

Globalizzazione e nuovi profili identitari tra i giovani. Alcune riflessioni sull'educazione nella società globale

Marinella Muscarà - Università degli Studi di Enna Kore - muscara@unikore.it
Roberta Messina - Università degli Studi di Enna Kore - roberta.messina@unikore.it

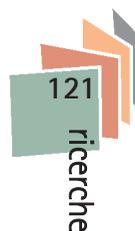
Globalization and new Identity Profiles among young people. Some reflections on Education in a globalized society

Muovendo dalla rassegna delle teorie più recenti sugli effetti della globalizzazione nei processi di formazione dell'identità culturale dei giovani, e da una sintetica ricognizione delle principali proposte teoriche e pratiche relative alla *Identity Education* e alla *Global Education*, vengono illustrati i risultati dello studio di validazione di un apposito strumento, il questionario SAC-GL (*Scala di misurazione dell'Appartenenza alla Comunità Globale e Locale*) elaborato dagli autori ai fini della verificabilità dei tre profili identitari (Biculturali, Monoculturali e Confusi) teorizzati da Jeffrey Jensen Arnett (2002). Alla luce dei risultati ottenuti, gli autori propongono alcuni spunti di riflessione sulle possibili implicazioni in campo educativo, in relazione alla progettazione di pratiche orientate alla formazione di identità biculturali in cui i valori, le tradizioni, le pratiche e gli stili di vita si fondono, in un rapporto di mutua reciprocità, con le nuove e complesse forme della società globalizzata.

Parole chiave: Globalizzazione, Identità, Appartenenza, Villaggio Globale, Identity Education, Global Education.

Starting from a review of the most recent theories on the effects of Globalization on Youth Identity formation and the main proposals on Identity Education and Global Education, this paper presents the results of a validation of the SAC-GL Questionnaire (Scale of measurement of the sense of belonging of global and local community), created by Muscarà and Messina, in order to verify three Identity Profiles (Bicultural- Monocultural and Confused) shaped by Arnett (2002). Based on the results achieved, the authors propose some food for thought for the possible implications in education regarding the planning of practices aimed at Bicultural Identity profile formation in which values, traditions, practices and style of life merge, in mutual relationship, with a new and complex form of a globalized society.

Keywords: Globalization, Identity, Sense of Belonging, Global Village, Identity Education, Global Education.



Globalizzazione e nuovi profili identitari tra i giovani. Alcune riflessioni sull'educazione nella società globale

Introduzione

Sebbene il termine “globalizzazione” sia entrato nel linguaggio comune della società contemporanea, la sua definizione è però ampia e varia. Giddens definisce la globalizzazione come “l'intensificazione di relazioni sociali mondiali che collegano tra loro località distanti facendo sì che gli eventi locali vengano modellati dagli eventi che si verificano a migliaia di chilometri di distanza e viceversa” (Giddens, 1994, p. 71), riconoscendo nella scomposizione delle categorie di spazio e tempo il nucleo centrale dei moderni processi di globalizzazione. Tali mutamenti hanno determinato nuovi modi di approcciare, conoscere e gestire i processi di funzionamento e i cambiamenti interni della società. Se un tempo le azioni umane erano contestualizzate all'interno di riferimenti spazio-temporali ben determinati e le conoscenze sulle azioni passate potevano essere utilizzate come strumento per controllare le azioni future, con l'avvento della modernità i riferimenti spazio-temporali delle azioni umane si sono dilatati e sono diventati, pertanto, in larga misura imprevedibili. Uno dei più potenti effetti della globalizzazione in epoca tardo-moderna consiste, dunque, nello sgretolamento dei tradizionali supporti della coesione sociale, che si traduce inevitabilmente nel dissolvimento delle vecchie forme identitarie costruite su basi relazionali salde e sicure (Bauman, 2003). Nella visione di Bauman della modernità si ritrova la preoccupazione per la definizione di un corso preciso degli eventi futuri, per il controllo di una realtà inafferrabile e indefinibile, pregna di un'ambivalenza che complica l'interpretazione della realtà, e sfocia in una dissonanza cognitiva “degradante, invalidante e difficile da sopportare” (Bauman, 2003, p. 90). In questo quadro, il progetto della “autoidentificazione” sembra essere l'unico strumento per la costituzione di una società in grado di gestirsi da sé, in maniera autonoma. Il progetto dell'auto-costituzione sociale e individuale è strettamente connesso ai processi di formazione dell'identità individuale, che, secondo Napolitani (1987), può essere ricondotta alle due dimensioni dell'*idem* (essere uguale a) e dell'*autòs* (autenticità e individualità soggettiva). Secondo Napolitani, l'*idem* interiorizza un intero modo di essere ereditato dal passato, dalla propria matrice di provenienza mentre l'*autòs* permette di riorganizzare e reinterpretare, differenziandosene, ciò che è conosciuto in qualcosa di diverso ed unico. La duplice composizione dell'identità individuale ricalca la dialettica interna alla società moderna. In altre parole, se il rispetto delle pratiche e dei costumi locali richiama l'idea dell'*idem*, l'onda globalizzante che spinge ad oltrepassare i confini nazionali e a creare nuove soluzioni e forme culturali può essere accostata alla dimensione dell'*autòs*. Questa dinamica di reciprocità crea i presupposti perché l'imperialismo culturale si trovi costretto a negoziare con tradizioni, valori, costumi e pratiche locali, impedendo in tal modo qualunque forma di omogeneizzazione e omologazione (Schachter, Rich, 2001).



1. Gli effetti della globalizzazione sullo sviluppo dell'identità

In accordo con Erikson, l'adolescenza, in quanto rappresenta l'ultima tappa dell'età infantile e il primo passo verso l'età adulta, è la fase decisiva per lo sviluppo dell'identità (Erikson, 2008). In questo passaggio, l'adolescente si confronta, da una prospettiva diversa, con una nuova immagine di sé che lo introdurrà al mondo degli adulti. Il processo di esplorazione, da cui deriva una confusione identitaria che Erikson definisce *moratoria psico-sociale*, rappresenta una fase di transizione finalizzata all'investigazione di "possibili sé" nell'ambito della vita relazionale, culturale e lavorativa per giungere successivamente all'assunzione di responsabilità nell'effettuare delle scelte in età adulta. In questa fase di esplorazione, la società (e in essa la scuola) risulta determinante per la proposta di quadri esperienziali nei quali incontrare e sperimentare i valori tipici ed eventualmente scegliere se riconoscersi in essi. Considerando gli studi di Erikson, Arnett (2002) fornisce numerosi spunti di riflessione a proposito degli effetti della globalizzazione sullo sviluppo dell'identità individuale. Egli sostiene che gli adolescenti dimostrano una forte predisposizione e sensibilità nell'assorbimento di stili di vita, di pratiche e di valori tipici della società globale. Secondo l'autore (Arnett, 2002; Jensen et al., 2011), gli adolescenti e i giovani adulti tendono, infatti, ad utilizzare i *global media* (Internet, tv satellitare ecc.) e a preferire i *global brands* (stili musicali, video, film, abbigliamento, ecc.) in misura più significativa rispetto ai bambini e agli adulti, oltre che a sviluppare una coscienza o consapevolezza globale. Al senso di appartenenza alla comunità nazionale o locale si è dunque progressivamente accostata una percezione del mondo come interezza (Giddens, 1991; Robertson, 1992; Tomlinson, 1999), che implica in definitiva il riconoscimento della propria appartenenza ad una comunità di individui di nazionalità e culture diverse che aderiscono a pratiche e stili di vita diffusi in tutto il mondo, come ad esempio stili musicali, film, marchi di vestiario, catene alimentari, tecnologia e strumenti di comunicazione di massa. Tali trasformazioni, hanno dunque portato, secondo Arnett, alla nascita di nuove forme di appartenenza e di identità, categorizzate in Identità *Biculturali*, Identità *Mono-culturali* e Identità *Confuse*. Il concetto di identità biculturale, originariamente utilizzato da vari autori (Berry, 1993, 1997; Phinney, 1990; Phinney, Devich-Navarro, 1997) con riferimento ai sentimenti di appartenenza degli immigrati e dei membri delle minoranze etniche, è stato adattato da Arnett al più ampio contesto globale. L'autore riconduce, infatti, l'identità biculturale al sentimento di appartenenza rivolto contestualmente sia alla società globale sia alla comunità locale. Grazie alle innumerevoli opportunità di comunicazione virtuale (*e-mail*, *chat rooms*, *interactive computer games*) e alla facilità di spostamento da un luogo ad un altro del pianeta, l'individuo ha la possibilità di sviluppare sentimenti di appartenenza alla comunità mondiale e, al contempo, di utilizzare i riferimenti legati alle tradizioni, ai valori e ai costumi locali per orientare il proprio comportamento specialmente nelle interazioni quotidiane con la famiglia, con gli amici e con i membri della propria comunità (Arnett, 2002). Tuttavia, gli effetti della globalizzazione possono anche favorire la formazione di identità monoculturali sbilanciate, che sviluppano cioè un alto senso di appartenenza verso la comunità globale ovvero verso la comunità locale. La cultura globale, nonostante possa essere considerata veicolo di valori (democrazia, libertà di scelta, tolleranza, apertura al cambiamento, rispetto delle differenze), porta insito in sé il rischio di creare una cultura omogenea, nella quale tradizioni e valori locali vengono mortificati per aderire a standard condivisi ma anche omologanti. In risposta al rischio di appiattimento dei valori della cultura locale, Arnett (1996, 2001, 2002) evidenzia come specularmente si possano formare



identità monoculturali impermeabili con un alto senso di appartenenza verso la comunità locale. Se la globalizzazione può condurre, dunque, allo sviluppo di identità biculturali o monoculturali, Arnett ammette anche la possibilità che la globalizzazione aumenti il rischio di generare uno stato di confusione identitaria: è possibile, infatti, che le persone finiscano per sentirsi escluse sia dalla comunità globale sia da quella locale. In altre parole, i valori, le pratiche e gli stili di vita e le opportunità veicolati dalla cultura globale, sebbene mettano in crisi il sentimento di appartenenza alla cultura locale, vengono contestualmente percepiti come troppo distanti dall'esperienza immediata da realizzare nel contesto più prossimo. Secondo Arnett, le cause che generano confusione identitaria vanno ricondotte per l'appunto a ciò che Giddens (1994) definisce "processo di delocalizzazione", inteso come la perdita dei punti di riferimento e dei legami con il contesto di provenienza che, in casi estremi, può causare un forte senso di alienazione e precarietà, fino a privare l'individuo delle linee guida e degli strumenti che ha a disposizione per interpretare e dare senso alla realtà. Arnett ricorre agli studi e alle ricerche di Berry (1993, 1997, 1998) sui processi di acculturazione degli immigrati per spiegare gli effetti della globalizzazione sulla formazione dell'identità. In analogia alla condizione di *marginalizzazione* vissuta dall'immigrato, che perde interesse verso la cultura originaria e al contempo rifiuta o si sente rifiutato dalla cultura del paese ospitante, Arnett afferma che la condizione di confusione identitaria dell'individuo deriva tanto dalla perdita di fiducia nella cultura locale – causata dall'esposizione alla cultura globale – quanto dalla percezione di esclusione dalla stessa. Se, classicamente, l'antropologia e le scienze sociali hanno condotto i propri studi seguendo specifiche distinzioni territoriali e culturali, in un mondo caratterizzato dalla delocalizzazione culturale gli scenari oggetto di studio mutano profondamente (Fabietti, 2012). Lo spostamento e la dispersione, fisica e virtuale, di enormi masse di individui portano ad elaborare nuove concezioni della loro esistenza e nuove forme di appartenenza, con profonde ripercussioni sul piano identitario. In altre parole, non sembra più sufficiente limitarsi all'analisi delle pratiche sociali, delle rappresentazioni culturali e delle istituzioni di cui è costituita la cultura di un gruppo umano localizzato. Appare invece necessario concentrarsi sulle caratteristiche di quelle comunità immaginate che, a seguito della deterritorializzazione, gli individui producono sempre più frequentemente (Fabietti, 2012).

2. Identity Education e pedagogia della globalizzazione

Sapersi adattare in maniera dinamica e flessibile ai rapidi cambiamenti è una delle competenze chiave per vivere nella società del futuro sempre più multiculturale e globalizzata. Le agenzie educative come la scuola e l'università sono dunque chiamate in causa, a vari livelli, nella progettazione di percorsi educativi mirati alla formazione di persone e cittadini in grado di agire in un contesto locale e globale. La teoria dell'*Identity Education* (IdEd), sviluppata recentemente da Schachter and Rich (2011), fornisce un quadro teorico e concettuale utile a promuovere l'insieme di competenze sopra richiamate. L'IdEd viene definita come *l'impegno significativo degli educatori nei processi e nelle aree relative allo sviluppo dell'identità degli studenti*¹. Gli autori ri-

1 “[...] the purposeful involvement of educators with students’ identity-related processes or contents”.

tengono che l'educatore eserciti un ruolo fondamentale di mediazione fra gli studenti e il contesto sociale. Esso viene declinato in tre livelli: micro, intermedio e macro (Schachter, Rich, 2011). L'educatore che si muove su un livello micro dovrà concentrarsi sulle caratteristiche del contesto scolastico, come ad esempio l'ampiezza e la disposizione della classe, l'omogeneità vs l'eterogeneità del livello socio-economico e culturale degli alunni ed i loro bisogni educativi. A livello intermedio, l'analisi contestuale si focalizza invece sulle caratteristiche della comunità, della famiglia e dell'istituzione scolastica in cui l'alunno è inserito. In riferimento a questo livello, gli autori individuano alcuni aspetti determinanti riguardanti la costruzione dell'identità individuale, come ad esempio le condizioni economiche, il credo religioso, i codici culturali e le logiche adottate nell'educazione dei figli. Sul piano del macro-contesto sociale, infine, l'analisi degli autori si concentra sulle forze economiche, culturali e religiose in grado di influenzare lo sviluppo dell'identità. Poiché contesti culturali individualisti o collettivisti, indirizzati ai valori democratici o autoritari, orientati verso l'adesione alla cultura globale o locale, influenzeranno in maniera differente la costruzione dell'identità dei giovani adolescenti, l'analisi del contesto macrosociale consentirà in definitiva all'educatore di indirizzare l'IdEd in maniera diversificata e specifica a seconda dello sfondo socio-culturale in cui l'adolescente è inserito ed agisce. La riflessione di Schachter and Rich (2011), mentre enfatizza l'importanza di una pratica pedagogica orientata all'educazione e alla formazione dell'identità, riconosce, al contempo, la necessità di declinare la pratica dell'IdEd all'interno del contesto storico, sociale e culturale in cui i giovani di oggi costruiscono il proprio ruolo di cittadini del mondo. Negli ultimi decenni, le acquisizioni sugli effetti psico-sociali della globalizzazione hanno indotto diverse istituzioni e organizzazioni non governative a riconoscere l'importanza di una prospettiva globale in educazione. Nel 1997, ad esempio, la confederazione internazionale OXFAM (1997) ha sottolineato la necessità di introdurre l'educazione alla cittadinanza globale nelle scuole primarie e secondarie. Dall'analisi delle politiche educative delle nazioni europee fornita nel rapporto INDIRE del 2012, si rileva che l'educazione alla cittadinanza è inclusa in tutti i curricula nazionali dei paesi europei secondo tre approcci fondamentali: come insegnamento a sé stante, come parte di un altro insegnamento o, infine, come sottoforma di tematica trasversale. Gli obiettivi degli insegnamenti, inoltre, non riguardano la mera trasmissione di conoscenze, ma prevedono altresì lo sviluppo di competenze, atteggiamenti e valori legati ai principi fondamentali della società democratica, come l'eterogeneità culturale, lo sviluppo sostenibile e la dimensione europea e internazionale. I contenuti della normativa europea in tema di educazione alla cittadinanza richiamano le principali tematiche della *Global Education*, la cui definizione originaria è stata proposta in ambito accademico da Hanvey (1976). L'autore distingue cinque dimensioni legate alla consapevolezza globale che gli studenti dovrebbero essere aiutati a sviluppare: consapevolezza prospettica, consapevolezza delle condizioni planetarie, consapevolezza trasversale delle culture, conoscenza delle dinamiche globali e consapevolezza delle scelte umane. La consapevolezza prospettica implica la capacità di cogliere la pluralità di visioni del mondo riconducibili a popoli e nazioni diverse. La capacità di assumere punti di vista e prospettive diverse è utile a comprendere l'influenza che tali interpretazioni della realtà esercitano sul comportamento umano, senza mortificare le differenze ed evitando il rischio dell'omologazione. La consapevolezza delle condizioni del pianeta implica invece la conoscenza di tematiche ed eventi globali, come ad esempio la crescita della popolazione, i fenomeni migratori, le disparità economiche, l'esaurimento delle risorse naturali, i conflitti inter e intra-nazionali. Comprendere



le cause e gli effetti degli eventi globali significa, secondo Hanvey, acquisire una visione complessiva del mondo. La terza dimensione, la consapevolezza trasversale delle culture, è legata alla capacità di riconoscere e sviluppare un atteggiamento empatico verso pratiche, valori e stili di vita differenti da cultura a cultura. L'acquisizione della conoscenza delle dinamiche globali implica invece la necessità di concepire il mondo come sistema interconnesso, in cui i processi di crescita e le dinamiche di cambiamento a livello locale si ripercuotono a livello nazionale e internazionale e viceversa. Con l'espressione "consapevolezza delle scelte globali", infine, Hanvey intende la capacità degli studenti di modulare le proprie scelte individuali in base alla consapevolezza delle molteplici prospettive e dinamiche di crescita e di cambiamento che riguardano il sistema globale. Recentemente, Kirkwood (2001) ha comparato le definizioni di *Global Education* presenti in letteratura (Alger, Harf, 1986; Anderson et al., 1994; Becker, 1979; Merryfield, 1997; Tye, 1999; Tye, Tye, 1992) e ha individuato quattro temi ricorrenti e riconducibili alle cinque dimensioni della consapevolezza globale definite da Hanvey: acquisizione di prospettive multiple, comprensione e apprezzamento delle culture, conoscenza di eventi e questioni globali e concezione del mondo come sistema interconnesso. Hicks (2003), partendo da una revisione dei trentennali lavori sulla *Global Education*, identifica gli elementi chiave e fornisce alcune precisazioni terminologiche utili ad un uso appropriato delle espressioni *Global Perspective* e *Global Education*. L'autore ritiene infatti che, malgrado entrambe le locuzioni facciano riferimento alla dimensione educativa legata a tematiche globali, esse vadano adeguatamente distinte. Se l'espressione *Global Education* fa riferimento all'area accademica che riguarda l'insegnamento e l'apprendimento di eventi e pratiche globali, la *Global Perspective* rappresenta l'obiettivo educativo della *Global Education*, cui gli studenti devono mirare e che va adeguatamente declinato nei curricula scolastici.

3. Ipotesi e obiettivi della ricerca

Richiamando gli studi di Berry (1997) sui processi di integrazione culturale, Arnett (2002) ritiene che le identità biculturali rappresentino la condizione più adattiva nel mondo globalizzato. Seguendo questa linea teorica, la nostra ipotesi di partenza assume che la globalizzazione condiziona la formazione dell'identità dei giovani adulti (*emerging adulthood*) generando quattro diversi profili identitari, che abbiamo così definito:

- *G-local Identity (Global + local)* – identità biculturale in cui coesistono identità biculturale in cui coesistono senza conflitto tratti della cultura globale e tratti della cultura locale;
- *Global Identity* – identità monoculturale sbilanciata verso la cultura globale omologante a discapito della cultura locale del territorio dove si è cresciuti e si vive stabilmente;
- *Local Identity* – identità monoculturale sbilanciata verso la cultura locale del territorio dove si è cresciuti e si vive stabilmente ed impermeabile rispetto alla cultura globale;
- *Confused Identity* – identità che vivono ai margini sia della cultura locale che della cultura globale e che mostrano difficoltà nel riconoscersi in entrambe per vivere in equilibrio (latenza verso l'alienazione, l'auto-dissoluzione, l'uso di droghe e alcool, il cinismo o il nichilismo circa il ruolo nel mondo).

4. Strumenti e Metodi

Alla ricerca hanno partecipato volontariamente 858 studenti dell'Università di Enna Kore. Nella prima fase, finalizzata alla prima validazione dello strumento, sono stati coinvolti 409 studenti (Maschi: $N=135$, $M_{\text{età}}=23,38$, $DS_{\text{età}}=4,94$; Femmine: $N=274$, $M_{\text{età}}=22,43$, $DS_{\text{età}}=4,01$) a cui è stato somministrato il SAC-GL (Scala di misurazione dell'Appartenenza alla Comunità Globale e Locale), un questionario che abbiamo appositamente costruito composto da due scale realizzate per misurare il senso di appartenenza rispettivamente alla comunità globale e alla comunità locale. Nella seconda fase di validazione sono stati coinvolti i restanti 449 studenti (Maschi: $N=162$, $M_{\text{età}}=23,11$, $DS_{\text{età}}=5,02$; Femmine: $N=287$, $M_{\text{età}}=22,56$, $DS_{\text{età}}=3,44$), cui è stata somministrata la seconda versione del questionario SAC-GL, accompagnata da altre misure funzionali alla definizione dei profili ipotizzati. Le due somministrazioni sono state effettuate presso le aule informatiche del Centro linguistico di ateneo. Entrambe le versioni dei questionari, precedute da una breve introduzione sugli obiettivi della ricerca e dalla definizione dei concetti di comunità globale e locale, erano accompagnate da una breve scheda anagrafica utile a raccogliere informazioni sulle caratteristiche del campione (genere, età, provenienza e corso di studi). Sono stati somministrati i seguenti strumenti:

- il questionario SAC-GL², costituito in totale da 29 item con risposta su scala Likert a 4 punti (1-Assolutamente falso per me, 4-Assolutamente vero per me). Esso è inoltre suddiviso in due sottoscale: la scala SAC-G, composta da 15 item costruiti per misurare il grado di Appartenenza alla Comunità Globale; la scala SAC-L, composta da 14 item costruiti per misurare il grado di Appartenenza alla Comunità Locale;
- l'Identity Style Inventory (ISI-3) di Berzonsky (1992)³, scala Likert a 5 punti (1-Non mi rispecchia per niente; 5-Mi rispecchia totalmente), costituito da 40 item finalizzati alla misurazione di quattro stili identitari: informativo, normativo, diffuso e impegno identitario;
- il Big Five Questionnaire (Caprara et al., 2000, seconda edizione), composto da 5 scale Likert a 5 punti (1-Assolutamente falso per me, 5-Assolutamente vero per me) che misurano cinque fattori di personalità. Per gli obiettivi della nostra ricerca, sono state utilizzate le sottoscale di Dinamismo, Cooperatività, Cordialità, Scrupolosità, Controllo delle Emozioni, Apertura all'esperienza e Apertura alla cultura.



5. Validazione del Questionario SAC-GL: analisi fattoriale esplorativa e confermativa

Per rilevare i profili identitari ipotizzati, le due sottoscale del questionario SAC-GL sono state sottoposte a procedura di validazione (Churchill, 1979). Facendo riferimento agli studi recenti sui processi di funzionamento dell'identità nell'adolescenza e tardo-adolescenza (Crocetti et al., 2008a; Crocetti et al., 2008b; Berzonsky, 1989, 1990; Berzonsky, Kuk, 2000; Berzonsky, Adams, 1999) e negli immigrati

2 Per richiedere una copia del questionario contattare gli autori.

3 Validazione italiana a cura di Crocetti et al. (2009)

(Phinney, 1990), sono stati generati 23 item per ciascuna scala (SAC-G e SAC-L). I dati ottenuti dalla prima somministrazione del questionario SAC-GL sono stati sottoposti ad una prima fase di validazione mediante l'analisi fattoriale esplorativa (EFA)⁴, che ha indirizzato verso una soluzione a 4 fattori⁵ sia nella scala SAC-G sia nella scala SAC-L. Nella seconda fase di validazione, per ogni fattore emerso nella fase esplorativa sono stati mantenuti gli item con i valori di saturazione più alti e sono state ottenute due scale composte ciascuna da 16 item. Ai dati ricavati dalla seconda somministrazione delle due scale SAC-G e SAC-L è stata applicata un'analisi fattoriale confermativa (CFA) con l'obiettivo di verificare l'adeguatezza della struttura fattoriale già emersa in sede esplorativa. Per quanto riguarda la SAC-G, la CFA ha restituito indici di fit accettabili (Tab.1) con una soluzione fattoriale a 15 item⁶, che ha mostrato soddisfacenti indici di affidabilità per ciascun fattore⁷. È emerso, inoltre, che i Fattori SAG, APG ed EAG sono positivamente correlati fra loro. Il fattore ANG, invece, ha mostrato una correlazione positiva con il Fattore EAG (Fig. 1).



Indici di fit SAC-G e SAC-L								
	<i>N</i>	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>NNFI</i>
SAC-G								
<i>Modello ad 1 Fattore</i>	449	1.864,44	90	20,72	0,58	0,80	0,24	0,77
<i>Modello a 2 Fattori</i>	449	1.190,20	89	13,37	0,67	0,88	0,20	0,85
<i>Modello a 3 Fattori</i>	449	778,80	87	8,95	0,75	0,92	0,16	0,91
<i>Modello a 4 Fattori</i>	449	220,09	86	2,55	0,94	0,99	0,06	0,98
SAC-L								
<i>Modello ad 1 Fattore</i>	449	1.735,66	77	22,54	0,59	0,76	0,25	0,72
<i>Modello a 2 Fattori</i>	449	1.183,16	76	15,57	0,67	0,84	0,21	0,81
<i>Modello a 3 Fattori</i>	449	668,77	75	8,92	0,80	0,92	0,15	0,90
<i>Modello a 4 Fattori</i>	449	205,69	72	2,85	0,94	0,98	0,07	0,98

Nota: χ^2/df : Chi-square/degrees of freedom; *GFI*: Goodness of Fit Index; *CFI*: Comparative Fit Index; *RMSEA*: Root of Mean Square Error of Approximation; *NNFI*: Non-Normed Fit Index.

Tab. 1: Indici di fit dei modelli a 4 fattori di SAC-G e SAC-L

Per quanto riguarda la scala SAC-L a 16 item, la CFA ha inizialmente rivelato indici di fit insoddisfacenti⁸, pertanto è stata accettata la soluzione fattoriale a 14

- 4 Per esigenza di sinteticità sono stati omessi i risultati dell'EFA. Contattare gli autori per maggiori dettagli.
- 5 Fattore 1-SAG, Senso di Appartenenza alla Comunità Globale; Fattore 2-APG, Appartenenza Positiva alla Comunità Globale; Fattore 3-EAG, Esplorazione dell'Appartenenza alla Comunità Globale; Fattore 4-ANG, Appartenenza Negativa alla Comunità Globale.
- 6 Dall'analisi post-hoc (Byrne, 2009) è emerso che il valore R^2 dell'item 16 si è rivelato inferiore a 0,50, evidenziando in tal modo che l'item non contribuisce a spiegare il Fattore 4 (ANG) in maniera pienamente soddisfacente e quindi è stato eliminato.
- 7 Fattore 1-SAG, 4 item ($\alpha=0,91$); Fattore 2-APG, 3 item ($\alpha=0,91$); Fattore 3-EAG, 4 item ($\alpha=0,85$); Fattore 4-ANG, 3 item ($\alpha=0,87$).
- 8 Il valore di χ^2/df è risultato leggermente superiore al cut-off di 3 e gli altri indici si sono attestati appena nella norma (cfr. Byrne, 2009). Dall'analisi post-hoc emerge che, anche in questo caso, il valore R^2 dell'item 16 si è rivelato inferiore a 0,50 e l'item 5 ha registrato indici di modifica elevati, rivelando un *cross-loading* (Byrne, 2009) con il Fattore SAL. Per questi motivi, sono stati eliminati gli item 16 e 5.

item che ha mostrato soddisfacenti indici di fit (Tab.1) e valori di affidabilità per ciascun fattore⁹. È emerso, inoltre, che i Fattori SAL, APL ed EAL sono positivamente correlati fra loro mentre il Fattore ANL correla negativamente con i Fattori SAL e APL (Fig. 1).

Inoltre, in entrambe le scale SAC-G e SAC-L, è stato confrontato il modello a quattro fattori con i modelli ad 1 fattore (una sola dimensione di appartenenza)¹⁰, a 2 fattori (due dimensioni di appartenenza: positiva e negativa)¹¹ ed a 3 fattori (tre dimensioni di appartenenza: positiva, negativa ed esplorazione)¹². Poiché il valore del test $\Delta\chi^2$ è risultato in tutti i casi significativo, è possibile affermare che la multidimensionalità della scala è confermata. La Fig. 1 di seguito illustra i diagrammi delle due soluzioni fattoriali individuate.

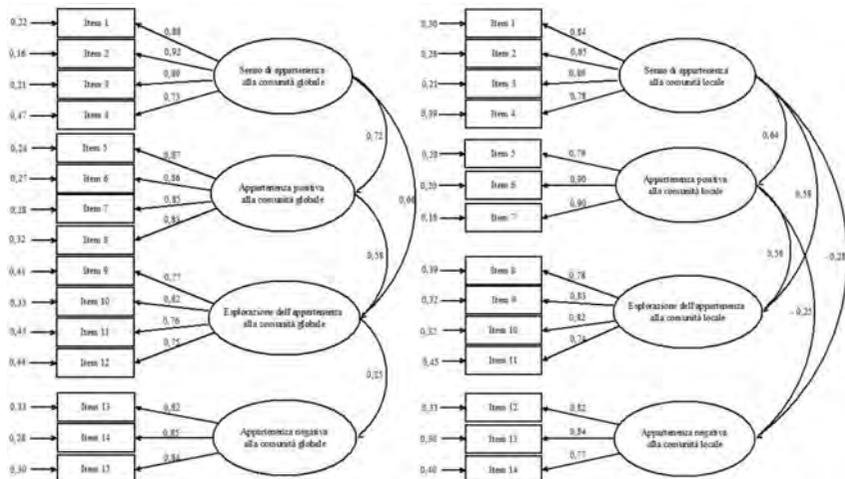


Fig. 1: Grafici delle soluzioni standardizzate dei modelli a 4 fattori di SAC-G e SAC-L
Nota: tutti i fattori saturano con un livello di significatività $p < 0,001$



6. Definizione dei profili di identità

Prima di ottenere i profili identitari ipotizzati, i 449 soggetti che hanno compilato la versione definitiva del questionario SAC-GL sono stati suddivisi in quattro gruppi: due gruppi “ad alto senso di appartenenza alla comunità globale/locale” (composto da soggetti con valore SAG e SAL sopra la media) e due gruppi “a basso senso di appartenenza alla comunità globale /locale” (composto da soggetti con valore SAG e SAL sotto la media). Successivamente, è stato applicato un test t di Student per campioni indipendenti (Tab. 2) per verificare se e come cambiano i punteggi relativi al senso di appartenenza positiva, all’esplorazione e all’appartenenza negativa nei gruppi ad alto e a basso senso di appartenenza alla comunità globale e locale.

9 Fattore 1-SAL, 4 item ($\alpha=0,90$); Fattore 2-APL, 3 item ($\alpha=0,89$); Fattore 3-EAL, 4 item ($\alpha=0,87$); Fattore 4-ANL, 3 item ($\alpha=0,85$).

10 SAC-G: $\Delta\chi^2=1.644,35$, $\Delta df=4$, $p<0,001$; SAC-L: $\Delta\chi^2=1.529,97$, $\Delta df=5$, $p<0,001$

11 SAC-G: $\Delta\chi^2=970,11$, $\Delta df=3$, $p<0,001$; SAC-L: $\Delta\chi^2=977,47$, $\Delta df=2$, $p<0,001$

12 SAC-G: $\Delta\chi^2=558,71$, $\Delta df=1$, $p<0,001$; SAC-L: $\Delta\chi^2=463,08$, $\Delta df=5$, $p<0,001$

Gruppi per Appartenenza Globale (SAC-G)							Gruppi per Appartenenza Locale (SAC-L)						
Fattori	Livelli	N	M	DS	t	p	Fattori	Livelli	N	M	DS	t	p
APG	Basso	289	-0,37	0,84	-12,43	0,00	APL	Basso	286	-0,20	0,90	-6,10	0,00
	Alto	147	0,72	0,90				Alto	150	0,39	1,07		
EAG	Basso	289	-0,28	0,93	-8,87	0,01	EAL	Basso	286	-0,12	0,89	-3,42	0,00
	Alto	147	0,55	0,93				Alto	150	0,22	1,15		
ANG	Basso	289	0,10	0,87	2,86	0,00	ANL	Basso	286	0,14	0,87	3,99	0,00
	Alto	147	-0,19	1,20				Alto	150	-0,26	1,16		
APL	Basso	289	-0,22	0,86	-6,77	0,00	APG	Basso	286	-0,32	0,81	-10,14	0,00
	Alto	147	0,43	1,12				Alto	150	0,60	1,06		
EAL	Basso	289	-0,17	0,92	-5,06	0,00	EAG	Basso	286	-0,24	0,87	-7,43	0,00
	Alto	147	0,33	1,10				Alto	150	0,46	1,06		
ANL	Basso	289	0,10	0,90	2,82	0,00	ANG	Basso	286	0,18	0,86	5,46	0,00
	Alto	147	-0,19	1,16				Alto	150	-0,35	1,15		

Tab. 2: Punteggi Z, medie, deviazione standard e valori di significatività dei Fattori 2, 3 e 4 delle scale SAC-G e SAC-L differenziati per livello di appartenenza alla comunità globale e locale

La statistica *t* ha rivelato differenze significative rispetto a tutti i fattori considerati (Tab.2). Nello specifico, relativamente alla scala SAC-G, i fattori APG ed EAG sono significativamente inferiori nel gruppo a basso senso di appartenenza alla comunità globale. Diversamente, i soggetti ad alto livello di appartenenza alla comunità globale mostrano punteggi significativamente più bassi nel fattore ANG. Lo stesso comportamento si evince nei due gruppi rispetto ai fattori della scala SAC-L. Allo stesso modo, i fattori APL ed EAL risultano significativamente inferiori nel gruppo a basso senso di appartenenza alla comunità locale. Diversamente, i soggetti ad alto livello di appartenenza alla comunità locale mostrano punteggi significativamente più bassi nel fattore ANL. Lo stesso comportamento emerge nei due gruppi rispetto ai fattori della scala SAC-L. Questi risultati permettono di affermare che l'appartenenza alla comunità globale non esclude la possibilità di sviluppare un'appartenenza positiva alla comunità locale e viceversa. Sulla base di queste affermazioni e mediante l'applicazione della cluster analysis ai punteggi z dei fattori SAG e SAL con il metodo a due step di Gore (2000), sono emersi solo tre profili identitari su quattro ipotizzati (Fig. 2)¹³: *G-local Identity* (N=116; 26,54%), *Global Identity* (N=226; 51,72%) e *Confused Identity* (N=95; 21,74%).

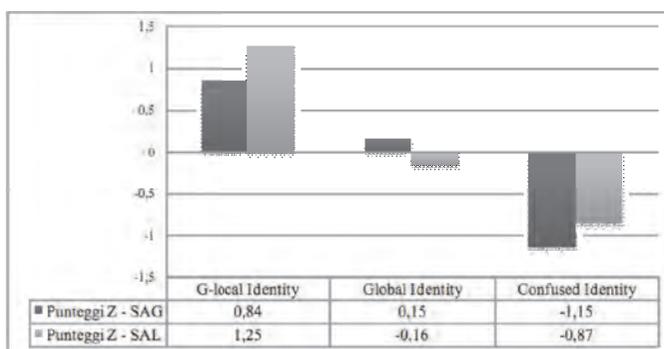


Fig. 2: Profili dei soggetti differenziati in base al livello di SAG e SAL¹⁴

13 Poiché la cluster analysis è sensibile agli outliers, è stato eliminato il 2,7% del campione totale. È stata inoltre controllata la plausibilità di diverse soluzioni (a due, tre e quattro cluster) ed è stata infine accettata la soluzione a tre cluster in base ai criteri di parsimonia, interpretabilità e livello di varianza spiegata dal modello (almeno il 50%).

14 Nota: R² punteggio SAG=57%; R² punteggio SAL=70%.

Per verificare se e come cambiano i punteggi della scala ISI-3 e delle scale del Big Five-2 nei tre profili è stata applicata una One-way ANOVA in cui la variabile indipendente è costituita dagli stessi tre profili (*G-local Identity*, *Global Identity* e *Confused Identity*) e le variabili dipendenti dai punteggi ottenuti nelle scale ISI-3 e Big Five-2.

Punti Z	Profili identitari	N	M	DS	F	p
Stile informativo	G-local Identity	116	0,43	0,99	21,45	0,00
	Global Identity	226	-0,04	0,96		
	Confused Identity	95	-0,30	0,89		
Stile normativo	G-local Identity	116	0,32	1,01	10,54	0,00
	Global Identity	226	-0,04	0,99		
	Confused Identity	95	-0,29	0,90		
Stile diffuso	G-local Identity	116	-0,21	1,14	3,85	0,02
	Global Identity	226	0,11	0,99		
	Confused Identity	95	-0,01	0,76		
Impegno	G-local Identity	116	0,41	1,06	15,83	0,00
	Global Identity	226	-0,08	0,92		
	Confused Identity	95	-0,30	0,97		

Tab. 3: Punteggi Z, medie, deviazione standard e valori di significatività dei fattori della ISI-3 per gruppi differenziati in base ai profili identitari



Dall'output dell'analisi della varianza si evince che i punteggi dei fattori della ISI-3 differiscono tutti significativamente (Tab. 3) nei tre profili. Il risultato più evidente consiste nel fatto che gli stili identitario, informativo, normativo e l'impegno identitario presentano i punteggi più alti nel profilo G-local Identity. Diversamente, lo stile identitario diffuso presenta il punteggio più alto nel profilo Global Identity, a cui segue quello dei Confused Identity. Il punteggio più basso in assoluto, invece, è stato ottenuto dal profilo G-local Identity.

Punti Z	Profili identitari	N	M	DS	F	p
Dinamismo	G-local Identity	116	0,35	0,98	10,61	0,00
	Global Identity	226	-0,09	0,98		
	Confused Identity	95	-0,21	0,97		
Cooperatività	G-local Identity	116	0,47	1,06	20,12	0,00
	Global Identity	226	-0,12	0,91		
	Confused Identity	95	-0,28	0,95		
Cordialità	G-local Identity	116	0,33	1,11	9,80	0,00
	Global Identity	226	-0,06	0,92		
	Confused Identity	95	-0,24	0,95		
Scrupolosità	G-local Identity	116	0,24	1,03	5,91	0,00
	Global Identity	226	-0,03	,94		
	Confused Identity	95	-0,23	1,04		
Apertura all'esperienza	G-local Identity	116	0,23	0,91	4,39	0,01
	Global Identity	226	-0,06	1,02		
	Confused Identity	95	-0,14	1,03		
Apertura alla cultura	G-local Identity	116	0,32	1,11	9,59	0,00
	Global Identity	226	-0,07	0,95		
	Confused Identity	95	-0,23	0,88		

Tab. 4: Punteggi Z, medie, deviazione standard e valori di significatività delle scale del Big Five-2 per gruppi differenziati in base ai profili identitari

Dall'analisi della varianza si evince inoltre che nei tre profili i punteggi delle scale del Big Five differiscono tutti significativamente (Tab. 4), eccetto che per la scala del controllo emotivo che non ha rivelato differenze degne di nota. Il profilo

G-local Identity presenta i punteggi più alti mentre il profilo *Global Identity* si colloca ad un livello intermedio, ed il *Confused Identity* mostra i punteggi più bassi in assoluto in tutte le scale

Considerazioni conclusive

Rispetto ai quattro profili identitari ipotizzati inizialmente, i risultati ne confermano solo tre: *G-local Identity*, *Global Identity* e *Confused Identity*. Non è stata confermata l'ipotesi di partenza relativa alla rintracciabilità del profilo *Local Identity* (identità monoculturale sbilanciata verso la cultura locale del territorio dove si è cresciuti e si vive stabilmente ed impermeabile rispetto alla cultura globale). Ciò può essere interpretato positivamente in quanto i risultati ottenuti sembrano smentire l'idea stereotipizzata e pregiudiziale nei confronti, in questo caso, dei giovani meridionali, i quali nell'immaginario collettivo nazionale ed internazionale sono ancora oggi prevalentemente idealizzati come identità chiuse e non inclini al cambiamento, ancorate rigidamente ai costumi, alle pratiche e agli stili di vita della cultura locale. D'altra parte, sarebbe stato allarmante il risultato opposto, dato che il questionario SAC-GL è stato somministrato in ambito universitario dove si presuppone che l'azione della formazione superiore contribuisca, dopo la scuola, a potenziare il pensiero critico degli studenti. Solo il 26,54% del campione si colloca nel profilo *G-local Identity*, mentre il 73,46% si distribuisce tra un profilo identitario monoculturale sbilanciato verso la cultura globale e un profilo identitario confuso dai tratti patologici. In questo quadro, si può ipotizzare che i segmenti scolastici precedenti non siano riusciti a fornire risposte sufficientemente adeguate ai bisogni degli studenti e alla sfida ineluttabile posta dai processi di globalizzazione. Occorrerebbe, dunque, interrogarsi ed effettuare una prima riflessione su quali obiettivi e quali pratiche educative la scuola dovrebbe adottare per stimolare e indirizzare la formazione di identità declinabili, nell'era della globalizzazione, all'interno di contesti sia globali che locali. La possibilità offerta dai nuovi mezzi di comunicazione di massa di sincronizzarsi, a livello planetario, con la realtà policulturale globale può rappresentare uno strumento utile per gestire l'ambivalenza e l'incertezza dell'attuale condizione sociale. Sentire di appartenere alla comunità globale, infatti, potrebbe facilitare l'apertura alla diversità e il riconoscimento della propria appartenenza ad un mondo complesso e diversificato. Tuttavia, in un contesto in cui l'avvicinamento di codici culturali diversi implica non di rado conflitti e profonde contraddizioni, i rischi per la costruzione dell'identità sono molteplici. Da un lato, la tendenza a barricarsi dietro chiusure culturali o comunitarie rinnega una realtà, quella della "unificazione del pianeta" (Bauman, 2003, p. 100) e dell'accettazione della diversità, oramai parte integrante del funzionamento sociale. Dall'altro, l'aderenza a standard e codici globali, pur riuscendo ad alleviare temporaneamente la sensazione di esclusione da questa nuova categoria di appartenenza collettiva, comporta il rischio del dissolvimento identitario (Bauman, 2003). La questione della costruzione dell'identità nell'era della globalizzazione, inoltre, porta con sé una serie di criticità, che, secondo Remotti (2010), sono riconducibili alla definizione stessa del concetto di identità. L'autore sostiene che l'identità è una costruzione mentale, il prodotto di una immaginazione funzionale a stabilire confini e definire punti fermi e stabili che consentono di orientare la vita individuale e sociale. Nell'attuale contesto globalizzato, la costruzione del mito dell'identità o ossessione identitaria rappresenterebbe una difesa contro la paura del diverso. È per queste ragioni che Remotti scinde il con-



petto di identità da quello di *riconoscimento*. Se l'identità implica l'affermazione della nostra stessa essenza (escludendo ciò che è diverso), il riconoscimento conduce invece verso la rivendicazione delle caratteristiche proprie (come ad esempio bisogni e diritti) di una data collettività partendo dalla differenziazione dalle altre collettività. In questa visione, riconoscere la diversità non implica l'esclusione, bensì la coesistenza di diverse prospettive identitarie e culturali. A tal proposito, Amin Maalouf restituisce una lucida rappresentazione dell'appartenenza cosmopolita nell'era della globalizzazione: egli si riconosce infatti in un profilo identitario unico, frutto della convivenza armonica di una pluralità di appartenenze (riconducibili, ad esempio, al gruppo religioso, etnico, linguistico e culturale) che esitano in "un 'dosaggio' particolare che non è mai lo stesso da una persona all'altra" (Maalouf, 1999, p. 7). In altre parole, gli individui hanno la possibilità di coltivare le profonde connessioni con gruppi e tradizioni che incontrano nel corso dell'esperienza di vita pur mantenendo la propria unicità. In tal senso, concepire la propria identità come la somma di appartenenze multiple riduce il rischio di assumere prospettive rigide, escludenti e discriminanti. Partendo da questi presupposti, risulta ancora più evidente che progettare pratiche di educazione globale significa non solo stimolare negli studenti la conoscenza, la comprensione e dunque la necessità di riconoscere l'esistenza di culture diverse, ma anche fornire loro gli strumenti cognitivi utili per esprimere criticamente e autonomamente la propria appartenenza al *villaggio globale*, senza dover necessariamente rinunciare alle proprie radici. In questo senso, la prevalenza di modelli nei quali *vision* e *mission* siano funzionali alle mere logiche del mercato del lavoro può ridurre le capacità della scuola di formare cittadini per una società globale. Portatore di rapide e profonde trasformazioni, il terzo millennio ha messo in discussione valori, ideali, pratiche e stili di vita ritenuti per molto tempo saldi punti di riferimento per la società. In particolare, il processo multidimensionale della globalizzazione e la sua intrinseca complessità hanno investito i giovani ed ha generato in loro un significativo senso di incertezza e di confusione, soprattutto durante la fase di definizione dell'identità culturale. Inoltre, le innumerevoli opportunità d'interazione reale e virtuale fra persone provenienti da differenti aree geografiche e culturali hanno stimolato la comparsa di nuove forme di appartenenza e di identità che valicano barriere e confini territoriali considerati a torto ben definiti. La capacità di adattamento a società multiculturali e globali si presenta, oggi, in una duplice veste: come una delle più grandi sfide per la gioventù e come emergenza educativa per le agenzie deputate all'educazione e alla formazione dei cittadini. La scuola e l'università, in particolare, hanno il delicatissimo compito e la responsabilità etica di formare i cittadini e i professionisti del futuro, avendo cura di contribuire a metterli nelle condizioni di agire autonomamente e criticamente e di identificarsi con la più ampia comunità globale, senza che ciò li spinga a sacrificare, cancellare, mortificare o disconoscere le proprie radici identitarie culturali. Insomma, "bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezza" (Morin, 2001).



Riferimenti bibliografici

- Alger C.F., Harf J.E. (1986). Global Education. Why? For whom? About what? In R. Freeman (Ed.), *Promising practices in global education. A handbook with case study* (pp. 1-13). New York: The National Council of Foreign Language and International Studies.
- Anderson C.C., Nicklas S.K., Crawford A.R. (1994). *Global understandings. A framework for teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arnett J.J. (1996). *Metalheads: Heavy metal music and adolescent alienation*. Boulder, CO: Westview Press.
- Arnett J.J. (2001). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Arnett J.J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57 (10), pp. 774-783.
- Bauman Z. (2003). *Intervista sull'identità* (B. Vecchi, Ed.). Roma-Bari: Laterza.
- Becker J.M. (1979). The world and the School: A case for world-centered education. In J.M. Becker (Ed.), *Schooling for a Global Age* (pp. 35-56). New York: McGraw-Hill.
- Berry J.W. (1993). Ethnic identity in plural societies. In M.E. Bernal, G.P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 271-296). Albany: State University of New York Press.
- Berry J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), pp. 5-34.
- Berry J.W. (1998). Acculturation stress. In P.B. Organista, K.M. Chun, & G. Marin (Eds.), *Readings in ethnic psychology* (pp. 117-122). New York: Routledge.
- Berzonsky, M.D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, pp. 267-281.
- Berzonsky M.D. (1990). Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation. In G.J. Neimeyer & R.A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct construct psychology* (pp. 155-186). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berzonsky M.D. (1992). Identity Style Inventory (ISI3) revised version. Unpublished manuscript.
- Berzonsky M., Adams G. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, pp. 557-590.
- Berzonsky M.D., Kuk L.S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), pp. 81-98.
- Byrne B.M. (2009). *Structural equation model with AMOS: basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis/Routledge.
- Caprara G.V., Barbaranelli C., Borgogni L. (2000). *BFQ. Big Five Questionnaire*. Firenze: Giunti-OS.
- Churchill G.A. Jr (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), pp. 64-73.
- Crocetti E., Rubini M., Meeus W.H.J. (2008a). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), pp. 207-222.
- Crocetti E., Rubini M., Luyckx K., Meeus W. (2008b). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, pp. 983-996.
- Crocetti E., Rubini M., Berzonsky M.D., Meeus W. (2009). Brief report: The Iden-



- tity Style Inventory e Validation in Italian adolescents and college students. *Journal of Adolescence*, 32, pp. 425-433.
- Erikson E.H. (2008), *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando.
- Fabietti U., Malighetti R., Matera V. (2012). *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia* (R. Malighetti, Ed.). Milano: Mondadori.
- Giddens A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, England: Polity Press.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Gore J.P.A. (2000). Cluster analysis. In H.E.A. Tinsley, S.D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 297-321). San Diego, CA: Academic Press.
- Hanvey R.G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Center for Global Perspective in Education.
- Hicks D. (2003). Thirty Years of Global Education: a remainder of key principles and precedents. *Educational review*, 55(3), pp. 265-275.
- Jensen L.A., Arnett J.J., McKenzie J. (2011). Globalization and cultural identity developments in adolescence and emerging adulthood. In S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles, (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 285-301). New York: Springer Publishing Company.
- Kirkwood T.F. (2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. *The social studies*, 92(1), pp. 10-15.
- Lamm Z. (1976). *Conflicting theories of instruction: conceptual dimensions*. New York: McCutchan Publishing Corporation.
- Maalouf A. (1999). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Merryfield M.M. (1997). A framework for teacher education in global perspectives. In M.M. Merryfield, E. Jarchow, S. Picket (Eds.), *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators* (pp. 1-24). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaele Cortina.
- Napolitani D. (1987). *Individualità e gruppaltà*. Torino: Boringhieri.
- OXFAM, (1997). *A curriculum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam's Development Education Programme.
- Phinney J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), pp. 499-514.
- Phinney J.S., & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), pp. 3-32.
- Remotti F. (2010). *L'ossessione identitaria*, Roma-Bari: Laterza.
- Robertson R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Schachter E.P., Rich Y. (2011). Identity Education: A Conceptual Framework for Educational Researchers and Practitioners, *Educational Psychologist*, 46(4), pp. 222-238.
- Tomlinson J.B. (1999). *Globalization and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tye K.A., (1999). *Global education, A world-wide movement*. Orange, CA: California Independence Press.
- Tye B.B., Tye K.A. (1992). *Global education. A study of school change*. Albany: State University of New York Press.



