persona soltanto quanto realizzato. Cfr. Slavin, R. (1995). *Cooperative learning. Theory research and practice*. Boston: Allyn and Bacon; Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS; Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il cooperative learning*. Roma: LAS; Sharan, Y., Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.

La rilevanza degli obiettivi nella didattica è dunque connessa alle caratteristiche intrinseche dell'insegnamento in quanto atto ragionato (gli insegnanti selezionano gli obiettivi per i loro studenti) e intenzionale (i docenti mettono in atto diverse strategie per aiutare gli alunni a raggiungere gli obiettivi).

Krathwohl e Paine (1971) hanno identificato tre livelli di specificità degli obiettivi: gli obiettivi globali, educativi e quelli relativi all'insegnamento (*instructional objectives*).

I primi sono caratterizzati da complessi risultati dell'apprendimento, che richiedono un considerevole arco di tempo e di lezioni per poter essere raggiunti. Sono di solito definiti in maniera generale e includono un elevato numero di obiettivi più specifici. La funzione degli obiettivi globali è quella di mettere in evidenza gli aspetti più rilevanti per poter realizzare un sistema educativo efficace. Essi rappresentano dunque una "visione" dell'educazione proiettata nel futuro.

Gli obiettivi educativi sono più specifici rispetto agli obiettivi globali e richiedono settimane o mesi per poter essere raggiunti. Vengono in genere utilizzati per definire il curriculum in tutte le sue parti (ad esempio, per pianificare le unità didattiche, definire delle procedure valutative adeguate).

Gli obiettivi relativi all'insegnamento (*instructional objectives*) sono infine incentrati su specifiche aree di conoscenza legate a quotidiane e particolari situazioni di apprendimento. Sono utilizzati per pianificare le lezioni, le attività giornaliere, gli esercizi e quindi hanno una durata limitata, di solito qualche ora o qualche giorno (Airasian, 1994; Sosniak, 1994).

Gli obiettivi possono essere classificati in una tassonomia, un continuum gerarchico, che può estendersi dall'obiettivo più generale al più specifico, da quello che fa riferimento alle abilità inferiori a quello che interessa le abilità superiori. Questa tipologia di classificazione, che non deve essere considerata

in chiave finalistica né come modello dell'apprendimento, rappresenta un utile strumento per l'insegnante in quanto concorre a

- 1) mettere in evidenza gli elementi più importanti che gli studenti devono apprendere nel tempo limitato che trascorrono in classe;
- 2) pianificare modalità di insegnamento che permettano a un maggior numero possibile di studenti di raggiungere tali obiettivi;
- 3) selezionare gli strumenti e le procedure di valutazione che possano fornire informazioni accurate sui livelli di apprendimento degli studenti;
- 4) assicurare che gli obiettivi, l'insegnamento e la valutazione siano coerenti tra loro (Anderson et al., 2001).

La struttura tassonomica più celebre in relazione agli obiettivi cognitivi⁴ è quella che viene generalmente indicata come tassonomia di Bloom (1956). Dalla sua pubblicazione, avvenuta oltre 50 anni fa, essa è stata tradotta in più di venti lingue (Krathwohl, 1994) ed è diventata il punto di riferimento per la creazione di prove e per lo sviluppo del curriculum non solo negli Stati Uniti ma in tutto il mondo (Chung, 1994; Lewy e Barthory, 1994). Nella tassonomia degli obiettivi cognitivi di Bloom sono presenti sei tipologie di obiettivi:

- 1) la conoscenza (di contenuti, di termini, di fatti specifici, di tendenze e sequenze, di classificazioni e categorie, di criteri, di metodologie, di universali e di astrazioni in un campo, di principi e di generalizzazioni, di teorie e strutture). Si riferisce alla capacità di

⁴ Per le competenze affettive e psicomotorie cfr. le tassonomie di Krathwohl, D. R., Masia, B.B. (1983). *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area affettiva*. Teramo: Giunti Lisciani Editori e Dave, R.H. (1975). *Developing and writing behavioural objectives*. Educational Innovator Press. Tali tassonomie sono oggetto di critiche e contestazioni perché si riferirebbero alla identificazione di modelli gerarchizzati di comportamenti positivi e negativi sul piano educativo Cfr. Frabboni (2000).

- ricordare o riconoscere un contenuto in forma praticamente identica a quella nella quale esso è stato presentato originariamente;
- 2) la comprensione (che include obiettivi quali la traduzione, l'interpretazione, l'estrapolazione⁵). Lo studente capisce quanto gli viene comunicato ed è capace di riutilizzarlo;
 - 3) l'applicazione, ovvero la capacità di affrontare casi concreti sulla base di principi e regole generali;
 - 4) l'analisi (di elementi e delle relazioni⁶) comprende quegli obiettivi che riguardano la capacità di cogliere gli elementi costitutivi di un sistema complesso e di stabilire fra essi delle relazioni, rendendo esplicito quanto è implicito;
 - 5) la sintesi si riferisce alla capacità di comporre varie parti in un tutto, organizzando e combinando il contenuto in modo da produrre una struttura, un modello o un'idea nuovi;
 - 6) la valutazione, infine, si riferisce alla capacità di esprimere giudizi sia quantitativi che qualitativi sul modo in cui particolari elementi o aggregati di contenuto soddisfano criteri interni o esterni (Block e Anderson, 1978).

La tassonomia di Bloom è stata revisionata e ampliata alla luce degli sviluppi della ricerca nell'ambito della psicologia cognitiva, che si sono susseguiti dalla pubblicazione dell'*Handbook* ai primi anni del XXI secolo. Anderson et al. (2001) hanno riesaminato e suddiviso gli obiettivi di Bloom in

⁵ La traduzione richiede la capacità di trasporre il contenuto presentato da una forma simbolica ad un'altra; l'interpretazione implica la capacità di spiegare e riassumere un contenuto presentato, mentre l'estrapolazione comporta la capacità dell'alunno di andare oltre il contenuto presentato per determinare le probabili implicazioni o conseguenze date le condizioni descritte.

⁶ L'analisi degli elementi richiede che lo studente sia in grado di scomporre nei suoi costituenti un aggregato di contenuto che gli viene presentato; mentre l'analisi delle relazioni presuppone nello studente la capacità di individuare la relazione tra una parte di un aggregato di contenuto e la altre parti di esso.

due dimensioni principali: la dimensione della conoscenza e quella dei processi cognitivi.

Per la prima dimensione sono stati individuati quattro tipi generali di conoscenza: la conoscenza fattuale, concettuale, procedurale e metacognitiva. La conoscenza fattuale riguarda gli elementi di base che uno studente deve apprendere per conoscere una materia o risolvere alcuni problemi legati ad essa (conoscenza della terminologia; conoscenza di specifici dettagli ed elementi). La conoscenza concettuale si riferisce alle interrelazioni tra gli elementi di base all'interno di una struttura più ampia, che prevede una loro interconnessione (conoscenza di classificazioni e categorie; conoscenza di principi e generalizzazioni; conoscenza di teorie, modelli e strutture). La conoscenza procedurale è legata alle modalità con cui realizzare metodi di indagine e ai criteri per usare algoritmi, abilità, tecniche e metodi (conoscenza di abilità e algoritmi specifici di una materia; conoscenza di tecniche e metodi specifici di una materia; conoscenza di criteri per determinare quando utilizzare una procedura appropriata). La conoscenza metacognitiva, infine, riguarda la consapevolezza della proprie abilità cognitive (conoscenza strategica; conoscenza dei compiti cognitivi; conoscenza di sé).

La seconda dimensione, relativa ai processi cognitivi, è invece caratterizzata da sei categorie e processi:

- 1) ricordare: questa categoria è relativa al recupero della conoscenza dalla memoria di lungo periodo. Comprende le sottocategorie “riconoscere” e “richiamare alla mente (*recalling*)”;
- 2) capire: si riferisce alla costruzione di significato a partire da un messaggio d'insegnamento e comprende sia la comunicazione orale che quella scritta e grafica. All'interno di questa categoria sono presenti sette sotto-gruppi: “interpretare”, “esemplificare”,

- “classificare”, “riassumere”, “fare inferenze”, “comparare”, “spiegare”;
- 3) applicare: è riferito all’applicazione o all’utilizzo di una procedura in una data situazione. Comprende le sotto-categorie “svolgere” e “implementare”;
 - 4) analizzare: questa categoria è relativa alla scomposizione del materiale nelle sue parti costitutive, nella determinazione delle relazioni tra le parti, tra quest’ultime e la struttura in cui sono inserite. Tre sono i sottogruppi individuati: “differenziare”, “organizzare”, “assegnare”;
 - 5) valutare: è riferito alla elaborazione di giudizi basati su determinati criteri o standard e comprende le sottocategorie “controllare” e “criticare”;
 - 6) creare: si riferisce all’unione di elementi diversi per creare un insieme coerente e funzionale, alla riorganizzazione degli elementi in una nuova struttura dunque. È composta da tre sottogruppi: “generare”, “pianificare”, “produrre”.

La tassonomia nella sua versione rielaborata presenta quindi la struttura riportata nella tabella 5.2:

Tabella 5.2 *Tassonomia di Bloom (secondo Anderson et al., 2001)*

Dimensione della conoscenza	Dimensione del processo cognitivo					
	1. Ricordare	2. Capire	3. Applicare	4. Analizzare	5. Valutare	6. Creare
A. Conoscenza fattuale						
B. Conoscenza concettuale						
C. Conoscenza procedurale						
D. Conoscenza meta- cognitiva						

(*Taxonomy Table*, Anderson et al., 2001, p.28. Traduzione a cura di chi scrive)

Nonostante l'uso diffuso degli obiettivi in ambito educativo, non mancano però critiche sulla loro adeguatezza e sugli effetti che possono produrre. In primo luogo tali critiche riguardano l'impossibilità di rendere in maniera esplicita o operativa tutti i risultati dell'apprendimento. Secondariamente, l'individuazione degli obiettivi cognitivi comporta implicitamente che gli studenti raggiungano dei risultati allo stesso modo, tutti indistintamente, senza considerare che essi potrebbero produrre effetti diversi sull'apprendimento del singolo allievo. In ultima istanza, gli obiettivi risultano essere strumenti più o meno efficaci a seconda delle discipline a cui fanno riferimento. Maggiori

criticità sono riscontrate negli ambiti artistici o letterari (ad esempio per la scrittura creativa, la poesia, l'interpretazione di opere d'arte) in cui gli insegnanti spesso identificano obiettivi cognitivi di livello inferiore, più facili da descrivere ma non rappresentativi di ciò che essi stessi considerano rilevante nell'apprendimento degli studenti. In alcune discipline (ad esempio quelle legate alle scienze sociali o alla religione) le differenze relative ai valori e alle opinioni politiche rappresentano un ostacolo nella selezione di obiettivi appropriati e condivisi da tutti. In questi casi, generalmente, si fa riferimento a obiettivi globali piuttosto che ai più specifici obiettivi educativi o relativi all'istruzione (DeLandsheere, 1977; Seddon, 1978; Furst, 1981; Dunne, 1988).

5.1.4 La valutazione

Qualsiasi percorso progettuale in ambito educativo non può prescindere dalla valutazione dei processi attivati e dei risultati conseguiti. La valutazione, che non va intesa solamente come momento terminale di un percorso, deve essere in grado di fornire informazioni diversificate relative:

- 1) ai differenti momenti della procedura didattica;
- 2) all'espressione di un giudizio sugli studenti (esami, valutazioni periodiche) o alla verifica di determinate scelte della didattica, organizzative o strumentali;
- 3) all'accertamento del possesso di abilità distinte oppure all'apprezzamento delle capacità degli studenti di esercitare abilità acquisite in contesti complessi;
- 4) ai risultati di una prova in quanto etero- o auto-verificati (Vertecchi, 2003).

A seconda che l'intento dell'attività di verifica sia l'uno o l'altro fra quelli indicati, è possibile distinguere la valutazione come iniziale, intermedia o finale.

La valutazione iniziale (o valutazione in ingresso o diagnostica) ha lo scopo di effettuare una ricognizione delle conoscenze e delle competenze che l'alunno possiede all'inizio di un iter di formazione. La scelta delle prove non necessariamente deve entrare nel dettaglio delle singole discipline, ma può concentrarsi su abilità e competenze trasversali a più ambiti del sapere (quali, ad esempio, la lettura e l'interpretazione dei testi o il ragionamento logico). Più specifica è la valutazione dei prerequisiti, in quanto si riferisce al possesso da parte dello studente di capacità strumentali, operative e di conoscenze necessarie per inserirsi positivamente in un determinato percorso di apprendimento. I prerequisiti sono infatti l'insieme delle abilità e delle conoscenze necessarie affinché ogni studente possa inserirsi in un iter educativo progettato con alta probabilità di successo.

La valutazione intermedia (o valutazione formativa) ha la funzione di monitorare l'apprendimento in uno specifico momento dell'iter formativo e fornisce quindi un riscontro in itinere utile non solo per lo studente ma anche per l'insegnante. È una valutazione di processo più che di prodotto e pertanto valuta acquisizioni che non possono essere conseguite se non in maniera parziale e dinamica. Essa va dunque considerata in maniera ciclica, a spirale, perché ritorna progressivamente sugli apprendimenti conseguiti fino ad un determinato momento. Una delle finalità principali della valutazione formativa è, infatti, la possibilità di progettare interventi relativi alle difficoltà dell'apprendimento effettivamente rilevate. Da essa è possibile ottenere informazioni sia sul livello di efficacia dell'azione formativa e delle soluzioni metodologiche adottate, sia degli insuccessi degli studenti e sempre da essa scaturiscono attività di supporto all'apprendimento (individuali o collettive)

che devono essere realizzate in maniera individualizzata, nella misura in cui devono intervenire su difficoltà ben precise⁷.

La valutazione finale (o sommativa), infine, è successiva all'intero ciclo delle attività formative ed è finalizzata a verificare la conformità dei risultati dell'apprendimento raggiunti dagli studenti con gli obiettivi prefissati. Essa punta ad un giudizio complessivo sull'apprendimento conseguito da ciascuno studente e ha una connotazione individuale perché stabilisce per ciascun allievo i traguardi conseguiti alla luce dei diversi livelli di partenza evidenziati in sede di valutazione iniziale (Vertecchi, 2003; Capperucci, 2008).

La complessità delle funzioni che competono alla valutazione nel processo formativo richiedono l'utilizzo di una grande varietà di strumenti, sia per reperire informazioni relative alle condizioni socioculturali e affettive degli allievi, sia per la verifica delle conoscenze e delle abilità possedute all'inizio, durante o alla fine di un percorso formativo.

Per le finalità della presente ricerca, vengono analizzati di seguito i passaggi necessari per la creazione di tali strumenti relativi alla valutazione delle conoscenze (Cohen et al., 2000; Taylor e Bobbit Nolen, 2005; Vertecchi, 2003; Losito, 2010).

In primo luogo è necessario, come è stato precedentemente esposto, definire gli obiettivi di apprendimento.

In seconda istanza bisogna predisporre le prove in modo che esse siano in grado di sollecitare prestazioni direttamente connesse agli obiettivi di apprendimento. In questo modo ci assicuriamo circa la validità della prova. Tale validità si riferisce infatti alla sua capacità di rilevare effettivamente ciò che si intende rilevare. Essa può essere verificata in relazione ai contenuti⁸, ad

⁷ Per la valutazione iniziale e per quella intermedia si usa l'espressione di "valutazione diagnostica" in quanto entrambe hanno lo scopo di consentire una diagnosi delle abilità e delle conoscenze possedute da uno studente.

⁸ Una prova può essere considerata valida dal punto di vista dei contenuti (validità di contenuto) quando le domande o gli esercizi che la compongono rappresentano una adeguata copertura del programma e degli obiettivi alla base della prova.

alcuni parametri di riferimento esterni (criteri)⁹, al costrutto¹⁰ e alle caratteristiche con cui la prova si presenta (validità di presentazione o *face validity*¹¹). La pianificazione della valutazione (*assessment plan*)¹² risulta un utile strumento in questa fase per guidare la redazione della prova in modo tale che tutti gli obiettivi cognitivi siano adeguatamente valutati. Tramite la pianificazione della valutazione è dunque possibile controllare la validità di contenuto di una prova.

Occorre poi fare in modo che le informazioni che si ottengono siano per il possibile non ambigue, vale a dire che possano essere rilevate in maniera uniforme da diversi osservatori e per diversi studenti, secondo criteri e modalità predefinite. In questo modo ci assicuriamo circa l'attendibilità della prova, cioè la sua capacità di dare risultati costanti, rispetto a uno stesso soggetto, anche quando la rilevazione è effettuata da persone diverse in situazioni differenti¹³. Le procedure per verificare l'attendibilità di una prova possono prevedere una somministrazione ripetuta della prova (*retest*), una sua divisione in due sottoprove equivalenti (*split-half*), oppure una verifica della coerenza interna dell'insieme degli stimoli che la compongono.

⁹ Si ha validità di criterio quando esiste un alto coefficiente di correlazione tra i risultati di una prova e quelli di altre prove che misurano gli stessi obiettivi (la misurazione di una determinata variabile dà quindi risultati analoghi a quelli forniti da un altro strumento che misura la stessa variabile).

¹⁰ La validità di costrutto si riferisce all'analisi del costrutto o della variabile che la prova intende misurare. Tale esame si effettua sulla base delle conoscenze teoriche e di dati empirici. Esso dipende dall'effettiva disponibilità di una teoria di riferimento che consenta di identificare non soltanto l'insieme delle caratteristiche del fenomeno che si intende misurare, ma anche di definirlo in termini operativi.

¹¹ La validità di presentazione si riferisce all'insieme delle caratteristiche con cui la prova si presenta a chi deve sostenerla (impaginazione, uso di grafici, divisione in sezioni della prova). Si tratta dunque di elementi che possono in qualche modo influenzare la disponibilità del rispondente nei confronti della prova.

¹² Nella realizzazione di un *assessment plan* gli obiettivi cognitivi vengono esaminati, prima dell'inizio dell'attività formativa, per determinare le modalità più efficaci e appropriate affinché gli studenti possano dimostrare il loro apprendimento. In base a questa analisi preliminare, viene stabilito il numero di item necessari per misurare adeguatamente ogni obiettivo cognitivo. In questo modo, ci si assicura circa l'effettiva valutazione di tutti gli obiettivi (Taylor e Bobbit Nolen, 2005).

¹³ La difficoltà della verifica dell'attendibilità risiede nel fatto che, anche quando si dispone di uno strumento sufficientemente affidabile e preciso, raramente si ottengono misure esattamente identiche. Per questa ragione, in genere, si utilizza la media aritmetica dell'insieme delle misurazioni effettuate.

Nelle situazioni in cui non è possibile ricorrere alla replica delle rilevazioni in funzione del controllo dello strumento utilizzato, come avviene spesso nelle scienze sociali, la difficoltà nell'analizzare l'attendibilità di una prova aumenta. Il discorso sull'attendibilità di uno strumento, soprattutto in ambito educativo dunque, non può essere disgiunto dal controllo sulle modalità di utilizzazione dello stesso (Losito, 2010).

La scelta dei diversi tipi di prove di valutazione concorre ad assicurarne la validità e l'attendibilità. Gli insegnanti, infatti, selezionano di volta in volta la tipologia di prova più opportuna da proporre agli studenti, sulla base degli obiettivi cognitivi e delle loro caratteristiche. Vertecchi (2003) classifica le prove in base allo stimolo, cioè alla sollecitazione fornita all'allievo, in quattro categorie:

- 1) prove a stimolo aperto e a risposta aperta. Sono alcune delle prove di tipo tradizionale (interrogazioni, temi, relazioni su esperienze) in cui lo stimolo è costituito dall'indicazione di un'area di riferimento entro cui orientarsi e la risposta richiede che si utilizzi la capacità di argomentare e di raccogliere le conoscenze possedute;
- 2) prove a stimolo chiuso e a risposta aperta. Appartengono a questa categoria le composizioni e i saggi brevi, le attività di ricerca, le esperienze di laboratorio. Lo stimolo viene in questo caso presentato in maniera accurata, in funzione del tipo di prestazione che si intende sollecitare mentre la risposta può tuttavia essere fornita in modo adeguato solo se lo studente riesce a organizzare il proprio lavoro in modo da fornire la prestazione richiesta;
- 3) prove a stimolo aperto e a risposta chiusa. Questa tipologia di prove dà luogo a situazioni di verifica improprie in cui, a uno stimolo generalmente ampio viene associata una risposta già stabilita dal docente. A questa categoria appartengono ad esempio quelle verifiche orali in cui la risposta attesa è predeterminata;
- 4) prove a stimolo chiuso e a risposta chiusa. Sono gli esercizi di grammatica e sintassi, l'esecuzione di calcoli, la risoluzione di problemi a percorso obbligato. Lo stimolo contiene il modello di risposta completamente definito e la risposta corrisponde a una prestazione già

organizzata. Questa tipologia di prove si presta maggiormente a essere utilizzata nelle prove cosiddette oggettive, vale a dire in quei test in cui l'impatto degli elementi soggettivi sulle rilevazioni e sulla valutazione è fortemente limitato¹⁴. Anche le prove a stimolo chiuso e a domanda aperta possono essere inserite all'interno dei test oggettivi, purché i criteri di accettabilità delle possibili risposte siano stabiliti in precedenza.

Le prove oggettive offrono una serie di vantaggi relativi all'oggettività della verifica, alla rapidità e facilità d'uso, al risparmio di tempo per la valutazione e così via, ma restano tuttavia limitate alla sola rilevazione delle conoscenze e di alcune abilità specifiche considerate in modo isolato. Esse sarebbero, cioè, in grado di rilevare se e in quale misura un contenuto o alcune abilità specifiche siano state apprese, ma non se chi risponde sia effettivamente in grado di utilizzare la conoscenza acquisita (Losito, 2010)¹⁵.

5.2 Il disegno della ricerca

La progettazione e la realizzazione di un intervento didattico sull'educazione alla cittadinanza globale nel contesto italiano, in una classe di terza media, rappresenta il primo obiettivo della presente ricerca. Le ragioni della selezione del *target group*, relativo agli studenti della scuola secondaria

¹⁴ Le prove oggettive sono caratterizzate da: uno stimolo e da una risposta chiaramente circoscritti e definiti in modo univoco; da procedure e tempi di somministrazione controllabili e uniformi per tutti coloro che si sottopongono alla prova; da criteri di correzione stabiliti a priori (non sono possibili dunque differenze interpretative); dalla definizione dei criteri di attribuzione dei punteggi in rapporto al livello di difficoltà delle domande ipotizzato (Losito, 2010).

¹⁵ La rilevazione delle modalità in cui le conoscenze e le abilità vengono acquisite e sviluppate nel tempo richiede modalità e strumenti diversi con cui le prove oggettive possono ad ogni modo integrarsi in maniera utile cfr. M. Pellerey (2004). *Le competenze individuali ed il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

inferiore, che rappresentano la popolazione di riferimento dell'indagine internazionale IEA-ICCS, sono state già esposte nel capitolo precedente¹⁶.

Il disegno della ricerca consiste nella somministrazione a un gruppo unico di studenti di un pre-test e di un post-test (*the one group pre-test post-test design*). Il confronto avviene dunque all'interno dello stesso gruppo tra la situazione precedente e la situazione successiva all'intervento (Campbell e Stanley, 1963).

O1 X O2

Campbell e Stanley definiscono questa tipologia di disegni di ricerca disegni pre-sperimentali (*pre-experimental designs*), perché caratterizzati da un'assenza di campionamento da una popolazione di riferimento e dalla presenza di un unico gruppo oggetto della ricerca (non sono dunque presenti i due gruppi sperimentale e di controllo)¹⁷.

L'assenza del gruppo di controllo nei disegni pre-sperimentali non permette di controllare le variabili estranee all'intervento che ne mettono in pericolo la validità interna¹⁸. Le variabili che interessano in misura maggiore la presente ricerca riguardano la storia, vale a dire quegli eventi che intervengono tra la prima e la seconda misurazione e che possono influenzare gli esiti dell'intervento; i fenomeni di maturazione dei soggetti dovuto al passare del tempo e l'effetto del *testing*, cioè l'effetto del pre-test sul post-test¹⁹.

¹⁶ Cfr. Capitolo 4. Obiettivi della ricerca.

¹⁷ L'assegnazione casuale dei soggetti alle diverse condizioni (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) è alla base dei disegni sperimentali. Nei disegni quasi-sperimentali, invece, non è prevista la randomizzazione dei soggetti in gruppi. Questa ultima tipologia di disegno di ricerca è molto frequente nei contesti educativi, in cui i gruppi-classe sono precostituiti e difficilmente frazionabili per ragioni spesso pratico-organizzative. Date queste caratteristiche, sia i disegni quasi-sperimentali che quelli sperimentali permettono di controllare le variabili estranee all'intervento, che ne mettono in pericolo la validità interna, in maniera più efficace rispetto ai disegni pre-sperimentali. Per alcuni disegni sperimentali è anche possibile fare riferimento alla validità esterna (ad esempio il *Solomon four group design* e il *post-test only control group design*).

¹⁸ Per validità interna Campbell e Stanley si riferiscono al controllo minimo della variabili estranee senza il quale l'esperimento non può essere interpretato.

¹⁹ Le altre variabili che mettono in pericolo la validità interna di un intervento si riferiscono alla strumentazione (ai cambiamenti cioè degli strumenti di rilevazione); alla regressione statistica (quando i gruppi sono stati scelti sulla base di punteggi estremi, molto bassi o molto alti, a una ulteriore misurazione si

In questo tipo di disegno della ricerca, inoltre, mancando la randomizzazione dei soggetti dalla popolazione di riferimento, non sono possibili analisi sulla validità esterna, ovvero non è possibile considerare i risultati dell'intervento in termini di generalizzabilità²⁰.

Il disegno della ricerca di tipo pre-sperimentale si è rivelato una scelta obbligata per ragioni di natura curricolare: data la mancanza di un curriculum o di alcune indicazioni ministeriali relative all'educazione alla cittadinanza globale in Italia, l'intervento si presenta come un'assoluta novità all'interno della programmazione didattica. Non sarebbe stato possibile dunque costituire un gruppo di controllo, magari in un'altra classe terza della stessa scuola, perché non vi era possibilità di coincidenza con le tematiche affrontate. Si sarebbe verificata una situazione di intervento/non-intervento in cui le differenze sarebbero state ovviamente imputabili alla sola realizzazione dell'unità didattica in una classe e alla mancata trattazione di tali argomenti nell'altra.

collocheranno su valori meno estremi e tale variazione potrebbe essere confusa con l'effetto del trattamento sperimentale); alla selezione (selezione differente dei soggetti nei gruppi messi a confronto, per cui la loro non equivalenza potrebbe confondersi con i risultati non equivalenti osservati e prodotti dai diversi trattamenti sperimentali); alla mortalità sperimentale (perdita differenziale dei soggetti nei gruppi confrontati che non consente di mantenere l'equivalenza dei gruppi per tutto il tempo della sperimentazione).

²⁰ Campbell e Stanley individuano come variabili che mettono in pericolo la validità esterna di un intervento l'effetto reattivo-interattivo del test (una prima prova può aumentare o diminuire la reattività dei soggetti alla variabile sperimentale, rendendo così i risultati ottenuti non rappresentativi rispetto alla popolazione che non è stata sottoposta alla stessa prova e da cui i soggetti sono stati selezionati); gli effetti tra selezione dei soggetti e variabile sperimentale (gruppi di soggetti particolarmente svantaggiati o avvantaggiati rispetto al trattamento sperimentale); gli effetti della struttura stessa dell'esperimento (che mette a rischio la generalizzabilità degli effetti sperimentali su persone esposte alla variabile sperimentale in contesti non sperimentali); gli effetti del trattamento multiplo (se gli stessi soggetti sono sottoposti a due o più trattamenti, i risultati ottenuti nei trattamenti successivi non sono generalizzabili in quanto su di essi "pesa" l'effetto dei trattamenti precedenti).

5.3 Il gruppo di riferimento

5.3.1 La selezione della classe

La scelta della classe in cui realizzare l'intervento didattico è stata vincolata dall'assenza o dal mancato approfondimento dei temi legati all'educazione alla cittadinanza globale non solo in relazione ai progetti organizzati dalla scuola, ma anche al curriculum realizzato dal singolo docente. La presenza di attività o parti del curriculum relative alla GCE, infatti, avrebbero costituito ulteriori variabili in grado di mettere in pericolo la validità interna dell'intervento. Tale situazione non avrebbe reso possibile distinguere cosa gli studenti avessero imparato durante le lezioni rispetto all'unità didattica di approfondimento e avrebbe richiesto, inoltre, uno stretto coordinamento con l'insegnante per evitare sovrapposizioni e ripetizioni, difficilmente realizzabile nella prassi scolastica.

Il dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "Via Solidati Triburzi", situato nel quartiere Portuense-Villa Bonelli, si è mostrata interessata e disponibile²¹ affinché la ricerca venisse svolta nella scuola secondaria di primo grado "V. Cardarelli", afferente all'IC.

Tale scuola è frequentata, per l'anno scolastico 2013-2014, da 230 alunni, suddivisi in 11 classi. Il bacino di utenza è da considerarsi misto, formato da impiegati, liberi professionisti, operai e lavoratori precari ed è caratterizzato da una forte presenza di famiglie in cui entrambi i genitori sono impegnati nel lavoro.

Per ragioni organizzative l'intervento didattico è stato inserito, nella programmazione della classe, in qualità di approfondimento dell'ambito

²¹ Ho incontrato non poche difficoltà a reperire un dirigente scolastico disponibile alla realizzazione dell'intervento didattico. Oltre ai diffusi problemi legati a questioni di carattere organizzativo e curricolari, l'ostacolo maggiore era rappresentato dal fatto che non sarebbe stato l'insegnante della classe a svolgere le lezioni, ma una persona esterna alla scuola.

disciplinare storico-geografico, considerato il settore più attinente alle tematiche relative all'educazione alla cittadinanza globale.

A seguito di un colloquio con il dirigente scolastico sulla programmazione delle tre classi di terza media presenti nell'anno scolastico 2013-2014 e sulla disponibilità del docente di storia e geografia a essere il referente del progetto, è stata selezionata la III C.

Sia la scuola che la classe rispettavano il requisito indispensabile affinché si potesse realizzare l'intervento, ovvero l'assenza di approfondimenti o progetti su temi riguardanti l'educazione alla cittadinanza globale.

I progetti previsti per l'anno scolastico 2013-2014, infatti, riguardavano gli ambiti più disparati ma nessuno era relativo alla GCE. In particolare, sono state organizzate attività sul funzionamento di una biblioteca, sull'educazione alla legalità, su letture tematiche di approfondimento dei classici della letteratura italiana o di alcuni generi testuali specifici²². Nell'ambito di quest'ultimo tipo di iniziative si rileva la lettura di "Se questo è un uomo" di P. Levi, realizzata all'interno di un progetto sull'educazione ai diritti umani legata all'analisi storica della *Shoah*.

Per quanto riguarda il programma che, in genere, l'insegnante di storia e di geografia della III C porta a termine in terza media, esso non si discosta dagli argomenti presenti nel libro di testo adottato²³ e non prevede attività aggiuntive su temi di interesse globale, che restano dunque limitati a una

²² I progetti previsti per le classi terze nel dettaglio riguardavano: la partecipazione al concorso "premio biblioteche di Roma"; attività di educazione alla legalità; la realizzazione di una radio digitale per evitare la dispersione.

²³ Il libro di testo adottato è De Marchi, Ferrara, Dottori (2012) "Geografia popoli e territori" edizioni Il Capitello. Questo libro di testo presenta i contenuti in maniera piuttosto tradizionale (il sistema Terra, climi e ambienti, popoli e territori, la globalizzazione, le popolazioni, regioni e Paesi extra-Europei). Altri libri di testo, invece, che ho avuto modo di visionare in alcune classi durante la fase pilota del test, presentano sezioni di approfondimento su temi relativi all'educazione alla cittadinanza globale. Mi riferisco ad esempio a Corradi, Morazzoni "Punti cardinali. Immagini ed itinerari di geografia" (2009) Loescher editore in cui, all'interno di ogni capitolo, è presente una sezione intitolata "cittadini del mondo" relativa ai temi dell'attualità (la guerra in Afghanistan, il conflitto israelo-palestinese) e della sostenibilità ambientale, economica e sociale.

trattazione generale della globalizzazione e dell'economia del mondo contemporaneo²⁴.

5.3.2 Le caratteristiche della classe

La classe III C è composta da 19 alunni, 11 maschi e 8 femmine, in maggioranza madrelingua italiani. Nel gruppo classe sono anche presenti una ragazza di etnia Rom e una ragazza ucraina ripetente che non frequentano regolarmente la scuola; un ragazzo del Bangladesh che è stato inserito nella classe ad inizio anno e non conosce bene l'italiano; un ragazzo egiziano e uno filippino, nati in Italia, perfettamente inseriti con i compagni e con un'ottima conoscenza della lingua italiana.

Per avere un quadro generale delle condizioni di partenza della classe, sono stati considerati i risultati delle prove Invalsi di italiano sostenute nell'anno scolastico 2011-2012 (quando gli alunni erano in prima media, in I C quindi²⁵) e i voti in italiano, storia e geografia della pagella dell'ultimo quadrimestre della seconda media (quindi circa 4 mesi prima dell'inizio dell'intervento). I dati relativi alla prova Invalsi di italiano sono stati utilizzati perché forniscono informazioni sul livello generale della classe in relazione alla comprensione dei processi e delle parti di un testo, necessarie allo studio di qualsiasi argomento disciplinare. I voti di italiano, storia e geografia dell'ultima pagella permettono inoltre di avere un quadro delle conoscenze della classe nelle materie più affini all'educazione alla cittadinanza globale (storia e geografia) e di nuovo in italiano²⁶.

²⁴ L'unico approfondimento in questa area è la lettura del testo di F. D'Adamo "Storia di Iqbal", sulla vita di Iqbal Masih. Tale lettura è stata tuttavia concordata prima dell'inizio delle lezioni da me con l'insegnante come attività preparatoria a una lezione dell'unità didattica sul lavoro minorile nel mondo.

²⁵ Va precisato che la composizione della classe è rimasta pressoché invariata, con l'eccezione della studentessa Rom, della studentessa ucraina e dello studente bengalese.

²⁶ L'insegnante che ha attribuito questi voti agli studenti è la stessa che insegna italiano, storia e geografia durante l'anno scolastico in cui è stato realizzato l'intervento.

La tabella 5.3 presenta i risultati delle varie classi prime e del totale della scuola e il confronto con l'andamento relativo al Lazio, al centro Italia ed all'Italia in generale per la prova di italiano.

Tabella 5.3 Risultati prova Invalsi in italiano a. s. 2011-2012

<i>Classi</i>	<i>Media del punteggio al netto del cheating²⁷</i>	<i>Differenza nei risultati rispetto a classi / scuole con background familiare simile</i>	<i>Punteggio Lazio (65.8)</i>	<i>Punteggio Centro (65.9)</i>	<i>Punteggio Italia (64.4)</i>
I A	70,7	+7,7	↑	↑	↑
I B	66,1	+2,6	↑	↔	↑
I C	64,9	+0,4	↓	↓	↑
Tot. scuola	67,2	+4,0	↑	↑	↑

Se nel complesso la scuola ha raggiunto dei risultati soddisfacenti, tutti sopra la media nazionale, la I C ha ottenuto il punteggio più basso in italiano dell'istituto²⁸ e si colloca leggermente sotto la media del Lazio e del Centro.

La tabella 5.4 presenta invece la distribuzione degli studenti, relativa alla prova di Italiano, delle varie classi per livello di apprendimento rispetto al totale della scuola, alla regione di appartenenza, al centro Italia e alla media nazionale²⁹.

²⁷ Insieme di anomalie che alterano gli esiti della prova. L'effetto del *cheating* è misurato mediante un indicatore percentuale che esprime quale parte del punteggio osservato è mediamente da attribuire alle predette anomalie.

²⁸ Per la prova di matematica invece la classe ha avuto risultati migliori, superiori alla media del Lazio, del Centro Italia e nazionale.

²⁹ Di seguito l'indicazione dei vari livelli: Livello 1 punteggio minore o uguale al 75% della media nazionale; Livello 2 punteggio maggiore del 75% e minore o uguale del 95% della media nazionale; Livello 3 punteggio maggiore del 95% e minore o uguale del 110% della media nazionale; Livello 4 punteggio maggiore del 110%

Tabella 5.4 *Distribuzione studenti prova Invalsi in italiano a. s. 2011-2012*

<i>Distribuzione degli studenti per livelli di apprendimento - Italiano - Numerosità</i>					
	N. studenti livello 1	N. studenti livello 2	N. studenti livello 3	N. studenti livello 4	N. studenti livello 5
I A	3	2	3	3	9
I B	2	5	5	7	3
I C	3	2	5	6	3
	% studenti livello 1	% studenti livello 2	% studenti livello 3	% studenti livello 4	% studenti livello 5
Tot. scuola	13%	15%	21%	26%	25%
Lazio	13%	20%	24%	27%	16%
Centro	13%	19%	25%	26%	17%
Italia	16%	20%	24%	25%	15%

I livelli di apprendimento degli studenti della III C sono buoni, considerato che solo 5 studenti su 19 sono inseriti nei livelli 1 e 2. La scuola si colloca al di sotto della media nazionale per tutti i livelli, con l'eccezione di quello più alto.

Per quanto riguarda i voti in italiano, storia e geografia presenti nella pagella dell'ultimo quadrimestre della seconda, la media della classe è bassa, soprattutto in italiano e in storia, materie in cui non viene raggiunto il 7. Tuttavia, se si osservano i risultati di moda e mediana, si comprende che molti studenti hanno preso voti alti in storia (la classe modale è rappresentata dall'8) e in geografia (in cui la classe modale è rappresentata dal 7). Il grafico 5.1 e la tabella 5.5 mostrano la distribuzione dei voti degli alunni nelle tre discipline più in dettaglio.

e minore o uguale del 125% della media nazionale; Livello 5 punteggio maggiore del 125% della media nazionale.

Grafico 5.1 *Voti in italiano, storia e geografia nell'ultima pagella*

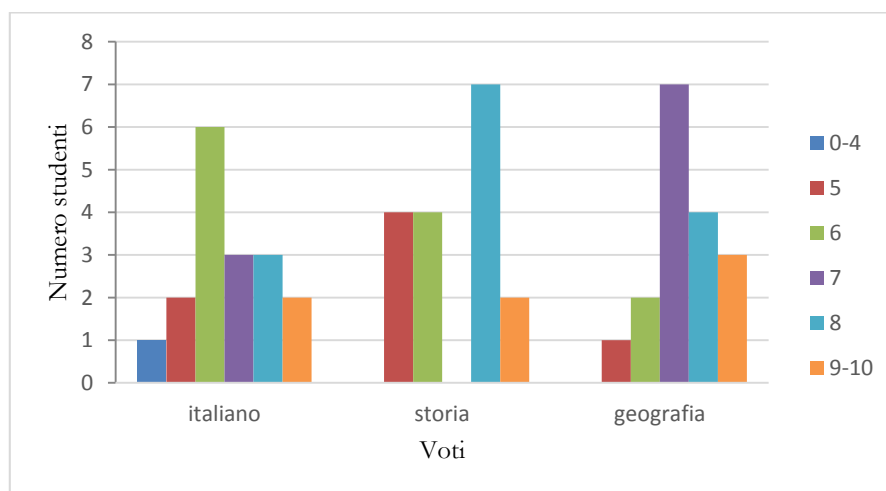


Tabella 5.5 *Voti in italiano, storia e geografia nell'ultima pagella*
(*misure di tendenza centrale*)

	<i>Italiano</i>	<i>Storia</i>	<i>Geografia</i>
Media	6,6	6,9	7,4
Moda	6	8	7
Mediana	6	8	7

N=17

Nel complesso, quindi, la classe risulta avere un livello medio di conoscenza nelle tre materie, con difficoltà maggiori riscontrate in italiano. È tuttavia da evidenziare la presenza di un consistente numero di alunni con buone conoscenze in storia (9 studenti su 17 con un voto superiore all'8) e in geografia (7 studenti su 17 con un voto superiore all'8).

Dopo aver analizzato i dati sulle condizioni generali di partenza della classe, sono stati effettuati diversi colloqui con l'insegnante di italiano, storia e geografia della III C, referente del progetto, per stabilire tempi e modalità di realizzazione dell'unità didattica ma anche per avere un riscontro sul gruppo classe nel suo insieme e delle loro relazioni con il docente. Quest'ultimo

aspetto era piuttosto delicato: dovendomi personalmente inserire in qualità di esterna in un contesto in cui erano presenti dinamiche ben definite sia tra gli alunni che tra gli alunni e l'insegnante, e non avendo inoltre nessuna possibilità di modificarle dati gli stretti limiti temporali dell'intervento, era necessario che sapessi in primo luogo come confrontarmi con i ragazzi per poi, anche in base a questo aspetto, impostare il lavoro.

Dal quadro che ha delineato la docente, emerge una classe difficile, divisa in piccoli gruppi da simpatie-antipatie, fortemente indisciplinata, con bassi livelli di attenzione e una conseguente tendenza alla distrazione durante le lezioni.

Il rapporto con lo studio viene descritto come abbastanza problematico: risulta difficile per l'insegnante stimolare l'interesse degli studenti verso ciò che imparano sia a livello curricolare che extra-curricolare e l'impegno verso l'apprendimento sembra essere limitato (spesso non fanno i compiti o sono impreparati, studiano poco a casa).

Ad alcuni studenti molto bravi la docente contrappone due alunni che hanno serie difficoltà a scrivere e a comprendere testi (ma che non sono ritenuti ufficialmente DSA) ed evidenzia le problematiche legate all'inserimento, all'interno del gruppo classe e nelle attività didattiche, di chi non conosce bene l'italiano (l'alunno bengalese) e di chi frequenta in maniera irregolare la scuola (la studentessa ucraina e quella di etnia Rom).

In relazione a questo quadro generale, la docente utilizza metodi di insegnamento molto tradizionali: lezioni frontali senza nessun ausilio di tipo multimediale, se si esclude la visione di alcuni film; ricerche individuali da condurre a casa; pochi lavori di gruppo in classe; un'attenzione per la lettura dei classici ma poca considerazione dei problemi legati all'attualità; una modulazione del programma e delle lezioni molto legata al libro di testo adottato.

Il rapporto con gli alunni è disteso anche se per spronarli allo studio e all'impegno molto spesso l'insegnante ricorre alla minaccia di un brutto voto o di un compito a sorpresa.

L'aspetto più critico, su cui la docente ha in misura maggiore insistito in relazione allo svolgimento dell'unità didattica, è quello delle modalità con cui tenere alta l'attenzione degli studenti. Il suo suggerimento è stato di prevedere attività stimolanti, ma soprattutto verifiche e ripetizioni costanti degli argomenti.

5.4 L'intervento didattico

5.4.1 La struttura

Per l'elaborazione dell'unità didattica sono state seguite due principali direttrici: da una parte le caratteristiche e le esigenze della classe e della realtà scolastica in cui l'intervento sarebbe andato a inserirsi; dall'altra le linee guida e le attività realizzate nelle scuole, soprattutto in ambito anglosassone, nel campo dell'educazione alla cittadinanza globale.

Per quanta riguarda il primo aspetto, una delle preoccupazioni dell'insegnante referente del progetto riguardava la durata totale dell'intervento. La docente, infatti, non voleva che l'unità didattica togliesse un numero elevato di ore al regolare svolgimento delle lezioni, per timore di non terminare il programma in vista degli esami di terza media alla fine dell'anno. Per poter raggiungere un monte ore soddisfacente a realizzare un intervento dotato di una sua significatività di contenuti e di una sua autonomia, si è raggiunto un compromesso: l'unità didattica avrebbe previsto alcuni dei temi presenti nel programma di geografia; l'impegno nello studio e i risultati degli studenti sarebbero stati oggetto di voto, sempre per l'ambito geografico, nella

pagella del primo quadrimestre³⁰; gli argomenti dell'unità didattica sarebbero stati inseriti all'interno del programma d'esame come "laboratorio di educazione alla cittadinanza globale".

L'insegnante, dal canto suo, si impegnava a non trattare gli argomenti selezionati, o altri ad essi collegati, nelle lezioni regolari per tutta la durata dell'intervento. È stato stabilito, inoltre, che sarebbe intervenuta in classe solo per questioni di carattere disciplinare³¹.

Si è giunti così a stabilire una durata complessiva dell'intervento di 20 ore, suddivise in 10 lezioni, esclusi pre-test e post-test. Le lezioni si sono svolte nel primo quadrimestre, da ottobre 2013 a gennaio 2014, nell'aula di informatica in cui era presente un proiettore per le *slides* in *PowerPoint* e un computer ogni due studenti³².

Oltre al test somministrato all'inizio e alla fine dell'intervento³³, rilevante ai fini della presente ricerca, sono stati elaborati anche un test di metà corso (relativo alle lezioni 1-5) e un breve test sulla parte finale del corso (lezioni 6-10), quest'ultimo somministrato nella stessa giornata del post-test, ma in due

³⁰ Il fatto che la partecipazione, i risultati del post-test, del test intermedio (sulle lezioni 1-5) e del test sulla parte finale del corso (sulle lezioni 6-10) fossero stati considerati oggetto del voto in geografia alla fine del primo quadrimestre è stato giustificato dalla docente anche come un efficace stimolo allo studio e all'impegno, da parte degli studenti, per le lezioni. Date le caratteristiche della classe, infatti, l'idea che il "laboratorio di educazione alla cittadinanza globale" sarebbe stato oggetto di voto, avrebbe conferito all'intervento maggiore importanza, allontanando l'idea negli alunni di un semplice diversivo dalle lezioni regolari, da affrontare con superficialità. Questo aspetto legato all'assegnazione del voto non è stato considerato in maniera favorevole perché introduceva nell'intervento un ulteriore elemento, quello valutativo (che non era inizialmente previsto), e avrebbe comportato una costante esortazione nei confronti degli alunni per uno studio più attento, per avere un buon voto, qualora non si fossero impegnati. Tuttavia, siccome non era possibile non tenere conto delle richieste dell'insegnante ed essendo questa l'impostazione dei rapporti tra quest'ultima e la classe, è stato necessario accettare l'inserimento della valutazione all'interno della sperimentazione. Con la precisazione, però, che eventuali "minacce" di un brutto voto o rimproveri alla classe sarebbero state delegate alla docente, la quale avrebbe ricevuto solamente i punteggi grezzi delle prove e la frequenza con cui gli alunni consegnavano i compiti per casa. In questo modo sarebbe stata la docente, a partire dai dati dell'intervento, ad attribuire il voto.

³¹ L'insegnante in genere non assisteva fisicamente alle lezioni.

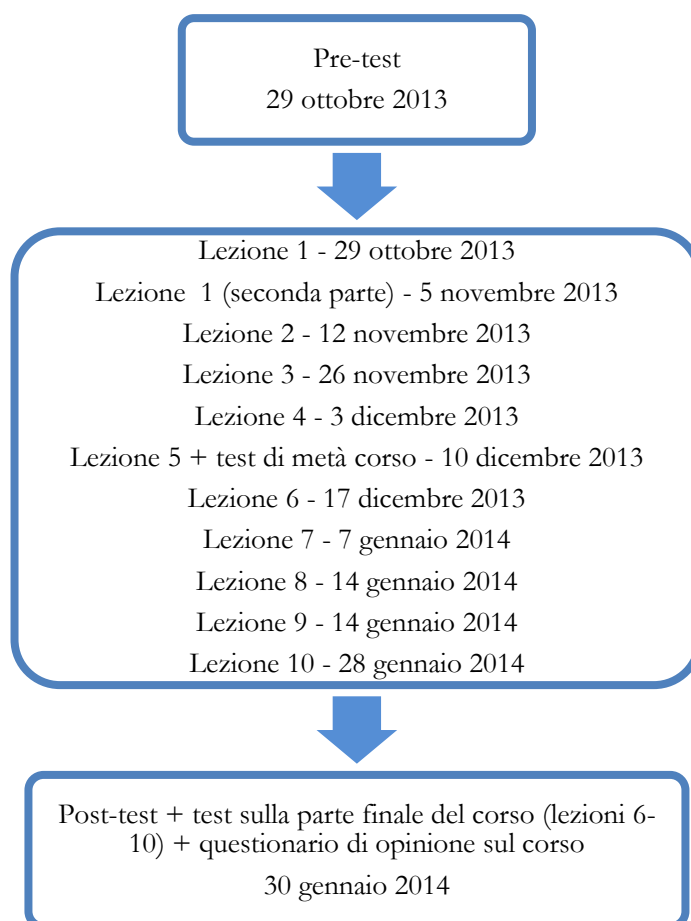
³² Gli studenti della III C raramente hanno avuto lezioni in aula informatica e, di conseguenza, non avevano mai preso parte ad interventi didattici realizzati con l'ausilio di *slides PowerPoint*. Le *slides* venivano ad ogni modo stampate e consegnate agli alunni al termine della lezione per facilitarne lo studio (non venivano consegnate durante lo svolgimento della lezione perché questo era fonte di distrazione). Esse venivano infine inoltrate in pdf via email, tramite una mailing list creata appositamente per l'intervento didattico, per poter visualizzare meglio grafici, tabelle e fotografie.

³³ Il test somministrato prima e dopo l'unità didattica è lo stesso.

momenti distinti e su due fascicoli differenti, per fornire all'insegnante un quadro complessivo dell'apprendimento degli studenti in vista della formulazione del voto in geografia nella pagella del primo quadrimestre. Come viene evidenziato in seguito, il pre-/post-test non coprono l'intera gamma degli argomenti trattati nell'intervento. Per questa ragione è stata necessaria una integrazione legata in maniera più specifica agli argomenti svolti (per l'appunto, il test di metà corso e quello sulla parte finale del corso).

Lo schema 5.1 illustra il calendario delle lezioni e delle prove³⁴:

Schema 5.1 *Struttura e calendario dell'intervento didattico*



³⁴ Per evitare di perdere ore preziose, ho anticipato parte della lezione 1 nella ora successiva alla somministrazione del pre-test. Questo mi ha permesso di distribuire meglio gli argomenti teorici e quindi più complessi, oggetto della prima parte dell'intervento, in più lezioni.

Per monitorare l'apprendimento degli studenti sono state infine effettuate delle verifiche formative all'inizio di ogni lezione. Esse consistevano in alcune domande a risposta aperta, in genere da un minimo di 4 a un massimo di 6 domande, oggetto di ripasso o di approfondimento all'inizio della lezione successiva³⁵. La funzione di queste verifiche formative è stata duplice: da una parte esse hanno permesso di capire fino a che punto gli studenti riuscivano a seguire le lezioni, se incontravano particolari difficoltà e a pensare interventi compensativi (molto brevi, data la limitata disponibilità di tempo); dall'altra hanno costituito uno stimolo per uno studio costante, lezione per lezione, da parte degli studenti. Essendo gli argomenti strettamente collegati tra loro, una incomprensione o un mancata lettura di quello che era stato trattato nelle lezioni precedenti avrebbe comportato difficoltà aggiuntive. La durata limitata dell'intervento, inoltre, non lasciava molto margine per eventuali recuperi in fasi successive, per cui è stato necessario individuare da subito i problemi ed evitare, per quanto possibile, che alcuni studenti rimanessero indietro.

Un ulteriore strumento per monitorare l'apprendimento degli alunni è rappresentato dall'attività "In due minuti...Cosa ho imparato oggi?". Questa attività, svolta alla fine di ogni lezione, consisteva nello scrivere su di un foglio, che poi mi veniva consegnato, brevemente (in due minuti appunto) e in maniera schematica ciò che gli studenti ritenevano di aver imparato in quel giorno.

L'intervento è stato strutturato in modo che ogni lezione avesse modalità di svolgimento proprie³⁶, in relazione al tema e al materiale utilizzato. Esse erano in genere suddivise in tre macro-fasi: una prima fase di introduzione all'argomento oggetto della lezione (questa fase poteva comprendere diverse tipologie di attività dal *brainstorming* ai giochi, dalle discussioni in plenaria a una

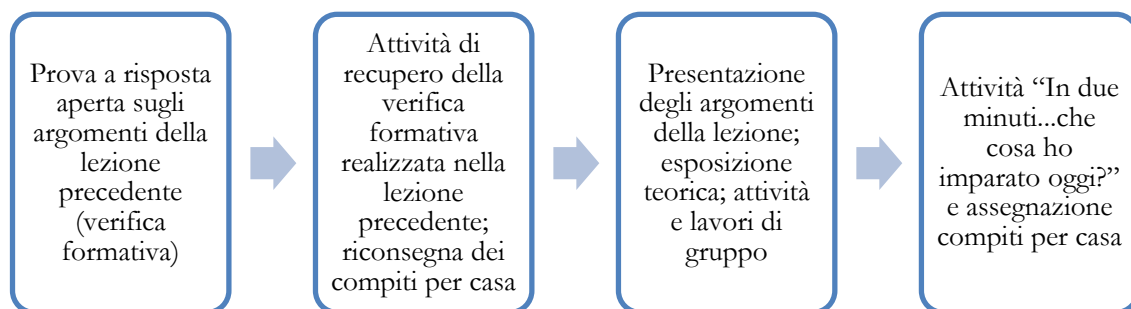
³⁵ Le prove formative sono raccolte nell'Appendice, sezione B.6.

³⁶ Per le modalità di svolgimento delle singole lezioni si rimanda al piano delle lezioni, con le tabelle descrittive degli interventi, presente in Appendice, sezione A.

breve introduzione teorica tradizionale per inquadrare un determinato fenomeno nel suo contesto), un parte centrale in cui si entrava nel vivo del tema e una parte finale in cui gli studenti lavoravano da soli o in gruppi. Al termine di ogni lezione erano previsti dei compiti per casa, che gli alunni mi consegnavano all'inizio della lezione successiva e che ricevevano poi indietro dopo una mia lettura.

Sulla base di questi elementi, ogni lezione prevedeva dunque la seguente struttura³⁷:

Schema 5.2 *Struttura di ogni lezione*



5.4.2 I contenuti

I contenuti sono stati selezionati tenendo in considerazione alcuni temi previsti nel programma di geografia del docente di riferimento (in particolare la globalizzazione, l'ONU, le migrazioni, la povertà) e alcuni documenti relativi all'educazione alla cittadinanza globale prodotti all'estero, specialmente in ambito anglosassone. In particolare sono stati utilizzati i seguenti testi:

³⁷ Per una esposizione dettagliata di ogni singola lezione si rimanda all'Appendice, sezione A, "piano delle lezioni".

- le linee guida elaborate dal *Department for Education and Skills* britannico *Developing a global dimension in the school curriculum* (DfES 2000, 2005);
- La guida per le scuole *Education for global citizenship – A guide for schools*, realizzata dall'organizzazione non profit britannica Oxfam in due versioni (1997, 2006);
- il rapporto dell'Unesco sull'educazione alla cittadinanza globale (2014);
- *Compass*, il manuale elaborato dal Consiglio d'Europa per l'educazione ai diritti umani³⁸.

Piuttosto che incentrare le 10 lezioni a disposizione su uno o due argomenti da trattare in profondità, si è scelto di dedicare ogni lezione a un tema diverso ma strettamente connesso al precedente. Le ragioni di questa scelta risiedono in due considerazioni. La prima riguarda il gruppo di riferimento selezionato per questo tipo di intervento. Per i ragazzi di tredici anni, e specialmente per gli alunni della classe oggetto dell'unità didattica, un approfondimento dettagliato di alcune tematiche relative al mondo di oggi sarebbe risultato eccessivamente complesso non solo per la difficoltà nel trattare argomenti poco familiari (basti pensare ai risvolti economici o finanziari che sono alla base di vari fenomeni contemporanei), ma anche per l'elevato livello di sintesi delle conoscenze, necessario per una comprensione più approfondita. Tale capacità di sintesi e di operare collegamenti avrebbe comportato l'apporto di nozioni complesse relative a discipline diverse (storia, geografia, geopolitica, economia, diritto internazionale, finanza, ecologia giusto per citarne alcune) ma anche della conoscenza dei meccanismi alla base dei legami tra gli eventi storici e l'attualità, tra ciò che accade localmente e ciò che accade in altri parti

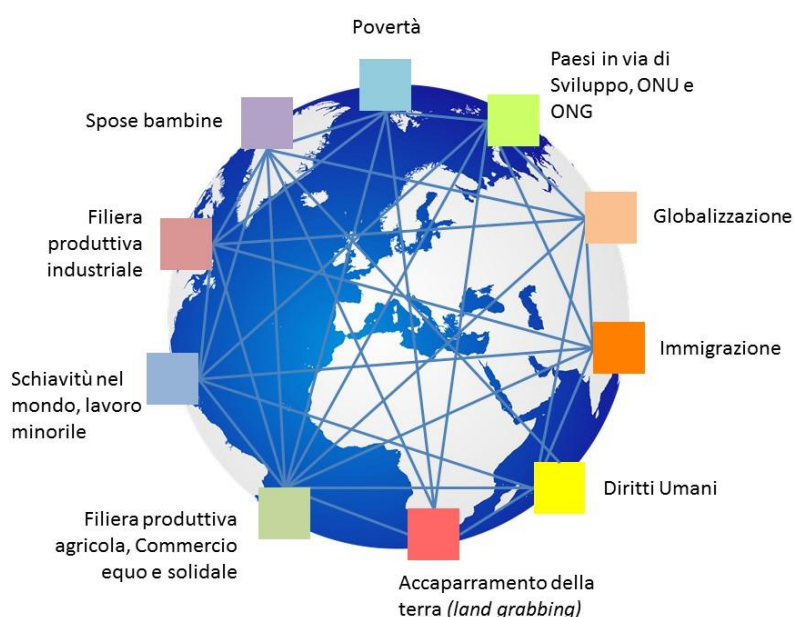
³⁸ Questi documenti e questi testi sono stati oggetto di approfondimento nel capitolo 2.

del globo, tra gli aspetti sociali, economici e politici di un Paese. Abilità e conoscenze che gli studenti tredicenni non possiedono ancora in profondità.

La seconda ragione riguarda la finalità ultima dell'unità didattica: offrire agli studenti delle conoscenze di base sull'educazione alla cittadinanza globale per poter riflettere sulla complessità di alcuni fenomeni del mondo contemporaneo. L'interdisciplinarietà consente di fornire agli studenti un primo esempio generale della molteplicità delle connessioni e dei livelli di interpretazione del presente. Essa quindi non viene meno ma anzi, rappresenta la parte costitutiva dell'intervento didattico. Tuttavia essa viene presentata in versione semplificata ed è ridotta alle sue dinamiche più evidenti e più facilmente comprensibili attraverso le relazioni tra pochi fenomeni, di cui sono analizzate le caratteristiche costitutive.

L'unità didattica, sebbene non abbia la pretesa di esaurire tutte le possibili tematiche legate all'educazione alla cittadinanza globale, possiede in questo modo una sua logica autonomia. I temi selezionati sono raffiguranti nella figura seguente:

Figura 5.1 *Argomenti selezionati per l'intervento didattico*



La prima parte dell'intervento (dalla lezione 1 alla 5) è dedicata ad argomenti di carattere generale, necessari per la definizione di alcuni protagonisti e di alcune dinamiche del mondo contemporaneo (la povertà; l'ONU e le ONG; la globalizzazione; l'immigrazione; i diritti umani). Questa sezione funge, dunque, da presupposto teorico alla seconda parte dell'unità didattica, che prevede cinque lezioni ognuna dedicata all'approfondimento di un tema specifico (l'accaparramento della terra; la filiera produttiva agricola e il commercio equo e solidale; la schiavitù nel mondo e il lavoro minorile; la filiera produttiva industriale; le spose bambine).

Come è stato evidenziato in precedenza, l'educazione alla cittadinanza globale prevede lo sviluppo, oltre agli aspetti legati alla conoscenza, di valori, atteggiamenti e comportamenti. Data l'impossibilità di misurare i cambiamenti nel comportamento o negli atteggiamenti degli studenti con sole 20 ore di lezione³⁹, l'attenzione è stata focalizzata esclusivamente sull'aspetto cognitivo sia per quanto concerne i contenuti dell'intervento didattico sia, di conseguenza, per quanto riguarda la valutazione.

All'interno di alcune lezioni sono comunque presenti delle sezioni di approfondimento in cui vengono illustrati quei comportamenti che gli studenti possono mettere in pratica nella loro quotidianità e che possono generare degli effetti positivi a livello mondiale. Tali sezioni sono intitolate "Datti da fare!" e si ricollegano al tema più generale del consumo critico (sia per quanto concerne l'acquisto di alimenti che di abiti)⁴⁰. L'aspetto relativo alle azioni che, svolte a livello locale, possono avere effetti positivi a livello mondiale, è uno

³⁹A prescindere dai limiti temporali della presente ricerca, il dibattito sulla effettiva possibilità di misurare atteggiamenti, valori e comportamenti associabili a una determinata prestazione a livello cognitivo è ancora in corso. Alcune indagini internazionali, tra cui lo studio IEA-ICCS, ad esempio, non riescono a ottenere una associazione tra livelli cognitivi e atteggiamenti (una volta che si sia controllato il livello socio-economico-culturale degli studenti).

⁴⁰ Queste sezioni sono inserite nella parte finale dell'intervento didattico, in particolare nella lezione 8, "Cibo per lo sviluppo", e nella lezione 10, "La filiera produttiva industriale nel mondo globalizzato". Per poter comprendere il concetto di consumo critico, infatti, è necessaria la conoscenza dei diversi meccanismi e fenomeni in atto che sono stati esposti in tutte le lezioni precedenti.

degli elementi fondanti dell'educazione alla cittadinanza globale e, anche se non è stato possibile realizzarlo concretamente durante lo svolgimento dell'intervento, si è deciso di mostrare soltanto in maniera puramente descrittiva alcune scelte che gli studenti avrebbero potuto compiere nella loro quotidianità.

5.4.3 Gli obiettivi

Gli obiettivi dell'intervento sono stati elaborati secondo la revisione della tassonomia di Bloom sviluppata da Anderson et al. (2001). Come è stato già evidenziato, l'unità è stata concepita per sviluppare la conoscenza da parte degli studenti di alcuni temi globali. Gli obiettivi dunque riguardano, per la dimensione cognitiva, principalmente le aree della conoscenza fattuale e concettuale; per la dimensione dei processi cognitivi essi interessano le aree "ricordare" e "capire" e le loro relative sub-categorizzazioni.

La tabella 5.6 presenta le categorie degli obiettivi cognitivi individuati corredati da alcuni esempi:

Tabella 5.6 *Gli obiettivi dell'intervento didattico con alcuni esempi*

Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): definire il concetto di povertà assoluta; definire cos'è il PIL; definire il concetto di "libero mercato"; definire chi è considerato un rifugiato e chi è considerato un richiedente asilo; descrivere le caratteristiche dei diritti umani.
Conoscenza concettuale-capire (comparare): individuare le differenze tra un Paese sviluppato (PS), un Paese in via di sviluppo (PvS) e i Paesi cosiddetti BRICS.
Conoscenza concettuale-capire (fare inferenze): descrivere il grado di sviluppo di un Paese a partire dai valori dell'Indice di Sviluppo Umano.
Conoscenza concettuale-capire (interpretare): interpretare una cartina geografica relativa al Nord e il Sud del mondo secondo i livelli di sviluppo socio-economico.
Conoscenza concettuale-capire (spiegare): riconoscere alcune azioni per

incidere sulle dinamiche della filiera produttiva alimentare mondiale (sprecare meno cibo, comprare cibi di stagione, comprare prodotti del commercio equo e solidale).

Conoscenza concettuale-capire (esemplificare): descrivere i benefici dell'istruzione delle bambine nel mondo tramite il progetto thegirleffect.org e la battaglia di Malala Yousafzai.

Tutti gli obiettivi dell'intervento sono descritti in dettaglio nel piano delle lezioni presente in Appendice, sezione A.

Come viene analizzato nei prossimi paragrafi del presente capitolo, gli obiettivi sono alla base del piano della valutazione, realizzato per la creazione del pre-/post-test.

5.4.4 Il materiale didattico

Il materiale raccolto per le lezioni⁴¹ è costituito in minima parte da estratti di libri di testo scolastici della scuola secondaria inferiore, utilizzati solamente per lo studio a casa in relazione a quegli aspetti teorici più complessi che necessitavano di una maggiore chiarezza esplicativa. Data l'attualità dei temi affrontati durante l'intervento, si è pensato che potesse essere più stimolante e potesse aiutare gli studenti a collegare con più facilità ciò che veniva presentato in classe con il mondo fuori dalla classe, presentare tali temi attraverso materiale "autentico"⁴², ovvero non scolastico o rielaborato per fini educativi⁴³.

⁴¹ L'elenco completo del materiale usato durante le lezioni è presente in bibliografia, in una sezione ad esso dedicata.

⁴² In glottodidattica (Wilkins, 1975), il termine "materiale autentico" viene utilizzato per indicare un materiale creato per i madrelingua, quindi non a scopo didattico. Tale termine è diventato il punto nodale su cui verte l'approccio comunicativo, in cui agli studenti viene offerta la possibilità di mettersi alla prova con un tipo di comunicazione che possono ritrovare nella vita quotidiana, che hanno difficoltà a comprendere e con cui vorrebbero mettersi alla prova in un contesto di apprendimento. Si è pensato che la stessa logica potesse essere applicata alle dinamiche del mondo contemporaneo in un intervento sull'educazione alla cittadinanza globale: tali dinamiche sono presenti in diverse tipologie di materiali (video, articoli di giornale, documenti ecc.) con cui gli studenti possono potenzialmente entrare in contatto ma che non probabilmente riescono a

Quattro sono i tipi di materiale autentico su cui si è lavorato in classe:

- documenti originali: ad esempio il discorso che Iqbal Masih ha tenuto a Stoccolma e a Boston (1994), il discorso tenuto da Malala Yousafzai all'Assemblea Generale dell'Onu il 12 luglio 2013;
- materiali presenti sui media: video su YouTube (interviste, estratti di film o di trasmissioni televisive, documentari ecc.), articoli di giornale;
- fonti di informazione presenti sul web: ad esempio il database dell'UNDP (*United Nations Development Program*) per visualizzare i diversi Paesi del mondo secondo gli indicatori multidimensionali per misurare la povertà (ISU- Indice di Sviluppo Umano e IPU – Indice di Povertà Umana);
- documenti pubblicati da organizzazioni internazionali e ONG, quali ad esempio la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia in versione semplificata, ma anche estratti dei rapporti delle ONG su alcuni temi specifici tra cui il commercio equo e solidale (Oxfam), il *land grabbing* (Europafrica e Terra Nuova), la schiavitù nel mondo (antislavery.org).

capire fino in fondo perché, tra le altre difficoltà (tra cui ad esempio la comprensione della lettura su cui non è stato possibile intervenire durante le lezioni), manca loro una conoscenza di base. L'approccio comunicativo nel mio intervento mirerebbe proprio a stimolare l'interesse degli studenti a leggere e a documentarsi sui fatti del mondo di oggi in maniera proficua.

⁴³ In molti dei testi di approfondimento che sono stati consultati, legati ai temi dell'attualità e pensati per la scuola secondaria inferiore, sono spesso presentate situazioni fittizie, a volte stereotipate, dei fenomeni contemporanei. Questo probabilmente è dovuto da una parte alla cautela con cui vengono trattate alcune tematiche eticamente sensibili, dall'altra all'esigenza tutta editoriale di produrre testi validi nel tempo. Quest'ultimo aspetto impone alle case editrici di svincolarsi dalla trattazione di fatti legati alla stringente attualità. Un intervento didattico sull'educazione alla cittadinanza globale basato su tali testi di approfondimento, quindi, avrebbe perso a mio parere incisività ed interesse da parte degli studenti. Per questa ragione non sono stati utilizzati manuali scolastici, se non per alcuni approfondimenti teorici. D'altro canto, però, essendo il presente intervento basato perlopiù su materiali "autentici" legati ai fatti di attualità, dopo appena un anno risulta già obsoleto, superato. Per poter essere nuovamente proposto in altre classi sarebbe necessario sostituire alcuni fatti e considerazioni ad altre simili che, purtroppo, continuano ancora a verificarsi (come ad esempio gli sbarchi a Lampedusa oppure i casi di sfruttamento dei lavoratori nei campi o nelle fabbriche in varie parti del mondo).

La maggior parte di questo materiale era disponibile solo in inglese. Data la conoscenza perlopiù elementare di questa lingua da parte degli studenti della III C, esso è stato tradotto in italiano. Per i video il limite linguistico è stato vincolante in misura maggiore. Sono stati perciò utilizzati solo video che prevedevano sottotitoli in lingua italiana (in alcuni casi, per quelli molto brevi, ho fatto la traduzione simultanea).

L'utilizzo di materiale "autentico" proveniente da una fonte estera e quindi prodotto in un'altra lingua (in genere l'inglese) – è questo il caso della maggior parte delle fonti relative alle questioni di carattere internazionale – ha provocato due effetti contrastanti sulla classe: da una parte ha creato un forte interesse, perché si trattava di materiali del tutto nuovi per gli studenti; dall'altra ha generato anche frustrazione (soprattutto per i brevi video su YouTube in cui ho dovuto fare la traduzione simultanea), perché i ragazzi non erano in grado di comprendere autonomamente il significato di quello che vedevano. Alla frustrazione che ho percepito in questi casi, ho cercato di contrapporre un incoraggiamento a un impegno maggiore nell'apprendimento delle lingue (soprattutto l'inglese), fondamentale per poter essere più autonomi e avere una gamma più vasta di fonti su cui informarsi e confrontare opinioni e idee.

Per una descrizione dettagliata del materiale didattico si rimanda all'Appendice, sezione A (piano delle lezioni) e alla bibliografia (sezione "Materiale didattico").

5.4.5 Le strategie e le tecniche didattiche

Seguendo le linee guida relative all'educazione alla cittadinanza globale presenti nei testi consultati per questa ricerca⁴⁴ e avendo come punto di

⁴⁴ Cfr. capitolo 2.

riferimento gli obiettivi cognitivi individuati per ciascuna lezione, ho selezionato diverse tipologie di strategie e tecniche didattiche, relative in larga parte a stimolare la partecipazione da parte degli studenti e la collaborazione in lavori e attività di gruppo.

La tabella 5.7 ne riporta le categorie con alcuni esempi di attività svolte in classe o a casa, secondo la classificazione di Castagna (1991) precedentemente esposta:

Tabella 5.7 *Alcuni esempi di strategie e tecniche didattiche*

<i>Tecniche didattiche</i>	<i>Esempi di ambiti di applicazione e relative attività</i>
1. Lezioni	
Lezione deduttiva	Realizzata esclusivamente per la spiegazione di fenomeni teorici complessi (la struttura e l'organizzazione dell'ONU, ad esempio). Attività svolte in classe o a casa: leggere articoli di giornale o estratti di libri di approfondimento sui temi contemporanei realizzati per la scuola secondaria inferiore.
Lezione induttiva	Esempio: partendo da una caso particolare, come la storia di Iqbal Masih, si è analizzato il problema della schiavitù nel mondo contemporaneo. Attività svolte in classe o a casa: fare ricerche nella dispensa di casa o al supermercato; ricostruire percorsi usando cartine geografiche; leggere articoli di giornale; fare ricerche su internet; vedere foto; guardare documentari; guardare video su YouTube; ricostruire la storia di un personaggio o di un fenomeno; leggere ad alta voce in classe discorsi.
Lezione storico-	Esempio: riconoscere e selezionare le fasi costitutive della

temporale	nascita e dello sviluppo dei diritti umani, dall'assolutismo del XVII secolo alla Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo. Attività svolte in classe o a casa: leggere e analizzare documenti; leggere articoli di giornale o estratti di libri di approfondimento sui temi contemporanei realizzati per la scuola secondaria inferiore.
2. Esercitazioni e casi	
Esercitazioni nozionistiche	Tutte le verifiche formative realizzate all'inizio di ogni lezione possono essere considerate delle esercitazioni per stabilizzare l'apprendimento.
Esercitazioni addestrative	Esempio: dopo aver fatto una esercitazione in classe, imparare ad usare in autonomia il database dell'UNDP per l'individuazione dell'ISU (Indice di Sviluppo Umano) e dell'IPU (Indice di Povertà Umana) per alcuni Paesi del mondo.
3. Simulazioni	
<i>Role-play</i>	Esempio: <i>role play</i> sul <i>land grabbing</i> in classe in gruppi di tre, (un rappresentante del governo locale, uno della multinazionale, uno della popolazione del luogo). Obiettivo: in base alle informazioni possedute dagli studenti e ai bisogni di ciascun personaggio, il gruppo si deve accordare per trovare un compromesso equo.
Esercitazioni dimostrative	Riprodurre in classe fenomeni complessi (quali ad esempio il funzionamento del libero mercato e gli effetti della delocalizzazione) attraverso scenette con i compagni, in cui l'insegnante ha il ruolo di facilitatore.

L'esposizione dettagliata di ogni lezione comprendente i prerequisiti⁴⁵, gli obiettivi cognitivi, i contenuti, le attività e gli strumenti utilizzati è presente in Appendice, nella sezione A, "Piano delle lezioni".

5.5 Il test di inizio e fine intervento (pre-/post-test)

5.5.1 La pianificazione della valutazione e la fase pilota

Come è stato già messo in evidenza, l'intervento si inserisce all'interno di un disegno di ricerca pre-sperimentale in cui lo stesso test viene somministrato all'inizio e alla fine dell'unità didattica. La finalità del test è quella di rilevare se e in che misura gli studenti abbiano migliorato la loro conoscenza dei temi oggetto dell'intervento, tenendo ad ogni modo ben presenti i limiti relativi alla validità interna del disegno di ricerca. Per raggiungere tale obiettivo, era necessario che la prova fosse incentrata sul versante cognitivo, cercando di rendere minimo l'apporto di quelle capacità, quali ad esempio la comprensione della lettura e la capacità di scrittura, che possono concorrere ad una buona *performance* da parte degli studenti. Si è dunque optato per una prova strutturata con domande a stimolo chiuso e a risposta chiusa (quesiti a risposta multipla o quesiti vero/falso), scartando altre tipologie valutative (quali ad esempio le domande a stimolo chiuso e a risposta aperta) che avrebbero comportato un'ulteriore difficoltà da parte degli studenti nel rispondere correttamente e una maggiore complessità per l'analisi dei risultati⁴⁶.

⁴⁵ Con il termine "prerequisiti" si intendono quelle conoscenze di carattere generale propedeutiche per affrontare gli argomenti di ciascuna lezione. Non avendo avuto modo di valutare in profondità l'effettiva padronanza di tali prerequisiti da parte degli studenti prima dell'inizio dell'intervento didattico, essi sono stati comunque oggetto di una veloce introduzione nella parte introduttiva di ciascuna lezione.

⁴⁶ La comprensione della lettura resta ad ogni modo uno degli elementi più importanti per un corretto svolgimento del test da parte dello studente. Su questo aspetto la presente ricerca, per gli obiettivi che si è posta e per i limiti temporali in cui è inserita, non permette di effettuare approfondimenti.

Partendo dagli obiettivi cognitivi individuati per ciascuna lezione, si è quindi passati alla stesura della pianificazione della valutazione, al fine di accertare una corretta corrispondenza tra contenuti, obiettivi e item presenti nel test⁴⁷. Nella pianificazione, gli obiettivi individuati per ciascuna lezione sono presenti in numero ridotto e in maniera semplificata rispetto al piano generale dell'unità didattica per due ragioni principali. La prima si riferisce alla tipologia di domande prescelta (domanda a stimolo chiuso e a risposta chiusa), che non permette un approfondimento di tutti i temi così come sono stati trattati nel corso delle lezioni. La seconda ragione invece riguarda i contenuti dell'unità didattica in relazione al disegno di ricerca: essendo le tematiche trattate molto specifiche, soprattutto nella seconda metà delle lezioni, si sarebbe rivelato improduttivo (se non demotivante) somministrare un pre-test a studenti tredicenni su argomenti a loro molto probabilmente sconosciuti. Si è quindi scelto di privilegiare nel pre-test (e di conseguenza anche nel post-test, dato che la prova è la stessa) quegli elementi che gli studenti avrebbero potuto conoscere per cultura generale o attraverso le notizie sui media⁴⁸.

La prima versione del test⁴⁹ consisteva quindi in 25 domande (domande a risposta multipla con quattro alternative di risposta; batterie di quesiti vero/falso di lunghezza variabile⁵⁰; un quesito a corrispondenza) relative ad alcuni ambiti che sarebbero stati trattati durante l'intervento, secondo quanto riportato nella tabella 5.8:

⁴⁷ La pianificazione della valutazione relativa al pre-post-test, al test di metà corso e al test sulla parte finale dell'unità didattica è presente in Appendice sezione B.1.

⁴⁸ Quesiti relativi a temi più specifici sono invece presenti nel test di metà corso (svolto durante la lezione 5) e nel test sulla parte finale del corso (relativo alle lezioni 6-10). Entrambe le prove sono composte da quesiti a scelta multipla con quattro alternative di risposta (15 domande nella prova di metà corso e 7 domande in quella finale). I grafici con i punteggi grezzi degli studenti sono riportati in Appendice sezione B.7.

⁴⁹ La versione del test pilota è presente in Appendice, sezione B2.

⁵⁰ Da un minimo di 7 item ad un massimo di 10 item vero/falso per batteria.

Tabella 5.8 Pianificazione della valutazione (prima versione del test)

<i>Lezioni</i>	<i>N. item per lezione</i>	<i>Tipologia di item</i>		
		I	II	III
Lezione 1a – la povertà nel mondo	1	1		
Lezione 1b – povertà e sviluppo nel mondo	6	4	2	
Lezione 2 – I punti critici dell’ONU, il debito dei PvS, il microcredito	3		2	1
Lezione 3 – la globalizzazione	3	2	1	
Lezione 4 – un mondo in movimento	3	3		
Lezione 5 – i diritti umani	3	3		
Lezione 6 – l’accumulo della terra	2	2		
Lezione 7 – cibo per lo sviluppo	3	3		
Lezione 8 – gli schiavi nell’era globale	1	1		
Lezione 9 – la filiera produttiva industriale	0	0		
Lezione 10 – una ragazza può cambiare il mondo	0	0		
Totale	25	19	5	1

I = item a risposta multipla con quattro alternative di risposta

II= batterie di quesiti V/F

III= esercizio a corrispondenze

Tra la fine di settembre e l’inizio di ottobre 2013, è stata organizzata una somministrazione pilota, necessaria per la verifica del funzionamento delle domande del test e per progettare, in vista della redazione definitiva della prova, eventuali interventi di riscrittura degli item o di sostituzione di interi quesiti nei casi in cui si fossero registrati valori anomali. La somministrazione è stata intenzionalmente realizzata in un periodo immediatamente precedente l’inizio dell’intervento didattico per garantire un livello minimo di omogeneità tra il gruppo di studenti della fase pilota e la classe oggetto della ricerca. Entrambi i gruppi, infatti, erano all’inizio del terzo anno di scuola secondaria

inferiore (non presentavano differenze relative a mesi diversi di scolarità quindi) e non avevano ancora iniziato il programma relativo all'anno scolastico in corso.

Il test pilota è stato somministrato a 97 studenti di terza media in due scuole di Roma: la scuola secondaria di primo grado “Stefania Quaranta”, afferente all’IC “Anna Fraentzel Celli” (zona Pietralata), e la scuola secondaria di primo grado “Giaime Pintor”, afferente all’IC “via Matteo Bandello” (zona Talenti), per un totale di cinque classi⁵¹. La distribuzione degli studenti per classe è riportata nella tabella 5.9:

Tabella 5.9 *Alunni coinvolti nella fase pilota del test*

Plesso Stefania Quaranta, IC Celli	
III A	19 studenti
III B	18 studenti
III C	18 studenti
Plesso Giaime Pintor, IC via Bandello	
III E	19 studenti
III F	23 studenti
TOTALE	97 studenti

Successivamente allo svolgimento delle prove e all’inserimento dei dati in Excel, si è proceduto all’attribuzione e al calcolo dei punteggi grezzi. Si è attribuito un uguale valore a tutti i quesiti, assegnando 1 in caso di risposta corretta e 0 in caso di risposta errata. Le batterie di quesiti vero/falso sono state considerate allo stesso modo dei quesiti a scelta multipla e presentano quindi un solo valore. Si è assegnato 1 a tutta la batteria se le risposte corrette

⁵¹ Ho eseguito personalmente le somministrazioni in tutte e cinque le classi. Tutte le classi di terza media dell’IC “Celli” hanno partecipato alla somministrazione. Diverso è il caso della scuola “Giaime Pintor”, in cui solo le insegnanti di due classi si sono rese disponibili.

costituivano la metà più uno dei quesiti presenti in essa; in alternativa, l'intera batteria veniva considerata errata, con un valore pari a 0⁵². La stessa procedura è stata seguita per il quesito a corrispondenza (assegnazione del valore 1 se la metà delle corrispondenze più una erano corrette). Il punteggio massimo conseguibile rispondendo a tutte le domande in maniera esatta era quindi 25.

Il test sottoposto a fase pilota è stato poi analizzato in primo luogo attraverso il calcolo delle statistiche descrittive. La tabella 5.10 riporta le misure di tendenza centrale.

Tabella 5.10 *Analisi della fase pilota del test - Misure di tendenza centrale*

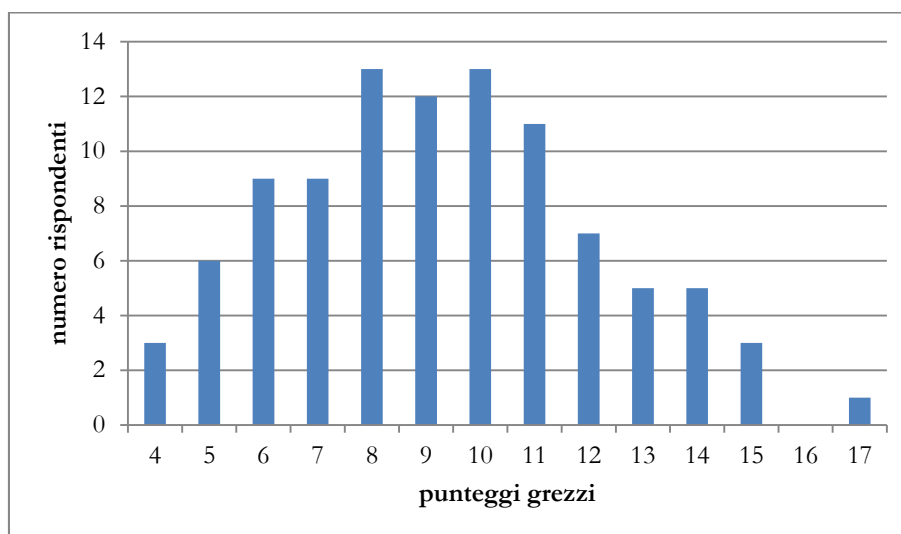
Media	9,31
Deviazione standard	2,87
Moda	8; 10
Mediana	9
Minimo	4
Massimo	17
Massimo teorico	25

N=97

Il grafico 5.2 mostra la distribuzione dei soggetti rispondenti in base al punteggio ottenuto nel test.

⁵² Ad esempio, in una batteria composta da 7 item, almeno 4 dovevano essere i singoli quesiti V/F corretti affinché all'intera batteria venisse attribuito il punteggio di 1.

Grafico 5.2 *Distribuzione dei rispondenti in base al punteggio ottenuto nella fase pilota*



Come si evince dal grafico, non solo nessuno studente ha raggiunto il punteggio massimo (25), ma il punteggio più alto rilevato è 17, ottenuto peraltro da un solo rispondente.

Se si calcola la distribuzione pentenaria dei punteggi⁵³, si osserva nel dettaglio che quattro fasce su cinque sono costituite da punteggi bassi⁵⁴ (tabella 5.11).

Tabella 5.11 *Fase pilota del test - distribuzione pentenaria*

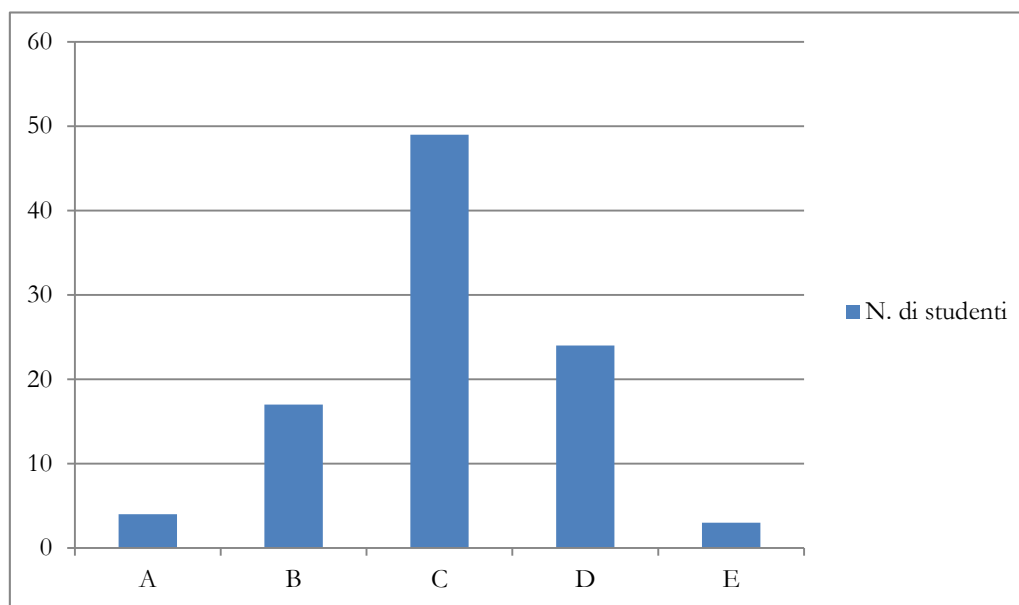
	<i>Punteggio estremo superiore</i>	<i>Punteggio estremo inferiore</i>
Fascia A	25	15
Fascia B	14	12
Fascia C	11	8
Fascia D	7	5
Fascia E	4	0

⁵³ La distribuzione pentenaria comporta l'assegnazione di una fascia a ciascun punteggio grezzo: le fasce sono cinque e sono individuate dalle lettere dell'alfabeto (dalla fascia A, che contiene i punteggi più alti, alla fascia E con quelli più bassi). Ogni fascia ha l'ampiezza di una deviazione standard (Agrusti, 2003).

⁵⁴ I valori della distribuzione pentenaria sono stati arrotondati per eccesso.

La maggior parte degli studenti si colloca infatti nelle fasce C e D, come si evince dal grafico 5.3:

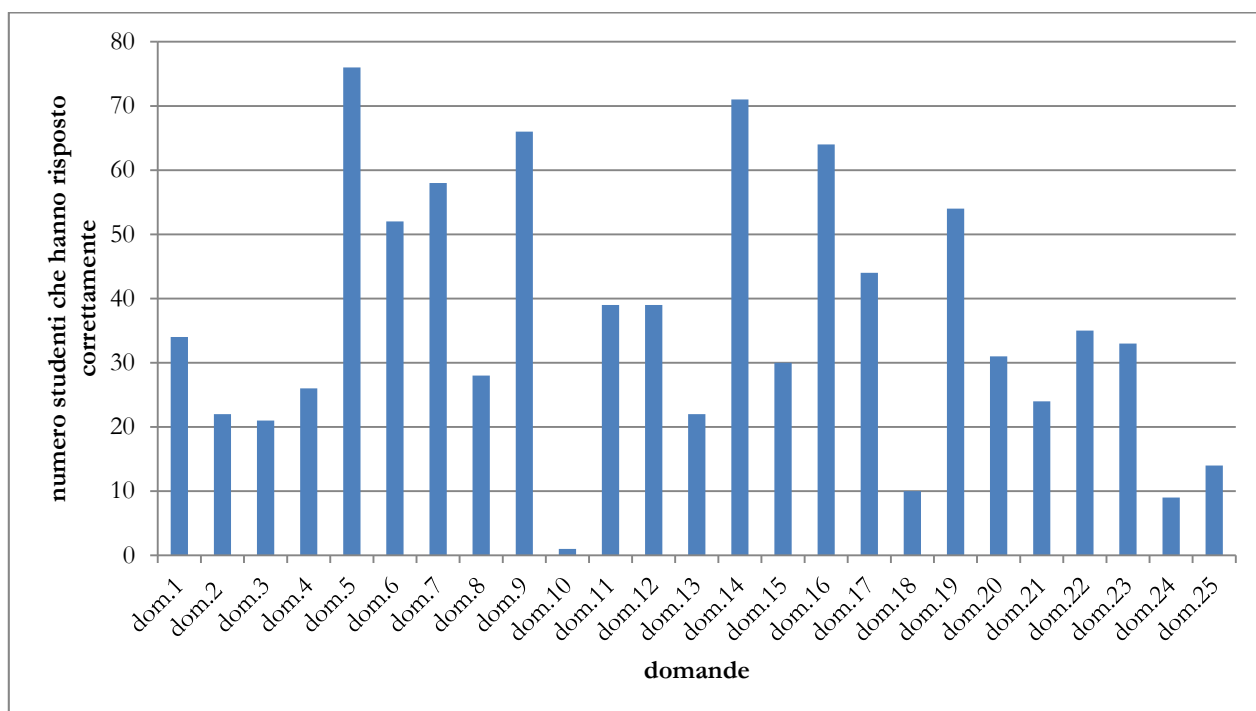
Grafico 5.3 Fase pilota del test – Distribuzione pentenaria



Si è poi proceduto a un esame più dettagliato della prova attraverso l'*item analysis* classica⁵⁵, calcolando le frequenze di risposta corretta per singola domanda (grafico 5.4). Dal grafico si osserva che esiste una variabilità molto elevata nelle risposte, con un valore medio di 36,2 studenti che hanno risposto correttamente per ogni quesito ($n=97$) e una deviazione standard di 20,6 (da qui l'elevata variabilità).

⁵⁵ Si tratta della teoria classica dei test (*classical test theory* - CTT) e permette di analizzare il funzionamento dei quesiti di una prova. Essa prevede il calcolo delle frequenze di risposta, dell'indice di distrattività, dell'indice di difficoltà, dell'indice di discriminatività, della correlazione item-totale, dell'alfa di Cronbach.

Grafico 5.4 Fase pilota del test – Frequenze di risposta corretta per ciascuna domanda

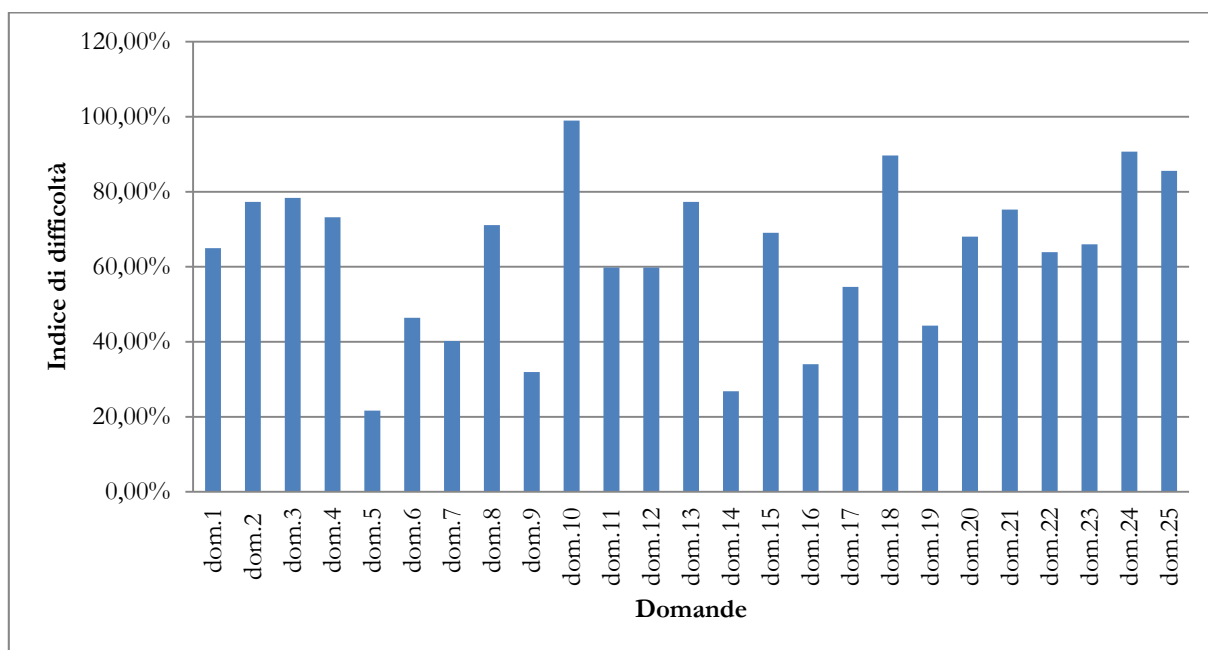


L'elevata variabilità potrebbe essere dovuta a una scarsa conoscenza, da parte degli studenti, degli argomenti oggetto del test. Tale variabilità era. In ogni caso, una delle caratteristiche auspiccate della prova che si voleva verificare.

L'analisi dell'indice di difficoltà⁵⁶ ha confermato l'ipotesi formulata in relazione alle frequenze di risposta: la prova risulta nell'insieme difficile, con 14 domande che superano il valore 0,6. Il grafico 5.5 ne riporta in dettaglio i valori per domanda:

⁵⁶ L'indice di difficoltà coincide con la proporzione delle risposte errate che un quesito riceve. Il suo valore può variare da zero e uno. I valori compresi tra 0,3 e 0,6 sono da considerarsi soddisfacenti (vale a dire che l'item non è né troppo facile, né troppo difficile). Cfr. Barbaranelli C., D'Olimpio, F. (2007). *Analisi dei dati con Spss. La analisi di base* (pp. 240-243). Milano: LED.

Grafico 5.5 Fase pilota del test – Indice di difficoltà (valori per domanda)



I due quesiti che presentano i valori dell'indice di difficoltà più elevati (il quesito 10 e il quesito 18) sono stati completamente modificati nella stesura definitiva della prova.

In particolare la domanda 10, l'unica a corrispondenza, è stata sostituita con una domanda a risposta multipla. Tale quesito riguardava le principali agenzie dell'ONU: allo studente veniva richiesto di collegare la sigla dell'agenzia con il settore di intervento corrispondente. La domanda ha ottenuto un indice di difficoltà elevato perché appena la metà degli studenti ha saputo individuare un solo collegamento corretto, quello relativo all'UNICEF (una sigla delle otto presenti), evidentemente l'unica agenzia dell'ONU di cui erano a conoscenza.

Il quesito 18, a scelta multipla, invece, riguardava alcuni fatti di cronaca relativi agli scontri tra immigrati e forze dell'ordine, avvenuti nelle *banlieue* francesi nel 2005 – un tema presente in alcuni testi di approfondimento pensati per i ragazzi di terza media, ma non aggiornati evidentemente. Gli studenti, che all'epoca avevano appena 5 anni, infatti, non solo non avevano

un ricordo diretto di quegli eventi, ma non li conoscevano nemmeno a posteriori. Sembrerebbe dunque che tali fatti di cronaca abbiano avuto un'importanza limitata del tempo, colpendo l'immaginario di chi ha scritto la domanda presente nel test (e che all'epoca era già adulto), ma rimanendo confinata a un periodo delimitato.

Anche per le domande 24 e 25 si riscontra un valore elevato dell'indice di difficoltà. Tale valore è dovuto ad un'anomalia dei distrattori (come viene analizzato a breve), oggetto anch'essi di revisione.

Procedendo con l'*item analysis*, è stato calcolato l'indice di discriminatività⁵⁷. Di seguito sono riportati i valori relativi a tale indice per la fase pilota (tabella 5.12).

Tabella 5.12 Fase pilota del test – Indice di discriminatività (valori per domanda)

dom.1	dom.2	dom.3	dom.4	dom.5
0,22	0,44	0,44	0,22	0,33
dom.6	dom.7	dom.8	dom.9	dom.10
0,22	0,56	0,11	0,33	-
dom.11	dom.12	dom.13	dom.14	dom.15
0,44	0,56	0,33	0,67	0,67
dom.16	dom.17	dom.18	dom.19	dom.20
0,56	0,67	-0,11	0,56	0,56
dom.21	dom.22	dom.23	dom.24	dom.25
0,33	0,78	0,67	0,11	0,33

Come si evince dalla tabella 5.12, l'indice di discriminatività presenta valori accettabili, superiori a 0,3, in 18 quesiti (il 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25).

⁵⁷ La discriminatività di un quesito riguarda la capacità dell'item di fornire informazioni sulle differenze individuali nel costrutto che viene misurato nel test di cui l'item fa parte. I suoi valori sono compresi tra -1 e 1. I valori sopra 0,3 sono considerati accettabili. Cfr. Barbaranelli C., D'Olimpio. F. *op. cit.* (pp. 47-49).

Cinque domande, invece, presentano valori sotto 0,3. Questo è dovuto al fatto che alle domande 1, 4, 8, 24 gli studenti migliori, compresi nella fascia superiore, non hanno saputo rispondere (l'indice di difficoltà di queste domande è superiore a 0,6), mentre nella domanda 6 è avvenuto il contrario: la domanda era abbastanza facile (l'indice di difficoltà è 0,4) e quindi gli studenti peggiori (compresi nella fascia inferiore) hanno risposto correttamente.

Il quesito 10, l'unico a corrispondenza, è risultato troppo difficile (indice di difficoltà superiore a 0,9) e nessuno studente ha saputo rispondere. Da qui l'impossibilità di calcolare anche l'indice di discriminatività.

Infine, per quanto riguarda il valore negativo della discriminatività per il quesito 18, anch'esso presenta una difficoltà elevata (superiore a 0,8) e un solo studente, nelle due fasce prese in considerazione, ha saputo rispondere correttamente. Tale studente, tuttavia, si trovava nella fascia inferiore⁵⁸.

La misurazione dell'attendibilità della prova tramite l'*alfa di Cronbach*⁵⁹ non ha avuto ragione di essere calcolata. I quesiti, infatti, sollecitavano prestazioni cognitive differenti e, dato l'esiguo numero di domande, non si è potuto riunire in gruppi numericamente consistenti (di cui quindi fosse possibile misurarne la coerenza interna⁶⁰) quegli item caratterizzati dalla medesima sollecitazione cognitiva. Non sono state perciò costruite scale, e ogni domanda è stata considerata come *single item*⁶¹.

⁵⁸ Il valore negativo dell'indice di discriminatività, infatti, sta ad indicare che gli studenti migliori non hanno saputo rispondere al quesito e, viceversa, quelli peggiori hanno risposto correttamente.

⁵⁹ Il coefficiente *alfa di Cronbach* è l'indice più utilizzato per stimare l'attendibilità come coerenza interna. Esso consente di esaminare quanto sono intercorrelati gli item e questa è una condizione indispensabile per avere un insieme di quesiti con una forte coerenza interna.

⁶⁰ Per la misurazione dell'*alfa di Cronbach* sarebbero stati necessari gruppi di quesiti composti come minimo da tre o quattro item.

⁶¹ Per la stessa ragione non è stato calcolato il coefficiente punto biseriale, vale a dire l'indice di correlazione item-totale corretto per domande dicotomiche, che esamina la relazione tra un item e il test nella sua totalità misurando la correlazione tra il punteggio ottenuto nel singolo quesito e quello totale della prova. Cfr. C. Barbaranelli C., F. D'Olimpio. *op. cit.*

Per quanto concerne la validità della prova, è stata verificata la validità di contenuto del test, attraverso la corrispondenza dei quesiti agli obiettivi cognitivi individuati per ogni lezione ed esplicitati nel piano della valutazione⁶². Non risultano infine problemi legati alla validità di presentazione o di facciata (*face validity*)⁶³.

Il calcolo dell'indice di distrattività completa l'analisi effettuata nella fase pilota e fornisce ulteriori informazioni sul funzionamento del test. Nella tabella che segue (tabella 5.13) sono riportati i quesiti in cui i distrattori hanno funzionato in modo anomalo (vale a dire quei casi in cui i distrattori hanno attratto la maggior parte delle alternative di risposta o, al contrario, sono stati selezionati da un ristretto numero di rispondenti). Le celle evidenziate in giallo si riferiscono a tali valori anomali.

Tabella 5.13 Fase pilota del test – Analisi dei distrattori

	Quesito 3	Quesito 4	Quesito 7	Quesito 12
A (risposta corretta) ⁶⁴	21	26	58	39
B	40	11	22	30
C	12	57	23	18
D	23	2	13	10
Difficoltà	78,35%	73,2%	40,2%	59,7%

⁶² Non è stato possibile misurare la validità di criterio della prova perché non sono stati individuati strumenti analoghi che misurino le stesse variabili presenti nel test.

⁶³ Il fascicolo della prova è costituito da una copertina, un foglio con le istruzioni, contenente tre esempi di domande (sulle tre tipologie di quesiti presenti nel test) con le relative modalità di risposta, l'indicazione su come modificare una risposta, già data, considerata errata.

⁶⁴ Per chiarezza espositiva è stata indicata come risposta corretta in queste tabelle sempre l'alternativa A. In Appendice, nella sezione B.2, è presente lo strumento con l'indicazione dell'alternativa di risposta corretta originaria.

	<i>Quesito 15</i>	<i>Quesito 16</i>	<i>Quesito 17</i>	<i>Quesito 20</i>
A (risposta corretta)	30	64	44	31
B	14	22	20	10
C	40	9	21	28
D	13	2	12	28
Difficoltà	69,7%	34,2%	54,6%	68,04%

	<i>Quesito 23</i>	<i>Quesito 24</i>	<i>Quesito 25</i>
A (risposta corretta)	33	9	14
B	32	11	18
C	21	50	53
D	8	25	9
Difficoltà	65,9%	90,7%	85,7%

L'analisi dei valori presenti nelle tabelle ha reso necessaria la modifica di alcuni item per rendere l'attrattività dei distrattori più omogenea tra le varie alternative di risposta. È questo il caso dei quesiti 3, 7, 12, 17, 20, in cui sono riscontrabili frequenze più basse per alcuni distrattori rispetto alle restanti alternative che compongono la singola domanda. In questi quesiti sono stati dunque effettuati solo leggeri cambiamenti nella formulazione dell'item. Nelle domande 16 e 23 le anomalie sono invece più marcate e, per questa ragione, il distrattore è stato completamente sostituito. Nelle domande 4, 15, 24 e 25 i distrattori hanno funzionato in modo contrario, attraendo la maggior parte delle risposte. Anche in questo caso gli item sono stati totalmente rielaborati.

In conclusione, la prova pilota è risultata difficile per gli studenti del gruppo di riferimento della presente ricerca ed è caratterizzata da una elevata variabilità delle risposte, a conferma della scarsa conoscenza degli argomenti da parte dei rispondenti. Per contenere il grado di difficoltà del test, grazie ai

dati ottenuti dall'analisi degli item, si è quindi proceduto a una revisione di alcuni quesiti della prova (13 item parzialmente rielaborati e due quesiti completamente sostituiti su 25), secondo le ragioni e le modalità precedentemente esposte.

5.5.2 La struttura e i risultati delle somministrazioni

La versione definitiva del test comprende lo stesso numero complessivo di domande (25), che coprono le medesime aree di contenuto della prova pilota (come stabilito dalla pianificazione della valutazione), ma è composta da soli quesiti a risposta multipla e batterie vero/falso di lunghezza variabile, comprendenti dai 7 ai 10 item per batteria. La distribuzione dei quesiti per argomento è identica a quella esposta nella tabella 5.8, relativa alla fase pilota.

Il pre-/post test è stato somministrato a tutti gli alunni della III C presenti in classe nei giorni della somministrazione⁶⁵. Sono stati analizzati, tuttavia, solo i dati relativi a 15 studenti. Non sono state infatti tenute in considerazione le prove dello studente bengalese con una scarsa conoscenza dell'italiano e delle due studentesse che frequentavano saltuariamente la scuola (la prima di etnia Rom, la seconda ucraina). Infine, un alunno era assente il giorno del pre-test e non è stato quindi possibile mettere a confronto il risultato che ha ottenuto nel post-test, in cui era invece presente.

Il pre e il post-test sono stati sottoposti alle stesse analisi effettuate nella fase pilota.

La modalità per l'assegnazione dei punteggi segue quella adottata nel test pilota: uguale valore attribuito a tutti i quesiti, assegnando 1 in caso di risposta

⁶⁵ In particolare, nel giorno della somministrazione del pre-test erano presenti 18 studenti, mentre nel giorno della somministrazione del post-test erano presenti tutti e 19 gli studenti della classe. Il tempo di somministrazione era di circa 30 minuti, ma tutti gli studenti hanno consegnato dopo 25 minuti dall'inizio della prova. Esso è stato volutamente ampio per evitare di inserire ulteriore pressione sugli alunni a causa del tempo della consegna. L'attenzione era incentrata sul test in sé e non sulla velocità degli studenti nel rispondere.

corretta e 0 in caso di risposta errata (anche per le batterie di quesiti vero/falso).

In primo luogo, sono state calcolate le statistiche descrittive. Le analisi di tendenza centrale del pre-test presentano dei valori inferiori al valore soglia di 13,6 (gli studenti non hanno quindi risposto in maniera corretta a circa il 54% delle domande presenti nella prova), ma leggermente superiori a quelli riscontrati nella prova pilota (tabella 5.14).

Tabella 5.14 *Analisi del pre-test - Misure di tendenza centrale*

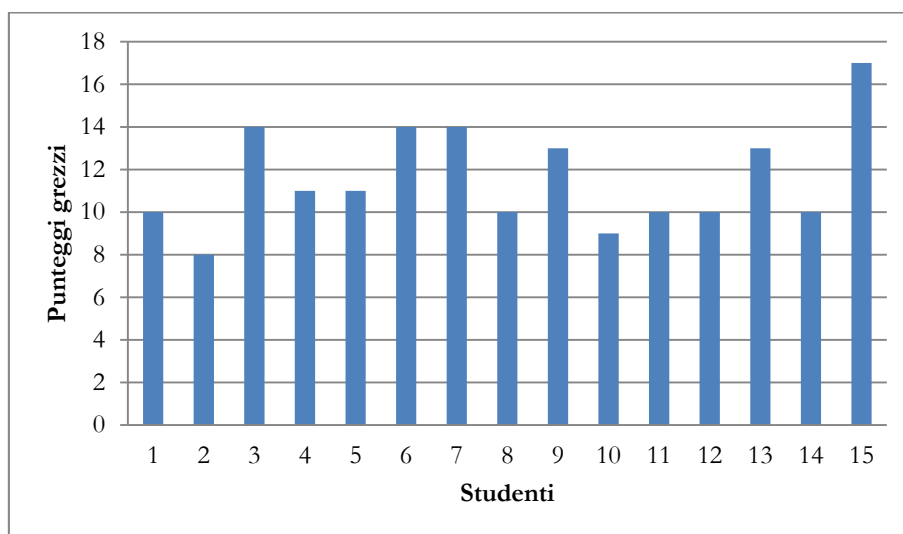
Media	11,6
Moda	10
Mediana	11
Deviazione standard	2,44
Minimo	8
Massimo	17
Massimo teorico	25

N=15

La media è infatti dell'11,6 (contro 9,31 del test pilota), la mediana ha un valore di 11, superiore di due punti rispetto al pilota, il valore minimo è 8 (a fronte di un valore minimo di 4 nel test precedente). Vi è invece una sostanziale coincidenza nella prova pilota e nel pre-test con tutti gli altri valori, compresa dunque la variabilità (deviazione standard).

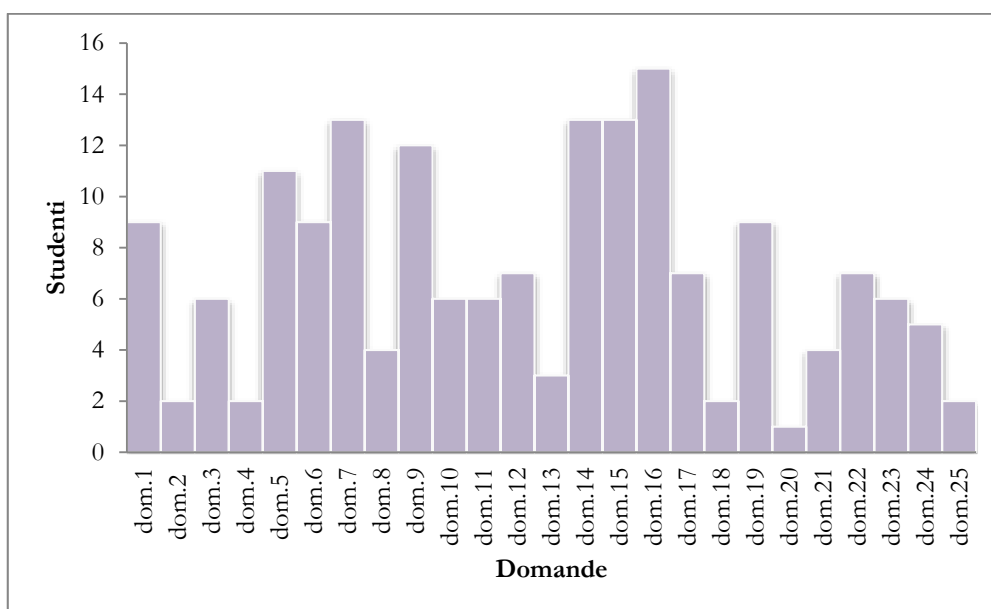
Il grafico 5.6 mostra la distribuzione dei punteggi grezzi per singolo studente. Come si può osservare la variabilità è alta: Il punteggio più basso è inferiore alla media di oltre una deviazione standard, mentre quello più alto è superiore alla media di circa 2 deviazioni standard.

Grafico 5.6 *Analisi del pre-test – Distribuzione degli studenti in base al punteggio ottenuto*



Per capire in quali domande gli studenti hanno trovato maggiori difficoltà, sono state analizzate le frequenze di risposta corretta per ciascun quesito. Esse sono riportate nel grafico 5.7.

Grafico 5.7 *Analisi del pre-test – frequenze di risposta corretta per ciascuna domanda*



Le domande a cui più del 60% degli studenti non ha saputo rispondere riguardano trasversalmente quasi tutti gli argomenti del corso. Si tratta dei

quesiti 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25 (16 quesiti su 25). Nel dettaglio, il quesito 2 riguarda la definizione degli indicatori di povertà; il quesito 3 riguarda la definizione di neocolonialismo; i quesiti 4, 8 e 10 riguardano l'ONU (struttura, agenzie e limiti); i quesiti 11 e 12 le caratteristiche e gli effetti della globalizzazione; il quesito 13 riguarda la definizione dei Paesi cosiddetti BRICS; il quesito 17 la definizione di rifugiato; il quesito 18 l'immigrazione; il quesito 20 il fenomeno del *land grabbing*; il quesito 21 la definizione di filiera produttiva; il quesito 22 la definizione di commercio equo e solidale; il quesito 23 la definizione dell'espressione "consumo critico"; il quesito 24 la definizione di biocarburante; il quesito 25 la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia.

Circa il 60% degli studenti della classe ha invece risposto correttamente a 8 domande (la domanda 1, 5, 6, 7, 9, 14, 15, 19). La domanda 1 riguarda le caratteristiche di un Paese in via di Sviluppo; le domande 5 e 7 riguardano le aree di intervento dell'ONU; la domanda 6 riguarda la nascita dell'ONU; la domanda 9 le caratteristiche e i limiti delle ONG; le domande 14 e 15 i diritti umani; la domanda 19 la definizione del termine "scafista".

Tutti gli studenti hanno infine risposto correttamente al quesito 16, relativo alla definizione dei diritti umani. In generale, l'argomento relativo ai diritti umani sembra essere ben conosciuto dalla classe. Questo probabilmente è dovuto alle attività di approfondimento che sono state svolte su questo tema nell'anno scolastico precedente.

A conferma delle analisi sopra riportate, relative alla frequenza di risposte esatte per domanda, è stato calcolato anche l'indice di difficoltà del pre-test. Le maggiori criticità che emergono dall'esame di questo indice riguardano soprattutto nove quesiti, tra quelli precedentemente esposti, che presentano un livello di difficoltà superiore allo 0,6 (cinque di essi hanno un indice di difficoltà superiore allo 0,8). La tabella 5.15 riporta i valori dell'indice e

presenta in grassetto i casi di valore superiore allo 0,6⁶⁶. Alcune domande, come è stato osservato in relazione al calcolo delle frequenze corrette per risposta, sono state di facile soluzione e presentano quindi un indice di difficoltà molto basso, inferiore allo 0,3. Queste domande sono evidenziate in giallo nella tabella 5.15⁶⁷.

Tabella 5.15 *Analisi del pre-test – Indice di difficoltà*

dom.1	dom.2	dom.3	dom.4	dom.5
40%	86,6%	60%	86,6%	26,7%
dom.6	dom.7	dom.8	dom.9	dom.10
40%	13,3%	73,3%	20%	60%
dom.11	dom.12	dom.13	dom.14	dom.15
60%	53,3%	80%	13,3%	13,3%
dom.16	dom.17	dom.18	dom.19	dom.20
0	53,3%	86,6%	40%	93,3%
dom.21	dom.22	dom.23	dom.24	dom.25
73,3%	53,3%	60%	66,6%	86,6%

Successivamente, è stato calcolato l'indice di discriminatività (tabella 5.16).

⁶⁶ In una prova non dovrebbero essere presenti solamente quesiti facili, oppure quesiti che hanno un indice di difficoltà situato nell'intervallo giudicato accettabile, compreso quindi tra 0,3 e 0,6. Un test dovrebbe presentare infatti un equilibrio nel numero delle domande facili e difficili che lo compongono, cercando di stimolare lo studente a mettersi alla prova con quesiti di più difficile soluzione senza però, allo stesso tempo, scoraggiarlo, inserendo quesiti troppo complessi.

⁶⁷ Se si mettono a confronto i punteggi grezzi del pre-test con quelli del test pilota (ovviamente solo per le domande identiche nelle due prove, che non sono state quindi oggetto di modifica), si osserva che la performance della classe oggetto dell'intervento didattico risulta essere leggermente migliore.

Le analisi del pre-test della III C, infatti, presentano livelli di difficoltà inferiori rispetto a quelli rilevati nel test pilota: su 12 domande in comune, sei presentano un indice di difficoltà più elevato nel test pilota rispetto al pre-test mentre, al contrario, solo due domande risultano essere più difficili nel pre-test rispetto al pilota. Quattro quesiti, invece, mantengono lo stesso grado di difficoltà sia nel test pilota che nel pre-test. Le domande in questione sono la 8, relativa ai limiti dell'Onu; la 11, relativa alle caratteristiche ed agli effetti della globalizzazione; la 13, relativa alla definizione dei Paesi cosiddetti BRICS; la 21, relativa alla definizione di "filiera produttiva".

Tabella 5.16 *Analisi del pre-test – Indice di discriminatività*

dom.1	dom.2	dom.3	dom.4	dom.5
0,75	-	-	-	0,25
dom.6	dom.7	dom.8	dom.9	dom.10
0,75	0,25	-	0,5	0,25
dom.11	dom.12	dom.13	dom.14	dom.15
-	0,25	-	0,25	0,25
dom.16	dom.17	dom.18	dom.19	dom.20
-	-	-	1	-
dom.21	dom.22	dom.23	dom.24	dom.25
0,25	-	0,75	-	-

Come dimostrano i dati presenti nella tabella 5.16, 20 quesiti su 25 presentano valori non accettabili (inferiori allo 0,3), oppure non calcolabili. Questo è dovuto essenzialmente a una elevata disomogeneità nella distribuzione delle risposte per cui non è possibile, per la maggior parte dei quesiti presenti nel pre-test, discriminare gli studenti migliori da quelli peggiori. Analizzando nel dettaglio la distribuzione delle risposte, si osserva infatti che per 13 domande su 25 non è stato possibile calcolare l'indice di discriminatività per tre ragioni principali:

- 1) solo pochi studenti hanno saputo rispondere alla domanda, anche nella fascia degli studenti più bravi (indice di difficoltà superiore allo 0,8): è il caso dei quesiti 4, 20, 25;
- 2) tutti gli studenti hanno risposto in maniera corretta alla domanda: è il caso del quesito 16;
- 3) la metà degli studenti compresi nella fascia più alta (gli studenti migliori) ha fornito una risposta sbagliata mentre la metà degli studenti

compresi nella fascia più bassa (quella degli studenti peggiori) ha fornito una risposta corretta⁶⁸: questo è il caso più comune, che interessa i quesiti 2, 3, 8, 11, 13, 17, 18, 22, 24. Molte di queste domande hanno un indice di difficoltà superiore allo 0,6.

Per 7 quesiti, invece, l'indice di discriminatività ha un valore di 0,25, di poco inferiore a quello minimo accettabile dello 0,3. Questo è dovuto in primo luogo alla presenza di domande troppo facili, in cui gli studenti della fascia più bassa hanno risposto bene (indice di difficoltà inferiore allo 0,3). Questo si verifica nei quesiti 5, 7, 14, 15. In secondo luogo, di nuovo, si tratta di un problema di variabilità delle risposte. I punteggi grezzi compresi nella fascia inferiore e superiore, infatti, sono molto variabili (presenza di risposte corrette ed errate in entrambe le fasce), ma non si annullano (ad esempio due studenti della fascia inferiore hanno risposto bene, uno studente della fascia superiore ha risposto male). È questo il caso dei quesiti 10, 12, 21, in cui l'indice di difficoltà è compreso tra 0,5 e 0,7.

Solo 4 quesiti (la domanda 1, 6, 9, 23) presentano valori accettabili dell'indice di discriminatività, compresi tra 0,5 e 0,75. Il quesito 19 presenta una discriminatività perfetta con un indice pari a 1⁶⁹.

Come per il test pilota, anche per il pre-/post test non sono state effettuate analisi sull'attendibilità della prova tramite l'*alfa di Cronbach* perché le domande sollecitavano prestazioni cognitive differenti. Ogni quesito è stato dunque considerato come *single item*⁷⁰.

Passando all'analisi del post-test, un primo esame dei punteggi grezzi ottenuti mostra un sostanziale miglioramento dei risultati degli studenti. Come dimostrano le misure di tendenza centrale riportate nella tabella 5.17, la media

⁶⁸ In questi casi la differenza tra la somma dei punteggi della fascia superiore e la somma dei punteggi della fascia inferiore si annulla. Le fasce superiori e inferiori sono composte entrambe da quattro studenti.

⁶⁹ In questo caso, tutti gli studenti della fascia superiore hanno risposto correttamente, mentre tutti quelli della fascia inferiore hanno risposto in maniera errata.

⁷⁰ Per la stessa ragione non è stato calcolato il coefficiente punto biseriale nemmeno per il pre-/post test.

dei punteggi grezzi è aumentata, passando da 11,6 a 19, stesso valore della mediana e di una classe modale (tra le altre, è presente anche una classe modale con valore 25, corrispondente alla totalità di risposte corrette nel test). Il valore minimo riscontrato passa da 8 a 13 e il massimo raggiunge 25, la totalità delle risposte corrette.

Tabella 5.17 *Analisi del post-test - Misure di tendenza centrale*

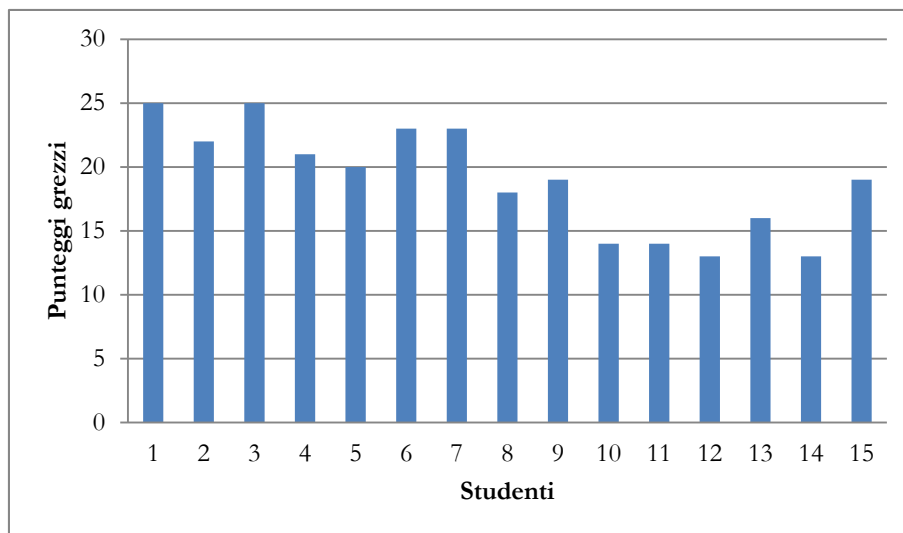
Media	19
Moda	13;14;19;23;25 ⁷¹
Mediana	19
Deviazione standard	4,23
Minimo	13
Massimo	25
Massimo teorico	25

N=15

La distribuzione presenta una maggiore variabilità rispetto al pre-test (la deviazione standard è di due punti superiore), dovuta alla presenza di una maggiore varietà di punteggi e a un aumento dell'intervallo tra il valore minimo e il valore massimo registrati. Lo scostamento della classe rispetto al pre-test è ben evidenziato nel grafico 5.8, che riporta i punteggi grezzi per ogni singolo studente.

⁷¹ La presenza di ben 5 classi modali è dovuta alla bassa numerosità dei rispondenti.

Grafico 5.8 *Analisi del post-test – Distribuzione degli studenti in base la punteggio ottenuto*



Per avere uno sguardo di insieme sul pre- e post-test, la tabella 5.18 mette a confronto i punteggi grezzi ottenuti nelle due prove.

Tabella 5.18 *Confronto punteggi grezzi pre-/post-test*

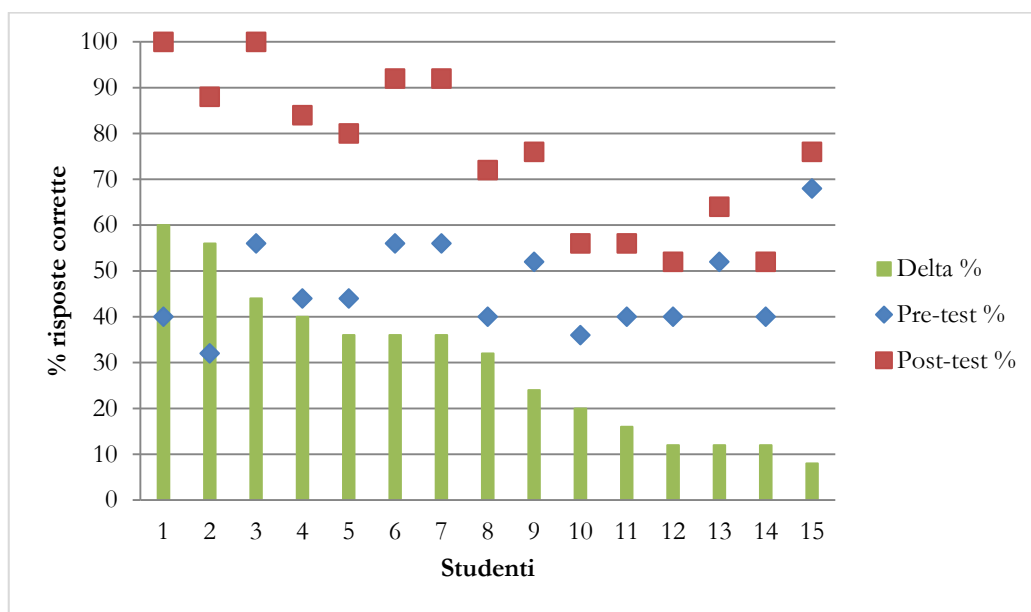
<i>Studente</i>	<i>Punteggi grezzi pre-test</i>	<i>Punteggi grezzi post-test</i>
1	10	25
2	8	22
3	14	25
4	11	21
5	11	20
6	14	23
7	14	23
8	10	18
9	13	19
10	9	14
11	10	14
12	10	13
13	13	16
14	10	13
15	17	19

Come si può osservare, tutti gli studenti sono migliorati, anche se in maniera molto differente. Lo studente che ha ottenuto la differenza (il delta) più basso tra pre- e post- test è il numero 15, con 2 soli punti in più. Mentre l'alunno che ha registrato il maggiore incremento del punteggio grezzo, lo studente numero 1, ha riportato un punteggio di 15 punti superiore rispetto al pre-test⁷².

⁷² Come è stato osservato più volte, non è possibile attribuire lo scostamento dei punteggi degli studenti al solo intervento didattico. Il disegno pre-sperimentale in cui tale intervento si inserisce, infatti, non permette di tenere sotto controllo le variabili esterne (maturazione, storia ecc.) che possono aver influito sulla prestazione degli studenti.

Il grafico 5.9 mette a confronto le percentuali di risposta corretta ottenute nel pre- e nel post-test, evidenziando i punti di differenza (il delta) tra una prova e l'altra:

Grafico 5.9 *Confronto punteggi grezzi pre-/post-test*



Per capire se la differenza tra le medie fosse significativa, è stato eseguito il test di Wilcoxon per due campioni dipendenti⁷³. Il test ha mostrato che la differenza tra il pre-test e il post-test risulta significativa oltre il livello .01⁷⁴. La tabella 5.19 riporta i risultati finali del test, in particolare il valore di Z ⁷⁵ e la sua significatività.

⁷³ Tale test risulta particolarmente utile per esaminare ipotesi relative alla differenza tra i ranghi di due campioni dipendenti (nel caso della presente ricerca, essi sono rappresentati dalla classe a cui è stato somministrato il test due volte). L'applicazione del test richiede che i campioni siano estratti da popolazioni con distribuzione simmetrica, anche se non necessariamente normale. E questo è appunto il caso della III C. Cfr. Barbaranelli C., D'Olimpio, F. *op. cit.*

⁷⁴ Il test è a due code ed è stato calcolato usando il programma *IBM Spss Statistics 20*.

⁷⁵ Il valore Z si ottiene sottraendo alla somma dei ranghi negativi il rango atteso e dividendo il risultato per l'errore standard. Siccome esso è diverso da zero, è possibile rifiutare l'ipotesi nulla di uguaglianza tra le distribuzioni delle due serie osservate.

Tabella 5.19 *Confronto medie pre-/post-test - Test di Wilcoxon*

Test^a

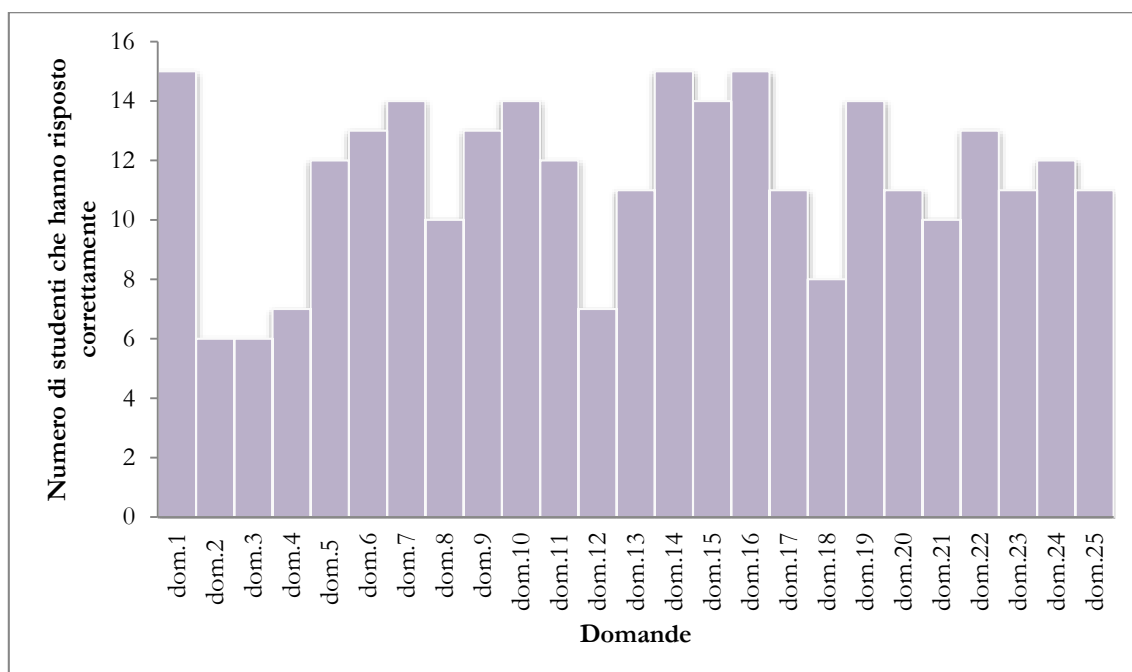
	Post-test - Pre-test
Z	-3,521 ^b
Sig. Asint. a 2 code	,000

a. Test di Wilcoxon

b. Basato su ranghi negativi.

Anche l'analisi delle frequenze di risposta ha evidenziato un generale scostamento tra pre- e post test. Il grafico 5.10 mostra la distribuzione delle frequenze di risposta per ogni domanda.

Grafico 5.10 *Analisi del post-test - Frequenze di risposta corretta per ciascuna domanda*



La situazione rispetto al pre-test risulta essere dunque complessivamente migliorata. Gli unici quesiti che rimangono problematici sono il 2 e il 3⁷⁶, a cui solo sei studenti hanno saputo rispondere in maniera corretta. Tutti gli studenti hanno risposto in modo esatto a tre domande (la domanda 1, la 14 e la 16). Per i restanti 20 quesiti le frequenze di risposta esatta sono molto alte, da un minimo di 7 ad un massimo di 14 studenti che hanno risposto correttamente.

L'analisi dell'indice di difficoltà conferma il generale miglioramento. Come evidenziano i dati presenti nella tabella 5.20, il livello di difficoltà maggiore è pari allo 0,6, e questo valore viene riscontrato solo per i quesiti 2 e 3.

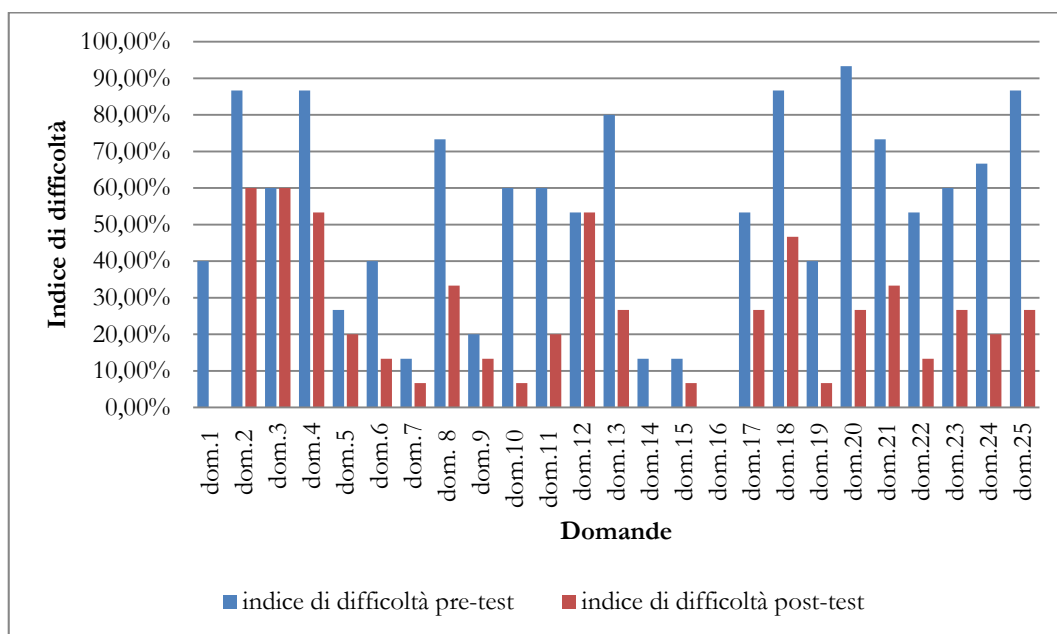
Tabella 5.20 *Analisi del post-test – Indice di difficoltà*

dom.1	dom.2	dom.3	dom.4	dom.5
0	60%	60%	53,3%	20%
dom.6	dom.7	dom.8	dom.9	dom.10
13,3%	6,6%	33,3%	13,3%	6,6%
dom.11	dom.12	dom.13	dom.14	dom.15
20%	53,3%	26,6%	0	6,6%
dom.16	dom.17	dom.18	dom.19	dom.20
0	26,6%	46,6%	6,6%	26,6%
dom.21	dom.22	dom.23	dom.24	dom.25
33,3%	13,3%	26,6%	20%	26,6%

La prova, dunque, è risultata di gran lunga più facile nel post-test rispetto al pre-test. Il grafico 5.11 mette a confronto gli indici di difficoltà delle due prove.

⁷⁶ Tali quesiti riguardano la definizione degli indicatori di povertà e la definizione del termine “neocolonialismo”.

Grafico 5.11 *Confronto indice di difficoltà pre-/post-test*



Per tutti i quesiti l'indice risulta più basso nel post-test, con l'eccezione dei quesiti 2, 3 e 12. Le domande 3 e 12, relative la prima alla definizione del termine "neocolonialismo" e la seconda relativa agli effetti della globalizzazione registrano gli stessi livelli di difficoltà tra pre- e post-test (rispettivamente il 60% per il quesito 3 e il 53,3% per il quesito 12). Questo potrebbe essere dovuto a tre ragioni principali: gli studenti non hanno capito bene l'argomento; agli studenti viene richiesta una conoscenza pregressa (nel caso della domanda sul neocolonialismo si tratta di conoscenze storiche) che alcuni non possedevano e che l'introduzione teorica della lezione non è riuscita a colmare; gli item presentano degli errori di elaborazione e devono essere quindi riscritti.

Come è avvenuto per il pre-test, il calcolo dell'indice di discriminatività completa le analisi relative al post-test (tabella 5.21).

Tabella 5.21 *Analisi del post-test – Indice di discriminatività*

dom.1	dom.2	dom.3	dom.4	dom.5
-	0,75	1	0,75	0,25
dom.6	dom.7	dom.8	dom.9	dom.10
0,25	-0,25	0,75	0,25	-
dom.11	dom.12	dom.13	dom.14	dom.15
0,5	0,5	0,75	-	0,25
dom.16	dom.17	dom.18	dom.19	dom.20
-	0,5	0,75	0,25	0,75
dom.21	dom.22	dom.23	dom.24	dom.25
0,75	0,25	0,5	0,5	0,5

Come è possibile osservare dai dati presenti nella tabella 5.21, nel post-test i quesiti permettono di distinguere in maniera più efficace, rispetto al pre-test, gli studenti migliori da quelli peggiori.

Tredici domande (2, 4, 8, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25) presentano infatti valori accettabili, compresi tra 0,5 e 0,7. Queste domande sono caratterizzate da un indice di difficoltà che va dallo 0,2 allo 0,6.

Un quesito, il 3, ha un valore pari a 1 e quindi discrimina in maniera perfetta gli studenti.

Per 4 quesiti (l'1, il 10, il 14, il 16) non è stato possibile calcolare l'indice di discriminatività per l'effetto "soffitto" (*ceiling*): tale effetto si riferisce al fatto che tutti gli studenti hanno risposto in maniera corretta alla domanda. In questi casi, infatti, i punteggi grezzi si attestano tra 24 e 25 e l'indice di difficoltà è inferiore allo 0,2.

L'effetto "soffitto" si verifica anche per i 6 quesiti (il 5, il 6, il 9, il 15, il 19, il 22) in cui l'indice di discriminatività ha un valore di 0,25. Queste domande

presentano infatti punteggi grezzi molto alti, tra 22 e 24, e un indice di difficoltà minore di 0,2.

Il quesito 7, infine, presenta un valore negativo perché un solo studente tra tutti ha risposto in maniera errata, ma tale studente appartiene alla fascia superiore. La domanda è stata di facile risoluzione, con un indice di difficoltà sotto 0,2 ed una frequenza di risposta pari a 24.

In conclusione, la classe III C ha evidenziato nel pre-test un livello di conoscenza preliminare dei temi affrontati nell'intervento didattico leggermente migliore rispetto al gruppo di alunni della prova pilota (per le 12 domande in comune tra i due test), ma pur sempre basso rispetto alla totalità degli item. Il miglioramento tra pre- e post-test è riscontrabile per tutti i quesiti, con l'eccezione di due domande che mantengono il livello di difficoltà invariato. Tale miglioramento è significativo, anche se non può essere con certezza imputabile alla sola realizzazione dell'intervento, date le minacce alla validità interna insite nel disegno di ricerca pre-sperimentale.

Le analisi condotte attraverso la teoria classica dei test (CTT) nonostante il loro limite di fondo, vale a dire il fatto di essere dipendenti dal campione, per cui i valori dei quesiti dipendono esclusivamente dal livello di conoscenze e di abilità dei rispondenti nella materia oggetto del test (Nunnally, 1970), si sono rivelate un utile strumento che ha permesso di individuare gli elementi da modificare nella prova dalla fase pilota al pre-/post-test e, successivamente, di analizzarne in maniera sistematica i risultati.

5.6 Il questionario di opinione sul corso

Il questionario rappresenta lo strumento con cui si chiude l'intervento didattico. Ideato per rilevare il contesto socio-economico-culturale familiare degli studenti e ottenere delle opinioni su alcuni aspetti delle lezioni, esso è

anonimo e contiene 17 domande, divise in due sezioni principali “Notizie su di te e la tua famiglia” e “Le tue opinioni sul corso”. Le domande sono di due tipologie differenti, domanda a stimolo chiuso e a risposta chiusa, domande a stimolo chiuso e a risposta aperta⁷⁷.

Il questionario è stato somministrato lo stesso giorno del post-test, dopo una breve pausa dallo svolgimento della prova. Ad esso hanno risposto tutti gli studenti presenti in classe⁷⁸, ma sono stati considerati per l’analisi solo i questionari dei 16 studenti che hanno partecipato all’intervento didattico in maniera costante⁷⁹. Sono stati esclusi quindi i questionari della studentessa Rom e di quella ucraina, assenti durante buona parte delle lezioni, e quello dello studente bengalese, che aveva difficoltà nel capire l’italiano.

La prima sezione “Notizie su di te e la tua famiglia” è costituita da 7 domande relative al contesto socio-economico-culturale familiare. Dall’analisi delle frequenze di risposta, si osserva che la quasi totalità degli studenti è nata in Italia (15 studenti su 16) e parla italiano a casa (14 studenti su 16). Per quanto riguarda i titoli di studio dei genitori, la maggior parte ha conseguito il diploma di scuola secondaria superiore⁸⁰.

La seconda sezione, relativa alle opinioni degli studenti sul corso, comprendeva le restanti 10 domande.

La domanda 8, a risposta aperta, chiedeva agli alunni di indicare i tre argomenti dell’intervento che avevano trovato più interessanti e i tre argomenti che avevano trovato più noiosi. Il grafico 5.12 riporta le frequenze assolute di risposta.

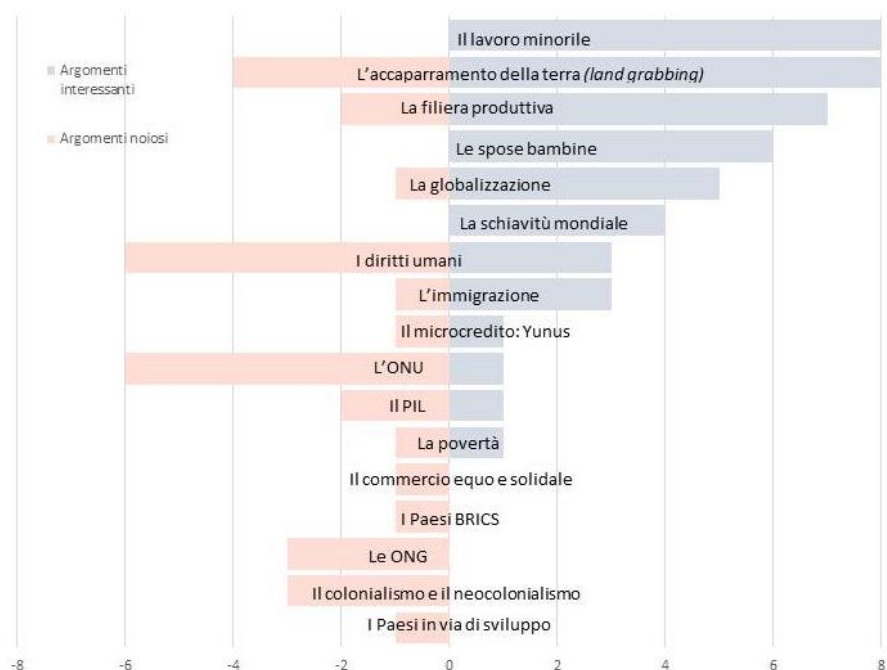
⁷⁷ Il questionario è presente in Appendice sezione C.

⁷⁸ Il giorno del post-test erano presenti tutti gli studenti della III C (19 alunni).

⁷⁹ Come è stato riportato in precedenza, per il pre-/post-test sono state considerate solamente le prove di 15 alunni perché nella lezione in cui è stato somministrato il pre-test un alunno era assente. Tale alunno, però, ha frequentato le lezioni ed era presente il giorno del post-test. Per questa ragione è stato tenuto in considerazione nelle analisi anche il suo questionario.

⁸⁰ Per quanto riguarda le madri, 11 hanno conseguito il diploma e solo 5 la laurea; mentre per quanto riguarda i padri il quadro si presenta leggermente più articolato perché 7 hanno conseguito la laurea, 5 il diploma e 4 la licenza di scuola media.

Grafico 5.12 *Il questionario - Gli argomenti più interessanti e più noiosi dell'intervento*



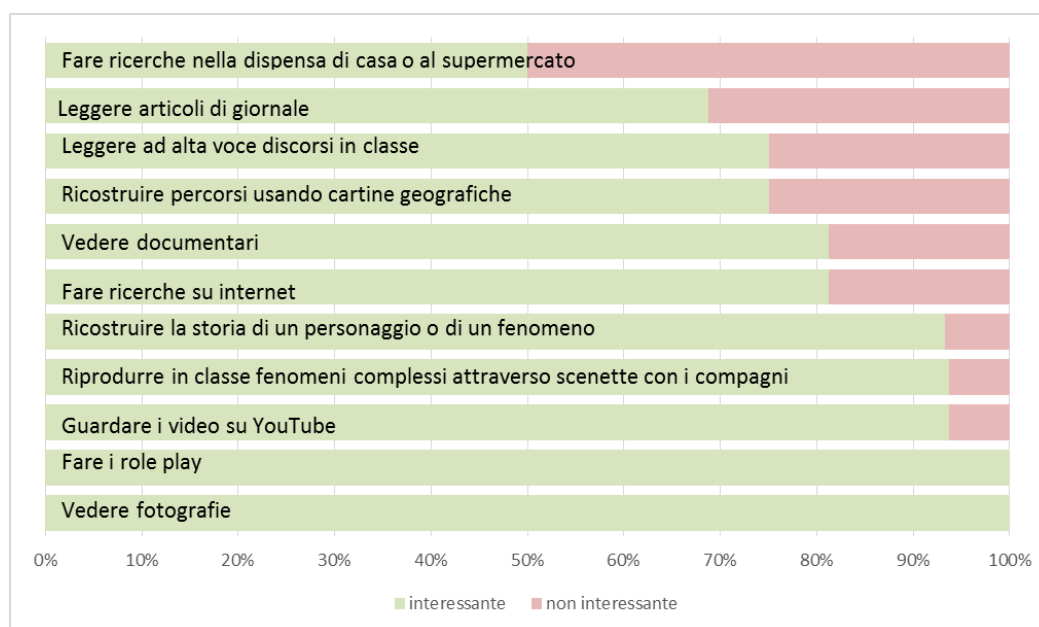
Il lavoro minorile e il fenomeno del *land grabbing*, con 8 preferenze, rappresentano i temi a cui gli studenti si sono interessati in misura maggiore. Seguono le tematiche legate alla filiera produttiva, al fenomeno delle spose bambine, alla globalizzazione e alla schiavitù nell'era globale. Se si osserva nel dettaglio il grafico, tuttavia, si rileva che gli argomenti che hanno suscitato una maggiore attenzione e che, allo stesso tempo, non hanno registrato nessuna opinione negativa da parte degli studenti, sono quelli relativi al lavoro minorile, alle spose bambine e alla schiavitù globale⁸¹. La trattazione di questi temi, che riguardava direttamente i coetanei degli alunni della III C che vivono situazioni di povertà e sfruttamento in varie parti del mondo, ha fortemente colpito i ragazzi. Questo aspetto è stato evidente anche durante le lezioni dedicate a questi argomenti, in cui gli studenti si sono mostrati particolarmente attenti e incuriositi.

⁸¹ Il fenomeno del *land grabbing*, la filiera produttiva e la globalizzazione, infatti, presentano anche giudizi negativi da parte degli studenti.

Le tematiche che, invece, sono state considerate più noiose sono quelle relative agli aspetti più teorici affrontati nel corso dell'intervento. Per quanto riguarda le caratteristiche dei Paesi in via di sviluppo, il colonialismo e il neocolonialismo, le caratteristiche delle ONG, i Paesi cosiddetti BRICS e il commercio equo e solidale⁸² si rilevano solo commenti negativi, anche se di numerosità inferiore. Al contrario, temi quali la povertà, il PIL, l'ONU, l'immigrazione, il microcredito e i diritti umani presentano oltre ad una maggiore frequenza di opinioni negative, anche qualche commento positivo. In generale, è possibile però constatare che gli studenti hanno giudicato meno interessanti le tematiche relative all'ONU e ai diritti umani.

La domanda successiva, relativa all'interesse per le attività del corso, completa le informazioni raccolte nella domanda precedente. Essa è costituita da una scala tipo Likert con 4 alternative di risposta (da 1= Molto interessante a 4= Per niente interessante).

Grafico 5.13 *Il questionario – Interesse degli studenti nelle attività dell'intervento*



⁸² Il tema del commercio equo e solidale, anche se fa parte di quella sezione delle lezioni meno teorica e più legata a fenomeni concreti del mondo contemporaneo, non ha suscitato molto interesse tra gli studenti. Per le ragioni di ciò vedi *infra*.

Come si evince dal grafico 5.13, tutti gli studenti hanno giudicato interessanti le attività relative al commento di fotografie (una di queste attività era presente nella lezione dedicata al fenomeno delle spose bambine) e alla realizzazione di *role-play*. Il *role play* effettuato nella lezione sul *land grabbing*, in particolare, ha costituito per gli alunni della III C la loro prima esperienza di questo tipo di attività in classe, che si è rivelata quindi per tutti positiva.

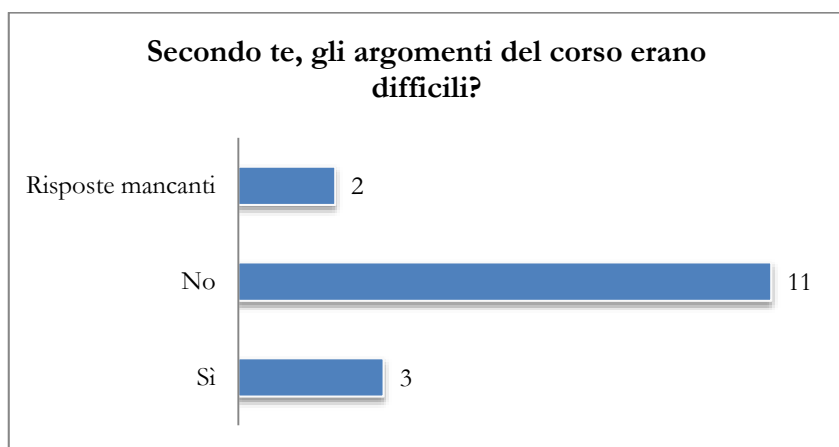
La maggior parte degli studenti ha poi considerato interessanti le attività relative al guardare i video su YouTube, riprodurre in classe fenomeni complessi attraverso scenette con i compagni e ricostruire la storia di un fenomeno o di un personaggio. Le scenette, nello specifico, hanno riscosso una elevata partecipazione da parte degli studenti, che si sono messi in gioco volentieri davanti agli altri, per “mettere in scena” fenomeni come la delocalizzazione o il circolo vizioso della povertà.

L'attività che è stata giudicata meno interessante è quella relativa alla ricerca, a casa o al supermercato, della provenienza dei cibi che vengono acquistati. Questa attività, una delle più pratiche dell'intero intervento didattico, era inserita all'interno della lezione sul commercio equo e solidale. Tale argomento non ha, in definitiva, suscitato interesse da parte dei ragazzi perché considerato estraneo alle loro abitudini di vita. Nessuno studente della III C, infatti, è mai andato a fare la spesa da solo o ha mai pensato di poter interferire con le scelte di acquisto dei genitori in questo ambito. Probabilmente, data questa situazione di partenza, sarebbero state necessarie più lezioni su questo tema per stimolare l'interesse degli studenti, anche se rimangono forti le limitazioni dovute all'età del gruppo di riferimento (i tredicenni)⁸³.

⁸³ Diverso è il caso della filiera produttiva industriale, in cui è stata realizzata una piccola indagine in classe sul Paese di provenienza riportato sulle etichette degli abiti indossati. I ragazzi in quell'occasione si sono dimostrati molto interessati. Purtroppo non è stato possibile, per i limiti temporali dell'intervento didattico, realizzare attività fuori dalla scuola (magari in una grande catena di negozi di abbigliamento di livello internazionale) relativi a queste tematiche.

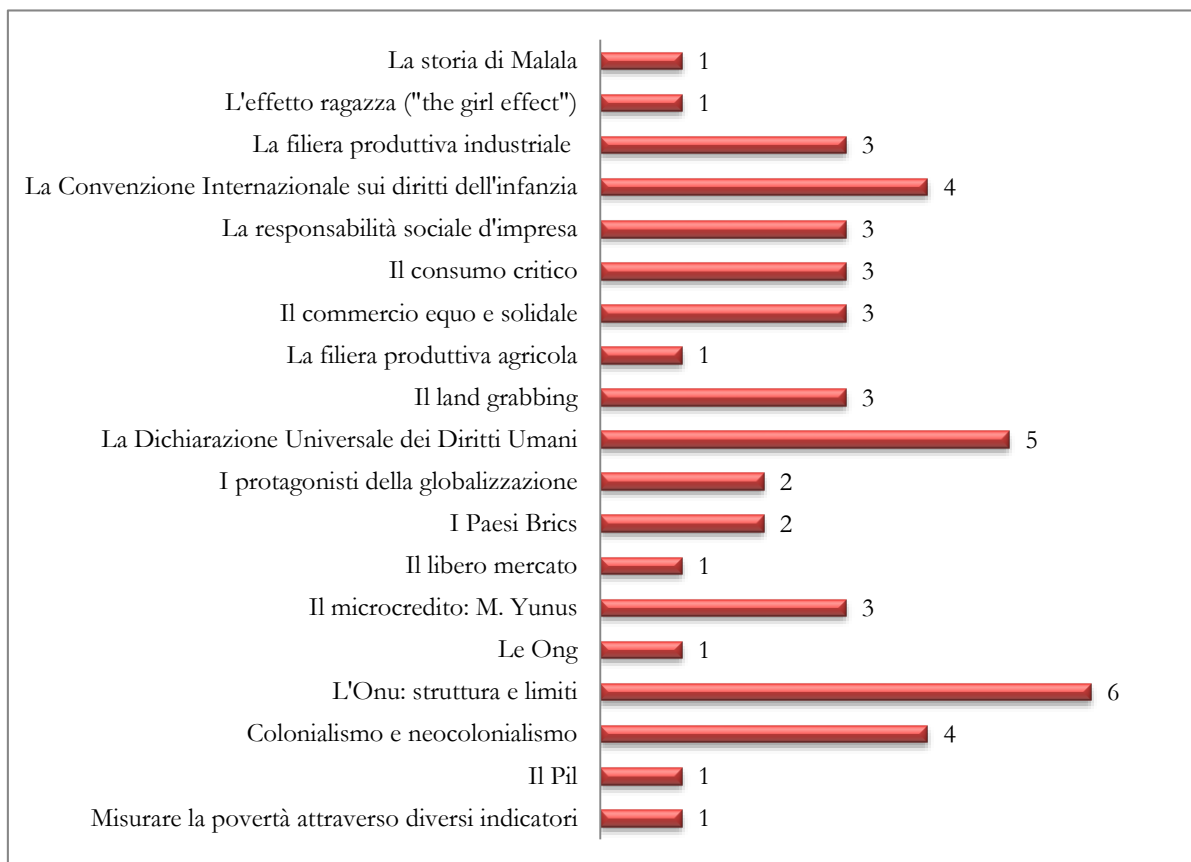
Le domande relative alla difficoltà degli argomenti affrontati durante le lezioni concludono la parte del questionario dedicata ai commenti sulle attività e sui contenuti del corso.

Grafico 5.14 *Il questionario - Difficoltà degli argomenti del corso*



Come si evince dal grafico 5.14, la maggior parte degli studenti ha giudicato gli argomenti dell'intervento non difficili (11 studenti su 16). Il grafico 5.15, riporta nel dettaglio le frequenze assolute di risposta alla domanda, a risposta chiusa, relativa ai tre argomenti del corso considerati più difficili.

Grafico 5.15 *Il questionario – Gli argomenti più difficili per gli studenti*

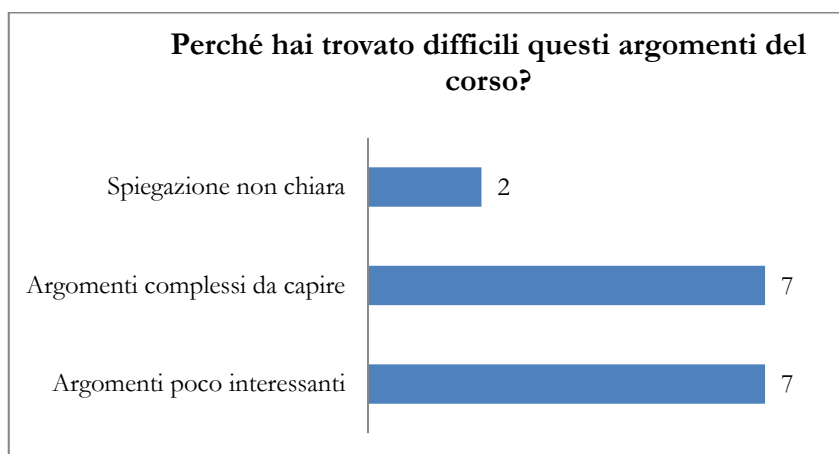


Come per il quesito sugli argomenti giudicati meno interessanti, il maggior numero di risposte si concentra sui temi relativi alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, all'ONU, al colonialismo e al neocolonialismo e alla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia.

Il grafico 5.16 mostra infine le ragioni delle difficoltà incontrate dagli studenti⁸⁴.

⁸⁴ La domanda era a stimolo chiuso e a risposta aperta. Per la codifica, le risposte sono state ricondotte a tre categorie generali.

Grafico 5.16 *Il questionario – Ragioni delle difficoltà degli studenti*



I motivi risiedono perlopiù nel disinteresse da parte degli studenti verso tali argomenti e nella complessità nel comprendere queste tematiche. Se da una parte quest'ultimo aspetto è comprensibile, data la natura prettamente teorica di questi temi, dall'altra sorprende che sia proprio il tema dei Diritti Umani ad essere considerato difficile. Nel pre-/post-test, infatti, i quesiti relativi a questo argomento hanno registrato, come è stato messo in evidenza, la più alta frequenza di risposte corrette e un indice di difficoltà molto basso. Gli studenti della III C, inoltre, avevano già svolto un'attività di approfondimento sulla Dichiarazione in seconda media.

Le cause della difficoltà riscontrata dagli alunni potrebbero essere ricondotte a tre motivi principali: il primo riguarda la trattazione dei contenuti della lezione. Avendo già svolto gli studenti un progetto sui diritti umani nell'anno precedente, si è pensato di approfondire alcuni temi che evidentemente si sono rivelati più complessi, quali la differenza tra diritti umani e diritti civili e la diversa tipologia di diritti presenti nella Dichiarazione. La seconda ragione è relativa alla struttura della lezione 5 in cui, prima della trattazione dei diritti umani, era previsto il test di ripasso di metà corso. Il tempo a disposizione era dunque ridotto rispetto agli altri interventi e, oltre a ciò, gli studenti avrebbero potuto risentire della stanchezza dovuta alla prova.

L'ultima motivazione riguarda l'insegnante: ho avuto modo di approfondire diverse tematiche relative all'economia in passato ma raramente quelle relative al diritto. Questo aspetto ha influito sull'impostazione delle attività della lezione che si è rivelata essere la più teorica di tutto l'intervento didattico.

Non sorprende invece la complessità relativa ai temi del colonialismo/neocolonialismo e alla struttura e i limiti dell'ONU. È stata già messa in evidenza, nell'analisi dei quesiti del pre-/post-test, la difficoltà degli studenti nel rispondere a questi argomenti, dovuta anche a lacune nei prerequisiti necessari per queste lezioni.

Il questionario si chiude con due domande: la prima riguarda le verifiche e la seconda chiede agli studenti di esprimere un commento generale sul corso.

Grafico 5.17 *Il questionario – Le verifiche*

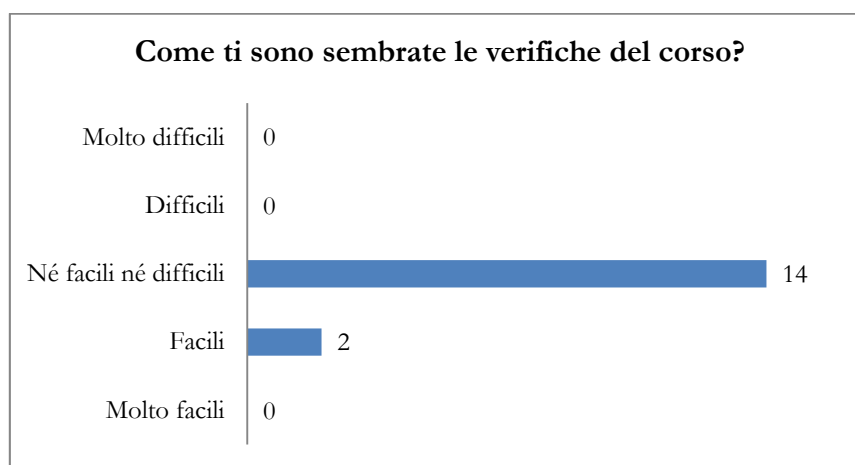
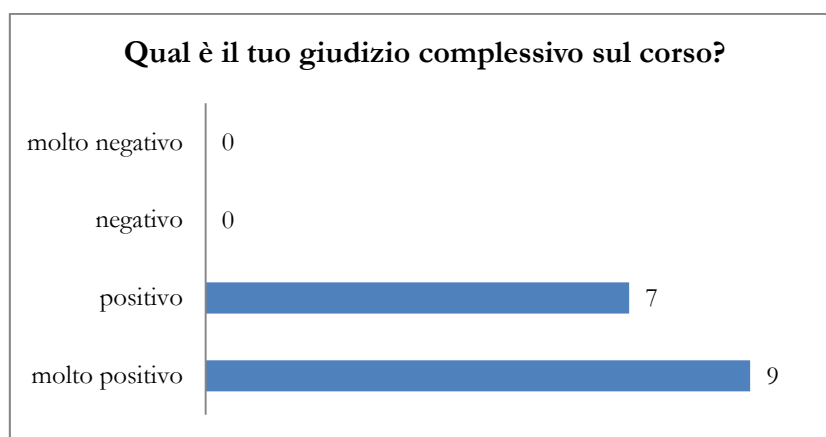


Grafico 5.18 *Il questionario – Opinione complessiva sull'intervento*



Come si evince dai grafici 5.17 e 5.18, la maggior parte degli alunni della IIC ha giudicato adeguate le prove (14 studenti su 16) e tutti gli studenti hanno espresso un giudizio positivo o molto positivo sull'intervento didattico relativo all'educazione alla cittadinanza globale.

6. Identità multiple e atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo

6.1 Il disegno della ricerca

Il secondo obiettivo della presente ricerca, come è stato già delineato nel capitolo 4 (*Obiettivi della ricerca*) mira a rilevare le percezioni e le rappresentazioni delle identità multiple da parte degli studenti di terza media attraverso un questionario. Le motivazioni alla base della scelta del *target group* si ricollegano a quelle precedentemente esposte¹. L'indagine internazionale IEA-ICCS rappresenta dunque, anche in questo secondo piano della ricerca, lo studio di riferimento².

Sono state già evidenziate in sede di revisione della letteratura sull'argomento³, le difficoltà insite nella definizione delle identità multiple, nella loro rilevazione (strettamente legata alle specificità spaziali e temporali in cui tale rilevazione si inserisce) ed è stato descritto il dibattito sull'esistenza di un'identità europea e globale. Data questa problematicità teorica, che

¹ Cfr. Capitolo 4 sugli obiettivi della ricerca e capitolo 5 sull'intervento didattico.

² Sono stati presi in considerazione, in particolare, due strumenti presenti in ICCS (2009): il Questionario studente e il questionario relativo agli atteggiamenti del Modulo Europeo.

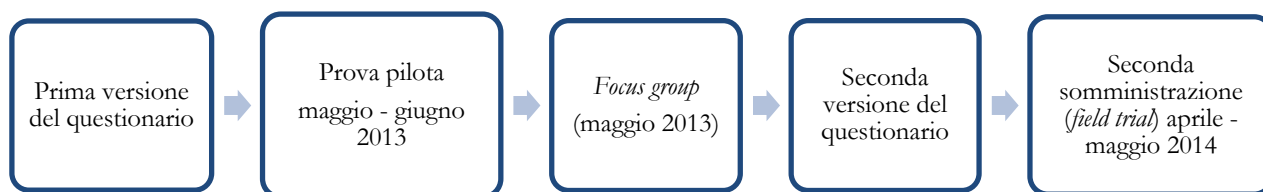
³ Cfr. Capitolo 3 sull'identità nazionale ed europea.

comporta delle criticità a livello di definizione del costrutto⁴, si è proceduto con cautela nella operativizzazione delle variabili. Tali variabili sono riconducibili a cinque macro-aree riguardanti gli atteggiamenti e le opinioni degli studenti in relazione al proprio Paese, all'Europa, al mondo, alle comunità locali e regionali, alla politica.

La prima versione del questionario è stata oggetto di una fase pilota e di due *focus group* (composti da alcuni studenti che avevano partecipato alla fase pilota) per analizzare la comprensibilità e l'adeguatezza, in termini di attinenza alle conoscenze e all'immaginario culturale e sociale degli studenti tredicenni, delle variabili inserite nello strumento. In base ai dati emersi dalla fase pilota e dall'analisi dei *focus group*, il questionario è stato poi rielaborato e somministrato a un campione di giudizio composto da 329 studenti delle classi terze di alcune scuole secondarie di primo grado di Roma e provincia⁵.

Lo schema 6.1 sintetizza i vari passaggi del disegno di ricerca:

Schema 6.1 *Il disegno della ricerca*



⁴ Il costrutto è un'astrazione costruita sulla base di un processo di generalizzazione da casi particolari, deliberatamente e consapevolmente inventata o adottata per uno scopo scientifico preciso (Kerlinger e Lee, 1964).

⁵ Le scuole coinvolte nella ricerca vengono presentate nei successivi paragrafi. Vedi *infra*.

Come viene esposto in dettaglio nel corso del presente capitolo, attraverso questo disegno della ricerca è stato possibile apportare significativi miglioramenti allo strumento in termini di attendibilità delle scale. Dalle analisi del questionario somministrato nell'ultima fase del presente lavoro, inoltre, si sono potuti rilevare atteggiamenti e punti di vista degli studenti in merito agli argomenti affrontati.

Tuttavia, la complessità del costrutto operativizzato e le molteplici implicazioni sul piano soggettivo che la tematica delle identità multiple comporta, non permettono di considerare definitiva la versione dello strumento. Il questionario somministrato nell'ultima fase del presente lavoro può quindi essere considerato come un'altra prova (*field trial*), in vista di ulteriori modifiche da apportare in lavori di ricerca successivi.

6.2 Il questionario

6.2.1 Caratteristiche e limiti dello strumento

Il questionario è uno strumento di ricerca che consente di conoscere la realtà interrogando gli stessi attori sociali. L'interrogazione che si verifica attraverso il questionario può prevedere una formulazione, in maniera standardizzata, delle domande e delle risposte oppure può prevedere domande a risposta aperta⁶ (Corbetta, 1999).

Le problematiche alla base della scelta di questo strumento sono riconducibili alle distinzioni di fondo (ontologiche, epistemologiche e metodologiche) che contraddistinguono le due tradizioni filosofiche alla base della ricerca sociale: l'approccio che si riconduce alla tradizione positivista e l'approccio interpretativo⁷. Tali problematiche si articolano su due direttrici

⁶ A differenza dell'intervista strutturata in cui solo la domanda è standardizzata e dell'intervista libera in cui né la domanda né la risposta sono standardizzate.

⁷ La tabella che segue riporta schematicamente le distinzioni alla base dei due paradigmi delle scienze sociali:

principali, la prima relativa al problema del rapporto tra intervistato e intervistatore, la seconda relativa al problema della standardizzazione.

Per la tradizione positivista, il dato sociale può essere rilevato oggettivamente ed esistono delle uniformità empiriche, delle regolarità nei fenomeni sociali e nei comportamenti umani che permettono, in una certa misura, di classificare e standardizzare questi ultimi.

Al contrario, secondo l'approccio interpretativo, il dato sociale viene costruito nell'interazione fra soggetti, il soggetto umano ha una sua fondamentale irriducibilità e non può essere ricondotto ad alcuna generalizzazione e standardizzazione.

Se dunque, da una parte, il questionario è uno strumento di indagine ampiamente utilizzato per raccogliere informazioni, per fornire dati strutturati grazie all'invarianza dello stimolo, per la possibilità di essere somministrato anche senza la presenza del ricercatore e perché limita le ambiguità nell'interpretazione (Cohen et al., 2000), dall'altra esso presenta alcune criticità, che si ricollegano agli elementi precedentemente riportati e li controbilanciano. La fissità della struttura del questionario, ad esempio, limita l'approfondimento delle tematiche oggetto dello strumento e "uniforma l'individuo, lo livella sull'uomo medio" (Corbetta, 1999 p. 177). Lo schema standardizzato di rilevazione, inoltre, fa sì che le domande e le modalità di somministrazione siano omogenee per tutti i rispondenti, non considerando le differenze presenti nella società a livello di prontezza, sensibilità e maturità. In altre parole, come sostiene Corbetta, ammesso che si possa raggiungere un'invarianza formale dello stimolo, ad essa non corrisponde un'effettiva parità di condizione di tutti gli intervistati di fronte alla domanda posta. Non è

	<i>approccio soggettivo</i>	<i>approccio oggettivo</i>
ontologia	nominalismo	realismo
epistemologia	anti-positivismo	positivismo
natura umana	volontarismo	determinismo
metodologia	idiografica	nomotetica

(Cohen et al., 2000, p. 7. Traduzione a cura di chi scrive)

detto, infatti, che ad uniformità degli stimoli, corrisponda uniformità dei significati⁸.

È chiaro dunque che la scelta dello strumento più adatto per conoscere la realtà sociale interrogandone i protagonisti affonda le radici nella contrapposizione tra i due paradigmi fondamentali che ispirano la scienza sociale e si traduce, nella pratica, nella scelta tra la ricerca di uniformità e standardizzazione e la ricerca dell'individualità del soggetto studiato e del suo rapporto con il soggetto studente⁹.

Per il presente lavoro, avendo come punto di riferimento il Questionario Studente e il Questionario relativo agli atteggiamenti del Modulo Europeo presenti in ICCS (2009), si è scelto di continuare ad usare lo stesso tipo di strumento, con l'intento di approfondire alcuni aspetti che nell'indagine internazionale non vengono esaminati¹⁰. In base alla breve introduzione teorica sopra esposta risultano chiari, tuttavia, i limiti insiti in questa scelta. La ricerca condotta con lo strumento del questionario, quindi, assume un carattere di tipo esplorativo e non prevede l'analisi approfondita delle motivazioni e delle interpretazioni soggettive da parte degli studenti sul tema multiforme delle identità multiple.

6.2.2 La prima versione del questionario

La prima versione del questionario comprendeva 19 domande suddivise in 5 sezioni, secondo lo schema seguente¹¹:

⁸ La stessa domanda standard può avere diversi significati a seconda del sistema di riferimento e del vissuto propri del rispondente. Il linguaggio della domanda standardizzata non assicura la comunanza di significato per tutti gli intervistati e nemmeno che il rispondente intenda la domanda proprio nello stesso modo in cui la intende il ricercatore o gli altri rispondenti.

⁹ In base a queste considerazioni, secondo Corbetta (1999), l'alternativa per la scelta dello strumento è principalmente limitata al questionario e all'intervista non-strutturata (o intervista in profondità).

¹⁰ Vedi *supra*, capitolo 4 (*Obiettivi della ricerca*).

¹¹ Le due versioni del questionario sono presenti in Appendice, sezione D.

Schema 6.2 *La struttura del questionario (prima versione)*



Nella fase di ideazione e formulazione delle domande sono state tenute in considerazione alcune linee guida generali:

- 1) si è cercato di fare riferimento a temi politici, culturali e sociali che potessero essere compresi dagli studenti tredicenni¹²;
- 2) si è cercato di usare un linguaggio il più possibile semplice e di facile comprensione;
- 3) al fine di agevolare la compilazione, le domande sono state raggruppate in base all'argomento a cui facevano riferimento e inserite all'interno di una stessa sezione tematica;

¹² Questo aspetto si è rivelato essere di grande complessità dati gli argomenti presenti del questionario ed è stato oggetto di numerose revisioni nel corso delle due stesure dello strumento.

- 4) all'inizio del questionario è stata inserita un'introduzione relativa alle finalità della ricerca e alle caratteristiche dello strumento per motivare gli studenti alla compilazione.

La tipologia di domande, tutte a risposta chiusa, comprendevano scale tipo Likert a quattro alternative di risposta e scale dicotomiche sì/no. Per le domande relative a costrutti caratterizzati da una maggiore difficoltà di comprensione (mi riferisco dunque a quelle che riguardano l'essere un buon cittadino adulto, i rapporti tra i Paesi membri e l'Unione Europea e a quelle relative all'essere italiano, europeo e cittadino del mondo) era anche prevista l'alternativa di risposta "non saprei". La ragione di ciò era riconducibile a una delle finalità principali della fase pilota, vale a dire la rilevazione della comprensibilità degli item da parte del gruppo di riferimento dei rispondenti.

Alcune domande sono stati riprese dal Questionario Studente e da quello relativo agli atteggiamenti del Modulo Europeo presenti in ICCS (2009)¹³. Una domanda è stata ripresa dall'indagine IEA-CIVED (2001)¹⁴. A tutte le domande di queste indagini internazionali sono stati inoltre aggiunti item di nuova formulazione.

Nei paragrafi che seguono vengono analizzate nel dettaglio le singole sezioni con le relative domande¹⁵.

¹³ Per alcune domande è stato utilizzato lo stesso stimolo ed alcuni item presenti nei sopracitati strumenti di ICCS (2009). Le domande sono riportate nel dettaglio nell'analisi delle singole sezioni dello strumento.

¹⁴ In particolare la domanda relativa al "buon cittadino" presente nella Parte 3 del questionario studente, sezione B (CIVED, 2001).

¹⁵ La prima versione del questionario è presente in Appendice sezione D.

Tabella 6.1 *La struttura del questionario (prima versione) – Sezione 1*

Sezione 1 - Io e l'Italia
1) Atteggiamento verso il proprio Paese ¹⁶
2) Discussioni e attività di informazione su argomenti politici che riguardano il proprio Paese ¹⁷
3) I comportamenti del buon cittadino adulto ¹⁸
4) Significato di essere un/a italiano/a

Le domande presenti nella sezione 1 “Io e l'Italia” miravano a rilevare:

- le opinioni e gli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese (domanda 1)¹⁹;
- la frequenza con cui essi parlano con i genitori o con gli amici di argomenti riguardanti l'Italia e la frequenza con cui usano i mezzi di comunicazione (giornali, internet e televisione) per informarsi sulle notizie nazionali (domanda 2)²⁰;
- le opinioni degli studenti in relazione ai comportamenti del buon cittadino adulto (domanda 3)²¹;
- le opinioni degli studenti in relazione ai comportamenti e alle caratteristiche che rappresentano “l'essere italiano” (domanda 4)²².

Mentre i primi tre quesiti erano incentrati su aspetti relativi ad ambiti politici e civici, l'ultima domanda si riferiva invece ad aspetti prettamente

¹⁶ Cinque item su 12 sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

¹⁷ Due item su 5 sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

¹⁸ Quindici item su 22 sono ripresi dal questionario studenti CIVED (2001).

¹⁹ Questa domanda presentava una scala di accordo (1=molto d'accordo, 2=d'accordo, 3= in disaccordo, 4=molto in disaccordo).

²⁰ La scala di questa domanda presentava quattro alternative di risposta (1=mai o quasi mai, 2= almeno una volta la mese, 3=almeno una volta alla settimana, 4= tutti i giorni o quasi).

²¹ La scala di questa domanda presentava quattro alternative di risposta (1=molto importante, 2=importante, 3=poco importante, 4=non importante).

²² La domanda 4 presentava una scala dicotomica sì/no e l'alternativa di risposta “non saprei”.

sociali e culturali, relativi a quegli elementi che, per gli studenti, caratterizzano l'essere italiano. Domande di tipo analogo sono presenti nella sezione 2 "Io e l'Europa" e nella sezione 3 "Io e il mondo" e si riferivano rispettivamente alle caratteristiche dell'"essere europeo" e dell' "essere cittadino del mondo".

A differenza delle successive sezioni, tuttavia, la domanda della sezione 1 era costituita da riferimenti concreti, quotidiani e, in alcuni casi, volutamente stereotipati dell'italiano così come viene generalmente percepito in Italia e all'estero²³. Una prima motivazione alla base di questa scelta è da individuare nella complementarità di questo quesito rispetto a quello sulle caratteristiche del buon cittadino adulto. Ad una domanda focalizzata su aspetti prettamente civici viene così associato un altro quesito, sempre relativo alla dimensione nazionale, ma che riguarda aspetti culturali e sociali.

La seconda motivazione risiede invece nelle potenzialità insite nell'argomento stesso (l'essere italiano). A differenza delle più complesse e astratte definizioni dell'essere europeo o cittadino del mondo, infatti, nel rispondere alla domanda sull' "essere italiano" gli studenti potevano riferirsi ad un contesto a loro più vicino e noto rispetto alle altre due dimensioni di appartenenza.

Tra le infinite declinazioni che il tema dell'identità nazionale può assumere²⁴, è stata scelta in questa sede quella più semplice e immediata, relativa agli aspetti sociali che sono ritenuti comuni e che sono entrati a far parte dello stereotipo dell'"italiano medio", per capire se e in che misura tali generalizzazioni possano essere condivise e giudicate importanti per definire le caratteristiche di un italiano da parte di un gruppo di studenti tredicenni²⁵.

²³ Nella domanda sono dunque presenti item che spaziano dal tifare la nazionale italiana, al mangiare la pizza o la pasta, a leggere i quotidiani ogni giorno.

²⁴ Ad esempio, si sarebbero potute inserire domande sulle percezioni degli studenti dell'identità nazionale in base agli avvenimenti storici del nostro Paese, oppure in base ai rapporti con gli altri Stati e l'Unione Europea, oppure al modo con cui ci rapporta con gli stranieri e l'"altro", o alle modalità con cui ci si comporta all'estero. Le possibilità erano davvero molteplici.

²⁵ Il campione di giudizio non permette di operare generalizzazioni all'universo della popolazione.

La difficoltà nel creare questo tipo di domanda risiede proprio nel prendere come riferimento elementi relativi alla percezione di aspetti legati alla quotidianità e al vissuto dei ragazzi. Come viene messo in evidenza dalle analisi dei *focus group* e nella fase di rielaborazione del questionario, questa tipologia di domanda ha creato non poche difficoltà a causa dell'ampia gamma di abitudini ed esperienze personali, ognuna della quali era ritenuta fondamentale da ciascuno studente per poter descrivere un italiano.

Tabella 6.2 *La struttura del questionario (prima versione) – Sezione 2*

Sezione 2 - Io e l'Europa
5-a) Opinione su alcuni aspetti dell'Unione Europea
5-b) Atteggiamento verso l'Unione Europea
6) Opinione sul rapporto dei Paesi membri con l'Unione Europea ²⁶
7) Discussioni e attività di informazione su argomenti politici che riguardano l'Unione Europea ²⁷
8) Partecipazione nel futuro a iniziative promosse dall'Unione Europea ²⁸
9) Significato di essere un europeo /un'europea

Le domande presenti nella Sezione 2 “Io e l'Europa” miravano a rilevare:

- opinioni e atteggiamenti degli studenti verso l'Unione Europea (domande 5-a e 5-b)²⁹;
- opinioni degli studenti sul rapporto dei singoli Paesi membri con l'Unione Europea, sia per quanto riguarda le politiche comunitarie

²⁶ Dieci item su undici sono ripresi dal questionario del Modulo europeo in ICCS (2009).

²⁷ Sei item su sette sono ripresi dal questionario del Modulo europeo in ICCS (2009).

²⁸ Tre item su sette sono ripresi dal questionario del Modulo europeo in ICCS (2009).

²⁹ Questa domanda presentava una scala di accordo (1=molto d'accordo, 2=d'accordo, 3= in disaccordo, 4=molto in disaccordo).

sia per possibili azioni nel futuro volte a raggiungere una maggiore unità politica (domanda 6)³⁰;

- la frequenza con cui gli studenti parlano a casa o con gli amici di argomenti riguardanti l'Unione Europea e la frequenza con cui usano i mezzi di comunicazione (giornali, internet e televisione) per informarsi sulle notizie relative all'UE (domanda 7)³¹;
- l'eventuale partecipazione nel futuro a iniziative promosse dall'Unione Europea (domanda 8)³²;
- opinioni degli studenti in relazione ai comportamenti e alle caratteristiche che rappresentano l'“essere europeo” (domanda 9)³³.

Le domande 5, 6, 7 e 8 avevano come oggetto l'Unione Europea, vale a dire l'Europa come entità politica sovranazionale di cui l'Italia fa parte. La domanda 9, invece, relativa alle caratteristiche che rappresentano l'essere europeo è stata svincolata da riferimenti all'appartenenza all'UE. La domanda è stata volutamente lasciata libera da qualsiasi relazione con un'entità politica o geografico-territoriale ben determinata data le difficoltà di ordine teorico nel delineare con esattezza in cosa consista questa identità³⁴ e data la scarsa conoscenza degli studenti dei temi riguardanti l'UE.

Il costrutto dell'identità europea è stato dunque operativizzato tenendo in considerazione due dimensioni principali, considerate come possibili caratteristiche dell'“essere europeo”:

³⁰Questa domanda presentava una scala di accordo (1=molto d'accordo, 2=d'accordo, 3= in disaccordo, 4=molto in disaccordo).

³¹ La scala di questa domanda presentava quattro alternative di risposta (1=mai o quasi mai, 2= almeno una volta la mese, 3=almeno una volta alla settimana, 4= tutti i giorni o quasi).

³² La scala di questa domanda presentava quattro alternative di risposta (1=sicuramente lo farò, 2= probabilmente lo farò, 3= probabilmente non lo farò, 4= sicuramente non lo farò).

³³ La domanda 4 presentava una scala dicotomica sì/no e l'alternativa di risposta “non saprei”.

³⁴ Cfr. capitolo 3.

- 1) la dimensione cosmopolitica, che interessa gran parte della letteratura sull'argomento³⁵;
- 2) alcune caratteristiche tipiche dei sistemi politici europei occidentali, in contrapposizione ai modelli americani o asiatici (quali ad esempio la presenza del *welfare state*, di un sistema sanitario e di istruzione pubblica accessibile a tutti, l'assenza della pena morte negli ordinamenti giuridici, l'attenzione verso politiche ambientaliste, l'importanza dei movimenti pacifisti)³⁶. Si tratta dunque di un'identità "per negazione" rispetto ad altri modelli di società nel mondo³⁷.

Gli item che compongono questa domanda facevano dunque riferimento a elementi più astratti rispetto al quesito simile sull'"essere italiano" e riguardavano opinioni e atteggiamenti generali declinati sulla base delle due dimensioni sopra esposte.

Entrambe le dimensioni individuate per operativizzare questo costrutto sono presenti nel sondaggio Eurobarometro Standard 81 anche se non sono riferite direttamente alla individuazione delle caratteristiche dell'"essere europeo" e miravano a descrivere genericamente l'Europa³⁸.

³⁵ Cfr. le tesi di Delanty e Rumford (2005) esposte nel capitolo 3.

³⁶ Con questo non si vuole sostenere che in America o in Asia i temi relativi alla salvaguardia dell'ambiente o al mantenimento della pace non siano presenti. È anche vero però che in queste società i movimenti propensi in misura maggiore a interventi bellici in situazioni di conflitto, alla pena di morte o a una minore attenzione verso la sostenibilità ambientale hanno un peso maggiore rispetto a quelli presenti in Europa (basti pensare ad alcune tesi dei Repubblicani che tanto seguito hanno tra gli americani). Sono tuttavia coscienti che si tratta di una forte semplificazione di strutture e movimenti sociali complessi e diversi tra loro per entità e provenienza geografica. Essa tuttavia rappresenta una possibile opzione per individuare delle specificità (per mezzo delle differenze) che, ancorché semplicistiche, possano rappresentare l'"essere europeo".

³⁷ Cfr. la ricerca di Citrin e Sides (2004) riportata nel capitolo 3.

³⁸ Questo aspetto è stato approfondito nel capitolo 3.

Tabella 6.3 *La struttura del questionario (prima versione) – Sezione 3*

Sezione 3 - Io e il mondo
10) Discussioni e attività di informazione su argomenti politici internazionali ³⁹
11) Significato di essere un/a cittadino/a del mondo
12) Atteggiamenti del cittadino del mondo

La sezione 3 “Io e il mondo” comprendeva tre domande relative alla dimensione globale.

Il quesito 10 mirava a rilevare la frequenza con cui gli studenti parlano o si informano sulle questioni di carattere internazionale⁴⁰.

La domanda 11, come le precedenti, aveva l’obiettivo di mettere in evidenza le caratteristiche e i comportamenti che gli studenti ritengono possano caratterizzare un “cittadino globale”⁴¹. Come per l’“essere europeo”, anche questo costrutto ha presentato notevoli difficoltà sia nella definizione che nell’operativizzazione. Nella formulazione della domanda ci si è attenuti al significato più semplice e immediato possibile dell’espressione “cittadino del mondo”, vale a dire quello relativo all’essere un cosmopolita. In questo modo, tuttavia, si è creata una parziale sovrapposizione con alcuni degli elementi individuati come caratteristici dell’“essere europeo” dato che, in entrambi i costrutti, è presente la dimensione cosmopolitica. Anche in questo caso le domande si mantengono a un livello di maggiore astrazione e si riferiscono ad aspetti generali di apertura verso l’altro e di solidarietà.

La domanda 12, infine, era complementare alla precedente perché mirava a rilevare le opinioni degli studenti su alcuni possibili atteggiamenti propri del

³⁹ Due item su cinque sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

⁴⁰ La scala di questa domanda presentava quattro alternative di risposta (1=mai o quasi mai, 2= almeno una volta la mese, 3=almeno una volta alla settimana, 4= tutti i giorni o quasi).

⁴¹ La domanda 4 presentava una scala dicotomica sì/no e l’alternativa di risposta “non saprei”.

cittadino del mondo⁴². Questi atteggiamenti sono stati individuati nell'area della sostenibilità ambientale e si riferiscono in particolare al riciclo e al riuso di oggetti, alle pratiche quotidiane per risparmiare energia o ridurre l'inquinamento.

Tabella 6.4 *La struttura del questionario (prima versione) – Sezione 4*

Sezione 4 - Io e la politica
13) Fiducia nelle istituzioni ⁴³
14) Interesse per la politica nazionale, europea, internazionale ⁴⁴
15) Partecipazione nel futuro alla vita politica ⁴⁵

La sezione 4 “Io e la politica” mirava a raccogliere informazioni relative alla fiducia degli studenti verso le istituzioni nazionali, europee e internazionali⁴⁶; all'interesse degli studenti verso la politica⁴⁷ e alle possibili modalità in cui, da adulti, vorranno partecipare attivamente come cittadini alla vita pubblica⁴⁸. Le tre domande in questa sezione si ricollegavano a quelle relative alle opinioni e agli atteggiamenti verso il proprio Paese e l'Unione Europea.

⁴² La scala di questa domanda presentava quattro alternative di risposta (1=sicuramente lo farò, 2=probabilmente lo farò, 3= probabilmente non lo farò, 4= sicuramente non lo farò).

⁴³ Cinque item su nove sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

⁴⁴ Due item su tre sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

⁴⁵ Cinque item su otto sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

⁴⁶ La scala di questa domanda presentava quattro alternative di risposta (1=completamente, 2=abbastanza, 3=poco, 4=per niente).

⁴⁷ La scala di questa domanda presentava quattro alternative di risposta (1=molto interessato/a, 2=abbastanza interessato/a, 3= poco interessato/a, 4= per niente interessato/a).

⁴⁸ La scala di questa domanda presentava quattro alternative di risposta (1=sicuramente lo farò, 2= probabilmente lo farò, 3= probabilmente non lo farò, 4= sicuramente non lo farò).

Tabella 6.5 *La struttura del questionario (prima versione) – Sezione 5*

Sezione 5 - Notizie su di te
16) Anno di nascita
17) Sesso
18) Lingua parlata con maggiore frequenza a casa

L'ultima sezione prevedeva tre domande relative alle informazioni sull'età, il sesso e la provenienza del rispondente (in base alla lingua che viene parlata con maggiore frequenza in casa). Per la prima versione del questionario non è stato necessario inserire altri quesiti sulle variabili di contesto degli studenti.

6.3 La prova pilota (*try out*) e le prime analisi dei dati

La prima versione del questionario è stata sottoposta a una prova pilota nei mesi di maggio e giugno 2013. Tre le scuole coinvolte, due a Roma e una a Frosinone, per un totale di 111 studenti⁴⁹.

⁴⁹ Ho somministrato personalmente i questionari. Essi erano tutti in formato cartaceo.

Tabella 6.6 Scuole e alunni coinvolti nella prova pilota

Scuole	Studenti
Scuola G. Pintor	
Sezione D	17 studenti
Sezione F	18 studenti
Scuola V. Cardarelli	
Sezione A	15 studenti
Sezione B	21 studenti
Scuola A. Moro (Frosinone)	
Sezione B	22 studenti
Sezione C	18 studenti
Totale	111 studenti

La lunghezza del questionario ha comportato alcune difficoltà nella compilazione da parte degli studenti. Anche se il numero delle domande non era eccessivamente elevato (18 quesiti in totale), esse tuttavia presentavano molti item al loro interno. Questo perché, data la complessità dei costrutti, erano state inserite più variabili possibili nei singoli quesiti per coprire diversi aspetti del medesimo argomento. Nella realtà però la lunghezza delle domande è risultata eccessiva e ha reso più complessa la compilazione.

Le analisi⁵⁰ che sono state effettuate sulla somministrazione pilota comprendono per ogni domanda il calcolo delle frequenze di risposta, la correlazione item-totale⁵¹ e l'alfa di Cronbach per misurare la coerenza interna

⁵⁰ Le tabelle con i risultati delle analisi non inclusi nel presente capitolo sono riportate in Appendice, sezione E. Le analisi sono state effettuate con il software *IBM Spss Statistics 20*.

⁵¹ Tutti gli item con valore dei coefficienti item-totale inferiore a .20 (valore basso) sono stati modificati o eliminati - tale valore significa che l'item misura male il costrutto in esame e che quindi può ridurre l'attendibilità del test come coerenza interna (Nunnally e Bernstein, 1994 cit. in Barbaranelli e D'Olimpio, 2007).

di ogni scala⁵². È stata inoltre effettuata un'analisi fattoriale esplorativa⁵³ per otto quesiti relativi ai costrutti più difficili da operativizzare⁵⁴, per comprendere se, dietro agli elementi di una scala presumibilmente unidimensionale, ci fosse un solo fattore o più fattori⁵⁵.

L'analisi fattoriale esplorativa si è rivelata quindi uno strumento indispensabile per analizzare l'unidimensionalità delle scale, soprattutto di quelle relative all'individuazione delle caratteristiche dell'essere italiano, europeo, cittadino del mondo⁵⁶ da parte del gruppo di studenti tredicenni a cui è stato sottoposto il questionario.

Tale analisi ha evidenziato, nelle otto domande in oggetto, la presenza di due fattori principali che spiegano tutti più del 50% della varianza totale in ogni singolo quesito. Di seguito sono riportati sinteticamente i risultati.

⁵² Nunnally e Bernstein (1994, cit. in Barbaranelli, e D'Olimpio, F. 2007) individuano cinque livelli secondo cui è possibile interpretare l'alfa di Cronbach: i valori uguali almeno a .90 sono considerati ottimi; i valori compresi tra .80 e .70 buoni; i valori compresi tra .70 e .60 sufficienti; i valori inferiori a .60 inadeguati.

⁵³ L'analisi fattoriale è una tecnica efficace per misurare l'unidimensionalità della scala, riducendo una serie di variabili fra loro correlate a un numero inferiore di variabili ipotetiche (fattori o variabili latenti) fra loro indipendenti o correlati ("rotazione obliqua"). Il punto di partenza per l'analisi è costituito da una matrice di correlazione fra le variabili osservate. L'obiettivo è quello di spiegare queste correlazioni attraverso l'esistenza di fattori sottostanti. Nell'analisi fattoriale esplorativa (AFE) non si hanno ipotesi sul numero di tali fattori sottostanti, sulla relazione tra fattori e sulle relazioni tra fattori e variabili. Nello specifico il punto di partenza dell'AFE è la correlazione fra le variabili, e il punto di arrivo la relazione tra variabili osservate e costrutti latenti. L'AFE risulta dunque essere un metodo efficace per formulare ipotesi circa le dimensioni latenti sottostanti ai costrutti senza partire da modelli fattoriali definiti aprioristicamente (come avviene invece nell'analisi fattoriale confermativa (CFA) (Bouroche, Saporta, 1983; Corbetta, 1999).

⁵⁴ In particolare la domanda 1 relativa agli atteggiamenti verso il proprio Paese, la domanda 3 sulle caratteristiche del buon cittadino adulto, le domande 4, 9 e 11 sull'"essere italiano", "essere europeo", "essere cittadino del mondo", le domande 5-a e 5-b sugli atteggiamenti e le opinioni verso l'Unione Europea e le sue politiche, la domanda 12 sugli atteggiamenti del cittadino del mondo.

⁵⁵ Il metodo di estrazione dei fattori è quello a componenti principali (analisi delle componenti principali – ACP). Il tipo di rotazione utilizzato è quello ortogonale, in cui i fattori vengono ruotati lasciando inalterato il vincolo dell'ortogonalità (non sono quindi correlati). Dopo aver fatto alcune prove con la rotazione obliqua *Oblimin*, infatti, risultava chiaro che i fattori avessero una bassa correlazione tra loro e si è quindi deciso di optare per la soluzione più semplice, la rotazione ortogonale *Varimax* (d'altronde non erano presenti, sul piano teorico, ragioni per cui i fattori dovessero essere correlati e le prove hanno confermato questo aspetto). Tale rotazione massimizza la varianza delle saturazioni delle variabili all'interno di ogni fattore. *Varimax* tende a produrre fattori che presentano alcune saturazioni elevate, poche intermedie e molte basse, consentendo di separare meglio i diversi fattori (Barbaranelli, 2006).

⁵⁶ Come è stato precedentemente esposto, le scale di queste tre domande sono di tipo dicotomico "sì/no", con una terza opzione di dubbio ("non saprei"). Questa tipologia di scala si è rivelata molto utile per spingere gli studenti a dare risposte chiare e univoche e a prendere una posizione sull'argomento. L'opzione di dubbio era inoltre essenziale per capire se gli item fossero comprensibili e coerenti con l'immaginario sociale e culturale del gruppo di riferimento. In un primo momento si era pensato di inserire anche in queste tre domande una scala Likert a quattro alternative di risposta ma, dato l'elevato numero di item, questa tipologia di scala avrebbe causato una maggiore complessità nella compilazione.

Nella domanda 1 relativa agli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese il primo fattore è saturato da tre item mentre il secondo da due item⁵⁷. Un item ha saturazioni elevate su entrambi i fattori⁵⁸.

Per quanto riguarda la domanda 3, sui comportamenti del buon cittadino adulto, essa presenta due fattori⁵⁹, il primo saturato da otto item che possono essere ricondotti all'importanza della cittadinanza della cittadinanza legata ai movimenti sociali⁶⁰ e il secondo saturato da sei item riconducibili all'importanza convenzionale⁶¹. I due fattori sottostanti agli item riprendono le due sotto-scale rilevate in CIVED (2001).

L'analisi fattoriale ha permesso di individuare anche nella domanda 4 sull'essere italiano due fattori. Il primo è saturato da 7 item che riguardano alcune caratteristiche esteriori e alcuni aspetti sociali dell'identità italiana⁶². Il secondo⁶³ è saturato da tre item che fanno riferimento ad una dimensione legata in misura maggiore a un ambito culturale⁶⁴.

La domanda 5-a (opinioni verso l'Unione Europea) presenta quattro item che saturano sul primo fattore⁶⁵ e altrettanti che saturano sul secondo⁶⁶

⁵⁷ I due fattori spiegano circa il 59% della varianza totale. Gli item che saturano sul primo fattore sono: io rispetto profondamente l'Italia, sono orgoglioso/a dell'inno nazionale, la bandiera italiana per me è importante, considero con rispetto il Presidente della Repubblica. Gli item che saturano sul secondo fattore sono: in generale è meglio vivere in Italia che nella maggior parte degli altri Paesi, sono orgoglioso/a di vivere in Italia.

⁵⁸ Si tratta dell'item: io rispetto profondamente l'Italia.

⁵⁹ I due fattori spiegano circa il 45% della varianza totale.

⁶⁰ Fare la raccolta differenziata dei rifiuti, prendere parte ad iniziative per la promozione dell'ambiente, prendere parte ad attività per la promozione dei diritti umani, rispettare il codice della strada, prendere parte a discussioni politiche, avere cura degli spazi pubblici, essere disposto a partecipare a manifestazioni di protesta contro una legge considerata ingiusta, partecipare ad attività a sostegno di altre persone nella comunità.

⁶¹ Essere membro di un partito politico, essere disposto a combattere per difendere il proprio Paese, votare in tutte le elezioni, conoscere la storia del proprio Paese, seguire le notizie politiche sui giornali, alla radio o alla tv, dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato.

⁶² Gli item sono: essere alla moda, essere individualista, possedere il senso del bello, mangiare i gelati, amare prendere il sole, indossare gli occhiali da sole, fare colazione al bar con cornetto e cappuccino. Sorprendentemente gli item relativi agli elementi maggiormente stereotipati dell'essere italiano (quali mangiare la pizza o la pasta ad esempio) saturavano su fattori secondari.

⁶³ Entrambi i fattori spiegano circa il 65% della varianza totale.

⁶⁴ Gli item che saturano sul secondo fattore sono: leggere i quotidiani ogni giorno, leggere molti libri, amare viaggiare.

⁶⁵ L'Unione Europea difende i diritti delle donne, l'Unione Europea combatte in maniera efficace la criminalità, l'Unione Europea difende i diritti delle minoranze etniche, l'Unione Europea promuove il progresso scientifico e tecnologico. Entrambi i fattori spiegano circa il 56% della varianza totale.

mentre la domanda 5-b (atteggiamenti verso l'Unione Europea) presenta due soli item che saturano sul secondo fattore⁶⁷.

Nella domanda 9, relativa all'essere europeo, l'analisi fattoriale ha permesso di individuare un primo fattore, saturato da cinque item che riguardano aspetti quali l'apertura verso l'altro e la solidarietà⁶⁸. Il secondo fattore⁶⁹ è saturato invece da quattro item che si riferiscono a temi relativi ai diritti umani⁷⁰.

Anche nella domanda 11 sull'essere cittadino del mondo sono stati rilevati due fattori⁷¹, entrambi saturati da tre item⁷².

In base ai risultati ottenuti attraverso l'analisi fattoriale, si è poi proceduto al calcolo dell'alfa di Cronbach mettendo insieme, dove possibile⁷³, gli item che saturavano su di uno stesso fattore al fine di individuare delle sotto-scale.

Rimandando alle tabelle presenti in Appendice per i valori relativi al calcolo delle correlazioni item-totale, si riportano invece i valori dell'alfa di Cronbach per ogni scala nella tabella 6.7⁷⁴. I valori considerati adeguati sono evidenziati in grassetto.

⁶⁶ Le politiche dell'Unione Europea producono effetti positivi nei Paesi membri, l'introduzione dell'Euro è un fatto positivo, l'Unione Europea mostra molto rispetto per l'ambiente, le politiche dell'Unione Europea hanno un impatto concreto nella vita quotidiana della gente.

⁶⁷ Cinque sono gli item che saturano sul primo fattore: in Europa dovremmo essere orgogliosi dei risultati raggiunti, io rispetto profondamente l'Unione Europea, considero con rispetto il Parlamento Europeo, la bandiera dell'Unione Europea per me è importante, sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina dell'Unione Europea. I due item che saturano sul secondo fattore sono: considero con rispetto le diverse culture presenti all'interno dell'Unione Europea, è importante per me che gli Stati membri si aiutino gli uni con gli altri. Entrambi i fattori spiegano circa il 57% della varianza totale.

⁶⁸ I cinque item che saturano sul primo fattore sono: saper apprezzare le diverse culture del mondo, proteggere i gruppi sociali più deboli, conoscere più di una lingua europea, essere interessati a conoscere altri punti di vista, agli scambi di idee, preoccuparsi dei problemi degli altri.

⁶⁹ Entrambi i fattori spiegano circa il 52% della varianza totale.

⁷⁰ I quattro item che saturano sul secondo fattore sono: credere che tutti gli uomini siano uguali, essere contro la pena di morte, credere che la democrazia sia la forma di governo più giusta, essere contro la guerra.

⁷¹ Tali fattori spiegano circa il 65% della varianza totale. Questa domanda presenta un'elevata varianza che viene spiegata con difficoltà. La saturazione degli item, con valori elevati su entrambi i fattori, infatti, non ha permesso una chiara identificazione di particolari e ben definiti fattori latenti.

⁷² Gli item che saturano sul primo fattore sono: rispettare i valori degli altri, rispettare le diverse culture e tradizioni, essere contro il razzismo. Gli item che saturano sul secondo fattore sono: essere desiderosi di agire per rendere il mondo un posto più giusto, essere pacifisti, riuscire a capire gli eventi che si verificano nel mondo da diversi punti di vista.

⁷³ L'individuazione delle sotto-scale è stata possibile solo per le domande che prevedevano due fattori, entrambi costituiti da almeno tre item (numero di item considerato minimo per la formazione di una scala).

⁷⁴ Non è stata calcolata l'alfa di Cronbach per le domande relative all'essere italiano, europeo e cittadino del mondo in quanto variabili nominali dicotomiche in questa prima versione dello strumento.

Tabella 6.7 *Il questionario (prima versione) – le scale*

Scale	α di Cronbach
1) atteggiamento verso il proprio Paese	$\alpha = .68$
2) attività di informazione su argomenti politici che riguardano il proprio Paese	$\alpha = .52$
3) comportamenti del buon cittadino adulto	$\alpha = .73$ $\alpha = .57$
5-a) opinione verso alcuni aspetti dell'UE	$\alpha = .68$ $\alpha = .69$
5-b) atteggiamento verso l'UE	$\alpha = .77$
6) opinione sul rapporto dei Paesi con l'UE	$\alpha = .53$
7) discussioni ed attività di informazione su argomenti politici che riguardano l'UE	$\alpha = .80$
8) partecipazione nel futuro ad iniziative promosse dall'UE	$\alpha = .79$
10) discussioni e attività di informazione su argomenti politici internazionali	$\alpha = .76$
12) atteggiamenti del cittadino del mondo	$\alpha = .59$
13) fiducia nelle istituzioni	$\alpha = .83$
14) interesse per la politica nazionale, europea, internazionale	$\alpha = .70$
15) partecipazione nel futuro alla vita politica	$\alpha = .74$

I dati raccolti da queste analisi, se da una parte risultano essere estremamente utili per comprendere le dimensioni sottostanti ogni domanda e quindi, più in generale, le modalità di funzionamento dello strumento, non forniscono però alcuna informazione sull'adeguatezza e sulla comprensibilità dei quesiti da parte degli studenti tredicenni. Per questa ragione si è ritenuto necessario condurre due *focus group* durante la fase pilota con alcuni alunni che avevano risposto al questionario. Lo strumento è stato successivamente modificato tenendo conto delle analisi dei dati appena esposte e delle osservazioni emerse dai due incontri.

6.4 I *focus group*

6.4.1 Alcune premesse teoriche

Anche se non è rintracciabile in letteratura una definizione univoca dell'espressione *focus group*, esso può essere definito come

“una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità” (Corrao, 2002 p. 25).

Questa tecnica può essere applicata a diverse tipologie di ricerca: da quella in ambito organizzativo⁷⁵ a quella in ambito formativo⁷⁶, dalla ricerca nell'area della salute⁷⁷, alla ricerca di marketing⁷⁸, alla ricerca accademica. In quest'ultimo campo, il *focus group* può essere utilizzato in fase preliminare (per la costruzione di strumenti di rilevazione quantitativi), per l'approfondimento di ricerche condotte con altri metodi, per ricerche con soggetti di livello culturale basso (attraverso la creazione di un ambiente facilitante) (Albanesi, 2004).

A partire dagli anni Quaranta, quando Robert K. Merton mise a punto un nuovo metodo per la rilevazione delle opinioni e degli atteggiamenti denominata “intervista di gruppo” (l'espressione *focus group* è più recente ed è oggi la più diffusa), questa tecnica ha subito vari cambiamenti a seconda degli obiettivi di ricerca e del settore in cui tale ricerche venivano svolte. Il modello definito “standard” è caratterizzato piuttosto rigidamente da alcuni elementi: il gruppo deve essere omogeneo al proprio interno (costituito quindi da persone

⁷⁵ Quali ad esempio l'analisi dei bisogni, la pianificazione e l'impatto del cambiamento organizzativo.

⁷⁶ La valutazione dei bisogni formativi e la pianificazione di un piano di intervento.

⁷⁷ La ricerca sugli atteggiamenti verso la salute e il rischio, la definizione di un programma di intervento, lo sviluppo di campagne informative.

⁷⁸ La creazione di nuovi prodotti, la valutazione dei clienti potenziali.

con caratteristiche simili); i vari componenti non devono conoscersi tra loro; il moderatore conduce la discussione seguendo una guida d'intervista con domande prestabilite. Attualmente, invece, è possibile disporre di vari tipi di *focus group*, che si differenziano per alcuni degli elementi costitutivi, vale a dire la composizione del gruppo, il grado di strutturazione e il ruolo del moderatore. La tabella 6.8 ne riporta sinteticamente le caratteristiche:

Tabella 6.8 *Caratteristiche dei focus group*

Composizione dei gruppi	Estraneità dei partecipanti tra loro e con il moderatore	Precedente conoscenza dei partecipanti
	Omogeneità interna al gruppo	Eterogeneità interna al gruppo
	Mini-group ⁷⁹	Full-group ⁸⁰
	A uno stadio	A più stadi ⁸¹
Grado di strutturazione⁸²	Gruppi autogestiti	
	<i>Focus group</i> con guida d'intervista contenente i punti da trattare	
	<i>Focus group</i> semistrutturati	
	<i>Focus group</i> con tecniche, anche standardizzate, per stimolare il dibattito o raccogliere informazioni supplementari	
Ruolo del moderatore	Molto marginale: propone il tema e le regole di interazione, lasciando che i partecipanti discutano tra loro	
	Limitato: interviene per agevolare l'andamento della discussione o contrastare deviazioni dal tema e per equilibrare gli interventi	
	Ampio: notevole controllo sul contenuto della discussione e sulle dinamiche di gruppo	

(adattato da Corrao, 2002 p. 46)

La scelta dei diversi tipi varia, ovviamente, in base alle necessità e all'ambito della ricerca.

⁷⁹ Un "mini-group" è composto da un esiguo numero di partecipanti (4-5).

⁸⁰ Un "full-group" è composto da 8-10 persone. In un *focus group* è, ad ogni modo, consigliabile non superare i 12 partecipanti, per dare a tutti la possibilità di esprimersi. Il limite minimo per la dimensione del gruppo viene invece considerato di 4 persone.

⁸¹ In questi focus group viene richiesto ai partecipanti di partecipare a più gruppi.

⁸² Albanesi (2004) individua due ulteriori approcci per la strutturazione dei focus group: la *topic guide* (la guida per argomenti) e la *questioning route* (la griglia a conduzione strutturata).

La composizione dei gruppi rappresenta uno degli elementi principali alla base della differenziazione dei *focus group*. Il vincolo dell'estraneità tra i partecipanti e tra questi ultimi e il moderatore, alla base del modello standard riportato in precedenza, viene giustificato per evitare possibili inibizioni in relazione alla discussione. La conoscenza reciproca, infatti, potrebbe frenare la manifestazione di opinioni e la condivisione di esperienze e per il ricercatore potrebbe risultare difficile distinguere le opinioni genuine da quelle influenzate dalle relazioni precedenti tra i partecipanti.

Talvolta, però, gli obiettivi e l'oggetto di studio inducono il ricercatore a optare per gruppi precostituiti (famiglie, gruppi di amici, una classe ecc.). In questo caso, il riferimento a dinamiche o discussioni precedenti può al contrario divenire fonte di informazioni supplementari⁸³.

Un altro aspetto discriminante relativo alla composizione dei gruppi è la loro omogeneità o eterogeneità interna. In genere, si ritiene che l'omogeneità del gruppo sia una condizione indispensabile per il buon esito del *focus group*. Un gruppo di questo tipo, infatti, risulta più facile da condurre perché i partecipanti, sentendosi "tra pari", sono a proprio agio e vengono incoraggiati a condividere opinioni ed esperienze⁸⁴.

Anche se la scelta di gruppi omogenei è spesso difficile da realizzare, è necessario evidenziare che un'eccessiva omogeneità può rivelarsi controproducente, perché potrebbe impedire l'affiorare di posizioni divergenti e contrastanti rispetto alla maggioranza dei partecipanti. Ancora una volta, la decisione deve essere guidata dagli obiettivi di ricerca.

Un altro elemento che differenzia i *focus group* è rappresentato dal loro grado di strutturazione. In questo ambito è possibile individuare il *focus group*

⁸³ Corrao (2002) porta come esempio, per la scelta di un gruppo precostituito, lo studio dell'influenza inter-familiare al voto. In questo caso, le interazioni all'interno della famiglia risultano fondamentali.

⁸⁴ Al contrario, eventuali differenze dal punto di vista socio-culturale oppure per quanto riguarda le esperienze di vita, potrebbero far sorgere in alcuni un senso di inadeguatezza o il timore di essere giudicati poco istruiti o inesperti.

“autogestito”, in cui il moderatore si limita a proporre il tema da discutere e a fornire alcune regole di interazione; il *focus group* in cui viene utilizzata una guida d’intervista⁸⁵; il *focus group* semistutturato che, al pari delle interviste, prevede la definizione di alcune domande-chiave, prestabilite, il cui ordine però varia a seconda della discussione⁸⁶; e infine il *focus group* caratterizzato da tecniche, talvolta standardizzate, finalizzate alla raccolta di dati supplementari o per stimolare l’interazione tra i partecipanti⁸⁷ (Corrao, 2002; Albanesi, 2004; Cataldi, 2009).

Un ultimo aspetto alla base della distinzione fra diverse tipologie di *focus group* riguarda il ruolo del moderatore. Questi può adottare un approccio più o meno direttivo in base agli obiettivi e alle domande di ricerca, alla composizione del gruppo, ma anche in base alla sua particolare personalità⁸⁸.

Un approccio direttivo risulta più adatto in una ricerca esplorativa e in quei casi in cui il ricercatore sia interessato a conoscere le prospettive del gruppo e a individuare gli aspetti da lui ritenuti più importanti. Uno dei vantaggi dell’approccio direttivo da parte del moderatore, infatti, è la possibilità di interrompere una discussione improduttiva e di sondare gli interventi nella direzione che interessa il ricercatore. Tuttavia, occorre prestare attenzione affinché il ruolo del moderatore non arrivi al punto di imporre al gruppo l’orientamento del ricercatore, limitando così l’espressione delle opinioni dei partecipanti.

Come ogni altra tecnica di rilevazione, il *focus group* presenta vantaggi e limiti se rapportato ad altre tecniche a disposizione della ricerca sociale. Corrao

⁸⁵ La guida serve per ricordare alcuni aspetti del tema oggetto dell’incontro che devono essere trattati ma non viene applicata rigidamente.

⁸⁶ Le domande sono formulate accuratamente in anticipo e, anche se dovrebbero essere poste secondo la sequenza stabilita, sono possibili cambiamenti nell’ordine di presentazione, dovute all’andamento della discussione.

⁸⁷ In questi casi, ad esempio, si può somministrare un questionario all’inizio e/o alla fine del *focus group* per rilevare determinati dati strutturali o per controllare eventuali cambiamenti nelle opinioni prima e dopo la discussione.

⁸⁸ Krueger (1994) fa riferimento, a questo proposito, agli “stili” che i moderatori privilegiano perché più confacenti alla loro indole (cit. in Corrao, 2002).

(2002) individua tra i vantaggi la possibilità di far interagire i partecipanti (che è poi la sua caratteristica costitutiva) per ottenere dei risultati non raggiungibili in altro modo⁸⁹; la possibilità di ottenere risposte espresse nel linguaggio stesso dei soggetti e l'opportunità, da parte del moderatore, di richiedere chiarimenti e sondare il significato delle risposte⁹⁰. Per quanto riguarda l'artificialità della situazione di rilevazione, il *focus group* si collocherebbe in una posizione intermedia tra intervista individuale (il moderatore può porre delle domande di approfondimento per esempio) e osservazione diretta (è possibile osservare l'interazione e l'influenza reciproca dei partecipanti ed il loro comportamento non verbale)⁹¹.

I limiti del *focus group* sono invece ascrivibili ai problemi relativi all'organizzazione e alla logistica (numero di adesioni, individuazione di una data e di un luogo per lo svolgimento dell'incontro che trovi tutti d'accordo) e allo svolgimento in sé della tecnica, per cui è necessaria la presenza di un moderatore esperto⁹², che sappia gestire i problemi derivanti dall'interazione tra i partecipanti. Un'ulteriore criticità è, infine, riscontrabile nella difficoltà dell'elaborazione e di analisi del materiale informativo emerso, che si presenta ad un primo esame abbastanza caotico, essendo scaturito dalla discussione spontanea tra più persone. A causa di tale difficoltà, spesso l'analisi effettuata sul materiale prodotto dai *focus group* è principalmente di tipo ermeneutico.

⁸⁹ Questo è possibile perché, grazie all'interazione che si viene a creare, il dibattito aiuta i partecipanti a capire e a definire le loro posizioni e ad approfondirne le motivazioni personali (che molto spesso non nascono in una situazione di isolamento sociale e non sono frutto unicamente di riflessioni individuali). Si crea inoltre nel gruppo una sorta di sinergia, per cui gli stimoli reciproci fanno emergere un'ampia gamma di risposte. L'espressione di opinioni è inoltre facilitata dall'atmosfera di libertà espressiva che si instaura nel gruppo.

⁹⁰ Questi due vantaggi accomunano il focus group all'intervista individuale non strutturata.

⁹¹ Tutto ciò è possibile grazie al lavoro di équipe alla base di questa tecnica, per cui ogni compito viene ripartito tra i membri del gruppo di ricerca.

⁹² Un moderatore esperto deve saper creare l'atmosfera adatta affinché i partecipanti si sentano a proprio agio e liberi di esprimere le loro opinioni; non deve assumere il ruolo di leader che spontaneamente il gruppo vorrebbe affidargli ma deve, allo stesso tempo, stimolare le persone a parlare; deve conoscere le dinamiche del gruppo per saper gestire eventuali problemi.

6.4.2 I *focus group* con gli studenti

Per il presente lavoro, come è stato precedentemente evidenziato, l'utilizzo del *focus group* si inserisce all'interno della fase preliminare della ricerca ed è finalizzato alla costruzione delle scale del questionario e alla verifica della comprensibilità e chiarezza degli item già elaborati e sottoposti alla prova pilota (*try-out*). Il tipo selezionato è pertanto subordinato al raggiungimento di questo obiettivo ed è caratterizzato da un livello di composizione del gruppo:

- omogeneo per età, composto da alunni appartenenti alla stessa classe. I partecipanti dunque si conoscevano già ma non conoscevano il moderatore⁹³;
- disomogeneo per quanto riguarda il sesso (presenza di maschi e femmine)
- disomogeneo in relazione ai risultati scolastici (ho richiesto espressamente all'insegnante di selezionare gli studenti con medie diverse in relazione ai voti di italiano, storia e geografia⁹⁴);
- con numerosità elevata (*full group*). Il primo gruppo era composto da 10 studenti⁹⁵, il secondo da 12⁹⁶ studenti.

Per quanto riguarda il grado di strutturazione si tratta di *focus group* con una guida d'intervista contenente i punti da trattare, tutti riferiti allo strumento: domande relative alla comprensibilità degli item, alla chiarezza delle istruzioni, all'interpretazione di alcuni quesiti (soprattutto quelli relativi all'essere italiano,

⁹³ Ho condotto entrambi i *focus group* da sola, senza la presenza di un assistente. Le registrazioni audio si sono dunque rivelate essenziali per l'analisi delle discussioni.

⁹⁴ La prova pilota dei questionari è stata somministrata durante le ore di italiano, storia e geografia, pertanto le insegnanti si sono basate nella scelta sui voti ottenuti nelle loro materie. I contenuti del questionario, peraltro, sono tutti riferiti a questi ambiti disciplinari.

⁹⁵ Sei maschi e quattro femmine.

⁹⁶ Cinque maschi e sette femmine.

europeo e cittadino del mondo)⁹⁷. Data la difficoltà nell'operativizzare i costrutti relativi alle tre domande sulle identità, è stato inoltre richiesto esplicitamente agli studenti di provare a fornire qualche esempio su quelle caratteristiche che essi stessi ritenevano importanti per descrivere un italiano⁹⁸, un europeo e un cittadino del mondo.

Il ruolo del moderatore è stato ampio: è stato necessario esercitare un notevole controllo sul contenuto della discussione (il questionario era molto lungo e trattava i temi più svariati, il rischio di non riuscire a toccare la maggior parte degli aspetti era molto elevato) e sulle dinamiche del gruppo (le digressioni dal tema e distrazioni erano legate al fatto che gli studenti fossero tutti della stessa classe e molto affiatati tra loro).

I due incontri sono stati effettuati presso la scuola media statale V. Cardarelli.

Dopo la somministrazione del questionario a tutti gli studenti delle classi IIIA e III B il 23 maggio 2013 (nell'ambito della prova pilota dello strumento), il primo incontro è stato realizzato nelle ore immediatamente successive alla compilazione (per la IIIB – FG1), mentre il secondo è stato realizzato il giorno dopo (per la IIIA – FG2).

I due *focus group* hanno avuto una durata di due ore e si sono svolti nella biblioteca, dove era presente un tavolo rettangolare con delle sedie. Entrambi gli incontri sono stati audio registrati⁹⁹.

Di seguito vengono riportate alcune considerazioni scaturite dalle analisi dei due incontri.

⁹⁷ Durante i *focus group* ogni studente aveva sottomano una copia del questionario, così da seguire domanda per domanda la discussione che procedeva parallelamente alla struttura dello strumento.

⁹⁸ In questo caso gli studenti dovevano fare riferimento all'“essere italiano nella loro pratica quotidiana”, piuttosto che “al dover essere italiano” in generale.

⁹⁹ La registrazione è stata possibile previa autorizzazione da parte dell'insegnante e consenso da parte dei ragazzi.

Tutti gli studenti hanno riferito di interessarsi poco alla politica (soprattutto per le questioni relative all'Unione Europea) e di parlarne raramente con genitori o amici.

Molti di loro non avevano idea di cosa significassero con precisione termini quali “globalizzazione”, “diritti umani”, “commercio equo e solidale” e “cibo a chilometro zero”.

I ragazzi hanno giudicato il questionario di media difficoltà. Le parti più difficili sono state, per tutti e due i gruppi, quelle relative:

1. al rapporto dei Paesi membri con l'Unione Europea (molti non sapevano cosa significasse Paese membro). Nella pratica l'intera domanda 6, relativa a questi argomenti, risultava piuttosto ostica. La difficoltà intorno alle domande sulla UE risiede nel fatto che, in generale, l'Unione Europea viene percepita come un'entità astratta e molto lontana dalla quotidianità dei ragazzi;
2. alle caratteristiche dell'essere europeo;
3. agli atteggiamenti del cittadino del mondo. Molte delle pratiche di sostenibilità ambientale presenti nella domanda erano sconosciute ai ragazzi (tra cui appunto il commercio equo e solidale, il cibo a chilometro zero, il concetto di impronta ecologica).

Dai due incontri è quindi emersa la necessità di un'ulteriore semplificazione nella elaborazione degli item, di una profonda revisione degli stessi, soprattutto quelli riguardanti l'Unione Europea e gli atteggiamenti del cittadino del mondo.

Le scale di risposta sono state considerate appropriate, ma alcuni stimoli delle domande poco chiari (ad esempio quelli sulle caratteristiche dell'essere italiano, europeo e cittadino del mondo).

I commenti e le riflessioni sorti intorno alle tre domande sulle identità multiple si sono rivelate molto utili in fase di rielaborazione dei quesiti nella seconda versione dello strumento. Per questa ragione è opportuno riportare di seguito alcune considerazioni emerse a riguardo.

La domanda relativa agli elementi che caratterizzano un italiano ha evidenziato un problema di fondo: avendo modulato gli item su atteggiamenti concreti e abitudini quotidiane, tali item secondo gli studenti erano troppo specifici, dipendevano dai gusti della singola persona e non dall'essere italiano in generale. Un esempio che hanno riportato spesso era quello relativo al mare: ad alcuni di loro piaceva la montagna ma non per questo si sentivano meno italiani. Un ragazzo del secondo gruppo, inoltre, è giunto alla conclusione che non fosse possibile delineare le caratteristiche di un italiano perché "ognuno lo è a modo suo". Salvo poi aggiungere che "fa male vedere se stessi" e "siamo tutti depressi".

Per quanto riguarda in dettaglio i singoli item, tutti gli studenti hanno indicato la religione cattolica come elemento non caratterizzante l'essere italiano. Uno studente del secondo gruppo lo ha definito un tema "troppo personale".

Gli item relativi all'essere alla moda e all'apprezzare la musica lirica sono stati considerati dai ragazzi più come simboli dell'essere italiano per gli stranieri, piuttosto che atteggiamenti propri di un italiano. In particolare, per i quesiti relativi ad argomenti che concernono la creatività, la moda e la musica, gli studenti di entrambi i gruppi hanno evidenziato la mancanza di immaginazione e fantasia degli italiani, sostenendo che "[gli italiani] si uniformano alla massa e soprattutto copiano i modelli stranieri". E quando pensano alla musica, alla moda, non hanno in mente quella italiana ma quella estera: "ai giovani di oggi piacciono le cose straniere, quando penso alla musica penso a quella straniera".

Per quanto riguarda possibili nuove caratterizzazioni dell'essere italiano che non erano comprese nella domanda, i ragazzi del secondo *focus group* hanno individuato principalmente elementi negativi: l'italiano è “uno che ruba”, “uno pigro”, “uno povero”, “uno che molto probabilmente deve andare via dall'Italia”, “che evade le tasse”, “che non rispetta l'ambiente”. Altri elementi che sono scaturiti dalla discussione riguardavano il parlare dialetto, le divisioni tra Nord e Sud (“gli italiani sono divisi tra chi vive al Nord e chi al Sud”), il giocare a carte, al lotto e guardare gli sport (non solo il calcio, ma anche il nuoto, la vela) piuttosto che praticarli. L'unico aspetto positivo individuato dagli studenti è stato quello relativo all’“arte di arrangiarsi degli italiani”, al saper “trovare il modo di sistemare le cose”.

Più problematica è risultata la sezione relativa all'essere europeo. A una domanda diretta, volta a capire le reazioni immediate sul tema del sentirsi europei (è stato domandato banalmente “vi sentite europei?”) la maggior parte degli studenti del primo *focus group* ha risposto di no (sette studenti su dieci) perché “uno non ci pensa che è europeo”, “non ci ho mai pensato”. Per i ragazzi del secondo *focus group* “non può esistere un popolo europeo perché ci sono lingue e culture diverse; un popolo è caratterizzato da una cultura e da una lingua unica”.

Gli studenti non pensano dunque che esista un popolo europeo con alcune caratteristiche comuni. La diversità è l'elemento prevalente quando fanno riferimento all'Europa. L'unico aspetto che lega gli europei è “l'essere in uno stesso continente” ma, ad ogni modo, è un elemento secondario rispetto alle diverse lingue e culture, considerate caratteristiche prevalenti e specifiche della realtà europea.

Si è cercato allora di sollecitarli provando a porre la questione in termini di differenze rispetto ad altre culture, quali ad esempio quella americana o asiatica. Le risposte sono state piuttosto secche in entrambi i gruppi: “io mica

dico di essere europeo se sono in America, dico di essere italiano o tedesco”. E ancora: “uno straniero non ti considera europeo ma italiano o tedesco appunto”. Uno studente del secondo *focus group* ha lanciato una provocazione che ben delinea le opinioni generali del gruppo sulla mancanza di elementi comuni tra i vari Paesi europei: “paradossalmente faccio con più facilità amicizia con un americano che con un francese”.

Alcuni hanno provato a fare riferimento all’Unione Europea come elemento che potesse accomunare una parte degli Stati ma, date le scarse conoscenze sull’UE da parte di alcuni ragazzi, dato un diffuso senso di estraneità (“io l’Europa non la sento proprio”, “dell’Europa se ne parla solo quando ci sono incontri dei rappresentanti politici”) e soprattutto una sensazione di divisione tra gli Stati membri (“non siamo uniti, l’Unione è solo di nome, non di fatto”), non è stato possibile sviluppare oltre l’argomento.

Diversa è stata la reazione al quesito relativo all’essere cittadini del mondo. Questa volta, alla domanda semplice e diretta “vi sentite cittadini del mondo?”, gli studenti del primo gruppo hanno risposto in maniera affermativa, di prima istanza. Le spiegazioni di questa maggiore sicurezza rispetto all’identità europea sono molteplici: “l’Italia fa parte del mondo, io sono italiano quindi sono anche cittadino del mondo”; “sono cittadino del mondo perché so che non sono solo, che ci sono le altre culture”; “sono cittadino del mondo perché ci sta il mondo, perché esiste il mondo”. Entrambi i gruppi hanno interpretato il significato di “cittadino del mondo” non tanto come appartenente a una società globale, ma in quanto abitante del pianeta terra.

In entrambi i *focus group* i ragazzi hanno dichiarato di non aver mai pensato di sentirsi cittadini del mondo e hanno immaginato questa identità in relazione agli extra-terrestri: “non è possibile non essere cittadino del mondo a meno che non vieni da Marte”; “se viene un extra-terrestre gli dico che vengo dal

mondo”. Dato questo collegamento con il pianeta terra, una delle caratteristiche principali del cittadino del mondo era, secondo gli studenti, la cura e la protezione dell’ambiente.

È risultato ad ogni modo più facile per i ragazzi sentirsi cittadini del mondo che europei perché “l’Europa e anche l’UE sono cose nuove; noi sappiamo da sempre che siamo italiani e che l’Italia fa parte del mondo”.

I due incontri hanno dunque confermato gran parte delle criticità relative alla operativizzazione dei costrutti sulle identità multiple anche se, in questo caso, sono state approfondite solo tre appartenenze differenti (all’Italia, all’Europa e al mondo). Da una parte, per quanto riguarda l’essere italiano, le caratteristiche sono troppo specifiche e dipendono in larga misura dalle abitudini del singolo rispondente; dall’altra, per quanto riguarda l’essere europeo, esse fanno riferimento ad aspetti a cui gli studenti non avevano mai pensato e che anzi, risultano persino difficili da immaginare.

A ciò si aggiunge il limite di fondo di un questionario sulle identità multiple che, essendo contingenti, sono di fatto legate ad un determinato momento o luogo e vengono costruite anche in base alle persone con cui interagiamo. Lo strumento, quindi, può solo limitarsi a fotografare una situazione che fa riferimento alla particolare circostanza in cui è stato somministrato e alle disposizioni degli studenti in quel preciso momento. Una ragazza del primo *focus group* ha efficacemente evidenziato l’aspetto delle “nested and contingent identities” (Ross, 2007 p.290): “ci sentiamo italiani perché viviamo in Italia. Se lavorassimo o vivessimo in Cina ci sentiremmo cittadini del mondo”. Una identità non esclude l’altra, ma quella “primaria” o “dominante” può variare per via di molteplici fattori, primo fra tutti il contesto in cui viviamo.

6.5 La seconda versione del questionario e la seconda somministrazione

In base ai risultati delle analisi della prova pilota e alle considerazioni scaturite dai due *focus group*, si è proceduto alla revisione dello strumento.

La ripartizione delle sezioni è rimasta immutata, è stata aggiunta un'ulteriore sezione che comprende però solo una domanda. I titoli hanno subito una leggera modifica.

Il numero dei quesiti delle prime quattro sezioni è diminuito (da 15 a 13) mentre è aumentato il numero totale dei quesiti del questionario (da 18 a 26) a causa del maggior numero di domande nell'ultima parte, relativa alle informazioni sul rispondente.

Il numero di item all'interno di ogni quesito è stato, invece, drasticamente ridotto.

Gli stimoli delle tre domande relativi all'approfondimento delle identità italiana, europea e globale sono stati modificati in base alle osservazioni degli studenti scaturite dai due *focus group*¹⁰⁰. In queste tre domande anche le scale sono state modificate, inserendo una scala Likert a quattro alternative di risposta (con la diminuzione del numero di item non era più necessario mantenere la scala dicotomica). Le altre scale sono rimaste invariate. Sono state però eliminate tutte le opzioni di dubbio (“non saprei”) per spingere gli studenti ad esprimere comunque un'opinione.

Il questionario nella sua seconda versione si presenta così suddiviso (schema 6.3):

¹⁰⁰ È stata aggiunta, in particolare, una frase a completamento subito dopo lo stimolo in tutte e tre le domande: “un italiano/un'italiana è una persona che...” ecc. Per gli studenti dei *focus group* questo espediente li avrebbe facilitati nella risposta.

Schema 6.3 *La struttura del questionario (seconda versione)*

Sezione 1 Tu e l'Italia - 3 domande
Sezione 2 Tu e l'Europa - 4 domande
Sezione 3 Tu e il mondo - 2 domande
Sezione 4 Tu e gli altri - 1 domanda
Sezione 5 Tu e la politica - 4 domande
Sezione 6 Notizie su di te - 12 domande

Nei paragrafi che seguono vengono analizzate nel dettaglio le domande nelle varie sezioni.

Tabella 6.9 *La struttura del questionario (seconda versione) – Sezione 1*

Sezione 1 - Tu e l'Italia
1) Atteggiamento verso il proprio Paese ¹⁰¹
2) I comportamenti del buon cittadino adulto ¹⁰²
3) Significato di essere un/a italiano/a

Le tre domande relative alle discussioni e alle attività di informazione su argomenti politici che riguardano il proprio Paese, l'Europa e il mondo sono state eliminate dalle singole sezioni e inserite tutte assieme, in versione ridotta,

¹⁰¹ Quattro item su sette sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

¹⁰² Dieci item su quattordici sono ripresi dal questionario studenti CIVED (2001).

in una domanda compresa nella sezione “Tu e la politica”. Dai *focus group* era emerso che le tre domande separate fossero troppo dettagliate e rendessero il questionario ripetitivo. La scala della domanda sulle attività di informazione relativa all'Italia presentava inoltre un valore dell'alfa di Cronbach inadeguato ($\alpha=.52$).

Tabella 6.10 *La struttura del questionario (seconda versione) – Sezione 2*

Sezione 2 - Tu e l'Europa
4-a) Opinione su alcune politiche dell'Unione Europea
4-b) Atteggiamento verso l'Unione Europea
5) Partecipazione nel futuro ad iniziative promosse dall'Unione Europea ¹⁰³
6) Significato di essere un europeo / un'europea

La domanda relativa al rapporto dei Paesi membri con l'Unione Europea è stata completamente eliminata: il valore della scala era inadeguato ($\alpha=.53$) ed era risultata una delle domande più difficili a cui rispondere da parte degli studenti. Il quesito relativo alla partecipazione nel futuro a iniziative promosse dall'Unione Europea è stato ridimensionato.

Tabella 6.11 *La struttura del questionario (seconda versione) – Sezione 3*

Sezione 3 - Tu e il mondo
7) Significato di essere un/a cittadino/a del mondo
8) Atteggiamenti del cittadino del mondo

Lo stimolo e gli item della domanda sugli atteggiamenti del cittadino del mondo sono stati modificati. È stata inserita una frase a completamento¹⁰⁴ per

¹⁰³ Quattro item su cinque sono ripresi dal questionario del Modulo europeo in ICCS (2009).

¹⁰⁴ “Quando una persona compra qualcosa dovrebbe...”

aiutare gli studenti nella risposta e il quesito è stato incentrato sui temi del consumo critico, tralasciando dunque gli argomenti più specifici relativi alla sostenibilità ambientale, che gli studenti non conoscevano. In particolare, per rendere gli item più facilmente comprensibili, essi riguardavano temi generici, relativi alle scelte di acquisto di un determinato bene che, realizzate a livello locale, potrebbero produrre effetti a livello globale (sia dal punto di vista ambientale che dei diritti umani).

Tabella 6.12 *La struttura del questionario (seconda versione) – Sezione 4*

Sezione 4 - Tu e gli altri
9) Percezione delle identità multiple

Questa nuova sezione comprende una sola domanda in cui viene chiesto agli studenti di esprimere, tramite una scala Likert di accordo a quattro alternative di risposta, l'appartenenza a diverse comunità, a partire dalla famiglia per arrivare a gruppi sempre più allargati, fino a comprendere una "società mondiale". È stato necessario inserire questo nuovo quesito per capire non solo il tipo di risposta che avrebbero potuto fornire gli studenti direttamente sollecitati su questi temi, ma anche per comprendere se e in che misura tali risposte potessero essere in qualche modo associate a una particolare immagine dell'essere cittadino italiano, europeo e del mondo.

Tabella 6.15 *La struttura del questionario (seconda versione) – Sezione 5*

Sezione 5 - Tu e la politica
10) Discussioni e attività di informazione su argomenti politici nazionali, europei ed internazionali ¹⁰⁵
11) Fiducia nelle istituzioni ¹⁰⁶
12) Interesse per la politica nazionale, europea, internazionale ¹⁰⁷
13) Partecipazione nel futuro alla vita politica ¹⁰⁸

Le domande di questa sezione non presentavano eccessive criticità e sono state lasciate invariate. Come è stato precedentemente rilevato, è stata aggiunta una domanda relativa alle discussioni e alle attività di informazione su argomenti politici, che riunisce alcuni item delle tre distinte domande presenti nella prima versione del questionario.

Tabella 6.16 *La struttura del questionario (seconda versione) – Sezione 5*

Sezione 5 - Notizie su di te
14) Anno di nascita
15) Sesso
16) Paese di nascita dello studente e dei genitori
17) Lingua parlata con maggiore frequenza a casa
18) Titolo di studio conseguito dalla madre
19) Titolo di studio conseguito dal padre
20) Voto in italiano nell'ultima pagella/scheda
21) Voto in storia nell'ultima pagella/scheda
22) Voto in geografia nell'ultima pagella/scheda

¹⁰⁵ Quattro item su nove sono ripresi dal questionario studenti ICCS (2009).

¹⁰⁶ Cinque item su nove sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

¹⁰⁷ Due item su tre sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

¹⁰⁸ Cinque item su otto sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009).

23) Voto che lo studente si assegnerebbe in italiano
--

24) Voto che lo studente si assegnerebbe in storia
--

25) Voto che lo studente si assegnerebbe in geografia

Per la seconda somministrazione si è ritenuto necessario raccogliere maggiori informazioni sulle variabili di contesto relative ai rispondenti. In particolare, sono state aggiunte domande sul Paese di nascita (sia dello studente che dei genitori) e sul titolo di studio dei genitori.

Le domande sui voti (nell'ultima pagella o scheda ma anche quelli che gli studenti si sarebbero assegnati al momento della compilazione del questionario) in italiano, storia e geografia¹⁰⁹ sono state inserite per capire se e in che misura potesse essere presente una qualche associazione tra i voti dei ragazzi e la rappresentazione dell'essere cittadino italiano, europeo e del mondo.

Lo strumento così strutturato è stato somministrato a 329 studenti di terza media in sei scuole, due nella provincia di Roma (l'IC Enzo Biagi di Cesano e l'IC Fiano a Fiano Romano) e quattro a Roma (di cui una nel centro città e le altre quattro in periferia). La distribuzione delle scuole è stata così strutturata per avere rispondenti provenienti da diversi contesti sociali (provincia, centro e periferia della città).

I dati relativi al numero di alunni per classi sono riportati nella tabella 6.17.

¹⁰⁹ Le tre materie attinenti alle tematiche trattate nel questionario.

Tabella 6.17 *Scuole e alunni coinvolti nella seconda somministrazione del questionario*

Scuole	Studenti
IC Enzo Biagi (Cesano)	
III A	22 studenti
III B	21 studenti
III C	17 studenti
IC Fiano (Fiano Romano)	
III A	17 studenti
III B	19 studenti
III D	22 studenti
III E	18 studenti
III F	22 studenti
IC Regina Elena (Roma centro)	
III A	18 studenti
III B	19 studenti
III C	15 studenti
III D	14 studenti
III E	13 studenti
Scuola media Statale V. Cardarelli (Portuense)	
III C ¹¹⁰	15 studenti
IC Vibio Mariano (Roma zona Cassia)	
III B	20 studenti
III D	18 studenti
III G	19 studenti
IC Renato Fucini (Roma zona Talenti)	
III A	20 studenti
Totale	329 studenti

¹¹⁰ La III C della scuola Cardarelli è la stessa classe in cui è stato realizzato l'intervento didattico, oggetto della prima parte del presente lavoro di ricerca.

Le somministrazioni sono avvenute nei mesi di aprile e maggio 2014¹¹¹ tramite questionario cartaceo e sono state condotte da me personalmente. Il tempo di somministrazione stabilito era di 45 minuti.

6.6 Le analisi dei dati

Per la seconda somministrazione sono state eseguite le stesse analisi della fase pilota: il calcolo delle frequenze di risposta, l'analisi fattoriale esplorativa per otto domande, la correlazione item-totale e l'alfa di Cronbach.

È stata realizzata nuovamente l'analisi fattoriale esplorativa (e non confermativa) perché, data la difficoltà nell'operativizzare i costrutti (soprattutto quelli relativi alle identità multiple), le modifiche apportate sulla base dei risultati della fase pilota non erano del tutto soddisfacenti. Nonostante i cambiamenti realizzati nello strumento, infatti, alcuni punti necessitavano di un miglioramento ed era quindi necessario capire ancora una volta se, dietro agli elementi di una scala che si presumeva avesse una sola dimensione, fosse presente un solo fattore o più fattori. Per questa ragione, come è stato precedentemente messo in evidenza, nonostante i risultati che sono scaturiti dalla presente ricerca, la seconda somministrazione è considerata un *field trial*, una ulteriore prova dello strumento, in vista di successive modifiche.

A differenza della prova pilota, sono state inoltre realizzate delle analisi di correlazione su alcune domande¹¹² utilizzando il coefficiente Rho di

¹¹¹ Il periodo di somministrazione coincide con quello in cui, nell'anno precedente, è stata condotta la fase pilota dello strumento in modo da mantenere il più possibile omogeneo il livello di scolarizzazione (tutti gli studenti sia nella fase pilota che nella somministrazione finale stavano dunque per completare la terza media).

¹¹² Si era ipotizzato inizialmente di effettuare le analisi di correlazione per capire se e in che misura fosse presente una associazione tra l'esplicita percezione da parte degli studenti delle proprie identità multiple (domanda 9 della sezione 4 "Tu e gli altri") e le altre domande del questionario; se cioè ad un determinato senso di appartenenza potesse essere associato un certo comportamento o un'opinione. Come viene esposto in seguito, tuttavia, la maggior parte delle risposte del questionario sono caratterizzate da una elevata uniformità nei giudizi, quasi tutti relativi ai gradi positivi delle scale. Le analisi di correlazione sono state possibili, dunque, solo per quei quesiti che presentavano una maggiore variabilità, vale a dire: la domanda

Spearman¹¹³. I risultati di tali analisi hanno evidenziato correlazioni significative seppure di debole intensità¹¹⁴.

Rimandando all'Appendice (sezione E) per le tabelle con i valori delle analisi dettagliati per ogni domanda, si riportano di seguito quelle sulla coerenza interna delle scale e sulle frequenze di risposta in relazione ad alcuni quesiti che meglio illustrano il funzionamento dello strumento e le modalità di risposta del gruppo di studenti tredicenni a cui è stato sottoposto il questionario.

6.6.1 Le scale

L'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta sulle stesse otto domande della fase pilota del questionario. Le analisi della prova pilota, come è stato descritto in precedenza, hanno evidenziato come ogni domanda presentasse due fattori principali sottostanti, che ne spiegavano in misura diversa più del 50% della varianza totale. La maggior parte dei secondi fattori, tuttavia, era saturata da uno o due item e questo non ha reso possibile la creazione di due sotto-scale se non per la domanda sui comportamenti del buon cittadino adulto¹¹⁵ e quella sull'opinione degli studenti nei confronti dell'Unione Europea.

Nonostante i cambiamenti intercorsi nella formulazione e nella numerosità delle domande tra prima e seconda versione del questionario, l'analisi fattoriale esplorativa della seconda somministrazione, condotta sulle stesse

relativa alla frequenza sulle discussioni e sulle attività di informazione su argomenti politici nazionali, europei ed internazionali; la domanda relativa alla fiducia nelle istituzioni; all'interesse per la politica nazionale, europea, internazionale; alla partecipazione nel futuro alla vita politica; ai voti in italiano, storia e geografia nell'ultima pagella/scheda.

¹¹³ Si è scelto di utilizzare il coefficiente Rho di Spearman in quanto misura non parametrica di correlazione (che quindi può essere utilizzata nei casi in cui non si possa prevedere una distribuzione normale del campione di riferimento). È stato comunque calcolato anche il coefficiente di correlazione di Pearson che non ha evidenziato, tuttavia, discrepanze rispetto alla misura non parametrica di correlazione.

¹¹⁴ Le tabelle con gli indici di correlazione sono riportate in Appendice, sezione E.

¹¹⁵ Si ricorda che tale domanda presentava due sotto-scale anche in CIVED(2001).

otto domande, non ha rilevato grandi discrepanze rispetto a quella della fase pilota.

Nella domanda 1, relativa agli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, sono presenti due fattori che spigano circa il 60% della varianza totale. Il secondo fattore, tuttavia, è saturato da due soli item (quelli relativi ai simboli dell'identità nazionale, vale a dire la bandiera e l'inno). Non essendo possibile creare una sottoscala composta da due soli elementi, si è scelto di riunire tutti gli item in un'unica scala che presenta un valore dell'alfa di Cronbach di .77¹¹⁶.

La domanda 2 sui comportamenti del buon cittadino adulto, come è stato già anticipato, presenta due fattori, uno relativo all'importanza della cittadinanza convenzionale, l'altro sull'importanza della cittadinanza relativa ai movimenti sociali¹¹⁷. Sono state dunque costruite due sotto-scale, la prima relativa alla cittadinanza convenzionale con valore dell'alfa sufficiente ($\alpha=.64$)¹¹⁸; la seconda¹¹⁹, riguardante la cittadinanza relativa ai movimenti sociali, con un valore buono ($\alpha=.73$)¹²⁰.

Anche dalle analisi sulla domanda 4-a (relativa alle opinioni degli studenti su alcuni aspetti dell'Unione Europea) e sulla domanda 4-b (relativa agli atteggiamenti verso l'Unione Europea) emergono due fattori, il secondo dei quali è saturato in entrambi i quesiti da due item¹²¹. Si è scelto ancora una

¹¹⁶ In ICCS (2009) i quattro item presenti in questa scala riportavano un valore dell'alfa di Cronbach molto simile ($\alpha=.79$).

¹¹⁷ I due fattori spiegano circa il 50% della varianza totale.

¹¹⁸ Questa sotto-scala comprende gli item: votare in tutte le elezioni, essere membro di un partito politico, dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato, prendere parte a discussioni politiche.

¹¹⁹ Per la costruzione della scala è stato eliminato l'item "essere disposto a partecipare a manifestazioni di protesta contro una legge considerata ingiusta" perché aveva un basso indice di correlazione inter-item (.146). Come viene messo in evidenza in seguito, anche l'analisi delle frequenze di risposta ha evidenziato una certa anomalia.

¹²⁰ Questa sott-scala comprende gli item: partecipare ad attività a sostegno di altre persone nella comunità, prendere parte ad attività per la promozione dei diritti umani, partecipare ad iniziative per la protezione dell'ambiente, rispettare il codice della strada, avere cura degli spazi pubblici, fare la raccolta differenziata dei rifiuti.

¹²¹ Si tratta, per la domanda 4-a, dei due item maggiormente legati all'attuazione di politiche: quello relativo agli effetti positivi nei Paesi membri delle politiche dell'Unione Europea e quello relativo all'introduzione dell'Euro. L'item sulla lotta alla criminalità satura su entrambi i fattori. La varianza totale spiegata dai due fattori è circa il 60%.

volta di creare una singola scala che presenta buoni valori dell'alfa di Cronbach (per la domanda 4-a $\alpha = .72$ ¹²²; per la domanda 4-b $\alpha = .73$ ¹²³).

Nella domanda sull'essere italiano sono nuovamente presente due fattori¹²⁴ riconducibili, come nella fase pilota, a una dimensione relativa agli elementi esteriori e sociali dell'identità italiana¹²⁵ e ad aspetti maggiormente legati all'ambito culturale¹²⁶. Avendo inserito una scala di tipo Likert a quattro gradi è stato possibile, in questa seconda fase, eseguire il calcolo dell'alfa di Cronbach, tenendo distinte le due sotto-scale. I valori sono entrambi buoni, per la prima sotto-scala (elementi esteriori e sociali) $\alpha = .83$ ¹²⁷ e per la seconda sotto-scala (aspetti culturali) $\alpha = .85$.

Anche nel quesito sull'essere europeo sono stati riscontrati due fattori¹²⁸, come peraltro nella fase pilota: il primo¹²⁹ caratterizzato da elementi di apertura verso l'altro e di solidarietà; il secondo¹³⁰ dall'attenzione verso i diritti umani (la pace, la democrazia, l'uguaglianza ecc.). Sulla base della distribuzione

Per l'item 4-b, invece, si tratta di due item più legati all'apertura verso gli altri e alla solidarietà tra Stati: l'item relativo al rispetto delle diverse culture presenti nell'UE e quello relativo all'importanza dell'aiuto reciproco tra i Paesi membri. I due fattori spiegano il 57% della varianza totale.

¹²² Gli item che compongono a scala sono: le politiche dell'Unione Europea producono effetti positivi nei Paesi membri, l'introduzione dell'Euro è un fatto positivo, l'Unione Europea mostra molto rispetto per l'ambiente, l'Unione Europea difende i diritti delle donne, l'Unione Europea difende i diritti delle minoranze etniche, l'Unione Europea combatte in maniera efficace la criminalità.

¹²³ Gli item che compongono a scala sono: la bandiera dell'Unione Europea per me è importante, considero con rispetto il Parlamento Europeo, io rispetto profondamente l'Unione Europea, sono orgoglioso/a dei risultati che sono stati raggiunti in Europa, sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina dell'Unione Europea, considero con rispetto le diverse culture presenti all'interno dell'Unione Europea, è importante per me che gli Stati membri si aiutino gli uni con gli altri.

¹²⁴ Entrambi i fattori spiegano circa il 50% della varianza totale.

¹²⁵ I nove item che saturano su questo fattore sono: essere alla moda, possedere il senso del bello, mangiare i gelati, amare prendere il sole, indossare gli occhiali da sole, fare colazione al bar con cornetto e cappuccino, amare viaggiare, parlare dialetto, fare scommesse sportive.

¹²⁶ I quattro item che saturano sul secondo fattore sono: leggere i quotidiani ogni giorno, leggere molti libri, visitare i musei, visitare le città d'arte. L'item relativo all'arte di arrangiarsi satura su entrambi i fattori. Gli item relativi all'essere povero e al non rispettare il prossimo sono stati eliminati perché presentavano valori dell'indice di correlazione item-totale bassi (rispettivamente .150 e .250).

¹²⁷ Nella scala non è stato considerato l'item "ama prendere il sole" perché abbassava il valore dell'alfa di Cronbach.

¹²⁸ I due fattori spiegano circa il 55% della varianza totale.

¹²⁹ I quattro item che saturano sul primo fattore sono: saper apprezzare le diverse culture del mondo, proteggere i gruppi sociali più deboli, essere interessati a conoscere altri punti di vista, preoccuparsi dei problemi degli altri.

¹³⁰ I quattro item che saturano sul secondo fattore sono: credere che tutti gli uomini siano uguali, essere contro la pena di morte, essere contro a guerra, credere che la democrazia sia la forma di governo più giusta.

di questi due fattori è stato possibile costruire due sotto-scale, la prima con buoni valori dell'alfa di Cronbach ($\alpha=.78$), mentre la seconda presenta valori sufficienti ($\alpha=.61$).

La domanda sull'essere cittadino del mondo, invece presenta un solo fattore¹³¹. È stata dunque creata una singola scala con un valore dell'alfa di Cronbach sufficiente ($\alpha=.69$).

L'analisi fattoriale sulla domanda relativa agli atteggiamenti del cittadino del mondo ha anch'essa evidenziato un solo fattore¹³² e presenta un'unica scala con un valore dell'alfa di Cronbach di .71¹³³.

Infine, nella tabella 6.18 viene riportata l'alfa di Cronbach calcolata per tutte le domande per le quali non è stato necessario eseguire l'analisi fattoriale. Essa presenta valori buoni per tutte le scale.

Tabella 6.18 *Il questionario (seconda versione) – scale individuate senza analisi fattoriale*

Scale	α di Cronbach
9) Percezione delle identità multiple	$\alpha=.76$
10) Discussioni ed attività di informazione su argomenti politici nazionali, europei e internazionali ¹³⁴	$\alpha=.83$ $\alpha=.72$
11) Fiducia nelle istituzioni ¹³⁵	$\alpha=.87$
12) Interesse per la politica nazionale, europea, internazionale ¹³⁶	$\alpha=.86$
13) partecipazione nel futuro alla vita politica ¹³⁷	$\alpha=.82$

¹³¹ Tale fattore spiega, tuttavia, solo il 40% della varianza totale.

¹³² Tale fattore spiega il 41% della varianza totale. In generale, non è stato possibile individuare per entrambe le domande relative alla dimensione globale (essere cittadino del mondo e i suoi atteggiamenti) uno o più fattori sottostanti gli item che spiegassero una percentuale maggiore di varianza. Probabilmente questo è dovuto alla loro formulazione e alla interpretazione che ne hanno dato gli studenti.

¹³³ Per ottenere tale valore sono stati eliminati gli item 1 e 7, perché caratterizzati da bassi valori di correlazione inter-item (evitare di comprare prodotti che provengono da Paesi non democratici; comprare prodotti che possono essere riciclati quando non si usano più).

¹³⁴ Quattro item su nove sono ripresi dal questionario studenti ICCS (2009). Il valore dell'alfa di Cronbach per questa scala in relazione all'Italia era leggermente più basso ($\alpha=.67$).

¹³⁵ Cinque item su nove sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009). Il valore dell'alfa di Cronbach per questa scala in relazione all'Italia era leggermente più basso ($\alpha=.79$).

¹³⁶ Due item su tre sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009). Il valore dell'alfa di Cronbach per questa scala in relazione all'Italia era analogo ($\alpha=.85$).

¹³⁷ Cinque item su otto sono ripresi dal questionario studenti in ICCS (2009). I valori dell'alfa di Cronbach in relazione all'Italia per le due sotto-scale individuate nell'indagine IEA sono analoghi ($\alpha=.82$ e $\alpha=.81$).

La domanda dieci presenta due sotto-scale, la prima relativa alla discussione con genitori e amici su argomenti politici e sociali che riguardano l'Italia o l'Unione Europea, mentre la seconda riguarda i mezzi di comunicazione utilizzati dagli studenti per informarsi sulle notizie nazionali ed internazionali.

In base alle diverse analisi condotte è possibile concludere che i valori dell'alfa di Cronbach sono migliorati rispetto alla prova pilota (in cui erano presenti quattro valori non sufficienti). La maggior parte delle scale, dunque, presenta una buona coerenza interna complessiva, con valori dell'alfa pari o superiori a .70.

6.6.2 L'analisi delle frequenze di risposta

Nei paragrafi che seguono sono riportate le analisi delle frequenze di risposta relative ad alcuni quesiti. Tutti i grafici presenti in questa sezione presentano i valori delle frequenze cumulate, ottenute sommando le due alternative di risposta positive per singola scala¹³⁸. La formulazione dei singoli item è stata semplificata per ragioni grafiche¹³⁹.

Le variabili di contesto degli studenti

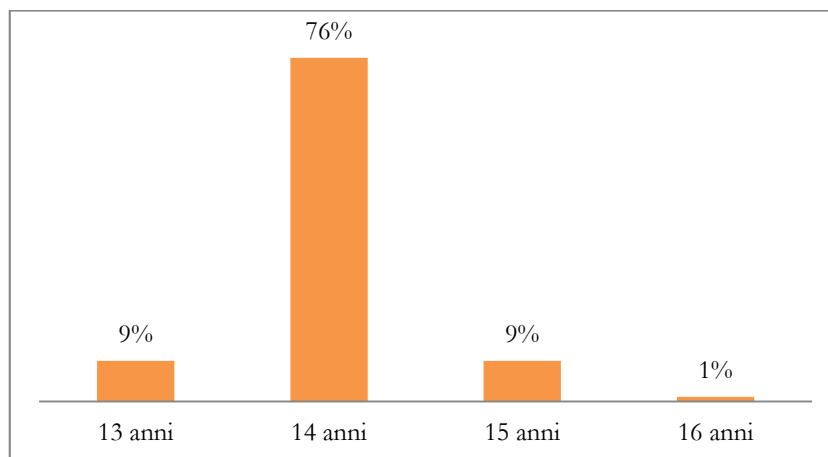
Il campione di giudizio composto da 329 studenti provenienti da sei scuole di Roma e provincia presenta una distribuzione omogenea tra maschi (49,1%) e femmine (50,9%). Per quanto concerne l'età, il 10% dei rispondenti è ripetente, la maggior parte dei rispondenti è in corso (il 76% ha quattordici anni nel 2014, anno di compilazione del questionario), mentre il 9% è più

¹³⁸ Ad esempio, nella scala di accordo la frequenza cumulata è data dalla somma delle opzioni di risposta "molto d'accordo" e "d'accordo" e così via.

¹³⁹ Per la formulazione completa dei singoli item si rimanda al questionario in Appendice (sezione D) e alle tabelle con i dati dettagliati delle analisi (sezione E).

piccolo di un anno rispetto all'età anagrafica generale degli studenti di terza media. Il grafico 6.1 riporta sinteticamente queste informazioni.

Grafico 6.1 *Età degli studenti*



La maggior parte degli studenti è nata in Italia (88,1%) così come la maggior parte dei genitori dei rispondenti (74,4% delle madri e 77,7% dei padri). Il grafico 6.2 mostra una sostanziale omogeneità tra le percentuali degli alunni nati in un altro Paese europeo (6,3%) o in un Paese non europeo (5,6%). Per quanto riguarda i genitori, si rileva in questo caso una percentuale lievemente più alta di nati in Paesi extra-europei (grafici 6.3 e 6.4).

Grafico 6.2 *Luogo di nascita dello studente*

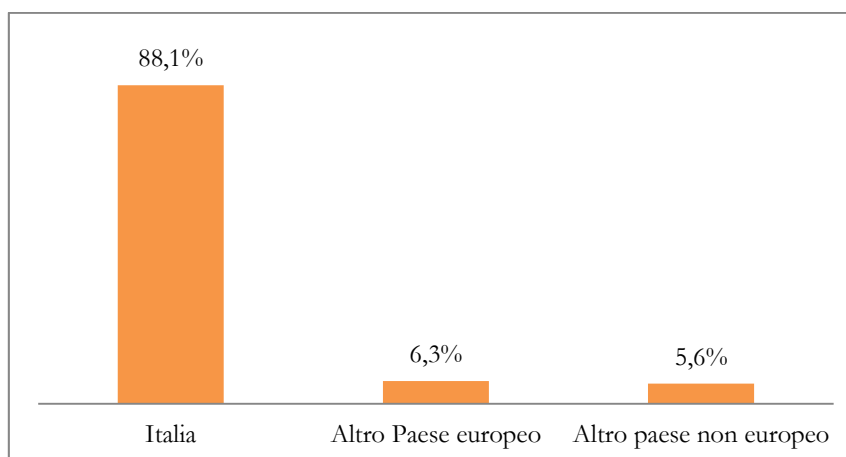


Grafico 6.3 *Luogo di nascita della madre*

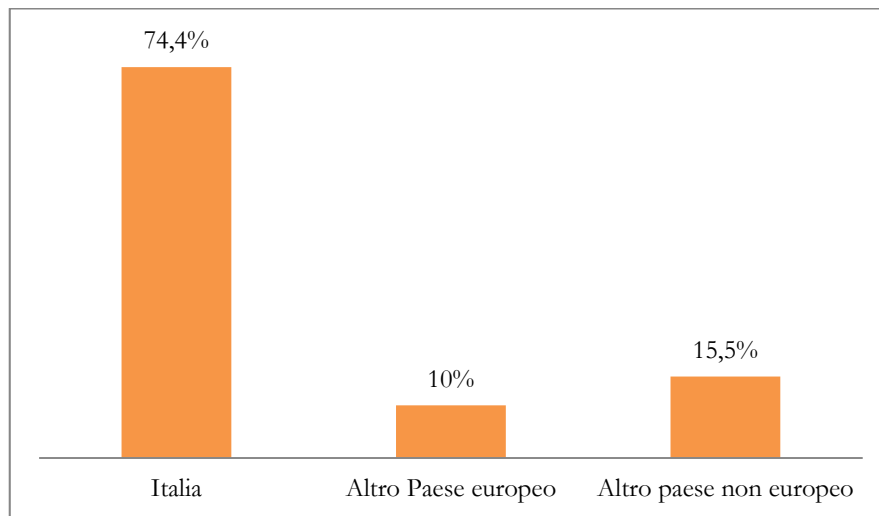
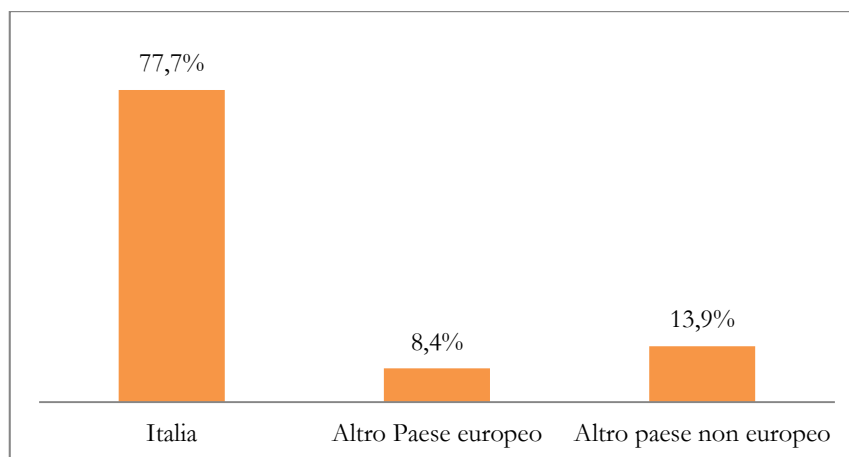


Grafico 6.4 *Luogo di nascita del padre*



La maggior parte dei genitori degli studenti hanno conseguito, come titolo di studio più alto, il diploma di scuola secondaria superiore (in percentuale leggermente superiore i padri rispetto alle madri che presentano invece una percentuale lievemente più alta di laureate, come si evince dai grafici 6.5 e 6.6).

Grafico 6.5 *Titolo di studio più alto conseguito dalla madre (o dalla persona che ne fa le veci)*

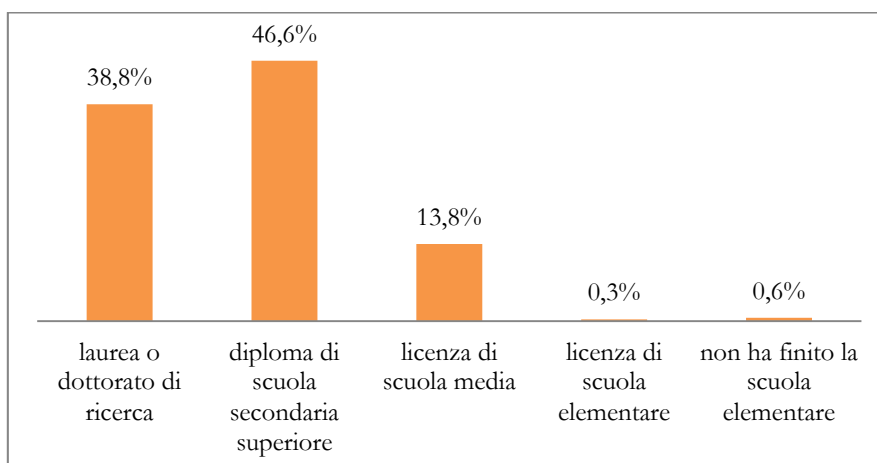
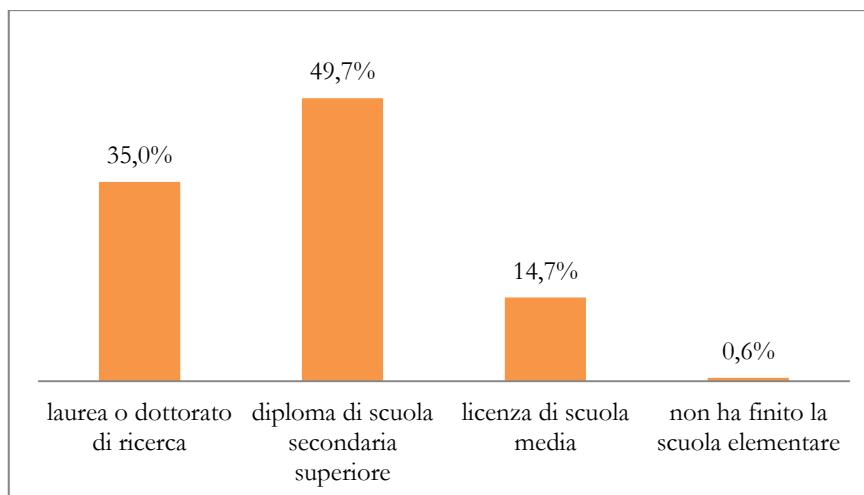


Grafico 6.6 *Titolo di studio più alto conseguito dal padre (o dalla persona che ne fa le veci)*

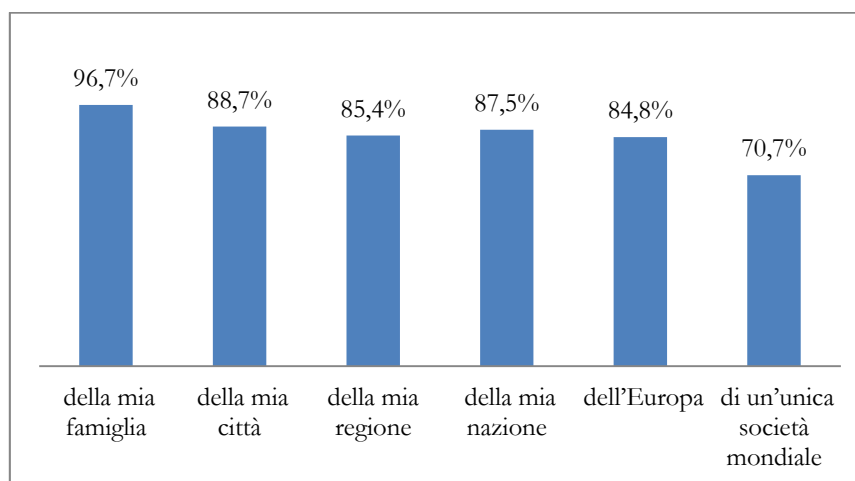


La percezione delle identità multiple

Gli studenti, sollecitati direttamente sulla percezione delle proprie identità multiple (grafico 6.7), hanno dichiarato nella quasi totalità dei casi di sentire di appartenere alla propria famiglia, (circa il 96% dei rispondenti), alla propria città (circa l'88% dei rispondenti), alla propria nazione (circa l'87% dei rispondenti), alla propria regione (circa l'85% dei rispondenti, in leggera flessione rispetto alle altre dimensioni).

Segue con percentuali molto alte l'appartenenza all'Europa (circa l'84% dei rispondenti, in linea con i valori dell'appartenenza alla propria regione) e con una flessione un po' più marcata, ma con percentuali sempre elevate, l'appartenenza ad un'unica società mondiale (circa il 70% de rispondenti). La minore percentuale di risposte positive su questo item rispetto agli altri che compongono la domanda potrebbe essere imputata alla sua formulazione, che presupponeva troppi elementi sottintesi (legati all'ambito del cosmopolitismo).

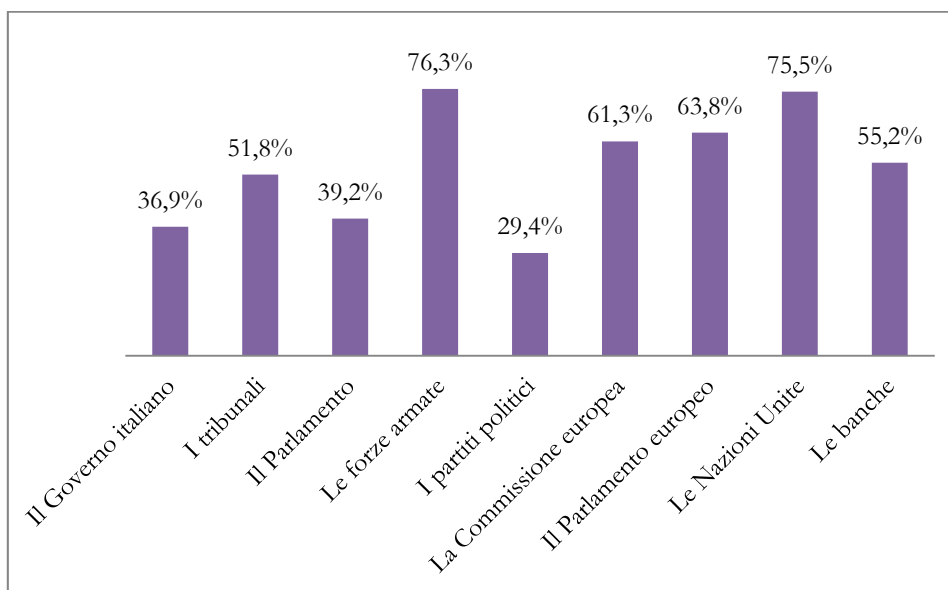
Grafico 6.7 *Le identità multiple. Sento di far parte...*



Gli item in cui la classe modale è rappresentata dall'opzione di risposta "molto d'accordo" sono quelli relativi all'appartenenza alla famiglia, alla città e alla nazione. Tale dato confermerebbe, nel quadro generale delle stratificazione delle diverse identità multiple, una maggiore identificazione con quelle dimensioni più vicine e conosciute agli studenti. Elemento questo, peraltro, del tutto atteso data l'età anagrafica dei rispondenti e al contesto, specificatamente nazionale, entro cui i ragazzi si trovavano al momento della compilazione del questionario.

Dalle analisi sulla fiducia nelle istituzioni da parte degli studenti (grafico 6.8) si osserva che le forze armate, le Nazioni Unite, la Commissione e il Parlamento europeo registrano la percentuale più alta di risposte positive. Seguono le banche e i tribunali. Per quanto concerne le istituzioni relative alla politica italiana (il governo, il Parlamento e i partiti politici), invece, la maggior parte delle risposte si concentra nei gradi negativi della scala. Per questi tre item, infatti, la classe modale è rappresentata dall'opzione di risposta “(mi fido) poco” a conferma di una generale sfiducia nei confronti delle nostre istituzioni.

Grafico 6.8 *Fiducia nelle istituzioni*



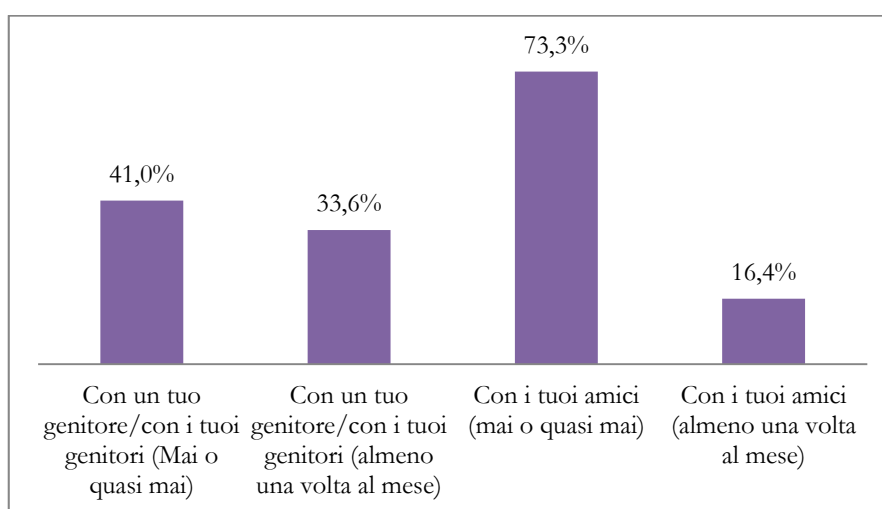
È ad ogni modo interessante sottolineare come, nella presente domanda, non siano presenti item la cui classe modale venga rappresentata dall'alternativa di risposta più positiva (mi fido “completamente”).

Se si escludono le forze armate, le ragioni di questa distribuzione di frequenze potrebbero essere ricondotte alla fiducia da parte degli studenti in istituzioni sovranazionali (quali l'ONU, la Commissione e il Parlamento

europeo) che possono essere ritenute più affidabili ma che sono generalmente poco conosciute e percepite come lontane dalla realtà nazionali.

Se poi si confrontano questi dati con quelli relativi alla discussione con genitori e amici su argomenti politici e sociali che riguardano l'Unione Europea, si osserva che nella maggioranza dei casi gli studenti parlano raramente di questi temi sia con i genitori che con gli amici (grafico 6.9).

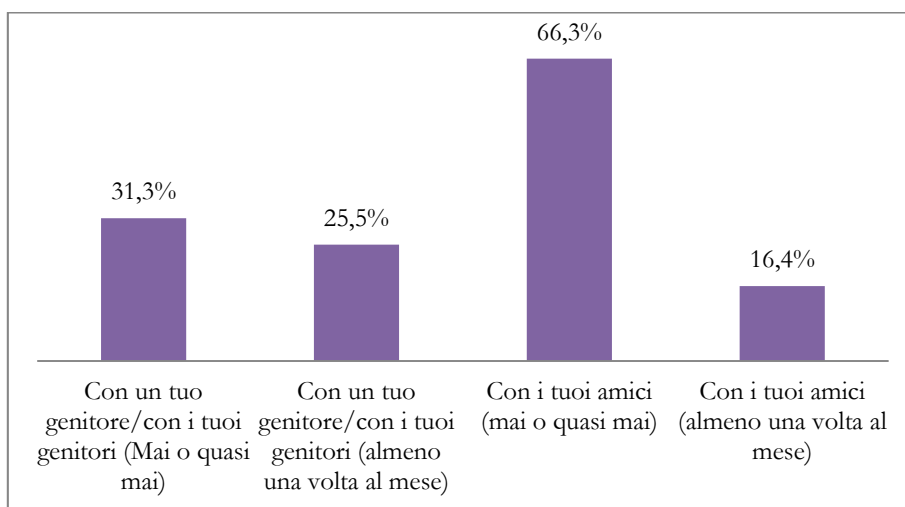
Grafico 6.9 *Discussione su argomenti politici e sociali che riguardano l'Unione Europea*



L'Unione Europea, dunque, se da una parte desta fiducia nei rispondenti, dall'altra non è oggetto di interesse né di confronto.

Una situazione analoga scaturisce dalle analisi sulle frequenze di risposta in relazione alla discussione, con genitori e amici, di argomenti politici e sociali che riguardano l'Italia (grafico 6.10).

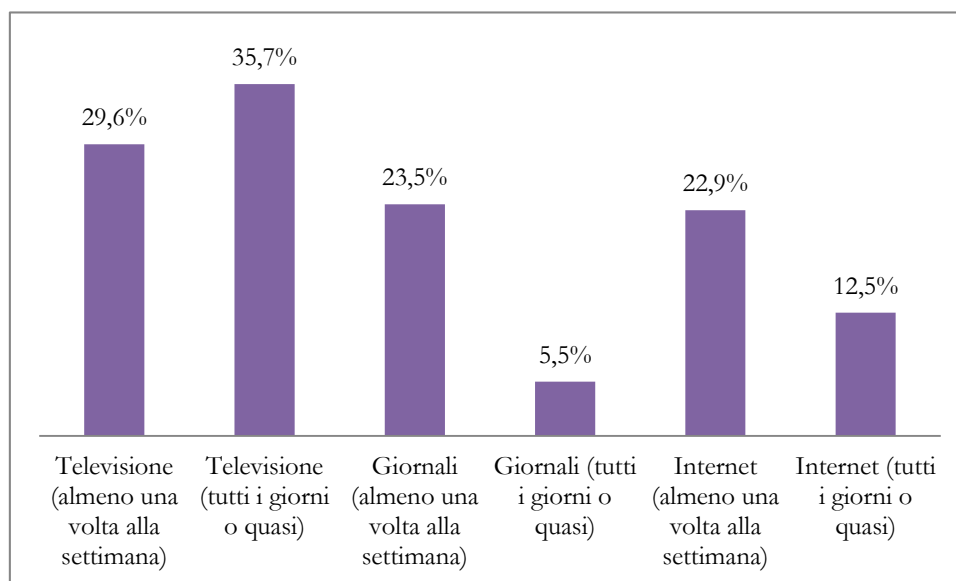
Grafico 6.10 *Discussione su argomenti politici e sociali che riguardano l'Italia*



La percentuale di frequenze negative (relative alle opzioni “mai o quasi mai” e “almeno una volta la mese”) in questo caso sono lievemente più basse rispetto alle discussioni sugli argomenti relativi all’Unione Europea ma restituiscono un quadro di scarso interesse da parte degli studenti e di poche sollecitazioni da parte della famiglia.

Il grafico 6.11 riporta, infine, i mezzi di comunicazione più usati per ottenere informazioni su notizie nazionali o internazionali. Quello utilizzato più frequentemente è rappresentato dalla televisione (circa il 36% dei rispondenti dichiara di utilizzarla tutti i giorni o quasi per informarsi), a cui fanno seguito i giornali e, con una percentuale lievemente più bassa, internet.

Grafico 6.11 *Mezzi di comunicazione per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali*



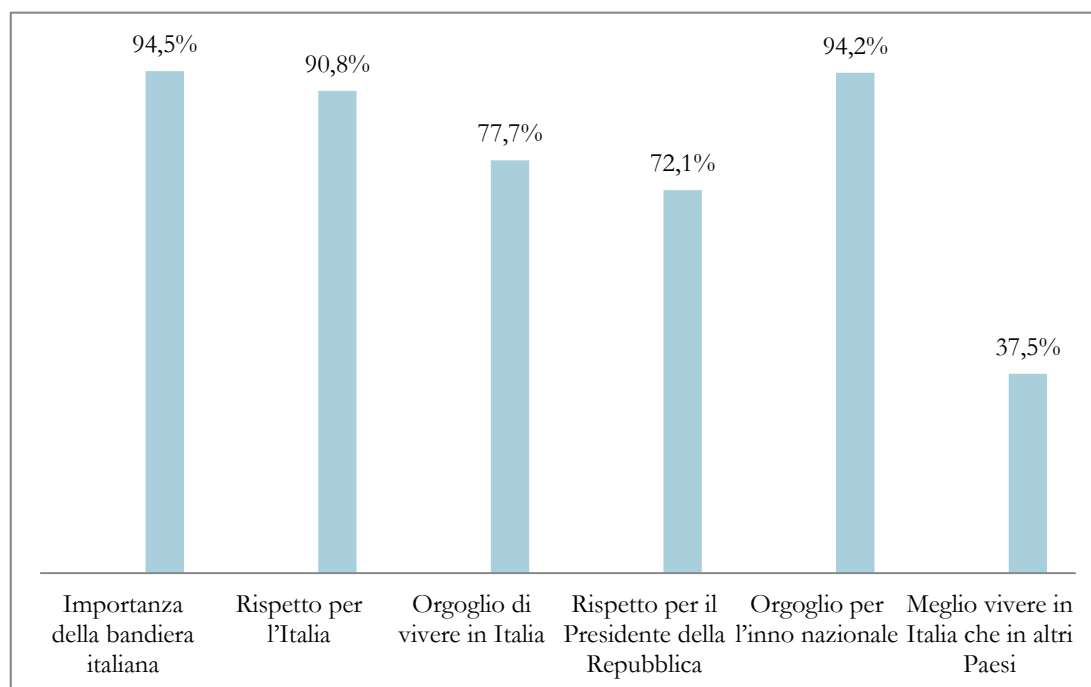
Se settimanalmente, dunque, non c'è grande differenza tra la lettura dei giornali e la navigazione sul web, la rete si rivela essere uno strumento usato in misura maggiore nella quotidianità, anche se ci si attendeva una frequenza di utilizzo più elevata, data l'età anagrafica dei rispondenti. Tale dato potrebbe essere spiegato con le diverse finalità d'uso di internet da parte dei ragazzi: essi probabilmente lo utilizzano molto frequentemente nella quotidianità, ma per attività diverse dall'ottenere informazione su notizie nazionali e internazionali. Su questo ultimo aspetto è possibile che gli studenti risentano in misura maggiore delle abitudini dei genitori, probabilmente più legate alla visione di telegiornali o di programmi televisivi di approfondimento.

Le opinioni e gli atteggiamenti verso l'Italia e l'Unione Europea

Uno degli elementi di carattere generale, che è emerso dalle analisi delle domande presenti nelle prime tre sezioni del questionario, riguarda l'elevato numero di frequenze di risposta per i gradi positivi delle scale.

Per le domande relative agli atteggiamenti verso il proprio Paese, verso l'Unione Europea e alle opinioni degli studenti verso l'UE tale aspetto deve essere messo in relazione con il fattore della desiderabilità sociale, che esercita una forte influenza in questa tipologia di quesiti. Tuttavia, come si evince dai dati presenti nei grafici 6.12, 6.13, 6.14, che riportano le frequenze cumulate per le alternative di risposta positive delle scale di queste tre domande, è necessario fare alcuni precisazioni.

Grafico 6.12 *Atteggiamento degli studenti verso il proprio Paese*

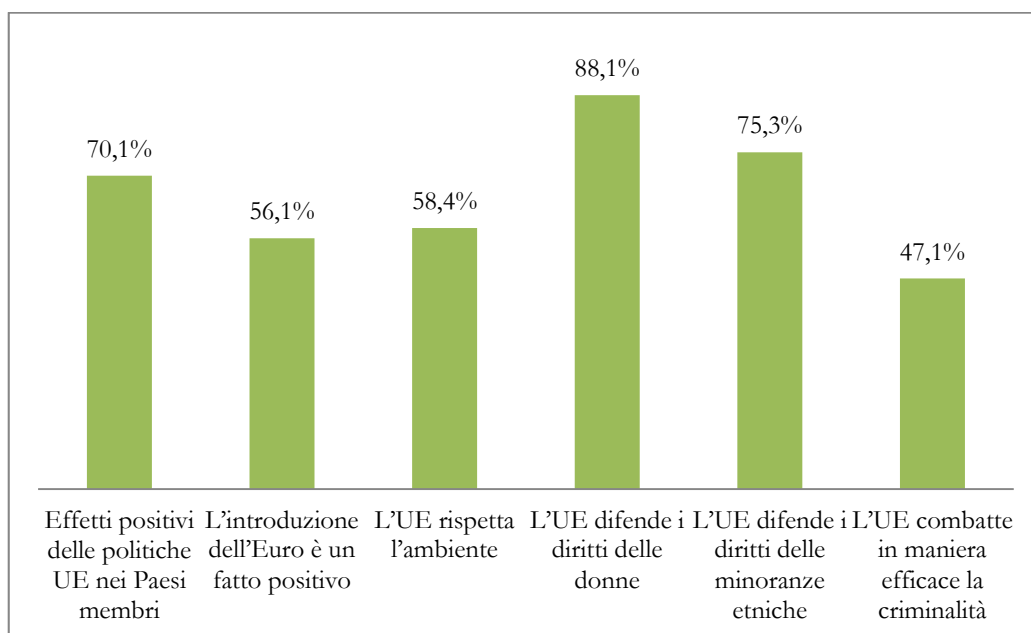


La domanda sull'atteggiamento degli studenti verso il proprio Paese presenta una percentuale elevata di frequenze di risposta per quegli item maggiormente legati ai simboli della cittadinanza convenzionale (la bandiera, l'inno, il rispetto per la nazione di appartenenza), mentre si osserva una leggera flessione¹⁴⁰ per quanto riguarda l'orgoglio del vivere in Italia e il rispetto verso la figura del presidente della Repubblica (oggetto di critiche da

¹⁴⁰ Si tratta ad ogni modo di percentuali molto alte, più del 70% dei rispondenti.

parte degli studenti anche in fase di compilazione del questionario¹⁴¹). L'orgoglio del vivere in Italia viene ad ogni modo relativizzato dal confronto con gli altri Paesi: più del 60% dei rispondenti considera che sia meglio vivere all'estero. Sulla base dei commenti scaturiti dai *focus group* secondo cui, ad esempio, ciò che caratterizza un italiano è il fatto che dovrà lasciare il Paese, la maggiore frequenza delle alternative di risposta negative di questo item non stupisce.

Grafico 6.13 *Opinioni degli studenti su alcuni aspetti dell'Unione Europea*



Le opinioni degli studenti su alcuni aspetti dell'Unione Europea sono per la maggior parte positive. Più del 50% dei rispondenti, infatti, ha risposto “molto d'accordo” o “d'accordo” a tutti gli item presenti nella domanda. Se all'UE viene generalmente riconosciuta un'attenzione particolare per la difesa dei diritti (sia delle donne che delle minoranze etniche), si nota invece come l'introduzione dell'Euro, il rispetto dell'ambiente e la lotta alla criminalità siano considerati dagli studenti come aspetti più problematici. L'ambito della

¹⁴¹ In particolare, gli studenti riportavano le critiche dei genitori nei confronti del Presidente della Repubblica.

lotta alla criminalità risulta essere quello più critico: alla domanda “l’Unione Europea combatte in maniera efficace la criminalità”, infatti, l’opzione “in disaccordo” rappresenta la classe modale di risposta, selezionata dal 38% dei ragazzi.

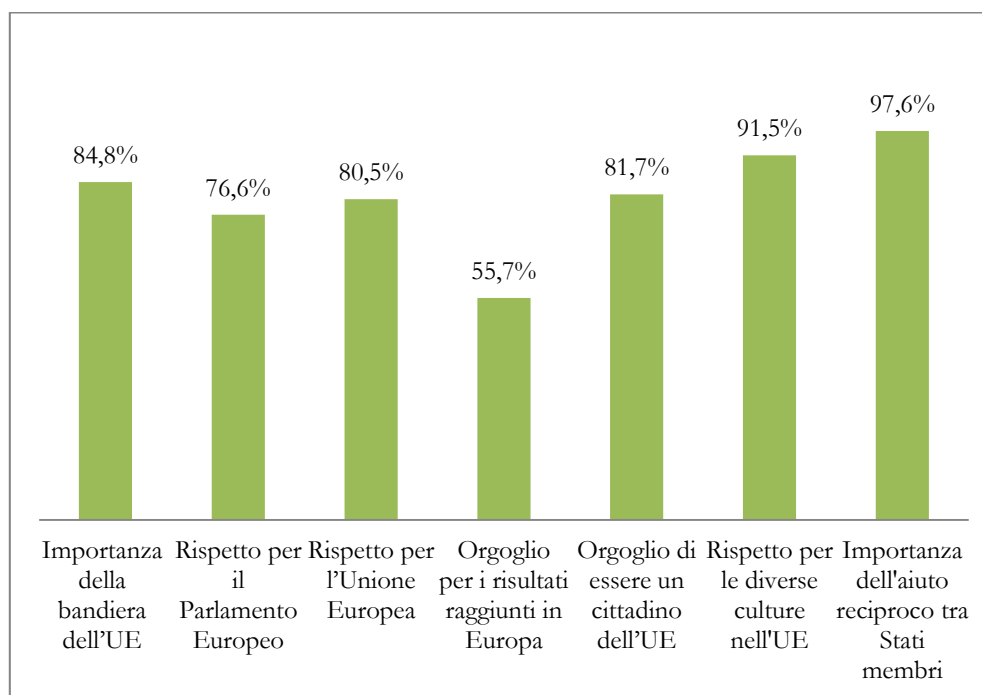
Anche in questo caso le informazioni ottenute tramite i *focus group* si rivelano utili per elaborare una possibile ipotesi di interpretazione di queste risposte. Data la scarsa conoscenza degli studenti riguardo alle tematiche relative all’Unione Europea¹⁴² (ribadita più volte negli incontri¹⁴³ e scaturita anche dalle analisi sulla domanda relativa alla discussione e all’informazione su argomenti politici, come è stato già messo in evidenza) verrebbe da ipotizzare che, per gli ambiti più astratti quali quelli relativi ai diritti umani, prevalga il fattore della desiderabilità sociale, mentre per quelli relativi ad elementi concreti, più direttamente osservabili dagli studenti nella loro quotidianità (la moneta unica, l’inquinamento, la criminalità, che si ricollega al senso di generale sicurezza dei ragazzi) l’opinione sia più negativa¹⁴⁴.

¹⁴² Nella prova pilota questa domanda presentava anche l’opzione di risposta “non saprei”. Pochi studenti, tuttavia, hanno risposto di non aver nessuna idea su questi temi, in controtendenza dunque rispetto a quanto emerge dalla domanda sulle attività di informazione sulla politica o da quanto emerso nei *focus group*. La stessa dinamica si è verificata per la domanda successiva, relativa agli atteggiamenti degli studenti verso l’Unione Europea.

¹⁴³ È stato già evidenziato come nei *focus group* sia emerso, in più di una occasione, un generale disinteresse verso le tematiche relative all’UE. Questo aspetto ha comportato l’eliminazione di una domanda relativa all’Unione e il ridimensionamento e la semplificazione dei restanti item dedicati all’argomento.

¹⁴⁴ Anche in questo caso, ad ogni modo, si tratta pur sempre di percentuali positive molto alte, vicine o superiori al 50%.

Grafico 6.14 *Atteggiamento degli studenti verso l'Unione Europea*



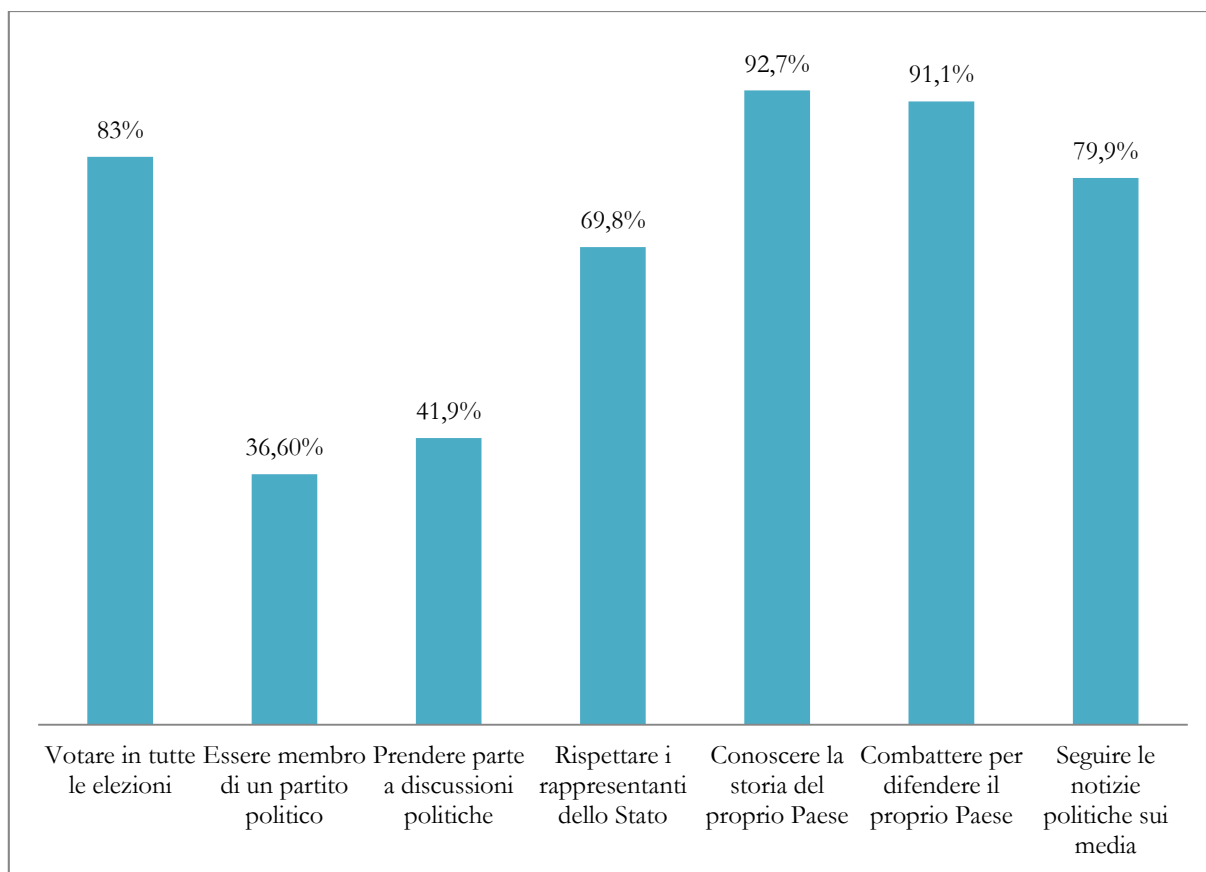
La desiderabilità sociale è probabilmente la ragione per cui, ancora una volta, si rileva un elevato numero di frequenze di risposta positive per quanto riguarda gli atteggiamenti degli studenti verso l'Unione Europea. Se si esclude l'item sull'importanza che gli Stati membri si aiutino a vicenda (che trova quasi la totalità dei rispondenti molto d'accordo o d'accordo¹⁴⁵) e, al contrario, quello relativo all'orgoglio per i risultati raggiunti in Europa (che vede invece solo la metà dei rispondenti molto d'accordo o d'accordo), le percentuali di risposta positiva sono molto elevate. Anche in questo caso dunque viene da ipotizzare, data la scarsa conoscenza e lo scarso interesse per i temi relativi all'Unione Europea dichiarata dagli stessi studenti, che la desiderabilità sociale sia stato determinante nel rispondere a questo quesito.

¹⁴⁵ L'alternativa di risposta "molto d'accordo" rappresenta la classe modale per gli item relativi al rispetto delle diverse culture presenti nell'Unione Europea (48% dei rispondenti) e all'importanza dell'aiuto reciproco tra gli Stati membri (74% dei rispondenti), a conferma dell'importanza attribuita dagli studenti a questi due aspetti.

Le caratteristiche del buon cittadino adulto

Allo stesso modo, le domande relative al comportamento del buon cittadino adulto sono caratterizzate da percentuali di frequenza di risposta elevate per i gradi positivi della scala (“molto importante” e “abbastanza importante”). I grafici 6.15 e 6.16 riportano i dati suddivisi secondo le due sotto-scale “importanza della cittadinanza convenzionale” e “importanza della cittadinanza relativa ai movimenti sociali”.

Grafico 6.15 *I comportamenti del buon cittadino adulto – importanza della cittadinanza convenzionale*

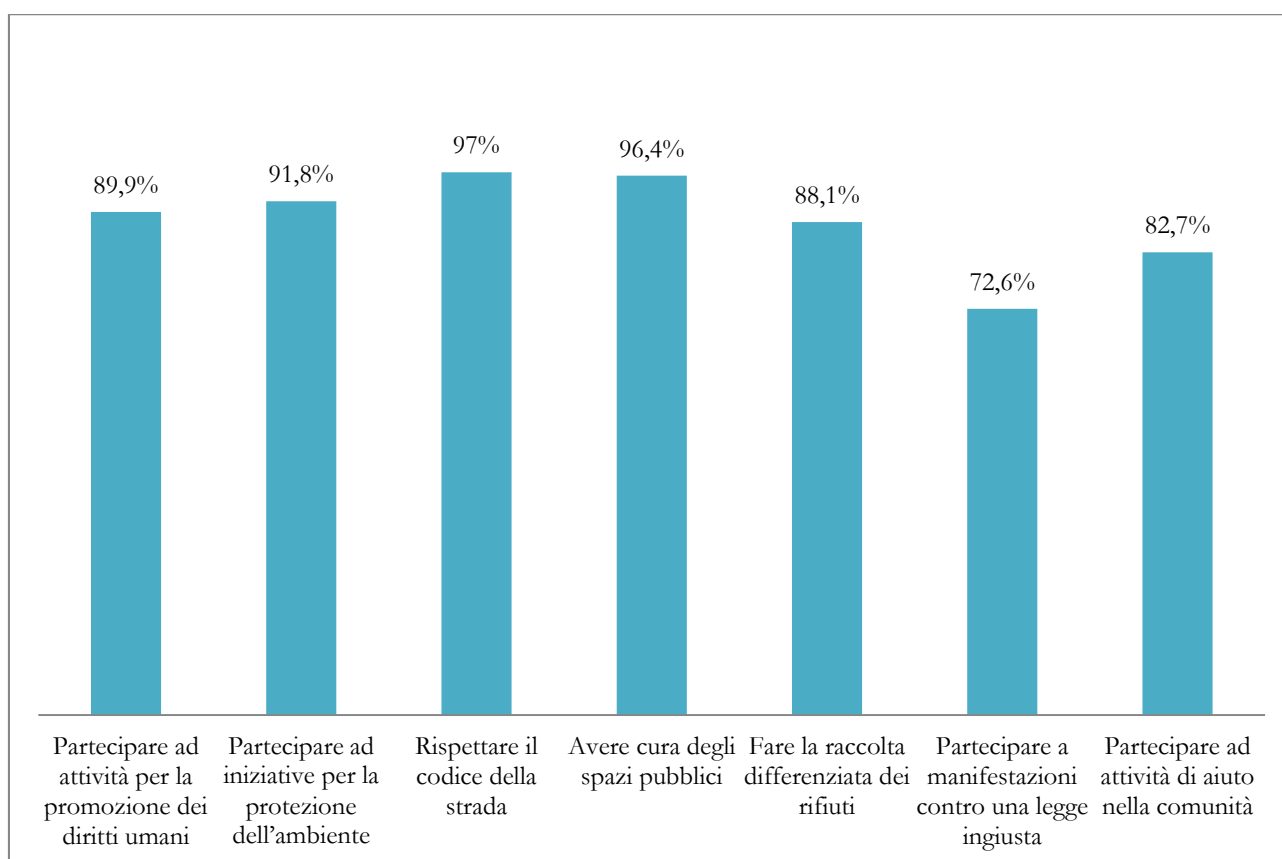


Per quanto riguarda la cittadinanza convenzionale, la maggior parte dei rispondenti ha individuato nel voto, nella conoscenza del proprio Paese, nella disponibilità a combattere per quest’ultimo e nelle attività di informazione

attraverso i media quegli elementi importanti o abbastanza importanti per essere un buon cittadino adulto. È da sottolineare che solo gli item relativi alla conoscenza del proprio Paese e alla disponibilità a combattere per difenderlo presentano come classe modale il grado di risposta “molto importante”. Per gli altri item la classe modale è rappresentata da “abbastanza importante”.

Gli elementi connessi in misura maggiore alla politica (essere membro di un partito politico e partecipare a discussioni politiche), invece, presentano frequenze di risposta molto alte nei gradi negativi della scala, a conferma di una generale disaffezione da parte dei ragazzi nei confronti dell’universo politico italiano.

Grafico 6.15 *I comportamenti del buon cittadino adulto – importanza della cittadinanza relativa ai movimenti sociali*



Le percentuali di risposta positive per gli aspetti della cittadinanza relativa ai movimenti sociali presentano valori più elevati¹⁴⁶ rispetto all'altra sotto-scala, a dimostrazione della maggiore rilevanza di questi aspetti, da parte degli studenti, per essere un buon cittadino adulto. Solamente nell'item riguardante la partecipazione a manifestazioni contro una legge considerata ingiusta si osserva una percentuale di risposta leggermente più bassa¹⁴⁷. È possibile ipotizzare che questo dato sia dovuto alla presenza di un elemento, quello legislativo, che potrebbe essere stato interpretato dagli studenti in una dimensione più politica e quindi, come nella sotto-scala precedente, meno importante¹⁴⁸.

Le caratteristiche dell'essere italiano, europeo e cittadino del mondo

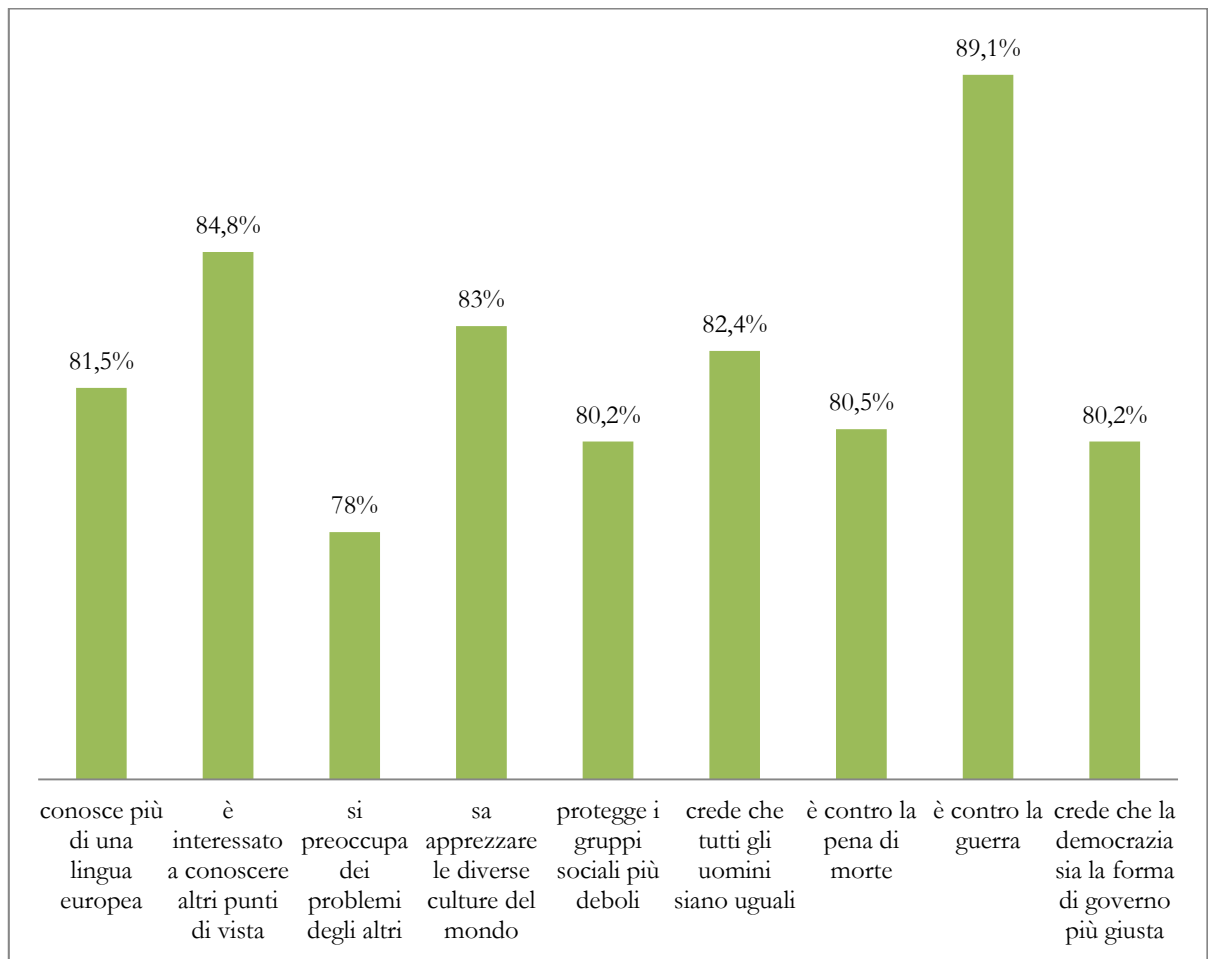
L'elevata percentuale di frequenze di risposta relative ai gradi positivi della scala è presente anche nelle domande sulle caratteristiche dell'essere europeo e dell'essere cittadino del mondo. Il grafico 6.16 riporta le percentuali di risposta cumulate per le due alternative “molto importante” e “importante” riguardo alla domanda sull'essere europeo.

¹⁴⁶ Il grado di risposta “molto importante” rappresenta la classe modale per gli item relativi alla partecipazione ad attività per la promozione dei diritti umani, alla partecipazione per la protezione dell'ambiente, al rispetto del codice della strada, alla cura per gli spazi pubblici, alla raccolta differenziata dei rifiuti.

¹⁴⁷ Si tratta ad ogni modo, di valori alti, relativi al 70% dei rispondenti.

¹⁴⁸ Come è stato già riportato nei paragrafi precedenti, dieci item su quattordici sono stati ripresi per questa domanda dall'indagine IEA-CIVED (2001). Nel rapporto internazionale la media dell'Italia coincide con la media dello studio sia per la cittadinanza convenzionale sia per quella relativa ai movimenti sociali. Cfr. Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald H. and Schulz, W. (2001). *Citizenship education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, The Netherlands: IEA.

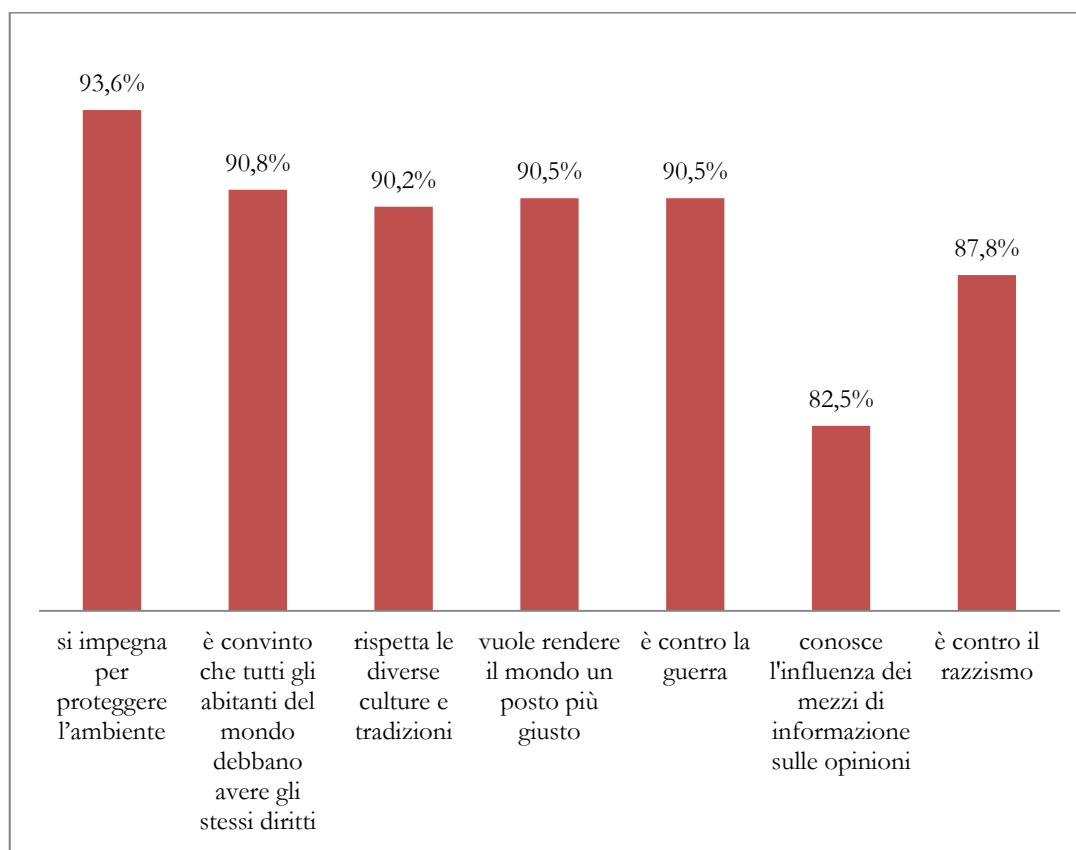
Grafico 6.16 “Essere europeo”. Un europeo / un’europèa è una persona che...



Se si analizzano gli item in cui la classe modale è rappresentata dall’opzione di risposta “molto importante”, si osserva che essi si riferiscono all’apprezzamento delle diverse culture del mondo, alla protezione dei gruppi sociali più deboli, all’essere contro la pena di morte, all’essere contro la guerra, e all’uguaglianza di tutti gli uomini. Questi cinque elementi, dunque, potrebbero essere considerati come più rappresentativi, per il gruppo di studenti tredicenni che ha compilato il questionario, dell’essere europeo.

Per quanto riguarda la domanda sull’essere cittadino del mondo, le percentuali di risposta per i gradi positivi della scala si presentano più elevate di quelle della domanda precedentemente esposta: cinque item su sette, infatti, superano il 90% di risposte positive (grafico 6.17).

Grafico 6.17 “Essere cittadino del mondo”. Un cittadino / una cittadina del mondo è una persona che...

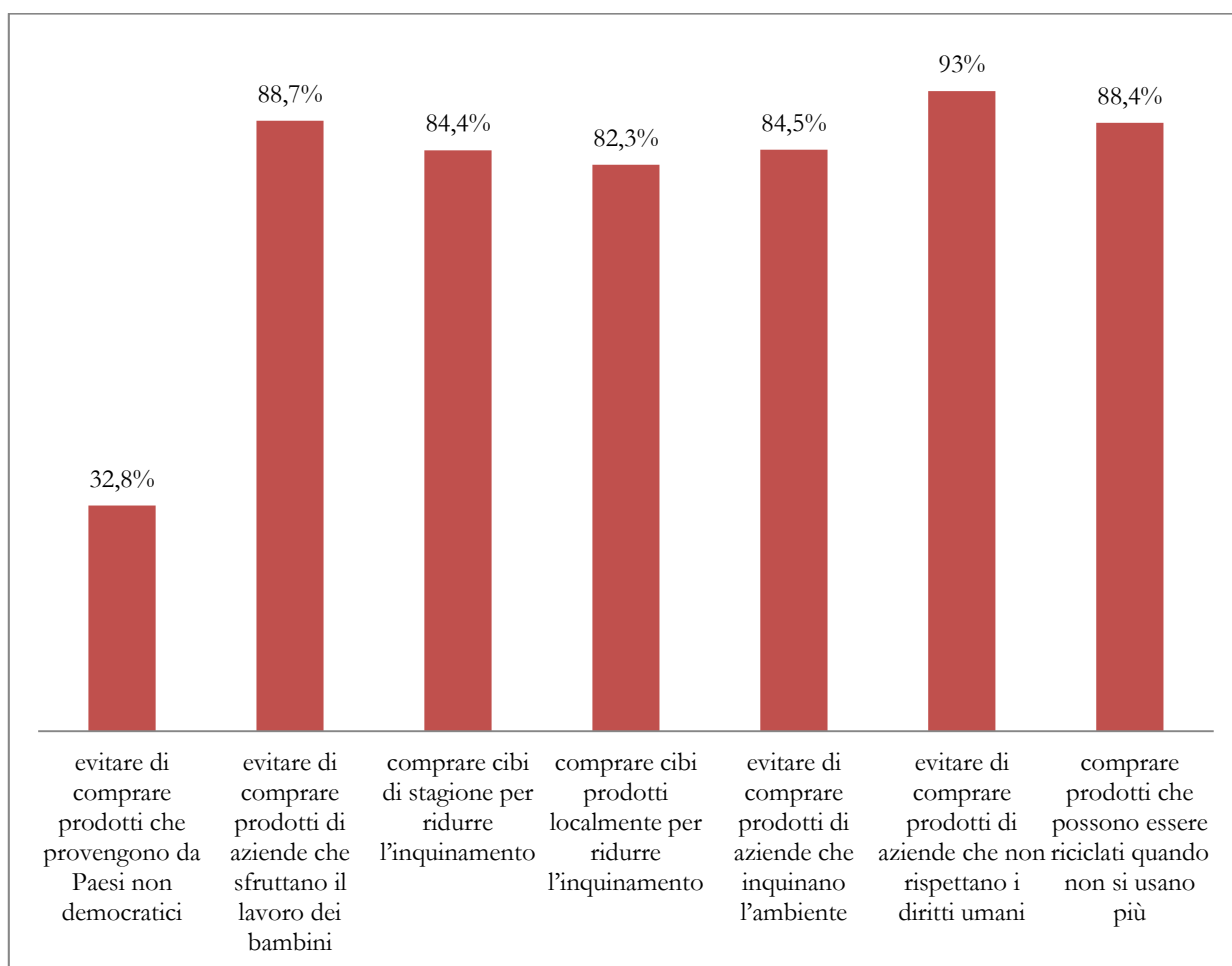


Se la frequenza di risposte elevata in relazione all'item sulla protezione dell'ambiente non stupisce, essendo questo uno degli elementi più importanti del cittadino del mondo emerso dai due *focus group*¹⁴⁹, i valori molto alti delle altre frequenze di risposta lascerebbero ipotizzare una forte incidenza della desiderabilità sociale e, allo stesso tempo, una difficoltà da parte degli studenti nel rispondere ad argomenti riguardanti l'ambito globale. Se, d'altronde, il cittadino del mondo viene percepito solamente come “abitante del pianeta terra”, la caratteristica fondamentale emersa dai *focus group*, risulta molto difficile avere un'opinione sugli altri elementi, relativi alla dimensione cosmopolitica.

¹⁴⁹ L'item non era presente nella prima versione del questionario, è stato aggiunto a seguito dei due incontri con gli studenti.

La stessa dinamica è osservabile nelle risposte alla domanda sugli atteggiamenti del cittadino del mondo (grafico 6.18). Se si esclude il primo item che, probabilmente, per ragioni legate a una formulazione non del tutto adeguata non è stato compreso dagli studenti¹⁵⁰ e registra, quindi, una percentuale di risposte negative molto elevata, gli altri elementi presentano frequenze di risposta molto alte per i gradi positivi della scala segno, ancora una volta, dell'elevata incidenza della desiderabilità sociale da parte degli studenti nel rispondere.

Grafico 6.18 *Gli atteggiamenti del cittadino del mondo. Quando una persona compra qualcosa dovrebbe...*



¹⁵⁰ Probabilmente la doppia negazione implicita dovuta al verbo “evitare” e la negazione “non” riferita agli stati autoritari ha generato questa incomprensione.

Sia la domanda sulle caratteristiche dell'essere un europeo e, in misura ancora maggiore, anche quella sulle caratteristiche e gli atteggiamenti dell'essere cittadino del mondo, dunque, non si sono rivelate strumenti particolarmente efficaci per rilevare le opinioni degli studenti su questi temi. Anche se, come è stato messo in evidenza, le quattro scale hanno una coerenza interna con valori sufficienti o discreti¹⁵¹, la presenza di elementi molto astratti e generali¹⁵² e la difficoltà da parte degli studenti nel fare riferimento a contesti a loro familiari per rispondere a queste domande (i temi dell'essere un europeo e dell'essere cittadino del mondo sono stati considerati piuttosto nuovi e in un certo senso estranei) hanno probabilmente causato la quasi totalità di risposte positive, complice anche il fattore della desiderabilità sociale.

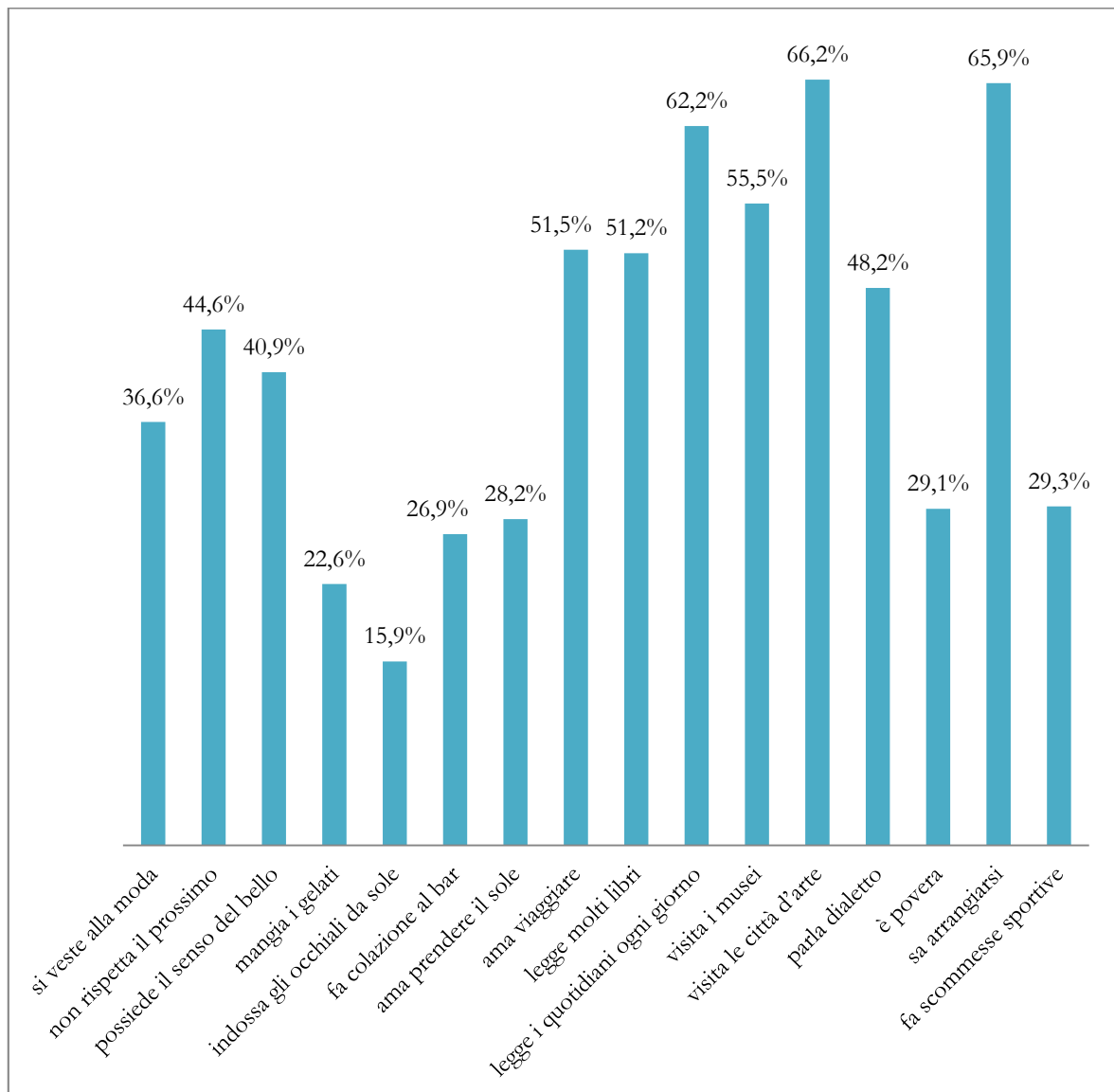
L'analisi delle frequenze di risposta della domanda sull'essere italiano presenta dei dati del tutto differenti ma, nonostante ciò, conferma questa ipotesi. Come si evince dal grafico 6.19, infatti, in questo caso si rilevano frequenze di risposta molto differenziate¹⁵³.

¹⁵¹ Valori dell'alfa di Cronbach superiori allo 0.6 per la prima sotto-scala relativa all'essere europeo e a quella relativa all'essere cittadino del mondo; superiori allo 0.7 per la seconda sotto-scala relativa all'essere europeo e agli atteggiamenti del cittadino del mondo.

¹⁵² È stata ribadita più volte la consapevolezza che con l'attribuire tali elementi come esclusivi dell'essere europeo e cittadino del mondo si è operata una semplicistica generalizzazione.

¹⁵³ Anche per questa domanda sono state considerate nel grafico le frequenze cumulate, date dalla somma delle opzioni di risposta "molto importante" e "importante".

Grafico 6.19 “Essere italiano”. Un italiano / un’italiana è una persona che...



L’aspetto che risulta essere peculiare dell’essere italiano è quello di sapersi arrangiare (circa il 66% dei rispondenti lo considera “molto importante” e “importante”).

La metà dei rispondenti al questionario individua, poi, come elementi caratterizzanti un italiano tra quelli elencati, l’amore per i viaggi, la lettura di libri e quotidiani, la visita a musei e città d’arte¹⁵⁴ mentre considera irrilevanti

¹⁵⁴ La maggior parte degli elementi che nell’analisi fattoriale saturavano su di un solo fattore relativo all’ambito culturale dell’identità italiana.

alcuni aspetti relativi a una dimensione più sociale e stereotipata (mangiare i gelati, fare scommesse sportive, prendere il sole, fare colazione al bar, indossare gli occhiali da sole).

Un altro aspetto che è importante rilevare riguarda l'assenza di item la cui classe modale è rappresentata dall'opzione di risposta "molto importante": per gli item relativi agli aspetti culturali la classe modale risulta essere quella relativa all'alternativa "abbastanza importante", mentre per gli altri si rileva un'alternanza delle opzioni "poco importante" e "non importante". Per gli studenti, dunque, nessuno degli elementi proposti può essere considerato davvero rappresentativo dell'essere italiano. Questo probabilmente è dovuto al fatto che, secondo quanto è emerso dai *focus group*, questi item sono troppo concreti e fanno riferimento ad aspetti molto personali del singolo individuo e perciò difficilmente generalizzabili¹⁵⁵.

La domanda quindi, data la specificità dei contenuti, presenta un'elevata variabilità di risposte, con un maggior numero di risposte negative rispetto a quelle sull'essere europeo e cittadino del mondo. Nonostante ciò, tuttavia, il quesito sembra non intercettare in maniera soddisfacente le caratteristiche dell'essere italiano secondo il gruppo di studenti tredicenni che ha risposto al questionario. In questo caso è la specificità degli item che non ha permesso di poter efficacemente rilevare le opinioni dei ragazzi, che hanno scelto per 11 domande su 16 le opzioni di risposta negative.

Il problema rimane dunque insoluto: l'operativizzazione dei costrutti relativi alle identità multiple sia in variabili che fanno riferimento a dimensioni generali ed astratte per il rispondente (relative all'essere europeo e cittadino del mondo) sia, al contrario, in variabili più concrete, legate al quotidiano (l'essere italiano) non risulta adeguata a raccogliere informazioni articolate sulle opinioni degli studenti su questi temi.

¹⁵⁵ D'altronde la domanda è stata costruita per rilevare cosa significhi "essere italiano" concretamente nella vita quotidiana degli studenti, e non sul senso del "dover essere italiano" secondo l'opinione comune.

6.7 Osservazioni conclusive

Il questionario elaborato per questo secondo piano della ricerca sul campo rappresenta un tentativo di esplorare, in maniera quantitativa, le percezioni delle identità multiple (locale, nazionale, europea e globale), gli elementi costitutivi di tre tipi di identità (italiana, europea e del cittadino del mondo) e gli atteggiamenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo da parte di un gruppo di studenti tredicenni. Si è cercato in particolare di approfondire quelle domande presenti nei questionari su larga scala il più delle volte in maniera generica¹⁵⁶, che mirano a rilevare se ci si senta italiani o europei non interrogandosi, però, sul significato che il rispondente attribuisce a questo tipo di quesiti, senza provare a esaminare i possibili immaginari culturali e sociali sottesi ad esse. A queste due dimensioni è stata poi aggiunta quella del sentirsi cittadino del mondo.

Era dunque necessario operativizzare i costrutti delle tre identità oggetto di approfondimento nella presente ricerca in variabili prima di tutto comprensibili per il gruppo di riferimento di studenti e in secondo luogo che rispondessero al loro immaginario sociale e culturale. Nei paragrafi precedenti sono state esposte le scelte e le modalità adottate per la elaborazione di tali domande.

In base alle risposte fornite dagli studenti è possibile formulare alcune considerazioni conclusive generali. I rispondenti hanno considerato come caratteristiche peculiari dell'essere italiano gli elementi legati all'ambito culturale (visitare musei e città d'arte, leggere libri e quotidiani) mentre, in relazione all'essere europeo, gli aspetti più peculiari si riferiscono sia alla dimensione sociale (l'apprezzamento delle diverse culture del mondo, la protezione dei gruppi sociali più deboli) sia a quella dei diritti umani (l'essere

¹⁵⁶ Il riferimento è, in particolare alle domande relative alle diverse appartenenze presenti nell'indagine IEA-ICCS e nelle indagini condotte da Eurobarometro per conto della Commissione Europea. Cfr. Capitolo 3.

contro la pena di morte, l'essere contro la guerra, l'uguaglianza di tutti gli uomini).

Due sono i limiti, relativi alle domande sulle tre identità (italiana, europea e globale), che sono emersi dall'analisi dei dati: da una parte, la specificità degli item nel quesito sull'essere italiano ha generato una maggiore variabilità delle frequenze di risposta, ma non ha permesso agli studenti di operare generalizzazioni; dall'altra, la novità e l'estraneità delle domande riferite all'essere europeo e cittadino del mondo hanno prodotto giudizi sostanzialmente uniformi. I ragazzi, infatti, si sono ritrovati per la prima volta a riflettere su questi due argomenti proprio mentre compilavano il questionario. La desiderabilità sociale e la scarsa familiarità hanno quindi influenzato gran parte delle loro risposte.

Questo era d'altronde comprensibile avendo scelto come *target group* gli studenti tredicenni e spiega anche perché, se si esclude l'indagine IEA-ICCS, la maggior parte dei questionari sul senso di appartenenza prevedono come gruppi di riferimento fasce di età adulte, a partire dagli studenti universitari, generalmente caratterizzate da una maggiore consapevolezza di sé e dalla conoscenza di temi meno legati alla quotidianità.

La rilevazione delle identità multiple degli studenti, ottenuta tramite la domanda diretta dell'appartenenza a diverse tipologie di comunità, dalla famiglia alla "società globale", ha evidenziato come che gli studenti sentono di appartenere, anche se con intensità diverse, a tutte le dimensioni, privilegiando quelle familiari e nazionali. È stato già ribadito come questo dato fosse atteso, vista l'età anagrafica dei rispondenti e le caratteristiche spazio-temporali, che influenzano la risposta in questa tipologia di domande, in cui è stato somministrato il questionario.

Non è stato tuttavia possibile rilevare associazioni tra la consapevolezza delle identità multiple degli studenti, le esplicitazioni delle caratteristiche di tali

identità e i loro atteggiamenti verso una determinata realtà politica (il proprio Paese e l'Unione Europea) a causa dell'elevata percentuale di frequenze di risposta nei gradi positivi delle scale. Per quelle domande che invece presentavano una maggiore variabilità nelle risposte, vale a dire quelle relative al rapporto dello studente con la politica o i voti in italiano, storia o geografia, ad esempio, le correlazioni si sono rivelate significative ma di debole intensità.

Si è avuto modo più volte di sottolineare, nel corso del presente capitolo, che la seconda versione dello strumento, alla luce delle analisi che sono state condotte su di esso, presenta alcuni effettivi miglioramenti rispetto alla prima (ad esempio nei valori della unidimensionalità delle scale). Essa ha permesso di rilevare le diverse interpretazioni che gli studenti hanno dato in relazione alle tre identità oggetto di approfondimento (italiana, europea e globale) e i loro atteggiamenti nei confronti del proprio Paese, dell'Unione Europea, della comunità mondiale, così come della partecipazione e dell'interesse nei confronti della politica.

Nonostante questi risultati emersi dalle analisi, la seconda versione del questionario non può dirsi definitiva. Le ragioni di questa criticità sono ben evidenziate dall'analisi fattoriale: almeno due sono i fattori principali sottostanti la maggior parte delle domande ma, data la saturazione degli item soprattutto sul primo fattore, non è stato possibile creare due sotto-scale. È dunque presente almeno un'altra dimensione che necessita di essere ampliata e approfondita e che, nella costruzione delle scale della seconda somministrazione, è stata considerata insieme a quella meglio definita dagli item che saturavano sul primo fattore.

La presente ricerca pone infine questioni più generali relative allo strumento di analisi. Da ciò che è emerso, il questionario si è rivelato essere un utile strumento per indagare alcuni aspetti, in primo luogo quelli relativi agli atteggiamenti verso il proprio Paese, la politica e le istituzioni ma, anche alla

luce dei *focus group* condotti con gli studenti, sembrerebbe opportuno integrarne l'uso con altre tecniche qualitative più adatte alla rilevazione di temi soggettivi ed estremamente mutevoli, come quelli delle identità multiple.

Conclusioni

La presente ricerca è articolata su due piani distinti: il primo è dedicato al tema dell'educazione alla cittadinanza globale, il secondo è invece dedicato alla percezione e alle caratteristiche delle identità multiple, alla rilevazione degli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo.

L'obiettivo del primo piano della ricerca riguardava la progettazione e la realizzazione di un intervento didattico sull'educazione alla cittadinanza globale per studenti di terza media. Per raggiungere tale obiettivo è stata elaborata un'unità didattica, realizzata in classe nel periodo ottobre 2013-gennaio 2014.

Per valutare tale intervento didattico sono stati utilizzati due strumenti principali: il pre-/post-test e il questionario sulle opinioni degli studenti alla fine del corso.

Come è stato messo più volte in evidenza, l'intervento si inserisce all'interno di un disegno di ricerca pre-sperimentale in cui lo stesso test viene somministrato all'inizio e alla fine dell'unità didattica. La finalità del test, incentrato esclusivamente sul versante cognitivo, è quella di rilevare se e in che misura gli studenti abbiano migliorato la loro conoscenza dei temi oggetto delle lezioni.

Lo scostamento che è stato ottenuto tra pre- e post-test, nonostante rappresenti un risultato atteso di qualsiasi intervento didattico, permette ad

ogni modo di rilevare il miglioramento degli studenti a cui è stata sottoposta l'unità didattica, pur con le dovute cautele che il disegno di ricerca impone¹.

Nella valutazione generale dell'intervento, è necessario tenere in considerazione, oltre al miglioramento degli studenti, anche le loro opinioni raccolte attraverso il questionario di fine corso.

Gli studenti hanno espresso un giudizio complessivamente positivo o molto positivo dell'intervento didattico.

Due sono gli elementi che possono essere messi in evidenza: il primo è relativo alla diretta relazione tra interesse e coinvolgimento emotivo da parte degli studenti, il secondo fa invece riferimento alla tipologia di attività didattiche previste durante le lezioni.

Per quanto concerne il primo elemento, i tre temi che hanno interessato in misura maggiore gli alunni (il lavoro minorile, le spose bambine e la schiavitù globale) riguardavano direttamente ragazzi coetanei a quelli della classe in cui è stata condotta l'attività didattica, che vivevano in situazioni di povertà e sfruttamento in varie parti del mondo. Il coinvolgimento degli alunni italiani nelle vicende di altri ragazzi della loro stessa età ha rappresentato un forte incentivo all'apprendimento e ha visto aumentare la partecipazione degli studenti durante queste lezioni.

Al contrario, gli argomenti caratterizzati da aspetti prettamente teorici (come ad esempio la struttura e le finalità dell'ONU e i diritti umani) sono stati considerati i più noiosi del corso.

Al fattore dell'interesse degli studenti è collegabile anche il livello di difficoltà delle lezioni percepito dai ragazzi. Nonostante la complessità del corso sia stata giudicata adeguata, gli studenti hanno individuato alcune criticità in relazione alla difficoltà degli argomenti in sé e, soprattutto, al poco

¹ Il disegno pre-sperimentale in cui l'intervento si inserisce, infatti, non permette di tenere sotto controllo le variabili esterne (maturazione, storia ecc.) che possono aver influito sulla prestazione degli studenti. Per questa ragione non è possibile attribuire lo scostamento dei punteggi degli studenti al solo intervento didattico.

interesse verso alcuni temi. Lo scarso interesse, dunque, sembrerebbe essere collegato a un generale calo di attenzione, rendendo così più complessa la comprensione di determinati argomenti.

Per quanto riguarda la difficoltà dei temi in sé è necessario sottolineare che, dato il poco tempo a disposizione, non è stato possibile effettuare una adeguata valutazione della conoscenza da parte degli studenti dei prerequisiti necessari ad affrontare gli argomenti del corso. È probabile che se si fossero avute maggiori informazioni sulle conoscenze generali degli studenti della classe oggetto dell'intervento didattico (e quindi non solamente su quelle relative ai temi del corso, presenti all'interno del pre/post test), in materie strettamente connesse alle lezioni quali la storia e la geografia ad esempio, la scelta degli argomenti e delle loro modalità di presentazione avrebbe potuto anche essere in parte differente.

Le uniche informazioni che si possedevano erano quelle relative ai voti in italiano, storia e geografia presenti nella pagella dell'ultimo quadrimestre della classe seconda. Da tali informazioni è stato possibile dedurre che la classe aveva, nel complesso, un livello medio di conoscenza nelle tre materie, con difficoltà maggiori riscontrate in italiano. Questi elementi sono stati tenuti in considerazione nella elaborazione delle lezioni, ma non hanno permesso di sviluppare approfondimenti specifici sui temi in cui gli studenti avevano una preparazione più debole. D'altro canto risulta evidente dai commenti sulle difficoltà incontrate nel corso che le brevi sezioni di "ripasso" sugli argomenti che avrebbero dovuto conoscere (dalla rivoluzione francese alla geografia dell'Europa, ad esempio) non sempre si sono rivelate sufficienti per colmare le lacune pregresse.

Il secondo elemento che è emerso dalle analisi delle risposte al questionario riguarda l'interesse degli studenti verso quelle attività didattiche che non avevano mai avuto modo di sperimentare in classe prima dell'intervento. Tutti i ragazzi hanno infatti giudicato molto interessanti le attività relative al

commento di fotografie (una di queste attività era presente nella lezione dedicata al fenomeno delle spose bambine) e alla realizzazione di *role-play*, mentre la maggior parte degli studenti ha considerato interessanti le attività relative al guardare i video su YouTube, riprodurre in classe con i compagni fenomeni complessi attraverso scenette e ricostruire la storia di un fenomeno o di un personaggio. Data l'impostazione piuttosto tradizionale a cui gli studenti della classe in cui è stato realizzato l'intervento erano abituati, non stupisce dunque che queste attività abbiano incuriosito i ragazzi e, durante le lezioni, abbiano sollecitato una loro elevata partecipazione.

Il secondo piano della ricerca comprendeva l'elaborazione di un questionario per rilevare in primo luogo le percezioni delle identità multiple (in particolare i diversi gradi di appartenenza alla comunità locale, regionale, nazionale, europea e globale). Dal questionario emerge con chiarezza la diversa stratificazione delle identità multiple degli studenti. In questo quadro generale, si registra una maggiore appartenenza alla famiglia, alla città e alla nazione, vale a dire a quelle dimensioni più vicine e conosciute agli studenti. Elemento questo, peraltro, del tutto atteso data l'età anagrafica dei rispondenti e il contesto, specificatamente nazionale, entro cui i ragazzi si trovavano al momento della compilazione del questionario.

Oltre alla domanda sulla percezione delle identità multiple, il questionario prevedeva, in relazione al secondo obiettivo, un approfondimento su tre tipi di identità (quella italiana, europea e del cittadino del mondo) al fine di rilevarne gli elementi costitutivi.

Le domande relative a questo secondo obiettivo miravano a rilevare a quale immaginario culturale e politico i rispondenti facevano riferimento nel momento in cui affermavano di sentirsi italiani, europei e cittadini del mondo.

Questi aspetti, come è stato più volte delineato, non sono presenti nelle ricerche su larga scala condotte sul tema dell'appartenenza a più comunità (tra cui quella IEA-ICCS e il sondaggio Eurobarometro Standard 81). Da una

parte, infatti, le interviste di Eurobarometro Standard 81 presentano diverse domande sul tema delle identità multiple (in particolare sui rapporti tra cittadinanza nazionale ed europea), ma non comprendono nessun quesito sulle caratteristiche di tali identità. La tipologia di domande, inoltre, è stata elaborata in relazione ad un gruppo di riferimento composto da adolescenti e adulti (un campione di popolazione di età dai 15 anni in su) differente dunque rispetto a quello dell'indagine IEA-ICCS (studenti all'ottavo grado di scolarità).

Nella ricerca IEA-ICCS, invece, il tema delle appartenenze a diverse comunità non è particolarmente approfondito (esso è infatti presente solo in alcuni item nella prima domanda del modulo regionale europeo), ma è al contrario presente un item riguardante l'appartenenza alla comunità mondiale (elemento questo del tutto assente nel sondaggio Eurobarometro Standard 81).

Le domande contenute nel questionario elaborato per il presente lavoro si collocherebbero dunque tra queste due ricerche, considerando alcuni item e lo stesso gruppo di riferimento (gli studenti all'ottavo anno di scolarità) dell'indagine IEA-ICCS, ma creando allo stesso tempo nuovi quesiti sulla base di alcune domande presenti nel sondaggio Eurobarometro². L'approfondimento degli elementi costitutivi di tre identità (quella italiana, europea e del cittadino del mondo), inoltre, rappresenta un elemento di novità rispetto alle due ricerche sopracitate.

L'analisi delle risposte degli studenti in relazione alle tre domande di approfondimento sulle identità ha evidenziato una generale coerenza interna di tali quesiti.

Per quanto concerne i fattori caratterizzanti l'“essere italiano”, sono state individuate due sotto-scale, una relativa agli elementi esteriori e sociali

² I collegamenti con l'indagine IEA-ICCS sono ad ogni modo più diretti perché la presente ricerca è riferita allo stesso gruppo di riferimento. Le domande del sondaggio Eurobarometro Standard 81 sono state profondamente modificate perché erano state elaborate per interviste su di un *target group* differente e non erano riferite direttamente alla individuazione delle caratteristiche dell'“essere europeo” ma miravano a descrivere genericamente l'Europa. Cfr. capitolo 3.

dell'identità italiana³ ($\alpha=.83$) e l'altra relativa ad aspetti maggiormente legati all'ambito culturale⁴ ($\alpha=.85$).

Anche per il quesito sull'essere europeo sono state individuate due scale: la prima caratterizzata da elementi di apertura verso l'altro e di solidarietà⁵ ($\alpha=.78$); la seconda dall'attenzione verso i diritti umani (la pace, la democrazia, l'uguaglianza ecc.)⁶ con un valore dell'alfa pari a .61.

La domanda sull'essere cittadino del mondo, invece, presenta una singola scala con un valore dell'alfa di Cronbach sufficiente ($\alpha=.68$).

Come è stato analizzato in precedenza, i limiti relativi alle domande sulle tre identità (italiana, europea e globale) sono duplici: da una parte, la specificità degli item nel quesito sull'“essere italiano” ha generato una maggiore variabilità delle frequenze di risposta, ma non ha permesso agli studenti di operare generalizzazioni; dall'altra, la novità e l'estraneità delle domande riferite all'essere europeo e cittadino del mondo hanno prodotto giudizi sostanzialmente uniformi. I ragazzi, infatti, si sono ritrovati per la prima volta a riflettere su questi due argomenti proprio mentre compilavano il questionario. La desiderabilità sociale e la scarsa familiarità sembrano quindi avere influenzato gran parte delle loro risposte.

Questo era d'altronde comprensibile avendo scelto come gruppo di riferimento gli studenti tredicenni e spiega anche perché, se si esclude l'indagine IEA-ICCS, la maggior parte dei questionari sul senso di appartenenza sono elaborati per fasce di età adulte, a partire dagli studenti universitari, generalmente caratterizzate da una maggiore consapevolezza di sé e dalla conoscenza di temi meno legati alla quotidianità.

³ I nove item che compongono questa scala sono: essere alla moda, possedere il senso del bello, mangiare i gelati, amare prendere il sole, indossare gli occhiali da sole, fare colazione al bar con cornetto e cappuccino, amare viaggiare, parlare dialetto, fare scommesse sportive.

⁴ I quattro item che compongono questa scala sono: leggere i quotidiani ogni giorno, leggere molti libri, visitare i musei, visitare le città d'arte.

⁵ I quattro item che compongono questa scala sono: saper apprezzare le diverse culture del mondo, proteggere i gruppi sociali più deboli, essere interessati a conoscere altri punti di vista, preoccuparsi dei problemi degli altri.

⁶ I quattro item che compongono questa scala sono: essere contro la pena di morte, essere contro a guerra, credere che la democrazia sia la forma di governo più giusta, credere che tutti gli uomini siano uguali.

Il terzo e ultimo obiettivo del secondo piano della ricerca mirava a rilevare gli atteggiamenti degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo, la fiducia nelle istituzioni, l'interesse e la partecipazione futura in attività politiche.

Per quanto concerne le domande sull'atteggiamento degli studenti verso il proprio Paese, l'Unione Europea e il mondo, le opinioni degli studenti risultano essere per la maggior parte positive. Come è stato più volte ribadito, questo dato deve essere messo in relazione al fattore della desiderabilità sociale, alla difficoltà nel fare riferimento a contesti poco familiari (quale ad esempio la comunità globale) e alla scarsa conoscenza dei temi relativi all'Unione Europea dichiarata dagli stessi studenti.

La domanda sui comportamenti del buon cittadino adulto si ricollega alla domanda sulle caratteristiche dell'“essere italiano” e approfondisce alcuni elementi dell'identità legati alla sfera civica più che culturale e sociale. In questa domanda sono state individuate due sotto-scale, una relativa all'importanza della cittadinanza convenzionale (con valore dell'alfa sufficiente $\alpha=.64$), l'altra relativa all'importanza della cittadinanza relativa ai movimenti sociali ($\alpha=.73$)⁷. In particolare, gli item che riguardano la cittadinanza relativa ai movimenti sociali presentano valori delle percentuali di risposta positive più elevati rispetto a quelli dell'altra sotto-scala, a dimostrazione della maggiore rilevanza di questi aspetti, secondo gli studenti, per essere un buon cittadino adulto. Al contrario, gli elementi connessi in misura maggiore alla politica (essere membro di un partito politico e partecipare a discussioni politiche) presentano frequenze di risposta molto alte nei gradi negativi della scala, a conferma di una generale disaffezione da parte dei ragazzi nei confronti dell'universo politico italiano.

Tale disaffezione risulta particolarmente evidente dalle analisi sulla fiducia nelle istituzioni da parte degli studenti. Se le forze armate, le Nazioni Unite, la

⁷ Tali sotto-scale, come è stato più volte messo in evidenza, riprendono quelle in CIVED (1999).

Commissione ed il Parlamento europeo registrano la percentuale più alta di risposte positive, per le istituzioni relative alla politica italiana (il governo, il Parlamento e i partiti politici), invece, la maggior parte delle risposte si concentra nei gradi negativi della scala.

In conclusione, i due piani della presente ricerca mettono in evidenza gli elementi di trasformazione e di criticità, prodotti dalla globalizzazione, insiti nei concetti di cittadinanza e identità.

Con l'elaborazione e la realizzazione dell'intervento didattico si è voluto approfondire lo sviluppo cognitivo di alcuni temi necessari per poter riflettere sulla complessità di alcuni fenomeni del mondo contemporaneo, elemento fondamentale per esercitare una cittadinanza globale più consapevole e informata.

Il questionario, invece, ha evidenziato le molteplici dimensioni relative ai contesti post-nazionali in cui gli studenti vivono e il loro senso di appartenenza ad esse. Tenendo presente la difficoltà di operare alcuna generalizzazione e considerando la giovane età anagrafica del gruppo di riferimento oggetto della presente ricerca, il questionario mette tuttavia bene in evidenza le appartenenze, molteplici e di difficile concettualizzazione, degli studenti e la complessità delle dinamiche del mondo presente, in cui il concetto di cittadinanza supera i confini nazionali e in cui le tradizionali forme di politica non sembrano più fornire risposte adeguate.

Riferimenti bibliografici

- Abdi, A. A. e Shultz, L. (2008). *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Abrams, D. (1990). How do group members regulate their behaviour? An integration of social identity and self-awareness theories. In D. Abrams e M. A. Hogg, *Social identity theory – Constructive and critical awareness*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Agrusti, G. (2010). Le interpretazioni. In B. Vertecchi, G. Agrusti e B. Losito, *Origini e sviluppi della ricerca educativa* (pp. 169-225). Milano: Franco Angeli.
- Airasian, P. W. (1994). Impact on testing and evaluation. In L. W. Anderson e L. A. Sosniak (a cura di), *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective* (pp. 82-102). Chicago: University of Chicago Press.
- Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Almond, G. e Verba S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Alnaes, K. (2013). *Roots of European Identity – Challenges and Threats*. Council of Europe “Debates on European identity”, Inaugural Debate, March 12 2013.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. e Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Amnesty International Italia (2008). *A scuola di solidarietà*. Roma (realizzato nell'ambito del progetto ONG - ED/2006/120-887).
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso (tr. it. *Comunità immaginate. Origine e fortuna dei nazionalismi*. Roma: Manifestolibri, 1995).
- Anderson, W. L., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. e Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education, *Development Education, Policy and Practice*, 3 (1).
- Appiah, A. K. (2005). *Ethics of Identity*. Princeton: Princeton University Press.
- Appiah, A. K. (2006). *Cosmopolitanism. Ethics in a world of strangers*. New York-London: Norton.
- Archibugi, D. e Held, D. (a cura di) (1995). *Cosmopolitan democracy, an agenda for a new world order*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Archibugi, D., Held, D. e Koehler, M. (a cura di.) (1998). *Re-imagining political community, Studies in cosmopolitan democracy*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Archibugi, D. (2008). *Cittadini del mondo. Verso una democrazia cosmopolitica*. Milano: Il Saggiatore.
- Archibugi, D. (2012). Cosmopolitan democracy: a restatement. *Cambridge Journal of Education*, 42:1, 9-20.
- Arneil, B. (2007) Global citizenship and empire, *Citizenship Studies*, 11 (3), 301–328.

- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, Doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 23.
- Baldacci, M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione* (pp.16-58). Milano: Tecnodid.
- Baldacci, M. (2003). *La didattica per moduli*. Bari-Roma: Laterza.
- Banks, J. A. (2008 a). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37 (3), 129-139.
- Banks, J. A. (2008 b). Diversity and citizenship education in global times. In J. Arthur, I. Davies, e C. Hahn (a cura di) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 57-70). London: Sage.
- Barbalet, J. M. (1992). *Cittadinanza. Diritti, conflitto e disuguaglianza sociale* (pp. 37-50). Padova: Liviana.
- Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei dati con SPSS. II. Le analisi multivariate* (pp. 65-111). Milano: LED.
- Barbaranelli, C. e D'Olimpio, F.(2007). *Analisi dei dati con SPSS. I. Le analisi di base*. Milano: LED.
- Barber, B. R. (1983). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Basu, K. (2013). *Oltre la mano invisibile. Ripensare l'economia per una società giusta*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauböck, R. (1994). *Transnational Citizenship*. Aldershot: Edward Elgar.
- Bauman, Z. (2001). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2006). *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Beiner, R. (a cura di) (1995). *Theorizing citizenship*. Albany: State University Press.
- Bellamy, R., Castiglione, D. e Shaw, J. (2006). *Making European Citizens: Civic Inclusion in a Transnational Context (One Europe or Several?)*. London: Palgrave.
- Bellucci, P. e Conti, N. (2012). Europeismo, euroscetticismo. In P. Bellucci, e N. Conti, (2012). *Gli italiani e l'Europa. Opinione pubblica, élite politiche e media*. Roma: Carocci.
- Benhabib, S. (2007). Introduction. In S. Benhabib, I. Shapiro e D. Petranović (a cura di), *Identities, affiliations, and allegiances* (pp. 1-17) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bentley, A. F. (1967). *The process of government* (edizione originale 1908). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berger, P. e Luckman, T. (1966). *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Bîrzéa, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*, Strasbourg: Council of Europe, 20 June 2000, Doc. DGIV7EDU7CIT 820009 21.
- Bîrzéa, C. et al. (2004). *All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Block, J.H., Anderson, L.W. (1978). *Mastery learning in classe*, Torino: Loescher.
- Blondel, J., Sinnott, R. e Svensson, P. (1998). *People and Parliament in the European Union: participation, democracy, and legitimacy*. Oxford: Clarendon Press.

- Bloom, B. S. (a cura di), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. e Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bloom, H. (1990). *Personal identity, national identity and international relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bobbio, N. (1974). *Da Hobbes a Marx: saggi di storia della filosofia*. Napoli: Morano.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Bobbio, N. (1993). *Teoria generale del diritto*. Torino: Giappichelli.
- Bouroche J. M. e Saporta, G. (1983). *L'analisi dei dati*. Napoli: C.L.U. editrice.
- Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E. e Pinkeviciute, J. (2012). *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: CoE Publishing Editions.
- Brubaker, R. e Cooper, F. (2000). Beyond Identity. *Theory and Society*, 29: 1-47.
- Bruter, M. (2004). Civic and cultural components of a European identity: A pilot model of measurement of citizens' levels of European identity. In R. K. Herrmann, T. Risse e B. M. Brewer (a cura di), *Transnational identities: Becoming European in the EU* (pp. 186-213). Lanham, MD: Rowman e Littlefield Publishers Inc.
- Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe? The emergence of a mass European identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cabezudo, A., Carvalho da Silva, C. C. M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F. e Mihai, G.P. (2010). *Global Education Guidelines - a Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education*. North-South Centre (NSC) of the Council of Europe.
- Calhoun, C. (1994). *Social theory and the politics of identity*. London: Blackwell.
- Campbell, D. T. e Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin.
- Capperucci, D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze* (pp. 56-80). Milano: Franco Angeli.
- Carens, J. H. (2000). *Culture, Citizenship, and Community. A Contextual Exploration of Justice as Evenhandedness*. Oxford: Oxford University Press.
- Carey, S. (2002). Undivided Loyalties Is National Identity an Obstacle to European Integration? *European Union Politics*, 3(4), 387-413.
- Carneiro, R. L. (2004). The political unification of the world: whether, when, and how – some speculations, *Cross-Cultural Research*, 38 (2), 162–177.
- Castagna, M. (1991). *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*. Milano: Franco Angeli.
- Castano, E. (2004). European Identity: A social-psychological perspective. R. K. Herrmann, T. Risse e B. M. Brewer (a cura di), *Transnational identities: Becoming European in the EU* (pp. 40-58). Lanham, MD: Rowman e Littlefield Publishers Inc.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network state. Volume 1: the information age*. Oxford: Blackwell.
- Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. Milano: Franco Angeli.

- Catellani, P. e Milesi, P. (1998). Identità regionale, nazionale, europea. In A. Quadrio Aristarchi (a cura di) *Nuove questioni di psicologia politica* (pp. 219-273). Milano: Giuffrè editore.
- Chase-Dunn, C. e Inoue, H. (2012). Accelerating democratic global state formation, *Cooperation and Conflict*, 47 (2), 157–175.
- Chung, B. M. (1994). The taxonomy in the Republic of Korea. In L. W. Anderson e L. A. Sosniak (a cura di.), *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective* (pp. 164-173). Chicago: University of Chicago Press.
- Citrin, J., Wong, C. e Duff, B. (2001). The meaning of American national identity. In R. D. Ashmore e L. Jussim (a cura di.) *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction* (pp. 71-100). London: Oxford University Press.
- Citrin, J. e Sides, J. (2004). More than nationals: How identity choice matters in the new Europe. In R. K. Herrmann, T. Risse e B. M. Brewer (a cura di), *Transnational identities: Becoming European in the EU* (pp. 161-185). Lanham, MD: Rowman e Littlefield Publishers Inc.
- Cogan, John J. (2000). Citizenship education for the 21st century: setting the context. In John J. Cogan e R. Derricott, *Citizenship education for the 21st century: an international perspective on education* (pp.1-21). London: Kogan Page Ltd.
- Cohen, J. (1999). *Changing Paradigms of Citizenship and the Exclusiveness of the Demos*. *International Sociology*, 14 (3), 245–268.
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2000). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Coles, R. (1986). *The political life of children*. Boston: Atlantic Monthly Press.
- Comoglio, M. e Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Conover, P. J. e Feldman, S. (1984). Group identification, values and the nature of political beliefs. *American Politics Quarterly*, 12, 151-175.
- Conover, P. J., Crewe, I. M., e Searing, D. D. (1991). The nature of citizenship in the United States and Great Britain: Empirical comments on theoretical themes. *The journal of politics*, 53(03), 800-832.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Corrao, S. (2002). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Cotta, M. e Isernia, P. (2012). L'Unione Europea e le sfide della cittadinanza sovranazionale. In P. Bellucci e N. Conti (2012). *Gli italiani e 'Europa. Opinione pubblica, élite politiche e media*. Roma: Carocci.
- Costa, P. (2005). *Cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Council of Europe (1994). Standing Conference of European Ministers of Education, 18th session - Madrid, Spain, 23-24 March 1994, *Resolution on "Education for democracy, human rights and tolerance"* (N°1).
- Council of Europe (2000 a). Standing Conference of European Ministers of Education, 19th session - "Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation", Kristiansand, Norway, 22-24 June 1997.

- Council of Europe (2000 b), Standing Conference of European Ministers of Education 20th Session – “*Educational policies for democratic citizenship and social cohesion: challenges and strategies for Europe*”, Cracow, Poland, 2000.
- Council of Europe (2005). *European Year of Citizenship through Education*, (GR-C (2005)4, GR-C (2005) CB1).
- Council of Europe (2008). *Global Education Guidelines – Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. Strasbourg: CoE Publishing Editions.
- Council of Europe (2010 a). Steering Committee for Education (CDED) (2010) 20 – 13 April 2010. *Evaluation Report on the Programme “Learning and living democracy for all” 2006-2009*.
- Council of Europe (2010 b). *Learning Democracy and Human Rights Evaluation 2006-2009 and the way ahead*, Strasbourg, 15-16 April 2010.
- Council of Europe (2010 c). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (2010), Strasbourg: CoE Publishing Editions.
- Dave, R. H. (1975). *Developing and writing behavioural objectives*. Educational Innovator Press.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25.
- Davies, I., Evans, M. e Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of ‘global education’ and ‘citizenship education’. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- DeLandsheere, V. (1977). On defying educational objectives. *Evaluation in education: international Review Series*, (1), 73-190.
- De Ruyter, D. J. e Spiecker, B. (2008). The world citizen travels with a different view. In M. A. Peters, A. Britton e H. Blee (a cura di), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (pp. 351–363). Rotterdam: Sense.
- Delanty, G. (1995). *Inventing Europe: idea, identity, reality*. London: Palgrave Macmillan.
- Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British journal of sociology*, 57(1), 25-47.
- Delanty, G. e Rumford, C. (2005). *Rethinking Europe. Social theory and the implications of Europeanization*. London: Routledge.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*, (edizione originale 1916, tr. it. *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni).
- Department for Education and Skills (DfES) (2005) *Developing a global dimension in the school curriculum*. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1409-2005DOC-EN-02.doc>. (ultimo accesso dicembre 2014).
- Diez-Medrano, J. (2003). *Framing Europe: Attitudes to European Integration in Germany, Spain, and the United Kingdom*. Princeton: Princeton University Press.
- Dobson, A. (2006). Thick cosmopolitanism, *Political Studies*, 54 (1), 165–184.
- Dower, N. (1998). *World Ethics: The New Agenda*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dower, N. (2000). The idea of global citizenship: a sympathetic assessment, *Global Society*, 14 (4), 553–567.

- Duchesne, S. (2008). Waiting for a European Identity... Reflections on the process of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 397-410.
- Dunne, J. (1988). Teaching and the limits of technique: an analysis of the behavioural objectives model. *The Irish Journal of Education*, 22 (2), 66-90.
- Dupoirier, E., Roy, B. e Lecerf, M. A. (2000). The Development of National Subnational and European Identities in European Countries. *Centre européen de Sciences Po*, 4.
- Duso, G. (a cura di) (1987). *Il contratto sociale nella filosofia politica*. Bologna: il Mulino.
- Easton, D. e Dennis, J. (1965). The child's image of government. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 361(1), 40-57.
- ECI (Earth Charter Initiative) (2007). *The Earth Charter*. <http://www.earthcharterinaction.org/content/pages/Read-the-Charter.html> (ultimo accesso dicembre 2014).
- Eder, K., Giesen, B., Schmidte, O. e Tambini, T. (2002). *Collective identities in action: a sociological approach to ethnicity*. Aldershot: Ashgate.
- Eisenstadt, S. N. e Giesen, B. (1995). The construction of collective identity. *Archives Européennes de Sociologie*, 26 (1): 72-102.
- Eriksen, T. H. (2001). *Tyranny of the Moment: Fast and Slow Time in the Information Age*. London: Pluto Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton e Company.
- European Commission (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions.
- European Commission (2004). *Council Decision 2004/100/EC of 26 January 2004 establishing a Community action programme to promote active European citizenship - civic participation*. Doc. (2004/100/EC).
- European Commission (2006 a). *Decision No 1904/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 12 December 2006 establishing for the period 2007 to 2013 the programme "Europe for Citizens" to promote active European citizenship*.
- European Commission (2006 b). *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (Official Journal L 394 of 30.12.2006).
- European Commission (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2010) 2020.
- European Commission (2014). *Standard Eurobarometer 81* (Spring 2014). Public Opinion in the European Union. First results. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb81/eb81_first_en.pdf. (ultimo accesso dicembre 2014).
- European Parliament (1997). *Treaty of Amsterdam amending the treaty on European Union, the treaties establishing the European Communities and certain related*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: European Commission.

- Falk, R. A. (1993). The making of global citizenship. In J. Brecher, J. B. Childs e J. Cutler (a cura di), *Global Visions: Beyond the New World Order* (pp. 39-50). Boston: South End Press.
- Feldman, A. B. (1959). *The unconscious in history*. New York: Philosophical Library.
- Figini, P. (2003). *Globalizzazione, Distribuzione del Reddito e Povertà nei Paesi in Via di Sviluppo*. Mimeo, Università di Bologna.
- Flowers, N. (2009). *Compassito. Manual on human rights education for children*. Strasbourg: CoE Publishing Editions.
- Frabboni, F. (2000). *Manuale di didattica generale* (pp.148-208). Roma: Laterza.
- Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process*. London: Sage.
- Friese, H. (2002). *Identities*. Providence, RI: Berghahn.
- Furst, E. J. (1981). Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain: philosophical and educational issues. *Review of Educational Research*, (51), 441-453.
- Gabel, M. (1998). Public support for European integration: An empirical test of five theories. *The Journal of Politics*, 60(02), 333-354.
- Gagné, R.M. e Briggs L.J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: Sei.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. London: Macmillan
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Gleason, P. (1983). Identifying identity: a semantic history. *The Journal of American History*, 69 (4): 910-31.
- Golmohamad, M. (2008) Global citizenship: from theory to practice, unlocking hearts and minds. In M. A. Peters, A. Britton e H. Blee (a cura di), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (pp.519-553). Rotterdam: Sense.
- Golmohamad, M. (2009). Education for world citizenship: Beyond national allegiance. *Educational Philosophy and Theory*, 41(4), 466-486.
- Habermas, J. (1998). *The inclusion of the other: Studies in political theory* (p. 155). Cambridge, MA: Mit Press.
- Hall, S. e du Gay, P. (a cura di) (1996). *Questions of Cultural Identity: SAGE Publications*. London: Sage.
- Hall, S. (1996). Introduction: who needs identity? In S. Hall, S. e P. du Gay (a cura di), *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Held, D. (1989). Citizenship and autonomy. In D. Held (a cura di) *Political theory and the modern state*. Stanford: Stanford University press.
- Held, D. (1995). *Democracy and the global order*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Held, D. (2004). *Global Covenant: The Social Democratic Alternative to the Washington Consensus*. Cambridge: Polity.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. e Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Herrmann, R. K. e Brewer, B. M. (2004). Identities and institutions: becoming European in the EU. In R. K. Herrmann, T. Risse e B. M. Brewer (a cura di), *Transnational identities: Becoming European in the EU* (pp. 1-25). Lanham, MD: Rowman e Littlefield Publishers Inc.

- Habermas, J. (1998). *The inclusion of the Other: studies in political theory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester: Manchester University Press.
- Hess, R. D. e Tomey, J. V. (1967). *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago: Aldine.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational review*, 55 (3), 265-275.
- Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for Active Citizenship*. Ispra: CRELL, 31.
- Hoskins, B., Villalba, C. e Saisana, M. (2012). *The 2011 civic competence composite indicator (CCCI-2): measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA international citizenship and civic education study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Huckle, J. (2008). Sustainable development. In J. Arthur, I. Davies e C. Hahn (a cura di) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 342-354). London: Sage.
- Huddy, L. e Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. *American Journal of Political Science*, 51(1), 63-77.
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Journal of curriculum studies*, 35(2), 177-194.
- Isin, E. F. e Wood, P. K. (1999). *Citizenship and Identity*. London: Sage.
- Jamieson, L. (2007). European Identities: From Absent-Minded Citizens to Passionate Europeans. *Sociology*, 41, 633-680.
- Jelin, E. (2000). Towards a global environmental citizenship? *Citizenship Studies*, 4 (1), 47-63.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.
- Jones, E. (1964). The island of Ireland: a psychoanalytical contribution to political psychology. In *Essays in Applied Psychoanalysis*. London: Hogarth Press.
- Kant, I. (2004). *Per la pace perpetua* (edizione originale 1795). Roma: Armando Editore.
- Karasawa, M. (2002). Patriotism, nationalism, and internationalism among Japanese citizens: An etic-emic approach. *Political Psychology*, 23(4), 645-666.
- Kerlinger, F. N. e Lee, H. B. (1964). *Foundations of behavioral research: Educational and psychological inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krathwohl, D. R. e Payne, D. A. (1971). *Defining and Assessing Educational Objectives*. Washington: American Council on Education.
- Krathwohl, D. R. e Masia, B.B. (1983). *Tassonomia degli obiettivi educativi. Area affettiva*. Teramo: Giunti Lisciani Editori.
- Krathwohl, D. R. (1994). Reflections on the taxonomy: its past, present and future. In L. W. Anderson e L. A. Sosniak (a cura di), *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective* (pp. 181-202). Chicago: University of Chicago Press.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage.

- Kymlicka, W. e Norman, W. (1994). *Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory*. *Ethics*, 104 (2), 352–381.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. e Walker, K. (a cura di) (2012). *Rooted Cosmopolitanism: Canada and the World*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Laclau, E. (1994). *The making of political identities*. London: Verso.
- Laffa, B. (2004). The European Union and its institutions at the elite level. In R. K. Herrmann, T. Risse, B. M. Brewer (a cura di), *Transnational identities: Becoming European in the EU* (pp. 75-97). Lanham, MD: Rowman e Littlefield Publishers Inc.
- Lane, R. E. (1965). The tense citizen and the casual patriot: Role confusion in American politics. *The journal of politics*, 735-760.
- Lepsius, M. R. (2001). “The European Union: Economic and Political Integration and Cultural Plurality”. In K. Eder, B. Giesen (a cura di) *European Citizenship: Between National Legacies and Postnational Projects* (205-221). Oxford: Oxford University Press.
- Lewy, A. e Barthory, Z. (1994). The taxonomy of educational objectives in continental Europe, the Mediterranean, and the Middle East. In L. W. Anderson e L. A. Sosniak (a cura di), *Bloom’s taxonomy: a forty-year retrospective* (pp. 146-163). Chicago: University of Chicago Press.
- Leydet, D. (2011). “Citizenship”. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford, CA: The Center for the Study of Language and Information. (<http://plato.stanford.edu/entries/citizenship/>) (ultimo accesso dicembre 2014).
- Lindberg, L. N. e Scheingold, S. A. (1970). *Europe’s would-be polity: patterns of change in the European community*. Prentice Hall.
- Lindner, E. (2012). Fostering global citizenship. In P. T. Coleman e M. Deutsch (a cura di), *Psychological Components of Sustainable Peace* (pp. 283-298). New York: Springer.
- Linklater, A. (1998). *The Transformation of Political Community: Ethical Foundations of the Post-Westphalian Era*. Oxford: Polity.
- Logsdon, J. M. e Wood, D. J. (2005). Global business citizenship and voluntary codes of ethical conduct, *Journal of Business Ethics*, 59 (1), 55–67.
- Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 17 (1), 99-112.
- Losito, B. (2010). I metodi. In B. Vertecchi, G. Agrusti e B. Losito, *Origini e sviluppi della ricerca educativa* (pp. 93-164). Milano: Franco Angeli.
- Luatti, L. (2009). *Educare alla cittadinanza attiva: luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci.
- Lutz, W., Kritzinger, S. e Skirbekk, V. (2006). The demography of growing European identity. *Science*, 314 (5798), 425.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.
- Marramao, G. (1995). *Dopo il Leviatano. Individuo e comunità nella filosofia politica*. Torino: Giappichelli.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge.

- McGrew, A. G. (1997). *The Transformation of Democracy? Globalization and Territorial Democracy*. Cambridge, Polity, in association with the Open University.
- McLaren, L. M. (2004). Opposition to European integration and fear of loss of national identity: Debunking a basic assumption regarding hostility to the integration project. *European Journal of Political Research*, 43(6), 895-912.
- McLaren, L. M. (2006). *Identity, interests and attitudes to European integration*. Palgrave Macmillan.
- Melucci, A. (1995). *The process of collective identity*. In H. Johnson e B. Klandermans (a cura di): *Social movements and culture*. London: UCL Press.
- Merryfield, M. M. e Duty, L. (2008). Globalization. In J. Arthur, I. Davies, e C. Hahn (a cura di) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 80-91). London: Sage.
- Niethammer, L. (2000). *Kollektive Identität: Heimliche quellen einer unheimlichen Konjunktur*. Hamburg: Rowohlt.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nugent, K. J. (1994). The Development of Children's Relationships with their Country. *Children's Environments*, 11 (4), 26-41.
- Nunnally, J. C. e Jum. C. Jr. (1970). *Introduction to psychological measurement*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. e Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nussbaum, M. C. (1994). Patriotism and Cosmopolitanism. In J. Cohen (a cura di) *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (pp. 2-17) Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (1996). Patriotism and cosmopolitanism. In M. C. Nussbaum e J. Cohen (a cura di), *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (pp. 2-17). Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci editore.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 289-303.
- OECD (2005). *De.Se.Co (Definition and Selection of Key Competences)*.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of curriculum studies*, 43 (1), 1-24.
- Osler, A. (2008). Human rights education: the foundation of education for democratic citizenship in our global age. In J. Arthur, I. Davies, e C. Hahn (a cura di) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 455-467). London: Sage.
- Osler, A. e Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational review*, 55 (3), 243-254.
- Osler, A. e Starkey, H. (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in education* (pp. 5-116). Maidenhead: Open University Press.

- Osler, A. e Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research papers in education*, 21(34), 433-466.
- Oxfam UK (2006) *Education for global citizenship – A guide for schools* http://www.oxfam.org.uk/~/_/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx (ultimo accesso dicembre 2014).
- Oxley, L. e Morris, P. (2013). Global Citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61 (3), 301-325.
- Parker, W. e Kaltsounis, T. (1986). Citizenship and law-related education. *Elementary school social studies: Research as a guide to practice*, 14-33.
- Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, societies and education*, 9(3-4), 367-380.
- Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. London: Cambridge University Press.
- Peaker, G.F. (1975). *An empirical study of education in twenty-one countries: A technical report*. Stockholm: Almqvist e Wiksell.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI.
- Pererva, Y. (2009). Learning and living democracy for all. Council of Europe Programme promoting Citizenship and Human Rights Education. In *Cadmo*, 1, 1-7.
- Peters, M. A., Blee, H. e Britton, A. (2008). Introduction: many faces of global civil society: possible futures for global citizenship. In M. A. Peters, A. Britton e H. Blee (a cura di), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (pp.1-13). Rotterdam: Sense.
- Piaget, J. e Weil, A. M. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3(3), 561-578.
- Pichler, F. (2008 a). European identities form below: meanings of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society*, 9 (4), 411-430.
- Pichler, F. (2008 b). Social-Structural Differences in Identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society*, 9 (4), 381-396.
- Pigozzi, M. J. (2006). A UNESCO view of global citizenship education. *Educational Review*, 58(1), 1-4.
- Pike, G. (2008). Global education. In J. Arthur, I. Davies e C. Hahn (a cura di) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 468-480). London: Sage.
- Pike, G. e Selby, D. (1995). *Reconnecting: from national to global curriculum*. Guildford: World Wide Fund for Nature UK.
- Pogge, T. W. M. (2008). *World poverty and human rights: cosmopolitan responsibilities and reforms*. Cambridge: Polity Press.

- Portera, A., Guidetti, B. e Dusi, P. (a cura di). (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza: la scuola come laboratorio*. Roma: Carocci.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Renan, E. (1882). *Che cos'è una nazione? Conferenza alla Sorbona*. In E. Renan (2004) *Che cos'è una nazione? e altri saggi*, Roma: Donzelli editore.
- Richardson, R. (1976). *Learning for Change in World Society: reflections, activities and resources*. London: World Studies Project.
- Richardson, G. (2008). Conflicting imaginaries: global citizenship education in Canada as a site of contestation. In M. A. Peters, A. Britton e H. Blee (a cura di), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (pp.115-131). Rotterdam: Sense.
- Risse, T. (2003). The Euro between national and European identity. *Journal of European Public Policy*, 10(4), 487-505.
- Risse, T. (2004). European institutions and identity change: what have we learned? In R. K. Herrmann, T. Risse e B. M. Brewer (a cura di), *Transnational identities: Becoming European in the EU* (pp. 247-271). Lanham, MD: Rowman e Littlefield publishers inc.
- Robyn, R. (a cura di). (2004). *Changing Face of European Identity: A Seven-Nation Study of (Supra) National Attachments*. London: Routledge.
- Roman, L. G. (2004). States of insecurity: Cold War memory, 'global citizenship' and its discontents, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (2), 231–259.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.
- Ross, A. (2007). Multiple identities and education for active citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), 286-303.
- Rossi, P. (2007). *L'identità dell'Europa*. Bologna: il Mulino.
- Ruggie, J. G. (1993). Territoriality and Beyond: Problematizing Modernity in International Relations. *International Organization*, 47, 139–174.
- Said, E. W. (1978) *Orientalism*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Sartori, G. (1962). *Democratic Theory*. Detroit: Wayne State University Press.
- Seddon, G.M. (1978). The properties of Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain. *Review of Educational Research*, (48), 303-323.
- Selby, D. (1994). Kaleidoscopic mindset: New meanings within citizenship education. *Global Education*, (2), 20-31.
- Sen, A. K. (2006). *Identità e violenza*. Roma: Laterza.
- Seton-Watson, H. (1977). *Nation States. An inquiry into the origins of nations and the politics of nationalism*. Boulder, Colorado: West-view Press.
- Sharan, Y. e Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.

- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: illustrations of ideological pluralism and adaptation, *Journal of Political Ideologies*, 13 (1), 73–94.
- Schatz, R. T., Staub, E. e Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, 20(1), 151-174.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Scheurman, W. E. (2014). “Globalization”. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford, CA: The Center for the Study of Language and Information. (<http://plato.stanford.edu/entries/globalization/>) (ultimo accesso dicembre 2014).
- Scholte, J. A. (2000). *Globalization: A Critical Introduction*. New York: St. Martin's.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. e Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.
- Schumpeter, J. (1950). *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper and Row.
- Silver, B. D. e Dowley, K. M. (2000). Measuring Political Culture in Multiethnic Societies. Reaggregating the World Values Survey. *Comparative Political Studies*, 33(4), 517-550.
- Singer, P. (2004). *One World: The Ethics of Globalization*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning. Theory research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. London: Penguin.
- Smith, A. D. (1992). National identity and the Idea of European Unity. *International Affairs*, 68 (1), 55-76.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity: a relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5): 605-49.
- Sosniak, L. A. (1994). The taxonomy, curriculum and their relations. In L. W. Anderson e L. A. Sosniak (a cura di), *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective* (pp. 103-125). Chicago: University of Chicago Press.
- Spanning, R., Wallace, C. e Datler, G. (2008). What leads young people to identify with Europe? An exploration of the impact of exposure to Europe and political engagement on European identity among young Europeans. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 480-498.
- Spivak, G. C. e Harasym, S. (1990). *The Postcolonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. New York: Routledge.
- Stiglitz, J. (2002). *La globalizzazione e i suoi oppositori*. Torino: Einaudi.
- Stolleis, M. (1990). *Stato e ragion di Stato nella prima età moderna*. Bologna: il Mulino.
- Szelényi, K. e Rhoads, R. A. (2007). Citizenship in a global context: the perspectives of international graduate students in the United States, *Comparative Education Review*, 51 (1), 25–47.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.

- Tajfel, H. e Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G Austin e S. Worchel (a cura di) *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: CUP Archive.
- Tajfel, H. e Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In W. G Austin e S. Worchel (a cura di) *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Taraborrelli, A. (2011). *Il cosmopolitismo contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale*. Bologna: RCS.
- Taylor, C. S. e Bobbit Nolen, S. (2005). *Classroom assessment. Supporting teaching and learning in real classrooms*. Upper Saddle River (New Jersey): Pearson.
- Theiss-Morse, E. (1993). Conceptualizations of good citizenship and political participation. *Political Behavior*, 15(4), 355-380.
- Thompson, D. F. (1970). *The democratic citizen*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N. e Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. New York: Halsted Press.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. e Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at the age of fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Truman, D. B. (1971). *The governmental process* (p. 264). New York: Alfred A. Knopf.
- Tully, J. (2008). Two meanings of global citizenship: modern and diverse. In M. A. Peters, A. Britton e H. Blee (a cura di), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (pp.15-40). Rotterdam: Sense.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior. In E. J. Lawler (a cura di) *Advances in group process* (vol. 2, pp. 77-122). Greenwich: JAI Press.
- Turner, J. C. Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. e Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wagner, P. (2001). *Theorizing modernity*. London: Sage.
- Waks, L. J. (2008). Cosmopolitanism and citizenship education. In M. A. Peters, A. Britton e H. Blee (a cura di), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (pp.203-219). Rotterdam: Sense.
- Walker, D.A. (1976). *The IEA Six Subject Survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. Stockholm: Almqvist e Wiksell.
- Weiler, J. (2003). *Un' Europa Cristiana*. Milano: Rizzoli.
- Wendt, A. (2003). Why a world state is inevitable, *European Journal of International Relations*, 9 (4), 491-542.
- Widdicombe, S. e Wooffitt, R. (1995). *The Language of Youth Subculture*, Brighton: Harvester.
- Williams, M. S. (1998). *Voice, Trust, and Memory. Marginalized Groups and the Failings of Liberal Representation*. Princeton: Princeton University Press.

- Williams, M. S. (2007). Nonterritorial boundaries of citizenship. In S. Benhabib, I. Shapiro e D. Petranović (a cura di), *Identities, affiliations, and allegiances* (pp. 226-257) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wringe, C. (1999). Issues in education for citizenship at national, local and global levels. *The Development Education Journal*, 6 (1), 4-6.
- Young, I. M. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship, *Ethics*, 99, 250–274.
- Yunker, J. A. (2011). Recent consideration of world government in the IR literature: a critical appraisal, *World Futures: The Journal of Global Education*, 67 (6), 409–436.
- UNESCO (2001). The Luneburg declaration on higher education for sustainable development. <http://portal.unesco.org/education/en/files/37585/11038209883LuneburgDeclaration.pdf/LuneburgDeclaration.pdf> (ultimo accesso dicembre 2014).
- UNESCO (2012). *Education for Sustainable development source book*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2013). *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education*. Disponibile a <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf> (ultimo accesso dicembre 2014).
- UNESCO (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges fo 21st century*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNO (1987). *Report of the World Commission on Environment and development: Our Common Future*. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (ultimo accesso dicembre 2014).
- UNO (1992). *United Nations Conference on Environment e Development. Rio de Janerio, Brazil, 3 to 14 June 1992. AGENDA 21*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (ultimo accesso dicembre 2014).
- UNO (1995). *Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education*. <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/02/PDF/N9700802.pdf?OpenElement> (ultimo accesso dicembre 2014).
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Free Press.
- Van Kersbergen, K. (2000). The declining resistance of welfare states to change?. *Survival of the European welfare state*, 19-36.
- Vertecchi, B. (2002). *Le parole della scuola* (pp. 92-101). Milano: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2004). *La didattica: parole e idee. Dizionario di didattica*. Milano: Paravia Scriptorium.
- Vink, M. (2005). *Limits of European Citizenship*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Zolo, D. (1994). La strategia della cittadinanza. In D. Zolo (a cura di), *La Cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti* (pp. 3-46). Roma-Bari: Laterza.

Riferimenti normativi

- D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585. Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica.
- D.M. 24 aprile 1963. Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale.
- D.M. 9.2.1979. Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale.
- D.P.R. 12.2.1985, n. 104. Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria.
- Legge delega 28.3.2003 n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche.
- Decreto legislativo 19.2.2004, n. 59. Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione.
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (allegate al D.M. 31 luglio 2007).
- D.M. 22 agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.
- Disegno di legge del 1.8.2008 contenente provvedimenti urgenti su Scuola, Università e Ricerca.
- Decreto legge 1.9.2008 n. 137, convertito nella legge 30.10.2008, n. 169, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.
- D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89. Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Decreto n. 114 del 27 maggio 2009. Bando di concorso indirizzato a scuole di ogni ordine e grado per la progettazione e la sperimentazione di percorsi di innovazione organizzativa e didattica.
- Circolare Ministeriale n. 86 del 27 ottobre 2010, Cittadinanza e Costituzione.
- Decreto 10 febbraio 2011, n. 45. Bando di concorso per le scuole "Cittadinanza, Costituzione e Sicurezza".
- D.M. n. 254 del 16 novembre 2012. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
- Legge 23.11.2012 n.222. Norme sull'acquisizione di conoscenze e competenze in materia di "Cittadinanza e Costituzione" e sull'insegnamento dell'inno di Mameli nelle scuole.
- D.M. 21 settembre 2012, n. 80. Prove di esame e relativi programmi per il concorso.

Riferimenti bibliografici utilizzati per l'unità didattica

- Abbadessa, C. (2005). *Uno sguardo al mondo. Temi e fatti di attualità per una convivenza civile* (pp.13-61; 87-111). Milano: Fabbri Editori.
- Amnesty International (2004). *Primi passi. Manuale di base per l'educazione ai diritti umani* (pp. 7-12; 161-186). Torino: Ega Editore.

- Aubry S., Terra Nuova Onlus (2010). *Cibo nei motori. Dalle politiche sugli agrocarburi in Europa all'insicurezza alimentare in Africa*. Como: New Press.
- Calvani, V. e Volante, M. (2013). *Ragazzi oggi. Percorsi attivi per comprendere il nostro tempo* (pp. 256-270; 290-300). Milano: A. Mondadori Scuola.
- Calzone, S. (2007). *Noi e l'attualità* (pp. 77-95; 127-159). Torino: Petrini.
- De Matteis, A. (2010). *Almanacco di attualità. Cittadinanza attiva, cultura costituzionale, problemi di oggi* (pp. 232-249). Torino: Loescher.
- Prášková, D. M. (2012). *Land grabs in Africa. A threat to food security*. Prague Global Policy Institute – Glopolis.
- Viberti, P. G. (2008). *Oltre il Duemila. Problemi e prospettive del mondo contemporaneo* (pp. 234-271). Milano: Agorà edizioni scolastiche.

Fonti relative al materiale utilizzato per l'unità didattica

Lezione 1

- Valori dell'Indice di Sviluppo Umano e dell'Indice di Povertà Umana nel mondo, (<http://hdr.undp.org/en/data/map/>).
- Cartine geografiche sulla povertà globale e sui livelli di PIL pro capite nel mondo (www.scenarieconomici.it).
- Scheda riepilogativa con simboli e finalità degli obiettivi di sviluppo del millennio (www.unicef.it)
- Todorov T., L'intervento militare in Siria e il paradosso dell'Onu, *La Repubblica*, 7 settembre 2013.

Lezione 2

- Canzone di Jovanotti: "Cancella il debito"
(<http://www.youtube.com/watch?v=8WVUKEK68-8>).
- Intervista a M. Yunus sul microcredito
(http://www.youtube.com/watch?v=G-WK_MwTjXI).

Lezione 3

- Ricerca sulla ONG Emergency
(<http://www.emergency.it/index.html>)

Lezione 4

- Spezzone del film "Welcome"
(http://www.youtube.com/watch?v=f1G_NYQsQUA).
- Servizio di Sky Tg24 sull'arrivo di alcuni migranti sulle coste italiane,
(<http://www.youtube.com/watch?v=iRDyANBHggk>).
- The Global Overview 2012 map: people internally displaced by conflict and violence.
- Dove vivono gli immigrati (www.temi.repubblica.it).
- Le vie di penetrazione (www.temi.repubblica.it).
- Bolzoni, A., Vendono tutto per perdere tutto, *La Repubblica*, 28 giugno 2003.
- "Lampedusa, strage sul barcone dei migranti. A decine muoiono a bordo, altri annegano" (a cura di Redazione Online, *Corriere.it*, 4 ottobre 2013).

Il discorso di Papa Francesco a Lampedusa, *Huffington Post*, 8 luglio 2013.

Lezione 5 - I diritti umani

Kit “Amnesty kids”.

Lezione 6 – L’accaparramento della terra

Cartina geografica del mondo con le percentuali di terreno venduto in base ai terreni coltivabili di ciascun Paese (2012) www.foodsecurity.blogspot.com.

Cartina dell’Africa con le principali acquisizioni di terreno da parte di multinazionali e governi (2010) EuropAfrica.

Grafico sull’impronta territoriale (<http://www.foeeurope.org/media/2985>).

Oxfam UK. (2011). *Food for thought*. Role play - Tanzania Land Debate. http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Resources/Food%20for%20thought/Learn/Geography/Learn_land_secondary_teachers_guide.ashx

Lezione 7 – cibo per lo sviluppo

EuropAfrica, Starter Questions - evaluation on food (practicalaction.org/europafrika).

Slow Food, La ruota delle stagioni (www.foodforfuture.worldpress.com).

Jacopo Borazzo, J., Cometti, V., Dotta, M. e Milano, S (a cura di) (2012). Quando fai la spesa, Usa la testa! Edizioni Slow Food.

Oxfam UK, Market Share Activity (<http://www.oxfam.org.uk/education/resources/explore-fairtrade>).

Lezione 8

Video su YouTube sui lavori minorili in Asia (<http://www.youtube.com/watch?v=GrIJE-yrWjQ>).

Tabella con dati relativi all’indice di schiavitù globale, (<http://www.globalslaveryindex.org/>).

Attività della ong antislavery.org

(http://www.antislavery.org/english/what_you_can_do/default.aspx).

Documentario “*The dark side of chocolate*” di M. Mistrati e U. Romano (<https://www.youtube.com/watch?v=43XZuCwv9zA>).

Lezione 9

Lucchetti, D., Rana Plaza, la giustizia e le aziende italiane coinvolte, *La Stampa*, 23 settembre 2013.

Grafico sui prodotti della schiavitù (<http://www.productsofslavery.org/>).

Alcune scene tratte da YouTube del reality della BBC “L’insostenibile leggerezza del prezzo” (<https://www.youtube.com/watch?v=1XO9bFMUMJ4>).

Attività delle ong cleanclothes.org (<http://www.cleanclothes.org/>) e [labourbehindthelabel](http://labourbehindthelabel.org). Org (<http://www.labourbehindthelabel.org>).

Lezione 10

Foto di Stephanie Sinclair, National Geographic (http://www.nationalgeographic.it/dal-giornale/2011/05/31/foto/fotogalleria_spose_bambine-356651/1/).

Il lavoro delle Ong [girlsnotbrides.org](http://www.girlsnotbrides.org) (<http://www.girlsnotbrides.org>) e [thegirleffect.org](http://www.thegirleffect.org) (www.thegirleffect.org).

Video sull'effetto ragazza (<http://www.youtube.com/watch?v=1e8xgF0JtVg>).

Storia di Malala: estratto di una puntata di “Alle falde del Kilimangiaro” (http://www.youtube.com/watch?v=bzYphn-_aBQ) e servizio di RaiNews 24 (<http://www.youtube.com/watch?v=fltS0Jq61lQ>).

APPENDICE

SEZIONE A
IL PIANO DELLE LEZIONI

Il Piano delle lezioni

LEZIONE 1 a – LA POVERTÀ NEL MONDO	
Prerequisiti ¹	Conoscenza della geografia del mondo.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): riconoscere il concetto di povertà assoluta; riconoscere la definizione di PIL;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (comparare): evidenziare le differenze tra indicatori semplici (reddito) e indicatori multidimensionali per misurare la povertà (ISU- Indice di Sviluppo Umano e IPU – Indice di Povertà Umana);</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (fare inferenze): descrivere il grado di sviluppo di un Paese a partire dai valori dell'ISU;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (interpretare): interpretare una cartina geografica con i diversi indicatori di povertà.</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • Definizione di povertà assoluta; • Misurare la povertà: indicatori semplici (reddito) e indicatori multidimensionali (ISU- Indice di Sviluppo Umano e IPU – Indice di Povertà Umana); • Teorie di A. Sen: non considerare la sola crescita economica ma misurare la qualità della vita di un Paese rispetto ai diritti umani; • Approfondimento parole chiave: PIL, PIL pro capite, reddito.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides in PowerPoint;</i> • <i>Brainstorming</i> in plenaria: cosa significa essere povero? • Esercitazione addestrativa: dal sito UNDP (<i>United Nations Development Program</i>) visualizzazione del mondo secondo gli indicatori ISU e IPU attraverso i dati presenti nel loro <i>database</i>; • Cartine geografiche sulla povertà globale e sui livelli di PIL pro capite nel mondo; • Compito per casa: completare la tabella con gli indici ISU e IPU di 11 Paesi presenti nel <i>database</i> UNDP.

¹ Con il termine “prerequisiti” si intendono quelle conoscenze di carattere generale propedeutiche per affrontare gli argomenti di ciascuna lezione. Non avendo avuto modo di valutare in profondità l'effettiva padronanza di tali prerequisiti da parte degli studenti prima dell'inizio dell'intervento didattico, essi sono stati comunque oggetto di una veloce introduzione nella parte introduttiva di ciascuna lezione.

LEZIONE 1 b - POVERTA' E SVILUPPO NEL MONDO. Paesi Sviluppati, Paesi in via di Sviluppo, l'Onu	
Prerequisiti	Conoscenze di carattere generale relative al colonialismo; conoscenze storiche generali della prima e della seconda guerra mondiale.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): descrivere l'iter che ha condotto alla nascita dell'ONU; descrivere la struttura e i poteri dell'ONU (l'assemblea generale, il consiglio di sicurezza, il segretario generale) e i principali settori di intervento;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (comparare): individuare le differenze tra un Paese sviluppato e un Paese in via di sviluppo;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (interpretare): interpretare una cartina geografica relativa al Nord e il Sud del mondo secondo i livelli di sviluppo socio-economico;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (spiegare): individuare le relazioni tra colonialismo e il neocolonialismo e la distribuzione ineguale delle risorse.</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • Diversi modi per catalogare i Paesi del mondo: il Nord e il Sud del mondo geografico, il Nord e il Sud del mondo secondo i livelli di sviluppo socio-economico; • Le caratteristiche dei Paesi Sviluppati (PS) e dei Paesi in via di Sviluppo (PvS); • Il circolo vizioso della povertà; • La distribuzione ineguale delle risorse tra PS e PvS; • Radici storiche delle disuguaglianze N/S: colonialismo e neocolonialismo; • L'ONU: brevi cenni storici, la sua struttura, i suoi compiti; • Gli obiettivi di sviluppo del millennio: un esempio dei settori di intervento dell'ONU.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides in PowerPoint;</i> • Cartine sul Nord e Sud del mondo secondo il punto di vista geografico e dello sviluppo economico; cartina sui possedimenti coloniali nel 1920; • Scheda sull'Etiopia con dati relativi all'ISU e al PIL pro capite come esempio delle caratteristiche di un PvS; • Attività in classe: a partire dalle icone relative agli Obiettivi del Millennio, ricercare su internet le finalità del programma; • Scheda riepilogativa con simboli e finalità degli obiettivi di sviluppo del millennio; • Compito per casa: lettura di un passo di un articolo di giornale con domande di comprensione ("L'intervento militare in Siria e il paradosso dell'Onu" di T. Todorov, La Repubblica, 7 settembre 2013).

LEZIONE 2 – I PUNTI CRITICI DELL’ONU, IL DEBITO DEI PVS, IL MICROCREDITO	
Prerequisiti	La distribuzione ineguale delle ricchezze; conoscenze storiche generali del colonialismo e della seconda guerra mondiale.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): individuare i limiti del potere dell’ONU e le possibili riforme della sua struttura; riconoscere le principali agenzie dell’ONU (UNESCO, UNICEF, FAO, OMS, UNHCR) e gli istituti finanziari (FMI, Banca Mondiale, WTO) e i loro programmi di intervento; illustrare i meccanismi che regolano i prestiti bancari; riconoscere la definizione di un prestito per lo sviluppo; individuare le caratteristiche e le criticità di una ONG;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (esemplificare): illustrare il microcredito attraverso la storia di M. Yunus;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (spiegare): individuare le relazioni tra i prestiti per lo sviluppo e l’aumento della povertà nei Pvs (problema della cancellazione del debito).</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • I limiti dell’ONU, possibile riforma dell’ONU; • Brevi cenni sulle agenzie dell’ ONU (UNICEF, UNESCO, FAO, OMS) e sugli istituti finanziari mondiali (FMI, Banca Mondiale, WTO); • Il funzionamento delle banche; • I prestiti per lo sviluppo; • Il problema della restituzione del debito; • La cancellazione del debito; • Il microcredito di M. Yunus: un altro tipo di prestito; • Caratteristiche delle ONG.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides in PowerPoint;</i> • Attività in classe: ricerca su internet dei settori di azione delle principali agenzie dell’ONU e degli istituti finanziari mondiali; • Esercitazione dimostrativa: simulazione del funzionamento di una banca tramite una scenetta (richiesta di un prestito, interessi); • Canzone di Jovanotti: “Cancella il debito”; • Intervista a M. Yunus su YouTube: come è nato il progetto del microcredito; • Compito per casa: ricerca su internet su tre ONG (Greenpeace, Amnesty International, Save the Children): completare una tabella con informazioni sulla loro storia, sul settore di intervento e inserire tre esempi di progetti o attività realizzate.

LEZIONE 3 – LA GLOBALIZZAZIONE	
Prerequisiti	Conoscenze storiche generali sul colonialismo
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): riconoscere il concetto di globalizzazione; individuare gli antecedenti storici e le caratteristiche della globalizzazione contemporanea; identificarne i principali attori (l'economia, le multinazionali, il G8 e il G20) e i suoi oppositori (i <i>no global</i> e i <i>black bloc</i>); riconoscere il concetto di "libero mercato";</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (comparare): individuare le differenze tra un Paese sviluppato (PS), un Paese in via di sviluppo (PvS) e i Paesi cosiddetti BRICS;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (fare inferenze): sulla base delle caratteristiche della globalizzazione contemporanea, definirne i vantaggi e gli svantaggi.</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteristiche delle ONG e ambiti di azione; • Definizione di globalizzazione; • Breve storia della globalizzazione; • I Paesi cosiddetti BRICS; • I principali protagonisti della globalizzazione: l'economia, le multinazionali, il G8 ed il G20; • Approfondimento parola chiave: libero mercato; • Gli oppositori alla globalizzazione: i <i>no global</i> e i <i>black bloc</i>; • Analisi degli effetti positivi e negativi della globalizzazione.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides</i> in <i>PowerPoint</i>; • Attività in classe: ricerca sul sito di Emergency; com'è nata la ONG, di che cosa si occupa, chi ci lavora, alcuni esempi di progetti realizzati e in corso; • Esercitazione dimostrativa: simulazione del funzionamento del libero mercato tramite una scenetta; • Compito per casa: lettura di un paragrafo sui movimenti contro la globalizzazione e lettura di un estratto di un brano scritto da José Bové con domande di comprensione (tratto da "Uno sguardo al mondo" pagg. 101-103).

LEZIONE 4 – UN MONDO IN MOVIMENTO	
Prerequisiti	Conoscenza storica generale dell'immigrazione.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): riconoscere la definizione di migrante e cosa si intende per migrazione; individuarne le cause principali; riconoscere la definizione di rifugiato e di richiedente asilo; descrivere le caratteristiche dell'immigrazione in Italia (provenienza dei migranti, come arrivano e dove risiedono in Italia);</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (esemplificare): ricostruire il percorso dei migranti dall'Africa sub-Sahariana a Lampedusa.</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • L'emigrazione e i migranti: definizione (migrazioni volontarie o forzate) e cause (guerre, motivi politici ed economici); • Brevi cenni storici sulla emigrazione italiana; • Le migrazioni oggi nel mondo; • Approfondimento parola chiave: rifugiato, richiedente asilo; • Riferimento al lavoro dell'UNHCR; • L'immigrazione oggi in Italia: provenienza degli immigrati e diverse modalità di arrivo; • Approfondimento sugli immigrati che arrivano a Lampedusa: da dove vengono e il loro viaggio verso l'Italia-
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides in PowerPoint;</i> • Cartina geografica sui migranti nel mondo; • Cartina geografica italiana sulla provenienze e la residenza degli immigrati nel nostro Paese; • Cartina geografica italiana con le principali rotte seguite dai clandestini per entrare in Italia; • Attività in classe: leggere l'articolo di A. Bolzoni "Vendono tutto per perdere tutto" (La Repubblica, 28 giugno 2003) e tracciare i vari tragitti dei migranti dall'Africa sub-Sahariana fino alle nostre coste su di una cartina geografica; • Video su YouTube: spezzone del film "Welcome"; servizio di Sky Tg24 sull'arrivo di alcuni migranti sulle coste italiane; • Compito per casa: leggere il discorso di Papa Francesco tenuto a Lampedusa (luglio 2013) e rispondere alla domande di comprensione; leggere un articolo "Lampedusa, strage sul barcone dei migranti. A decine muoiono a bordo, altri annegano" (La Repubblica, settembre 2013) e farne il riassunto mettendo in evidenza le dinamiche del naufragio e dei soccorsi.

LEZIONE 5 – I DIRITTI UMANI	
Prerequisiti	Conoscenze storiche generali sull'Illuminismo, sulla Rivoluzione americana e francese, sulla seconda guerra mondiale.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): individuare gli antecedenti storici alla base della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Illuminismo, Rivoluzioni americana e francese, seconda guerra mondiale); descrivere le caratteristiche dei diritti umani; descrivere la struttura della Dichiarazione e le categorie di diritti presenti in essa; riconoscere i concetti di dignità umana, uguaglianza; individuare alcune criticità legate alla concreta applicazione della Dichiarazione.</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (comparare): individuare le differenze tra diritti umani e diritti civili.</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • Cenni sulla nascita dei diritti umani: dall'assolutismo all'Illuminismo, dalla Rivoluzione americana a quella francese; • Caratteristiche dei diritti umani; • Differenza tra diritti umani e diritti civili; • La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo: nascita, gli articoli che la compongono, limiti (status legale); • Parole chiave: diritto, dignità umana, uguaglianza.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides in PowerPoint;</i> • Dal Kit "Amnesty kids": gioco in classe sui diritti umani (con finalità di <i>brainstorming</i>); • Lettura di alcuni passi in classe della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (versione semplificata); • Compito per casa: fare una ricerca su Nelson Mandela, Ghandi, Martin L. King mettendo in evidenza in quali contesti di discriminazione hanno vissuto e per quali diritti umani si sono battuti.

LEZIONE 6 – L’ACCAPARRAMENTO DELLA TERRA (LAND GRABBING)	
Prerequisiti	Conoscenze geografiche dell’Africa e del colonialismo.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): riconoscere la definizione di “accaparramento della terra”; individuare le cause, gli attori coinvolti e gli effetti; individuare le zone del mondo in cui si verifica questo fenomeno; riconoscere la definizione di biocarburante;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (fare inferenze): sulla base delle caratteristiche di un biocarburante, metterne in evidenza i vantaggi e gli svantaggi;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (interpretare): interpretare una cartina geografica relativa alle percentuali di terreno coltivabile nel mondo; interpretare una cartina geografica relativa alle principali acquisizioni di terreno da parte di multinazionali e governi;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (spiegare): indentificare gli effetti del fenomeno del <i>land grabbing</i> sull’ambiente, sulle società e sull’economia dei PvS.</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Land grabbing</i>: definizione, i protagonisti, il ruolo dei PvS, dove si verifica il fenomeno, le principali cause e gli effetti sul territorio e sulla popolazione; • I biocarburanti: definizione, vantaggi e svantaggi dell’uso di biocarburanti; • Parola chiave: accaparramento, impronta territoriale.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides in PowerPoint</i>; • Cartina geografica del mondo con le percentuali di terreno venduto in base ai terreni coltivabili di ciascun Paese (2012); cartina dell’Africa con le principali acquisizioni di terreno da parte di multinazionali e governi (2010); • Esercitazione addestrativa: ricostruire la storia di un fenomeno di <i>land grabbing</i> in Tanzania con delle cartoline (fonte Oxfam riadattata); una volta ricostruita la storia, <i>role play</i> in classe (in gruppi di tre: un rappresentante del governo locale, uno della multinazionale, uno della popolazione del luogo). Obiettivo: trovare un accordo equo che soddisfi tutti; • Compito per casa: ricerca su internet del significato dell’espressione “sovranià alimentare”.

LEZIONE 7 – CIBO PER LO SVILUPPO	
Prerequisiti	Conoscenze geografiche dell’Africa e del colonialismo.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): riconoscere la definizione di filiera produttiva; descrivere il ruolo delle multinazionali e dei piccoli agricoltori nei PvS; individuare le caratteristiche del commercio equo e solidale; riconoscere il concetto di consumo critico; riconoscere il concetto di responsabilità sociale d’impresa;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (esemplificare): ricostruire la filiera produttiva di un prodotto alimentare da un PvS al supermercato in un PS;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (spiegare): indentificare gli effetti della filiera produttiva mondiale sull’ambiente e sull’economia dei PvS; riconoscere alcune azioni per incidere sulle dinamiche della filiera produttiva alimentare mondiale (sprecare meno cibo; comprare cibi di stagione, comprare prodotti del commercio equo e solidale)</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • Il funzionamento della filiera produttiva agricola mondiale e i suoi protagonisti: le multinazionali e i piccoli agricoltori locali; • Cause ed effetti dell’importazione di cibo dai PvS ai PS: il viaggio di una banana (fonte Oxfam riadattata); • Come viene stabilito il prezzo di un prodotto alimentare; • Il commercio equo e solidale; • Le iniziative delle multinazionali nel sociale: la responsabilità sociale d’impresa (RSI); • Parola chiave: consumo critico.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides PowerPoint</i>; • Questionario sulle abitudini di acquisto di cibo (fonte EuropAfrica adattato); • <i>Brainstorming</i> in plenaria: da dove viene il nostro cibo? (gli esempi erano le mele, l’ananas, i cetrioli, i fagiolini); • Grafico/schema sui vari passaggi che compongono la filiera produttiva agricola; • Attività in classe: ricerca su internet di alcuni esempi di responsabilità sociale d’impresa (Nestlé, Finmeccanica, Eni, Benetton); • Sezione “Datti da fare!”: materiali <i>Slow Food</i> (la ruota delle stagioni e la dispensa “Quando fai la spesa, usa la testa.”); • Compito per casa: “scopri da dove viene il cibo che mangi”, completare una tabella con l’origine e i chilometri percorsi per arrivare in Italia di alcuni cibi presenti nel frigorifero o in dispensa a casa (fonte EuropAfrica adattato).

LEZIONE 8 – GLI SCHIAVI NELL’ERA GLOBALE	
Prerequisiti	Conoscenze generali relative alla schiavitù nell’antichità, alla servitù della gleba e alla tratta degli schiavi in America.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): identificare le caratteristiche del lavoro minorile (dove si verifica, per quali cause, le diverse tipologie); descrivere le caratteristiche della Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (comparare): individuare le differenze tra le principali tipologie di schiavitù nella storia (nell’antichità, i servi della gleba e la tratta degli schiavi in America) e le tipologie della schiavitù odierna;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (esemplificare): identificare le caratteristiche del lavoro minorile tramite l’analisi della vita e della lotta di Iqbal Masih.</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • La storia di Iqbal Masih; • Definizione di schiavitù e breve <i>excursus</i> storico sulla schiavitù; • Caratteristiche e tipologie della schiavitù moderna; • Il circolo vizioso del lavoro minorile; • L’indice di schiavitù globale; • La Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia: storia e caratteristiche; • Il lavoro della ONG antislavery.org.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides PowerPoint</i>; • Attività in classe: ricostruire la storia di Iqbal Masih; lettura in classe del suo discorso a Stoccolma e a Boston (1994); • Video su YouTube sui lavori minorili in Asia; • Tabella con dati relativi all’indice di schiavitù globale; • Compito per casa: guardare il documentario di M. Mistrati e U. Romano “<i>The dark side of chocolate</i>” e fare uno schema sul funzionamento della tratta dei bambini in Costa d’Avorio e della filiera produttiva mondiale del cacao.

LEZIONE 9 – LA FILIERA PRODUTTIVA INDUSTRIALE NEL MONDO GLOBALIZZATO	
Prerequisiti	Conoscenza generale della rivoluzione industriale.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): individuare i diversi passaggi della filiera produttiva industriale, dalla materia prima, alla realizzazione del prodotto, alla sua distribuzione;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (comparare): descrivere la differenza nel rapporto tra produzione e benessere nel mondo antico e nel mondo moderno (la delocalizzazione, in particolare);</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (spiegare): descrivere il fenomeno della schiavitù nella produzione industriale odierna a partire dalla conoscenza dei vari passaggi della filiera produttiva; riconoscere alcune azioni per incidere sulle dinamiche della filiera produttiva industriale mondiale.</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • Il rapporto tra produzione e benessere nel mondo antico e nel mondo moderno (approfondimento sul fenomeno della delocalizzazione); • La produzione di beni nel mondo globalizzato: la filiera produttiva industriale; • Come viene stabilito il prezzo di un prodotto; • Criticità legate alla filiera produttiva industriale globale: lo sfruttamento e la presenza di subfornitori; • Il codice di condotta di una multinazionale; • Sezione “Dati da fare!”: l’attività delle ONG cleanclothes.org e labourbehindthelabel.org; le compagnie etiche.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides PowerPoint</i>; • Grafico/schema sui passaggi della filiera produttiva industriale; • Alcune scene tratte da YouTube del reality della BBC “L’insostenibile leggerezza del prezzo”; • Attività in classe: lettura dell’articolo “Rana Plaza, la giustizia e le aziende italiane coinvolte” di D. Lucchetti (La Stampa, 23 settembre 2013); • Siti internet delle ONG cleanclothes.org e labourbehindthelabel.org; • Compito per casa: ogni studente deve scegliere un argomento tra gli ultimi affrontati (<i>land grabbing</i>, lavoro minorile, schiavitù, la filiera produttiva agricola o industriale) e provare a immaginare possibili azioni da realizzare a livello locale e internazionale per cambiare la situazione.

LEZIONE 10 – UNA RAGAZZA PUO' CAMBIARE IL MONDO

Prerequisiti	Conoscenza generale del colonialismo e dell'Asia.
Obiettivi	<p>Conoscenza fattuale-ricordare (richiamare alla mente): riconoscere il significato di indicatore della disuguaglianza dei sessi; descrivere il fenomeno delle spose bambine, dove si verifica nel mondo e per quali ragioni;</p> <p>Conoscenza concettuale-capire (esemplificare): descrivere i benefici dell'istruzione delle bambine nel mondo tramite il progetto thegirleffect.org e la lotta di Malala.</p>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> • L'indicatore della disuguaglianza tra i sessi di A. Sen; • Il fenomeno delle spose bambine: cause ed effetti; • Perché conviene investire sull'istruzione delle ragazze: l'attività della ONG The girl effect; • La storia di Malala Yousafzai.
Attività e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides PowerPoint;</i> • Attività in classe: osservare le foto di Stephanie Sinclair (fotografa del <i>National Geographic</i>) sulle spose bambine nel mondo; • Attività in classe: il lavoro delle Ong girlsnotbirds.org e thegirleffect.org (video sull'effetto ragazza su YouTube); • Video su YouTube: estratto di una puntata di "Alle falde del Kilimangiaro" e servizio di RaiNews 24 sulla storia di Malala; • Esercitazione dimostrativa: simulazione dell'Assemblea Generale dell'Onu e lettura di un passo del discorso che Malala ha tenuto il 12 luglio 2013; • Video su YouTube: visione di parte del discorso realmente tenuto da Malala.

SEZIONE B
LE VERIFICHE

B.1 Piano della valutazione

Pre-/post-test

	Item scelta multipla	Batteria item V/F
Lo studente sarà in grado di individuare le caratteristiche di un PvS		1
riconoscere il passaggio da indicatori semplici a indicatori multidimensionali per la misurazione della povertà	1	
riconoscere il significato del termine “neocolonialismo”	1	
descrivere l’iter che ha condotto alla nascita dell’ONU	2	
individuare i principali settori di intervento dell’ONU		1
conoscere la struttura dell’ONU	1	
individuare i limiti del potere dell’ONU		1
individuare le caratteristiche e le criticità di una ONG		1
riconoscere i programmi di intervento delle principali agenzie e degli istituti finanziari dell’ONU	1	
individuare le caratteristiche della globalizzazione e gli effetti che produce nel mondo contemporaneo	1	1
individuare le caratteristiche dei Paesi BRICS	1	
riconoscere le caratteristiche dei diritti umani	2	
descrivere l’iter che ha condotto alla redazione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani	1	
riconoscere il significato del termine “rifugiato”	1	
individuare i Paesi da cui si imbarcano i migranti che vogliono raggiungere l’Italia via mare	1	
riconoscere il significato del termine “scafista”	1	
individuare le cause del fenomeno del <i>land grabbing</i>	1	
riconoscere il significato del termine “filiera produttiva”	1	
riconoscere il significato dell’espressione “commercio equo e solidale”	1	
riconoscere il significato dell’espressione “consumo critico”	1	
riconoscere il significato del termine “biocarburante”	1	
descrivere l’iter che ha condotto alla redazione della Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia	1	
Totale item	20	5

Test di metà corso (lezioni 1-5)

Lo studente sarà in grado di	Item scelta multipla
riconoscere il significato dell'espressione "povero assoluto"	1
riconoscere il significato del termine "PIL"	1
riconoscere le caratteristiche di un PvS	1
individuare le caratteristiche dell'Indice di Sviluppo Umano	1
individuare i limiti dell'Assemblea Generale e del Consiglio di Sicurezza dell'Onu	2
riconoscere il ruolo delle agenzie dell'Onu	2
riconoscere il significato del termine "microcredito"	2
riconoscere il significato del termine "libero mercato"	1
individuare le caratteristiche dei Paesi BRICS	1
descrivere le caratteristiche dei movimenti contro la globalizzazione (<i>no global</i> e <i>black bloc</i>)	2
riconoscere il significato del termine "multinazionale"	1
Totale item	15

Test sulla parte finale del corso (lezioni 6-10)

Lo studente sarà in grado di	Item scelta multipla
riconoscere lo status legale della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani	1
individuare in quali parti del mondo si verifica il fenomeno del <i>land grabbing</i>	1
identificare le differenze tra la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia	1
conoscere la battaglia di Iqbal Masih	1
riconoscere i vari passaggi della filiera produttiva industriale globale	1
conoscere le ragioni che hanno condotto alla nascita del progetto <i>thegirleffect</i>	1
conoscere la battaglia di Malala Yousafzai	1
Totale item	7

Scuola Dottorale Internazionale
Culture, éducation, communication



Dottorato di ricerca in
Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione

Educazione alla cittadinanza globale

Test pilota

Codice studente:

Istruzioni

Rispondi ai 25 quesiti che seguono su argomenti relativi al mondo di oggi (povertà, globalizzazione, diritti umani, sviluppo, immigrazione, organizzazioni internazionali). Per ogni domanda, metti una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

Osserva come rispondere alle domande di questa prova:

1) Indica quale delle seguenti affermazioni è vero o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a “Vero” o “Falso” in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Roma è la capitale d'Italia	Vero	<input checked="" type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) La Lombardia è una regione del sud Italia	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input checked="" type="checkbox"/> ₂

2) Qual è la capitale d'Italia?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Napoli	<input type="checkbox"/> ₁
Milano	<input type="checkbox"/> ₂
Roma	<input checked="" type="checkbox"/> ₃
Torino	<input type="checkbox"/> ₄

Se vuoi cambiare una risposta, scrivi **NO** sulla risposta errata e metti una crocetta sulla risposta che ti sembra giusta.

a) Roma è la capitale d'Italia	Vero	<input checked="" type="checkbox"/> ₁	Falso	<input checked="" type="checkbox"/> ₂ NO!
--------------------------------	-------------	--	--------------	--

1) Quali sono le caratteristiche di un Paese in via di Sviluppo (PvS)?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a “Vero” o “Falso” in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Il reddito della popolazione è basso	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) Il settore industriale è in rapido sviluppo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
c) La povertà è diffusa	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
d) La disoccupazione è a livelli bassi	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
e) L'istruzione viene garantita a tutta la popolazione	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
f) L'economia dipende dall'esportazione di materie prime (minerarie o agricole)	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
g) La loro influenza politica a livello internazionale è bassa	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
h) Sono Paesi con una popolazione poco numerosa	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
I) Il sistema sanitario è efficiente	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂

2) A partire dagli anni Ottanta viene sviluppato un nuovo metodo per misurare la povertà basato sull'utilizzo

(barra con una crocetta la risposta corretta)

del Pil nazionale	<input type="checkbox"/> ₁
dell'indicatore di povertà assoluta	<input type="checkbox"/> ₂
del Pil pro capite	<input type="checkbox"/> ₃
dell'indicatore di sviluppo umano*	<input type="checkbox"/> ₄

3) Che cosa si intende con il termine “neocolonialismo”?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Una nuova occupazione politica e militare delle colonie da parte dei governi dei Paesi Sviluppati	<input type="checkbox"/> ₁
Il controllo dell'economia delle ex-colonie da parte delle società dei Paesi Sviluppati*	<input type="checkbox"/> ₂
La costruzione di infrastrutture e lo sviluppo dell'economia delle ex-colonie	<input type="checkbox"/> ₃
Un colonialismo più attento allo sviluppo umano e alla lotta alla povertà delle ex-colonie	<input type="checkbox"/> ₄

4) Che cos'è l'ONU?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Un'organizzazione internazionale composta da tutti gli Stati del mondo*	<input type="checkbox"/> ₁
Un'alleanza politico militare composta da Stati Uniti, Canada e da alcuni Stati europei	<input type="checkbox"/> ₂
Un'organizzazione internazionale composta da 34 Stati che si occupa del sostegno all'economia dei Paesi membri	<input type="checkbox"/> ₃
Un'unione internazionale composta dai Paesi più ricchi del mondo	<input type="checkbox"/> ₄

5) Di che cosa si occupa l'ONU e quali sono le sue aree di interesse?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a "Vero" o "Falso" in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Favorisce lo sviluppo in tutti Paesi del mondo	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) Sostiene la libera circolazione degli uomini nel mondo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
c) Tutela i diritti umani	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
d) Sostiene la crescita industriale nel mondo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
e) Governa a livello mondiale alcune questioni di grande importanza	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
f) Organizza spedizioni militari in aree di crisi	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
g) Garantisce una pacifica convivenza fra gli stati	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂

6) Quando è nata l'ONU?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Dopo la prima guerra mondiale	<input type="checkbox"/> ₁
Dopo la caduta del muro di Berlino	<input type="checkbox"/> ₂
Dopo l'indipendenza delle colonie africane dagli europei	<input type="checkbox"/> ₃
Dopo la seconda guerra mondiale*	<input type="checkbox"/> ₄

7) Perché è nata l'ONU?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Per combattere l'inquinamento e i cambiamenti climatici	<input type="checkbox"/> ₁
Per risolvere i contrasti tra Paesi senza ricorrere alla guerra*	<input type="checkbox"/> ₂
Per sviluppare l'economia del mondo	<input type="checkbox"/> ₃
Per fornire aiuti per lo sviluppo alle ex-colonie europee	<input type="checkbox"/> ₄

8) Esiste un acceso dibattito a livello internazionale su alcuni aspetti critici dell'ONU. Tra le affermazioni elencate di seguito, quali vengono considerati come punti di debolezza dell'ONU?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a "Vero" o "Falso" in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Presenta eccessive divisioni al suo interno	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) Ha pochi poteri reali	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
c) Non ha un suo esercito	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
d) Ha una struttura troppo grande per intervenire in tempo nelle situazioni di crisi	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
e) Ha strutture e regole che non rispecchiano più il mondo di oggi	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
f) Tutela gli interessi delle nazioni economicamente più forti	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
g) Ha obiettivi e compiti che hanno perso importanza nel mondo di oggi	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
h) Non rappresenta tutti i Paesi del mondo perché solo alcuni vi hanno aderito	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂

9) Le Organizzazioni Non Governative (ONG) sono associazioni che si occupano di sviluppo nel mondo. Quali sono le caratteristiche delle ONG?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a "Vero" o "Falso" in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Sono indipendenti dai governi nazionali politicamente e finanziariamente	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) Hanno sedi solo nei Paesi in via di Sviluppo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
c) Utilizzano esclusivamente il lavoro volontario per i loro progetti	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
d) Ricevono aiuti da privati cittadini sotto forma di donazioni	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
e) Sono criticate da alcuni perché realizzano profitti con la scusa di aiutare i più bisognosi	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂

f) Hanno grandi dimensioni e una struttura burocratica complessa	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
g) Si occupano prevalentemente di diritto all'istruzione e di assistenza sanitaria	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂

10) Di seguito sono riportate le sigle di alcune organizzazioni internazionali e i loro programmi di azione. Unisci la sigla con il programma di azione corrispondente indicando il numero corretto accanto alla lettera. **Attenzione! Due definizioni sono in più e vanno scartate.**

SIGLE	PROGRAMMI DI AZIONE
a) Unesco	1) si occupa di agricoltura ed alimentazione
b) Unicef	2) tutela le condizioni dei lavoratori, soprattutto donne e bambini
c) Unhcr	3) fornisce prestiti a Paesi in difficoltà economiche
d) Omc	4) difende la salute e l'accesso alle cure mediche
e) Oms	5) tutela l'infanzia
f) Bm	6) difende la libertà individuale contro ogni tipo di oppressione
g) Fao	7) fissa le regole per gli scambi commerciali
h) Fmi	8) tutela i rifugiati politici e le vittime di persecuzioni etniche
	9) si occupa di educazione, cultura e scienza
	10) fornisce prestiti a basso interesse ai PVS per sostenere progetti di investimento

a) 9 b) 5 c) 8 d) 7 e) 4 f) 10 g) 1 h) 3

11) La globalizzazione è un fenomeno complesso ed è oggetto di accesi dibattiti a livello internazionale sulle conseguenze che ha sulle società e sul pianeta. Quali sono le sue caratteristiche e i suoi effetti?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a "Vero" o "Falso" in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) È un fenomeno recente, nato a partire dalla metà degli anni Novanta del XX secolo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
b) Consiste nell'unificazione del mondo dal punto di vista economico, culturale, politico, sociale e dei consumi	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
c) È caratterizzata dalla liberalizzazione dei mercati e dalla creazione di un unico grande mercato mondiale	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
d) Ha aggravato gli squilibri economici e sociali tra gli Stati	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
e) Nasce dallo sviluppo di nuove tecnologie per le comunicazioni e per i trasporti	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
f) È caratterizzata da una forte autonomia dei singoli Stati nel prendere decisioni politiche ed economiche per il proprio Paese	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
g) Consiste principalmente nel controllo politico ed economico da parte di alcuni Stati sul resto del mondo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
h) È un fenomeno che favorisce lo sviluppo dell'economia mondiale	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂

i) È un fenomeno che secondo alcuni studiosi andrebbe cambiato dal punto di vista politico ed economico per combattere le disuguaglianze nel mondo	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
l) È un fenomeno che secondo alcuni studiosi aiuta a combattere le disuguaglianze nel mondo e non deve essere cambiato	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂

12) La globalizzazione viene oggi generalmente considerata come un fenomeno che può contribuire

(barra con una crocetta la risposta corretta)

allo sviluppo delle società	<input type="checkbox"/> ₁
al miglioramento dei rapporti tra gli Stati	<input type="checkbox"/> ₂
allo sviluppo economico*	<input type="checkbox"/> ₃
alla protezione dell'ambiente	<input type="checkbox"/> ₄

13) I Paesi cosiddetti BRICS rappresentano

(barra con una crocetta la risposta corretta)

le nuove potenze economiche mondiali*	<input type="checkbox"/> ₁
gli Stati con gli standard di vita più elevati	<input type="checkbox"/> ₂
le economie più svantaggiate del mondo	<input type="checkbox"/> ₃
gli Stati che si sono impegnati nel combattere la povertà nel mondo	<input type="checkbox"/> ₄

14) I diritti umani sono quei diritti che ogni uomo ottiene nel momento stesso in cui

(barra con una crocetta la risposta corretta)

diventa maggiorenne	<input type="checkbox"/> ₁
nasce*	<input type="checkbox"/> ₂
possiede i diritti civili	<input type="checkbox"/> ₃
viene riconosciuto legalmente dalla comunità a cui appartiene	<input type="checkbox"/> ₄

15) Da chi è stata approvata la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo nel 1948?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Dagli USA e dall'Europa	<input type="checkbox"/> 1
Dall'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 2
Da tutti i Paesi del mondo	<input type="checkbox"/> 3
Dall'ONU*	<input type="checkbox"/> 4

16) I diritti umani

(barra con una crocetta la risposta corretta)

permettono ad ogni uomo di agire in libertà per realizzare i propri obiettivi	<input type="checkbox"/> 1
consentono ad ogni persona di vivere con dignità in quanto essere umano*	<input type="checkbox"/> 2
prevedono l'eliminazione di ogni differenza culturale per la creazione di un'unica società di tutti gli uomini	<input type="checkbox"/> 3
sono stati creati in Occidente e comprendono valori condivisi solo dalle società occidentali	<input type="checkbox"/> 4

17) Chi è un rifugiato?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Chi ha lasciato il proprio Paese illegalmente	<input type="checkbox"/> 1
Chi si è nascosto in un Paese diverso dal proprio perché ha commesso dei crimini	<input type="checkbox"/> 2
Chi vuole cambiare la cittadinanza del proprio Paese di appartenenza	<input type="checkbox"/> 3
Chi ha lasciato il proprio Paese perché perseguitato*	<input type="checkbox"/> 4

18) Molto spesso gli immigrati vivono in quartieri-ghetto, separati dal resto della città. In quale dei seguenti Stati questa situazione ha causato violente rivolte tra giovani immigrati e forze dell'ordine?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Francia*	<input type="checkbox"/> 1
Gran Bretagna	<input type="checkbox"/> 2
Germania	<input type="checkbox"/> 3
Italia	<input type="checkbox"/> 4

19) Chi sono gli scafisti?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Immigrati che sono arrivati in Italia via mare	<input type="checkbox"/> 1
Pescatori che salvano gli immigrati in difficoltà in mare	<input type="checkbox"/> 2
Conducenti di motoscafi o gommoni che trasportano immigrati clandestini*	<input type="checkbox"/> 3
Ufficiali della guardia costiera che monitorano giorno e notte le coste italiane	<input type="checkbox"/> 4

20) Negli ultimi anni i Paesi Sviluppati hanno acquistato grandi appezzamenti di terreno nei Paesi in via di Sviluppo, dando vita ad un fenomeno chiamato "l'accaparramento della terra". Per quale ragione i terreni sono stati acquistati?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Per costruire resort di lusso per turisti stranieri	<input type="checkbox"/> 1
Per produrre cibo e biocarburanti da vendere ai Paesi Sviluppati*	<input type="checkbox"/> 2
Per speculare sul prezzo delle materie prime in borsa	<input type="checkbox"/> 3
Per coltivare cibo e biocarburanti da vendere ai Paesi in via di Sviluppo	<input type="checkbox"/> 4

21) La filiera produttiva è

(barra con una crocetta la risposta corretta)

l'insieme delle attività che, svolte in successione, consentono la trasformazione di materiali grezzi in prodotti finiti*	<input type="checkbox"/> 1
la totalità della forza lavoro impiegata in tutti gli stadi della realizzazione di un prodotto	<input type="checkbox"/> 2
il gruppo di aziende che si occupa dell'imbballaggio e del trasporto di un determinato prodotto nel mondo	<input type="checkbox"/> 3
il complesso delle operazioni tra una società e una banca per ottenere finanziamenti per la produzione industriale	<input type="checkbox"/> 4

22) Che cos'è il commercio equo e solidale?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Un nuovo modo di vendere prodotti agricoli che ha come obiettivo l'aumento dell'occupazione femminile nei Paesi in Via di Sviluppo	<input type="checkbox"/> 1
Una forma di commercio in cui i piccoli agricoltori nei Paesi in via di Sviluppo e le multinazionali si mettono d'accordo sui prezzi delle loro merci	<input type="checkbox"/> 2
Un tipo di commercio in cui vengono venduti articoli prodotti da detenuti	<input type="checkbox"/> 3
Una forma di attività commerciale che dà un giusto compenso ai produttori nei Paesi poveri e prevede la realizzazione di progetti sviluppo*	<input type="checkbox"/> 4

23) Che cosa si intende con l'espressione "consumo critico"?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Consumare con un'un'attenzione particolare al rapporto qualità-prezzo su ciò che si sta acquistando	<input type="checkbox"/> 1
Consumare responsabilmente, ragionando sugli effetti che il prodotto acquistato produce a livello globale*	<input type="checkbox"/> 2
Comprare quei prodotti che non danneggiano l'ambiente e che possono essere riutilizzati o riciclati dopo l'uso	<input type="checkbox"/> 3
Acquistare con consapevolezza, scegliendo prodotti che non siano dannosi per la salute	<input type="checkbox"/> 4

24) Che cos'è un biocarburante?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Un carburante composto da rifiuti organici animali	<input type="checkbox"/> 1
Un carburante derivante da materiali naturali (piante o arbusti)	<input type="checkbox"/> 2
Un carburante composto da rifiuti alimentari	<input type="checkbox"/> 3
Un carburante derivante da materiali agricoli *	<input type="checkbox"/> 4

25) La Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia

(barra con una crocetta la risposta corretta)

è un documento ideato dall'Unicef	<input type="checkbox"/> 1
è un documento della Croce Rossa Internazionale	<input type="checkbox"/> 2
è stata adottata dall'ONU*	<input type="checkbox"/> 3
è stata scritta dalle più importanti ONG che si occupano di difesa dei bambini	<input type="checkbox"/> 4

La prova è terminata.

Controlla di aver dato una risposta a tutte le domande

e grazie per la collaborazione!

Scuola Dottorale Internazionale
Culture, éducation, communication



Dottorato di ricerca in
Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione

Educazione alla cittadinanza globale

Test

Nome e cognome studente:

Istruzioni

Rispondi ai 25 quesiti che seguono su argomenti relativi al mondo di oggi (povertà, globalizzazione, diritti umani, sviluppo, immigrazione, organizzazioni internazionali). Per ogni domanda, metti una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

Osserva come rispondere alle domande di questa prova:

1) Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a “Vero” o “Falso” in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Roma è la capitale d'Italia	Vero	<input checked="" type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) La Lombardia è una regione del sud Italia	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input checked="" type="checkbox"/> ₂

2) Qual è la capitale d'Italia?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Napoli	<input type="checkbox"/> ₁
Milano	<input type="checkbox"/> ₂
Roma	<input checked="" type="checkbox"/> ₃
Torino	<input type="checkbox"/> ₄

Se vuoi cambiare una risposta, scrivi **NO** sulla risposta errata e metti una crocetta sulla risposta che ti sembra giusta.

a) Roma è la capitale d'Italia	Vero	<input checked="" type="checkbox"/> ₁	Falso	<input checked="" type="checkbox"/> ₂ NO!
--------------------------------	-------------	--	--------------	--

1) Quali sono le caratteristiche di un Paese in via di Sviluppo (PvS)?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a “Vero” o “Falso” in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Il reddito della popolazione è basso	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) Il settore industriale è in rapido sviluppo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
c) La povertà è diffusa	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
d) La disoccupazione è a livelli bassi	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
e) L'istruzione viene garantita a tutta la popolazione	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
f) L'economia dipende dall'esportazione di materie prime (minerarie o agricole)	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
g) La loro influenza politica a livello internazionale è bassa	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
h) Sono Paesi con una popolazione poco numerosa	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
I) Il sistema sanitario è efficiente	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂

2) A partire dagli anni Ottanta viene sviluppato un nuovo metodo per misurare la povertà basato sull'utilizzo

(barra con una crocetta la risposta corretta)

del Pil nazionale	<input type="checkbox"/> ₁
dell'indicatore di povertà assoluta	<input type="checkbox"/> ₂
del Pil pro capite	<input type="checkbox"/> ₃
dell'indicatore di sviluppo umano*	<input type="checkbox"/> ₄

3) Che cosa si intende con il termine “neocolonialismo”?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Una nuova occupazione politica e militare delle colonie da parte dei governi dei Paesi Sviluppati	<input type="checkbox"/> ₁
Il controllo dell'economia delle ex-colonie da parte delle società dei Paesi Sviluppati*	<input type="checkbox"/> ₂
Un colonialismo più attento allo sviluppo umano e alla lotta alla povertà delle ex-colonie	<input type="checkbox"/> ₃
Un colonialismo economico da parte della Cina sui Paesi occidentali	<input type="checkbox"/> ₄

4) Che cos'è l'ONU?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Un'organizzazione internazionale composta da tutti gli Stati del mondo*	<input type="checkbox"/> ₁
Un'alleanza politico militare composta da Stati Uniti, Canada e da alcuni Stati europei	<input type="checkbox"/> ₂
Un'organizzazione internazionale composta da 34 Stati che si occupa del sostegno all'economia dei Paesi membri	<input type="checkbox"/> ₃
Un'organizzazione internazionale composta da 57 Stati che si occupa della sicurezza mondiale	<input type="checkbox"/> ₄

5) Di che cosa si occupa l'ONU e quali sono le sue aree di interesse?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a "Vero" o "Falso" in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Favorisce lo sviluppo in tutti Paesi del mondo	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) Sostiene la libera circolazione degli uomini nel mondo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
c) Tutela i diritti umani	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
d) Sostiene la crescita industriale nel mondo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
e) Governa a livello mondiale alcune questioni di grande importanza	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
f) Organizza spedizioni militari in aree di crisi	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
g) Garantisce una pacifica convivenza fra gli stati	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂

6) Quando è nata l'ONU?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Dopo la prima guerra mondiale	<input type="checkbox"/> ₁
Dopo la caduta del muro di Berlino	<input type="checkbox"/> ₂
Dopo l'indipendenza delle colonie africane dagli europei	<input type="checkbox"/> ₃
Dopo la seconda guerra mondiale*	<input type="checkbox"/> ₄

7) Perché è nata l'ONU?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Per governare i flussi migratori nel mondo	<input type="checkbox"/> ₁
Per risolvere i contrasti tra Paesi senza ricorrere alla guerra*	<input type="checkbox"/> ₂
Per sviluppare l'economia del mondo	<input type="checkbox"/> ₃
Per fornire aiuti per lo sviluppo alle ex-colonie europee	<input type="checkbox"/> ₄

8) Esiste un acceso dibattito a livello internazionale su alcuni aspetti critici dell'ONU. Tra le affermazioni elencate di seguito, quali vengono considerati come punti di debolezza dell'ONU?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a "Vero" o "Falso" in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Presenta eccessive divisioni al suo interno	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) Ha pochi poteri reali	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
c) Non ha un suo esercito	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
d) Ha una struttura troppo grande per intervenire in tempo nelle situazioni di crisi	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
e) Ha strutture e regole che non rispecchiano più il mondo di oggi	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
f) Tutela gli interessi delle nazioni economicamente più forti	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
g) Ha obiettivi e compiti che hanno perso importanza nel mondo di oggi	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
h) Non rappresenta tutti i Paesi del mondo perché solo alcuni vi hanno aderito	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂

9) Le Organizzazioni Non Governative (ONG) sono associazioni che si occupano di sviluppo nel mondo. Quali sono le caratteristiche delle ONG?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a "Vero" o "Falso" in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) Sono indipendenti dai governi nazionali politicamente e finanziariamente	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
b) Hanno sedi solo nei Paesi in via di Sviluppo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
c) Utilizzano esclusivamente il lavoro volontario per i loro progetti	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
d) Ricevono aiuti da privati cittadini sotto forma di donazioni	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
e) Sono criticate da alcuni perché realizzano profitti con la scusa di aiutare i più bisognosi	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂

f) Hanno grandi dimensioni e una struttura burocratica complessa	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
g) Si occupano prevalentemente di diritto all'istruzione e di assistenza sanitaria	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂

10) Quale delle seguenti agenzie dell'ONU si occupa di fornire prestiti ai Paesi in via di Sviluppo?

L'Organizzazione Internazionale del Lavoro	<input type="checkbox"/> ₁
La FAO (Food and Agricultural Organization)	<input type="checkbox"/> ₂
La Banca Mondiale *	<input type="checkbox"/> ₃
L'Organizzazione Mondiale del Commercio	<input type="checkbox"/> ₄

11) La globalizzazione è un fenomeno complesso ed è oggetto di accesi dibattiti a livello internazionale sulle conseguenze che ha sulle società e sul pianeta. Quali sono le sue caratteristiche e i suoi effetti?

Indica quale delle seguenti affermazioni è vera o falsa mettendo una crocetta nella casella accanto a "Vero" o "Falso" in ciascuna riga della tabella. Indica una sola risposta per ciascuna delle affermazioni.

a) È un fenomeno recente, nato a partire dalla metà degli anni Novanta del XX secolo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
b) Consiste nell'unificazione del mondo dal punto di vista economico, culturale, politico, sociale e dei consumi	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
c) È caratterizzata dalla liberalizzazione dei mercati e dalla creazione di un unico grande mercato mondiale	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
d) Ha aggravato gli squilibri economici e sociali tra gli Stati	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
e) Nasce dallo sviluppo di nuove tecnologie per le comunicazioni e per i trasporti	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
f) È caratterizzata da una forte autonomia dei singoli Stati nel prendere decisioni politiche ed economiche per il proprio Paese	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
g) Consiste principalmente nel controllo politico ed economico da parte di alcuni Stati sul resto del mondo	Vero	<input type="checkbox"/> ₁	Falso*	<input type="checkbox"/> ₂
h) È un fenomeno che favorisce lo sviluppo dell'economia mondiale	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
i) È un fenomeno che secondo alcuni studiosi andrebbe cambiato dal punto di vista politico ed economico per combattere le disuguaglianze nel mondo	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂
l) È un fenomeno che secondo alcuni studiosi aiuta a combattere le disuguaglianze nel mondo e non deve essere cambiato	Vero*	<input type="checkbox"/> ₁	Falso	<input type="checkbox"/> ₂

12) La globalizzazione viene oggi generalmente considerata come un fenomeno che può contribuire

(barra con una crocetta la risposta corretta)

allo sviluppo delle società	<input type="checkbox"/> 1
al miglioramento dei rapporti tra gli Stati	<input type="checkbox"/> 2
allo sviluppo economico*	<input type="checkbox"/> 3
all'innovazione tecnologica	<input type="checkbox"/> 4

13) I Paesi cosiddetti BRICS rappresentano

(barra con una crocetta la risposta corretta)

le nuove potenze economiche mondiali*	<input type="checkbox"/> 1
gli Stati con gli standard di vita più elevati	<input type="checkbox"/> 2
le economie più svantaggiate del mondo	<input type="checkbox"/> 3
gli Stati che si sono impegnati nel combattere la povertà nel mondo	<input type="checkbox"/> 4

14) I diritti umani sono quei diritti che ogni uomo ottiene nel momento stesso in cui

(barra con una crocetta la risposta corretta)

diventa maggiorenne	<input type="checkbox"/> 1
nasce*	<input type="checkbox"/> 2
possiede i diritti civili	<input type="checkbox"/> 3
viene riconosciuto legalmente dalla comunità a cui appartiene	<input type="checkbox"/> 4

15) Da chi è stata approvata la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo nel 1948?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Dagli Stati Uniti	<input type="checkbox"/> 1
Dall'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 2
Dai Paesi della NATO	<input type="checkbox"/> 3
Dall'ONU*	<input type="checkbox"/> 4

16) I diritti umani

(barra con una crocetta la risposta corretta)

permettono di agire in libertà per realizzare i propri obiettivi	<input type="checkbox"/> 1
consentono di vivere con dignità in quanto essere umano*	<input type="checkbox"/> 2
prevedono l'unione di tutti gli uomini in un unico Stato mondiale	<input type="checkbox"/> 3
permettono di avere una vita agiata, senza problemi economici	<input type="checkbox"/> 4

17) Chi è un rifugiato?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Chi ha lasciato il proprio Paese illegalmente	<input type="checkbox"/> 1
Chi si è nascosto in un Paese diverso dal proprio perché ha commesso dei crimini	<input type="checkbox"/> 2
Chi ha lasciato il proprio Paese perché perseguitato*	<input type="checkbox"/> 3
Chi si è nascosto in un Paese diverso dal proprio perché vuole commettere atti terroristici	<input type="checkbox"/> 4

18) Quali sono i Paesi da cui si imbarca la maggior parte dei migranti clandestini per arrivare in Italia?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Libia ed Egitto*	<input type="checkbox"/> 1
Marocco e Libano	<input type="checkbox"/> 2
Tunisia e Algeria	<input type="checkbox"/> 3
Siria e Tunisia	<input type="checkbox"/> 4

19) Chi sono gli scafisti?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Immigrati che sono arrivati in Italia via mare	<input type="checkbox"/> 1
Pescatori che salvano gli immigrati in difficoltà in mare	<input type="checkbox"/> 2
Conducenti di motoscafi o gommoni che trasportano immigrati clandestini*	<input type="checkbox"/> 3
Ufficiali della guardia costiera che monitorano giorno e notte le coste italiane	<input type="checkbox"/> 4

20) Negli ultimi anni i Paesi Sviluppati hanno acquistato grandi appezzamenti di terreno nei Paesi in via di Sviluppo, dando vita ad un fenomeno chiamato “l’accaparramento della terra”. Per quale ragione i terreni sono stati acquistati?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Per creare discariche di materiale tossico proveniente dai Paesi Sviluppati	<input type="checkbox"/> 1
Per produrre cibo e biocarburanti da vendere ai Paesi Sviluppati*	<input type="checkbox"/> 2
Per speculare sul prezzo delle materie prime in borsa	<input type="checkbox"/> 3
Per coltivare cibo e biocarburanti da vendere ai Paesi in via di Sviluppo	<input type="checkbox"/> 4

21) La filiera produttiva è

(barra con una crocetta la risposta corretta)

l’insieme delle attività che, svolte in successione, consentono la trasformazione di materiali grezzi in prodotti finiti*	<input type="checkbox"/> 1
la totalità della forza lavoro impiegata in tutti gli stadi della realizzazione di un prodotto	<input type="checkbox"/> 2
il gruppo di aziende che si occupa dell’imballaggio e del trasporto di un determinato prodotto nel mondo	<input type="checkbox"/> 3
il complesso delle operazioni tra una società e una banca per ottenere finanziamenti per la produzione industriale	<input type="checkbox"/> 4

22) Che cos’è il commercio equo e solidale?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Un nuovo modo di vendere prodotti agricoli che ha come obiettivo l’aumento dell’occupazione femminile nei Paesi in Via di Sviluppo	<input type="checkbox"/> 1
Una forma di commercio in cui i piccoli agricoltori nei Paesi in via di Sviluppo e le multinazionali si mettono d’accordo sui prezzi delle loro merci	<input type="checkbox"/> 2
Un tipo di commercio in cui vengono venduti articoli prodotti da detenuti	<input type="checkbox"/> 3
Una forma di attività commerciale che dà un giusto compenso ai produttori nei Paesi poveri e prevede la realizzazione di progetti sviluppo*	<input type="checkbox"/> 4

23) Che cosa si intende con l’espressione “consumo critico”?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Consumare con un’attenzione particolare al rapporto qualità-prezzo su ciò che si sta acquistando	<input type="checkbox"/> 1
Consumare responsabilmente, ragionando sugli effetti che il prodotto acquistato produce a livello globale*	<input type="checkbox"/> 2
Comprare quei prodotti che non danneggiano l’ambiente e che possono essere riutilizzati o riciclati dopo l’uso	<input type="checkbox"/> 3
Acquistare prodotti realizzati esclusivamente da aziende italiane per rilanciare l’economia del Paese	<input type="checkbox"/> 4

24) Che cos'è un biocarburante?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Un carburante composto da rifiuti organici animali	<input type="checkbox"/> 1
Un carburante derivante da piante in decomposizione e insetti	<input type="checkbox"/> 2
Un carburante composto da rifiuti e scarti alimentari	<input type="checkbox"/> 3
Un carburante derivante da materiali agricoli *	<input type="checkbox"/> 4

25) La Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia

(barra con una crocetta la risposta corretta)

è un documento ideato dall'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1
è un documento della Croce Rossa Internazionale	<input type="checkbox"/> 2
è stata adottata dall'ONU*	<input type="checkbox"/> 3
è stata scritta dalle più importanti Organizzazioni Non Governative che si occupano di difesa dei bambini	<input type="checkbox"/> 4

La prova è terminata.

Controlla di aver dato una risposta a tutte le domande

e grazie per la collaborazione!

Scuola Dottorale Internazionale
Culture, éducation, communication



Dottorato di ricerca in
Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione

Test di ripasso (lezioni 1-5)

Nome studente: _____

1) Chi è considerato un povero assoluto?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Chi non ha risorse economiche sufficienti per comprare del cibo	<input type="checkbox"/> 1
Chi vive con soli 10 dollari al giorno	<input type="checkbox"/> 2
Chi non ha risorse economiche sufficienti per soddisfare i bisogni di base per vivere*	<input type="checkbox"/> 3
Chi vive in un Paese in via di Sviluppo ed ha un reddito basso	<input type="checkbox"/> 4

2) Il PIL (Prodotto Interno Lordo) rappresenta

(barra con una crocetta la risposta corretta)

il valore dei beni e dei servizi prodotti in un Paese in un anno*	<input type="checkbox"/> 1
il valore dei debiti di un Paese in un anno	<input type="checkbox"/> 2
il valore del commercio con l'estero di un Paese in un anno	<input type="checkbox"/> 3
il valore della povertà economica di un Paese in un anno	<input type="checkbox"/> 4

3) In un Paese in via di Sviluppo (PvS)

(barra con una crocetta la risposta corretta)

il tasso di disoccupazione è basso	<input type="checkbox"/> 1
il pil pro capite è basso*	<input type="checkbox"/> 2
vengono tenute regolarmente le elezioni	<input type="checkbox"/> 3
la speranza di vita alla nascita è alta	<input type="checkbox"/> 4

4) L'Indice di Sviluppo Umano (ISU) si ricava considerando

(barra con una crocetta la risposta corretta)

il Pil nazionale e il numero totale di analfabeti	<input type="checkbox"/> 1
il Pil pro capite in relazione al Pil nazionale	<input type="checkbox"/> 2
il Pil pro capite e la percentuale di poveri assoluti sul totale della popolazione	<input type="checkbox"/> 3
il Pil pro capite, la speranza di vita alla nascita, il livello di istruzione*	<input type="checkbox"/> 4

5) Perché l'Assemblea Generale ha poca importanza all'interno della struttura dell'Onu?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Non ha abbastanza risorse economiche	<input type="checkbox"/> 1
Non rappresenta tutti i Paesi del mondo	<input type="checkbox"/> 2
Non ha nessun potere reale*	<input type="checkbox"/> 3
Si riunisce poche volte all'anno	<input type="checkbox"/> 4

6) Quando uno dei cinque membri permanenti del Consiglio di Sicurezza dell'Onu esercita il "diritto di veto", le decisioni del Consiglio sono

(barra con una crocetta la risposta corretta)

annullate*	<input type="checkbox"/> 1
approvate	<input type="checkbox"/> 2
rimandate	<input type="checkbox"/> 3
cambiate	<input type="checkbox"/> 4

7) Le agenzie dell'Onu

(barra con una crocetta la risposta corretta)

si occupano di questioni diplomatiche	<input type="checkbox"/> 1
promuovono la pace tra gli Stati del mondo	<input type="checkbox"/> 2
realizzano progetti concreti su problemi specifici*	<input type="checkbox"/> 3
promuovono il commercio tra gli Stati	<input type="checkbox"/> 4

8) In che cosa consiste il microcredito?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Concedere prestiti di somme elevate ma a rate molto piccole per poter avviare un progetto di lavoro	<input type="checkbox"/> 1
Concedere microprestiti a chi ha una famiglia ed è disoccupato	<input type="checkbox"/> 2
Concedere prestiti di somme molto basse a chi non ha garanzie ma presenta un progetto di lavoro credibile*	<input type="checkbox"/> 3
Concedere prestiti con alti interessi per poter realizzare progetti innovativi	<input type="checkbox"/> 4

9) Perché le donne sono le clienti più affidabili per ottenere il denaro nel sistema del microcredito?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Perché sono abituate a rispettare gli impegni più degli uomini	<input type="checkbox"/> 1
Perché sono più determinate nel proteggere la famiglia*	<input type="checkbox"/> 2
Perché riescono a rinunciare alle cose non necessarie	<input type="checkbox"/> 3
Perché sanno risparmiare meglio degli uomini	<input type="checkbox"/> 4

10) La Banca Mondiale e il Fondo Monetario Internazionale

(barra con una crocetta la risposta corretta)

sono finanziati dai Paesi poveri	<input type="checkbox"/> 1
prestano soldi ai cittadini dei PvS per avviare progetti di sviluppo	<input type="checkbox"/> 2
prestano denaro ai Paesi poveri per realizzare interventi di sviluppo*	<input type="checkbox"/> 3
sono due organismi internazionali indipendenti dai governi	<input type="checkbox"/> 4

11) Che cosa si intende con il termine “libero mercato”?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

La libera circolazione degli individui per lo sviluppo economico dei Paesi	<input type="checkbox"/> 1
La produzione industriale libera da vincoli ambientali e sindacali	<input type="checkbox"/> 2
La libertà di ogni essere umano di comprare il prodotto più conveniente	<input type="checkbox"/> 3
La libera concorrenza nel mercato senza l'intervento dello Stato*	<input type="checkbox"/> 4

12) I Paesi BRICS

(barra con una crocetta la risposta corretta)

hanno un settore industriale in rapido sviluppo*	<input type="checkbox"/> 1
hanno un territorio poco esteso	<input type="checkbox"/> 2
hanno una forte influenza negli organismi internazionali	<input type="checkbox"/> 3
nel passato hanno colonizzato molti Paesi nel mondo	<input type="checkbox"/> 4

13) Il Black bloc è

(barra con una crocetta la risposta corretta)

un movimento internazionale per la promozione della pace nel mondo	<input type="checkbox"/> 1
un movimento di estrema sinistra che si oppone alla globalizzazione attraverso manifestazioni pacifiche	<input type="checkbox"/> 2
un movimento anarchico che organizza manifestazioni di protesta violenta contro i simboli del capitalismo*	<input type="checkbox"/> 3
un movimento internazionale che si oppone alla globalizzazione composto da ambientalisti ed economisti	<input type="checkbox"/> 4

14) I movimenti contro la globalizzazione (no global)

(barra con una crocetta la risposta corretta)

sono movimenti favorevoli alla guerra	<input type="checkbox"/> 1
sostengono un nuovo modello di sviluppo e di sfruttamento delle risorse del pianeta*	<input type="checkbox"/> 2
sono fortemente legati ai partiti politici	<input type="checkbox"/> 3
appoggiano l'operato delle multinazionali per la promozione dello sviluppo economico	<input type="checkbox"/> 4

15) Le multinazionali

(barra con una crocetta la risposta corretta)

hanno sedi in pochi Paesi del mondo	<input type="checkbox"/> 1
vendono i loro prodotti nei Paesi in via di Sviluppo	<input type="checkbox"/> 2
fabbricano i loro prodotti nei Paesi Sviluppati	<input type="checkbox"/> 3
Producono e vendono i prodotti in tutto il mondo*	<input type="checkbox"/> 4

B5. TEST PARTE FINALE DEL CORSO (lezioni 6-10)

1) Qual è lo stato legale della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

È un documento che ha valore legale ma è poco conosciuto dall'opinione pubblica	<input type="checkbox"/> ₁
È un documento solo teorico, impossibile da trasformare in legge	<input type="checkbox"/> ₂
Non è un documento in sé legalmente vincolante ma i suoi principi sono diventati un punto di riferimento per l'opinione pubblica*	<input type="checkbox"/> ₃
È un documento che obbliga tutti i Paesi del mondo a rispettarne i principi nelle proprie leggi nazionali	<input type="checkbox"/> ₄

2) Dove si verifica il fenomeno dell'“accaparramento della terra”?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Nei Paesi in cui i governi sono corrotti oppure non ci sono leggi sul diritto di proprietà dei terreni*	<input type="checkbox"/> ₁
Nei Paesi in cui ci sono vaste aree rurali abbandonate perché difficili da coltivare senza tecnologie adeguate	<input type="checkbox"/> ₂
Nei Paesi molto poveri, in cui si vuole migliorare il settore agricolo attraverso aiuti stranieri	<input type="checkbox"/> ₃
Nei Paesi legati ai prestiti dei grandi istituti finanziari mondiali e dipendenti per questo dalle oscillazioni delle borse mondiali	<input type="checkbox"/> ₄

3) I bambini sono esseri umani e come tali hanno gli stessi diritti umani degli adulti. Perché allora si è sentito il bisogno di creare la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Perché un documento ufficiale dedicato solo ai bambini è più efficace per indirizzare le attività di Ong e organismi internazionali	<input type="checkbox"/> ₁
Perché la DUDU è dedicata principalmente agli adulti e fa riferimento ai bambini solo per un numero limitato di diritti	<input type="checkbox"/> ₂
Perché è necessario che i bambini abbiano ulteriori garanzie per accedere ai diritti umani rispetto alla DUDU*	<input type="checkbox"/> ₃
Perché offre ai bambini un maggior numero di diritti umani rispetto alla DUDU per assicurare loro il giusto sviluppo	<input type="checkbox"/> ₄

4) Iqbal Masih è diventato il simbolo

(barra con una crocetta la risposta corretta)

delle battaglie per il riconoscimento dei diritti delle bambine in Afghanistan	<input type="checkbox"/> ₁
della lotta contro il lavoro infantile nell'industria pakistana del tappeto*	<input type="checkbox"/> ₂
delle proteste per i diritti fondamentali negati ai bambini in Iran	<input type="checkbox"/> ₃
delle battaglie per il diritto all'istruzione per i bambini più poveri dell'India	<input type="checkbox"/> ₄

5) Nella filiera produttiva industriale

(barra con una crocetta la risposta corretta)

tutti i passaggi a cui il prodotto è sottoposto sono sempre registrati e facilmente identificabili	<input type="checkbox"/> ₁
è possibile risalire a tutti i passaggi a cui il prodotto viene sottoposto ma solo se si verificano in alcuni Paesi con determinate leggi sul lavoro	<input type="checkbox"/> ₂
le multinazionali conoscono i vari passaggi a cui è sottoposto il prodotto ma non li rendono pubblici perché è un'informazione riservata	<input type="checkbox"/> ₃
è difficile identificare i vari passaggi a cui il prodotto è stato sottoposto, perché può passare attraverso un gran numero di produttori e distributori*	<input type="checkbox"/> ₄

6) Con la formula/slogan "effetto ragazza" (girl effect) si sostiene che, modificando la vita delle adolescenti nei PvS, è possibile risolvere molti problemi legati al sottosviluppo. Perché?

(barra con una crocetta la risposta corretta)

Perché attraverso l'indipendenza legale delle adolescenti dalla propria famiglia di origine, esse possono avere un'istruzione e ottenere lavori con paghe più alte	<input type="checkbox"/> ₁
Perché attraverso l'istruzione e ritardando il matrimonio e le gravidanze precoci, le adolescenti possono abbattere la diffusione dell'Aids e la povertà nel mondo*	<input type="checkbox"/> ₂
Perché attraverso piccoli prestiti in denaro le adolescenti possono trovarsi un lavoro, ritardare il matrimonio e ridurre la diffusione dell'Aids	<input type="checkbox"/> ₃
Perché attraverso i progetti delle agenzie dell'Onu le adolescenti possono ottenere l'indipendenza dalla propria famiglia ed uscire dalla povertà	<input type="checkbox"/> ₄

7) Malala Yousafzai

(barra con una crocetta la risposta corretta)

è stata torturata dai talebani perché voleva lavorare	<input type="checkbox"/> 1
è stata in prigione perché rifiutava di sposarsi a 14 anni	<input type="checkbox"/> 2
è stata ferita da una talebano mentre andava a scuola a 14 anni*	<input type="checkbox"/> 3
è stata uccisa durante una manifestazione contro la discriminazione delle donne	<input type="checkbox"/> 4

B.6 Verifiche formative

Lezione del 29 ottobre 2013

- 1) Che cos'è la povertà assoluta?
- 2) Indica i tre modi con cui è possibile misurare la povertà.
- 3) Che cos'è il Pil e che cosa rappresenta?
- 4) Come è cambiato il modo di misurare la povertà dopo le teorie di Amartya Sen?

Lezione del 5 novembre 2013

- 1) Indica almeno tre caratteristiche di un Paese in via di Sviluppo.
- 2) Da un punto di vista dello sviluppo socio-economico, l'Australia fa parte del Nord o del Sud del mondo? E il Giappone?
- 3) Di che cosa si occupa l'Onu?
- 4) Quali sono gli organi dell'Onu? E quali sono i loro compiti?
- 5) Che cosa sono gli obiettivi del millennio?

Lezione del 12 novembre 2013

- 1) La struttura e le regole dell'Onu rappresentano un mondo che non esiste più. Perché?
- 2) Qual è il compito delle agenzie dell'Onu? Te ne ricordi qualcuna?
- 3) Di che cosa si occupano la Banca Mondiale e il Fondo Monetario Internazionale?
- 4) Perché i prestiti per i Paesi in via di Sviluppo mettono in difficoltà questi Paesi?
- 5) In che cosa consiste il microcredito?

Lezione del 26 novembre 2013

- 1) Che cos'è la globalizzazione e quando è nata?
- 2) Cosa significa la sigla BRICS e che cosa indica?
- 3) Che cos'è il libero mercato?
- 4) Quali sono le caratteristiche di una multinazionale?
- 5) Chi si oppone alla globalizzazione?
- 6) La globalizzazione è un fenomeno positivo o negativo?

Lezione del 3 dicembre 2013

- 1) Oggi, in quali continenti/Paesi si spostano le persone nel mondo?
- 2) Chi è un rifugiato?
- 3) Indica i tre modi in cui gli immigrati possono arrivare in Italia.
- 4) Da dove provengono gli immigrati che arrivano a Lampedusa?
- 5) Perché scappano dai loro Paesi?
- 6) Perché il loro viaggio è pericoloso?

Lezione del 10 dicembre 2013

- 1) Quando nascono i diritti umani?
- 2) Cosa significa l'espressione: "i diritti umani sono diritti inalienabili"?
- 3) Quando e da chi è stata approvata la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo?
- 4) Quali tipologie di articoli sono presenti nella Dichiarazione?
- 5) Qual è il limite della Dichiarazione?

Lezione del 17 dicembre 2013

- 1) Che cosa è il fenomeno del *land grabbing*?
- 2) Dove si verifica il fenomeno del *land grabbing*?
- 3) Indica le tre cause per cui si verifica il fenomeno del *land grabbing*.
- 4) Quali effetti produce il *land grabbing* nei Paesi in via di Sviluppo?
- 5) Quali sono i pro e i contro dell'uso dei biocarburanti come combustibile per il trasporto?

Lezione del 7 gennaio 2014

- 1) Descrivi brevemente la filiera produttiva di un prodotto agricolo.
- 2) Perché i piccoli agricoltori dei Paesi in via di Sviluppo sono in difficoltà nel vendere i loro prodotti nel mercato mondiale?
- 3) Che cos'è il commercio equo e solidale?
- 4) Che vuol dire consumo critico?
- 5) Cosa possiamo fare nelle nostre vite quotidiane per ridurre le importazioni di cibo e aiutare i piccoli agricoltori nei Paesi in via di Sviluppo?

Lezione del 14 gennaio 2014

- 1) Che cosa si intende per schiavitù al giorno d'oggi?
- 2) Descrivi almeno tre tipi di schiavitù presenti nel mondo di oggi.
- 3) Spiega brevemente il circolo vizioso del lavoro minorile.
- 4) Qual è il continente dove è presente la percentuale maggiore di schivi nel mondo?
- 5) Da chi e quando è stata approvata la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia?
- 6) Perché si è sentito il bisogno di creare la Convenzione se esiste già la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani?

Lezione del 21 gennaio 2014

- 1) Che cosa significa il termine “delocalizzazione”?
- 2) Come viene stabilito il prezzo di un prodotto che noi possiamo acquistare in un negozio? Indica i principali passaggi della filiera produttiva industriale.
- 3) In quali casi possono verificarsi fenomeni di sfruttamento nella filiera produttiva industriale globale?
- 4) Che cos'è il codice di condotta di un'azienda?
- 5) Perché è difficile capire se i codici di condotta delle aziende vengono rispettati in tutte le fasi di produzione di un prodotto?

B.7 Grafici punteggi grezzi test di metà corso e test sulla parte finale del corso

Tabella - Punteggi grezzi test di metà corso¹ (lezioni 1-5)

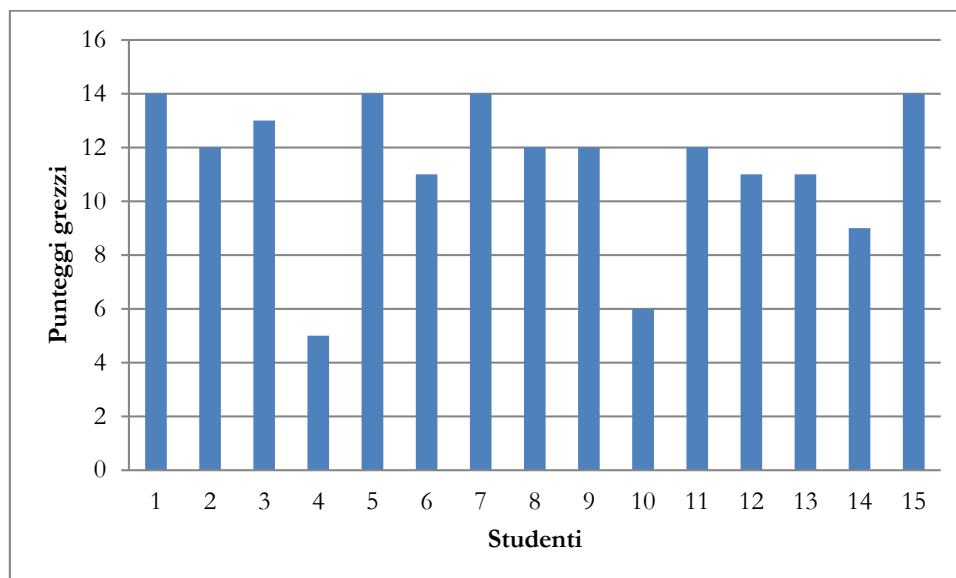
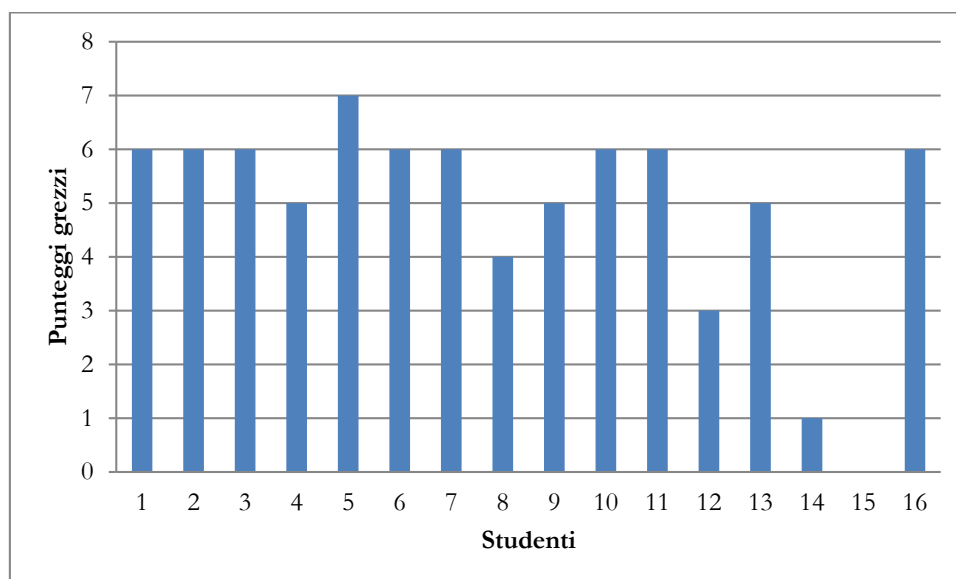


Tabella - Punteggi grezzi test sulla parte finale del corso (lezioni 6-10)²



¹ Il giorno del test di metà corso erano presenti solo 15 alunni. Come per il pre-/post test, non sono stati considerati i test dell'alunno bengalese e delle alunne rom e ucraina.

² Il giorno del post-test erano presenti tutti gli alunni della III C. Come per il pre-/post test, non sono stati considerati i test dell'alunno bengalese e delle alunne rom e ucraina.

SEZIONE C

IL QUESTIONARIO DI FINE CORSO

Scuola Dottorale Internazionale
Culture, éducation, communication



Dottorato di ricerca in
Innovazione e valutazione dei sistemi di istruzione

Educazione alla cittadinanza globale

Questionario di fine corso

D5 Qual è il titolo di studio più alto conseguito da tua madre o dalla persona che ne fa le veci?

Se non sei sicuro/a di quale casella devi scegliere chiedi aiuto all'insegnante.

(Per favore, metti una crocetta su una sola casella)

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| Laurea o dottorato di ricerca | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Diploma di scuola secondaria superiore (maturità) | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Licenza di scuola media | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Licenza di scuola elementare | <input type="checkbox"/> | 5 |
| Non ha finito la scuola elementare | <input type="checkbox"/> | 6 |

D6 Quale è il lavoro principale di tuo padre o della persona che ne fa le veci?

(ad esempio, insegnante, impiegato, responsabile vendite)

(Se attualmente non lavora, per favore indica l'ultimo lavoro che ha fatto).

Per favore, scrivi il nome del lavoro.

D7 Qual è il titolo di studio più alto conseguito da tuo padre o dalla persona che ne fa le veci?

Se non sei sicuro/a di quale casella devi scegliere chiedi aiuto all'insegnante.

(Per favore, metti una crocetta su una sola casella)

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| Laurea o dottorato di ricerca | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Diploma di scuola secondaria superiore (maturità) | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Licenza di scuola media | <input type="checkbox"/> | 4 |
| Licenza di scuola elementare | <input type="checkbox"/> | 5 |
| Non ha finito la scuola elementare | <input type="checkbox"/> | 6 |

LE TUE OPINIONI SUL CORSO

D8 Indica i tre argomenti del corso che hai trovato più interessanti

1. _____

2. _____

3. _____

D9 Indica i tre argomenti del corso che hai trovato più noiosi

1. _____

2. _____

3. _____

D10 Quanto ti hanno interessato le attività del corso?

(per favore, metti una crocetta su ogni riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
1) Guardare i video su YouTube	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) Leggere articoli di giornale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) Fare ricerche su internet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) Ricostruire la storia di un personaggio o di un fenomeno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) Fare i role play	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) Vedere documentari	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7) Ricostruire percorsi usando cartine geografiche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8) Fare ricerche nella dispensa di casa o al supermercato	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9) Riprodurre in classe fenomeni complessi attraverso scenette con i compagni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

10) Vedere foto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11) Leggere ad alta voce in classe discorsi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D11 Secondo te, gli argomenti del corso erano difficili?

Sì No

D12 Indica i tre argomenti del corso che hai trovato più difficili

(Per favore, metti una crocetta su **TRE** caselle)

1) Misurare la povertà attraverso diversi indicatori	<input type="checkbox"/> ₁
2) I Paesi in via di Sviluppo	<input type="checkbox"/> ₁
3) Il PIL	<input type="checkbox"/> ₁
4) Colonialismo e neocolonialismo	<input type="checkbox"/> ₁
5) L' Onu: struttura e limiti	<input type="checkbox"/> ₁
6) Le Ong	<input type="checkbox"/> ₁
7) I prestiti per lo sviluppo	<input type="checkbox"/> ₁
8) Il microcredito di Muhammad Yunus	<input type="checkbox"/> ₁
9) La globalizzazione	<input type="checkbox"/> ₁
10) Il libero mercato	<input type="checkbox"/> ₁
11) I Paesi BRICS	<input type="checkbox"/> ₁
12) I protagonisti della globalizzazione (multinazionali, black-bloc, no global)	<input type="checkbox"/> ₁
13) I rifugiati	<input type="checkbox"/> ₁
14) L'immigrazione	<input type="checkbox"/> ₁
15) La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani	<input type="checkbox"/> ₁
16) Il land grabbing	<input type="checkbox"/> ₁
17) La filiera produttiva agricola	<input type="checkbox"/> ₁
18) Il commercio equo e solidale	<input type="checkbox"/> ₁
19) Il consumo critico	<input type="checkbox"/> ₁
20) La responsabilità sociale d'impresa	<input type="checkbox"/> ₁

21) La schiavitù nel mondo	<input type="checkbox"/> 1
22) Il lavoro minorile	<input type="checkbox"/> 1
23) La Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia	<input type="checkbox"/> 1
24) La filiera produttiva industriale	<input type="checkbox"/> 1
25) Le spose bambine	<input type="checkbox"/> 1
26) L'effetto ragazza ("the girl effect")	<input type="checkbox"/> 1
27) La storia di Malala	<input type="checkbox"/> 1

D13 Perché hai trovato difficili questi argomenti del corso?

D14 Se domani questo corso venisse realizzato in un'altra classe di terza media, che cosa cambieresti per migliorare le lezioni?

D15 Come ti sono sembrate le verifiche del corso?

Molto facili	Facili	Né facili né difficili	Difficili	Molto difficili
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

D16 Hai appena risposto alle 32 domande presenti nella prova finale del corso. A quante pensi di aver risposto correttamente?

D17 Qual è il tuo giudizio complessivo sul corso?

Molto positivo	Positivo	Negativo	Molto negativo
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE!

SEZIONE D

IL QUESTIONARIO SULLE IDENTITÀ MULTIPLE E SUGLI ATTEGGIAMENTI DEGLI STUDENTI VERSO IL PROPRIO PAESE, L'UNIONE EUROPEA E IL MONDO

Scuola Dottorale Internazionale

Culture, éducation, communication



Dottorato di ricerca in

Innovazione e valutazione

dei sistemi di istruzione

QUESTIONARIO N. _____
(prima versione)

In questo questionario troverai domande che riguardano:

- Te, la tua casa e la tua famiglia
- Le tue opinioni su diversi argomenti politici e sociali.

Per favore, leggi attentamente ogni domanda e rispondi nel modo più preciso possibile, mettendo una crocetta su una casella.

Se fai un errore nel segnare una casella, cancella con la gomma o facendo una barra sopra il tuo errore e metti una crocetta sulla casella che ritieni corretta.

In questo questionario non ci sono risposte giuste o sbagliate. Le risposte devono essere quelle che sono giuste per te.

Puoi chiedere aiuto se non ti è chiaro qualcosa o se non sei sicuro/a di come rispondere a una domanda. **Le tue risposte saranno raccolte insieme a quelle degli altri studenti per ricavare dei totali e delle medie dai quali non sarà possibile identificare il singolo studente. Tutte le tue risposte saranno trattate in modo riservato.**

IO E L'ITALIA

D 1 Quanto sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni che riguardano l'Italia?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>
1) La bandiera italiana per me è importante	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) Il sistema politico in Italia funziona bene	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) Io rispetto profondamente l'Italia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) La festa della Liberazione (25 aprile) per me è importante	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) In Italia dovremmo essere orgogliosi dei risultati raggiunti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) Considero con rispetto il Presidente della Repubblica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7) Sono orgoglioso/a di vivere in Italia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8) L'Italia mostra molto rispetto per l'ambiente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9) Io rispetto le forze armate	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10) Sono orgoglioso/a dell'inno nazionale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11) Considero con rispetto i monumenti ai caduti di tutte le guerre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12) In generale, è meglio vivere in Italia che nella maggior parte degli altri Paesi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D2 Con quale frequenza ti capita di fare ciascuna delle seguenti attività?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>Almeno una volta al mese</i>	<i>Almeno una volta alla settimana</i>	<i>Tutti i giorni o quasi</i>
1) Parlare con un tuo genitore/ con i tuoi genitori di argomenti politici che riguardano il tuo Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) Parlare con i tuoi amici di argomenti politici che riguardano il tuo Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) Guardare la televisione per informarti sulle notizie che riguardano il tuo Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) Leggere i giornali per informarti sulle notizie che riguardano il tuo Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) Usare internet per informarti sulle notizie che riguardano il tuo Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D3 Quanto sono importanti secondo te i seguenti comportamenti per essere un buon cittadino adulto?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell'ultima colonna)

	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Non importante</i>	<i>Non saprei</i>
1) Obbedire alle leggi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
2) Votare in tutte le elezioni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
3) Essere membro di un partito politico	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
4) Lavorare sodo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
5) Essere disposto a partecipare a manifestazioni di protesta contro una legge considerata ingiusta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅

D3 Continua Quanto sono importanti secondo te i seguenti comportamenti per essere un buon cittadino adulto?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell'ultima colonna)

	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Non importante</i>	<i>Non saprei</i>
6) Conoscere la storia del proprio Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
7) Essere disposto a combattere per difendere il proprio Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
8) Seguire le notizie politiche sui giornali, alla radio o alla TV	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
9) Partecipare ad attività a sostegno di altre persone nella comunità	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
10) Dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
11) Prendere parte ad attività per la promozione dei diritti umani	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
12) Prendere parte a discussioni politiche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
13) Partecipare ad iniziative per la protezione dell'ambiente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
14) Essere patriota e leale nei confronti del proprio Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
15) Essere disposto a non rispettare una legge che viola i diritti umani	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
16) Pagare le tasse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
17) Rispettare il codice della strada	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
18) Avere cura degli spazi pubblici	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅

D3 Continua Quanto sono importanti secondo te i seguenti comportamenti per essere un buon cittadino adulto?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell'ultima colonna)

	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Non importante</i>	<i>Non saprei</i>
19) Fare la raccolta differenziata dei rifiuti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input checked="" type="radio"/> ₅
20) Usare i mezzi pubblici per muoversi in città tutte le volte che è possibile	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input checked="" type="radio"/> ₅
21) Conoscere i monumenti più importanti del proprio Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input checked="" type="radio"/> ₅
22) Essere onesto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input checked="" type="radio"/> ₅

D 4 Cosa significa per te “essere italiano/a”?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell'ultima colonna).

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Non saprei</i>
1) Parlare la lingua italiana	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input checked="" type="radio"/> ₃
2) Conoscere la storia italiana	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input checked="" type="radio"/> ₃
3) Tifare per la nazionale italiana	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input checked="" type="radio"/> ₃
4) Essere cattolico	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input checked="" type="radio"/> ₃
5) Essere alla moda	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input checked="" type="radio"/> ₃
6) Saper cucinare bene	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input checked="" type="radio"/> ₃
7) Conoscere i monumenti italiani	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input checked="" type="radio"/> ₃

D 4 Continua Cosa significa per te “essere italiano/a”?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell’ultima colonna)

	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Non saprei</i>
8) Apprezzare l’arte	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
9) Possedere il senso del bello	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
10) Essere individualista	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
11) Fare il tifo per la Ferrari nei gran premi di Formula Uno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
12) Apprezzare la musica lirica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
13) Essere creativo/a	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
14) Amare viaggiare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
15) Essere molto legato/a alla propria famiglia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
16) Essere molto legato/a al luogo in cui si è cresciuti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
17) Rispettare le regole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
18) Amare il mare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
19) Essere vivace ed estroverso	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
20) Guardare la televisione mentre si è a tavola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
21) Amare prendere il sole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃

D 4 Continua Cosa significa per te “essere italiano/a”?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell’ultima colonna)

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Non saprei</i>
22) Vivere in Italia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
23) NON essere puntuale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
24) Mangiare i gelati	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
25) Fare colazione al bar con cornetto e cappuccino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
26) Mangiare la pizza	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
27) Mangiare la pasta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
28) Bere molti caffè	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
29) Indossare gli occhiali da sole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
30) Amare il cinema	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
31) Leggere molti libri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
32) Leggere i quotidiani ogni giorno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃

IO E L'EUROPA

D 5 a) Quanto sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni che riguardano l'Unione Europea?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>	<i>Non saprei</i>
1) Le politiche dell'Unione Europea producono effetti positivi nei Paesi membri	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
2) L'introduzione dell'Euro è un fatto positivo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
3) L'Unione Europea mostra molto rispetto per l'ambiente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
4) Poter viaggiare solo con la carta d'identità all'interno dei Paesi dell'Unione Europea è un fatto positivo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
5) L'Unione Europea difende i diritti delle donne	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
6) L'Unione Europea difende i diritti delle minoranze etniche	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
7) L'Unione Europea combatte in maniera efficace la criminalità	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
8) Le politiche dell'Unione Europea hanno un impatto concreto nella vita quotidiana della gente comune	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
9) Le missioni internazionali dell'Unione Europea portano pace e democrazia nel mondo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
10) L'Unione Europea promuove il progresso scientifico e tecnologico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
11) Quando un Paese entra a far parte dell'Unione Europea perde una parte della propria identità	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5

D 5 b) Quanto sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni che riguardano l'Unione Europea?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>	<i>Non saprei</i>
1) La bandiera dell'Unione Europea per me è importante	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
2) Considero con rispetto il Parlamento Europeo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
3) Io rispetto profondamente l'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
4) In Europa dovremmo essere orgogliosi dei risultati raggiunti	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
5) Sono orgoglioso/a che dopo tante guerre sia nata l'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
6) In generale, è meglio vivere in un Paese dell'Unione Europea che nella maggior parte degli altri Paesi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
7) Sono sicuro/a che l'Unione Europea affronti i problemi della globalizzazione meglio dei singoli Paesi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
8) Sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
9) L'inno europeo è importante per me	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
10) Considero con rispetto le diverse culture presenti all'interno dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5
11) E' importante per me che gli Stati membri si aiutino gli uni con gli altri	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/> 5

D 6 Le affermazioni che seguono si riferiscono ai Paesi europei e al loro rapporto con l'Unione.

Quanto sei d'accordo o in disaccordo con ciascuna delle seguenti affermazioni?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>	<i>Non saprei</i>
1) Tutti i Paesi dell'Unione Europea dovrebbero avere lo stesso approccio nei loro rapporti con i Paesi al di fuori dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5
2) I Paesi dell'Unione Europea dovrebbero sforzarsi di avere un insieme di politiche a protezione dell'ambiente in comune	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5
3) I Paesi dell'Unione Europea dovrebbero sforzarsi di avere sistemi scolastici simili	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5
4) Sarebbe bene se i Paesi dell'Unione Europea avessero regolamenti e leggi più simili	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5
5) Ogni Paese dell'Unione Europea dovrebbe essere libero di decidere sulle proprie questioni	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5
6) Tutti i Paesi dell'Unione Europea dovrebbero avere la stessa politica economica	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5
7) I Capi di Stato dei singoli Paesi europei (presidenti, re, regine, ecc.) dovrebbero un giorno essere sostituiti da un unico "Presidente" di tutta l'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5
8) Quando i Paesi aderiscono all'Unione Europea, dovrebbero rinunciare ai loro Governi nazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5
9) Il Parlamento europeo dovrebbe un giorno sostituire i parlamenti di tutti i Paesi europei	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5
10) Nelle competizioni sportive internazionali oltre all'inno del proprio Paese dovrebbe essere eseguito anche l'inno dell'Unione Europea (l'Inno alla gioia di Beethoven)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input checked="" type="radio"/> 5

D 7 Con quale frequenza ti capita di fare ciascuna delle seguenti attività?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>Almeno una volta al mese</i>	<i>Almeno una volta alla settimana</i>	<i>Tutti i giorni o quasi</i>
1) Parlare con i tuoi amici o la tua famiglia della situazione politica ed economica degli altri Paesi dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) Parlare con i tuoi amici o la tua famiglia dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) Parlare con i tuoi amici o la tua famiglia dei temi trattati nel Parlamento Europeo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) Parlare con i tuoi amici o la tua famiglia delle condizioni di lavoro negli altri Paesi europei	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) Guardare la televisione per informarti sulle notizie relative all'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6) Leggere i giornali per informarti sulle notizie relative all'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7) Usare internet per informarti sulle notizie relative all'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D 8 Di seguito sono elencate alcune opportunità che l'Unione Europea offre ai propri cittadini. In futuro, che cosa pensi che farai?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Sicuramente lo farò</i>	<i>Probabilmente lo farò</i>	<i>Probabilmente <u>non</u> lo farò</i>	<i>Sicuramente <u>non</u> lo farò</i>
1) Partecipare ad attività organizzate nel tuo territorio che prevedono l'incontro con persone provenienti da altri Paesi dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) Partecipare ad attività di gemellaggio tra la tua città e le altre città dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) Partecipare a programmi di scambio con studenti di altri Paesi europei (andando all'estero o ospitando studenti che vengono nel tuo Paese)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) Studiare per un anno scolastico in un Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) Studiare per un semestre all'università in un Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6) Lavorare in un Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7) Partecipare ad attività di volontariato europeo presso altri Paesi dell'Unione	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D 9 Cosa significa per te “essere europeo”?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell’ultima colonna)

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Non saprei</i>
1) Condividere la stessa visione del futuro con i cittadini degli altri Paesi europei	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
2) Condurre uno stile di vita che rispetta l’ambiente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
3) Conoscere la storia europea	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
4) Seguire la Champions o l’Europa League	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
5) Essere cristiano	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
6) Conoscere più di una lingua europea	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
7) Essere contro la pena di morte	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
8) Credere che tutti i cittadini abbiano diritto all’assistenza sanitaria	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
9) Essere contro la guerra	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
10) Far parte di una società europea caratterizzata da lingue, culture e tradizioni diverse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
11) Credere che la democrazia sia la forma di governo più giusta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
12) Avere un modo di pensare aperto, senza pregiudizi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
13) Credere che tutti gli uomini siano uguali	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
14) Essere interessati a conoscere altri punti di vista, agli scambi di idee	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃

D 9 Continua Cosa significa per te “essere europeo”?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell’ultima colonna)

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Non saprei</i>
15) Preoccuparsi dei problemi degli altri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
16) Saper apprezzare le diverse culture del mondo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
17) Rispettare i valori degli altri, anche se diversi dai propri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
18) Condannare l’intolleranza nei confronti di chi è diverso da te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
19) Mettersi in discussione, avere un forte senso di autocritica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
20) Essere consapevoli che un individuo può appartenere a più comunità	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
21) Proteggere i gruppi sociali più deboli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
22) Credere che tutti i cittadini abbiano diritto all’istruzione	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
23) Vivere in uno dei continenti più ricchi del pianeta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
24) Dare valore al tempo da passare in famiglia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
25) Avere in passato colonizzato il resto del mondo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
26) Essere orgogliosi del contributo di scienziati e artisti europei al progresso dell’umanità	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
27) Conoscere gli stili di vita negli altri Paesi europei	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
28) Conoscere artisti o musicisti di altri Paesi europei	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃

IO E IL MONDO

D 10 Con quale frequenza ti capita di fare ciascuna delle seguenti attività?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>Almeno una volta al mese</i>	<i>Almeno una volta alla settimana</i>	<i>Tutti i giorni o quasi</i>
1) Parlare con un tuo genitore/ con i tuoi genitori di argomenti politici o sociali internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) Parlare con i tuoi amici di argomenti politici o sociali internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) Guardare la televisione per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) Leggere i giornali per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) Usare internet per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D 11 Cosa significa per te “essere cittadino/a del mondo”?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell'ultima colonna)

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Non saprei</i>
1) Conoscere gli effetti della globalizzazione nel mondo e nella tua vita quotidiana	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
2) Essere consapevole che un'azione svolta a livello locale può avere effetti a livello globale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
3) Dare importanza al dialogo e alla tolleranza per risolvere i conflitti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
4) Rispettare le diverse culture e tradizioni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
5) Essere desiderosi di agire per rendere il mondo un posto più giusto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
6) Essere pacifisti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
7) Essere desiderosi di agire per combattere l'inquinamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
8) Essere convinti che tutti gli abitanti del pianeta debbano avere gli stessi diritti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
9) Riuscire a capire gli eventi che si verificano nel mondo da diversi punti di vista	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
10) Capire il potere dei media nell'influenzare opinioni e stili di vita	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
11) Rispettare i valori degli altri, anche se diversi dai propri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
12) Avere un modo di pensare aperto, senza pregiudizi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
13) Essere interessati a conoscere altri punti di vista, agli scambi di idee	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃

D 11 Continua Cosa significa per te “essere cittadino/a del mondo”?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga. Se nessuna risposta corrisponde alla tua opinione, segna il cerchio nell’ultima colonna)

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Non saprei</i>
14) Preoccuparsi dei problemi degli altri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
15) Saper apprezzare le diverse culture del mondo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
16) Condannare l’intolleranza nei confronti di chi è diverso da te	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
17) Mettersi in discussione, avere un forte senso di autocritica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
18) Essere consapevoli che un individuo può appartenere a più comunità	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
19) conoscere la Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
20) Essere contro il razzismo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
21) Sapere che i Paesi più sviluppati consumano la maggior parte delle risorse del resto del mondo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
22) Essere convinti che l’uomo e la donna siano uguali	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃
23) Essere desiderosi di conoscere stili e condizioni di vita nei Paesi in Via di Sviluppo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="radio"/> ₃

D 12 Di seguito sono elencati diversi modi in cui le singole persone possono contribuire a migliorare l'ambiente e la vita delle persone nel mondo. In futuro, che cosa pensi che farai?
(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Sicuramente lo farò</i>	<i>Probabilmente lo farò</i>	<i>Probabilmente <u>non</u> lo farò</i>	<i>Sicuramente <u>non</u> lo farò</i>	<i>Non saprei</i>
1) Cercare di riusare il più possibile abiti, oggetti ecc.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
2) Partecipare ad attività di volontariato di organizzazioni attive a livello globale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
3) Comprare cibi di stagione	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
4) Comprare perlopiù cibi prodotti in Italia, possibilmente nella propria regione di appartenenza	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
5) Non comprare vestiti prodotti da aziende che sfruttano i lavoratori dei paesi più poveri del mondo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
6) Comprare quando possibile prodotti del commercio equo e solidale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
7) Preferire il treno all'automobile o all'aereo per viaggiare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
8) Non sprecare acqua, gas e luce nella vita di tutti i giorni (a casa, a scuola ecc.)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
9) Usare la bicicletta oppure il trasporto pubblico per gli spostamenti in città	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
10) Fare la raccolta differenziata dei rifiuti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="radio"/> ₅

IO E LA POLITICA

D 13 Quanto hai fiducia nei seguenti enti o istituzioni?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Completamente</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per niente</i>
1) Il Governo italiano	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) I tribunali	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) Il Parlamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) Le forze armate	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) I partiti politici	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) La Commissione europea	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7) Il Parlamento europeo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8) Le Nazioni Unite	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9) Le banche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D 14 Quanto sei interessato/a ai seguenti argomenti?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto interessato/a</i>	<i>Abbastanza interessato/a</i>	<i>Poco interessato/a</i>	<i>Per niente interessato/a</i>
1) Questioni politiche che riguardano il tuo Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) La politica europea	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) La politica internazionale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) Le questioni ambientali a livello mondiale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D 15 Di seguito sono elencati diversi modi in cui gli adulti possono partecipare attivamente alla vita politica. Quando diventerai adulto, che cosa pensi che farai?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Sicuramente lo farò</i>	<i>Probabilmente lo farò</i>	<i>Probabilmente <u>non</u> lo farò</i>	<i>Sicuramente <u>non</u> lo farò</i>
1) votare alle elezioni nazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) Informarmi sui candidati prima di votare	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) Aiutare un candidato o un partito durante la campagna elettorale	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) Iscrivermi ad un partito politico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) Iscrivermi ad un sindacato	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6) votare alle elezioni europee	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7) Partecipare a manifestazioni promosse dai partiti politici	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8) Partecipare a manifestazioni promosse dai sindacati	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

NOTIZIE SU DI TE

D 16 Quando sei nato/a?

(per favore, scrivi il mese e l'anno)

_____ 19_____
(Mese) (Anno)

D 17 Sei una femmina o un maschio?

Femmina

Maschio

 1 2

D 18 A casa, quale lingua parli frequentemente?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

Italiano

 1

Un'altra lingua

 2

Grazie per la collaborazione!

Scuola Dottorale Internazionale

Culture, éducation, communication



Dottorato di ricerca in

Innovazione e valutazione

dei sistemi di istruzione

QUESTIONARIO N. _____
(seconda versione)

In questo questionario troverai domande che riguardano:

- le tue opinioni su diversi argomenti civici, politici e sociali
- il tuo punto di vista sull'Italia, l'Unione Europea e il mondo
- te, la tua casa e la tua famiglia.

Per favore, leggi attentamente ogni domanda e rispondi nel modo più preciso possibile, mettendo una crocetta su una casella.

Se vuoi cambiare la risposta che hai appena dato, fai un cerchio nella casella e scrivi NO! Poi metti un'altra crocetta sulla casella della tua nuova risposta.

In questo questionario non ci sono risposte giuste o sbagliate. Le risposte devono essere quelle più vicine a ciò che pensi.

Puoi chiedere aiuto se non ti è chiaro qualcosa o se non sei sicuro/a di come rispondere a una domanda. **Le tue risposte saranno raccolte insieme a quelle degli altri studenti per ricavare dei totali e delle medie dai quali non sarà possibile identificare il singolo studente. Tutte le tue risposte saranno trattate in modo riservato.**

TU E L'ITALIA

D 1 Quanto sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni che riguardano l'Italia?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>
1) La bandiera italiana per me è importante	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) Io rispetto profondamente l'Italia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) Sono orgoglioso/a di vivere in Italia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) Considero con rispetto il Presidente della Repubblica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) Sono orgoglioso/a dell'inno nazionale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) Sono orgoglioso di essere un cittadino / una cittadina italiano/a	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7) Secondo me, è meglio vivere in Italia che nella maggior parte degli altri Paesi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D2 Quanto sono importanti secondo te i seguenti comportamenti per essere un buon cittadino adulto?*(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)*

	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Non importante</i>
1) Votare in tutte le elezioni	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) Essere membro di un partito politico	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) Essere disposto a partecipare a manifestazioni di protesta contro una legge considerata ingiusta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) Conoscere la storia del proprio Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) Essere disposto a combattere per difendere il proprio Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) Seguire le notizie politiche sui giornali, alla radio o alla TV	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7) Partecipare ad attività a sostegno di altre persone nella comunità	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8) Dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9) Prendere parte ad attività per la promozione dei diritti umani	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10) Prendere parte a discussioni politiche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11) Partecipare ad iniziative per la protezione dell'ambiente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12) Rispettare il codice della strada	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13) Avere cura degli spazi pubblici	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14) Fare la raccolta differenziata dei rifiuti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D 3 Di seguito sono elencati alcuni comportamenti ed alcune caratteristiche che si riferiscono all'essere italiano. Secondo te, quanto sono importanti per descrivere un italiano/a?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

Un italiano / un'italiana è una persona che...	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Non importante</i>
1) si veste alla moda	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) non rispetta il prossimo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) possiede il senso del bello	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) mangia i gelati	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) indossa gli occhiali da sole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) fa colazione al bar con cornetto e cappuccino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7) ama prendere il sole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8) ama viaggiare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9) legge molti libri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10) legge i quotidiani ogni giorno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11) visita i musei	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12) visita le città d'arte	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13) parla dialetto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14) è povera	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15) si arrangia (trova sempre un modo per risolvere i problemi)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16) fa scommesse sportive	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

TU E L'EUROPA

D 4 a) Quanto sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni che riguardano l'Unione Europea?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>
1) Le politiche dell'Unione Europea producono effetti positivi nei Paesi membri	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) L'introduzione dell'Euro è un fatto positivo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) L'Unione Europea mostra molto rispetto per l'ambiente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) L'Unione Europea difende i diritti delle donne	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) L'Unione Europea difende i diritti delle minoranze etniche	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6) L'Unione Europea combatte in maniera efficace la criminalità	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D 4 b) Quanto sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni che riguardano l'Unione Europea?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>
1) La bandiera dell'Unione Europea per me è importante	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) Considero con rispetto il Parlamento Europeo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) Io rispetto profondamente l'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) Sono orgoglioso/a dei risultati che sono stati raggiunti in Europa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) Sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6) Considero con rispetto le diverse culture presenti all'interno dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7) E' importante per me che gli Stati membri si aiutino gli uni con gli altri	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D 5 Di seguito sono elencate alcune opportunità che l'Unione Europea offre ai propri cittadini. In futuro, che cosa pensi che farai?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Sicuramente lo farò</i>	<i>Probabilmente lo farò</i>	<i>Probabilmente non lo farò</i>	<i>Sicuramente non lo farò</i>
1) Partecipare a programmi di scambio con studenti di altri Paesi europei (andando all'estero o ospitando studenti che vengono in Italia)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) Studiare per un anno scolastico in un Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) Studiare per un semestre all'università in un Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) Lavorare in un Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) Partecipare ad attività di volontariato in altri Paesi dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D 6 Di seguito sono elencati alcuni comportamenti e alcune caratteristiche che rappresentano l'essere europeo. Secondo te, quanto sono importanti per descrivere un europeo / un'europea?
(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

Un europeo / un'europea è una persona che...	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Non importante</i>
1) conosce più di una lingua europea	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) è contro la pena di morte	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) è contro la guerra	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) crede che la democrazia sia la forma di governo più giusta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) è interessato a conoscere altri punti di vista, agli scambi di idee	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) si preoccupa dei problemi degli altri	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7) sa apprezzare le diverse culture del mondo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8) protegge i gruppi sociali più deboli	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9) crede che tutti gli uomini siano uguali	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

TU E IL MONDO

D 7 Di seguito sono elencati alcuni comportamenti e alcune caratteristiche che rappresentano un cittadino / una cittadina del mondo. Secondo te, quanto sono importanti per descrivere un cittadino / una cittadina del mondo?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

Un cittadino / una cittadina del mondo è una persona che...	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Non importante</i>
1) si impegna per proteggere l'ambiente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) è convinto che tutti gli abitanti del mondo debbano avere gli stessi diritti	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) rispetta le diverse culture e tradizioni	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) è desideroso di agire per rendere il mondo un posto più giusto	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) è contro la guerra	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6) capisce il potere dei media nell'influenzare opinioni e stili di vita	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7) è contro il razzismo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D 8 Di seguito sono elencate alcune affermazioni che si riferiscono alle ragioni per cui una persona può decidere di comprare un prodotto.

Quanto sei d'accordo o in disaccordo con ciascuna delle seguenti affermazioni?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

Quando una persona compra qualcosa dovrebbe...	Molto d'accordo	D'accordo	In disaccordo	Molto in disaccordo
1) evitare di comprare prodotti che provengono da Paesi non democratici	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) evitare di comprare prodotti di aziende che sfruttano il lavoro dei bambini	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) comprare cibi di stagione, che non devono essere coltivati nelle serre, per ridurre l'inquinamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) comprare cibi prodotti localmente, che possono essere trasportati per pochi chilometri, per ridurre l'inquinamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) evitare di comprare prodotti di aziende che inquinano l'ambiente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6) evitare di comprare prodotti di aziende che non rispettano i diritti umani	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7) comprare prodotti che possono essere riciclati quando non si usano più	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

TU E GLI ALTRI

D 9 Quanto sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti affermazioni che riguardano te e il tuo rapporto con le comunità in cui vivi?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Molto in disaccordo</i>
1) Sento di far parte della mia famiglia	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) Sento di far parte della città	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) Sento di far parte della mia regione	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) Sento di far parte della mia nazione	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) Sento di far parte dell'Europa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) Sento di far parte di un'unica società mondiale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

TU E LA POLITICA

D 10 Con quale frequenza ti capita di fare ciascuna delle seguenti attività?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>Almeno una volta al mese</i>	<i>Almeno una volta alla settimana</i>	<i>Tutti i giorni o quasi</i>
1) Parlare con un tuo genitore/con i tuoi genitori di argomenti politici e sociali che riguardano l'Italia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali che riguardano l'Italia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3) Parlare con un tuo genitore/con i tuoi genitori di argomenti politici e sociali che riguardano l'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4) Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali che riguardano l'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5) Parlare con un tuo genitore/con i tuoi genitori di argomenti politici e sociali internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6) Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7) Guardare la televisione per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8) Leggere i giornali per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9) Usare internet per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

D 11 Quanto hai fiducia nei seguenti enti o istituzioni?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Completamente</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per niente</i>
1) Il Governo italiano	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) I tribunali	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) Il Parlamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) Le forze armate	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) I partiti politici	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) La Commissione europea	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7) Il Parlamento europeo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8) Le Nazioni Unite	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9) Le banche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D 12 Quanto sei interessato/a ai seguenti argomenti?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Molto interessato/a</i>	<i>Abbastanza interessato/a</i>	<i>Poco interessato/a</i>	<i>Per niente interessato/a</i>
1) Questioni politiche che riguardano il tuo Paese	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) La politica europea	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) La politica internazionale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D 13 Di seguito sono elencati diversi modi in cui gli adulti possono partecipare attivamente alla vita politica. Quando diventerai adulto, che cosa pensi che farai?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni riga)

	<i>Sicuramente lo farò</i>	<i>Probabilmente lo farò</i>	<i>Probabilmente <u>non</u> lo farò</i>	<i>Sicuramente <u>non</u> lo farò</i>
1) Votare alle elezioni nazionali	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2) Informarmi sui candidati prima di votare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3) Aiutare un candidato o un partito durante la campagna elettorale	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4) Iscrivermi ad un partito politico	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5) Iscrivermi ad un sindacato	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6) Votare alle elezioni europee	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7) Partecipare a manifestazioni promosse dai partiti politici	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8) Partecipare a manifestazioni promosse dai sindacati	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

NOTIZIE SU DI TE

D 14 Quando sei nato/a?

(per favore, scrivi il mese e l'anno)

_____ _____
(Mese) (Anno)

D 15 Sei una femmina o un maschio?

Femmina

Maschio

 1 2

D 16 In quale Paese siete nati tu e i tuoi genitori?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella per ogni **colonna**)

	Tu	Tua madre o la persona che ne fa le veci	Tuo padre o la persona che ne fa le veci
Italia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Altro Paese europeo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Altro Paese europeo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

D 17 A casa, quale lingua parli frequentemente?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

Italiano

 1

Un'altra lingua

 2

D 18 Qual è il titolo di studio più alto conseguito da tua madre o dalla persona che ne fa le veci?
(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

Laurea o dottorato di ricerca 1

Diploma di scuola secondaria superiore
(maturità) 2

Licenza di scuola media 3

Licenza di scuola elementare 4

Non ha finito la scuola elementare 5

D 19 Qual è il titolo di studio più alto conseguito da tuo padre dalla persona che ne fa le veci?
(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

Laurea o dottorato di ricerca 1

Diploma di scuola secondaria superiore
(maturità) 2

Licenza di scuola media 3

Licenza di scuola elementare 4

Non ha finito la scuola elementare 5

D 20 In quest'anno scolastico, nella tua ultima pagella/scheda, che voto hai avuto in italiano?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10

D 21 In quest'anno scolastico, nella tua ultima pagella/scheda, che voto hai avuto in storia?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈	<input type="checkbox"/> ₉	<input type="checkbox"/> ₁₀

D 22 In quest'anno scolastico, nella tua ultima pagella/scheda, che voto hai avuto in geografia?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈	<input type="checkbox"/> ₉	<input type="checkbox"/> ₁₀

D 23 Rispetto a come stai andando a scuola, che voto ti metteresti adesso in italiano?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈	<input type="checkbox"/> ₉	<input type="checkbox"/> ₁₀

D 24 Rispetto a come stai andando a scuola, che voto ti metteresti adesso in storia?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈	<input type="checkbox"/> ₉	<input type="checkbox"/> ₁₀

D 25 Rispetto a come stai andando a scuola, che voto ti metteresti adesso in geografia?

(per favore, metti una crocetta su una sola casella)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈	<input type="checkbox"/> ₉	<input type="checkbox"/> ₁₀

Grazie per la collaborazione!

SEZIONE E

ANALISI

E.1 Prima versione del questionario - Analisi fattoriale e analisi dell'affidabilità

1) Atteggiamento verso il proprio Paese (ATTITA)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,429	40,488	40,488
2	1,103	18,386	58,874
3	,826	13,770	72,644
4	,667	11,116	83,760
5	,534	8,902	92,662
6	,440	7,338	100,000

Matrice dei componenti ruotata ^a		
	Componente	
	1	2
La bandiera italiana per me è importante	,842	
Io rispetto profondamente l'Italia	,552	,555
Considero con rispetto il Presidente della Repubblica	,568	
Sono orgoglioso/a di vivere in Italia	,316	,710
Sono orgoglioso/a dell'inno nazionale	,681	
In generale, è meglio vivere in Italia che nella maggior parte degli altri Paesi		,850

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,685	6

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
La bandiera italiana per me è importante	9,49	4,913	,350	,664
Io rispetto profondamente l'Italia	9,42	4,337	,595	,590
Considero con rispetto il Presidente della Repubblica	9,15	4,829	,347	,665
Sono orgoglioso/a di vivere in Italia	9,23	3,902	,493	,616
Sono orgoglioso/a dell'inno nazionale	9,71	4,704	,458	,634
In generale, è meglio vivere in Italia che nella maggior parte degli altri Paesi	8,55	4,489	,310	,688

2) Attività di informazione su argomenti politici che riguardano il proprio Paese (DISCIT)

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,519	5

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
discussione politica con i genitori	8,73	5,272	,258	,484
discussione politica con gli amici	9,84	5,919	,247	,487
guardare la tv per informarsi sull'Italia	7,99	5,300	,377	,412
leggere i giornali per informarsi sull'Italia	9,57	5,429	,271	,473
usare internet per informarsi sull'Italia	9,35	4,994	,299	,457

3) I comportamenti del buon cittadino adulto (CITTADUL)

Componente	Varianza totale spiegata		
	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	3,686	26,332	26,332
2	1,958	13,985	40,317
3	1,589	11,353	51,670
4	1,109	7,923	59,593
5	1,059	7,566	67,159
6	,791	5,651	72,810
7	,683	4,881	77,691
8	,638	4,560	82,250
9	,564	4,025	86,276
10	,514	3,668	89,944
11	,426	3,040	92,984
12	,406	2,898	95,882
13	,305	2,181	98,062
14	,271	1,938	100,000

Matrice dei componenti ruotata ^a		
	Componente	
	1	2
Votare in tutte le elezioni		,697
Essere membro di un partito politico		,732
Essere disposto a partecipare a manifestazioni di protesta contro una legge considerata ingiusta	,483	
Conoscere la storia del proprio Paese		,447
Essere disposto a combattere per difendere il proprio Paese		,669
Seguire le notizie politiche sui giornali, alla radio o alla TV		,414
Partecipare ad attività a sostegno di altre persone nella comunità	,507	

Dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato		,528
Prendere parte ad attività per la promozione dei diritti umani	,613	
Prendere parte a discussioni politiche	,385	
Partecipare ad iniziative per la protezione dell'ambiente	,697	
Rispettare il codice della strada	,695	
Avere cura degli spazi pubblici	,747	
Fare la raccolta differenziata dei rifiuti	,680	

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,729	8

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Prendere parte ad attività per la promozione dei diritti umani	12,06	7,298	,569	,672
Prendere parte a discussioni politiche	11,19	7,396	,356	,722
Partecipare ad iniziative per la protezione dell'ambiente	12,35	7,652	,544	,681
Rispettare il codice della strada	12,52	8,516	,351	,716
Avere cura degli spazi pubblici	12,61	8,478	,441	,707
Fare la raccolta differenziata dei rifiuti	12,30	7,554	,493	,688
Essere disposto a partecipare a manifestazioni di protesta contro una legge considerata ingiusta	11,61	7,030	,419	,708
Partecipare ad attività a sostegno di altre persone nella comunità	11,81	7,790	,342	,720

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,570	6

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Votare in tutte le elezioni	10,14	4,275	,344	,508
Essere membro di un partito politico	9,15	4,233	,352	,504
Conoscere la storia del proprio Paese	10,49	5,022	,285	,537
Essere disposto a combattere per difendere il proprio Paese	10,47	4,329	,387	,488
Seguire le notizie politiche sui giornali, alla radio o alla TV	10,16	4,883	,255	,547
Dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato	9,96	4,729	,238	,556

4) Essere italiano (ESSITA)

Componente	Varianza totale spiegata		
	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	4,546	45,461	45,461
2	1,918	19,182	64,643
3	1,067	10,669	75,312
4	,681	6,811	82,123
5	,496	4,964	87,087
6	,448	4,483	91,570
7	,334	3,337	94,907
8	,247	2,468	97,375
9	,194	1,939	99,314
10	,069	,686	100,000

Matrice dei componenti ruotata		
	Componente	
	1	2
Essere alla moda	,848	
Essere individualista	,813	
Possedere il senso del bello	,787	
Mangiare I gelati	,783	
Amare prendere il sole	,764	
Indossare gli occhiali da sole	,761	
Fare colazione al bar con cornetto e cappuccino	,585	
Leggere i quotidiani ogni giorno		,814
Leggere molti libri		,738
Amare viaggiare		,673

5-a) Opinioni verso l'Unione Europea (ASPUE)

Componente	Varianza totale spiegata		
	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	3,033	37,911	37,911
2	1,492	18,644	56,556
3	,892	11,156	67,712
4	,816	10,194	77,906
5	,678	8,475	86,381
6	,427	5,336	91,717
7	,399	4,981	96,698
8	,264	3,302	100,000

	Componente	
	1	2
Le politiche dell'Unione Europea producono effetti positivi nei Paesi membri		,706
L'introduzione dell'Euro è un fatto positivo		,684
L'Unione Europea mostra molto rispetto per l'ambiente		,600
L'Unione Europea difende i diritti delle donne	,918	
L'Unione Europea combatte in maniera efficace la criminalità	,540	
L'Unione Europea difende i diritti delle minoranze etniche	,868	

Le politiche dell'Unione Europea hanno un impatto concreto nella vita quotidiana della gente comune		,839
L'Unione Europea promuove il progresso scientifico e tecnologico	,502	

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,678	4

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Le politiche dell'Unione Europea producono effetti positivi nei Paesi membri	7,41	3,642	,520	,593
L'introduzione dell'Euro è un fatto positivo	6,94	2,694	,462	,633
L'Unione Europea mostra molto rispetto per l'ambiente	7,25	3,619	,423	,636
Le politiche dell'Unione Europea hanno un impatto concreto nella vita quotidiana della gente comune	7,09	3,166	,494	,589

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,689	4

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
L'Unione Europea difende i diritti delle donne	6,15	3,060	,584	,555
L'Unione Europea difende i diritti delle minoranze etniche	5,89	3,057	,562	,567
L'Unione Europea combatte in maniera efficace la criminalità	5,47	2,965	,492	,612
L'Unione Europea promuove il progresso scientifico e tecnologico	5,84	3,727	,278	,738

5-b) Atteggiamenti verso l'UE (ATTUE)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,964	42,340	42,340
2	1,034	14,777	57,118
3	,817	11,672	68,789
4	,687	9,811	78,600
5	,582	8,317	86,917
6	,462	6,603	93,520
7	,454	6,480	100,000

Matrice dei componenti ruotata^a		
	Componente	
	1	2
La bandiera dell'Unione Europea per me è importante	,683	
Considero con rispetto il Parlamento Europeo	,540	
Io rispetto profondamente l'Unione Europea	,721	
In Europa dovremmo essere orgogliosi dei risultati raggiunti	,591	
Sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina dell'Unione Europea	,834	
Considero con rispetto le diverse culture presenti all'interno dell'Unione Europea		,877
E' importante per me che gli Stati membri si aiutino gli uni con gli altri		,660
Metodo estrazione: analisi componenti principali. Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.		

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,767	7

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
La bandiera dell'Unione Europea per me è importante	11,19	6,728	,513	,733
Considero con rispetto il Parlamento Europeo	11,07	7,044	,538	,728
Io rispetto profondamente l'Unione Europea	11,20	7,160	,543	,729
In Europa dovremmo essere orgogliosi dei risultati raggiunti	10,65	6,029	,560	,725
Sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina dell'Unione Europea	11,12	6,935	,509	,733
Considero con rispetto le diverse culture presenti all'interno dell'Unione Europea	11,42	7,497	,373	,760
E' importante per me che gli Stati membri si aiutino gli uni con gli altri	11,72	7,806	,408	,754

6) Opinione sul rapporto dei Paesi membri con l'Unione Europea (POLCOM)

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,526	10

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Tutti i Paesi dell'Unione Europea dovrebbero avere lo stesso approccio nei loro rapporti con i Paesi al di fuori dell'Unione Europea	20,65	10,410	,245	,495
I Paesi dell'Unione Europea dovrebbero sforzarsi di avere un insieme di politiche a protezione dell'ambiente in comune	20,85	11,776	-,034	,550
I Paesi dell'Unione Europea dovrebbero sforzarsi di avere sistemi scolastici simili	20,17	10,191	,188	,510
Sarebbe bene se i Paesi dell'Unione Europea avessero regolamenti e leggi più simili	20,35	9,743	,347	,464
Ogni Paese dell'Unione Europea dovrebbe essere libero di decidere sulle proprie questioni	20,48	10,700	,103	,535
Tutti i Paesi dell'Unione Europea dovrebbero avere la stessa politica economica	20,13	10,694	,096	,538
I Capi di Stato dei singoli Paesi europei (presidenti, re, regine, ecc.) dovrebbero un giorno essere sostituiti da un unico "Presidente" di tutta l'Unione Europea	19,46	8,965	,409	,436
Quando i Paesi aderiscono all'Unione Europea, dovrebbero rinunciare ai loro Governi nazionali	19,28	9,941	,314	,475
Il Parlamento europeo dovrebbe un giorno sostituire i parlamenti di tutti i Paesi europei	19,33	8,847	,447	,423
Nelle competizioni sportive internazionali oltre all'inno del proprio Paese dovrebbe essere eseguito anche l'inno dell'Unione Europea (l'Inno alla gioia di Beethoven)	20,24	10,319	,118	,537

7) Discussioni e attività di informazione su argomenti politici che riguardano l'Unione Europea (DISCUE)

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,800	7

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Parlare con i tuoi amici o la tua famiglia della situazione politica ed economica degli altri Paesi dell'Unione Europea	11,50	14,343	,651	,752
Parlare con i tuoi amici o la tua famiglia dell'Unione Europea	11,78	15,044	,572	,767
Parlare con i tuoi amici o la tua famiglia dei temi trattati nel Parlamento Europeo	11,81	15,609	,523	,776

Parlare con i tuoi amici o la tua famiglia delle condizioni di lavoro negli altri Paesi europei	10,98	14,272	,542	,773
Guardare la televisione per informarti sulle notizie relative all'Unione Europea	10,77	13,794	,564	,769
Leggere i giornali per informarti sulle notizie relative all'Unione Europea	11,73	15,763	,460	,786
Usare internet per informarti sulle notizie relative all'Unione Europea	11,63	15,617	,430	,792

8) Partecipazione nel futuro a iniziative promosse dall'Unione Europea (PARTOPPUE)

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,792	6

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Partecipare ad attività di gemellaggio tra la tua città e le altre città dell'Unione Europea	10,59	10,079	,489	,772
Partecipare a programmi di scambio con studenti di altri Paesi europei (andando all'estero o ospitando studenti che vengono nel tuo Paese)	10,95	9,530	,532	,762
Studiare per un anno scolastico in un Paese dell'Unione Europea	10,82	9,104	,574	,752
Studiare per un semestre all'università in un Paese dell'Unione Europea	10,58	8,814	,628	,738
Lavorare in un Paese dell'Unione Europea	10,71	9,805	,475	,776
Partecipare ad attività di volontariato europeo presso altri Paesi dell'Unione	10,25	9,403	,562	,755

9) Essere europeo (ESSEU)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	3,244	36,045	36,045
2	1,419	15,771	51,816
3	,944	10,488	62,304
4	,830	9,218	71,522
5	,699	7,769	79,291
6	,607	6,746	86,037
7	,507	5,639	91,676
8	,462	5,136	96,812
9	,287	3,188	100,000

Matrice dei componenti ruotata ^a		
	Componente	
	1	2
Conoscere più di una lingua europea	,657	
Essere interessati a conoscere altri punti di vista, agli scambi di idee	,650	
Preoccuparsi dei problemi degli altri	,596	
Saper apprezzare le diverse culture del mondo	,775	
Proteggere i gruppi sociali più deboli	,693	,434
Credere che tutti gli uomini siano uguali		,809
Essere contro la guerra		,566
Essere contro la pena di morte		,637
Credere che la democrazia sia la forma di governo più giusta		,602
Metodo estrazione: analisi componenti principali.		
Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.		

10) Discussioni ed attività di informazione su argomenti politici internazionali (DISCMON)

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,761	5

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Parlare con un tuo genitore/ con i tuoi genitori di argomenti politici o sociali internazionali	8,12	9,013	,477	,738
Parlare con i tuoi amici di argomenti politici o sociali internazionali	8,80	9,069	,574	,705
Guardare la televisione per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	7,60	8,387	,557	,709
Leggere i giornali per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	8,68	9,712	,449	,745
Usare internet per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	8,50	8,489	,601	,692

11) Significato di essere un/a cittadino/a del mondo (ESSCITMON)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,833	47,224	47,224
2	1,049	17,489	64,713
3	,681	11,347	76,060
4	,671	11,190	87,250
5	,484	8,060	95,310
6	,281	4,690	100,000

Matrice dei componenti ruotata^a		
	Componente	
	1	2
Rispettare i valori degli altri, anche se diversi dai propri	,677	,484
Essere desiderosi di agire per rendere il mondo un posto più giusto	,525	,644
Rispettare le diverse culture e tradizioni	,722	,269
Essere pacifisti	,342	,656
Essere contro il razzismo	,797	
Riuscire a capire gli eventi che si verificano nel mondo da diversi punti di vista		,833
Metodo estrazione: analisi componenti principali. Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.		

12) Atteggiamenti del cittadino del mondo (ATTCITMON)

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,589	10

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Parlare con un tuo genitore/ con i tuoi genitori di argomenti politici o sociali internazionali	8,12	9,013	,477	,738
Parlare con i tuoi amici di argomenti politici o sociali internazionali	8,80	9,069	,574	,705
Guardare la televisione per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	7,60	8,387	,557	,709
Leggere i giornali per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	8,68	9,712	,449	,745
Usare internet per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	8,50	8,489	,601	,692

13) Fiducia nelle istituzioni (FIDSTUD)

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,835	9

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Parlare con un tuo genitore/ con i tuoi genitori di argomenti politici o sociali internazionali	8,12	9,013	,477	,738

Parlare con i tuoi amici di argomenti politici o sociali internazionali	8,80	9,069	,574	,705
Guardare la televisione per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	7,60	8,387	,557	,709
Leggere i giornali per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	8,68	9,712	,449	,745
Usare internet per informarti sulle notizie dal mondo e internazionali	8,50	8,489	,601	,692

14) Interesse per la politica nazionale, europea, internazionale (INTERSTUD)

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,700	4

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Questioni politiche che riguardano il tuo Paese	6,44	2,841	,495	,629
La politica europea	6,05	2,674	,693	,514
La politica internazionale	6,09	2,436	,593	,560
Le questioni ambientali a livello mondiale	6,80	3,533	,215	,786

15) Partecipazione nel futuro alla vita politica (PARTPOL)

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,740	8

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Votare alle elezioni nazionali	17,51	10,622	,488	,704
Informarmi sui candidati prima di votare	17,70	12,139	,180	,754
Aiutare un candidato o un partito durante la campagna elettorale	16,67	11,094	,330	,733
Iscrivermi ad un partito politico	16,10	10,055	,500	,700
Iscrivermi ad un sindacato	16,08	9,928	,575	,685
Votare alle elezioni europee	17,16	10,429	,460	,709
Partecipare a manifestazioni promosse dai partiti politici	16,39	10,369	,471	,706
Partecipare a manifestazioni promosse dai sindacati	16,36	10,232	,458	,709

E.2 Seconda versione del questionario - Analisi fattoriale e analisi dell'affidabilità

1) Atteggiamento verso il proprio Paese (ATTITA)

Varianza totale spiegata						
Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	3,049	43,562	43,562	3,049	43,562	43,562
2	1,158	16,544	60,106			
3	,943	13,468	73,574			
4	,626	8,944	82,517			
5	,521	7,437	89,954			
6	,461	6,589	96,544			
7	,242	3,456	100,000			

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

Matrice di componenti ^a	
	Componente
	1
La bandiera italiana per me è importante	,578
Io rispetto profondamente l'Italia	,692
Sono orgoglioso/a di vivere in Italia	,796
Considero con rispetto il Presidente della Repubblica	,465
Sono orgoglioso/a dell'inno nazionale	,526
Sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina italiano/a	,849
Secondo me, è meglio vivere in Italia che nella maggior parte degli altri Paesi	,623

Metodo estrazione: analisi componenti principali.
Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,771	7

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
La bandiera italiana per me è importante	12,07	9,599	,419	,757
Io rispetto profondamente l'Italia	11,98	9,050	,540	,736
Sono orgoglioso/a di vivere in Italia	11,79	7,729	,655	,705
Considero con rispetto il Presidente della Repubblica	11,58	9,365	,320	,778
Sono orgoglioso/a dell'inno nazionale	12,20	9,590	,363	,766

Sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina italiano/a	11,87	7,588	,731	,687
Secondo me, è meglio vivere in Italia che nella maggior parte degli altri Paesi	11,07	8,271	,461	,754

2) I comportamenti del buon cittadino adulto (CITTADUL)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	3,313	30,115	30,115
2	1,458	13,251	43,366
3	1,048	9,528	52,894
4	,951	8,648	61,542
5	,798	7,252	68,794
6	,797	7,245	76,038
7	,689	6,261	82,300
8	,593	5,391	87,691
9	,521	4,739	92,429
10	,441	4,012	96,441
11	,392	3,559	100,000

Matrice dei componenti ruotata ^a		
	Componente	
	1	2
Votare in tutte le elezioni		,670
Essere membro di un partito politico		,658
Seguire le notizie politiche sui giornali, alla radio o alla TV		,572
Partecipare ad attività a sostegno di altre persone nella comunità	,467	
Dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato		,480
Prendere parte ad attività per la promozione dei diritti umani	,563	
Prendere parte a discussioni politiche		,720
Partecipare ad iniziative per la protezione dell'ambiente	,715	
Rispettare il codice della strada	,607	
Avere cura degli spazi pubblici	,772	
Fare la raccolta differenziata dei rifiuti	,673	
Metodo estrazione: analisi componenti principali. Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.		

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,642	5

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Votare in tutte le elezioni	9,53	4,513	,453	,559
Essere membro di un partito politico	8,58	4,691	,365	,604
Seguire le notizie politiche sui giornali, alla radio o alla TV	9,36	4,903	,367	,601

Dimostrare rispetto nei confronti dei rappresentanti dello Stato	9,16	4,929	,325	,622
Prendere parte a discussioni politiche	8,70	4,555	,466	,554

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,730	6

Statistiche totali degli item				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Partecipare ad attività a sostegno di altre persone nella comunità	7,36	5,012	,403	,713
Prendere parte ad attività per la promozione dei diritti umani	7,59	4,963	,446	,699
Partecipare ad iniziative per la protezione dell'ambiente	7,65	4,807	,533	,672
Rispettare il codice della strada	7,91	5,574	,410	,709
Avere cura degli spazi pubblici	7,88	5,176	,563	,672
Fare la raccolta differenziata dei rifiuti	7,56	4,684	,478	,690

3) Essere italiano (ESSITA)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	4,118	29,415	29,415
2	2,972	21,226	50,640
3	1,066	7,615	58,256
4	,904	6,458	64,713
5	,798	5,699	70,412
6	,695	4,963	75,374
7	,621	4,433	79,807
8	,570	4,073	83,881
9	,551	3,934	87,815
10	,509	3,637	91,451
11	,446	3,182	94,634
12	,335	2,395	97,029
13	,240	1,716	98,745
14	,176	1,255	100,000

Matrice dei componenti ruotata ^a		
	Componente	
	1	2
si veste alla moda	,641	
possiede il senso del bello	,564	
mangia i gelati	,758	
indossa gli occhiali da sole	,818	
fa colazione al bar con cornetto e cappuccino	,800	
ama prendere il sole	,466	
ama viaggiare	,625	
legge molti libri		,806
legge i quotidiani ogni giorno		,764
visita i musei		,860
visita le città d'arte		,847

parla dialetto	,545	
si arrangia (trova sempre una modo per risolvere i problemi)		,417
fa scommesse sportive	,657	
Metodo estrazione: analisi componenti principali. Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.		

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,835	8

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
si veste alla moda	20,18	22,801	,525	,821
possiede il senso del bello	20,26	23,259	,464	,828
mangia i gelati	19,78	21,183	,638	,806
indossa gli occhiali da sole	19,61	21,619	,717	,798
fa colazione al bar con cornetto e cappuccino	19,90	21,089	,691	,799
ama viaggiare	20,48	22,054	,526	,821
parla dialetto	20,41	23,034	,432	,833
fa scommesse sportive	19,95	21,706	,544	,819

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,849	4

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
legge molti libri	6,78	5,768	,664	,819
legge i quotidiani ogni giorno	6,99	6,336	,604	,842
visita i musei	6,86	5,703	,759	,777
visita le città d'arte	7,08	5,850	,729	,791

4-a) Opinione su alcune politiche dell'Unione Europea (ASPUE)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,557	42,618	42,618
2	1,076	17,932	60,549
3	,682	11,360	71,909
4	,621	10,343	82,252
5	,577	9,624	91,876
6	,487	8,124	100,000

Matrice di componenti^a

	Componente
	1
Le politiche dell'Unione Europea producono effetti positivi nei Paesi membri	,631
L'introduzione dell'Euro è un fatto positivo	,472
L'Unione Europea mostra molto rispetto per l'ambiente	,711
L'Unione Europea difende i diritti delle donne	,714

L'Unione Europea difende i diritti delle minoranze etniche	,666
L'Unione Europea combatte in maniera efficace la criminalità	,691
Metodo estrazione: analisi componenti principali. Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.	

Statistiche di affidabilità	
Alfa di Cronbach	N di item
,718	6

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Le politiche dell'Unione Europea producono effetti positivi nei Paesi membri	11,22	7,349	,461	,678
L'introduzione dell'Euro è un fatto positivo	11,07	7,248	,316	,727
L'Unione Europea mostra molto rispetto per l'ambiente	11,08	6,971	,506	,663
L'Unione Europea difende i diritti delle donne	11,66	7,213	,505	,666
L'Unione Europea difende i diritti delle minoranze etniche	11,41	7,297	,443	,682
L'Unione Europea combatte in maniera efficace la criminalità	10,92	6,539	,510	,660

4-b) Atteggiamenti degli studenti verso l'Unione Europea (ATTUE)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,747	39,246	39,246
2	1,279	18,277	57,523
3	,939	13,409	70,932
4	,616	8,798	79,731
5	,541	7,732	87,462
6	,456	6,519	93,982
7	,421	6,018	100,000

Matrice di componenti^a

	Componente
	1
La bandiera dell'Unione Europea per me è importante	,632
Considero con rispetto il Parlamento Europeo	,722
Io rispetto profondamente l'Unione Europea	,796
Sono orgoglioso/a dei risultati che sono stati raggiunti in Europa	,632
Sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina dell'Unione Europea	,660
Considero con rispetto le diverse culture presenti all'interno dell'Unione Europea	,414
È importante per me che gli Stati membri si aiutino gli uni con gli altri	,430

Metodo estrazione: analisi componenti principali.
Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,731	7

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
La bandiera dell'Unione Europea per me è importante	11,44	7,152	,427	,704
Considero con rispetto il Parlamento Europeo	11,27	6,657	,527	,679
Io rispetto profondamente l'Unione Europea	11,40	6,359	,620	,656
Sono orgoglioso/a dei risultati che sono stati raggiunti in Europa	10,93	6,607	,447	,700
Sono orgoglioso/a di essere un cittadino/una cittadina dell'Unione Europea	11,41	6,577	,496	,687
Considero con rispetto le diverse culture presenti all'interno dell'Unione Europea	11,75	7,396	,286	,738
E' importante per me che gli Stati membri si aiutino gli uni con gli altri	12,11	7,907	,320	,725

5) Partecipazione nel futuro ad iniziative promosse dall'Unione Europea (PARTUE)

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,734	5

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Partecipare a programmi di scambio con studenti di altri Paesi europei (andando all'estero o ospitando studenti che vengono in Italia)	8,71	5,770	,513	,681
Studiare per un anno scolastico in un Paese dell'Unione Europea	8,75	5,489	,655	,625
Studiare per un semestre all'università in un Paese dell'Unione Europea	8,60	5,682	,584	,653
Lavorare in un Paese dell'Unione Europea	8,89	6,802	,314	,751
Partecipare ad attività di volontariato in altri Paesi dell'Unione Europea	8,30	6,144	,428	,714

6) Essere europeo (ESSEU)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	3,291	41,143	41,143
2	1,131	14,138	55,280
3	,888	11,097	66,377
4	,719	8,990	75,367
5	,591	7,386	82,753
6	,507	6,333	89,086
7	,482	6,023	95,109
8	,391	4,891	100,000

Matrice dei componenti ruotata^a

	Componente	
	1	2
è contro la pena di morte		,786
è contro la guerra		,802
crede che la democrazia sia la forma di governo più giusta		,539
è interessato a conoscere altri punti di vista, agli scambi di idee	,652	
si preoccupa dei problemi degli altri	,766	
sa apprezzare le diverse culture del mondo	,772	
protegge i gruppi sociali più deboli	,790	
crede che tutti gli uomini siano uguali		,578

Metodo estrazione: analisi componenti principali.
Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,783	4

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
è interessato a conoscere altri punti di vista, agli scambi di idee	5,41	4,256	,522	,762
si preoccupa dei problemi degli altri	5,29	3,602	,612	,719
sa apprezzare le diverse culture del mondo	5,48	3,865	,590	,729
protegge i gruppi sociali più deboli	5,38	3,705	,636	,705

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,615	4

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
è contro la pena di morte	4,97	3,121	,402	,541
è contro la guerra	5,15	3,363	,477	,490
crede che la democrazia sia la forma di governo più giusta	4,81	3,550	,371	,562

crede che tutti gli uomini siano uguali	5,04	3,429	,343	,584
---	------	-------	------	------

7) Essere cittadino del mondo (ESSCITMON)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,829	40,413	40,413
2	,949	13,552	53,966
3	,898	12,836	66,801
4	,726	10,376	77,177
5	,677	9,667	86,844
6	,523	7,469	94,313
7	,398	5,687	100,000

Matrice di componenti^a

	Componente
	1
si impegna per proteggere l'ambiente	,726
è convinto che tutti gli abitanti del mondo debbano avere gli stessi diritti	,683
rispetta le diverse culture e tradizioni	,456
è desideroso di agire per rendere il mondo un posto più giusto	,694
è contro la guerra	,688
capisce il potere dei mezzi d'informazione nell'influenzare opinioni e stili di vita	,384
è contro il razzismo	,725

Metodo estrazione: analisi componenti principali.
Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,688	7

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
si impegna per proteggere l'ambiente	9,35	10,186	,503	,635
è convinto che tutti gli abitanti del mondo debbano avere gli stessi diritti	9,47	10,151	,484	,637
rispetta le diverse culture e tradizioni	9,26	7,914	,312	,741
è desideroso di agire per rendere il mondo un posto più giusto	9,29	10,027	,508	,632
è contro la guerra	9,42	10,065	,452	,642
capisce il potere dei mezzi d'informazione nell'influenzare opinioni e stili di vita	8,90	11,038	,246	,688
è contro il razzismo	9,42	9,447	,563	,612

8) Atteggiamenti del cittadino del mondo (ATTICITMON)

Componente	Autovalori iniziali		
	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,479	41,321	41,321
2	,982	16,363	57,684
3	,816	13,592	71,276
4	,670	11,160	82,436
5	,536	8,937	91,374
6	,518	8,626	100,000

Matrice di componenti^a

	Componente
	1
evitare di comprare prodotti di aziende che sfruttano il lavoro dei bambini	,519
comprare cibi di stagione, che non devono essere coltivati nelle serre, per ridurre l'inquinamento	,736
comprare cibi prodotti localmente, che possono essere trasportati per pochi chilometri, per ridurre l'inquinamento	,699
evitare di comprare prodotti di aziende che inquinano l'ambiente	,751
evitare di comprare prodotti di aziende che non rispettano i diritti umani	,639
comprare prodotti che possono essere riciclati quando non si usano più	,455
Metodo estrazione: analisi componenti principali. Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.	

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,712	5

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
evitare di comprare prodotti di aziende che sfruttano il lavoro dei bambini	6,87	4,790	,351	,711
comprare cibi di stagione, che non devono essere coltivati nelle serre, per ridurre l'inquinamento	6,53	4,176	,535	,636
comprare cibi prodotti localmente, che possono essere trasportati per pochi chilometri, per ridurre l'inquinamento	6,49	4,300	,478	,661
evitare di comprare prodotti di aziende che inquinano l'ambiente	6,57	4,283	,547	,633
evitare di comprare prodotti di aziende che non rispettano i diritti umani	6,84	4,762	,448	,674

9) Percezione delle identità multiple (MULTID)

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,757	6

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Sento di far parte della mia famiglia	9,02	7,619	,349	,756
Sento di far parte della mia città	8,65	6,615	,535	,713
Sento di far parte della mia regione	8,53	6,311	,603	,694
Sento di far parte della mia nazione	8,62	6,107	,614	,689
Sento di far parte dell'Europa	8,52	6,398	,551	,708
Sento di far parte di un'unica società mondiale	8,28	6,479	,377	,766

10) Discussioni su argomenti politici nazionali, internazionali e internazionali (POLDISC)

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,830	6

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Parlare con un tuo genitore/con i tuoi genitori di argomenti politici e sociali che riguardano l'Italia	8,38	10,983	,605	,804
Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali che riguardano l'Italia	9,06	12,133	,540	,815
Parlare con un tuo genitore/con i tuoi genitori di argomenti politici e sociali che riguardano l'Unione Europea	8,71	11,078	,689	,784
Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali che riguardano l'Unione Europea	9,22	12,660	,573	,810
Parlare con un tuo genitore/con i tuoi genitori di argomenti politici e sociali internazionali	8,60	10,994	,662	,790
Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali internazionali	9,18	12,545	,560	,812

10) Attività di informazione su argomenti politici nazionali, internazionali e internazionali (POLINFO)

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,725	3

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Guardare la televisione per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	3,98	2,978	,541	,646
Leggere i giornali per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	4,92	3,307	,573	,613
Usare internet per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	4,75	3,043	,532	,657

11) Fiducia nelle istituzioni (FIDSTUD)

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,873	9

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Il Governo italiano	19,55	19,999	,717	,850
I tribunali	19,80	21,028	,591	,861
Il Parlamento	19,58	20,120	,713	,850
Le forze armate	20,25	22,025	,366	,882
I partiti politici	19,41	20,772	,619	,858
La Commissione europea	19,94	19,734	,729	,848
Il Parlamento europeo	19,98	19,965	,702	,851
Le Nazioni Unite	20,25	20,287	,625	,858
Le banche	19,81	21,196	,473	,872

12) Interesse per la politica nazionale, europea, internazionale (INTSTUD)

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,864	3

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Questioni politiche che riguardano il tuo Paese	4,95	2,750	,700	,848
La politica europea	4,70	2,782	,796	,764
La politica internazionale	4,82	2,596	,736	,816

13) Partecipazione nel futuro alla vita politica (POLPART)

Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	N di item
,817	8

Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
Votare alle elezioni nazionali	17,81	14,911	,476	,804
Informarmi sui candidati prima di votare	17,92	15,158	,415	,813
Aiutare un candidato o un partito durante la campagna elettorale	16,92	14,542	,473	,806
Iscrivermi ad un partito politico	16,38	13,989	,582	,790
Iscrivermi ad un sindacato	16,37	14,054	,615	,786
Votare alle elezioni europee	17,56	14,147	,515	,800
Partecipare a manifestazioni promosse dai partiti politici	16,65	14,012	,589	,789
Partecipare a manifestazioni promosse dai sindacati	16,63	13,609	,619	,784

E.3 Seconda versione del questionario – Correlazioni

Correlazioni

		Sento di far parte della mia nazione	Sento di far parte della mia famiglia	Sento di far parte della mia città	Sento di far parte della mia regione	Sento di far parte dell'Europa	Sento di far parte di un'unica società mondiale	
Rho di Spearman	Sento di far parte della mia nazione	Coefficiente di correlazione	1,000	,294**	,461**	,541**	,498**	,260**
		Sig. (2-code)	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	328	328	327	328	328	328
	Sento di far parte della mia famiglia	Coefficiente di correlazione	,294**	1,000	,309**	,247**	,227**	,153**
		Sig. (2-code)	,000	.	,000	,000	,000	,006
		N	328	329	327	328	328	328
	Sento di far parte della mia città	Coefficiente di correlazione	,461**	,309**	1,000	,645**	,320**	,218**
		Sig. (2-code)	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	327	327	327	327	327	327
	Sento di far parte della mia regione	Coefficiente di correlazione	,541**	,247**	,645**	1,000	,416**	,299**
		Sig. (2-code)	,000	,000	,000	.	,000	,000
		N	328	328	327	328	328	328
	Sento di far parte dell'Europa	Coefficiente di correlazione	,498**	,227**	,320**	,416**	1,000	,382**
		Sig. (2-code)	,000	,000	,000	,000	.	,000
		N	328	328	327	328	328	328
	Sento di far parte di un'unica società mondiale	Coefficiente di correlazione	,260**	,153**	,218**	,299**	,382**	1,000
		Sig. (2-code)	,000	,006	,000	,000	,000	.
		N	328	328	327	328	328	328

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Correlazioni

			Sento di far parte della mia nazione	Parlare con i genitori di argomenti politici e sociali che riguardano l'Italia	Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali che riguardano l'Italia	Guardare la tv per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	Leggere i giornali per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	Usare internet per informarti sulle notizie nazionali e internazionali
Rho di Spearman	Sento di far parte della mia nazione	Coefficiente di correlazione	1,000	-,198**	-,171**	-,144**	-,110*	,017
		Sig. (2-code)	.	,000	,002	,009	,047	,766
		N	328	328	328	327	325	327
** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).								
* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).								

Correlazioni

			Sento di far parte della mia nazione	Il Governo italiano	I tribunali	Il Parlamento	Le forze armate	I partiti politici	La Commissione europea	Il Parlamento europeo	Le Nazioni Unite	Le banche
Rho di Spearman	Sento di far parte della mia nazione	Coefficiente di correlazione	1,000	,165**	,184**	,144**	,238**	,162**	,160**	,162**	,123*	,101
		Sig. (2-code)	.	,003	,001	,009	,000	,003	,004	,003	,026	,069
		N	328	324	325	323	324	325	325	325	325	325

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

**.. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Correlazioni

			Sento di far parte della mia nazione	Questioni politiche che riguardano il tuo Paese	La politica europea	La politica internazionale
Rho di Spearman	Sento di far parte della mia nazione	Coefficiente di correlazione	1,000	,280**	,146**	,139*
		Sig. (2-code)	.	,000	,009	,013
		N	328	319	319	319

**.. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Correlazioni

		Sento di far parte della mia nazione	Votare alle elezioni nazionali	Informarmi sui candidati prima di votare	Aiutare un candidato o un partito durante la campagna elettorale	Iscrivermi ad un partito politico	Iscrivermi ad un sindacato	Votare alle elezioni europee	Partecipare a manifestazioni promosse dai partiti politici	Partecipare a manifestazioni promosse dai sindacati	
Rho di Spearman	Sento di far parte della mia nazione	Coefficiente di correlazione	1,000	,193**	,152**	,052	,008	,067	,127*	,099	,100
		Sig. (2-code)	.	,000	,006	,354	,885	,227	,022	,074	,070
		N	328	326	326	324	325	326	326	325	326
		N	326	327	327	325	326	327	327	326	327

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Correlazioni

		Sento di far parte della mia nazione	Voto in italiano nell'ultima pagella/scheda	Voto in storia nell'ultima pagella/scheda	Voto in geografia nell'ultima pagella/scheda	
Rho di Spearman	Sento di far parte della mia nazione	Coefficiente di correlazione	1,000	-,055	-,149**	-,091
		Sig. (2-code)	.	,323	,007	,100
		N	328	324	324	324

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Correlazioni

		Sento di far parte dell'Europa	Parlare con i genitori di argomenti politici e sociali che riguardano PUE	Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali che riguardano PUE	Parlare con i genitori di argomenti politici e sociali internazionali	Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali internazionali	Guardare la televisione per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	Leggere i giornali per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	Usare internet per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	
Rho di Spearman	Sento di far parte dell'Europa	Coefficiente di correlazione	1,000	-,085	-,104	-,034	-,107	-,142**	-,113*	-,086
		Sig. (2-code)	.	,127	,059	,539	,055	,010	,042	,121
		N	328	326	328	327	324	327	325	327

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

**.. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Correlazioni

		Sento di far parte dell'Europa	Il Governo italiano	I tribunali	Il Parlamento	Le forze armate	I partiti politici	La Commissione europea	Il Parlamento europeo	Le Nazioni Unite	Le banche	
Rho di Spearman	Sento di far parte dell'Europa	Coefficiente di correlazione	1,000	,229**	,240**	,201**	,230**	,185**	,223**	,244**	,224**	,120*
		Sig. (2-code)	.	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,030
		N	328	324	325	323	324	325	325	325	325	325

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

**.. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Correlazioni

			Sento di far parte dell'Europa	Questioni politiche che riguardano il tuo Paese	La politica europea	La politica internazionale
Rho di Spearman	Sento di far parte dell'Europa	Coefficiente di correlazione	1,000	,207**	,281**	,212**
		Sig. (2-code)	.	,000	,000	,000
		N	328	319	319	319

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Correlazioni

			Sento di far parte dell'Europa	Votare alle elezioni nazionali	Informarmi sui candidati prima di votare	Aiutare un candidato o un partito durante la campagna elettorale	Iscrivermi ad un partito politico	Iscrivermi ad un sindacato	Votare alle elezioni europee	Partecipare a manifestazioni promosse dai partiti politici	Partecipare a manifestazioni promosse dai sindacati
Rho di Spearman	Sento di far parte dell'Europa	Coefficiente di correlazione	1,000	,175**	,169**	,155**	,051	,122*	,201**	,094	,114*
		Sig. (2-code)	.	,002	,002	,005	,356	,028	,000	,092	,040
		N	328	326	326	324	325	326	326	325	326

Correlazioni

			Sento di far parte dell'Europa	Voto in italiano nell'ultima pagella/scheda	Voto in storia nell'ultima pagella/scheda	Voto in geografia nell'ultima pagella/scheda
Rho di Spearman	Sento di far parte dell'Europa	Coefficiente di correlazione	1,000	-,073	-,155**	-,129*
		Sig. (2-code)	.	,188	,005	,020
		N	328	324	324	324
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).						
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).						

Correlazioni

		Sento di far parte di un'unica società mondiale	Parlare con i tuoi genitori di argomenti politici e sociali che riguardano l'UE	Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali che riguardano l'UE	Parlare con un tuo genitore/ con i tuoi genitori di argomenti politici e sociali internazionali	Parlare con i tuoi amici di argomenti politici e sociali internazionali	Guardare la tv per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	Leggere i giornali per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	Usare internet per informarti sulle notizie nazionali e internazionali	
Rho di Spearman	Sento di far parte di un'unica società mondiale	Coefficiente di correlazione	1,000	-,060	-,056	-,055	-,035	-,083	-,075	-,009
		Sig. (2-code)	.	,276	,309	,324	,525	,136	,178	,864
		N	328	326	328	327	324	327	325	327
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).										

Correlazioni

			Sento di far parte di un'unica società mondiale	Il Governo italiano	I tribunali	Il Parlamento	Le forze armate	I partiti politici	La Commissione europea	Il Parlamento europeo	Le Nazioni Unite	Le banche
Rho di Spearman	Sento di far parte di un'unica società mondiale	Coefficiente di correlazione	1,000	,194**	,115*	,174**	,120*	,158**	,216**	,131*	,158**	,116*
		Sig. (2-code)	.	,000	,037	,002	,030	,004	,000	,018	,004	,037
		N	328	324	325	323	324	325	325	325	325	325
***. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).												
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).												

Correlazioni

			Sento di far parte di un'unica società mondiale	Questioni politiche che riguardano il tuo Paese	La politica europea	La politica internazionale
Rho di Spearman	Sento di far parte di un'unica società mondiale	Coefficiente di correlazione	1,000	,045	,140*	,120*
		Sig. (2-code)	.	,426	,012	,033
		N	328	319	319	319
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).						
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).						

Correlazioni

			Sento di far parte di un'unica società mondiale	Votare alle elezioni nazionali	Informarmi sui candidati prima di votare	Aiutare un candidato o un partito durante la campagna elettorale	Iscrivermi ad un partito politico	Iscrivermi ad un sindacato	Votare alle elezioni europee	Partecipare a manifestazioni promosse dai partiti politici	Partecipare a manifestazioni promosse dai sindacati
Rho di Spearman	Sento di far parte di un'unica società mondiale	Coefficiente di correlazione	1,000	,142*	,170**	,095	,030	,096	,184**	,109	,117*
		Sig. (2-code)	.	,010	,002	,087	,595	,082	,001	,050	,034
		N	328	326	326	324	325	326	326	326	325
* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).											
** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).											

Correlazioni

			Sento di far parte di un'unica società mondiale	Voto in italiano nell'ultima pagella/scheda	Voto in storia nell'ultima pagella/scheda	Voto in geografia nell'ultima pagella/scheda
Rho di Spearman	Sento di far parte di un'unica società mondiale	Coefficiente di correlazione	1,000	,027	-,075	-,046
		Sig. (2-code)	.	,630	,176	,414
		N	328	324	324	324
** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).						