



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dipartimento di Psicologia

Dottorato di Ricerca in Pubbliche Relazioni (XXII ciclo)

PER UNA POLITICA EUROPEA DI GOVERNANCE

SVILUPPO DELL'IDENTITÀ EUROPEA E STRATEGIE DI COMUNICAZIONE

Candidato

Dott. Pasquale Musso

Coordinatore

Ch.ma Prof.ssa Alida Lo Coco

Tutor

Dott.ssa Sonia Ingoglia

Settore Scientifico Disciplinare

M-PSI/03

Anno Accademico 2010-2011

SOMMARIO

PREFAZIONE	4
-------------------------	----------

PRIMA PARTE

CAPITOLO I	7
-------------------------	----------

LA <i>GOVERNANCE</i> EUROPEA: DEFINIZIONI E IMPLICAZIONI.....	7
1.1. Introduzione	7
1.2. Sul concetto di <i>governance</i>	9
1.3. Quale <i>governance</i> europea?.....	12
1.4. <i>Governance</i> ed identità europea.....	17
1.5. Riepilogo.....	25

CAPITOLO II.....	27
-------------------------	-----------

UNA PROSPETTIVA SULL'IDENTITÀ EUROPEA.....	27
2.1. Introduzione	27
2.2. Verso una definizione di identità europea	27
2.2.1. Identità e alterità/diversità	28
2.2.2. Uno sguardo sull'Europa	32
2.2.3. L'identità europea.....	35
2.3. Appartenenze plurime e identità stratificate	38
2.4. Riepilogo.....	39

CAPITOLO III	41
---------------------------	-----------

IL CONTRIBUTO DELLE SCIENZE SOCIALI NELLO STUDIO DEL PROCESSO DI IDENTIFICAZIONE EUROPEA.....	41
3.1. Introduzione	41
3.2. La prospettiva storica.....	42

3.3.	La visione sociologica.....	45
3.4.	L'approccio della psicologia sociale.....	47
3.4.1.	Le prime spiegazioni delle relazioni tra gruppi.....	48
3.4.2.	Il paradigma del gruppo minimo.....	51
3.4.3.	La categorizzazione sociale	54
3.4.4.	La teoria dell'identità sociale.....	57
3.4.5.	Sviluppi critici della TIS: la teoria dell'auto-categorizzazione.....	60
3.5.	Riepilogo.....	62
3.5.1.	Teoria dell'identità sociale: sintesi e previsioni.....	63
3.5.2.	Teoria della auto-categorizzazione: sintesi e previsioni.....	64
CAPITOLO IV		66
L'IDENTITÀ EUROPEA DALL'INFANZIA ALL'ADOLESCENZA.....		66
4.1.	Introduzione	66
4.2.	L'identità europea in un'ottica di sviluppo.....	67
4.3.	Le ricerche sullo sviluppo dell'identità europea e nazionale.....	68
4.3.1.	Auto-categorizzazione, importanza e grado di identificazione	70
4.3.2.	Conoscenze, credenze e stereotipi circa le persone che appartengono al proprio e agli altri gruppi.....	72
4.3.3.	Sentimenti ed emozioni verso le persone che appartengono al proprio e agli altri gruppi	75
4.4.	Studi sulle relazioni tra identità europea, nazionale regionale e locale	77
4.5.	Le ricerche sullo sviluppo dell'identità europea e nazionale in Italia.....	79
4.6.	Orizzonti teorici sullo sviluppo dell'identità europea e nazionale: limiti e restrizioni	82
4.7.	Riepilogo.....	84
4.7.1.	Sviluppo delle componenti dell'identità europea e nazionale: sintesi degli esiti di ricerca	85
4.7.2.	Relazioni tra identità europea, nazionale regionale e locale: sintesi degli esiti di ricerca.....	86
CAPITOLO V		88
SCENARI DI COMUNICAZIONE DI E SULL'EUROPA.....		88
5.1.	Introduzione	88
5.2.	La politica europea di comunicazione	89
5.3.	Comunicazione e sfera pubblica europea	93
5.4.	Dalla comunicazione all'educazione	98
5.5.	Riepilogo.....	100

SECONDA PARTE

CAPITOLO VI104

L'IDENTITÀ EUROPEA IN BAMBINI E PREADOLESCENTI SICILIANI: ANALISI TRASVERSALE ED IPOTESI EURISTICHE SU ALCUNI POSSIBILI FATTORI DI SVILUPPO....	104
6.1. Introduzione	104
6.2. Obiettivi e ipotesi.....	113
6.3. Metodo	115
6.3.1. Partecipanti.....	115
6.3.2. Materiali e procedura.....	116
6.3.3. Analisi dei dati.....	122
6.4. Risultati.....	123
6.4.1. Auto-categorizzazione europea, nazionale, regionale e locale.....	123
6.4.2. L'importanza relativa dell'identità europea, nazionale, regionale e locale	124
6.4.3. Il grado di identificazione europea, nazionale, regionale e locale.....	125
6.4.4. Credenze e stereotipi nei confronti degli europei, degli altri gruppi di appartenenza nazionale, regionale e dei gruppi esterni.....	126
6.4.5. Valutazioni affettive verso gli europei, gli altri gruppi di appartenenza nazionale, regionale ed i gruppi esterni.....	131
6.4.6. Relazioni tra identità europea ed informazioni dei genitori, clima dell'insegnamento, pratiche di scambio culturale a scuola e materiale didattico.....	132
6.4.7. Un'appendice ai risultati: costruzione e verifica di un modello esplicativo per la produzione di ipotesi euristiche.....	133
6.5. Discussione	136

CAPITOLO VII.....144

IMPLICAZIONI DELLA RICERCA PER UNA <i>GOVERNANCE</i> EUROPEA E LE STRATEGIE DI COMUNICAZIONE.....	144
7.1. Introduzione	144
7.2. Prospettive per una politica di governance europea	145
7.3. Quali strategie di comunicazione?.....	149
7.4. Conclusioni	151

BIBLIOGRAFIA153

PREFAZIONE

L'interesse per il tema della *governance* è emerso fortemente durante gli ultimi anni Novanta dello scorso secolo dentro l'Unione europea ed i suoi Stati membri, quando le istituzioni politiche comunitarie, sempre più distanti dai cittadini, stavano cominciando a perdere la loro legittimità, contribuendo a quello che dai più è definito come “deficit democratico”. La soluzione a questo problema – la *governance* appunto – coinvolge, oltre ad una serie di meccanismi per rendere leggi e regolamenti più sensibili alle richieste dei cittadini, anche un insieme di processi e pratiche attraverso cui poter sostenere la loro partecipazione alle scelte e alle decisioni politiche. Lo sviluppo di una identità europea e l'adozione di una politica di comunicazione efficiente rappresentano, in questo senso, due dimensioni di fondamentale importanza poste a garanzia di una *governance* di successo.

Proprio per questo – volendo contribuire ad un progresso dell'attuale politica di *governance* europea, che ad oggi non sembra aver prodotto un significativo cambiamento nel supporto che l'Europa riceve dai cittadini – lo studio qui presentato tratta contemporaneamente questi temi. Certo, ognuno di essi è già di per sé fonte di ampie problematiche e questo suggerisce una complessità che non è possibile affrontare dal punto di vista di una singola disciplina. In altri termini, sembra difficile poter fornire un valido contributo in questo ambito di interesse se non all'interno di un quadro teorico composito; ciò, tuttavia, non esclude che, a partire da questa consapevolezza, si possa circoscrivere – senza procedere a rigide delimitazioni o a esclusioni arbitrarie – una o più prospettive privilegiate. Pertanto, nel corso della trattazione si farà soprattutto riferimento a due specifici vertici: quello delle scienze politiche, in misura minore, e quello della psicologia (sociale, dello sviluppo e dell'educazione), in misura maggiore.

Due ulteriori opzioni ineriscono, da una parte, alla scelta di costruire un percorso di ricerca sullo sviluppo dell'identità europea e, dall'altra, al fatto di condurre una simile indagine con bambini e preadolescenti. D'altronde, come si vedrà, questo rappresenta l'aspetto più innovativo del lavoro, specialmente nel

momento in cui le indicazioni risultanti sono interpretate alla luce dei sistemi comunicativi e della più generale questione della *governance*.

Fatte queste debite precisazioni, è da dire che il contributo che segue si articola in due parti.

La prima fa riferimento ad un contesto più propriamente teorico e presenta cinque capitoli.

Quello iniziale propone una riflessione sul concetto di *governance* in una dimensione europea, riferendosi ampiamente alla letteratura della scienza politica. Non manca, tuttavia, di verificare quali siano le connessioni con la nozione di identità europea.

Il secondo ha come oggetto specifico la definizione di quest'ultima insieme con l'analisi della sua natura multidimensionale. In questo caso, la focalizzazione è sul dibattito nell'area della psicologia sociale e dello sviluppo, così come negli altri due capitoli.

Nel terzo vengono presentate alcune delle principali teorie nell'ambito delle scienze sociali, chiamate in causa per spiegare i fenomeni connessi alla formazione dell'identità collettiva.

Il quarto entra nel vivo dei processi di sviluppo dell'identità europea, ma necessariamente anche di quella nazionale, e passa in rassegna gran parte delle ricerche sull'argomento.

Il quinto, adottando una prospettiva multipla, chiarisce quali siano le difficoltà dell'odierna politica comunicativa europea, delineando una sua possibile rilettura in termini educativi.

La seconda parte dello studio prevede due capitoli, che continuano la numerazione precedente.

Il sesto capitolo concerne il contributo di ricerca, fornendo i dettagli ed esponendo i risultati di una indagine sullo sviluppo dell'identità europea condotta, come detto più su, con bambini e preadolescenti.

Da ultimo, nel settimo vengono evidenziate le implicazioni che i risultati raggiunti dalla ricerca hanno nel campo della *governance* europea e delle strategie comunicative da adottare per sostenere una sempre più adeguata partecipazione dei cittadini al progetto di integrazione europea.

PRIMA PARTE

CAPITOLO I

LA GOVERNANCE EUROPEA: DEFINIZIONI E IMPLICAZIONI

1.1. Introduzione

Da più di un decennio, ormai, i responsabili politici europei si trovano dinanzi ad un sostanziale paradosso, per il quale ad oggi non sembra ancora emergere alcuna chiara risoluzione. Da un lato, infatti, di fronte ai grandi problemi e alle sfide poste dalla globalizzazione (Appadurai, 1996; Beck, 1999; Beck & Grande, 2007; Drori, Meyer, & Hwang, 2006; Robertson, 1990; Rumford, 2005), i cittadini europei chiedono risposte adeguate al grado di complessità che ne scaturisce, consapevoli che azioni esclusive a livello locale e/o regionale avrebbero ben poca influenza sulle dinamiche degli avvenimenti; dall'altro, questi stessi cittadini esprimono generalmente sempre meno fiducia verso le istituzioni politiche e le decisioni da queste intraprese, specialmente se si tratta di organismi percepiti troppo distanti come l'Unione europea (Ue).

Al riguardo, una serie di dati sembra giustificare quest'ultima affermazione. Dall'analisi delle più recenti rilevazioni periodiche sull'opinione pubblica (Eurobarometro 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010) si rileva una certa tendenza, sia pur fluttuante, al calo di fiducia da parte dei cittadini dell'Ue verso istituzioni europee quali, ad esempio, la Commissione europea¹ ed il Consiglio dell'Unione europea. A ciò si può aggiungere la cronica e continua riduzione dell'affluenza alle urne per le elezioni del Parlamento europeo², il fallimento del Trattato Costituzionale europeo a seguito dei “no” alla ratifica nei referendum in Francia e Olanda del 2005 come pure il voto contrario al Trattato di Lisbona nel

¹ Successivamente definita “Commissione”.

² Passata dal 61.99% del 1979 al 43.00% del 2009. Per i dettagli consulta il sito dell'Europarlamento <http://www.europarl.europa.eu/parliament/archive/staticDisplay.do;jsessionid=76BD9B0D986751C4D98C85D7EE5DBA65.node1?language=IT&id=211>.

primo referendum irlandese del 2008 e, in ogni caso, il basso profilo dei dibattiti politici e pubblici che precedono siffatti appuntamenti e caratterizzano la quotidianità dei discorsi sulle tematiche europee. Se si considera, altresì, che l'allargamento dell'Unione a dodici nuovi paesi tra il 2004 ed il 2007³ avrebbe dovuto comportare un incremento medio dell'entusiasmo e delle aspettative positive su di essa con ricadute nei più diversi ambiti, si intuisce come le preoccupazioni circa il futuro dell'Europa⁴ siano più che giustificate.

Una situazione non dissimile sembra presentarsi in Italia, considerata nella sua singolarità. Esaminando i dati in maniera disaggregata, infatti, anche nel nostro paese si evidenzia un calo di fiducia nelle istituzioni europee, pur mantenendo una media un po' più alta di quella generale dell'Ue. La percentuale dei votanti per le elezioni del Parlamento europeo è scesa dall'85.65% del 1979 al 65.05% del 2009 e la sensazione che gli interessi dell'Italia non siano sufficientemente presi in conto a livello europeo è ormai diffusa tra i cittadini. D'altro canto, non va dimenticato che la critica verso l'Unione si accosta a un radicato scetticismo nei confronti della politica nazionale, per il quale buona parte degli italiani ritiene che la propria opinione sia considerata, se lo è, solo in modo trascurabile.

Tutto ciò si sposa con l'idea di un potere che a diversi livelli, europeo ma anche nazionale, rimane distante dal singolo cittadino. Ne consegue che per superare simili difficoltà diventa urgente pensare di costruire legami tra l'Europa e i suoi cittadini, permettendo alla prima di adottare politiche più efficaci e ai secondi di percepire tali politiche come appropriate ai loro bisogni.

In questo senso, già all'inizio del 2000 la Commissione ha tentato di avviare una riforma della *governance*, vale a dire del modo in cui l'Unione esercita i poteri a

³ Arrivando, così, a ventisette Stati membri.

⁴ Nel corso del presente lavoro non si farà una chiara distinzione tra Europa ed Unione europea, sebbene risulti chiaro come le due non siano (ancora) la stessa cosa. La gran parte della gente, specialmente se adulta, è perfettamente capace di sentire un senso di appartenenza all'Europa in generale, senza sentire affatto un attaccamento all'Ue o viceversa. Questo studio segue, tuttavia, la linea di ragionamento di Laffan (2004), che afferma come l'Ue, in quanto promotrice attiva di identità, definisca in modo crescente cosa significhi appartenere all'Europa ed essere europei. Europa e Ue sono, pertanto, sempre più usate in maniera interscambiabile.

essa conferiti direttamente e/o indirettamente (attraverso i governi nazionali) dai cittadini, con la pubblicazione del “Libro bianco sulla *governance* europea” (CCE, 2001). L’idea di *governance* è, così, posta al centro della nuova politica comunitaria d’integrazione e una riflessione su di essa è oggi imprescindibile se si vuol garantire un serio dibattito su come ridefinire e migliorare il processo di unità europea.

1.2. Sul concetto di *governance*

In un contesto mondiale sempre più interconnesso e globalizzato, dove si accrescono le possibilità di sviluppo economico e umano, ma si nascondono anche minacciose crisi come quella che sta caratterizzando gli ultimissimi anni della storia recente, si è da più parti ritenuta opportuna la necessità di costruire e consolidare sistemi di gestione comune del potere. Problemi come quelli ambientali, del terrorismo e della sicurezza, dei conflitti regionali sparsi in differenti aree geografiche del pianeta e molti altri della stessa portata richiedono, infatti, di essere affrontati – quale presupposto indispensabile per un loro, quantunque parziale, superamento – per mezzo di decisioni prese a livello sovranazionale con la più ampia partecipazione di tutti gli attori interessati. Di qui, la nascita di un vivace dibattito sulla *governance* mondiale, intorno al tentativo di rafforzare l’efficacia e i poteri di esecuzione delle istituzioni internazionali. Ed anche l’inizio di processi di revisione della *governance* all’interno di spazi socio-politici più ristretti, come in Europa. Di fronte all’emergere di un tale interesse, è allora legittimo chiedersi puntualmente a cosa si faccia riferimento quando si parla di “*governance*”.

Il termine, che si è diffuso abbastanza rapidamente nelle ultime due decadi, manca di una definizione univoca e viene utilizzato, sia in ambito accademico che professionale, in contesi molto diversi. La possibilità di catturarne una definizione distintiva è, inoltre, resa ancora più difficile dal fatto che è spesso seguito da aggettivi qualificativi come, ad esempio, “corporativa”, “partecipativa” e “democratica”, che gli fanno assumere connotazioni alquanto disarmoniche. Alcuni autori, nondimeno, hanno tentato di afferrarne il significato sostanziale.

Schmitter (2002) definisce la *governance* come “un metodo/meccanismo per affrontare un insieme ampio di problemi/conflitti nei quali gli attori pervengono a

decisioni soddisfacenti attraverso un processo di negoziazione e cooperazione nella fase di implementazione di queste decisioni” (p. 3).

Come sostiene lo stesso autore, l’aspetto centrale di questa complessa e densa definizione è, innanzitutto, il presupposto che vi siano forme orizzontali di interazione tra attori esibenti obiettivi discordanti e che i medesimi protagonisti siano sufficientemente indipendenti, così da evitare che qualcuno possa imporre una soluzione sull’altro, e contemporaneamente sufficientemente interdipendenti, così da delineare uno scenario di perdita generale qualora non fosse trovato alcun tipo di accordo. Simili attori, nelle società moderne, non sono normalmente individui ma organizzazioni di vario tipo (del no-profit, di volontariato, semi-pubbliche, ecc.). È dall’integrazione di queste organizzazioni in qualcosa che si approssima a una società civile che passa il successo della *governance*, ma questo può accadere solo se esse condividono un insieme comune di norme ed esperienze che precedono, appunto, la loro partecipazione a un sistema specifico di *governance*.

Altresì essenziale, in seconda istanza, è la nozione di regolarità. Le organizzazioni partecipanti non interagiscono una sola volta per risolvere un singolo problema, ma si incontrano ripetutamente per un periodo di tempo tale da imparare a riconoscere le preferenze di ciascuno, scambiarsi favori, sperimentare che esistono varie possibilità di collaborazione, allargare il campo degli interessi comuni e sviluppare un impegno per il buon esito del processo di *governance* stesso. In questo senso, diventano “parole chiave” voci quali fiducia e intesa reciproca; fiducia e intesa reciproca tra organizzazioni che, di fatto, rappresentano le diverse istanze culturali, economiche o ideologiche della società.

In terza battuta, è da notare che la *governance* non riguarda solo la presa di decisioni attraverso la negoziazione, ma anche le politiche della loro implementazione. Infatti, quanto più le organizzazioni praticano la *governance*, tanto più sviluppano un crescente interesse nel processo di implementazione poiché traggono molta della loro legittimità (nonché risorse materiali) dall’amministrazione dei programmi operativi comuni.

Per riassumere, i sistemi di *governance* sono basati su una comune e distintiva serie di caratteristiche:

1. interazione orizzontale tra partecipanti considerati eguali, senza distinzione tra status pubblico o privato;
2. regolari e reiterati scambi tra un insieme stabile di attori sia indipendenti che interdipendenti.
3. attori quali organizzazioni, che rappresentano categorie di persone, e non individui;
4. capacità di prendere ed implementare decisioni che vincolano tutti i partecipanti e, almeno potenzialmente, anche i portatori di interessi non partecipanti.

Qualora tutti questi elementi siano presenti e sia stato stabilito chi abbia il diritto di partecipare e quali regole vengano nella presa di decisioni, il processo di *governance* contribuisce in tre modi distinti al miglioramento della qualità delle scelte: (a) incrementa le opportunità di mutuo accordo attraverso lo scambio di argomentazioni razionali; (b) genera livelli più alti di fiducia tra i partecipanti; (c) permette a questi ultimi di avere un orizzonte di tempo più ampio per le loro valutazioni, poiché eventuali perdite nel presente potranno essere attendibilmente recuperate per mezzo delle decisioni future.

Una definizione meno caratterizzante e più intuitiva, ma comunque complementare alla precedente, viene fornita da Telò (2001), che intende con *governance* “la questione delle modalità di governo, istituzionali e non, attraverso cui le politiche vengono decise, attuate e controllate nel quadro di un sistema politico che è insieme inter-statale e post-statale” (p. 57). Con riferimento all’Ue, egli continua dicendo che *governance* è il come “del suo intricato sistema istituzionale e di governo, nonché delle relazioni di quest’ultimo con gli Stati membri e la società civile”.

Holford e Van der Veen (2003) sostengono, invece, che il concetto di *governance* fa riferimento all’insieme di reti, processi e pratiche attraverso cui i cittadini esercitano il controllo sulle organizzazioni alle quali appartengono. Dal loro punto di vista, in una società che si sta sempre più internazionalizzando e, per questo motivo, caratterizzando per l’amplificazione del rischio (legato all’aumento dei flussi migratori, ai problemi dell’ecologia, al potere del nucleare, ecc.), i modelli di *governance* sono in continuo cambiamento e richiedono sempre nuovi meccanismi di

responsabilità e partecipazione. Così, in seno al progetto di integrazione europea la *governance* include le relazioni tra le strutture istituzionali dell'Unione, da un lato, e le organizzazioni – governative e non – delle singole nazioni e regioni che la compongono, dall'altro. Il processo di rafforzamento di tali relazioni va sostenuto mediante una solida rete internazionale d'istituzioni politiche, corporazioni economiche, cooperative sociali e associazioni civili, che devono tuttavia essere in grado di garantire forme idonee di cittadinanza attiva e di consenso sociale.

Alla luce di queste definizioni e dell'interesse specifico del presente lavoro, nasce immediata la domanda riguardante il modello di *governance* prevalente in ambito europeo. Qual è il rapporto dell'Ue con gli Stati membri e la società civile? Come vengono decise e attuate le politiche dell'Unione? Durante il percorso di presa di decisione sono assicurate interazioni di tipo orizzontale con gli attori interessati e regolarità degli scambi? Chi sono tali attori? Si riesce ad arrivare a soluzioni comuni vincolanti e all'implementazione delle decisioni prese? Possono i cittadini, in qualche modo, partecipare al processo decisionale e controllare chi li rappresenta?

Come si vedrà nel prossimo paragrafo, simili quesiti trovano risposte nella nuova idea di *governance* nata a seguito delle recenti urgenze del processo d'integrazione europea.

1.3. Quale *governance* europea?

A partire dagli anni Novanta dello scorso secolo, l'uso del termine *governance* nel contesto europeo è sempre più cresciuto, specie in riferimento al tentativo di ridisegnare l'architettura istituzionale dell'Ue per affrontare i problemi di aumentata distanza tra il progetto di unificazione ed i cittadini dei vari Stati membri (Lebessis & Paterson, 1997).

Sono emersi così nuovi modelli di *governance* considerati in grado di fornire forme alternative di responsabilità e rappresentanza. In uno dei suoi discorsi durante la presidenza presso la Commissione, Prodi (2000) sosteneva: "L'Europa richiede una nuova divisione del lavoro – una nuova, più democratica forma di partenariato – tra la società civile e gli altri attori coinvolti nella *governance*. ... Ciò significa istituzioni dell'Ue, governi nazionali, autorità regionali e locali e società civile che

interagiscono in modi nuovi: consultandosi gli uni gli altri su un'intera gamma di questioni; formulando, implementando e controllando insieme l'indirizzo politico. Ciò significa cittadini che hanno una più forte voce in capitolo a tutti i livelli. Ma se la società civile deve giocare un ruolo effettivo nella *governance* europea, noi dobbiamo garantire che le iniziative della politica europea siano discusse attraverso dibattiti aperti all'intera Europa. Certamente, devono essere coinvolti i media, ma anche i sindacati, le associazioni commerciali, le chiese e tutti i vari raggruppamenti non governativi che costituiscono la società civile”.

Questa linea di pensiero è stata assunta nel già citato “Libro bianco sulla *governance* europea” (CCE, 2001), dove “il concetto di *governance* designa le norme, i processi e i comportamenti che influiscono sul modo in cui le competenze sono esercitate a livello europeo, soprattutto con riferimento ai principi di apertura, partecipazione, responsabilità, efficacia e coerenza” (p. 8).

Sono proprio questi cinque principi alla base dei cambiamenti proposti nel Libro bianco. Secondo i principi di apertura e di partecipazione, le procedure decisionali e d'implementazione delle politiche dell'Unione devono essere trasparenti, facili da seguire e comprensibili. Ciò può realizzarsi soprattutto attraverso “una più stretta interazione con le autorità regionali e locali e con la società civile” (CCE, 2001, p. 4), con cui instaurare un dialogo più sistematico. Maggiore partecipazione e coinvolgimento nel processo di costruzione delle politiche – non solo degli Stati membri, ma anche delle reti istituzionali locali (regioni, città) e di quegli attori della società civile⁵ spesso lasciati ai margini – significa maggiore assunzione di responsabilità da parte di tutti nella costruzione dello spazio comune europeo, che non è così più definito quasi esclusivamente dall'azione svolta dalle istituzioni comunitarie. Migliore coinvolgimento e aumentata responsabilità nell'elaborazione ed esecuzione delle strategie programmatiche e operative, nella scelta del livello più opportuno al quale intervenire (dal livello comunitario a quello

⁵ Il Libro Bianco definisce esplicitamente cosa intende per società civile. Essa comprende le parti sociali (organizzazioni sindacali e associazioni padronali), le ONG, le associazioni professionali, il mondo dell'associazionismo anche locale, con un particolare contributo delle chiese e delle comunità religiose.

locale) e nella definizione degli strumenti da utilizzare sono, poi, funzionali a un incremento sia dell'efficacia del sistema nel raggiungimento degli obiettivi perseguiti che della coerenza nelle decisioni e negli interventi stabiliti, evitando così il rischio di azioni separate in un quadro che va diventando sempre più complesso (si pensi ai recenti allargamenti dell'Ue con l'accentuazione delle differenze al suo interno, all'ampliamento della gamma di compiti da assolvere al di là dei confini delle politiche settoriali sulle quali si è costruita l'Unione e al coinvolgimento delle autorità regionali e locali e della società civile). In altre parole, se la legittimità dell'Ue dipende dalla partecipazione e dal coinvolgimento di tutti, “ciò significa che il modello lineare, secondo il quale le politiche sono adottate ed imposte dall'alto, deve essere sostituito con un “circolo virtuoso”, basato sul *feedback*, sulle reti e su una partecipazione a tutti i livelli, dalla definizione delle politiche fino alla loro attuazione” (*ibidem*, p. 11).

Da queste considerazioni sembra emergere un'autocritica interna della Commissione e il riconoscimento esplicito della necessità di cambiare strategia nel “metodo comunitario”⁶ che ha guidato finora l'integrazione, “adottando un'impostazione meno verticistica ed integrando in modo più efficace i mezzi di azione delle sue politiche con strumenti di tipo non legislativo” (CCE, 2001, p. 5). Ne consegue un'idea di *governance* europea come contrapposta a quella di *government* (Kooiman, 1993), indicando il passaggio da forme gerarchiche e dirigiste a forme alternative di costruzione e programmazione politica in cui prevalgono relazioni cooperative tra attore politico e società civile, tra organizzazioni politiche e organizzazioni private (Messina, 2002). Un'idea riaffermata anche all'interno del recente Trattato di Lisbona⁷ che – nato dopo l'insuccesso del Trattato

⁶ Metodo che “ garantisce al contempo il rispetto della diversità e l'efficacia dell'Unione. Esso assicura un trattamento equo di tutti gli Stati membri, dal più grande al più piccolo, e consente di conciliare interessi diversi attraverso due filtri successivi: il filtro dell'interesse generale, a livello della Commissione; il filtro della rappresentanza democratica, europea e nazionale, a livello del Consiglio e del Parlamento europeo, che sono gli organi legislativi dell'Unione” (CCE, 2001, p. 8).

⁷ Entrato in vigore il 1° dicembre 2009, il trattato modifica i precedenti documenti istitutivi dell'Ue senza tuttavia sostituirli.

Costituzionale europeo – è finalizzato a dotare, comunque, l’Unione del quadro giuridico e degli strumenti necessari per far fronte alle sfide del futuro, dando risposte alle aspettative dei cittadini; risposte che potranno prendere forma anche mediante la realizzazione di un’Europa più democratica e trasparente, in grado di sorreggere costantemente un dialogo aperto, chiaro e regolare con le associazioni rappresentative e la società civile (UE, 2010).

In questa prospettiva, sostenere una politica europea di *governance* comporta l’adesione ad un processo policentrico e multilivello (Bee & Bello, 2006), che ha come conseguenza l’ulteriore democratizzazione delle istituzioni europee e l’introduzione di importanti elementi innovativi nelle strategie decisionali. Ciò appare ancora più improrogabile se si pensa all’allargamento dell’Ue ai paesi dell’Europa centro-orientale, provenienti da una storia e da una cultura di governo, locale e nazionale, tendenzialmente dirigista e vicina a una logica di *government* piuttosto che di *governance*.

Un simile modello di *governance* europea trova corrispondenza con le definizioni individuate nel paragrafo precedente. Nelle intenzioni, l’Ue sta, infatti, lavorando per garantire una sempre maggiore partecipazione decisionale degli Stati membri, delle autorità regionali e locali nonché della società civile – rappresentata da organizzazioni sociali e associazioni di vario tipo, ma anche da chiese e comunità religiose – attraverso lo sviluppo di forme orizzontali e regolari di dialogo, la definizione di sistemi di coregolamentazione e la ricerca di un migliore equilibrio tra i diversi livelli che la contrassegnano sia verticalmente, i cosiddetti livelli territoriali, che orizzontalmente, i cosiddetti livelli funzionali (Scartezzini & Bee, 2007). Ma quanti di tali propositi, dopo circa dieci anni dalla pubblicazione del Libro bianco, hanno assunto una consistenza tale da produrre un significativo cambiamento nella qualità delle scelte politiche e delle conseguenti misure operative, coinvolgendo direttamente i cittadini e sostenendo così il progresso del progetto europeo?

Evidentemente pochi, se, per quanto già descritto più sopra⁸, l'Ue continua ad affrontare le grandi sfide di oggi⁹ senza un forte supporto della cittadinanza europea, mostrandosi palesemente vulnerabile. Perché continua a succedere tutto questo?

Una delle risposte possibili consiste nell'ambiguità stessa della proposta avanzata. Se è vero che un sistema di *governance* policentrico europeo è una novità che va studiata e possibilmente perseguita, va anche detto, tuttavia, che è possibile leggerlo in due modi radicalmente diversi: può essere una enunciazione *a priori* di principi che dovrebbero orientare le pratiche di governo europeo a vari livelli – istituzionale, sociale, comunicativo, territoriale, funzionale – e che finisce con l'assumere una accezione prevalentemente prescrittiva; o può essere il risultato di una strutturazione *a posteriori* dei tipi di *governance* più ricorrenti, che caratterizzano di fatto le pratiche dei sistemi europei ed ha, quindi, un'accezione essenzialmente descrittiva. Nel primo caso, il concetto è definito “dall'alto”, come una categoria generale connotata da precisi requisiti; nel secondo caso il concetto è invece definito, per così dire, “dal basso”, come una tipologia meno generalizzabile e, comunque, costruita secondo una logica costruttivista, a partire dalle pratiche osservate empiricamente (Messina, 2002).

Le definizioni di *governance* fornite dai documenti europei non possono che rientrare nel primo tipo (accezione prescrittiva), perché antecedenti alle forme di azioni che descrivono. Se, tuttavia, come ricorda lo stesso Libro bianco, “non è possibile creare una cultura della consultazione mediante norme di legge” (CCE, 2001, p. 18), ne deriva un inevitabile paradosso. Sembra, cioè, che mentre si faccia riferimento alla *governance* come ad un processo di coinvolgimento dal basso (accezione descrittiva), allo stesso tempo si imponga dall'alto di essere spontaneamente partecipativi, incorrendo in uno dei classici paradossi della pragmatica della comunicazione, noto come ingiunzione paradossale (Watzlawick, 1971).

⁸ Cfr. paragrafo 1.1.

⁹ Come detto anche altrove: ambiente, occupazione, sicurezza alimentare, criminalità, ecc..

Per superare un simile ostacolo, allora, non resta che ridisegnare le azioni previste per una riforma della *governance* in funzione della creazione delle condizioni più favorevoli per una maggiore partecipazione dal basso dei cittadini. In tal modo, la stessa *governance* andrebbe intesa come il risultato auspicabile di un processo di democratizzazione dello spazio europeo, costruito *a posteriori* a partire dai suggerimenti provenienti dai sistemi locali e dalla società civile e non più meramente dalle iniziative diplomatiche delle istituzioni europee.

Perché ciò si realizzi appare evidente la necessità di affrontare, prima fra le altre, la questione della cosiddetta mancanza di un senso di appartenenza e di un'identità europea fra i vari cittadini dei Paesi membri dell'Unione (Calhoun, 2003; Grundmann 1999; Shore, 2000; Trenz & Eder, 2004). Non è certo questa una strada semplice da seguire, ma è sicuramente un buon passo per una più profonda comprensione di quei fenomeni che sembrano in qualche modo influire sulle prospettive dell'Europa dei prossimi anni.

1.4. Governance ed identità europea

Che cosa può voler dire parlare d'identità europea nel contesto della *governance* europea? Come intuibile da quello finora sostenuto, si potrebbe subito rispondere che lo sviluppo di una solida e stabile identità europea fra i cittadini dell'Unione è una precondizione per una loro maggiore partecipazione alle scelte, iniziative e politiche comunitarie. Tuttavia, questo non esaurisce la questione.

Il progetto di unificazione europea ha raggiunto un grado di avanzamento tale da dipendere sempre più dal consenso dei suoi cittadini¹⁰. Ciò impone una necessaria innovazione della *governance* attraverso un maggiore processo di

¹⁰ Nonostante se ne sia già fatta menzione, appare ancora una volta opportuno ricordare che la crescente rilevanza dell'opinione pubblica è divenuta drammaticamente evidente in ragione dei numerosi progetti dell'Ue che sono stati rigettati dal voto popolare: il Trattato di Maastricht in Danimarca (1992), l'accesso della Norvegia (1972, 1994), il Trattato di Nizza in Irlanda (2001), l'introduzione dell'euro in Svezia (2003), il Trattato Costituzionale europeo in Francia e Olanda (2005), il Trattato di Lisbona in Irlanda (2008).

democratizzazione; ma qualsiasi avanzamento in tale processo deve convivere con il pericolo di un effetto di retroazione negativa se fra gli europei non è diffuso un radicato senso di appartenenza comune. Vale a dire che la piena partecipazione democratica (dal basso, come detto più su) di tutti i cittadini aprirebbe scenari imprevedibili per l'idea stessa di Europa, se fossero prevalenti le opzioni degli euroscettici.

Ci si trova così davanti ad un “dilemma di simultaneità” (Kaina & Karolewski, 2009). Da un lato, un'efficace politica di *governance* europea richiede maggiore democrazia partecipativa; dall'altro, più democrazia potrebbe essere accompagnata dal rischio di rafforzare, piuttosto che ridurre, i problemi di riconoscimento dell'Ue. La variabile discriminante, che sembra attenuare la portata di tale dilemma, è proprio la presenza di un comune sentimento di appartenenza tra la gente d'Europa.

Questo scenario ha stimolato, negli ultimi anni, diversi programmi di ricerca orientati a studiare il contributo dell'identità europea nella costruzione di una *governance* democratica dell'Ue.

Un primo filone d'indagini fa riferimento al problema della legittimità dell'Unione, ovvero a come colmare le distanze con la gente. Molta della letteratura in merito corrobora la constatazione che il “consenso permissivo” dei cittadini di cui parlavano Lindberg e Sheingold (1971) ha iniziato a logorarsi dai primi anni Novanta sostituito da un “dissenso vincolante” (Hooghe & Marks, 2006), condizione che ha costantemente ridotto il supporto dei cittadini per l'integrazione europea (per esempio, Deutsch, 2006; Hix, 2005, 2008; Hooghe, 2007; Hooghe & Marks, 2007; Taylor, 2008). In più, dimostra anche che il sostegno delle persone al progetto di unificazione dipende largamente dai calcoli costi/benefici e dalle aspettative economiche (Anderson & Kaltenthaler, 1996; Anderson & Reichert, 1995; Cichowski, 2000; Eichenberg & Dalton, 2007; Gabel, 1998a, 1998b, 1998c; Gabel & Palmer, 1995; Gabel & Whitten, 1997; McLaren, 2002, 2004, 2006, 2007; Tucker, Pacek, & Berinsky, 2002). Ancora, integra queste considerazioni con altre imperniata sulla protezione degli interessi nazionali (Carey, 2002; Hooghe, 2007; Hooghe & Marks, 2004, 2005, 2007; McLaren, 2002, 2004, 2006, 2007). Partendo da un simile orizzonte, parecchi ricercatori non credono nella possibilità di un'ulteriore

legittimazione dell'Ue attraverso la democratizzazione fino a quando tutti i popoli che la compongono non condividano un solido senso europeo di comunità (Dahrendorf, 2003; Kielmansegg, 2003; Zürn, 2000). In altre parole, sostengono che pensare a una forma di organizzazione democratica dell'Europa significa primariamente dare una risposta alla domanda "Qual è la popolazione?". Qualsiasi risposta a questo interrogativo comporta, a sua volta, la definizione di chi appartiene a "noi" e chi no. Pertanto, un sentimento condiviso di comunità è ritenuto essere l'indispensabile presupposto che permette ai membri di un gruppo di considerare i risultati di un processo decisionale come un'espressione della propria autodeterminazione, anche se le conseguenze potrebbero potenzialmente confliggere con gli interessi del singolo (Decker, 2002).

In questo contesto, alcuni studiosi contraddicono che ci sia la possibilità di un comune sentimento europeo nel prossimo futuro. Secondo Kielmansegg (2003), il maggiore rappresentante di questa scuola di pensiero, non può esistere un *demos* europeo in grado di condividere un'unica identità perché l'Europa manca di una comunità di comunicazione, di esperienze collettive e di una memoria comune; tutti elementi che contribuiscono a formare e consolidare le identità di gruppo. Andando così le cose, l'Ue sarebbe condannata a rimanere una costruzione non democratica. Diversi autori, tuttavia, si oppongono a tale affermazione: alcuni di loro riportano evidenze empiriche riguardanti l'emergere di un'identità collettiva europea (es., Bruter, 2005; Citrin & Sides, 2004; Deutsch, 2006; Everts e Sinnott, 1995; Niedermayer, 1995; Risse, 2002, 2004; Scheuer, 1999; Schild, 2001); altri ritengono che i cittadini europei possano, in ogni caso, sviluppare un senso di appartenenza comune nel prossimo futuro (Kohli, 2000); un terzo gruppo supporta questo ottimismo suggerendo che sarà la democratizzazione dell'Ue a condurre a simili conseguenze (Decker, 2002; Eriksen & Fossum, 2004; Habermas, 2001; Zürn, 2000). Quest'ultima fiduciosa credenza, condivisa anche dagli studiosi del secondo gruppo, è in lampante contrasto con chi, come descritto, ritiene che non ci possa essere vera democrazia senza identità. Ne discende una sfida per la ricerca in questo ambito per chiarire la natura di questi legami. È da dire, tuttavia, che, mentre l'ampliamento dei metodi democratici spetta alla politica ed ai suoi tempi, l'immediato contributo che

possono fornire oggi le scienze sociali riguarda lo studio dell'identità europea nelle sue varie componenti, argomento che sarà proprio dei prossimi capitoli.

Un secondo crescente insieme di ricerche riguarda l'analisi delle tecniche di costruzione dell'identità adottate dalle autorità politiche. L'Ue ha ritenuto di poter impiegare simili metodi nel tentativo di formare un'identità collettiva sovranazionale, attribuendo tuttavia ai cittadini il solo ruolo di destinatari di un'identità il cui orientamento è tracciato a livello istituzionale¹¹. A questo scopo sono state utilizzate, nonostante lo sforzo di differenziarsi da quanto proposto dagli Stati nazionali, tecniche consuete quali la manipolazione dei simboli e la promozione di una immagine positiva. Sulla loro efficacia esistono differenti prospettive, come varie sono le proposte portate avanti sull'uso che bisognerebbe farne (vedi Kaina & Karolewski, 2009).

Per quanto riguarda la manipolazione dei simboli, un esempio è dato dall'introduzione della moneta unica (Hymans, 2004). L'euro rappresenta un simbolo concreto in grado di accrescere la salienza della categoria comune "europeo" senza richiedere l'omogeneizzazione della diversità culturale, come visibilmente si evince dalle differenti connotazioni iconografiche che dipendono dal paese membro in cui viene stampato o coniato. Risse (2003) ne rileva il valore per lo sviluppo dell'identità europea, asserendo che la sua introduzione ha avuto un sostanziale impatto sull'identificazione dei cittadini con l'Europa. La sua circolazione, infatti, rende tangibile il legame tra il livello europeo e quello della vita quotidiana dei cittadini (vedi anche Cerulo, 1995).

Bruter (2003, 2004), nelle sue indagini, analizza i simboli e gli elementi distintivi che attengono all'identità e all'immagine collettiva europea. Dopo aver condotto una serie di *focus group* in differenti Paesi membri, egli afferma che la maggioranza dei partecipanti percepivano l'Europa e la loro identità europea come prevalentemente connesse a un'immagine "civica" piuttosto che "culturale". Nello specifico, la prima faceva riferimento all'assenza dei vecchi confini nazionali, alla libera circolazione dei cittadini e alle prospettive di prosperità; la seconda a idee

¹¹ È evidentemente un approccio dall'alto verso il basso.

quali pace, armonia, scomparsa di divisioni storiche e cooperazione tra individui simili. Negli studi successivi, Bruter (2005) conferma le sue conclusioni preliminari e mette in luce che l'Ue è propensa a imitare gli Stati nazionali, trasmettendo opportuni simboli al fine di facilitare il progresso di una comunità politica europea. Tali simboli includono, oltre all'euro, una bandiera, un inno, una giornata dell'Europa e il recente tentativo d'introduzione di una carta costituzionale. In sintesi, sembra che l'Ue manipoli simboli civici e culturali per costruire un'identità di massa europea, imitando le tecniche impiegate per l'identità nazionale.

Ulteriori esempi di manipolazione dei simboli riguardano la politica culturale dell'Ue. Iniziative come “La capitale europea della cultura” hanno l'obiettivo di aumentare la visibilità e l'identificabilità dell'Europa, ancora una volta per mezzo della diffusione di simboli che diventano parte della realtà giornaliera dei cittadini. Sebbene l'uso di questi simboli è talvolta ambiguo – dovendo, da una parte, incoraggiare gli elementi che uniscono e, dall'altra, rispettare la sfera delle culture nazionali – alcuni autori sostengono che ciò non significa necessariamente confusione, ma piuttosto, appunto, una risposta alla diversità culturale europea (Sassatelli, 2002).

Inoltre, anche tutte le azioni pensate per “personificare” l'Ue, per esempio mediante l'apertura di uffici territoriali di rappresentanti istituzionali, puntano nella stessa direzione della manipolazione dei simboli. Le tecniche di personificazione sono frequentemente usate dai sistemi politici nazionali che, in quanto entità astratte, necessitano di concretizzarsi perché la propria popolazione riesca a concepirli sviluppando una comune identità. Questo processo avviene, appunto, attraverso l'associazione con figure salienti del sistema politico. La letteratura più recente in psicologia politica conferma l'ipotesi che questo tipo di personificazione dei sistemi istituzionali facilita lo sviluppo di robusti atteggiamenti positivi e può essere decisivo nella formazione delle identità collettive (McGraw & Dolan, 2007)¹².

¹² Diversamente, sembra che altri modelli di concretizzazione, quale ad esempio l'istituzione di un Parlamento, abbiano conseguenze di portata molto più limitata. Per l'Ue, ciò potrebbe voler dire che le

Tutte queste forme di manipolazione dei simboli sono finalizzate alla creazione di un sistema culturale che faccia da catalizzatore nei processi di composizione dell'identità europea, ma di certo non garantisce l'espressione di una *governance* fondata sulla sovranità popolare; nel senso che è difficile distinguere tale manipolazione da tecniche artificiose di persuasione che poco hanno a che vedere con l'autentica nozione di cittadinanza democratica. Vi è il rischio, allora, di un ampliamento delle distanze tra governanti e governati, cioè di un aggravamento del deficit democratico dell'Ue (Karolewski, 2009a).

Volgendo il discorso sul secondo tipo di tecniche, vi è da dire che l'Ue è da tempo impegnata nella promozione di una propria immagine positiva, argomento che trova risonanza nel dibattito sul possibile contenuto dell'identità europea. In quest'ambito, tre sono i tipi di auto-rappresentazione che possono essere riconosciuti: l'immagine di un'Europa cosmopolita, quella di un potere civile e quella di un potere normativo.

La prima si riferisce all'idea di un'Europa che estende i propri interessi e le proprie responsabilità a livello mondiale. Uno dei più ferventi proponenti di questa concezione è Habermas (2003), il quale ritiene che l'Ue possa basarsi su una identità debole derivante da un insieme di principi universalistici, come i diritti umani, in grado di evolversi verso un patriottismo costituzionale europeo che sostituisca i legami etnici ancora presenti nei singoli Paesi membri (vedi anche Stevenson, 2006). Poiché l'Ue rappresenta, infatti, un fenomeno post-nazionale, i cittadini europei dovrebbero essere capaci di sviluppare un senso di solidarietà comune "tra stranieri", che dalle loro identità particolari li proietti verso una cultura condivisa di valori universali e liberali (Cronin, 2003; Lacroix, 2002; Payrow Shabani, 2006; Rile Hayward, 2007). Nondimeno, questa immagine cosmopolita dell'Europa dovrebbe mostrare delle frontiere normative, capaci di distinguerla da altre realtà politiche come, per esempio, gli USA. Habermas e Derrida (2003) considerano le peculiarità storiche e istituzionali dell'Europa – secolarizzazione, primato della solidarietà

proposte che implicano tecniche di personificazione sarebbero più efficaci di quelle che si richiamano ad azioni di visibilità pubblica dell'Europarlamento.

sociale, accettazione critica degli sviluppi tecnologici, consapevolezza dei paradossi del progresso, rifiuto della legge del più forte e impegno per la pace – idonee ad assolvere tale compito. Da queste considerazioni preliminari, ne discende che l'Europa può, a buon diritto, farsi promotrice di principi quali la legalità, la democrazia e i diritti umani in tutto il mondo. A questo proposito, Eriksen (2006) afferma che l'Ue può dimostrare di riuscire a subordinare le sue politiche estere vincolandole a leggi di ordine generale e che, pertanto, differisce dagli altri attori internazionali che tendono a massimizzare gli interessi particolari nelle loro politiche. Comunque, questa immagine non è interamente rispecchiata dalla realtà. Infatti, benché l'Europa possa essere esternamente considerata il più promettente modello di comportamento nella tutela dei diritti umani (vedi anche Lavenex, 2001), molte sono le incoerenze interne tra gli standard previsti e quelli applicati¹³.

La seconda immagine si appella alla nozione di un'Europa come un potere civile. Questa visione ha suscitato un considerevole interesse, perché fornisce apparentemente un tratto specifico con cui distinguere l'Ue dalle altre potenze globali. Essa si riferisce, più che ai contenuti, ai metodi di politica internazionale (Orbie, 2006), che si esprimono nell'uso ampio e flessibile di norme e leggi su basi valoriali e non nella forza militare o economica. In questo senso, l'obiettivo dell'azione politica sarebbe non di esasperare gli interessi egoistici di una parte, ma di promuovere lo sviluppo di una società internazionale basata su regole stabilite multilateralmente e, per questo, condivise a livello globale. Si tratta, in altri termini, di incoraggiare la cooperazione tra istituzioni internazionali, nazionali e regionali (Youngs, 2004), al fine di realizzare una *governance* globale capace di risolvere i problemi a qualunque livello si presentino. Indubbiamente, tutto questo diventa visibile primariamente nel campo della politica estera dell'Ue, ma non può non caratterizzare anche i rapporti tra i suoi Stati membri, che dovrebbero – in maniera paradigmatica – esprimere fiducia reciproca e mutua collaborazione, senza aperture a tentennamenti e indecisioni come talvolta accade.

¹³ Un tentativo di superamento di queste contraddizioni è dato dalla pubblicazione della Carta dei Diritti Fondamentali (UE, 2010).

La terza immagine allude al potere normativo, che è direttamente collegato al cosmopolitismo e al potere civile (Kaina & Karolewski, 2009). In quest'ambito, viene sottolineato il grado di avanzamento delle leggi europee, che fungono da guida e/o precursori nella lotta ai diritti individuali (con continui richiami all'abolizione della pena di morte), nella tutela ambientale e nella sicurezza alimentare. L'Ue incoraggia, quindi, la sua rappresentazione positiva affermando la sua supremazia morale e descrivendo la propria identità in contrasto con altri paesi, specialmente gli USA, che sono coinvolti nel processo di costruzione dell'identità europea poiché rappresentano il più rilevante "altro significativo"¹⁴. Anche in questo caso, tuttavia, l'immagine che emerge è empiricamente incoerente. Per fare un esempio, Falkner (2007) sostiene che la posizione critica dell'Ue nel dibattito sul cibo geneticamente modificato non è stata la semplice conseguenza di un orientamento radicato in profondità, ma il risultato dei forti sentimenti contrari apparsi tra i cittadini; e, inoltre, pone l'accento sul fatto che, anche dopo aver rivendicato la guida internazionale in questo campo, ha cercato di esportare a livello internazionale i propri modelli normativi, così da non danneggiare i propri interessi economici nel settore.

Nell'insieme, le auto-rappresentazioni positive promosse dall'Ue sembrano esibire delle crepe nella coerenza, poiché non sono interamente riflesse nella realtà sociale, e ciò può inibire la loro capacità integratrice. Al pari del caso della manipolazione dei simboli, ne possono quindi scaturire implicazioni negative per la legittimità dell'Ue, esacerbando la distanza tra dirigenti e popolazione europea. Rimane, altresì, valido il richiamo alla necessità di azioni più originali rispetto a quelle degli Stati membri, i quali potrebbero ritornare – percependo una certa minaccia – a forme tradizionali di nazionalismo. Bisognerebbe ripiegare, quindi, verso criteri più prudenti poiché sarebbe deleterio emulare gli sciovinismi nazionali in termini di forza, richiamo al sacrificio e aggressività (Karolewski 2007, 2009b).

¹⁴ Come si vedrà nel prossimo capitolo, il mantenimento di una identità sociale positiva si fonda sul confronto con gruppi esterni a quello di appartenenza.

1.5. Riepilogo

Alla fine di questo capitolo, risulta chiara la difficoltà di fronte alla quale ci si trova trattando del tema della *governance* nell'Europa di oggi. Nel corso delle pagine precedenti, si è prima cercato di individuare quali fossero le difficoltà e le questioni aperte a proposito del progetto d'integrazione europea, individuando il concetto di *governance* come centrale nella nuova politica comunitaria. Dopo aver esaminato alcune definizioni del medesimo concetto e averne evidenziato alcune caratteristiche, si è discusso dell'orizzonte entro il quale si situa la concezione della *governance* europea così come delineata dalle stesse istituzioni dell'Ue. Avendo criticamente valutato l'ambiguità della proposta, si è ritenuto che per un reale progresso verso forme idonee di *governance* fosse essenziale affrontare il tema del senso di appartenenza e dell'identità europea con riferimento ai cittadini dei Paesi membri dell'Unione. Si è, quindi, cercato di analizzare in quali termini la *governance* e l'identità europea siano in relazione; ne è emerso un quadro non lineare in cui, per certi aspetti, l'identità europea è preconditione essenziale per l'affermazione della *governance* europea, mentre per altri vale il contrario. Ad ogni modo, risultando evidente come il maggior contributo che può essere fornito dalle scienze sociali sia proprio lo studio dell'identità europea, si sono – infine – esaminate le tecniche di costruzione dell'identità adottate dalle autorità politiche europee, sottolineandone soprattutto le incoerenze e i rischi corsi rispetto agli scopi prefissati.

Per quanto detto e a dispetto del grado di complessità che ne vien fuori, la finalità generale di questo studio è di fornire un contributo alla comprensione dell'identità europea, in special modo attraverso l'esame di quelle variabili socio-psicologiche che influiscono sulla sua formazione. Si cercherà di far ciò secondo una prospettiva maggiormente innovativa di quanto portato avanti dagli studi sul campo; vale a dire attraverso un'indagine condotta – in un'ottica evolutiva – con bambini e preadolescenti, che rappresentano sia presente che il futuro prossimo della stessa Ue. Il risultato dovrebbe essere il recupero di nuovi elementi per una discussione ancora più approfondita sul tema della *governance* europea. Dentro una simile cornice, non va tuttavia dimenticato che qualsiasi possibile progresso va letto anche in seno ad una simultanea riforma delle attività di comunicazione in Europa, che sono altresì

fondamentali nella sfida di avvicinamento ai cittadini europei e di risposta alle loro preoccupazioni.

Nel realizzare tali propositi, questa prima parte del presente lavoro prosegue approfondendo quattro specifici argomenti in altrettanti capitoli.

Il prossimo tratta specificamente dell'identità europea, cercando, innanzitutto, di precisare il significato del concetto d'identità e del termine Europa per arrivare, poi, a una sua definizione generale e all'esame delle specifiche componenti.

Il terzo capitolo esamina il contributo di quegli approcci che, nell'ambito delle scienze sociali, si dimostrano utili quali strumenti per la comprensione dei processi di formazione dell'identità collettiva e sociale, fra le quali rientra anche quella europea.

Il quarto capitolo vaglia alcuni dei principali fenomeni che caratterizzano lo sviluppo dell'identità europea. Come si vedrà, la maggior parte degli studi che s'interessano della questione approfondiscono simultaneamente anche il concetto di identità nazionale (e talvolta di identità regionale e/o locale), motivo per cui identità europea e nazionale vengono considerate costrutti che scaturiscono da una stessa dimensione disposta su più livelli.

Infine, il quinto capitolo illustra rischi e prospettive della politica comunicativa dell'Ue, tratteggiandone le possibili strategie di rinnovamento anche alla luce del dibattito intorno all'identità e alla *governance* europea.

CAPITOLO II

UNA PROSPETTIVA SULL'IDENTITÀ EUROPEA

2.1. Introduzione

Affrontare un discorso sull'identità europea è compito abbastanza complesso, eppure irrinunciabile se si vuole realmente contribuire ad un avanzamento reale di una seria politica di *governance* europea e, più in generale, del processo di integrazione comunitaria¹⁵. Per questo non sarà eluso questo compito, benché fare ciò significhi subito confrontarsi – come vedremo – con due termini, identità ed Europa, che sotto vari profili (da quello puramente semantico a quello più propriamente scientifico) sono di per sé problematici e implicano l'individuazione di una precisa prospettiva che li possa circoscrivere.

In questo senso, è utile leggere quanto segue in una chiave psico-sociale, per cui spesso il concetto di identità e la stessa idea di Europa sono il punto di arrivo di un processo di costruzione che non è sempre identico a sé stesso, ma cambia in funzione delle configurazioni storico-sociali in cui prendono forma.

L'identità europea viene, così, a caratterizzarsi come un costrutto articolato e multidimensionale, una forma di identità collettiva con componenti specifiche in relazione fra di loro, che assume una connotazione più ampia allorquando viene esaminata nel quadro della molteplicità identitaria di cui ogni individuo dispone.

Una visione che scaturisce dal percorso che segue.

2.2. Verso una definizione di identità europea

L'identità europea è, dunque, l'oggetto intorno a cui si sviluppano le prossime pagine. Ma cosa s'intende generalmente con questa espressione? Castells

¹⁵ Cfr. *infra* capitolo 1.

(2002) la definisce come il sentimento di appartenenza ad una comune cultura europea e ad un sistema istituzionale riconosciuto come legittimo e valido.

In realtà, questa descrizione è abbastanza carica di ambiguità, specialmente se si vuol farne anche un utilizzo operativo. Quale potrebbe essere, ad esempio, la natura della comune cultura europea con cui identificarsi, dato che ad oggi non sembra ancora chiaramente distinguibile?

Probabilmente, una strada migliore per evitare questo grado d'indeterminatezza è partire proprio dalla natura plurale dei due concetti (di identità e di Europa) che ne costituiscono il fondamento e che, pertanto, devono essere analizzati separatamente.

2.2.1. *Identità e alterità/diversità*

Chi, oggi, soprattutto se interessato ai fenomeni sociali e psicologici, si occupa dell'argomento "identità", sceglie di solito di cominciare da ciò che scrive James (1890) nei suoi *Principi di Psicologia*.

Il contributo principale di questo autore riguarda la riflessione sulle tre diverse dimensioni dell'identità individuale (Jervis, 1997), vale a dire:

- quella "materiale", ossia il modo di presentarsi di ciascuno nell'aspetto abituale;
- quella "sociale", e dunque il riconoscimento che ciascuno ottiene dal mondo a cui appartiene (in pratica, l'identità sociale);
- quella "spirituale", che riguarda l'identità psicologica colta nell'interiorità, l'esser soggettivo di un essere umano.

James anticipa l'elaborazione di Mead (1972), che ancora rappresenta un punto di riferimento fondamentale per il pensiero contemporaneo. Questi riprende ampiamente il lavoro del primo, rielaborandolo e accentuando ulteriormente l'importanza delle determinanti socio-culturali nella definizione dell'identità¹⁶.

¹⁶ In realtà, entrambi gli autori utilizzano il termine *Self*, soventemente reso nel nostro idioma con la voce "Sé". Tuttavia, come sostiene Palmonari (1994, p. 675) "la nozione di identità è impiegata da

La diffusione della nozione in argomento, comunque, si ha principalmente per opera di Erikson (1974), per il quale il tema dell'identità costituisce l'aspetto centrale del suo approccio epigenetico. Secondo l'autore, l'identità è un fenomeno psico-sociale per il quale il soggetto si sente lo stesso, anche se in molti aspetti si vede cambiato.

Già queste brevissime osservazioni sullo sviluppo storico del concetto di identità rendono possibile cogliere alcuni primi aspetti: l'identità è un costrutto psicologico ampio che implica forti valenze affettive e rilevanti significati personali e sociali (Battistelli, 1994).

Questa iniziale chiarificazione della questione rappresenta un punto di partenza appropriato a un'ulteriore e più ampia discussione.

Innanzitutto, come suggerisce Remotti (2003, p. 4), "l'identità è spesso (quasi inevitabilmente) concepita come qualcosa che ha a che fare con il tempo, ma anche, e soprattutto, come qualcosa che si sottrae al mutamento, che si salva dal tempo". In questo senso, l'identità di una persona "è considerata come una struttura psichica, come ciò che rimane al di là del fluire delle vicende e delle circostanze, degli atteggiamenti e degli avvenimenti, e questo rimanere non è visto come una categoria residuale, bensì come il nocciolo duro, il fondamento perenne e rassicurante della vita individuale" (*ibidem*, p. 4). Tuttavia, perché si possa parlare d'identità, non è rigorosamente necessaria la stabilità, ma parecchio più importante è la questione delle denominazioni. L'identità dipende "da un insieme di atteggiamenti e di scelte (tra cui quelle relative alla denominazione). Dipende – potremmo dire – da ciò che vogliamo trattenere di un fenomeno...*L'identità, allora, non inerisce all'essenza di un oggetto; dipende invece dalle nostre decisioni*"¹⁷ (*ibidem*, p. 5).

tempo in gran parte della letteratura specialistica come equivalente a quella di concetto di Sé: di fatto, al di là delle sfumature che ognuna delle due nozioni esprime, ambedue rinviano alle stesse esperienze quali l'unicità di ogni persona, i sentimenti di individualità, di intenzionalità, la capacità di pensare a se stessi, ad avere coscienza e conoscenza di Sé".

¹⁷ Corsivo dell'autore.

Partendo da tali premesse, l'autore, che affronta il tema secondo un'ottica antropologica, ritiene necessario abbandonare la visione "essenzialista" e "fissista" dell'identità (che può essere fatta risalire ad Aristotele) per adottarne una di tipo "convenzionalistico", per la quale "non esiste l'identità, bensì esistono modi diversi di organizzare il concetto d'identità. Detto in altri termini, l'identità viene sempre, in qualche modo, costruita o inventata"¹⁸ (Remotti, 2003, p. 5). In questa seconda prospettiva, chi è interessato alla ricerca dell'identità ha la piena responsabilità della scelta e della decisione. E anche quando, come succede, accettiamo, per lo più, confini prestabiliti in base alla nostra cultura, alle nostre tradizioni e consuetudini mentali, non si sfugge altresì "a una forma di responsabilità: una responsabilità collettiva, sociale, culturale" (*ibidem*, p. 7).

Da ciò scaturisce che, se è possibile decidere l'identità – in quanto questa non si presenta come già data – allora l'esperienza del cambiamento/mutamento, sia a livello personale che sociale, diventa se non altro possibile. D'altronde, è chiaro come un'ottica di questo tipo sia gravida di conseguenze evolutivo-educative.

In ogni caso, la ricerca dell'identità, che secondo la prospettiva sopramenzionata implica sempre le operazioni opposte e complementari di "separazione" e "assimilazione", di "delimitazione" da una parte e "accostamento" dall'altra, si presenta come un processo irrinunciabile, insito nella nozione stessa di natura umana.

A questo proposito, sempre Remotti (2003) fa sua la tesi dell'incompletezza biologica dell'uomo, per la quale la stessa sopravvivenza fisica richiede, fin da subito, l'intervento della cultura. Ovverosia, "noi siamo animali incompleti e non finiti che si completano e si rifiniscono attraverso la cultura – e non attraverso la cultura in genere, ma attraverso forme di cultura estremamente particolari" (Geertz, 1987, p. 92). La teoria appena citata comporta un'implicazione importante, cioè quella della natura sociale del pensiero e delle emozioni. L'individuo è un essere che fin dall'inizio si costruisce entro un contesto di relazioni sociali, attraverso legami immediatamente essenziali e decisivi: le questioni relative a chi sia l'altro, a cosa

¹⁸ Vedi nota precedente.

faccia, a come consideri ciò che accade risultano subito fondamentali per la vita dell'individuo (Liotti, 1994; Mitchell, 1993). Inoltre, essa apre immediatamente alla centralità e priorità dell'identità, la quale “viene di volta in volta costruita per sopperire alle lacune che segnano la biologia dell'essere umano” (Remotti, 2003, p. 18).

In poche parole, l'identità si presenta come indispensabile, viene costruita attraverso processi di ordine sociale e in determinati ambienti culturali. Proprio per questo, essa si presenta in forme di particolarità, che ne incrementano la coerenza, ma ne riducono la molteplicità, quest'ultima intesa come possibilità di apertura all'accettazione dell'alterità. “Vi è tensione tra identità e alterità: l'identità – si è visto – si costruisce a scapito dell'alterità, riducendo drasticamente le potenzialità alternative; è interesse perciò dell'identità schiacciare, far scomparire dall'orizzonte l'alterità” (Remotti, 2003, p. 61).

Inequivocabilmente, anche da un punto di vista più propriamente socio-psicologico, il tema dell'identità/alterità è ben presente, sebbene in taluni casi si preferisca parlare di “identità” e “diversità”. “L'elemento forse più problematico del concetto di identità – sostiene per esempio Oliverio Ferraris (2000, p. 20) – già notato dai filosofi della Grecia antica, è costituito dal fatto che con un'unica parola, appunto quella di identità, si fa contemporaneamente riferimento a ciò che è uguale (a sé) e a ciò che è diverso (da altri): noi riconosciamo unicità ed identità ad una persona in quanto essa ha delle componenti proprie che la rendono differente da altre persone”. In tal senso, la domanda intorno a cui si costruisce l'identità non è soltanto “Chi sono io?”, ma anche “Chi sono io in rapporto agli altri?” e ancora “Chi sono gli altri in rapporto a me?”.

L'identità, allora, può essere descritta “come l'insieme delle rappresentazioni e dei sentimenti che una persona ha di se stessa. Ma può anche essere definita come quella dimensione psichica che consente di realizzarsi, di diventare e restare se stessi, in relazione agli altri, in una data società e cultura” (Oliverio Ferraris, 2000, p. 22). Come a dire che la dimensione personale e quella sociale incidono entrambe profondamente sulla costruzione dell'identità, nelle sue varie sfaccettature.

D'identità individuale e d'identità collettiva si parla correntemente in letteratura (Jervis, 1997) e ciò in riferimento alle grandi aree di appartenenza cui

ognuno di noi fa capo. Il sociologo Caillé (1994) ne individua quattro, legate concentricamente fra loro.

1. La prima area si caratterizza per l'interesse che, come individui, mostriamo nel realizzare fini, interessi e progetti personali e potremmo definirla come area dell'individualità.
2. La seconda, che incide fortemente sul nostro comportamento e la nostra identità, riguarda la rete della socialità primaria (famiglia, lavoro, ecc.).
3. La terza riguarda l'appartenenza a un qualche macro-soggetto collettivo (cittadino di una nazione, membro di una comunità religiosa ecc.): le identità etniche, religiose, politiche, nazionali fanno riferimento a comunità di socializzazione secondaria che si sovrappongono a quelle di socializzazione primaria.
4. Infine, la quarta area è definita dal nostro legame con una parte del mondo e con una cultura specifica – come per esempio l'Europa e la cultura occidentale – e dal nostro esser membri della specie umana.

Ciascuna di queste aree di appartenenza assume per ognuno di noi un significato e un peso diverso: c'è chi attesta principalmente un'identità familiare, chi è pronto a sacrificarsi per il credo religioso, chi si sente più cittadino italiano che europeo e così via.

Vista da questa ottica, la diversità (insieme alla continuità, alla coerenza, all'unicità, al cambiamento) costituisce un elemento basilare dell'identità, a motivo delle molte sfaccettature e delle svariate appartenenze su cui questa si fonda. Ciò, a volte, genera il rischio di scissione, di una frammentazione dell'io, ma può anche essere fonte di ricchezza, quando diventiamo capaci di articolare i nostri ruoli multipli.

2.2.2. Uno sguardo sull'Europa

Che cos'è l'Europa? Quali sono i suoi confini? Cosa significa e implica il processo di unificazione europea ormai avviato da oltre cinquanta anni? Queste domande sembrano essere alquanto ricorrenti nel contesto socio-politico attuale. Esse racchiudono una quota ampia della problematicità che caratterizza, in generale, le

riflessioni sull'Europa e, in particolare, le visioni e le prassi della politica. Non vi è dubbio, quindi, che qualunque discorso sul tema dell'Europa – come pure su quello dell'identità europea – debba procedere attraverso la considerazione di simili questioni preliminari.

Se si volesse dare risposte alle prime domande usando categorie geografiche, ciò risulterebbe piuttosto difficile da fare. In effetti, sembra che per i geografi sia più corretto parlare di continente euroasiatico piuttosto che europeo.

Cosa esprime, allora, il concetto di Europa? Guardando alle sue origini, appare evidente come esso indichi fondamentalmente un processo di costruzione storico-culturale (Ratzinger, 2004). Procedendo dall'Impero Romano attraverso l'Impero Carolingio e la Rivoluzione Francese fino alla nascita degli Stati nazionali ottocenteschi, tale processo subisce diverse svolte storiche, che man mano segnano profondamente l'idea di Europa, mutandone talvolta radicalmente il significato. In questi termini, uno dei cambiamenti più radicali sembra arrivare a seguito delle due grandi guerre che, nella prima metà del ventesimo secolo, devastano la stessa Europa e coinvolgono il mondo intero.

Dopo la seconda guerra mondiale, infatti, ci si rende ben conto che tutti gli Stati europei possono sostanzialmente considerarsi perdenti in questo drammatico conflitto e che bisogna fare qualcosa per evitare ulteriori scontri e garantire la via della pace. La storia dell'Europa entra, così, in una nuova fase. Attivamente e consapevolmente si cercano mete comuni in grado di unire i popoli europei senza negare le loro appartenenze nazionali. Da questa originaria motivazione prende le mosse l'integrazione europea, attraverso una serie di iniziative atte a dare concretezza ai propositi espressi: nascono, in tal modo, prima la Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (1951) e poi la Comunità Economica Europea (1957).

In questi primi anni, tuttavia, la strategia che guida le nascenti istituzioni europee è quella tecnocratica, fortemente sostenuta dal più famoso dei padri fondatori dell'Europa, Jean Monnet. Fondata sostanzialmente sulla teoria della scelta razionale (Simon, 1985), tale strategia poggia sull'idea secondo la quale l'unica cosa che bisogna fare è dimostrare alla gente l'interesse economico di un'Europa unita in modo da passare automaticamente da una lealtà nazionale a una lealtà

sovranaazionale. La moneta comune europea è l'espressione più chiara di questo orientamento.

Oggi possiamo tranquillamente affermare che questa visione non ha portato tutto il benessere economico sperato o, e questo è quel che conta di più, che le persone non l'hanno percepito.

A partire dagli anni Ottanta si è tentato di cambiare una simile prospettiva con il profilarsi di una concezione di Ue costruita su basi diverse, ad esempio attraverso la creazione di vari simboli (dalla bandiera all'inno)¹⁹. Tuttavia, l'integrazione sembra essere proseguita indipendentemente dalla consapevolezza della gente.

Con tutto questo non si è ancora data nessuna risposta conclusiva all'interrogativo circa le prospettive dell'Europa. Qui si possono tracciare semplicemente alcune annotazioni: (a) l'Europa non può essere definita attraverso chiare coordinate geografiche; (b) d'altronde, è caratterizzata da una molteplicità di rappresentazioni storiche e miti di origine, linguaggi e culture differenti (Connor, 1978; Deutsch, 1966; Smith, 1992a); (c) il processo di unificazione, pur fondato fin dall'inizio su valori forti quali la pace e lo sviluppo, ha subito notevoli rallentamenti; (d) è in atto il tentativo di rinnovare le politiche europee, affinché risultino capaci di rispondere concretamente alle domande dei cittadini, coinvolgendoli direttamente nelle scelte comunitarie.

Questo scenario sembra suggerisce un cammino verso un'idea soggettiva, piuttosto che oggettiva, di Europa, caratterizzata da continui percorsi di costruzione²⁰. In quest'ottica, l'interesse si sposta sia sui processi di auto-definizione e di auto-percezione, che portano gruppi di persone a considerarsi ed etichettarsi attraverso la specifica categoria di "europeo" piuttosto che con altre, sia sul complementare processo di differenziazione, ovvero d'individuazione *per differentiam*, per cui si è in Europa e si è europei in quanto prevalgono caratteri tipici ed irripetibili, che distinguono nel confronto con gli altri. Ma questi sono già argomenti che riguardano il prossimo paragrafo.

¹⁹ Cfr. anche *infra* capitolo 1.

²⁰ Si pensi alle "comunità immaginate" di Anderson (1983).

2.2.3. *L'identità europea*

Benché la singola disamina dei concetti di identità e di Europa abbia appena dato conferma – semmai ce ne fosse stato bisogno – del loro accentuato grado di problematicità, tuttavia diventa ora possibile *ab imis* configurare l'identità europea come il sentimento di appartenenza all'Unione europea (Cinnirella, 1997), comprendente l'insieme di credenze, opinioni, emozioni e atteggiamenti che una persona ha di se stessa in relazione all'Europa e ad altri rilevanti gruppi sovranazionali. Così, sotto questo profilo, si viene a caratterizzare come una di quelle “*definizioni del sé e/o dell'altro collettivi*”²¹, espressione adoperata da Fabietti (1998, p. 14) affrontando – nel suo caso – i temi dell'identità etnica e dell'etnicità. In altre parole, l'identità europea è un complesso costruito psico-sociale caratterizzato da aspetti cognitivi, affettivi ed anche comportamentali, ognuno dei quali va debitamente valutato. A questo scopo, particolarmente utile risulta il riferimento al lavoro di Ashmore, Deaux e Mclaughlin-Volpe (2004) sull'articolazione e il significato multidimensionale dell'identità collettiva.

A livello cognitivo, gli individui che mostrano di essere in possesso di una specifica identità collettiva sono, innanzitutto, consapevoli dell'esistenza del loro gruppo di appartenenza²², si categorizzano come membri di esso – attribuendo una determinata importanza e uno specifico valore a tale affiliazione – e ne conoscono gli eventuali emblemi (costumi, tradizioni, figure ed eventi che lo rappresentano simbolicamente). Sono portatori, ancora, di un articolato sistema di credenze: quelle sulla comune discendenza e parentela dei membri (ciò vale in modo specifico per alcuni individui); quelle sulle caratteristiche tipiche e i tratti (gli stereotipi associati al gruppo); quelle intorno alla conformità del Sé rispetto al membro prototipico; infine, quelle su come le altre persone, che non ne fanno parte, considerano il gruppo cui si appartiene.

²¹ Corsivo dell'autore.

²² Qui si pensi al gruppo degli europei.

Da un punto di vista affettivo, le persone nutrono un certo attaccamento e coinvolgimento emozionale verso il gruppo di appartenenza nel suo insieme. Altresì, sono implicati i sentimenti nutriti verso le persone che lo costituiscono, quelli di personale affiliazione (connessi alla solidarietà e alla coesione) e le numerose emozioni sociali come l'orgoglio, la vergogna, l'imbarazzo e la colpa, che possono essere suscitati, ad esempio, da specifici eventi. In più, vi è un ampio raggio di sentimenti che alcune persone provano quando ascoltano giudizi espressi sul proprio gruppo da persone che non appartengono ad esso. In tutti questi casi, l'intensità della risposta emozionale, positiva o negativa che sia, è interpretato come un indice del grado di internalizzazione (Rosenberg, 1979): più forte è la risposta emozionale, maggiormente il gruppo è stato internalizzato. Infine, una particolare questione riguarda l'impatto dei sentimenti di appartenenza sull'autostima personale. In riferimento a ciò, molti autori sostengono che il raggiungimento di un alto livello di autostima positiva è un importante fattore motivazionale nel modo in cui le persone costruiscono le proprie identità sociali (vedi, per esempio, Hogg & Abrams 1988; Tajfel & Turner, 1986)²³.

Le componenti cognitive ed affettive non sono le sole a definire l'identità collettiva, che è anche intimamente connessa con i comportamenti. Quasi ogni aspetto della vita quotidiana è, infatti, influenzato dalle appartenenze sociali: dalla lingua parlata al cibo preferito, dal tipo di trasmissione televisiva guardata agli eventi letti sui giornali, dai vestiti indossati allo stile di vita adottato, dal tipo di educazione ricevuta alle caratteristiche architettoniche delle case. A questo proposito, Billing (1995) ha fornito un'illuminante descrizione di come le nostre realtà quotidiane siano continuamente attraversate da specifiche forme d'identità collettiva, come ad esempio da quella nazionale. Comunque, a dispetto di questa pervasività, la maggior parte di esse rimane solitamente invisibile: di fatto, normalmente non le teniamo presenti mentre badiamo ai nostri affari quotidiani. Ciò, tuttavia, non vuol dire che i nostri giorni non siano pieni di cose ed eventi associati alle nostre identità collettive. E, in verità, l'effettiva familiarità delle nostre caratteristiche e pratiche sociali è

²³ Su questo argomento si discuterà diffusamente nel capitolo 3.

richiamata alla memoria con particolare vivezza quando ci ritroviamo in situazioni particolari (come essere l'unica donna in un team di lavoro tutto al maschile)²⁴.

Proprio in rapporto a quanto appena detto, è importante sottolineare che definire l'identità europea come un'identità collettiva significa pensare ad una struttura dinamica dipendente da fattori contestuali. Tutti gli individui, infatti, possiedono un gran numero d'identità personali e sociali. Così una persona può essere contemporaneamente un uomo, uno studente, un fratello, un italiano e un europeo: tutti aspetti differenti del suo concetto di Sé. L'identità europea può essere più o meno rilevante rispetto alle altre forme di identità in ragione dell'ambiente in cui ci si trova. Durante un viaggio extracontinentale avrà più salienza, mentre a casa prevarrà principalmente un'identità di padre, figlio, coniuge o italiano. Questa qualità dinamica, d'altronde, caratterizza – come si può ben comprendere – anche le singole componenti in cui si articola.

Appare evidente, a questo punto, come il concetto di identità europea possa rinviare ad un insieme organizzato di relazioni di più parti: richiama, cioè, la nozione di sistema o di configurazione, quest'ultima tesa a dar rilievo al fatto che “i rapporti tra gli elementi stessi della configurazione possono variare in risposta di circostanze determinate, ma non che siano presenti tutti contemporaneamente” (Fabietti, 1998, p. 149). Con ciò si vuol dire che alcuni degli elementi che compongono l'identità europea possono prevalere sugli altri in concomitanza di eventi o situazioni particolari.

Ma la complessità del costrutto è tale anche in un altro senso: l'identità europea occupa, infatti, il livello superiore di un ampio e articolato intreccio di appartenenze civico-culturali, relative alla condizione di cittadino che ciascuno esercita a diversi livelli. Cosa s'intende con ciò?

²⁴ Pur avendo appena richiamato l'attenzione sugli aspetti comportamentali dell'identità collettiva, è bene fin da adesso precisare che il *focus* del lavoro guarda principalmente alle componenti interne, cognitive ed affettive, dell'identità europea.

2.3. Appartenenze plurime e identità stratificate

Ogni individuo che vive in una società è inserito in una fitta rete di rapporti da cui derivano una serie di lealtà di tipo familiare, categoriale-professionale, nazionale, politico, religioso e così via. Appartiene, cioè, ad un ampio e vario numero di differenti gruppi sociali. In altre parole l'uomo, essere composito, fa capo contemporaneamente a gruppi e ruoli sociali diversi e la sua identità, definibile nell'intreccio dei contesti nei quali vive e agisce, è stratificata (Oliverio Ferraris, 2000).

È possibile spiegare questa dinamica usando le categorie elaborate da Simmel (1989) all'inizio del secolo scorso. L'autore descrive l'intersecarsi delle cerchie sociali di appartenenza come una delle caratteristiche peculiari dell'identità del suo tempo. Nei termini di Simmel, l'individuo trae gli elementi per la definizione della sua identità proprio dai gruppi di appartenenza. A questo proposito, è opportuno ricordare che, secondo lo studioso, la pluralità di appartenenze sociali rafforza l'unità personale. "Proprio perché la personalità è unità, essa è suscettibile di scissione; quanto più molteplici sono i gruppi di interessi che vogliono incontrarsi e trovare accomodamento in noi, tanto più decisamente l'io diventa consapevole della sua unità" (cit. in Alfierj & Rutigliano, 2003, p. 321). Le considerazioni di Simmel sono valide ancora oggi, e forse più di ieri: l'intersecarsi delle cerchie sociali da lui descritto richiama in misura ragguardevole quelle situazioni per cui un individuo deve continuamente fare i conti con tutti i sottosistemi funzionali nei quali egli è inserito.

La multi-appartenenza e la stratificazione dell'identità non rimandano, tuttavia, in maniera esclusiva al rapporto tra sfere diverse (quella di genere e quella ideologica, per esempio, assieme a tutte quelle già citate e ad altre ancora), ma possono riferirsi anche ad una medesima dimensione. È il caso di quella che più sopra si è definita come appartenenza civico-culturale.

In effetti, al di là del discorso sull'identità europea che qui è preminente, le persone risultano nel contempo esprimere appartenenze nazionali, regionali e locali. Tali appartenenze possono, appunto, essere considerate derivazioni di una medesima

dimensione civico-culturale disposta su più livelli. In questo senso, l'appartenenza europea (sovranaazionale) si situa al livello superiore, quella nazionale e regionale (sottonazionale) al livello intermedio e quella locale (sub-regionale) al livello inferiore. Ciò apre, indubbiamente, alla possibilità che individuo possa contemporaneamente percepirsi appartenente a tutti i livelli senza per questo sperimentare un conflitto.

Una simile prospettiva sembra confermata dalle definizioni d'identità nazionale, regionale e locale rinvenute in letteratura, che sono perfettamente consonanti con la definizione d'identità europea espressa nel paragrafo precedente: l'identità nazionale è il sentimento di appartenenza di un individuo per la propria nazione, caratterizzato da valutazioni cognitive e reazioni affettive riguardo il proprio e gli altri gruppi nazionali (Barrett, 2000); l'identità regionale è caratterizzata da componenti cognitive ed affettive, come la consapevolezza di far parte di una data regione ed i sentimenti provati verso la stessa (Keating, 1998); l'identità locale è basata sul legame di appartenenza con il luogo di crescita di ciascuno, in particolare la città (Arnett, 2002).

Si può, dunque, parlare di un'appartenenza civico-culturale plurima, che rende necessaria un'analisi simultanea dei diversi livelli di identificazione europea, nazionale, regionale e locale, che nel caso specifico hanno la particolarità di essere reciprocamente inclusivi (Ros, Cano, & Huici, 1987; Ros, Huici, & Gomez, 2000). D'altronde, anche in Italia il tema della costruzione di identità multiple ha suscitato recentemente un notevole interesse tra i ricercatori di diversi ambiti disciplinari (Besozzi, 1999; Cinnirella, 1997; De Rosa & Bombi, 2003; Giovannini, 2001). Fra quelli che si sono espressamente interessati allo studio dell'identità europea, emerge chiaramente l'indicazione che non si può prescindere dal contemporaneo esame delle relazioni con l'identità nazionale, regionale e locale.

2.4. Riepilogo

Lo svolgimento del presente capitolo è stato indirizzato intorno all'individuazione delle caratteristiche del concetto d'identità europea. Avendo

inizialmente esaminato le singole nozioni d'identità e di Europa, si è quindi arrivati ad una sua definizione come il sentimento di appartenenza all'Unione europea, comprendente l'insieme di credenze, opinioni, emozioni e atteggiamenti che una persona ha di se stessa in relazione all'Europa e ad altri rilevanti gruppi sovranazionali. Dopo averne esaminate le componenti, è stata, infine, affrontata la questione dell'appartenenza plurima e della stratificazione delle identità degli individui, secondo una prospettiva per la quale l'identità europea è solo un livello di una più ampia dimensione civico-culturale, che include anche l'identità nazionale, regionale e locale. Quest'ultima considerazione contiene, quindi, l'idea che qualsiasi piano di ricerca sull'identità europea deve necessariamente includere anche l'analisi delle relazioni con queste altre forme d'identità.

Tutto questo tornerà utile nel corso del quarto capitolo, quando si tratterà dell'identità europea come una costruzione evolutiva, nonché nella seconda parte del presente lavoro, che riguarda specificamente il contributo di ricerca.

Prima di ciò, tuttavia, appare opportuno tracciare prontamente una panoramica sulle varie spiegazioni che le scienze sociali hanno offerto a proposito di come le persone si identificano con un dato gruppo, argomento questo che è proprio del prossimo capitolo.

CAPITOLO III

IL CONTRIBUTO DELLE SCIENZE SOCIALI NELLO STUDIO DEL PROCESSO DI IDENTIFICAZIONE EUROPEA

3.1. Introduzione

L'identità europea, come si è visto, può essere considerata come un complesso costruito psico-sociale. Volendo sottolinearne il carattere situazionale e contestuale, potremmo anche parlare di un processo continuo e dinamico d'identificazione con l'Europa ed il gruppo degli europei²⁵. In tale prospettiva, capire attraverso quali meccanismi le persone si identificano con un determinato gruppo sociale, cominciando a sentirsi membri, ed eventualmente quale influenza abbia lo sviluppo di una tale identificazione nelle relazioni con gli altri gruppi appare, quantomeno, di grande interesse.

La letteratura in merito abbraccia differenti discipline sociali (De Federico de la Rúa, 2007). Qui di seguito si commenteranno brevemente gli approcci offerti dalle scienze storiche e dalla sociologia, per poi dedicare estensivamente l'attenzione alle spiegazioni che provengono dalla psicologia sociale²⁶. In quest'ultimo caso, si farà riferimento alle due principali cornici teoriche che, più di altre, sono state applicate allo studio dei processi di formazione dell'identità collettiva: la Teoria dell'Identità Sociale (TIS) (Tajfel, 1981; Tajfel & Fraser, 1978; Tajfel & Turner, 1986) e la

²⁵ Secondo quanto suggerito da Brubaker e Cooper (2000), il concetto di "identificazione" è libero da quella rigida connotazione semantica (talvolta di natura chiaramente essenzialista) della parola "identità"; ciò permette di pensare più facilmente al medesimo concetto come caratterizzato da processi e da azioni che variano spazialmente e temporalmente.

²⁶ Come indicato nelle pagine introduttive, il tema e gli obiettivi del presente lavoro sono, in primo luogo, affrontati dal vertice della psicologia.

Teoria dell'Auto-Categorizzazione (TAC) (Oakes, Haslam, & Turner, 1994; Turner, 1987).

3.2. La prospettiva storica

Uno degli argomenti che ha avuto ampia diffusione nella ricerca storica è sicuramente quello su cosa sia una nazione, come nasca e si consolidi. Il dibattito si è svolto, e ancora oggi si svolge, sostanzialmente intorno alle riflessioni portate avanti da autori quali Gellner, Anderson, Hobsbawm e Smith; riflessioni che possono essere utilizzate anche in ambito europeo, dove siamo testimoni delle diverse strategie adottate dalle istituzioni comunitarie per promuovere, definire e sostenere una comunità civica ed un'identità europea, che possano insieme legittimare il soggetto politico Ue²⁷.

Gellner (1985) ritiene che la nascita del nazionalismo debba considerarsi all'interno di quei processi di modernizzazione che trasformarono le società tradizionali, scardinandone gli ascrivibili sistemi di relazioni, tra il XVIII ed il XIX secolo. Proprio in tale arco temporale, infatti, il processo di industrializzazione aveva affievolito – se non fatto scomparire – quel sistema di norme, valori e nozioni che, nei tempi pre-moderni, avevano indirizzato la vita delle comunità, ognuna delle quali si distingueva per la presenza di confini culturali e politici ben netti. Una volta che il vecchio modo di organizzare la società era venuto meno a causa della crescita dell'industria e delle città, divenne disfunzionale mantenere simili confini. Lo sviluppo economico e la produzione industriale richiedevano, infatti, l'omogeneità culturale, così che i proprietari delle fabbriche, i lavoratori e gli abitanti delle città potessero utilmente comunicare ed operare le funzioni richieste dai nuovi modelli di produzione. Altresì, l'aumentata mobilità spaziale delle persone rese necessaria la costruzione di una nuova identità collettiva che potesse lavorare da ancora e offrire un nuovo orientamento a quegli individui sradicati dai loro luoghi di origine. Ciò che guidava il nazionalismo, dunque, non era altro che l'esigenza di dare risposta a

²⁷ Cfr. *infra* capitolo 1.

questa domanda di omogeneità culturale e di trovare uno strumento in grado di garantirla. Fu così che, in simili condizioni, cominciò a definirsi come una particolare ideologia in grado di diffondere l'opinione che tutte le persone presenti in uno stesso territorio facevano parte di una medesima comunità e che, inoltre, bisognava assicurare lealtà all'apparato statale che ne era l'espressione politica. Nei termini di Gellner, pertanto, la nazione non è altro che il risultato di un percorso di costruzione della modernità o altrimenti, secondo quanto affermato da Anderson (1983), una comunità politica immaginata.

Questo carattere di prodotto storico e sociale della nazione è sottolineato anche da Hobsbawm (1991), il quale appoggia l'ipotesi modernista di Gellner, puntualizzando come le nazioni moderne differiscano in grandezza, scala e natura rispetto alle comunità con cui gli uomini si erano identificati nel corso della storia e gli attribuisce domande differenti. Detto questo, l'autore pone rilievo sul fatto che fin dalla loro nascita, gli Stati si confrontarono con due grossi problemi politici: l'uno riguardante il tipo di un vincolo tecnico-legale da stabilire con ognuno dei suoi abitanti; l'altro inerente il come promuovere la lealtà dei cittadini e la loro identificazione con l'istituzione statale ed il sistema normativo. Si rese necessaria, in tal modo, una forma di religione civile, un patriottismo capace di oltrepassare la mera passività delle popolazioni. Ciò poteva essere realizzato attraverso appropriati strumenti di comunicazione – soprattutto nella scuola primaria – che estendessero l'immagine ed il prestigio della nazione e infondessero un legame affettivo con il paese ed i suoi simboli, quello che Hobsbawm e Ranger (1983) chiamano “invenzione delle tradizioni”.

Se per gli autori finora citati, l'identità nazionale è il risultato di determinati sforzi per costruire un senso di appartenenza, così non è per Smith (1984, 1991, 1992a, 1992b; 1998), che vede il nazionalismo come il processo tramite il quale le etnie²⁸ diventano nazioni, rivendicando, poi, una loro autonomia o direttamente uno stato indipendente. Egli contesta vigorosamente la prospettiva modernista secondo cui le nazioni sono mere invenzioni, poiché ritiene che la genealogia non può essere

²⁸ Questo è il modo con cui Smith denota le comunità etniche.

prodotta arbitrariamente e che ogni mito relativo ad un discendente comune deve avere una fondazione storica. Quindi, perché una nazione possa prosperare ed avere una risonanza emotiva fra i suoi membri, deve necessariamente essere basata su una specie di substrato etnico pre-moderno. Seguendo questa linea di pensiero, Smith sostiene, in ultima analisi, che le nazioni moderne hanno le loro radici in epoche e culture pre-moderne. In questa logica, il suo ricorso ai concetti di etnicità e di gruppo etnico diventa un tentativo di dimostrare la sua idea che le nazioni non sono creazioni artificiali, ma sono realmente radicate in autentiche e genuine comunità culturali, che precedono l'età del nazionalismo.

Sintetizzando quanto descritto, si può dire che nonostante le indagini storiche abbiamo segnatamente studiato la nazione ed il nazionalismo nonché la correlata nozione di identità politica nazionale, nondimeno le categorie utilizzate sono applicabili anche nel caso europeo. Così, risulta chiaro che la tesi delle “radici etniche del nazionalismo” proposta da Smith depone a favore di un sostanziale scetticismo circa le prospettive di una identificazione sovranazionale, poiché l'Europa può essere evidentemente considerata come un complesso mosaico di culture, linguaggi e religioni diversi, mancante di un saldo nucleo etnico con uno specifico insieme di memorie, miti, simboli e valori comuni²⁹. Diversamente, le teorizzazioni di Gellner, Anderson e Hobsbawm dipingono un quadro abbastanza ottimistico circa le possibilità di integrazione europea. Se una comunità politica non è né predeterminata né primordiale ma il prodotto di una costruzione pianificata, allora la sua esistenza anche in Europa non dovrebbe rappresentare un ostacolo insormontabile così come le persone – che oggigiorno sono abituate a gestire una molteplicità di appartenenze – dovrebbero risultare capaci di vivere adeguatamente le loro identità multiple, tra cui quella europea.

²⁹ Le argomentazioni di Smith, tuttavia, non risultano totalmente convincenti. Per esempio, non riescono a spiegare la presenza di Stati e società evidentemente multiculturali, come gli Stati Uniti d'America o il Canada, per i quali non è di certo facile invocare un nazionalismo etnico comune fatto di memorie storiche e tradizioni condivise.

3.3. La visione sociologica

Nel campo della sociologia, possono essere individuati almeno quattro approcci teorici che si sono occupati della questione dell'identificazione sociale: la teoria della "mobilitazione cognitiva", quella della "rivoluzione silenziosa", quella dell'"attore razionale" e quella dell'"identità collettiva".

Alla base della teoria della "mobilitazione cognitiva", legata alle tesi sulla modernizzazione di Deutsch (1966) e Inglehart (1970), vi è l'idea che maggiori sono le capacità cognitive di un individuo (dovute ad un alto livello di educazione o ad esperienze di viaggio) e maggiori sono le occasioni di loro mobilitazione (per esempio, ottenendo informazioni attraverso i media), altrettanto maggiore sarà la capacità di comprensione del mondo e la probabilità di identificarsi con più ampie comunità sociali.

All'interno di questa prospettiva, Inglehart (1971, 1977a, 1977b, 1990) propone la sua teoria della "rivoluzione silenziosa", utilizzata per analizzare l'appoggio all'integrazione europea da parte dei cittadini degli Stati membri. Egli ritiene che i mutamenti politici avvenuti nelle società industriali avanzate siano stati causati indirettamente dallo sviluppo socio-culturale e dai livelli di ricchezza economica senza precedenti che sono stati raggiunti dopo la seconda guerra mondiale. Uno di tali mutamenti è il maggior grado di cosmopolitismo della popolazione, che è correlato con l'appoggio all'Unione e l'identità europea. Due sono, poi, le variabili che influiscono sulla formazione degli atteggiamenti: i valori politici e il livello di competenze politiche. Per quanto attiene alla prima variabile, Inglehart sostiene che l'integrazione europea si muove in sintonia con un orientamento post-materialista che, nella sua dimensione di apertura cosmopolita, soddisfa maggiormente le proprie necessità di appartenenza grazie all'Europa. Riguardo alla seconda, viene valutata importante la capacità di una persona di elaborare le informazioni con un certo livello di astrazione, come nel caso delle notizie di politica internazionale ed europea, integrando i messaggi ottenuti con i propri convincimenti e le situazioni di vita. Così, l'autore prevede che le persone con

maggiori competenze politiche vedano l'Ue come più familiare e meno minacciosa rispetto a quelle con minori competenze.

Ad ogni modo, come ha mostrato Janssen (1991), i risultati empirici ottenuti da queste due teorie sono ambigui e tendono ad invalidarle piuttosto che a confermarle. Una possibile spiegazione di ciò è fornita dalla teoria dell'“attore razionale” (Gabel & Palmer, 1995), per la quale due individui – che presentano le stesse capacità e gli stessi livelli di mobilitazione cognitiva, ma hanno obiettivi differenti – possono essere interessati a tipi di identificazioni differenti. Così, all'interno di uno stesso territorio, si possono trovare persone che sono impegnate a sviluppare la propria identità regionale, oltre quella nazionale, oltre ancora quella europea o cosmopolita, pur presentando tutte uno stesso livello di educazione ed uno status socioeconomico simile. Ciò dipende dal fatto che gli attori (individuali o collettivi che siano) cercano di fare delle valutazioni razionali circa i vantaggi che possono ottenere dalle possibili identificazioni, di modo da poter scegliere quelle con maggiori benefici percepiti (Hewstone, 1986). In questo senso, Gabel e Palmer (1995) parlano dell'importanza delle politiche di integrazione economica nell'accrescere l'appoggio della gente per l'Ue, anche se ritengono che queste agiscano in maniera differenziata sulla popolazione. Ad esempio, un maggiore europeismo dovrebbe essere atteso tra gli abitanti delle zone frontaliere, poiché sono coloro che usufruiscono in modo consistente dei vantaggi del mercato e della libertà di circolazione. Mentre questi autori rappresentano quello che viene definito l'“utilitarismo egocentrico”, che concentra l'attenzione sui benefici individuali, altri studiosi propongono l'“utilitarismo sociotropico”: le attitudini europeiste a livello aggregato si possono spiegare usando indicatori macroeconomici (Anderson & Reichert, 1995; Eichenberg & Dalton, 1993; McLaren, 2006). Tuttavia, c'è chi critica il fatto che si possano fare valutazioni sull'Europa in termini primariamente economici (Bosch & Newton, 1995).

Infine, la più recente teoria dell'“identità collettiva” di Eder (2009) parte da due assunti principali. Il primo è che le identità collettive sono costruzioni narrative che permettono di tracciare i confini di specifiche reti di relazioni sociali; vale a dire che esse sono create attraverso storie che legano gli individui all'interno di un network di comunicazione da loro stessi composto. Il secondo assunto attiene alla

considerazione per cui nelle società complesse, dove le relazioni sociali indirette (che scaturiscono, per esempio, dall'uso di formule burocratiche, testi scritti ed interfacce informatiche) sono in aumento, vi sia un crescente bisogno di identità collettiva³⁰. Da questi due presupposti ne deriva che le identità collettive variano con i sistemi di relazione sociale, non sono né unitarie né coerenti (ma possono essere multidimensionali) e che sono solo un modo per organizzare i legami sociali tra le persone. Inoltre, le storie attraverso cui le identità sono costruite non sono semplicemente coesistenti ma si influenzano reciprocamente, generando – tramite forme multiple di ricombinazione – nuove proprietà e elementi (ovvero nuove storie). Tutti questi argomenti sono applicati dall'autore nel caso dell'Europa, in cui esiste una pluralità di narrazioni differenti che vanno riconosciute e descritte. D'altronde, diversamente da quella nazionale, la stessa società europea è costituita da reti parzialmente sovrapposte di persone, ognuna delle quali possiede le proprie storie. Quello che diviene importante è, allora, identificare quando e dove queste storie possono essere connesse ad altre storie, per arrivare alla creazione di una nuova storia di storie che possa essere descritta come narrazione europea. Il prodotto sarà una forma dinamica di identità collettiva, un processo permanente di costruzione e ricostruzione dell'identità europea. In sintesi, quest'ultima può, dunque, essere concepita come una rete narrativa integrata in un sistema emergente di relazioni sociali fra cittadini europei.

3.4. L'approccio della psicologia sociale

Come detto nell'introduzione a questo capitolo, la TIS e la TAC sono le due teorie sui processi di costruzione dell'identità collettiva che hanno trovato la più ampia diffusione in psicologia. Per una piena comprensione delle loro caratteristiche principali è fondamentale la considerazione approfondita di ognuno di questi modelli. Tuttavia, prima di affrontare direttamente la discussione, appare altresì

³⁰ Nei termini di Eder (2009), “Più una società umana è differenziata, più necessita di una identità collettiva” (p. 430).

opportuno fare un accenno a quegli orientamenti teorici che, sviluppatasi in precedenza nell'area tematica di pertinenza, ne costituiscono le premesse.

3.4.1. Le prime spiegazioni delle relazioni tra gruppi

Il tema delle relazioni intergruppi ha una lunga storia nella psicologia sociale, risalendo a settanta e più anni fa. Uno dei primi tentativi di esplicazione dei fenomeni di gruppo è connesso alla teoria del pregiudizio sviluppata da un gruppo di comportamentismi di Yale (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939), meglio conosciuta come teoria della frustrazione-aggressività. Essa si può riassumere nei seguenti punti fondamentali.

- Esiste una connessione causale tra frustrazione ed aggressività.

Nei termini di Dollard e collaboratori, “la presenza del comportamento aggressivo presuppone sempre l'esistenza della frustrazione e, viceversa, [...] l'esistenza della frustrazione conduce sempre a qualche forma di aggressività” (Dollard *et al.*, 1939, p. 1).

- Il livello di aggressività è direttamente proporzionale al grado di frustrazione.

Nel senso che la frustrazione, intesa come l'impossibilità di soddisfare bisogni elementari, genera un aumento di attivazione (*arousal*) che, come in un modello idraulico, deve portare all'eliminazione della fonte di disturbo nell'appagamento di tali bisogni. Nel momento in cui ciò non avviene, l'energia messa in circolo si traduce in aggressività.

- Infine, se l'energia aggressiva non può dirigersi verso la fonte reale della frustrazione, subentra lo spostamento.

Vale a dire che per liberarsi dello stato di frustrazione vengono scelti altri bersagli sostitutivi. L'aggressività, così, viene generalmente dislocata da target inattaccabili ad individui più deboli e inferiori, verso i quali esistono meno inibizioni, che fungono da capri espiatori (Villano, 2003). Un esempio tipico sono i membri dei gruppi di minoranza (Brown, 2000).

Questa teoria, applicata nella spiegazione di fenomeni come la xenofobia, l'antisemitismo o l'aggressività razziale (Dollard *et al.*, 1939; Hepworth & West, 1988; Hovland & Sears, 1940), ha ricevuto, tuttavia, da parte delle successive prassi sperimentali, solo conferme parziali e controverse (vedi, ad esempio, Burnstein & McRae, 1962; Miller & Bugelski, 1948; Stagner & Congdon, 1955).

In ogni caso, al di là delle critiche su diversi punti e dei tentativi di riformulazione (cfr. Bandura, 1973; Berkowitz, 1962, 1989; Miller, 1948; Pastore, 1952), l'aspetto che – in questo contesto – preme più ricordare è la difficoltà di applicazione della teoria della frustrazione-aggressività al comportamento intergruppi, in quanto non spiega come interi gruppi di persone possano condividere sentimenti ed azioni simili. Prevale, infatti, una certa confusione tra il livello individuale e quello collettivo con una tendenza, però, a preoccuparsi principalmente dell'individuo e non dei gruppi.

Nel quadro delle teorie successive, cresce la convinzione che per spiegare i fenomeni intergruppi non possano essere invocati problemi di ordine individuale, come la frustrazione o la personalità³¹, ma bisogna considerare, quale unità di analisi privilegiata, il gruppo. La consapevolezza dell'importanza autonoma di tale dimensione – e dunque della necessità di valutare attentamente le proprietà dei gruppi, le loro relazioni e i comportamenti degli individui in conseguenza dell'appartenenza sociale – viene espressa in termini quanto mai chiari in Sherif (1966).

Questi elabora una teoria del conflitto tra gruppi che ha avuto una grossa influenza sull'intero campo della psicologia sociale dei gruppi. Nel corso di una serie di noti esperimenti, realizzati intorno agli anni Cinquanta nel campo estivo per ragazzi di Robbers Cave (Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961; Sherif & Sherif, 1953), l'autore studia la formazione degli atteggiamenti intergruppo in rapporto a diverse situazioni di relazione tra gruppi. Ne trae che in gruppi di ragazzi

³¹ Un'altra teoria classica, a cui non si fa qui riferimento in quanto si discosta eccessivamente dagli obiettivi del presente lavoro, è quella della "personalità autoritaria" (cfr. Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, & Sanford 1950).

creati in maniera artificiale si sviluppano rapidamente norme condivise tendenti sia a valorizzare il proprio gruppo che a incoraggiare un orientamento competitivo nei confronti del gruppo rivale. Osserva diverse forme di favoritismo per il gruppo di appartenenza (documentato, ad esempio, dalla sistematica sopravvalutazione dei membri del proprio gruppo, considerati più abili e attraenti) e verifica che, allorché i gruppi vengono messi a competere per situazioni in cui le risorse sono scarse, il favoritismo si accresce notevolmente, mentre viene a crearsi un clima di conflitto generalizzato tra i gruppi che talora va oltre la specifica situazione di contesa. Solo con l'introduzione di scopi sovra-ordinati, cioè di obiettivi comuni per raggiungere i quali i gruppi devono collaborare, è possibile ridurre e controllare tale conflitto, che può raggiungere livelli molto pericolosi. Tali dati portano Sherif a concludere che due gruppi, messi in relazione tra loro e con obiettivi competitivi, giungeranno presto ad un conflitto intergruppi, mentre nel caso si pongano finalità superordinate si giungerà ad una cooperazione reciproca.

Il lavoro di Sherif e collaboratori appena richiamato trova la sua formalizzazione nella teoria del conflitto realistico, la quale sostiene che l'ostilità messa in atto nei confronti di altri gruppi è dovuta alla competizione per risorse e beni limitati ed ambiti (Campbell, 1965; Le Vine & Campbell, 1972; Sherif, 1966), quando cioè i guadagni di uno si traducono in perdite per un altro. Questa competizione per i beni materiali non si trova esclusivamente nei gruppi creati artificialmente, come quelli del campo estivo di Sherif, ma si riscontrano soventemente anche nei gruppi naturali. Ad esempio, il territorio, i posti di lavoro, le ricchezze del sottosuolo ed altro ancora sono spesso cause riconosciute di tanti conflitti etnici e nazionali (Brewer & Campbell, 1976; Gurr, 1970; Streufert & Streufert, 1986).

Il principale punto di forza della teoria del conflitto realistico consiste nella capacità di spiegazione del comportamento intergruppi, che, a differenza della teoria della frustrazione-aggressività, non è mai ridotto a formulazioni individualistiche. Tale teoria mette in luce il gruppo come entità a se stante con leggi e proprietà ben definite, diverse da quelle che regolano il comportamento individuale (Inguglia & Lo Coco, 2004).

Con tutto ciò, malgrado la ricerca successiva abbia in gran parte confermato la teoria di Sherif (Blake & Mouton, 1962; Kahn & Ryen, 1972; Rapaport & Bornstein, 1987; Taylor & Moriarty, 1987), essa non è esente da numerose critiche (Billig, 1976; Brown, 1984; Ryen & Kahn, 1975; Turner, 1981). In primo luogo, si fa riferimento al fatto che gli atteggiamenti negativi non scompaiono in situazioni di tipo cooperativo. A tal riguardo, numerose ricerche hanno confermato che il favoritismo nei confronti del proprio gruppo è spesso difficilmente sradicabile, anche quando i gruppi avrebbero tutto l'interesse perché ciò avvenga (Brown, 1984; Ryen & Kahn, 1975). Vi è, poi, in seconda battuta, un'ambiguità. La teoria realistica, infatti, non stabilisce se le ostilità fra gruppi si fondino sempre su problematiche concrete come, per esempio, il possesso della terra, del danaro e del potere politico. Alcuni studi, comunque, dimostrano che i gruppi non si battono solo per le risorse materiali, ma la competizione si scatena anche per beni sociali quali il rispetto e la stima (Blake & Mouton, 1979; 1984; Katz, 1965; Tajfel & Turner, 1979). Infine, bisogna notare che non sempre è necessario un conflitto perché sorgano il favoritismo di gruppo e la discriminazione intergruppi. È lo stesso Sherif (1966) a far notare come nei suoi esperimenti sul campo, ancor prima della fase competitiva, i ragazzi sembrano interessati a sfidare l'altro gruppo in qualche gara sportiva. Questa rivalità apparentemente gratuita è diventata oggetto di una rilevante documentazione sperimentale, attraverso la quale diversi ricercatori sostengono che la semplice divisione in gruppo provoca di per sé favoritismo per il proprio ed ostilità verso l'altro gruppo (Billig, 1976; Ferguson & Kelley, 1964).

3.4.2. Il paradigma del gruppo minimo

Partendo da tali osservazioni e allo scopo di fornire una spiegazione alternativa alla teoria del conflitto realistico, sia Rabbie e Horwitz (1969) che Tajfel e colleghi (Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971), pressappoco nello stesso periodo, si propongono di analizzare quali siano le condizioni "minime" necessarie per il verificarsi della discriminazione intergruppi. Gli esperimenti condotti a tale scopo, basati sul cosiddetto "paradigma del gruppo minimo" sono noti (per una descrizione

dettagliata si veda Brown, 2000; Speltini & Polmonari, 1999; Tajfel, 1981). Qui si fa solo un breve accenno.

Nel loro esperimento, Rabbie e Horwitz (1969) convocano alcuni adolescenti, estranei tra loro, ai quali viene comunicato che saranno assegnati casualmente a due gruppi differenti. Dopo averli sottoposti a prove di valutazione, lo sperimentatore comunica che il premio per la partecipazione alla ricerca potrà essere attribuito ad un solo gruppo. Attraverso una procedura del tutto casuale, i membri di uno dei gruppi ricevono la loro ricompensa. Per il gruppo di controllo, costituito attraverso gli stessi criteri, non si parla, invece, di premi. Dopo aver valutato nuovamente i soggetti, attraverso le stesse scale dell'inizio, i ricercatori notano che mentre nel gruppo di controllo non emergono differenze nelle descrizioni tra il proprio sottogruppo e l'altro, lo stesso non vale per i gruppi sperimentali, i cui soggetti descrivono i membri del proprio gruppo e l'atmosfera in esso presente in modo più favorevole dei membri e dell'atmosfera dell'altro gruppo. E questo indipendentemente dal fatto di aver ricevuto o meno la ricompensa.

Gli autori interpretano questi risultati richiamandosi ad una riflessione di Lewin (1948) riguardante gli adolescenti ebrei: “non ha importanza che il gruppo degli Ebrei sia un gruppo religioso, nazionale o culturale, il fatto che sia classificato dalla maggioranza come un gruppo distinto è quello che conta [...] il criterio principale di appartenenza è il destino comune” (cit. in Speltini & Palmonari, 1999, p. 269). Le distorsioni (*bias*) che emergono in favore del proprio gruppo di appartenenza sono, quindi, dovuti ad una certa interdipendenza del destino. Quel che succede è che l'introduzione della ricompensa, e dunque della suddivisione in perdenti e vincenti, implica forti cambiamenti nello status dei due gruppi e nel valore soggettivo attribuito ad essi dai loro componenti.

Tajfel et al. (1971) portano questo paradigma del gruppo minimo ad un ulteriore stadio, mostrando come la sola categorizzazione³² sia sufficiente per suscitare un favoritismo intergruppi. Le caratteristiche principali del disegno sperimentale sono (Zani, 1992):

³² Di questo fondamentale processo si parlerà dettagliatamente a breve.

- mancanza di interazione faccia a faccia tra i soggetti;
- non conoscenza tra i membri dei gruppi;
- nessun legame tra criteri di categorizzazione in gruppi (la supposta preferenza per i quadri di Klee o di Kandisky) e la natura del compito consistente nella distribuzione di ricompense;
- nessun vantaggio personale per il soggetto;
- vantaggi effettivi per gli altri, in quanto le ricompense consistono in somme concrete di denaro.

In maniera del tutto evidente, i risultati mostrano che, tra le varie strategie a disposizione, i soggetti tendono chiaramente ad attribuire ricompense più elevate ai membri del proprio gruppo (anche se sconosciuti) piuttosto che ai membri dell'altro gruppo (favoritismo per il proprio gruppo o *ingroup bias*). Non solo, ma pur di stabilire una differenza massima tra il proprio e l'altro gruppo, essi sono disposti a rinunciare sia al massimo profitto possibile, in termini assoluti, per i membri del proprio gruppo sia al massimo guadagno comune ottenibile per entrambi i gruppi. Viene così dimostrato che una semplice categorizzazione, anche arbitraria, dei soggetti in gruppi è sufficiente per far scattare un comportamento di discriminazione intergruppi, e ciò in assenza di un conflitto oggettivo tra i gruppi, senza cioè una giustificazione razionale o utilitaristica per una tale condotta. In altre parole, Tajfel arriva alla conclusione che la categorizzazione sociale, cioè la semplice e pura percezione di un soggetto di far parte di un gruppo rispetto ad un altro, è sufficiente per produrre una discriminazione intergruppi in cui è favorito il gruppo di appartenenza.

Il paradigma sperimentale ora citato è stato confermato da molte ricerche (Billig & Tajfel, 1973; Tajfel, 1981) e ne ha ispirato altrettante. Malgrado questo consenso, il significato teorico dello stesso paradigma e dei dati raccolti continua ad essere oggetto di controversie particolarmente interessanti (Aschenbrenner & Schaefer, 1980; Bornstein, Crum, Wittenbraker, Harring, Insko, & Thibaut, 1983a, 1983b; Branthwaite, Doyle, & Lightbown, 1979; Brown, Tajfel, & Turner, 1980; Gerard & Hoyt, 1974; Rabbie, Schot, & Visser, 1989; Tajfel, 1978; Turner, 1980, 1982, 1983a, 1983b; Turner & Bourhis, 1996), che lo spazio qui a disposizione non

permette di trattare. Non ci si può, tuttavia, esimere dal chiarire il concetto fondamentale che costituisce il cardine su cui si regge l'intero impianto interpretativo, cioè la nozione di categorizzazione.

3.4.3. La categorizzazione sociale

La tendenza a “segmentare” il mondo dell'esperienza sembra essere, come sostiene Leach (1978), una caratteristica del pensiero umano. In effetti, le persone si trovano continuamente sommerse da una quantità sterminata di informazioni elementari, che la mente umana non è in grado di elaborare una ad una. Da qui la necessità di adottare una serie di strategie cognitive (potremmo anche dire di scorciatoie e regole pratiche) volte a selezionare e organizzare le informazioni in arrivo, in modo da renderle compatibili con le potenzialità, molto alte ma pur sempre limitate, della nostra mente.

Uno dei principali mezzi che si attivano a questo scopo è la categorizzazione, che può essere definita, in generale, come la tendenza a raggruppare persone, oggetti ed eventi in insiemi che possono essere considerati omogenei e trattati come entità complessive. Nel caso della percezione sociale, si parla, nello specifico, di categorizzazione sociale, cioè di quel processo che porta a identificare singoli individui come membri di un gruppo sociale poiché condividono determinate caratteristiche tipiche di quel gruppo (Smith & Mackie, 1998). Il genere, l'età e l'appartenenza etnica sono chiari attributi su cui effettuare la categorizzazione sociale, ma non sono i soli. I titoli e le uniformi, per esempio, aiutano a categorizzare le persone mediante la loro occupazione, mentre l'accento e il dialetto possono identificare la nazionalità, la regione o la classe sociale di un individuo.

Poiché l'uso di categorie per ordinare il mondo sociale riflette il normale funzionamento della mente umana, la categorizzazione costituisce uno dei processi più studiati dagli psicologi, proprio perché spesso considerata come uno dei meccanismi esplicativi cruciali.

Bruner (1957) suggerisce che essa fa intrinsecamente parte dell'esistenza umana. Questo accade perché il mondo è davvero troppo vario e complesso e difficilmente si potrebbe sopravvivere in esso senza riuscire in qualche modo a

semplificarlo e ordinarlo. Altri (Taylor, 1981; Wilder, 1986) la ritengono uno strumento utile, addirittura essenziale, che consente alle persone di padroneggiare il loro ambiente e di funzionare in maniera efficiente nella società. In tal senso, essa procura agli individui un duplice vantaggio. Da una parte, fornisce informazioni utili che non sono immediatamente percepibili: ad esempio, sapere che un individuo è un componente di un particolare gruppo nazionale significa attribuire ad esso molte caratteristiche condivise dai membri di quel gruppo, anche se esse non risultano immediatamente evidenti (ciò sta ad indicare, d'altro canto, che la realtà sociale riveste un ruolo fondamentale per comprendere a fondo i processi cognitivi, in quanto assumiamo dal sociale le categorie per elaborare ed ordinare la realtà, per cui vi è una sorta di dipendenza dal contesto). Dall'altra, permette di ignorare le informazioni accessorie, ovverosia quelle irrilevanti ai fini dell'interazione (Bruner, 1957). Secondo Villano (2003) la categorizzazione dà accesso a informazioni sulla reale somiglianza e differenza delle persone e degli stimoli, per cui può essere pensata come una rappresentazione sì selettiva, ma vera e reale della complessità e varietà del sociale. In altre parole, essa riduce le informazioni provenienti dall'ambiente circostante, sacrificando la ricchezza dei dettagli, per fornire un'immagine generalizzata del reale. Categorizzazione, tuttavia, non significa solamente ridurre le informazioni e impoverire la rappresentazione del mondo, ma anche, contemporaneamente, elaborare e dare significato all'esperienza, come nei casi in cui gli stimoli sociali sono poveri o poco informativi (Oakes, Haslam, & Turner, 1994).

A partire da questo quadro, se ne trae che la categorizzazione, quando si basa sull'esperienza ed è accurata, può essere un mezzo flessibile ed economico per affrontare eventi complessi. Ciò nonostante, le cose risultano essere più complicate.

Uno degli effetti principali del processo di categorizzazione è il rafforzamento delle somiglianze tra i soggetti (o oggetti) appartenenti alla stessa categoria (aumento delle somiglianze intra-gruppo) e, contemporaneamente, l'amplificazione delle differenze tra categorie diverse (incremento delle differenze inter-gruppo). Vale a dire che la categorizzazione sociale fa apparire i membri di un gruppo più simili tra loro di quanto non sembrerebbero se non venissero categorizzati (Tajfel, Sheikh, & Gardner, 1964; Tajfel & Wilkes, 1963). E questo è vero sia che si

classifichino gli altri sulla base di differenze reali sia di caratteristiche arbitrarie e banali (si pensi al paradigma sperimentale, già precedentemente illustrato, di Tajfel *et al.*, 1971). Proprio a causa di questa accentuazione della similarità, spesso si sopravvaluta l'uniformità dei componenti e se ne trascura la diversità (Allport, 1954; Brigham, 1971; Wilder, 1981). Le differenze tra i gruppi vengono, invece, esagerate. Infatti, una volta che le persone si percepiscono come appartenenti a un gruppo e distinte da un altro, ciò che risulta loro maggiormente accessibile sono le caratteristiche che rendono i gruppi diversi anziché quelle che li rendono simili (Krueger & Rothbart, 1990). Tale processo è sufficiente a produrre un favoritismo per il proprio gruppo di appartenenza e una conseguente discriminazione comportamentale nei confronti dei membri dell'altro gruppo (Tajfel *et al.*, 1971), i quali vengono, inoltre, percepiti come più simili (effetto dell'omogeneizzazione).

La gran parte delle ricerche sull'importanza della categorizzazione nella percezione sociale ha riguardato gli adulti. Tuttavia, se essa rappresenta davvero un processo così fondamentale all'interno delle dinamiche sociali, dovremmo aspettarci che anche nei bambini sia presente la propensione a semplificare e ordinare l'ambiente in cui si trovano.

In effetti, i dati scaturiti dalle ricerche in questa area hanno mostrato chiaramente come nei bambini, fin dalla più tenera età, siano visibili segni di una tale inclinazione, mostrando una elevata attenzione alle divisioni sociali presenti nel loro mondo e una particolare flessibilità nel classificare la realtà dipendentemente dal particolare contesto in cui si collocano (Bennett, Dewberry & Yeeles, 1991; Davey, 1983; Duveen & Lloyd, 1986; Horowitz & Horowitz, 1938; Maras & Brown, 1996; Slaby & Frey, 1975; Thompson, 1975; Williams & Morland, 1976; Yee & Brown, 1994). Nondimeno, ci sono prove che anche i neonati di pochi mesi sono in grado di operare distinzioni categoriali (Durkin, 1995; Fagan & Singer, 1979; Langlois, Ritter, Roggman, & Vaugh, 1991; Langlois, Roggman, Casey, Ritter, Rieser-Dormer, & Jenkins, 1987).

Per concludere, all'inizio del secolo scorso il sociologo americano Sumner (1962) osserva come la dicotomia noi/altri è la più generale e facile da ottenere. Attribuendola solo a quelle che allora venivano chiamate società primitive, egli parla di *ingroup* e *outgroup* (gruppo interno e gruppo esterno). Da allora gli scienziati

sociali dibattono animatamente circa le condizioni che portano le persone a favorire il proprio e a svalutare gli altri gruppi. Quello che, d'altra parte, appare chiaro è che il risultato complessivo di questo modo di vedere le cose è un'idea dell'umanità come costituita da agglomerati più o meno ampi e discreti di individui.

3.4.4. La teoria dell'identità sociale

“Un ambiente sociale indifferenziato ha poco senso, non fornisce linee guida per l'azione. Quando tali orientamenti sono carenti, confusi o poco chiari, ma una qualche categorizzazione intergruppi può essere usata, sarà questa a dare ordine e coerenza alla situazione sociale rendendo capace l'individuo, nel contempo, ad agire in modo percepito come appropriato in molte altre situazioni” (Tajfel *et al.*, 1971, cit. in Speltini & Palmonari, 1999, p. 272).

Questa considerazione sembra confermare pienamente quanto finora sostenuto. La categorizzazione, cioè la suddivisione del mondo sociale in un numero gestibile di categorie, è indispensabile per dare senso alla realtà. Semplice ed efficace, essa riveste, ancora, un'indubbia importanza nella spiegazione dei processi tra gruppi.

Malgrado ciò, il modello della categorizzazione non è pienamente convincente, in quanto non riesce a dar conto delle motivazioni che spingono gli individui ad atteggiamenti di discriminazione intergruppi: non arriva, per esempio, a spiegare perché il favoritismo è sempre per il proprio gruppo e perché lo stereotipo dell'*outgroup* è solitamente negativo e quello dell'*ingroup* positivo.

Di fronte a queste difficoltà concettuali, lo stesso Tajfel, nei lavori successivi alle ricerche sui gruppi minimi, comincia a rifiutare spiegazioni basate sulla sola categorizzazione fino ad elaborare la proposta di una teoria integrativa del conflitto intergruppi (Tajfel & Turner, 1979), più tardi meglio conosciuta come teoria dell'identità sociale (Tajfel & Turner, 1986).

Tajfel (1981), avanzando l'ipotesi che alcuni aspetti della complessa immagine che le persone si costruiscono in relazione al mondo circostante – sociale e fisico – derivino dall'appartenenza a certi gruppi o a certe categorie, concepisce l'identità sociale come quella parte del concetto di sé di un individuo, che deriva

dalla consapevolezza di appartenere ad uno o più gruppi sociali, associata al valore ed al significato emotivo attribuito a tale appartenenza. In altri termini, ogni qual volta un individuo pensa a se stesso come a un membro di una categoria (religiosa, etnica, nazionale o di altro genere), invoca la sua identità sociale.

Sulla base di quanto appena detto, ne deriva chiaramente come il fondamento di ciascuna delle molteplici identità sociali nelle quali ogni persona si riconosce è l'auto-categorizzazione, insieme ai correlati emotivi e valutativi connessi. Questo in coerenza con l'adozione, da parte di Tajfel, di un concetto di gruppo identico alla definizione di nazione proposta dallo storico Emerson (1960), per il quale "l'affermazione più semplice che si può fare a proposito di una nazione è che si tratta di un corpo di persone che si sentono di essere una nazione; può darsi che, conclusa ogni possibile minuziosa analisi, questa rimanga in definitiva la sola affermazione possibile" (cit. in Tajfel, 1981, trad. it. 1995, p. 277). Tajfel considera questa definizione essenzialmente socio-psicologica, in quanto basata sul processo di auto-categorizzazione e non su fattori estrinseci (eventi storici, politici, economici): quello che si vuole mettere in evidenza è il fatto che ciò che caratterizza un gruppo o una nazione è il sentimento di appartenenza, il "sentirsi parte di". Tale appartenenza, poi, presenta una gamma di tre componenti principali: uno cognitivo, (ovverosia la consapevolezza di essere membro di un determinato gruppo), uno valutativo (attinente alle valutazioni positive e negative associate a questa appartenenza) ed uno emozionale (relativo alle emozioni ed ai sentimenti associati alla consapevolezza e alle valutazioni). Questi tre aspetti dell'appartenenza ad un gruppo rientrano, come già su indirettamente espresso, anche nella definizione di identità sociale.

Simili considerazioni indicano, in sostanza, che la categorizzazione sociale non fornisce solo informazioni circa la realtà esterna, ma anche informazioni su noi stessi. Attraverso questo processo il contesto sociale viene ordinato in categorie e gruppi significativi di persone (Tajfel, 1972), rispetto ai quali ciascuno definisce il proprio posto in tale sistema. O più evidentemente, la categorizzazione divide l'ambiente sociale nel gruppo cui uno appartiene e in altri gruppi. E un gruppo si caratterizza proprio per la presenza di altri gruppi, in rapporto alle differenze rispetto ad essi e al valore a queste attribuite, in una dinamica che prende il nome di confronto sociale (Tajfel, 1981).

Vista dalla prospettiva della TIS, questa valutazione comparata – effettuata su dimensioni specifiche – è di estrema importanza. Dato, infatti, il bisogno fondamentale degli individui (postulato dalla teoria) di raggiungere e mantenere un'identità sociale positiva, essi cercano di appartenere a gruppi valutati positivamente in base al confronto sociale. Il risultato è che si compiono confronti distorti, in modo che il gruppo di appartenenza venga valutato in maniera più positiva dell'altro gruppo a cui non si appartiene. A tal proposito Tajfel (1978) parla di stabilire una specificità positiva dell'*ingroup* rispetto agli *outgroup*.

Nei termini di Smith e Mackie (1998), il nucleo centrale della teoria dell'identità sociale è, allora, quello secondo cui “la motivazione degli individui a derivare una autostima positiva dalle appartenenze di gruppo è una delle forze che inducono maggiormente alla distorsione a favore del gruppo interno” (p. 201). Si può aggiungere che sia tale favoritismo per l'*ingroup* che gli atteggiamenti di discriminazione per l'*outgroup* sono legati al tentativo di distinguere in termini positivi il proprio dagli altri gruppi.

Applicato al paradigma del gruppo minimo, questo modello implica che gli individui, divisi artificialmente in due gruppi dallo sperimentatore, si impegnano nella sola dimensione di confronto a loro disponibile, cioè la distribuzione di ricompense: la massimizzazione delle differenze favorisce il proprio gruppo in modo da enfatizzarne nella misura maggiore possibile le “caratteristiche distintive positive”.

Proprio valutando i processi che portano i soggetti, in condizioni minime, a comportarsi in questo modo, Tajfel e Turner (1979) introducono la nozione di competizione sociale, per la quale l'acquisizione o la difesa di un certo status sociale o prestigio – e non solo quindi, come sosteneva Sherif, il possesso di risorse materiali – può diventare fonte di conflitto tra gruppi. Essa implica tre idee centrali (che sono state, almeno parzialmente, già declinate precedentemente): la categorizzazione, l'identificazione sociale e il confronto. Della prima si è lungamente parlato. L'identificazione sociale è relativa all'auto-attribuzione degli individui ad una particolare categoria sociale e alla susseguente specificazione della propria immagine come legata ad essa. Il confronto sociale, infine, determina la valenza delle caratteristiche del gruppo in relazione agli altri gruppi presenti. A questo proposito,

vale notare che gli individui di solito si impegnano in un confronto tra gruppi solo se l'appartenenza a quel gruppo è importante per l'immagine di sé (l'identità sociale deve essere saliente) e l'altro gruppo è percepito come rilevante rispetto al processo comparativo da effettuare.

Presentati fin qui gli elementi fondamentali della teoria dell'identità sociale, se ne può condurre a termine la specifica argomentazione riferendosi a quanto affermano alcuni autori: il suo fascino deriva dall'alta possibilità di applicazione nei più svariati contesti naturali, specialmente in quelle situazioni in cui il favoritismo per l'*ingroup* non sembra avere alcun fondamento concreto o razionale (cfr., tra i tanti, Brown, 1978, 2000; Giles, 1977; Giles & Johnson, 1981; La Freniere, Stayer, & Gauthier, 1984; Maass, 1999; Maass, Ceccarelli, & Rudin, 1996; Maass, Corvino, & Arcuri, 1994; Maccoby & Jacklin, 1987; Mummendey & Schreiber, 1984; Stewart, Yee, & Brown, 1990; Van Knippenberg & Van Oers, 1984).

3.4.5. Sviluppi critici della TIS: la teoria dell'auto-categorizzazione

A partire dal lavoro di Tajfel, Turner (1985) e colleghi (Oakes, Haslam, & Turner, 1994; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987) elaborano la teoria della auto-categorizzazione, che analizza – come sostengono Hogg e Abrams (1988) – i processi fondamentali concernenti i rapporti fra identità sociale e fenomeni di gruppo.

Pur essendo legata alla TIS in molti aspetti, essa presenta almeno due tratti distintivi sottolineati dallo stesso Turner: “mentre i primi lavori sui comportamenti intergruppi erano focalizzati sul raggiungimento di una specificità positiva per il proprio gruppo come nozione esplicativa fondamentale, la teoria dell'auto-categorizzazione pone l'identità sociale quale base socio-cognitiva del comportamento di gruppo e meccanismo che lo rende possibile (e non la considera solo un aspetto del Sé derivante dall'appartenenza di gruppo)”; inoltre, “il continuum interpersonale-intergruppi è concettualizzato come procedente dall'agire nei termini del Sé all'agire nei termini del gruppo... come se quest'ultimo non fosse espressione del primo, mentre la teoria dell'auto-categorizzazione considera sia il comportamento individuale che di gruppo come un agire nei termini del Sé, ma di un

Sé che opera a diversi livelli di astrazione” (Turner *et al.*, 1987, cit. in Zani, 1992, p. 365).

In sintesi, la TAC insiste sull’importanza dei processi di categorizzazione che agiscono a livello individuale, non ritenendo che il raggiungimento di una specificità positiva per l’*ingroup* sia la nozione esplicativa del comportamento intergruppi.

Posto che tale teoria cerca di mettere a fuoco gli antecedenti, la natura e le conseguenze della formazione psicologica di un gruppo, essa si pone in particolare l’obiettivo di comprendere i processi attraverso i quali le persone categorizzano se stesse come appartenenti a categorie sociali. Quando compiono ciò, esse possono usare diversi livelli di astrazione:

- categorizzare se stessi come esseri umani (identità umana) – livello sovraordinato;
- categorizzare se stessi come membri di un gruppo (identità sociale) – livello intermedio;
- categorizzare se stessi come individui unici rispetto agli altri (identità personale) – livello subordinato.

La categorizzazione di sé e degli altri a livello intermedio accentua il carattere prototipico e stereotipico del gruppo, nel senso che comporta un senso di omogeneità all’interno del gruppo: il senso del “noi”. Questo fenomeno viene chiamato da Turner *et al.* (1987) come processo di depersonalizzazione della percezione di sé (l’individuo si percepisce come un esemplare intercambiabile di una categoria sociale piuttosto che come una persona unica) ed è considerato il processo basilare sottostante ai meccanismi di gruppo, quali la stereotipizzazione, la coesione di gruppo, l’etnocentrismo, il comportamento collettivo (Turner, 1985). Comunque, diversamente da quanto potrebbe apparire, esso non ha nessuna implicazione negativa, in quanto si riferisce semplicemente ad un cambiamento nel livello di identità considerato (Hogg & McGarty, 1990).

Questo cambiamento dipende dal contesto. Infatti, la categorizzazione sociale del sé varia con le situazioni, allorquando vengono attivate le categorie sociali più accessibili e salienti in quel momento. Questo fenomeno può essere analizzato in due modi. In un senso, si può ricorrere al modello “accessibilità × adattamento” (Oakes

& Turner, 1986): in un contesto specifico, la categorizzazione attivata è quella che massimizza l'interazione tra accessibilità della categoria (cioè la facilità con cui viene alla mente rispetto agli obiettivi attuali e all'esperienza passata) e l'adattamento tra gli stimoli e le specificazioni categoriali. Nell'altro senso, la dimensione categoriale che viene più probabilmente adottata è quella che, al contempo, minimizza la differenza tra sé e il membro più tipico della categoria di appartenenza e massimizza la differenza fra il membro prototipico dell'*ingroup* e il membro prototipico dell'*outgroup* (rapporto ottimale di meta-contrasto). Ad esempio, nel contesto di un paese straniero è molto probabile che un individuo percepisca la sua appartenenza nazionale in maniera accentuata, sentendosi molto più simile ai suoi connazionali.

Varie ricerche sperimentali (per una rassegna vedi Hogg & McGarty, 1990; Turner *et al.*, 1987) hanno confermato le ipotesi scaturite dalla TAC. Sono stati evidenziati, tuttavia, alcuni punti critici. Hogg & McGarty (1990) rilevano che la concettualizzazione della salienza nei termini di “accessibilità × adattamento” possiede dei limiti: ad esempio, in contesti sociali in cui esistono molteplici dimensioni di confronto e molte possibilità di definizioni di sé, diventa difficile prevedere quale dimensione categoriale prevarrà come base rilevante per il concetto di sé. Doise e Lorenzi-Cioldi (1989), invece, sottolineano come siano stati in prevalenza utilizzati modelli puramente cognitivi, ponendo grande rilievo – ad esempio – al concetto di inclusività gerarchica (Rosch, 1978). Pertanto, a partire dalla classica distinzione di Doise (1984, 1986) sui livelli di spiegazione in psicologia sociale, gli autori esprimono la necessità che l'analisi intra-individuale delle relazioni tra gruppi, portata avanti dalla TAC, sia completata dallo studio delle dinamiche inter-individuali.

3.5. Riepilogo

Nel presente capitolo si è cercato di illustrare alcune delle caratteristiche essenziali di quei modelli teorici che, nell'ambito delle scienze sociali, forniscono delle possibili spiegazioni sui processi di costruzione dell'identità collettiva e sociale.

Esaminando gli approcci storici e sociologici, si è fatto direttamente riferimento a quali possano essere le implicazioni per la costruzione dell'identità europea. Altresì non è stato fatto per le teorie presentate nel campo della psicologia sociale. Così, in questo paragrafo conclusivo, per ognuna di quest'ultime si trarrà uno schema delle principali loro argomentazioni (ma non si mancherà per questo di fornire anche ulteriori precisazioni), per farne discendere una serie di previsioni da valutare nell'ambito della ricerca sullo sviluppo dell'identità europea.

3.5.1. Teoria dell'identità sociale: sintesi e previsioni

Il nucleo concettuale della teoria dell'identità sociale è così sintetizzabile.

- Esiste un processo di naturale distorsione cognitiva che influenza i giudizi categoriali delle persone.
- Gli individui si identificano fortemente con alcune delle categorie sociali cui appartengono (per esempio, con il loro genere, la loro nazionalità, razza, classe sociale, ecc.). Quando una di queste categorie diventa saliente ed importante per un individuo, allora la distorsione cognitiva riduce le differenze intra-categoriali (effetto di omogeneizzazione) e accentua quelle inter-categoriali.
- Una fondamentale motivazione umana è quella di avere un'autostima positiva. Nel costruire le rappresentazioni dell'*ingroup* e dell'*outgroup*, la dimensione di confronto scelta è quella che produce una rappresentazione più favorevole dell'*ingroup* rispetto all'*outgroup*. Ne risulta, così, un fenomeno di favoritismo per l'*ingroup* e/o di discriminazione per l'*outgroup*.
- Quando non è possibile ottenere una positività distintiva per l'*ingroup*, possono essere usate altre strategie (ad esempio, mobilità individuale, creatività sociale, competizione sociale) per cercare di raggiungere una rappresentazione più apprezzabile del proprio gruppo.

Le principali previsioni che ne scaturiscono sono le seguenti.

- Qualora la categoria “europeo” sia rilevante, l’identità europea è associata all’effetto di omogeneità *ingroup* e *outgroup*.
- Di conseguenza, il gruppo europeo è contraddistinto da una rappresentazione favorevole, quando confrontato con altri gruppi, e l’identità europea risulta legata a tale rappresentazione.
- Coloro che non si riconoscono nell’appartenenza europea, non potendo evitarla in quanto membri di un paese che fa parte dell’Ue, procedono o a reinterpretare gli attributi del gruppo europeo (per fare in modo che ne risultino caratteristiche più accettabili) o cercano di cambiare la situazione (opponendosi, ad esempio, al processo di integrazione).

3.5.2. *Teoria della auto-categorizzazione: sintesi e previsioni*

Il nucleo concettuale della teoria dell’auto-categorizzazione è così sintetizzabile.

- Gli individui hanno una molteplicità di identità che sono organizzate nella forma di una gerarchia categoriale (costituita da un livello personale, da uno sociale e da uno generale). Il meccanismo attraverso cui si accede ad un particolare livello dipende dallo specifico contesto sociale e da un processo cognitivo che è guidato dal principio di meta-contrasto (che afferma che la categorizzazione si attiva a quel livello della gerarchia che massimizza le differenze inter-categoriali, mentre minimizza le differenze intra-categoriali).
- Quando in uno specifico contesto è presente solo un *ingroup*, l’auto-categorizzazione si attiva a livello personale e l’eterogeneità percepita dell’*ingroup* è alta; nel caso che, invece, siano presenti *ingroup* ed *outgroup*, l’auto-categorizzazione si attiva a livello sociale e sia l’omogeneità percepita di ciascun gruppo che l’eterogeneità tra i due gruppi risultano alte.
- Quando l’*ingroup* è di basso status o è un gruppo minoritario che si percepisce minacciato da un *outgroup* di status più alto o maggioritario,

allora l'omogeneità di gruppo aumenta ancora di più al fine di proteggere la coesione e l'integrità dell'*ingroup*.

- Il contenuto dello stereotipo (sia dell'*ingroup* che dell'*outgroup*) può cambiare in risposta ai mutamenti di contesto, per esempio quando determinati gruppi con cui si effettuano dei confronti vengono sostituiti da altri.

Le principali previsioni che ne scaturiscono sono le seguenti.

- La salienza dell'identità europea è minima in contesti in cui è presente il solo gruppo europeo e massima in situazioni di confronto con altri gruppi dello stesso tipo.
- Allo stesso modo, l'omogeneità del gruppo europeo è minima quando è il solo gruppo accessibile e massima in circostanze di compresenza con altri gruppi simili.
- Gli europei che si trovano a vivere in paesi governati da *outgroup* maggioritari (o dominanti) hanno un'identità europea maggiormente saliente ed esibiscono una più alta omogeneità per il proprio gruppo.
- Gli stereotipi attribuiti al gruppo degli europei cambiano a seconda degli altri gruppi esterni con cui è confrontato.

CAPITOLO IV

L'IDENTITÀ EUROPEA DALL'INFANZIA ALL'ADOLESCENZA

4.1. Introduzione

La gran parte delle ricerche e dei sondaggi periodici (come “Eurobarometro”) sul tema dell'identità europea sono stati e sono a tutt'oggi condotti con adulti e/o giovani di età non inferiore a quindici anni (per esempio, Huici, Ros, Cano, Hopkins, Emler, & Carmona, 1997; Huyst, 2008; Luna-Arocas, Guzmán, Quintanilla, & Farhangmehr, 2001; Meier-Pesti e Kirchler, 2003; Moes, 2009). Come ormai noto, il quadro che emerge da questo insieme d'indagini sembra caratterizzato da un senso di appartenenza europeo alquanto più debole di quello nazionale e locale. Questi dati riflettono anche la condizione di bambini e preadolescenti, nati e cresciuti nel tempo dell'Unione europea?

Nel contesto del presente studio sembra molto più interessante cercare di rispondere a questa domanda, piuttosto che replicare un dibattito già ampiamente frequentato; in tal modo, infatti, si potrà concorrere all'identificazione di nuovi elementi di conoscenza che potranno essere utilizzati per l'approfondimento del tema della *governance* europea. Pertanto, l'interesse di questo capitolo sarà diretto all'analisi di alcune delle principali questioni che riguardano lo sviluppo dell'identità europea nell'infanzia e nella prima adolescenza. Il vertice che guiderà la trattazione – come detto altrove – è quello psicologico, anche se non si trascurerà di fare qualche accenno ad altri ambiti disciplinari.

Prima di introdurre gli argomenti specifici, tuttavia, è doverosa una precisazione. All'interno della psicologia sociale dello sviluppo, gli autori che si sono interessati ai meccanismi di costruzione dell'identità europea hanno affrontato la tematica prevalentemente in relazione all'identità nazionale e, con meno costanza, a quella regionale e locale. D'altronde, se l'identità europea è il livello superiore di

una più ampia dimensione di appartenenza sociale³³ – che include, appunto, anche l'identità nazionale, regionale e locale – si può desumere con tutta probabilità che la natura del loro sviluppo sia affine e che lo studio dell'una può portare ad una maggiore comprensione anche dell'altra. In questa prospettiva va letta, quindi, la letteratura passata in rassegna nel corso delle prossime pagine.

Detto ciò, non ci si può esimere all'inizio di chiarire qual è il contributo che una prospettiva orientata allo sviluppo può fornire in questa area di investigazione.

4.2. L'identità europea in un'ottica di sviluppo

Il nucleo fondamentale che attraversa le teorie dello sviluppo è quello per cui capire qualcosa significa conoscere il processo attraverso il quale è stato prodotto (il “come”), vale a dire comprenderne la costruzione evolutiva. In ordine a ciò, assume grande rilevanza l'analisi delle continue trasformazioni che hanno luogo nei diversi momenti che caratterizzano il percorso dall'infanzia all'adolescenza. Nonostante, infatti, la nozione di sviluppo si sia profondamente modificata negli ultimi trent'anni ed essa, oggi, riguardi l'intero arco di vita (è questa la dimensione adottata dai teorici della prospettiva *life-span*³⁴, per la quale lo sviluppo ontogenetico riguarda l'intera esistenza, dalla nascita alla morte, con processi continui e discontinui), ciò non significa che tale periodo non costituisca un campo privilegiato, perché mai come in questo lo sviluppo appare nel suo pieno dinamismo. In questo senso, l'analisi in età evolutiva può dirci molto anche per quanto riguarda l'individuo adulto, il quale non è più inteso come punto di arrivo terminale.

Proprio per la centralità di questa fase di crescita, diventa qui necessario far riferimento all'idea di bambino presente negli orientamenti più attuali. A questo proposito, come sostiene Bonino (1994), nel corso degli anni si è verificato sempre più uno spostamento progressivo da una concezione del bambino come essere passivo ad una sua immagine attiva come essere rielaboratore di informazioni

³³ Cfr. *infra* capitolo 2.

³⁴ Vedi, per esempio, Baltes & Reese (1986); Baltes, Reese, & Lipsitt (1980).

altamente competente sia sul piano cognitivo che sul piano sociale. Nel riferire ciò, tuttavia, l'autrice sembra considerare, soprattutto, gli aspetti dell'organizzazione cognitiva.

D'altra parte, sia in prospettiva socio-costruttivista (Mugny & Carugati, 1987) che in quella della più recente sociologia dell'infanzia (vedi, per esempio, Corsaro, 1997; James, Jenks, & Prout., 1998; James & Prout, 1997; Jenks, 1996; Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994), il bambino è visto come un agente attivo nel mondo sociale, che prende parte alla costruzione del suo ambiente con conoscenze e competenze proprie. Le esperienze sociali cui vanno incontro i bambini non sono quindi accidentali, ma costruite e strutturate in relazione alle dinamiche individuali.

Per quanto appena detto, si può affermare che studiare l'identità europea dal punto di vista dello sviluppo significa, principalmente, capire qual è la natura del suo processo evolutivo. Per far questo è necessario valutarne l'andamento lungo l'infanzia e l'adolescenza. Il tipo di indagine portata avanti dipende, poi, dal convincimento di fondo sulle competenze del bambino.

A questo punto, le questioni centrali che si presentano sono:

- Come può il bambino costruire la propria identità europea? Quali sono le variabili psicologiche e situazionali in gioco in questo percorso?
- Come egli struttura le relazioni tra identità europea ed altre forme di identità affini, come quella nazionale?
- Come variano questi processi con l'età?

4.3. Le ricerche sullo sviluppo dell'identità europea e nazionale

L'indagine sull'identità europea in ambito psicologico, per ovvie ragioni, è divenuta un'area di attivo studio solo di recente ed è stata affiancata da un rinnovato interesse per l'identità nazionale (vedi, per esempio, Axia, Bremner, Deluca, & Andreasen, 1998; Barrett, 2005, 2006; Bennett, Lyons, Sani, & Barrett, 1998; Cinnirella, 1997; Cutts Dougherty, Eisenhart, & Webley, 1992; Rutland, 1998, 1999). I lavori intrapresi, soprattutto con adulti, sono stati stimolati almeno in parte

dall'impiego di specifici modelli psico-sociali³⁵ riguardanti l'identità e le relazioni intergruppo (Breakwell e Lyons, 1996). Comunque, nell'ambito delle ricerche sullo sviluppo dell'identità europea e nazionale, le analisi esistenti hanno fornito solo contrastanti elementi di sostegno a tali modelli (Barrett, 2005). Tuttavia, anche se non appaiono pienamente soddisfacenti nello spiegare l'articolazione dei risultati (i dati sono più complessi delle previsioni anticipate e, pertanto, non aiutano a delineare un modello generale), queste prospettive continuano a svolgere un utile ruolo nella formulazione di nuove ipotesi concernenti le dimensioni in questione (Barrett, Lyons, & Del Valle, 2004). Tali considerazioni valgono anche per quelle cornici concettuali formulate specificamente in ambito evolutivo, di cui si parlerà più avanti.

Per tutto ciò, più che sulle applicazioni teoriche l'attenzione degli studiosi si è focalizzata sui risultati empirici, cercando ugualmente di contribuire alla comprensione dei fattori legati alla genesi dell'identità europea e nazionale. In particolare, gli studi hanno messo in risalto le trasformazioni che tali costrutti subiscono lungo l'infanzia e l'adolescenza rispetto alle principali acquisizioni che avvengono nel campo dello sviluppo cognitivo, affettivo e sociale. E questo anche grazie alla convergenza di alcune delle principali nozioni della psicologia sociale dei gruppi – quali quelle di identità sociale, favoritismo e stereotipo – in una prospettiva evolutiva.

In questo quadro, il dibattito sembra essersi focalizzato sull'analisi dell'andamento evolutivo delle diverse componenti cognitive e affettive in cui si articolano l'identità europea e l'identità nazionale (Barrett, 2005). Nel tentativo di operazionalizzare la loro multidimensionalità (Ashmore et al., 2004)³⁶, si è dunque fatto largamente riferimento a componenti quali:

- l'auto-categorizzazione, vale a dire l'atto di identificazione con un gruppo sociale;
- l'importanza attribuita all'appartenenza a tale gruppo;

³⁵ In particolare la TIS e la TAC, di cui si è discusso nel capitolo 3.

³⁶ Cfr. *infra* capitolo 2.

- il grado di identificazione espresso verso di esso;
- le conoscenze, le credenze e gli stereotipi circa le persone che appartengono al gruppo con cui ci si identifica e ad altri gruppi esterni ad esso;
- i sentimenti e le emozioni verso le persone che appartengono al gruppo con cui ci si identifica e ad altri gruppi esterni ad esso.

Auto-categorizzazione, importanza e grado di identificazione rientrano in una dimensione cognitiva dell'identità, i sentimenti e le emozioni in quella affettiva, mentre conoscenze, credenze e stereotipi in una più propriamente valutativa che comprende sia aspetti cognitivi che affettivi. A partire da questa tripartizione, si passeranno in rassegna i risultati (e, in alcuni casi, anche le misure utilizzate) cui è pervenuta la ricerca evolutiva applicata all'identità europea e nazionale.

4.3.1. Auto-categorizzazione, importanza e grado di identificazione

Un certo numero di studi indaga la capacità dei bambini di categorizzare spontaneamente se stessi come membri del gruppo europeo e nazionale.

Attraverso il metodo dell'intervista, Piaget (1924; Piaget & Weil, 1951) verifica che alcuni bambini ginevrini, pur conoscendo il nome della propria nazione, negano – fino a circa 10 anni – di essere svizzeri. Egli giustifica questo fatto riferendosi all'incapacità di usare la logica delle relazioni (i bambini avrebbero difficoltà inerenti alla relazione del tutto con la parte).

Usando anch'essi interviste aperte, Lambert & Klineberg (1967) trovano che, di tanto in tanto, bambini di 6-7 anni parlano dei membri del proprio gruppo nazionale rivolgendosi ad essi con parole come “loro”, suggerendo così che non sono ancora in grado di includere adeguatamente se stessi come membri dell'*ingroup* nazionale.

In anni più recenti, gli autori esaminano l'argomento utilizzando un metodo diverso. Esso implica la presentazione di un certo numero di cartoncini sui quali vengono scritte parole usate per descrivere la gente (per esempio, “6 anni”, “9 anni”, “maschio”, “femmina”, “cristiano”, ecc.). Alcuni di questi termini si riferiscono

all'appartenenza civico-culturale nei suoi vari livelli (ad esempio, "europeo" e "italiano"). Al partecipante si chiede di selezionare tutti quei cartoncini che possono essere usati per descriverlo. Questo metodo è utilizzato in studi con soggetti di età compresa tra i 6 e i 15 anni residenti in diversi paesi europei come Inghilterra, Scozia, Spagna e Italia, (Bennett *et al.*, 1998; De Rosa & Bombi, 1999; Giménez, Canto, Fernández, & Barrett, 2003; Reizábal, Valencia, & Barrett, 2004; Vila, Del Valle, Perera, Monreal, & Barrett, 1998). Nel complesso, tali studi appurano che, solitamente, dai 6 anni in poi la maggioranza dei bambini seleziona – come uno degli auto-descrittori – il cartoncino indicante la propria nazionalità e solo ad età più avanzate (circa 10 anni) quello concernente l'appartenenza europea.

Inoltre, queste indagini esplorano anche l'importanza, soggettivamente percepita, che i termini indicanti l'affiliazione europea e nazionale hanno per i bambini/ragazzi (rispetto alle altre parole presentate nei cartoncini: quindi, l'importanza relativa). Ciò è stato possibile facendo seguire alla selezione degli auto-descrittori una seconda prova, comportante la richiesta di classificare i cartoncini scelti a seconda dell'importanza a loro assegnata. Attraverso questa ulteriore prova si ottengono due differenti pattern di risultati. Nel primo la nazionalità, sebbene sia tipicamente scelta come un auto-descrittore all'età di 6 anni, non risulta essere molto considerata nella classificazione; risultano, invece, assai rilevanti l'età, il genere e l'appartenenza locale. Nel secondo, alla nazionalità viene attribuita una grande importanza già a 6 anni ed anche nelle età successive, (Barrett, 2001; Barrett, Del Valle, Lyons, Vila, Monreal, & Perera, 1999; Reizábal *et al.*, 2004; Giménez *et al.*, 2003; Vila *et al.*, 1998). Ad ogni modo, anche nel primo caso la nazionalità aumenta significativamente il suo valore tra i 6 e i 12 anni (vedi, per esempio, Barrett, Wilson, & Lyons, 2003), mentre l'appartenenza europea sembra cominciare a crescere nell'importanza percepita solo dopo i 12 anni, sebbene anche a 15 il maggior rilievo è generalmente attribuito all'affiliazione nazionale e locale, al genere e all'età.

Un ulteriore aspetto esaminato è ancora il grado di identificazione europea e nazionale. La relativa prova di misurazione è caratterizzata dalla richiesta fatta ai partecipanti di esprimere quanto si sentono appartenenti al loro gruppo europeo e nazionale attraverso l'utilizzo di tre o più cartoncini esibenti una scala variabile da "per niente" a "molto". Anche in questa circostanza, i risultati confermano che

l'identificazione nazionale può essere già alta all'età di 6 anni (con nessun altro cambiamento in funzione dell'età), ma che ci sono casi in cui vengono esibite sostanziali variazioni con l'avanzare dello sviluppo; allo stesso modo, l'identificazione europea è bassa nelle età più precoci e più alta dai 10-12 anni in poi, rimanendo comunque ad un livello inferiore rispetto a quella nazionale (Barrett, 2006).

4.3.2. Conoscenze, credenze e stereotipi circa le persone che appartengono al proprio e agli altri gruppi

In quest'ambito, gli studi rilevano consistentemente che almeno alcuni stereotipi nazionali sono acquisiti tra 5-6 anni di età e che, durante gli anni seguenti, la conoscenza e le credenze dei bambini circa le persone che appartengono ai diversi gruppi nazionali si espande considerevolmente (Barrett & Short, 1992; Jahoda, 1962; Lambert & Klineberg, 1967; Piaget & Weil, 1951). Inizialmente solo in pochi casi i bambini esprimono giudizi consensuali circa le peculiarità dei gruppi nazionali salienti, attribuendo caratteristiche distintive ai loro membri. Se ciò avviene, queste caratteristiche concernono primariamente i caratteri fisici tipici, l'aspetto, l'abbigliamento e le abitudini comportamentali della gente. Comunque, dai 10-11 anni, i bambini forniscono descrizioni molto più dettagliate ed uniformi che includono anche tratti psicologici e, talvolta, credenze politiche e religiose (Lambert & Klineberg, 1967; Piaget & Weil, 1951). Questo cambiamento, lungo l'infanzia, nel tipo di attribuzioni assegnate ai gruppi nazionali avviene parallelamente ai mutamenti che avvengono nelle descrizioni che i bambini fanno di se stessi e delle altre persone da loro conosciute personalmente: da caratteristiche esterne e periferiche a caratteristiche interne e psicologiche (Damon & Hart, 1988; Livesley & Bromley, 1973). Ci sono, poi, prove del fatto che i bambini possono iniziare ad attribuire caratteristiche psicologiche al proprio gruppo leggermente prima che agli altri gruppi nazionali.

Anche il grado di variabilità individuale, che è riconosciuta esistere dentro una popolazione, cresce con l'età. Barrett et al. (2003) usano una prova in cui è chiesto a bambini inglesi di 5-10 anni di attribuire tratti positivi o negativi ad alcuni

gruppi nazionali; per ognuno di esso è poi ottenuto un punteggio generale basato sulla relativa proporzione di tratti positivi e negativi assegnati. In ogni caso, i bambini più piccoli tendono a riferirsi a caratteristiche monovalenti (ad esempio, “amichevole”, “pulito”, ecc.), mentre i più grandi a qualità polivalenti (cioè, sia “amichevole” che “non amichevole”, sia “pulito” che “sporco”). Gli autori trovano così un indicativo aumento nella variabilità attribuita ai gruppi nazionali con il crescere dell’età, senza nessuna rilevante differenza tra gruppi interni e gruppi esterni.

Con un analogo approccio, Barrett (1996) indaga le credenze circa il popolo europeo di bambini e adolescenti nel contesto inglese. La maggioranza dei bambini di 6 anni vedono gli europei in modo monovalente e positivo, anche se a questa età sono ancora percepiti come gruppo esterno. A 10 anni mostrano un crescente riconoscimento del fatto che la gente europea possiede attributi variabili piuttosto che monovalenti. Nondimeno, a 10 e a 14 anni molti assegnano ancora una prevalenza di attributi positivi, mentre diminuiscono ulteriormente gli attributi negativi.

Anche Buchanan-Barrow, Barrett e Lyons (2001) verificano un incremento con l’età della variabilità assegnata a differenti gruppi nazionali (inglese, francese, tedesco, spagnolo e italiano) in bambini e ragazzi inglesi di età compresa tra i 6 e i 15 anni; in particolare, tale incremento risulta particolarmente significativo tra 9 e 12 anni. In questo caso, comunque, la variabilità maggiore viene attribuita all’*ingroup* inglese rispetto agli altri gruppi nazionali e questo indipendentemente dall’età. In altre parole, per questi bambini vi è un effetto di omogeneità per l’*outgroup*.

In indagini successive, Barrett et al. (2003) chiedono a bambini inglesi di 5-10 anni di assegnare dei tratti alle persone del proprio gruppo nazionale sotto tre differenti condizioni: nel primo caso l’attribuzione è solo agli inglesi, nel secondo caso ad inglesi e tedeschi e nel terzo ad inglesi e americani. Hanno così riscontrato che i bambini attribuiscono esattamente le stesse caratteristiche (e, quindi, la stessa variabilità) agli inglesi a prescindere dal contesto comparativo. Ciò in disattesa dell’aspettativa secondo cui la manipolazione della cornice di confronto influirebbe sulle scelte dei bambini. Infatti, poiché i bambini inglesi vedono i tedeschi come tipicamente aggressivi e gli americani come assai amichevoli, ci si attenderebbe che gli inglesi siano descritti come più pacifici in un caso (accostamento con i tedeschi) e

come meno amichevoli nell'altro (accostamento con gli americani). Al contrario, ricerche condotte con studenti universitari dimostrano bene che il contenuto dello stereotipo varia in funzione del contesto comparativo (Haslam, Oakes, Turner, & McGarty, 1995; Hopkins, Regan, & Abell, 1997). Così, in mancanza di studi simili con partecipanti adolescenti, rimane la domanda circa quando questo effetto cominci ad emergere.

Andando di là da questi aspetti, alcune ricerche tentano di comprendere quali siano le fonti da cui derivano le conoscenze e le credenze di bambini e ragazzi circa il gruppo europeo ed i differenti gruppi nazionali. Nel loro studio multinazionale, Lambert & Klineberg (1967) osservano che bambini di 6 anni riferiscono di aver appreso informazioni circa i gruppi stranieri dai genitori, dal contatto diretto con persone straniere, dalla televisione e dal cinema, mentre ragazzini di 10 e 14 anni menzionano la televisione, il cinema, i libri, i corsi scolastici, i saggi e le riviste. Nello studio di Barrett & Short (1992), la televisione è una fonte rilevante citata dai bambini inglesi di 5-10 anni insieme ai genitori, alle vacanze e ai libri. Ancora, Barrett (1996) verifica che i bambini da lui studiati dichiarano di aver ottenuto le loro conoscenze sull'Europa e sul popolo europeo da una varietà di fonti diverse, tra cui le altre persone, la scuola e i mezzi di informazione; le esperienze dirette di viaggi negli altri paesi europei sono, poi, sempre più menzionati con l'età.

Prove che la televisione può, in effetti, influire sulla comprensione dei bambini in questo campo sono state riportate da Himmelweit, Oppenheim e Vince (1958). Studiando ragazzini di 10-14 anni invitati a guardare programmi televisivi su altri gruppi nazionali per un periodo di un anno, gli autori riscontrano che essi – rispetto a chi non guarda tali programmi – esibiscono sia giudizi maggiormente obiettivi sugli stranieri (cioè si riferiscono di più ai fatti e sono meno valutativi) sia credenze più uniformate al modo in cui i gruppi nazionali sono presentati dalla televisione. Inoltre, Roberts, Herold, Hornby, King, Sterne, Whitely e Silverman (1974), esaminando l'impatto di specifiche serie televisive americane costruite appositamente per influenzare le credenze dei bambini su altri paesi e altre culture, constatano che – dopo appena quattro episodi – bambini di 9-11 anni iniziano a vedere la gente straniera come più sana, felice e ricca rispetto a quanto precedentemente

pensato, cominciando altresì a mettere in questione la presunta superiorità degli americani.

Infine, è da notare che, quando una nazione è – o lo è stata storicamente – in conflitto con un'altra, i mezzi d'informazione tendono a presentare immagini negative del nemico (Bar-Tal, 1988, 1993, 1997; Bialer, 1985; English & Halperin, 1987; Hesse e Mack, 1991; Johnson, 1966). Così, se la televisione influisce effettivamente sulle rappresentazioni dei bambini, allora non è forse sorprendente che questi spesso acquisiscano credenze negative circa taluni paesi nemici e gruppi nazionali. (Barrett & Short, 1992; Buchanan-Barrow, Bayraktar, Papadopoulou, Short, Lyons, & Barrett, 1999; Jahoda, 1962; Johnson, 1966, 1973).

4.3.3. Sentimenti ed emozioni verso le persone che appartengono al proprio e agli altri gruppi

Gli studi che si interessano a valutare i sentimenti e le emozioni di bambini e adolescenti verso i gruppi nazionali (e, quindi, verso le persone che li compongono) impiegano una varietà di misure differenti. In primo luogo, alcune ricerche misurano quanto piacciono o meno specifici gruppi nazionali, usando o domande dirette o scale di valutazione oscillanti, di solito, da “mi piace molto” a “non mi piace per niente” (ad esempio, Barrett & Short, 1992; De Rosa & Bombi, 1999; Giménez *et al.*, 2003; Lambert & Klineberg, 1967). In secondo luogo, è talvolta impiegata una misura della distanza sociale, per cui si chiede “Pensi o ti piacerebbe pensare di avere un amico ×” (dove × è il nome di un particolare gruppo nazionale); la risposta è poi misurata utilizzando una scala di valutazione da “molto felice” a “molto triste” (Verkuyten, 2001). In terzo luogo, si può chiedere di valutare fotografie di individui su una scala che va da “mi piace molto” a “non mi piace per niente”, classificando le stesse fotografie a seconda del fatto che mostrino un membro del proprio gruppo nazionale o meno; sono poi calcolate le valutazioni medie di piacevolezza per i membri dell'*ingroup* e dell'*outgroup* (ad esempio, Jaspers, Van de Geer, Tajfel, & Johnson, 1972; Tajfel, Jahoda, Nemeth, Campbell, & Johnson, 1970; Tajfel, Jahoda, Nemeth, Rim, & Johnson, 1972). Infine, una variante di quest'ultima prova implica di confrontare le valutazioni affettive dei partecipanti, quando le fotografie degli

individui sono etichettate o meno con il nome di un particolare gruppo nazionale (Rutland, 1999).

La gran parte di questi lavori riscontra che, indipendentemente dal particolare metodo usato, i bambini spesso mostrano una sistematica preferenza per i membri del proprio gruppo nazionale. Un tale effetto di favoritismo è, di solito, già presente a 6 anni e appare alquanto persistente anche nelle età successive (Barrett, 2001; Barrett *et al.*, 2003; Bennett *et al.*, 1998; Buchanan-Barrow *et al.*, 2001; Castelli, Cadinu, & Barrett, 2002; De Rosa & Bombi, 1999; Giménez *et al.*, 2003; Jaspers *et al.*, 1972; Lambert & Klineberg, 1967; Tajfel *et al.*, 1970; Verkuyten, 2001).

Comunque, in letteratura sono riportate anche alcune eccezioni. Per esempio, Barrett *et al.* (2004) osservano che la preferenza per il proprio gruppo nazionale può cambiare con l'età ed il paese in cui è condotta l'indagine; nel loro studio, i partecipanti italiani esibiscono favoritismo a 6 anni di età ma non nelle età più tarde, quelli scozzesi a 15 anni ma non a 6 anni, mentre solo quelli spagnoli mostrano in modo consistente di prediligere l'*ingroup* a tutte le età. Analogamente, Tajfel *et al.* (1970, 1972) rinvennero assenza di favoritismo per il gruppo nazionale in bambini scozzesi di 6-12 anni, sebbene presente nei pari età inglesi, olandesi, austriaci e italiani. Lambert & Klineberg (1967) trovano che bambini giapponesi di 6, 10 e 14 anni attribuiscono caratteristiche negative al proprio gruppo nazionale. Infine, Rutland (1999) rintraccia in bambini britannici un certo favoritismo per l'*ingroup* nazionale solo dai 10 anni in poi. Bisogna, dunque, esercitare alcune cautele nel fare affermazioni circa la prevalenza del favoritismo per il gruppo nazionale di appartenenza, poiché possono essere ottenuti risultati differenti a seconda dell'età, del contesto e delle misure adoperate.

Gli stessi studi mostrano che la discriminazione degli altri gruppi nazionali è piuttosto rara e, anzi, le valutazioni affettive risultano sufficientemente positive a tutte le età, sebbene meno di quelle destinate ai gruppi interni (vedi, ad esempio Barrett & Short, 1992; Barrett *et al.*, 2003; Buchanan-Barrow *et al.*, 2001; De Rosa & Bombi, 1999; Lambert & Klineberg, 1967). Inoltre, attraverso l'utilizzo dell'analisi fattoriale, gli studi di Reizábal *et al.* (2004), De Rosa & Bombi (1999) e Verkuyten (2001) verificano che le emozioni e i sentimenti diretti verso il proprio

gruppo nazionale e quelli verso gli altri gruppi ruotano intorno a fattori separati; in altre parole, sembrano essere indipendenti.

Su questo sfondo, altri risultati suggeriscono che i gruppi considerati tradizionalmente nemici nazionali vengono vissuti più negativamente degli altri. (Barrett *et al.*, 2003). Così avviene, ad esempio, per i sentimenti espressi dai bambini inglesi verso i tedeschi o da quelli greci verso i turchi e viceversa (Barrett & Short, 1992; Buchanan-Barrow *et al.*, 1999, 2001). In questi casi specifici, le valutazioni emotive verso il proprio gruppo nazionale possono essere correlate negativamente con quelle verso il gruppo nazionale nemico: per esempio, Bennett, Barrett, Karakozov, Kipiani, Lyons, Pavlenko, & Riazanova (2004) trovano che quei bambini inglesi di 6 anni che esprimono sentimenti più positivi verso il proprio gruppo nazionale manifestano anche emozioni meno positive verso i tedeschi.

Volendo tracciare un trend di sviluppo generale, si potrebbe affermare che, sebbene il favoritismo per il gruppo nazionale di appartenenza persista tipicamente attraverso l'infanzia e l'adolescenza, esso tende a diventare meno pronunciato lungo il corso della seconda metà dell'infanzia. Questo succede in parte perché i sentimenti verso l'*ingroup* nazionale tendono a diventare meno positivi tra i 5 e gli 11 anni (Barrett *et al.*, 2003; Castelli *et al.*, 2002; Tajfel *et al.*, 1970) e in parte perché le emozioni verso gli altri gruppi nazionali tendono a diventare più positive durante questo stesso arco d'età (Barrett & Short, 1992; Buchanan-Barrow *et al.*, 1999, 2001; Lambert & Klineberg, 1967). Tuttavia, appare indispensabile affiancare a questo andamento una serie di eccezioni. Per esempio, Barrett (2002) mostra che in un gruppo di bambini inglesi tra 5 e 10 anni, le emozioni espresse verso i tedeschi diventano meno (e non più) positive.

4.4. Studi sulle relazioni tra identità europea, nazionale regionale e locale

La gran parte degli studi passati in rassegna nella trattazione precedente non approfondisce in maniera specifica il tema delle relazioni tra identità europea, nazionale, regionale e locale. D'altra parte, non è possibile affrontare un discorso

completo senza avervi opportunamente fatto riferimento, data la caratteristica di reciproca inclusività che contraddistingue queste forme di identità³⁷. Nel presente paragrafo, pertanto, si cercherà di confrontare i risultati ottenuti in differenti studi (alcuni dei quali già citati) proprio in merito a questa esigenza.

La prima indagine sull'argomento è stata condotta da Piaget (1924) e, poi, da Piaget & Weil (1951), i quali constatano che fino ai 10 anni i tre quarti dei soggetti da loro esaminati contestano di essere insieme abitanti di una nazione e di una città (per esempio svizzeri e ginevrini). Gli autori spiegano questa difficoltà con la propensione dei bambini ad evitare l'uso delle relazioni. I bambini, cioè, non riescono a comprendere il legame che lega la parte al tutto (una parte inserita in un tutto fa realmente parte di questo tutto e un uomo che abita nella parte resta ciononostante del tutto). A partire da questo assunto, essi individuano tre stadi nell'evoluzione della nozione di nazione: nel primo (fino a 7-8 anni) la nazione è una semplice unità che è affiancata alle città ed è dello stesso ordine di grandezza di queste (in questo stadio prevale fortemente la tendenza alla giustapposizione); nel secondo (tra 7-8 e 10-11 anni) si assiste ad un curioso conflitto tra la tendenza alla giustapposizione e l'adattamento alle relazione parte/tutto (per esempio, Ginevra è effettivamente in Svizzera, ma, ed è questo il fenomeno interessante, Ginevra non fa parte della Svizzera); il terzo stadio (dopo 10-11anni) designa, infine, uno schematismo corretto.

Jahoda (1963, 1964), comunque, si dimostra critico nei confronti di questa sequenza di sviluppo, ritenendola troppo semplice e sostenendo che i bambini non necessariamente debbano mostrare un'adeguata conoscenza geografica del rapporto tra città e nazione prima di poter gestire la relazione di ordine concettuale tra appartenenza locale e nazionale. Nondimeno, anch'egli riscontra che molti bambini di 6-9 anni negano di essere simultaneamente scozzesi e britannici.

In un'analisi esplorativa condotta per raccogliere dati circa lo sviluppo dell'identità europea in bambini e ragazzi inglesi tra i 6 e i 14 anni, Barrett (1996) rileva che a tutte le età la maggioranza dei partecipanti sa di vivere in Inghilterra,

³⁷ Come discusso nel capitolo 2.

categorizza se stessa come inglese ed è contenta di essere tale. Tra 6 e 10 anni vi è un incremento significativo nella conoscenza geografica di base dell'Europa ed anche un cambiamento nell'auto-categorizzazione dei bambini, che cominciano a categorizzarsi non solo come inglesi, ma anche come europei.

In una ricerca italiana, De Rosa & Bombi (2003) utilizzano una prova di classificazione di cartoncini per studiare l'auto-categorizzazione di bambini tra i 6 e i 15 anni. Unitamente ad altri risultati trovano che, fra le varie dimensioni di identificazione sociale presenti, quella nazionale è costantemente predominante, contraddicendo i risultati emersi in studi precedenti (Piaget & Weil, 1951; Barrett & Wilson, 1994) secondo i quali l'identificazione locale e quella regionale si presenterebbero prima dell'identificazione nazionale. Inoltre, rilevato che l'identificazione regionale diminuisce con l'età, mentre quella europea cresce.

In un più recente lavoro, Inguglia, Lo Coco e Musso (2009) esplorano, in bambini e preadolescenti italiani, i percorsi di costruzione dell'identità europea in rapporto all'identità nazionale, regionale e locale. Tramite una procedura che consente di rilevare modalità di auto-categorizzazione, importanza relativa e grado di identificazione per ciascuna delle forme identitarie studiate, gli autori mostrano come l'identità europea diventi rilevante a 12 anni, quella regionale a 9, mentre l'identità nazionale e quella locale sono alquanto importanti già dai 6 anni.

In sintesi, dall'insieme di questi lavori sembra emergere che l'identità europea si sviluppi tra i 6 e i 12 anni, quella nazionale e quella locale siano già elevate a 6 anni mantenendosi successivamente stabili e quella regionale si consolidi intorno ai 9 anni.

4.5. Le ricerche sullo sviluppo dell'identità europea e nazionale in Italia

La maggior parte degli studi finora condotti in Italia sullo sviluppo dell'identità europea e nazionale (Axia *et al.*, 1998; Castelli *et al.*, 2002; Cinnirella, 1997; De Rosa & Bombi, 1999, 2003; Inguglia *et al.*, 2009) fatto parte di più ampi programmi di ricerca nel contesto europeo, confermando gli orientamenti messi in

evidenza soprattutto in ambito anglosassone. Qui vengono brevemente presentati quelli di cui non si è già parlato nei precedenti paragrafi.

Axia *et al.* (1998) indagano le differenze cross-nazionali nella conoscenza geo-politica europea di bambini di differenti paesi comunitari, con massima attenzione agli aspetti cognitivi. Le analisi si sono basate sulle mappe dell'Europa disegnate da bambini di 8 e 10 anni, appartenenti a 4 diversi paesi europei: Italia, Gran Bretagna, Spagna e Svizzera. Sia per il campione italiano che per quello britannico sono stati selezionati due gruppi, ciascuno da differenti regioni: in Italia, uno dal nord e l'altro dal sud; in Gran Bretagna, uno dall'Inghilterra e l'altro dalla Scozia. Inoltre, i bambini più grandi sono stati divisi in 2 insiemi: l'uno con istruzione formale sull'Europa, l'altro senza. I risultati mostrano una relazione tra la nazionalità dei partecipanti e la quantità/qualità della loro conoscenza sugli aspetti geografici dell'Europa. I bambini del nord Italia sono significativamente superiori a tutti gli altri gruppi nel disegnare le mappe, seguiti dai bambini inglesi, scozzesi, del sud Italia e, infine, svizzeri e spagnoli. La conoscenza dell'Europa è correlata all'età, con migliori prestazioni dei bambini più grandi, mentre non vi sono differenze di genere. Infine, i programmi di insegnamento scolastico migliorano la conoscenza della geografia europea: i bambini di 10 anni con istruzione scolastica formale posseggono una migliore rappresentazione rispetto ai coetanei che non studiano l'Europa a scuola.

Castelli *et al.* (2002) ipotizzano che gli aspetti valutativi e le strutture di atteggiamento, che guidano le percezioni ed i giudizi nei confronti del proprio gruppo nazionale così come degli altri gruppi nazionali europei, siano soggetti a cambiamenti nel corso dei processi evolutivi. Attraverso una scala di valutazione generale e una misura di attribuzione di tratti (aggettivi come "amichevole" e "simpatico"), indagano lo sviluppo differenziale delle componenti valutative e delle conoscenze stereotipiche nei riguardi del proprio gruppo di appartenenza (italiano) e di 4 gruppi esterni (francese, inglese, spagnolo e tedesco) in soggetti dai 6 ai 15 anni. Dai risultati emerge che i bambini italiani già all'ingresso nella scuola dell'obbligo manifestano un favoritismo nei confronti del proprio gruppo nazionale, preferendolo in modo marcato rispetto a tutti gli altri gruppi nazionali europei. L'entità di tale favoritismo per il proprio gruppo è marcatamente superiore proprio tra i bambini più

piccoli per poi diventare via via più lieve. Il decremento nella discriminazione nei confronti dei gruppi esterni con l'avanzare dell'età è legato in modo sistematico al cambiamento nel modo di considerare il proprio gruppo di appartenenza. Ciò che si è riscontrato è che i bambini, tanto più diventano grandi, tanto meno apprezzano il proprio gruppo nazionale. Le valutazioni circa i gruppi esterni rimangono, invece, sostanzialmente inalterate. L'insieme di questi risultati, che evidenziano un legame tra processi evolutivi e modalità di rapportarsi al proprio gruppo, non sono particolarmente confortanti dal punto di vista sociale. Infatti, quanto riscontrato in varie ricerche sperimentali con soggetti in età evolutiva, cioè un'attenuazione delle forme di discriminazione con l'età, potrebbe essere il riflesso unicamente di un peggioramento nel modo di considerare il proprio gruppo anziché la revisione delle connotazioni valutative associate ai gruppi esterni. Ad ogni modo, quello che affiora con chiarezza è che le rappresentazioni dei vari gruppi nazionali, tra cui il proprio, sono soggette a cambiamenti nel corso dei processi di socializzazione.

Infine, un altro studio che, sebbene condotto in ambiente universitario, si presenta ugualmente interessante è quello di Cinnirella (1997). Usando un questionario comprendente sia misure quantitative che qualitative, l'autore cerca di studiare l'interazione tra identità nazionale ed identità europea in studenti britannici e italiani. Riscontra così un'interazione significativa tra il paese e l'identità: i soggetti italiani mostrano un'identità europea più forte di quella nazionale, al contrario dei britannici per i quali prevale quest'ultima, insieme con la sensazione che la loro identità nazionale è minacciata dall'identità europea. E, in effetti, questa correla negativamente e in maniera significativa con la prima. Questa incompatibilità mostrata dai britannici è spiegata dall'autore suggerendo che la costruzione delle due forme d'identità da parte dei soggetti è effettuata ad uno stesso livello di identificazione, come identità sociali alternative piuttosto che coesistenti su due livelli di astrazione. I soggetti italiani, invece, sembrano aver costruito un'identità europea come una reale identità sovranazionale, a un differente livello di astrazione rispetto a quella italiana. Così, mentre i soggetti britannici spesso percepiscono il bisogno di scegliere tra identità britannica ed europea, gli italiani tipicamente sentono di poter coltivare le due identità senza troppi problemi.

Da tutto ciò, appare chiaro che il panorama della ricerca italiana fornisce solo un quadro abbastanza parziale e frammentato dei fenomeni qui in oggetto e necessita di ulteriori approfondimenti empirici.

4.6. Orizzonti teorici sullo sviluppo dell'identità europea e nazionale: limiti e restrizioni

Dopo aver variamente presentato gli studi intorno ai cambiamenti cui vanno incontro i costrutti di identità europea e nazionale, si farà ora riferimento a due cornici teoriche che, nate espressamente per dar conto di fenomeni evolutivi, sono state talvolta chiamate in causa per cercare di interpretare organicamente i risultati delineati in precedenza: la Teoria dello Sviluppo Cognitivo (TSC) e la Teoria dello Sviluppo dell'Identità Sociale (TSIS).

La TSC è stata formulata da Aboud e colleghi (Aboud, 1988; Aboud & Amato 2001; Doyle & Aboud, 1995; Doyle, Beaudet, & Aboud, 1988), i quali sostengono che a 5-6 anni i bambini esibiscono al massimo:

- un pregiudizio positivo in favore dei propri gruppi nazionali ed etnici;
- un pregiudizio negativo verso gli altri gruppi nazionali ed etnici.

Ipotizzano, quindi, che tale polarizzazione negli atteggiamenti verso i gruppi interni ed i gruppi esterni declini dopo i 6 anni, tanto che all'età di 10 anni circa si possano registrare significative diminuzioni sia nel favoritismo verso l'*ingroup* che nel pregiudizio verso gli *outgroup*.

Nei loro studi, gli autori trovano che all'età di 6 anni i bambini assegnano caratteristiche principalmente positive ai membri del proprio gruppo e negative ai membri degli altri gruppi. Dopo i 6 anni tale distorsione nell'attribuzione dei tratti diminuisce e i bambini cominciano gradualmente a fornire valutazioni più negative del proprio gruppo e più positive degli altri gruppi. Il risultato globale di questo processo è una riduzione del favoritismo per l'*ingroup*, una diminuzione nel pregiudizio verso gli *outgroup* e un incremento nella variabilità percepita dei gruppi considerati. Spiegando tali risultati, Aboud e colleghi sostengono che i cambiamenti sono guidati dallo sviluppo di certe capacità cognitive cruciali, tra cui la

conservazione e le abilità di usare classificazioni molteplici, di giudicare le similarità tra gruppi superficialmente diversi, di prestare attenzione alle differenze individuali dentro i gruppi. Affermano, inoltre, che queste capacità cognitive si sviluppano tra i 6 e i 10 anni di età. Pertanto, i cambiamenti legati allo sviluppo osservati durante la seconda metà dell'infanzia sono una conseguenza dei cambiamenti della generale sfera cognitiva.

La TSIS (Nesdale, 1999) afferma che lo sviluppo di particolari identità nazionali ed etniche avviene attraverso una sequenza di quattro fasi. Nella prima indifferenziata fase, gli indizi nazionali ed etnici non sono ancora salienti per il piccolo bambino. Nella seconda, che inizierebbe verso i 3 anni, comincia ad emergere la consapevolezza di questi indizi e i bambini diventano gradualmente capaci di riconoscere e distinguere membri di gruppi differenti (un processo che può continuare fino a 10 o 11 anni), arrivando man mano all'identificazione di sé come membro di uno specifico gruppo. Nella terza, emerge poi una particolare predilezione per il gruppo con cui ci si è identificati; durante questa fase, gli altri gruppi non sono, in effetti, concettualizzati in termini negativi, piuttosto il gruppo interno è semplicemente favorito rispetto ai gruppi esterni. Infine, nella quarta fase, che inizia intorno ai 7 anni di età, il focus si sposta dall'*ingroup* agli *outgroup* e il bambino comincia attivamente a discriminare gli altri gruppi. Pertanto, tra la terza e la quarta fase vi è un cambiamento che va dalla preferenza per il gruppo interno al pregiudizio verso i gruppi esterni. Tale cambiamento comporta l'internalizzazione da parte del bambino degli atteggiamenti negativi verso gli *outgroup* che prevalgono nel suo contesto sociale. Si ipotizza che la probabilità di tale internalizzazione aumenti in funzione di tre fattori:

- il livello di identificazione del bambino con l'*ingroup*;
- la portata degli atteggiamenti negativi condivisi dai membri del proprio gruppo;
- il grado di minaccia percepito dai membri del gruppo interno, in specie con riferimento allo status sociale e al benessere.

In un recente lavoro, Barrett (2005) mette criticamente in evidenza i limiti e le restrizioni cui vanno incontro queste due teorie e fa lo stesso con la teoria

dell'identità sociale e la teoria dell'auto-categorizzazione, di cui si è già parlato nel precedente capitolo. Ragioni di spazio non permettono una specifica trattazione di tali argomenti, ma si può, tuttavia, tentare una breve riflessione.

Come è facile pensare, una gran varietà di fenomeni incidono sul processo di costruzione dell'identità europea e nazionale. Alcuni di questi richiamano fattori endogeni come quelli cognitivi e affettivi, ma altri fanno riferimento ad influenze esogene come i condizionamenti sociali, le abitudini familiari e le esperienze personali. Il risultato complessivo è un equilibrio che poi, spesso, varia anche in funzione dei contesti in cui le persone vivono. Le teorie fin qui presentate non sono in grado di dar pienamente ragione di questa complessità. Se, quindi, si vuole essere in grado di spiegare i multiformi risultati ottenuti dalla ricerca, bisogna adottare una cornice teorica flessibile, ampia ed inclusiva, che vada oltre le ristrette prospettive dei modelli attuali.

4.7. Riepilogo

Nel corso del capitolo si è cercato di fornire una descrizione generale dell'insieme di studi che si sono occupati dello sviluppo dell'identità europea. Nel far ciò ci si è riferiti in gran parte anche alla letteratura sull'identità nazionale, da cui non è stato possibile prescindere data anche la poca consistenza delle ricerche che trattano il tema esclusivamente nell'ambito europeo.

Dopo aver chiarito come intendere lo studio di queste forme di identità in un'ottica di sviluppo e ribadito il vertice psicologico della trattazione, si sono passati in rassegna i risultati delle indagini che hanno analizzato le diverse componenti in cui sia articolano l'identità europea e nazionale.

Successivamente, sono state considerate ulteriori ricerche concernenti, da una parte, le relazioni tra identità europea, nazionale regionale e locale e, dall'altra, lo sviluppo dell'identità europea e nazionale in Italia.

Infine, sono state presentate due nuove cornici teoriche – oltre quelle presentate nei precedenti capitoli – che, pur nate con lo scopo di spiegare fenomeni legati allo sviluppo, presentano ugualmente limiti e restrizioni quando poste di fronte

ad un'analisi interpretativa dei risultati ottenuti sullo sviluppo dell'identità europea e nazionale. Ne consegue la necessità attuale di assumere, in questo campo di studio, una prospettiva teorica ampia e flessibile, aperta ad apporti e contributi provenienti anche da altre discipline.

Al fine di renderli meglio comprensibili e più utili per il proseguo, di seguito si sintetizzano alcuni dei principali esiti a cui sono pervenute le ricerche illustrate in questa sezione.

4.7.1. Sviluppo delle componenti dell'identità europea e nazionale: sintesi degli esiti di ricerca

Auto-categorizzazione, importanza e grado di identificazione

- La maggior parte dei bambini si categorizza spontaneamente come membro del gruppo nazionale dall'età di 6 anni e come membro del gruppo europeo dopo i 10 anni circa.
- L'importanza attribuita all'identificazione nazionale usualmente cresce tra i 6 e i 12 anni, sebbene ci sono evidenze che per alcuni gruppi di bambini è già elevata all'età di 6 anni. L'identificazione europea sembra cominciare a crescere nell'importanza percepita solo dopo i 12 anni.
- Sia il grado di identificazione europea che nazionale sembrano seguire gli stessi pattern indicati per l'importanza relativa.

Conoscenze, credenze e stereotipi circa le persone che appartengono al proprio e agli altri gruppi

- Almeno alcuni degli stereotipi europei e nazionali dei bambini sono acquisiti dai 5-6 anni e, nei periodi successivi, diventano molto più elaborati e dettagliati.
- Durante la seconda metà dell'infanzia cresce l'importanza della variabilità individuale che è riconosciuta esistere dentro le varie popolazioni.

- I bambini non sembrano modificare le caratteristiche attribuite al proprio gruppo nazionale in funzione della presentazione di altri gruppi in un contesto comparativo.
- I bambini probabilmente ricavano la loro conoscenza e le loro credenze circa i gruppi nazionali da una serie di fonti diverse, tra cui la televisione, i libri ed i corsi scolastici, i genitori e le vacanze in altri paesi.

Sentimenti ed emozioni verso le persone che appartengono al proprio e agli altri gruppi

- I bambini di solito mostrano una specifica preferenza per i membri del loro gruppo nazionale rispetto agli altri gruppi.
- Comunque, tale favoritismo non è universale e a seconda di variabili come età, contesto e misure utilizzate possono essere ottenuti risultati differenti.
- La discriminazione dei gruppi nazionali esterni è un fenomeno relativamente raro nei bambini. Anzi, tali gruppi sono considerati positivamente, sebbene di solito in minor grado rispetto al gruppo interno.
- Le emozioni e i sentimenti verso il gruppo nazionale interno e verso i gruppi esterni non sono sistematicamente legati l'un l'altro.
- Comunque, ai gruppi tradizionalmente nemici di un gruppo nazionale sono generalmente assegnate, da parte dei bambini, valutazioni meno positive rispetto agli altri gruppi esterni.

4.7.2. Relazioni tra identità europea, nazionale regionale e locale: sintesi degli esiti di ricerca

- Il bambino, fino a 10 anni, mostra una difficoltà a considerarsi simultaneamente abitante di una nazione e di una città.
- Ci sono, tuttavia, bambini che riescono ad anticipare questa età, manifestando una padronanza concettuale del rapporto tra identità locale

e nazionale prima di aver acquisito le conoscenze spaziali e geografiche sulle relazioni tra città e nazione.

- L'identità europea si sviluppa in un arco di età che va dai 6 ai 12 anni, quella nazionale e quella locale sono già elevate a 6 anni mantenendosi successivamente stabili e quella regionale si consolida intorno ai 9 anni.

CAPITOLO V

SCENARI DI COMUNICAZIONE DI E SULL'EUROPA

5.1. Introduzione

Comunicare, nell'era della globalizzazione e dell'informazione diffusa, è uno degli elementi più importanti sul piano politico-strategico. Eppure, anche in questi termini, la distanza tra l'Ue ed i suoi cittadini è un fatto ormai ampiamente riconosciuto. A tal proposito, basta consultare – come fatto all'inizio del primo capitolo – i sondaggi di opinione “Eurobarometro” realizzati negli ultimi anni, da cui emerge un palese deficit di comunicazione (i cittadini spesso non sanno bene cosa sia l'Unione, non la capiscono e non sono in grado di incidere sui processi decisionali, anche perché non conoscono i meccanismi che consentirebbero loro di farlo).

La dirigenza europea sembra aver colto tale deficit e sta cercando di porvi rimedio, sebbene non sempre con la dovuta adeguatezza ed innovazione, attraverso la pubblicazione di una serie di piani e documenti operativi. Ad ogni modo, non si può non rilevare l'introduzione – come principio fondamentale – dell'importanza della comunicazione per la libera partecipazione dei cittadini alla vita comunitaria. D'altronde, la democrazia, a livello europeo come negli Stati membri, dipende dalla capacità dei cittadini di partecipare al dibattito pubblico; l'amplificazione di una tale capacità è una sfida, diventata sempre più vasta e pressante con l'allargamento, che l'Ue deve necessariamente raccogliere.

In questi termini, affrontare il tema della comunicazione in Europa significa ricordare la centralità acquisita in letteratura dalla nozione di sfera pubblica e di come questa, eventualmente, si relazioni con un'identità collettiva europea.

Altresì, significa aprire interessanti interrogativi su quali azioni intraprendere per far sì che un numero sempre più grande di cittadini diventi partecipante attivo di una tale sfera: allo scopo, il miglioramento delle iniziative educative fra e per i giovani potrebbe rappresentare una delle risposte.

Infine, ma non per ultimo, significa porre l'accento sullo stretto legame con il tema della *governance*. Nel "Libro bianco sulla *governance* europea" (CCE, 2001) la Commissione afferma che "le istituzioni devono operare in modo più aperto: assieme agli Stati membri, devono adoperarsi attivamente per spiegare meglio, con un linguaggio accessibile e comprensibile al grande pubblico, che cosa fa l'Unione europea e in che consistono le decisioni che essa adotta. Questo principio³⁸ riveste particolare importanza se si vuole accrescere la fiducia dei cittadini in istituzioni complesse". Una buona politica di informazione e di comunicazione appare, dunque, come uno degli elementi necessari per una revisione della *governance* in Europa.

5.2. La politica europea di comunicazione

Fin da quando vennero effettuati i referendum che precedevano l'entrata in vigore del Trattato di Maastricht, nel 1992, all'interno dell'Ue si è discusso su come colmare quelle lacune (politiche, democratiche e comunicative), che ne caratterizzavano l'azione. Gli sforzi intrapresi negli anni dalle istituzioni comunitarie non sono stati, tuttavia, idonei a ridurre il distacco con i propri cittadini e molto resta ancora oggi da fare.

In campo comunicativo, le ragioni dell'insuccesso sembrano poter essere individuate nell'utilizzo di almeno tre strategie inadeguate. In primo luogo, la comunicazione è stata intesa come diffusione di informazioni ai media, secondo un percorso a senso unico prescindente dall'ascolto delle reali esigenze della gente. In secondo luogo, nonostante questa inclinazione, è stata per lungo tempo ignorata l'evoluzione stessa del panorama mediatico (nuove tecnologie, nuove possibilità di diffusione, ecc.). In terzo luogo, non si è tenuto debitamente conto della diversità e della complessità dell'opinione pubblica europea; è vero, infatti, che i meccanismi di consultazione sono man mano diventati una pratica standard, ma troppo spesso sono stati limitati a specifiche iniziative politiche, facendo persistere negli europei

³⁸ Il principio cui si fa riferimento è quello di apertura.

l'impressione che i canali attraverso i quali possono partecipare al dibattito siano pressoché inaccessibili.

Proprio a partire da simili considerazioni, la Commissione europea ha cercato di proporre un nuovo approccio tramite cui poter garantire ai cittadini una informazione costante, corretta e capillare, in grado di renderli consapevoli della loro appartenenza europea e del loro pieno diritto di incidere sulle scelte politiche. Questo passaggio si è articolato in tre tappe fondamentali: il "Piano d'azione per la comunicazione", il "Piano D per la democrazia, il dialogo ed il dibattito" e il "Libro bianco su una politica europea di comunicazione". Qui si accennerà solo brevemente ai primi due documenti, mentre si tratterà un po' più approfonditamente il terzo.

Con il "Piano d'azione per la comunicazione" (CEC, 2005a) sono state individuate una serie di orientamenti per migliorare la comunicazione tra i cittadini e le istituzioni comunitarie. In particolare, è stata espressa la necessità di tenere conto dell'opinione della gente nella formulazione delle diverse proposte politiche, di rendere la comunicazione comprensibile e pertinente rispetto agli interessi degli europei e di pensare a messaggi che usino linguaggi e temi più adeguati a raggiungere gli interessi di tipo locale. Ne è discesa una serie di cinquanta azioni prioritarie per il raggiungimento di tali obiettivi, tra cui, per esempio, il potenziamento degli uffici di rappresentanza della Commissione, una riflessione sulle lingue utilizzate e sul modo di presentare le attività dell'Ue, più punti d'accesso informativo per i cittadini, maggior coinvolgimento dei media locali e regionali.

Il "Piano D per la democrazia, il dialogo ed il dibattito" (CEC, 2005b) è stato concepito quale contributo della Commissione al periodo di riflessione apertosi successivamente al fallimento dei referendum sul Trattato Costituzionale in Francia e Olanda del 2005, intendendo con esso stimolare un dibattito pubblico ad ampio raggio sull'Ue, le sue finalità (a che serve), il suo futuro (dove sta andando) ed i compiti che dovrebbe svolgere (cosa dovrebbe fare). Per la sua implementazione sono state identificate tredici tipi di iniziative specifiche da promuovere a livello nazionale e comunitario, tra le quali lo sviluppo di dibattiti nazionali sulle prospettive dell'Europa, il costante utilizzo della rete decentralizzata di centri informativi "*Europe Direct*" per comunicare a livello locale e l'incremento delle visite dei commissari nei vari Stati membri. Attraverso la garanzia di un adeguato processo di

feedback da parte dei cittadini, si sta tentando, quindi, di creare nuovo consenso sulle prossime politiche europee.

Il passo successivo, il “Libro bianco su una politica europea di comunicazione” (CCE, 2006), ha una portata più limitata del Piano D, ma si concentra maggiormente sulla precisazione di un programma volto al miglioramento della comunicazione per rilanciare il dibattito pubblico in Europa. In un’ottica a lungo termine, l’intento dichiarato della Commissione è quello di segnare “un passaggio decisivo dalla comunicazione a senso unico a un dialogo consolidato, da una comunicazione basata sulle istituzioni a una comunicazione basata sui cittadini, da un approccio incentrato su Bruxelles a un approccio più decentrato”. In questo senso, “la comunicazione dovrebbe diventare una politica dell’Ue a pieno titolo, un servizio dei cittadini. Dovrebbe basarsi su un dialogo autentico tra i cittadini e i responsabili delle politiche e su un dibattito politico animato tra i cittadini stessi. Tutti i cittadini dovrebbero avere il diritto a un’informazione corretta e completa sull’Unione europea ed essere certi che le opinioni e le preoccupazioni da essi espressi siano ascoltate dalle istituzioni dell’Ue” (p. 4). Per la realizzazione di questi propositi è stato, così, stabilito un appropriato modello operativo con l’individuazione di cinque settori all’interno dei quali intraprendere – attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori chiave (istituzioni comunitarie, Stati membri, partiti politici nazionali ed europei, società civile) – azioni mirate per operare la riforma delle attività di comunicazione. Tali settori riguardano: (a) la definizione di principi comuni su cui basare la comunicazione europea, (b) il coinvolgimento dei cittadini, (c) la collaborazione con i media e l’utilizzazione delle nuove tecnologie, (d) la comprensione dell’opinione pubblica europea e (e) la cooperazione fra tutte le parti interessate al progetto europeo.

Per quanto riguarda la definizione dei principi comuni, il punto di partenza è il pieno riconoscimento del diritto all’informazione e della libertà di espressione, cui si fa riferimento preciso anche nel Trattato sull’Ue e nella Carta europea dei diritti fondamentali³⁹. Tuttavia, altri tre principi rivestono un’importanza decisiva:

³⁹ L’articolo 11 della Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea (GUUE, 2010) stabilisce:

l'inclusione, che riguarda l'accesso alle informazioni – nella lingua madre – da parte di tutti i cittadini e lo sviluppo delle loro capacità personali necessarie per accedere e tali informazioni anche tramite i più nuovi canali di diffusione; la diversità, ovvero il rispetto per la gamma di idee differenti che caratterizza l'opinione pubblica; la partecipazione, relativa al diritto degli europei ad essere ascoltati da chi decide. Questi principi dovrebbero trovare una sintesi organica in una prospettata carta europea (o in un codice di condotta) sulla comunicazione.

Con riferimento al coinvolgimento dei cittadini, questo sembra passare per la realizzazione di tre obiettivi principali: il miglioramento dell'educazione civica⁴⁰, attraverso un ripensamento dell'insegnamento scolastico e lo sfruttamento delle potenzialità dei programmi di scambio – per giovani ed adulti – dell'Ue; la promozione della comunicazione reciproca tra cittadini, anche mediante la creazione di nuovi punti d'incontro per il dibattito civico; il collegamento tra la cittadinanza e le istituzioni pubbliche, che riguarda anche i livelli nazionale, regionale e locale.

Ancora, il settore della collaborazione con i media e l'utilizzazione delle nuove tecnologie riguarda l'opportunità di “dare all'Europa un volto umano” (CEC, 2006, p. 9) tramite la partecipazione di personalità di primo piano delle istituzioni europee ai dibattiti televisivi, di migliorare la collaborazione con i media nazionali e locali nonché di sfruttare il potenziale delle nuove tecnologie, come Internet e la TV interattiva, permettendo a più persone di accedere a queste tecnologie.

In relazione alla comprensione dell'opinione pubblica europea, si esprime la volontà di carpire sempre meglio ed approfonditamente le tendenze nei giudizi della gente, cercando di migliorare la pianificazione e l'ideazione di indagini come “Eurobarometro”, costituendo una rete di esperti nazionali ed istituendo un osservatorio indipendente sull'opinione pubblica europea.

1. Ogni persona ha diritto alla libertà di espressione. Tale diritto include la libertà di opinione e la libertà di ricevere o di comunicare informazioni o idee senza che vi possa essere ingerenza da parte delle autorità pubbliche e senza limiti di frontiera.

2. La libertà dei media e il loro pluralismo sono rispettati.

⁴⁰ Su questo aspetto si confronti anche il paragrafo 5.4.

Infine, l'area della cooperazione interessa tutte le principali parti impegnate nella formazione di una valida sfera pubblica europea. In questo impegno, "il livello nazionale rimane il principale punto di ingresso in qualsiasi dibattito politico e i governi degli Stati membri e altre organizzazioni devono usare i canali nazionali per far sì che vi sia un solido dibattito europeo" (CCE, 2006, p. 11-12). Non meno indispensabile è anche il coinvolgimento delle autorità locali e delle organizzazioni della società civile nel processo di decentralizzazione della comunicazione dell'Ue.

Dall'insieme degli obiettivi e delle azioni che emergono da questa descrizione scaturisce un'idea di comunicazione come "fondamentale in una democrazia sana"; democrazia che "può prosperare solo se i cittadini sanno cosa sta succedendo e possono parteciparvi attivamente" (CCE, 2006, p. 2). Ciò impone una riflessione attenta su una nozione cui si è fatto già riferimento tra le righe precedenti: quella di sfera pubblica. Se, infatti, i cittadini si sentono lontani dalle decisioni politiche prese a livello europeo e dalle istituzioni dell'Ue, "uno dei motivi è lo sviluppo inadeguato di una 'sfera pubblica europea' in cui il dibattito politico possa svolgersi" (p. 5). Ma cosa s'intende con questo concetto?

5.3. Comunicazione e sfera pubblica europea

Il termine sfera pubblica è spesso legato al lavoro di Habermas e, in particolare, ad una sua importante pubblicazione dei primi anni Sessanta (Habermas, 1962). Nella sua analisi l'autore concepisce la sfera pubblica come un luogo deputato alla percezione, all'identificazione e al trattamento dei problemi che interessano l'intera società; un luogo in cui possono essere portati avanti, altresì, discorsi finalizzati alla comprensione di sé e del mondo come pure all'interpretazione delle proprie appartenenze collettive e delle relative implicazioni. In altre parole, sarebbe quello spazio dove i cittadini discutono pubblicamente in merito agli affari d'interesse collettivo, creando ed istituzionalizzando un'arena di interazione discorsiva (Calhoun, 1992).

Diverse critiche sono state avanzate alla nozione di sfera pubblica (per esempio, Fraser 1990). Implicitamente, infatti, essa si riferisce a situazioni (concrete

e/o astratte) che sono note ed accessibili a tutti e, per questo, discusse in pubblico; tuttavia, è difficile considerare l'ipotesi che ciò valga sempre e che, quindi, non ci siano restrizioni e limiti di notorietà ed accessibilità. Alcuni studiosi hanno, così, posto l'accento sullo scarto tra la sfera pubblica teorica e quella reale. Altri hanno criticato il presupposto che la sfera pubblica e quella privata siano separate e con confini ben netti, assumendo che – in realtà – vi sia una distorsione nella scelta di quali questioni facciano parte dell'una o dell'altra (Kunelius & Sparks, 2001). Ulteriori obiezioni sono state espresse sul fatto che la sfera pubblica sia quasi esclusivamente basata sulla ragione e la razionalità, negando il ruolo di emozioni e passioni, e che sia focalizzata sulle discussioni faccia a faccia. Ancora, non sembrano chiariti i passi che portano dal confronto nella sfera pubblica all'impegno politico. Da ultimo, è ampiamente supposto che vi sia omogeneità e consenso, ancorché la vita pubblica e politica sia spesso caratterizzata dall'eterogeneità e dal disaccordo (De Vreese, 2006).

Comunque, a dispetto di questi limiti e delle differenti concettualizzazioni che ne possono derivare, sembra emergere un sostanziale accordo su una definizione di sfera pubblica quale spazio che permette ai cittadini di interagire e di discutere sulle medesime questioni sociali e politiche (De Vreese, 2007).

Chiarito ciò, ci si può chiedere come nasca l'interesse per questo concetto. La risposta consiste nel fatto che l'esistenza di una sfera pubblica – insieme alla sua finalità, alla sua struttura e alla sua qualità – è fortemente legata alla legittimità di un sistema politico democratico, che, come principio generale, dipende dal consenso espresso dai governati per i governanti. Peters (2005) suggerisce che la legittimità richieda che i cittadini siano portatori di una serie di credenze e atteggiamenti, circa il sistema politico di appartenenza, tali per cui possano agire secondo le regole ed accettare gli obblighi che vengono stabiliti; credenze ed atteggiamenti che, tuttavia, devono immancabilmente essere articolati in un discorso pubblico. Questo vale per gli Stati nazionali, ma assume ancor più rilevanza in relazione all'Ue, soprattutto da quando sembra essere radicalmente cambiata quella situazione per cui – nonostante una partecipazione politica bassa – vi era una maggioranza silenziosa che approvava

il progresso europeo⁴¹. Sotto tale circostanza, il confronto intrapreso da alcuni autori circa le prospettive e gli ostacoli e di una “sfera pubblica europea” diventa oltremodo pertinente.

L’idea iniziale di Habermas non riguardava certamente la dimensione europea, ma si riferiva piuttosto al ristretto ambito degli Stati nazionali. L’Ue ha chiaramente solo alcune caratteristiche di uno Stato e presenta molte più differenze e frammentazioni (Kleinsteuber, 2001); tuttavia, recentemente lo stesso Habermas (1996) fa notare che l’Europa non può rinunciare alla sfida – che è anche una necessità – di promuovere la comparsa di una sfera pubblica europea, la sola in grado di porre sufficientemente rimedio al deficit democratico nel processo di integrazione. L’autore propone, sostanzialmente, la costituzione di una sfera pubblica molto simile a quella nazionale, che implicherebbe l’adesione degli Stati membri ad un sistema comunicativo condiviso capace di occupare uno spazio pan-europeo.

Questa ambiziosa concezione ha ricevuto diverse critiche (De Vreese, 2002), nondimeno all’interno del dibattito sono state generate specifiche formulazioni di sfera pubblica in riferimento al caso europeo. Per esempio, Brantner, Cornelia, Dietrich, Astrid, Saurwein e Florian (2005) ne parlano come uno spazio comunicativo tra attori politici e cittadini per la discussione di problemi di comune interesse; Van de Steeg (2002) ne sostiene l’esistenza qualora pari questioni siano discusse allo stesso tempo, con medesima intensità e struttura di significato; Jankowski e Van Os (2004) ne individuano un’accezione quale arena comunicativa accessibile ai cittadini, che possono contribuire a dibattiti ragionati su importanti temi collettivi. Due punti vanno chiariti in merito a queste definizioni.

Il primo è che tutte fanno riferimento ad un assunto sottostante per il quale i cittadini sono capaci di partecipare in maniera attiva e consapevole al dibattito. Lo spazio pubblico europeo è, dunque, pensato non solo per far circolare le informazioni circa l’Europa, ma anche per contribuire alla legittimazione delle azioni politiche; in

⁴¹ Ovvero è finita l’epoca di quel “consenso permissivo” (Lindberg e Sheingold, 1971) di cui si è accennato nel capitolo 1.

questo senso, può essere pensato come a una precondizione per alleviare i limiti di democrazia dell'Ue.

Il secondo punto riguarda il ruolo centrale rivestito dalla comunicazione insieme alla constatazione che gli spazi di una sfera pubblica possono essere differenti, il più rilevante dei quali sembra essere costituito dai mezzi di informazione (giornali, televisioni, internet e simili). Sono questi, infatti, che oggi sembrano aver sostituito gli incontri faccia a faccia di cui parlava Habermas nei suoi primi studi e che rappresentano, soprattutto in campo europeo, i siti più rilevanti per la manifestazione di una sfera pubblica. Molte poche persone hanno esperienze dirette dei politici europei e delle decisioni di cui si fanno promotori, così sono i mezzi di informazione che – fungendo da mercati di idee, affermazioni ed immagini sull'Europa – ispirano le discussioni e i dibattiti. Potremmo, allora, definirli come arene in cui gli attori politici, le organizzazioni della società civile ed anche i cittadini possono esprimere visioni e fare annunci, rendendo possibile, pur nella loro parzialità⁴², la comunicazione pubblica.

Entrambe queste due precisazioni ci aiutano a capire quanto sia distante, in effetti, una reale sfera pubblica europea, che possa svolgere quel ruolo di “portatrice di legittimità” cui aspirano i dirigenti dell'Ue. Quanti cittadini, infatti, sono in grado di sostenere criticamente un dibattito a livello europeo? Esistono mezzi di informazione europei che funzionino da collanti per una sfera pubblica estremamente segmentata in vari comparti nazionali? Le risposte non possono che essere negative. Bisogna, di conseguenza, comprendere qual è lo stato di fatto in cui ci si trova, verificando quali strategie sia possibile attuare per migliorare la situazione.

A questo proposito, in suo articolo Eriksen (2005) propone tre diverse tipologie di sfera pubblica: generale, segmentata e forte. La prima è definita come spazio comunicativo aperto alla società civile, in cui tutti possono partecipare in piena libertà ed uguaglianza, esclusivamente ancorandosi ai propri diritti e

⁴² Si sa bene come la struttura e i contenuti dei mezzi di informazione non siano neutrali, ma siano il frutto di un complicato intreccio tra prassi professionali, esigenze organizzative e orientamenti culturali (Shoemaker e Reese, 1996).

rispettando i vincoli della ragione. La seconda è costituita da reti politiche costituite da attori con interessi comuni per trovare soluzioni e risolvere problemi. La terza si riferisce a quell'insieme di discorsi specializzati nell'ambito della politica che trovano un inquadramento legale ed istituzionale. Secondo l'autore, è possibile rintracciare solo alcuni tratti di una sfera pubblica generale europea, mentre molto più salienti sono le altre due tipologie, di cui riporta alcuni esempi: la comunità di interessi per quella segmentata e l'Europarlamento per quella forte. Conclude, poi, sostenendo che quello che ostacola la democrazia a livello europeo è la mancanza di una identità collettiva, che limita la possibilità di poter osservare uno spazio comunicativo europeo comune.

Seguendo il pensiero di Eriksen, si può in conclusione asserire che sono stati mossi solo i primi passi per la costituzione di una sfera pubblica generale europea, che è, poi, quella cui si dovrebbe seriamente aspirare per concorrere ad un più sano sviluppo democratico dell'Ue. Perché si possa andare avanti, è allora necessario individuare azioni prioritarie capaci di ridurre il divario tra quanto idealmente pensato e quanto concretamente realizzato: da una parte, si dovrebbero effettivamente migliorare i processi di comunicazione attraverso una più ampia sinergia con i mezzi di informazione europei, nazionali e locali⁴³; dall'altra, bisognerebbe adeguatamente equipaggiare i cittadini con quei mezzi che ne possano garantire la partecipazione al dibattito pubblico secondo una dimensione europea, sviluppando la loro capacità critica e la consapevolezza dell'appartenenza europea. Ma andrebbero valutate anche altre iniziative. Ad esempio, alcuni studi dimostrano che la politica della diversità linguistica è una barriera alla creazione di uno spazio pubblico europeo e bisognerebbe affiancare alle lingue nazionali una sorta di lingua franca comune a tutti gli europei (Rose, 2008). Ad ogni modo, in un simile contesto, si può a ragione ritenere che l'educazione sia uno strumento basilare nella politica europea di comunicazione, se si vuole assicurare che un numero sempre maggiore di

⁴³ Come previsto, d'altronde, dal libro bianco sulla politica europea di comunicazione (vedi paragrafo 5.2).

persone entrino opportunamente a far parte di quello spazio pubblico posto a garanzia del pieno riconoscimento dell'Unione.

5.4. Dalla comunicazione all'educazione

L'educazione è un processo di comunicazione, il cui esito dipende dal tipo di significato che ciascun attore coinvolto vi attribuisce (Vanderstraeten & Biesta, 2001, 2006). Fare buona educazione significa, quindi, individuare strumenti comunicativi atti a favorire questo processo e stimolare le capacità di partecipazione di ognuno.

L'educazione è anche un processo situazionale, relazionale e legato alle disposizioni individuali (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009). Cioè, dipende dal contesto in cui ci si trova, dagli incontri della vita quotidiana e dalle traiettorie di vita personali.

Proprio queste peculiarità ne fanno uno degli strumenti privilegiati nelle strategie di crescita e sviluppo dell'Ue, anche nel campo della comunicazione. L'educazione rappresenta, infatti, sia il modo più concreto attraverso cui poter (in)formare cittadini critici e aperti al dibattito politico e sociale sia l'opportunità più grossa per far sperimentare ai medesimi i diversi livelli della loro appartenenza, da quella locale a quella europea.

Che forma assume, in termini di contenuto, questa educazione e a chi è prevalentemente indirizzata?

Nel "Libro bianco su una politica europea di comunicazione" (CCE, 2006), la Commissione sostiene che l'educazione civica "è fondamentale per far sì che i cittadini possano esercitare i loro diritti politici e civili e diventino attivi nella sfera pubblica" (p. 7). In altre pubblicazioni, si parla – forse più opportunamente – di educazione alla cittadinanza democratica (CDE, 2002) o di cittadinanza attiva (Georgi, 2008)⁴⁴. In ogni caso, il riferimento primario di queste iniziative rimangono i cittadini più giovani, la cui compartecipazione alle scelte comunitarie è considerata

⁴⁴ Qui si parlerà generalmente di educazione alla cittadinanza, intendendo con essa abbracciare tutte le formulazioni su espresse.

indispensabile per il raggiungimento degli obiettivi che guidano l'integrazione europea.

Così, viene necessariamente chiamata in causa la scuola, la quale può giocare un ruolo fondamentale, poiché al suo interno possono essere messe a punto attività curriculari ed extracurriculari idonee a consentire lo sviluppo di individui attivi e responsabili nei confronti della comunità e sempre più consapevoli della propria appartenenza europea. In questa prospettiva, i referenti principali diventano gli insegnanti, i quali tuttavia non sembrano abbastanza preparati a svolgere tali interventi educativi. Solo pochi paesi europei – e l'Italia non è tra questi – offrono, infatti, una formazione iniziale agli insegnanti incentrata specificamente sull'educazione alla cittadinanza, che per questo diventa spesso tematica trasversale a molti insegnamenti come le scienze sociali, la storia, la filosofia o l'etica (Unità Italiana di Eurydice, 2005). La maggior parte degli insegnanti ha, quindi, una preparazione generica sull'argomento, senza avere le conoscenze teoriche e gli strumenti metodologici adatti per strutturare e condurre azioni efficaci.

È importante chiarire questi aspetti, perché per fare educazione alla cittadinanza bisogna superare l'ottica dell'insegnamento tradizionale; non è un argomento che può essere spiegato attraverso una lezione frontale, ma è una condizione che ha bisogno di essere vissuta e praticata (Inguglia & Lo Coco, 2007). Dato che lo scopo dell'educazione (così come intesa all'inizio del paragrafo) è quello di preparare i giovani a contribuire attivamente e positivamente alla vita della società, non si devono trasmettere solo conoscenze teoriche, ma anche le abilità, la pratica e l'esperienza richiesta per essere cittadini attivi e responsabili. In questo senso, il corpo docente dovrebbe essere dotato delle competenze necessarie a predisporre proposte di questo tipo.

Tutto questo non riguarda in maniera esclusiva gli insegnanti, ma coinvolge evidentemente tutta l'organizzazione scolastica. La scuola rappresenta un "microcontesto" (Bronfenbrenner, 1988) nel quale la cittadinanza attiva può essere appresa e agita. Tuttavia, ciò può succedere solo se anche i dirigenti e tutto il personale scolastico, oltre agli insegnanti, sono in grado di offrire agli alunni l'opportunità di familiarizzare con il concetto di partecipazione nella vita istituzionale. In altre parole, la cittadinanza – anche nella sua dimensione europea –

dovrebbe far normalmente parte della vita e dell'organizzazione quotidiana delle scuole. Ad esempio, facendo contribuire gli alunni alle decisioni organizzative e promuovendo un clima democratico e rispettoso delle diversità.

In un'ottica sistemica, non meno importante è la funzione educativa delle famiglie e dei genitori che possono contribuire ad avvicinare i loro figli all'Europa e stimolarli ad allargare le loro conoscenze e prospettive personali: possono aumentarne le informazioni sull'argomento, influenzarne l'atteggiamento verso i diversi gruppi etnici e nazionali, favorirne esperienze come viaggi e scambi culturali. In questo, come d'altronde in tanti altri importanti compiti, scuola e famiglia dovrebbero operare in maggiore sinergia tra loro, attraverso un dialogo costante che possa diventare per i giovani un modello di comunicazione da trasferire nel rapporto tra cittadini ed istituzioni europee.

5.5. Riepilogo

In questo capitolo si è analizzato, sia pur brevemente, il tema della comunicazione in ambito europeo. Ne emerge un quadro alquanto complesso, che abbraccia questioni ed argomenti diversi fra loro ma intrinsecamente collegati.

In prima battuta, si è cercato di tracciare una panoramica delle più recenti iniziative nel campo della politica europea di comunicazione, anche attraverso la descrizione di quei documenti che ne hanno segnato i vari passaggi. Ci si è, allora, confrontati con un'idea di comunicazione quale dimensione essenziale per ogni democrazia compiuta, perché capace di promuovere spazi di discussione tra i cittadini. Tuttavia, in Europa sembrano mancare le condizioni perché si possa svolgere un serio dibattito pubblico ed uno dei motivi è lo sviluppo inadeguato di una sfera pubblica.

In seconda istanza, si è, quindi, cercato di chiarire il significato di quest'ultimo concetto da cui dipende la legittimità di un ordinamento democratico. Ciò perché la sfera pubblica scaturisce da processi di comunicazione e interazione discorsiva che avvengono nella società e che consentono la formazione di una opinione sugli affari pubblici; opinione che può tramutarsi in consenso o dissenso per

le istituzioni governanti. Nell'Ue non sembra esistere una sfera pubblica di tal genere e questo crea grosse difficoltà, appunto, alla sua legittimità. Perché si possa parlare di sfera pubblica europea occorre che nei prossimi anni siano promosse azioni utili a garantire una migliore sinergia con i mezzi di informazione, ma soprattutto iniziative tese a fornire alle persone tutti gli strumenti necessari per una loro reale partecipazione al dibattito pubblico. Ciò presuppone, altresì, lo sviluppo di un senso di appartenenza che consenta ad ogni singolo cittadino di identificarsi con la comunità politica e culturale rappresentata dall'Europa. Diventa chiaro, a questo punto, il ruolo centrale che può svolgere l'educazione nel favorire un simile percorso.

Come terzo passo, si è così cercato di comprendere attraverso quali strategie l'educazione, intesa come particolare processo comunicativo e relazionale, possa sostenere l'impegno di accresce sempre più la partecipazione attiva dei cittadini alla sfera pubblica europea. In questa prospettiva, l'educazione alla cittadinanza rivolta ai giovani è ritenuta fondamentale e la scuola si configura quale contesto privilegiato in cui vivere e praticare direttamente la partecipazione e sviluppare la consapevolezza dell'appartenenza europea.

Come si può ben intuire, in sintesi, perché l'Ue si possa dotare di adeguati spazi di comunicazione che possano legittimarla nella sua funzione, è necessario che sostenga ancora per lungo tempo l'educazione dei suoi cittadini; solo così questi potranno cominciare a sentirsi pienamente parte di una medesima comunità, per la quale valga la pena spendere il proprio tempo per discutere e crearsi delle opinioni.

Concludendo questa prima parte dello studio, si può debitamente asserire che una riflessione intorno alla politica europea di *governance* implica affrontare allo stesso tempo due grossi temi: il primo riguarda la formazione dell'identità europea, che è prerequisito essenziale se si vuole costruire un'Europa "partecipata" dai cittadini; il secondo si riferisce al tipo di politica di comunicazione da adottare. Nel voler contribuire all'arricchimento della discussione, nella seconda parte si presenterà un contributo di ricerca che scaturisce da un'indagine condotta sui

processi di costruzione dell'identità europea in bambini e pre-adolescenti siciliani⁴⁵. I risultati potranno indubbiamente fornire l'occasione per ulteriori indicazioni non solo per la comprensione dello sviluppo dell'identità europea, ma anche sulle strategie di comunicazione (intese in termini educativi) maggiormente idonee a garantire la crescita globale di “attivi cittadini europei”, premessa per una qualsiasi politica di *governance* di successo.

⁴⁵ Come detto in altre parti (cfr. capitolo 4), questa scelta risponde anche all'esigenza di diversificare la tipologia di partecipanti (solitamente di età sempre superiore ai quindici anni) delle ricerche e dei sondaggi periodici svolti fino ad oggi.

SECONDA PARTE

CAPITOLO VI

L'IDENTITÀ EUROPEA IN BAMBINI E PREADOLESCENTI SICILIANI: ANALISI TRASVERSALE ED IPOTESI EURISTICHE SU ALCUNI POSSIBILI FATTORI DI SVILUPPO

6.1. Introduzione

Nel dibattito sul tema dell'identità europea, una delle questioni più rilevanti appare quella di individuare le strategie più adeguate per mobilitare i cittadini verso l'adozione di un sentimento di appartenenza collettivo. Il percorso di unificazione, infatti, non può dipendere solamente da fattori economici, giuridici ed istituzionali – quali l'impiego di una moneta unica, l'adeguamento normativo o il finanziamento di progetti di collaborazione. Coinvolge anche processi di tipo psicologico, educativo e comunicativo, la cui comprensione approfondita è necessaria per mettere a fuoco la loro azione nella formazione di un "noi" europeo.

Simili considerazioni riguardano da vicino il nostro paese. Infatti, da un recente sondaggio – condotto su 1010 italiani di età superiore ai quindici anni (Eurobarometro, 2007a) – sembra che solamente la metà degli intervistati esprima un atteggiamento favorevole verso l'Unione europea e che pochi si dichiarino fortemente attaccati ad essa. La quasi totalità del campione riconosce, invece, l'importanza del legame con la propria nazione e con la propria città (o luogo di origine). In altre parole, il quadro che emerge sembra caratterizzato da un senso di appartenenza europeo alquanto più debole di quello nazionale e locale.

Alla luce di questi dati, sembra interessante chiedersi se essi riflettano anche la condizione di bambini e preadolescenti italiani, i quali – nati e cresciuti nel tempo dell'Unione europea – si avviano a diventarne i futuri cittadini.

All'interno della psicologia sociale dello sviluppo, molti autori si sono occupati di studiare la natura delle appartenenze sociali, riferendosi largamente al quadro teorico proposto dalla Teoria dell'Identità Sociale (TIS) (Tajfel, 1981; Tajfel

& Fraser, 1978; Tajfel & Turner, 1986) e dalla Teoria dell'Auto-Categorizzazione (TAC) (Turner, 1987). In questa ottica, le ricerche si sono prevalentemente interessate ai meccanismi di costruzione dell'identità europea e di quella nazionale. La prima è definita come il sentimento di appartenenza all'Unione europea (Cinnirella, 1997) e comprende l'insieme di credenze, opinioni, emozioni e atteggiamenti degli individui verso l'Europa. L'identità nazionale è, invece, il sentimento di appartenenza alla propria nazione, caratterizzato da valutazioni cognitive e reazioni affettive riguardo il proprio e gli altri gruppi nazionali (Barrett, 2000).

Lo studio di tali tematiche è stato, inoltre, accompagnato dalla riflessione su altri due concetti affini: l'identità regionale – ossia il senso di appartenenza alla propria regione – caratterizzata da componenti cognitive ed affettive, come la consapevolezza di far parte di una data regione ed i sentimenti provati verso la stessa (Keating, 1998); l'identità locale, basata sul legame di appartenenza con il luogo di crescita di ciascuno, in particolare la città (Arnett, 2002).

In quanto forme di identità sociale, ovvero di “identità collettiva”, tutti questi costrutti sono di natura multidimensionale e comprendono diverse componenti che gli autori hanno cercato di operationalizzare a partire dal lavoro di Tajfel (Ashmore et al., 2004).

La componente fondamentale – considerata preconditione per lo sviluppo delle altre dimensioni – è l'auto-categorizzazione, vale a dire l'atto di identificazione con un gruppo sociale o di definizione del sé come appartenente ad una determinata collettività (Deaux, 1996; Phinney, 1995): ad esempio, si osserva quando un individuo utilizza una determinata etichetta linguistica (come “italiano” o “europeo”) per descrivere se stesso ad altre persone.

Una seconda componente è rappresentata dall'importanza attribuita alle diverse appartenenze di gruppo. Ciascun individuo, infatti, può categorizzarsi ed identificarsi simultaneamente con più gruppi sociali, come quelli legati al genere, alla nazione, alla regione, al gruppo etnico o alla professione, solo per nominarne alcuni. Questi gruppi, tuttavia, non rivestono la stessa importanza per la persona, ma vengono organizzati gerarchicamente all'interno del proprio concetto di sé in base alla loro rilevanza o salienza (Stryker & Serpe, 1982). In questa prospettiva, diventa

allora interessante analizzare qual è l'importanza che ciascuna appartenenza di gruppo assume relativamente ad altre forme di appartenenza.

Una ulteriore e rilevante componente, strettamente collegata all'auto-categorizzazione, è il grado di identificazione riferito da un individuo per una particolare categoria sociale. In altri termini, non basta soltanto osservare se l'individuo utilizza determinate categorie sociali per definirsi, ma sembra interessante anche considerare quanto l'individuo vi si senta appartenente; ciò può avvenire, ad esempio, richiedendo di esprimere un giudizio soggettivo lungo una scala che varia da "per niente" a "molto" (Ashmore et al., 2004).

Ancora, una quarta componente concerne le conoscenze, le credenze e gli stereotipi attribuiti dalle persone ad un gruppo sociale di appartenenza nonché a gruppi esterni ad esso. Di fatto, una volta che una persona si è identificata con uno specifico gruppo, la stessa tende ad accostare una serie di tratti e disposizioni ai membri del medesimo; tali tratti diventano la base per conferire alla propria appartenenza una "caratteristica distintiva positiva", tipicamente ricercata per mezzo dei confronti sociali con gli altri gruppi (Tajfel & Turner, 1986).

Infine, una quinta componente è la valutazione affettiva espressa verso i membri di un gruppo sociale di riferimento come pure verso i membri di altri gruppi. In questo caso, il grado di coinvolgimento emozionale di un individuo – rilevato, ad esempio, attraverso misure di piacevolezza – può portare a forme di favoritismo per la propria categoria sociale a svantaggio di altre che si considerano estranee (Tajfel et al., 1970; Tajfel et al., 1972).

Proprio a partire da simili riferimenti teorici, gli studi interessati a comprendere la costruzione dell'identità europea e di quella nazionale (Barrett, 2005; Barrett & Short, 1992; Bennett et al., 1998), come pure dell'identità regionale e di quella locale, hanno prevalentemente centrato il loro interesse su queste cinque componenti: (a) l'auto-categorizzazione, e quindi la capacità di utilizzare la categoria sovranazionale e quella nazionale, quella regionale e quella locale, per definirsi; (b) l'importanza relativa attribuita a queste forme di appartenenza/identificazione in rapporto ad altre come, ad esempio, età e genere; (c) il grado di identificazione espresso verso ciascuna di tali appartenenze; (d) le credenze e gli stereotipi, positivi e/o negativi, assegnati al gruppo sovranazionale ed anche nazionale, regionale e

locale rispetto ad altri gruppi dello stesso livello ma estranei; (e) le valutazioni affettive ed emotive rivolte verso questi stessi gruppi.

Nel primo caso, si è provato a comprendere quando i bambini iniziano ad utilizzare le categorie relative ai gruppi sovranazionali, nazionali, regionali e locali per definire il proprio sé. Secondo Piaget (1924; Piaget & Weil, 1951), cui si devono i primi pionieristici studi in tale ambito, i concetti di nazione e regione si sviluppano parallelamente alle abilità cognitive e non vengono padroneggiati fino all'età di 10 anni. Tuttavia, questa assunzione non è supportata dai risultati ottenuti in ricerche successive, le quali mostrano come sin dai 6 anni la maggioranza dei bambini conosce il proprio gruppo nazionale e si auto-descrive come appartenente ad esso (Bennett et al., 1998; De Rosa & Bombi, 1999; Giménez et al., 2003; Jahoda, 1963; Karakozov & Kadirova, 2001; Kipiani, 2001; Lambert & Klineberg, 1967; Pavlenko, Kryazh, Ivanova, & Barrett, 2001; Reizábal et al., 2004; Riazanova, Sergienko, Grenkova-Dikevitch, Gorodetschnaia, & Barrett, 2001; Vila, et al., 1998). L'identità europea, invece, inizia a svilupparsi tra i 6 e i 10 anni, periodo in cui si evidenzia un fondamentale cambiamento nella consapevolezza dell'esistenza del gruppo sovranazionale e nel relativo processo di auto-categorizzazione (Barrett, 1996).

Nel secondo caso, si è cercato di esplorare l'importanza che l'identificazione europea, nazionale, regionale e locale assumono rispetto ad altre forme di identificazione. Si è, così, osservato che all'età di 6 anni l'identità nazionale non risulta essere molto importante se rapportata alle categorie età, genere o all'identità locale. Tra i 6 e i 12 anni la sua rilevanza aumenta significativamente e, in alcuni casi, può assumere maggiore peso dei descrittori età e genere (Barrett et al., 2003). Tra i 12 e i 15 anni, poi, anche l'identità europea comincia a crescere nell'importanza, mantenendosi in ogni caso ad un livello più basso di quello relativo all'identità nazionale, all'età, al genere ed all'identità locale. Non tutti gli studi sull'argomento, tuttavia, riportano come generalizzabili tali tendenze. In alcuni casi, infatti, l'identità nazionale può assumere grande importanza già a 6 anni senza mostrare incrementi significativi nelle età successive (Giménez et al., 2003; Reizábal et al., 2004; Vila et al., 1998).

Nel terzo caso, si è tentato di valutare quanto i bambini si identificano con i gruppi di appartenenza europea, nazionale, regionale e locale, sottolineando come il

grado di identificazione può subire cambiamenti associati all'età e alla specifica identità coinvolta (come per l'importanza relativa), ma anche in relazione al contesto socioculturale di crescita. Un ampio numero di studi condotti in diversi stati europei rileva, infatti, differenze nel grado e nel tipo di identificazione dipendentemente dalla provenienza geografica (Barrett, 2002, 2006; Giménez et al., 2003; Inguglia, Lo Coco, & Musso, 2006; Reizábal et al., 2004; Riazanova et al., 2001). Ad esempio, alcuni bambini mostrano una più marcata identità regionale piuttosto che nazionale. È il caso di quei soggetti appartenenti a gruppi regionali, come gli scozzesi in Gran Bretagna o i baschi in Spagna, che rivendicano una loro autonomia sia per motivi storici che geografici.

Nel quarto caso, si è inteso studiare quando e come i bambini cominciano a costruire le rappresentazioni dei membri dei vari gruppi sovranazionali, nazionali, regionali e locali, anche in riferimento alle caratteristiche assegnate a persone di gruppi non di appartenenza. Le ricerche rilevano che alcune credenze sono già acquisite intorno a 5-6 anni e che con l'avanzare dell'età si espandono notevolmente (Barrett & Short, 1992; Jahoda, 1962; Lambert & Klineberg, 1967), soprattutto in una direzione che va da caratteristiche quasi esclusivamente esterne e comportamentali a caratteristiche interne e psicologiche (Damon & Hart, 1988; Livesley & Bromley, 1973). Anche il grado di variabilità, che è riconosciuta esistere tra membri di ciascun gruppo, sembra crescere lungo l'infanzia: così, la gran parte dei bambini più piccoli tende a riferirsi al gruppo degli europei e dei propri connazionali con pochi tratti solitamente positivi, mentre i più grandi usano un maggior numero di attributi di diverso segno. Nondimeno, anche in età preadolescenziale, il numero di tratti positivi assegnati è stabilmente in prevalenza (per esempio, Barrett, 1996; Barrett et al., 2003). Questa consistente rappresentazione positiva non coinvolge solo i gruppi interni, ma anche quelli esterni, sia pur a livelli più bassi. In queste circostanze, sembra che la "positività distintiva", prevista dalla teoria dell'identità sociale (Tajfel, 1981), si collochi in un quadro che non necessariamente preveda ampie attribuzioni di tratti negativi.

Nel quinto caso, si è provato a stimare la valenza del coinvolgimento emozionale manifestato dai bambini nei confronti delle persone che compongono i gruppi di appartenenza europea, nazionale, regionale e locale, nonché i sentimenti

espressi verso i membri di gruppi simili ma esterni. Ne è emerso che, già a 6 anni, è presente una specifica preferenza per i propri gruppi rispetto agli altri. Un tale effetto di favoritismo, tra l'altro, appare alquanto persistente anche nelle età successive, sebbene non sia universale e possano essere ottenuti risultati differenti a seconda delle misure utilizzate e del contesto (Barrett, 2006). Altresì, un buon numero di ricerche evidenzia (De Rosa & Bombi, 1999; Reizábal et al., 2004; Verkuyten, 2001) come la qualità emozionale positiva riscontrata per i gruppi interni sia indipendente dalle valutazioni circa i gruppi esterni e che la discriminazione nei confronti di quest'ultimi è piuttosto rara, con qualche eccezione dovuta, per esempio, a trascorsi storici negativi (Barrett & Short, 1992; Barrett et al., 2003; Bennett et al., 2004; Buchanan-Barrow et al., 2001; De Rosa & Bombi, 1999; Lambert & Klineberg, 1967).

Due ulteriori aree di ricerca, strettamente connesse con le precedenti, sono ancora da considerare.

La prima area si occupa di esaminare le relazioni che intercorrono tra identità europea, nazionale, regionale e locale, nel tentativo di comprendere, ad esempio, se una forte identificazione con il proprio gruppo nazionale costituisca o meno un ostacolo per lo sviluppo dell'identità europea. Guetzkow (1955) suggerisce che due identità possono essere armoniosamente compresenti purché ognuna fornisca soluzioni specifiche a bisogni differenti. In modo simile, le teorizzazioni di Turner (1987) implicano la coesistenza di forme diverse di identificazione sociale qualora vengano percepite dall'individuo come appartenenti a livelli diversi di astrazione: in altre parole, l'identità europea può presentarsi parallelamente all'identità nazionale in quanto è, rispetto a quest'ultima, logicamente sovraordinata. Un individuo può, dunque, essere contemporaneamente un "buon europeo" e un "buon italiano" senza per questo sentirsi in conflitto. Anche le ricerche in ambito evolutivo sembrano mostrare come i bambini, sin da 10 anni, riescano a comprendere le relazioni complementari che esistono tra forme di identificazione multiple, come quelle che sussistono tra la propria regione e la propria nazione (Piaget & Weil, 1951) e tra la nazione e il continente di appartenenza (Barrett, 1996).

In questo scenario, recentemente anche nel nostro paese il tema della costruzione di identità multiple ha suscitato un notevole interesse tra i ricercatori di

diversi ambiti disciplinari (Besozzi, 1999; Cinnirella, 1997; De Rosa & Bombi, 2003; Giovannini, 2001; Inguglia et al., 2009). Alcuni di questi autori si sono espressamente interessati allo studio delle relazioni tra identità europea, nazionale, regionale e locale.

Cinnirella (1997), ad esempio, confronta il senso di identità europea e nazionale di studenti universitari britannici ed italiani, trovando che gli italiani mostrano un'identità europea più forte dei britannici; al contrario, questi ultimi considerano più rilevante degli italiani la loro identità nazionale. Analizzando le risposte date da ogni gruppo nazionale, inoltre, osserva che i britannici percepiscono l'identità europea come una minaccia per la propria identità nazionale, mostrando una certa incompatibilità tra le due forme di identità; diversamente, gli italiani sembrano percepire le due identità come appartenenti a livelli di astrazione differenti e, quindi, non mostrano difficoltà ad utilizzarle contemporaneamente.

De Rosa e Bombi (2003), invece, studiano il processo di costruzione dell'identità nazionale, regionale e sovranazionale in bambini italiani tra i 6 e i 15 anni, osservando che l'importanza attribuita all'identità italiana risulta elevata a tutte le età, laddove quella assegnata all'identità europea cresce e quella associata all'identità regionale diminuisce con il tempo.

Altri studi evidenziano che le conoscenze geo-politiche dell'Europa possedute dai bambini sono influenzate dalla regione di appartenenza, dal grado di scolarizzazione e dall'età (Axia et al., 1998); in particolare, le informazioni sull'Europa aumentano sia quantitativamente che qualitativamente col passare dell'età e con la frequenza scolastica.

Ancora, uno studio condotto su bambini residenti nelle città di Roma e Vicenza – nell'ambito di un progetto internazionale di ricerca finanziato dalla Commissione europea (cfr. Barrett, 2006; Castelli et al., 2002)⁴⁶ – mette in rilievo che, in entrambi i gruppi locali di bambini, l'importanza assegnata all'identità

⁴⁶ Progetto CHOONGE, acronimo di “*Children's Beliefs and Feelings about Their Own and Other National Groups in Europe*”, finalizzato ad individuare le costanti e le differenze cross-nazionali nello sviluppo dell'identificazione nazionale tra i 6 e i 15 anni.

nazionale si mantiene alta e stabile, accompagnata da un significativo favoritismo per il gruppo degli italiani che diviene meno marcato con l'età. L'identità europea, invece, aumenta nel tempo, pur rimanendo più bassa di quella nazionale.

Infine, Inguglia et al. (2009) esplorano appositamente i percorsi di costruzione e le relazioni reciproche fra l'identità europea, nazionale, regionale e locale, mostrando come l'identità europea diventi rilevante a 12 anni, quella regionale a 9, mentre l'identità nazionale e quella locale sono alquanto importanti già dai 6 anni.

Nell'insieme questi risultati paiono, dunque, suggerire consistentemente che nei bambini italiani l'identità nazionale sia già alta a 6 anni e si mantenga tale con l'età, mentre quella europea tenda a crescere nel tempo. Per quanto riguarda l'identità locale e quella regionale, il numero di indagini sul loro merito è piuttosto risicato; ad ogni modo, la prima appare affiancare l'identità nazionale mostrandosi robusta fin dai 6 anni e la seconda sembra consolidarsi nell'arco della fanciullezza.

La seconda area di ricerca indaga sul ruolo giocato da vari fattori nel favorire lo sviluppo dell'identità europea e quella nazionale. A questo proposito, un ruolo chiave è sicuramente svolto dall'educazione e, di conseguenza, dai due contesti in cui viene maggiormente praticata, vale a dire la scuola e la famiglia. Ad esempio, come già visto, Axia et al. (1998) riportano che le conoscenze geografiche sull'Europa sono accresciute dall'istruzione scolastica formale. Altri autori mostrano che il contenuto dei libri scolastici può influenzare la conoscenza delle appartenenze civiche come pure le rappresentazioni dei connazionali e della gente straniera (Barrett & Short, 1992; Byram, Esarte-Sarries, & Taylor, 1991; Lambert & Klineberg, 1967). In un recente lavoro, Deiana (2007) affronta il "come" la scuola può aiutare bambini e ragazzi a diventare "europei", sottolineando il contributo apportato dalle varie discipline scolastiche, dai manuali utilizzati e dal ruolo degli insegnanti e della loro didattica. In più, alcuni autori (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001) osservano che il clima della classe e, in generale, le pratiche scolastiche possono influire sull'intenzione futura degli alunni di riconoscersi come membri attivi della propria comunità nazionale e sull'acquisizione di valori, discorsi e comportamenti della cultura civica nazionale ed europea; tra queste pratiche, di

particolare interesse sono sicuramente i programmi di scambio culturale tra scuole europee, ormai ampiamente diffusi anche nelle istituzioni scolastiche italiane. Al di là della scuola e degli insegnanti, anche gli altri significativi, specialmente i genitori, possono fornire il loro contributo allo sviluppo identitario in una dimensione europea e nazionale dei bambini. Questi stessi, infatti, spesso citano i loro genitori come fonte di informazioni, da cui sono state acquisite sia conoscenze sulle proprie appartenenze sia giudizi su diversi gruppi di persone (Barrett & Short, 1992; Lambert & Klineberg, 1967), sebbene questa sia una tendenza che comincia a scomparire con l'arrivo dell'adolescenza (Lambert & Klineberg, 1967).

Complessivamente, un attento esame della letteratura sullo sviluppo dell'identità europea e, parallelamente, dell'identità nazionale, regionale e locale presenta alcuni aspetti critici.

In primo luogo, il panorama della ricerca italiana fornisce un quadro parziale del fenomeno e necessita di ulteriori approfondimenti empirici che considerino in modo particolare i bambini e i preadolescenti.

In secondo luogo, sia la letteratura nazionale che quella internazionale dovrebbero dare più spazio all'analisi simultanea delle diverse forme di identità in argomento. Spesso, infatti, gli studi sul campo si focalizzano esclusivamente sull'identità europea e su quella nazionale, oppure su quella nazionale e su quella regionale, non considerando le altre forme di identità implicate. Talune ricerche, invece, sottolineano la necessità di tenere maggiormente in conto la relazione tra i diversi livelli di identificazione, che nel caso specifico hanno la particolarità di essere reciprocamente inclusivi (Ros, Cano, & Huici, 1987; Ros, Huici, & Gomez, 2000). In questa prospettiva, Matera, Giannini, Blanco, e Smith (2005) trovano, ad esempio, che per studenti universitari madrileni è più importante la loro identità regionale sia rispetto a quella nazionale che a quella europea. Nella stessa direzione, Huici, Ros, Cano, Hopkins, Emler, e Carmona (1997) evidenziano come l'identificazione europea vari in funzione della relazione tra identità regionale e nazionale. Risultati simili sottolineano, come detto, la necessità di tenere contemporaneamente in considerazione tutte queste dimensioni, al fine di una più approfondita comprensione dei processi che sottostanno alla costruzione di identità multiple.

In terzo luogo, specialmente in Italia, molte poche indagini sono state condotte sulla possibile influenza di scuola, insegnanti e genitori nei processi di identificazione e di costruzione di atteggiamenti verso l'Europa e gli europei da parte dei bambini. Conseguentemente, qualsiasi conclusione non può che essere, ad oggi, meramente provvisoria.

Partendo da tale stato di cose, il presente lavoro intende fornire il proprio apporto alla letteratura sull'argomento (a) estendendo lo studio dell'identità europea – simultaneamente all'identità nazionale, all'identità regionale e all'identità locale – a bambini e preadolescenti italiani residenti in Sicilia e (b) valutando se e come scuola, insegnanti e genitori possano delinarsi quali fattori in grado di facilitarne la formazione.

6.2. Obiettivi e ipotesi

Alla luce delle considerazioni fin qui esposte, scopo generale della ricerca è stato, da una parte, quello di studiare – in bambini e preadolescenti italiani – alcune delle componenti (come l'auto-categorizzazione, l'importanza relativa, il grado di identificazione, le credenze e gli stereotipi, la valutazione affettiva) in cui si articola l'identità europea in rapporto a componenti simili dell'identità nazionale, di quella regionale e di quella locale e, dall'altra, quello di esplorare l'eventuale contributo che genitori, scuola e insegnanti e possono fornire nella costruzione di simili componenti nella dimensione europea.

In particolare, lo studio si è posto i seguenti obiettivi:

1. Analizzare se ed in che modo i bambini/preadolescenti si auto-categorizzano come appartenenti al gruppo degli europei e a quello nazionale, a quello regionale ed a quello locale.
2. Valutare l'importanza relativa attribuita dagli stessi all'identità europea sia rispetto all'identità nazionale, a quella regionale e a quella locale sia rispetto ad altre fonti di identificazione sociale quali, ad esempio, l'età ed il genere.

3. Valutare il loro grado di identificazione europea anche in relazione all'identificazione nazionale, regionale e locale.
4. Esaminare la qualità, positiva e/o negativa, delle credenze e degli stereotipi attribuiti dai bambini/preadolescenti al gruppo degli europei e confrontarla con quella espressa verso i membri di un gruppo esterno considerato di pari livello, facendo lo stesso anche per il gruppo nazionale, per quello regionale e per quello locale.
5. Allo stesso modo, esaminare la qualità della valutazione affettiva manifestata dai bambini/preadolescenti nei confronti del gruppo degli europei e confrontarla con quella verso i membri di un gruppo esterno considerato di pari livello, facendo lo stesso anche per il gruppo nazionale, per quello regionale e per quello locale.
6. Indagare sulle possibili relazioni esistenti tra informazioni veicolate dai genitori, clima dell'insegnamento, pratiche scolastiche e materiale didattico utilizzato a scuola, da una parte, e le varie componenti dell'identità europea dei bambini, dall'altra, arrivando successivamente alla formulazione di uno specifico modello che tenga conto di questo insieme di variabili.

In riferimento a tali obiettivi, inoltre, sono state formulate – a partire dalla letteratura più recente (Axia et al., 1998; Barrett, 2006; Castelli et al., 2002; De Rosa & Bombi, 2003; Inguglia et al., 2009) – specifiche previsioni.

Pertanto, nel corrente lavoro si è ipotizzato che:

1. Già a 6 anni la gran parte dei bambini si percepisce quale membro della propria nazione, mentre solo ad età maggiori utilizza la categoria europeo per definirsi.
2. Ad età più avanzate corrisponde un'importanza relativa dell'identità europea più alta, laddove l'importanza relativa dell'identità nazionale non mostra sostanzialmente differenze di età.
3. Diversamente da quello nazionale, il grado di identificazione europea varia a seconda dell'età.
4. Costantemente lungo l'infanzia e la preadolescenza, le credenze e gli stereotipi positivi nei confronti degli europei e degli altri gruppi di

appartenenza nazionale, regionale e locale sono prevalenti rispetto a quelli negativi; lo stesso vale, ma in misura minore, anche per i gruppi esterni;

5. Similmente, a tutte le età, la valutazione affettiva espressa nei confronti degli europei e degli altri gruppi di appartenenza nazionale, regionale e locale è positiva; quella manifestata per i gruppi esterni non è negativa.

Riguardo, invece, agli aspetti legati all'auto-categorizzazione, all'importanza relativa e al grado di identificazione dell'identità regionale e di quella locale come pure alle relazioni tra scuola/genitori ed identità europea, lo studio ha assunto un carattere puramente esplorativo. Alla luce del numero limitato di ricerche compiute su tali questioni, è risultato, infatti, difficile enunciare precise ipotesi di ricerca.

6.3. Metodo

6.3.1. Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 607 bambini e preadolescenti, frequentanti la prima e quarta elementare e la seconda media di 8 differenti scuole pubbliche palermitane⁴⁷ (5 scuole primarie e 3 scuole secondarie inferiori), rispetto ad un numero previsto di 750. Dapprima, infatti, è stata condotta una estrazione casuale dall'intera popolazione scolastica di interesse, seguendo specifiche restrizioni: nascita in Sicilia con residenza a Palermo da almeno tre anni, genitori italiani, suddivisione equa in tre gruppi di età (6-7 anni = 250, 8-10 anni = 250, 11-13 anni = 250) e bilanciamento per genere (M = 375, F = 375). Tuttavia, non è stato possibile intervistare il totale degli estratti⁴⁸, cosicché la composizione finale del gruppo dei partecipanti – suddivisi per età e genere – è quella mostrata nella tabella 1. In linea con le caratteristiche dei contesti scolastici di provenienza, tutti i partecipanti

⁴⁷ Non tutte le scuole contattate hanno esplicitamente autorizzato a poterle citare nel corso del presente lavoro, motivo per cui si preferisce fornire solo informazioni di ordine generale.

⁴⁸ Prevalentemente, a causa della mancanza di autorizzazione consensuale da parte dei genitori.

appartenevano a famiglie di livello socio-economico medio-basso. Tale condizione è stata rilevata utilizzando come criterio la professione dei genitori⁴⁹ e stimando come preferenziale l'occupazione con più profitto in famiglia (cfr. Di Marco & Freguja, 2006).

Tab. 1. *Composizione del gruppo di partecipanti per età e genere (con età medie e deviazioni standard)*

	6-7 anni			8-10 anni			11-13 anni			Totale		
	N	Media	DS	N	Media	DS	N	Media	DS	N	Media	DS
M	89	6.80	.45	125	9.53	.42	91	12.51	.51	305	9.62	2.24
F	92	6.81	.38	109	9.48	.46	101	12.49	.46	302	9.67	2.32
Totale	181	6.81	.41	234	9.50	.44	192	12.50	.48	607	9.65	2.28

Inoltre, anche i genitori e gli insegnanti dei bambini del secondo gruppo di età (8-10 anni) hanno preso parte alla ricerca, fornendo le informazioni che sono state a loro richieste.

6.3.2. Materiali e procedura

Le fonti per la raccolta dei dati sono stati i bambini/preadolescenti intervistati, i genitori dei bambini di quarta elementare e gli insegnanti di riferimento della medesima classe scolastica.

Per quanto riguarda i primi, ciascun partecipante ha preso parte ad un'intervista individuale, effettuata in un locale messo a disposizione dall'istituto scolastico durante le ore di attività curricolare. In seguito ad un breve periodo di familiarizzazione, a ciascuno è stato chiesto di partecipare ad un gioco che consisteva nel dire "ciò che pensava su certe cose". Inoltre, sono state fornite rassicurazioni sul fatto che non si trattava di un test e che non vi erano risposte giuste o sbagliate. La durata di ogni intervista è stata di circa 45 minuti ed ha previsto molteplici sezioni. La scelta delle prove ha tratto origine dalla letteratura di riferimento ed in particolare

⁴⁹ Le diverse professioni sono state classificate per gruppi secondo le più recenti indicazioni dell'Istituto Nazionale di Statistica (vedi Scarnera, 2001).

dai lavori di Barrett (2000, 2002, 2006; Barrett & Whennell, 1998; Barrett et al., 2003; Bennett et al., 1998; Reizábal et al., 2004).

Riguardo a genitori ed insegnanti, è utile una premessa. Infatti, poiché solo da alcuni dirigenti scolastici – ed esclusivamente per certe classi – è stato ottenuto il consenso a coinvolgere anche i genitori degli intervistati e i loro insegnanti, si è verificato che solo nel caso dei bambini di quarta elementare si poteva far riferimento contemporaneamente a tutti i genitori e gli insegnanti, mentre per i bambini di prima elementare e i ragazzi di seconda media le percentuali erano del 43% e del 51% rispetto al totale. Così, non potendo mantenere l'obiettivo di garantire un numero alto di genitori ed insegnanti rispetto a ciascun gruppo di età, si è preferito concentrare gli sforzi solo in quel caso in cui ciò era possibile; vale a dire che hanno partecipato attivamente alla ricerca solo i genitori e gli insegnanti dei bambini di 8-10 anni.

I genitori sono stati contattati o direttamente a scuola durante una serie di incontri tra famiglie ed insegnanti o anche telefonicamente, quando non è stato possibile incontrarli di presenza. Nel 67 % dei casi ci si è rivolti alla madre e per il resto ai padri. Una volta chiarite le finalità della ricerca, è stata rivolta una semplice domanda: “Pensi a quante volte nell'arco di un mese, nei discorsi con suo/a figlio/a, fa riferimento – direttamente o indirettamente – all'appartenenza dell'Italia e degli italiani all'Europa e/o al fatto che questo ci unisce agli altri paesi europei e/o alla considerazione che essere europei è una cosa buona. Come può definire la quantità di informazioni trasmesse, al di là di quelle fornite per soddisfare i bisogni basilari: bassa, media o alta?”. La risposta è stata, quindi, registrata e sono stati attribuiti, in associazione al/alla rispettivo/a figlio/a, tre punteggi: 1 = “bassa”, 2 = “media” e 3 = “alta”.

Quanto agli insegnanti, è stato inizialmente individuato quello prevalente per ognuna delle classi di appartenenza di ciascun bambino intervistato. Quindi, si è chiesto di dare una risposta alla seguente domanda, dopo aver consultato anche gli altri colleghi impegnati nel lavoro in classe: “Pensi al totale delle ore di insegnamento svolte nell'arco di un mese, al di là di quelle dedicate alle nozioni di base. Qual è la quantità di tempo destinato a temi che – direttamente o indirettamente – fanno riferimento all'appartenenza dell'Italia e degli italiani all'Europa e/o al fatto che questo ci unisce agli altri paesi europei e/o alla considerazione che essere europei

è una cosa buona: bassa, media o alta?”. La risposta è stata registrata e sono stati attribuiti, in associazione a ciascun alunno membro di quella classe scolastica, tre punteggi: 1 = “bassa”, 2 = “media” e 3 = “alta”.

Altresì, agli stessi insegnanti è stato chiesto se le loro classi fossero in quel periodo in gemellaggio con altre scuole primarie europee all’interno di progetti di scambio culturale. Anche in questo caso, le risposte sono state registrate e sono stati attribuiti, in associazione ai relativi alunni intervistati, due punteggi: 0 = “nessun gemellaggio” e 1 = “gemellaggio”.

Infine, pur nella consapevolezza che, nel sistema scolastico italiano, nozioni sull’Europa vengono introdotte in quinta elementare⁵⁰, è stato ancora chiesto agli insegnanti se, comunque, fossero ugualmente a disposizione dei materiali didattici di supporto che trattassero, in senso specifico o anche marginale, il tema dell’Europa. Nei casi in cui la risposta è stata positiva – specialmente in riferimento ad attività extra-curricolari che coinvolgevano la classe, è stato possibile accedere a tali materiali, che riguardavano: libri sulla cittadinanza, sull’educazione civica e sulla convivenza; pubblicazioni interne alla scuola in relazione a progetti europei già svolti, volumi disponibili per la lettura degli alunni. Tutti questi testi sono stati classificati in due categorie secondo altrettanti criteri: (a) presenza nell’indice dell’Europa come argomento specifico e (b) riferimento all’Europa soltanto di passaggio. Sono stati così attribuiti, in associazione a ciascun alunno intervistato, tre punteggi: 0 = “assenza di materiale scolastico sull’Europa”, 1 = “materiale scolastico sull’Europa presente, ma secondario” e 2 = “materiale scolastico sull’Europa presente e primario”.

Chiarito ciò, vengono ora descritte le prove somministrate ai bambini/preadolescenti durante l’intervista a loro destinata.

Auto-categorizzazione per selezione. Ad ogni intervistato è stato presentato un set di 18 cartoncini preparati secondo precisi criteri: (a) indicare i gruppi interni di interesse, (b) richiamare i gruppi esterni rilevanti, e (c) considerare alcuni elementi di

⁵⁰ Cfr. il Decreto Legislativo n. 59 del 09/02/2004.

disturbo⁵¹. Di seguito sono indicate le categorie di identificazione (tra virgolette) che comparivano sui cartoncini, precedute dalle variabili di riferimento e seguite dalle indicazioni (tra parentesi) riguardanti la differenziazione tra gruppi interni (*ingroup*), gruppi esterni (*outgroup*) ed elementi di disturbo:

1. Età → “6 anni”, “7 anni”, “8 anni”, “9 anni”, “10 anni”, “11 anni”, “12 anni” e “13 anni” (*ingroup* o elementi di disturbo a seconda dell’età dell’intervistato).
2. Genere → “maschio”, “femmina” (*ingroup* o elemento di disturbo a seconda del genere dell’intervistato).
3. Identità sovranazionale → “europeo/a” (*ingroup*), “americano/a” (*outgroup*).
4. Identità nazionale → “italiano/a” (*ingroup*), “tedesco/a” (*outgroup*).
5. Identità regionale → “siciliano/a” (*ingroup*), “lombardo/a” (*outgroup*).
6. Identità locale → “palermitano/a” (*ingroup*), “catanese” (*outgroup*).

Ai partecipanti sono state presentate due buste con le seguenti scritte: “IO” sull’una e “IO NO” sull’altra. L’intervistatore, sparpagliando sul tavolo i cartoncini in maniera casuale, ha chiesto all’intervistato di selezionare solo quelli che potevano essere usati per descriverlo, di inserirli nella busta “IO” e di mettere tutti quelli non

⁵¹ Per gruppo interno (*ingroup*) si è inteso quel gruppo considerato “di appartenenza” in relazione al target degli intervistati – secondo dimensioni quali quella etno-geografica, politica, culturale e relativamente all’età, al genere, alla religione e alle origini familiari; per gruppo esterno (*outgroup*) ci si è riferiti a quel gruppo che per motivi geografici e/o storico-culturali si delinea come particolarmente distante da uno specifico gruppo interno (quindi, possiede una certa rilevanza quando viene presentato): ad esempio, per i nostri intervistati nati e residenti in Sicilia da genitori italiani la categoria “siciliano/a” rappresenta un *ingroup*, la categoria “lombardo/a” rappresenta un *outgroup*. Per elementi di disturbo si è fatto riferimento a quelle categorie che, pur “non di appartenenza”, sono stati il necessario complemento per rendere omogenea la prova tra tutti gli intervistati. Così, a tutte le età venivano presentati i cartoncini “6 anni”, “7 anni”, “8 anni”, “9 anni”, “10 anni”, “11 anni”, “12 anni” e “13 anni”, ma per un intervistato di 9 anni solo un cartoncino (“9 anni”) indicava la propria età; tutti gli altri rappresentavano elementi di disturbo e la scelta di uno di essi è stata indicativa di disattenzione/disinteresse.

scelti nella busta “IO NO”. Le istruzioni sono state: “Dai un’occhiata a questi cartoncini. Tutte queste parole possono essere usate per descrivere la gente. Alcune di queste possono essere usate per descrivere te stesso. Tu quali sceglieresti?” (e nel caso di bambini di 6 e 9 anni) “Vuoi che ti aiuti a leggerle?”. Allorché lo sperimentatore era sicuro che l’intervistato avesse capito i potenziali auto-descrittori, proseguiva in tal modo: “Vedi che qui ho due buste, una con scritto “IO” e l’altra con scritto “IO NO”. Puoi mettere tutti i cartoncini che ti descrivono nella busta “IO” e tutti quelli che non ti descrivono nella busta “IO NO”. Ogni cartoncino è stato valutato nel seguente modo: 0 = non scelto, 1 = scelto.

Importanza relativa. Finita la selezione iniziale da parte del partecipante, la busta “IO NO” è stata messa da parte; tutti i cartoncini della busta “IO” sono stati, invece, collocati sul tavolo. Quindi, all’intervistato è stato chiesto: “Se tu dovessi scegliere solo uno fra questi cartoncini, quale sarebbe per te il più importante, quale sceglieresti?”. Una volta scelto, il cartoncino è stato rimosso suggerendo di ripetere il compito: “E qual è il prossimo cartoncino più importante per te?”. Anche questo è stato rimosso e la procedura si è ripetuta fino all’ultimo dei cartoncini. A ciascuno di questi è stato attribuito un punteggio corrispondente all’ordine in cui è stato selezionato. Al cartoncino di primo rango (il più importante) si è attribuito un punteggio di 1, al cartoncino di secondo rango il punteggio di 2 e così via. Il valore assegnato (per ognuno dei partecipanti) ai cartoncini non scelti rispetto ai 18 iniziali è stato la media aritmetica dei ranghi rimanenti fino alla 18esima posizione⁵².

Grado di identificazione. Questa sezione ha previsto quattro sottoprove, una per ciascun livello di identificazione. Per ognuna delle sottoprove è stato presentato un set di tre cartoncini opportunamente predisposti. Ad esempio, nel caso dell’identità sovranazionale: “molto europeo/a”, “poco europeo/a”, “per niente europeo/a”. L’ordine dei cartoncini, come pure quello delle sottoprove, è stato

⁵² Ad esempio, avendo un partecipante selezionato 5 cartoncini, tale valore si è ottenuto come segue: $(6 + 7 + 8 + 9 + 10 + 11 + 12 + 13 + 14 + 15 + 16 + 17 + 18) / 13 = 12$. Nello specifico, una tale procedura è già stata sperimentata in letteratura (tra gli altri: Barrett, 2006; Barrett et al., 2003; Bennett et al., 1998; Reizábal et al., 2004).

continuamente randomizzato durante il succedersi dei partecipanti. All'intervistato, dunque, è stato chiesto: "Quali di questi cartoncini pensi che ti descriva meglio?", accertandosi del senso attribuito dai partecipanti a questa domanda. Si è attribuito un punteggio variabile da 1 = "per niente europeo/a" a 3 = "molto europeo/a". La stessa procedura è stata ripetuta anche per le altre sottoprove, riguardanti l'identità nazionale ("italiano/a"), quella regionale ("siciliano/a") e quella locale ("palermitano/a").

Credenze e stereotipi. In questo caso, è stato opportunamente preparato un set di 6 coppie di cartoncini con aggettivi bipolari: "amichevole"/"non amichevole", "felice"/"triste", "intelligente"/"stupido", "lavoratore"/"pigro", "onesto"/"disonesto", "pulito"/"sporco". Tali attributi sono stati scelti in conformità a precedenti studi, che hanno rilevato come i bambini usino gli stessi termini nelle loro descrizioni di gruppi nazionali o etnici (Barrett & Short, 1992; Doyle et al., 1988; Lambert & Klineberg, 1967). Due ulteriori aggettivi ("simpatico"/"antipatico") sono stati utilizzati come esempi per spiegare a ciascun partecipante in che modo utilizzare il resto dei cartoncini, sempre presentati in pila secondo un ordine casuale. Le istruzioni sono state: "Qui ci sono dei cartoncini con delle parole che descrivono la gente. Così tu puoi dire che delle persone sono 'simpatiche' e delle altre sono 'antipatiche'. Adesso, quello che io vorrei che tu facessi è di considerare queste parole una alla volta e di selezionare quelle parole che tu pensi possano essere usate per descrivere gli europei. Puoi fare questo per me?"⁵³. Successivamente, la stessa cosa è stata chiesta per tutti gli *ingroup* e gli *outgroup* come individuati nella prova di auto-categorizzazione: italiani, siciliani e palermitani, da una parte; americani, tedeschi, lombardi e catanesi, dall'altra. Ogniquale volta un aggettivo positivo è stato attribuito ad un gruppo è stato assegnato 1 punto; dalla somma di tutti i punti è così derivato un punteggio complessivo compreso tra 0 e 6, indicante la positività generale verso quel gruppo.

⁵³ Con questo modo di procedere si è permesso agli intervistati di scartare ogni aggettivo positivo o negativo ritenuto inapplicabile a un particolare gruppo, cioè di assegnare gli aggettivi agli *ingroup* e agli *outgroup* in maniera indipendente (vedi Bennett et al., 2004).

Parimenti è stato fatto con gli aggettivi negativi, ottenendo una misura della negatività verso un particolare gruppo, sempre oscillante tra 0 e 6.

Valutazione affettiva. Immediatamente dopo aver attribuito gli aggettivi ritenuti più appropriati ad un particolare gruppo – e prima di passare a quello successivo – l'intervistato è stato invitato a prendere visione del seguente set di cartoncini: “mi piace”, “così così”, “non mi piace”. Poi, gli è stato detto: “Adesso, vorrei chiederti una cosa in più. Ti piacciono o non ti piacciono ... (gruppo considerato)? Scegli la risposta tra questi cartoncini”. La procedura è stata ripetuta per tutti gli *ingroup* e gli *outgroup* già ricordati, ricavandone costantemente un punteggio variabile da 1 = “non mi piace” a 3 = “mi piace”.

6.3.3. Analisi dei dati

Un'ampia parte della letteratura sull'argomento in oggetto (per una rassegna cfr. Barrett, 2006) sottolinea l'assenza di differenze significative associate alla variabile genere nei processi di costruzione dell'identità europea e di quella nazionale. Allo scopo di confermare questo dato e di verificare la sua estendibilità anche all'ambito dell'identità regionale e di quella locale, è stata effettuata una serie di analisi preliminari (l'analisi del chi-quadrato per le risposte di auto-categorizzazione; il test della mediana per l'importanza relativa, il grado di identificazione e la valutazione affettiva, l'analisi della varianza le credenze e gli stereotipi), i cui risultati hanno mostrato che in nessun caso è presente una differenza significativa per il genere degli intervistati. Per questo motivo, le ulteriori analisi hanno preso in considerazione il gruppo dei partecipanti indipendentemente da tale variabile.

I dati ottenuti dalle singole prove sono stati, quindi, sintetizzati in funzione dell'età e delle diverse forme di appartenenza calcolando:

1. I valori percentuali per l'auto-categorizzazione per selezione.
2. Le mediane per l'importanza relativa.
3. Le mediane per il grado di identificazione.
4. I valori medi (con deviazione standard) per le credenze e gli stereotipi.
5. Le mediane per la valutazione affettiva.

Come passo ulteriore, al fine di esaminare le differenze associate all'età sono stati utilizzati:

1. L'analisi del chi-quadrato per l'auto-categorizzazione per selezione (il test U di Mann-Whitney per i confronti post hoc).
2. Il test della mediana per l'importanza relativa (lo stesso test per i confronti post hoc).
3. Il test della mediana per il grado di identificazione (lo stesso test per i confronti post hoc).
4. L'analisi della varianza (ANOVA) ed il test t per le credenze e gli stereotipi.
5. Il test della mediana per la valutazione affettiva (lo stesso test per i confronti post hoc).

6.4. Risultati

6.4.1. Auto-categorizzazione europea, nazionale, regionale e locale

La tabella 2 mostra le percentuali di intervistati che alle diverse età scelgono di descrivere se stessi come membri dell'Europa e/o del proprio gruppo nazionale, regionale e locale. L'analisi del chi-quadrato evidenzia differenze tra i gruppi di età nella percentuale di scelta di tutte le categorie esaminate.

Tab. 2. Percentuali di scelta relative alla categoria europea e nazionale, regionale e locale: confronto per gruppi di età

Auto-categorizzazione	6-7 anni	8-10 anni	11-13 anni	Chi-quadrato
	%	%	%	
Europea	6.63 ^a	46.15 ^b	84.90 ^c	$\chi^2(2) = 229.36^{****}$
Nazionale	90.61 ^a	97.01 ^b	97.40 ^b	$\chi^2(2) = 12.11^{***}$
Regionale	38.67 ^a	85.04 ^b	97.40 ^c	$\chi^2(2) = 191.96^{****}$
Locale	92.27 ^a	97.86 ^b	94.79 ^{ab}	$\chi^2(2) = 7.14^*$

Nota. Percentuali con lo stesso apice, in riga, non differiscono significativamente fra loro (test U di Mann-Whitney).

* $p < .05$; *** $p < .005$; **** $p < .001$

Dal confronto a coppie di età, effettuato attraverso il test U di Mann-Whitney, emerge che:

1. Esiste una differenza significativa nel percepirsi come europeo tra gli intervistati di 6-7 e 8-10 anni, $U = 12807.00$, $p < .001$, e tra quelli di 8-10 e 11-13 anni, $U = 13761.00$, $p < .001$.
2. Esiste una differenza significativa nel percepirsi come membro del proprio gruppo nazionale tra gli intervistati di 6-7 e 8-10 anni, $U = 19821.00$, $p < .01$.
3. Esiste una differenza significativa nel percepirsi come membro del proprio gruppo regionale tra gli intervistati di 6-7 e 8-10 anni, $U = 12807.00$, $p < .001$, e tra quelli di 8-10 e 11-13 anni, $U = 19689.00$, $p < .001$.
4. Esiste una differenza significativa nel percepirsi come membro del proprio gruppo locale tra gli intervistati di 6-7 e 8-10 anni, $U = 19991.50$, $p < .01$.

6.4.2. L'importanza relativa dell'identità europea, nazionale, regionale e locale

La tabella 3 mostra le mediane dei punteggi riguardanti l'importanza relativa attribuita dai partecipanti di diversa età all'identità europea, nazionale, regionale e locale nonché alle categorie *età* e *genere*. Avvalendosi del test della mediana (Siegel & Castellan, 1988), emergono differenze tra i gruppi di età nella rilevanza assegnata all'identità europea, regionale, locale e alla categoria *età*, mentre non si evidenziano differenze per l'identità nazionale e la categoria *genere*.

Dal confronto a coppie di età, effettuato sempre attraverso il test della mediana, emerge che:

1. Esiste una differenza significativa nell'importanza relativa attribuita all'identità europea tra gli intervistati di 8-10 e 11-13 anni, $\chi^2(1) = 68.04$, $p < .001$.

2. Esiste una differenza significativa nell'importanza attribuita all'identità regionale tra gli intervistati di 6-7 e 8-10 anni, $\chi^2(1) = 76.20, p < .001$.
3. Esiste una differenza significativa nell'importanza attribuita all'identità locale tra gli intervistati di 8-10 e 11-13 anni, $\chi^2(1) = 12.02, p < .005$.
4. Infine, esiste una differenza significativa tra gli intervistati di 6-7 e 8-10 anni nell'importanza attribuita al descrittore *età*, $\chi^2(1) = 26.83, p < .001$.

Tab. 3. Mediane dei punteggi di importanza relativa dell'identità europea, nazionale, regionale e locale e delle categorie età e genere: confronto per gruppi di età. Punteggi più bassi indicano un'importanza maggiore, punteggi più alti un'importanza minore

Identità	6-7 anni	8-10 anni	11-13 anni	Test mediana
	Mediana	Mediana	Mediana	
Europea	11.5 ^a	11.5 ^a	4 ^b	$\chi^2(2) = 183.78^{****}$
Nazionale	3	3	3	$\chi^2(2) = 5.47, ns$
Regionale	11.5 ^a	3.5 ^b	3 ^b	$\chi^2(2) = 123.66^{****}$
Locale	3 ^a	3 ^a	4 ^b	$\chi^2(2) = 23.67^{****}$
Età	2 ^a	3 ^b	4 ^b	$\chi^2(2) = 39.83^{****}$
Genere	2	2	2	$\chi^2(2) = 1.79, ns$

Nota. Mediane con diverso apice, in riga, differiscono significativamente fra loro (test della mediana).
**** $p < .001$

6.4.3. Il grado di identificazione europea, nazionale, regionale e locale

La tabella 4 mostra le mediane dei punteggi degli intervistati relativi al grado di identificazione europea, nazionale, regionale e locale. Dall'utilizzo del test della mediana emergono differenze tra i gruppi di età solo nel grado di identificazione europea.

Dal confronto a coppie di età, effettuato attraverso il medesimo test, si riscontra una differenza significativa nel grado di identificazione europea tra gli intervistati di 6-7 e 8-10 anni, $\chi^2(1) = 5.89, p < .05$, e tra quelli di 8-10 e 11-13 anni, $\chi^2(1) = 13.04, p < .001$. Tuttavia, questi ultimi due gruppi di età presentano la stessa mediana, creando una certa confusione nell'interpretazione della differenza riscontrata.

Nella figura 1 sono rappresentati i quartili dei punteggi del grado di identificazione europea per ciascun gruppo di età. Da una sua analisi affiora

chiaramente che il dato va interpretato nel senso di un maggiore grado di identificazione europea mostrato dagli intervistati di 11-13 anni rispetto a quelli di 8-10 anni.

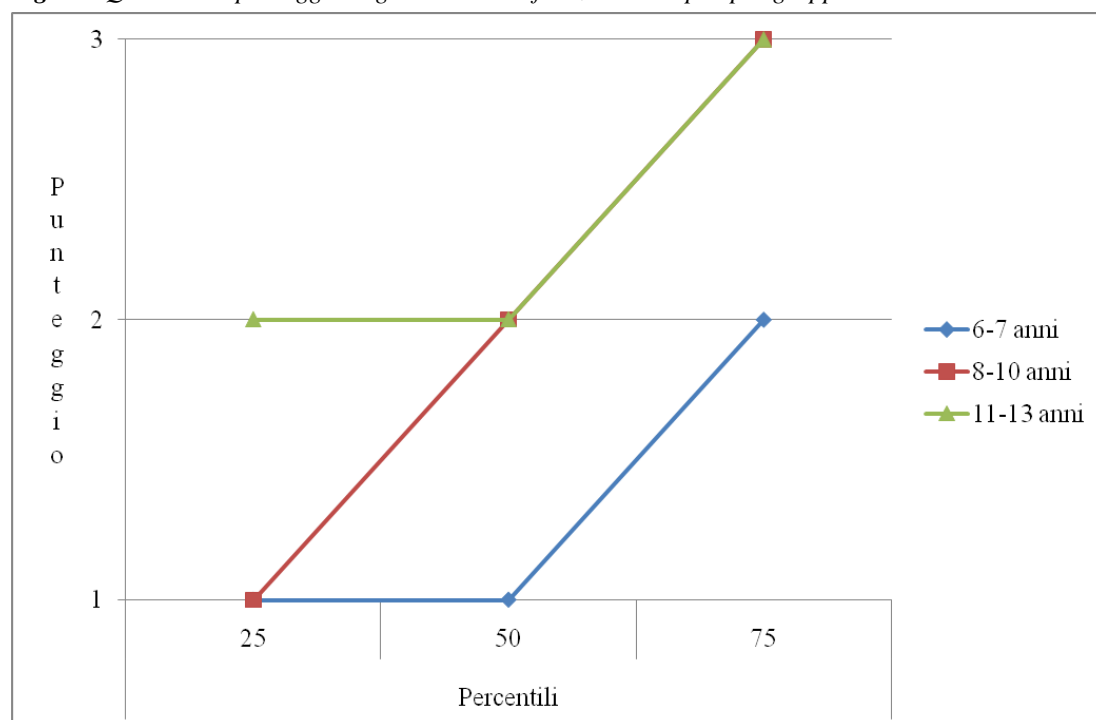
Tab. 4. Mediane dei punteggi del grado di identificazione europea, nazionale, regionale e locale: confronto per gruppi di età. Punteggi più alti indicano un grado di identificazione maggiore, punteggi più bassi un grado di identificazione minore

Identità	6-7 anni Mediana	8-10 anni Mediana	11-13 anni Mediana	Test mediana
Europea	1 ^a	2 ^b	2 ^c	$\chi^2(2) = 32.44$ ****
Nazionale	3	3	3	$\chi^2(2) = .01$, ns
Regionale	2	3	3	$\chi^2(2) = .01$, ns
Locale	3	3	3	$\chi^2(2) = .01$, ns

Nota. Mediane con diverso apice, in riga, differiscono significativamente fra loro (test della mediana).

**** $p < .001$

Fig. 1. Quartili dei punteggi del grado di identificazione europea per gruppi di età



6.4.4. Credenze e stereotipi nei confronti degli europei, degli altri gruppi di appartenenza nazionale, regionale e dei gruppi esterni

La tabella 5 e la tabella 6 riportano rispettivamente il numero medio di aggettivi positivi e di aggettivi negativi attribuiti agli europei, agli italiani, ai siciliani

e ai palermitani nonché ad altrettanti *outgroup* di pari livello, vale a dire americani per i primi, tedeschi per i secondi, lombardi per i terzi e catanesi per i quarti.

Tab. 5. Positività generale media per europei, italiani, siciliani, palermitani e gruppi esterni di pari livello: confronto per gruppi di età

Gruppo	6-7 anni		8-10 anni		11-13 anni	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Europei	4.72^a	1.84	5.29^b	1.16	5.40^b	1.05
Americani	4.65^{ab}	1.81	4.47^a	1.90	4.93^b	1.39
	$t(180) = .60, ns$		$t(233) = 7.60^{****}$		$t(191) = 4.90^{****}$	
Italiani	5.35	1.18	5.32	1.04	5.20	1.13
Tedeschi	4.21	1.95	4.48	1.75	4.20	1.68
	$t(180) = 9.16^{****}$		$t(233) = 7.41^{****}$		$t(191) = 8.80^{****}$	
Siciliani	5.10^a	1.36	5.47^b	.90	5.08^a	1.32
Lombardi	4.68^a	1.71	4.88^{ab}	1.51	5.03^b	1.31
	$t(180) = 4.11^{****}$		$t(233) = 6.23^{****}$		$t(191) = .45, ns$	
Palermitani	5.47^a	1.10	5.45^a	.95	4.96^b	1.46
Catanesi	4.89	1.60	4.88	1.63	4.56	1.68
	$t(180) = 5.33^{****}$		$t(233) = 5.42^{****}$		$t(191) = 3.37^{***}$	

Nota. Medie con lo stesso apice, in riga, non differiscono significativamente fra loro (ANOVA e test post hoc HSD di Tukey). Il test *t* per gruppi dipendenti si riferisce al confronto tra le due medie che lo precedono in colonna.

*** $p < .005$; **** $p < .001$

Tab. 6. Negatività generale media per europei, italiani, siciliani, palermitani e gruppi esterni di pari livello: confronto per gruppi di età

Gruppo	6-7 anni		8-10 anni		11-13 anni	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Europei	1.37	1.87	1.49	1.55	1.41	1.77
Americani	1.45^a	1.85	1.96^b	1.85	1.54^{ab}	1.62
	$t(180) = -.65, ns$		$t(233) = -4.53^{****}$		$t(191) = -1.33, ns$	
Italiani	1.06^a	1.44	1.65^b	1.69	1.71^b	1.64
Tedeschi	1.59	1.80	1.85	1.79	1.89	1.79
	$t(180) = -4.23^{****}$		$t(233) = -1.60, ns$		$t(191) = -1.35, ns$	
Siciliani	1.21	1.62	1.38	1.65	1.55	1.68
Lombardi	1.28^a	1.75	1.70^b	1.71	1.43^{ab}	1.59
	$t(180) = -.68, ns$		$t(233) = -2.87^{***}$		$t(191) = 1.51, ns$	
Palermitani	.86^a	1.33	1.43^b	1.65	1.75^b	1.78
Catanesi	1.19^a	1.60	1.76^b	1.80	1.81^b	1.71
	$t(180) = -3.36^{***}$		$t(233) = -3.09^{***}$		$t(191) = -.51, ns$	

Nota. Medie con lo stesso apice, in riga, non differiscono significativamente fra loro (ANOVA e test post hoc HSD di Tukey). Il test *t* per gruppi dipendenti si riferisce al confronto tra le due medie che lo precedono in colonna.

*** $p < .005$; **** $p < .001$

Dai risultati si nota come in tutti i gruppi di età gli intervistati assegnino costantemente e consistentemente un maggior numero di aggettivi positivi piuttosto che negativi a tutti i gruppi, indipendentemente dal fatto che siano *ingroup* o *outgroup*.

Per verificare l'esistenza di differenze associate all'età nel numero medio di aggettivi positivi attribuiti ai diversi gruppi, sono state condotte una serie di analisi univariate della varianza (ANOVA) per ciascuno di esso. I risultati rilevano differenze significative per la positività generale media assegnata agli europei [F (2, 604) = 16.99, $p < .001$], ai siciliani [F (2, 604) = 7.59, $p < .005$] e ai palermitani [F (2, 604) = 11.87, $p < .001$] per quanto riguarda gli *ingroup*, agli americani [F (2, 604) = 4.28, $p < .05$] e ai lombardi [F (2, 604) = 3.19, $p < .05$] per gli *outgroup*. Non emerge alcuna differenza significativa per gli italiani, i tedeschi e i catanesi. Dal confronto delle medie, effettuato attraverso il test HSD di Tukey con un livello di $\alpha = .05$, emerge che:

1. Gli intervistati di 8-10 e 11-13 anni assegnano agli europei un numero maggiore di aggettivi positivi rispetto a quelli di 6-7 anni.
2. Gli intervistati di 8-10 anni assegnano ai siciliani un numero maggiore di aggettivi positivi rispetto a quelli di 6-7 e 11-13 anni.
3. Gli intervistati di 6-7 e 8-10 anni assegnano ai palermitani un numero maggiore di aggettivi positivi rispetto a quelli di 11-13 anni.
4. Gli intervistati di 11-13 anni assegnano agli americani un numero maggiore di aggettivi positivi rispetto a quelli di 8-10 anni.
5. Gli intervistati di 11-13 anni assegnano ai lombardi un numero maggiore di aggettivi positivi rispetto a quelli di 6-7 anni.

La stessa tipologia di analisi è stata condotta, altresì, per valutare l'esistenza di differenze associate all'età nel numero medio di aggettivi negativi attribuiti ai diversi gruppi. I risultati mostrano differenze significative per la negatività generale media attribuita agli italiani [F (2, 604) = 9.55, $p < .001$] e ai palermitani [F (2, 604) = 14.87, $p < .001$] per quanto riguarda gli *ingroup*, agli americani [F (2, 604) = 5.82, $p < .005$], ai lombardi [F (2, 604) = 4.05, $p < .05$] e ai catanesi [F (2, 604) = 8.22, $p < .05$] per gli *outgroup*. Non emerge alcuna differenza significativa per gli europei, i

siciliani e i tedeschi. Dal confronto delle medie, effettuato attraverso il test HSD di Tukey con un livello di $\alpha = .05$, emerge che:

1. Gli intervistati di 8-10 e 11-13 anni assegnano agli italiani un numero maggiore di aggettivi negativi rispetto a quelli di 6-7 anni.
2. Gli intervistati di 8-10 e 11-13 anni assegnano ai palermitani un numero maggiore di aggettivi negativi rispetto a quelli di 6-7 anni.
3. Gli intervistati di 8-10 anni assegnano agli americani un numero maggiore di aggettivi negativi rispetto a quelli di 6-7 anni.
4. Gli intervistati di 8-10 anni assegnano ai lombardi un numero maggiore di aggettivi negativi rispetto a quelli di 6-7 anni.
5. Gli intervistati di 8-10 e 11-13 anni assegnano ai catanesi un numero maggiore di aggettivi negativi rispetto a quelli di 6-7 anni.

Ancora, al fine di verificare la presenza di differenze nell'attribuzione degli aggettivi positivi e negativi agli *ingroup* ed ai corrispettivi *outgroup*, sono stati effettuati – per tutti le classi di età – una serie di test *t* per gruppi dipendenti, come dettagliatamente specificato nelle tabelle 5 e 6. I risultati indicano che:

1. La positività generale media nei confronti degli *ingroup* si rivela sempre significativamente più alta di quella degli *outgroup*, a prescindere dal gruppo di età dei soggetti. Le uniche due eccezioni sono rappresentate dal numero di aggettivi positivi attribuiti agli europei e agli americani dagli intervistati di 6-7 anni come pure da quelli assegnati ai siciliani e ai lombardi dagli intervistati di 11-13 anni, giacché non sussiste alcuna differenza significativa.
2. Un quadro meno univoco si presenta riguardo all'attribuzione degli aggettivi negativi. Per il gruppo di 6-7 anni, non vi sono differenze significative nella negatività generale media assegnata a europei/americani e siciliani/lombardi, mentre tedeschi e catanesi ricevono in maniera significativa più aggettivi negativi di italiani e palermitani. Riguardo al gruppo di 8-10 anni, a tutti gli *outgroup* – ad eccezione dei tedeschi – è attribuito significativamente un numero più alto di aggettivi negativi. Gli intervistati di 11-13 anni, invece, non

mostrano alcuna differenza significativa nella negatività generale media espressa nei confronti di *ingroup* e *outgroup*.

Infine, la tabella 7 e la tabella 8 presentano i dati precedenti secondo un diverso formato. I vari *ingroup*, infatti, sono ordinati in modo decrescente nei termini del numero medio di aggettivi positivi o negativi assegnati dagli intervistati dei vari gruppi di età.

Tab. 7. Gruppi interni classificati in ordine decrescente per numero medio di aggettivi positivi assegnati: confronto per gruppi di età.

6-7 anni	8-10 anni	11-13 anni
<i>Gruppo</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Gruppo</i>
Palermitani ^a	Siciliani	Europei ^a
Italiani ^{ab}	Palermitani	Italiani ^{ab}
Siciliani ^b	Italiani	Siciliani ^b
Europei ^c	Europei	Palermitani ^b

Nota. Gruppi con diverso apice, in colonna, differiscono significativamente con $p < .05$.

Tab. 8. Gruppi interni classificati in ordine decrescente per numero medio di aggettivi negativi assegnati: confronto per gruppi di età.

6-7 anni	8-10 anni	11-13 anni
<i>Gruppo</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Gruppo</i>
Europei ^a	Italiani ^a	Palermitani ^a
Siciliani ^a	Europei ^{ab}	Italiani ^a
Italiani ^{ab}	Palermitani ^{ab}	Siciliani ^{ab}
Palermitani ^b	Siciliani ^b	Europei ^b

Nota. Gruppi con diverso apice, in colonna, differiscono significativamente con $p < .05$.

Al fine di verificare la presenza di particolari differenze nelle attribuzioni all'interno di ciascuna classe di intervistati, è stata utilizzata un'ANOVA per misure ripetute.

Nel caso dell'attribuzione positiva, i risultati evidenziano differenze significative solo per gli intervistati di 6-7 anni [$F(3, 178) = 12.03, p < .001$] e di 11-13 anni [$F(3, 189) = 6.36, p < .001$]. Dal confronto delle medie, effettuato attraverso il test post hoc *t* per gruppi dipendenti con correzione di Bonferroni ed un livello di $\alpha = .05$, si osserva:

1. Gli intervistati di 6-7 anni attribuiscono significativamente un numero maggiore di aggettivi positivi ai palermitani, agli italiani e ai siciliani rispetto agli europei.
2. Gli intervistati di 11-13 anni attribuiscono significativamente un numero maggiore di aggettivi positivi agli europei rispetto ai siciliani e ai palermitani.

Riguardo all'attribuzione negativa, i risultati evidenziano differenze significative solo per gli intervistati di 6-7 anni [$F(3, 178) = 7.23, p < .001$], di 8-10 anni [$F(3, 231) = 3.62, p < .05$] e di 11-13 anni [$F(3, 189) = 4.38, p < .01$]. Dal confronto delle medie, effettuato attraverso il test post hoc t per gruppi dipendenti con correzione di Bonferroni ed un livello di $\alpha = .05$, si osserva:

1. Gli intervistati di 6-7 anni attribuiscono significativamente un numero maggiore di aggettivi negativi agli europei e ai siciliani rispetto ai palermitani.
2. Gli intervistati di 8-10 anni attribuiscono significativamente un numero maggiore di aggettivi negativi agli italiani rispetto ai siciliani.
3. Gli intervistati di 11-13 anni attribuiscono significativamente un numero maggiore di aggettivi negativi ai palermitani e agli italiani rispetto agli europei.

6.4.5. Valutazioni affettive verso gli europei, gli altri gruppi di appartenenza nazionale, regionale ed i gruppi esterni

La tabella 9 mostra le mediane dei punteggi riguardanti le valutazioni affettive espresse dagli intervistati di diversa età nei confronti degli europei, degli italiani, dei siciliani e dei palermitani nonché degli stessi *outgroup* già su ricordati.

I risultati indicano con evidenza che gli intervistati di 6-7 anni non valutano diversamente gli *ingroup* dagli *outgroup*, piuttosto che i gruppi di livello superiore (europei e americani) sono valutati meno positivamente di tutti gli altri. Per i gruppi di 8-10 e 11-13 anni si riscontra, invece, una sistematica preferenza per gli *ingroup* rispetto agli *outgroup*, indipendentemente dal livello di appartenenza dei gruppi.

Dall'utilizzo del test della mediana emergono differenze tra i gruppi di età nelle valutazioni affettive per gli *outgroup*, ad eccezione degli americani. Dal confronto a coppie di età, effettuato attraverso il medesimo test, si riscontra:

1. Una differenza significativa tra gli intervistati di 6-7 e 8-10 anni nelle valutazioni affettive manifestate verso i lombardi, $\chi^2(1) = 16.53, p < .001$, e i catanesi, $\chi^2(1) = 11.58, p < .005$.
2. Una differenza significativa tra gli intervistati di 6-7 e 11-13 anni nelle valutazioni affettive espresse verso i tedeschi, $\chi^2(1) = 14.19, p < .001$.

Tab. 9. Mediane dei punteggi delle valutazioni affettive espresse dagli intervistati per gli europei, italiani, siciliani, palermitani e gruppi esterni di pari livello: confronto per gruppi di età

Gruppo	6-7 anni	8-10 anni	11-13 anni	Test mediana
	Mediana	Mediana	Mediana	
Europei	2	3	3	$\chi^2(2) = .01, ns$
Americani	2	2	2	$\chi^2(2) = 2.04, ns$
Italiani	3	3	3	$\chi^2(2) = .01, ns$
Tedeschi	3 ^a	2 ^{ab}	2 ^b	$\chi^2(2) = 15.16^{***}$
Siciliani	3	3	3	$\chi^2(2) = .01, ns$
Lombardi	3 ^a	2 ^b	2 ^b	$\chi^2(2) = 26.77^{****}$
Palermitani	3	3	3	$\chi^2(2) = .01, ns$
Catanesi	3 ^a	2 ^b	2 ^b	$\chi^2(2) = 25.88^{****}$

Nota. Mediane con lo stesso apice, in riga, non differiscono significativamente fra loro (test della mediana).

*** $p < .005$; **** $p < .001$

6.4.6. Relazioni tra identità europea ed informazioni dei genitori, clima dell'insegnamento, pratiche di scambio culturale a scuola e materiale didattico

Al fine di verificare l'esistenza di relazioni tra le diverse componenti dell'identità europea e (a) le informazioni veicolate dai genitori sull'Europa, (b) il clima dell'insegnamento sul medesimo tema, (c) le pratiche scolastiche come l'adesione a progetti di scambio culturale con altre scuole europee e (d) la presenza e la qualità di opportuno materiale didattico a scuola, sono state condotte – in riferimento ai soli intervistati di 8-10 anni – una serie di correlazioni utilizzando il coefficiente ρ di Spearman. I risultati evidenziano relazioni significative tra:

1. Le informazioni veicolate dai genitori e l'auto-categorizzazione europea ($\rho = .39, p < .001$), l'importanza relativa dell'identità europea ($\rho = -.35, p < .001$)⁵⁴, il grado di identificazione europea ($\rho = .38, p < .001$) e la positività generale media verso gli europei ($\rho = .19, p < .005$).
2. Il clima dell'insegnamento e l'auto-categorizzazione europea ($\rho = .43, p < .001$), l'importanza relativa dell'identità europea ($\rho = -.36, p < .001$), il grado di identificazione europea ($\rho = .38, p < .001$) e la positività generale media verso gli europei ($\rho = .22, p < .001$).
3. Tra il materiale didattico a scuola e l'auto-categorizzazione europea ($\rho = .28, p < .001$), l'importanza relativa dell'identità europea ($\rho = -.24, p < .001$), il grado di identificazione europea ($\rho = .28, p < .001$) e la positività generale media verso gli europei ($\rho = .29, p < .001$).

Nessuna relazione significativa è stata, invece, riscontrata tra la pratica scolastica di scambio culturale e le componenti dell'identità europea.

6.4.7. Un'appendice ai risultati: costruzione e verifica di un modello esplicativo per la produzione di ipotesi euristiche.

Dall'insieme dei risultati appena ottenuti si possono ricavare una serie di ipotesi sul ruolo rivestito da certi fattori nel favorire lo sviluppo dell'identità europea nell'infanzia. Tuttavia, con l'utilizzo della sola correlazione, si può dire ben poco. Per esempio, non si riesce a chiarire quale sia l'eventuale contributo apportato da ciascun fattore al netto delle possibili influenze di tutti gli altri. Le misure qui utilizzate non permettono la costruzione di un apprezzabile modello esplicativo da sottoporre ad un vaglio statistico "forte". Tuttavia, se si pensa di far ciò nella piena consapevolezza dei grossi limiti cui si va incontro e senza pretese di scientificità alcuna, ciò può diventare un utile esercizio per la produzione di ipotesi euristiche in

⁵⁴ Si ricordi che relativamente alla misura di importanza relativa punteggi più bassi indicano un'importanza maggiore e punteggi più alti un'importanza minore; la correlazione va, dunque, debitamente interpretata alla luce di ciò.

grado di guidare le successive ricerche nel campo qui in questione.

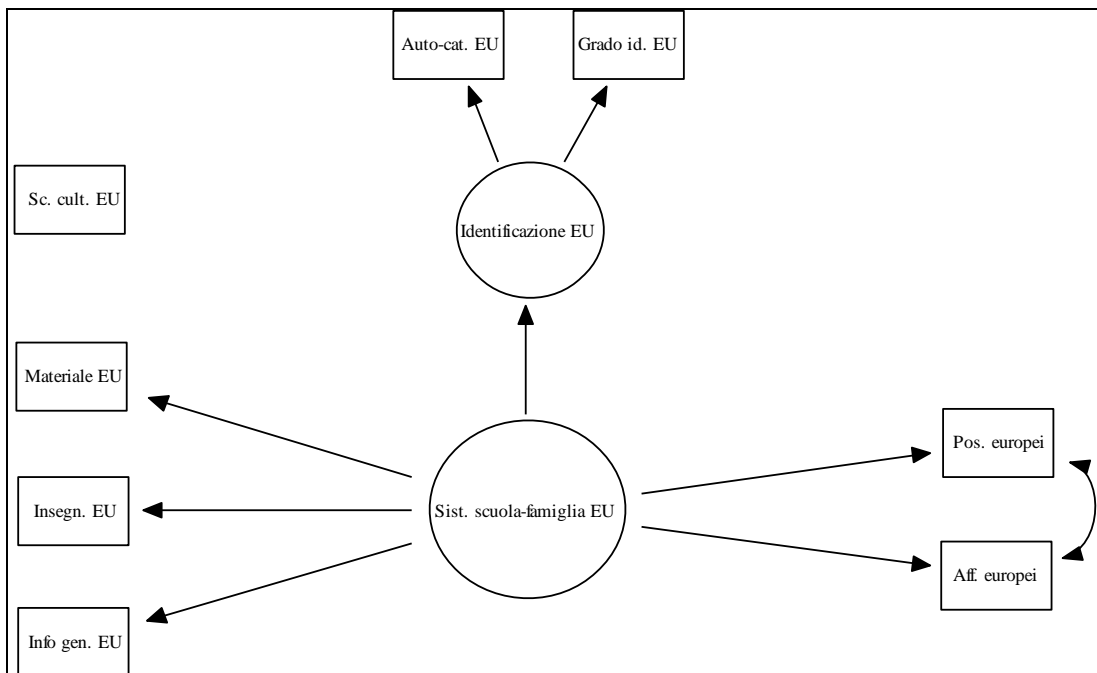
Fatta questa indispensabile premessa, la figura 2 mostra un modello concettuale che, tenendo conto delle evidenze ottenute precedentemente, suggerisce le seguenti ipotesi:

- Le informazioni veicolate dai genitori, il clima dell'insegnamento e la presenza/qualità di materiale scolastico sull'Europa sono indicatori di una variabile latente definita come "sistema di supporto scuola-famiglia per l'Europa".
- L'auto-categorizzazione ed il grado di identificazione europea sono, a loro volta, indicatori di una seconda variabile latente intesa come "identificazione europea", che fa riferimento agli aspetti cognitivi dell'identità europea.
- Il fattore "sistema di supporto scuola-famiglia per l'Europa" influenza direttamente l'"identificazione europea", la positività generale media verso gli europei e la valutazione affettiva verso gli stessi.
- Queste due ultime variabili correlano positivamente tra di loro in quanto l'affettività è anche una componente che caratterizza lo stereotipo, di cui la positività verso gli europei fornisce una misura.
- Infine, l'adesione a progetti di scambio culturale è indipendente da tutte le precedenti dimensioni, in quanto rappresentano, comunque, occasioni che coinvolgono soprattutto gli adulti piuttosto che i bambini.

Il modello così formulato è stato testato usando il software EQS 6.1 (Bentler, 2006) applicato alla matrice di varianza/covarianza, impiegando il metodo di stima *Maximum Likelihood* (ML)⁵⁵.

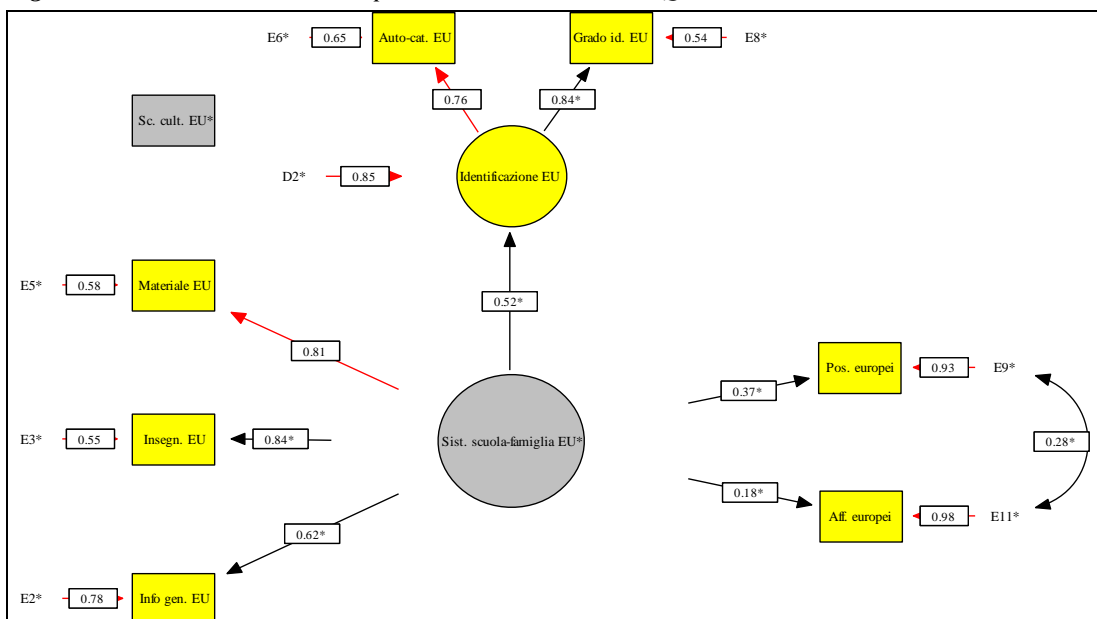
⁵⁵ Dato che lo scopo dell'analisi è esclusivamente la produzione di ipotesi euristiche, non saranno riportati dettagli altrimenti ritenuti essenziali, come la matrice di correlazione, né verrà approfondita la descrizione della valutazione del modello.

Fig. 2. Il modello concettuale



Come indicato in figura 3, il modello non ha mostrato un adattamento pienamente accettabile (Bentler, 2006; Tabachnick & Fidell, 1996) con un valore del *Comparative Fit Index* (CFI) sufficiente, ma un *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) non adeguato.

Fig. 3. Il Modello concettuale dopo essere stato testato in EQS



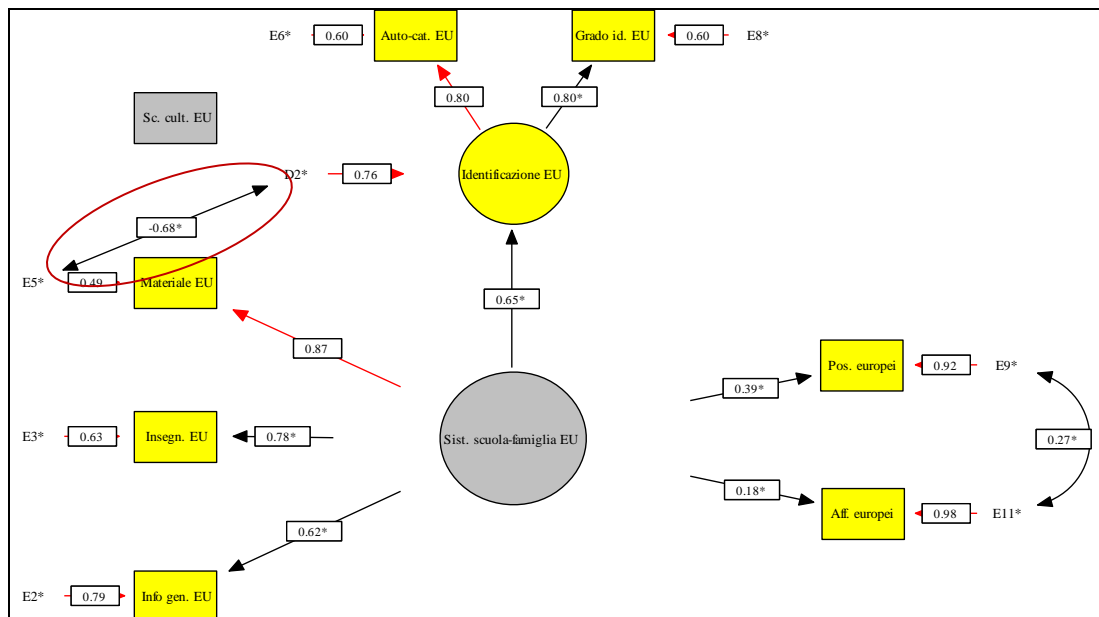
Nota. $N = 203$, $\chi^2 (19) = 35.23$, $p = .01$, CFI = .96 e RMSEA = .07.

Si è, quindi, provveduto ad una rispecificazione del modello, così come suggerita dall'analisi dei residui, ottenendo un adattamento significativamente migliore (vedi figura 4).

Da una visione generale del modello finale si nota che:

- E' da tenere in forte considerazione l'ipotesi che il sistema scuola-famiglia possa fornire un rilevante supporto ai bambini nel processo di formazione dell'identità europea nelle sue varie componenti.
- Bisogna, probabilmente, pensare a modelli di coinvolgimento alternativi dei bambini nei progetti che riguardano la dimensione europea, perché forme come gli scambi culturali tra scuole di nazioni diverse rimangono probabilmente esperienze ancora troppo lontane dalla concretezza delle esperienze quotidiane dei bambini.

Fig. 4. Il modello concettuale la rispecificazione



Nota. $N = 203$, $\chi^2(19) = 18.50$, $p = .42$, $CFI = .99$ e $RMSEA = .01$. Le stime dei coefficienti, tutti significativi per $p < .05$, sono presentate nei termini di coefficienti standardizzati.

6.5. Discussione

Obiettivo generale della ricerca era quello di studiare – in bambini e preadolescenti italiani – alcune delle componenti (come l'auto-categorizzazione,

l'importanza relativa, il grado di identificazione, le credenze e gli stereotipi, la valutazione affettiva) in cui si articola l'identità europea in rapporto a componenti simili dell'identità nazionale, di quella regionale e di quella locale nonché quello di esplorare l'eventuale contributo che genitori, scuola e insegnanti possono fornire nella costruzione di simili componenti nella dimensione europea.

Come previsto, a 6-7 anni la maggioranza dei partecipanti si riconosce come membro del proprio gruppo nazionale, ma non come europeo; quest'ultima forma di categorizzazione sembra diventare rilevante soprattutto dopo i 10 anni. L'importanza attribuita all'identità europea è maggiore a 11-13 anni piuttosto che nelle età precedenti, mentre quella nazionale non mostra differenze associate all'età. Anche il grado di identificazione europea sembra superiore nelle età più avanzate (a 8-10 e a 11-13 anni piuttosto che a 6-7), laddove il grado di identificazione nazionale non presenta differenze tra i gruppi di età. Ancora, sebbene le credenze positive siano prevalenti rispetto a quelle negative sia nei confronti degli europei che degli italiani, considerando qualsiasi classe di età, nondimeno a 6-7 anni gli europei ricevono meno attributi positivi che gli italiani; questa differenza svanisce dopo gli 8-10 anni e, anzi, i membri del gruppo nazionale ricevono giudizi più negativi degli europei a 11-13 anni. Infine, ancorché in maniera meno marcata, la valutazione affettiva verso gli europei è più positiva nei gruppi di età maggiore, diversamente da quanto succede per gli italiani per i quali la medesima valutazione rimane assai positiva e costante.

Tali risultati sembrano ribadire quanto già descritto dalle più recenti ricerche sull'argomento condotte in Italia (Axia et al., 1998; Barrett, 2006; Castelli et al., 2002; De Rosa & Bombi, 1999; De Rosa & Bombi, 2003; Inguglia et al., 2009): l'identità europea si sviluppa lungo l'infanzia e la preadolescenza, mentre quella nazionale è già elevata a 6 anni e si mantiene successivamente stabile.

Per quanto riguarda, invece, l'identità regionale e quella locale emergono delle differenze tra i gruppi di età: l'identità locale sembra acquisita già a 6-7 anni – quantunque nelle età più avanzate sembrino comparire degli elementi di crisi, mentre quella regionale sembra consolidarsi a 8-10 anni.

A partire da ciò, al fine di delineare un quadro esaustivo dei risultati ottenuti e delle relazioni che sussistono tra le varie forme di identità studiate, risulta utile procedere ad un'analisi più specifica delle risposte date alle singole prove.

Nella prova di auto-categorizzazione, la gran parte dei bambini di 6-7 anni sceglie descrittori legati all'appartenenza al gruppo locale e a quello nazionale; poco più di un terzo fa riferimento al gruppo regionale e molto pochi a quello europeo. In maniera ancora incerta a 8-10 e specialmente a 11-13 anni, invece, tutte le forme di auto-categorizzazione cominciano ad essere selezionate contemporaneamente da buona parte degli intervistati, riducendo in tal modo le differenze nella scelta dei differenti descrittori. Da ciò si può dedurre che i maggiori cambiamenti tra i 6-7 e gli 11-13 anni di età riguardano principalmente l'identificazione europea e quella regionale, le quali iniziano a manifestarsi con una certa regolarità (questo vale più per l'ultima che per la prima) intorno a 8-10 anni; diversamente, identificazione nazionale e locale sono presenti sin dai 6-7 anni e mostrano solo minime differenze di età. Questi risultati sono in sostanziale accordo non solo con le precedenti ricerche sull'argomento condotte in Italia (De Rosa & Bombi, 1999), ma anche con la letteratura internazionale. Per esempio, un buon numero di studi rileva come dai 6 anni in poi la maggioranza dei bambini si categorizzi come appartenente sia alla propria nazione che alla propria città e solo dai 9-10 anni compaiano forme di identificazione regionale ed europea (tra gli altri: Barrett, 1996; Bennett et al., 1998; Pavlenko et al., 2001; Piaget & Weil, 1951; Reizábal et al., 2004).

Anche per quanto riguarda la prova di importanza relativa, i dati mostrano differenze nella rilevanza attribuita dagli intervistati all'identità europea e a quella regionale: la prima è più importante per i partecipanti di 11-13 anni se confrontati con quelli di 6-7 e 8-10 anni; la seconda per gli intervistati di 8-10 e 11-13 anni rispetto a quelli di 6-7 anni. La rilevanza dell'identità nazionale è elevata in tutti i gruppi di età, mentre l'identità locale è meno importante per i partecipanti di 11-13 anni rispetto ai bambini di 6-7 e 8-10 anni. Questi dati trovano nuovamente riscontro nei risultati ottenuti in molte ricerche con gruppi di bambini appartenenti a differenti paesi dell'Europa occidentale, tra cui l'Italia (Barrett, 2006; De Rosa & Bombi, 2003; Reizábal et al., 2004).

Le considerazioni fin qui riportate sembrano ulteriormente ribadite da un esame dei risultati della prova relativa al grado di identificazione. Anche in questo caso, a 6-7 anni i bambini mostrano un grado di identificazione nazionale e locale molto forte, un grado di identificazione regionale modesto ed un grado di

identificazione europea piuttosto debole. Rispetto a queste ultime due forme di appartenenza, a 8-10 e 11-13 anni gli intervistati mostrano un grado di identificazione più elevato: tuttavia, nel caso dell'identità regionale si ha un accostamento al grado di identificazione nazionale e locale, mentre il grado di identificazione europea rimane, comunque, meno forte.

Ugualmente, l'analisi della prova sulle credenze e gli stereotipi pare convergere nella stessa direzione. Infatti, nonostante la positività espressa nei confronti degli europei e degli altri gruppi di appartenenza nazionale, regionale e locale sia costantemente prevalente, non mancano differenze degne di nota. Gli europei ricevono a 6-7 anni un numero di attribuzioni positive minore rispetto agli altri due gruppi di maggiore età, mentre il numero medio di aggettivi positivi assegnati ai siciliani subisce un andamento ad U rovesciata, prima crescendo tra 6-7 e 8-10 anni e poi diminuendo tra 8-10 e 11-13 anni. Le attribuzioni positive per gli italiani, invece, non subiscono cambiamenti fra i gruppi di età; quelle per i palermitani diminuiscono tra 8-10 e 11-13 anni. Non esistono differenze tra le tre classi di età nell'assegnazione degli aggettivi negativi agli europei e ai siciliani, laddove crescono per italiani e palermitani tra 6-7 e 8-10 anni. In più, a 6-7 anni, palermitani ed italiani ricevono un numero medio di aggettivi positivi maggiore di quello destinato a siciliani ed europei; a 8-10 anni, queste differenze scompaiono, mentre a 11-13 gli europei ricevono attribuzioni più positive di siciliani e palermitani. Di converso, ad europei e siciliani viene assegnato un numero di aggettivi negativi maggiore che per gli altri gruppi a 6-7 anni e minore a 11-13 anni. Ancora, nel confronto con gli *outgroup*, sia pur in una dimensione di elevata positività anche per questi, si evidenzia una "positività distintiva" (Tajfel, 1981) per gli europei dopo gli 8-10 anni e non a 6-7 anni, mentre è sempre presente per gli italiani e i palermitani; una situazione un po' più ambigua caratterizza il caso dei siciliani, per i quali si riscontra soprattutto a 8-10 anni, ma non a 11-13 anni. Tali risultati rispecchiano largamente quanto già suggerito da certa letteratura in merito (Castelli et al., 2002, Barrett, 1996).

Infine, nella prova di valutazione affettiva non si evidenziano differenze significative tra le classi di età per nessuno degli *ingroup* in questione, mentre si nota una diminuzione della piacevolezza degli *outgroup*, ad eccezione degli americani,

lungo i tre archi di età. Tuttavia, il valore mediano di piacevolezza per gli europei a 8-10 e 11-13 anni è maggiore di quello a 6-7 anni.

Ad un esame generale, l'insieme di questi esiti sembrano suggerire che identità europea ed identità regionale compaiono in un secondo momento rispetto ad identità nazionale ed identità locale. In che modo può essere spiegato questo percorso?

Secondo la TAC (Turner, 1987), è possibile ipotizzare che la categoria di appartenenza europea e quella regionale si collochino ad un livello di astrazione rispettivamente sovraordinato alla categoria di appartenenza nazionale e a quella locale. Queste ultime sono ad un livello logicamente inferiore e risultano più accessibili sia da un punto di vista sociale che cognitivo. La realtà locale – in particolare la città – rappresenta, infatti, una categoria assai concreta legata alla vita quotidiana: sin da molto piccoli i bambini imparano il nome del loro comune, acquisiscono informazioni e conoscenze su di esso e iniziano a definirsi correttamente come membri del proprio gruppo locale. Altresì, il tema dell'appartenenza nazionale ricorre spesso nei discorsi televisivi e nelle conversazioni in famiglia e con i coetanei di bambini e ragazzi – soprattutto quando si parla di sport (si pensi, in Italia, all'esempio del calcio). La regione e ancora di più l'Europa sono invece gruppi di riferimento poco rilevanti nella vita sociale degli stessi, oltre a rivelarsi più astratti ed impalpabili dal punto di vista logico. Pertanto, l'identità europea e quella regionale si costruirebbero in seguito allo sviluppo delle categorie più salienti, secondo un processo che va dalle appartenenze più specifiche a quelle più generali (nazionale → europea, locale → regionale), come suggerito in figura 5. All'interno di tale percorso di costruzione identitaria, le abilità cognitive man mano acquisite dai bambini consentirebbero loro di iniziare a gestire contemporaneamente più categorie di questo genere, ordinate secondo criteri logici.

In linea con tale spiegazione, si colloca l'interpretazione dei risultati relativi al confronto tra identità regionale ed europea: sembra, infatti, che l'identità regionale (livello più specifico) si consolidi a 8-10 anni, età in cui definirsi come europeo (livello superiore) rimane ancora in certa misura difficile.

Fig. 5. Il presunto processo di costruzione dell'identità europea e regionale a partire rispettivamente dall'identità nazionale e locale

APPARTENENZA PARTICOLARE (saliente e concreta)		APPARTENENZA GENERALE (poco saliente e astratta)
Identità nazionale	→	Identità europea
Identità locale	→	Identità regionale

La dimensione cognitiva, tuttavia, non è la sola ad essere chiamata in causa. Come già accennato tra le righe precedenti, anche fattori sociali e contestuali contribuiscono a favorire il particolare percorso di costruzione delle identità in argomento. In questo senso, l'azione della scuola e della famiglia sembra alquanto rilevante. Ma in cosa consiste questa azione?

A questo punto, risulta utile far riferimento alle indicazioni ottenute nel tentativo di esplorare proprio una simile questione, ma esclusivamente in relazione alla dimensione europea e al gruppo di partecipanti di 8-10 anni.

I dati, sia pur nei loro limiti, suggeriscono che le informazioni veicolate dai genitori sull'Europa, il clima dell'insegnamento sul medesimo tema e la presenza/qualità di opportuno materiale didattico a scuola sono indicatori importanti di un sistema che può stimolare la costruzione dell'identità europea. Al contrario, pratiche scolastiche come gli scambi culturali tra le scuole d'Europa non sembrano essere di grossa utilità.

Una possibile interpretazione è che sia le informazioni fornite dai genitori sia l'insegnamento scolastico curriculare ed extracurriculare sia i materiali didattici rappresenterebbero realtà prossime ai bambini, legate alle loro esperienze quotidiane, e, pertanto, capaci di rendere salienti le categorie cui fanno riferimento. I cosiddetti scambi culturali a livello europeo, invece, troppo spesso restano affari tra adulti, coinvolgendo gli alunni in maniera troppo distante; in queste circostanze, contribuirebbero ben poco a rendere l'Europa accessibile, ritardando così la possibilità di una identificazione con essa. Ma queste rimangono solo ipotesi esplicative che, pur necessitando di ulteriori riformulazioni, possono guidare le indagini del prossimo futuro.

In sintesi, sembra che la costruzione dell'identità europea – e contemporaneamente dell'identità nazionale, di quella regionale e di quella locale – sia dovuta all'azione concorrente sia di influenze di tipo sociale che di cambiamenti

di origine cognitiva; quest'ultimi, una volta acquisiti, permettono di regolare con più facilità l'articolazione in livelli delle proprie appartenenze (Piaget & Weil, 1951).

Concludendo, la presente ricerca sembra suggerire – unitamente alla letteratura di riferimento (Axia et al., 1998; Barrett, 2006; De Rosa & Bombi, 2003) – che più fattori entrano in gioco nella definizione dell'identità europea, come pure di quella nazionale, regionale e locale. Similmente ad altri aspetti dello sviluppo psico-sociale, la formazione di queste forme di identità è dovuta all'azione concorrente di variabili cognitive, sociali, contestuali e culturali. Ridurre le spiegazioni ad una sola di queste può fornire una visione limitata dell'oggetto di studio.

In una tale prospettiva, il contributo proposto in questa sede si configura esclusivamente come un punto di partenza per ulteriori approfondimenti empirici, che consentano di tracciare un quadro euristico più completo del fenomeno in esame a partire dai limiti più consistenti della ricerca.

In primo luogo, emerge la necessità di esplorare e/o confermare empiricamente nei prossimi studi il ruolo dei fattori sociali e contestuali che possibilmente influiscono sullo sviluppo delle forme di identità considerate; oltre all'azione della scuola e della famiglia, si potrebbe pensare alle aree geografiche di provenienza dei partecipanti, al loro status socio-economico (nel presente studio sono tutti di livello medio-basso), al numero di viaggi compiuti, alla rilevanza dei mass-media e, ancora, alla diversa origine – locale, regionale o nazionale – dei genitori degli intervistati; nel caso di quest'ultima variabile, si potrebbe difatti ipotizzare che la provenienza dei genitori da regioni o nazioni differenti possa favorire una socializzazione precoce tanto alla categoria regionale quanto a quella europea.

Si configura, inoltre, l'esigenza di considerare misure alternative a quelle utilizzate. Solo per fare due esempi, da una parte, andrebbero riviste – nell'intento di aumentarne la validità – specialmente le misure utilizzate per raccogliere i dati dai genitori e dagli insegnanti, costituite da un solo item, che risultano evidentemente

contestabili⁵⁶, dall'altra, bisognerebbe anche prevedere delle interviste maggiormente qualitative in grado di indagare le rappresentazioni e le idee spontanee dei bambini sulla loro realtà fisica e sociale, compresa l'Europa.

Infine, differentemente dallo studio esposto che si basa su un disegno di tipo trasversale, bisognerebbe anche raccogliere dati di tipo longitudinale per giungere ad identificare veri e propri trend di sviluppo relativamente alle forme analizzate di identità sociale.

Ciononostante, i risultati ottenuti forniscono alcune informazioni utili e non sono privi di ricadute in ambito applicativo, potendo piuttosto essere delineati quali strumenti per mettere a punto iniziative di sensibilizzazione e di educazione alla cittadinanza. In questo senso, emergono alcune chiare indicazioni:

1. In primo luogo, progettare azioni in tale ambito significa essere ben a conoscenza del complesso equilibrio di fattori, endogeni ed esogeni, che incidono nel processo di costruzione dell'identità europea e di quella nazionale, dell'identità regionale e di quella locale.
2. In secondo luogo, bisogna fare attenzione a differenziare gli interventi educativi in base all'età, a cui sono legati lo sviluppo e la gestione simultanea dell'identificazioni suddette.
3. Ciò considerando, gli stessi interventi dovrebbero mirare ad aumentare la salienza della categoria "europeo" sin dalla prima infanzia, quando cioè le abilità cognitive non sono ancora in grado di contribuire pienamente alla formazione della consapevolezza di una tale appartenenza.

⁵⁶ Si può supporre, infatti, che ogni risposta sia determinata da effetti molto diversi tra loro, che vanno dal bisogno di "desiderabilità sociale" alla presenza di parenti in altre nazioni europee e così via. È bene, tuttavia, chiarire che la scelta di utilizzare queste misure è derivata dall'estrema difficoltà nel raccogliere i dati con gli adulti coinvolti.

CAPITOLO VII

IMPLICAZIONI DELLA RICERCA PER UNA *GOVERNANCE* EUROPEA E LE STRATEGIE DI COMUNICAZIONE

7.1. Introduzione

Il cammino di studio intrapreso attraverso il presente lavoro è iniziato affrontando il tema della *governance*. Durante la discussione è emerso che il reale progresso di una politica di *governance* in seno all'Ue non può prescindere dal riferirsi a questioni quali il senso di appartenenza e l'identità europea dei cittadini dei Paesi membri. Altresì, è risultato chiaro che, nella sfida di avvicinamento ai propri cittadini, l'Unione non può che procedere verso una nuova serie di riforme delle attività di comunicazione, oltre quelle che si stanno cercando di mettere in atto negli ultimi tempi.

Su questo sfondo, il contributo che si è cercato di fornire è stato quello di approfondire l'esame delle variabili psico-sociali che influiscono proprio sulla formazione dell'identità europea, cercando tuttavia di far ciò in maniera maggiormente innovativa di quanto portato avanti dalla letteratura di riferimento. L'indagine condotta ha, così, visto il coinvolgimento di bambini e preadolescenti, anch'essi cittadini europei a pieno titolo, e non di giovani e adulti come solitamente accade. I risultati ottenuti sembrano confortare l'idea che una maggiore comprensione dei processi di sviluppo delle diverse forme di appartenenza civica e culturale, tra cui quella europea, non può che ampliare la consapevolezza dell'azione di tutti gli attori interessati al futuro del progetto di integrazione comunitaria, anche se è ovviamente illusorio ed imprudente andare in cerca di risposte finali.

Pertanto, in questo capitolo conclusivo si cercherà di intendere quali siano le principali implicazioni che le informazioni ricavate dal percorso di ricerca hanno su un possibile arricchimento (o anche su una revisione) delle politiche di *governance*

in Europa, di cui un aspetto fondamentale è costituito dalle strategie di comunicazione adottate.

7.2. Prospettive per una politica di governance europea

Come visto nel primo capitolo, l'idea di *governance* è, da almeno un decennio, al centro della politica europea d'integrazione. Nonostante ciò, l'insieme di propositi ed azioni che ne sono scaturiti non hanno ad oggi comportato un maggiore sostegno da parte dei cittadini per l'Europa ed il suo progresso. In altre parole, gli sforzi dichiarati dall'Ue per garantire una sempre maggiore partecipazione decisionale degli Stati membri, delle autorità regionali e locali nonché della società civile attraverso lo sviluppo di forme orizzontali e regolari di dialogo (CCE, 2001), pur degni di lode, non sono stati sufficienti a lenire quel deficit di legittimità di cui soffrono ormai da tempo le istituzioni europee. Bisogna, allora chiedersi perché ciò accada.

Probabilmente, come sostengono alcuni autori (Calhoun, 2003; Grundmann 1999; Shore, 2000; Trenz & Eder, 2004), lo sviluppo di un sistema adeguato di *governance* non dipende semplicemente dalla costruzione e dalla programmazione di relazioni cooperative tra organizzazioni politiche e società civile (Messina, 2002), ma anche dalla promozione nei singoli cittadini di una profonda "coscienza comunitaria europea", un sentimento di appartenenza collettivo che faccia da terreno fertile a nuove regole di collaborazione. Evidentemente, per far crescere una tale coscienza non è sufficiente la definizione di principi, ma è necessario comprendere quali siano i processi coinvolti nella formazione di un "noi" europeo. In quest'ottica – oltre a quelli economici, giuridici ed istituzionali – sembrano giocare un ruolo importante anche i fattori di tipo psicologico.

I cittadini degli Stati europei, infatti, si trovano impegnati in un processo di ridefinizione delle proprie appartenenze sociali; un processo di confronto tra le proprie identità nazionali, regionali o locali con un'identità europea, generale e sovraordinata. L'esito di questo processo può influenzare notevolmente il modello di *governance*: un'identità nazionale molto rigida, ad esempio, potrebbe causare

atteggiamenti negativi verso i membri degli altri gruppi nazionali ed influenzare i comportamenti nei loro riguardi, diminuendo la motivazione verso la cooperazione; diversamente, lo sviluppo di un'identità europea flessibile che comprenda al suo interno livelli di identificazione multipli (nazionale, regionale e locale) faciliterebbe il rafforzamento di uno spazio comune di partecipazione e responsabilità.

Alla luce di simili considerazioni, in questa sede è sembrato interessante rivolgere l'attenzione allo studio di queste dinamiche in un'ottica di sviluppo; a parere di chi scrive, infatti, questo modo di procedere può fornire un notevole apporto al dibattito in corso, favorendo la conoscenza dei fenomeni di interesse "nel loro emergere". Per far ciò, si è ritenuto ammissibile effettuare una ricerca in campo infantile/adolescenziale piuttosto che esclusivamente con gli adulti. Da questo punto di vista, l'adozione di un orientamento evolutivo non ha escluso l'assunzione di – e l'integrazione con – una prospettiva psico-sociale, sotto l'egida di una funzionalità reciproca e di una azione sinergica tra gli ambiti disciplinari.

Detto ciò, cosa comportano gli esiti cui si è pervenuto? Sostanzialmente sono tre i punti da discutere.

Per quanto riguarda il primo, è utile sottolineare che un'identità europea sembra svilupparsi lungo l'infanzia e la preadolescenza, sia pur in un secondo momento rispetto all'identità nazionale e a quella locale. Chiaramente, a 11-13 anni, i ragazzi sembrano capaci di vivere simultaneamente livelli diversi di cittadinanza (da quello locale a quello sovranazionale). Ciò sembra essere dovuto, in buona misura, a cambiamenti di origine cognitiva, che permettono di regolare con più facilità l'articolazione di tali appartenenze (Piaget, 1924; Piaget & Weil, 1951). Detto altrimenti, questa situazione rappresenta, sicuramente, un precursore molto positivo del fatto che è possibile accedere all'identità europea non in contrasto con l'identità nazionale e/o regionale e/o locale. In questo senso, appaiono sussistere condizioni favorevoli perché, al momento opportuno, un numero sempre più significativo di cittadini possa attivamente partecipare al dibattito intorno al presente e al futuro dell'Europa. Indubbiamente, questo oggi non succede, come ci dimostrano i dati sugli adulti. Perché?

Sorpassando le spiegazioni secondo cui a partire dalla giovinezza il sostegno al progetto europeo dipenda largamente dai calcoli costi/benefici e dalle aspettative

economiche (Anderson & Kaltenthaler, 1996; Anderson & Reichert, 1995; Cichowski, 2000; Eichenberg & Dalton, 2007; Gabel, 1998a, 1998b, 1998c; Gabel & Palmer, 1995; Gabel & Whitten, 1997; McLaren, 2002, 2004, 2006, 2007; Tucker, et al., 2002), qui si vuole arricchire la discussione proponendo un'interpretazione aggiuntiva, il cui punto centrale consiste nella riflessione che le politiche europee di *governance* non promuovono adeguatamente l'ascolto dei bisogni di bambini e ragazzi. Se, infatti, il consolidamento dell'identità europea passa anche attraverso l'azione concorrente di influenze di tipo sociale, questa mancanza può determinare, inizialmente, una scarsità di iniziative – soprattutto a livello di microcontesto – atte a valorizzare il protagonismo dei più piccoli e, successivamente, la percezione da parte di questi che la dimensione europea rimanga come qualcosa che è “sulla carta”, ma che non interessa direttamente le loro vite. Così, crescendo, sull'iniziale spinta cognitiva cominciano a prevalere altre motivazioni che rendono l'identità europea – sia pur presente affianco alle altre forme di appartenenza civica – come una parte di sé “trasparente”, che può essere probabilmente raccontata ma non vissuta. Ne consegue, che l'Ue dovrebbe rapidamente rivedere la sua politica di *governance* alla luce di una nuova cultura dell'infanzia e della preadolescenza. D'altronde, nelle agende politiche nazionali e comunitarie il tema è già stato dibattuto più volte, ma senza grosso successo: pochi bambini hanno partecipato, e partecipato, a progetti il cui obiettivo è quello di dar loro voce. In questo senso, trova conferma il problema generale di stabilire interazioni con i bambini in cui gli stessi siano riconosciuti come attori sociali e trattati come interlocutori pienamente competenti; problema non indifferente (come dimostrano le ricerche in campo socio-pedagogico: vedi, per esempio Baraldi, 2010; Benadusi, 2006), in quanto, all'interno di un approccio che consideri i bambini come il futuro di una società invece che il presente, sembra impossibile poter perseguire modi nuovi per trattare le diversità e i conflitti, allorquando gli adulti offrono se stessi come guide per la costruzione del futuro piuttosto che facilitatori delle interazioni presenti. Il sistema educativo, in particolare la scuola, può fare molto per andare oltre questa concezione e le dirigenze europee dovrebbero tenerne debitamente conto.

Il secondo punto di discussione è in stretta relazione con quanto finora sostenuto. Il passaggio da una visione passiva ad una attiva di bambini e ragazzi non

può non coinvolgere il sistema scuola-famiglia. È, infatti, tramite la loro intermediazione che l'Europa può dialogare con i più giovani, mettendosi dalla parte di chi ascolta i loro bisogni e la loro voce e diventando qualcosa che "si può vedere e sentire". Una corrispondente politica di *governance* non dovrebbe, allora, coinvolgere direttamente scuole e famiglie per potersi garantire maggiori opportunità di successo? Non andrebbero viste, oltre che come beneficiarie di progetti europei, anche come efficienti agenzie di cui chiedere l'operosa collaborazione nelle scelte politiche più importanti e nell'adozione delle conseguenti strategie operative? Certo non è semplice pensare ad un loro coinvolgimento in massa, ma buone e flessibili forme di rappresentanza aiuterebbero in questo scopo.

Questo, tuttavia, non significa che l'Unione non debba direttamente agire al fine di prevedere interventi specifici per bambini e ragazzi. Come non valutare, ad esempio, l'utilizzo di specifici sondaggi (un "Eurobarometro" per bambini), che servano a testare il loro umore, le loro necessità, ma anche le loro risorse? Anche in questo caso, le difficoltà non sarebbero minori, nondimeno i vantaggi derivabili nei prossimi anni potrebbero ampiamente compensarle.

Riguardo al terzo punto, esso fa riferimento alle strategie utilizzate dall'Ue per sostenere l'identità europea dei propri cittadini. Qui è da dire che l'uso di determinati simboli (euro, bandiera, inno, ecc.) può facilitare il compito di rendere l'Europa più visibile e concreta e, per questo, sostenere la salienza della categoria "europeo" in bambini e ragazzi. Ma, anche se il loro impatto fosse alto, resta comunque il fatto che non riescono a rappresentare pienamente valori trasferibili nella vita quotidiana e, anzi, possono essere intesi come artifici di persuasione, che poco hanno a che vedere con il messaggio stesso che vorrebbero trasmettere.

Anche le strategie per "personificare" l'Ue, attraverso l'apertura di uffici territoriali di rappresentanza e l'associazione con figure salienti del sistema politico, soffrono sostanzialmente degli stessi problemi. Tuttavia, pensando ai bambini e ai ragazzi, queste complicazioni risulterebbero superate se fossero figure a loro significative ad assumere la funzione di mediatori della dimensione europea. Ritornano, così, ad essere centrali la famiglia, gli insegnanti e gli educatori a vario genere. Ancora una volta si può dire che un sistema di *governance* europeo di

successo non può non prevedere un reale coinvolgimento, possibilmente dal basso, di questi parti.

7.3. Quali strategie di comunicazione?

La sfida della comunicazione accompagna l'Europa di pari passo alla difficoltà di farsi riconoscere come uno spazio democratico. Attualmente, infatti, non sussistono le condizioni perché si possa svolgere un serio dibattito pubblico su una dimensione espressamente europea e questo, oltre a produrre un problema di legittimità, appare come uno degli elementi mancanti per un riflessione condivisa sulla politica di *governance* dell'Ue.

Uno dei motivi è lo sviluppo inadeguato di una sfera pubblica europea (De Vreese, 2007), ovvero di quei processi di comunicazione e di interazione discorsiva fra le persone che consentono la formazione di una opinione di consenso o dissenso sugli affari pubblici e sulle istituzioni governanti. Perché si possa superare questa difficoltà, occorre che nei prossimi anni l'Unione promuova sempre più iniziative tese a fornire ai suoi cittadini tutti gli strumenti necessari per una loro reale partecipazione al dibattito pubblico. Ciò presuppone, altresì, lo sviluppo di un senso di appartenenza che permetta ad ognuno di identificarsi con la comunità politica e culturale rappresentata dall'Europa.

Se si vuole che tutto questo possa accadere, la politica europea di comunicazione va strategicamente riletta nel senso di una “politica europea di comunicazione educativa”, a partire dal presupposto che la comunicazione genera altra comunicazione: la comunicazione educativa è posta a garanzia della comunicazione partecipativa alla sfera pubblica e, quindi, indirettamente del dibattito sulla *governance* europea.

Ancora, in questa prospettiva, parlare di comunicazione educativa significa riferirsi all’“educazione come processo di comunicazione”, che dipende dai significati attribuiti dalle parti alle informazioni (verbali e non verbali) reciprocamente veicolati (Vanderstraeten & Biesta, 2001, 2006).

Come integrare questi argomenti con le indicazioni ottenute dalla ricerca presentata in questo lavoro? Ciò può essere fatto in due sensi, coerentemente a quanto già sostenuto nel precedente paragrafo.

In primo luogo, sembra idoneo ritenere la scuola quale ambiente privilegiato in cui cominciare a vivere l'appartenenza europea, rappresentando questo un buon punto di partenza perché i bambini inizino a parlare d'Europa e producano idee in merito ad essa. Tuttavia, ciò non basta. Perché gli stessi bambini possano sviluppare la convinzione (presente e futura) che la propria opinione abbia una sua dignità, è necessario che sia fornita loro la possibilità di sperimentare direttamente cosa significhi essere cittadini europei a pieno titolo. Emerge, allora, l'esigenza che le scuole vengano ripensate come dei microcosmi, nei quali la cittadinanza attiva possa essere appresa e agita, contribuendo a costituire delle "piccole cellule di sfera pubblica", che facciano da base per la futura creazione di una più generale sfera pubblica europea.

Quanto appena detto è del tutto in linea con le riflessioni già espresse nel quinto capitolo intorno al ruolo della scuola. Se uno degli scopi dell'educazione scolastica è quello di preparare i giovani a contribuire attivamente e positivamente alla vita della società, non si devono trasmettere solo conoscenze teoriche, ma anche le abilità, la pratica e l'esperienza richiesta per essere cittadini attivi e responsabili. In questo scenario, il corpo docente dovrebbe essere dotato delle competenze necessarie a predisporre proposte di questo tipo.

In secondo luogo, quindi, diventa di estremo rilievo pensare a politiche che valorizzino la formazione degli insegnanti in quest'ambito. Come può avvenire ciò? Agendo, sostanzialmente, in tre diversi modi, che diventano man mano sempre meno ambiziosi: (1) introducendo l'educazione alla cittadinanza europea nella formazione iniziale di tutti gli insegnanti, (2) offrendo un programma formativo speciale esclusivamente a coloro che intendono occuparsi di educazione alla cittadinanza e (3) includendo specifici percorsi nella formazione dei solo insegnanti già in servizio.

A parte qualche lodevole eccezione (Unità Italiana di Eurydice, 2005), nella gran parte delle scuole europee – compresa quella italiana – allo stato attuale è possibile ricorrere unicamente al terzo tipo di interventi. Un'azione strategica per l'Ue sarebbe, allora, quella di promuovere il più possibile anche le prime due forme

di iniziative formative. Ad ogni modo, in questa situazione, andrebbero sempre più stimolati i dirigenti scolastici e gli insegnanti a ricorrere al supporto di esperti per l'attuazione di corsi di formazione e di aggiornamento.

È proprio a questo livello che l'azione degli specialisti nella comunicazione educativa, in collaborazione con quella di altre figure professionali, può contribuire a sostenere il compito degli insegnanti: trasmettendo saperi e conoscenze dei processi sociali, psicologici, educativi e comunicativi che influenzano il senso di cittadinanza; insegnando metodologie e tecniche educative in questo campo; fornendo consulenza e supervisione sulla progettazione di interventi in classe e nella comunità più allargata; valutando l'efficacia degli interventi tramite rilevazioni e ricerche. In questo modo, senza sostituirsi agli insegnanti, possono contribuire alla costruzione, all'attuazione ed alla valutazione di curricula per l'educazione alla cittadinanza europea. Inoltre, così viene attivato un modello di intervento "a cascata", che economizza gli sforzi in termini di risorse umane e materiali, poiché si agisce su un piccolo gruppo di insegnanti per ottenere effetti su un numero più cospicuo di studenti (Inguglia & Lo Coco, 2007).

Tutto ciò, comunque, richiede preliminarmente che gli stessi professionisti, impegnati a sostenere il lavoro degli insegnanti, abbiano inteso che la comunicazione sull'Europa non è fatta solo di informazioni, annunci o anche propaganda, ma, soprattutto, di interattività e di socializzazione.

7.4. Conclusioni

Si è, così, giunti alla fine di questo capitolo e di questo lavoro. Di certo, la diversità dei temi affrontati non ha consentito la costruzione di un percorso del tutto lineare, tuttavia sembra rispecchiare la complessità di un sistema che è in continua evoluzione.

L'integrazione europea rappresenta sicuramente una conquista e, in effetti, i paesi che fanno parte dell'Unione stanno attraversando, da almeno un cinquantennio, un periodo di pace e di cooperazione reciproca. Tuttavia, non si potrà parlare

pienamente di Europa fino a quando non ci sarà un pieno riconoscimento da parte dei suoi cittadini.

L'Ue, quindi, non può che impegnarsi su questa strada e, in tal senso, una continua riflessione sulla sua politica di *governance* rimane un onere da sostenere anche nei prossimi anni; una riflessione che, come visto, è intimamente legata allo studio dell'identità europea e delle strategie di comunicazione impiegate per sostenere il dibattito pubblico.

In questa prospettiva, il contributo che si è voluto qui fornire ha cercato di diversificare l'approccio solitamente utilizzato nell'accostarsi a questi argomenti, considerando che la legittimità dell'ordinamento europeo non si costruisce solamente in riferimento ai cittadini adulti, ma anche ai bambini e ai ragazzi, che – pur non avendo le capacità per intendere pienamente i termini in questione – sono altresì attori presenti, oltre che futuri, del progetto di convivenza europeo.

Nel far ciò, si è fatta la scelta di condurre una ricerca in grado di fornire indicazioni sui processi di sviluppo dell'identità europea, per poi interpretarli in un contesto più ampio.

Da questa operazione è emersa la constatazione che la *governance* europea va rivista nella sua politica nel senso di un maggiore investimento sull'infanzia e sulla preadolescenza. Infatti, sembrano sussistere le condizioni perché i più giovani sviluppino una adeguata identità europea, ma probabilmente il fatto di non dar voce ai loro bisogni e di non riconoscere le loro risorse fa sì che, col tempo, non vi sia una corrispondente maturazione di interesse e coinvolgimento per l'Europa. Per cambiare rotta bisognerebbe, forse, investire anche su una più attiva collaborazione di scuola e famiglia, che sono fra le poche agenzie che possono con efficacia portare l'Europa “a casa”. Il concorso della prima, soprattutto, è di fondamentale importanza in quella rivisitazione della politica europea di comunicazione, per cui l'educazione – come atto comunicativo – assume un ruolo centrale.

Tutte queste valutazioni sono anche, ovviamente, ipotesi di cui le prossime indagini dovrebbero tener conto. La speranza di chi scrive è che al futuro dell'Europa possa sostanzialmente contribuire anche la ricerca scientifica nelle scienze sociali.

BIBLIOGRAFIA

- About, F. E. (1988). *Children and Prejudice*. Oxford: Blackwell.
- About, F., & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown e S. L. Gaertner (a cura di), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (pp. 65-85). Oxford: Blackwell.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Alfieri, P., & Rutigliano, E. (2003). *Simmel, Georg. Ventura e sventura della modernità. Antologia degli scritti sociologici*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londra: Verso Editions & New Left Book.
- Anderson, C. J., & Kaltenthaler, K. C. (1996). The Dynamics of Public Opinion toward European Integration, 1973-93. *European Journal of International Relations*, 2, 2, 175-199.
- Anderson, C. J., & Reichert, M. S. (1995). Economic Benefits and Support for Membership in the EU: A Cross-National Analysis. *Journal of Public Policy*, 15, 3, 231-249.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large*. Chicago: University of Minnesota Press.
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774-783.
- Aschenbrenner, K. M., & Schaefer, R. E. (1980). Minimal group situations: Comments on a mathematical model and on the research paradigm. *European Journal of Social Psychology*, 10, 389-398.

- Ashmore, R. D., Deaux, K., & Mclaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework of collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, *130*, 80-114.
- Axia, G., Bremner, J. G., Deluca, P., & Andreasen, G. (1998). Children drawing Europe: The effects of nationality, age and teaching. *British Journal of Developmental Psychology*, *16*, 423-437.
- Baltes, P. B., & Reese, H. D. (1986). L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva. *Età Evolutiva*, *23*, 66-96.
- Baltes, P. B., Reese, H. D., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, *31*, 65-110.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Baraldi, C. (2010). Children's Citizenships: Limitations and Possibilities of Childhood Sociology in Italy. *Current Sociology* *58*, 2, 272-291.
- Barrett, M. (1996). English children's acquisition of a European identity. In G. Breakwell & E. Lyons (a cura di), *Changing European identities: Social psychological analyses of social change* (pp. 349-369). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Barrett, M. (2000, Marzo). *The development of national identity in childhood and adolescence*. Inaugural lecture presented at the University of Surrey, UK.
- Barrett, M. (2001). The development of national identity: a conceptual analysis and some data from Western European studies. In M. Barrett, T. Riazanova, & M. Volovikova (a cura di), *Development of national, ethnolinguistic and religious identities in children and adolescents* (pp. 16-58). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Barrett, M. (2002, Settembre). *Children's views of Britain and Britishness in 2001*. Keynote address presented to the annual conference of the Developmental Psychology Section of the British Psychological Society, University of Sussex, UK.
- Barrett, M. (2005). Children's understanding of, and feelings about, countries and national groups. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (a cura di), *Children's understanding of society* (pp. 251-286). Hove, UK: Psychology Press.

- Barrett, M. (2006). *Children's knowledge, beliefs, and feelings about nations and national groups*. New York: Psychology Press.
- Barrett, M., & Short, J. (1992). Images of European people in a group of 5-10-year-old English schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, *10*, 339-363.
- Barrett, M., & Whennell, S. (1998, Luglio). *The relationship between national identity and geographical knowledge in English children*. Poster presented at 15th the Biennial Meeting of International Society for the Study of Behavioural Development, Berne, Switzerland.
- Barrett, M., & Wilson, H. (1994, Settembre). The development of children's regional identity. Paper presented at the British Psychological Society – Developmental Section Annual Conference, University of Portsmouth.
- Barrett, M., Del Valle, A., Lyons, E., Vila, I., Monreal, P., & Perera S. (1999). *Bilingual children and the sense of national identity: The case of children living in Catalonia*. Paper presented at 8th International Congress for the Study of Child Language, San Sebastian, Spain.
- Barrett, M., Lyons, E., & Del Valle A. (2004). The development of national identity and social identity processes: do social identity theory and self-categorization theory provide useful heuristic framework for developmental research?. In M. Bennett e F. Sani (a cura di), *The Development of the Social Self* (pp. 159-188). Hove, UK: Psychology Press.
- Barrett, M., Wilson, H., & Lyons, E. (2003). The development of national in-group bias: English children's attributions of characteristics to English, American and German people. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*, 193-220.
- Bar-Tal, D. (1988). Delegitimizing relations between Israeli Jews and Palestinians: A social psychological analysis. In J. Hofman (a cura di), *Arab-Jewish Relations in Israel: A Quest in Human Understanding* (pp. 217-248). Bristol, IN: Wyndham Hall Press.
- Bar-Tal, D. (1993). American convictions about conflictive USA-USSR relations: A case of group beliefs. In S. Worchel e J. Simpson (a cura di), *Conflict between People and Peoples* (pp. 193-213). Chicago: Nelson Hall.

- Bar-Tal, D. (1997). Formation and change of ethnic and national stereotypes: An integrative model. *International Journal of Intercultural Relations*, 21, 491-523.
- Battistelli, P. (1994). Sé, rappresentazione e comprensione di. In S. Bonino (a cura di), *Dizionario di psicologia dello sviluppo* (pp. 670-673). Torino: Einaudi.
- Beck, U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Beck, U., & Grande, E. (2007). *Cosmopolitan Europe*. Cambridge: Polity.
- Bee, C., & Bello, V. (2006). A European model of public sphere: Towards a networked governance model. In J. Harrison & B. Wessels (a cura di), *Mediating Europe: New media, mass communications and the European public sphere*. Oxford: Berghahn.
- Benadusi, L. (2006). Infanzia, educazione e società. Soggetti, processi e istituzioni alla prova della complessità. *Infanzia e società* 2, 89-105.
- Bennett, M., Barrett, M., Karakozov, R., Kipiani, G., Lyons, E., Pavlenko, V., & Riazanova T. (2004). Young children's evaluations of the ingroup and of outgroups: A multi-national study. *Social Development*, 13, 124-141.
- Bennett, M., Lyons, E., Sani, F., & Barrett, M. (1998). Children's subjective identification with the group and in-group favoritism. *Developmental Psychology*, 34, 902-909.
- Bentler, P.M. (2006). EQS 6 Structural Equations Program Manual. Encino: Multivariate Software.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A Social Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Besozzi, E. (a cura di) (1999). *Crescere tra appartenenze e diversità*. Milano: Franco Angeli.
- Bialer, S. (1985). The psychology of US-Soviet relations. *Political Psychology*, 6, 263-273.
- Biesta, G., Lawy, R. & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life : The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 5-24.
- Billig, M. (1976). *Social Psychology and Intergroup Relations* Londra: Academic Press.

- Billig, M. G., & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behavior. *European Journal of Sociology*, 3, 27-52.
- Billing, M. (1995). *Banal Nationalism*. Londra: Sage.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1962). Over-evaluation of own group's product in intergroup competition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 217-218.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1979). Intergroup problem solving in organizations: From theory to practice. In W. G. Austin & S. Worchel (a cura di) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1984). *Solving costly organizational conflicts*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bonino, S. (1994). Lo 'stato dell'arte' della psicologia dello sviluppo in Italia: un panorama. *Età Evolutiva*, 47, 80-88.
- Bornstein, F., Crum, L., Wittenbraker, J., Harring, K., Insko, C. A., & Thibaut (1983a). On the measurement of social orientations in the Minimal Group Paradigm. *European Journal of Social Psychology*, 13, 321-350.
- Bornstein, F., Crum, L., Wittenbraker, J., Harring, K., Insko, C. A., & Thibaut (1983b). Reply to Turner's comments. *European Journal of Social Psychology*, 13, 369-381.
- Bosch, A., & Newton, K. (1995). Economic Calculus or Familiarity Breeds Content? In O. Niedermayer & R. Sinnott (a cura di), *Public opinion and internationalized governance* (pp. 73-104). New York: Oxford University Press.
- Branthwaite, A., Doyle, S., & Lightbown, N. (1979). The balance between fairness and discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 9, 149-163.
- Brantner, Cornelia, Dietrich, Astrid, Saurwein, & Florian (2005, Novembre). *Europeanization of national public spheres: empirical evidence from Austria*. Paper presented at the 1st First European Communication Conference, Amsterdam.
- Breakwell, G., & Lyons, E. (1996), *Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

- Brewer, M. B., & Campbell, D. T. (1976), *Ethnocentrism and intergroup attitudes: East African evidence*. New York: Sage.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-33.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Brown, R. J. (1978). Divided we fall: An analysis of relations between sections of a factory work-force. In H. Tajfel (a cura di), *Differentiation between Social Groups: Studies in Social Psychology of Intergroup Relations*. Londra: Academic Press.
- Brown, R. J. (1984). The effects of intergroup similarity and cooperative vs. competitive orientation on intergroup discrimination. *British Journal of Social Psychology*, 23, 21-33.
- Brown, R. J. (2000) *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R. J., Tajfel, H., & Turner, J. C. (1980). Minimal group situations: Comments on the paper by Aschenbrenner and Schaefer. *European Journal of Social Psychology*, 10, 399-414.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2000), Beyond Identity. *Theory and Society* 29, 1, 1-47.
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-151.
- Bruter, M. (2003). Winning Hearts and Minds for Europe: The Impact of News and Symbols on Civic and Cultural European Identity. *Comparative Political Studies*, 36, 10, 1148-1179.
- Bruter, M. (2004). On what citizens mean by feeling 'European': Perceptions of news, symbols and borderless-ness. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30, 1, 21-39.
- Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe? The Emergence of a Mass European Identity*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Buchanan-Barrow, E., Barrett, M., & Lyons, E. (2001). *English children's representations of national groups*. Poster presented at the 10th European Conference on Developmental Psychology, Uppsala, Sweden.
- Buchanan-Barrow, E., Bayraktar, R., Papadopoulou, A., Short, J., Lyons, E., & Barrett M. (1999, Settembre). *Children's representations of foreigners*. Poster

- presented at the 9th European Conference on Developmental Psychology, Spetses, Grecia.
- Burnstein, E., & McRae, A. V. (1962), Some effects of shared threat and prejudice in racially mixed groups, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 257-263.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., & Taylor, S. (1991). *Cultural studies and language learning: A research report*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.
- Caillé, A. (1994). L'individu dispersé et ses identités multiples, *Sciences Humaines*, 37.
- Calhoun, C. (2003). The democratic integration of Europe: Interests, identity, and the public sphere. In M. Berezin & M. Schain (a cura di), *Europe without borders: Re-mapping territory, citizenship and identity in a transnational age*. Baltimore; Johns Hopkins UP.
- Calhoun, C. (a cura di) (1992). *Habermas and the public sphere*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Campbell, D. T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levine (a cura di), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Carey, S. (2002), Undivided Loyalties: Is National Identity an Obstacle to European Integration? *European Union Politics*, 3, 4, 387-413.
- Castelli, L., Cadinu, M., & Barrett, M. (2002). Lo sviluppo degli atteggiamenti nazionali in soggetti in età scolare. *Rassegna di Psicologia*, 3, 49-65.
- Catells, M. (2002). La costruzione dell'identità europea. *Foedus*, 3, 15-23.
- CCE (Commissione delle Comunità Europee) (2001). *La Governance Europea. Un Libro Bianco*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.
- CCE (Commissione delle Comunità Europee) (2005a). *Piano d'azione per la comunicazione*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.

- CCE (Commissione delle Comunità Europee) (2005b). *Piano D per la democrazia, il dialogo ed il dibattito*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.
- CCE (Commissione delle Comunità Europee) (2006). *Libro bianco su una politica europea di comunicazione*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.
- CDE (Consiglio d'Europa) (2002). *Recommendation Rec (2002) 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. Strasbourg, France: Commissione dei Ministri.
- Cerulo, K. A. (1995). *Identity Designs: The Sights and Sounds of a Nation*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Cichowski, R. A. (2000). Western Dreams, and Eastern Realities: Support for the European Union in Central and Eastern Europe. *Comparative Political Studies*, 33, 10, 1243-1278.
- Cinnirella, M. (1997). Towards a European identity? Interactions between the national and European social identities manifested by university students in Britain and Italy. *British Journal of Social Psychology*, 36, 19-31.
- Citrin, J., & Sides, J. (2004). More than Nationals: How Identity Choice Matters in the New Europe. In R. Herrmann, T. Risse, & M. Brewer (a cura di) *Transnational Identities: Becoming European in the EU* (pp. 161-185). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Connor, W. (1978). A nation is a nation, is a state, is an ethnic group, is a ... *Ethnic and Racial Studies*, 4, 377-400.
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Cronin, C. (2003). Democracy and Collective Identity: In Defence of Constitutional Patriotism. *European Journal of Philosophy*, 11, 1, 1-28.
- Cutts Dougherty, K., Eisenhart, M., & Webley, P. (1992). The role of social representations and national identities in the development of territorial knowledge: A study of political socialization in Argentina and England. *American Educational Research Journal*, 29, 809-835.

- Dahrendorf, R. (2003). The Challenge for Democracy. *Journal of Democracy*, 14, 4, 101-114.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davey, A. (1983). *Learning to be Prejudiced*. Londra: Edward Arnold.
- De Federico de la Rúa, A. (2007). Networks and Identifications : A Relational Approach to Social Identities. *International Sociology*, 22, 6, 683-699.
- De Rosa, A. S., & Bombi, A. S. (1999). Se sentir heureux d'être italiens? La construction de l'identité nationale et supranationale dans les représentations sociales de son propre pays ou du pays d'autrui chez des enfants et chez des adolescents. In M. L. Rouquette & C. Garnier (a cura di), *La genèse des représentations sociales* (pp. 136-170). Montréal: Éditions Nouvelles.
- De Rosa, A. S., & Bombi, A. S. (2003). Becoming European: National and supranational identity and social representations of one's own and other countries and people in children aged 6-15. In M. Lavallé, S. Vincent, C. Ouellet e C. Garnier (a cura di), *Les représentations sociales: Constructions nouvelles* (pp. 51-81). Montréal: GEIRSO.
- De Vreese, C. H. (2002). *Framing Europe: Television news and European integration*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- De Vreese, C. H. (2006). *Ten Observations about the Past, Present and Future of Political Communication*. Inaugural lecture presented at the University of Amsterdam.
- De Vreese, C. H. (2007). The EU as a public sphere. *Living Reviews in European Governance*, 2, 3. <http://www.livingreviews.org/lreg-2007-3>.
- Deaux, K. (1996). Social identification. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (a cura di), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 777-798). New York: Guilford Press.
- Decker, F. (2002). Governance beyond the nation-state. Reflections on the Democratic Deficit of the European Union. *Journal of European Public Policy*, 9, 2, 256-272.
- Deutsch, F. (2006). Legitimacy and identity in the European Union: empirical findings from the old member states. In I. P. Karolewski & V. Kaina (a cura

- di), *Theoretical Perspectives and Empirical Insights* (pp. 149-178). Münster: Verlag.
- Deutsch, K. W. (1966). *Nationalism and Social Communications*. Cambridge: MIT Press.
- Di Marco, M., & Freguja, C. (a cura di) (2006). *Reddito e condizioni di vita: Indagine sulle condizioni di vita (2004)*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Doise, W. (1984). Levels of analysis in the experimental study of intergroup relations. In S. Moscovici e R. Farr (a cura di), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W. (1986). *Levels of explanations in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press (tr. it., 1989, *Livelli di spiegazione in psicologia sociale*, Milano: Giuffrè).
- Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (1989). Patterns of differentiation within and between groups. In J. P. Van Oudenhoven e T. M. Willemsen (a cura di), *Ethnic Minorities. Social Psychological Perspectives* (pp. 43-57). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 209-228.
- Doyle, A. B., Beaudet, J., & Aboud, F. E. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 3-18.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., & Hwang, H. (2006). Introduction. In G. S. Drori, J. W. Meyer, & H. Hwang (a cura di), *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change* (pp. 1-22). Oxford: Oxford University Press.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1986). The significance of social identities. *British Journal of Social Psychology*, 25, 219-230.

- Eder, K. (2009). A Theory of Collective Identity Making Sense of the Debate on a 'European Identity'. *European Journal of Social Theory* 12, 4, 427-447-
- Eichenberg, R. C., & Dalton, R. J. (1993). Europeans and the European Community: The Dynamic of Public Support for European Integration. *International Organization*, 47, 507-534.
- Eichenberg, R. C., & Dalton, R. J. (2007). Post-Maastricht Blues: The Transformation of Citizen Support for European Integration, 1973-2004. *Acta Politica*, 42, 2/3, 128-152.
- Emerson, R. (1960). *From empire to nation*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- English, R., & Halperin, J. J. (1987), *The Other Side: How Soviets and Americans Perceive Each Other*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Eriksen, E. O. (2005). An Emerging European Public Sphere. *European Journal of Social Theory*, 8, 341-363
- Eriksen, E. O. (2006). The EU – a Cosmopolitan Polity? *Journal of European Public Policy*, 13, 2, 252-269.
- Eriksen, E. O., & Fossum, J. E. (2004). Europe in Search for Legitimacy: Strategies of Legitimation Assessed. *International Political Science Review*, 25, 2, 435-459.
- Erikson, E. H. (1974). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando Editore.
- Eurobarometro (2007a). *L'opinione pubblica nell'Unione europea* (Report n. 67). Italia: Commissione Europea.
- Eurobarometro (2007b). *L'opinione pubblica nell'Unione europea* (Report n. 68). Italia: Commissione Europea.
- Eurobarometro (2008a). *L'opinione pubblica nell'Unione europea* (Report n. 69). Italia: Commissione Europea.
- Eurobarometro (2008b). *L'opinione pubblica nell'Unione europea* (Report n. 70). Italia: Commissione Europea.
- Eurobarometro (2009a). *L'opinione pubblica nell'Unione europea* (Report n. 71). Italia: Commissione Europea.
- Eurobarometro (2009b). *L'opinione pubblica nell'Unione europea* (Report n. 72). Italia: Commissione Europea.

- Eurobarometro (2010). *L'opinione pubblica nell'Unione europea* (Report n. 73). Italia: Commissione Europea.
- Everts, P., & Sinnott, R. (1995). Conclusion: European Politics and the Legitimacy of Internationalized Government. In O. Niedermayer & R. Sinnott (a cura di), *Public Opinion and Internationalized Government* (pp. 431-457). Oxford: Oxford University Press.
- Fabietti, U. (1998). *L'identità etnica*. Roma: Carocci.
- Fagan, J. F., & Singer, L. T. (1979). The role of simple feature differences in infants' recognition of faces. *Infant Behaviour and Development*, 2, 39-44.
- Falkner, R. (2007). The political economy of 'normative power' Europe: EU environmental leadership in international biotechnology regulation. *Journal of European Public Policy*, 14, 4, 507-526.
- Ferguson, C. K., & Kelley, H. H. (1964). Significant factors in over-evaluation of own group's products. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 223-228.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, 8, 56-80.
- Gabel, M. (1998a). *Interests and Integration: Market Liberalization, Public Opinion, and European Union*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gabel, M. (1998b). Public Support for European Integration: An Empirical Test of Five Theories. *Journal of Politics*, 60, 2, 333-354.
- Gabel, M. (1998c). Economic Integration and Mass Politics: Market Liberalization and Public Attitudes in the European Union. *American Journal of Political Science*, 42, 3, 936-953.
- Gabel, M., & Palmer, H. D. (1995). Understanding variation in public support for European Integration. *European Journal of Political Research*, 27, 1, 3-19.
- Gabel, M., & Whitten, G. D. (1997). Economic Conditions, Economic Perceptions, and Public Support for European Integration. *Political Behavior*, 19, 1, 81-96.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Gellner, E. (1985). *Nazioni e nazionalismo*. Roma: Editori Riuniti.
- Georgi, V. B. (2008). Citizens in the Making: Youth and Citizenship Education in Europe. *Child Development Perspectives*, 2, 2, 107-113.

- Gerard, H. B., & Hoyt, M. F. (1974). Distinctiveness of social categorization and attitude toward ingroup members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 836-842.
- Giles, H. (a cura di) (1977). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londra: Academic Press.
- Giles, H., & Johnson, P. (1981). Language in ethnic group relations. In J. C. Turner e H. Giles (a cura di), *Intergroup Behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Giménez, A., Canto, J. M., Fernández, P., & Barrett, M. (2003). Stereotype development in Andalusian children. *The Spanish Journal of Psychology*, 6, 28-34.
- Giovannini, G. (a cura di) (2001). *Ragazzi insieme a scuola*. Faenza: Homeless Book.
- Grundmann, R. (1999). The European public sphere and the deficit of democracy. In S. Smith & S. Wright, *Whose Europe? The turn towards democracy*,. Oxford: Blackwell Publishers.
- Guetzkow, H. (1955). *Multiple loyalties*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Gurr, T. R. (1970). *Why men rebel*. Princeton: Princeton University Press.
- GUUE (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea) (2010). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, C 83/389-403, 30 Marzo.
- Habermas, J (2003). Towards a Cosmopolitan Europe. *Journal of Democracy*, 14, 4, 86-100.
- Habermas, J. (1962) *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied: Luchterhand (trad. inglese, *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge, MA: MIT Press).
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (2001). *The Post-national Constellation*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J., & Derrida, J. (2003). February 15, or What Binds Europeans Together: A Plea for a Common Foreign Policy, Beginning in the Core of Europe. *Constellations*, 10, 3, 291-297.
- Haslam, S. A., Oakes, P. J., Turner, J. C., & McGarty C. (1995). Social categorization and group homogeneity: Changes in the perceived applicability

- of stereotype content as a function of comparative context and trait favourableness. *British Journal of Social Psychology*, 34, 139-160.
- Hepworth, J. T., & West, S. G. (1988). Lynchings and the economy: A timeseries reanalysis of Hovland and Sears (1940). *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 239-247.
- Hesse, P., & Mack, J. E. (1991). The world is a dangerous place: Images of the enemy on children's television. In R.W. Rieber (a cura di), *The Psychology of War and Peace: The Image of the Enemy* (pp. 131-151). New York: Plenum.
- Hewstone, M. (1986). *Understanding Attitudes to the European Community: A Social-Psychological Study in Four Member-States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Himmelweit, H. T., Oppenheim, A. N., & Vince P. (1958). *Television and the Child: An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*. Oxford: Oxford University Press.
- Hix, S. (2005). *The Political System of the European Union*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Hix, S. (2008). *What's Wrong with the European Union and How to Fix It*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Hobsbawm, E. J. (1991). *Nazioni e nazionalismo*. Torino: Einaudi.
- Hobsbawm, E. J., & Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogg, M., & Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Londra: Routledge.
- Hogg, M., & McGarty, C. (1990). Self-categorization and social identity. In D. Abrams e M. Hogg (a cura di), *Social identity theory* (pp. 28-47). Londra: Harvester.
- Holford, J., & Van der Veen, R. (2003). *Lifelong learning, governance & active citizenship in Europe*. Guildford: Surrey University Press.
- Hooghe, L. (2007). What Drives Euroskepticism? Party-Public Cueing, Ideology and Strategic Opportunity. *European Union Politics*, 8, 1, 5-12.

- Hooghe, L., & Marks, G. (2004). Does Identity or Economic Rationality Drive Public Opinion on European Integration? *Political Science & Politics*, 37, 3, 415-420.
- Hooghe, L., & Marks, G. (2005). Calculation, Community, and Cues: Public Opinion on European Integration. *European Union Politics*, 6, 4, 419-443.
- Hooghe, L., & Marks, G. (2006). Europe's Blues: Theoretical Soul-Searching after the Rejection of the European Constitution. *Political Science & Politics*, 39, 2, 247-250.
- Hooghe, L., & Marks, G. (2007). Sources of Euroscepticism. *Acta Politica*, 42, 2/3, 119-127.
- Hopkins, N., Regan, M., & Abell, J. (1997). On the context-dependence of national stereotypes: Some Scottish data. *British Journal of Social Psychology*, 36, 553-563.
- Horowitz, E. L., & Horowitz, R. E. (1938). Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 1, 301-338.
- Hovland, C., & Sears, R. R. (1940). Minor studies in aggression: VI Correlation of lynchings with economic indices. *Journal of Psychology*, 9, 301-310.
- Huici, C., Ros, M., Cano, I., Hopkins, N., Emler, N., & Carmona, M. (1997). Comparative identity and evaluation of socio-political change: Perceptions of the European community as a function of the salience of regional identities. *European Journal of Social Psychology*, 27, 97-113.
- Huyst, P. (2008). We have made Europe, now we have to make Europeans: Researching European Identity among Flemish Youths. *Journal of Contemporary European Research*, 4, 4, 286-302.
- Hymans, J. C. (2004). The Changing Color of Money: European Currency Iconography and Collective Identity. *European Journal of International Relations*, 10, 1, 5-31.
- Inglehart, R. (1970). Cognitive Mobilization and European Identity. *Comparative Politics*, 3, 45-70.
- Inglehart, R. (1971). Changing Value Priorities and European Integration. *Journal of Common Market Studies*, 10, 1-36.

- Inglehart, R. (1977a). Long Term Trends in Mass Support for European Unification. *Government and Opposition*, 12, 150-177.
- Inglehart, R. (1977b). *The silent revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Cultural Shift in Advanced Industrial Society*. New Jersey: Princeton University Press.
- Inguglia, C., & Lo Coco, A. (2004). *Psicologia delle relazioni interetniche*. Roma: Carocci.
- Inguglia, C., & Lo Coco, A. (2007). Lo psicologo scolastico e l'educazione alla cittadinanza europea. In E. Confalonieri & M. Tomisich (a cura di), *Scuola e psicologia in dialogo. La figura dello psicologo scolastico*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Inguglia, C., Lo Coco, A., & Musso, P. (2006, Luglio). *The development of national and European identity among children living in Italy: A cross-cultural comparison*. Poster presentato al 18esimo congresso biennale dell'International Association for Cross-Cultural Psychology, Spetses, Grecia.
- Inguglia, C., Lo Coco, A., & Musso, P. (2009). L'identità europea e nazionale nel passaggio dall'infanzia alla preadolescenza. *Psicologia sociale*, 4, 1, 137-155.
- Jahoda, G. (1962). Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries. *Journal of Social Psychology*, 58, 91-108.
- Jahoda, G. (1963). The development of children's ideas about country and nationality: The conceptual framework. *British Journal of Educational Psychology*, 33, 47-60.
- Jahoda, G. (1964). Children's concepts of nationality: A critical study of Piaget's stages. *Child Development*, 35, 1081-1092.
- James, A., & Prout, A. (a cura di) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood* (2^a edizione). Londra: Routledge/Falmer.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.

- Jankowski, N. W., & Van Os, R. (2004). *The 2004 European parliament election and the internet: contribution to a European public sphere?* Paper presented at the Conference on internet communication in intelligent societies, Hong Kong.
- Janssen, J. I. H. (1991). Postmaterialism, Cognitive Mobilization and Public Support for European Integration. *British Journal of Political Science*, 21, 443–68.
- Jaspers, J. M. F., Van de Geer, J. P., Tajfel, H., & Johnson N. (1972). On the development of national attitudes in children. *European Journal of Social Psychology*, 2, 347-369.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Londra: Routledge.
- Jervis, G. (1997). *La conquista dell'identità*. Milano: Feltrinelli.
- Johnson, N. (1966). What do children learn from war comics? *New Society*, 8, 7-12.
- Johnson, N. (1973). Development of English children's concept of Germany. *Journal of Social Psychology*, 90, 259-267.
- Kahn, A., Ryen, A. H. (1972). Factors influencing the bias toward one's own group. *International Journal of Group Tensions*, 2, 33-50.
- Kaina, V., & Karolewski, I. P. (2009). EU governance and European identity. *Living Reviews in European Governance*, 4, 2. <http://www.livingreviews.org/lreg-2009-2>
- Karakozov, R., & Kadirova, R. (2001). Socio-cultural and cognitive factors in Azeri children and adolescents' identity formation. In M. Barrett, T. Riazanova, & M. Volovikova (a cura di), *Development of national, ethnolinguistic and religious identities in children and adolescents* (pp. 59-83). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Karolewski, I. P. (2007). Regionalism, Nationalism, and European Integration. In I. P. Karolewski, & A. M. Suszycki, Andrzej (a cura di), *Nationalism and European Integration: The Need for New Theoretical and Empirical Insights* (pp. 9-32). New York: Continuum.
- Karolewski, I. P. (2009a). *Citizenship and Collective Identity in Europe*. Londra: Routledge.

- Karolewski, I. P. (2009b). European nationalism and European identity. In I. P. Karolewski, & A. M. Suszycki, Andrzej (a cura di), *Nationalism in Contemporary Europe*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Katz, D. (1965). Nationalism and strategies of international conflict resolution. In H. C. Kelman (a cura di), *International behavior: A social-psychological analysis*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Keating, M. (1998). *The new regionalism in western Europe*. Cheltenham: Elgar.
- Kielmansegg, P. G. (2003). Integration und Demokratie. In M. Jachtenfuchs & B. Kohler-Koch (a cura di), *Europäische Integration*. Opladen: Leske e Budrich.
- Kipiani, G. (2001). Ethnic identification in the structure of personal identifications and sociocultural conditions of development. In M. Barrett, T. Riazanova, & M. Volovikova (a cura di), *Development of national, ethnolinguistic and religious identities in children and adolescents* (pp. 84-104). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Kleinsteuber, H. J. (2001). Habermas and the Public Sphere: From a German to a European Perspective. *Javnost - The Public*, 8, 95-108.
- Kohli, M. (2000). The Battlegrounds of European Identity. *European Societies*, 2, 2, 113-137.
- Kooiman, J. (a cura di) (1993). *Modern Governance: New Government-Society Interactions*. Londra: Sage
- Krueger, J., & Rothbart, M. (1990). Contrast and accentuation effects in category learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 651-663.
- Kunelius, R., & Sparks, C. (2001). Problems with a European Public Sphere. An Introduction. *Javnost - The Public*, 8, 5-20.
- La Freniere, P., Stayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among pre-school peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55, 1958-1965.
- Lacroix, J. (2002). For A European Constitutional Patriotism. *Political Studies*, 50, 5, 944-958.
- Laffan, B. (2004). The European Union and Its Institutions as "Identity Builders". In R. Herrmann, T. Risse; & M. Brewer (a cura di), *Transnational identities. Becoming European in the EU*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Lambert, W. E., & Klineberg, O. (1967). *Children's views of foreign peoples: A cross-national study*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Langlois, J. H., Ritter, J. M., Roggman, L. A., & Vaugh, L. S. (1991). Facial diversity and infant preference for attractive faces. *Developmental Psychology*, 27, 79-84.
- Langlois, J. H., Roggman, L. A., Casey, R. J., Ritter, J. M., Rieser-Dorner, L. A., & Jenkins, V. Y. (1987). Infant preferences for attractive faces: Rudiments of a stereotype. *Developmental Psychology*, 23, 363-369.
- Lavenex, S. (2001). The Europeanization of Refugee Policies: Normative Challenges and Institutional Legacies. *Journal of Common Market Studies*, 39, 5, 851-874.
- Le Vine, R. A., & Campbell, D. T. (1972). *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior*. New York: Wiley.
- Leach, E. R. (1978). Cultura/Culture. In *Enciclopedia*. Torino: Einaudi.
- Lebessis, N., & Paterson, J. (1997). *Evolutions in Governance: What Lessons for the Commission? A First Assessment*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lindberg, L. N., & Scheingold, S. A. (1971). *Europe's Would-Be Polity: Patterns of Change in the European Community*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Liotti, G. (1994). *La dimensione interpersonale della coscienza*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Livesley, W. J., & Bromley, D. B. (1973). *Person Perception in Childhood and Adolescence*. Londra: Wiley.
- Luna-Arocas, R., Guzmán, G., Quintanilla, I., & Farhangmehr, M. (2001). The Euro and the European Identity: The Spanish and Portuguese case. *Journal of Economic Psychology*, 22, 441-460.
- Maass, A. (1999). Linguistic intergroup bias: Stereotype-perpetuation through language. In M. P. Zanna (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 79-121). San Diego, CA: Academic Press.

- Maass, A., Ceccarelli, R., & Rudin, S. (1996). Linguistic intergroup bias: Evidence for ingroup protective motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 512-526.
- Maass, A., Corvino, P., & Arcuri, L. (1994). Linguistic intergroup bias and the mass media. *Revue de Psychologie Sociale, 1*, 31-43.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. (1987). Gender segregation in childhood. *Advances in Child Development and Behaviour, 20*, 239-287.
- Maras, P., & Brown, R. (1996). Effect of contact on children's attitudes toward disability: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology, 26*, 2113-2134.
- Matera, C., Giannini, M., Blanco, A., & Smith, P. B. (2005). Autostereotyping and national identity in the Spanish context. *Interamerican Journal of Psychology, 39*, 83-92.
- McGraw, K. M., & Dolan, T. (2007). "Personifying the State: Consequences for Attitude Formation. *Political Psychology, 28*, 3, 299-327.
- McLaren, L. M. (2002). Public Support for the European Union: Cost/Benefit Analysis or Perceived Cultural Threat. *Journal of Politics, 64*, 2, 551-566.
- McLaren, L. M. (2004). Opposition to European Integration and fear of loss of national identity: Debunking a basic assumption regarding hostility to the integration project. *European Journal of Political Research, 43*, 6, 895-911.
- McLaren, L. M. (2006). *Identity, Interests and Attitudes to European Integration*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- McLaren, L. M. (2007). Explaining Mass-Level Euroscepticism: Identity, Interests, and Institutional Distrust. *Acta Politica, 42*, 2/3, 233-251.
- Mead, G. H. (1934). *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Meier-Pesti, K., & Kirchler, E. (2003). Attitudes towards the Euro by national identity and relative national status. *Journal of Economic Psychology, 24*, 293-299.
- Messina, P. (2002). Quale governance europea? Note critiche sul Libro Bianco della Governance. *Foedus, 3*, 84-91.

- Miller, N. E. (1948). Theory and experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus-response generalization. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 43*, 155-178.
- Miller, N. E., & Bugelsky, R. (1948). Minor studies in aggression: The influence of frustrations imposed by the in-group on attitudes toward out-groups. *Journal of Psychology, 25*, 437-442.
- Mitchell, S. (1993). *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi. Per un modello integrato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Moes, J. (2009). CosmoPoles: A Mixed-methods Study on the European Identity of Higher-educated Polish Youth. *Studies in Ethnicity and Nationalism, 9*, 3, 429-451.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1987). *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Mummendey, A., & Schreiber, H. J. (1984). 'Different' just means 'better': Some obvious and some hidden pathways to in-group favouritism. *British Journal of Social Psychology, 23*, 363-367.
- Nesdale, D. (1999). Social identity and ethnic prejudice in children. In P. Martin e W. Noble (a cura di), *Psychology and Society* (pp. 92-110). Brisbane: Australian Academic Press.
- Niedermayer, O. (1995). Trust and Sense of Community. In O. Niedermayer & R. Sinnott (a cura di), *Public Opinion and Internationalized Government* (pp. 227-245). Oxford: Oxford University Press.
- Oakes, P. J., & Turner, J. C. (1986). Distinctiveness and the salience of social category membership: Is there an automatic perceptual bias toward novelty? *European Journal of Social Psychology, 16*, 325-344.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- Oliverio Ferraris, A. (2000). Identità e diversità. *Psicologia contemporanea, 158*, 18-25.
- Orbie, J. (2006). Civilian Power Europe: Review of the Original and Current Debates. *Cooperation and Conflict, 41*, 1, 123-128.

- Palmonari, A. (1994). Sé e identità. In S. Bonino (a cura di), *Dizionario di psicologia dello sviluppo* (pp. 673-676). Torino: Einaudi.
- Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 728-731.
- Pavlenko, V., Kryazh, I., Ivanova, O., & Barrett, M. (2001). Age characteristics of social identifications and ethno-national beliefs in Ukraine. In M. Barrett, T. Riazanova, & M. Volovikova (a cura di), *Development of national, ethnolinguistic and religious identities in children and adolescents* (pp. 105-131). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Payrow Shabani, O. (2006). Constitutional patriotism as a model of postnational political association: The case of the EU. *Philosophy & Social Criticism*, 32, 6, 699-718.
- Peters, B. (2005). Public Discourse, Identity and the Problem of Democratic Legitimacy. In E. Eriksen (a cura di), *Making the European Polity: Reflexive Integration in the EU* (pp. 84-123). Londra: Routledge.
- Phinney, J. S. (1995). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. In A. M. Padilla (a cura di), *Hispanic psychology: Critical issues in theory and research* (pp. 57-70). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., & Weil, A. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3, 561-578.
- Prodi, R. (2000, Aprile). *Towards a European civil society*. Discorso tenuto presso la Seconda Settimana Sociale Europea, Bad Honnef.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Rabbie, J. M., & Horwitz, M. (1969). Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 269-277.
- Rabbie, J. M., Schot, J. C., & Visser L. (1989). Social identity theory: A conceptual and empirical critique from the perspective of a behavioral interaction model. *European Journal of Social Psychology*, 19, 171-202.

- Rapaport, A., & Bornstein, G. (1987). Intergroup competition for the provision of binary public goods. *Psychological Review*, 94, 291-299.
- Ratzinger, J. (2004). *Europa. I suoi fondamenti oggi e domani*. Alba: San Paolo Edizioni.
- Reizábal, L., Valencia, J., & Barrett, M. (2004). National identifications and attitudes to national ingroups and outgroups amongst children living in the Basque country. *Infant and Child Development*, 13, 1-20.
- Remotti, F. (2003). *Contro l'identità*. Bari: Editori Laterza.
- Riazanova, T., Sergienko, E., Grenkova-Dikevitch, L., Gorodetschnaia, N., & Barrett, M. (2001). Cognitive aspects of ethno-national identity development in Russian children and adolescents. In M. Barrett, T. Riazanova, & M. Volovikova (a cura di), *Development of national, ethnolinguistic and religious identities in children and adolescents* (pp. 164-196). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
- Rile Hayward, C. (2007). Democracy's Identity Problem: Is Constitutional Patriotism the Answer? *Constellations*, 14, 2, 182-196.
- Risse, T. (2002). Nationalism and Collective Identities: Europe versus the Nation-State? In P. Heywood & M. Rhodes (a cura di), *Developments in West European Politics* (pp. 77-93). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Risse, T. (2003). The Euro between National and European Identity. *Journal of European Public Policy*, 10, 4, 487-505.
- Risse, T. (2004). European Institutions and Identity Change: What Have We Learned? In R. Herrmann, T. Risse, & M. Brewer (a cura di), *Transnational Identities: Becoming European in the EU* (pp. 247-271). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Roberts, D. F., Herold, C., Hornby, K., King, S., Sterne, D., Whitely, S., & Silverman, T. (1974). *Earth's a Big Blue Marble: A report of the impact of a children's television series on children's opinions*. Unpublished paper, Stanford University, CA.
- Robertson, R. (1990). Mapping the global condition: globalization as the central concept. In M. Featherstone (a cura di), *Global culture: nationalism, globalization and modernity* Londra: Sage.

- Ros, M., Cano, J. I., & Huici, C. (1987). Language and intergroup perceptions in Spain. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 243-259.
- Ros, M., Huici, C., & Gomez, A. (2000). Comparative identity, category salience and intergroup relations. In D. Capozza & R. J. Brown (a cura di), *Social identity processes* (pp. 81-95). Londra, UK: Sage.
- Rose, R. (2008). Political Communication in a European Public Space: Language, the Internet and Understanding as Soft Power. *Journal of Common Market Studies*, 46, 2, 451-475
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rumford, C. (2005). Cosmopolitanism and Europe. Towards a New EU Studies Agenda? *Innovation*, 18, 1, 1-9.
- Rutland, A. (1998). English children's geo-political knowledge of Europe. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 439-445.
- Rutland, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British Journal of Social Psychology*, 38, 55-70.
- Ryen, A. H., & Kahn, A. (1975). Effects of intergroup orientation on group attitudes and proxemic behavior. *Journal of Personal and Social Psychology*, 31, 302-310.
- Sassatelli, M. (2002). Imagined Europe: The Shaping of a European Cultural Identity through EU Cultural Policy. *European Journal of Social Theory*, 5, 4, 435-451.
- Scarnera, C. (a cura di) (2001). *Classificazione delle professioni*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Scartezzini, R., & Bee, C., (2007). Il processo di integrazione europea tra europeizzazione e multilevel governance: elementi per un dibattito sociologico. *Trimestrale di sociologia internazionale*, 16, 2, 1-8.
- Scheuer, A. (1999). A Political Community? In H. Schmitt & J. Thomassen (a cura di) *Political Representation and Legitimacy in the European Union* (pp. 25-46) Oxford: Oxford University Press.

- Schild, J. (2001). National v. European Identities? French and Germans in the European Multi-Level-System. *Journal of Common Market Studies*, 39, 2, 331-351.
- Schmitter, P. (2002). Participation in Governance Arrangements: Is there any Reason to Expect it will Achieve 'Sustainable and Innovative Policies in a Multilevel Context'? In J. Grote & B. Gbikpi (a cura di), *Participatory Governance. Political and Societal Implications*. Opladen: Leske and Budrich.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1953). *Groups in harmony and tension*. New York: Harper & Row.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif C. W. (1961). *Intergroup cooperation and conflict: The Robbers Cave Experiment*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Shoemaker, P. J., & Reese, S. D. (1996). *Mediating the message: Theories of influences on mass media content* (2^a ed.). White Plains, NY: Longman.
- Shore, C. (2000). *Building Europe. The cultural politics of European integration*. Londra: Routledge.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Simmel, G. (1989). L'intersecazione di cerchie sociali. In G. Simmel (a cura di), *Sociologia* (pp. 347-391). Milano: Edizioni di Comunità.
- Simon, H. A. (1985). Human nature in politics: The dialogue of psychology with political science. *American Political Science Review*, 79, 293-304.
- Slaby, R. G., & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849-856.
- Smith, A. D. (1984). *Il revival etnico*. Bologna: Il Mulino.
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Smith, A. D. (1992a). *L'origine etnica delle nazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Smith, A. D. (1992b). National Identity and the Idea of the European Unity. *Journal of International Affairs*, 1, 1, 55-76.
- Smith, A. D. (1998). *Nationalism and Modernism*. Londra: Routledge.

- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (1998). *Psicologia Sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Speltini, G., & Palmonari, A. (1999). *I gruppi sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Stagner, R., & Congdon, C. S. (1955). Another failure to demonstrate displacement of aggression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 695-696.
- Stevenson, N. (2006). European Cosmopolitan Solidarity: Questions of Citizenship, Difference and Post-Materialism. *European Journal of Social Theory*, 9, 4, 485-500.
- Streifert, S., & Streifert, S. C. (1986). The development of international conflict. In S. Worchel & W. G. Austin (a cura di), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Stryker, S., & Serpe, R. T. (1982). Commitment, identity salience and role behavior. In W. Ickes & E. S. Knowles (a cura di), *Personality, roles and social behavior* (pp. 199-218). New York: Springer-Verlag.
- Sumner, W. G. (1962). *Costumi di gruppo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Tajfel, H. (1972). Experiments in a vacuum. In J. Israel e H. Tajfel (a cura di), *The context of social psychology*. Londra: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories. Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press (tr. it., 1995, *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna; Il Mulino).
- Tajfel, H. (a cura di) (1978). *Differentiation between social groups: Studies in social psychology of intergroup relations*. Londra: Academic Press.
- Tajfel, H., & Fraser, C. (1978). *Introducing social psychology*. Harmondsworth: Penguin.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel & W. Austin (a cura di), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. Austin (a cura di), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, *54*, 101-114.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, *1*, 149-178.
- Tajfel, H., Jahoda, G., Nemeth, C., Campbell, J., & Johnson N. (1970). The development of children's preference for their own country: a cross-national study. *International Journal of Psychology*, *5*, 245-253.
- Tajfel, H., Jahoda, G., Nemeth, C., Rim, Y., & Johnson, N. (1972). The devaluation by children of their own national and ethnic group: Two case studies. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, *11*, 235-243.
- Tajfel, H., Sheikh, A. A., & Gardner, R. C. (1964). Content of stereotypes and the inference of similarity between members of stereotyped groups. *Acta Psychologica*, *22*, 191-201.
- Taylor, D. M., & Moriarty, B. F. (1987). In-group bias as a function of competition and race. *Journal of Conflict Resolution*, *31*, 192-199.
- Taylor, P. (2008). *The End of European Integration: Anti-Europeanism Examined*. Londra/New York: Routledge.
- Taylor, S. E. (1981). A categorization approach to stereotyping. In D. L. Hamilton (a cura di), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour* (pp 83-114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Telò, M. (2001). La governance europea. Dinamiche istituzionali, procedure informali e democrazia tra il Trattato di Nizza e il Libro bianco della Commissione. *Europa Europe*, 2-3.
- Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex-role development. *Child Development*, *46*, 339-347.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (a cura di) (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and participation at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Trenz. H. J., & Eder, K. (2004). The democratising role of a European public sphere. Towards a model of democratic functionalism. *Journal of European Social Theory*, *7*, 1, 5-25.

- Tucker, J. A., Pacek, A. C., & Berinsky, A. (2002). Transitional Winners and Losers: Attitudes toward EU Membership in Post-communist Countries. *American Journal of Political Science*, 46, 3, 557-571.
- Turner, J. C. (1980). Fairness or discrimination in intergroup behaviour? A reply to Branthwaite, Doyle and Lightbown. *European Journal of Social Psychology*, 10, 131-147.
- Turner, J. C. (1981). The experimental social psychology of intergroup behaviour. In J. C. Turner & H. Giles (a cura di), *Intergroup Behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (a cura di), *Social identity and intergroup relations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1983a). Some comments on... "the measurement of social orientations in the minimal group paradigm". *European Journal of Social Psychology*, 13, 351-367.
- Turner, J. C. (1983b). A second reply to Bornstein, Crum, Wittenbraker, Harring, Insko, and Thibaut on the measurement of social orientations. *European Journal of Social Psychology*, 13, 383-387.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. In E. J. Lawler (a cura di), *Advances in group processes*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Turner, J. C. (1987). A self-categorization theory. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (a cura di), *Rediscovering the social group : A self-categorization theory* (pp. 42-67). Oxford : Basil Blackwell.
- Turner, J. C., & Bourhis, R. (1996). Social identity, interdependence, and social group: A reply». In W. P. Robinson (a cura di), *Social Groups and Identities*, Oxford: Butterworth.
- Turner, J. C., Hogg, M., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basic Blackwell.
- UE (Unione Europea) (2010). *Trattati consolidati. Carta dei diritti fondamentali*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

- Unità Italiana di Eurydice (2005) (a cura di). L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa, *I Quaderni di Eurydice*, 24, 1-137.
- Van de Steeg, M. (2002). Rethinking the conditions for a public sphere in the European Union. *European Journal of Social Theory*, 5, 499-519.
- Van Knippenberg, A., & Van Oers, H. (1984). Social identity and equity concerns in intergroup perceptions. *British Journal of Social Psychology*, 23, 351-361.
- Vanderstraeten, R. & Biesta, G. J. J. (2001), How is education possible? Educational *Philosophy and Theory*, 33, 1, 7-21.
- Vanderstraeten, R. & Biesta, G. J. J. (2006). How is education possible? A pragmatist account of communication and the social organisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 54, 2, 160-74.
- Verkuyten, M. (2001). National identification and intergroup evaluation in Dutch children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 559-571.
- Vila, I., del Valle, A., Perera, S., Monreal, P., & Barrett, M. (1998). Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico. *Estudios de Psicología*, 60, 3-14.
- Villano, P. (2003). *Pregiudizi e stereotipi*. Roma: Carocci.
- Watzlawick, P. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- Wilder, D. A. (1981). Perceiving persons as a group: Categorization and intergroup relations. In D. L. Hamilton (a cura di), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour* (pp. 213-258). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wilder, D. A. (1986). Social categorization: Implications for creation and reduction of intergroup bias. In L. Berkowitz (a cura di), *Advances in experimental social psychology* (pp. 291-355). New York: Academic Press.
- Williams, J. E., & Morland, J. K. (1976). *Race, Color and the Young Child*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Yee, M. D., & Brown R. (1994). Self evaluations and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Child Development*, 63, 619- 629.
- Youngs, R. (2004). Normative Dynamics and Strategic Interests in the EU's External Identity. *Journal of Common Market Studies*, 42, 2, 415-435.
- Zani, B. (1992). Lo studio delle relazioni tra gruppi: 'dopo' e 'oltre' la teoria di Tajfel. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 357-386.

Zürn, M. (2000). Democratic Governance beyond the Nation-State: The EU and Other International Institutions. *European Journal of International Relations*, 6, 2, 183-221.