

«Fatta l'Europa bisogna fare gli europei». Considerazioni su una educazione e una formazione all'Europa

Merete Amann Gainotti

Con il presente contributo ci proponiamo di porre all'attenzione delle persone impegnate a vari titoli nell'educazione e nella formazione dei giovani una problematica di forte impatto culturale, sociale e politico quale quello della formazione delle nuove generazioni dei paesi dell'UE alla cittadinanza europea.

Ricordiamo in proposito il monito a suo tempo lanciato da Carlo Azeglio Ciampi: «Fatta l'Europa bisogna fare gli Europei». Prima di lui, Jean Monnet, uno dei padri fondatori dell'Unione europea aveva detto che se si potesse ricominciare a costruire l'Europa, bisognerebbe iniziare dalla cultura («Si c'était à refaire, il faudrait commencer par la culture») e promuovere una scuola ed una università in cui si possa sentire, pensare, vivere l'Europa.

La scuola può fare molto per l'Europa attraverso la proposta di una pedagogia europea, tesa a costruire e ad accrescere tramite la cultura il senso di appartenenza ad una Europa cosmopolita, intesa non tanto e non solo come potenza economica e politica, quanto come «spazio di libertà, sicurezza e giustizia» (preambolo della carta di Nizza del 2000), capace di andare alla radice della pace e dell'ordine internazionale.

In campo pedagogico italiano il problema di una educazione all'Europa comincia a farsi strada e al riguardo rimandiamo il lettore al volume di G. Deiana (2007) *Educare all'Europa. Una sfida per la scuola*¹. E anche vero che l'Europa sta facendo molto per la scuola. Non si può qui dimenticare di menzionare le politiche comunitarie in materia di istruzione e di formazione, e più precisamente *L'agenda di Lisbona* che ha proposto ai paesi membri dell'UE il programma di «Istruzione e formazione 2010» finalizzato a promuovere la «società della conoscenza» per consentire all'Europa di competere sul mercato globale attraverso la realizzazione di impegni prioritari come la riduzione della dispersione scolastica, il completamento dell'istruzione secondaria e l'accrescimento delle competenze fondamentali.

Ci proponiamo di accennare brevemente ad alcuni filoni di ricerca che potrebbero costituire dei punti di riferimento iniziali per una riflessione sulla formazione dei giovani dell'«eurogenerazione».

¹ G. DEIANA (a cura di), *Educare all'Europa. Una sfida per la scuola*, Milano, Unicopli, 2007.

1. *Note storiche sull'educazione internazionale e sull'educazione alla pace*

Il periodo storico tra la prima e la seconda guerra mondiale è un momento di forte destabilizzazione del continente europeo. Tra il 1922 e il 1936, si contano in Europa ben 15 regimi dittatoriali: nel 1922 si assiste alla «marcia su Roma» di B. Mussolini; nel giugno 1923 vi è un colpo di stato militare in Bulgaria; nel settembre 1923 la Spagna subisce la dittatura militare del generale Primo de Rivera; nel gennaio 1925 Ahmed Zogou prende il potere in Albania; nel maggio 1926 vi è un colpo di stato militare del generale Pilsudski in Polonia e un altro colpo di stato militare in Portogallo; nel 1927 Stalin diventa capo incontrastato in URSS e nel 1933 Hitler prende il potere in Germania; nell'agosto del 1936 vi è un colpo di stato del generale Metaxas in Grecia e nel settembre dello stesso anno, il generale Franco diventa «caudillo» dello stato spagnolo. Senza dimenticare i conflitti a livello mondiale come quelli in corso in Cina e il regime militarista instauratosi in Giappone.

In un contesto europeo ed internazionale così conflittuale, la giovane «Société des Nations», fondata nel 1920, con sede a Ginevra (che diventerà O.N.U dopo la seconda guerra mondiale), chiede al Bureau International de l'Education (BIE), con sede anch'esso a Ginevra, e di cui J. Piaget aveva assunto la direzione nel 1929, di organizzare e di promuovere dei Corsi di formazione destinati agli insegnanti di ogni ordine e grado (dai maestri elementari ai docenti universitari), ai funzionari e agli ispettori dei Ministeri dell'Istruzione pubblica, sul tema: «Come fare conoscere *La Société des Nations* e sviluppare lo spirito di cooperazione internazionale».

In risposta a tale richiesta, J. Piaget, nella sua veste di Direttore del BIE, fece personalmente, e in seguito pubblicò, una serie di Conferenze, ben note agli addetti ai lavori di lingua francese, ma non tradotte in italiano². In questi scritti, prendendo spunto dalle sue recenti ricerche pubblicate nel volume *Il giudizio morale nel fanciullo* (1932), Piaget illustra il ruolo della scuola nel promuovere la comprensione tra gli individui; spiega i meccanismi psicologici della giustizia, della solidarietà, dell'altruismo e della cooperazione e denuncia gli errori educativi responsabili del nazionalismo e del razzismo.

² Cfr. J. PIAGET, *Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale*, in «Publications du Bureau international d'Education», 8, 1930a, pp. 52-55; ID., *La notion de justice chez l'enfant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale*, in «Publications du Bureau international d'Education», 8, 1930b, pp. 55-57; ID., *L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale*, in «Recueil pédagogique», 2, 1931a, pp. 11-27; ID., *Introduction psychologique à l'éducation internationale. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale*, in «Recueil pédagogique», 9, 1931b, pp. 56-68; ID., *Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale*, in «Publications du Bureau international d'Education», 10, 1932a, pp. 57-76; ID., *Une éducation pour la paix est-elle possible?*, «Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations», 1, 1932b, pp. 17-23.

Insiste sul ruolo fondamentale dell'interazione sociale, della libera discussione e della ricerca obiettiva della verità per lo sviluppo dell'intelligenza e del giudizio morale autonomo. Argomenta contro il nazionalismo, il fanatismo e l'intolleranza a favore della cooperazione, della solidarietà tra le persone, le generazioni, e tra i gruppi sociali e le nazioni.

La contrapposizione tra egocentrismo e decentramento dal proprio punto di vista, costituisce il fondamento teorico utilizzato per interpretare gli atti educativi, che verranno giudicati positivamente se consentono il decentramento dal proprio punto di vista, e negativamente se, al contrario, rafforzano le posizioni egocentriche ed etnocentriche. A livello strategico, Piaget attribuisce alla scuola – ma ad una scuola rinnovata grazie ad una più efficace conoscenza della psicologia infantile – un ruolo insostituibile per aiutare i bambini a liberarsi dal loro egocentrismo spontaneo³.

Ad esempio, nello scritto del 1932 *Les difficultés psychologiques de l'éducation internazionale*, Piaget suggerisce che il primo compito di un educatore per promuovere l'educazione internazionale, sia di aiutare i bambini ad acquisire un metodo e degli strumenti che consentano loro di riflettere in maniera autonoma. Tale metodo dovrebbe consistere ad aiutarli a liberarsi, da una parte, dall'egocentrismo intellettuale e morale, e dall'altra parte dalle costrizioni e condizionamenti sociali: «Bisogna anche considerare le costrizioni che subiamo dal passato, dalle tradizioni, da tutto il gruppo sociale a cui apparteniamo. Non sappiamo pensare liberamente, non sappiamo elaborare la nostra morale in autonomia»⁴.

Agli inizi degli anni Trenta J. Piaget aveva raggiunto una grande notorietà, e per tale motivo fu invitato a partecipare al 2° Congresso Internazionale Montessori del 1932 a Nizza, il primo dedicato ai problemi della pace e in questa occasione, gli fu offerto di ricoprire la Presidenza dell'Associazione Montessori Svizzera. Piaget partecipò anche al Congresso Internazionale Montessori tenutosi a Roma nel 1934 ed è lecito pensare che in tale occasione i due grandi studiosi si siano incontrati e si siano forse parlato, anche se non esistono testimonianze al riguardo, né da parte di M. Montessori, né da parte di J. Piaget.

Può essere interessante, per il lettore italiano, essere a conoscenza della convergenza di interessi di M. Montessori e di J. Piaget per il tema della pace, anche se questa problematica viene affrontata da presupposti assai diversi nei due autori⁵.

³ Cfr. M. GEAT, M. AMANN GAINOTTI, *Jean Piaget, Jean Monnet e l'educazione internazionale*, in «Scienze del pensiero e del comportamento», 2, 2008, pp. 2-9; ID., *Formare la mente internazionale: J. Piaget, J. Monnet e la Società delle Nazioni*, in *I problemi della Pedagogia*, (2008, in stampa).

⁴ J. PIAGET, *Les difficultés psychologiques*, cit., p. 64.

⁵ Cfr. M. AMANN GAINOTTI, *Appunti per una indagine sui rapporti intercorsi tra J. Piaget e M. Montessori*, in C. TORNAR (a cura di), *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori*, Centro di Studi Montessoriani, Annuario 2004, pp. 123-139, Milano, Franco Angeli, 2005.

2. *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici europei*

Una interessante indagine è stata realizzata in Germania dall'Istituto Georg Eckert, su commissione della Fondazione Giovanni Agnelli di Torino, nei primi anni del Duemila, prima della provvisoria approvazione della Costituzione nel 2004, da parte di capi di Stato e di governo.

La ricerca è stata curata da F. Pingel, storico dell'Europa contemporanea e vicedirettore del Georg Eckert Institute⁶. L'oggetto dell'indagine riguarda l'immagine dell'Europa trasmessa ai ragazzi e adolescenti che frequentano gli ultimi anni della scuola dell'obbligo, e cioè che hanno una età compresa tra i 13 e i 16 anni. I testi presi in esame, in base a due criteri di massima: la maggiore diffusione e la pubblicazione più recente, sono quelli di 11 paesi, la maggior parte facenti parte dell'U.E. prima del suo allargamento (Francia, Germania, Gran Bretagna, Grecia, Spagna e Italia), gli altri sono paesi dell'Europa dell'Est (Bulgaria, Romania, Russia e Repubbliche della ex Jugoslavia), una parte dei quali sono diventati membri dell'UE.

Lo scopo della ricerca è di comprendere l'immagine del continente europeo veicolata dai libri di scuola, attraverso un'analisi di tipo qualitativa con l'intento di scoprire quanto e quale spazio viene dedicato all'Europa nei manuali scolastici.

Va precisato che una sì fatta ricerca si pone degli obiettivi molto diversi rispetto allo studio effettuato da F. Audigier⁷ il quale ha esaminato comparativamente i curricula ufficiali di educazione alla cittadinanza di alcuni sistemi educativi europei (Francia, Inghilterra, Italia, Spagna, Svezia Romania), in risposta alle sollecitazioni di diverse istituzioni europee.

Infatti diversi organismi internazionali, come il Consiglio d'Europa e l'Unione europea hanno aperto dei cantieri di cooperazione sul tema dell'educazione alla cittadinanza, invitando gli stati membri a non rimanere chiusi ognuno nel proprio guscio, ad interessarsi agli altri, a studiare gli elementi di convergenza e di divergenza, a confrontare gli orientamenti ufficiali.

A parere di Audigier, le convergenze dei differenti sistemi scolastici in esame sul tema specifico dell'educazione alla cittadinanza stanno diventando più evidenti, tuttavia difettano ancora di una reale prospettiva europea. L'autore infatti rileva (p. 116):

Diciamolo subito: l'Europa è una grande assente dei curricula di educazione alla cittadinanza. Questi, stretti nella morsa delle preoccupazioni comportamentali e delle conoscenze relative alla società nella quale l'alunno vive, non

⁶ Cfr. F. PINGEL (a cura di), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2003; ID., *Introduzione. Nazioni ed Europa nell'educazione scolastica: come vediamo noi stessi e gli "altri"?*, in ID. (a cura di), *Insegnare l'Europa*, cit.

⁷ Cfr. F. AUDIGIER, *L'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, in S. CHISTOLINI (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di L. Corradini*, Roma, Armando, 2006, pp. 100-121.

si preoccupano affatto dell'Europa. Questa assenza non è totale; c'è qualche apertura, soprattutto verso lo studio delle istituzioni europee; queste si presentano allora in un modo del tutto simile a ciò che è osservabile per le altre istituzioni politiche: lisce, evidenti, neutralizzate. La maggior parte delle volte, bisogna cercare l'Europa altrove, in particolare nei curricula di storia e di geografia, se non addirittura nell'apprendimento delle lingue straniere.

Attingendo alla sintesi della ricerca effettuata dall'Istituto Georg Eckert, compilata da G. Deiana (*Educare all'Europa*, cit., 2007) emergono i seguenti elementi significativi:

- Per quanto riguarda la Francia, l'indagine è stata effettuata da H. Baeyens⁸, la quale ha preso in considerazione 19 manuali scolastici francesi, scelti a caso tra quelli pubblicati dalle principali case editrici francesi per le classi terze e quarte.

Secondo l'autrice, risulta che la dimensione europea è assai presente nei programmi di storia e di geografia della scuola francese, pur senza escludere rilevanti lacune, come la quasi totale assenza dell'Europa settentrionale, orientale e sud-orientale: una limitazione che però è parzialmente superata dai contenuti di geografia, che propone la cartografia della «grande Europa».

Inoltre, «l'eurocentrismo» dei secoli passati è superato nell'analisi storica del XXesimo secolo, che non è presentato in prospettiva europea bensì nella prospettiva mondiale, in cui l'unificazione europea viene vista come una associazione di potenze economiche. Comunque, secondo l'autrice, non si può dire che la storia e la geografia emanino un forte senso dell'identità europea.

- In Gran Bretagna, l'indagine è stata effettuata da K. Crawford⁹, che ha preso in considerazione un campione di testi scolastici costituiti da 24 manuali di storia,

In sintesi si può dire che i manuali scolastici esaminati risentono di un atteggiamento fatto di ambiguità e scarsa coerenza. Nessuno dei testi esaminati cita nell'indice l'Europa come argomento, in altri si fa riferimento ad essa soltanto di passaggio, altri ancora presentano gli inglesi e la loro esperienza storica in un modo che, o li separa nettamente dal continente, o li pone in relazione all'Europa soltanto in termini di rivalità economica e militare, soprattutto con la Francia e la Germania. In questo senso, le immagini più forti dell'Europa geografica, politica, economica e culturale fanno riferimento quasi esclusivamente all'Europa occidentale, che viene assorbita dentro una visione mondiale delle relazioni internazionali dominate essenzialmente dalla storia imperiale britannica.

⁸ H. BAEYENS, *L'Europa nei programmi e nei manuali scolastici francesi: verso una nuova comunità immaginaria europea?*, in F. PINGEL (a cura di), *Insegnare l'Europa*, cit., p. 117.

⁹ K. CRAWFORD, *L'Europa nei libri di testo di storia del Regno Unito: insegnamento e apprendimento*, in F. PINGEL (a cura di), *Insegnare l'Europa*, cit., p. 216.

- Per la Spagna, R. Valls¹⁰ riassume le tendenze attuali della rappresentazione dell'Europa nei manuali di storia e di geografia della scuola secondaria obbligatoria (dai 12 ai 16 anni) affermando che le principali caratteristiche politiche ed economiche dell'UE sono trattate in modo complementare, sia nei manuali di geografia che in quelli di storia. Le diverse culture, ma soprattutto il loro rapporto nelle società europee, sono ancora poco presenti, benché inizino a entrare lentamente e piuttosto indirettamente nei manuali adottati. La tendenza europeista evidenziata dai testi scolastici spagnoli è una acquisizione degli ultimi decenni, per il fatto che durante la lunga dittatura franchista era dominante la vecchia tendenza volta ad enfatizzare la spiccata singolarità della Spagna e della sua gente.
- In Germania, secondo i materiali esaminati da R. Westheider¹¹, il tema dell'Europa ha un forte peso soprattutto nei manuali di educazione politica. La particolare eredità storica ha portato la Germania a dare importanza a una materia, l'educazione politica (differenziata per ogni *Länder*, a partire da un'edizione generale), intesa nel senso di una abilitazione alla democrazia. Per assicurare che le istituzioni democratiche venissero sostenute anche da una cultura politica democratica dei cittadini, la preparazione scolastica al ruolo di cittadino di una democrazia ha ricevuto in Germania una importanza particolare, sia come materia, sia dal punto di vista dei metodi didattici. Inoltre appare che la rappresentazione dell'Europa nei testi scolastici è strettamente legata al fenomeno della riunificazione dopo il 1989, che ha costretto alla rilettura sia del periodo antecedente la storia contemporanea, sia soprattutto di quello del XX secolo. L'apertura allo sviluppo storico dell'Europa è comunque positiva, in quanto ne viene messa chiaramente in luce l'importanza all'inizio del nuovo periodo storico iniziato dopo il 1989.
- Per quanto riguarda l'Italia, il discorso sui programmi e sui testi scolastici è stato condotto da L. Cajani¹² che ha preso in considerazione sette manuali di storia degli anni novanta e da O. Bombardelli¹³ che ha analizzato testi di educazione civica.

Cajani mette in risalto la profonda ristrutturazione dei manuali di storia indotta dalla direttiva del ministro Berlinguer del 1996, che ha imposto lo studio del XX secolo nell'ultimo anno della scuola media e della scuola superiore. Sembra tuttavia che i manuali italiani di storia siano fondamentalmente eurocentrici, anche se in alcuni vi sia uno sforzo per allargare l'orizzonte.

¹⁰ R. VALLS, *Tendenze attuali nei manuali spagnoli di storia e di geografia dell'educazione secondaria obbligatoria*, in F. PINGEL (a cura di), *Insegnare l'Europa*, cit., p. 113.

¹¹ R. WESTHEIDER, *L'Europa si sta aprendo al resto del mondo? I cambiamenti avvenuti nella rappresentazione dell'Europa nei testi scolastici della Germania dopo la riunificazione (Wende) del 1989-1990*, in F. PINGEL (a cura di) *Insegnare l'Europa*, cit., p. 263.

¹² L. CAJANI, *L'Europa del Novecento: un'analisi dei manuali di storia della scuola media italiana degli anni Novanta*, in F. PINGEL (a cura di), *Insegnare l'Europa*, cit., p. 142.

¹³ O. BOMBARDELLI, *Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi. Esempi da libri di educazione civica italiani*, in F. PINGEL (a cura di), *Insegnare l'Europa*, cit., p. 167.

Il resto del mondo viene sommariamente preso in esame solo nel momento in cui viene a contatto con l'Europa.

Anche Bombardelli rileva la visione eurocentrica della realtà europea in relazione al resto del mondo. Non si trovano nei libri italiani posizioni critiche irriducibili verso l'Europa, diversamente da altri stati a volte più scettici. L'euroidealismo sembra abbastanza diffuso in Italia e questo ottimismo acritico porta spesso ad avallare incongruenze pesanti come quella dell'identificazione dell'Europa solo con la parte occidentale integrata nell'UE.

In conclusione, si può dire con Deiana (2007) che l'immagine dell'Europa presentata agli alunni dei vari paesi europei è ancora molto variegata. In Gran Bretagna i manuali riservano all'Europa unita uno spazio molto limitato; particolare è anche la posizione della Germania per la convinzione diffusa che senza la partecipazione all'integrazione europea non sarebbe stato possibile realizzare la riunificazione in modo così rapido ed indolore. Molti sono i testi nell'Europa meridionale che sottolineano l'importanza del cristianesimo come elemento dell'identità europea, e in qualche caso considera addirittura l'Islam come minaccia per l'intera civiltà europea. In Italia è indubbio il forte valore identitario attribuito al tema dell'Europa accompagnato tuttavia da una marcata attenzione per i legami che l'Italia intrattiene con gli USA.

F. Pingel riassume i risultati generali della ricerca in questi termini:

[...] risulta abbastanza chiaramente che quanto più moderni sono i libri, tanto più gli autori e le autrici preferiscono un approccio integrativo. Essi definiscono i fattori generali di un'epoca storica, che hanno avuto effetti sulla storia di tutti o di molti paesi europei; descrivono le caratteristiche generali del continente europeo sui grandi spazi, prima di fornire i dettagli delle regioni; pongono in rilievo quanto strettamente oggi le economie e le politiche nazionali ed europea siano connesse e dipendenti le une dalle altre. Mentre per la storia un tale approccio si va affermando sempre di più, e anche in geografia sta acquistando peso, per quel che riguarda l'educazione civica, invece, rimane ancora un'eccezione. La maggior parte dei programmi e dei libri di testo di quest'ultima materia, continuano, come in passato, a concentrarsi sulla presentazione della propria società e del proprio sistema politico. All'Europa si fa riferimento solo in brevi situazioni, che spesso si limitano a fornire spiegazioni sulle organizzazioni europee più importanti.

Nel complesso quindi, allo stato attuale, i libri di testo, secondo Pingel, trasmettono l'idea che, un «sentire europeo», che possa stare alla base di una costruzione politica democratica e condivisa, sia solo in gestazione, e perciò tutta da venire.

3. *Rappresentazioni e idee spontanee sull'Europa di bambini italiani della scuola elementare*

L'interesse degli studiosi di psicologia dello sviluppo per le idee spontanee che i bambini hanno della realtà fisica e sociale circostante può essere fatto ri-

salire alle prime ricerche di J. Piaget pubblicate nel 1926 su *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* e, nel 1932, su *Il giudizio morale nel fanciullo*. Queste ricerche oltre ad essere state replicate in numerosi paesi, hanno conosciuto in anni recenti, estensioni ed ampliamenti, anche da parte di studiosi italiani. Tali nuove ricerche hanno avuto come oggetto lo sviluppo delle nozioni infantili sulla politica e sulle concezioni relative allo Stato, al governo (Greenstein 1960, 1965; Hess, Torney, 1967; Easton, Tennis, 1969; Connell, 1971; Moore *et al.*, 1985; Berti, 1994, 2005), lo sviluppo di nozioni economiche (Berti, Bombi, 1981), lo sviluppo di nozioni sull'istituzione giudiziaria (Amann Gainotti, 1992; Berti, Ugolini, 1988; Ceci, Markle, Chae, 2005), lo sviluppo di nozioni sull'identità nazionale e sociale, sulle rappresentazioni di altri gruppi sociali (Barrett, 2007), sullo sviluppo di nozioni geografiche, storiche e culturali, (Barrett, 2007)¹⁴.

L'Europa è una entità composita e molto complessa non solo da un punto di vista geografico, ma anche da un punto di vista sociale, economico e culturale, e negli anni a venire, la mobilità delle persone tra i vari paesi dell'UE (ormai 27 paesi), ma anche al di là delle frontiere europee è destinata ad aumentare; bambini e giovani dei paesi dell'EU saranno sempre più esposti a contatti con altri bambini e altri giovani provenienti da altri paesi europei, oltre ai contatti che potranno avere con bambini immigrati da continenti lontani.

Per tali motivi, e forti delle conoscenze già acquisite su diversi aspetti del pensiero sociale infantile poteva essere di grande interesse rivolgere l'attenzione alle nozioni e rappresentazioni spontanee che i bambini dei diversi paesi dell'EU elaborano spontaneamente sull'Europa.

Nel sistema scolastico italiano, nozioni riguardanti l'Europa vengono introdotte in quinta elementare (D.L. n. 59, 19.2.2004), per cui non è errato, dalla prima alla quarta elementare, parlare di nozioni «spontanee», non scolastiche.

Riferiremo, sintetizzandoli, alcuni risultati da noi ottenuti con una ricerca condotta a Roma¹⁵, nel Comune di Velletri, su 150 alunni/e, suddivisi per classe scolastica frequentata, dalla prima alla quinta elementare (30 alunni/e per ogni classe). È stato chiesto, con una intervista flessibile proposta individualmente ad ogni bambino/a, se essi avessero sentito parlare dell'Europa, se sapevano cosa fosse, dove stava, se l'Europa era più grande dell'Italia, se erano

¹⁴ Una sintesi di queste ricerche insieme a numerose indicazioni bibliografiche sono reperibili nel volume di: M. BARRET, *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*, Hove and New York, Psychology Press, Taylor and Francis Group, 2007.

¹⁵ Cfr. M. AMANN GAINOTTI, *Rappresentazioni e idee sull'Europa di bambini italiani della scuola elementare*, in A. DISANTO (a cura di), *Percorsi di Crescita oggi: itinerari accidentati*, Roma, Edizioni Ma.gi, 2006, pp. 133-164; M. AMANN GAINOTTI, S. PALLINI, *Spontaneous Geographical Maps of Europe by Italian School Children, Proceedings of the Conference, in: Cognitive Processing* (Perugia, 15-16 Sept. 2006), *International Conference on Spatial Cognition* (ICSC) 3° edizione, vol. 7, supplement 1, pp. 112-114; M. AMANN GAINOTTI, *I bambini e l'Europa*, in «Psicologia Contemporanea», 199, 2007, pp. 64-70; M. AMANN GAINOTTI, S. PALLINI, *Italian primary school children's spontaneous ideas about Europe*, in «Childhood and Society», 3, 1, 2007, pp. 9-23.

a conoscenza dell'esistenza di altri paesi in Europa, e quali fossero, se loro erano italiani e/o europei?, ecc.

A colloquio ultimato si chiedeva ai bambini di fare un disegno dell'Europa.

La domanda «Sei italiano? sei anche europeo?», che mirava ad indagare se, e a partire da quale età, i bambini avessero sviluppato (ed accettato) l'idea di una loro doppia appartenenza, ad una nazione specifica (l'Italia) da una parte, ma anche ad una entità più vasta quale l'Europa, ha fornito una serie di risposte particolarmente interessanti in rapporto alla genesi di una identità europea.

Infatti dalla 1^a alla 5^a elementare, l'assoluta maggioranza di tutti i bambini rispondono positivamente alla domanda se sono italiani, giustificando la loro affermazione con diversi argomenti che si ripetono e che possono anche combinarsi tra loro. Tali argomenti sono relativi al fatto di essere nati in Italia, di parlare l'italiano, di vivere in Italia (di essere nati in Italia e di parlare l'italiano), al fatto che i genitori hanno detto loro di essere italiani, oppure affermano di sapere da soli di essere italiani. I seguenti esempi possono illustrare queste posizioni infantili: «Perché sto in Italia e parlo italiano»; «Perché sono nato in Italia e mamma e papà mi hanno fatto italiano»; «Perché mamma dice che ho tanti parenti in Italia e ne ho solo due americani, quindi mi ha detto che il mio sangue è più italiano»; «Perché sono nato a Velletri»; «Perché me l'ha detto mamma»; «Lo so da solo»; ecc.

Il dato interessante è che questi stessi argomenti relativi alle prime forme di una «identità» italiana, basati sulla nascita, la lingua e il luogo abitativo, serviranno poi a giustificare, nelle prime classi elementari principalmente, il *perché non si è europei*.

Nelle prime classi elementari infatti, i bambini si difendono dall'essere europei, perché: «perché lo so, si vede, sennò parlavo pure quell'altra lingua, quella europea»; «perché non parlo quella lingua lì»; «perché non ho parlato mai europeo»; «perché non lo parlo l'europeo»; «perché non la senti la mia voce?»; «perché non parlo la lingua loro. Quale lingua? – europea»; «perché non ci sono andata mai (in Europa), mamma non mi ci ha portato»; «perché non ci sono mai andato in Europa»; «Non ci sono andato mai in Europa, non ho uno zio, una mamma in Europa, e poi a mio padre non gli piace l'Europa»; «perché prima di tutto sono nato in Agosto, che è estate e non sono nato in «europea» e penso che quando qui è estate, lì è inverno»; «perché siamo nati in Italia e l'Italia è un altro paese rispetto all'Europa».

I risultati da noi ottenuti vengono a confermare i dati emersi da ricerche psicologiche precedenti sulle modalità di pensiero dei bambini relative al mondo sociale.

Nel caso delle nozioni relative all'Europa, sono state rilevate le stesse tendenze, messe in evidenza in altre ricerche, consistenti nel riferirsi alle esperienze personali e allo spazio vicino per fornire spiegazioni e interpretazioni relative a fenomeni ed oggetti sociali. Sembra inoltre, nel caso dell'Europa, che la comprensione delle relazioni tra parti e tutto e la padronanza delle operazioni di inclusione che si costituiscono durante il periodo delle operazioni logico-concrete (dai 5-6 anni ai 10-11 anni) secondo Piaget, siano dei

pre-requisiti cognitivi necessari per una comprensione articolata e decentrata dall'esperienza personale e per affrontare «logicamente» l'assimilazione realistica di prime nozioni riguardanti l'Europa.

In merito al processo di formazione di una identità europea, ci sembra significativo avere rilevato nelle risposte dei bambini della scuola elementare, in risposta alle domande se erano italiani e *anche* europei, un netto rifiuto di essere *anche* europei da parte dei bambini più piccoli, impegnati come sono nella costituzione della loro identità familiare e nazionale. Ciò dimostra bene che il processo di formazione delle varie identità ed appartenenze, è un processo di integrazione lento e progressivo¹⁶ che coinvolge, anche operazioni cognitive quali l'identificazione di caratteristiche simili e differenti e l'inclusione di tali caratteristiche in totalità sovraordinate. Per di più tale processo mette in gioco anche giudizi di valore, positivi o negativi, relativi alle realtà sociali con le quali si è confrontati. Molto presto infatti, come gli studi sulla categorizzazione sociale, condotti nell'ambito della Psicologia sociale hanno dimostrato¹⁷, giudizi di valore si legano alle situazioni, agli eventi e agli oggetti sociali, e a tale riguardo possiamo ricordare il caso di un bambino della nostra ricerca che ci spiega il motivo per cui è italiano, ma non europeo, dicendo: «Non ci sono andato mai in Europa, non ho uno zio, una mamma in Europa, e poi a mio padre non gli piace l'Europa».

¹⁶ Cfr. E.H. ERIKSON, *Childhood and Society*, New York, Norton, 1950. Trad. it. *Infanzia e Società*, Roma, Armando, 1976; E.H. ERIKSON, *Identity: youth and crisis*, New York, Norton, 1968. Trad. it. *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando, 1980; A. OLIVIERO FERRARIS, *La ricerca dell'identità. Come nasce, come cresce, come cambia l'idea di sé*, Firenze, Giunti Barbera, 2002.

¹⁷ Cfr. R. BROWN, *Psicologia sociale dei gruppi*, Bologna, Il Mulino, 1990; A. PALMONARI, N. CAVAZZA, M. RUBINI, *Psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 2002.