



Culture e Studi del Sociale

CuSSoc

ISSN: 2531-3975

CULTURE E STUDI DEL SOCIALE – CUSSOC
VOL. 3 (1) – GIUGNO 2018

*Per una cittadinanza globale:
Percorsi di vita e traiettorie formative dei giovani*

*Towards Global Citizenship:
Life and Training Paths for Youth People*

INDICE

EDITORIALE

DIANA, P & FREDDANO, M. - *Per una cittadinanza globale. Percorsi di vita e traiettorie formative dei giovani*, 3-14

SAGGI

CAPONERA, E. & PALMERIO, L. - *Educating tomorrow's citizens: Globalization and gender equality in European young people*, 15-29

CATONE, M.C. & CRESCENZO, N. - *Educare alla cittadinanza globale: le esperienze del Programma Erasmus+ / Youth in Action*, 31-43

ANNUNZIATA, F. - *Lo studente straniero: un valore aggiunto*, 45-55

AMENDOLA, A. & TIRINO, M. - *Il cosplay e le culture giovanili: interazione sociale, emozioni mediali e performance identitarie*, 57-71

ESPERIENZE E CONFRONTI

MORI, S. & STORAI, F. - *Identità della scuola e miglioramento scolastico per l'educazione alla cittadinanza globale*, 73-85

CARROSIO, G. & LO PRESTI, V. - *Politiche di inclusione nelle aree fragili: i migranti e l'approccio territoriale della Strategia Nazionale per le Aree Interne*, 87-95

LUZI, M. - *Il territorio tra innovazione sociale e sviluppo locale: l'esperienza del patto territoriale delle Colline Romane*, 97-109

NOTE E COMMENTI

ZECCA, V. & MAZZEI, S. - *Il progetto ENABLE Self-Learning for Arab speaking refugee children - Building a concept for mother tongue trainers and teachers*, 111-115

Direttore scientifico

Emiliana Mangone

Comitato scientifico

Sid Abdellaoui (Université de Lorraine, Francia), Ivana Acocella (Università di Firenze), Felice Addeo (Università di Salerno), Sabato Aliberti (Università di Salerno), Andrea (Salvatore Antonio) Barbieri (IRPPS-CNR), Valerio Belotti (Università di Padova), Folco Cimagalli (Lumsa di Roma), Massimo Del Forno (Università di Salerno), Paolo Diana (Università di Salerno), Fernando Jorge Afonso Diogo (Universidade dos Açores, Portogallo), Michela Freddano (INVALSI), Bernard Gangloff (Università di Rouen, Francia), Francesca Ieracitano (Lumsa di Roma), Claudio Marra (Fondazione Migrantes), Giuseppe Moro (Università di Bari), Paolo Parra Saiani (Università di Genova), Andrea Pirni (Università di Genova), Francesco Pirone (Università di Napoli "Federico II"), Juan José Primosich (Universidad de Tres de Febrero, Argentina), Stefano Scarcella Prandstaller (Università di Roma "Sapienza"), Rosanna Tammaro (Università di Salerno), Mara Tognetti Bordogna (Università di Milano-Bicocca), Rossella Trapanese (Università di Salerno), Giovanna Truda (Università di Salerno), Giovanna Vicarelli (Università Politecnica delle Marche), Elena Visconti † (Università di Salerno).

Redazione tecnico-scientifica

Felice Addeo, Sabato Aliberti, Clelia Cafiero, Massimo del Forno (*Coordinamento scientifico*), Paolo Diana, Claudio Marra, Emanuela Pece, Paolo Rocca Comite Mascambruno (*Editorial Manager*) Rossella Trapanese, Giovanna Truda (*Coordinamento tecnico*), Dario Verderame.



Per una cittadinanza globale. Percorsi di vita e traiettorie formative dei giovani¹

Paolo Diana* e Michela Freddano**

* Università di Salerno, Italia

** Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) - Italia

E-mail: diana@unisa.it - michela.freddano@invalsi.it

Abstract

Global citizenship is driven by the belief that it is necessary to promote a global conscience, skills, values and attitudes in favor of a more sustainable and inclusive world, able to counter serious criticalities, such as poverty, imbalances, forced migration, climate change, conflicts, which often accompany current development models. This article is dedicated to the articles that make up this issue of the magazine and which were selected from those presented in the call for paper “*Towards Global Citizenship: Life And Training Paths For Youth People*”. Preliminarily to the description of the selected contributions, it seemed opportune to dedicate some reflections to a complex theme that can be analyzed through numerous approaches and empirical researches.

Keywords: Global citizenship, Citizenship Education, Cosmopolitanism, Multiculturalism.

1. La cittadinanza tra status giuridico e ruolo sociale

Quello di cittadinanza è un concetto multidimensionale, perché fa riferimento sia a uno *status* giuridico, sia a un ruolo sociale.

La cittadinanza intesa come *status* giuridico si sviluppa nel tempo, di pari passo con la democratizzazione delle società, riferendosi ai diritti e i doveri dell'essere cittadini di uno stato e interessando aspetti come il genere, l'età e la provenienza.

La definizione più interessante di cittadinanza intesa come *status* giuridico è quella proposta da Marshall (1976). L'Autore considera l'insieme dei diritti e doveri che gli individui devono/possono perseguire all'interno dello Stato nazionale, in qualità di membri a pieno titolo della comunità. Vi sono tre tipi di diritti: civili, politici e sociali. I diritti civili sono necessari per la libertà individuale e sono sanciti dalla legge. I diritti politici sono garantiti dal diritto di partecipare all'esercizio del potere politico nella comunità, attraverso il voto o espletando le funzioni politiche. La cittadinanza sociale è il diritto di vivere secondo appropriati *standard* di vita e fa riferimento al *welfare state* e al sistema educativo delle società moderne.

Inoltre, si ricorda a livello internazionale la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948), la Convenzione sui diritti dell'Infanzia delle Nazioni Unite (20 novembre 1989) che tutelano l'infanzia e l'adolescenza, tenendo conto sia della dimensione di protezione che di quella di sviluppo verso l'autonomia dei giovani e

¹ L'articolo è stato ideato congiuntamente dagli autori. Tuttavia ai fini dell'autorialità viene attribuito a Paolo Diana il par. 4 e a Michela Freddano i parr. 1-3, che dichiara inoltre che tutte le opinioni espresse sono da attribuirsi esclusivamente a essa e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

la Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea di Nizza (2000) dove i diritti principali sono la dignità umana, la libertà, l'uguaglianza e la solidarietà.

La dimensione internazionale del diritto accompagna quella costituzionale degli stati democratici. Tuttavia, l'idea di cittadinanza nazionale viene messa in crisi con l'accentuarsi del fenomeno delle migrazioni, che comporta necessariamente una riflessione multiculturale o interculturale (Zagato, 2012). Il fenomeno della migrazione dentro e tra gli stati avendo dimensioni mondiali, cambia il paradigma di riferimento che non è più la dimensione della nazione con i suoi confini fisici e politici ma diviene rapidamente una prospettiva transnazionale e su larga scala, sollevando complesse e difficili questioni sulla cittadinanza, i diritti umani, la democrazia e l'educazione (Banks, 2017). Come sostiene l'Autore, nazionalismo e globalizzazione coesistono in tensione tra loro, ad es. l'uscita dall'Unione Europea della Gran Bretagna, come esito di voto nel 2016, oppure l'accrescere dei partiti di destra nelle nazioni europee, come Austria, Francia e Ungheria, di orientamento xenofobo e razzista nei confronti degli immigrati (Aisch, Pearce, e Rousseau, 2016). Per questo motivo, la globalizzazione richiede un'enfasi sempre maggiore sulle competenze di cittadinanza globale, in quanto le questioni sono locali e allo stesso tempo globali, come ad esempio il fenomeno della povertà, la sostenibilità del clima, o la lotta contro il terrorismo (Reimers, 2018).

Anche secondo Zanfrini (2007), la questione delle migrazioni è particolarmente rilevante perché rende esplicita la distanza tra la comunità dei cittadini e la comunità dei residenti, mette in discussione il principio di isomorfismo alla base del nazionalismo, ossia la coincidenza tra il popolo, la nazione, la sovranità e la cittadinanza; si fa interprete della crisi di sovranità dello Stato-nazione nel controllo dei criteri che definiscono la *membership* e "denaturalizza" l'istituto della cittadinanza. La Zanfrini (*Ibidem*) individua quattro modelli di cittadinanza:

1. *membership*, il modello tradizionale di cittadinanza che distingue tra cittadino/straniero, e assume come criterio regolatore lo *jus sanguinis* anziché lo *jus soli*;
2. *denizenship*, che persegue il principio della territorialità e la condizione di semi-cittadino al quale vengono concessi i diritti sociali ma non quelli politici;
3. *membership* transnazionale, che supera l'idea di appartenenza ad un unico stato in vista di un'appartenenza transnazionale, al di là dei confini nazionali (l'idea della doppia cittadinanza);
4. cittadinanza cosmopolitica, di carattere inclusivo, dove la cittadinanza giuridica va oltre i confini nazionali.

Il terzo e il quarto tipo di cittadinanza si riferiscono a un'idea meno nazionale e sempre più transnazionale di cittadinanza, al di là dei confini e delle frontiere nazionali.

Come ricordano Barzanò e Zacchilli (2018), l'essere cittadino del mondo non è un concetto nuovo ma rimanda al termine greco "kosmopolites" utilizzato, secondo quanto riportato dallo storico greco Diogene Laerzio (III secolo d.C.), nel IV secolo a.C. da Diogene di Sinope in risposta a chi gli chiedeva quale fosse la sua patria. Questa prospettiva è ad esempio in contrapposizione con il pensiero di Platone, il quale attribuiva al cittadino il dovere di identificarsi con una particolare *polis*, di difenderla, di sostenerla e contribuire al bene comune. Il concetto di cosmopolitismo viene poi recuperato dai filosofi illuministi e da Kant. In particolare, la visione kantiana, secondo una "legge di formula universale", considera, «tutti gli uomini, indipendentemente dalle loro differenze, cittadini del mondo e implica la ricerca di armonia e di pace attraverso la risoluzione dei conflitti e la negazione del concetto di supremazia di alcune nazioni su altre» (Barzanò e Zacchilli, 2018, p.255).

In particolare la cittadinanza cosmopolitica richiama molto la sfera del fare anziché dell'essere. In questa accezione, si può distinguere tra una cittadinanza attiva ed una passiva; la prima si basa sul conseguimento dei diritti attraverso gli sforzi sociali; mentre la seconda riguarda i diritti concessi dall'alto (Bendix, 1964; Scott e Marshall, 2009).

Arena (2006) sostiene che la cittadinanza per essere democratica si deve nutrire di una triplice caratterizzazione: deve essere attiva, partecipativa e responsabile. La cittadinanza attiva si è sviluppata soprattutto in paesi dove c'è stata una grande vitalità associazionistica, come ad esempio in America. In questo *frame* la cittadinanza prevede l'attenzione per gli sviluppi della cosa pubblica, l'informazione sulle principali questioni politiche, la capacità di scegliere tra alternative diverse e la partecipazione diretta o rappresentativa ai processi decisionali.

Nel contesto italiano la cittadinanza attiva ha origini recenti, che risalgono alla crisi del modello tradizionale di *welfare state* e della rappresentanza politica dei partiti (Moro, 1998). Dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso si assiste alla costituzione di organizzazioni del terzo settore, sempre più impegnate nel sociale; contemporaneamente, il modello di democrazia rappresentativa entra in crisi: il consenso raccolto non basta ma è necessario il consenso attivo, il quale non si esprime più attraverso il voto ma mediante l'azione (*voice*) o l'astensione (*exit*) dalla vita politica (Hirshman, 1994).

«Il punto è questo: le forme tradizionali di rappresentanza hanno sempre meno efficacia perché i rappresentati sono sempre più complessi e difficili da rappresentare e perché essi non conferiscono più ai propri delegati una pienezza di poteri. Sono tipiche, al riguardo, le esperienze di 'tavoli' in cui soggetti privati e cittadini attivi si riuniscono e si mettono d'accordo su temi rilevanti senza la presenza dei rappresentanti degli esecutivi. Ma si può anche citare il caso delle rivolte contro le discariche o di quelle contro la chiusura dei piccoli ospedali, nei quali i rappresentanti eletti (che siano sindaci o governi regionali o ministri) vengono messi in discussione dai propri rappresentati (che sono spesso anche i loro elettori) che per quel problema non accettano che vengano assunte decisioni in loro nome» (Moro, 1998, p. 34).

Nel tempo vi è stata una rivisitazione dell'idea di *citizenship* (Shulz e Fraillon, 2009), in linea con la sentita preoccupazione per lo scarso livello di partecipazione alla *governance* e per il sentito respingimento soprattutto da parte dei giovani della prassi politica, al posto della quale sono succedute forme alternative di partecipazione (Torney-Purta, Lehmann, Oswald e Schulz, 2001). Per distinguere la *citizenship* tradizionale - di diritto, dalla cittadinanza attiva, Moro (1995) introduce il termine *citizenry*, con riferimento alla partecipazione diretta e attiva alle politiche pubbliche da parte dei cittadini.

Questo aspetto è in linea con un'etica politica che per essere davvero democratica è, pertanto, inclusiva di tutti gli attori, mediante forme diverse di interazione sfidanti l'asimmetria che caratterizza la maggior parte delle relazioni: significa spesso cambiare orizzonte di senso e sviluppare un approccio non più basato esclusivamente sui bisogni, bensì centrato sui diritti e sulle capacità delle persone (Meyer-Bisch, Gandolfi e Balliu, 2016). Cambiando questa idea di cittadinanza dall'asse dell'essere a quello del fare, si allarga anche l'idea di cittadinanza verso una dimensione sempre più globale.

2. La dimensione globale nella cittadinanza

Da diverso tempo l'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) favorisce l'educazione alla cittadinanza mondiale. Nel 2012, il Segretario Generale delle Nazioni Unite ha promosso la prima iniziativa di educazione globale (*Global Education First Initiative*, acronimo GEFI)² caratterizzata, in linea con l'Educazione per tutti (*Education for All*), dalle seguenti priorità educative:

- 1) portare ogni bambino a scuola: a partire dal fatto che l'educazione è un diritto umano e che non tutti ne beneficiano con equità, anzi circa 57 milioni di bambini sono fuori dalle scuole, è necessario rimuovere le barriere all'ingresso a scuola e al suo completamento;
- 2) migliorare la qualità dell'apprendimento: si stima che siano circa 250 milioni le persone che non sanno leggere, scrivere e far di conto, a prescindere che siano stati o meno a scuola. Anche su questo aspetto è necessaria un'azione urgente per garantire che gli individui abbiano le competenze necessarie per avere successo nella vita e nel lavoro;
- 3) promuovere la cittadinanza mondiale, ovvero l'educazione deve generare cambiamento, coltivando rispetto per il mondo e gli altri, rendendo gli individui in grado di comprendere che cosa serve loro per cooperare nel risolvere i cambiamenti interconnessi del XXI Secolo.

Nel UN l'Unesco pubblica la prima guida pedagogica sull'educazione alle competenze di cittadinanza mondiale, focalizzandosi sugli obiettivi di apprendimento; questa guida è il risultato di un processo di ricerca e di consultazione esteso a esperti provenienti da diverse parti del mondo³.

Nel febbraio del 2016, in occasione del 70° anniversario dell'Unesco, è stata istituita una Cattedra Unesco in *Global Learning and Global Citizenship Education* alla UCLA⁴ e, nel settembre dello stesso anno è stato ufficializzato il *Global Citizenship Education Network* (GCEN)⁵.

Il concetto di cittadinanza globale vede la sua spinta in un *frame* nel quale si rafforza la convinzione che sia necessario promuovere una coscienza globale, ovvero capacità, valori e atteggiamenti a favore di un mondo più sostenibile e inclusivo, capace di contrastare gravi criticità, come la povertà, gli squilibri, le migrazioni forzate, i cambiamenti climatici, i conflitti, che sono il risultato dei meccanismi di funzionamento dell'economia globale e degli attuali modelli di sviluppo, e di valorizzare il suo carattere ormai interdipendente (dove le scelte di ciascuno hanno ripercussioni a livello planetario e dove è importante rafforzare la responsabilità sociale ed economica di ciascuno per orientare al bene comune modelli di sviluppo economico sostenibile), secondo un modello di sviluppo democratico, sostenibile, equo e rispettoso dei diritti umani.

Il concetto di cittadinanza globale è strettamente legato a quello di sviluppo sostenibile, presente nei rinnovati obiettivi dell'Agenda 2030⁶ delle Nazioni Unite

² Manifesto disponibile da <http://www.unesco.org/education/GEFI/infographic-combined.pdf>

³ La Guida sulle competenze di cittadinanza globale a cura dell'Unesco (2015) è disponibile al sito <http://unesco.gseis.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/4/2015/10/232993e-1.pdf>

⁴ Cfr. il sito <http://gce.gseis.ucla.edu/>.

⁵ Cfr. il sito <http://newsroom.ucla.edu/stories/ucla-education-school-celebrates-new-unesco-chair-in-global-learning>

⁶ Per prendere visione dei 17 obiettivi, cfr. <https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/lagenda-2030-lo-sviluppo-sostenibile-nuovo-quadro-strategico-delle-nazioni>

(UN, 2015) che tutti i Paesi del mondo sono interessati a declinarli in politiche nazionali.

In Italia, il 4 febbraio 2016 la Conferenza delle Regioni e delle province autonome ha approvato - con l'astensione delle Regioni Liguria, Lombardia e Veneto - un documento sull'educazione alla cittadinanza globale⁷.

Quello di cittadinanza globale è un concetto complesso che si riferisce “al senso di appartenenza di ciascuno a una comunità ampia, all'intera umanità e al pianeta terra. La cittadinanza globale si basa inoltre sul concetto di interdipendenza tra il locale e l'universale e presuppone un comportamento sostenibile, empatico e solidale” (Conferenza delle Regioni e delle province autonome, 2016).

Il concetto di educazione alla cittadinanza mondiale (GCED) si sviluppa nella zona di intersezione tra le politiche educative e quelle di sviluppo. Con questa accezione si intende «l'insieme di attività di informazione, sensibilizzazione, formazione ed educazione che affrontano diversi temi quali la pace e la democrazia, la tutela dei diritti umani, l'ambiente, le diversità, la giustizia economica e sociale, e che sono volte a rafforzare nei bambini/e, nei ragazzi/e e negli adulti la dimensione globale della loro cittadinanza» (Conferenza delle Regioni e delle province autonome, 2016). Le principali competenze che un cittadino del mondo dovrebbe sviluppare sono: saper relazionarsi, decentrarsi e de-colonizzare il modo di pensare; sapersi muovere dal locale all'universale, sviluppando una dimensione olistica; saper cogliere l'interdipendenza e pensare in modo critico; immaginare, progettare e agire in modo responsabile per il bene comune. Il documento della Conferenza cita l'esistenza di progetti di educazione alla cittadinanza globale, che coinvolgono diversi *stakeholder* della comunità locale, oltre alla scuola.

Recentemente si è tenuto a Trento un seminario internazionale nel quale alcune Regioni ed Enti locali italiani⁸ si sono incontrati per analizzare il contesto e ipotizzare un'azione comune. Da questo incontro sono emerse le seguenti questioni:

- 1) l'educazione alla cittadinanza globale deve essere messa al centro delle politiche, nazionali e internazionali, sia di educazione che di cooperazione internazionale allo sviluppo;
- 2) intervenire in maniera strutturale e non episodica o volontaristica, presuppone una forte capacità di lavorare in rete in maniera sinergica, coordinata e con un approccio pluralista e multi-livello;
- 3) per garantire una risposta efficace e di lungo respiro è necessaria una forte coerenza tra le differenti politiche messe in campo in ambito di educazione alla cittadinanza globale, sia a livello locale che nazionale

L'idea di partenza è che sia necessario apprendere una nuova cultura della convivenza civile, per far fronte al problema delle migrazioni forzate, fenomeno sociale non transitorio ma strutturale, e avere gli strumenti culturali per capire, interpretare e agire in una situazione interculturale dai caratteri nuovi. Sono richiesti strumenti per elaborare una reazione che non si limiti al potenziamento e miglioramento delle condizioni di sicurezza, ma che consenta di reagire alla barbarie terroristica e contrastare il radicalismo e la radicalizzazione, con gli strumenti della cultura, della democrazia e della cittadinanza attiva, per porre le basi per una società multiculturale, pacifica e inclusiva, in modo strutturato e coinvolgendo tutti gli attori (governi, scuole, società civile); educazione alla diversità, al multiculturalismo in-

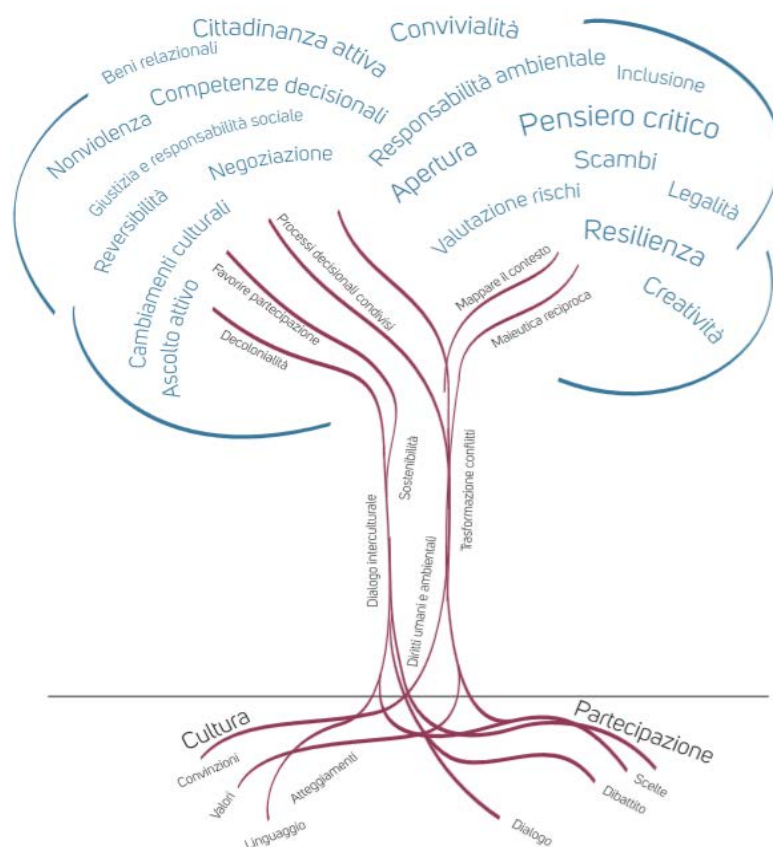
⁷ Il documento n. 16/08/CR6/C3-C9 “Educazione alla cittadinanza globale” della Conferenza delle Regioni e delle province autonome è disponibile al sito web: <http://www.regioni.it/download/conferenze/443208/>.

⁸ Sardegna, Piemonte, Toscana, Emilia Romagna, Marche, Comune di Milano, Coordinamento Nazionale Enti locali per la Pace.

teso non come il giustapporsi di diverse culture, ma come un percorso di vivere comune, in cui trovino riconoscimento tutte le diversità siano esse di tipo religioso, sociale, economico, politico, culturale, di genere e orientamento sessuale in un quadro comune di diritto. Le politiche per l'istruzione, la cultura, e la cooperazione internazionale devono andare nella stessa direzione, verso un'educazione moderna, interculturale e inclusiva, al passo con le necessità di un mondo sempre più interconnesso e interdependente.

Nel febbraio 2018 viene approvato il documento di Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)⁹, frutto del lavoro di più attori istituzionali, che definisce l'educazione alla cittadinanza globale un percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita che rafforza la cittadinanza attiva, e che valorizza ambiti quali l'educazione formale e non formale, l'informazione, e la sensibilizzazione, e promuove un approccio che valorizza la dimensione locale e il territorio. L'immagine seguente mostra i concetti chiave dell'educazione alla cittadinanza globale presenti nella Strategia Italiana per l'Educazione alla cittadinanza globale (2018), alla quale si rimanda per una lettura più approfondita.

Fig. 1 - Concetti chiave dell'educazione alla cittadinanza globale



Fonte: Strategia Italiana per l'Educazione alla cittadinanza globale (2018, p. 15).

⁹ Il documento è reperibile al seguente indirizzo <http://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>.

3. Quale educazione alla cittadinanza globale possibile?

Un compito centrale dell'educazione alla cittadinanza è quello di rimpiazzare le vecchie idee esclusive di nazionalità con una concezione più inclusiva o multiculturale della cittadinanza, che sfidi le gerarchie ereditarie di appartenenza e insista sul fatto che la società appartiene a tutti i suoi membri, i quali hanno il diritto di modellare il futuro della società, senza negare o nascondere la propria identità. Da questa prospettiva, gli immigrati stabilmente insediati non sono “ospiti”, “visitatori”, “estranei” o “stranieri” ma sono “membri” della società e “cittadini” come gli altri (Kymlicka, 2017).

L'educazione alla cittadinanza si colloca come disciplina e come *modus vivendi* nella duplice dimensione dell'istruzione-educazione: «la società si aspetta dall'istruzione che essa prepari gli individui alla vita attiva, ad assolvere i loro doveri, come cittadini, alla partecipazione alla vita politica e familiare» (Van Herpen, 1994, p. 52).

Secondo Santerini (2010) il destino dell'educazione alla cittadinanza è legato al modello che una società vuole scegliere riguardo all'identità nazionale, ai meccanismi istituzionali, ai diritti, alle forme democratiche e partecipative; inoltre l'istituzione scolastica offre un *habitus* democratico che in parte riproduce valori, norme e comportamenti del contesto sociale.

Nell'educazione alla cittadinanza si distingue tra metodi e contenuti.

Riguardo al primo aspetto, diversi studi sull'educazione alla cittadinanza (Eurydice 2005; 2012; Scheerens, 2009; Corbucci e Freddano, 2018) mostrano l'esistenza di diverse modalità di promuovere l'educazione alla cittadinanza: in modo formale, informale e non formale, così che l'educazione civica e alla cittadinanza può essere una materia a sé, una materia integrata ad una o più materie o un elemento trasversale (*cross-curriculare*). In quest'ultimo caso si tratta di un approccio alla cittadinanza *learning by doing*, ovvero che prende in considerazione la partecipazione degli studenti e l'idea di scuola democratica (Torney-Purta, Schwilke e Amadeo, 1999).

Birzea *et al.* (2004) e Eurydice (2005) distinguono tra *curriculum* formale (*intended*), previsto dai programmi e dai documenti ufficiali ministeriali, e *curriculum* reale (*implemented*), messo in pratica dai docenti e che rimanda all'idea di *curriculum* nascosto (Illich, 1971; Bernstein, 1973), nel quale le dimensioni rilevanti sono la dimensione valoriale e normativa (Franta, 1985) alle quali gli studenti devono conformarsi. Infatti, attraverso il *curriculum* reale gli studenti si abituano ad organizzare il tempo e lo spazio in modo conforme con la cultura dominante, ad accettare le istituzioni e a socializzarsi alla vita pubblica (Brint, 2002; Santerini, 2010). «Il modello scolastico, inoltre, insegna a organizzare le proprie prestazioni sulla base della valutazione esterna, dell'approvazione e del successo. A scuola si apprende ad obbedire all'autorità e a conformarsi, spesso senza convinzione, alle richieste degli insegnanti» (Santerini, 2010, p. 34).

Sul piano informale, si parla di educazione alla cittadinanza come di *curriculum* nascosto (*hidden curriculum*), non dichiarato e trasversale, che riguarda i messaggi impliciti, relativi al comportamento, comunicati dalla scuola agli studenti come ad esempio la disciplina, la dimensione di gruppo, l'autorità dell'adulto, i giudizi degli insegnanti, la valutazione.

Se la cittadinanza è inserita all'interno del contesto scolastico come dimensione trasversale, è l'ambiente scolastico ad essere civico, nelle procedure di partecipa-

zione in classe, nelle regole, nel clima dentro e oltre l'aula. Questo tipo di *curriculum* è condizionato anche da dimensioni al di là del contesto scolastico, come la dimensione familiare e/o della comunità locale; per questo motivo si ritiene che, al fine di promuovere educazione alla cittadinanza, l'istituzione scolastica e le altre agenzie di socializzazione debbano porsi in una dimensione partecipativa: «è la scuola nel suo insieme a formare i cittadini, attraverso la trasmissione delle conoscenze, le modalità di insegnamento, le relazioni insegnanti/alunni e tra pari, il clima in classe, i libri di testo, i messaggi impliciti ed espliciti – tale responsabilità è però affidata non ad una scuola isolata, ma collocata dentro un suo contesto. Famiglia, territorio, associazionismo, agenzie formative concorrono a creare quel sistema integrato che – pur se a volte incoerente – dispone di grandi potenzialità di alleanza e cooperazione» (Santerini, 2010. p. 21).

Rispetto ai contenuti, tradizionalmente, l'educazione alla cittadinanza è stata spesso associata all'educazione civica, che consiste nell'insegnare la democrazia costituzionale. Ad essa si associano tre categorie: la conoscenza civica (*civic knowledge*), nel contesto della democrazia costituzionale si riferisce alla conoscenza dei concetti di base sulle pratiche di democrazia come le elezioni pubbliche; la legge della maggioranza; i diritti e i doveri di cittadinanza; la separazione costituzionale del potere e il ruolo della democrazia in una economia di mercato che è considerata come una premessa di base alla società civile. La seconda categoria associata con la costruzione della cittadinanza riguarda le competenze civiche (*civic skills*), che abitualmente riguardano le competenze intellettuali e partecipative che facilitano il giudizio e le azioni di cittadinanza. L'ultima categoria è la virtù civica, di solito definita come principi liberali quali ad es. l'auto-disciplina, la compassione, la civiltà, la tolleranza e il rispetto.

Secondo Devlin e Tierney (2010), l'educazione a una cittadinanza globale è legata al *development education* ed è intesa, quindi, come strumento di cambiamento in grado di stimare il rischio e di affrontare le problematiche. Le dimensioni attraverso le quali guardare alla cittadinanza sono plurime: locale, europea e globale (Goisis, 2015; Barzanò e Zacchilli, 2018). Alla base di un'educazione al cosmopolitismo critico e multiculturale, Roxas *et al.* (2015) individua cinque principi: l'ordine naturale della diversità; l'emancipazione; l'uguaglianza e l'equità; il coinvolgimento della/nella comunità; il rispetto¹⁰.

4. I contributi presenti nel volume

Dopo aver delineato la cornice teorica e metodologica all'interno della quale è possibile affrontare i temi legati al concetto di cittadinanza globale è opportuno introdurre i contributi presenti nel volume, che nel loro insieme provano a rispondere alla domanda che interessa questo editoriale ovvero, quali siano i percorsi di vita e le traiettorie formative dei giovani per una cittadinanza globale.

In "Educating tomorrow's citizens: Globalization and gender equality in European young people" Elisa Caponera e Laura Palmerio presentano i risultati della ricerca "International Civic and Citizenship Study", finalizzata a indagare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'eguaglianza di genere in 14 Paesi europei. A partire dall'analisi dei dati della ricerca condotta su un campione di 50.000 studenti e, in particolare, attraverso l'applicazione di un modello di equazioni strutturali, le autrici dimostrano gli effetti diretti e indiretti che il genere e il *background*

¹⁰ Per approfondimenti si veda Barzanò e Zacchilli (2018, p. 256).

socio-economico e culturale degli studenti hanno sugli atteggiamenti verso l'eguaglianza di genere. I risultati ottenuti mostrano, inoltre, una relazione diretta e significativa tra gli atteggiamenti nei confronti dell'eguaglianza di genere e le conoscenze civiche, che hanno un ruolo rilevante nel mediare la relazione tra le variabili strutturali considerate e gli atteggiamenti stessi.

Sul piano educativo si colloca anche il saggio scritto da Maria Carmela Catone e Nadia Crescenzo in cui vengono presentati i principali risultati del progetto 'RAY Italia' che ha come oggetto lo sviluppo delle pratiche e delle competenze di cittadinanza dei giovani che hanno partecipato ai progetti di mobilità europea promossi nell'ambito dal Programma "Erasmus Plus: Youth in Action" (E+/YiA). La ricerca è stata condotta attraverso la somministrazione di due questionari strutturati – prima e dopo l'esperienza formativa – a coloro che hanno aderito a progetti di mobilità. Dai risultati è emerso come la partecipazione al Programma E+/YiA svolga un ruolo importante nella promozione della cittadinanza e favorisca, assieme a un maggior sentimento di adesione alla dimensione europea e globale, un atteggiamento riflessivo nei confronti delle istituzioni comunitarie.

Condividendo un'analoga enfasi sul ruolo della scuola a sostegno dell'educazione all'inclusione e alla cittadinanza globale, il saggio di Francesco Annunziata ha fornito una ricognizione teorica sui concetti di globalizzazione e multiculturalismo come vettori di sviluppo e costruzione dell'identità dei giovani studenti per poi circoscrive l'attenzione sulla presenza sempre più rilevante degli alunni stranieri nella scuola italiana. Il contributo, attraverso un'analisi dell'evoluzione del concetto di società monoculturale verso quello di società multiculturali, ha evidenziato il ruolo cruciale dell'istituzione scolastica per la promozione del dialogo e del confronto fra culture e, più in generale, dell'educazione intesa come strumento di cambiamento che permette di guardare il fenomeno dello studente straniero attraverso le categorie di solidarietà e di rispetto delle differenze e delle diversità.

Alla ri-definizione della identità dei giovani che oggi si trovano a interagire con culture diverse e a interfacciarsi con un diverso sistema valoriale si colloca il contributo di Alfonso Amendola e Mario Tirino. Gli autori affrontano il singolare fenomeno del *cosplay*, inteso come uno spazio eterotopico, in cui mettere in scena delle performance identitarie attraverso le dimensioni sociali dell'interazione, gli stili di consumo e gli stili di vita. Lo studio evidenzia il carattere multidimensionale del *cosplay* che si configura come una forma densa di interazione sociale, fondata sulla distribuzione del capitale simbolico tra i membri di gruppi di *cosplayer* e come modalità attraverso cui osservare la profonda mediatizzazione della vita sociale e culturale nell'era digitale.

Apra la sezione "Esperienze e confronti" il saggio scritto da Sara Mori e Francesca Storai sui dati raccolti attraverso una ricerca condotta in un Liceo della provincia di Pisa. Lo studio si basa sull'integrazioni di diverse fonti di dati. Al centro della loro ricerca l'analisi dei documenti scolastici, la conduzione di *nominal group* con docenti, studenti e genitori e la realizzazione di interviste alla Dirigente e al DSGA (Direttore Servizi Generali e Amministrativi). Dai risultati è emerso come la scuola possa essere un luogo deputato allo sviluppo del senso di identità e di spirito critico degli studenti e dei docenti. Inoltre, un momento importante della ricerca è stata la condivisione dei risultati che si è rivelata fondamentale per accrescere il senso di *empowerment* degli attori coinvolti nella ricerca e la consapevolezza rispetto al proprio contesto di azione.

Spostando l'attenzione dalla dimensione educativa nei contesti formali, informali e non formali a quella di intervento e di *policy*, il saggio di Giovanni Carrosio

e Veronica Lo Presti sviluppa una serie di aspetti legati alle nuove strategie di inclusione sociale nelle aree così dette fragili, caratterizzate dalla presenza di popolazione con cittadinanza non italiana. In particolare, gli autori concentrano l'attenzione sulle politiche di sviluppo locale per le aree periferiche, tra cui la Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI), che si caratterizza per l'adozione dell'approccio *place-based*, ovvero l'uso della spesa pubblica e la produzione di cambiamento attraverso la creazione di forme di coalizioni economiche e sociali innescate dal coinvolgimento di soggetti tradizionalmente esclusi dai meccanismi di rappresentanza. Nel saggio si presentano casi empirici in cui l'adozione di processi partecipativi e orientamento positivo in aree interne con una consistente presenza di migranti e richiedenti asilo ha rappresentato uno strumento per stimolare il loro coinvolgimento attivo e favorire interventi innovativi di integrazione sociale.

In questa prospettiva si colloca anche il saggio di Michela Luzi che ha affrontato il tema delle politiche di sviluppo territoriale e dei patti territoriali, intesi come strumenti di programmazione negoziata fondati sul potenziamento integrato delle risorse locali, sullo sviluppo di un partenariato e sulla concertazione dal basso tra attori sociali. Lo studio descrive l'esperienza del Patto territoriale delle Colline Romane, fondato sul coinvolgimento di 34 comuni, organizzazioni di categoria e le rappresentanze sociali, che ha permesso di valorizzare le risorse e le potenzialità attrattive della zona. Attraverso l'attuazione del patto, le amministrazioni pubbliche e le rappresentanze sociali e produttive hanno individuato specifici settori di intervento, finalizzati a promuovere investimenti pubblici, privati e misti, dando così vita a un originale modello di *governance* territoriale.

Chiude il volume, nella sezione "Note e commenti", il saggio di Valentina Zecca e Sara Mazzei che illustra il progetto ENABLE finanziato con Erasmus Plus e finalizzato alla realizzazione di una metodologia pedagogica innovativa per l'educazione scolastica dei minori rifugiati arabofoni con età tra i 9 e i 15 anni, attraverso il coinvolgimento di insegnanti, educatori e mediatori madre-lingua araba. Le autrici descrivono l'esperienza dell'unità di ricerca italiana, sottolineando come l'integrazione dei minori stranieri nei sistemi scolastici nazionali e lo sviluppo di atteggiamenti e valori per interagire con persone di altre culture sono tra gli obiettivi di specifici Programmi Europei che negli ultimi anni sono sempre più orientati allo sviluppo di percorsi di educazione alla cittadinanza.

Bibliografia di riferimento

- A.a.V.v. (2018), "Strategia Italiana per l'educazione alla Cittadinanza Globale". dal sito <http://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf> (9 giugno 2018).
- Aisch, G., Pearce, A. e Rousseau, B. (2016). How far is Europe swinging to the Right?. *International New York Times*. dal sito <https://www.nytimes.com/interactive/2016/05/22/world/europe/europe-right-wing-austria-hungary.html> (9 giugno 2018).
- Arena, G., (2006). *Cittadini attivi: un altro modo di pensare l'Italia*. Roma- Bari: Laterza.
- Banks, J.A. (2017), (a cura di). *Citizenship Education and Global Migration. Implications for theory, research and teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Barzanò, G. e Zacchilli, E. (2018). Cittadinanza europea e cittadinanza globale: tra appartenenze e valori. In P. Corbucci e M. Freddano (a cura di). *Diventare cittadini europei. Idee, strumenti e risorse per un'educazione consapevole all'Europa*. I quaderni della ricerca (vol. 39, pp. 254-265). Torino: Loescher.
- Bendix, R. (1964). *Nation-Building and Citizenship. Studies of Our Changing Social Order*. New York: John Wiley & Sons.

- Bernstein, B. (1973). Classe, linguaggio e socializzazione. In P.P. Giglioli, (a cura di) *Linguaggio e società*. (pp. 215-235). Bologna: il Mulino (ed. or. 1972).
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B. e Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Brint, S. (2002). *Scuola e Società*. Bologna: il Mulino.
- Conferenza delle Regioni e delle province autonome (2016). *Educazione alla cittadinanza globale*. dal sito <http://www.regioni.it/download/conferenze/443208/>
- Corbucci, P. e Freddano, M. (2018), (a cura di). *Diventare cittadini europei. Idee, strumenti e risorse per un'educazione consapevole all'Europa. I quaderni della ricerca* (vol. 39). Torino: Loescher.
- Devlin, M. e Tierney, H. (2010). *Standpoints. Attitudes of Young People e Youth Workers*. National Youth Council of Ireland. Disponibile al sito web: http://www.youthdeved.ie/sites/youthdeved.ie/files/Standpoints_Global_Attitudes_0.pdf
- Eurydice (2005), *Citizenship Education at School in Europe*. Disponibile al sito web: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf (9 giugno 2018).
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. (L. Serratore e S. Vecchi, Trans.) *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. Firenze: Grafiche Gelli. Disponibile al sito web: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/Quaderno_28_cittadinanza.pdf
- Franta, H. (1985). *Relazioni sociali nella scuola. Promozione di un clima umano positivo*. Torino: SEI.
- Goisis, G. (2015). I tre anelli della cittadinanza: nazionale, europea e cosmopolita. In L. Zagato e M. Vecco, (a cura di) *Citizens of Europe. Culture e diritti*. Sapere l'Europa, sapere d'Europa. (3, pp. 115-148). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Hirschman, A.O. (1994). *Passaggi di frontiera. I luoghi e le idee di un percorso di vita*. Roma: Donzelli.
- Kymlicka, W. (2017). Foreword. In J.A. Banks (a cura di), *Citizenship Education and Global Migration. Implications for theory, research and teaching*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Illich, I. (1971). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori (ed. 1983) dal sito <http://www.altraofficina.it/ivanillich/Libri/Descolarizzare/descolarizzare.htm> (9 giugno 2018).
- Marshall, T.H. (1976). *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: UTET.
- Meyer-Bisch P., Gandolfi S. e Balliu G. (2016), (a cura di). *Sovranità e cooperazioni. Guida per fondare ogni governance democratica sull'interdipendenza dei diritti dell'uomo*. Ginevra: Globethics.net. Disponibile al sito web: https://www.globethics.net/documents/4289936/19073413/GE_sovranita_final_web.pdf/fa2ed564-d494-41df-a9f3-21b56e36f4d9
- Moro, G. (1995). Spunti di riflessione sulla conferenza mondiale di Copenaghen sull'emarginazione. *Democrazia e diritto*. 4-94/1-95, 477-486.
- Moro, G. (1998). *Manuale di cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
- Reimers, F. (2018). [Intervista a cura di G. Barzanò e S. Faralli]. Riscoprire lo scopo cosmopolita dell'educazione fra "cittadinanze" e "globalizzazione.". In P. Corbucci, M. Freddano, (a cura di) *Diventare cittadini europei. Idee, strumenti e risorse per un'educazione consapevole all'Europa. I quaderni della ricerca*. (vol. 39, pp. 293-302) Torino: Loescher.
- Roxas, K., Chi, J., Rios, F., Jaime, A., e Becker, K. (2015). Critical Cosmopolitan Multicultural Education (CCME). *Multicultural Education Review*, 7, 4, 230-248.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Schulz, W. e Fraillon, J. (2009). The IEA International Civic and Citizenship Education Study (ICCS): Concept and Design. In B. Losito, (a cura di) *Cadmo. Società, cittadinanza, educazione*, XVII, I, 21-34.
- Scott, J., e Marshall. G. (2009). *A dictionary of Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Scheerens, J. (2009). *Informal Learning of Active Citizenship at School. An International Comparative Study in Seven European Countries*. United Kingdom: Springer.

- Torney-Purta, J., Schwille, J. e Amadeo, J.A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. e Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objective*. Paris: Unesco. Disponibile al sito web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: Unesco. Disponibile al sito web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Disponibile al sito web: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Van Herpen, M. (1994). Gli indicatori dell'istruzione: modelli teorici. In OECD, *Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Una struttura per l'analisi*. Roma: Armando Editore, pp. 29-60.
- Zagato, L. (2012). Intangible Cultural Heritage and Human Rights. In T. Scovazzi, B. Ubertazzi, e L. Zagato, (a cura di). *Il patrimonio culturale intangibile nelle sue diverse dimensioni* (pp. 29-50). Milano: Giuffrè,
- Zanfrini, L. (2007). *Cittadinanze. Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*. Roma-Bari: Laterza.

Educating Tomorrow's Citizens: Globalization and Gender Equality in European Young people

Elisa Caponera e Laura Palmerio

Invalsi, Italia

E-mail: elisa.caponera@invalsi.it - laura.palmerio@invalsi.it

Abstract

The present study investigates young peoples' attitudes towards gender equality across 14 countries who participated in The International Civic and Citizenship Study (ICCS) 2016. The main aim of the present study is to verify whether students' background variables, civic knowledge and civic self-efficacy contribute to explaining the attitudes towards gender equality. The relationship between these variables was evaluated using a structural equation modeling approach. Data from 50,000 students representative of grade 8 population from 14 European countries who participated in ICCS 2016 were analysed. A mediation analysis with structural equation modeling assessed the direct and indirect effects of the immigrant background and socio-economic and cultural background on attitudes towards gender through the mediation of civic knowledge and civic self-efficacy. The results showed the role of civic knowledge in mediating the effect of socio-economic background on gender equality. These findings suggest that school policy invests on improving civic knowledge at school.

Keywords: ICCS, Gender equality, Civic knowledge.

Introduction

The 21st century is characterized by a great increase of "globalization", that could be defined as a complex set of economic, cultural, political, and geographic processes making goods, capital, people, information, and ideas move across the limits of single countries (McMichael, 2011). In literature, the majority of definitions includes three elements: economic, social and political dimensions (e.g. Robinson, 2003; Carnoy & Rhoten, 2002; Burbules & Torres, 2000).

In the present study, we referred to the KOF Index of Globalization which incorporates the three dimensions above mentioned (for a detailed description, see Gygli, Haelg, & Sturm, 2018; Dreher, 2006):

1. Economic globalization is referred to the commercial flows, portfolio investment and foreign direct investment, along with the restrictions to them.
2. Social globalization is defined as the wide diffusion of information, images, ideas, cultural models and people. It is measured on the basis of three elements: personal contact (international letters, tourism and traveling, international telephone contacts, and foreign population; information flows (television ownership, internet users, trade in newspapers); cultural proximity (number of Ikea shops, number of McDonald's restaurants, and trade in books).
3. Political globalization is expressed as the amount of political collaboration. It is estimated by membership of international organizations, participation in UN Security Council missions, the number of embassies, and number of international treaties signed.

Even though the phenomenon of globalization influences people across countries, these impacts are not the same for everyone. It broadens opportunities and in-

creases wealth for some nations, while for others it produces poverty, disparity and unfairness (McMichael, 2011). Likewise, the influences of globalization on women's empowerment have been contradictory, depending on the time period and on the researcher investigating it (McMichael, 2011; Stromquist, 2005; Acker, 2004).

In the 1980s and 1990s, for example, in many countries middle-class women had better chances to engage in professional and managerial careers, but this aggravated social disparities among women (Acker, 2004). Getting a paid employment means independence and greater equality of personal life, for some women, greater disadvantage and poverty for others, often leading to the choice of remaining in oppressive or violent relationships with men.

Furthermore, modernization theory suggests the gender equality is higher where security and wealth have improved and better education and employment opportunities are granted to women (Inglehart & Norris, 2003).

Regarding this aspect, in the last decades, governments around the world are paying a growing attention to reducing discrimination against women; nonetheless, a gap between women and men continues to exist in many countries. In the 2017, for example, the World Economic Forum published The Global Gender Gap Report (World Economic Forum, 2017), where the composite index of gender gap was constructed based on different indicators: Economic Participation and Opportunity, Educational Attainment, Health and Survival, Political Empowerment. The index score varied from 0 (disparity) to 1 (parity).

Although the trend in gender gaps is in the direction of a general decrease across all world regions, there is still much work to be done to speed up the process towards the complete parity-

This report reveals that, in Europe and in particular in Italy, gender gap still exists and also role stereotypes persist, as well as certain prejudices that family, school, labour market tend to build and replicate. Considering the specific Italian context, the results presented on the Global Gender Gap Report (2017) indicated that discrepancy of opportunities between the two sexes are still present, especially in wages. Moreover, if we consider the educational system, there is a great difference between males and females in university enrolment: in 2016/2017, 38 percent of freshmen in scientific courses were female, and 62 percent were male. Even though the whole number of females enrolling at the university is greater than the number of males, only 25 percent of female freshmen choose scientific study courses compared to 51 percent of males (MIUR, 2017). A variety of studies have examined the relationship between people's socio-cultural background and their attitudes toward gender equality. In society, the egalitarian attitudes towards gender reflect the actual condition of women and men in lives, and they are mainly related to the cultural background (see, Crompton & Lyonette, 2005; Kulik, 1992; Lackey, 1989).

Moreover, different studies evidenced a relationship between level of education and positive attitude toward gender. Leaper and Valin (1996) found that Mexican American mothers' and fathers' attitudes toward gender equality is positively related to their level of education. This relation was also confirmed in other cultures (Slagsvold, 2012; Kulik, 2002).

The Civic Education Study (CIVED), regarding the knowledge of democratic practices and institutions in a representative sample of 14-year-old students from 28 participating countries, evidenced that students in countries with lower GDP per capita and higher unemployment rates were somewhat less supportive of women's political rights (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001).

In literature, the relationship of attitudes towards gender equality with human capital-related issues, such as work, earnings, and education was investigated. For example, Davis & Pearce (2007) examined the effects of gender ideology on ado-

lescents' expectations of educational attainment. They found that girls and boys holding more non-traditional or egalitarian ideologies were more likely to aspire to a post-secondary degree and that the effect was stronger for girls.

In a recent case study based on 190 Scottish young people aged 14- to 16-years-old, Tinklin *et al.* (2005) found that they believed in the principle of equal opportunities and expectations for females' and males' future, both in their family and in their work life. Such a belief is not merely abstract; they also believe, for example, that nowadays females and males could do any kind of job. However, these principles and attitudes are not fully reflected in the workplace and in their families, where many inequalities persist. For instance, young people usually continue to choose gender-typical subjects at school and end up getting different types of occupations. Hence the current scenario is that, although a remarkable progress has been made in changing attitudes towards gender equality, their impact on reality is still quite scarce.

Schoon and Polek (2011) carried out a study on two representative samples of the UK population. They followed them from birth into the adult age, and found that occupational aspirations of teenagers are significantly associated with educational and professional achievement, and that girls have generally higher occupational aspirations than boys. Furthermore, there was an increase in education participation and in job aspirations in the later born cohort, especially in females; nonetheless, in this same cohort, education participation and job aspirations are more strongly influenced by social background than by cognitive ability. The same applies to participation in further education, suggesting persistent inequality in educational opportunities: women continue to opt for particular vocations, such as teaching and health professions, usually less paid than the more male-dominated careers.

Indeed, even though equal opportunities have assumed over the last twenty years a crucial relevance and a centrality deriving from the adoption of the *gender mainstreaming* perspective, stereotypes of role resist across countries (see, e.g., Ali & Gordon, 2018; Cavaletto, 2017; Powell, Dainty & Bagilhole, 2012; Koenig, Eagly, Mitchell & Ristikari, 2011). One of the most supported hypothesis is that the scarce presence of women in high-status and well paid careers is due to gender-role stereotyping of occupations. Children learn from a young age that jobs such as secretary or baby-sitter are done by females, while men are usually associated with professions like business executives or managers, because they are continually exposed to these stereotypes through television programs, children's books, movies and also in their everyday life (Banchefsky, Westfall, Park & Judd, 2016; Schoon & Eccles, 2014; Francis, 1998; Wood, 1994; Eccles, 1987).

In this direction, the adolescence seems to be a crucial phase where people form their opinion and expectations that lasts over time and education has always played a role to the preparation of young people for society (Goren & Yemini, 2017; Oxley & Morris, 2013; Veugelers, 2011).

Two other crucial factors affecting behaviours and the formation of the attitudes are cognitive knowledge and self-efficacy. According to Bandura, self-efficacy consists of the individuals' "judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances" (p. 391, 1986). It is considered to have a strong influence on individual choices, perseverance, efforts, and emotions related to the tasks.

According to Bandura, people's beliefs about their capabilities to exercise control over their own level of functioning and over events affect pervasively their lives. Efficacy beliefs influence in fact how people think, feel, motivate themselves, and behave; one of the core properties of human agency within the conceptual framework of social cognitive theory (Bandura, 2006; 1993) is exactly the capacity to regulate one's thoughts, emotions, motivation, and action through self-

reactive influence. Even the impact of SES on psychosocial functioning is mostly mediated through its effects on people's beliefs about their capacity to manage their life (Fernandez-Ballesteros *et al.*, 2002; Bandura *et al.*, 1996, 2001; Furstenberg *et al.*, 1999). Caprara and colleagues found that SES contributes indirectly through its influence on self-regulatory efficacy change, in affecting the grades (Caprara *et al.*, 2008).

Cohen, Vigoda and Samorly (2001) found that personal-psychological variables, included self-esteem and political efficacy, mediated the effect of socio-economic and cultural background on political participation.

In ICCS 2009 and 2016, both student citizenships self-efficacy and civic knowledge were positively associated with socio-economic and cultural status (Schulz *et al.*, 2016; 2010).

Studying how students form their opinion and beliefs about their future roles as citizens, their views about society, and in which way citizenship competencies develop in young people is one of the main goals of *The International Civic and Citizenship Study (ICCS)*. ICCS is a comparative research developed by the International Association for the Evaluation of Educational¹ and investigates how young people are prepared to undertake their roles as citizens. In 2016, 24² countries participated in ICCS and the project collected data from about 94,000 students attending eight-grade year of schooling clustered in 3,800 schools.

The acquisition of the civic skills is not merely the result of what the students have studied in books, but the complex ensemble of the different experiences that young people make at school, in the family, in the local community and in the extended social community. In fact, the aim of ICCS is to measure not only the students' civic knowledge but also their active social and political participation, their attitudes (e.g. towards democracy and citizenship and towards equal rights), and other non-cognitive dimensions³. Among these last dimensions, in ICCS a scale of *sense of citizenship self-efficacy* was developed.

Furthermore, ICCS measured several students' attitudes, such as the levels of endorsement of gender equality in their own country. The results showed that female students, students with higher levels of interest in political and social issues, and students with higher levels of civic knowledge were the students most likely to endorse gender equality (Schulz *et al.*, 2017).

Given the importance, emerged from the previous literature, of social background variables for students' attitudes and choices, the wish is for educational and learning to play a role in mitigating this effect, and hence giving an opportunity to policy makers to concretely intervene on this issue.

Based on that, the aim of the study was to explore the following:

¹ The International Association for the Evaluation of Educational (IEA) is an international cooperative of national research institutions, government research agencies, scholars and analysts working to evaluate, understand and improve education worldwide. Since 1958, the IEA has measured students' mastery of subjects such as mathematics, science, and reading; conducted assessments on civic and citizenship education; investigated students' computer and information literacy; and researched early childhood and teacher education.

² Belgium (Flemish), Bulgaria, Chile, Chinese Taipei, Colombia, Croatia, Denmark, Dominican Republic, Estonia, Finland, Hong Kong SAR, Italy, Korea, Republic of, Latvia, Lithuania, Malta, Mexico, Netherlands, Norway, Peru, Russian Federation, Slovenia, Sweden. Moreover plus North Rhine-Westphalia as benchmarking participant.

³ Beside the cognitive test and students questionnaire, since the teaching of civic education and citizenship involves transversely the teaching of all the school disciplines and is also conveyed by the whole school context, 15 teachers of 8th year of schooling, from participating schools, were selected regardless of the subject taught and the class, and they answered to a teacher questionnaire. Moreover, principals of sampled schools fill on "school questionnaire" (Schulz *et al.*, 2017).

1. Whether civic knowledge and civic self-efficacy were associated with students' attitudes towards gender equality in European countries participating in ICCS 2016.
2. Whether civic skills work as mediator factor in the relation between SES and students' attitudes towards gender equality. The hypothesis specifically states that part of the SES effects on students' attitudes towards gender equality depends on its influence on civic skills.

1. Method

Participants

The analyses were conducted on European students who took part in ICCS 2016. ICCS used a two-stage sampling design (for a detailed description, see Schulz et al., 2016). The overall sample consisted of 51,337 students from all European participating countries⁴, clustered in 2,128 schools.

Cases with missing values in one or more explanatory variables were excluded from the analyses. The overall sample was composed by 49,423.

Measures

Socio economic status (SES). Since several studies in literature evidenced the different impact of the cultural and socio-economic indicators on academic outcomes (Myrberg, & Rosén, 2006; Turmo, 2004), instead of a single comprehensive measure of SES, three separate indicators of SES were used:

1. Parents' highest educational level,
2. Parents' highest occupational status, and
3. Home literacy environment (the number of books at home).

Immigrant background. Based on parents' answers, a new variable was created identifying native students (students born in the country of test or with at least one parent born in the country of test, code 0) and non-native students (students not born in the country of test or born in the country of test, but with both parents born in another country, code 1).

Civic knowledge is a key outcome of civic and citizenship education programs and refers to the application of civic and citizenship cognitive processes to the civic and citizenship contents. This broad term denotes knowing, understanding and reasoning on the four ICCS content domains: 1) civic society and systems; 2) civic principles; 3) civic participation and 4) civic identities (Schulz et al., 2008). Civic knowledge is fundamental to effective civic participation. The overall scale was based on 88 items, reflects students' knowledge and understanding of civic issues. The international average centre point (fixed on ICCS 2009) is 500.

Students' sense of citizenship self-efficacy reflects their self-confidence in active citizenship behaviour. ICCS distinguishes between the political internal efficacy (the self-concept regarding the political participation and the capacity to act politically) and the citizenship self-efficacy as well as the students' self-confidence to undertake specific tasks in the area of civic participation. In the ICCS 2016 students answered to seven questions regarding their self-efficacy to do different activities such as "Argue your point of view about a controversial political or social issue". Using IRT partial credit scaling, student responses were placed on a scale with mean scale score of 50 across all countries and standard deviation of 10.

⁴ Belgium (Flemish), Bulgaria, Croatia, Denmark, Estonia, Finland, Italy, Latvia, Lithuania, Malta, Netherlands, Norway, Slovenia, Sweden.

Students' attitudes towards gender equality. Students gave their agreement to six statements: “Men and women should get equal pay when they are doing the same jobs”, “Men and women should have equal opportunities to take part in government”, “Men and women should have the same rights in every way”; “Women should stay out of politics”; “When there are not many jobs available, men should have more right to a job than a women”, “Men are better qualified to be political leaders than women”. Using IRT partial credit scaling, student responses were placed on a scale with mean scale score of 50 across all countries and standard deviation of 10.

Data analysis

The descriptive analyses and Pearson correlation coefficients by countries were conducted using the software IEA IDB Analyzer⁵.

A structural equation modeling assessed the effects of socio-economic and cultural background and civic knowledge and civic self-efficacy on Students' endorsement of gender equality, by means of MPLUS. Gender and immigrant background were used as control variables. Civic knowledge and civic self-efficacy were used as a mediator variables.

2. Results

Descriptive statistics

The table 1 (Tab. 1) shows the descriptive statistics for attitudes towards gender equality. Starting from the scale score computed at international level, we standardized the scores so that 50 represent the mean score of European countries analysed in this study, with a standard deviation of 10.

Tab. 1 - Descriptive statistics of perception of gender equality overall and by gender across countries

	<i>Overall</i>		<i>Males</i>		<i>Females</i>	
	<i>Mean</i>	<i>(s.e.)</i>	<i>Mean</i>	<i>(s.e.)</i>	<i>Mean</i>	<i>(s.e.)</i>
Belgium (Flemish)	51	(0.29)	49	(0.29)	53	(0.42)
Bulgaria	43	(0.27)	40	(0.26)	46	(0.39)
Croatia	50	(0.29)	46	(0.38)	54	(0.29)
Denmark	53	(0.22)	50	(0.32)	56	(0.18)
Estonia	47	(0.34)	45	(0.36)	50	(0.40)
Finland	51	(0.21)	48	(0.34)	56	(0.20)
Italy	50	(0.24)	47	(0.28)	53	(0.29)
Latvia	43	(0.23)	41	(0.33)	45	(0.33)
Lithuania	45	(0.26)	43	(0.33)	48	(0.36)
Malta	50	(0.20)	46	(0.30)	54	(0.25)
Netherlands	49	(0.37)	45	(0.41)	52	(0.43)
Norway	54	(0.17)	50	(0.26)	57	(0.15)
Slovenia	49	(0.26)	46	(0.36)	53	(0.30)
Sweden	54	(0.25)	51	(0.43)	58	(0.22)
All countries	50	(0.07)	46	(0.09)	52	(0.08)

⁵ The IDB Analyzer allows handling complex sample designs, using plausible value methodology and calculating correct standard errors when conducting analysis with large-scale surveys (IEA, 2012).

Concerning attitudes towards gender equality, Sweden has the highest average score, on the other hand Bulgaria recorded the lowest scores. The variation between country who reported the highest of equal rights and countries who reported the lowest level of equal rights is 11 point, that is about one standard deviation.

In all countries, female students tended to hold more positive attitudes than males toward gender equal rights: on average, there was a difference of about six score points between the two groups.

To verify the relation between dependent variable and independent variables considered in this study, a Pearson correlation was computed. The results are presented in Tab. 2.

Tab. 2 - Association with students' attitudes towards gender equality (Pearson correlation coefficients)

Country	Highest parental educational level	Highest parental occupational status	Home literacy resources	Immigrant background	Students' sense of citizenship self-efficacy	Civic knowledge
Belgium (Flemish)	0.17	0.16	0.18	-0.13	0.07	0.45
Bulgaria	0.25	0.23	0.31	-	0.08	0.55
Croatia	0.07	0.10	0.15	0.01	0.14	0.45
Denmark	0.13	0.14	0.20	-0.10	0.15	0.41
Estonia	0.10	0.17	0.22	-0.13	0.18	0.51
Finland	0.09	0.12	0.15	-0.05	0.12	0.47
Italy	0.12	0.19	0.23	-0.08	0.18	0.51
Latvia	0.16	0.16	0.19	-0.10	0.09	0.45
Lithuania	0.17	0.17	0.20	-0.02	0.12	0.53
Malta	0.06	0.16	0.19	n.s.	0.06	0.55
Netherlands	0.18	0.19	0.16	-0.06	0.05	0.43
Norway	0.09	0.10	0.19	-0.10	0.10	0.45
Slovenia	0.07	0.12	0.18	-0.08	0.10	0.44
Sweden	0.10	0.12	0.20	-0.13	0.08	0.46

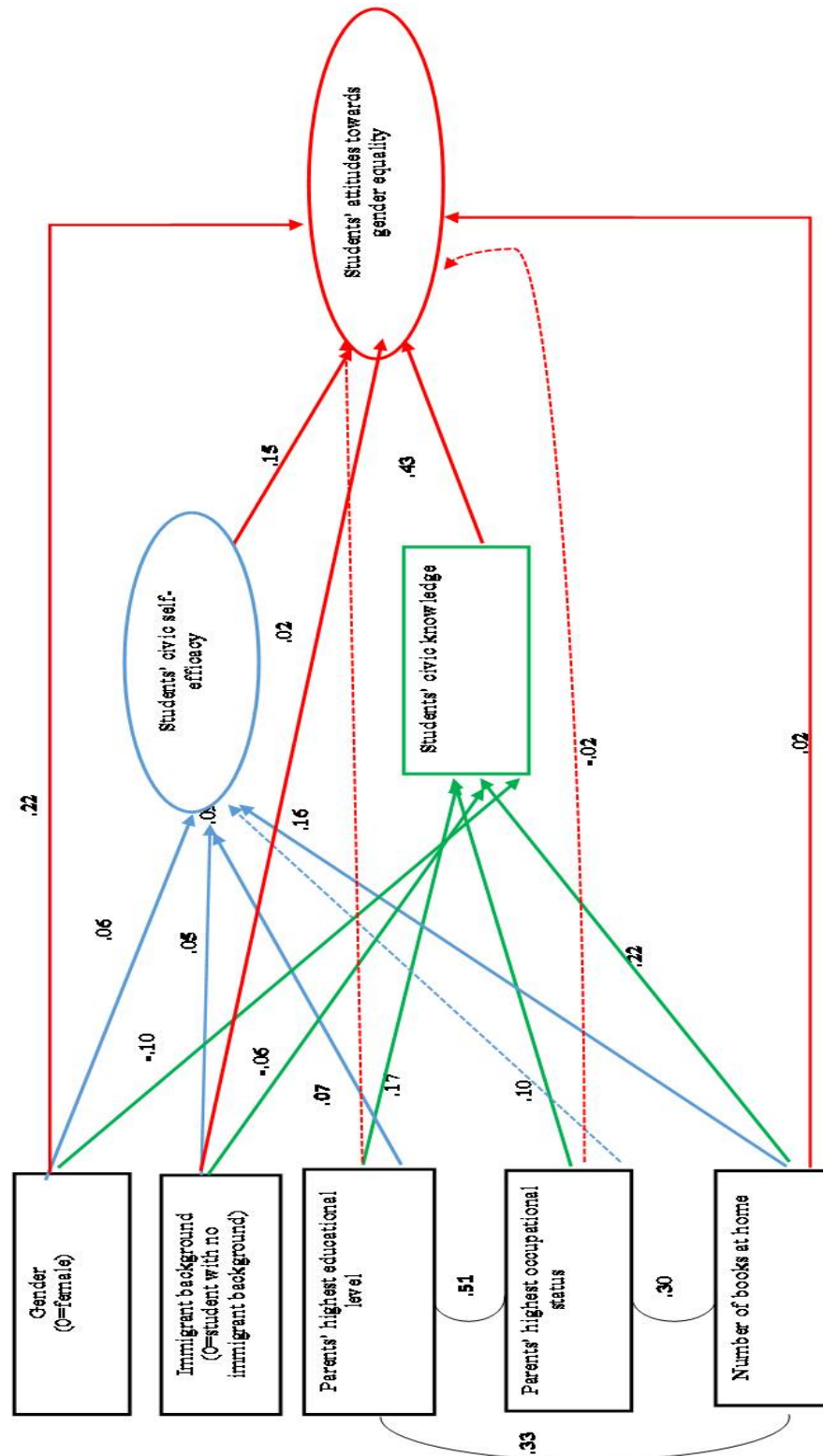
Correlations equal or above .10 are displayed in bold

Across countries, almost all variables are significantly associated with students' attitudes towards gender equality at $p < .01$. Nonetheless, according to Cohen's recommendation (1988), for large samples significant correlation below 0.10 should be considered negligible, while a coefficient equal or above .10 indicates at least as small effect.

Path analysis

A structural equation model (SEM) was utilized to perform a path analysis in order to test a hierarchical model (Fig. 1). Cases were weighted by senate weight: each country contributed the same to the comparison, regardless of the size of the population.

Fig. 1 - Relationships between gender, immigrant background, socio economic status, civic knowledge, civic self-efficacy and student perception of gender equality – Whole countries



R² Attitudes towards gender equality = 0.31, p < 0.01; RMSEA = 0.03; CFI = 0.98.
 [Measurement errors and parcels are not depicted. Direct effect coefficient are displayed.]

To keep Figure 1 more readable, measurement errors and parcels considered in this investigation are not depicted.

This model had good indices according to recommended cut-off values (Byrne, 2001): RMSEA=0.03 and CFI=0.97 and explained 32% of the variance.

As it can be seen in Fig. 1, the attitudes towards equal rights for female was predicted by all factors considered in the path model, excepted the highest level of parents education and the highest level of parents occupational status. Female students and students with an immigrant background have better attitudes towards gender equality than male and native colleagues. The best predictor of student attitudes towards gender equality is civic knowledge, that also partially reinforced the effects of gender, immigrant background and number of book at home.

Considering the great influence of globalization on attitudes towards gender equality, we used the KOF Index of Globalization to cluster countries who participated in ICCS 2016⁶ and to verify if these effectively moderate the relationship between socio-economic and cultural indices, immigrant background, gender, civic knowledge and civic self-efficacy on attitudes toward gender equality (Tab. 3).

Tab. - Direct effects: beta coefficients of independent variables

Determinants		Gender equality		
		All countries ($R^2=.32$)	Countries in the first decile of KOF ($R^2=.30$)	Countries below the first decile of KOF ($R^2=.35$)
Civic knowledge	Gender	-.10	-.12	-.18
	Immigrant background	-.06	-.13	-.03
	Highest parental educational level	.10	.14	.08
	Highest parental occupational status	.17	.18	.04
	Number of books at home	.22	.19	.12
Civic self-efficacy	Gender	-.06	n.s.	-.03
	Immigrant background	.05	.09	n.s.
	Highest parental educational level	n.s.	n.s.	n.s.
	Highest parental occupational status	.07	.09	.04
	Number of books at home	.16	.16	.12
Attitudes towards gender equality	Gender (0=male)	-.22	-.27	-.20
	Immigrant background	.02	n.s.	n.s.
	Highest parental educational level	n.s.	.05	-.05
	Highest parental occupational status	n.s.	n.s.	.03
	Number of books at home	.02	n.s.	.02
	Civic knowledge	.43	.40	.48
	Civic self-efficacy	.15	.11	.16

⁶ Countries of first 10 percentiles of index: Denmark, Finland, Italy, Netherlands, Norway, Sweden, Belgium (Flemish). Countries below the 10 percentiles of index: Bulgaria, Croatia, Estonia, Latvia, Lithuania, Malta, Slovenia.

In the model with all countries, attitudes towards gender equality was found to be strongly and positively associated with the civic knowledge ($\beta=.43$, $p < 0.01$), civic self-efficacy ($\beta=.15$, $p<0.01$)and with female gender. The associations between attitudes toward gender equality and immigrant background and number of book at home are significant.

Tab. 4 - Direct, indirect and total effects

<i>All countries</i>					
<i>Determinants</i>	<i>Direct</i>	<i>Casual effects</i>		<i>Total</i>	
		<i>Indirect</i>			
		<i>Civic knowledge</i>	<i>Civic self-efficacy</i>		
Attitudes towards gender equality as dependent variable	Gender	-.22	-.05	n.s.	-.28
	Immigrant background	.02	-0.2	n.s.	n.s.
	Highest parental educational level	n.s.	.04	n.s.	.04
	Highest parental occupational status	n.s.	.07	.01	.09
	Number of books	.02	.10	.02	.12
<i>The first ten countries based on KOF classification</i>					
Attitudes towards gender equality as dependent	Gender	-.27	-.05	-	-.32
	Immigrant background	n.s.	-.05	.01	-.05
	Highest parental educational level	.05	.06	n.s.	.11
	Highest parental occupational status	n.s.	.07	.01	.09
	Number of books	n.s.	.08	0.02	.09
<i>Countries below the first ten percentiles of KOF classification</i>					
Attitudes towards gender equality as dependent	Gender	-.20	-.09	n.s.	-.29
	Immigrant background	-	-	-	n.s.
	Highest parental educational level	-0.05	0.04	n.s.	-0.01
	Highest parental occupational status	.03	.11	n.s.	.13
	Number of books	.02	.09	.02	.14

Female students, students with higher level of civic knowledge and with higher level of civic self-efficacy have more positive attitudes towards gender equality. Regarding the SES factors (indicators), neither highest parents’ educational level nor highest parents’ occupational status are associate with attitudes towards gender equality. Moreover, the number of book at home seemed to not influenced the attitudes toward gender equality as well as immigrant background: the association is statistically significant but negligible.

The correlation between students’ attitudes towards gender and immigrant background, gender of students, number of books at home on one hand, and between students’ attitudes towards gender equality and civic knowledge and students’ civic self-efficacy constitutes sufficient justification for studying mediation effects. The parameters required to assess mediation are summarized in Table 4, and expressed by standardized loadings. With regards to statistical mediation, the crucial parameters to consider were estimates of the indirect effects. Indeed, the significance of the indirect effects is the unique requirement for mediation to be established (Zhao *et al.*, 2010; Iacobucci *et al.*, 2007). The Table 4 illustrates the me-

mediation effect of civic knowledge and civic self-efficacy between socio-economic and cultural indices, gender, immigrant background and attitudes towards female. The data are presented divided in three groups: overall students, students from more globalized countries and students from less globalized countries.

The results presented in Table 4 evidenced the positive and significant effects of students' civic knowledge mediating the relationship between socio-economic and cultural indices and students' attitudes towards gender equality. More in details (depth) the civic knowledge mediated largely (extensively) the relation between the number of books at home in all three sub-groups, that is the effect of number of books at home is indirectly associated with attitudes toward gender equality, and partially the relation between gender and attitudes towards gender equality. That means the number of books at home (that is: the cultural capital of their family) is not directly associated with attitudes towards gender equality, but the number of books at home is associated with civic knowledge which is associated in turn with students' attitudes towards gender equality. Students with the same number of book at home have more positive attitudes towards gender equality if they have a higher civic knowledge.

Moreover, in both two groups based on KOF classification, civic knowledge largely mediated the relation between highest parents' educational level and students' attitudes gender equality: students with the parents with the same level of occupational status have more positive attitudes towards gender equality if they have a higher civic knowledge.

These results evidenced the role of civic knowledge as mediating effects of different indexes of socio-economic status.

On the contrary, the civic self-efficacy did not seem to have an impact as mediator factor.

3. Discussion

The main aim of this study is to verify the relationships between civic knowledge and civic self-efficacy with students' attitudes towards gender equality in European countries that participated in ICCS 2016. The model was successful in explaining the attitudes towards gender equality: the predicted model showed a good fit to the data with a 32% of the variance explained.

The results evidenced a strong relation in function of students' gender: female students have more positive attitudes towards gender equality than male students in all countries (see, Mendez & Crawford, 2002; Parry, 1983).

Furthermore, students civic knowledge was the strong factor associated with attitudes towards gender equality: students from all countries with higher level of civicknowledge reported more positive attitudes towards gender equality.

Immigrant background is weakly associated with attitudes towards gender (see, Janmaat, 2013); for the first ten countries based on KOF classification, the effect is mediated by civic knowledge.

Context factors, which reflect the availability/non availability of economic, social and cultural resources within the family, seemed not to play a relevant role in determining students' gender attitudes (e.g. Schulz *et al.*, 2016; Schulz *et al.*, 2010), and the relation between indices of SES and students' attitudes towards gender is largely mediated by civic knowledge, as evidenced by the significant indirect effects observed in the SEM analysis.

In interpreting our results some limitations should be considered. First of all, the study is based only on one year of school. This means that generalizations to other grades should be taken with some degree of caution. Further studies, with other data referred to different school levels, are needed to determine the extent of the civic knowledge on forming attitudes towards human rights. Longitudinal study could also enrich this evidence by exploring whether teenage attitudes towards gender equality is able to predict the future actual behaviour towards gender equality. Furthermore in addition of a measure of attitudes, a measure of perception of gender inequality would be needed (Hoskins & Janmaat, 2014).

Notwithstanding these limitations, this study seems to indicate that civic knowledge should be considered one aspect to investigate in depth for a thorough understanding of how school communities could operate to mitigate the effect of socio-economic and cultural differences on students' attitudes.

Learning how gender ideology is socially constructed can help scholars understand, for example, boys' and girls' choices concerning education and occupations, and how individuals deal with their family lives. These individual decisions have remarkable implications for society, making crucial the collection of further data from nationally representative samples. A better understanding of the conceptual basis of the construction of gender attitudes is also necessary (Davis & Greenstein, 2009). Most researchers in fact have claimed the importance of factors such as education and social status, but the connections and processes involved are far from being fully clarified (e.g., Davis & Greenstein, 2009).

Attitudes are indeed one of the acknowledged factors causing the behavioural intent, which in turn is a good predictor of the actual behaviour, although not sufficient in itself (Ajzen & Fishbein, 1980) and different studies found that attitudes and civic knowledge are associated with civic behaviour (Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox & Bascopé; 2015; Cohen & Chaffee, 2013).

Furthermore, there is evidence that the effect of socio-economic and cultural status can be mitigated by individual variables (e.g., self-efficacy and civic knowledge), and that these variables are associated with democratic attitudes and civic participation (Schulz *et al.*, 2016; Schulz *et al.*, 2010; Caprara *et al.*, 2008; Fernandez-Ballesteros *et al.*, 2002; Cohen, Vigoda & Samorly, 2001; Bandura *et al.*, 1996, 2001; Furstenberg *et al.*, 1999).

Civic competences are generally seen as critical for democracy and social cohesion. One of the challenges for school systems, in this scenario, is to prepare students to become citizens able to take advantage of opportunities derived from the globalized world and fostering civic competences (Torney-Purta, 2002). This is acknowledged also by the Council of Europe, which in 2011 stated that Education has a relevant role in promoting, among other things, democracy and human rights.

According to the literature (Schoon & Polek, 2011; Tinklin *et al.*, 2005;) the attitudes toward gender equality have an impact on the future life (career, education) of young people, and this study seems to show that education could play a role in forming these attitudes, by means of improving students' civic knowledge at school.

In fact, even though the school is not the only place where children learn these competences, it is the structured setting in which they spend most of the time from 6 to 17 years of age, and hence teachers and principals hold at least part of the responsibility in influencing students' civic knowledge, attitudes, and behaviours. In other words, they play a crucial role in making youngsters democratic citizens.

References

- Acker, J. (2004). Gender, capitalism and globalization. *Critical sociology*, 30(1), 17-41
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ali, A., & Gordon, N. (2018). Traditional Gender Roles: Social and Cultural Influences on Oppression and Resistance. *The War on Women in the United States: Beliefs, Tactics, and the Best Defenses*, 1
- Ashby, J. & Schoon, I. (2010). The role of aspirations, ambition and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 350-360.
- Banchefsky, S., Westfall, J., Park, B., & Judd, C. M. (2016). But you don't look like a scientist!: Women scientists with feminine appearance are deemed less likely to be scientists. *Sex Roles*, 75(3-4), 95-109.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (Eds.). (2000). *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Davis, S. N., & Pearce, L. D. (2007). Adolescents' work-family gender ideologies and educational expectations. *Sociological Perspectives*, 50(2), 249-271.
- Dreher, A. (2006). Does globalization affect growth? Evidence from a new index of globalization. *Applied economics*, 38(10), 1091-1110.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology*, 100(3), 525.
- Carnoy, M., & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative education review*, 46(1), 1-9.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16-35.
- Cavaletto, G. M. (2017). *A scuola di parità: Educare le giovani generazioni alla parità di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Cohen, A. K., & Chaffee, B. W. (2013). The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. *Education, citizenship and social justice*, 8(1), 43-57.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, A., Vigoda, E., & Samorly, A. (2001). Analysis of the mediating effect of personal-psychological variables on the relationship between socioeconomic status and political participation: A structural equations framework. *Political Psychology*, 22(4), 727-757.
- Croll, P. (2008). Occupational choice, socio-economic status and educational attainment: a study of the occupational choices and destinations of young people in the British Household Panel Survey. *Research papers in Education*, 23(3), 243-268.
- Crompton, R., Lyolette, C. (2005). The new gender essentialism—domestic and family 'choices' and their relation to attitudes. *The British Journal of Sociology*, 56, 601-620.
- Davis, S. N., & Greenstein, T. N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences. *Annual Review of Sociology*, 35, 87-105.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of women Quarterly*, 11(2), 135-172.

- Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review Special Issue: Challenges of Applied Psychology for the Third Millennium*, 51, 107-125.
- Francis, B. (1998). *Power Plays: Primary School Children's Constructions of Gender, Power, and Adult Work*. Staffordshire: Trentham Books.
- Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., Elder, G. H., & Sameroff, A. (1999). *Managing to make it. Urban families in high-risk neighborhoods*. Chicago: The Chicago University Press.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Gygli, S., Haelg, F., & Sturm, J. E. (2018). The KOF Globalisation Index—Revisited. *KOF Working Papers*, 439.
- Hoskins, B. and Janmaat, J.G. (2014). 'Comparing Young People's Beliefs and Perceptions of Gender Equality across 28 Different Countries', in Schoon, I. and Eccles, J.S. (eds), *Gender Differences in Aspirations and Attainment: A Life Course Perspective* (pp.475-94). Cambridge: Cambridge University Press,.
- Iacobucci, D., Saldanha, N., & Deng, X. (2007). A meditation on mediation: Evidence that structural equations models perform better than regressions. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 139-153.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender Equality and Cultural Change around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janmaat, J.G. (2008) 'The Civic Attitudes of Ethnic Minority Youth and the Impact of Citizenship Education', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(1), 27-54.
- Janmaat, J. G. (2013). Civic competences. In *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies* (pp. 51-63). Rotterdam: SensePublishers.
- Koenig, A. M., Eagly, A. H., Mitchell, A. A., & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological bulletin*, 137(4), 616.
- Kulik, L. (2002). The impact of social background on gender-role ideology: Parents' versus children's attitudes. *Journal of Family Issues*, 23(1), 53-73.
- Lackey, P. N. (1989). Adults' attitudes about assignments of household chores to male and female children. *Sex Roles*, 20(5-6), 271-281.
- Leaper, C., & Valin, D. (1996). Predictors of Mexican American mothers' and fathers' attitudes toward gender equality. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18(3), 343-355.
- Marks, J. L., Lam, C. B., & McHale, S. M. (2009). Family patterns of gender role attitudes. *Sex roles*, 61(3-4), 221-234.
- McMichael, P. (2011). *Development and social change: A global perspective*. London: Sage Publications.
- Mendez, L. M. R., & Crawford, K. M. (2002). Gender-role stereotyping and career aspirations: A comparison of gifted early adolescent boys and girls. *Journal of secondary gifted education*, 13(3), 96-107.
- Myrberg, E., Rosén, M. (2006). Reading achievement and social selection in independent schools in Sweden: Results from IEA PIRLS 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 185-205.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Parry, G. (1983). A British version of the Attitudes towards Women Scale (AWS-B). *British Journal of Social Psychology*, 22(3), 261-263.
- Powell, A., Dainty, A., & Bagilhole, B. (2012). Gender stereotypes among women engineering and technology students in the UK: lessons from career choice narratives. *European Journal of Engineering Education*, 37(6), 541-556.
- Robinson, W. (2003). The Debate on Globalization, *Science & Society* 67(3): 353–360
- Schoon, I., & Eccles, J. S. (Eds.). (2014). *Gender differences in aspirations and attainment: A life course perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schoon, I., & Polek, E. (2011). Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 210-217.

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment framework. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). International Civic and Citizenship Education Study: Assessment framework. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Cham, Switzerland: Springer.
- Slagsvold, B. (2012). Likestilling hjemme. *NOVA rapport*, 8.
- Stromquist, N. P. (2005). The impact of globalization on education and gender: An emergent cross-national balance. *Journal of Education*, 37(1), 7-36.
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A., & Frame, B. (2005). Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. *Gender and Education*, 17(2), 129-142.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Turmo, A. (2004). Scientific literacy and socio-economic background among 15-year-olds—a Nordic perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 287-305.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485.
- Wood, J. T. (1994). Gendered media: The influence of media on views of gender. *Gendered lives: Communication, gender and culture*, 9, 231-244.
- World Economic Forum (2017). *The Global Gender Gap Report 2017*. Geneva: WEF. Retrieved March 10, 2018, from http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of consumer research*, 37(2), 197-206.

*Educare alla cittadinanza globale: le esperienze del Programma Erasmus+/Youth in Action**

Maria Carmela Catone e Nadia Crescenzo

Università di Salerno, Italia
E-mail: mcatone@unisa.it - ncrescenzo@unisa.it

Abstract

For many years, the European education policies have recognized the importance and value of creating a real "Europe of citizens" by implementing specific strategies and actions, based on non-formal education pathways for youth. In this direction, the "Research-based Analysis of Erasmus Plus: Youth in Action" (RAY) international project analyzes the mobility experiences of young people, promoted by the "Erasmus Plus: Youth in Action" program. This article presents the main results of "RAY Italia", a research program included in RAY, on the development of citizenship practices and skills of the participants in European mobility projects.

Keywords: Citizenship, Education, Mobility.

Introduzione

Parlare oggi di cittadinanza significa imbattersi in un concetto in continua evoluzione: da un diritto riservato solo a chi possedeva beni immobili fino a una connotazione più moderna e globale, indipendente dai confini geografici nazionali. Cittadinanza è innanzitutto un concetto "inclusivo" (Biesta, 2006): possono dirsi cittadini, infatti, tutti coloro che appartengono ad una determinata comunità, attra-verso la condivisione di costumi, dell'ethos, della storia, delle tradizioni e delle re-gole (Marshall, 1950). Essa può essere intesa, da un lato, come *civicness* nel senso di cultura ed educazione civica, caratterizzata da saperi "freddi" ad alto tasso di co-noscenze razionali e con un basso tasso di condivisione emotiva; dall'altro come *citizenship* ovvero cittadinanza come identità e appartenenza civica, relativa all'area dei saperi "caldi", legati alle scelte esistenziali del singolo cittadino (Guer-ra, 2006).

Lungo la direzione della *citizenship* oggi il concetto di cittadinanza riveste un significato nuovo che, partendo da una dimensione locale e nazionale, si va declinando in un'ottica sovranazionale per favorire un modello di sviluppo basato sulla pluralità di sistemi culturali, valoriali e sociali.

All'interno di questo scenario, il processo di costruzione per una società inclusiva, orientata al riconoscimento di tutte le diversità, siano esse di tipo religioso, sociale, economico, politico, culturale, di genere e orientamento sessuale, ruota intorno alla dimensione educativa, intesa come strumento strategico di sviluppo e cambiamento.

* Il saggio è il prodotto di un lavoro comune. Si precisa che Nadia Crescenzo è autrice dei paragrafi "Introduzione", "Il progetto RAY" e "Conclusioni"; Maria Carmela Catone è autrice dei paragrafi "Metodologia" e "Risultati".

L'UNESCO fa dell'educazione alla cittadinanza globale una delle sue priorità, fornendo le linee orientative agli stati membri affinché uomini e donne di tutte le età e di tutti i paesi possano diventare cittadini del mondo. Inoltre, dedica grande attenzione al tema della formazione dei giovani attraverso l'idea di *citizenship* globale per promuovere il senso di appartenenza a una comunità più ampia, che valorizzi l'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e le interconnessioni tra i livelli locale, nazionale e internazionale (UNESCO, 2015).

Nell'ambito delle strategie di educazione alla cittadinanza, negli ultimi decenni sta assumendo un ruolo centrale l'educazione non formale (Besozzi, 2012) che consiste in percorsi di apprendimento organizzati al di fuori dei sistemi formali e in contesti non strutturati. Si tratta di opportunità educative che permettono di rafforzare l'intreccio delle dimensioni formali e informali nella costruzione delle competenze e rispondere in modo specifico ai bisogni della società della conoscenza (Rogers, 2005). Attraverso un progressivo pluralismo culturale ed educativo (Benadusi, Censi & Fabretti, 2004), si è andata a consolidare una nuova concezione dei processi educativi, fondata sull'interdipendenza tra educazione e società e sulla multidimensionalità delle agenzie educative (Besozzi, 2017). Ha preso così forma quello che è stato definito già a partire dagli anni 80' "policentrismo formativo" (Cesareo, 1976), ovvero il venire meno delle istituzioni formative "formali" e il riconoscimento di percorsi plurali nei contenuti, nella forma e nelle finalità (Giovannini, 1997).

I processi educativi oggi restituiscono al soggetto la possibilità di costruire la propria esperienza all'interno di un orizzonte articolato di *chance* di vita che fanno emergere incrinature e discontinuità, aprendo così spazi di elaborazione e costruzione di sé autonomi (Scanagatta 2002; Ribolzi, 2012). In tal modo, si recuperano tutte quelle esperienze che prendono forma nel cosiddetto *sistema formativo allargato* (Colombo, Giovannini & Landri 2006). A questo proposito, vengono riprese quelle tradizioni di studio e ricerca che, in modo anticipatorio, avevano individuato alcuni aspetti salienti dei processi educativi; ad esempio, il concetto di "società educante" e la distinzione tra aspetti "formali" e la dimensione più ampia dell'"educazione sociale" (Mannheim, Campbell, tr. it. 2016); così come le ricerche sviluppate nell'ambito della sociologia statunitense sull'*educazione informale* (Thrasher, tr. it. 2012; Cressey, tr. it. 2016). Tali sviluppi convergono nella definizione di un sistema più ampio di *scuola parallela*, basato sul ruolo crescente e pervasivo del *non schooling* (Mongelli, 2006; Longo, Merico, 2016), e operano all'interno di una generale ri-contestualizzazione dei percorsi educativi che si fonda sulla *decostruzione* delle pratiche, il loro *riorientamento* lungo tutto il corso della vita e la *ricodifica* delle relazioni tra i campi del sapere all'interno di un "learning continuum" (Chisholm, 2008). Un processo con queste dinamiche consente dunque di riscoprire forme, occasioni e modalità educative che la tradizionale concezione lineare del rapporto educazione-società, aveva fatto tralasciare, se non dimenticare (Chisholm, Hoskins, & Glahn, 2005).

Nelle occasioni di apprendimento informale, inoltre, il soggetto agisce in una cornice costellata di cambiamenti, è impegnato in compiti reali e contestualizzati, nelle quali la riflessività, intesa come la capacità di trarre conseguenze del suo stesso pensare, occupa un ruolo centrale. La partecipazione a contesti esperienziali tipici dell'apprendimento informale solleva forme di riflessività (Mortari, 2003) in cui si mettono in discussione certezze, si riponderano le proprie conoscenze e si accetta il rischio trasformativo. In tal senso, la riflessività, può diventare uno strumento di consapevolezza dei contenuti dei processi generativi di conoscenza, con-

figurandosi come “autoriflessione” (Beck, Giddens&Lash, 1999) in cui l’agente riflette su se stesso (Mezirow, 2003).

In questa direzione, si collocano le sfide che i Programmi Europei hanno raccolto negli anni attraverso la realizzazione di interventi e percorsi di educazione rivolte ai giovani, sottolineando l’importanza dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita attraverso le dimensioni formale, non formale e informale.

In particolare, le attività proposte nell’ambito del Programma Erasmus Plus: Youth in Action (d’ora in poi E+/YiA) rappresentano lo strumento operativo che supporta l’implementazione delle politiche giovanili in ambito internazionale e della mobilità, intesa come motore di costruzione di cittadinanza e del suo sistema di diritti e di doveri. Il capitolo Gioventù del Programma E+/YiA è infatti rivolto a tutti i giovani tra i 13 ed i 30 anni che hanno la possibilità di fare un’esperienza di mobilità, attraverso scambi di giovani o servizio di volontariato europeo, per acquisire conoscenze e competenze spendibili nel mercato del lavoro.

In questo contesto si inserisce il progetto internazionale “Research-based Analysis of E+/YiA” (RAY), finalizzato al monitoraggio delle attività di mobilità E+/YiA; in particolare, RAY include il “Research Project on Long Term Effect of E+/YiA on participation and active citizenship” (RAY-LTE) che analizza l’impatto delle esperienze di mobilità E+/YiA sul sentimento di cittadinanza sviluppato dai partecipanti.

In questo contributo si circoscrive l’attenzione al RAY-Italia e in particolare al progetto RAY-LTE, descrivendone le caratteristiche e le finalità, la metodologia impiegata e i principali risultati ottenuti.

1. Il progetto RAY¹

Il Network RAY è nato nel 2008 su iniziativa dell’Agenzia nazionale austriaca, con lo scopo di condurre attività di ricerca transnazionali relative al Programma E+/YiA. E’ sviluppato da un network di 31 Agenzie Nazionali e dai loro partner di ricerca in 29 paesi ed è coordinato dall’“Institute of Educational Science” dell’Università di Innsbruck e dal “Generation and Educational Science Institute” (Austria).

Il progetto RAY si occupa dell’analisi degli interventi comunitari di politiche giovanili, interni al Programma E+/YiA; in particolare, studia i percorsi di formazione, professionalizzazione e di riconoscimento delle competenze degli *youthworker* ovvero gli operatori attivi nel campo dei giovani e delle organizzazioni giovanili; le pratiche di riconoscimento e validazione degli apprendimenti nell’ambito dell’educazione non formale; le reti di cooperazione e le traiettorie identitarie e professionali di quanti operano nel campo dello *youth work*² a livello locale, nazionale ed europeo, sia pubblico che privato.

¹ ‘RAY Italia’ è un programma di ricerca condotto nell’ambito del progetto internazionale ‘Research-based Analysis of Erasmus+: Youth in Action’ (RAY). RAY è sviluppato da un network di Agenzie Nazionali responsabili di “Erasmus+: Youth in Action” e dai loro partner di ricerca. Il progetto è stato ideato dall’‘Institute of Educational Science’ dell’Università di Innsbruck e dal ‘Generation and Educational Science Institute’ (Austria).

² Lo *youth work* o “animazione socioeducativa” comprende un ampio ventaglio di attività (culturali, educative, sportive, politiche ecc.) svolte con, da e per i giovani attraverso processi di apprendimento non-formale e informale.

RAY si propone di offrire una documentazione valida e affidabile per analizzare e comprendere le attività del Programma E+/YiA e valutare gli obiettivi raggiunti, articolandosi in tre progetti:

- “Research-based Analysis and Monitoring of E+/YiA” (RAY-MON) che mira a monitorare la qualità dei progetti E+/YiA;
- “Research Project on Competence Development and Capacity Building in E+/YiA” (RAY-CAP), che studia le capacità degli *youthworker* e di coloro che hanno partecipato alle attività di formazione, sostenute dal Programma E+/YiA.
- “Research Project on Long Term Effect of E+/YiA on participation and active citizenship” (RAY-LTE) che indaga l’impatto dei progetti E+/YiA sullo sviluppo delle pratiche e delle competenze di cittadinanza dei partecipanti.

Nella direzione della cittadinanza globale sembra muoversi proprio quest’ultimo blocco del più esteso progetto RAY.

Nello specifico, RAY-LTE indaga le esperienze di coloro che hanno partecipato ai seguenti progetti del Programma E+/YiA: *Scambi di Giovani*, *Servizio Volontario Europeo (SVE)*, *Dialogo strutturato* e *Mobilità degli Youth Worker (YWM)*. Queste azioni di mobilità consentono ai partecipanti di confrontarsi all’interno di un ambiente internazionale, in cui possono rafforzare le proprie competenze teoriche, metodologiche, organizzative e di project management. I contesti di lavoro in cui operano i beneficiari di progetti sono caratterizzati da una molteplicità di attività, esercizi e strumenti di lavoro tra cui: presentazioni di partecipanti, riflessioni individuali e di gruppo, presentazioni di project leader, discussioni, giochi di ruolo e simulazioni, metodi artistici ovvero tutte attività che ruotano attorno alla dimensione dell’apprendimento esperienziale del *learning by doing* e dell’apprendimento tra pari della *peereducation*, tipici dell’azione di E+/YiA.

RAY-LTE analizza l’impatto delle esperienze formative di mobilità E+/YiA sugli atteggiamenti, le conoscenze, le competenze e i valori acquisiti dai beneficiari nei confronti di alcune dimensioni-chiave che sottendono il tema della cittadinanza: in particolare sentimenti di responsabilità verso la comunità, l’identità territoriale, le opinioni verso la democrazia, i diritti umani e le discriminazioni, la fiducia verso le istituzioni europee e locali e verso gli altri, l’attenzione alle politiche giovanili. Viene considerato altresì l’interesse degli intervistati nei confronti di *issue* di carattere sociale, politico, economico, ambientale ed europeo.

Il progetto dunque studia tutti gli aspetti che vanno nella direzione dell’appartenenza ad una comunità più ampia, che supera la dimensione locale e nazionale, inserendosi in un contesto caratterizzato da orizzonti più aperti e da una forte mobilità.

La ricerca LTE relativa al RAY-Italia è stata condotta attraverso un approccio multi-metodo basato sull’uso di tecniche quantitative e qualitative: tre survey standardizzate somministrate in modalità CAWI in diversi momenti (all’inizio, alla fine e un anno dopo l’attività formativa di mobilità) e tre interviste in profondità condotte all’inizio, un anno e tre anni dopo la fine dell’attività formativa di mobilità (Merico, Gualtieri & Tinaburri, 2017).

Nei paragrafi che seguono si descrivono la metodologia e i risultati ottenuti nelle prime due survey somministrate ai beneficiari dei progetti del Programma E+/YiA. Per comprendere gli effetti dei progetti di mobilità, si è focalizzata l’attenzione specialmente alla seconda indagine, condotta alla fine dell’esperienza formativa.

2. Metodologia

Le due indagini CAWI sono state realizzate impiegando un questionario standardizzato condiviso da tutte le agenzie nazionali coinvolte nel RAY network e somministrato ai partecipanti (PP) e ai responsabili/leader (PL) dei progetti E+/YiA (Merico, Gualtieri & Tinaburri, 2017). La somministrazione è avvenuta in due fasi: all'inizio e alla fine delle attività formative di mobilità. Attraverso una prospettiva diacronica e comparativa, è stato possibile esplorare cambiamenti, sviluppi rispetto al tema della partecipazione e della cittadinanza che, come descritto in precedenza, rappresenta il principale focus di RAY-LTE.

La popolazione complessiva di riferimento è composta dai beneficiari dei progetti E+/YiA finanziati nel 2015 e 2016. Nello specifico, sono state contattate, tramite i database EplusLink e MobilityTool forniti dalla Commissione Europea, le organizzazioni partecipanti ai progetti, scelte sulla base di due criteri:

- a) indicazione della priorità 'cittadinanza attiva' e 'partecipazione' come tematiche scelte nel progetto finanziato all'interno di E+YiA;
- b) data di realizzazione delle attività del progetto finanziato.

L'incrocio dei due criteri ha permesso di individuare le organizzazioni coinvolte in progetti del Programma E+/YiA relativi a specifiche azioni: l'Azione Chiave 105 (Scambi di Giovani e Mobilità degli Youth Worker) e l'Azione KA 347 (Dialogo strutturato).

Le organizzazioni hanno a loro volta selezionato i partecipanti al Programma E+/YiA. I soggetti sono stati invitati a rispondere alla survey online prima delle attività e poi ricontattati per partecipare alla seconda indagine, alla fine dell'attività. In totale, dopo le opportune operazioni di pulizia dei dati, per la prima survey sono stati considerati 257 beneficiari, di cui il 61% è di genere femminile e il 39% di genere maschile; l'età media è pari a 25,7 anni e il 37,7% è di nazionalità italiana. Inoltre, il 14% ha preso parte al progetto in qualità di leader/coordinatore e il restante 86% come partecipante. Relativamente alla seconda survey, hanno risposto al questionario 147 beneficiari: il 58,9% è formato da femmine e il 41,1% da maschi; l'età media è pari a 26,8 anni e il 42,9% è di nazionalità italiana. Inoltre, l'84,4% ha aderito come partecipante, mentre il 15,6% come leader. Per quanto concerne il livello di istruzione dei giovani che hanno partecipato alle attività del Programma, il 44,6% e il 48,6% dispone di un titolo di studio universitario nella prima e seconda survey rispettivamente; invece, il 32,4% (prima survey) e il 30,1% (seconda survey) possiede il diploma. Un ulteriore aspetto nella definizione del profilo degli intervistati riguarda le pregresse esperienze di mobilità e il coinvolgimento in altri progetti simili. In sintesi, il numero medio delle precedenti esperienze all'estero è pari a 7 per coloro che hanno preso parte al Programma come partecipanti (PP) e a 15 per i responsabili (PL). Gli intervistati inoltre hanno già aderito a progetti simili: nella prima survey, infatti, il 40,1% degli intervistati ha effettuato almeno uno scambio giovanile, un'attività di servizio volontario all'estero, un'attività di 'dialogo strutturato', una iniziativa giovani, una mobilità o un progetto di formazione per operatori socio-educativi. Di questi, poco meno della metà ha partecipato a un solo progetto, il 23% a due progetti e il 13% a tre progetti.

Rispetto alla struttura del questionario usato nelle due indagini, esso presenta delle sezioni in comune rendendo così possibile un'analisi comparativa di tipo longitudinale. Nello specifico, a partire da una sezione sul profilo socio-anagrafico degli intervistati, si individuano quattro dimensioni principali attraverso cui è stato scomposto il concetto di cittadinanza: atteggiamenti, capacità, conoscenze e valori.

Una prima sezione del questionario è dedicata all'analisi degli atteggiamenti degli intervistati nei confronti di alcuni aspetti-chiave come il livello di interesse

verso le questioni di carattere politico-sociale e culturale, i sentimenti di identità territoriale; le opinioni verso la democrazia e le discriminazioni.

Un'ulteriore sezione indaga le capacità possedute dagli intervistati; sono state esplorate sia le capacità comunicative, cooperative e cognitive che quelle interculturali e di agency.

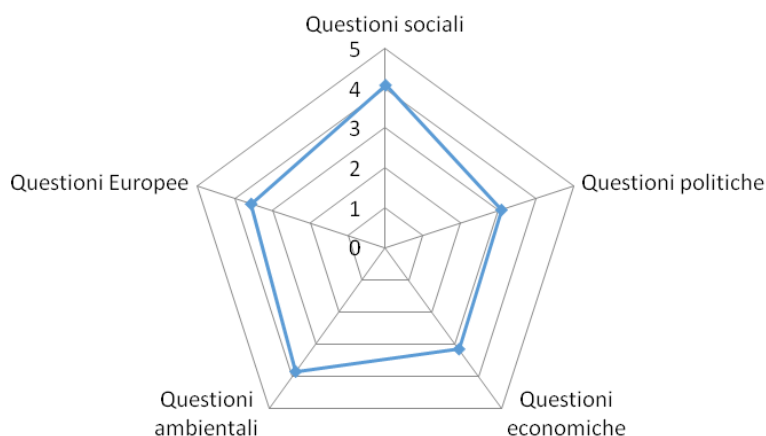
In seguito, sono stati analizzati gli effetti dell'adesione al Programma sulle "conoscenze" dei soggetti coinvolti nella ricerca riguardo le questioni ambientali, di attualità, relative alle politiche giovanili e agli ambiti della democrazia. Una parte finale si occupa della sfera dei valori rispetto a tematiche quali l'uguaglianza dei diritti tra uomini e donne, la non violenza, il volontariato e la diversità culturale.

3. Risultati

La prima sezione del questionario è dedicata all'analisi degli atteggiamenti degli intervistati nei confronti di alcune dimensioni-chiave che sottendono il tema della cittadinanza. Attraverso una scala da 0 (minimo) a 5 (massimo), agli intervistati è stato chiesto di esprimere il livello di interesse verso le questioni di carattere sociale, politico, economico, ambientale ed europeo (Fig. 1). Circoscrivendo l'attenzione ai risultati della seconda indagine, i rispondenti hanno dichiarato una maggiore attenzione ai temi di tipo sociale, attribuendo un punteggio medio di 4,1, seguiti dalle questioni ambientali (3,9) ed europee (3,6). Le tematiche economiche (3,2) e politiche (3,1) suscitano invece un interesse minore che tuttavia aumenta al crescere dell'età. Tale andamento, che è molto simile a quello rilevato nella prima survey, subisce qualche differenza rispetto all'analisi per genere: le questioni di tipo ambientale ed europeo ricevono un interesse relativamente più pronunciato da parte delle donne, quelle economiche rilevano un'attenzione maggiore da parte dei rispondenti di genere maschile.

Un ulteriore aspetto preso in considerazione riguarda i sentimenti di identificazione socio-territoriale. Per rispondere a questo interrogativo, è stato chiesto agli intervistati di indicare su una scala da 0 a 5 quanto si sentissero cittadini di alcuni ambiti di riferimento.

Fig. 1 – Interesse per le questioni di carattere sociale, politico, economico, ambientale ed europeo – scala 0 (min) -5 (max) - seconda survey – punteggio medio

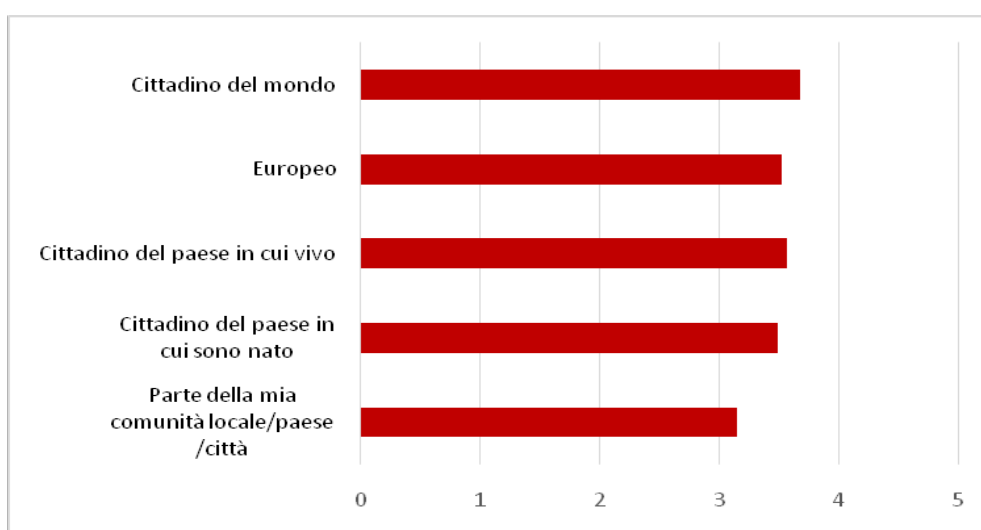


Nella seconda indagine, che anche in questo caso non presenta risultati difformi rispetto alla prima, prevale un senso di appartenenza alla dimensione globale, registrando punteggi medi leggermente più elevati rispetto a quella comunitaria (Fig.2).

Tale caratterizzazione si discosta dai risultati emersi in alcune indagini sul tema dell'identità territoriale che hanno mostrato il persistere di un forte radicamento territoriale locale (Buzzi, Cavalli & De Lillo, 2007) e in altre ricerche riguardanti la partecipazione giovanile ai Programmi comunitari, secondo cui la dimensione comunitaria assume un ruolo centrale rispetto a quella sovranazionale (Bettin Lattes, Bontempi, 2008; Istituto Toniolo, 2014; Eurobarometer, 2015). Osservando la distribuzione per genere, gli uomini mostrano, rispetto alle donne, una maggiore propensione a sentirsi cittadini europei e del mondo. Inoltre, mentre i sentimenti di identificazione verso le dimensioni europea e globale prevalgono tra chi possiede un titolo di studio più elevato, la dimensione nazionale riceve un valore più consistente da chi ha un titolo di studio inferiore.

Una terza batteria di items, attraverso l'assegnazione di un punteggio da 0 a 5, ha indagato gli orientamenti democratici degli intervistati: nella seconda indagine essi dichiarano di intervenire di fronte a "comportamenti discriminatori o aggressivi" (4,0), sentimento maggiore rispetto alla prima survey (3,7); inoltre, esprimono disaccordo verso le affermazioni che descrivono comportamenti in contrasto con i principi democratici: "ricevere sussidi senza averne diritto" ed "evadere le tasse" rilevano infatti un punteggio medio di 2,3 e 1,7 rispettivamente.

Fig. 2 – Appartenenza ambiti territoriali (min 0 – max 5) - seconda survey – punteggi medi



Focalizzando l'attenzione sugli effetti della partecipazione al Programma E+/YiA, i dati mostrano un potenziamento degli orientamenti democratici e antidiscriminatori e il coinvolgimento dei giovani nella vita comunitaria: come conseguenza della partecipazione, il 36,8% degli intervistati dichiara di voler essere coinvolto in attività di volontariato, il 35,6% esprime il proprio impegno "a lavorare contro la discriminazione, l'intolleranza, la xenofobia o il razzismo"; infine il 62,4% ritiene di apprezzare in misura maggiore "la diversità culturale".

Una dimensione centrale sviluppata nella ricerca riguarda l'analisi di diversi tipi di capacità, da quelle comunicative a quelle di cooperazione, interculturali e cognitive. Impiegando una scala da 0 a 5, gran parte dei rispondenti dichiara, già nel corso della prima somministrazione, di possedere spiccate abilità per ciascuna delle dimensioni considerate. In particolare, in entrambe le indagini gli item che ricevono un punteggio medio più alto riguardano le capacità comunicative: tuttavia, se da un lato gli intervistati ritengono di "saper esprimere il proprio parere con convinzione" (3,9, prima survey; 4, seconda survey), dall'altro appaiono meno disinvolto nella discussione di questioni politiche (3 in entrambe le survey). Alle abilità di comunicazione, seguono quelle interculturali e di agency, evidenziate dall'affermazione "Ho molta esperienza nel trovarmi bene con persone che hanno provenienze culturali diverse dalla mia", che riceve un punteggio medio pari a 4 (seconda survey), e le abilità di cooperazione: nella seconda indagine gli intervistati affermano di saper "mediare per soluzioni comuni quando ci sono posizioni diverse" (3,7).

Ulteriori items consentono invece di conoscere l'attitudine ad affrontare i cambiamenti nell'ambito della propria biografia personale. Su questo aspetto si riscontra una tendenza specifica, in quanto nella seconda somministrazione, si rilevano punteggi più bassi rispetto alla prima. Ad esempio, l'affermazione "Non ho problemi ad affrontare i cambiamenti" subisce un decremento da 4 a 3,7. Si può ipotizzare, a tal proposito, che l'adesione al Programma funzioni incidendo in modo riflessivo sulla percezione da parte dei beneficiari delle proprie capacità ad agire attivamente e trasformativamente nel proprio contesto di vita (Merico, Gualtieri & Tinaburri, 2017).

La riflessività consente di ripensare alle proprie azioni, di mettere in discussione le proprie idee, problematizzandole; tale processo è possibile perché è l'esito dell'interpretazione dell'esperienza che si traduce, per mezzo della riflessione, in una "mutata prospettiva concettuale" (Mezirow, 2003) ovvero in un processo di acquisizione della consapevolezza.

Un'ultima dimensione considerata è quella delle capacità cognitive che nella seconda rilevazione mostra un *gap*: gli intervistati, da un lato, ritengono di saper elaborare facilmente e autonomamente delle idee (4,0), ma dall'altro dichiarano di incontrare molte difficoltà nei momenti in cui devono prendere decisioni (2,1).

Gli effetti più evidenti di partecipazione al Programma rispetto al tema delle capacità acquisite emergono in un'altra batteria di items della seconda survey, in cui gli intervistati hanno dichiarato ciò che hanno "imparato meglio" durante i progetti formativi: dalla lettura della Tab.1 risulta il contributo positivo del Programma E+/YiA specialmente sulle capacità interculturali ("Entrare in relazione con persone del proprio paese con un retroterra culturale differente"), di cooperazione ("Cooperare in squadra") e negoziazione ("Negoziare soluzioni condivise in presenza di opinioni divergenti").

In seguito, sono stati analizzati gli effetti della partecipazione al Programma dal punto di vista delle conoscenze dei soggetti coinvolti, tenendo presente alcuni aspetti specifici sviluppati durante i progetti formativi. In particolare, è stato considerato il livello di conoscenza nei confronti delle questioni di attualità come l'ambiente e l'ecologia, le politiche giovanili e riguardanti la propria comunità e l'Europa.

Esplorando i risultati della seconda indagine, si individua una maggiore consapevolezza degli intervistati verso le conoscenze relative ai temi dell'ambiente e dell'ecologia: con un punteggio medio di 3,8 su una scala da 0 a 5, gli intervistati affermano infatti di conoscere gli effetti del proprio stile di vita sull'ambiente. In

realtà, già nella prima survey, è questo l'ambito in cui si registrano i livelli più elevati di accordo con un rilievo più consistente tra le donne e i più istruiti. Un secondo aspetto da segnalare è la conoscenza su ciò che riguarda la loro comunità/città, a cui i rispondenti assegnano un punteggio medio di 3,3 che risulta leggermente superiore al livello di informazione sulle questioni europee (3,0).

Tab. 1 - Attraverso la mia partecipazione in questo progetto ho imparato meglio a... - seconda survey (%)

	Disaccordo + Assolutamente in disaccordo	D'accordo + Assolutamente d'accordo	Totale
Dire ciò che penso con convinzione nei momenti di dibattito	14,2	85,8	100,0
Cooperare in squadra	6,3	93,7	100,0
Negoziare soluzioni condivise in presenza di opinioni divergenti	7,1	92,9	100,0
Discutere temi politici in modo serio	34,9	65,1	100,0
Entrare in relazione con persone del proprio paese con un retroterra culturale differente	4,0	96,0	100,0

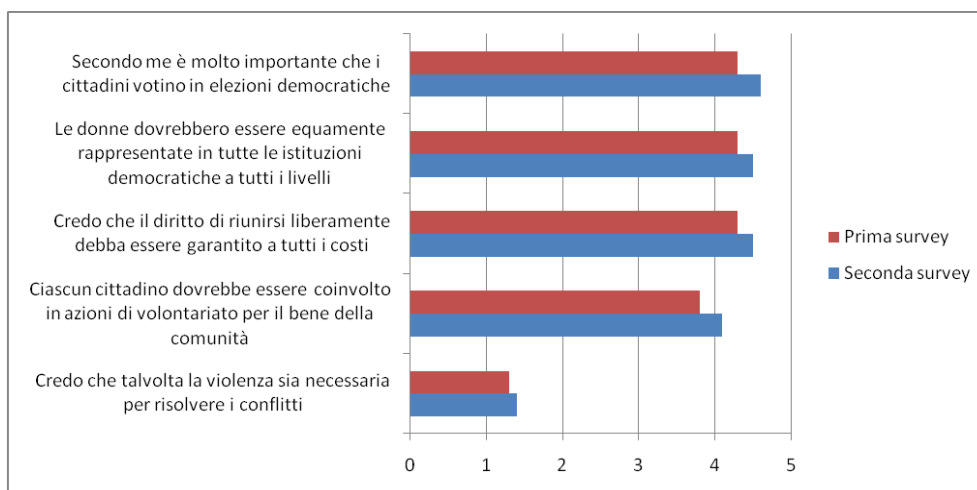
Passando alle conoscenze delle politiche giovanili, nazionali ed europee, i risultati della seconda survey attestano un livello di conoscenza mediamente contenuto: rispetto “alla conoscenza delle politiche giovanili del proprio paese” e “alle strategie europee per le questioni inerenti i giovani”, gli intervistati attribuiscono un punteggio medio di 2,9 e 2,7 rispettivamente. Tali valori sono comunque più elevati tra i più istruiti, quanti appartengono alle fasce d'età più elevate e i maschi. I risultati ottenuti nei confronti di queste *issues* non vanno letti semplicemente come mancanza di acquisizione di nuove conoscenze, bensì come una più marcata cognizione e consapevolezza della complessità della *macchina europea*, delle strategie e delle politiche giovanili che prima dell'attività formativa gli intervistati potrebbero aver sottovaluto. D'altronde, quando viene chiesto agli intervistati cosa hanno “imparato di nuovo” durante il Programma, le risposte ricadono proprio sulle “tematiche europee” (60%) e sulle politiche giovanili (50,3%), confermando anche in questo caso l'esistenza di una conoscenza riflessiva, capace di modellarsi sulle caratteristiche e specificità del contesto in cui si agisce, del mondo che si esplora (Beck, 1999). Nell'ultima sezione del questionario si focalizza l'attenzione sulla sfera dei valori che si legano al tema della cittadinanza. In entrambe le rilevazioni gli intervistati attribuiscono un ruolo centrale ai valori che richiamano la dimensione della sfera pubblica, come la democrazia e la libertà, l'uguaglianza sociale e, in misura leggermente minore, l'impegno sociale. Come illustrato in Fig.3, nella seconda somministrazione si registrano punteggi leggermente più alti della prima su tutti gli items; tale configurazione suggerisce come la partecipazione al Programma abbia favorito una crescita rispetto agli orientamenti di natura collettiva che contribuiscono ai processi di costruzione della cultura civica (Sciolla, 2000).

Occorre inoltre segnalare come, sia nella prima che nella seconda rilevazione, le donne affermino una maggiore consapevolezza rispetto al valore riconosciuto alla partecipazione democratica e alla parità di genere; inoltre, tale categoria riconosce in maniera più accentuata che il ricorso alla violenza non è uno strumento utile per

risolvere i conflitti. Rispetto all’impegno nelle azioni di volontariato, nel corso della seconda survey gli uomini e i più istruiti fanno registrare gli incrementi più elevati.

Una parte finale, sempre inerente gli orizzonti valoriali, indaga le tematiche riguardanti l’uguaglianza dei diritti per i migranti e i sentimenti dei rispondenti nei confronti della diversità culturale.

Fig.3 - *Esprimi il tuo grado di accordo con le seguenti affermazioni (min.0-max 5) – prima e seconda survey – punteggi medi*



Nella loro articolazione complessiva, i risultati della prima survey evidenziano una prospettiva che potremmo definire di “cauta” apertura verso i migranti. In particolare, da un lato emerge un maggiore attenzione sulla necessità di controllare e regolare i flussi migratori – aspetto maggiormente espresso dagli intervistati con un basso livello di istruzione -, dall’altro i migranti vengono considerati come arricchimento della vita del Paese – questione considerata in misura maggiore dai partecipanti di origine italiana e da coloro che hanno viaggiato con più frequenza.

Rispetto alla seconda indagine, gli item di questa sezione del questionario registrano un valore più alto: gli aspetti su cui si attesta un maggiore livello di accordo riguardano l’arricchimento della vita del Paese grazie al contributo dei migranti (“la vita del mio paese sia arricchita dalla presenza degli immigrati”), i loro diritti (“gli immigrati debbano avere gli stessi diritti come tutti gli altri che risiedono nello stesso paese”) e la diversità culturale (“gli immigrati dovrebbero potere mantenere le loro usanze e il loro stile di vita”). Su un piano generale emerge che, pur senza raggiungere livelli ambiziosi, l’adesione al Programma sembra contribuire a rendere “meno cauta” l’apertura dei giovani che vi aderiscono nei confronti dei migranti, soprattutto rispetto alla prospettiva della diversità culturale (Merico, Gualtieri & Tinaburri, 2017).

Conclusioni

Le due indagini condotte nell’ambito RAY-LTE testimoniano come, in assenza di una normativa nazionale omogenea in materia di politiche giovanili, E+/YiA svolga un ruolo importante nel sostegno e nella promozione dello *youthfield* e della cittadinanza.

Il sentimento di cittadinanza dichiarato dai beneficiari, piuttosto che muoversi nella direzione locale, si sposta lungo l’asse transnazionale, come prodotto affermativo

della cittadinanza globale. Ciò risulta ancora più evidente al termine delle attività svolte dai beneficiari: la partecipazione al Programma E+/YiA stimola, infatti, assieme a un maggior sentimento di adesione alla dimensione europea e globale, un atteggiamento riflessivo nei confronti delle istituzioni comunitarie, nonché una più intensa consapevolezza del proprio ruolo, delle proprie capacità e del contesto nel quale si opera. L'enfasi sul fattore della riflessività che è in grado di riorganizzare dall'interno la costruzione biografica e identitaria (Archer, 2009), permette al soggetto una rielaborazione della conoscenza pregressa e la costruzione di senso, generando "una coscienza di ordine superiore, indispensabile per fronteggiare le sfide e i pericoli insiti in una società fluida e rischiosa" (Mongelli, 2016, p. 90).

I risultati ottenuti dal progetto di ricerca RAY-LTE mostrano che l'esperienza di mobilità permette di maturare una maggior disinvoltura nell'esprimere le proprie opinioni, di favorire il lavoro di squadra e di aprirsi nei confronti di persone con un retroterra culturale diverso dal proprio. Inoltre, favorisce il potenziamento degli orientamenti democratici e antidiscriminatori, il coinvolgimento dei giovani nella vita comunitaria e un atteggiamento di apertura nei confronti degli immigrati, soprattutto da coloro che presentano una maggiore propensione alla mobilità.

Le esperienze di mobilità dei beneficiari producono inoltre effetti a livello individuale, in termini di apprendimento e potenziamento delle competenze comunicative, di cooperazione e interculturali.

La mobilità, su cui si fonda il Programma E+/YiA, può essere dunque determinante ai fini della costruzione di una società europea postnazionale, in quanto veicolo di una europeizzazione delle esperienze di vita, ovvero di una "europeizzazione orizzontale" (Mau, 2010) che integra e rafforza quella verticale, di tipo istituzionale (Raffini, 2014). Lungi dall'essere uno strumento di riallocazione della forza lavoro, la mobilità può assumere tratti circolari e reversibili, non riducibili ad una traiettoria lineare di migrazione da uno Stato ad un altro, favorendo una ridefinizione delle relazioni sociali, e quindi delle forme di identificazione, "oltre i confini" (Raffini, 2014).

Per concludere, il Programma E+/YiA agisce entro un panorama in cui modalità e forme della partecipazione continuano a mutare, ricombinando elementi di natura culturale e individuale. Contribuisce inoltre a conservare e rinvigorire forme, per quanto acerbe e frammentate, di apertura al futuro e trasformazione sociale, che tuttavia vanno ulteriormente sostenute e rafforzate. I beneficiari segnalano come l'esperienza fatta abbia contribuito a renderli consapevoli di tutto quanto si muove attorno alla complessa *macchina Europa*, sviluppando una spiccata riflessività e una maggiore conoscenza della spendibilità delle competenze e delle capacità acquisite. L'esperienza dei partecipanti al Programma si colloca in un processo in cui essi riescono, dunque, a ripensare le informazioni e ad organizzarle, mettendo in atto uno sguardo critico, caratterizzato da un'assunzione di consapevolezza che permette di dare significato alle azioni in modo più problematizzante. In altre parole, a seguito del percorso di apprendimento, si attua una strategia riflessiva intesa come forma di autoregolazione nel processo di costruzione della conoscenza: il soggetto riflette su se stesso attraverso un presa di coscienza delle conoscenze e delle pratiche condotte e agisce in maniera critica sulla realtà circostante attraverso un'analisi degli assunti sottoposti ad un processo di interpretazione (Mezirow, 2003).

Bibliografia di riferimento

- Archer, M. (2009). *Riflessività umana e percorsi di vita*. Trento: Erickson.
- Artoni, M. (2009). *Cittadinanza e impegno politico. Una ricerca empirica sulla presenza dei giovani nei contesti politici*. Doctoral dissertation, Alma Mater Studiorum.
- Bazzanella, A. (2010). *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa*. Trento: IPRASE.
- Beck, U. (1999). L'epoca delle conseguenze secondarie e la politicizzazione della modernità. In U. Beck, A. Giddens, S. Lash (a cura di), *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.
- Benadusi, L., Censi, A., Fabretti, V. (2004). *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Besozzi, E. (2012). *Educazione e società*. Roma: Carocci.
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci.
- Biesta, G., Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63-79.
- Bontempi, M., Pocaterra, R. (a cura di) (2007) *I figli del disincanto. Giovani e partecipazione politica in Europa*. Milano: Mondadori.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Cesareo, V. (1976). *La scuola tra crisi e utopia*. Brescia: La Scuola.
- Chisholm, L. Hoskins, B., Glahn, C. (a cura di) (2005). *Trading up: potential and performance in non-formal learning*. Strasburgo: Council of Europe Publishing.
- Chisholm, L. (2008). "Re-contextualising learning in second modernity Research" in *Post-Compulsory Education*, 13 (2), 139-147.
- Colombo, M., Giovannini, G., Landri, P. (2006). *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*. Milano: Guerini.
- Commissione europea (2001). *Terza Relazione sulla Cittadinanza dell'Unione*. Bruxelles.
- Commissione Delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: Comunità Europea.
- Commissione delle Comunità Europee (2001). *Un nuovo impulso per la gioventù europea, Libro Bianco della Commissione Europea*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Cressey, P. (2016). *Giovani, cinema, educazione*. Calimera: Kurumuny.
- Giovannini, G. (1997). I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta in E. Morgagni e A. Russo (a cura di), *L'educazione in Sociologia: testi scelti*. Bologna: CLUEB.
- Grifone Baglioni, L. (2007). *Una generazione che cambia: civismo, solidarietà e nuove incertezze dei giovani nella provincia di Firenze*. Florence: Firenze University Press.
- Guerra, L. (2006). Educare alla cittadinanza attiva in *Cittadinanza e Partecipazione*, Bologna: Quaderno della ONG Amici dei Popoli.
- Istituto Toniolo (2013). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*. Bologna: il Mulino.
- Istituto Toniolo (2014). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*. Bologna: il Mulino.
- Longo M., Merico, M. (2016). Knowledge workers' educational and professional trajectories. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (3), 1-8
- Marshall, T. (2002). *Cittadinanza e classi sociali*. Roma-Bari: Laterza.
- Merico, M., Gualtieri, G., Tinaburri, A. (2017). *Analysis and monitoring of Erasmus+: Youth in action. Results and evidences of RAY- Italia*. Roma: ANG.
- Mannheim, K., Campbell, S.W.A. (2017). *Introduzione alla sociologia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mongelli, A. (2006). Il non schooling nel quadro del policentrismo formativo. In M. Colombo, G. Giovannini, P. Landri (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi* (369-394). Milano: Guerini.
- Mongelli, A. (2016). *La 3a cultura*. Trento: Erickson.

- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Roma: Carocci.
- Raffini, L. (2014). Quando la generazione Erasmus incontra la generazione precaria. La mobilità transnazionale dei giovani italiani e spagnoli. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 139-165.
- Ribolzi, L. (2000). *Il sistema ingessato*. Brescia: La Scuola.
- Ribolzi, L. (2012). *Società, persona e processi formativi. Manuale di sociologia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Rogers, A. (2005). *Non-Formal Education: Flexible Schooling Or Participatory Education?* Londra: Springer.
- Rubinacci, C. (2006). L'educazione alla cittadinanza nei sistemi educativi europei. *Affari sociali Internazionali*, 4, 73-86.
- Scanagatta, S. (2002). *Socializzazione e capitale umano. La sociologia dell'educazione e le sfide della globalizzazione*. Padova: Cedam.
- Sciolla, L. (2000). *Coesione sociale, cultura civica, società complesse*. Bologna: il Mulino, 49(1), 5-14.
- Thrasher, F.M. (2012). *Educazione e contesti sociali*, Calimera: Kurumury.
- UNESCO (2015). *Educazione alla cittadinanza mondiale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Ginevra: UNESCO.

Lo studente straniero: un valore aggiunto

Francesco Annunziata

Università di Salerno, Italia
E-mail: annunziatafrancesco87@gmail.com

Abstract

This work focuses on the increasingly presence of foreign students in the Italian schools. Starting from the concept of globalization, going through multiculturalism, we arrive at the construction of an identity based on the education for inclusion. The democratic society of inclusion is achieved by creating a context in which everyone, regardless of ethnic background, culture, religion or income, can really feel part of a human community responsible and aware of its own rights and duties. This contributes to the evolution from the concept of monoculture society toward the multicultural one. Education, therefore, being a continuous process accompanying the growth of the people in time and space, aims to encourage the development of its own potential and, at the same time, offers new perspectives to look at the phenomenon of foreign students with greater transparency, evaluating it as an added value.

Keywords: Globalization, Citizenship education, Multiculturalism.

1. Cos'è la globalizzazione

Con il termine globalizzazione si intende il prodotto di processi sociali, culturali, economici e politici che comporta un'evoluzione (e conseguentemente un allargamento) della visione del mondo in modo globale. Tale processo "non è lineare, non è scontato, può avere accelerazioni e, anche, stasi, oppure inversioni di rotta. Tutto dipende dagli equilibri complessivi che si stabiliscono tra tendenze ad aprire e tendenze a chiudere i mondi umani" (Cotesta, 2017, p.10). La società attuale, rispetto al passato, presenta una caratteristica particolarmente rilevante che ha segnato il cambiamento alimentandone il processo: la mobilità. Tra le varie motivazioni che spingono i singoli individui o intere famiglie a spostarsi da un luogo all'altro, è possibile classificare in diverse categorie le varie forme di mobilità: innanzitutto vi è *il viaggio del turista*, o viaggio di piacere, caratterizzato da un periodo solitamente breve e definito; *il viaggio dei pellegrini* o *il viaggio d'affari*, classificabile in un viaggio di medio-breve periodo, sintetizzabile anche in pochi giorni grazie alla facilità degli spostamenti; *il viaggio del pendolare*, tipico della società moderna, che trae le sue origini nel fenomeno della migrazione dalla campagna alla città, mutandosi nel tempo con uno spostamento temporaneo (tipicamente in forma giornaliera) per motivi di lavoro, di studio; *il viaggio del rifugiato*, caratterizzato dalla ricerca di democrazia e/o ricerca di libertà di religione, di espressione, di pensiero, di associazione; infine *il viaggio del migrante*, che trae le sue origini nell'antichità in cui le migrazioni dei barbari costringevano altri popoli (militarmente più deboli) alla ricerca di nuove opportunità di vita. A questa concezione, si sono affiancate, nel tempo, altre motivazioni, basti pensare che attualmente i migranti sono anche persone singole o intere famiglie in cerca di nuove opportunità lavorative, di vita, di libertà, di stabilità. In passato, nelle società tradizionali, la possibilità di viaggiare e di spostarsi da un posto all'altro era (per diverse ragioni) limitata, gli individui, nella maggior parte dei casi nascevano e morivano nello stesso luogo; per le società

contemporanee è tutto totalmente diverso, per cui lo spostarsi da un luogo all'altro con estrema facilità rende la Terra sempre più piccola. Da questa idea emerge la posizione di Marshall McLuhan nella definizione del mondo come villaggio globale per indicare la comprensione dello spazio-tempo e la creazione di un mondo/villaggio unico: "Questa relativa velocità e facilità di muoversi rende sempre più difficile porre barriere e confini tra stati e stati, tra società e società. Il processo di globalizzazione in corso corrode prima di tutto il sistema dei confini nazionali costruito durante i secoli in Europa e negli altri continenti" (Cotesta, 2017, p.17).

Giddens intende la globalizzazione come "l'intensificazione di relazioni sociali mondiali che collegano tra loro località distanti facendo sì che gli eventi locali vengano modellati dagli eventi che si verificano a migliaia di chilometri di distanza e viceversa" (Giddens, 1994, p.71). Saskia Sassen (1997), sociologa ed economista statunitense descrive la realtà globale in termini di reti, caratterizzata da un flusso di informazioni (sviluppato a livello globale, nazionale e locale) tra diversi attori collocati nei diversi livelli; ciò comporta una dinamica complessa ed interrelata in cui tali dinamiche avvengono sia a livello locale (interno), sia a livello globale (esterno). In questa nuova immagine del mondo ci si rende conto che esso tende a somigliare ad un network, ovvero ad un insieme di nodi correlati ed interconnessi tra loro, sempre più collegato, privo di confini e di barriere, che spinge alla creazione di un mondo multiculturale. Questa nuova immagine del mondo si basa su un confronto di culture, modi di pensare, di agire, visto che a muoversi tra i diversi luoghi sono uomini, donne, e spesso, a caratterizzare questi incontri/confronti tra popoli è la paura, l'ostilità, l'indifferenza.

La società moderna non si basa solo su una condizione accettata di norme, che quindi stabiliscono diritti e doveri, ma anche su regole di partecipazione e soprattutto su una sempre più ampia inclusione. Di questo si sta prendendo coscienza soltanto da poco: una società definibile democratica, deve tendere ad includere e non ad escludere. Includere tutti, anche chi è definito "culturalmente diverso", spesso emarginato, ignorato. Includere vuol dire fornire a tutti le stesse possibilità: la Costituzione italiana, infatti, nata dalla sconfitta del fascismo, che per definizione era un regime che escludeva, pone all'articolo 3, un principio che stabilisce la "finalità inclusiva" delle istituzioni della Repubblica italiana, disponendo pari dignità sociale davanti alla legge, "senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese"¹.

2. Multiculturalismo, sviluppo e costruzione dell'identità

Il multiculturalismo va inteso come la coesistenza di culture in uno stesso Paese, in cui, le diverse sfumature culturali possono essere interpretabili sostanzialmente in due forme: la prima è costituita dalla presenza di "minoranze nazionali", ovvero gruppi che in passato istituivano società complesse e funzionali con una propria lingua, cultura, tradizione, assorbiti (attraverso conquiste, colonizzazioni o cessioni), in uno Stato più grande. Questi gruppi solitamente decidono di mantenere la loro autonomia culturale, distaccandosi dalla cultura maggioritaria, come ad

¹ https://www.senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=3

esempio gli italiani di lingua tedesca in Alto Adige, i catalani in Spagna, ecc. Altro lato della medaglia, che crea fonte di diversità culturale, è il concetto di immigrazione. In questo caso il singolo individuo o intere famiglie, spinti da motivazioni economiche, politiche o dal forte desiderio di spostarsi in un Paese libero o democratico, decidono di abbandonare il territorio di origine verso un'altra società. "Gli individui che decidono di migrare sono [...] le nature più attive, più volitive, più audaci, più fredde, più calcolatrici e meno sentimentali, indipendentemente dal fatto che la decisione di emigrare nasca da oppressione religiosa o politica o da desiderio di guadagno [...] [in cui] il parentado, il paese, il popolo, lo stato nei quali fino ad allora era racchiusa tutta la sua esistenza hanno cessato di essere per lui una realtà" (Sombart, 1967, citato in Cotesta, 2012, p. 15). Sombart, in questa definizione dello straniero, tende a far emergere le conseguenze dell'emigrare: la sospensione o in alcuni casi la possibile rottura della familiarità. Lo straniero è definito tale proprio perché le sue interazioni quotidiane non sono familiari ma con individui estranei; si ritrova a vivere e a stanziarsi in una società non sua, in un contesto culturale, ideologico, politico differente, in cui non vi è passato, tutto ciò che vive (ovvero il suo presente) è orientato ad una preparazione al futuro. I migranti, essendo portatori di tradizioni, usi e costumi differenti rispetto alla società ospitante, consentono un proficuo scambio culturale con i locali, come è avvenuto in America nel corso della sua storia, per le innumerevoli comunità di immigrati, provenienti dall'Europa, dall'Asia e dall'Africa, che vi si sono stanziate, contribuendo al suo straordinario e rapido progresso civile, culturale, sociale ed economico. Non tutte le società però sono pronte ad accogliere l'eterogeneità, spesso ignorata o addirittura negata, proprio come avviene nella società dell'incertezza definita da Zygmunt Bauman, in cui predomina la libertà individuale generando l'aumento del sentimento di insicurezza, caratterizzato dall'assenza di certezze economiche e valoriali. La società, dunque, intesa come società del rischio globale, è caratterizzata dalle tre specifiche dimensioni di sicurezza: la *security*, ovvero il livello di inclusione relativo agli standard della quotidianità accettato dalla comunità sociale di appartenenza; la *certainty* caratterizzata dalla certezza a livello cognitivo, che si realizza nella capacità di comprendere il mondo; e, infine, la *safety* intesa come il livello di integrità fisica e psichica, caratterizzata dal voler preservare la propria incolumità. Quando una di queste dimensioni viene a mancare Bauman scrive che "la "Sicherheit" si trasforma in "Unsicherheit": la sicurezza diventa insicura, poiché disseminata di rischi. A differenza della modernità "solida", che si basava sui concetti di uniformità, identità, eternità, la società liquida non si pone alcun obiettivo e attribuisce il carattere di permanenza solo alla transitorietà. In questo contesto transitorio anche la funzione della città è cambiata e, da luogo di protezione, si è trasformata in luogo dell'insicurezza e del pericolo" (Bauman, 2005, citato in Burini, 2015, p.18).

Alla base del multiculturalismo, e di conseguenza del concetto di integrazione, emerge l'accezione del termine cultura, definibile come la forma specifica di un gruppo sociale, caratterizzata dall'insieme delle consuetudini e dei punti di vista di un gruppo, in cui si designa una comunità che condivide la lingua, l'arte, i costumi, i valori e una storia. L'uomo essendo un animale sociale ha bisogno di dare alla propria razionalità espressioni culturali; egli tende infatti a modificare l'ambiente naturale in cui vive creando un "ambiente umano", rappresentativo di ciascun gruppo sociale, ovvero di ogni cultura. Il termine stesso di cultura è diventato sinonimo di identità: fin dalle origini del termine stesso la cultura è sempre stata un indicatore che ha permesso la differenziazione sociale dagli altri gruppi e l'appartenenza allo stesso. L'antropologo Tylor (1970), infatti, definisce la cultura come l'insieme di conoscenze, credenze, arte, morale e qualsiasi altro assetto che

rende l'uomo parte di una società, una società determinabile come fonte di elementi culturali, interiorizzati dall'individuo in quanto appartenente al gruppo sociale che diventa sempre più un soggetto attivo. "È bene sottolineare che ogni cultura è "multiculturale" perché in essa sono riscontrabili sedimenti provenienti da luoghi e da popoli diversi. Ad esempio, il cristianesimo è un elemento significativo nella costruzione dell'identità italiana ed europea"².

Alla base del multiculturalismo e del concetto di cultura vi è la costruzione dell'identità dell'individuo in quanto animale sociale e culturale. C.H. Cooley, psicologo sociale e sociologo statunitense, definisce la personalità come l'insieme delle reazioni psichiche del soggetto ai giudizi che gli altri hanno nei suoi confronti: gli individui si riconoscono nell'immagine degli altri proprio come avviene in uno specchio. "Ciò che l'attore sociale vede nello specchio non è del tutto identico a come egli appare agli altri, ma è l'esito di una meditazione interpretativa in cui il soggetto riflette su se stesso e si auto-riconosce partendo sempre dall'immagine che gli altri hanno di lui" (Cooley, 1902, citato in Romeo, 2015, p.106).

Secondo la teoria della costruzione del Sé di Mead, l'identità è la risultante di un processo di rapporti concreti che il soggetto ha con l'altro: "è qualcosa che ha un suo sviluppo; non esiste alla nascita, ma viene sorgendo nel processo dell'esperienza e dell'attività sociale, cioè si sviluppa come risultato che l'individuo ha con quel processo nella sua totalità e con gli altri individui all'interno di esso" (Mead, 1966, citato in Belardinelli, Allodi, 2006, p.91). Il Sé, ovvero l'identità, è costituito dall'insieme di due componenti: il *Me* e l'*Io*. Il *Me* consiste nell'assimilazione dei comportamenti, ruoli e valori di una società, ciò che Mead definisce *altro generalizzato*; l'*Io*, invece, rappresenta l'individualità, la creatività, la rappresentazione del presente e l'anticipazione del futuro, ovvero quanto di originale ed unico è presente in ognuno di noi. L'identità quindi, non si acquisisce dalla nascita ma si costruisce nell'interazione sociale: il Sé, una volta emerso, non è un oggetto passivo dell'interazione, ma un processo di auto-interazione in cui l'attore segnala a se stesso le questioni presenti nelle sue azioni secondo la propria interpretazione. Partendo proprio da questa interazione tra l'individuo e la società, Mead afferma che la costruzione del Sé avviene attraverso tre modalità: il linguaggio, il *play* e il *game*. Attraverso il *linguaggio*, caratterizzato da una serie di simboli condivisi dagli interlocutori, si assiste alla prima forma di interazione; successivamente nel gioco inteso come *play*, il bambino imita ed assume il ruolo di un adulto (gioca a fare la mamma, la maestra, il medico); infine, con il *game* (gioco organizzato), il bambino deve essere pronto ad interagire con gli altri accettando le regole e i divieti del gioco. Questa forma di interazione ciclica, è un esempio della situazione in cui, attraverso il processo di socializzazione Mead identifica il meccanismo centrale dell'uso dei simboli significativi attraverso i quali l'individuo impara ad assumere il valore degli altri, a sviluppare il proprio pensiero. Il pensiero e il sé dunque non si formano in solitudine attraverso un atto introspettivo, ma scaturiscono dall'interazione con gli altri, definendo così una personalità in forma organica nella società.

Ervin Goffman, rispetto a Mead e Cooley, pone l'accento sul potere condizionante dei vincoli sociali nell'interazione. L'identità individuale, per Goffman, si costruisce nel corso del processo sociale, durante il quale ognuno assume delle etichette sociali: "gli uomini, nel relazionarsi, recitano un copione, cercano di rendersi accettabili all'altro per poter conseguire i propri obiettivi. La vita è una sorta di teatro in cui si tengono delle rappresentazioni reciproche, secondo norme facilitanti

² http://www.infomedi.it/adel_jabbar_multiculturalismo.htm

tali rappresentazioni” (Colazzo, 2001, p.67). Goffman distingue tre piani dell’identità: identità dell’io definita come “quel senso soggettivo della propria situazione e della propria comunità [...] che un individuo arriva ad avere come risultato delle varie esperienze sociali” (Goffman, 2003, p.133); l’identità personale che si basa sull’unicità ed è legata alla differenziazione dell’individuo dagli altri; infine l’identità sociale che a sua volta può essere virtuale e attuale. L’identità virtuale (attribuita ad un estraneo) indica l’insieme delle attese a priori che si possono dedurre sulla persona; l’identità sociale attuale, invece, è data dall’esito del confronto tra le aspettative (identità sociale virtuale) e quanto emerge dalla conoscenza del soggetto in questione. Questa distinzione tra identità personale e identità sociale è stata sollevata anche da Norbert Elias (1990), il quale ponendo in risalto una distinzione tra *identità-Io* e *identità-Noi*, afferma che la prima differenzia un uomo dagli altri, la seconda è ciò che lo accomuna ad essi. Si può definire l’*Io* soltanto se si è capaci di riconoscere il *Noi*: l’identità personale si fonda sull’esistenza degli altri. In una prospettiva microsociologica, Elias osserva che la percezione del sé è influenzata dal tipo di relazione che lega le persone nelle diverse fasi della vita. Risulta alquanto difficile considerare un *io senza noi*, ovvero una scissione tra le parti, non intesa da una dipendenza economica, ma più radicale in quanto interessa nel complesso l’identità sia negli aspetti biologici, sia in quelli sociali. Per Elias tutti gli uomini sono dipendenti dall’altro e l’identità si caratterizza dalla relazione con cui si è legati ad altre persone significative.

Pierpaolo Donati, sociologo e filosofo italiano, sul concetto di identità, individua tre concezioni: monistica, dualistica e relazionale. La prima si fonda sul modello $A=A$, in cui l’identità è immediatamente definibile: l’identità dell’individuo coincide con quella del gruppo di appartenenza e viene interiorizzata nel processo di socializzazione; nella concezione dualistica, l’identità di A è data dalla negazione da ciò che non è A, ovvero quando A è ciò che rimane quando le altre attribuzioni che non gli appartengono sono state negate. L’identità dunque non si basa più sul gruppo sociale di riferimento, ma si forma in relazione alla collocazione che l’individuo ha nella società differenziata; infine, nella concezione relazionale, “l’identità è definita attraverso e con la relazione, ma non per negazione dialettica, bensì per relazionamento ad una alterità. L’identità di A è la relazione che intercorre tra A e ciò che A non è. [...] L’identità come relazione, implica che A si definisca attraverso una distanza con se stesso (spazio e presenza dell’altro), il che significa che esiste contingenza nell’unità stessa dell’identità, la quale viene pertanto ad essere costruita in modo complesso, attraverso la propria complessità interna sollecitata e favorita da ciò che è altro da sé” (Donati, 1998, pp.18-19).

In accordo con Erikson (1995), il processo di costruzione dell’identità non ha un arco temporale definito ma dura, in diversi stadi di sviluppo e con specifiche complessità, tutta la vita. L’adolescenza, in particolare, essendo l’ultima fase dell’età infantile e la prima nell’età adulta, rappresenta la fase decisiva per lo sviluppo dell’identità; in essa infatti l’adolescente scopre una nuova immagine di sé, che lo introdurrà verso la fase adulta. In questa fase di cambiamento di questa immagine di sé generata dai mutamenti fisici ed emotivi, assumono un ruolo fondamentale la famiglia, la scuola, i gruppi sociali. Il processo di formazione dell’identità non è unilaterale, non è univoco, avviene a partire da una reciprocità in cui ognuno tende ad interpretare ed assumere il ruolo dell’altro, un processo quindi di interazione tra l’individuo e le strutture sociali.

3. Il concetto di Cittadinanza nella scuola

Ogni forma educativa ha un carattere intrinsecamente sociale, la scuola, come la famiglia e la religione, rappresenta una delle istituzioni educative primarie che l'individuo incontra nel corso della sua esistenza. Negli ultimi anni infatti si è focalizzata sempre più l'attenzione sul ruolo della scuola nella formazione/educazione del giovane "cittadino del mondo". Il compito della scuola, fin dalle sue origini è quello di formare il cittadino del futuro attraverso un processo di socializzazione. Essa infatti, dal nido all'università, in forma differente nelle varie fasi evolutive della vita, oltre al compito fondamentale e costantemente specifico dell'istruzione, ha quello di *educare* l'alunno *alla socialità*, sia per quanto riguarda la capacità di utilizzare e migliorare, in ambito diverso da quello familiare, le proprie capacità relazionali, sia per quanto attiene alla capacità di rapportarsi con le istituzioni sociali in quanto tali. Attraverso la trasmissione dei "saperi" e le relazioni tra gli alunni e gli insegnanti, l'istituzione scolastica favorisce il processo di integrazione. "La scuola italiana [...] continua a porsi come l'ambito principale in cui educare le nuove generazioni a una condivisa e ampia idea di cittadinanza, che favorisca e rafforzi la coesione sociale in contesti sempre più multiculturali. La scuola è dunque un'esperienza importante nella vita dei ragazzi e, in particolare, degli immigrati, non italo-foni o nati in Italia ma con nazionalità non italiana" (Costanzo, 2017, p.28). Negli ultimi anni si è assistito ad una crescita notevole della presenza degli studenti stranieri nella scuola italiana; quest'ultimi rappresentano un elemento capace di modificare e condizionare significativamente l'interazione e le dinamiche sociali e scolastiche.

Nel corso degli anni, infatti, gli studenti stranieri hanno sestuplicato la loro presenza: dall'anno scolastico 1999/2000 al 2016/2017 "si è passati da una percentuale del 1,4% al 7,9% per un totale di 711.046 alunni sul territorio nazionale, di questi il 20,3% è inserito nelle classi della scuola per l'infanzia, il 35,8% frequenta la scuola primaria e il 22,3% la secondaria di I grado, mentre il 21,6% è giunto alle scuole secondarie di II grado" (Costanzo, 2017, p.28). Dalla ricerca effettuata da Costanzo, emerge un ulteriore dato significativo caratterizzato dall'aumento dei cosiddetti *native borns* rispetto ai nuovi arrivi (*newcomers*), ben 100.446 in più nell'a.s. 2016/2017, rispetto al 2007/2008. Una scuola integrata ed integrante tende a garantire il successo scolastico a tutti gli alunni a prescindere dalle differenze sociali e/o culturali, anche attraverso la trasmissione di valori come la solidarietà, la tolleranza, l'apertura alla diversità. Il decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, "Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università", all'articolo 1 introduce nei programmi di tutte le scuole di ordine e grado la disciplina di Cittadinanza e Costituzione che, oltre ai temi classici dell'educazione civica comprende anche l'educazione ambientale, l'educazione alla legalità, i principi di una corretta competizione sportiva e i valori del volontariato, le basi dell'educazione stradale e dell'educazione alla salute, il valore del rispetto delle regole. Il concetto di cittadinanza ha dunque mutato il suo significato nel tempo grazie ad una serie di fenomeni sociali, politici ed economici. Fin dalle sue origini, il concetto di cittadinanza era inteso come una trasmissione di valori della famiglia, della religione, della Patria, elementi quindi che rendevano i cittadini parte di un territorio; col tempo, oltre che ad una tradizione locale, si è avuta l'esigenza di allargare gli orizzonti verso una cultura mondiale, si è assistito infatti ad un passaggio dal locale al globale, favorito da una disillusione individuale della "cultura unica e pura" e dallo sgretolamento delle frontiere culturali e sociali. L'inserimento della disciplina di "Cittadinanza e Costituzione", permette di fornire ai bambini/e, ragazzi/e le competenze necessarie

per vivere in una società complessa, pluralistica e multiculturale. L'educazione alla cittadinanza si compone di diverse dimensioni: cognitiva (conoscere, pensare criticamente, concettualizzare, giudicare), affettiva (provare, fare esperienza, attribuire significato, valutare positivamente valori come la giustizia, l'equità, la libertà, la solidarietà, essere capaci di decentramento e di empatia) ed infine volitiva (compiere scelte ed azioni, mettere in atto comportamenti in tali direzioni). Affinché vi sia un'educazione alla cittadinanza globale, risulta necessario includere all'interno delle diverse dimensioni il concetto di "diversità come valore aggiunto"; l'educazione alla cittadinanza, infatti, avviene attraverso un incoraggiamento all'informazione, alla riflessione, ad una conoscenza libera da ogni forma di chiusura e di pregiudizio. Essa non può limitarsi alla definizione fornita dalla letteratura internazionale *education about citizenship*, "educare *su*, equivale a limitarsi a fornire conoscenze e comprensione del funzionamento della società dal punto di vista sociale, civico e politico. Elaborare una *education through citizenship* (attraverso) e soprattutto una *education for citizenship* (per) significa, invece, promuovere l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita della scuola e della comunità locale e per assumersi costruttivamente le relative responsabilità" (Santerini, 2010, p.6). Si tratta dunque di un concetto di educazione alla cittadinanza molto più complesso, un'educazione politica, sociale, interculturale. Il concetto di cittadinanza supera la sua origine di garante dell'unità sociale e culturale della nazione, non si limita quindi alla semplice definizione delle regole comportamentali del singolo cittadino; il suo obiettivo diventa quello di allargare i confini, non soltanto da un punto di vista fisico, ma soprattutto comportamentale, lasciando spazio ad un'educazione alla cittadinanza in una dimensione globale/interculturale. Dunque, mentre nell'accezione classica con il termine "cittadinanza" si definisce lo stato giuridico-legale dell'individuo in qualità di cittadino, sul piano educativo, seguendo la definizione fornita da Cesar Bîrzea (Council of Europe 2013), la cittadinanza più che definirla uno status, va intesa come un ruolo sociale: "*Global education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the globalised world and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and Human Rights for all*"³ (dichiarazione di Maastricht, 2002). Partendo da questa definizione presente nella dichiarazione di Maastricht, 2002, con il termine "Global Education Charter" si intende la capacità di formare le persone nel corso della loro vita alla partecipazione attiva e responsabile verso la costruzione di un futuro planetario contraddistinto dal dialogo interculturale; nello specifico si intende "un'educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti" (Panarello, 2017, p.496). Nel 2005, nella dichiarazione dell'anno europeo dell'educazione alla cittadinanza - *European Year of Citizenship through Education* - si pone l'attenzione sull'importanza strategica dell'educazione alla cittadinanza come elemento risolutivo per affrontare problemi che caratterizzano la società. Il Consiglio d'Europa, nel 2010, ha approvato la *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE)* (Council of Europe, 2010), in cui l'educazione alla cittadinanza viene definita nel seguente modo:

"Education for democratic citizenship means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour,

³ "L'educazione globale è un'educazione che apre gli occhi e le menti delle persone alle realtà del mondo globalizzato e li risveglia per creare un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti" <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education>.

to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law"⁴ (Losito, 2014, p.55).

Seguendo la definizione di Losito, la diffusione dell'educazione alla cittadinanza non si limita soltanto ad una popolazione di giovani, e, al tempo stesso, gli obiettivi non si basano sulla semplice conoscenza, abilità, ma sugli atteggiamenti e comportamenti, la cui realizzazione comprende una partecipazione attiva dei diritti e doveri del cittadino nel rispetto e soprattutto nella valorizzazione delle differenze.

“La prospettiva adottata è quella del *lifelong learning*, nella consapevolezza che le competenze necessarie per l'esercizio attivo dei propri diritti e doveri di cittadinanza non possano essere date per acquisite una volta e per tutte, ma richiedano non solo di essere approfondite e sviluppate nell'arco della propria vita, ma anche che si realizzino le condizioni perché questo sia possibile, sia a livello di sistemi di istruzione, sia a livello di sistemi sociali nel loro complesso. Obiettivi comuni alle impostazioni del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea sono anche quelli dello sviluppo della coesione e della giustizia sociale e il sostegno alla partecipazione attiva e consapevole dei cittadini alla vita politica” (Losito, 2014, p.56).

L'intento di tale evoluzione è una possibile lettura del concetto di cittadinanza capace di far emergere, attraverso una educazione/propensione al confronto, un'identità collettiva e, principalmente, un'apertura al pluralismo.

Inoltre, nella concezione dell'educazione alla cittadinanza, elaborata dal Consiglio d'Europa, emerge l'esigenza formativa degli stessi insegnanti per consentire un'efficiente/efficace realizzazione della stessa. Difatti, Losito, attraverso uno studio approfondito, ha potuto rilevare che in quasi tutti i paesi europei esistono iniziative di formazione a servizio degli insegnanti nel campo dell'educazione alla cittadinanza, individuando alcuni limiti di tali attività: obiettivi poco chiari, metodologie e approcci didattici poco congrui, un numero ristretto di insegnanti partecipanti a questa formazione.

Sulla base di queste difficoltà, la “*All European Study* arriva a denunciare il rischio di una ‘retorica’ dell'educazione alla cittadinanza. L'analisi delle leggi generali sull'educazione [...], dei documenti in cui vengono indicati gli obiettivi dell'istruzione mostra come in tutti i paesi europei l'educazione alla cittadinanza democratica, [...] sia indicata come uno degli obiettivi fondamentali della scuola. [...] Nonostante questo, non vengono realizzate misure di implementazione adeguate che consentano di tradurre questi principi in politiche efficaci, e le politiche in adeguate pratiche educative e didattiche” (Losito, 2014, p.55).

4. Stranieri in classe...

Nella scuola italiana, a sostegno dell'educazione all'inclusione e alla cittadinanza globale vi è la presenza di alunni stranieri di prima o seconda generazione; quest'ultimi si inseriscono come un fenomeno dinamico capace di stravolgere il livello sociale, culturale e di organizzazione scolastica.

⁴ *Educazione per la cittadinanza democratica significa educazione, formazione, sensibilizzazione, informazione, pratiche e attività mirate, fornendo agli studenti conoscenze, abilità e comprensione e sviluppando i loro atteggiamenti e comportamenti, per consentire loro di esercitare e difendere i loro diritti e responsabilità democratiche nella società, valorizzare la diversità e svolgere un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto.*

In risposta a questo fenomeno sempre più in evoluzione, il Consiglio di classe, per gli alunni stranieri, elabora gli obiettivi personalizzati⁵ in ogni disciplina così come definito dal DPR 394/99 e dalle linee direttive della Pubblica Istruzione del Febbraio 2006, secondo cui all'art. 45 in materia di iscrizione scolastica: "i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani, [...] vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto: dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, [...]; dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno; del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza; del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno. [...] Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento"⁶. Definita la questione normativa, un problema particolarmente rilevante nel processo di formazione dell'alunno è legato all'aspetto comunicativo. Gli alunni stranieri necessitano innanzitutto di interventi didattici legati all'apprendimento della "nuova lingua"; questo percorso presenta delle difficoltà aggiuntive in quanto a favorire l'apprendimento di nuove informazioni è l'esercizio continuo, e molto spesso questi bambini in famiglia comunicano nella loro lingua d'origine. "[...] La riuscita nella formazione scolastica può dipendere dalla situazione socioculturale della famiglia: una conoscenza lacunosa della lingua locale da parte dei genitori può per esempio creare difficoltà al bambino, abbandonarlo a se stesso nella realizzazione dei suoi obiettivi [...] Per contro, la famiglia può influenzare positivamente la riuscita scolastica e professionale dei figli attraverso [...] il ricorso a dispositivi che consentano ai propri figli di superare le barriere associate al loro statuto d'immigrati (corsi di lingua, corsi di sostegno, corsi complementari ecc.)" (Marra, 2012, p.113). I fattori dunque che occupano una posizione rilevante nel processo di integrazione/assimilazione culturale sono da un lato la scuola e il gruppo dei pari, con cui l'adolescente attiva delle relazioni; dall'altro la famiglia. Quest'ultima, come sottolineato precedentemente, può assumere un duplice ruolo, di ostacolo o di incoraggiamento. Il genitore immigrato infatti, può da un lato incoraggiare il figlio verso questo nuovo mondo, dall'altro ostacolarlo, sentendo la pressione di questa nuova cultura rispetto a quella originaria, spesso determinata dall'intenzione (o speranza) di rientrare nel Paese d'origine.

D'altro canto però, l'integrazione scolastica degli studenti dipende anche dalle competenze professionali degli insegnanti. Il ruolo dell'insegnante, oltre che legato alla formazione e trasmissione delle informazioni specialistiche, deve anche riguardare l'educazione all'interculturalità, favorendo un'efficace relazione con l'alunno straniero, con la famiglia e incoraggiando (attraverso una serie di attività didattiche e ludiche) l'interazione/integrazione dell'alunno straniero con gli altri.

In senso più ampio si tratta dunque di trasmettere una definizione di cittadinanza globale sempre più inclusiva basata sull'integrazione culturale, sulla parità di genere, sul dialogo interculturale e interreligioso.

⁵ Il cosiddetto PEP, Piano Educativo Personalizzato, altrimenti detto PDP (Piano Didattico Personalizzato), che consiste nella stesura di strategie didattiche e metodologie finalizzate a consentire all'alunno il raggiungimento degli obiettivi comuni; in esso, non vengono personalizzati gli obiettivi, ma il percorso di apprendimento.

⁶ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1ebac8e2-3ed5-49cd-8427-926c4e705122/dpr394_1999.pdf, pag. 26.

4.1 ...una risorsa aggiunta

Gli alunni stranieri, nell'istituzione scolastica, rappresentano una fonte in grado di modificare l'interazione e le dinamiche scolastiche. Le continue trasformazioni della società rappresentano delle occasioni per le nuove generazioni e richiedono, alle istituzioni educative, di generare nuovi strumenti capaci di valorizzare da un lato l'unicità del singolo, dall'altro l'unione e la coesione tra le parti.

La diversità somatica, culturale, è da considerarsi una risorsa da valorizzare, come uno stimolo sia didattico che relazionale, rendendo sempre più l'integrazione un momento di crescita e di arricchimento comune.

L'incontro/confronto tra le varie culture può essere associabile alla teoria della social network analysis che pone in risalto l'importanza delle relazioni ed interazioni tra gli attori: "Gli attori del reticolo sono legati ad altri attori mediante legami sociali, intendendo che un legame stabilisce una correlazione tra almeno una coppia di attori. Tra questi attori vi è un trasferimento di risorse (materiali/immateriali: informazioni, transazioni, competenze, etc.) che genera interazione" (Polese, 2013, p.79). Come le relazioni/interazioni, basate sul concetto di fiducia reciproca, favoriscono la stabilità della relazione e lo sviluppo del ciclo di apprendimento sistemico nel tempo (che mira alla sopravvivenza), così nella quotidianità, la formazione di un futuro cittadino del mondo, libero da ogni pregiudizio, permetterà un confronto tra culture basato su una proficua integrazione di risorse. In questo l'istituzione scolastica, su base interculturale, gioca un ruolo fondamentale in quanto favorisce la promozione del dialogo e del confronto fra culture: "prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i problemi che ne derivano" (Costanzo, 2017, p.32). Questa strategia permette di ampliare la visione locale in globale, apprezzare e conoscere la "diversità" come un nuovo mondo da esplorare, formando così il nuovo cittadino del mondo, libero dalla "prigione" culturale, privo di stereotipi e pregiudizi che limitano la conoscenza, trasformando quindi l'ostilità e la paura in opportunità e conoscenza. Soltanto attraverso la conoscenza di una realtà diversa dalla propria, il futuro cittadino del mondo (sia autoctono che straniero) avrà la possibilità di crescere con la consapevolezza che chi appartiene ad una cultura diversa dalla propria non è una minaccia, ma un valore aggiunto; avere la possibilità di conoscere una realtà diversa dalla propria, raccontata attraverso un'attività ludica, culinaria o un semplice confronto, avrà un sapore diverso dalla semplice lettura della stessa storia su un libro di testo.

Bibliografia di riferimento

- Barisione M. (2009). *Comunicazione e società*. Bologna: il Mulino.
 Bauman Z., (2005). *Vita liquida*. Roma: Editori Laterza.
 Belardinelli S., Allodi L. (2006). *Sociologia della cultura*. Milano: FrancoAngeli.
 Benhabib S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale: eguaglianza e diversità nell'era globale*. Bologna: il Mulino.
 Burini E. (2015). Paura urbana e insicurezza sociale: il fenomeno delle gated communities in Nord America. *Elephant & Castle*, 11, 5-26.
 Cobalti A. (2006). *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: il Mulino.

- Colazzo S. (2001). *Didattica multimediale: il gioco, creatività, interdisciplinarietà*. Melpignano: Amaltea edizioni.
- Cooley C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Costanzo M.R. (2017). *La promozione dell'integrazione e dell'inclusione formativa e sociale nella scuola dell'autonomia: l'inclusione degli alunni stranieri*. Seattle: Create-space Independent Pub.
- Cotesta V. (2017). *Sociologia del mondo globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Cotesta V. (2012). *Sociologia dello Straniero*. Roma: Carocci.
- Donati P. (1998). La società è relazione. In P. Donati (a cura di), *Lezioni di sociologia. Le categorie fondamentali per la comprensione della società*. Padova: Cedam.
- Elias N., (1990). *La Società degli individui*. Bologna: il Mulino.
- Erikson E. H., (1995). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando Editore.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: il Mulino.
- Goffman E. (2003). *Espressione e identità. Giochi, ruoli, teatralità*. Bologna: il Mulino.
- Greblo, E. (2014). I confini della cittadinanza. *Ethics & Politics*, XVI, 1102-1121.
- Losito B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola Democratica*, 1, 53-72.
- Marra C. (2012). *La casa degli immigrati. Famiglie, reti, trasformazioni sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Mead G.H. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze: Universitaria G. Barbera (ed. or. 1934).
- Muscarà, M., Messina R. (2014). Globalizzazione e nuovi profili identitari tra i giovani. Alcune riflessioni sull'educazione nella società globale. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 121-135.
- Panarello P. (2017). L'Educazione Interculturale come "Educazione Globale". *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 495-504.
- Polese F. (2013). *Management sanitario in ottica sistemico vitale*. Torino: Giappichelli Editore.
- Romeo A. (2015). *Sociologia dei processi culturali e comunicativi, concetti e temi*. Milano: Mimesis.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sassen S., (1997). *Città globali: New York, Londra, Tokio*. Torino: Utet.
- Sombart W., (1967). *Il capitalismo moderno*. Torino: UTET (ed. or. 1902)
- Thompson, D. F. (2000). La democrazia liberale nella società globale. *Filosofia e Questioni Pubbliche*, 1, 139-54.
- Trapanese R. (2005). *Cittadinanza e Politiche Sociali*. Napoli: Liguori Editore.
- Tylor E.B., (1970). Cultura~primitiva. In P. Rossi, (a cura di), *Il concetto di cultura*. Torino: Einaudi (ed. or. 1871).

Il cosplay e le culture giovanili: interazione sociale, e-mozioni mediali e performance identitarie¹

Alfonso Amendola e Mario Tirino

Università degli Studi di Salerno, Italia
E-mail: alfamendola@unisa.it - mtirino@unisa.it

Abstract

The cosplay, as a subculture, is a complex and stratified media and socio-cultural phenomenon. The approach chosen in the study of some dimensions of the cosplay is that of the sociology of youth cultures. The first dimension analyzed concerns the distribution of symbolic capital (and in particular of subcultural capital) among the members of the cosplay groups, determining hierarchies and status. Secondly, we explored the social dimension of the phenomenon, using Georg Simmel's sociology and, in detail, the concept of 'sociability' and the dynamics between individualization and homologation. Other dimensions explored concern fandom and media enthusiasm, the mediatization of experience, identity performances. The goal of the paper is to restore the complexity of cosplay, which is configured as a place of consumption, identity building and social interaction. Our analysis also focuses on the identity status of cosplayers, emphasizing their ability to produce performances in which the relationship with the characters of the beloved cultural heritage (manga and anime) is dramatized and staged.

Keywords: Cosplay cultures, Media affect, Identity performance.

Introduzione

Il cosplay costituisce un fenomeno sociale, culturale e mediale complesso e stratificato. Per gli scopi del nostro lavoro non ci addentreremo nel dibattito sulle origini e la circoscrivibilità del fenomeno, rinviando al lavoro di Theresa Winge (2006). In quanto utile punto di partenza, definiamo qui il cosplay, seguendo l'Oxford Dictionaries, come "the practice of dressing up as a character from a film, book, or video game, especially one from the Japanese genres of manga or anime".

Il fenomeno entra a far parte del patrimonio delle culture giovanili in Italia e nel resto dell'Occidente a partire dagli anni Ottanta, quando la cosiddetta "Generazione Goldrake" (Pellitteri, 2008; Teti, 2012), dopo aver avuto accesso massiccio alle produzioni giapponesi di manga e anime (Pellitteri, 2008), scopre la teatralizzazione di quell'immaginario attraverso la pratica cosplay.

Sebbene non esista uno studio completo sulla composizione anagrafica e demografica dei cosplayer, diversi studi (Vanzella, 2005; Li, 2008) concordano sulla natura globale del cosplay come pratica intergenerazionale, a cui accedono tanto Post-Millennials (nati tra il 1995 e il 2012) quanto Generazione Y (nati tra il 1980 e il 1995) e, in misura minore, Generazione X (nati tra il 1960 e il 1990).

Le analisi seguenti saranno elaborate sulla base di una serie di ricerche sulle pratiche cosplay, in diversi contesti nazionali quali la Svezia (Bonnichsen, 2011),

¹ I due autori hanno scritto insieme Introduzione e Conclusioni. Alfonso Amendola ha redatto i paragrafi 1 e 2, Mario Tirino i paragrafi 3, 4 e 5.

gli Stati Uniti (Winge, 2006; Benesh-Liu, 2007), Cina (Li, 2008) e Hong Kong (Rahman, Wing-sun e Hei-man, 2012), basate su metodi etnografici (quali osservazione non partecipante, osservazione partecipante, uso di documentazione audiovisiva e interviste in profondità). Inoltre, sono stati considerati e rielaborati i risultati delle analisi comparative delle pratiche cosplay tra Europa, Stati Uniti e Giappone di Nicolle Lamerichs (2013; 2014).

La prospettiva entro la quale si iscrive la presente analisi di alcune dimensioni del cosplay è quella dello studio sociologico delle culture giovanili. Tale approccio vanta in Italia una tradizione ampia e strutturata in diversi contributi (Di Nallo e Secondulfo, 1986; Merico, 2004; Abbruzzese e Pretto, 2009; Savonardo, 2013).

1. Subcultura, capitale simbolico e status

Il cosplay può essere concepito come una subcultura, ovvero come una comunità di persone, che condividono norme, credenze e valori, in parte differenti da quelli della cultura ufficiale, in grado di influenzarne stile di vita e gestione delle risorse. Ogni subcultura si regge sulla partecipazione e il mantenimento attivo dei suoi membri (Donnelly, 1985). Come ogni altra subcultura, il cosplay intrattiene con la cultura più estesa di cui fa parte, il fandom di anime e manga, un rapporto di interazione dinamica, come sostiene Hebdige (1979): per alcuni aspetti il cosplay condivide credenze e valori con la cultura “genitrice”, per altri se ne differenzia provando ad affermare la propria ideologia, ovvero un insieme di asserzioni coordinate e coerenti in base alle quali orientarsi nella comprensione della realtà circostante (Swindler, 1986).

Da un punto di vista sociologico, il cosplay consiste in un’attività corale nella quale i soggetti coinvolti sono parte di una costruzione identitaria. Come vedremo meglio nel paragrafo 5, l’identità del cosplayer si costruisce sempre attraverso una relazione dialettica con gli altri membri del gruppo. Questa interazione ha a che vedere con il capitale simbolico, quale insieme di capitale sociale e culturale, posseduto dal gruppo, che, nella nota formulazione di Pierre Bourdieu (1979), costituisce l’insieme delle risorse usate da una formazione sociale per ottenere un vantaggio rispetto a un gruppo rivale. Il capitale simbolico si articola nel possesso di un certo capitale culturale (possesso di informazioni) e di un certo capitale sociale (relazioni, legami e interazioni dentro e fuori il gruppo).

Il tentativo più completo di adattare la teoria del capitale di Bourdieu alle subculture è lo studio sulle *club cultures* di Sarah Thornton (1995): sviluppando la nozione di capitale sottoculturale, la studiosa sottolinea la logica culturale in base alla quale si fondano le gerarchie e l’autenticità. Nell’ambito del cosplay, il capitale sottoculturale consiste nella conoscenza di un certo numero di opere (manga, anime e oggetti culturali correlati), mentre quello sociale concerne la rete di relazioni e rapporti costruiti all’interno e all’esterno della comunità di cosplayer. Il possesso del capitale sottoculturale determina una barriera all’accesso al gruppo e concorre a stabilirne le gerarchie interne. In realtà, la quantità di capitale sottoculturale per avere accesso alla comunità cosplay è minima: occorrendo sostanzialmente soltanto un interesse per le produzioni manga e anime (o per alcuni *media franchise* come *Il Signore degli Anelli*, *Star Wars*, *Star Trek*, i supereroi Marvel e DC e così via), possiamo affermare che le barriere all’accesso della subcultura cosplay sono quasi inesistenti. Piuttosto, il capitale sottoculturale (conoscenza del giapponese, manga letti, anime visti, ecc.) è invocato e ricercato dai cosplayer per ottenere uno status nel gruppo; infatti, la dotazione di questo capitale modella la struttura gerarchica

del gruppo e la sua distribuzione determina lo status di ciascuno. Non è solo il capitale sottoculturale a svolgere un ruolo decisivo nella creazione del gruppo; il capitale sociale, infatti, è altrettanto utile, sia nella fase di primo accesso al gruppo (conoscenza e frequentazione di membri già attivi), sia per segnalare la posizione di ciascun membro al suo interno.

Analogamente alla ripartizione del capitale sottoculturale, l'interazione tra i membri del gruppo di cosplay contribuisce a stabilire una struttura di potere. Nel contesto dell'interazione, il responso positivo rafforza il legame reciproco (Goffman, 1959) ed aiuta a superare ogni frattura sociale.

2. L'interazione sociale. Socievolezza, individualizzazione/omologazione e dimensione affettiva

Possiamo concepire le strutture sociali del cosplay come un insieme di interazioni, ambienti ed esperienze. Molte delle interazioni sociali avvengono attraverso la mediazione del personaggio cosplay, che fornisce un'identità protettiva al cosplayer, il quale può permettersi maggiore confidenza e interazioni più aperte. Inoltre, i costumi e gli ambienti consentono al cosplayer di performare all'interno di una struttura sociale sicura e di supporto. In sintesi, il cosplay, ispirato da anime, manga e prodotti collaterali (film, game), espande non solo le culture, ma anche le dinamiche di interscambio sociale e simbolico tra individui e comunità. L'interazione in costume, fuori dall'ancoraggio degli stati e delle norme abituali, favorisce un tipo di socializzazione libera e fondata sulla condivisione di un legame emozionale.

In questo senso, l'interazione negli eventi cosplay, consentendo di mettere tra parentesi regole morali e religiose, può agevolmente essere ricondotta alla categoria della socievolezza simmeliana. In *Soziologie der Mahheit* (Sociologia del pasto, 1910) Simmel concepisce il pasto come una delle principali forme di socievolezza, da lui definita, in *Soziologie der Geselligkeit* (La socievolezza, 1910)², nei termini di quella forma ludica della socializzazione in cui gli individui stanno insieme senza un fine preciso. Come osserva Mele (2006, p. 26), “nel contesto culturale moderno i bisogni primari [...] entrano nell'allungamento della catena teleologica dei fini [...] il cui simbolo principale è il denaro, che rende questi bisogni non più determinanti i comportamenti sociali”. Osservazioni come queste lasciano intravedere un'immagine della società in cui l'interazione sociale e la sua finalità sono radicalmente separati. Nella società moderna, nella prospettiva dell'estetica sociologica simmeliana, il fine ultimo dello stare insieme viene totalmente scollegato dalle finalità pratiche dell'esistenza materiale. In questo modo, il legame sociale manifesta la sua natura più scopertamente ludica, emozionale, affettiva, estetica (Featherstone, 1991; Welsch, 1997; Mele, 2011). A proposito del cosplay, possiamo affermare che il piacere che alimenta questo tipo di evento sociale riposa completamente sull'estetizzazione del legame comunitario senza essere indirizzata ad un fine specifico. La socievolezza può manifestarsi sia nel rito del concorso sia in altri momenti di socializzazione. Soddisfacendo i bisogni di appartenenza, riconoscimento e gratificazione, il concorso cosplay celebra la comunità attraverso la definizione di

² Nell'ottobre 1910 Simmel presenta la relazione *Soziologie der Geselligkeit*, pubblicata sia nel 1910 sul *Frankfurter Zeitung*, sia nel 1911 in volume. Lo stesso testo, in forma più sistematica e con il titolo di *Die Geselligkeit*, sarà incluso in *Grundfragen der Soziologie* (1917) (cfr. Squicciarino, 1999, p. 24).

uno spazio “altro”, separato dalla vita quotidiana e dotato di una propria coerenza semantica. La performance identitaria si estende a un vasto insieme di attività; in questo senso, indossare il costume al di fuori del concorso (anche se pur sempre all’interno della convention) serve a convertire capitale sottoculturale in capitale sociale: il costume, infatti, funge da fattore di distinzione, permettendo ai cosplayer di distinguersi tra loro e di stimolare ulteriormente la socievolezza attraverso un sentimento comunitario.

Questa specifica facoltà di riconoscimento garantita dal costume consente di istituire un secondo tentativo di ricorrere alla sociologia simmeliana per leggere il fenomeno cosplay. Nei fenomeni della moda, Simmel (2015) legge un duplice meccanismo: da un lato, lo stile e la moda agiscono da fattori di individualizzazione, consentendo al singolo di differenziarsi dalla massa attraverso il ricorso a una originale combinazione di simboli associati all’abbigliamento, dall’altro la moda opera come agente di omologazione, spingendo in alcuni casi i singoli ad adottare stili e atteggiamenti riconducibili a gusti già accettati socialmente. Nel cosplay queste due forze contrastanti operano ugualmente, poiché se per un verso i cosplayer, attraverso la particolare carica simbolica esibita dal costume, marcano la loro distanza dal fan di anime e manga, per l’altro il travestimento funge da “marca identitaria” e riconduce il singolo alla formazione più ampia della comunità di cosplayer. Sono molti altri i territori su cui è possibile tentare una lettura simmeliana del cosplay. Un terzo elemento riguarda la dimensione affettiva dell’interazione sociale, prodotta da una condivisione di un legame estetico. In prima battuta, le “tribù” cosplay, come altre forme di tribalità postmoderna, si istituiscono sulla base di emozioni condivise, stili di vita e pratiche di consumo (Cova, 1996; Cova e Cova, 2002) e non più sulla base di fattori demografici o psicografici: in altri termini, esse esistono solo grazie all’impegno culturale e simbolico dei propri membri. Queste tribù sono cementate dalla condivisione di esperienze; i membri condividono senso di appartenenza, rituali, tradizioni e una reciproca responsabilità morale. Le tribù postmoderne, per Maffesoli (1990), hanno a che fare con atmosfere e stati mentali, e preferibilmente si esprimono attraverso stili di vita fondati su apparenza e forma.

3. Fandom, affetti mediali e cosplay

La dimensione affettiva del fandom, in quanto paradigmatico esempio delle comunità postmoderne sorte su base emotiva, può essere indagata produttivamente, considerando, con Grossberg (1992), come in tutte le performance basate sul travestimento, i partecipanti negozino i confini del gioco affettivo tra “dentro” e “fuori” o tra il “Sé reale” e il “Sé immaginario”. Tuttavia, come abbiamo prima osservato, il cosplay occupa uno spazio particolare all’interno del fandom di anime e manga. In generale, buona parte della produzione fumettistica, in quanto forma culturale popolare, suscita “entusiasmi culturali” (Bourdieu, 1979). In una serie di lavori dedicati al medium, Gino Frezza (1999; 2008; 2017) ha evidenziato come tra albi e serie a fumetti si generino passioni, emozioni, legami comunitari, marcati in senso generazionale o epocale. Uno dei limiti con cui hanno a che fare i fan di anime e manga riguarda la dimensione limitata del capitale culturale a disposizione. Per ovviare a questo limite, i fan si danno a quella “caccia di frodo” di cui parlava de Certeau (1984), ovvero negoziano i significati della produzione culturale ufficiale, producendo da sé ulteriore capitale sottoculturale. In questo modo i fan prendono parte a processi imponenti di costruzione corale e condivisa della cultura contem-

poranea, diventando parte imprescindibile delle culture partecipative nell'era della convergenza (Jenkins, 2006). Tale tendenza a contribuire alla produzione culturale è in realtà un tratto distintivo delle subculture, nelle quali c'è una tendenziale identità di produttori e fruitori (Crane, 1992; Peterson, 1994), dovuta al fatto che il sistema di produzione sottoculturale nasce come contestazione o sovversione della cultura dominante, con la conseguente necessità di provvedere a generare materiali simbolici dal basso.

Sebbene le comunità fandom nascano da una comune passione per un oggetto culturale trasformato in culto mediale, i fan nel rapporto con le opere si orientano verso due paradigmi: quello critico-razionale e quello passionale. All'interno della comunità del fandom di anime e manga, i cosplay si rifanno esclusivamente al paradigma passionale; potremmo anzi, con Vanzella (2005, p. 28), affermare che per molti membri attivi il senso del cosplayer consiste proprio nel "teatralizzare uno specifico atteggiamento verso il consumo dei fumetti". Il cosplay può essere più precisamente considerato come una forma di spettacolo (una sorta di entertainment medium) e una forma di gioco, ad alto coinvolgimento emotivo, affettivo e passionale.

Per una lettura sociologica della dimensione affettiva del cosplay, ci sembra utile richiamare una delle differenze cruciali tra il pensiero di Simmel e la sua evoluzione in Maffesoli. Questa differenza sostanziale è relativa al modo in cui i due sociologi pensano alla componente volontaria dell'integrazione sociale attraverso dei mezzi estetici. Simmel legge, in fenomeni come il pasto o la socievolezza, situazioni in cui il desiderio individuale corrisponde alla situazione sociale, senza esserne sottomesso. Maffesoli evidenzia, invece, come nelle tribù postmoderne il piacere della fusione con la collettività oltrepassa e trascende la soggettività individuale. Una soluzione a questa divergenza è offerta dalla riflessione di Hetherington (1998). Egli ricorda infatti che, a partire da Emile Durkheim, molti studiosi di scienze sociali hanno evidenziato l'importanza dell'affetto all'interno di formazioni e forme di identificazione, valorizzando la dimensione emotiva dei fenomeni associativi, invece che considerarla come un pericolo irrazionale per la capacità di giudizio degli individui. Per Hetherington le caratteristiche affettive delle identità collettive, basate su stili di vita e scelte di consumo, non impediscono che esse producano forme di socializzazione allo stesso tempo elettive e riflessive. Alla luce di queste riflessioni, la comunità di cosplay può essere inquadrata, all'interno del framework di Maffesoli, come una di quelle comunità estetiche che, nello stesso tempo, sono frutto di scelte elettive di un determinato stile di vita (e di consumo) e sono immerse in un "bagno" affettivo.

D'altronde la stessa definizione proposta da Jenkins e Tulloch (1995), per i quali una comunità estetica è tale se manifesta un modo condiviso di ricezione, una tradizione estetica e un set di norme sociali e aspettative, rende bene l'idea di un'associazione di persone che operano consapevolmente deliberate scelte. La convivenza di scelte deliberate e fusione collettiva si può osservare, all'interno delle comunità di cosplayer, nelle diverse concezioni del cosplay che emergono da differenti valutazioni del rito concorsuale. Semplificando, per alcuni membri della comunità, il concorso introdurrebbe un'eccessiva competizione, inficiando quindi l'aspetto comunitario della festa e della extra-ordinarietà dello spazio sociale cosplay, in quanto spazio eterotopico, separato dalla realtà quotidiana. Ricorrendo, come Vanzella (2005), alla teoria dei giochi di Roger Callois (1967), potremmo affermare che questi membri della comunità concepiscono il cosplay come un gioco di *mimicry*, cioè basato sulla finzione e sull'illusione del credere e del far credere agli altri di essere qualcuno diverso da sé, che contiene però anche elementi dei

giochi di *ilynx*, fondati sulla vertigine e la temporanea mancanza di lucidità. La possibilità di inscenare performance identitarie, svincolate dagli obblighi sociali in un clima di condivisione con soggetti in grado di riconoscere i medesimi riferimenti testuali, genera una sorta di ebbrezza nei cosplayer, favorendo la prevalenza della fusione affettiva nel sentimento collettivo. D'altra parte, quei cosplayer che, viceversa, riconoscono nel concorso e nelle sue fasi di codificazione (presentazione, sfilata, messa in posa, valutazione, ecc.) un rituale irrinunciabile per una piena esperienza di travestimento, tendono a concepire il cosplay come un gioco di *mimicry* con caratteristiche dei giochi di *agon*, basati sulla competizione tra soggetti che si sfidano in base alle loro abilità. In questo secondo caso, questi membri percepiscono, simmelianamente, il legame sociale di natura estetica del cosplay come frutto di una situazione nella quale la soggettività del singolo non si scioglie nella fusione collettiva, ma si adatta al contesto senza eliminare inclinazioni e obiettivi individuali. In ogni caso, come fa notare de la Fuente (2011, p. 73), anche quando partecipiamo deliberatamente a fenomeni e situazioni estetiche, come il cosplay, incontriamo spesso “something bigger than self, and that something bigger is what solidifies the social bond”. È in questi momenti di eccedenza dell'immaginario, o, per dirla con Durkheim di “effervescenza collettiva”, che il cosplay rivela la sua natura più scopertamente trasgressiva, attingendo a quella capacità “magica” delle subculture di contestare la cultura dominante attraverso la manipolazione simbolica (Cohen, 1972).

In questa prospettiva, Simmel aveva già compreso come tutte le forme sociali contemperino una coordinazione estetica, nella misura in cui esse organizzano le sensazioni e il gioco dei contrasti. Se tutto ciò, come avviene nel cosplay, si associa a forme pure di socializzazione, ovvero svincolate dal raggiungimento di obiettivi utilitaristici, si può comprendere come tali fenomeni possano raggiungere la dimensione dell'autonomia estetica (Simmel, 2012).

4. Il cosplay e la mediatizzazione dell'esperienza

Il cosplay è un fenomeno socioculturale così complesso e stratificato, da fungere da oggetto paradigmatico per l'osservazione della configurazione delle logiche mediali. Il capitale simbolico (sottoculturale e sociale), da cui origina lo status del singolo nella comunità di cosplay e la gerarchia del gruppo, è un primo esempio di come la mediatizzazione dell'esperienza sociale modifichi le forme di produzione e appropriazione della conoscenza simbolica. A differenza di tutte le altre forme di travestimento, infatti, il cosplay pesca i personaggi da impersonare nel vasto range della cultura popolare giapponese (manga e anime, soprattutto) e in alcuni *media franchise* americani. Media come il fumetto e l'animazione televisiva e cinematografica nipponici garantiscono flussi di materiale simbolico, che modellano incessantemente il patrimonio culturale dal quale i cosplayer attingono i propri personaggi.

I media svolgono un ruolo essenziale anche nel modellare i processi di socializzazione connessi al cosplay. Innanzitutto è l'esposizione ai media ad attrarre i cosplayer verso una certa comunità. Il primo contatto con un gruppo di cosplay avviene sulla scorta della condivisione di gusti mediali (manga, anime, videogiochi e altri prodotti connessi) e non in base al livello di capitale simbolico accumulato. In secondo luogo, i media digitali della società iperconnessa (Boccia Artieri, 2012) costruiscono luoghi di socializzazione, che in qualche modo, per usare il linguaggio di Grusin (2004), “premediano” gli spazi rituali della convention. Nelle varie

configurazioni offerte dai media online (community, forum, chat, pagine e gruppi social, piattaforme dedicate) i cosplayer rafforzano i legami comunitari, acquistano o scambiano capitale sottoculturale, mettono in atto strategie di rappresentazione mediale secondo logiche di comunicazione mainstream. La mediatizzazione profonda della società contemporanea (Couldry e Hepp, 2016) cambia così anche il tempo e lo spazio del cosplay, che non è più circoscritto all'evento fisico, ma si espande ben oltre, in una serie di pratiche disseminate nella rete.

D'altro canto, dal punto di vista della costruzione identitaria, gli spazi sociali della rete e gli spazi sociali del cosplay mostrano una profonda, e molto interessante, omologia. L'identità in rete è, infatti, performativa (Napoli, 2015), esattamente come lo è l'identità nel cosplay: in entrambi i casi, si sviluppano processi di costruzione identitaria su base volontaria, consapevole, deliberata e contestuale. In entrambi i casi, ancora, grazie all'allentamento delle norme sociali e della presa della cultura dominante, gli individui possono manifestare il proprio (o uno dei propri) Sé, sperimentando una maggiore libertà di interazione in un clima di forte sollecitazione emotiva.

Analogamente, il cosplay condivide una struttura mediologica profonda con giochi digitali e giochi di ruolo, poiché tutti questi media favoriscono processi di auto-trasformazione e riproduzione simbolica, consentendo ai giocatori di interagire con le identità virtuali. Gli appassionati di cosplay provano a riprodurre una fantasia e conducono il loro personaggio favorito nella vita reale (Chen, 2007), esprimendo una completa devozione all'avatar amato (icona, eroe, villain) e alla narrazione di cui è parte.

D'altronde, per comprendere la natura profondamente mediatizzata dell'esperienza del cosplay è possibile ricordare l'importanza rivestita dal micro-rito dello *shooting*, che comprende il mettersi in posa al cospetto di fan o altri cosplayer per uno o più scatti fotografici. Il cosplay consente ai cosplayer più bravi, per un breve momento, di godersi la sensazione di essere su una ribalta, ammirati dal pubblico. L'immagine fotografica del cosplayer rappresenta una risorsa mediale di gran valore simbolico, perché attorno alla sua diffusione e al suo consumo il cosplayer misura le sue possibilità di accedere o meno allo status privilegiato di professionista (*pro-cosplayer*). In altre parole, attraverso la mediazione della fotografia, nella rinnovata configurazione digitale (Fiorentino, 2014), il cosplay gestisce le politiche di *celebrity* e micro-fama dei suoi membri.

Inoltre, i media svolgono un ruolo fondamentale nell'influenzare la percezione interna ed esterna della subcultura cosplay. In primis, le rappresentazioni mediali sono uno strumento cruciale attraverso il quale gli individui si formano un'immagine delle diverse subculture. Procedendo all'etichettamento delle subculture, i media riconoscono l'unicità di un determinato stile sottoculturale, in grado di differenziarsi da tutti gli altri. Attraverso l'etichettamento i media rendono le sottoculture socialmente percepibili e visibili. Le subculture si differenziano in base ad una distinzione del gusto, che è svincolata dall'appartenenza a una determinata classe sociale e legata piuttosto allo stile di vita, inteso come un insieme coerente di scelte di consumo e pratiche collegate. Nel caso del cosplay, le scelte di consumo su cui si modella il *lifestyle* della subcultura riguardano essenzialmente il consumo di media, ovvero di merci simboliche in grado di incidere sull'orizzonte valoriale di individui, gruppi e collettività (Moore, 1993).

Tutti gli esempi trattati fin qui sul nesso media-cosplay sembrano essere concordi nel confermare che mediatizzazione e socializzazione non possono essere più pensati come fenomeni o processi separati, in quanto le pratiche sociali e culturali

sono inseparabili dalle profonde strutture mediali attraverso/in cui hanno luogo (Couldry e Hepp, 2016).

Infine, il cosplay si offre anche come speciale campo di verifica della teoria della mediazione radicale di Grusin (2017). Il cosplay, infatti, può essere studiato anche come esempio profondo di mediazione non umana. Teatralizzando un determinato stile di consumo della cultura popolare giapponese, il cosplay, in quanto stile di vita etichettato e riconoscibile, mette in scena l'estremizzazione del paradigma passionale della fruizione. Il livello ultimo di questa teatralizzazione prevede, attraverso l'uso di abiti autoprodotti, l'autentica fusione tra un fan umano, un insieme di attanti non umani (il costume, gli accessori, i trucchi, ecc.), un personaggio (e una narrazione) di un mondo finzionale a cui si ispira il *costuming*, e i significati sociosimbolici che l'immaginario ricollega alla loro interconnessione. Se osserviamo inoltre come questo complesso aggregato di forze umane e non umane, energie tecniche e sociali, è in realtà già una ri-mediazione dell'immaginario nipponico di riferimento e, contestualmente, una premediazione di altre dinamiche di interazione che avranno luogo in altre temporalità mediali (ad esempio, attraverso la circolazione di foto e video nella rete), possiamo comprendere con maggiore consapevolezza quanto cosplay e mediazione radicale siano concetti intimamente connessi. Questa dinamica sociale e mediale ci ricorda come gli individui impongono spesso la propria identità sugli oggetti posseduti (i costumi), ma allo stesso tempo gli oggetti posseduti (i costumi) possono imporre agli individui la loro identità (Belk 1988). Potremmo parlare, in termini grusiniani, di una mediazione non umana, che è per giunta in grado di veicolare onde affettive in circuiti più o meno vasti.

5. La performance identitaria

La nostra ipotesi di fondo è che il cosplay costituisca uno spazio eterotopico, in cui mettere in scena delle performance identitarie attraverso le dimensioni sociali dell'interazione, gli stili di consumo e gli stili di vita. Tali performance sono inscenate in ambienti socioculturali plasmati dalla mediazione ininterrotta dei media (digitali e non).

La nostra analisi inizia quindi con lo studio delle modalità con cui le dimensioni sociali dell'interazione contribuiscono alla costruzione identitaria dei cosplayer, all'interno di un framework teorico allestito attorno ai concetti di *self-concept*, di capitale culturale e sottoculturale, e di fiducia.

Da un punto di vista sociologico, il cosplay consiste in un'attività corale nella quale i soggetti coinvolti sono parte di una costruzione identitaria. Nell'ambito delle teorie sociologiche dell'identità, un'importanza fondamentale è rivestita dalla nozione di *self-concept*, da intendersi come la concezione che ha di sé un individuo nella sua veste di essere fisico, sociale, spirituale o morale (Gecas, 1982, p. 3). Il *self-concept* contribuisce a organizzare l'esperienza, regolare l'emozione e guidare l'azione (Oyserman, 2004). Al concetto di *self-concept*, dobbiamo affiancare la teoria della verifica del Sé: secondo Swann (1983), gli individui sono motivati a creare o conservare una realtà sociale che si conformi alla visione che hanno del proprio Sé. Però, se da un lato tendiamo a modellare la realtà sociale in conformità alla nostra concezione del Sé, d'altra parte questa concezione è prodotta attraverso la relazione con l'Altro: in altri termini, come afferma la teoria dell'espansione del Sé (Aron, Aron e Norman, 2003), prima di entrare in rapporto con qualcuno, confrontiamo il nostro Sé, per come si presenta prima della relazione, con il Sé immaginato dopo l'inizio della relazione, un Sé, cioè, che ha accesso sia alle propria pro-

spettiva sia alla prospettiva dell'altro. Nel caso specifico dei cosplayer si costruisce sempre attraverso una relazione dialettica con gli altri membri del gruppo. Come abbiamo visto in precedenza, grazie alla condivisione di porzioni più o meno ampie di capitale simbolico (Bourdieu, 1979), inteso come insieme di capitale sottoculturale e capitale sociale, i cosplay accedono al gruppo e iniziano a confrontare il self-concept con le tipizzazioni degli altri membri. Da questa relazione dialettica con il gruppo nasce la verifica del Sé attraverso il confronto che l'altro, che si fonda prioritariamente sulla dimensione della fiducia.

Analogamente alla ripartizione del capitale sottoculturale, l'interazione tra i membri del gruppo di cosplay contribuisce a stabilire una struttura di potere. Nel contesto dell'interazione, il responso positivo rafforza il legame reciproco (Goffman, 1959) ed aiuta a superare ogni frattura sociale. Proteggendo il capitale dell'altro, i cosplayer tutelano l'altro incluso nel self-concept e, così, la propria stessa identità. L'identità dei membri è strettamente intrecciata, oltre che con la nozione di "capitale", con quelle di "faccia" e "fiducia". Secondo Goffman (1959), la faccia può essere concepita come un'immagine di sé creata soggettivamente e socialmente, ovvero il valore sociale positivo che una persona reclama. Il mantenimento della "faccia" è un valore essenziale all'interno di un gruppo e, per questo motivo, il concetto di faccia è strettamente connesso con quello di "fiducia", nell'accezione che ne offre Giddens (1990). In quanto confidenza nell'affidabilità di una persona o di un sistema circa un dato set di risultati ed eventi, sulla base della correttezza di principi astratti (Giddens, 1990, p. 34), la fiducia ha un ruolo essenziale nel mantenimento della faccia da parte dei fan di manga e anime e, quindi, dei cosplayer. In primo luogo, infatti, la fiducia è alla base delle relazioni di potere all'interno del gruppo. In secondo luogo, il concetto di fiducia è associato al concetto di capitale sottoculturale, poiché entrambi danno conto delle modalità di creazione delle gerarchie in un gruppo. Infine, la fiducia è parte essenziale della creazione di identità, in quanto per Giddens essa valorizza l'importanza del gruppo per la creazione del concetto di Sé. In questa prospettiva, noi non solo includiamo l'altro nella costruzione del nostro *self-concept*, ma utilizziamo la nozione di altro per stabilire i confini del gruppo.

Secondo le teorie di Erving Goffman (1959; 1963) sulla performance del Sé, la maggior parte delle persone si preoccupano di come sono percepite dagli altri, e in particolare dagli altri "significativi". In questa prospettiva, è molto rilevante se e come i cosplayer si percepiscono come connessi o separati dagli altri. Queste teorie spiegano perché i cosplayer esprimono spesso la volontà di essere accettati dagli amici o dai membri del gruppo.

Il processo di costruzione identitaria del cosplayer, dunque, passa attraverso una serie di interazioni dinamiche con il gruppo. Tuttavia, i percorsi identitari nel cosplay esibiscono soprattutto una qualità squisitamente performativa. La possibilità di inscenare performance identitarie, svincolate dagli obblighi sociali, in un clima di condivisione con soggetti in grado di riconoscere i medesimi riferimenti testuali (e dunque il rispettivo capitale simbolico), genera una sorta di ebbrezza nei cosplayer, favorendo la prevalenza della fusione affettiva nel sentimento collettivo. In questo senso per la performance identitaria è essenziale che il cosplayer possa mettere alla prova il proprio *self-concept* nella relazione con l'altro all'interno dei gruppi cosplay. Com'è noto, lo spazio sociale primario dell'attività di cosplay è la fiera o convention di fumetti, in cui i cosplayer si esibiscono, performano e socializzano. All'interno della fiera, il "palcoscenico" privilegiato della performance è il concorso, il rito più importante dell'evento, in cui si manifesta la dimensione competitiva del cosplay. L'esibizione in maschera viene valutata in funzione di alcuni

parametri: l'accuratezza nella riproduzione del personaggio, la costruzione e i dettagli dell'abito, la spettacolarità della performance. In questo scenario sociale, il pubblico svolge un ruolo essenziale, accompagnando le esibizioni. Tuttavia, lo spazio sociale del cosplay va oltre l'esibizione e si espande sia in altre pratiche (karaoke, passeggiate, conversazioni formali e informali) (Winge, 2006), sia nella *computer mediated communication* (CMC) (Poitras, 2001). Più in generale, possiamo affermare che la performance identitaria ha luogo nel corso dell'intera fiera e, in generale, in qualsiasi spazio pubblico il cosplayer può performare la propria identità attraverso il costume.

Occorre a questo punto chiedersi che tipo di costruzione identitaria si prefiguri negli eventi performativi. Come è noto, il cosplay autorizza gli appassionati a imitare i personaggi finzionali adorati, ricreando una porzione di immaginario audiovisivo nella realtà, attraverso eventi giocosi e divertenti che favoriscono una certa fluidità di identificazione. Diverse teorie si confrontano sullo statuto della performance identitaria.

Per Susan Napier (1993; 2007) il cosplay è solo una forma di evasione, ovvero un mero "teatro" in cui i fan, per un breve periodo, hanno la possibilità di travestirsi dai personaggi amati in anime, manga o altri prodotti culturali, prima di ritornare all'ordinarietà della vita quotidiana. Questa visione del cosplay, quale forma di fuga dalla propria identità nutrita dal desiderio di essere "altro", deriva dal pregiudizio legato ai prodotti culturali popolari, intorno cui ruota il fenomeno, giudicati da molti studiosi come puro intrattenimento. In realtà, gli ingenti investimenti in capitale simbolico sembrano suggerire che, per i cosplayer, il cosplay è parte della passione per manga e anime e serve a riaffermare la loro relazione con altri che condividono la stessa passione. Così concepito, il cosplay si configura come un'importante attività, che aiuta i fan a legarsi a un gruppo sociale, e che, attraverso la distribuzione del capitale simbolico in forme complesse, diventa un mezzo di costruzione del *self-concept*. Un esempio può essere rinvenuto nella completa accettazione, da parte delle comunità di cosplayer, di omosessualità e bisessualità come parte della loro realtà sociale.

Come testimoniano alcuni dei cosplayer intervistati in Svezia (Bonnichsen 2012), il cosplay può essere concepito come un territorio di esplorazione identitaria, con particolare attenzione alla sfera sessuale, come confermano anche le ricerche di Rachel Leng (2013). I cosplayer usano il travestimento come forma di negoziazione fra realtà e fantasia. Per certi aspetti, il cosplay è una forma di trasformazione identitaria da "persona ordinaria" a "supereroe", da "giocatore" a "performer", da "adulto" a "bambino", talvolta dal "femminile" al "maschile" (o viceversa). I cosplayer stessi affermano che spesso interpretano e agiscono come un personaggio di finzione per avvicinarsi a un ruolo inibito nella vita quotidiana. L'immaginazione consente loro di trasformarsi e fuggire dal reale: possono momentaneamente abbandonare stress, ansie e fraintendimenti del quotidiano per entrare in un ambiente fantastico. Per molti appassionati, quest'esperienza è fonte di piacere, auto-appagamento e realizzazione personale. Per sentirsi vivi in una società banale, i cosplayer cercano uno spazio confortevole dove esprimere se stessi. Il cosplay per molti è occasione di realizzare il ruolo ideale, inaccessibile nella routine ordinaria del quotidiano. Possiamo dunque concepire il cosplay come una sorta di spazio eterotopico, separato dalla realtà quotidiana, in cui i cosplayer possono performare uno o più Sé autentici, in un meccanismo che favorisce gli scambi socio-comunicativi e le relazioni sociali.

In realtà, l'identificazione tra cosplayer e personaggio performato è fluida e senza un confine preciso e, pertanto, dovrebbe essere analizzata alla luce di una più

completa teoria della performance cosplay. Un primo elemento di una tale teoria concerne la definizione stessa di “performance identitaria”. Le identità, incluse quelle alternative e immaginarie, possono creare significati, finché sono performati in un tempo e uno spazio specifici. L’elemento della “messa in scena” è centrale per spiegare il ruolo svolto da pratiche e fenomeni mediali e socioculturali nei processi di costruzione identitaria. Ancor più radicalmente la “messa in scena” non va intesa come una dimensione “altra” rispetto alla realtà quotidiana, ma può essere concepita, altresì, come un modello e il processo attraverso cui le identità reali sono costruite (Silvio 2010). È Hetherington (1998, p. 19) il primo studioso ad offrire una descrizione convincente della performatività dell’identità, intesa come “una produzione dell’identità scelta attraverso una serie di performance, ovvero occasioni in cui i processi identitari sono messi in scena”. Grazie al cosplay, l’identità di una persona può essere trasformata e inscenata. La performatività delle identità può essere paragonata a una sorta di bacchetta magica o macchina del tempo, che può dispensare eccitazione, appagamento, evasione e potere. Infatti, il cosplay è un marcatore identitario, un medium e, in qualche misura, anche una forma di arte visiva che trasforma l’identità individuale attraverso la riproduzione di un personaggio fittizio. I performer possono godersi i momenti piacevoli mentre sono oggetto dello sguardo spettatoriale, oppure essere ossessionati dall’oggettivazione di se stessi. In altre parole, il cosplay consente agli appassionati di modificare temporaneamente le proprie identità per creare un Sé eccitante, straordinario e felice, invece che sperimentare una trasformazione della vita reale.

Un secondo elemento centrale di una necessaria teoria della performance identitaria è la negoziazione degli spazi performativi. In tutte le performance basate sul travestimento, i partecipanti negoziano i confini del gioco affettivo tra “dentro” e “fuori” o tra il “Sé reale” e il “Sé immaginario” (Grossberg, 1992).

In generale, possiamo affermare che gli appassionati di cosplay provano a riprodurre una fantasia e conducono il loro personaggio favorito nella vita reale (Chen 2007), esprimendo una completa devozione all’avatar amato (icona, eroe, villain) e alla narrazione di cui è parte. Per ricreare e perfezionare un Sé performativo ideale e ricreare nella miglior forma possibile le scene del personaggio scelto, i cosplayer investono sostanziali risorse di tempo e denaro, prestando meticolosa attenzione ai dettagli. Da qui nasce il lavoro materiale del mondo cosplay, una sorta di artigianato di stravaganti ed elaborati costumi (Li, 2008). L’enfasi è posta sulla cattura dello specifico look del personaggio. Ottenere un’accurata raffigurazione e personificazione del personaggio scelto (attraverso espressioni facciali e corporee e appropriate posture) è di massima importanza per i performer e gli spettatori. Il livello di dedizione, coinvolgimento e partecipazione di ciascuno (cosplayer, cosplayer/performer e semplici spettatori) può variare dall’assoluto al parziale al trascurabile.

Inoltre, possiamo esplorare la radicale dimensione performativa del cosplay, esplorando le dimensioni della simulazione e del *role-playing*. Gli appassionati prestano enorme attenzione all’espressione verbale e non-verbale, e si focalizzano meticolosamente su costume e immagine del personaggio. Per Brake (1985) nel performare un’identità ideale e desiderata, i partecipanti perseguono specifici stili di andatura, postura, espressione e gergo. I cosplayer devono mostrarsi fortemente convinti delle loro performance, che, in caso contrario, sarebbero bollate come inautentiche o illusorie. Naturalmente, il livello di interesse, motivazione ed esperienza dei cosplayer è estremamente variabile. I neofiti possono trovare difficile il coinvolgimento in questa attività se non hanno abbastanza passione, entusiasmo, motivazione ed esperienza.

L'aderenza e la dedizione al personaggio originale sono fondamentali per ottenere "autenticità" (Rahman *et al.*, 2012). Molti studiosi (Muniz e O'Guinn, 2001; Kozinets, 2002) hanno sottolineato che l'autenticità, intesa come la manifestazione di ciò che è genuino e reale, è un valore essenziale nelle subculture. "Stare" nel personaggio è un primo criterio di autenticità per molti appassionati di cosplay. Possiamo rintracciare almeno due tipologie di autenticità (Rahman *et al.*, 2012): l'autenticità visiva, direttamente connessa agli attributi fisici come costumi, arredi scenici, acconciature, make up, e l'autenticità narrativa, strettamente collegata a elementi mimetici, come espressione verbale, corporea e facciale.

Nelle performance identitarie, inoltre, la dimensione materiale ha una notevole rilevanza. I cosplayer di lungo corso hanno interpretato un vasto range di personaggi e hanno accumulato una significativa collezione di costumi e arredi scenici nel corso degli anni, ai quali sono spesso emozionalmente affezionati. Questi oggetti non solo migliorano le performance, ma consentono di accumulare memorie indimenticabili, piacevoli, divertenti, eccitanti. Il motivo per cui i cosplayer non vogliono separarsene risiede, appunto, nella difficoltà di allontanarsi da oggetti significativi per la propria identità. Belk (1988) ricorda come gli individui impongono spesso la propria identità sugli oggetti posseduti, ma allo stesso tempo gli oggetti posseduti possono imporre a noi la loro identità.

Conclusioni

La ricerca sul cosplay consente di mettere alla prova teorie sociologiche classiche o contemporanee su temi complessi e cruciali, come capitale simbolico, interazione sociale, identità. In quanto fenomeno particolarmente stratificato, il cosplay richiede un approccio multidisciplinare, che tenga insieme il più possibile la sociologia delle culture giovanili, dei media e dell'identità.

Inoltre, in quanto parte del patrimonio culturale giovanile, il cosplay è un fenomeno particolarmente interessante, per il modo in cui consente di osservare come le singole generazioni declinano consumi e forme di appropriazione e rielaborazione culturale.

I principali risultati di questa ricerca possono essere così sintetizzati brevemente:

- 1 – il cosplay è un fenomeno sociale, fondato sulla distribuzione del capitale simbolico tra i membri di gruppi più o meno estesi di cosplayer;
- 2 – all'interno dei gruppi cosplay, si producono forme molto ricche di interazione sociale, caratterizzata da forme di socialità assimilabili alla "socievolezza" simmeliana;
- 3 – il cosplay è una forma culturale da ascrivere al più ampio campo del fandom, al cui interno i cosplayer aderiscono al paradigma passionale. In base a tale paradigma, i cosplayer teatralizzano l'adesione affettiva agli oggetti culturali venerati all'interno di ambienti dedicati;
- 4 – l'esperienza dei cosplayer è uno degli esempi più interessanti per osservare la profonda mediatizzazione della vita sociale e culturale nell'era digitale;
- 5 – una delle principali lenti attraverso cui comprendere il cosplay è la sua dimensione radicalmente performativa. In questo senso, lo studio delle concrete modalità con cui si strutturano i percorsi identitari richiede la messa a punto di una efficace teoria della performance identitaria.

Infine, va precisato, come il presente paper costituisce una ricerca esplorativa, che indaga soltanto alcune delle dimensioni che il fenomeno cosplay esibisce, ac-

cennando appena ad alcune di esse (la dimensione materiale dell'identità dei cosplayer) e tacendo di altre (la parziale professionalizzazione del lavoro dei cosplayer). L'urgenza di ulteriori studi attesta la multidimensionalità del cosplay, che resta un oggetto ancora sostanzialmente inesplorato dalla sociologia italiana.

Bibliografia di riferimento

- Abbruzzese, S., & Pretto, A. (2009). *Giovani e prospettive di vita*. Roma: Carocci.
- Aron, A., Aron, E.N. & Norman, C.C. (2008). Self-Expansion Model of Motivation and Cognition in Close Relationship and Beyond. In G. Fletcher & M.S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 478-501). Oxford: Blackwell.
- Belk, R.W. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139-168.
- Benesh-Liu, P.R. (2007). Anime Cosplay in America: A Fantastic Regalia. *Ornament*, 31(1), 44-49.
- Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonnichsen, H. (2011). *Cosplay – Creating, or playing identities?*. Stockholm: Stockholm University. Disponibile al sito web: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:424833/FULLTEXT01.pdf> [ultimo accesso 10/02/2018].
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Brake, M. (1985). *Comparative Youth Culture: The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*. New York: Routledge.
- Callois, R. (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Chen, J.-S. (2007). A Study of Fan Culture: Adolescent Experiences with Animé/Manga Doujinshi and Cosplay in Taiwan. *Visual Arts Research*, 33(1), 14-24.
- Cohen, P. (1972). Subcultural Conflict and Working Class Community. *Working Papers in Cultural Studies*, 2, 5-52.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2016). *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press.
- Cova B. (1996). Postmodern Explained to Managers: Implications for Marketing. *Business Horizon*, 39(6), 15-23.
- Cova, B., & Cova, V. (2002). Tribal Marketing: The Tribalization of Society and its Impact on the Conduct of Marketing. *European Journal of Marketing*, 36 (5/6), 595-620.
- Crane, D. (1992). *The Production of Culture. Media and Urban Arts*. Cambridge: Polity Press
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- de la Fuente, E. (2011). Aesthetic Explanation of the Social Bond. In V. Mele (ed.), *Sociology, Aesthetics & the City* (pp. 59-75). Pisa: Pisa University Press.
- Di Nallo, E., & Secondulfo, D. (a cura di). (1986). *Giovani anni '80. Una ricerca sulla realtà giovanile a Parma*. Milano: FrancoAngeli.
- Donnelly, P. (1985). Sport Subcultures. *Exercise and Sport Science Review*, 13, 539-578.
- Featherstone, M. (1991). The Body in Consumer Culture. In M. Featherstone, M. Hepworth & B.S. Turner (Eds.), *The Body: Social Process and Cultural Theory* (pp. 170-196). London: Sage.
- Fiorentino, G. (2014). *Il flaneur e lo spettatore. La fotografia dallo stereoscopio all'immagine digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frezza, G. (1999). *Fumetti, anime del visibile*. Roma: Meltemi.
- Frezza, G. (2008). *Le carte del fumetto*. Napoli: Liguori.
- Frezza, G. (2017). *Nuvole mutanti. Scritture visive e immaginario dei fumetti*. Milano: Meltemi.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Grossberg, L. (1992). Is There a Fan in the House? The Affective Sensibility of Fandom. In L.A. Lewis (Ed.), *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media* (pp. 50-68). London: Routledge.

- Grusin, R. (2004). *Premediation: Affect and Mediality After 9/11*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grusin, R. (2017). Radical Mediation. In R. Grusin, *Radical Mediation*, (pp. 221-268). Co-senza: Pellegrini.
- Hetherington, S. (1998). *Expressions of Identity*. London: Sage.
- Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*. Paris: Plon.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. London, Methuen.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. New York: New York University Press.
- Kozinets, R. (2002). The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 61-72.
- Lamerichs, N. (2013). The Cultural Dynamic of Doujinshi and Cosplay: Local Anime Fandom in Japan, USA and Europe. *Participations*, 10(1), pp. 154-176.
- Lamerichs, N. (2014). Costuming as subculture: The multiple bodies of cosplay. *Scene*, 1 (1-2), pp. 113-125.
- Leng, R. (2013). Gender, Sexuality, and Cosplay: A Case Study of Male-to-Female Cross-play. *The Phoenix Papers*, 1(1), pp. 89-110.
- Li, L.M. (2008). Cosplay: Searching for Another 'Me'. *New Vision*, 91, pp. 90-91.
- Mele, V. (2006). Introduzione. In G. Simmel, *Estetica e sociologia*, pp. 7-42, Roma: Armando.
- Mele, V. (2011). Origin, Meaning and Relevance of Georg Simmel's Sociological Aesthetics. In V. Mele (Ed.), *Sociology, Aesthetics & the City* (pp. 31-57). Pisa: Pisa University Press.
- Merico, M. (2004). *Giovani e società*. Roma: Carocci.
- Moores, S. (1993). *The Ethnography of Media Consumption*. London: Sage.
- Muniz, A.M., & O'Guinn, T.C. (2001). Brand Community. *Journal of Consumer Research*, 27(4), 412-432.
- Napier, S.J. (1993). Panic Sites: The Japanese Imagination of Disaster from Godzilla to Akira. *Journal of Japanese Studies*, 19(2), pp. 327-351.
- Napier, S.J. (2007). *From Impressionism to Anime: Japan as Fantasy and Fan Cult in the Mind of the West*. New York: Palgrave Macmillan.
- Napoli, A. (2015). *Generazioni online*. Milano: FrancoAngeli.
- Oyserman, D. (2004). Self-concept and identity. In B. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Self and social identity* (pp. 5-24). Oxford: Blackwell Publishing.
- Pellitteri, M. (2008). *Il Drago e la Saetta. Modelli, strategie e identità dell'immaginario giapponese*. Latina: Tunué.
- Pellitteri, M. (2012). *Mazinga Nostalgia. Storia, valori e linguaggi della Goldrake-generation*. Roma: Coniglio.
- Peterson, R.A. (1994). Culture Studies through the Production Perspective: Progress and Prospects. In D. Crane (Ed.), *The Sociology of Culture: Emerging Theoretical Perspectives* (pp. 163-189). Oxford: Blackwell.
- Poitras, G. (2001). *Anime Essentials: Everything a Fan Needs to Know*. Berkeley: Stone Bridge Press.
- Rahman O., Wing-sun L., & Hei-man Cheung, B. (2012). "Cosplay": Imaginative Self and Performing Identity. *Fashion Theory*, 16(3), pp. 317-342.
- Savonardo, L. (a cura di). (2013), *Bit Generation. Culture giovanili, creatività e social media*. Milano: FrancoAngeli.
- Silvio, T. (2010). Animation, the New Performance?. *Journal of Linguistic Anthropology*, 20(2), pp. 422-438.
- Simmel, G. (2012). *La socievolezza*. Roma: Armando.
- Simmel, G. (2015). *La moda*. Milano: Mimesis.
- Swann, W.B. Jr. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Social Psychology Perspectives (Vol. 2)* (pp. 33-66). Hillsdale: Erlbaum.
- Swindler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 73-276.
- Teti, M. (2011), *Generazione Goldrake*. Milano: Mimesis.
- Thornton, S. (1995). *Club Cultures. Music, Media and Subcultural Capital*. Cambridge: Polity Press.

- Tulloch, J., & Jenkins, H. (1995). *Science Fiction Audiences: Watching Doctor Who and Star Trek*. New York: Routledge.
- Vanzella, L. (2005). *Cosplay Culture. Latina: Tunué*.
- Welsch, W. (1997). *Undoing Aesthetics*. London: Sage.
- Winge, T. (2006). Costuming the Imagination: Origins of Anime and Manga Cosplay. *Me-chademia*, 1, 65-76.

Identità della scuola e miglioramento scolastico per l'educazione alla cittadinanza globale

Sara Mori e Francesca Storai

Indire, Italia

E-mail: s.mori@indire.it - f.storai@indire.it

Abstract

The paper recounts the experience of two female researchers in a high school in the province of Pisa, which is characterized from a mission centered on the active citizen. The scope of intervention is to increase the sense of collective identity of the school by involving the various actors with an eye on the improvement of the school. The aim of the research was to develop awareness and action for change within the organization according to the guidelines of Global Citizenship Education. During the nominal group with teachers, students and parents and the interviews with the Principals and the DSGA, the participants were asked to associate words describing the school according to their point of view; later they were invited to reflect on the mission described in the PTOF (Three-year training plan) and on how to act to make it operative. The sharing of results as a final moment was a crucial action to increase the level of knowledge within the school, the sense of empowerment of the actors and awareness of their own context

Keywords: Identity, Improvement, Sharing.

Introduzione

L'educazione alla cittadinanza globale ha l'ambizioso obiettivo di trasformare la società attraverso la costruzione di nuove conoscenze e di fornire solidi valori per un mondo più equo, inclusivo e sostenibile. Fare educazione alla cittadinanza globale significa dunque interrogarsi su come riuscire a realizzare azioni concrete finalizzate a costruire nuovi atteggiamenti e comportamenti nei cittadini e nelle cittadine di domani. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile siglata dalle Nazioni Unite (2015)¹ riconosce alla scuola, che è chiamata a promuovere "un'educazione di qualità, equa ed inclusiva", un ruolo cruciale. Nelle tre macro dimensioni che l'UNESCO (2015) identifica come aree entro cui sviluppare traguardi di apprendimento ed obiettivi di intervento sono evidenziati aspetti attinenti alla sfera cognitiva, come lo sviluppo di capacità di analisi, di giudizio e spirito critico, alla sfera socio-affettiva, tra cui la condivisione di valori come la solidarietà, il senso di comunità e di appartenenza e a quella comportamentale, dove si valorizza la promozione della crescita del senso di responsabilità e della motivazione ad agire nel proprio contesto in modo proattivo.

Il documento dell'UNESCO che riporta i temi e gli obiettivi di apprendimento rispetto all'educazione alla cittadinanza globale (2018) riportano alcune caratteristiche peculiari che gli studenti dovrebbero sviluppare (pp. 23) tra cui "l'essere informati ed avere spirito critico", "essere socialmente coinvolti e rispettosi della di-

¹ http://asvis.it/public/asvis/files/Agenda_2030_ITA_UNRIC.pdf

versità” ed essere “moralmente impegnati e responsabili”. A partire da questi aspetti sono stati sviluppati obiettivi di apprendimento distinti per diverse fasce di età: tra quelli previsti per gli studenti dai 15 ai 18 anni, nella dimensione socio-emotiva, troviamo risultati legati al senso di identità, tra cui saper “Esaminare criticamente le modalità con cui diversi livelli di identità interagiscono e convivono pacificamente all’interno di gruppi sociali diversi” e “Sviluppare e adottare valori, atteggiamenti e competenze per interagire con gruppi e punti di vista diversi” (pp. 31); per quel che concerne la dimensione comportamentale, sono presenti riferimenti alla “capacità di impegno e di agire” evidenziando l’importanza di saper “Proporre azioni e diventare agenti di cambiamento positivi”.

Ma in che modo la scuola può promuovere concretamente l’educazione alla cittadinanza globale?

L’ipotesi di questo studio è che la scuola possa diventare un luogo dove poter sperimentare il senso di identità e di comunità finalizzati al cambiamento e al miglioramento. Questi processi diventano occasioni reali e concrete per poter sperimentare la crescita del senso di cittadinanza, nell’ottica degli obiettivi di apprendimento appena descritti.

La legge 107/2015 ha cercato, almeno sulla carta, di valorizzare l’Autonomia Scolastica e di favorire una crescita culturale della governance della scuola (Bocchia, De Luca, 2017), promuovendo insieme anche il concetto di responsabilità sia della comunità scolastica, intesa come soggetto collettivo, che del singolo docente, studente e operatore che fa parte di quella comunità. A questo si lega un altro aspetto introdotto nella legge relativo ad una dimensione più operativa: la ricerca da parte della scuola di un indirizzo strategico, che prevede la condivisione di obiettivi comuni resi concreti attraverso traguardi comuni, in grado di accomunare ogni soggetto singolo ad un unico soggetto collettivo. La scuola dunque diviene ancora di più un luogo dove, attraverso la cura di ogni aspetto della persona sia esso affettivo, sia cognitivo, si sviluppano competenze da agire nel mondo e con gli altri.

Il concetto centrale, che guida questo processo, è quello di identità dell’organizzazione, dove coloro che le appartengono agiscono e crescono più o meno consapevolmente.

L’identità dell’organizzazione si riferisce a ciò che i membri percepiscono, sentono e pensano della propria organizzazione: un costrutto complesso legato alla visione del Dirigente, alle opinioni di docenti, studenti e famiglie, ai rapporti con il territorio e il contesto in cui la scuola è inserita.

Si assume in tal senso che l’identità sia condivisa ed interpreti i valori e le caratteristiche dell’organizzazione. Se esiste un’interdipendenza tra la cultura dell’organizzazione e il senso di identità, questa si configura come il prodotto di un processo di autoriflessione che riflette la cultura organizzativa (Hatch, 1993). La sua costruzione passa attraverso la definizione da parte di chi la compone e la vive ogni giorno dei principi e dei criteri ai quali l’organizzazione si ispira per migliorare: in questo modo il senso di identità diventa il terreno su cui piantare il seme del cambiamento (Murphy, 2013).

In questo senso la costruzione del senso di identità dell’organizzazione si lega da un lato ai processi di miglioramento e cambiamento e dall’altro ai processi di partecipazione attiva dei suoi membri.

La cultura dell’organizzazione diventa così il contenitore entro il quale sviluppare competenze che caratterizzano la cittadinanza globale, possibilità che diventa ancora più concreta dove si ha la possibilità di diventare agenti attivi del cambiamento.

Il miglioramento scolastico diventa in questo senso un'opportunità per coinvolgere gli attori della scuola in un processo attivo di crescita della consapevolezza di appartenere ad un'organizzazione dentro la quale si può operare.

“Il forte coinvolgimento di tutte le sue parti nella politica scolastica” e “l'integrazione con i riscontri che provengono dai monitoraggi e la valutazione” sono due dei fattori che contribuiscono al successo degli interventi di educazione alla cittadinanza globale (Tawil, 2013).

Moliterni (2016, p. 213) riprendendo Laporta (1979) evidenzia che “Bisogna porsi dunque nell'ottica di un ecosistema educativo e formativo [...] che nel proprio impegno di miglioramento e auto-miglioramento si fa educante e auto-educante, capace di mettersi in gioco e di fare autocritica”.

Questo studio parte da queste considerazioni per sperimentare un metodo utile ad incrementare la partecipazione attiva degli stakeholders (Dirigente, DSGA, docenti, studenti e genitori) nella definizione del senso di identità della scuola e renderli agenti attivi del cambiamento, all'interno di un istituto che mette al centro della propria mission “l'educazione del cittadino”. Si pensa infatti che partecipare direttamente a questo processo sia un modo di favorire aspetti che promuovono il concetto di cittadinanza globale e coinvolgono gli studenti e i docenti in una prima sperimentazione del vivere in comunità ed agire per essa.

Per far ciò sono stati perseguiti due obiettivi:

- Comprendere quanto gli attori della scuola si identificavano con la mission descritta nel PTOF, condividendola insieme alle diverse parti e confrontandosi con essa;
- Costruire una mappa dei punti di forza e delle criticità della scuola, secondo i diversi attori che fanno parte della comunità, al fine di comprendere come poter intervenire in modo strategico e condiviso per migliorarla e perseguire così la mission della scuola che riguardava il tema specifico di “Educare al domani”.

2. Lo studio: metodi e procedura

L'intervento è stato condotto in un Liceo ubicato nella cittadina di Pontedera, alle porte della città di Pisa che prevede tre indirizzi: Scienze umane, Linguistico ed Economico Sociale. I tre indirizzi condividono gli spazi, ma sono dislocati su quattro plessi differenti situati all'interno di un villaggio dell'istruzione che comprende diversi Istituti. La scuola è composta da 46 classi, 1054 studenti e 106 insegnanti.

La scuola, come appare dalla mission che la caratterizza, è molto sensibile ai temi dell'educazione alla cittadinanza globale e ha intrapreso nel corso del tempo attività finalizzate ad incentivare il senso di inclusione e la partecipazione attiva.

Hanno partecipato in modo diretto allo studio 11 docenti, 9 studenti (tra cui il rappresentante degli studenti) e 6 genitori.

Era stato chiesto alla Dirigente di formare gruppi eterogenei per indirizzo di studio sia per quanto riguardava gli insegnanti, sia per gli studenti e genitori.

Al fine di coinvolgere tutti gli attori interessati alla comunità scolastica e restituire loro una chiave di lettura dei risultati è stato scelto di utilizzare il nominal group, in quanto strumento capace di produrre un'indagine in profondità (Bezzi, 2013) e l'intervista al Dirigente scolastico ed al DSGA, come testimoni qualificati (Del Zotto, 1981).

La ricerca è stata scandita da tre fasi principali:

I) Analisi dei documenti principali della scuola: le ricercatrici hanno analizzato il RAV (Rapporto di Autovalutazione), il PTOF (Piano Triennale dell'offerta formativa) ed il PdM (Piano di Miglioramento), quest'ultimo allegato al primo. Un ulteriore approfondimento è stato rivolto alla comunicazione esterna attraverso il sito web, che è stato esaminato dal punto di vista dell'usabilità, della facilità di reperimento delle informazioni, e della navigabilità.

II) La ricerca su campo: in questa seconda fase sono stati realizzati i nominal group e le interviste con l'obiettivo di capire quali fossero le espressioni che, secondo l'opinione di docenti, studenti e genitori, identificavano meglio la loro scuola. Divisi in tre gruppi differenti sono state svolte tre riunioni distinte. Per evitare che si innescassero dinamiche particolari all'interno dei gruppi e che si potessero in qualche modo influenzare a vicenda, è stata utilizzata una tecnica capace di garantire un buon grado di separazione delle opinioni restituite dai partecipanti: il Nominal Group Technique (N.G.T.) è infatti una tecnica di gruppo nominale, detta anche "piccola Delphi", meno usata nella ricerca sociale rispetto ai focus group, ma che presenta notevoli vantaggi (Bezzi, 2013), confermati dall'indagine svolta. Ogni partecipante aveva il compito di scrivere su un post-it precedentemente consegnato, tre parole che, dal proprio punto di vista, identificavano la scuola, quindi consegnarli al moderatore che, una volta raccolti e con l'aiuto del gruppo, raggruppava i foglietti secondo un criterio di corrispondenza di significato. Avendo gli interlocutori relazioni tra di loro molto frequenti, il NGT ha avuto due principali vantaggi: il primo, l'anonimato dei foglietti, che ha permesso di separare l'idea da chi l'aveva prodotta, assicurando in questo modo un certo grado di libertà nell'esprimersi. Il secondo ha riguardato la possibilità per tutti di parlare e di aver garantito quindi uno spazio di opinione proprio. Per consentire di convergere verso un consenso, in modo da favorire il riconoscimento dell'identità da parte dei singoli, verso l'organizzazione è stato chiesto ai partecipanti di posizionarsi su una scala Likert a 5 punti (per niente, poco, abbastanza, molto, completamente) rispetto a quanto, secondo il loro parere "la scuola svolge coerentemente in termini di azioni concrete, quanto dichiarato nella mission". Nell'ultima parte della seduta è stato chiesto di esplicitare quali fossero le criticità dell'organizzazione nello svolgere il proprio compito e come potevano essere migliorate, in ottica proattiva e con la consapevolezza di quanto era emerso nel gruppo.

Dato il ruolo particolare del DSGA e del Dirigente Scolastico sono state a loro rivolte interviste approfondite, con l'obiettivo di conoscere percezioni e vissuti emotivi degli attori protagonisti della scuola, attraverso le stesse richieste e la stessa procedura seguita nei nominal-group.

III) Elaborazione delle informazioni ricavate nei diversi momenti e restituzione ai rappresentanti dei docenti, degli studenti, dei genitori e al DSGA e DS

3. I risultati

3.1. La fase di analisi dei documenti

La lettura dei documenti da parte delle ricercatrici ha avuto l'obiettivo di restituire un'immagine alla scuola su come si presenta all'esterno e discutere insieme agli interessati il grado di "rispecchiamento". Come concordato con la Dirigente scolastica la lettura svolta è stata restituita durante il collegio dei docenti della scuola

Complessivamente dai documenti è emerso un ottimo dettaglio della descrizione della realtà organizzativa e una buona attinenza ai dati. E' stata inoltre eviden-

ziata una coerenza tra il processo di autovalutazione e la scelta delle priorità e dei traguardi.

Un aspetto molto interessante, che è stato fatto notare ai docenti presenti, è stata la connotazione emotiva del linguaggio con cui è stato scritto il RAV: un'attenzione alla compilazione del documento che fa trasparire una valenza non solo burocratica, ma anche personale e professionale del processo.

Nel PTOF la scuola ha descritto la propria Vision e la propria Mission, il contesto in cui opera, le esigenze che tale contesto richiede ed i vincoli ai quali è legata.

La mission della scuola è fortemente legata al concetto di cittadinanza globale e viene descritta come segue: “Contribuire alla formazione globale della persona, aiutando i nostri studenti a divenire cittadini capaci di inserirsi in maniera attiva e costruttiva in una società profondamente dinamica, in continuo divenire, capaci di adeguarsi alla crescente flessibilità delle funzioni da svolgere e all'incontro con esperienze socio-culturali diverse, al tempo stesso però ben consapevoli della propria identità e della propria tradizione culturale. Il nostro motto è “educare al domani”

Le ricercatrici hanno cercato una chiave di lettura per poter comprendere le scelte dichiarate dal documento in modo che ne emergessero le caratteristiche principali: le dimensioni affrontate ed analizzate sono state quella culturale, quella didattico relazionale e quella organizzativa. All'interno del PTOF è emerso un buon equilibrio tra questi tre aspetti della scuola. In linea con la mission e affine allo sviluppo degli obiettivi di apprendimento per le competenze di cittadinanza globale emerge un alto grado di attenzione ad attività culturali che si svolgono sul territorio (es. il teatro della città, incontri con attori, registi e autori caratteristici del territorio), che denota intenzione nell'accompagnare gli studenti alla partecipazione della vita sociale e culturale della propria città. Inoltre la scuola è risultata inoltre essere molto attenta al tema dell'accoglienza ed al benessere: su questi due punti, infatti, cerca di orientare, oltretutto le attività trasversali, anche quelle strettamente legate alla didattica, fondando il processo di insegnamento-apprendimento su una forte attenzione ai ragazzi con bisogni educativi speciali e allo sviluppo di competenze legate alla a cittadinanza ed aspetti trasversali.

Le metodologie didattiche riflettono questa impostazione e prevedono percorsi individualizzati, processi di autovalutazione da parte degli studenti e la co-progettazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro. Il titolo del PTOF “Educare al domani” appare inoltre in linea con l'offerta formativa che risulta orientata allo sviluppo di competenze trasversali, sociali e civiche, indispensabili per la promozione di una cittadinanza globale. Nonostante i tre indirizzi della scuola, infatti, i docenti condividono modalità e pratiche didattiche nell'ottica di una costruzione di comunità che apprende (Kools, Stoll, 2016). Dal punto di vista organizzativo la leadership è condivisa e centrata su una forte collaborazione tra docenti, ritenuta come basilare sia per l'attività didattica che per quella educativa. I Dipartimenti, inoltre sono concepiti all'interno del documento come luoghi di ricerca e sperimentazioni multidisciplinari.

La restituzione al Collegio Docenti ha permesso di soffermarsi su due aspetti: quanti insegnanti conoscevano realmente i documenti prodotti dalla scuola; l'importanza dei concetti espressi nella mission e come questi fossero vicini ai principi dell'educazione alla cittadinanza globale.

3.2. Risultati dei Nominal group

Al nominal group con i docenti erano presenti undici insegnanti: nel descrivere le parole chiave con le quali, identificare la scuola è emerso quanto segue (in ordine decrescente per frequenza – Tab. 1).

Tab. 1 - Le parole che identificano la scuola per i docenti

<i>Frequenza</i>	<i>Affermazione</i>
5	poca organizzazione
4	accoglienza
3	troppa comunicazione/non comunicazione efficace
3	necessità di preparazione/studiare
2	benessere
1	troppa burocrazia
1	progetti
1	colleghi
1	lavoro
1	attenzione
1	condivisione/cooperazione
1	sostegno
1	guida
1	motivazione
1	futuro
1	casa
1	non chiarezza
1	spreco
1	caotica
1	dispersiva
1	classe
1	migliorare

Le parole con maggiore frequenza riguardano l'aspetto organizzativo: nel commentare le parole emerse i docenti sono tornati ad evidenziare che all'interno della scuola "C'è un una mancanza di comunicazione" e che "vengono inviate troppe mail che rischiano di essere dispersive", per poi "sapere le cose dagli altri" o interpretare "tante comunicazioni, tanta carta, quindi spreco". Ci pare del tutto consono che in un primo momento gli insegnanti pensino alla connotazione che la scuola ha come "posto di lavoro, che permette di lavorare bene".

Tuttavia subito dopo vengono riportati aspetti relativi al clima e allo stare bene; tutti riconoscono che è una scuola in cui "C'è un buon clima ed una buona accoglienza: è una scuola dove si sta bene"; oppure "quando sono arrivata mi sono sentita molto accolta".

Un docente tra quelli presenti ha commentato "quando uno sente di essere a casa sul posto di lavoro allora inizia a fare qualcosa per costruire e migliorarlo": i presenti hanno concordato con tale affermazione. Le ricercatrici si sono soffermate su questo aspetto per evidenziare quanto la creazione di una comunità scolastica che incentiva la partecipazione attiva sia un aspetto peculiare per favorire l'educazione ai principi della cittadinanza.

Tab. 2 - Il posizionamento dei docenti rispetto alla mission della scuola

<i>Punteggi</i>	1	2	3	4	5
<i>Frequenze</i>	0	1	4	3	2

Nella seconda parte dell'incontro, quando è stata letta la missione scritta nel PTOF, i posizionamenti rispetto alla scala Likert sono riportati in Tab. 2.

Nel commentarla i docenti hanno affermato che: “La didattica è stata sempre di tipo orientativo”; “educare è anche dare un esempio di impegno: l'impegno che metto per la scuola, dovrebbe essere d'esempio ai ragazzi”; “dare la disponibilità è importante per far vedere che mi impegno anche io”.

Una riflessione tra tutte ci riporta al tema di studio di questa ricerca:

“L'ambiguità nasce dalla definizione di cittadino: per esempio l'essere poco remunerato nel prestare un lavoro professionale può essere un esempio positivo di cittadino, ma anche una mancanza di diritto che non è educativa. Ogni cosa è molto soggettiva.”.

Questo aspetto coglie un importante nodo collegato all'obiettivo di educazione alla cittadinanza globale, fulcro di questo studio.

Nel cercare di coltivare la Mission, per migliorare la scuola, i docenti hanno trovato un accordo sul fatto che sia necessario “cercare una maggiore presenza e sinergia con le famiglie”, “cercare di organizzare maggiormente le comunicazioni” e “cercare di alleggerire l'organizzazione, che è diventata troppo burocratica specie negli ultimi anni (scrittura circolari, registro elettronico).”

Al nominal group con gli studenti erano presenti 9 alunni (uno solo dell'indirizzo linguistico in quanto la scuola era chiusa per referendum).

Dai post-it, commentati anche con gli studenti, emergono posizioni molto forti, ma tipiche del linguaggio adolescenziale e della necessità di “esprimersi contro”: va dunque tenuto conto che posizioni apparentemente molto estreme sono state poi “ridimensionate” nel dialogo e nelle riflessioni successive (Tab. 3).

Tab. 3 - Le parole che identificano la scuola per gli studenti

<i>Frequenze</i>	<i>Affermazioni</i>
5	poca organizzazione
3	sporca: poca carta igienica, scarsa pulizia bagni
2	professori
2	ansia
1	poco rispetto
1	carcere perché non possiamo uscire
1	suicidio
1	angoscia
1	schifo
1	divertimento con i compagni
1	poca manutenzione
1	poca aperta alle novità
1	difficoltà di rapporti con gli ATA
1	competizione tra gli indirizzi

Leggendo la mission gli studenti sembrano non riconoscere il ruolo della scuola nel formare il loro essere “cittadini” anche se i giudizi verbali dati successivamente hanno attenuato queste posizioni (Tab. 4).

Tab. 4 - Il posizionamento degli studenti rispetto alla mission della scuola

Valori	1	2	3	4	5
Frequenze	1	5	2	0	0

Al fine di perseguire l’obiettivo di sviluppare la capacità e l’impegno di agire per migliorare e cambiare la propria realtà, le ricercatrici hanno indirizzato la posizione critica verso quale potesse essere il contributo propositivo e di partecipazione degli studenti in relazione alla mission dichiarata dalla scuola. Questo ha permesso di stimolare la riflessione sul loro ruolo all’interno della comunità e della loro possibilità di diventare agenti diretti del cambiamento e del miglioramento. A tal proposito è stato affermato: “Noi facciamo molte cose, ma se sono i professori che le propongono, non la scuola” oppure, “ho la fortuna di essere in una classe con professori che si impegnano” o “noi proviamo ad aiutare ma c’è tanta burocrazia inutile”. E anche: “la rappresentante di istituto si è data tanto da fare ma non ci sentiamo ascoltati” o ancora “avremo più bisogno di essere ascoltati e che i nostri bisogni possano essere realizzati”.

Quando è stato chiesto di identificare gli aspetti positivi della scuola hanno concordato sul fatto che i rapporti con i professori e il clima sono i veri punti di forza dell’organizzazione, in accordo con quanto riportato dai docenti.

Al termine del nominal group gli studenti hanno voluto leggere ad alta voce un manifesto, da loro composto, con idee che avrebbero portato in Parlamento in occasione del viaggio d’Istruzione programmato: “Vorremo più uscite didattiche, per la motivazione e per conoscere il mondo”; “Vorremo un orario più flessibile”; “le classi dovrebbero essere aperte dove gli studenti possono girare al loro interno”; “dovremmo migliorare le strutture e l’organizzazione”; “dovremmo abolire le bocciature con sistemi di crediti”; “dovremmo rendere l’ambiente più pulito”.

Tab. 5 - Le parole che identificano la scuola per i genitori

Frequenze	Affermazioni
3	accoglienza
3	integrazione
1	umanità
1	buona
1	gentilezza operatori
1	disponibilità
1	altruismo
1	tranquillità
1	conoscenza
1	ben organizzata
1	coordinamenti
1	impegni
1	competenze

La programmazione della gita in Parlamento è un altro indice di come la scuola si stia impegnando nella formazione di un senso di cittadinanza, un aspetto che è

stato sottolineato all'interno dell'incontro con gli studenti.

Al nominal group con i genitori erano presenti sei persone complessivamente dei tre indirizzi.

Dalle parole chiave scritte che rappresentano la scuola emerge quanto riportato in Tab. 5.

Il tema dell'accoglienza e dell'integrazione occupa anche in questo caso un ruolo centrale. Nel confrontarsi rispetto alle parole emerse e nel chiedere quali potessero essere i punti di forza dell'istituto e le criticità viene affermato:

Tra le criticità: "il liceo linguistico si sente superiore, le scienze umane una via di mezzo e l'economico sociale emarginato"; "non c'è razzismo, ma anzi simpatia verso il diverso, ma la c'è la discriminazione tra gli indirizzi", "al linguistico ci vanno i figli dei più abbienti, una via di mezzo per le scienze umane e basso per l'economico sociale che viene chiamata la scuola degli handicappati".

Viene al tempo stesso riconosciuto che: "i ragazzi hanno comportamenti non corretti di responsabilità nei confronti dell'ambiente" e "la partecipazione dei genitori molto bassa".

Tra i punti di forza vengono riconosciuti "è un ottimo ambiente per l'inclusione"; "i professori sono disponibili"; "c'è una buona accoglienza credo possa essere condiviso da tutti".

Rispetto alla mission questi si sono espressi in modo molto positivo (Tab. 6).

Tab. 6 - Il posizionamento dei genitori rispetto alla mission della scuola

Valori	1	2	3	4	5	Non ho elementi per valutare
Frequenze	0	0	0	1	3	2

Alcuni genitori riportano: "è una scuola esemplare sulla formazione del cittadino", "gli studenti sentono di essere accolti bene". Nel dibattito su cosa significhi "educare al domani" uno dei genitori fa un'affermazione che evidenziamo: "Educare all'oggi è già tanto. Educare al domani lo vedo già utopistico."

3.3. L'intervista con la Dirigente

La Dirigente si dichiara molto fiera della mission della propria scuola, nella quale crede molto. Le tre parole che ha individuato per identificare l'organizzazione sono state: condivisione, accoglienza e simpatia. Citandola: "accoglienza e simpatia perché è una scuola dove ci si ascolta, anche perché essendo una scuola con un alto numero di ragazzi con disabilità è importante che l'atteggiamento sia di tipo inclusivo. Questi ragazzi sono infatti riconosciuti come un valore per tutta la comunità scolastica e come tali è necessaria un'accoglienza particolarmente attenta ai bisogni che si manifestano". Ed ancora: "Voglio bene ai ragazzi che sono in crescita ed hanno bisogno di sostegno, a questa età devono essere ascoltati". La condivisione è stata ritenuta uno dei punti di forza della scuola, "abbiamo l'abitudine a condividere, a confrontarci". Tra i punti di debolezza vengono individuati soprattutto la difficoltà di avere più plessi. Quando viene fatto presente i risultati dei focus dei ragazzi e dei genitori rispetto ad una differenza di trattamento nei confronti dei tre licei la Dirigente non appare sorpresa, anzi è ben consapevole di questo e racconta come tale situazione si sia venuta a creare durante gli anni, dovuta anche ad una differenza di background culturale dell'utenza.

Tra le criticità, inoltre, sono rilevate la difficoltà di gestione della scuola, il poco personale ausiliario a disposizione e i pochi custodi, che vengono spostati per coprire le urgenze nei vari plessi.

La DS si ritiene molto soddisfatta sia dei docenti dei quali dice “insegnanti con grande esperienza e personalità” sia del DSGA, al quale è pronta a dare “delega in bianco” proprio per la fiducia che ripone in lui. Per quanto riguarda gli aspetti da migliorare, come capo d’Istituto, c’è sicuramente quello di ridurre il più possibile le differenze tra i licei, ma soprattutto la volontà di valorizzare il Liceo Economico Sociale (la scuola è capofila dei LES della Toscana), una scuola di cui “non si è ancora capita l’importanza, è la scuola dei giornalisti” e soprattutto evidenzia che è mal orientata fin dalla scuola media. Con uno sguardo distaccato la DS riconosce la poca capacità di monitorare, raccogliere dati e documentare, che ha la scuola in genere ed anche la sua in particolare. Osserva infatti che vengono svolti numerosi progetti di cui nel tempo se ne perde la traccia. L’ultimo punto che viene affrontato è quello della comunicazione, che la DS ritiene fondamentale affinché “tutti siano connessi”. Rispetto a quanto dichiarato dai docenti in merito alla troppa comunicazione che rischia di generare l’effetto contrario, si prende atto che c’è la necessità di trovare soluzioni alternative che siano più efficaci.

3.4. L’intervista con il DSGA

Il DSGA è forse la figura che meno si identifica con la mission. Le tre parole che secondo il DSGA identificano la scuola sono organizzazione, flessibilità e competenza.

Evidenzia un buon grado di funzionamento dei servizi, sia formativi che amministrativi che secondo la sua opinione sono un punto di forza, pur considerando la complicata gestione dei diversi plessi della scuola e della competenza informatica delle persone che lavorano nella scuola. Il DSGA ritiene che uno degli aspetti da incrementare sia sicuramente quello della formazione anche del personale amministrativo e l’evoluzione continua della normativa vigente esige infatti il continuo aggiornamento, anche se i mezzi informatici aiutano molto in questo senso. Rispetto al gruppo di lavoro, specificamente di quello amministrativo, ritiene che ci sia molta collaborazione e che questo elemento sia di grande aiuto per tutti. Grande collaborazione è anche riconosciuta nei confronti della DS, il cui rapporto di stima contribuisce al buon andamento dei servizi offerti. Per quanto riguarda gli aspetti da migliorare il DSGA cita due aspetti di ordine interno: uno riguarda un semplice ma importante comportamento quotidiano, quello della puntualità, l’altro invece una maggior autonomia nel prendere decisioni. Il terzo punto si riferisce ad una cattiva abitudine dei genitori che, negli ultimi tempi hanno smesso di pagare la quota volontaria: nell’ultimo anno il dato è pari al 60%. Questo fatto comporta una ricaduta negativa all’interno della scuola, che si trova a dover affrontare spese, per la didattica ed anche per gli studenti in difficoltà, attingendo da capitoli di spesa diversi.

3.5. La restituzione dei risultati

La restituzione dei risultati è avvenuta in una riunione organizzata con tutti i partecipanti allo studio e aperta ai rappresentanti di classe di ciascun indirizzo. L’obiettivo della restituzione è stato quello di aumentare la consapevolezza dei partecipanti, e a cascata della comunità scolastica, su quanto emerso. Durante l’incontro è stato possibile mettere di nuovo al centro la mission dell’istituto ripor-

tando l'attenzione sul senso di identità e sono stati passati in rassegna i punti di forza e le criticità emerse al fine di comprendere come "ciascun attore potesse partecipare al miglioramento dell'organizzazione". I punti riportati sono quelli evidenziati in Tab. 7.

Tab. 7 - La tabella di restituzione alla comunità scolastica

<i>Momento di ricerca-azione</i>	<i>Punti di forza</i>	<i>Criticità</i>
Nominal con i docenti	- Buon clima - Accoglienza - Collaborazione tra docenti	- Comunicazione dispersiva. - Burocrazia eccessiva.
Nominal con gli studenti	- Rapporto con i professori - Clima tranquillo	- Strutture non eque tra i diversi plessi. - Mancanza di libertà dell'agire ed esprimersi - Pulizia di stanze ed aule
Nominal con i genitori	- Accoglienza - Disponibilità - Buon clima	- Scarsa partecipazione dei genitori e pagamento quota individuale - Forte differenza tra i diversi indirizzi-scarsa equità
Dall'intervista con il DSGA	- Organizzazione: è una scuola che funziona - Flessibilità: disponibilità delle persone - Competenza da parte del personale - Altissima collaborazione anche con la Dirigente - Informatizzazione	- Scarsa formazione sulle nuove normative - Scarsa puntualità nelle procedure burocratiche - Mancato pagamento del contributo personale da parte dei genitori (oltre il 60%)
Intervista con la Dirigente	- Accoglienza - Simpatia - Molti progetti - Collaborazione - Condivisione - Ascolto - Totale collaborazione con DSGA - Fiducia ai singoli	- Differenza tra i tre licei (volontà di migliorare il LES) - Documentazione - Monitoraggio - Comunicazione ed informatizzazione tra i plessi

Sintetizzando possiamo affermare che tutti gli attori coinvolti concordano nel ritenere che i punti di forza principali della scuola siano il buon clima e la capacità di accoglienza.

Mentre risultano criticità da migliorare la comunicazione, la condivisione e la possibilità di integrare maggiormente i diversi plessi e gli indirizzi della scuola.

L'aspetto della comunicazione e dell'equità tra i diversi plessi rimangono le questioni cui sulle quali sembra necessario lavorare con maggiore priorità, all'interno di un contesto dove "lo stare bene" si connota come un importante punto di forza condiviso da tutti gli attori della comunità: il liceo linguistico viene considerata infatti la scuola che usufruisce di maggiori privilegi e che dimostra un certo senso di superiorità nella propria identità.

Tutti concordano dall'altro lato però che è una scuola dove "si sta bene", dove le relazioni sono importanti e sono in qualche modo curate e tutelate.

Il momento della restituzione è durato un'ora e mezzo: i partecipanti hanno avuto la possibilità di esprimere le loro opinioni su quanto era emerso. Gli studenti hanno espresso molto entusiasmo nel vedere le loro parole riportate in modo fedele sia ai docenti, sia alla Dirigente. La rappresentante di istituto ha affermato con una

fierezza tipica dell'età che "almeno tutti sanno quello che pensano". Alla fine dell'incontro è stato consegnato il report redatto dalle ricercatrici ed è stata data la possibilità ai presenti di prendere appuntamento con la Dirigente per discutere in modo privato e diretto di aspetti che non erano chiari o di come la scuola possa realizzare in modo migliore la propria mission. I risultati emersi saranno inoltre tenuti di conto nella redazione del piano di miglioramento dell'anno successivo.

4. Discussioni ed implicazioni

La ricerca ha permesso di raccogliere le opinioni e il vissuto di rappresentanti di tutti i membri che partecipano alla vita della comunità scolastica. La descrizione della scuola attraverso termini che la identificano ha dato l'opportunità ai partecipanti di esprimere le proprie impressioni rispetto all'organizzazione; la riflessione sulla mission ha in un certo senso obbligato i diversi stakeholders a fermarsi a riflettere su quello che la scuola fa e ciò che dovrebbe fare. Connotare questi aspetti in ottica di miglioramento ha inoltre permesso alle ricercatrici di mettere in luce i punti di forza della scuola e indirizzare le criticità verso la possibilità di individuare linee strategiche per l'intervento.

La fase di condivisione dei risultati ha avuto la finalità di incrementare la consapevolezza della comunità scolastica riflettendo sulla sua identità e sulle modalità di agire al suo interno, cercando di sviluppare il concetto di responsabilità e della possibilità di avere un ruolo nel cambiamento.

Interessante la riflessione sul concetto di "cittadino attivo" sollevata da una docente e del legame con l'esempio che ciascuno dà attraverso l'impegno nel proprio lavoro. Molto stimolante il confronto con gli studenti che ribadiscono la sensazione di "non essere mai ascoltati abbastanza" e avanzano delle proposte concrete sul miglioramento scolastico. Molto utile riportare le riflessioni agli occhi della Dirigente che ha potuto acquisire maggiore consapevolezza sulle voci di chi partecipa alla vita della scuola.

Tali azioni, a nostro avviso, vanno nella direzione che permette agli studenti di stimolare ed esercitare il proprio spirito critico degli studenti e nei docenti promuovere la condivisione ed il confronto, così come indicato tra gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e il documento dell'UNESCO sugli obiettivi di apprendimento(2018). Si pensa dunque che il metodo utilizzato nella presente ricerca possa essere mutuato in altre realtà, con lo stesso obiettivo. Si riconosce tuttavia il limite di avere un contesto pronto a lavorare su queste tematiche e disponibile alla possibilità di ascoltare le voci di ciascuno.

Bibliografia di riferimento

- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: Franco Angeli.
- Boccia, P. e De Luca, A. (2017). *Pratica quotidiana per la governance della scuola. Indicazioni operative per i dirigenti scolastici*. Roma: Anicia.
- Del Zotto, M. (1988). I testimoni qualificati in sociologia. In A. Marradi (a cura di), *Costruire il dato* (pp. 132-144). Milano. Franco Angeli.
- Hatch, M.J. (1993). The dynamics of organizational culture. *Academy of Management Review*, 18, 57-93.
- Kools, M. and Stoll L. (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", OECD Education Working Papers, No. 137 (<http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>). Paris: OECD Publishing.

- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze. La Nuova Italia.
- Moliterni, P. (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusive. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (12), 205-217.
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263.
- OECD (2016). Directorate for Education and Skills: preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. Paris: Cedex.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. Unesco education research and foresight. Paris: Unesco.
- UNESCO (2018). Educazione alla cittadinanza globale: temi ed obiettivi di apprendimento (<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002618/261836ita.pdf>). Trento: Centro per la Collaborazione internazionale.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, (<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>). Parigi: Unesco.

Politiche di inclusione nelle aree fragili: i migranti e l'approccio territoriale della Strategia Nazionale per le Aree Interne¹

Giovanni Carrosio e Veronica Lo Presti***

*Università degli Studi di Trieste, Italia

**Sapienza Università di Roma, Italia

E-mail: gcarrosio@units.it - veronica.lopresti@uniroma1.it

Abstract

The theoretical reflection on development policies, at national and international level, has focused attention on the need to identify new strategies for social inclusion able to promote local development by putting in the center the quality of life and the rights of citizenship. This is all the more valid in the rural and marginal areas of our country, where the lack of access to essential resources and services and the distance from the central poles of supplying basic services are a strong limit to the wellbeing of the inhabitants and the development of their capacity for actively live and therefore promote the development of the territory. In Italy, internal areas are historically affected by migratory routes and the rooting of a new population is the lever through which to combat depopulation. The substantial presence of the population with non-Italian citizens reveals some exogenous criticalities of the new approaches (resident foreigners are not citizens with full rights), but can constitute a potential for regenerating the identity and economies of the internal areas, if the policies public authorities are able to include and activate the skills of this portion of the population according to a model of sustainable local development.

Keywords: Social inclusion, Global citizenship, Inner areas.

1. Strategie innovative di promozione dello sviluppo locale

Negli ultimi anni la riflessione teorica sulle politiche di sviluppo (Trigilia, 2001; Sen, 1993), a livello nazionale e internazionale, ha posto l'attenzione sulla necessità di individuare nuove strategie di inclusione sociale in grado di promuovere lo sviluppo locale mettendo al centro la qualità della vita e i diritti di cittadinanza. Ciò è tanto più valido nelle aree rurali e marginali del nostro Paese, dove lo scarso accesso alle risorse e ai servizi essenziali e la lontananza dai poli centrali di erogazione dei servizi fondamentali rappresentano un limite forte al benessere degli abitanti e alle loro *capabilities* (Nussbaum, 2000) nella promozione dello sviluppo del territorio.

Le nuove politiche di coesione e sviluppo, sperimentate in Italia come applicazione dell'approccio *place-based* (Barca, Carrosio & Lucatelli, 2018), intendono pertanto promuovere i diritti di cittadinanza come forma di investimento sociale contestuale agli interventi per lo sviluppo economico, superando la vecchia impostazione delle politiche "dei due tempi" che prevedevano l'organizzazione dei servizi come conseguenza – e non come preconditione – dello sviluppo. La crisi eco-

¹ Il saggio è il risultato della riflessione condivisa di entrambi gli autori. In particolare, V. Lo Presti ha redatto i paragrafi 1 e 2; G. Carrosio ha redatto i paragrafi 3 e 4.

nomica e sociale che ha segnato l'Italia a partire dal 2008 ha reso ancora più urgente questa impostazione, provocando una ricalibratura sottrattiva dei servizi (Paci & Pugliese, 2011) sulla base di criteri di soglie di sostenibilità economica di breve periodo, che hanno colpito duramente l'offerta di servizi nelle aree a bassa densità abitativa, acuitizzando le disparità – in termini di accesso ai servizi - tra i cittadini che vivono nei centri e quelli che vivono nelle aree più periferiche. Le aree interne del Paese rappresentano il 60% del territorio nazionale e il 20% della popolazione. La “questione interna” è perciò rilevante sia in termini sociali che spaziali e ineludibile, per la sua consistenza, rispetto alle traiettorie di sviluppo del nostro Paese. Vi sono due dimensioni da tenere in considerazione: la prima, come rilevano diversi studi (Agnoletti, 2010; Van der Ploeg, 2008), è l'erosione della qualità della vita nelle aree interne: a fronte di un fenomeno sempre più preoccupante di abbandono e di spopolamento di queste aree si rilevano sempre più preoccupanti ripercussioni sulla qualità del sistema di relazioni e in generale sullo stile di vita di chi sceglie di restare nel proprio territorio; la seconda risiede nel sottoutilizzo del capitale ambientale e culturale, che si traduce in abbandono del territorio sotto forma di dissesto idrogeologico ed erosione della biodiversità, con la conseguente dispersione di saperi locali e pratiche di produzione difficilmente rigenerabili.

I nuovi approcci di sviluppo locale² che guardano alle aree periferiche, e di cui la Strategia Nazionale per le Aree Interne³ è un esempio, si caratterizzano per l'approccio place-based, a partire dalla convinzione che è possibile provocare cambiamenti in questi contesti territoriali soltanto utilizzando la spesa pubblica e l'autorevolezza delle istituzioni centrali per destabilizzare equilibri conservativi locali e produrre cambiamento attraverso la ricucitura e costruzione di filiere di conoscenza e la creazione di nuove coalizioni economiche e sociali nate dal coinvolgimento di innovatori e soggetti fino ad ora esclusi dai meccanismi di rappresentanza (Barca *et al.*, 2014). Non si tratta di una contrapposizione centro-territorio, ma della generazione di nuove alleanze strategiche che devono portare alla inclusione di nuove pratiche nel campo organizzativo locale. Fare emergere i fabbisogni soggettivi e oggettivi attraverso l'ingresso nelle arene di policy locali di soggetti che non trovano spazio dentro i meccanismi decisionali più sedimentati. Si avverte sempre di più il bisogno di innovare le pratiche di azione amministrativa, costruendo una combinazione adeguata tra il rafforzamento dell'azione ordinaria, a livello centrale e locale, e quella indotta dall'intervento comunitario (De Vivo, 2008), utilizzando il coinvolgimento degli attori rilevanti⁴ (e non soltanto di quelli istituzionali) nella individuazione dei fabbisogni e nella conseguente definizione della programmazione delle azioni e della spesa pubblica.

L'approccio place-based necessita della sperimentazione di un metodo di progettazione e costruzione di interventi strategici sui vari territori che sia il risultato di un processo di co-progettazione orizzontale e verticale: orizzontale, nel senso che interagiscono tra di loro, secondo metodi deliberativi, gli attori rilevanti e istituzionali locali; verticale, perché la co-progettazione avviene anche nella interlocu-

² Per una trattazione analitica dei cambiamenti relativi al paradigma dello sviluppo locale e delle politiche territoriali si rimanda al saggio di De Vivo, Sacco del 2008 “Dopo lo sviluppo locale: ricostruendo tracce e prospettive di una stagione di intervento”.

³ La Strategia Aree Interne (Snai) è una politica di sviluppo nazionale che mira ad invertire il trend demografico in calo delle aree interne e a renderle poli attrattivi e di eccellenza su tutto il territorio nazionale, diminuendo lo scarto tra aree centrali e metropolitane e aree marginali-interne.

⁴ Nell'approccio place-based gli attori rilevanti sono i soggetti portatori di pratiche di cambiamento sui territori, che introducono innovazioni praticando risposte nuove rispetto alle sfide e alle difficoltà che si incontrano nel proprio ambito di azione.

zione tra il Centro, la Regione e il territorio, in un meccanismo decisionale dove il Centro ha potere di gatekeeping e di immissione di competenze esterne nelle arene deliberative locali.

Gli stranieri residenti e i migranti richiedenti asilo, pur essendo a pieno titolo attori rilevanti che agiscono nel territorio, spesso portatori di innovazione nelle pratiche produttive e di vita, faticano a prendere parte ai processi partecipativi che sostengono la costruzione di strategie di sviluppo locale. Ciò avviene sia per un difetto di status del migrante, che non possiede la cittadinanza ed è perciò escluso dai meccanismi della rappresentanza, sia per la condizione sociale subalterna, che fa sì che i migranti siano anche bene integrati nei contesti locali, ma a patto che non ambiscano ad essere protagonisti di meccanismi di mobilità sociale (integrazione subalterna: Ambrosini, 2011). Senza un impulso del Centro, come soggetto che destabilizza i meccanismi conservativi locali, il migrante difficilmente assumerebbe, per sua iniziativa o per volontà degli attori locali, lo status di attore rilevante dentro una politica pubblica.

In questo quadro di policy si pone la riflessione proposta dagli autori, che mettendo a valore alcuni esempi concreti (come l'area del Casentino, dove è presente una comunità straniera attiva nel settore agro-forestale o l'area dell'Antola ligure, dove i migranti stanno rigenerando l'identità locale legata all'orticoltura), ipotizzano che l'approccio place-based utilizzato dalla SNAI possa essere particolarmente adatto ad includere i migranti nei processi partecipativi locali e ad amplificare le capacità di promozione di interventi innovativi di integrazione sociale partendo dall'attivazione delle risorse locali, dalla creazione di spazi per la vita collettiva in cui riallacciare i legami sociali e costruire nuove opportunità di vita (Moulaert e Vicari, 2009).

2. *Positive thinking* e consapevolezza territoriale: una via per processi di *capacity building*

Frank Moulaert, a partire dal 2005, ha condotto (in collaborazione con Martinelli, Swyngedouw e Gonzalez) un imponente lavoro di analisi e di ricerca sociologica sullo sviluppo delle aree urbane e locali.

I risultati di queste ricerche hanno evidenziato come l'adozione di una prospettiva "positiva" possa costituire un modo innovativo per affrontare la progettazione di interventi di sviluppo in ambito locale, valorizzando le risorse e le proposte che emergono direttamente dai territori e che, se implementate con l'accompagnamento di esperti, possono amplificare la *capacity building* di tutti gli attori coinvolti nel processo di rilancio e sviluppo di un territorio.

Uno dei principali risultati del lavoro di ricerca interdisciplinare di Moulaert e Vicari (2009) su progetti e programmi di carattere innovativo, messi in atto da soggetti pubblici, privati e del terzo settore per combattere l'emarginazione e promuovere la piena inclusione sociale, anche dei gruppi più marginali, nelle città europee può rappresentare un punto di partenza fondamentale per la riflessione sull'adozione di approcci efficaci per rispondere ai bisogni crescenti e sempre più diversificati dalle politiche pubbliche. La crisi economica, con le sue pesanti ricadute sul tessuto fisico e sociale delle città, rende di particolare interesse l'analisi di modelli alternativi all'approccio neoliberale, basati sull'attivazione delle risorse locali, la creazione di spazi per la vita collettiva in cui riallacciare i legami sociali e costruire nuove opportunità di vita e di lavoro, la valorizzazione delle diverse identità.

I migranti rappresentano in questo panorama una delle categorie più colpite negativamente dalla situazione di crisi sociale e politica che oggi stiamo attraversando.

In questa situazione generale, l'adozione di approcci di pensiero positivo, che puntano sull'emersione e sulla valorizzazione delle esperienze *positive* e sull'individuazione condivisa e partecipata dei "successi" all'interno delle comunità, possono rappresentare un'opportunità per riflettere e trovare delle risposte in una prospettiva partecipata ai fabbisogni dei migranti che popolano le aree interne del nostro Paese, individuando con il supporto delle amministrazioni locali e di tutti gli stakeholders del territorio, modalità espressive e concrete delle proprie potenzialità e delle pratiche già esistenti e promuovendo il rafforzamento di un'identità socio-culturale dei migranti come cittadini, potenziandone anche la *capacity building*.

Gli approcci di *positive thinking*⁵ hanno la caratteristica principale di rovesciare il processo metodologico *mainstream* usualmente utilizzato nell'analisi delle politiche che parte dal "problem solving", ovvero dall'identificazione delle problematiche relative alla scarsa riuscita di un intervento e della conseguente individuazione delle potenziali soluzioni e dei miglioramenti per il futuro.

Il Positive thinking capovolge gli approcci tradizionali partendo dall'individuazione di "ciò che ha funzionato bene", dando un ruolo importante alla definizione condivisa e co-costruzione dei "successi" e lasciando di conseguenza spazio notevole alla valutazione, intesa "positivamente" come strumento per il miglioramento dell'efficacia degli interventi.

La logica dei "positive thinking" si può rintracciare nelle attività di studio e ricerca di Judith (1982; 1993) che, negli anni '80, aveva sperimentato un modo operando molto simile a quello "positivo" in contesti di cooperazione allo sviluppo, quando si era trovata a "sorprendersi davanti ai successi" e a fermarsi a riflettere sui meccanismi che intervenivano per la definizione di uno specifico intervento che aveva funzionato in uno specifico luogo.

Il *positive thinking* costituisce, in questo quadro, un modo di procedere che può avere un valore aggiunto rispetto alle metodologie di intervento tradizionali e preordinate, ovvero quello di mobilitare risorse non riconosciute o non esplicitate ma utili a produrre il cambiamento desiderato, intendendo il cambiamento come riconoscimento di un successo che serve a far capire a cosa aspirare, come cambiare, dove puntare.

Sotto il cappello del "*positive thinking*" è possibile individuare, tuttavia, micro-approcci differenti, tutti accomunati dall'idea di partenza (Stame e Lo Presti, 2015) per cui si apprende di più dai successi che dai fallimenti, in quanto basarsi sui successi offre motivazioni per l'azione. Come sostiene Sabel (2004) nelle sue riflessioni in tema di policy analysis, valorizzare il positivo consente di far conoscere ed estendere i risultati positivi a chi è rimasto indietro. Inoltre, il successo aggiunge informazioni su perché qualcosa di desiderato succede, mentre il fallimento non fa che riprodurre la mancanza di conoscenza iniziale, evidenziando gli ostacoli al cambiamento. Si aggiunga a ciò che il successo è proattivo e motiva le persone ad agire, mentre il fallimento demoralizza. L'ipotesi sostenuta in questa trattazione è che questa idea possa trovare una fertile applicazione nel campo della progettazio-

⁵ Sotto il cappello di "positive thinking" si ritrovano diversi approcci che il ricercatore potrà scegliere di utilizzare in base alla rispettiva adeguatezza rispetto al contesto e agli obiettivi di analisi. Per una trattazione più approfondita delle caratteristiche dei diversi approcci di positive thinking (Appreciative Inquiry, Most Significant Change, Success case method, Positive Deviance, Evaluation of Innovation, Developmental Evaluation) si rimanda al saggio di Stame e Lo Presti (2015).

ne e valutazione di strategie di sviluppo locale delle aree marginali, in cui sia centrale la valorizzazione dell'apporto e del contributo dei migranti, a partire dall'emersione di quanto di buono è stato fatto nelle realtà singole e specifiche dei territori, mettendo per un momento da parte gli interventi che non hanno funzionato, gli stakeholders che non sono riusciti a collaborare, per soffermarsi invece sugli elementi che hanno promosso il successo di specifici interventi sul territorio.

Si aggiunga a ciò il fatto che di frequente nella progettazione in ambito locale gli obiettivi e i *desiderata* degli stakeholders locali possano essere differenti – a tratti anche discordanti e conflittuali – rispetto a quelli ritenuti prioritari dai referenti delle amministrazioni locali, centrali, dai cittadini ecc.

Nella concertazione di progetti complessi in cui occorre mediare tra le esigenze di stakeholders portatori di valori e interessi anche discordanti, potrebbe essere utile utilizzare approcci che tendono a far emergere gli interessi in comune tra i vari stakeholders e a valorizzare le esperienze positive di tutti gli attori coinvolti nella progettazione degli interventi, spingendo alla riflessione condivisa e all'emersione dei meccanismi che possono facilitare la buona riuscita degli interventi in vista del miglioramento della loro efficacia.

3. I migranti come attori rilevanti dello sviluppo locale nelle aree interne

Nelle aree interne la presenza di immigrati è mediamente inferiore rispetto alle aree urbane. Al 2016, in Italia la presenza di stranieri in rapporto alla popolazione residente era dell'8,3% e nelle sole aree interne del 6,4%. Tuttavia, nelle aree interne la varianza rispetto alla media è molto alta. Per questa ragione, abbiamo comuni interni con una concentrazione molto elevata di immigrati⁶. Se consideriamo i primi 20 comuni per percentuale di stranieri residenti, l'80% è classificato come interno. Come abbiamo già messo in luce in altri lavori, la geografia dei migranti nelle aree interne si caratterizza per aree con densità molto bassa, aree intercomunali omogenee con una rilevante concentrazione di immigrati, che seguono una logica ecologica socio-spaziale di insediamento (Zajczyk, 1996) e peculiari modalità di integrazione socio-lavorativa e casi puntiformi, di comuni molto piccoli nei quali l'alta concentrazione di immigrati è più imputabile a circostanze fortuite che ad una struttura particolare del sistema territoriale nel quale sono inseriti.

In queste aree, dove vi è una concentrazione spaziale molto forte, che spesso si traduce nella specializzazione etnica di alcuni segmenti di filiere produttive, gli immigrati, pur così importanti nell'economia locale e per il protagonismo nell'offerta di servizi di cura, si trovano al di fuori dei meccanismi di rappresentanza, siano essi organi elettivi di democrazia rappresentativa che organizzazioni intermedie di tipo sindacale. Questo elemento fa sì che all'interno delle politiche di coesione e sviluppo tradizionali, la componente immigrata venga raramente coinvolta nella definizione di strategie, programmi e progetti.

L'applicazione dell'approccio place-based nelle aree interne selezionate dalla Snai ha consentito di portare gli stranieri residenti dentro i meccanismi del processo deliberativo che in ogni area porta alla definizione di una strategia di sviluppo⁷.

⁶ Dei primi 20 comuni per percentuale di popolazione straniera residente, 11 sono classificati come interni. I primi tre comuni, tutti interni, sono Rocca de' Giorgi (36,5%), San Pio delle Camere (27,58%), Airole (26,46%), dati al 2016.

⁷ La strategia di sviluppo è un documento corredato di schede progetto, che mette al centro i risultati attesi che il territorio vuole raggiungere attraverso la programmazione della spesa. Ai risultati attesi corrispondono indicatori di risultato e azioni. Ogni azione porta con sé uno o più progetti, finanziati

È in particolare la presenza del Centro a garantire che nel partenariato di attori rilevanti locali vi siano anche degli immigrati, qualora le loro attività e competenze siano ritenute rilevanti rispetto ai temi in discussione.

L'utilizzo di un approccio positivo in fase di analisi del contesto socio economico dell'area, di emersione dei risultati attesi e di coprogettazione delle azioni utili a raggiungerli ha facilitato il processo di coinvolgimento attivo e di partecipazione dei migranti, valorizzandone il contributo come nei casi di seguito illustrati.

Come ha già argomentato Daniela Luisi (2016) nell'area progetto del Casentino – Val Tiberina, in provincia di Arezzo, dove il Parco delle Foreste Casentinesi presenta la più alta percentuale di popolazione straniera tra i Parchi nazionali italiani (12,3% secondo il Rapporto UnionCamere, 2014), il coinvolgimento degli immigrati è stato fondamentale per incentrare una parte della strategia locale sul tema delle risorse agroforestali. Nell'area, infatti, si è insediata ormai da molti anni una comunità di lavoratori agroforestali, la maggior parte di essi proveniente dal distretto di Bacau, in Romania, con competenze professionali legati al taglio e alla gestione del bosco. L'insediamento di questi nuovi abitanti ha consentito il ricambio generazionale nelle aziende del settore e la rigenerazione di competenze e domini locali che si stavano disperdendo, in seguito alla interruzione della trasmissione tacita a livello locale. Inoltre, la catena migratoria ha portato sul territorio anche le famiglie: la presenza di immigrati in età scolare ha permesso alle scuole di mantenere i numeri necessari per il mantenimento dei plessi sul territorio e l'arrivo delle donne straniere ha rigenerato l'organizzazione locale dei servizi di cura, grazie a una offerta di lavoro che ha trovato riscontro in una domanda che fino ad allora non era completamente soddisfatta. Queste dinamiche sono emerse nel processo di coprogettazione della strategia d'area, che ha coinvolto gli immigrati: il patrimonio forestale, il miglioramento dell'offerta scolastica interculturale e nuovi servizi socio-sanitari sono diventati il perno della Strategia, con l'individuazione di tre azioni prioritarie:

“1) azioni formative nel settore della selvi-coltura (per lavoratori locali e stranieri), anche attraverso il coinvolgimento dell'Istituto forestale, e azioni di stimolo per incentivare la costituzione di imprese cooperative come strumento di integrazione e per regolare un mercato spesso poco normato;
2) percorsi di inter-cultura per operatori sanitari, con supporto alla creazione di cooperative gestite da badanti;
3) strategie educative integrate e potenziamento dei nidi e della scuola primaria in ottica di plurilinguismo” (Luisi, 2016).

Interessante risulta anche il caso specifico dei richiedenti asilo e al tema della loro accoglienza, intorno a cui sono sorte dinamiche differenti e interessanti da esaminare.

I comuni interni, caratterizzati da bassa densità abitativa, molte abitazioni vuote e spesso un settore turistico in declino con disponibilità di alberghi, rischiano di subire lo smistamento prefettizio dei migranti, che spesso non è accompagnato dai progetti di accompagnamento e integrazione. Talvolta i numeri imposti ai comuni sono molto alti in rapporto alla popolazione, con il rischio di generare proteste e difficoltà pratiche nell'accoglienza e nell'integrazione, che dovrebbero prevedere formazione e coinvolgimento dei migranti nella vita delle comunità locali.

dai fondi statali per quanto riguarda i servizi alla popolazione (scuola, mobilità e salute) e dai fondi strutturali gestiti dalle regioni per quanto riguarda le azioni di sviluppo locale (i fondi regionali sono fcsr, fse, feasr).

Nel comune di Fontanigorda, 200 residenti (molti meno gli abitanti reali) area interna Antola-Tigullio, nell'appennino Ligure, ormai un anno fa il prefetto ha deciso di collocare 40 richiedenti asilo, trovando la disponibilità del proprietario di un albergo in disuso. Il sindaco, favorevole all'accoglienza nel proprio comune, ha ritenuto i numeri imposti dal prefetto troppo alti per garantire una buona accoglienza. Ha così riunito i comuni confinanti e proposto loro di aderire all'iniziativa Sprar, che prevede un percorso di accoglienza volontario da parte dei comuni sulla base di un progetto di accoglienza e integrazione temporanea.

In questo caso specifico, la sperimentazione di un approccio positivo in fase di analisi del contesto dell'area e di coprogettazione ha consentito di partire dall'esperienza positiva già esistente sul territorio (seppure isolata), ovvero l'iniziativa Sprar e in base ad un orientamento assimilabile a quello della "positive deviance" (Marsh et al., 2004), si è scelto di estendere sul territorio un caso che ha funzionato bene anche se in una situazione particolare e in un contesto specifico. In questa prospettiva il "caso deviante" viene riproposto e sperimentato su un contesto più ampio per valutare se possa costituire una buona pratica, in grado di rispondere alla questione dell'inclusione e dell'accoglienza dei richiedenti asilo. È interessante osservare come l'attenzione a questa problematica sia sorta durante il lavoro di costruzione della strategia d'area dentro il percorso Snai.

La strategia punta sulla pesca sportiva e sulla riattivazione di una filiera di itticultura locale, con la rifunzionalizzazione e messa in rete di vasche per l'allevamento, vasche per la ricerca scientifica e l'educazione ambientale, musei naturalistici presenti nell'area, strutture ricettive specializzate nell'accoglienza di turisti pescatori.

Il progetto Sprar parte proprio da qui: inserire i richiedenti asilo dentro la filiera dell'itticultura, attraverso la formazione all'attività di gestione delle vasche e di riproduzione controllata delle specie ittiche locali gestita dall'Acquario di Genova e il successivo inserimento nei siti funzionali all'educazione ambientale e all'immissione ittica.

In questo caso, il percorso di co-progettazione della Snai nella prospettiva della valorizzazione delle esperienze positive ha saputo integrare due percorsi di policy, favorendo l'interazione tra competenze esterne all'area (acquario di Genova), attori rilevanti e politiche per l'accoglienza; favorendo l'incontro tra fabbisogni interni (rigenerazione della filiera ittica) e fabbisogni esterni (ricerca di percorsi accoglienza-formazione-lavoro).

4. Alcune conclusioni

I casi empirici illustrati costituiscono una prima base di partenza utile ad approfondire la riflessione teorico-scientifica sull'utilità in generale dell'utilizzo di un approccio territoriale per la progettazione delle Strategie di rilancio dello sviluppo locale delle aree fragili.

L'adozione di un orientamento assimilabile a quello proposto dagli approcci di *positive thinking* nelle fasi di analisi del contesto socio territoriale e di progettazione partecipata può costituire un ulteriore elemento di rafforzamento della consapevolezza territoriale con cui i vari stakeholders affrontano le problematiche di un'area e provano a individuare insieme possibili soluzioni, valorizzando le buone pratiche già esistenti sui territori.

Ciò è particolarmente interessante nel caso della Strategia Nazionale per le Aree Interne, che mira a costruire in una relazione stretta con il territorio e secondo

un approccio “placed-based”, interventi innovativi di sviluppo locale che rilancino l’area nel lungo periodo e dopo un iniziale periodo di start up e di sperimentazione dei progetti innovativi, li rendano stabili e permanenti nell’area.

Nei casi specifici delle aree dove è forte la presenza di migranti e richiedenti asilo, approccio territoriale e orientamento positivo possono costituire una leva in più per stimolare il loro coinvolgimento attivo e individuare in maniera partecipata e “tagliata su misura” delle caratteristiche dei territori soluzioni traducibili in interventi in grado di attivare le *capabilities* di tutti gli stakeholders.

Si tratta di una proposta metodologica da testare empiricamente nel campo della progettazione e della valutazione dell’efficacia degli interventi di sviluppo locale, puntando su una propria specifica metodologia (spesso mista) per identificare i successi all’interno di un contesto locale e con una metodologia partecipativa, che può favorire l’empowerment dei soggetti e motivarli per azioni future. L’elemento del potenziamento della motivazione costituisce un punto di forza di questi approcci, che possono trovare fertile applicazione soprattutto nelle aree marginali e periferiche dei Paesi, dove spesso esistono delle “buone pratiche” che faticano ad emergere proprio perché nascono in contesti svantaggiati.

La sperimentazione sul campo dell’utilità di questi tre approcci nelle attività della Strategia Nazionale per le Aree Interne del Paese, può costituire un passaggio fondamentale per testare empiricamente un nuovo modello di sviluppo dei territori marginali di tipo *bottom up*, che consenta di investire le risorse disponibili a supporto della valorizzazione delle esperienze positive e dei “successi” dei territori, in una prospettiva in cui progettazione e valutazione rappresentano due facce della stessa medaglia, finalizzate a far emergere le buone pratiche esistenti nei territori, rispettandone le specificità e facendone la base di nuovi sviluppi.

Bibliografia di riferimento

- Agnoletti, M. (2010). *Paesaggio Rurale. Strumenti per la pianificazione strategica*. Milano: Edagricole
- Ambrosini, M. (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Barca, F., Carrosio, G., Lucatelli S., (2018). “Le aree interne da luogo di disuguaglianza a opportunità per il paese”, *Le sostenibili carte dell’Italia*, (Paolazzi, L., Gargiulo, T., Sylos Labini, M., a c. di), Padova: Marsilio.
- Barca, F., Casavola, P., Lucatelli S., (2014). Strategia Nazionale per le Aree Interne: definizioni, obiettivi, strumenti e governance. *Materiali UVAL*, 31.
- De Vivo, P. (2008). Il Mezzogiorno salvato dall’Europa?. *il Mulino*, 3, 459-468.
- De Vivo, P. Sacco, E. (2008). Dopo lo sviluppo locale: ricostruendo tracce e prospettive di una stagione di intervento. *Quaderni di Sociologia*, 48, 39-56.
- Luisi, D. (2016). I migranti nella Strategia Nazionale per le Aree Interne. *Dislivelli*, 64(2), 13-16.
- Marsh, DR., Schroeder, DG., Dearden KA., Sternin, J. e Sternin, M. (2004). The power of positive deviance. *BJM*, 329, 1177.
- Moulaert, F., Martinelli, F., Swyngedouw, E. e Gonzalez S. (2005). Towards Alternative Model(s) of Local Innovation. *Urban Studies*, 42(11), 1969-1990.
- Moulaert, F., Vicari Haddock, S., a c. di, (2009). *Rigenerare la città. Pratiche di innovazione sociale nelle città europee*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M., (2000). *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Paci, M. e Pugliese, E. (a cura di) (2011). *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: il Mulino.
- Rapporto UnionCamere. (2014). *L’economia reale nei Parchi nazionali e nelle aree naturali protette*. Roma: Centro Studi Unioncamere

- Sabel, C. (2004). *Beyond Principal-Agent Governance: Experimentalist Organizations, Learning and Accountability*. New York NY: Columbia University Press.
- Sen, A.K. (1993). *Capacity and well being*. In M. Nussbaum & A.K. Sen (eds.), *The Quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Stame, N. e Lo Presti, V. (2015). Positive thinking and learning from evaluation. In Bohni-Nielsen, S., Turksema, R., van der Knaap, P. (Eds.). *Success in evaluation: Why focusing on what works will increase learning from monitoring and evaluation*. New Brunswick NJ: Transaction.
- Tendler J. (1982). Turning Private Voluntary Organizations into Development Agencies: Questions for Evaluations. *AID Program Evaluation Discussion Paper*. 12. Washington: US Agency for International Development.
- Tendler, J. (1993). *Progetti ed effetti*, Napoli: Liguori.
- Trigilia, C. (2001). Social Capital and Local Development. *European Journal of Social Theory*. 4(4), 427-442.
- Van Der Ploeg, J.D. (2008), La qualità della vita, il capitale sociale ed il ruolo dell'agricoltura. In Ventura, F., Milone, P., Ploeg, J.D. Van der. *La vita fuori della città* (pp. 71-106). Perugia: AMP edizioni.
- Zajczyk, F. (1996). *Fonti per la statistica sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Il territorio tra innovazione sociale e sviluppo locale: l'esperienza del patto territoriale delle Colline Romane

Michela Luzi

Università Niccolò Cusano, Italia
E-mail: michela.luzi@unicusano.it

Abstract

Any development and social innovation intervention must succeed in involving and enhancing local actors, considered as the real protagonist in the growth of a territory. All local actors, if involved through the application of governance, can contribute to the implementation of the milieu, a relational space, which replaces the traditional physical space and which promotes the realization of shared development programmes. Among the various types of programming there is the institute of "Patto Territoriale delle Colline Romane". The Roman Hills have been protagonists of the realization of a Pact finalized to create development and opportunities for the territory.

Keywords: Governance, Territorial development, Social capital.

Introduzione

La globalizzazione travalica i confini culturali ed ideologici tradizionali, influenzando ogni aspetto della vita pubblica, sociale ed economica e determinandola ridefinizione di una nuova dialettica tra la dimensione globale e quella locale (Touraine, 2008). Proprio la dimensione locale corre il rischio di essere penalizzata da fenomeni di natura sociale, economica e politica che sono spesso estranei alle realtà sulle quali esercitano la loro influenza (Han, 2014).

Diventa, pertanto, urgente la difesa, la valorizzazione, il rafforzamento e la qualificazione dell'esperienza locale, quale articolazione dell'innovazione sociale che non scada in una mera reazione ideologica alla globalizzazione, ma porti a programmare costruttivamente il territorio in tutte le sue diversificazioni e sollecitazioni, attraverso una chiara visione di crescita e benessere, quale risultato di una programmazione concertata dello sviluppo locale (Touraine, 1998, p. 23).

1. La centralità del territorio

La programmazione territoriale ha acquisito una dimensione centrale nel dibattito politico e culturale, garantendo allo sviluppo locale maggiore dignità ed importanza (Bellini, 2011). Pertanto, il sistema territoriale ha assunto il ruolo di scenario strategico finalizzato ad alimentare sia il processo produttivo sia la gara competitiva e la cooperazione (Luzi, 2015). Le stesse realtà locali vengono coinvolte nell'individuare assetti e modelli collaborativi necessari per costruire un sistema territoriale, dove sia possibile fare buone politiche ed azioni efficaci per lo sviluppo e l'innovazione sociale (Misso, 2012).

Attenzione maggiore viene posta alla gestione sostenibile delle risorse e all'induzione di cambiamenti nei comportamenti degli individui, con una maggiore

assunzione di responsabilità nei meccanismi di attivazione della società, in un quadro generale di promozione di sviluppo sostenibile e inclusivo (Moulaert e Vicari Haddock, 2009).

Appare evidente, tuttavia, che per migliorare l'ambiente e la società, al fine di produrre cultura e sviluppo economico, occorre agire sulla dimensione territoriale, intesa come rapporto dinamico tra componenti sociali e ciò che di materiale ed immateriale è proprio dei territori stessi, dove si abita, si vive, si produce coltivando memoria e identità (Catelli e Catelli, 2015, 209).

Nelle politiche dello sviluppo sempre più importanza viene riconosciuta al territorio, che sembra essere diventato la chiave di volta indispensabile per decifrare la condizione in cui versano le società locali, messe in crisi, ma, al tempo stesso, chiamate a esercitare un ruolo rilevante di fronte ai processi di globalizzazione economica, culturale e politica che caratterizzano la contemporaneità (Accamo, 2014). Il territorio viene considerato come un «Giano bifronte: insieme artefatto culturale e sedimento naturale; esito di pratiche strategiche e condizione di possibilità per l'azione. La territorialità non è un dato inerte, ma una risorsa attivabile entro processi e pratiche sociali e istituzionali, a partire da progetti e scenari: non è un ambito localistico, tendenzialmente chiuso, ma il fuoco di processi insieme locali e globali, di breve e di lungo periodo» (De Matteis e Governa, 2005, p. 35).

Le politiche di sviluppo territoriale dovrebbero infatti essere finalizzate a coinvolgere e valorizzare gli attori locali, considerati come i veri protagonisti della crescita di un territorio e non più come soggetti passivi destinatari di decisioni prese dalle istituzioni centrali (Alberio e Mbaye, 2015). In questa prospettiva, la dimensione socio-economica acquista una rilevanza nuova sotto il profilo dello sviluppo e sulle sue specificità si costruisce un percorso di crescita e di conoscenza, che tende a farsi interprete delle esigenze delle comunità locali creando le condizioni per esaltare e valorizzare le vocazioni delle aree interessate (Corradi e Tacchi, 2009).

Ciascun territorio ha una storia che lo caratterizza, all'interno della quale gli attori locali trovano collocazione, ragione ed intelligibilità, grazie ad una radicata sedimentazione culturale che è differente da contesto a contesto. Non si può, quindi, ipotizzare un modello paradigmatico di sviluppo unico, omologante e standardizzato, che possa essere valido indifferentemente per ogni ambito territoriale preso in esame (Federici, 2011, p. 123). Le azioni e le scelte dei protagonisti dello sviluppo locale non possono seguire regole fisse e codificate; anzi, spesso, hanno connotazioni di carattere personale e persino personalistico, nelle quali si possono scorgere aspetti umorali non istituzionalizzabili nelle valutazioni e nelle decisioni, che non sempre i meccanismi e le tecniche procedurali riescono a stemperare (Vetritto, 2011). Ma sono proprio le diversità e le peculiarità che danno sostanza ed identità alle dinamiche dei territori (Bonetti, 2009, p. 32).

La potenzialità attrattiva di una zona è proporzionale alla percezione che si ha dell'unicità della dotazione locale, dato che le risorse specifiche di un territorio costituiscono la vera fonte del vantaggio competitivo di un'area. Tali specificità locali non sono riferite esclusivamente ai fattori naturali, alla posizione geografica e alle caratteristiche morfologiche, ma si orientano anche sulle risorse sociali, culturali e immateriali, cioè su fattori che sono scarsamente imitabili, altamente differenzianti e immediatamente utilizzabili (Valdani e Ancarini, 2000). Ugualmente è importante il capitale culturale o simbolico, che acquisisce il suo valore dalla capacità di mettere in relazione la produzione culturale, l'istruzione, i consumi, i gusti, ecc. «Chiamo capitale simbolico ogni specie di capitale (economico, culturale, scolastico o sociale) quando è percepita secondo categorie di percezione, principi di visione o di divisione, sistemi di classificazione, schemi tassonomici, schemi cognitivi

che siano, almeno in parte, il risultato dell'incorporazione delle strutture oggettive del campo considerato, ossia della struttura della distribuzione del capitale nel campo considerato» (Bourdieu, 1995, p. 144). In egual misura sono determinanti anche altri fattori come la fiducia, l'identità, la solidarietà, la coesione sociale e la cooperazione, «le norme che regolano la convivenza, le reti di associazionismo civico, gli elementi che migliorano l'efficienza dell'organizzazione sociale promuovendo iniziative prese di comune accordo» (Putman, 1993, p. 196).

L'elemento innovativo di questo approccio di sviluppo è rappresentato dal fatto che si pone come obiettivo la combinazione delle dimensioni economiche con quelle sociali, la preoccupazione della crescita con quella della coesione, la sfera pubblica con quella privata, le tecnologie di comunicazione sofisticate con i saperi contestuali. Si attua in tal modo una programmazione che nasce dal 'basso', con il proposito di creare una rete interrelazionale tra soggetti pubblici e privati, promotori ed attori dello sviluppo locale, tramite politiche concertative e partecipate in diversificate forme di partenariato, tali da consentire la realizzazione di politiche di *sharing economy* (Pompili, 2010).

In questo nuovo quadro interpretativo, il territorio non è più un mero spazio fisico sul quale si realizzano e si determinano processi oggettivi, ma diventa *milieu* locale, «cioè dotazione di risorse fisiche e culturali che fondano l'identità di un luogo, e dunque un'essenziale *risorsa per lo sviluppo*» (Cersosimo, 2001, p. 13).

Il *milieu* sostituisce allo spazio fisico tradizionale il territorio inteso come spazio relazionale. Rappresenta, pertanto, quell'elemento grazie al quale si considerano la composizione produttiva di un territorio, gli attori che vi agiscono e le rappresentazioni culturali utilizzate, generando processi dinamici e di innovazione (Cortese, 2012, p. 74). Il territorio può, quindi, essere osservato come una *rete*, all'interno della quale si instaurano rapporti tra i vari soggetti nell'ottica della realizzazione di programmazioni di sviluppo condivise, che enfatizzano le caratteristiche di un ambito e lo connotano di elementi distintivi attrattivi che ne determinano l'identità in relazione alle vocazioni produttive, alle competenze, alla capacità d'uso della conoscenza e al capitale sociale (Mazzara, 2009). «Le reti e i circuiti di interazione, gli intrecci relazionali e i processi sociali sono dimostrazioni evidenti di condensazioni relazionali quale espressione intangibile, ma non indistinta o vuota, di capitale sociale. Così, se da un lato l'intangibilità rende il capitale sociale un concetto scivoloso, poco categorizzabile sul piano concettuale e difficilmente gestibile su quello materiale, perché rimanda ad una sfera impercettibile e tendenzialmente indeterminata dell'agire individuale e collettivo, dall'altro quella stessa indeterminazione è ancor più causa di strutturazione di realtà sociali effettive, cioè di specifici e concreti rapporti interpersonali» (Luzi, 2015, p. 52).

Il capitale sociale rappresenta un costrutto teorico-concettuale, che origina rapporti di scambio e *socializzazione* aiutando le persone ad agire collettivamente e a migliorare la diffusione della fiducia e delle informazioni (Triglia, 1999). Il capitale sociale può, quindi, essere considerato uno strumento indispensabile per la sostenibilità dello sviluppo locale (Coleman, 1988), ma in una logica di sviluppo diventa determinante anche il capitale territoriale che comprende diversi e diversificati elementi quali la localizzazione geografica dell'area, la sua dimensione, la disponibilità di fattori produttivi, il clima, la tradizione, le risorse naturali, la qualità della vita e le economie di agglomerazioni prodotte dalle città, dai distretti industriali e dalle reti di impresa che permettono di ridurre i costi di transazione (Iannone, 2006).

Il territorio perde l'originaria connotazione statica, propria di una programmazione *top-down*, autoritaria, fortemente gerarchizzata e piramidale, per trasformarsi

in un contesto dinamico e fervido, nel quale si possono trovare risorse ed energie per la valorizzazione e la crescita (Lombini e Poma, 2010). Grazie a politiche pubbliche mirate e concertate, in ragione delle quali ogni soggetto contribuisce a creare occasioni di sviluppo e di crescita, si organizzano sistemi territoriali competitivi, che hanno come caratteristica saliente quella di porsi come attrattori di investimenti e volano per una filiera economica, che, enfatizzando le vocazioni locali, produce opportunità di crescita (Lefebvre, 2011, p. 139).

2. La concertazione come elemento di innovazione sociale e di sviluppo

La capacità di cooperazione tra soggetti pubblici e privati, la loro capacità di dialogare fattivamente tra loro per raggiungere obiettivi condivisi, l'attitudine a fare animazione territoriale e la spinta a mobilitare risorse e competenze, diventano elementi determinanti per il successo dello sviluppo locale organicamente programmato (Siza, 2003).

Quando la capacità auto-organizzativa degli attori territoriali prevale rispetto a forme di sviluppo promosse da soggetti sovralocali si parla di sviluppo dal basso (*bottom-up*), il cui elemento saliente è costituito dalla partecipazione di tutti gli attori, che diventano, perciò, soggetti attivi e non più destinatari passivi di decisioni assunte al di fuori del contesto territoriale di riferimento (Palumbo, 2009). Lo sviluppo locale diventa l'esito di un'azione collettiva, che diviene efficace e produce effetti nel medio-lungo termine, poiché tutti gli attori condividono il medesimo percorso e mettono insieme competenze e conoscenze (Torrighiani, 2010). Si attiva quel medesimo meccanismo presente nella valutazione partecipata, che consente ai vari attori coinvolti di «condividere, esplicitandole, le loro diverse percezioni relative ai problemi – variamente trasformati in bisogni e quindi inclusi nell'agenda politica – agli obiettivi specifici e generali dell'azione promossa, al meccanismo attivato, al processo di implementazione, agli effetti attesi e, quindi offre loro di 'costruire insieme' una teoria condivisa del programma e, con più probabilità, di agire in modo coordinato, cooperativo, sinergico» (Torrighiani, 2004, p. 9).

In tal modo, lo sviluppo locale si connota quale catalizzatore in grado di mobilitare risorse e competenze nel medio-lungo periodo di uno spazio ben definito (Alberio e Mbaye, 2015). Le stesse relazioni sociali diventano strumenti di mobilitazione efficace per ottenere risultati concreti (Lefebvre, 2011). Ipotizzare uno sviluppo locale, in cui i veri protagonisti siano direttamente i territori, è una novità che modifica completamente la prospettiva finora adottata in materia di crescita ed opportunità (Bencardino e Nicolaro, 2009). La capacità di fare sistema da parte degli attori locali e di utilizzare al massimo le risorse endogene proprie di un territorio a vantaggio di un modello innovativo della crescita socio-economica rappresenta dunque un tassello fondamentale, senza il quale non è possibile dar vita a sistemi dinamici di sviluppo locale che possano competere con i processi di globalizzazione (Barbati, 2009). In tal senso, un requisito essenziale è la creazione di una base dialogica e paritaria tra gli attori, per fissare priorità ed obiettivi. È opportuno definire una logica di accordo e di concertazione, grazie alla quale ognuno mette in gioco le proprie competenze, conoscenze, esperienze, per costruire un modello di crescita che vada ben oltre la sommatoria di singole specificità e porti alla costruzione di un modello territoriale onnicomprensivo ed omogeneo sotto il profilo dell'innovazione sociale e dello sviluppo (Fontan, 2007).

Il successo di tali processi non è ovviamente scontato. Le variabili in gioco sono molte e non sempre la conciliazione delle diverse esigenze può tradursi in efficaci e duraturi programmi di intervento. Lo sviluppo locale si declina su diversi piani (geografico, amministrativo, relazionale, progettuale) e si caratterizza per una serie di interventi paralleli in diversi ambiti: economico, sociale, infrastrutturale. Il risultato dell'intero processo dipenderà dalla qualità della concertazione (Donolo, 2005). È necessario sviluppare un approccio culturale nuovo in relazione alla contestualizzazione ed alla sistematizzazione di fattori determinanti, quali la qualità ed il livello della programmazione, le sinergie tra i diversi livelli istituzionali, l'implementazione di modelli di partenariato pubblico-privato, la diffusione e il radicamento di reti relazionali (Pasqui, 1995). Un modello di sviluppo locale così configurato determina assetti istituzionali e non, che, per intrinseche caratteristiche, non possono essere statici, ma necessitano di continui rinnovamenti per adeguarsi ad un mondo globale in continua metamorfosi. «Uno degli scenari di osservazione della metamorfosi è rappresentato dal vasto movimento di riagggregazione delle forme di governance territoriale variamente intese che interessano l'architettura istituzionale, le autonomie funzionali, la rappresentanza degli interessi, le reti che accompagnano la competitività dei territori» (Bonomi, 2016).

La logica campanilistica tradizionale deve cedere il passo ad una logica sistemica innovativa, il cui ambito operativo è un territorio più vasto, caratterizzato da esigenze di sviluppo più competitive e chiamato a mettere insieme risorse e competenze sulla base di una programmazione complementare ed inclusiva tra aree omogenee per il raggiungimento di obiettivi di crescita condivisi da tutti gli attori coinvolti nella loro veste di soggetti attivi nei processi di *governance* territoriale (Pirzio Ammassari, 2004). A supporto di questa esigenza, il legislatore ha previsto vari strumenti per la programmazione negoziata, grazie ai quali è possibile istituzionalizzare percorsi di sviluppo condivisi e sorretti da pianificazioni territoriali (Negrelli e Pacetti, 2016).

La programmazione negoziata prevede che ci sia concertazione tra gli attori istituzionali e sociali, piuttosto che una regolazione autoritativa proveniente dall'alto, al fine di poter svolgere un efficace ruolo di cooperazione e di bilanciamento degli interessi in gioco per arrivare ad un risultato finale condiviso da tutti i soggetti che partecipano alla sua definizione. (Piraino, 2012).

3. L'esperienza del Patto territoriale delle Colline Romane.

3.1. I patti territoriali

Tra i vari strumenti della programmazione negoziata, previsti dall'art. 2, comma 203, della legge 662 del 23 dicembre 1996, si sono distinti i patti territoriali, soprattutto nel periodo tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del nuovo secolo. Sono definiti come l'accordo tra soggetti pubblici e privati per l'individuazione, ai fini di una realizzazione coordinata, di «interventi di diversa natura finalizzati alla promozione dello sviluppo locale nelle aree depresse del territorio nazionale, in linea con gli obiettivi e gli indirizzi allo scopo definiti nel quadro comunitario di sostegno approvato con decisione C (94) 1835 del 29 luglio 1994 dalla Commissione della Unione europea» (Rotilio *et al.*, 2006, p. 92).

Il patto territoriale è un istituto che garantisce la cooperazione e l'integrazione funzionale di accordi socio-istituzionali per accrescere la produzione di nuovi beni pubblici e privati in contesti territoriali e relazioni orizzontali (Casilli, 2003). Un

istituto che fonda interventi e azioni sul potenziamento integrato delle risorse locali, sulla concentrazione delle decisioni, sul partenariato, sulle reti e, soprattutto, sulla concertazione; tutti elementi che portano innovazione sociale e crescita economica, ma anche, e soprattutto, cambiamenti nel sistema socio-istituzionale locale grazie all'implementazione di specifici modelli di *governance* tra i diversi attori, pubblici e privati (Rinaldi, 2005). Gli esiti dipendono dal tipo e dalla qualità del progetto di sviluppo iniziale, dal suo grado di condivisione tra gli attori della concertazione, dall'intensità e dall'estensione dell'informazione, dalla coerenza con le inclinazioni territoriali, dal coinvolgimento dei gruppi imprenditoriali locali più operosi e dalla capacità di scegliere le proposte progettuali più vantaggiose (Luzi, 2015). Il patto territoriale deve essere, dunque, centrato sulla rete, sulla cooperazione, sulla condivisione e sull'accordo tra i diversi interessi, pubblici e privati, quali fattori che rappresentano le contromisure più idonee per il superamento della burocrazia tradizionale e della autoreferenzialità del passato e tali da rendere più dinamico e flessibile il meccanismo della crescita e dello sviluppo (Bonomi, 1998). L'elemento che più di altri ha caratterizzato le varie esperienze di patto è proprio la concertazione, che viene ad instaurarsi tra i diversi attori sociali coinvolti, finalizzata all'elaborazione di progetti concreti di sviluppo locale.

Il patto territoriale costituisce, pertanto, il punto di arrivo di un processo di concertazione dal basso tra gli attori sociali, nel quale trova evidenza il ruolo del partenariato sociale e alla cui base vi è essenzialmente la presenza di un'idea forza condivisa di sviluppo del territorio. Si tratta di un punto di riferimento fondamentale sia per poter delimitare l'area oggetto del patto, sia per riuscire a fare una selezione e per stabilire le priorità tra i vari interessi presenti a livello locale. Il patto deve essere costituito da un insieme di progetti che si rafforzano reciprocamente, avendo come obiettivo il raggiungimento di una dimensione di sviluppo integrato all'interno di una programmazione generale di ambito territoriale, che fissa le direttrici dello sviluppo, facendo leva sulle vocazioni e le potenzialità locali. In tal senso, risulta importante che il patto preveda attività economiche caratterizzate da una rapida eseguibilità e si riferisca ad una dimensione territoriale complessiva abbastanza contenuta ed omogenea in relazione ai fattori dello sviluppo, per rendere ottimale l'ambito territoriale interessato dai meccanismi pattizi (Palermo, 2011, p. 106).

3.2. *Il Patto Territoriale delle Colline Romane*

Un'esperienza interessante, che mostra l'attuazione di un sistema di sviluppo efficiente, è stato il Patto Territoriale delle Colline Romane, la cui programmazione ha coinvolto 34 comuni, le organizzazioni di categoria e le rappresentanze sociali, oltre ai vari enti preposti al rilascio di pareri ed autorizzazioni. La zona delle Colline Romane, a ridosso di Roma, con un territorio di poco più di mille chilometri e una popolazione di oltre mezzo milione di abitanti, è un'area caratterizzata da zone produttive differenziate: industriali, artigianali e commerciali. Grazie alle caratteristiche archeologiche, ai beni religiosi e culturali, alle specialità enogastronomiche, è considerata luogo di pregio e ambita meta turistica (Bencardino e Greco, 2007).

Alla fine degli anni '90, alcuni amministratori e imprenditori delle Colline Romane hanno deciso di dar vita ad un nuovo modello di sviluppo, tramite un patto territoriale, appunto, con l'intento di valorizzare le risorse e le potenzialità attrattive della zona e anche con l'obiettivo di creare nuova occupazione (Imbesi *et al*, 2015, p. 158). Il tutto finalizzato a mettere a sistema un territorio vasto, omogeneo sotto il profilo morfologico e complementare rispetto alle risorse naturali, econo-

miche, produttive presenti in ciascun comune coinvolto in questa esperienza. In tal modo, utilizzando al meglio gli strumenti e gli istituti del patto, le amministrazioni pubbliche e le rappresentanze sociali e produttive hanno individuato cinque settori di intervento, grazie ai quali promuovere investimenti pubblici, privati e misti. Tali soggetti, dopo aver dato vita a modelli concertativi, disciplinati da specifici accordi e protocolli di intesa, si sono resi protagonisti di un originale modello di *governance* territoriale, che ha contribuito a rafforzare in tutti la convinzione di appartenere ad un territorio dotato di una propria identità e specificità e capace di attrarre investimenti in una logica sistemica (Cortese, 2011).

Nello stesso modo, il modello pattizio delle Colline Romane ha creato quel *milieu* politico – istituzionale ed amministrativo che ha stimolato investimenti privati per varie centinaia di milioni di euro attraverso la promozione di avvisi pubblici volti a favorire progettualità specifiche nei singoli settori individuali. Nella tabella sottostante sono evidenziati i settori di intervento, i progetti presentati in ciascun settore e gli avvisi pubblici promossi dagli enti locali per stimolare e favorire gli investimenti privati o favorire varie forme di partenariato pubblico-privato.

<i>Progetti di Patto Imprenditoriali (Avviso 2002, 2003, 2004, 2005, 2007)</i>				
<i>Settore</i>	<i>Progetti</i>	<i>Investimento in €</i>	<i>Posti Letto</i>	<i>Incremento Occupazionale</i>
Progetti settore 1 - Turismo	151	412.971.989	7.362	1.939
Progetti settore 2 - Agroalimentare	21	28.934.290	157	170
Progetti settore 3 – PMI, commercio, artigianato e servizi	139	230.348.350	52	1.577
Progetti settore 5 – Sistema Reti e Servizi	45	295.867.114	721	1.630
Totale	356	968.121.743	14.086	11.733

La programmazione del Patto Territoriale delle Colline Romane ha previsto infatti la promozione di cinque Avvisi Pubblici, con scadenza annuale, grazie ai quali i privati investitori hanno risposto con la presentazione di progetti per un ammontare di investimenti di circa un miliardo di euro, comportando, a regime, un incremento occupazionale di quasi 12.000 unità.

La caratteristica saliente del Patto è stata quella di non aver previsto forme di investimento pubblico o agevolazioni finanziarie pubbliche. Gli investimenti economico-finanziari generati sono stati totalmente privati, favoriti, però, dalla definizione di procedimenti amministrativi specificatamente individuati per tale modello pattizio. Essi si sono tradotti, in uno snellimento complessivo delle procedure, nella rapidità della loro conclusione, nella definizione di tempistiche rigide in termini di adempimenti ed attuazioni delle decisioni assunte. Il tutto ha dato vita alla costruzione di un modello amministrativo a rete, coordinato da un soggetto tecnico terzo rispetto alle singole organizzazioni amministrative e burocratiche di ciascun comune coinvolto. Tale organismo, operante sotto forma di agenzia provinciale e dotata di un proprio apparato tecnico, ha rivestito il ruolo di soggetto responsabile del Patto e ne ha curato i procedimenti tecnici e amministrativi per garantire il buon esito degli investimenti promossi dai privati in ogni fase amministrativa, da quella tecnico-istruttoria a quella decisoria demandata agli organi politico-istituzionali. Così ideata ed attuata, l'esperienza pattizia delle Colline Romane ha consentito la formazione di una animazione territoriale significativa, grazie al coinvolgimento di un alto numero di attori dello sviluppo e all'incardinamento dei processi della crescita in un modello di *governance* strutturato ed organicamente funzionale. Esso si è ba-

sato essenzialmente su due organismi: il Tavolo della Concertazione, quale organo politico-istituzionale del Patto in rappresentanza degli attori pubblici sottoscrittori del Patto medesimo, ed il Soggetto Responsabile, quale organo meramente tecnico, cui è stato affidato il compito di dare attuazione, nella sua veste di soggetto strumentale, alle programmazioni adottate dal Tavolo della Concertazione. Quest'ultimo ha svolto un ruolo fondamentale per il successo del Patto, perché ha consentito alle varie amministrazioni pubbliche di promuovere una programmazione di area vasta, grazie alla quale ciascuna amministrazione locale ha potuto portare il proprio contributo e vedersi riconoscere la sua *vision* di sviluppo a sostegno delle specifiche esigenze, vocazionalità e potenzialità. In buona sostanza, ogni ente locale coinvolto ha diluito il proprio campanilismo in un modello concertato di *governance* territoriale. Ragione per cui questa esperienza ha rappresentato un approccio innovativo, finalizzato a perseguire lo sviluppo di un ambito territoriale omogeneo sotto il profilo delle analisi delle dinamiche socio-economiche, ponendosi, al contempo, come una *best practice* della programmazione integrata.

Per il raggiungimento degli obiettivi prefissati, il Patto si è dotato di una propria programmazione: il Programma di Sviluppo Integrato delle Colline Romane (PSvI). È il prodotto di un'analisi territoriale (economica, sociale, politica) finalizzata a mettere in evidenza criticità ed opportunità di crescita di quel particolare ambito territoriale ed ha codificato, come detto, specifiche procedure amministrative al fine di velocizzare tempistiche e modalità di approvazione dei singoli programmi di investimento (Prezioso, 2010). Gli attori dello sviluppo coinvolti nel PSvI hanno dato vita ad un concreto esempio di innovazione sociale, economica, culturale e territoriale, grazie alla quale l'area e le comunità locali hanno saputo ritrovare una propria identità e, con essa, anche una competitività nell'ambito della dialettica globale-locale attraverso la condivisione di un ambito che è andato oltre i confini e le competenze amministrative dei comuni coinvolti (Pompili, 2010, p. 170).

L'esperienza della programmazione patto ha mostrato l'efficacia del partenariato pubblico-privato, grazie all'attuazione concreta di un processo di *governance* territoriale, che può essere considerato un elemento vincente per il rilancio di un territorio complesso sotto il profilo delle dinamiche socio-economiche e culturali (Franzosi, 2013). «La *governance* consiste, pertanto, nella direzione democratica delle organizzazioni, della sfera istituzionale e governativa (politica, manageriale e operativa) in cui si stabiliscono gli obiettivi organizzativi (valori, missione, fini e scopi) e si compiono le azioni normative, strategiche ed operative indirizzate al loro raggiungimento. [...] La *governance* pubblica può, pertanto, essere intesa come un modello di governo delle amministrazioni pubbliche (alternativo a quello weberiano tradizionale: gerarchico e burocratico), caratterizzato da una maggiore cooperazione tra soggetti privati, operanti nella società civile, e organi pubblici che ne rappresentano e tutelano gli interessi, per il perseguimento di modelli di sviluppo e programmazione condivisi» (Pillitu, 2009, pp. 63-64).

La vitalità di un territorio e la capacità degli attori dello sviluppo di creare partecipazione sono, tuttavia, elementi non scontati e non dati necessariamente per acquisiti una volta inseriti nei processi di innovazione sociale e di *governance* territoriale. Il successo del modello di sviluppo concertativo proposto dal Patto territoriale delle Colline Romane è dipeso dalla lungimiranza dei protagonisti di idearlo e attuarlo, ma il sistema è stato vincente soprattutto per la capacità che i soggetti coinvolti hanno avuto di monitorarlo e di modificarne le dinamiche, in conseguenza dei mutamenti di contesto sopraggiunti; in una logica di flessibilità dei meccani-

smi procedurali e rapidità delle decisioni rispetto alle diverse istanze ed esperienze di ciascuno degli attori coinvolti (Tripodi, 2014, p. 24).

Conclusioni

Il territorio, in tutta la molteplicità delle sue dimensioni e delle sue complessità, è entrato a pieno titolo a connotare i caratteri dello sviluppo economico e si configura come complesso di fattori, nei quali ricercare la migliore combinazione, al fine di conseguire incrementi nella crescita del benessere, intesa come «l'ideazione di strategie e l'implementazione di azioni politiche volte all'ampliamento e alla diffusione delle possibilità di sviluppo individuale e sociale» (Napolitano, 2015, p. 58). I processi di globalizzazione non hanno fatto venir meno questi presupposti, ma, al contrario, hanno proiettato le società locali in una dimensione planetaria, conferendo, paradossalmente, ai fattori territoriali una nuova centralità, che è il risultato di fenomeni di delocalizzazione che, spesso, si traducono nel recupero di aspetti peculiari di un determinato territorio e nella ricerca di nuove relazioni territoriali su base allargata (Graeber, 2015).

La capacità di creare ed avvalersi di un tessuto connettivo generato dalle medesime comunità non solamente rende superabili pregiudizi preesistenti, ma favorisce l'acquisizione della consapevolezza che la salvaguardia dell'identità territoriale e la relativa valorizzazione non può essere garantita, se non si mettono in comune le esperienze, le risorse, le competenze e le potenzialità (Scavo, 2015).

Programmare un territorio sotto il profilo dello sviluppo non è questione di poco conto, in quanto entrano in gioco molteplici fattori (Branca, 2015). L'articolazione territoriale e le peculiarità locali richiedono modelli di sviluppo appositamente pensati per ciascuna specifica realtà, che si intende promuovere, rendere competitiva ed attrattiva dal punto di vista degli investimenti (Grignoli, 2006, p. 226).

Le specificità locali rappresentano il volano dello sviluppo e della crescita, perché possono esaltare le potenzialità intrinseche proprie di un territorio nell'ambito di specifici accordi istituzionali, in cui le vocazioni trovano la sede appropriata, per estrinsecare i propri effetti positivi (Magnaghi, 2010). Governare un territorio significa, dunque, gestire le complessità, per i numerosi elementi che sono chiamati in causa – economici, sociali, culturali, normativi, relazionali – che rendono caleidoscopica e liquida la realtà di riferimento (Bauman, 2002). Quando si parla di governo del territorio, è opportuno considerare una realtà complessa ed articolata, per la quale è necessario elaborare un programma di interventi mirati, materiali ed immateriali, all'interno di una cornice, che concepisca come un *unicum* il territorio di riferimento, nel rispetto delle particolarità locali e delle vocazioni di sviluppo (Palermo, 2009).

Nell'attuale quadro di incertezza, è fondamentale guardare alle realtà locali, quale luogo ideale per l'attuazione dello sviluppo e la promozione del benessere, purché si riesca a valorizzarne i saperi e a potenziarne le identità territoriali (Branca, 2015). Queste ultime, se inserite in maniera sistemica in un processo di sviluppo organico e in programmi coordinati e condivisi tra tutti gli attori coinvolti, come osservato per il Patto territoriale delle Colline Romane, sono i punti di forza, sui quali far leva per fronteggiare momenti di crisi e congiunture economiche sfavorevoli. Infatti, solo quando sul territorio è presente un sistema sociale e relazionale di attori, capaci di agire simultaneamente su fattori tangibili e intangibili di promozione e sviluppo, è possibile generare un reale miglioramento del benessere collettivo, fronteggiando nel migliore dei modi le contingenze dettate da dinamiche eco-

nomiche e finanziarie, che, per loro intrinseca natura, travalicano le realtà locali e persino i confini nazionali.

Bibliografia di riferimento

- Accamo, P. (2014). Sviluppo locale, territori, cooperazione. In Milani S.G. (a cura di). *Le vie contemporanee dello sviluppo locale. Cooperazione, comunicazione, agricoltura, partecipazione* (pp. 15-46). Milano: FrancoAngeli,
- Alberio, M. e Mbaye, O. (2015). Genesi dello sviluppo sociale e territoriale in Québec: un percorso tra continuità e cambiamento. *Economia e Società Regionale*, 17, 82-98. Doi: 10.3280/ES2015-003006.
- Barbati, C. (2009). Territori e interessi economici: le politiche dei luoghi per lo sviluppo locale. *Le istituzioni del Federalismo*, 2, 243-260.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellini, P. (2011). *Mitopietecropolitiche. Stato-nazione, impero e globalizzazione*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Bencardino, F. e Greco, I. (2007). Ripensare il territorio tra turismo e territorio. In F. Bencardino e M. Prezioso (a cura di). *Geografia del turismo* (pp. 95-135). Milano: Mc Graw Hill.
- Bencardino F. e Prezioso M. (2007) (a cura di). *Geografia del turismo*. Milano: Mc Graw Hill.
- Bencardino, F. e Nicolaro, I. (2009). Valorizzazione del paesaggio e politiche di sviluppo locale. In M. Faccioli (a cura di), *Processi territoriali e nuove filiere urbane* (pp. 109-119). Milano: FrancoAngeli.
- Bonetti, E. (2009). Il modello di riferimento. In R. Cercola, E. Bonetti e M. Simoni (a cura di). *Marketing e strategie territoriali* (pp. 19-50). Milano: Egea.
- Bonomi, A. (2016). Economia locale. Governance in cerca di identità. *Il Sole 24ore*, 14 febbraio.
- Bonomi, A. (1998). Comunità artificiali. Le strategie degli attori nei Patti territoriali, nelle coalizioni locali, per la coesione sociale. In G. De Rita e A. Bonomi (a cura di). *Manifesto per lo sviluppo locale. Dall'azione di comunità ai Patti territoriali* (pp. 45-83). Torino: Bollati Boringhieri
- Bourdieu, P. (1995). *Ragioni pratiche*. Bologna: il Mulino.
- Branca, G. (2015). Nuove tendenze nella programmazione partecipata delle politiche sociali territoriali. In G. Branca e M.L. Piga (a cura di). *I nodi della programmazione condivisa. Esperienze e riflessioni* (pp. 17-36). Milano: FrancoAngeli
- Branca, G. e Piga, M.L. (2015) (a cura di). *I nodi della programmazione condivisa. Esperienze e riflessioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Calza Bini, P., Cortese, C., Lucciarini, S. e Violante, A. (2012) (a cura di). *Lo sviluppo locale dopo lo sviluppo locale. Riflessioni aperte sul tema*. Milano: FrancoAngeli.
- Casilli, C., a cura di (2003). *Lo sviluppo economico locale. Politiche di programmazione e strumenti di incentivazione*. Lecce: Manni.
- Catelli, D. e Catelli, G. (2015). Ricerca e identità della comunità. In E. Minardi e N. Bortoletto (a cura di). *Ricerca, innovazione sociale, sviluppo locale* (pp. 202- 227). Milano: FrancoAngeli,
- Cercola, R., Bonetti, E. e Simoni, M. (2009) (a cura di). *Marketing e strategie territoriali*. Milano: Egea.
- Cersosimo, D. (2001). *Istituzioni, capitale sociale e sviluppo locale*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Ciapetti L. (2010). *Lo sviluppo locale. Capacità e risorse di città e territori*. Bologna: il Mulino.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Corradi, V. e Tacchi, E.M. (2009). *Per uno sviluppo locale sostenibile. Ambiente, territorio e società bresciana*. Milano: FrancoAngeli.
- Cortese, C. (2012). Programmare lo sviluppo partendo dai territori: progettazione integrata e governance locale tra premesse e risultati. In P. Calza Bini, C. Cortese, S. Lucciarini e

- A. Violante, (a cura di), *Lo sviluppo locale dopo lo sviluppo locale. Riflessioni aperte sul tema* (pp. 69-106). Milano: FrancoAngeli.
- Cortese, F. (2011). Tipologie e regime delle forme di collaborazione tra pubblico e privato. In F. Mastragostino (a cura di), *La collaborazione pubblico-privato e l'ordinamento amministrativo. Dinamiche e modelli di partenariato in base alle recenti riforme* (pp. 35-54). Torino: Giappichelli editore.
- De Matteis, G. e Governa, F. (2005) (a cura di). *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello SLoT*. Milano: FrancoAngeli.
- De Rita, G., Bonomi, A. (1998) (a cura di). *Manifesto per lo sviluppo locale. Dall'azione di comunità ai Patti territoriali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Donolo, C. (2005). Dalle politiche pubbliche alle pratiche sociali nella produzione di beni pubblici? Osservazioni su una nuova generazione di 'policies'. *Stato e Mercato*, 73, 33-65. Doi: 10.1425/19633.
- Faccioli, M. (2015) (a cura di). *Quali filiere per un progetto metropolitano? Slow tourism, spazi, comuni, città*. Milano: FrancoAngeli.
- Faccioli, M. (2009) (a cura di). *Processi territoriali e nuove filiere urbane*. Milano: FrancoAngeli.
- Federici, M.C., Garzi, R. e Moroni, E. (2011) (a cura di). *Creatività e crisi della comunità locale. Nuovi paradigmi di sviluppo socioculturale nei territori mediani*. Milano: FrancoAngeli.
- Federici, M.C., Battisti F.M. (2006) (a cura di). *Creatività e sviluppo locale*. Lulu press: New York.
- Federici, R. (2011). La creatività sociale e i distretti. Appunti per una "dissidenza" socio-economica. In M.C. Federici, R. Garzi e E. Moroni (a cura di). *Creatività e crisi della comunità locale. Nuovi paradigmi di sviluppo socioculturale nei territori mediani* (pp. 121-141). Milano: FrancoAngeli.
- Fontan, J.-M. (2007). Innovation et changement social. In J.L. Klein e D. Harrison (dir.). *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés* (pp. 405-412). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fontana, R. e Sacco, E. (2011) (a cura di). *Conflitto partecipazione e decisionismo nello sviluppo locale: il caso delle grandi opere in Italia, Francia e Belgio*. Milano: FrancoAngeli.
- Franzosi, S. (2013). *Destinazione governance, aziende turistiche e sviluppo sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Gelosi, C. e Totaforti, S. (2011) (a cura di). *Governo locale e trasformazioni urbane*. Milano: FrancoAngeli.
- Graeber, D. (2015). *The Utopia of Rules*. New York: Melville House Book.
- Grignoli D., Mancini A. (2006). Sviluppo locale e identità. In Federici, M.C., Battisti F.M. (a cura di). *Creatività e sviluppo locale*. Lulu press: New York.
- Han, B.C. (2014). *La società della trasparenza*. Roma: Edizioni Nottetempo.
- Iannone, R. (2006). *Il capitale sociale. Origine, significati e funzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Imbesi, G., Imbesi, P.N. e Pilloton, M.L. (2015). All'ombra della metropoli per una lettura dei volti diversi di Roma, città del turismo. In M. Faccioli (a cura di). *Quali filiere per un progetto metropolitano? Slow tourism, spazi, comuni, città* (pp. 127-185). Milano: FrancoAngeli.
- Klein, J.L. e Harrison, D. (2007) (dir.). *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, C. (2011). Sviluppo locale e public governance. In R. Fontana e E. Sacco (a cura di), *Conflitto partecipazione e decisionismo nello sviluppo locale: il caso delle grandi opere in Italia, Francia e Belgio* (pp. 135-154). Milano: FrancoAngeli.
- Lombini, M. e Poma, L. (2010) (a cura di). *Livello bottom up e sviluppo del territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Luzi, M. (2015). *Le dinamiche dello sviluppo locale. Capitale territoriale e modelli partecipativi*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale: verso la coscienza di luogo*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Mastragostino, F. (2011) (a cura di). *La collaborazione pubblico-privato e l'ordinamento amministrativo. Dinamiche e modelli di partenariato in base alle recenti riforme*. Torino: Giappichelli editore.
- Mautone, M. (2010) (a cura di). *Patrimonio culturale e paesaggio: un approccio di filiera per la progettualità territoriale*. Roma: CNR.
- Mazzara, L. (2009). *Il piano strategico nell'ente locale. Progettazione, sviluppo e strumenti di monitoraggio*. Ipsoa: Assiago.
- Milani S.G. (2014) (a cura di). *Le vie contemporanee dello sviluppo locale. Cooperazione, comunicazione, agricoltura, partecipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Minardi, E. e Bortoletto, N. (2015)(a cura di). *Ricerca, innovazione sociale, sviluppo locale*. Milano: FrancoAngeli.
- Montanari, A., Ungaro, D. (2004) (a cura di). *Globalizzazione, politica e identità*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Moulaert, F. e Vicari Haddock, S. (2009). Innovazione sociale e sviluppo integrato del territorio. In Vicari Haddock, S. e Moulaert, F. (a cura di). *Rigenerare la città. Pratiche di innovazione sociale nelle città europee*. Bologna: il Mulino.
- Napolitano, E. (2015). *Educazione, comunità e politiche del territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Naselli F. (2004) (a cura di). *Animare un'alternativa mediterranea allo sviluppo. Il turismo per uno sviluppo regionale integrato*. Milano: FrancoAngeli.
- Negrelli, S. e Pacetti, V. (2016). *I contratti di rete. Pratiche di capitale sociale tra le imprese italiane*. Bologna: il Mulino.
- Palermo, A. (2011). *Il territorio tra 'strutture' e 'strategie'. Strutturazioni territoriali e criteri della pianificazione strategica per la definizione di modelli di sviluppo locale per centri di medie e piccole dimensioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Palermo, P.C. (2009). *I limiti del possibile. Governo del territorio e qualità dello sviluppo*. Roma: Donzelli.
- Palumbo, M. (2009). I poteri locali tra governance e partecipazione. In M. Palumbo e C. Torrigiani (a cura di), *La partecipazione fra ricerca e valutazione* (pp. 11-36). Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo M. e Torrigiani C. (2009) (a cura di), *La partecipazione fra ricerca e valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasqui, G. (1995). Pianificazione come comunicazione e argomentazione. Riflessioni su alcuni recenti programmi di ricerca nella Planning Theory. *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 52, 89-128.
- Pillitu, D. (2009). *La partecipazione civica alla creazione di valore pubblico*. Milano: FrancoAngeli.
- Piraino A. (2004). La governance dei sistemi decentralizzati. In Naselli F. (a cura di), *Animare un'alternativa mediterranea allo sviluppo. Il turismo per uno sviluppo regionale integrato*. Milano: FrancoAngeli.
- Pirzio Ammassari, G. (2004). Internazionalizzazione e regionalismo: il ruolo delle autonomie locali nell'Unione Europea. In: A. Montanari e D. Ungaro (a cura di). *Globalizzazione, politica e identità* (pp. 83-106). Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Pompili, T. (2010). *Sfide globali e strategie locali nello sviluppo economico dei territori*. Milano: CEDAM.
- Prezioso, M. (2010). Culture di territorio: dalla governance alla compliance. In M. Mautone (a cura di). *Patrimonio culturale e paesaggio: un approccio di filiera per la progettualità territoriale* (pp. 191-197). Roma: CNR.
- Putnam, R. D. (1993), *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori.
- Rinaldi, D. (2005). *Patto territoriale: risultati immediati o logica di sviluppo?*. Torino: Libreria Stampatori.
- Rotilio, A., Alfano, F. e Raschella, S. (2006). *I fondi strutturali e le politiche del territorio*. Matelica: Halley.
- Scavo, A. (2015). *Governare le reti. La multi-network governance*. Milano: FrancoAngeli.
- Siza R. (2003). *Progettare nel sociale. Regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Torrigiani, C. (2010). *Valutare per apprendere. Capitale sociale e teoria del programma*, Milano: FrancoAngeli.

- Torrigiani, C. (2004). Tra valutazione partecipata e capitale sociale: meccanismi in azione in contesti multi attore, *Rassegna Italiana di Valutazione*, 30, 9-36.
- Touraine, A. (2008). *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*. Milano: il Saggiatore.
- Touraine, A. (1998). *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*. Milano: il Saggiatore.
- Triglia, C. (1999). Capitale sociale e sviluppo locale, *Stato e Mercato*, 57(3), 419-440.
- Tripodi, C. (2014). *Costruire il successo delle destinazioni turistiche. Destination management e strategie di sviluppo del territorio*. Milano: Egea.
- Valdani, E., Ancarani, F. (2000). *Strategie di marketing del territorio. Generare valore per le imprese ed i territori nell'economia della conoscenza*. Milano: Egea.
- Vetritto, G. (2011). "Eppur si muove". I limiti organizzativi degli attori pubblici culturali e territoriali della pianificazione urbanistica. In C. Gelosi e S. Totaforti (a cura di), *Governo locale e trasformazioni urbane* (pp. 19-54). Milano: FrancoAngeli
- Vicari Haddock, S. e Moulart, F. (2009). *Rigenerare la città. Pratiche di innovazione sociale nelle città europee*. Bologna: il Mulino.

Il progetto ENABLE Self-Learning for Arab speaking refugee children. Building a concept for mother tongue trainers and teachers

Valentina Zecca e Sara Mazzei

Università della Calabria, Italia

E-mail: valentina.zecca@unical.it - saramazzei1989@gmail.com

Abstract

The project ENABLE, *Self-Learning for Arab speaking refugee children – building a concept for mother tongue trainers and teachers*, started on December 2017 as a strategic partnership in the frame of cooperation for innovation and exchange of good practices for school education. It is an Erasmus plus project which involves four countries: Italy, Germany, Sweden and Turkey and five partners: the University of Education Schwabish Gmund (Germany); the University of Gävle, Faculty of Education and Business (Sweden); the University of Calabria, Department of Languages and Educational Sciences, Laboratory Occhiali (Italy); the University of Mugla Sitki Koçman, Department of Educational Sciences (Turkey); the NGO Back on Track (Germany). The principal aim of the project is to evaluate and develop an innovative pedagogical methodology for school education for Arab speaking refugee children, aged 9-15, focusing on the role of Arab mother tongue teachers and educators, and supporting in this way their professionalization. The project aims at developing a Europe-wide training model, which considers, at the same time, the differences of the various national contexts. This article will present the main objectives of the project and indicate the particular features of the context in which the project will be implemented in Italy: the region of Calabria, with its system of reception and its composition of migrants' nationalities.

Keywords: Self-Learning, Refugee children, Arab speaking.

1. ENABLE: un progetto europeo per l'integrazione scolastica dei minori arabofoni

Il progetto Erasmus plus ENABLE affronta la tematica dell'integrazione dei minori stranieri nei sistemi scolastici nazionali, focalizzandosi sui minori arabofoni. A parte l'Italia, il progetto coinvolge tre nazioni, Germania, Svezia e Turchia, in cui si è registrato negli ultimi anni un forte aumento della presenza di minori arabofoni, in larga parte siriani, accolti come rifugiati a seguito dell'enorme crisi umanitaria che ha colpito questo Paese del Medio Oriente. In forma diversa – non egualmente caratterizzata da una forte presenza siriana ma al contrario molto eterogenea nelle sue componenti, anche l'Italia ha registrato negli ultimi anni un aumento della presenza di minori stranieri nel suo sistema scolastico, tematica che è oggetto dell'attenzione del MIUR e di numerosi studi accademici (Favaro, 2002, 2012; Fiorucci, 2011; Fiorucci & Catarci, 2015; Gandolfi, 2006; Zoletto, 2016). L'integrazione scolastica di questi minori presenta delle problematiche specifiche, soprattutto se essi provengono da zone di guerra e hanno subito traumi e violenze, legati al conflitto di cui sono stati testimoni o al pericoloso viaggio intrapreso per raggiungere il suolo europeo (Attanasio, 2016). L'Erasmus Plus ENABLE si occupa dell'educazione dei minori arabofoni, proponendo un modello educativo extra-

curricolare basato sulle metodologie di auto-apprendimento che mirano a sviluppare nel minore maggiore motivazione, senso di autoefficacia e autonomia nello studio (Shavelson *et al.*, 1976); Bandura, 1997; Landmann *et al.*, 2015). Questa metodologia pedagogica sarà oggetto della formazione che verrà fornita agli operatori ed educatori madrelingua araba attraverso un workshop intensivo organizzato in ognuno dei Paesi partecipanti. Tali workshop servono anche ad approfondire lo studio delle differenze interculturali tra i vari sistemi di accoglienza e scolastici dei Paesi coinvolti¹ e a verificare l'applicazione dell'apparato teorico relativo alle metodologie di auto-apprendimento. Inoltre, le attività di training sono un'occasione per confrontarsi con le esperienze degli operatori madrelingua araba nel loro lavoro di insegnamento ai minori rifugiati, in riferimento al contesto dei Paesi di accoglienza in cui operano. Cruciale è dunque la figura dell'operatore/educatore madrelingua, di cui si auspica l'inclusione nel sistema scolastico, come già avviene in Svezia. Nella maggior parte dei Paesi europei le figure dei mediatori e degli educatori madrelingua vengono spesso trascurate dal sistema scolastico per motivi legati alla mancanza di sufficienti risorse o a causa di ostacoli burocratici, della non sufficiente conoscenza della lingua L2 e della diversità dei metodi educativi utilizzati. Tuttavia, essi hanno una conoscenza profonda del contesto d'origine dei minori stranieri e guadagnano con maggiore facilità la loro fiducia proprio grazie all'uso della lingua madre. Per questo il progetto incoraggia la professionalizzazione di queste figure sottolineandone il potenziale come formatori multi-linguistici (Favaro, 2002, 2012; Fiorucci, 2011). ENABLE si presenta innovativo sotto diversi punti di vista: il target group a cui si riferisce, nell'obiettivo di favorire l'integrazione dei migranti nel Paese di accoglienza, non sono solo i minori ma anche gli adulti rifugiati, nel loro compito di mediatori o educatori; si basa su ricerche pedagogiche innovative sviluppate dalle Università europee partecipanti e riguardanti i metodi di auto-apprendimento che vengono applicati alle esperienze, alle conoscenze e alla lingua degli educatori madrelingua araba, nei diversi contesti di immigrazione. Il progetto verrà reso pubblico attraverso una piattaforma on-line nella quale verrà inserito materiale in inglese e in arabo relativo ai moduli in cui è strutturata la metodologia. In questa prima fase della sua implementazione i ricercatori dell'Università della Calabria si stanno occupando dell'inquadramento del contesto italiano e calabrese in merito alla presenza di minori stranieri arabofoni e delle politiche di integrazione scolastica dei minori stranieri arabofoni nel contesto calabrese. È previsto per Giugno il workshop organizzato presso l'Università della Calabria, che servirà a formare gli operatori arabofoni operanti sul territorio alle metodologie di auto-apprendimento, attraverso l'apporto teorico e metodologico dei docenti delle Università di Schwabish Gmund, Gävle e Mugla.

2. La presenza dei minori stranieri arabofoni nel contesto calabrese

Nelle scuole calabresi è storicamente radicata una presenza significativa di alunni appartenenti a culture minoritarie come quella arbëreshë e rom, mentre la presenza di alunni provenienti da paesi arabofoni è un fenomeno più recente, fatta eccezione per la numerosa comunità marocchina, presente da più tempo sul territorio. Nell'ultimo decennio la composizione delle classi ha cominciato a differenziar-

¹ Si intendono qui sia i sistemi scolastici dei paesi di partenza che quelli dei paesi d'accoglienza. Per un excursus sui sistemi scolastici dei paesi arabi si vedano: Zani, 2005; Mazzei, 2016, e per il Maghreb i numerosi studi di Gandolfi (2010).

si includendo anche altri arabofoni, soprattutto iracheni, egiziani, tunisini e in minor misura, siriani e palestinesi. Il fenomeno delle migrazioni dai paesi arabofoni sta assumendo caratteri particolari legati allo sconvolgimento del precedente ordine politico in questi territori, e l'integrazione appare più problematica per via delle tensioni internazionali sviluppatesi intorno al terrorismo islamico e alle guerre diffuse in Medio Oriente (Mazzei, 2016). Nel 2016 in Calabria erano iscritti a scuola 12.580 studenti stranieri, ovvero il 4,2% degli studenti (MIUR 2017a), una percentuale molto bassa rispetto alla media italiana di 9,2%, probabilmente legata anche all'alto tasso di dispersione scolastica (MIUR, 2017b) che si registra in queste zone sia per gli autoctoni che per gli immigrati. In particolare non è di poco conto il numero di minori immigrati che si assentano dai centri di accoglienza cercando di raggiungere altre regioni del territorio italiano. Tra gli studenti stranieri in Calabria solo circa 3.000 sono nati in Italia mentre circa 9.000 sono nati all'estero. La maggior parte di loro frequenta la scuola primaria (31,2%) e la scuola superiore (31,4%), il 20,1% la scuola secondaria e il 17,3% la scuola d'infanzia. Per quanto riguarda le nazionalità, il 34,7% proviene dalla Romania, il 18,2% dal Marocco (circa 2.300 studenti), il 5,2% dall'Ucraina, il 4,6% dall'Albania, il 3,6% dall'India, il 2,6% dalla Cina, il 2,5% dalle Filippine, lo 0,7% dalla Moldavia, lo 0,6% dalla Tunisia (circa 75 studenti), lo 0,5% dal Pakistan, il restante 26,7% da altri paesi. Gli studenti arabofoni più numerosi in Calabria sono dunque i marocchini seguiti a distanza dai tunisini. Il comune calabrese con il maggior numero di studenti stranieri (1.714) è Reggio Calabria, di cui il 20,7% proviene dal Marocco e l'1,5% dalla Tunisia (MIUR 2017a). Dai dati riguardanti la presenza di cittadini stranieri sul territorio regionale si desume ugualmente che la comunità straniera arabofona più numerosa in Calabria è quella proveniente dal Marocco (14.392 persone), seguita da Tunisia (711), Iraq (608), Egitto (482), Algeria (346), Siria (137), Palestina (57), Libia (47), Libano (30), Giordania (11) e dai paesi della penisola arabica (5)². I minori stranieri non accompagnati e quelli accompagnati da adulti richiedenti protezione internazionale sono ospitati nei diversi centri di accoglienza presenti sul territorio: alcuni di questi centri offrono servizi di elevata qualità in riferimento all'inclusione scolastica e ai percorsi di apprendimento, mentre in altri centri gli ospiti non seguono nessun percorso formativo. Negli SPRAR e nei CAS ben gestiti vi sono operatori madrelingua che si occupano di iscrivere a scuola e di seguire il bambino nel suo percorso formativo dentro e fuori la scuola, ma tale servizio non è obbligatorio, quindi vi sono CAS e SPRAR che non lo offrono. Il sistema scolastico non ha alcun obbligo nei confronti dei minori stranieri rifugiati, né per quanto riguarda la loro iscrizione né per quanto riguarda la necessità di servizi di mediazione. Se il minore viene iscritto a scuola gli insegnanti possono, in collaborazione con gli operatori del centro, prevedere un piano didattico personalizzato, anch'esso non obbligatorio. I presidi possono attivare dei servizi di mediazione, ma non sono obbligati né incentivati e la mancanza di fondi spesso blocca queste iniziative. Nella maggior parte dei casi i minori seguono dei corsi di italiano L2 all'interno degli stessi centri, corsi poco monitorati e la cui qualità è dunque incerta, o spesso frequentano i corsi serali per adulti nei CPA, dove vi è un maggior monitoraggio; in entrambi i casi i minori sono privati della socializzazione tra pari che offre invece la normale iscrizione nel sistema scolastico, privazione che ha conseguenze negative sia sul piano dell'apprendimento che dell'inclusione sociale (Save the Children, 2017; Fondazione Migrantes, 2017).

² La fonte dei dati sono le statistiche demografiche, *Cittadini stranieri 2017-Calabria*. Consultabile al sito web: <https://www.tuttitalia.it/calabria/statistiche/cittadini-stranieri-2017/>

Conclusioni

In questo contesto in cui le politiche di integrazione scolastica dei minori stranieri presentano una marcata variabilità dipendente dalle scelte operate dalle strutture di accoglienza e dalle singole scuole, il progetto ENABLE si occuperà di valutare in quale modo la figura dell'operatore madrelingua possa essere inserita in maniera più sistematica all'interno delle variegate politiche di integrazione scolastica relative all'interculturalità e al contrasto delle discriminazioni. Vi sono due aspetti che differenziano in modo particolare il contesto italiano, ma soprattutto, calabrese, rispetto agli altri paesi partner del progetto ENABLE. Il primo riguarda la diversa composizione della minoranza arabofona presente sul territorio. In Paesi come la Svezia, la Germania e la Turchia sono soprattutto i minori rifugiati siriani e iracheni ad essere presenti con numeri importanti nel sistema scolastico. Nel contesto italiano, e in quello calabrese in particolare, è invece più importante la presenza delle nazionalità marocchina, tunisina ed egiziana rispetto a quelle del Mashreq arabo (tra cui Siria e Iraq). Per questo motivo, sarà importante valutare l'adattabilità del modello elaborato per i rifugiati siriani e iracheni, ai minori di altre nazionalità arabofone. Il secondo aspetto, più specifico della Calabria, riguarda la distribuzione dei minori in piccoli centri piuttosto che in agglomerati urbani di una certa ampiezza. Si veda l'esempio del comune di Riace (Elia, 2014, 2017) o del comune di Camini, che ospita 36 siriani su una popolazione residente totale di sole 818 unità, per la maggior parte adulti ed anziani: in questo comune gli alunni siriani rappresentano una grossa fetta della popolazione scolastica totale, tanto ridotta prima del loro arrivo che la scuola elementare rischiava la chiusura (Ferrigo, 2016). Queste diversità di fondo tra i vari Paesi partecipanti al progetto e riguardanti i contesti di accoglienza e le specificità dei contesti scolastici, può essere ritenuta infine non un ostacolo, bensì una ulteriore possibilità per ampliare ed arricchire la ricerca scientifica e verificare le modalità di implementazione delle stesse metodologie.

Bibliografia di riferimento

- Attanasio, L. (2016). *Il bagaglio. Migranti minori non accompagnati: il fenomeno in Italia, i numeri, le storie*. Fiumicino: Albeggi Edizioni.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Elia, A. (2014). *Rifugiati in Calabria. Risposte locali a disuguaglianze globali. Sperimentare una didattica interculturale partecipata*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Elia, A. (2017). Discriminazioni a scuola. Percorsi intersezionali di prevenzione. In A. Elia e P. Fantozzi (a cura di), *Discriminazioni in una regione del mezzogiorno. I risultati di una ricerca in Calabria*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: La Nuova Italia.
- Favaro, G. (2012). *Genitori sulla soglia. Distanze, approssimazioni e interazioni tra scuola e famiglie immigrate*. Relazione al seminario nazionale "INSIEME. Scuola, famiglie, integrazione", Ancona, 20-21 settembre.
- Ferrigo, N. (2016). Così i migranti hanno salvato il borgo destinato a scomparire. *La Stampa Italia*, 6 Agosto.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando Editore;
- Fiorucci, M. & Catarci, M. (2015). *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. London: Routledge.
- Fondazione Migrantes (2017). *Il diritto d'asilo, report 2017, minori rifugiati vulnerabili e senza voce*. Todi (PG): Editrice Tau.

- Gandolfi, P. (2006). *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*. Bologna: Casa Editrice Il Ponte;
- Gandolfi, P. (2010). *La sfida dell'educazione nel Marocco contemporaneo. Complessità e criticità dall'altra sponda del Mediterraneo*. Troina (En): Città Aperta;
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E., Wild & J., Möller (a cura di), *Pädagogische Psychologie* (2.edizione). p. 45-65. Berlin, Heidelberg: Springer;
- Mazzei, S. (2016). *Integrazione degli studenti musulmani. Analisi dell'universo culturale di riferimento. Il caso studio dell'Egitto*. Tesi di laurea magistrale. Università della Calabria.
- MIUR (2017a). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*. Roma: Ufficio di Statistica.
- MIUR (2017b). *La dispersione scolastica nell' a. s. 2015/2016 e nel passaggio all' a. s. 2016/2017*. Roma: Ufficio di Statistica.
- Save the Children (2017). *Atlante minori stranieri non Accompagnati in Italia*. Disponibile al sito web: <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/AtlanteMinoriMigranti2017.pdf>.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441;
- Zani, G.L. (2005). *Educazione in Islam. Fonti, storia, prospettive*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Zoletto, D. (2016). La prospettiva teorica postcoloniale alla prova dei banchi di scuola italiani. *From The European South*, 1, 43-49.