International journal of migration studies

STUDI EMIGRAZIONE

rivista trimestrale del

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE
ROMA

Intercultura in Italia. Una rassegna bibliografica
C. SIRNA, A. ROSETTO AIELLO, I. ORLANDO, R.G. ROMANO, A.M. PASSASEO

Parlare italiano: lingua e immigrati
M. VEDOVELLI, A. VILLARINI, M. BARNI, E. FRAGAI, G.M. INTERLANDI

140

Spedizione in Abb. Postale 45% - Art. 2 Comma 20/B Legge 662/96 - Filiale di Roma

Rivista trimestrale di ricerca, studio e dibattito sulla problematica migratoria

Il Centro Studi Emigrazione-Roma è un'istituzione con finalità culturali sorta nel 1963 per promuovere "la puntualizzazione e l'approfondimento dei problemi relativi al fenomeno migratorio" e fa parte della Federazione dei Centri Studi per le migrazioni "G.B. Scalabrini".

Comitato Scientifico: Roger W. Böhning, Pietro Borzomati, Raimondo Cagiano de Azevedo, Vincenzo Cesareo, Antonino Colajanni, Tullio De Mauro, Velasio De Paolis, Giuseppe De Rita, Luigi De Rosa, Fernando Devoto, Emilio Franzina, Luigi Frey, Salvatore Geraci, Antonio Golini, Hans J. Hoffman-Nowotny, Graeme Hugo, Russell King, Massimo Livi Bacci, Maria Immacolata Macioti, Lélio Marmora, Marco Martiniello, Italo Musillo, Bruno Nascimbene, Antonio Perotti, Enrico Pugliese, M. Beatriz Rocha-Trindade, John Salt, Franco Salvatori, Lydio Tomasi, Rudolph J. Vecoli, Jonas Widgren, Stefano Zamagni.

Comitato di Redazione: Gabriele Bentoglio, Anna Maria Birindelli, Paolo Bonetti, Corrado Bonifazi, Claudio Calvaruso, Innocenzo Cardellini, Renato Cavallaro (Coordinatore), Marcello Colantoni, Paola Corti, Sabina Eleonori, Stefano Gorelli, Francesco Lazzari, Christiane Lubos, Gianmario Maffioletti (Direttore responsabile), Antonio Messia, Desmond O' Connor, Antonio Paganoni, Gaetano Parolin, Edith Pichler, Franco Pittau, Maffeo Pretto, Mauro Reginato, Matteo Sanfilippo, Ricciarda Simoncelli, Salvatore Strozza, Graziano Tassello, Enrico Todisco, Luciano Trincia, Massimo Vedovelli, Laura Zanfrini, Eugenio Zucchetti.

Direzione: Via Dandolo 58 - 00153 Roma - Tel. 06.58.09.764 - Fax 06.58.14.651
E-mail: cser@pcn.net - Web site: http://www.scalabrini.org/~cser

Abbonamento 2001 Italia L. 85.000
Estero L. 95.000
Dopo un anno un fascicolo si considera arretrato e costa il doppio.

I versamenti vanno intestati a **Centro Studi Emigrazione** (specificare la causale)
- Conto Corrente Postale 57678005
- Banco di Sicilia Ag. 3, viale Trastevere 95 - 00153 Roma, c/c n. 600000884
Coordinate Bancarie per l'Italia: Y 01020 03203
per l'Europa: IT 64 Y 01020 03203

I riassunti dei saggi della rivista sono pubblicati in "Historical Abstracts" ABC-Clio, "Sociological Abstracts", "Review of Population Reviews" CICRED, "Population Index", "International Migration Review", "Bullettin analytique de documentation politique économique et sociale contemporaine", "International Migration", "PAIS Foreign Language Index" e numerose altre riviste.

Autorizzazione del Tribunale di Roma, 26 febbraio 1964, n. 9677
Iscrizione al Registro Nazionale della stampa, 8 ottobre 1982, n. 00389
Spedizione in abbonamento postale 45% - Art. 2 Comma 20/B Legge 662/96 - Filiale di Roma

Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

STUDI EMIGRAZIONE — MIGRATION STUDIES

rivista trimestrale — quarterly journal

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE - ROMA

ANNO XXXVII - DICEMBRE 2000 - N. 140

SOMMARIO

Intercultura in Italia. Una rassegna bibliografica

739 Presentazione, *Concetta Sirna*

745 Riflessioni epistemologiche e teoretiche sulla pedagogia interculturale, *Antonia Rosetto Ajello*

756 L'*Educazione Interculturale* e la normativa scolastica in Italia. Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento, *Ileana Orlando*

769 La formazione interculturale dell'educatore nel terzo millennio, *Rosa Grazia Romano*

782 Gli approcci alla comunicazione interculturale nella letteratura internazionale, *Anna Maria Passaseo*

793 Bibliografia
Indice degli autori
Indice analitico e geografico

Parlare italiano: lingua e immigrati

897 Presentazione, *Massimo Vedovelli*

905 La dimensione linguistica nell'immigrazione straniera in Italia: una ricognizione e una bibliografia ragionata, *Massimo Vedovelli*

929 La dimensione glottodidattica negli studi sull'apprendimento dell'italiano da parte di immigrati. Premesse ad una bibliografia ragionata, *Andrea Villarini*

949 Immigrazione e lingua italiana: condizioni di sviluppo della competenza in italiano L2, *Monica Barni*

963 La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri. Una ricerca condotta nelle scuole dell'obbligo di Cortona, *Eleonora Fragai*

981 Immaginario delle lingue, perdita e mantenimento delle lingue in contesto migratorio. Presentazione di una ricerca sugli italiani in Germania, *Grazia M. Interlandi*

1001 Un convegno sull'insegnamento dell'italiano L2 agli immigrati, *Massimo Maggini*

1005 Segnalazioni bibliografiche

1020 *Recensioni – Libri ricevuti*

© - Centro Studi Emigrazione - Roma 2000

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

Intercultura in Italia. Una rassegna bibliografica

Summary: *Interculture in Italy. A bibliographic review*

This volume gathers a collection of sources available within the Italian literature (mostly books, articles and bibliographies) related to both intercultural education in school and likely experiences in the social context. The issue also contains four essays on suggested readings with respect to core issues in the field of interculture:
a) theoretical and epistemological aspects of intercultural pedagogy;
b) complex and multifaceted interaction among different cultures: problems in translation and communication;
c) analysis of legislative provisions related to inclusion of foreign children in the Italian school system;
d) training of teachers and educators: current methodological approaches and strategies.

Presentazione

Genesi della prospettiva interculturale in Italia

Nel 1987 "Studi Emigrazione" ospitava una selezione di contributi nazionali e internazionali sul tema "multicultura e intercultura" curata da Graziano Tassello. Come altre raccolte bibliografiche del tempo, la presenza di testi e articoli di autori italiani o in lingua italiana risultava alquanto limitata[1] perché questo tema aveva ancora poca risonanza. Non esistevano, infatti, in Italia le condizioni per un discorso che, invece, era già maturo per altre società multiculturali, in paesi come USA, Australia, Canada, strutturati in seguito alla migrazione, o

[1] Nel n.88 della rivista i testi citati erano complessivamente 785, raggruppati per argomento come segue: "la prassi dell'intercultura" (282), "teorie e politiche interculturali" (207), "ricerche psicologiche e sociologiche" (106) e "guide, manuali e sussidi" per insegnanti di classi pluriculturali (81). I rimanenti testi si riferivano a "studi bibliografici" (50), aspetti religiosi (32), sanitari (18) e di comunicazione sociale (9). La quasi totalità dei volumi e articoli citati erano redatti in lingua inglese e francese. Soltanto 7 gli autori italiani che trattavano tematiche relative all'interculturalità e soltanto 4 i libri e gli articoli in lingua italiana, essendo gli altri tre casi contributi in lingua inglese o francese, su pubblicazioni edite da Organismi internazionali o Centri studi stranieri, relativamente a temi come il bilinguismo, il pluralismo culturale e religioso e l'intolleranza.

Gran Bretagna, Francia e Germania, imperi coloniali impegnati nel secondo dopoguerra anche in processi di immigrazione da lavoro, da essi stessi incentivati.

In Italia – se si eccettuano alcuni Centri culturali e scientifici sensibili al tema della migrazione o alcuni studiosi interessati al tema del bilinguismo/biculturalismo e dei suoi effetti sui processi formativi – erano ancora pochi coloro che evidenziavano le implicazioni negative di una pedagogia nazionale monoculturale, poco aperta alle tante diversità culturali che già attraversavano il paese.

La sensibilità verso i problemi connessi con il pluralismo linguistico, con la multietnicità e con la diversità culturale nasce quando anche l'Italia, nella seconda metà degli anni '80, si trova a dover affrontare il fenomeno migrazione non più come luogo di partenza di emigranti ma come paese di accoglienza. Investita da ondate migratorie crescenti di gruppi provenienti dai paesi del terzo e del quarto mondo, anche la società italiana si è andata sempre più diversificando ed ha dovuto confrontarsi con i tanti dilemmi che la convivenza multiculturale fa sorgere.

Sotto l'urgenza dei nuovi eventi, si avvia la riflessione e il dibattito sui temi dell'*identità culturale ed etnica*, sul modo di concepire l'*integrazione* dei diversi, sui *diritti* specifici delle minoranze.

Si evidenziano, inizialmente, le molteplici difficoltà connesse con la *comunicazione interculturale* soprattutto in ambito scolastico: emergono i problemi relativi all'*apprendimento della seconda lingua* (L2) da parte degli immigrati, ma anche la necessità di un rinnovamento complessivo della didattica, che investa i vari *contenuti disciplinari* e le *metodologie*, finalizzato ad introdurre "per tutti" nei processi formativi una nuova interrelazionalità, multiprospetticità ed apertura alla pluralità dei contributi culturali.

Nel frattempo, sollecitazioni per l'educazione interculturale giungono anche dalla ricerca psicologica, sociologica, antropologica e giuridica. Viene evidenziata la problematicità insita in settori vitali dell'esperienza, laddove l'influenza delle differenze culturali risulta più profonda (*concezione dei diritti umani*) ed emotivamente coinvolgente perché tocca la sfera valoriale (*fedi religiose - credenze*) e incide profondamente su quella comportamentale (*way of life*).

La riflessione si incentra pure sulle modalità concrete di *gestione dei conflitti*, da quelli di tipo razziale a quelli di tipo politico e culturale, che investono sia autoctoni che immigrati nella sfera psicologica ed in quella etico-sociale.

Ci si interroga, infine, se negli attuali contesti socio-politici ed economici internazionali sia concretizzabile, o se non sia da considerare velleità utopistica, la prospettiva di una *società interculturale* che riconosca e valorizzi le diversità, evitando al contempo sia i processi di assimilazione e di omologazione forzata che la ghettizzazione dei diversi.

A poco più di un decennio di distanza, chiamati a redigere una bibliografia sul tema dell'educazione interculturale in Italia, constatiamo ormai un fervore di studi e di ricerche, articolate in una molteplicità di ambiti disciplinari, che documentano quanto questo tema sia diventato di grande attualità. Lo dimostrano sia la mole di volumi, specialistici e non, pubblicati in questo settore nell'ultimo decennio, sia la complessità ed il livello di qualità degli stessi. Riflettono questa nostra società italiana che si presenta ormai intessuta di diversità di vario genere che l'arricchiscono ma che, allo stesso tempo, costituiscono occasioni di difficoltà e di scontro. Tutto è diventato "variegato, permeabile, incrociato e disperso – come dice Geertz – un groviglio, solo in parte districato, di differenze e somiglianze"[2] dove ciascuno tenta di definire la propria identità differenziandosi.

Arrivati ultimi, abbiamo potuto usufruire degli errori e delle riflessioni di chi ci ha preceduto e ci siamo subito mossi nella direzione dell'*interculturalità*, quella che la Comunità europea aveva già indicato come orizzonte privilegiato nelle sue molteplici raccomandazioni. La produzione pedagogica, in particolare, sia sul piano teoretico e accademico che su quello della normativa scolastica, dimostra di essersi orientata prevalentemente in linea con il progetto di costruzione di una civiltà del dialogo e della reciprocità, che non si limita a tollerare le differenze ma intende valorizzarle come risorse essenziali per un cammino comune.

Si è capito che sono egualmente dannose sia la spinta verso l'omogeneizzazione e l'omologazione culturale, tipica di certe forme di *universalismo* assimilativo, che giustifica la distruzione di tante culture diverse per storia, tradizioni, principi ispiratori, sia l'orientamento *culturalista* di stampo relativistico che, in nome della difesa delle culture particolari, predica una inconciliabilità delle differenze e produce soltanto indifferente tolleranza e reciproco isolamento. L'uno e l'altro impoveriscono i soggetti o deprivandoli delle loro radici e delle loro specificità o precludendo loro l'esperienza provocatoria e arricchente del confronto col diverso.

Soltanto l'impegno al dialogo rispettoso tra diversi, pur senza la pretesa di pervenire ad una sintesi unitaria definitiva (disaccordi e conflitti sono ineludibili e fisiologici ma si debbono saper gestire), rimane oggi l'unica strada percorribile per abbassare il livello di tensione, aprire spazi di dialogo, sospendere conflittualità esasperate e realizzare, quanto meno, una *low-intensity peace*.[3]

[2] C. GEERTZ, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del XX secolo*. Bologna, Il Mulino Intersezioni, 1999, p. 61.

[3] *Ibidem*, p. 76.

Una bibliografia sull'educazione interculturale

Nell'orientamento ufficiale della pedagogia italiana attuale l'educazione interculturale si presenta, quindi, non più e non solo come un progetto speciale di educazione per immigrati o gruppi minoritari (pedagogia compensativa), bensì come un *orientamento valoriale rispondente ai nuovi bisogni formativi della società multiculturale*. Essa va tradotta nella costruzione di ampie competenze socio-relazionali per tutti, all'interno di progetti pedagogici mirati. Diversamente rischia di rimanere soltanto affermazione velleitaria, pia aspirazione destinata presto a scomparire.

Curare una raccolta bibliografica sul tema dell'educazione interculturale in Italia significa ripercorrere, in un certo qual modo, la storia di un'idea e del suo evolversi, precisarsi ed articolarsi sul piano della riflessione teoretica, ma anche fare un bilancio della proficuità e della profondità del dibattito in corso, identificando i nuovi campi di ricerca, che man mano si sono sviluppati attorno a questo asse centrale, e le nuove linee di tendenza.

Il lavoro risulta utile altresì perché, raccogliendo gli strumenti, i materiali e i sussidi che la prassi dell'educazione interculturale è riuscita a produrre fino ad oggi, oltre a facilitare l'accesso ad essi e la loro divulgazione ed utilizzazione, indica fino a che punto e in che modo l'educazione interculturale stia camminando concretamente nel paese, nei progetti e nelle realizzazioni oltre che nelle prospettive ideali.

La bibliografia riguarda l'ultimo ventennio ma si sofferma soprattutto sull'ultimo decennio e comprende in larga maggioranza volumi e articoli scritti in italiano. I volumi in lingua straniera riguardano settori ancora poco sviluppati in Italia e testi essenziali, necessari come riferimenti per comprendere la stessa produzione italiana. Le opere citate sono sia di carattere generale sia di area specialistica.

Il gruppo che si è impegnato in questo lavoro di ricerca e di catalogazione bibliografica, coordinato dalla sottoscritta, fa capo al dottorato di ricerca in Pedagogia interculturale attivato nel 1995 presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Messina. La bibliografia è preceduta dalla proposta di alcune piste di lettura ragionata che riguardano alcuni nodi cruciali, presenti nel panorama attuale dell'editoria pedagogica su questo tema. Ci è parso interessante analizzare sia l'evolversi del dibattito sui *presupposti teoretico-epistemologici della pedagogia interculturale* (A. Rosetto Ajello), sia le problematiche connesse con l'*educazione linguistica e la comunicazione interculturale* (A.M. Passaseo), ma anche il settore specifico dell'*educazione interculturale a scuola* (I. Orlando) e quello della *formazione interculturale degli educatori* (R.G. Romano). Ciascuno di questi temi viene problematizzato e discusso nel presente testo in un articolo che, in qualche

misura, ricostruisce e sintetizza i suddetti filoni tematici indicando, all'interno del materiale bibliografico, gli indirizzi presenti nell'attuale scenario della ricerca scientifica.

Dei numerosi altri temi che rimangono fuori dalle aree suddette, la bibliografia indica ugualmente i riferimenti e gli indicatori, talché è possibile avere un quadro sufficientemente documentato della produzione esistente.

Come tutte le bibliografie, anche questa non pretende di essere esaustiva, sia per i limiti stessi imposti dallo spazio editoriale concesso sia per la mole di testi esistenti su questo tema, divenuto di moda e sul quale, ormai, esiste anche tanta pubblicistica di carattere eminentemente divulgativo.

Non è presente in modo completo neppure tutta la produzione, a volte anche molto efficace e significativa, che è frutto di esperienze di didattica interculturale realizzate all'interno di progetti scolastici. Sono state inserite, invece, le opere più accreditate di didattica interculturale generale o di ambiti disciplinari specialistici che possono risultare utili a docenti e formatori per capire come occorra muoversi per organizzare in modo corretto un intervento didattico e quali caratteristiche esso debba assumere per risultare efficace.

Sono presenti anche, ma solo marginalmente, opere che, pur avendo connessioni più o meno dirette con il problema dell'interculturalità, essendo nate tuttavia all'interno di altri filoni di ricerca (educazione allo sviluppo, educazione ai diritti umani, educazione alla pace, educazione ecologica, educazione europea), si connotano come diverse e specifiche di altra area.

La bibliografia così raccolta risulta indicativa di un percorso evolutivo che denota il progressivo ampliamento degli interessi dalla situazione migratoria, vista come problema settoriale, ad una visione più globale ed articolata dell'interculturalità impegnata ormai sia nell'approfondimento dei suoi fondamenti teoretici e dei dilemmi ad essi connessi sia nella operazionalizzazione concreta delle prospettive valoriali condivise e nella loro traduzione in proposte didattiche e percorsi educativi. Essa può, quindi, diventare un supporto per chiunque voglia avventurarsi in questo settore della ricerca pedagogica e della pratica educativa, interessato a capire le esperienze già maturate in questo settore, a scoprire le problematiche ancora aperte, ad affrontare particolari problemi che le diversità culturali pongono all'esperienza quotidiana.

Le "parole chiave"

Un breve chiarimento è opportuno fare anche riguardo alle parole chiave utilizzate. Non è stata utilizzata la voce "pedagogia interculturale" che rappresenta un presupposto, trattandosi di una bibliografia

italiana su questo tema. Il descrittore "Italia", invece, è presente nel caso in cui vengono riportati dati o commenti sulla situazione italiana in modo comparativo in relazione ad altri paesi. È presente anche la voce *pedagogia comparata* e vengono riportati i nomi dei singoli stati laddove ci sia una impostazione del discorso tesa ad evidenziare la comparazione di percorsi metodologici, condizioni istituzionali e normative specifiche di paesi diversi sui temi del raccordo tra culture.

I contributi di altri ambiti scientifico-disciplinari al campo dell'educazione interculturale sono ricostruibili attraverso descrittori che consentono di risalire all'area specifica, ad es. *antropologia culturale*, *psicologia*, etc.

Le voci *Occidente* e *Mediterraneo* non vanno intese in senso strettamente geo-politico, pur contenendo anche contributi con questo taglio, ma raccolgono testi che leggono questi "luoghi" come rappresentazioni culturali "dominanti" o "emergenti" o come prospettive culturali (ad es. scritti riguardanti le varie forme di autoriflessione critica della cultura occidentale o le prospettive socio-politiche dell'area bio-regionale che accomuna i molti paesi che si affacciano sul Mediterraneo). Il descrittore *globalizzazione/sviluppo* indica sia testi relativi alla globalizzazione che quelli relativi ai nuovi modi di concepire la solidarietà planetaria (mondialità). La voce *potere* fa riferimento alla riflessione sugli squilibri di potere tra le diverse culture mentre il descrittore *cittadinanza* riguarda le nuove concezioni della cittadinanza costruite in una prospettiva prevalentemente interculturale ed ecosistemica.

Il termine *immigrati* (articolato in *bambini i.*, *adulti i.*, *donne i.*, ecc.) è presente soltanto quando il contesto di riferimento dell'educazione interculturale non riguarda soltanto l'orientamento valoriale e metodologico antietnocentrico e dialogico, ma quando temi specifici della trattazione sono i problemi connessi con le situazioni migratorie e le forme di svantaggio che ostacolano l'integrazione nelle società di accoglienza. La voce *straniero* differenzia la condizione di tutti quei soggetti che sono ospiti temporanei in altri paesi per i motivi più vari (studio, turismo, ecc.) e che, generalmente, non sono esposti alle stesse difficoltà non essendo impegnati allo stesso modo in processi di integrazione culturale.

Il settore scolastico, che rappresenta un nodo centrale e tra i più ricchi di contributi, è rappresentato da un nutrito gruppo di parole chiave, alcune di carattere più generale altre più specifiche e articolate, e comprende voci come *scuola* (*s. primaria*, *s. secondaria*), *didattica interculturale*, *formazione degli insegnanti*, *metodologia autobiografica*, *scambi culturali*, etc.

Abbiamo indicato, invece, con il termine *extrascuola* tutti quei testi riguardanti problematiche ed esperienze educative di orientamento interculturale che hanno come luogo privilegiato di riferimento il terri-

torio: associazioni, enti locali, servizi, agenzie educative e strutture con caratteristiche varie.

Alcune voci indicano la tipologia dell'opera segnalata: *opera di carattere generale* (ad es. gli atti di convegno che raccolgono contributi sull'argomento secondo prospettive anche molto diverse), *repertorio bibliografico* (opere analoghe alla nostra o rassegne bibliografiche interessanti, anche di ampiezza limitata o relative a settori particolari).

Le informazioni relative alle grandi religioni o riferite a loro documenti ufficiali rispetto al tema dell'educazione interculturale sono da ricercare nelle voci come *Cattolicesimo, Islam, religioni.*

C'è poi un gruppo di termini che si riferisce a concetti, modelli e teorie generali come ad es. *democrazia, complessità, pluralismo culturale, identità, diversità, integrazione, culture, relazioni etniche, accoglienza, razzismo/antirazzismo, tolleranza/intolleranza.*

Uno spazio specifico assumono quei descrittori che sono relativi all'ambito linguistico (*lingua, bilinguismo, lingua madre, lingua seconda* o *L2, traduzione,* etc.) e comunicativo (*comunicazione interculturale, conflitti, cooperazione,* etc.).

Le voci chiave per le tematiche giuridiche sono state *diritto, diritti umani, documenti internazionali, normativa.* Un gruppo di indicatori riguarda specificamente gli aspetti storici, ad es. *storia del gioco, storia delle culture, storia della pedagogia interculturale.*

Conclude il lavoro anche una appendice che indica alcuni siti web di educazione interculturale che potrebbero risultare utili per completare le ricerche bibliografiche.

La realizzazione di questo repertorio bibliografico sull'educazione interculturale costituisce il primo esito di un impegno di documentazione e di aggiornamento continuo che il Dottorato di ricerca in Pedagogia interculturale intende continuare nel tempo.

Un doveroso riconoscimento da parte di tutte, redattrici e coordinatrice, va a tutti coloro che hanno sostenuto il lavoro con il loro incoraggiamento, la loro disponibilità e l'apporto fattivo di informazioni, valutazioni e consigli.

Per le eventuali imprecisioni e le inevitabili assenze, assicuriamo che non si tratta di esclusioni intenzionali, semmai di sviste o scelte a volte necessitate, operate a causa dei vincoli quantitativi imposti alle autrici. La speranza di tutte è che lo sforzo affrontato per organizzare questo lavoro possa risultare utile.

CONCETTA SIRNA
Università di Messina

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

Riflessioni epistemologiche e teoretiche sulla pedagogia interculturale

"Sarebbe bene se tutti ricordassimo che, mentre differiamo ampiamente nelle diverse piccole cose che sappiamo, nella nostra infinita ignoranza siamo tutti uguali" (K.R.Popper)

Radici della pedagogia interculturale

Dallo spoglio delle riviste e dei testi sull'intercultura emerge che la pedagogia interculturale si è costituita come ambito disciplinare di confluenza (non esaustiva, naturalmente) di numerose altre istanze educative che sono giunte a maturazione negli anni '80. Educazione alla pace e alla nonviolenza, educazione allo sviluppo, pensiero ecologico, riflessione sulla diversità di genere hanno portato contributi teoretici e metodologici fondamentali alla riflessione sull'interculturalità.

L'*educazione alla pace e alla nonviolenza*,[1] ad esempio, ha aperto nuove prospettive riguardo alla dimensione conflittuale (spesso ineludibile) delle relazioni umane, ma anche sulla evitabilità del binomio conflitto-sopraffazione; ha messo in guardia dalla tentazione di identificare colui che è portatore di interessi o opinioni diverse con il "nemico", ma anche dalla tentazione di leggere le relazioni tra persone e tra gruppi sempre secondo un rapporto *top-down*, ossia di subordinazione dell'uno all'altro; ha sviluppato il concetto di *negoziazione*. Le tecniche

[1] Della vasta bibliografia in materia si indica solo A. NANNI, C. ECONOMI, *Educare alla pace nella scuola*. Brescia, La Scuola, 1987; AA.VV., *Educare alla pace*. Catalogo bibliografico. Cesena, GRTACIN, 1990; G. MARTIRANI, *Facciamo Pace?* Torre dei Nolfi (L'Aquila), Edizioni Qualevita, 1992; tutta la collana "Partenze" dell'Editrice La meridiana: la rivista «Cem Mondialità», dei Missionari Saveriani di Parma.

di risoluzione nonviolenta dei conflitti hanno dato una prospettiva concreta assolutamente alternativa a quella dominante, la quale afferma la necessità che la conclusione di un conflitto veda sempre una parte contendente come vincitrice e l'altra come perdente. Queste riflessioni, e la sensibilità che esse veicolano, aprono nuove prospettive di confronto con l'alterità e la diversità, sia all'interno dei rapporti tra autoctoni che tra questi e gli stranieri.[2]

All'*educazione allo sviluppo* si deve molto, in primo luogo in relazione alla revisione del concetto stesso di *sviluppo*, sottratto alla meccanicistica dipendenza dalla crescita economica.[3] Lo sviluppo economico non può piuttosto essere dissociato da quello culturale, in una prospettiva di assoluto rispetto della diversità. Contro ogni prospettiva lineare, si afferma ora la necessità di accettare la possibilità che vi siano molteplici vie di sviluppo, coerenti con i tratti culturali di un popolo e con il rapporto con le risorse ambientali che questo ha maturato nel tempo.

Il superamento dell'ideale occidentale di uno sviluppo lineare nutre il pensiero politico sull'interculturalità. Se è vero che una parte degli studi in materia astrae dalla prospettiva politica, peccando di una astrattezza vagamente idealistica, come denunciano gli autori della pedagogia antirazzista, nel panorama italiano la maggior parte degli autori si confronta oggi con la dimensione del *potere* e ne tiene conto per sviluppare il proprio discorso sul rispetto delle diversità.

Molti sono stati anche, a mio avviso, i contributi del *pensiero ecologico*[4] alla prospettiva interculturale. Come non cogliere, ad esempio, una connessione con il concetto di *rispetto della diversità*, con la concezione della *diversità* come fonte di ricchezza? E va notato che, se nel pensiero ecologico era predominante l'aspetto della *biodiversità*, tuttavia non era affatto assente quello della valorizzazione della diversità culturale. Si

[2] Per una riflessione trasversale al primo e al secondo aspetto, si vedano le opere di Mangano citate nella bibliografia generale.

[3] Cfr. tra gli altri, T. VERHELST, *Sud-Nord: il diritto dei popoli alla differenza*, Torino, Ed. Gruppo Abele, 1989; G. MAESTRO (a cura di), *Manuale di base di educazione allo sviluppo*, Comune di Milano, 1989. L.F.B. DUBBELDAM, *et al.*, *Development, culture and education*, in «International Yearbook of Education», vol. XLIV Unesco, Lausanne, 1994.

[4] Cfr. in proposito: F. CAPRA (1988), *Verso una nuova saggezza*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1989; F. CAPRA, C. SPRETNAK (1985), *La politica dei Verdi*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1986; B. COMMONER, *Il cerchio da chiudere*, Milano, Garzanti, 1972; L. CONTI, *Questo Pianeta*, Roma, Editori Riuniti, 1983; F.F. DARLING (1970), *Il respiro della natura*, trad. it., Milano, Longanesi, 1973; F. GIOVANNINI (a cura di), *Le culture dei Verdi. Un'analisi critica del pensiero ecologista*, Bari, Dedalo, 1987; M. GRIEFAHN (a cura di), *Greenpeace*, Torino, Ed. Gruppo Abele, 1985; J. LISS, *... E pace sulla terra a tutti coloro che sapranno usare il pensiero complesso*, «Essere secondo natura», 15, 1987; J.E. LOVELOCK, *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*, trad. it., Torino, Boringhieri, 1979.

deve in buona parte ad esso (figlio del *pensiero complesso*) il recupero e la valorizzazione del pensiero dei cosiddetti "popoli nativi": sono state le riviste, i libri, le associazioni a carattere ecologico (penso a AAM Terra Nuova, agli Amici della Terra, a Greenpeace, per fare degli esempi), che hanno dato ampia diffusione al pensiero degli indiani d'America o dei popoli africani. Anche se il movimento ecologico aveva in questo senso risentito del ritorno alla natura e dell'avvicinamento alle religioni orientali dei movimenti 'alternativi' degli anni Settanta, esso, a sua volta, ha contribuito a restituire dignità a culture fino ad allora apprezzate solo da élite di intellettuali e ha avuto il merito di imporle all'attenzione di strati più ampi della popolazione occidentale.

Al pensiero ecologico si deve anche la valorizzazione di concetti come *solidarietà planetaria* e *responsabilità nei confronti delle generazioni future*: temi cari ad autori come Visalberghi, Mangano, Ceruti, che hanno collocato in questa cornice (con espliciti riferimenti anche al pensiero nonviolento) le loro riflessioni sull'interculturalità.[5]

La relazione diversità/uguaglianza è stata la radice del dibattito sulla *differenza di genere*.[6] In questo ambito è maturata, in Italia, anche l'idea del diritto di difendersi dalla omologazione socio-culturale. La sensibilità femminile, che pure ha permeato la parte migliore di questi approfondimenti, non ha caratterizzato solo questo filone di pensiero: essa è ampiamente presente anche nel campo pacifista e nonviolento, e in quello ecologico. È possibile affermare che gli ultimi decenni hanno visto una positiva femminilizzazione del pensiero, anche se oggi, nel furore tecnologico, efficientista e globalizzante che impera nella nostra società, questo processo sembra essere stato messo in secondo piano. Il pensiero dell'interculturalità ha però raccolto i frutti di questa eredità.

La pedagogia interculturale come sapere plurale

La pedagogia interculturale si costituisce fin dall'inizio (pur nella sua non immediata né mai conclusiva auto-definizione) come un ulteriore importante terreno di incontro e di dialogo tra le scienze dell'educazione. Un ambito disciplinare che trae nutrimento e ragion d'essere solo in quanto – strutturalmente – di confine; un ambito in cui tutti i tipi di ricerca educativa – teorica, sperimentale, storica, comparativa,

[5] Cfr. i loro testi inseriti nella bibliografia generale.

[6] All'interno della bibliografia generale cfr. M. CALLARI GALLI, *Gli ambigui confini della differenza: una prospettiva antropologica*, in S. Uliveri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997, pp. 377-390. Cfr. anche le opere di V. Bolognari.

clinica – non solo trovano ciascuna una propria legittimità di esistenza, ma sono chiamate a supportarsi a vicenda per facilitare la comprensione – su più livelli – di un fenomeno che ben rappresenta l'*ipercomplessità* che molti oggi colgono come la *cifra* della nostra realtà.

Con gli anni '90 assistiamo ad un rafforzamento dell'interesse pedagogico relativo ai rapporti tra le culture. Vi è un notevole, graduale aumento degli articoli e dei volumi pubblicati, che raggiunge il suo apice verso la metà del decennio. Ma non si tratterà comunque quasi mai di testi in cui prevale nettamente una sola prospettiva disciplinare.

Credo che l'esiguità dei testi monografici rispetto ai volumi collettanei sia in qualche modo collegata ad un'esigenza multiprospettica e di dialogo rispetto ad una tematica complessa come l'interculturalità. Il metodo della discussione è coerente con la finalità. Ci troviamo, così, spesso di fronte a testi estremamente articolati, la maggior parte dei quali frutto di incontri, convegni, seminari altrettanto interdisciplinari.

Come non dare uno spazio adeguato alla psicologia e all'antropologia, laddove siamo chiamati a confrontarci con tematiche quali l'identità, l'appartenenza, l'alterità, la diversità, la comunicazione, ma anche l'ambiguità, l'equivoco, la difficoltà di entrare in relazione con l'altro? D'altra parte, proprio per affrontare la sfida della multiculturalità in ambito psicologico è nata una nuova corrente di studi, che si configura anch'essa come *di confine* e va sotto il nome di *psicologia transculturale*.[7] Per elaborare questo tipo di approccio, la psicologia si è aperta ad un dialogo con l'antropologia,[8] nel tentativo di sviluppare nuove prospettive di studio delle capacità del bambino che tenessero conto anche delle variazioni ambientali e culturali. Ciò ha dato, in fin dei conti, alla psicologia anche una buona occasione per riflettere sul proprio carattere di disciplina culturalmente connotata. Operazioni cui tutte le discipline scientifiche sono oggi chiamate, per evitare sia di sclerotizzarsi su posizioni di difesa insostenibili che di trasformarsi in strumenti di dominio culturale.

Al confine tra antropologia e psicologia si è sviluppata una vasta e articolata riflessione sui concetti di identità e appartenenza, i quali nel corso dell'ultimo secolo sono stati alternativamente esaltati o sminuiti, a seconda che si aderisse ad un modello nazionalistico-romantico o universalistico-illuminista. Questi concetti sono stati sottoposti ad una critica e ad una riflessione rigorosa, recuperati ma dinamizzati e ricon-

[7] Per una schematizzazione dei contenuti delle indagini di psicologia transculturale cfr. U. GALIMBERTI, *Dizionario di Psicologia*, Torino, Utet, voce *Psicologia transculturale*, p. 769.

[8] Cfr. E. NIGRIS, *La prospettiva "globale" negli studi psicopedagogici*, in E. Nigris (a cura di), (1996), p. 84; cfr. anche pp. 88-90. Il testo è inserito nella bibliografia generale.

dotti alla loro portata non distruttiva. Ne è stato messo in luce, sia dal punto di vista antropologico che da quello psicologico, il carattere dinamico e «plurale». In altre parole, si sostiene, il soggetto non ha una identità unica dalla nascita alla morte e non è detto che debba rimanere "uguale a se stesso" per tutta la vita.

Recenti studi psicologici sulla strutturazione dell'identità personale avvalorano "l'immagine di un bambino «socialmente promiscuo»: così come il soggetto in età evolutiva è potenzialmente multilingue – spiegano Ugazio e Castiglioni[9] –, alla stessa stregua è in grado di stabilire numerosi rapporti interpersonali, altrettanto coinvolgenti",[10] di acquisire comportamenti e seguire regole diverse a seconda delle persone con cui si trova ad interagire, senza per questo subire danni nello sviluppo della personalità. Ovviamente a patto che le regole e le richieste, benché diverse, siano chiare, coerenti e adeguate alle capacità del bambino.

Ne emerge una plasticità del soggetto in età evolutiva, che indica chiaramente all'insegnante o all'educatore che non è necessario né opportuno chiedere a questo soggetto un abbandono o una sostituzione delle sue precedenti modalità di ragionamento, ma si deve piuttosto puntare ad una integrazione attiva con nuove possibilità di combinazione e utilizzazione delle sue competenze.

È proprio in relazione a questo dibattito che nella bibliografia presentata in questo volume sono riportati testi, come quello di Dallari o quello di Remotti sull'identità, che forniscono chiavi di lettura essenziali per la realtà ipercomplessa in cui si radica la prospettiva interculturale.

È possibile parlare di interculturalità solo nel momento in cui il concetto di identità perde la propria staticità. In questo caso tanto l'esperienza migratoria quanto quella connessa al senso di straniamento, provocato dal contatto con la diversità culturale, dovrebbero poter fare meno paura a chi le sperimenta.

L'accoglienza della identità multipla e dinamica diventa così fondamentale per instaurare un corretto rapporto educativo, sia nell'ambito dell'educazione intenzionale che di quella non intenzionale: ossia di quella forma di educazione reciproca e spesso inconscia che tutti noi mettiamo in atto quando entriamo in relazione con l'altro.

Come non chiedere, d'altra parte, alla *sociologia* analisi, macro e micro, delle profonde e repentine trasformazioni in atto? Come non chiederle qual è il contesto sociale, socio-ambientale, che si sta delineando, e nel quale siamo chiamati ad operare in quanto educatori? La ricerca sociologica fornisce una gran quantità di dati rilevanti per la de-

[9] V. UGAZIO, M. CASTIGLIONI, *Identità sociali e modelli di socializzazione a confronto*, «Ricerche di psicologia», 1, 1995, p. 80.

[10] *ivi*, pp. 80-81.

scrizione dei fenomeni migratori o dei rapporti di forza tra i gruppi; analizza le esperienze in atto e le diverse situazioni sociali che si sono sviluppate in numerose realtà urbane. Consente di confrontarsi col fenomeno inserendolo nel tessuto delle relazioni sociali. Ancora troppo poco sviluppato è probabilmente il settore micro-sociologico, che pure sarebbe molto importante per un corretto approccio educativo, in quanto potrebbe scendere nel dettaglio delle interazioni sociali. Si tratta, comunque, di un settore in via di espansione.

Sempre nell'ambito dei collegamenti interdisciplinari, va rilevato che è spesso labile il confine tra pedagogia interculturale e pedagogia comparata. Quest'ultima – che si occupa generalmente di raffrontare, attraverso metodologie specifiche, sistemi educativi e formativi, o parti di essi, appartenenti ad aree statuali e territoriali differenti – ha investito parte delle sue energie ad evidenziare radici comuni tra le culture o aspetti teoretici chiave per la comprensione delle differenze.[11]

Questo livello di riflessione è certamente rilevante per l'individuazione di quella rete concettuale che rende plausibile e praticabile un discorso sull'interculturalità. In ogni caso, pare impossibile ragionare sull'evoluzione della pedagogia interculturale senza prendere in considerazione i rapporti tra due discipline i cui confini talvolta si confondono. Pur rimanendo condivisibile la necessità, messa in luce da Gordon Bell (1989),[12] di stare attenti ad evitare di comparare presumendo l'esistenza di leggi universali cui fare aderire i vari modelli culturali.

Ma in proposito ritengo che un ottimo correttivo sia costituito dal dialogo sempre più fitto tra pedagogia e pensiero complesso. Quest'ultimo, infatti, costituisce un filo rosso che segue tutto lo sviluppo del pensiero sulla interculturalità.

Pedagogia interculturale e sapere complesso

L'epistemologia della complessità, nata come riflessione sul senso, sul metodo, sulla validità, sulle possibilità e sui limiti della scienza e della conoscenza, ha finito col fare emergere nuove prospettive di lettura della realtà. Essa ha cominciato a proporre la possibilità di nuovi modi di cogliere le *relazioni*, di interpretare e considerare concetti quali *disordine, equilibrio, organizzazione, cooperazione, evoluzione*.[13]

[11] Cfr. in merito le opere di Lê Thành Khôi, nella bibliografia generale.

[12] Testo presente nella bibliografia generale.

[13] In merito cfr., all'interno della bibliografia generale, le opere di Ceruti, Morin, Capra e la selezione di articoli della rivista «Pluriverso». Questa rivista mi sembra un luogo significativo in cui prendere visione del dibattito multidisciplinare che

Molti autori di pedagogia interculturale hanno ritenuto essenziale il confronto con questo pensiero per lo sviluppo della loro riflessione[14] e questo dialogo è stato senz'altro essenziale per quell'ampliamento di orizzonti ermeneutici che ha portato ad un'apertura all'alterità nettamente superiore a quanto sperimentato precedentemente. Che distanza e che prossimità c'è tra la sfida che ci viene posta dal confronto con le altre culture e quella che ci proviene dal moltiplicarsi dei codici comunicativi dovuto allo sviluppo (rapido e ancora non del tutto comprensibile, né valutabile) delle tecniche di comunicazione? Se è ovvio che i contenuti sono diversi e che diversa è anche la responsabilità etica connessa ai nostri ritmi di adattamento,[15] non è però ipotizzabile che abbiano in comune il fatto di spingerci verso una nuova forma di pensiero? Non siamo forse di fronte ad una nuova svolta nell'evoluzione dell'uomo?

Edgar Morin, nel suo "*Il paradigma perduto*" (1974) racconta in modo suggestivo come l'uomo si sia evoluto attraverso un processo di interdipendenza con la tecnica da lui creata. Cervello e utensili favorivano, secondo le teorie da lui esposte, l'uno l'evoluzione dell'altro. Se ricaviamo da questa narrazione il modello teorico, diventa evidente che l'attuale vertiginoso sviluppo della tecnica, prodotto dell'uomo, ci pone di fronte a nuove sfide evolutive. Non è possibile, ci dice Erwin Laszlo, affrontare queste sfide "con le forme del pensiero industriale del XX secolo".[16] Occorre impegnarsi con tutte le proprie forze per comprendere in quale direzione dobbiamo andare per accogliere queste sfide senza perdere di vista il fatto che tutto deve avere una finalizzazione umana; senza perdere di vista il valore fondamentale della *persona*, cui va associato anche un profondo rispetto per il ben-essere di tutte le altre forme di vita e del pianeta nel suo insieme.

L'educazione ha in questo ambito i suoi compiti più importanti, anche a fronte delle forti correnti involutive in atto. Nazionalismi, regionalismi di stampo medievale, un risorgere di conflittualità diffusa, di

si è sviluppato soprattutto nell'ultimo decennio. L'educazione vi gioca un ruolo rilevante, direttamente o indirettamente. Indirettamente in quanto un confronto con le prospettive, le impostazioni metodologiche e le problematiche proposte può offrire agli educatori (scolastici ed extrascolastici) un utile esercizio di ampliamento di orizzonti e di confronto con la complessità. Non è una lettura 'facile', ma non è facile neanche la realtà con cui siamo chiamati a confrontarci.

[14] Cfr. Bolognari, Giusti, Mangano, Perucca, Poletti, Rizzi, Sirna, per indicarne alcuni i cui testi sono citati nella bibliografia generale.

[15] Intendo dire che mentre non è poi tanto grave che un insegnante tardi ancora un po' prima di imparare a navigare in Internet, è certamente deprecabile che esso si mostri pigro in relazione alla necessaria apertura a quell'alterità che è rappresentata dall'alunno straniero nella sua classe.

[16] E. LASZLO, *La sfida di una evoluzione collettiva*, «Pluriverso», 5, 1996, pp. 4-6.

atteggiamenti miopi sia sotto il profilo cognitivo che sotto quello relazionale, mettono in crisi un'educazione che formalmente, dagli anni Settanta in poi, aveva dato per definitive alcune conquiste in termini di democraticità e apertura all'alterità del nostro sistema sociale.

Per un certo periodo l'omogeneità ufficiale del sistema stato-nazione aveva dato spazio ad un'apertura alla differenziazione interna, ora l'irrompere della diversità su tutti i fronti minaccia di indurci a nuove forme di chiusura, dall'alto potenziale distruttivo. Si pensi ad un confronto violento con tutte le forme di diversità che ci sono all'interno dei vari territori nazionali. Molti paesi del mondo sono da decenni lacerati da conflitti di questo tipo, che si basano su pretesti religiosi, ma che nascondono scontri di potere.

Anche nella nostra realtà, ancora relativamente tranquilla, non è facile passare da un'impostazione educativa nazionale e astrattamente universalistica ad una in grado di confrontarsi con la diversità e con la nuova dimensione planetaria della nostra società.

È senz'altro importante non abbandonare i valori democratici elaborati dalla cultura occidentale negli ultimi secoli: dal rispetto per la inviolabilità della persona al compito di promuoverne la crescita, dal valore della libertà a quello della vita. La pedagogia interculturale dà, infatti, molto spazio alla riflessione etica – sia pure in maniera diversa a seconda che sviluppi la prospettiva propria del cattolicesimo o abbracci una prospettiva laica. Ma oggi siamo chiamati a un confronto, talvolta molto provocatorio, con altri modi di vivere e altri sistemi di valore.

È semplice contrapporre il nostro concetto di libertà a tutte quelle situazioni in cui vi è una palese situazione di schiavitù o di restrizione della possibilità di autodeterminazione da parte di altri esseri umani. Ma al di là di pochi casi autoevidenti, le possibili interpretazioni del concetto di libertà diventano così numerose e assumono sfumature tali da dover chiamare in campo un grosso impegno di temporaneo distanziamento critico da ciò che per noi è ovvio.[17] È più libero l'uomo che appartiene alla società atomistica occidentale o quello che appartiene alla società ancora fortemente "organicistica" di buona parte dell'Africa? È evidente come non sia una questione facilmente decidibile.

Nei volumi contenenti articoli scritti da autori di paesi diversi, sempre più numerosi nella letteratura dello scorso decennio, ci si confronta spesso con differenti livelli di discorso: si ha talvolta la sensazione di parlare "lingue" diverse anche quando si tratta di argomenti noti

[17] Proprio la convinzione di questa necessità di distanziamento e di definizione autonoma dei compiti dell'educazione mi ha indotto ad inserire tra le letture propedeutiche a quelle di pedagogia interculturale il testo di P. BERTOLINI (1988), *L'esistere pedagogico*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997.

e tutte le relazioni sono tradotte in Italiano. La lettura, soprattutto in ambito teoretico, è spesso difficile perché è evidente il riferimento a sistemi simbolico-culturali diversi.

Ma le differenze sono anche di altro tipo. Nei volumi curati da Giovanni Pampanini citati nella bibliografia generale, che testimoniano tutti incontri tra paesi del Mediterraneo (o Euro-Arabi in senso più ampio) spicca, ad esempio, la differenza del livello di riflessione del rappresentante turco.[18] Qui siamo ben lontani da una prospettiva che si possa definire interculturale, in quanto ancora l'autore si confronta con il termine e il significato di «democrazia» o con problemi di alfabetizzazione e di livelli di istruzione. Ne emergono due ordini di problemi: da una parte, a fronte di una indiscussa necessità da parte nostra di difendere con fermezza i valori della democrazia – specialmente nei confronti di Stati, come la Turchia, in cui sono ancora in atto violenze e soprusi nei confronti di minoranze etniche e politiche, in cui la tortura e la pena di morte sono ancora pene ammesse e diffuse – diventa necessario riflettere sul fatto che il significato stesso della parola democrazia potrà assumere sfumature diverse quando – come è auspicabile – sarà realizzata in paesi non occidentali. D'altra parte, anche nei paesi occidentali il suo senso e la sua attualizzazione non sono affatto uniformi: anzi, è l'Italia stessa che spesso appare agli occhi degli altri paesi come un "caso particolare"!

In secondo luogo, emerge la difficoltà di parlare di interculturalità laddove ancora l'apparato concettuale filosofico-politico è inadeguato e vi sono condizioni materiali di forte disuguaglianza tra categorie di soggetti. Vi è un legame molto forte tra relazioni culturali e rapporti di potere, ed è necessario tenerne conto nel momento in cui si vuole combattere la ghettizzazione culturale. In realtà, la costruzione di un discorso educativo interculturale è strettamente connessa alla consapevolezza da parte degli educatori della situazione politica internazionale, dei rapporti di forza tra maggioranza e minoranza nelle varie parti del pianeta, della normativa internazionale e nazionale posta a tutela delle minoranze (o quantomeno dei suoi principi fondamentali), delle contraddizioni e dei conflitti che il più delle volte ostacolano questa tutela. È per questo che in una bibliografia sull'educazione interculturale trovano spazio testi di respiro socio-politico e talvolta socio-giuridico. La trasversalità necessaria nell'affrontare questi argomenti è un punto fermo per tutti gli operatori del settore.

[18] K. GÜÇLÜOL, *L'educazione per la democrazia: concetti, argomenti e problemi*, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993; K. GÜÇLÜOL, *La "Pedagogia del Mediterraneo": il contributo delle Università*, in G. Pampanini (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000.

Il punto di vista dell'altro

Nella bibliografia che qui presentiamo si mette in evidenza, tra i descrittori, la voce *Occidente*: sotto questa voce si possono riscontrare elementi importanti sulla autoriflessione della cultura occidentale. Anche grazie all'antropologia, oggi la cultura occidentale riguarda se stessa, analizza le proprie risorse, le proprie conquiste, i propri limiti, talvolta i propri atteggiamenti di sopraffazione nei confronti dell'altro.

Ma l'antropologia ha recentemente messo in evidenza anche l'importanza dello sguardo dell'altro per comprendere se stessi[19] e la pedagogia interculturale è un ambito in cui lo sguardo dell'altro sta trovando sempre più spazio. Questo a mio avviso ha costituito, e può ulteriormente costituire, un elemento di grande arricchimento teoretico di questa disciplina, e contribuisce a fornire elementi di comprensione del punto di vista dell'altra cultura, utili per mettere a punto progetti educativi non arbitrari rispetto ai bisogni e alla sensibilità dei soggetti che vi appartengono.

Scritti come quello di Arkhoun, Wang Bin o della Maherzi, per fare solo alcuni esempi di testi indicati nella bibliografia generale,[20] possono aiutarci a vedere con gli occhi degli altri i nostri limiti, ma possono anche aiutarci a cogliere lo spessore culturale degli intellettuali dei paesi di provenienza degli immigrati.

In questi testi si dà spazio alla diffusione di conoscenze non superficiali sulla cultura araba o su quella cinese, ad esempio, si mette in guardia da identificazioni non stereotipate (come quella tra arabo e musulmano), si affrontano diversamente pregiudizi relativi all'etica musulmana e si portano all'attenzione differenziazioni su cui fin troppo spesso si sorvola. Così la diversità irrompe all'interno dell'alterità: la complessità e l'evoluzione si rivelano come caratteristiche non esclusive della nostra cultura.

Conclusioni

La pedagogia interculturale emerge dall'analisi dei testi come una disciplina fortemente dinamica, che rifiuta sia una definizione settoriale che le tentazioni di trasformarla in "disciplina specialistica". Sui

[19] Cfr., ad esempio, le opere di M. Callari Galli e U. Fabietti indicate nella bibliografia generale.

[20] Cfr. anche A. Le Pichon, L. Caronia, (a cura di), *Sguardi venuti da lontano. Un'indagine di transcultura*, Milano, Bompiani, costruito tutto attraverso testi scritti da persone provenienti da altre culture e da altri paesi. In bibliografia è presente anche L. Operti (a cura di) (1998); R. Fahmi (2000); M. Disoteo (1998); A.T. Negri (1998); O. Schmidt di Friedberg (1998).

testi più recenti e nei dibattiti si assiste perfino ad un tentativo di sfuggire a questa "etichetta" e molti studiosi sono concordi nel ritenere che tutta la pedagogia deve essere interculturale per realizzare la propria vocazione di porsi dalla parte dell'uomo, di aiutarlo a crescere libero, per tutta la vita.

Una prospettiva del genere, in questo momento storico, può apparire utopistica e per molti quasi incomprensibile. Ma per la pedagogia è piuttosto una dimensione progettuale, un ambito di impegno concreto. E questo forse grazie al fatto che, come ricorda Franco Cambi, "la vocazione «radicale» è, storicamente, immanente alla tradizione pedagogica occidentale: vi appare come suo *telos* e come suo *lievito*, venendo ad evidenziare come il pensare/fare pedagogia reclami un punto di vista più alto, anche non convergente rispetto al reale, audace e capace di inquietare e di sfidare l'esistente, legandosi alla vocazione del parlare in nome dell'uomo (sia pure un uomo storicamente definito, ma già proteso oltre se stesso, sempre, in quanto vincolato al *proprio* formarsi e quindi «incardinato» sul futuro, il possibile, anche la differenza)".[21]

Sono questa prospettiva di autotrascendimento costante da parte dell'uomo, questo continuo riferirsi ad un orizzonte ideale che non *può accontentarsi dell'esistente*, ma *esiste* proprio in quanto *sfida l'esistente*, seppure con metodologie razionali, che fanno della pedagogia l'ambito di pensiero più adatto alla comprensione/costruzione della interculturalità.

ANTONIA ROSETTO AJELLO
Università di Messina

[21] F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Bari-Roma, Laterza, 2000, p. 32.

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

L'*Educazione Interculturale* e la normativa scolastica in Italia.

Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento

Sui banchi di scuola meno italiani e più stranieri

Nello scenario attuale caratterizzato da grandi movimenti migratori e dall'infittirsi dei contatti internazionali, il problema della valorizzazione della diversità è diventato, all'interno della realtà educativa, un tema, forse, il più delicato tra gli aspetti della convivenza interetnica.

In Italia l'immigrazione è stata rapida e dirompente soprattutto dalla seconda metà dello scorso decennio, quando il flusso migratorio è ulteriormente aumentato e si è trasformato: da un tipo di emigrazione che vedeva coinvolti prevalentemente, individui adulti di sesso maschile, si è passati ad una emigrazione che coinvolge interi nuclei familiari, giunti per ricongiungersi alla famiglia precedentemente divisa. Tutto questo ha fatto registrare nelle scuole italiane una presenza sempre più crescente di bambini e ragazzi stranieri, figli di emigranti che, oggi, entrano di diritto nello scenario dell'educazione.

Per quanto riguarda l'inserimento scolastico di alunni con cittadinanza non italiana, si può far riferimento alle statistiche annualmente prodotte dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), dalle quali emerge che la consistenza dei minori stranieri inseriti nelle scuole italiane è andata progressivamente aumentando. Nello specifico, nell'anno scolastico 1990/91, il totale degli alunni stranieri corrispondeva a più di 18.000 mila unità e tale valore è cresciuto annualmente fino a raggiungere il livello di circa 63.200 unità nell'anno 97/98 con un incremento complessivo del 236%.[1]

[1] Cfr. Ministero Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali - Anno Scolastico 1997/1998*, Direzione Generale del Personale e degli AA.GG. e Amm.vi Div. XII - 1998, Roma.

I fattori che hanno portato all'aumento del numero degli alunni di altra nazionalità sono di duplice origine e dipendenti oltre che dal ricongiungimento familiare anche dallo sviluppo demografico dei nuclei familiari qui costituitisi. La riunificazione delle famiglie "divise" avviene dopo una successiva stabilizzazione da parte di uno o di entrambi i genitori che, arrivati molto tempo prima, hanno raggiunto una sistemazione più adeguata, sicuramente non più di primo approdo, tanto da consentire a chi è rimasto in patria il viaggio nel 'nuovo mondo'.

L'inserimento di questi bambini si presenta irto di non poche difficoltà. Si ritrovano, spesso, a vivere, dopo anni di distacco, col padre e con la madre che non conoscono più e che ai loro occhi rischiano di apparire come estranei. Essi si ritrovano in un mondo con abitudini culturali diverse, dove si parla una lingua per loro strana e incomprensibile.

Questi bambini e la loro scolarizzazione hanno così rappresentato un evento di trasformazione ponendo una sfida a chiunque lavori nel campo dell'educazione. La presenza degli alunni stranieri è diventata terreno di riflessione che ha dato origine a una molteplicità di studi incrociati che si sono occupati dell'educazione interculturale e, da prospettive plurime, hanno visto coinvolti educatori, antropologi, sociologi, filosofi dell'educazione e linguisti.

La dimensione interculturale nella scuola italiana

In particolare la scuola è stata chiamata in causa e si è dovuta attivare per favorire l'interazione e l'integrazione dei neo-arrivati. In questo campo, guardando il passato, e confrontandolo ad oggi, si nota che la prospettiva dell'intercultura si è andata sempre più modificando e il suo oggetto d'interesse non è stato più soltanto il problema dell'inserimento degli stranieri, ma lo *scambio reciproco di stimoli e di conoscenze arricchenti tra immigrati ed autoctoni*. A tal proposito in concomitanza con tutta una serie di disposizioni normative, che sono state l'humus che ha alimentato numerose ricerche ed esperienze, è possibile delineare un graduale passaggio da interventi prevalentemente di natura burocratica ad interventi di elaborazione e progettazione pedagogico-didattica in chiave esplicitamente interculturale.

Un ruolo di primo piano è stato esercitato, in tal senso, dal Consiglio d'Europa che, nel 1984, si era fatto promotore di una Raccomandazione (n. 18), in cui si sollecitavano, per la prima volta, le scuole a curare la formazione degli insegnanti per una educazione alla comprensione interculturale.

In Italia tali tematiche sono entrate nella scuola, anche se in maniera più o meno evidente, inizialmente attraverso i testi normativi

che riguardano i programmi ufficiali per i vari gradi di scolarità e, successivamente, in maniera più esplicita attraverso le circolari ministeriali, che hanno fornito indicazioni operative sulla promozione dell'approccio interculturale.

Ripercorrendo diacronicamente i programmi, si nota che i motivi dell'educazione interculturale sono presenti, anche se non si fa palese riferimento, già nello spirito dei *programmi della scuola media* (1979), che a più di quindici anni dalla loro approvazione, rimangono attuali per la sensibilità verso il tema della pluralità delle culture. Al loro interno si afferma, infatti, l'importanza di

"favorire anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi e avvicini all'intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche".

Nei *programmi della scuola elementare* (D.P.R. n. 104 12-2-1985), invece, il riferimento all'educazione interculturale è presente attraverso il principio della convivenza democratica, in base al quale

"la scuola deve operare perché il fanciullo ... abbia basilare consapevolezza delle varie forme di diversità e di emarginazione allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture altre".

Bisogna aspettare gli *orientamenti della scuola materna* (D.M. 3-6-1991) perché la tematica interculturale trovi un riconoscimento più esplicito. In questi orientamenti si fa riferimento a *"una situazione di natura multiculturale e plurietnica della società contemporanea"* di fronte alla quale è necessario intervenire:

"per evitare atteggiamenti di intolleranza se non addirittura di razzismo in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l'accettazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica".

Spunti interculturali sono presenti anche nei programmi sperimentali "Brocca" (1992) per la scuola secondaria, in riferimento all'insegnamento delle singole discipline. Per esempio, in relazione all'insegnamento della lingua straniera si afferma che esso è finalizzato a promuovere

"la formazione umana, sociale, ...in una educazione interculturale che porti a ridefinire i propri atteggiamenti nei confronti del diverso da sé".

Accanto a questi testi normativi, la prospettiva interculturale è comunque entrata nella scuola in maniera diretta, soprattutto, attraverso delle *circolari ministeriali* emanate tra la fine degli anni '80 e i primi

anni '90 specificamente sul tema della scolarizzazione degli alunni immigrati e relativamente alle modalità del loro inserimento e integrazione nelle scuole di ogni ordine e grado. A questo proposito segnano una svolta importante le circolari ministeriali n. 207 del luglio 1986 e n. 301 del settembre 1989 che, per prime, offrono delle direttive sulla necessità di una flessibilità organizzativa e burocratica per agevolare l'inserimento dei bambini stranieri.

Nello specifico, un posto di rilievo è esercitato soprattutto dalla n. 301 che affronta il problema dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo, e la promozione e il coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio. La circolare è, altresì, importante perché al suo interno vengono riportate delle indicazioni sui modi attraverso cui deve realizzarsi l'attività didattica. Vi si dice, testualmente,

"ove nella classe siano presenti alunni appartenenti a diversa etnia, la programmazione didattica generale sarà integrata con progetti specifici che disegnino percorsi individuali di apprendimento, definiti sulla base delle condizioni di partenza e degli obiettivi che si ritiene possano essere conseguiti da ciascuno di quegli alunni... Ciò suggerisce attività didattiche orientate alla valorizzazione delle peculiarità delle diverse etnie".

Successiva è la Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 205 del 26 luglio 1990 (*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*), emanata a pochi mesi dalla "Legge Martelli", dove si danno istruzioni circa le competenze a livello periferico (Provveditorati, IRRSAE, Consigli Scolastici distrettuali e provinciali) e il coordinamento di tutta una serie di interventi attinenti all'immissione dell'alunno straniero nella scuola dell'obbligo, al riconoscimento del titolo di studio e all'organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri. Questa circolare risulta particolarmente interessante perché sollecita una nuova lettura dell'educazione interculturale non più limitata alla presenza dell'alunno straniero, ma vi è una presa d'atto della situazione interculturale per cui si afferma la necessità di una nuova apertura nella scuola. A questo proposito si legge:

"Il compito educativo, in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione tra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni stranieri: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli. ... I modelli della «cultura occidentale», ad esempio, non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e, perciò, non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione. Ogni intervento che si colloca su questo piano tende, anche in assenza di

alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'educazione che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e cooperazione dei popoli nella comune aspirazione allo sviluppo ed alla pace".

In questo panorama si colloca anche la Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 122 del 28 aprile 1992 che ha per oggetto la Pronuncia del Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI) *sull'educazione interculturale nella scuola*, dove si svolge una riflessione teorica sul nuovo contesto migratorio e, in relazione ad esso, si ribadisce la necessità di una trasmissione ed elaborazione della cultura che superi la *logica assistenzialistica*. Si pone ulteriormente l'accento sulla pluralità delle culture e dei valori e si chiede alla scuola di

"dotare le nuove generazioni di strumenti per combattere, sul piano intellettuale, culturale, etico, religioso e psicologico quegli stereotipi che esasperano i conflitti ed allontanano le speranze di pace".

L'impegno progettuale della scuola nella promozione della prospettiva interculturale si ribadisce ancora attraverso alcune pronunce del CNPI emesse sul ruolo della scuola nel *combattere il razzismo e l'antisemitismo* con attività educative e didattiche in ambito interculturale (adunanza del 24 marzo 1993) e in merito alla *tutela delle minoranze linguistiche* (adunanza del 15 giugno 1993). In questo contesto viene emanata un'altra circolare ministeriale, la C.M. n. 73 del 2 marzo 1994, intitolata *"Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola"*, che rappresenta, a questo proposito, un importante documento di sintesi elaborato, presso il Ministero della Pubblica Istruzione, dal "gruppo interdirezionale di lavoro per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri". Strutturata in due sezioni, si fa riferimento, nella prima parte, a "un dialogo interculturale", all'educazione interculturale nell'ordinamento (normativa comunitaria, documenti internazionali) e ad "una collaborazione e partecipazione" che superino i problemi del semplice inserimento a vantaggio di una:

"educazione interculturale che non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza degli alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, costituendo la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo".

Nella seconda parte, invece, si fa richiamo esplicito alla progettualità che la scuola deve avere, nella prospettiva di una "cultura di rete." Pertanto si fanno riferimenti operativi sulla possibilità di realizzare

l'intercultura attraverso l'utilizzo di risorse e strategie (libri di testo, biblioteche, mediateche, mass media, teatro, viaggi), presenti tanto all'interno quanto all'esterno della scuola, sullo sfondo di una didattica rinnovata e formulata in chiave interculturale.

In questa stessa direzione si muove la circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 56 del 16 febbraio 1995 attraverso cui viene promossa la campagna europea contro il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e dove si preannunciano interventi di sostegno e un documento per la lettura di programmi in chiave interculturale.

L'educazione interculturale emerge anche dalla Pronuncia del CNPI nell'adunanza del 23 febbraio 1995 su *Educazione civica, democratica e diritti umani* in cui, attraverso un'educazione civica rinnovata, si esprime l'idea di cittadinanza mondiale. Nello stesso anno si devono ricordare la Direttiva Ministeriale n. 209 del 15 giugno 1995, dove si richiama la necessità di interventi di educazione interculturale di tipo trasversale alle discipline e la Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione del 26 ottobre 1995 su *L'educazione interculturale nei programmi scolastici* in cui si sottolinea la necessità di esplorare i programmi didattici, per mettere in evidenza, anche in quelli meno recenti, la dimensione interculturale. Nello specifico, si indicano le modalità per valorizzare le varie discipline in senso interculturale e, con riferimento ai libri di testo, si ribadisce l'importanza di effettuare una scelta "accurata e avvertita" delle immagini che devono ben rappresentare anche le "culture altre".

In questo excursus storico, non si può non menzionare, con debita digressione, anche la legge n. 40 del 1998 "*Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*", dove, specificatamente, nell'articolo 36 – *Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale* – si suggerisce, ribadendo l'obbligo scolastico per i minori stranieri presenti sul territorio, la necessità che:

"le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovano e favoriscano iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine, nonché la realizzazione di attività interculturali comuni".

La tematica interculturale ritorna nella Lettera Circolare prot. n. 685 del 5 maggio 1999 avente come oggetto: *Progetto M.P.I. Rai Educational "Scuola in Diretta" – Educazione Interculturale*, in cui si fa, per la prima volta, riferimento alla formazione a distanza utilizzando il mezzo televisivo considerato "strumento privilegiato per comunicare con insegnanti, alunni, studenti e famiglie" su tematiche relative all'integrazione di alunni stranieri, immigrati, o comunque appartenenti a minoranze etniche.

La problematica della formazione viene ripresa dalla Nota della Direzione Generale dell'Istruzione Elementare del 14 gennaio 2000, intitolata "*Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia – Progetto di formazione a distanza – Convenzione MPI/RAI – Anno scolastico 1999/2000*", da cui si evince l'impegno a realizzare un itinerario di formazione che si snoda su trasmissioni televisive in diretta, momenti di studio individuali e collegiali, utilizzando come supporto CDrom opportunamente realizzati per raccogliere in modo organico le esperienze della scuola e delle altre istituzioni sull'intercultura.

Per concludere questa panoramica, degna di menzione è, infine, la Circolare Ministeriale n. 221 del 2 ottobre 2000, intitolata "*Scuole collocate in zone a forte processo immigratorio – Anno Scolastico 2000-2001 – Indicazioni operative*" dove:

"*si segnala la necessità di specifiche risorse per l'incremento del fondo d'istituto delle scuole situate in forte processo immigratorio, al fine di sostenere l'opera del personale scolastico impegnato a favorire la piena accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri e/o nomadi di recente immigrazione, con particolare riferimento ai docenti impegnati nell'insegnamento della lingua italiana*".

Come si evince da questo excursus, il modo di fare scuola cambia e l'interculturalità viene interpretata con un'accezione molto ampia. Alla scuola si chiede di realizzarla anche in assenza di immigrati, come esperienza di sensibilizzazione verso i grandi problemi della diversità culturale, del contatto tra culture diverse, come "un'esperienza coinvolgente non soltanto sul piano cognitivo, ma anche su quello socio-affettivo e della pratica sociale" (Sirna, 1997, p. 79).

La scuola e gli insegnanti

Sollecitati sia dal supporto normativo di riferimento, sia dalla presenza sempre in aumento di bambini e ragazzi venuti da lontano, gli insegnanti e le istituzioni scolastiche si sono posti il problema di integrare i nuovi arrivati nella cultura italiana e lo hanno fatto insegnando loro la lingua, strumento essenziale per supportare il processo di apprendimento previsto per i successivi gradi di età.

La scuola svolge una funzione importante di accoglienza ed inserimento. Essa ricopre un compito fondamentale che è quello di educare al dialogo, al confronto e quindi all'ascolto "perché senza questa capacità, senza questa volontà si condannano le future generazioni alla conflittualità permanente, alla lotta e alla violenza, e forse a divenire le protagoniste della distruzione del nostro pianeta" (Callari Galli, 1996, p. 28).

I processi educativi si sono dovuti adeguare alle nuove necessità di vita e hanno dovuto mettere in atto politiche e pratiche che, come afferma Callari Galli, diano "a bambini e bambine spazi, luoghi, tempi in cui possano socializzare serenamente con i coetanei e con gli adulti, con i simili e con i diversi, e in cui siano dati loro stimoli e possibilità per lavorare attivamente con il loro immaginario, per elaborare e organizzare le innumerevoli informazioni che ricevono, dando forme e significati ai frammenti che li colpiscono, per inventare, muoversi e trasformare: insomma per abituarsi a crescere nel rapporto con se stessi e con gli altri" (Callari Galli, 1993, pp. 309-310).

Fondare l'educazione interculturale significa, dunque, superare il naturale egocentrismo e riconoscere la legittimità dell'altrui punto di vista. La scuola, cioè, ha l'onere non solo di farsi carico dello svantaggio scolastico di chi proviene da un'altra cultura, ma riconoscendo la valenza formativa della cultura minoritaria, deve sollecitare uno scambio reciproco con quella d'accoglienza. Questo, in termini educativi, vuol dire dar vita ad una serie di attività e di interventi specifici, ispirati alla *logica della pluralità*, da intendere non come il recupero degli immigrati, visti come "alunni-problema", ma come esperienze che, coinvolgendo tutta la classe, garantiscano uguale dignità a tutti, siano essi stranieri o autoctoni e favoriscano il dialogo tra le culture (Santerini, 1999, p. 54).

Pertanto, perché si realizzi un vero progetto formativo interculturale, teso alla valorizzazione di tutte le differenze, è necessario intervenire su due livelli: l'uno che coinvolge in prima persona gli insegnanti e l'altro, di taglio specificatamente didattico, che si rivolge agli studenti.

Per quanto riguarda gli insegnanti, è necessario, innanzitutto, che abbiano un'idea chiara su cosa comporti l'adozione della prospettiva interculturale, non in forme occasionali ed eccezionali, ma nell'organizzazione didattica come modalità quotidiana. È importante che assumano nuovi atteggiamenti mentali e che siano disposti a rimettere in gioco continuamente le proprie competenze e ad acquisirne di nuove. Cosciente e consapevole degli schemi soggettivi utilizzati e della relatività del proprio punto di vista, l'insegnante è colui che deve dimostrarsi pronto a rivedere e rinegoziare, se necessario, sempre le sue posizioni.

Dal punto di vista comunicativo, l'insegnante dovrebbe possedere delle buone capacità comunicative, che Howell definisce "inconsapevole competenza" (*unconscious competence*), che implicano la conoscenza di quelle norme e regole della comunicazione interculturale che, una volta apprese, devono diventare parte integrante dell'attività educativa al punto da padroneggiarle automaticamente, senza doverci pensare più di tanto (Howell, 1982). Raggiungere tale livello di *competenza inconsapevole*, consente all'insegnante di interagire in modo efficace

con l'altro, di gestire gli errori e i fraintendimenti che possono scaturire quando culture differenti dialogano tra di loro.

Gli insegnanti, tuttavia, oltre ad essere bravi nel comunicare, devono possedere delle buone competenze di glottodidattica necessarie per dar vita all'attuazione di programmi e sperimentazioni che favoriscano la valorizzazione delle diversità culturali e linguistiche nell'ambito della scuola. Accettare, per esempio, la lingua degli alunni immigrati come seconda lingua per i ragazzi locali o insegnare a scuola elementi della religione delle famiglie ospiti può essere utile per raggiungere una convivenza pluralistica tra culture, superare condizioni di isolamento e di egemonia e favorire una assunzione più decisa di responsabilità civica da parte di tutti, che tenga conto delle differenze e nella quale i diversi punti di vista riescano a completarsi gli uni gli altri.

A tal fine è auspicabile, pertanto, predisporre la costruzione di nuove esperienze caratterizzate da pratiche di scambio, di negoziazione e di accordo con l'altro, in cui l'agire si riveli efficace e funzionale ad una progressiva ridefinizione dell'identità personale, che a livello sincronico, come dice Dallari, si definisce nel modo di presentarsi all'altro momento per momento, in rapporto alle circostanze e ai segni che l'altro ci rinvia (Dallari, 1990).

In tal senso è necessario attrezzare lo spazio pedagogico per un intervento finalizzato ad affrontare una comunità multiculturale. Questo presuppone che, accanto a delle misure istituzionali, ciascuno prenda atto del proprio etnocentrismo, riconoscendo pregiudizi e stereotipi, per giungere almeno ad un "etnocentrismo illuminato" (De Martino, 1977), contraddistinto da un atteggiamento di consapevolezza e di apertura reciproca, dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle specificità culturali, dell'educazione ai diritti umani, dal rispetto dell'ambiente e dalla convivenza democratica.

Approcci metodi e strategie di intervento nella scuola

Partiti da una *pedagogia dell'assimilazione*, successivamente sostituita da una *pedagogia della difesa dell'identità culturale*, oggi siamo nella linea della *politica dell'integrazione culturale* che non isola i diversi nelle classi d'accoglienza (in Inghilterra), in classi separate (USA), ma li inserisce nelle classi comuni in modo da creare un terreno favorevole all'uguaglianza e al rapporto interculturale. Le differenze presenti non devono essere discriminate, ma servire da occasione per attivare percorsi di individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento in rapporto con le caratteristiche di cui ciascuno è portatore.

La cultura d'origine dello studente va valorizzata attraverso la realizzazione di particolari approcci relazionali e didattici che permettano ai singoli di sviluppare al massimo le potenzialità che possiedono. La scuola non può limitarsi a dare nozioni culturali di base, né limitarsi a fornire abilità strumentali, ma deve stimolare conoscenza e competenze finalizzate a motivare l'apprendimento in modo autonomo ed efficace e, soprattutto, farsi carico di una educazione ai valori.

Per realizzare un'educazione interculturale sono state messe a punto diverse modalità didattiche che Damiano riassume riconducendole a quattro specifiche soluzioni (Damiano, 1999):

– *soluzioni estemporanee*: si tratta di attività interculturali inserite in determinati periodi nella programmazione scolastica (progetti di ricerca, incontri limitati nel tempo);

– *soluzioni specifiche*: aggiunta di materie ad hoc da affidare a un insegnante già in organico o specializzato (l'aggiunta di una materia specifica viene di norma realizzata solo nelle scuole dove è presente un numero elevato di alunni stranieri);

– *soluzioni delle materie ospitanti*: individuazione di contenuti interculturali all'interno di discipline pertinenti già presenti nel curricolo (storia, geografia, educazione civica). Si arricchisce così la programmazione affrontando una determinata problematica da "punti di vista molteplici", al fine di mettere in risalto la diversità e sfatare la generalizzazione che sta alla base dei pregiudizi;

– *soluzione diffusa*: revisione dell'impianto curricolare in senso interculturale che prevede una trasformazione globale del curricolo al punto da non venire nemmeno rispettate le varie suddivisioni disciplinari.

Per concludere

Tanto le istituzioni educative quanto la pedagogia sono chiamate a rispondere alla sfida dell'educazione interculturale che ormai è inevitabile e, per far fronte alla situazione, devono attrezzarsi di nuovi paradigmi. Si tratta – come dice il filosofo Morin – di "una riforma del pensiero non programmatica, ma paradigmatica, che concerne la nostra attitudine ad organizzare la conoscenza" (Morin, 2000, p. 13).

Questo vuol dire attrezzarsi ed integrare modelli, procedure nuove da realizzare sia a livello epistemologico, sia a livello pratico, operativo, per valorizzare le differenze, riducendo le possibili forme di conflitto che possono, eventualmente, presentarsi.

Diffondere conoscenze corrette, attrezzare il pensiero, attraverso strumenti conoscitivi forti è determinante per realizzare un progetto di sviluppo interculturale in cui apprendere a vedere, conoscere le cose secondo schemi e sistemi simbolici differenziati e molteplici.

Ciò che si deve creare è un gioco di scambi, in cui le culture e i saperi si intrecciano, si associano e interagiscono. In questo senso l'intervento della *pedagogia interculturale* diventa necessario per individuare, nell'*esperienza educativa*, percorsi con cui valorizzare la differenza, quando si incontra l'altro, portatore di diverse verità e di diversi modelli culturali, intellettuali e valoriali. "Questo incontro deve diventare origine di *processi di meticciamento e di sincretismo* in cui l'altro si sceglie non perché migliore, ma per vedere che cosa è l'altro e per vedere che cosa accade a me in rapporto con l'altro" (Dallari, Evangelisti, 1997, p. 128).

ILEANA ORLANDO
Università di Messina

Educazione Intercultura: Pronunce del CNPI, Note e Circolari del Ministero della Pubblica Istruzione

Circolare Ministeriale n. 207 del luglio 1986: *Scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado.*

Circolare Ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989: *Inserimento degli alunni nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio.*

Circolare Ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990: *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.*

Circolare Ministeriale n. 400 del 31 dicembre 1991 sulla iscrizione e prescrizione della scuola italiana, in relazione alle classi frequentate in precedenza e si dispone l'iscrizione con riserva dei minori stranieri irregolari.

Circolare Ministeriale n. 67 del 7 marzo 1992 sul dialogo interculturale.

Circolare Ministeriale n. 122 del 28 aprile 1992 che ha per oggetto la Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sull'educazione interculturale nella scuola.

Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione nell'adunanza del 24 marzo 1993 sul ruolo della scuola nel combattere il razzismo e l'antisemitismo attraverso le attività educative e didattiche in ambito interculturale.

Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione nell'adunanza del 15 giugno 1993 in merito alla tutela delle minoranze linguistiche sempre nell'ottica dell'educazione interculturale.

Circolare Ministeriale n. 5 del 12 gennaio 1994 dove si apportano ulteriori modifiche alla circolare ministeriale 400 del 31 dicembre 1991, in cui i minori, anche se appartenenti a famiglie con presenza irregolare nel territorio italiano, sono ammessi all'iscrizione nella scuola italiana con riserva.

Circolare Ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994: *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.*

Circolare Ministeriale n. 56 del 16 febbraio 1995 dove viene promossa la campagna europea contro il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo.

Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione nell'adunanza del 23 febbraio 1995 su *Educazione civica, democratica e diritti umani.*

Circolare Ministeriale, prot. N. 3711/B/1/A del 6 aprile 1995 in cui, facendo riferimento all'iscrizione con riserva degli alunni stranieri in posizione irregolare, si dispone lo scioglimento della riserva a seguito del conseguimento del titolo di studio d'istruzione secondaria inferiore o superiore.

Direttiva Ministeriale n. 209 del 15 giugno 1995 dove si richiama la necessità di interventi di educazione interculturale di tipo trasversale alle discipline.

Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione del 26 ottobre 1995 su *L'educazione interculturale nei programmi scolastici*. Documento presentato al seminario sulla funzione del libro di testo svoltosi a Roma il 26 ottobre 1995.

Lettera Circolare prot. n. 685 del 5 maggio 1999 avente come oggetto: *Progetto M.P.I. Rai Educational "Scuola in Diretta" – Educazione Interculturale* in cui il mezzo televisivo viene per la prima volta utilizzato per comunicare con insegnanti, alunni, studenti e famiglie su tematiche relative all'integrazione di alunni stranieri, immigrati, o comunque appartenenti a minoranze etniche.

Nota della Direzione Generale Istruzione Elementare prot. n. 17 del 14 gennaio 2000: *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia – Progetto di formazione a distanza – Convenzione MPI/RAI – Anno scolastico 1999/2000*.

Circolare Ministeriale n. 87 del 23 marzo 2000: *Iscrizione dei minori stranieri alle classi delle scuole di ogni ordine e grado*. Si prevede, a favore dei minori stranieri presenti sul territorio nazionale, la possibilità di chiedere l'iscrizione alle scuole italiane di ogni ordine e grado in qualunque periodo dell'anno scolastico.

Circolare Ministeriale n. 221 del 2 ottobre 2000: *Scuole collocate in zone a forte processo immigratorio – Anno Scolastico 2000-2001 – Indicazioni operative*.

Nota della Direzione Generale Istruzione Elementare del 2 ottobre 2000: *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia – Convenzione MPI/RAI – Anno scolastico 2000/2001. Replica del ciclo di trasmissioni concernenti il progetto di formazione a distanza*.

DM del 10 novembre 2000 con cui si istituisce una commissione di studio per l'approfondimento delle problematiche relative all'educazione interculturale e per l'adozione delle necessarie iniziative per tutti gli ordini e i gradi di scuola.

Progetto di Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea Charte 4487/00 – Convent 50.

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

La formazione interculturale dell'educatore nel terzo millennio

Premessa

L'esigenza di una formazione interculturale degli educatori, degli insegnanti e degli operatori socio-culturali impegnati in compiti di promozione culturale ed in relazioni di aiuto è un'esigenza che comincia a farsi sempre più diffusa, man mano che in Italia la società da monoculturale si va trasformando in società multiculturale. Proprio a causa del configurarsi di nuove modalità di relazione tra persone appartenenti a diverse culture, la formazione dell'educatore sta assumendo connotazioni e contorni differenti che esigono nuove aperture contenutistiche e metodologiche su versanti scientifico-disciplinari finora poco considerati.

Sullo sfondo della pluralità culturale planetaria, che tutti ci coinvolge a motivo dei processi di globalizzazione, sono ormai diventati obsoleti, intransitabili ed insufficienti sia i *contenuti* dei *curricula* formativi degli educatori e dei docenti, sia i *metodi* che intendono il binomio insegnamento/apprendimento come lineare e neutrale. L'impegno educativo che voglia connotarsi in direzione dell'interculturalità esige, invece, che si dia maggiore spazio a nuovi contenuti di ordine culturale, sociale, politico ed etico-valoriale e, contemporaneamente, si sviluppi una tensione verso la costruzione di forme di flessibilità, di apertura e di una consapevole e responsabile professionalità.

Facendo tesoro della riflessione critica che fa capo alla epistemologia della complessità, i processi di formazione interculturale debbono sostituire la logica dell'*et-et* a quella dell'*aut-aut*, per aiutare il futuro educatore/docente a non leggere più la realtà in modo dicotomico, quasi che il singolare si opponga al plurale, il cognitivo all'affettivo/relazionale, il libro al *ludus*, etc. I sistemi formativi necessitano di una prospettiva che coinvolga tutta la persona in quanto singolo rapportato ad una pluralità, interessato all'apprendimento di nuovi saperi ed insieme di nuove competenze relazionali.

Scegliere, perciò, di accettare la sfida dell'intercultura di questi tempi significa percorrere la via della dialogicità che comporta un impegno, da parte di *tutti*, ad apprendere un nuovo modo, più aperto e disponibile, di atteggiarsi verso le diversità, di conoscere se stessi, l'altro, le reciproche resistenze e paure. Implica, cioè, l'acquisizione della capacità di decentrarsi rispetto alle proprie norme culturali, di gestire positivamente le inevitabili conflittualità determinate dai differenti modi di vedere le cose e di valorizzare le originali competenze di ciascuno come risorsa per tutti.[1]

La pedagogia di indirizzo interculturale ormai ci interpella sulle possibilità e sui modi nuovi di entrare in relazione con l'altro e propone un tipo di relazione che non si ferma semplicemente all'incontro, alla stretta di mano, allo scambio di ricette caratteristiche o all'apprendimento di qualche parola straniera. Entrare in relazione significa scoprire l'altro e confrontarsi con lui, farsi interrogare dal suo volto (Lévinas), dal suo diverso modo di vivere la corporeità (tratti somatici, gestualità, posture), la sua modalità di organizzazione del pensiero, di strutturazione dello spazio e del tempo, la sua progettualità ed organizzazione valoriale.

La formazione interculturale dell'educatore, quindi, non è e non può diventare soltanto una questione di quantità di conoscenze da aggiungere ai percorsi già previsti: non si tratta di optare per l'introduzione di qualche lingua straniera nei *curricula*, o soltanto di aggiungere la conoscenza di tradizioni e costumi delle altre culture. Ciò che risulta importante è la consapevolezza dei valori e dell'immagine dell'altro che egli vive e comunica, la sua capacità di messa in discussione radicale delle posizioni etnocentriche che ancora invade il modo di pensare di ogni popolo ed è incardinata all'interno degli strumenti culturali che esso usa, primi fra tutti i testi scolastico-universitari.

Urge, pertanto, una riforma del pensiero che sia una vera e propria "rivoluzione culturale", che faccia riscoprire il piacere di conoscere, che dia la possibilità di ripensare il modo di costruire l'apprendimento, i processi formativi e l'essere-in-educazione in maniera personale e sociale; di intendere la varietà degli spazi e dei tempi relazionali, di formare i formatori in modo coerente ai tempi, di riflettere sulle nuove modalità di comunicazione. *Urge una maniera interculturale di pensare la formazione*, che cessi di essere risposta ad una esigenza del momento e che diventi – invece – stile di pensiero, stile educativo, stile relazionale, che si preoccupi non di estinguere le diversità, ma di riconoscere l'indispensabilità di una loro *coevoluzione* e di una loro gestione creativa, pacifica ed intelligente.

[1] Cfr. C. SIRNA, *L'esperienza interculturale nei percorsi formativi*, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996, pp. 3-21.

I nuovi saperi e le nuove competenze dell'educatore nella società multiculturale

Nell'immagine tradizionale, l'educatore era il detentore delle conoscenze, la cui *competenza* era intesa come possesso di verità da trasmettere e come capacità di attribuzione di giudizio, e la cui *funzione* consisteva nel tramandare le conoscenze ed i valori di base della comunità di appartenenza.

Oggi assistiamo ad una crescente articolazione delle competenze e delle funzioni richieste a chi è impegnato nei mestieri della formazione. Per i docenti, ad esempio, il tradizionale impegno scolastico, ha subìto una considerevole estensione dell'ambito professionale, che ormai include una serie articolata di compiti: organizzazione dei contesti e dei processi educativi, scelta delle strategie metodologiche, articolazione ed attuazione dei contenuti curricolari e degli obiettivi socio-relazionali. I compiti previsti esigono capacità di strutturazione e pianificazione dei percorsi formativi; di organizzazione di laboratori e di esperienze di animazione, che utilizzino strategie plurime; coordinamento di attività di consulenza socio-pedagogica, promozione di iniziative e di relazioni con le strutture territoriali; interpretazione dei bisogni ed analisi dei contesti; etc.

Nel nuovo modello pluralistico, la trasmissione unidirezionale delle conoscenze è destinata a perdere priorità sia nel momento della formazione dell'educatore che nella sua attività professionale, mentre assume sempre più importanza l'esperienza di comunicazione bidirezionale in cui intervengono nuovi contenuti e si maturano nuove competenze, utilizzando nuove metodologie.

Il formatore che si muove in un'ottica interculturale diventa una figura polivalente e flessibile che guida dall'interno il processo, si preoccupa dell'intero ciclo dell'intervento educativo, dall'analisi dei bisogni di formazione fino alla valutazione post-intervento, dalla consulenza iniziale al raccordo finale con le strutture socio-territoriali. Consapevole della sua funzione di promozione e di animazione culturale, si trasforma in un organizzatore dell'ambiente di apprendimento, con il compito di predisporre le condizioni più propizie per imparare, per facilitare i processi e la rielaborazione dei contenuti e dei saperi, e per far crescere capacità di convivenza e cooperazione.

Anche la formazione dell'educatore va ripensata. All'ottica etnocentrica, monoprospettica, fondata sul lavoro esclusivamente cognitivo, si sostituiscono nuovi *obiettivi*, che diventano anche i nuovi *contenuti* della formazione interculturale dell'educatore, che possono essere così schematizzati:

1) *mediare la dimensione planetaria ed interdipendente dell'esistenza* vivendola e traducendola in concreta attività educativa, nel ri-

spetto dei diritti di ogni uomo e delle sue libertà fondamentali, favorendo la comprensione tra i portatori di culture e tra i gruppi razziali e religiosi;[2]

2) *credere nell'educazione delle nuove generazioni, ovunque si attui, come uno dei mezzi indispensabili ed insostituibili per costruire* ideali di pace, di libertà, di giustizia sociale, di sviluppo scientifico;

3) *affrontare le sfide dell'attuale fase storica*, che riguardano globale e locale, universale e individuale, spirituale e materiale, tradizione e modernità, bisogno di competizione e preoccupazione dell'uguaglianza e delle opportunità, considerazioni a lungo termine e a breve termine;[3]

4) *promuovere lo sviluppo di ogni individuo* indipendentemente dalla cultura di appartenenza, dallo *status* sociale, dalle possibilità fisiche, intellettuali ed economiche;

5) *favorire la comprensione degli altri, della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali*, insieme ad una più critica comprensione di se stessi, della propria storia, delle proprie tradizioni e dei propri valori spirituali.

Perché gli educatori sviluppino questo tipo di sensibilità interculturale di grande respiro, non basta che essi riescano a padroneggiare una tecnica particolare o che conoscano la storia dei popoli. Occorre lo sforzo di crescita, personale e collettivo, che porti alla maturazione di capacità di:

1) *empatia*, che consiste nel mettersi nei panni dell'altro per capirne i bisogni, le aspettative e le esigenze; ma anche di *exotopia*, cioè di distanziamento dai propri vissuti e di decentramento dalla propria visione del mondo e delle cose;

2) *comunicazione interculturale*, che apre nuovi orizzonti alla comprensione dell'altro al di là dei codici linguistici, che si rivelano sempre limitati e limitanti;

[2] L'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 recita così: «L'educazione deve essere rivolta al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve favorire la comprensione, la tolleranza e l'amicizia tra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali o religiosi, come pure lo sviluppo delle attività delle NN.UU. *per il mantenimento della pace*». Già con la Dichiarazione del '48, quindi, gli educatori sono chiamati ad assumere un ruolo nuovo e significativo, nell'ambito di un modello educativo cosmopolitico e democratico. In questo modo, non soltanto l'ONU dichiara di assumersi in proprio una funzione pedagogica transculturale, ma impegna tutti gli Stati a conformare la propria legislazione a finalità educative transnazionali rispetto agli immediati interessi nazionali.

[3] Cfr. J. DELORS (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*, Unesco, 1996, tr. it., Roma, Armando, 1998, pp. 14-15.

3) *gestione del conflitto*, che consente di vivere il differente modo di vedere le cose non come scontro, ma come occasione di confronto e di crescita;

4) *conoscenza multidimensionale* (Morin), che rispetta le diverse dimensioni di un fenomeno e non semplifica un problema ma – se così si può dire – lo crea e conduce verso una situazione di sospensione del giudizio e del pre-giudizio [εποχη (epoché)], aperta ad altre possibili vie di pensiero;

5) *empowerment*, cioè di sostegno e di aiuto alla persona, perché utilizzi al meglio le informazioni in suo possesso e raggiunga la maggiore autonomia nel minore tempo possibile;

6) *utilizzazione ottimale delle risorse attraverso il lavoro cooperativo e di rete*, che valorizza le competenze di ciascuno ed affina il pensiero interdipendente e la capacità di cooperare nel gruppo.

Per svolgere il suo ruolo ed assolvere ai suoi compiti socio-istituzionali, l'educatore, il docente, l'animatore dovrà, quindi, essere in possesso di: *a)* un *sapere disciplinare specifico*; *b)* un *sapere pedagogico teoretico*, relativo ai modelli educativi; *c)* un *saper fare didattico-metodologico*, che traduca in interventi educativamente efficaci, quanto egli teorizza.

Muoversi nell'ottica interculturale per un docente significa acquisire abilità sia nell'*aggiornare vecchi contenuti disciplinari ed introdurne di nuovi*, ampliati, non etnocentrici, mirati ai grandi attuali problemi dell'umanità, in una nuova prospettiva etico-politica e sociale; sia nel *rinnovare le metodologie didattiche*, valorizzanti l'interattività, la pluralità delle intelligenze, la partecipazione del singolo e contemporaneamente quella del gruppo.

Per favorire lo sviluppo delle capacità comunicativo-relazionali e di gestione delle dinamiche emotivo-affettive, diventa utile introdurre nei percorsi formativi degli interventi *ludico-esperienziali* strutturati, che permettano alla persona di potersi confrontare con l'esperienza della diversità, affrontando questa problematica non soltanto a livello cognitivo.

Attraverso l'esperienza ludiforme il soggetto impara a conoscere il mondo, a sperimentare il valore delle regole e della trasgressione, a stare con gli altri, a controllare le proprie emozioni, a gestire le situazioni di conflitto, a scoprire nuovi percorsi di autonomia, a saggiare il senso della possibilità, a sperimentare per tentativi ed errori le convinzioni sul mondo, sulle cose e sugli altri. La presenza della dimensione ludica, infatti, coinvolgendo vissuti esperienziali, atteggiamenti ed emozioni – da un lato – facilita la comprensione empatico-intuitiva di molte problematiche, altrimenti difficilmente realizzabile solo attraverso il lavoro cognitivo, e – dall'altro – fa sì che gli apprendimenti, restino saldamente fissati non soltanto nella memoria e nell'intelligenza, ma acquistino il

carattere della durata e della solidità che derivano loro dalla carica emozionale di cui sono stati investiti.[4]

Pertanto, si rende necessario un cambiamento del modo di pensare la teoria e la prassi nell'esperienza formativa dell'educatore, rivalutando non solo i nuovi contenuti, ma anche tutte le metodologie partecipanti, secondo un'ottica interculturale.

Il ludico nella formazione interculturale dell'educatore

Come è possibile utilizzare in maniera efficace il gioco a livello pedagogico-didattico nella formazione dell'educatore?

Abbiamo accennato che la formazione della 'mente interculturale' comporta l'acquisizione di atteggiamenti e di comportamenti che si apprendono non soltanto con una trasmissione di informazioni (per quanto scientificamente, pedagogicamente e politicamente corretta), ma attraverso la strutturazione di percorsi formativi in cui ho la possibilità di sperimentare emotivamente e cognitivamente la diversità dell'*altro* "sulla mia pelle". È importante scoprire la *mia* diversità rispetto all'altro e prendere atto della *percezione che l'altro ha della mia* diversità. In altre parole, l'interculturalità comporta un differente modo di pensare e vivere la diversità, che si apprende principalmente grazie ad *esperienze* personali, che gradualmente portino il soggetto a decentrarsi rispetto al proprio punto di vista, creino una sensibilità critica ed attenta verso gli stereotipi ed i pregiudizi, abituino alla contrattazione ed all'accettazione, al dialogo ed all'apertura verso l'altro, aiutino ad affrontare i conflitti nascenti dalle diversità.

Nell'esperienza ludiforme – intesa come momento privilegiato per la costruzione di un orientamento etico-valoriale di tipo interculturale – troviamo presenti tutti questi elementi, capaci di coinvolgere emotivamente, razionalmente, affettivamente, intellettualmente e socialmente l'individuo di qualunque età.

Tutto questo non è un obiettivo facile da raggiungere con il solo lavoro cognitivo, perché impegna il soggetto nell'intimo ed attacca le convinzioni più inconsciamente ed ancestralmente radicate: il mondo della sensibilità personale, l'universo talvolta inesplorato o sommerso delle emozioni e delle conflittualità personali, le "latenze pedagogiche".[5] Determinati vissuti si possono affrontare solo all'interno di atti-

[4] R.G. ROMANO, *L'arte di giocare. Storia, epistemologia e pedagogia del gioco*. Lecce, Pensa Multimedia, 2000; R.G. ROMANO, *Il gioco come tecnica di animazione pedagogica*. Lecce, Pensa Multimedia, 2000.

[5] Per un ulteriore approfondimento sulle "latenze pedagogiche", si veda R. MASSA (a cura di), *La clinica della formazione. Una esperienza di ricerca*. Milano, Angeli, 1997.

vità formative che abbiano i contorni della ludicità, perché essa consente al soggetto di distanziarsi emotivamente dal proprio vissuto, di viverlo come non pericoloso per la propria vita e, quindi, di conoscerlo, gestirlo e modificarlo nella misura del possibile.

Sembra che le agenzie formative stiano cominciando a metabolizzare la portata di queste riflessioni teoriche, anche se il cammino per la realizzazione di una concreta didattica interculturale sembra ancora lungo. In presenza di altre culture, la didattica è chiamata a riconsiderare non soltanto *che cosa* favorire rispetto ai consueti saperi ma anche *come* esplorare, privilegiare ed utilizzare i nuovi saperi.

Sappiamo bene come l'atteggiamento interculturale non sia un fatto che nasca spontaneamente ma abbia bisogno di essere sviluppato, educato e, in qualche modo, appreso attraverso la preparazione di contesti adeguati, grazie ai quali vengono filtrati valori e principi metacontenutistici. E sappiamo pure che, per quanto un educatore o un insegnante si sforzi di trasmettere determinati concetti validissimi sul piano cognitivo, questi risultino spesso inefficaci sul piano formativo quando non si riesce a coinvolgere l'educando emotivamente.

In educazione, la componente emotivo-affettiva non può essere disgiunta da quella cognitiva, ma anzi ne è parte integrante ed influenza in maniera determinante il *desiderio* di sapere, senza il quale non si verificherebbe nessun tipo di formazione. Non è più possibile pensare di fare formazione volendo separare la sfera della razionalità da quella dell'emotività, così come dimostrano ampiamente anche le recenti scoperte di neuro-psico-biologia.[6] La costruzione della conoscenza riguarda non soltanto la razionalità presa in maniera isolata, ma la totalità dell'individuo, come scrive anche l'epistemologo Alberto Munari:

> Costruire la propria conoscenza significa, oltre a formare se stessi, costruire il rapporto con gli altri e il mondo. Ogni conoscenza è sempre imbevuta, allacciata e intrecciata con i nostri sistemi di valori, le nostre scelte morali, la nostra identità psicologica. [...] Non ha nessun senso porre divisioni tra l'aspetto razionale e l'aspetto esistenziale perché entrambi concorrono all'elaborazione della conoscenza.[7]

Provando a rispondere al quesito su *come* la nuova didattica interculturale possa privilegiare i nuovi saperi – costituiti, come abbiamo detto, non più esclusivamente dai contenuti trasmessi, ma anche dalle

[6] Cfr. M.G. CONTINI, *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992, 1998[4]; F. CAMBI (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma, Armando, 1998.

[7] A. MUNARI, *Il percorso della conoscenza*, in D. Fabbri Montesano, A. Munari, *Il piacere di conoscere*, «Animazione sociale», XXIV, 78-79 (seconda serie), giugno-luglio, 1994, p. 38.

relazioni, dai contesti, dalle situazioni, dagli eventi storici e personali, dalle dinamiche emotivo-affettive, etc. – una proposta concreta ed efficace può essere data dalle *metodologie ludico-partecipanti* e dalle *tecniche di animazione pedagogica*.[8]

Purtroppo, accade spesso che chi educa sia motivato nel suo impegno e, probabilmente, sappia anche *cosa* fare, ma non sempre conosce le *modalità* appropriate perché il suo fare diventi efficace. L'uomo che crede in ciò che fa, ma che non sa come realizzare il suo obiettivo è come colui che vuole colpire un bersaglio lanciando una freccia priva di punta.

Proprio perché siamo di fronte ad una società che distorce l'uso del gioco, utilizzandolo per addormentare le coscienze, orientare il gusto ed asservire i pensieri, diventa sempre più importante che chi vuole impegnarsi in un progetto educativo sia capace di contrapporre strategie e competenze altrettanto articolate, suggestive ed efficaci, capaci di controbilanciare quegli effetti perversi. Occorrono strategie consapevolmente finalizzate a far crescere responsabilità, criticità, capacità di confronto e collaborazione.

Agli educatori, agli animatori, ai docenti, a chiunque sia impegnato in un percorso educativo, sono richieste ormai le capacità di innovare, animare, organizzare e creare sinergie, anche perché nell'era post-industriale prevale sempre più un'economia della conoscenza che esige *intelligenza organizzativa e lavoro di rete*. Pertanto, chiunque oggi voglia occuparsi della formazione dovrà preoccuparsi di creare climi facilitanti la interrelazionalità e l'interscambio e dovrà strutturare attività mirate a costruire queste capacità di base di animazione e cooperazione. È significativo che il Rapporto fatto all'Unesco dalla Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo ponga l'«imparare a vivere insieme» come il primo pilastro su cui l'educazione del terzo millennio deve essere fondata. La grande sfida del futuro, dunque, è riuscire a trasformare il vincolo dell'interdipendenza dei popoli in reale *legame di solidarietà*.[9]

Sono, quindi, particolarmente importanti quei percorsi formativi che prevedono esperienze di animazione, che stimolino le abilità personali di comunicazione e di ascolto, di mediazione del conflitto e di individuazione delle strategie possibili, di posizione e di risoluzione di un problema, di formulazione di domande capaci di provocare la curiosità ed il desiderio di sapere.

[8] C. SIRNA, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano, Guerini e Associati, 1997; R.G. ROMANO, *Il gioco come...*, cit.

[9] Cfr. J. DELORS (a cura di), *op. cit.*; C. DI AGRESTI, *I difficili percorsi di socializzazione nel postmoderno*, «Quaderni», IV, 1, giugno 1999, Università degli Studi di Bari, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, pp. 25-41; R. PETRELLA, *Il bene comune: elogio della solidarietà*. Reggio Emilia, Diabasis, 1997.

Così impostata, l'azione formativa si configura come organizzazione di *esperienze* che tutti i partecipanti devono vivere attraverso la messa in gioco personale dei *vissuti*, che innescherà nuove forme di autoeducazione, e di *azioni* (attività poietica), che innescheranno le dinamiche cognitive e faciliteranno i processi di apprendimento. In tale contesto apprenditivo, compito dell'educatore sarà quello di intervenire come facilitatore/guida per potenziare e coordinare la riflessione degli attori coinvolti nel processo ludico-formativo.

Ma perché all'interno delle istituzioni educative si realizzi tutto questo, non è più sufficiente che sia solo un educatore o un insegnante a decidere di rinnovarsi cambiando le modalità del suo intervento. È indispensabile che *tutta* l'istituzione, in quanto organizzazione, apprenda a riorganizzarsi[10] senza più delegare questo compito a figure esterne, «apprenda ad apprendere»,[11] si liberi dalla (o, quanto meno, 'ristrutturi' la) opprimente e limitante cultura del risultato ed investa molto di più nella formazione di soggetti aventi buone capacità relazionali e collaborative.

Piste metodologiche per l'animazione interculturale

Siamo tutti consapevoli che flessibilità e creatività risultano essere due delle qualità più richieste a chi intenda aderire al progetto di riorganizzazione interculturale del sistema educativo. Tuttavia, di fatto, nessuno sa precisamente, né può dire esattamente cosa bisogna fare e come realizzare questa nuova società interculturale. Tra le piste metodologiche più interessanti, proposte dagli studiosi più qualificati del nostro tempo, ci sembra di poter registrare un sostanziale accordo attorno ad un'idea chiave. Sono, infatti, tutti convinti che la scommessa educativa del 3° millennio si giochi ormai nella prospettiva della *collaborazione* e del *coinvolgimento* di tutti i microambienti educativo-professionali. E quando si dice di "tutti" è importante evitare ogni tentazione di autoesclusione, quasi che il progetto di rinnovamento e formazione non coinvolgesse anche noi "in prima persona". A questo proposito Sirna scrive:

Siamo *tutti* soggetti in formazione che devono diventare *soggetti* di formazione e di *autoformazione* per questi nuovi contenuti socioculturali e politici. Ciascuno, cioè, deve diventare educatore di se stesso, riprendersi il

[10] Sull'organizzazione nella scuola, si veda G. ALESSANDRINI (a cura di), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*. Milano, Guerini, 2000.

[11] Cfr. G. BATESON (1972), *Verso un'ecologia della mente*, tr. it., Milano, Adelphi, 1976; G. BATESON (1979), *Mente e natura*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1984, 1993[7].

carico del progetto di crescita personale che gli appartiene e poggiare la sua impresa educativa su una forte motivazione intrinseca.[12]

È di fondamentale importanza, dunque, fare un'attenta riflessione su quali metodologie e quali tecniche risultino più efficaci per la costruzione di un progetto personale e collettivo di crescita, soprattutto se si tratta di processi di apprendimento degli adulti.

Qui di seguito descriveremo brevemente alcune delle metodologie più adoperate nella formazione, rimandando – per ulteriori approfondimenti – alla vasta letteratura in materia:

- *metodologia autobiografica*;
- *metodologia umoristica*;
- *metodologie collaborative: maieutica di gruppo e cooperative learning*;
- *metodologia dell'ascolto.*

Metodologia autobiografica. Secondo P. Alheit, la biograficità è la facoltà umana di riprogettare i contorni della propria vita entro i contesti specifici in cui la si vive. È importante, dal punto di vista educativo, sapere che nel corso di una vita esistono maggiori opportunità di quante ne siano effettivamente praticate: ogni biografia contiene, infatti, un discreto potenziale di *un-lived life* (vita non-vissuta). Ed è proprio questa che, disvelandosi, rende possibile un cambiamento consapevole del soggetto. Il lavoro del biografo diventa, così, il lavoro dell'archeologo capace di maneggiare i pezzi di storia della sua vita con grande cura, delicatezza e cautela, insieme ad interlocutori competenti.[13]

Metodologia umoristica. Secondo G. Bateson, l'umorismo, al di là della sua apparente comicità, ci comunica il modo di percepire il mondo e la vita. Lo psichiatra F. Fremonth-Smith sostiene che la persona priva di senso dell'umorismo, incapace cioè di sorridere dei propri e degli altrui sbagli e di sorridere delle incongruenze della vita, è una persona a cui manca la capacità di vedere le cose sotto diverse prospettive. Quando la distanza culturale è abbastanza consistente e la comprensione degli atteggiamenti, dei valori, degli impliciti culturali, dei codici verbali e non verbali comincia a difettare, secondo M. Sclavi si rende necessario l'uso dei procedimenti di *empatia* ed *exotopia*, grazie ai quali – rispettivamente – si diventa capaci di com-partecipazione emotiva e si comprende che l'altro resta estraneo a noi e non riducibile

[12] C. Sirna, *Pedagogia interculturale...*, cit., p. 144.

[13] Cfr. M. Knowles (1989), *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, tr. it., Milano, Cortina, 1996; E. Polster (1987), *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, tr. it., Roma, Astrolabio, 1988; D. Demetrio, *La formazione degli adulti: apprendimento e progettualità interculturale*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano Bruno Mondadori, 1996.

entro gli schemi delle nostre vedute. Utilizzando quindi sia l'empatia, che fa partecipare emotivamente della condizione dell'altro, sia l'*exotopia*, che aiuta a distanziarsi culturalmente dall'altro per poterlo comprendere come diverso da sé, questa metodologia umoristica aiuta l'educatore ad osservare e riflettere sulle proprie reazioni, per arrivare a ridere di se stesso ed a prendere le distanze dai propri vissuti.[14]

Metodologie collaborative: maieutica di gruppo. Di matrice socratica, la *maieutica* è nata come ricerca della verità e sollecitazione del soggetto pensante a ritrovarla in se stesso ed a trarla fuori dalla propria anima. È una vera e propria "arte ostetrica", fondata sulla partecipazione attiva del soggetto ed avente come obiettivo principale quello di far partorire quello che è già in noi stessi. La maieutica di gruppo, elaborata in tempi più recenti da Danilo Dolci, si avvale del metodo dell'*erotèma*, cioè di un argomento svolto insieme da tutti i partecipanti, mediante una serie di domande poste dal *maieuta* del gruppo e di risposte elaborate insieme dai partecipanti. Tale approccio dialogico, aperto e non violento, sembra essere un ottimo sistema per affrontare problematiche educative inerenti alla persona, all'ambiente, alla società, alla scienza, etc. È compito del maieuta, quindi, far uscire i soggetti dal loro individualismo, stimolare la riflessione mediante l'arte del saper fare domande, valorizzare il contributo personale di ciascuno, garantire circolarità e costruttività alla comunicazione.

Metodologie collaborative: cooperative learning. Il *Cooperative Learning* (CL d'ora in poi) è una modalità di gestione democratica del lavoro di un gruppo di soggetti, essenzialmente centrata su gruppi di lavoro eterogenei e costruttivi, sulla effettiva interdipendenza positiva dei ruoli, sull'uguaglianza delle opportunità di successo per tutti, sulle intelligenze multiple.[15] Più precisamente, il CL è un insieme di tecniche di conduzione del gruppo attraverso le quali i partecipanti lavorano in piccoli gruppi eterogenei per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti. Perché si realizzi CL è necessaria, però, la co-presenza di quattro caratteristiche specifiche, che sono:

1) l'*interdipendenza positiva*: si ha quando ogni membro del gruppo si preoccupa non solo del proprio rendimento, ma anche di quello dei compagni.

[14] Cfr. M. BACHTIN, *Piano per il rifacimento del libro su Dostoevskij*, in M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino, Einaudi, 1988; M. SCLAVI, *A una spanna da terra*. Milano, Feltrinelli, 1989, 1994[2]; M. SCLAVI, *L'arte di narrare e l'emergere di una rappresentazione interculturale del mondo*, «Animazione sociale», XXVI, 99 (seconda serie), marzo 1996, pp. 50-57.

[15] Cfr. H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1983, 1991[4].

2) *L'interazione promozionale faccia a faccia* e l'*uso di competenze sociali*: la prima sottolinea il buon clima che si instaura tra i membri del gruppo; le *competenze sociali* si esprimono attraverso abilità comunicative, ruoli e funzioni di leadership, capacità di gestire i conflitti, di prendere decisioni, di risolvere problemi.

3) La *responsabilità individuale*: nel CL si sottolinea una *responsabilità individuale* e una *responsabilità* di *gruppo*. Lo scopo comune è raggiunto attraverso il lavoro dei singoli, ma tutti i membri devono impegnarsi perché ognuno svolga al meglio il proprio lavoro. La responsabilità individuale è resa possibile grazie all'assegnazione di un ruolo specifico ad ogni membro del gruppo, che sarà composto da 4 o 5 partecipanti. I ruoli sono a) *facilitatore*: assicura che ognuno riceva l'aiuto necessario per affrontare il compito e che abbia ben compreso; b) *controllore*: si accerta che tutti abbiano completato la propria scheda di lavoro, rispondendo a tutte le domande; c) *addetto ai materiali*: ha la responsabilità di provvedere e disporre tutti i materiali; d) *addetto al riordino*: ha la responsabilità di riporre i materiali al loro posto e di sistemare i tavoli o gli altri attrezzi da lavoro utilizzati; e) *relatore*: ha la responsabilità di riferire alla classe le scoperte ed i risultati del gruppo; f) *armonizzatore*: assicura che la comunicazione all'interno del gruppo sia circolare ed aperta a tutti; assicura che i conflitti vengano affrontati in maniera pacifica e risolti; assicura il consenso.[16]

4) La *revisione* e il *perfezionamento continuo del lavoro di gruppo*: nel corso del processo di apprendimento non si verifica alcun miglioramento significativo se non si aggiunge una riflessione teorica su ciò che si esperisce.[17]

Metodologia dell'ascolto. L'animatore interculturale deve essere uno *specialista in ascolto e comunicazione* e, dal momento che i suoi interlocutori potrebbero non saper parlare la lingua del luogo, egli deve imparare a comunicare anche «inventando una "terza lingua", intermedia, mediatrice di significati essenziali, veicolatrice soprattutto di messaggi di condivisione, di problemi educativi comuni».[18] Una lingua non è soltanto un punto di vista sulla realtà. È soprattutto un mo-

[16] Cfr. P. BATELAAN (ed.), *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*, Final Report of the "Cooperative Learning in Intercultural Education Project" (CLIP). Södertalje (Sweden), IAIE Ed. (International Association for Intercultural Education), 1998.

[17] Cfr. M. COMOGLIO, M.A. CARDOSO, *Apprendere a cooperare in classe*. Roma, LAS, 1996; E.G. COHEN, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento, Erickson, 1999; Y. SHARAN, S. SHARAN, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento, Erickson, 1998.

[18] D. DEMETRIO, G. FAVARO, *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997, p. 6.

do di costruire la realtà ed una lettura personale del reale. Quindi apprendere i vari linguaggi (non soltanto "la lingua") di un popolo o di una persona, e comunque capirne i significati e decodificarne gli impliciti culturali e comportamentali, diventa un processo irrinunciabile se si vuole entrare nel mondo dell'altro. Infatti, attraverso i molteplici linguaggi patrimonio di una persona, si può avere accesso al mondo intimo dei significati, i quali ci fanno capire come un popolo o un individuo interpreta il suo essere nel mondo e le cose del mondo. È importante dunque che l'animatore abbia chiaro che il processo comunicativo non è un fatto puramente linguistico, ma investe una pluralità di dimensioni e necessita di competenze di vario carattere, che sono:

1) *linguistiche* o *verbali*, attinenti al parlato del discorso, alle parole, al cosa si dice;

2) *paralinguistiche* o *paraverbali*, relative alla qualità della voce (ritmo, volume, timbro, cadenza, velocità);

3) *metalinguistiche* o *metaverbali*, concernenti la dimensione non verbale della lingua e, quindi, l'atteggiamento del corpo, la postura, i movimenti, le espressioni del viso, la prossemica, la mimica, la respirazione, il colorito della pelle, la sudorazione.

Saper comunicare significa prima di tutto saper stabilire una certa congruenza fra i tre livelli e saper instaurare delle relazioni positive in rapporto al contesto in cui avviene la comunicazione. E non ultimo, non bisogna dimenticare che perché la comunicazione sia educativa, efficace e sortisca gli effetti desiderati, è necessario che ci sia coerenza di vita da parte dell'educatore, cioè che quel che si fa sia lo specchio di quel che si dice e viceversa.

ROSA GRAZIA ROMANO
Università di Messina

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

Gli approcci alla comunicazione interculturale nella letteratura internazionale*

La comunicazione interculturale è una tematica abbastanza recente nel campo degli studi sull'intercultura, e ciò è riscontrabile in maniera particolare nell'ambito della letteratura italiana, per una molteplicità di ragioni. La ragione fondamentale è da ricercarsi nel fatto che i problemi di comunicazione, rispetto ad altri problemi che riguardano l'intercultura, emergono e si definiscono nel tempo, quando gruppi etnici o culturali differenti si ritrovano a convivere stabilmente all'interno di una realtà sociale più ampia e in essa condividono spazi e risorse. Questo fenomeno in Italia è relativamente recente perché, se è vero che, per la sua particolare conformazione geografica e territoriale, è sempre stata una terra di passaggio e di conquista, e, conseguentemente, è sempre stata "visitata" e "occupata" da popoli stranieri, solo negli ultimi due decenni le immigrazioni le hanno fatto assumere i caratteri di "terra d'immigrazione", meta di popolazioni pacifiche, spesso di poveri e diseredati provenienti da altri paesi del Sud e dell'Est del mondo, con l'intenzione di trovarvi stabilità, sicurezza e benessere.

Per tale ragione, è solo dopo un ventennio circa dal passaggio dell'Italia da società monoculturale a società pluriculturale che è emersa l'esigenza di affrontare il problema della comunicazione con persone appartenenti a culture straniere. Questa esigenza è maturata dalla consapevolezza che un buon livello di comunicazione interculturale non può essere raggiunto semplicemente attraverso il superamento delle barriere linguistiche che si frappongono fra autoctoni e stranieri, ma necessita

* La letteratura internazionale citata nel lavoro è rintracciabile in Italia presso biblioteche specializzate tra cui, in particolare, quella della Scuola Superiore di Lingue Straniere per Interpreti e Traduttori dell'Università di Trieste.

di una più completa competenza di tipo psicologico, sociologico e antropologico. Questa competenza rappresenta un'altra ragione per cui gli studi sulla comunicazione interculturale in quanto tale sono relativamente nuovi: infatti, essi non riguardano una sola disciplina, ma un campo di studi interdisciplinare. È interessante, pertanto, analizzare i diversi approcci che, nel corso del tempo, in base ai problemi emergenti, sono stati rivolti allo studio sulla comunicazione interculturale.

Gli studi sulla L2

Gli studi linguistici hanno rappresentato il primo approccio della letteratura italiana e internazionale alla comunicazione interculturale, perché il problema linguistico è senz'altro il primo ostacolo che un immigrato si trova ad affrontare, nel momento in cui si trasferisce in un nuovo Paese. Queste ricerche si sono indirizzate, in particolare, sull'apprendimento della L2, così come viene definita dagli studiosi la lingua che non è madrelingua dei parlanti, ma del paese in cui essi vivono e che, di conseguenza, usano regolarmente nella quotidianità. L'apprendimento della L2 presenta dei caratteri notevolmente complessi, che si differenziano in maniera considerevole a seconda dell'età e della storia delle persone interessate. Le pubblicazioni sulla L2 si distinguono, pertanto, in studi sulle problematiche di apprendimento della L2 in bambini e studi sulle problematiche di apprendimento e di acquisizione della L2 in adulti. In quest'ultimo caso, infatti, è importante distinguere tra acquisizione e apprendimento. Il processo di acquisizione è inteso come l'esposizione del parlante all'ambiente quotidiano che lo circonda, da cui egli trae spontaneamente i modelli della lingua da imitare. Quello di apprendimento, viceversa, investe la consapevolezza della persona stessa e si realizza attraverso la frequenza di corsi strutturati e organizzati da parte di un docente (Tosi, 1995, p. 44). Operare tale distinzione, tuttavia, non equivale ad affermare che esistono due distinti processi mentali (un processo che si attiva in un contesto strutturato come quello di una classe ed un altro processo che si attiva in risposta ad *input* ambientali) attraverso cui un parlante diviene gradualmente competente in una lingua seconda. Il processo mentale è, infatti, il medesimo e la differenza risiede nei contesti che, essendo molto diversi, determinano esperienze linguistiche distinte.

Gli studi sull'apprendimento e l'acquisizione di una lingua seconda si sono fondati sul lavoro di alcuni linguisti riconosciuti a livello internazionale, dai quali, pertanto, non si può prescindere nella considerazione di una letteratura sulla comunicazione interculturale. Tra questi è importante citare i primi studiosi, come R. Lado, U. Weinrich e, in particolare, N. Chomsky (1957).

Lado e Weinrich avevano teorizzato che il processo di acquisizione procede da un insieme di interferenze e di *transfer* linguistici tra i differenti sistemi della L1 e della L2, secondo una prospettiva che si potrebbe definire "contrastiva" (Weinrich, 1974; Lado, 1957). In altre parole, gli aspetti più difficili di una lingua riguarderebbero quelli che maggiormente si differenziano dal sistema della madrelingua e, al contrario, gli aspetti che presentano delle somiglianze con la lingua nativa sarebbero quelli più facilmente acquisibili. Di conseguenza, un insegnamento efficace si rivelerebbe quello concentrato prevalentemente sui punti di differenza tra i sistemi L2 e L1, più che sui punti che risultano analoghi nei due sistemi.

Questa visione prevalentemente "strutturale" del problema è stata però superata dalla teoria della "creatività del linguaggio umano" formulata da N. Chomsky. Secondo l'autore, ciò che distingue il sistema di comunicazione umana da quello di molti animali è la capacità di creare e di comprendere una quantità illimitata di nuove frasi, il che dimostra l'impossibilità di acquisire ed usare una lingua secondo un processo prettamente automatico, come voleva invece la tradizione linguistica di stampo comportamentistico (Chomsky, 1959, pp. 26-58).

Un concetto fondamentale della teoria chomskyana è quello del *language acquisition device*, o LAD, che l'autore definisce come una caratteristica strutturale della mente umana in grado di regolare ogni processo di acquisizione, anche di quelli successivi al processo di acquisizione della madrelingua. Per mezzo del dispositivo LAD, il modo in cui un parlante diventa competente in una L2 è regolato solo dalla grammatica personale che ciascun individuo si organizzerebbe nella propria L1 e da cui sarebbe in grado poi di derivare le regole di acquisizione e di uso della L2. In tal modo, il soggetto parlante diviene la figura centrale dell'intero processo, escludendo così il ruolo della struttura formale della lingua e, allo stesso tempo, il comportamento automatizzato del parlante.

Il processo di acquisizione assume così due caratteri fondamentali: il primo riguarda l'imprevedibilità del processo di acquisizione di una L2, proprio perché è il soggetto a definirne e a condurne il percorso, che non è mai lo stesso e non può essere pertanto uniformato, ma assume, al contrario, il carattere della *individualità*; il secondo riguarda la dipendenza del processo da alcune variabili interconnesse che si riferiscono al soggetto parlante ma anche all'ambiente a lui circostante e al tipo di interazione tra parlante e ambiente, cosicché l'intero processo assume il carattere della *variabilità*.

Il punto di svolta presentato da Chomsky risiede nel riconoscimento che un parlante, durante la propria esperienza di acquisizione di una

lingua seconda, può generare delle regole e delle forme grammaticali del tutto personali, che non appartengono, cioè, né al sistema della propria madrelingua, né al sistema della L2. Si tratta, dunque, di un sistema intermedio, del tutto indipendente ed originale, una sorta di terza lingua, definito da L. Selinker (1972) e P. Corder *interlingua*. Gli studi successivi si sono concentrati sull'osservazione di questa lingua intermedia tra L1 e L2 per indagare sui fattori che ne determinano la variabilità.

Tra i fattori analizzati, tre sono risultati più determinanti e riguardano rispettivamente l'*età*, per cui è stato rilevato che, in uno stesso periodo di tempo, l'acquisizione più rapida è raggiunta prima dagli adolescenti, poi dai bambini ed infine dagli adulti; l'*attitudine*, che insieme ad altre variabili individuali, come l'intelligenza o il livello dello sviluppo cognitivo, svolge un'importante funzione nell'acquisizione della L2; e la *motivazione*, che può essere di due tipi: o di tipo "integrativo", quando è sollecitata da un'aspirazione del parlante a trovare un'identificazione totale con la cultura di un altro gruppo, e ciò orienterebbe i suoi sforzi nell'accelerare il processo di acquisizione linguistica, oppure di tipo "strumentale", quando è sollecitata solo per raggiungere un obiettivo limitato, come soddisfare un bisogno specifico (ottenere un lavoro o superare un esame). Interessanti ricerche riguardo gli aspetti sociologici, che intervengono nella fase di apprendimento della L2, sono state condotte da M. Vedovelli, che ha evidenziato i maggiori problemi sociolinguistici delle immigrazioni nei Paesi europei.

Gli studi sul bilinguismo

Gli studi sulla L2 hanno successivamente sollecitato l'interesse ad analizzare il particolare fenomeno del bilinguismo e del plurilinguismo dal punto di vista psicodinamico della personalità dei soggetti bilingue e plurilingue. La comunicazione interculturale, in tale prospettiva psicolinguistica, è stata vista come processo interattivo tra persone che presentano delle strutture differenti di personalità.

I maggiori esponenti in Italia in questo settore sono, tra gli altri, Renzo Titone, che da circa trent'anni si occupa della psicologia del bilinguismo e dell'educazione bilingue, e Arturo Tosi, autore di varie pubblicazioni sull'incidenza dei problemi linguistici sulla comunicazione interculturale. Tra gli autori stranieri merita di essere citato J. Cummins per i suoi importanti contributi alla ricerca. Gli studi sul bilinguismo riguardano sia i bilingui adulti ma, soprattutto, i bilingui in età infantile e adolescenziale, ed hanno aperto interessanti prospettive sui problemi d'identità dei bambini stranieri.

Relatività linguistica e relatività culturale: implicazioni per gli studi sulla traduzione e sui contesti

La riflessione sugli aspetti linguistici nell'ambito della comunicazione tra persone appartenenti a culture diverse ha portato al riconoscimento dello stretto rapporto che esiste tra linguaggio e visione del mondo, tematica che è alla base dell'etnolinguistica. Questo rapporto tra lingua e cultura può essere colto in maniera immediata quando ci si trovi in un ambiente linguistico che non è il proprio. G.R. Cardona afferma che "già ad un semplice confronto con le proprie abitudini linguistiche – che per essere state assorbite fin dall'infanzia ci erano sempre sembrate prima le uniche possibili – ci si accorge che chi parla un'altra lingua non si limita a dire in modo diverso le stesse cose, ma scandisce in modo più o meno diverso il mondo che lo circonda, il tempo, ecc." (Cardona, 1985, p. 105). Un esempio banale, che si può apportare a sostegno di ciò, è la differenza tra le varie culture nello stabilire il genere grammaticale delle cose. In italiano, ad esempio, la luna è femminile e il sole è maschile come genere grammaticale. Per questo, se si dovesse personificarli, sarebbe normale che la luna venisse personificata da una donna e il sole da un uomo. In altre lingue è al contrario, in altre ancora non esiste una distinzione morfologica di genere e il sesso viene specificato solo se necessario. Per le culture che hanno prodotto queste lingue, pertanto, la percezione e l'immaginario relativo alla realtà sono inevitabilmente diversi.

L'idea che soggiace a questo discorso è l'idea della "relatività linguistica", secondo cui la cultura, attraverso il linguaggio, influenza il modo in cui pensiamo e soprattutto il modo in cui classifichiamo il mondo che abbiamo esperito. Tale idea porta ad osservare come non ci possa essere una definitiva, seppur accurata, traduzione da una lingua ad un'altra.

Già Bronislaw Malinowski, tra il 1914 e il 1918, nei suoi lunghi soggiorni di studio antropologico tra i Mailu e poi tra i Trobriandesi, impadronitosi delle lingue del posto, si era posto il problema della traducibilità, facendo continui confronti con le lingue occidentali che egli conosceva (Malinowski, 1923). I concetti e i termini che acquisiva sul campo erano per lui conoscibili, in quanto vi arrivava attraverso la lingua, poteva verificarli nel loro uso quotidiano, ma difficilmente essi potevano ricevere un'adeguata traduzione in una lingua europea. Da queste riflessioni fu spinto a presentare una propria visione del posto del linguaggio nella cultura e dei legami tra atto linguistico e contesto, che rendono il primo intraducibile e incomprensibile senza il secondo.

L'idea originale, attribuibile a Sapir e Whorf, e conosciuta come "l'ipotesi Sapir-Whorf" (Sapir, 1949; Whorf, 1970), era che le strutture semantiche di differenti linguaggi potessero essere fondamentalmente

incommensurabili. Sulla base di ciò, linguaggio, pensiero e cultura appaiono profondamente interconnessi al punto che, come è stato già affermato, ogni linguaggio riflette una visione del mondo.

Oggi, sulla base dei nuovi studi sulla linguistica e sulla linguistica antropologica, che hanno dimostrato l'esistenza di aspetti universali, condivisi da tutti i linguaggi e da tutte le culture, la relatività linguistica va riletta e reinterpretata secondo la teoria che si basa principalmente sulla natura del significato. Secondo questa teoria, due linguaggi possono *codificare* il medesimo stato di cose, utilizzando concetti semantici o distinzioni peculiari proprie di ciascun messaggio. Come risultato, le due distinzioni linguistiche riflettono differenti costrutti del medesimo pezzo di realtà. Tali differenze semantiche sono il riflesso di differenze culturali.

Ciò ha portato a dei cambiamenti anche negli studi sulla traduzione. La traduzione, tradizionalmente vista e descritta come un lavoro di linguistica comparativa, è sempre stata considerata primariamente dalla prospettiva delle differenze nelle strutture del linguaggio. Ma questa si è rivelata essere una visione troppo restrittiva. Come afferma E. Nida, è vero che in tutte le traduzioni il linguaggio originario e quello in cui tale linguaggio deve essere tradotto si trovano ad essere implicitamente o esplicitamente comparati, ma il rapporto tra le due lingue si estende oltre i meccanismi di somiglianze e contrasti linguistici. Una delle ragioni principali di ciò è che il significato dei simboli verbali dipende ad ogni livello dalla cultura della comunità linguistica. Il linguaggio è parte della cultura e, di fatto, è l'insieme più complesso di abitudini che una cultura esibisce. Il linguaggio riflette la cultura, fornisce un accesso alla cultura e in molti casi costituisce un modello della cultura (Nida, 1994, p. 1).

Una lingua, infatti, come sostiene A. Dingwaney, non può essere isolata dal "mondo" all'interno del quale è inserita e che, di conseguenza, esprime (Dingwaney, 1995, p. 3). Recentemente, quindi, è stato riconosciuto il bisogno di considerare la traduzione da un'ampia gamma di prospettive. Tradurre ed interpretare sono essenzialmente processi comunicativi che coinvolgono, oltre alla linguistica, altre discipline scientifiche, come la psicologia, l'antropologia culturale e la teoria della comunicazione. Queste considerazioni hanno contribuito molto alla ricerca sulla comunicazione interculturale.

Lo studio sui contesti

Da quanto detto finora appare evidente l'importanza dei contesti per il significato e negli ultimi decenni molti studi si sono rivolti ad analizzare la relazione tra linguaggio e contesto per la costruzione del

significato in una comunicazione. La molteplicità degli approcci alla problematica rende difficile dare un'unica definizione di contesto, dal momento che questo termine assume significati alquanto differenti all'interno dei vari paradigmi di ricerca. Ciò che si può affermare, in linea generale, è che, in una determinata situazione di interazione, è possibile distinguere un *evento focale*, che rappresenta il fenomeno da contestualizzare, e qualcosa che gli è intorno e che rappresenta lo *sfondo*, cioè il contesto. Tale contesto non è però un fenomeno unitario, ma comprende altri fenomeni come il *setting* culturale, la situazione del discorso, i presupposti dati per scontati che fanno da sfondo al discorso, e all'interno dei quali è inserito l'evento. Il contesto è dunque una cornice che circonda l'evento e fornisce risorse per la sua interpretazione.

Tenendo conto di tutte le diversificazioni insite nel contesto, gli studi recenti si sono differenziati nell'analisi dei vari livelli che intervengono nella comunicazione. In particolare, gli studi che hanno fornito i maggiori contributi alla comprensione dei contesti in un'interazione comunicativa si sono orientati verso l'*etnografia del parlare*, di cui D. Hymes e J. Gumperz rappresentano i maggiori esponenti, l'*etnometodologia della comunicazione*, con A. Cicourel e H. Garfinkel, e l'*analisi della conversazione*, che è un campo di studi emerso dalla sociologia attraverso il lavoro di H. Sacks, G. Jefferson, E. Schegloff e altri.

Secondo questi studi, i vari livelli di contesto costituiscono la "situazione comunicativa" e possono essere definiti da alcune variabili di cui è importante essere consapevoli per poter realizzare corrette attribuzioni di significato in uno scambio comunicativo, soprattutto interculturale. Tali variabili possono essere racchiuse nei seguenti punti:

a. *Luogo*. Definisce il contesto. Parlare genericamente di luogo, però, non è esatto: l'etnometodologia della comunicazione l'ha scisso in due, il *setting* fisico e la *scena* culturale. Mentre il setting fisico rappresenta il luogo in cui l'interazione effettivamente sta avvenendo (strada, ufficio, casa, ecc.), la scena culturale rappresenta il luogo di riferimento culturale. Ciò che caratterizza la comunicazione interculturale è il fatto di avvenire tra persone che vengono da *scene* culturali diverse e che, indipendentemente dal setting fisico in cui si trovano, conservano le regole e i valori del luogo culturale da cui provengono.

b. *Tempo*. Appare una costante in tutte le culture, ma è una variabile culturale e crea significativi problemi di comunicazione interculturale.

c. *Argomento*. Rappresenta un fattore di rischio perché gli interlocutori, convinti che l'argomento di cui stanno parlando sia condiviso, possono dimenticare che i valori, che sottostanno all'argomento di cui parlano, non sono sempre condivisi nelle varie culture.

d. *Ruolo dei partecipanti.* Questo elemento costituisce un ulteriore fattore di difficoltà. In ogni cultura lo status sociale viene attribuito e mantenuto secondo valori e regole proprie, spesso fortemente distanti, se non contrastanti tra culture e culture.

e. *Il testo linguistico.* Rappresenta il medium di comunicazione, cioè l'accordo sulla lingua comune da adottare durante l'interazione e la condivisione delle norme linguistiche. Su questo piano si confrontano le varie competenze linguistiche e gli sforzi di chi parla: cercare il lessico appropriato, evitare errori grossolani, ecc.

f. *I messaggi extralinguistici.* Sono rappresentati dall'insieme delle norme dei linguaggi non verbali. Mentre molta attenzione è focalizzata sulle norme linguistiche, in genere poca attenzione viene riservata alle norme extralinguistiche, ritenendo erroneamente che i gesti, la mimica facciale o le distanze interpersonali siano dei concetti universali. È stato dimostrato, invece, che proprio a queste norme è legato uno dei principali problemi della comunicazione interculturale.

g. *Gli scopi.* Gli scopi dichiarati e non rappresentano i fattori in base ai quali una comunicazione risulta di successo oppure no. I messaggi sono vincenti nella misura in cui questi scopi pragmatici sono raggiunti. Le varie culture regolano in maniera diversa il modo in cui si possono rendere espliciti certi scopi e queste regole coinvolgono valori fortemente marcati, come la gerarchia, lo status, il rapporto uomo-donna: il modo di velare o enfatizzare gli scopi cambia da cultura a cultura, e anche all'interno della stessa cultura, della stessa famiglia.

h. *Gli atteggiamenti psicologici.* Gli atteggiamenti psicologici, come atteggiamenti di sarcasmo, ironia, rispetto, ammirazione, diffidenza o ansia, che i partecipanti in una conversazione hanno nei confronti degli interlocutori, emergono nel testo linguistico e soprattutto nei linguaggi non verbali, per cui informano l'interlocutore su atteggiamenti che a volte non si vorrebbero comunicare. Molto spesso su questo piano possono sorgere fraintendimenti. Ad esempio, la sensazione di imbarazzo e di difficoltà di un asiatico si esprime con un sorriso, che l'occidentale interpreta, invece, come indicatore di una sensazione differente, di positività, di disponibilità e rilassatezza.

i. *La grammatica contestuale.* È fondamentale all'interno di una conversazione interculturale. Essa riguarda il concetto di *sequenza prevista per un dato evento.* Mentre in alcune culture la sequenza prevista può essere abbastanza rigida e prevedibile, fino ad essere addirittura ritualizzata, in altre può avere una maggiore flessibilità. Ne segue che chi proviene da una cultura del primo tipo, confrontandosi con una persona del secondo tipo, può avere una sensazione di fortissimo disorientamento e sentirsi nell'incapacità di gestire l'evento comunicativo.

Gli studi recenti sulla comunicazione interculturale

La consapevolezza dell'importanza dei contesti, che presuppongono conoscenze di tipo antropologico, per la costruzione del significato durante un'interazione interculturale, ha portato lo studio a differenziarsi in due filoni di ricerca fondamentali.

Un primo filone, che caratterizza soprattutto la letteratura italiana, si è orientato verso gli studi sulla figura del "mediatore" della comunicazione interculturale, su colui cioè, che, in possesso di una serie articolata di competenze, facilita le interrelazioni tra diversi. Intorno alla definizione della figura del mediatore esiste un dibattito aperto tra i pedagogisti italiani. D. Demetrio identifica, in primo luogo, il *mediatore interculturale* nell'insegnante: "l'azione educativa è già di per sé, sempre, una mediazione culturale fondata sul passaggio di informazioni e di un sapere 'manipolati' ovvero rielaborati dalle mentalità, dai metodi, dai mezzi, dai comportamenti, dai modelli di comunicazione e di comprensione degli educatori" (Demetrio, Favaro, 1997, p. 4). Accanto a questa competenza, però, egli riconosce l'importanza di una competenza aggiuntiva, propria del *mediatore culturale*, messa a disposizione da soggetti di etnia minoritaria per fare da "ponte" tra stranieri e autoctoni. Questo introduce, dunque, la figura professionale del mediatore culturale, che P. Bertolini definisce come "nuova figura professionale in via di definizione, il cui ruolo dovrebbe essere quello di facilitare l'incontro tra individui di minoranza etnica e le istituzioni del paese d'accoglienza" (Bertolini, 1996, p. 342). Dal momento che questa nuova figura viene variamente definita mediatore culturale o mediatore interculturale, prescindendo dalla distinzione operata da Demetrio, abbiamo scelto, in questo lavoro, di indicarla come "mediatore inter/culturale", rispettando le diverse denominazioni. Autori come M. Tarozzi, G. Favaro e altri, che insieme a D. Demetrio e P. Bertolini hanno affrontato questa tematica, si sono indirizzati verso lo studio delle caratteristiche di questa figura, dei contesti istituzionali all'interno dei quali si rende necessaria, sulle funzioni che dovrebbe svolgere e sulla possibilità di una sua formazione.

Un secondo filone è quello che appartiene alla comunicazione interculturale, così come si è sviluppata grazie al contributo di tutte queste discipline. Dalla fine degli anni '80, soprattutto nella letteratura nordamericana e nordeuropea, sono stati prodotti testi collettanei, che propongono un approccio complesso alla tematica della comunicazione interculturale, affrontandola: dal punto di vista sociologico e psicologico per descrivere il processo di adattamento di stranieri a nuove culture e lo shock culturale; dal punto di vista antropologico per descrivere gli elementi di differenza e di similarità culturali, che si mettono a confronto durante uno scambio comunicativo; dal punto di vista etnografico, per

esprimere la comunicazione interculturale in determinati contesti situazionali; dal punto di vista dell'analisi della conversazione per analizzare le dinamiche che si attivano durante interazioni interculturali contestualizzate. Autori come W. Gudykunst, S. Ting-Toomey, Y.Y. Kim e altri cercano, dunque, di offrire un quadro complessivo di tutti gli aspetti psico-socio-antropologici e pedagogici necessari a creare le condizioni per una comunicazione interculturale efficace e a definire la competenza comunicativa. Autori come R. W. Brislin e, in Italia, P. Balboni, offrono, inoltre, delle proposte di percorsi formativi finalizzati al raggiungimento della competenza comunicativa interculturale.

ANNA MARIA PASSASEO
Università di Messina

Riferimenti bibliografici

P. BERTOLINI, voci "Mediazione-mediare" e "mediatore (culturale)" in *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*. Bologna, Zanichelli, 1996.
G.R. CARDONA, *Introduzione all'etnolinguistica*. Bologna, Il Mulino, 1985.
N. CHOMSKY, *Syntactic Structures*. The Hague, Monton, 1957.
N. CHOMSKY, *Review of B.F. Skinner*, «Verbal Behaviour Language», 35, 1959, pp. 26-58.
D. DEMETRIO, G. FAVARO, *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze, La Nuova Italia, 1997.
A. DINGWANEY, *Introduction: Translating "Third World" Cultures*, in A. Dingwaney, C. Maier (a cura di), *Between Languages and Cultures*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1995.
R. LADO, *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor (Mi), University of Michigan Press, 1957.
B. MALINOWSKI, *The Problems of Meaning in Primitive Languages*, in C.K. Ogden, I.A. Richards (a cura di.), *The Meaning of Meaning*. New York, Harcourt, Brace and World, 1923.
E. NIDA, *Sociolinguistics as a crucial factor in translating and interpreting*, manuscript, 1994.
E. SAPIR, *Selected Writings of E.S. in Language, Culture and Personality*, a cura di D.G. Mandelbaum. Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 1949.
L. SELINKER, *Interlanguage*, «IRAL», (10), 3, 1972, pp. 209-231
A. TOSI A., *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995.
U. WEINRICH, *Lingue in contatto*, trad. it., Torino, Boringhieri, 1974.
B.L. WHORF, *Linguaggio, pensiero e realtà*, trad. it., Torino, Boringhieri, 1970.

INTERNET: alcuni siti italiani sull'intercultura

http://www.bdp.it/intercultura/
http://www.istruzione.it
http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/
http://www.saveriani.bs.it/cem
http://www.ismu.org
http://digilander.iol.it/mediatori/index.html
http://www.pavonerisorse.to.it/intercultura/default.htm
http://www.cestim.org
http://www.sirio.regione.lazio.it/immigrazione/
http://www.comune.torino.it/cultura/intercultura/welcome.html
http://www.provincia.torino.it/xatlante/index.htm
http://www.migrare.it/
http://www.irrsae.veneto.it/pari_dispari/difpar-web/index.htm
http://www.edscuola.com/stranieri.html
http://www.interground.it
http://www.uniroma3.it/edu/osr
http://www.comune.prato.it/immigra/home.htm
http://www.stranieriinitalia.com
http://www.provincia.tn.it/immigrazione/
http://www.unimondo.org
http://www.ires.it/mondomondo/index.html
http://www.media.comune.bologna.it/cdi_cdh_cdlei/sitocdlei/copertina.htm
http://www.roma-intercultura.it

1. AA.VV.
Intercultura tra pedagogia e politica. Verona, Morelli, 1987.
[migrazione; scuola; extrascuola; famiglia; Germania; Grecia; Italia]
2. AA.VV.
Pedagogia interculturale. Problemi e concetti. Atti del XXX Convegno di Scholé. Brescia, 10-12 settembre 1991. Brescia, La Scuola, 1992.
[opera di carattere generale; epistemologia; scuola; lingua; Cattolicesimo]
3. AA.VV.
Verso una società interculturale. Bergamo, Quaderni Celim, 1992.
[antropologia culturale; pregiudizi/stereotipi; documenti internazionali]
4. AA.VV.
Civiltà del gioco nella società complessa. Brescia, La Scuola, 1994.
[gioco; scuola primaria; normativa]
5. AA.VV.
Dinamiche multiculturali e processi formativi. Una nuova frontiera per l'Europa. Bergamo, Quaderni Celim, 1994.
[adulti immigrati; minori immigrati; pedagogia comparata; integrazione]
6. AA.VV.
La scuola nella società multietnica. Brescia, La Scuola, 1994.
[scuola; identità; didattica interculturale; Islam; Europa]
7. AA.VV.
Pregiudizi, in M. Mezzini, T. Testigrosso, A. Zanini (a cura di), *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*. San Domenico di Fiesole (Firenze), Edizioni Cultura della Pace, 1994, pp. 135-157.
[pregiudizi/stereotipi; razzismo/antirazzismo; didattica interculturale; animazione; Paesi Bassi]
8. AA.VV.
Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo. Roma, Artemide, 1994.
[pluralismo culturale; alterità e diversità; repertorio bibliografico; musica; letteratura]
9. AA.VV.
«Caffè - Rivista per una letteratura multiculturale», 6 numeri. Roma, Archivio Immigrazione, 1994-1998.
[migrazione; letteratura]
10. AA.VV.
Le voci dell'arcobaleno. S. Arcangelo di Romagna (Forlì), Fara, 1995.
[migrazione; letteratura]
11. AA.VV.
L'animazione a scuola. Accoglienza, apprendimento, comunicazione. Quaderni di animazione e formazione, collana a cura di Animazione Sociale e Università della Strada. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1996.
[animazione; accoglienza; gioco]
12. AA.VV.
Mosaici d'inchiostro. S. Arcangelo di Romagna (Forlì), Fara, 1996.
[migrazione; letteratura]
13. AA.VV.
«Arte Ragazzi. Rivista-laboratorio d'arte per ragazzi», (1), 4, dicembre 1996-febbraio, 1997. Bologna, SanZanobi.
[didattica interculturale_arte]

14. AA.VV.
Intercultural Education: Theories, Policies and Practice. Brookfield, Ashgate, 1997.
[diritti umani; integrazione; USA]
15. AA.VV.
Memorie in valigia. S. Arcangelo di Romagna (Forlì), Fara, 1997.
[migrazione; letteratura]
16. AA.VV.
Parole e confini. Letterature a confronto. Brescia, Movimondo Libri, 1997.
[migrazione; letteratura]
17. AA.VV.
Cittadini della poesia. Quaderno Africano, Quaderno Balcanico, Quaderno Mediorientale. Firenze, Loggia dei Lanzi, 1998.
[migrazione; letteratura]
18. AA.VV.
La Voce dell'Altro. La mediazione culturale: l'esperienza nel Friuli-Venezia Giulia. Pasian di Prato (Udine), ACLI-ERMI, 1998.
[mediatore inter/culturale; Friuli-Venezia Giulia]
19. AA.VV.
Verso un documento di base dell'animazione, «Animazione Sociale», XXVIII, 123 (seconda serie), maggio, 1998. pp. 27-69.
[animazione]
20. AA.VV.
Lineamenti di pedagogia interculturale, «Studium Educationis», 4, 1999.
[epistemologia; razzismo/antirazzismo; scuola; alterità e diversità]
21. AA.VV.
Relazione, comunicazione e didattica interculturale, «Prospettiva EP», 2-3, aprile-settembre, 1999.
[relazione educativa; didattica interculturale]
22. AA.VV.
Alfabeti interculturali. Milano, Guerini Studio, 2000.
[opera di carattere generale; epistemologia]
23. AA.VV.
Culture della differenza, «Periplo», 3, 2000.
[culture; pluralismo culturale]
24. AA.VV.
Tessere di quotidianità interculturale. Bologna, EMI, 2000.
[migrazione; solidarietà]
25. Abdallah-Pretceille, Martine
Vers une pédagogie interculturelle. Paris, Anthropos, 1996.
[culture; identità; etnicità; alterità e diversità]
26. Abdul Mabud Shaikh
Educazione multiculturale: il caso del Regno Unito. Un approccio musulmano, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993. pp. 91-104.
[conflitto; minoranze; religioni; migrazione; scuola; Gran Bretagna]
27. Accardo, Armando
Lingue di minoranza, educazione interculturale e multilinguismo nella Repubblica Federale di Germania, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 176-186.
[lingua; minoranze; Germania]

28. ACONE, GIUSEPPE
L'educazione interculturale: la sfida utopica alla metafora di Babele, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. Brescia, La Scuola, 1992. pp. 83-88.
[epistemologia; pluralismo culturale; alterità e diversità; identità; conflitto]

29. AGAZZI, ALDO
Pedagogia e interculturalità planetaria (Utopia o illuminismo? - L'uomo realtà antinomica e dialettica - Culture e cultura), in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. Brescia, La Scuola, 1992. pp. 89-103.
[epistemologia; identità; conflitto]

30. AGNELLO, LEONE
Identità e differenza nell'"inter o multiculturalismo" come atteggiamento pedagogico, in O. Filtzinger, C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*. Bergamo, Edizioni Junior, 1993. pp. 11-25.
[identità; tolleranza/intolleranza]

31. ALBAREA, R.
Scuola primaria e educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali. Milano, Franco Angeli, 1996.
[scuola primaria; didattica interculturale_musica; Europa]

32. ALES BELLO, ANGELA
L'Altro e il diverso. Interreligiosità e interculturalità, «Itinerarium», V, 9, novembre, 1997. pp. 9-22.
[alterità e diversità; identità; religioni]

33. ALIETTI, A.; PADOVANI, D.
Sociologia del razzismo. Roma, Carocci editore, 2000.
[razzismo/antirazzismo]

34. ALIMENTI, A.
Pregiudizio ed identità personale e socioculturale di fronte ai processi innovativi. L'approccio antropologico, «Orientamenti Pedagogici», XXXVIII, 2 (224), marzo-aprile, 1991. pp. 267-284.
[pregiudizi/stereotipi; identità; antropologia culturale]

35. ALLASINO, ENRICO; NEGRI, NICOLA; ORTONA, GUIDO (a cura di)
Verso una società multietnica: 1 - Difficoltà verso gli immigrati, «Animazione Sociale», XXI, 41 (seconda serie), maggio, 1991. pp. 31-66.
[società pluralista; razzismo/antirazzismo; identità; etnicità; conflitto; cooperazione]

36. ALLEMANN-GHIONDA, CRISTINA
Elogio della pluralità nella fucina dell'omogeneità?, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 149-165.
[pluralismo culturale; integrazione]

37. ALLIEVI, STEFANO
Religioni e bambini, in I. Siggillino (a cura di), *I bambini dell'Islam*. Milano, Franco Angeli, 2000. pp. 58-74.
[religioni; minori immigrati; Islam]

38. ALONSO, ROSARIO A.
Razzismo e xenofobia nella società migratoria, in V. Bolognari, K. Kühne (a cura di), *Povertà, migrazione, razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*. Bergamo, Edizioni Junior, 1997. pp. 69-93.
[razzismo/antirazzismo; società pluralista; identità; pregiudizi/stereotipi]

39. ALUFFI PENTINI, ANNA
Inter-mediazione: i media come spazio per l'intercultura, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 325-341.
[mass media e virtualità; razzismo/antirazzismo; pregiudizi/stereotipi]

40. ALUFFI PENTINI, ANNA; LORENZ, WALTER (a cura di)
Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea. Bergamo, Edizioni Junior, 1995.
[razzismo/antirazzismo; nazione; lingua; identità; alterità e diversità; lavoro sociale; Europa]

41. AMATI MEHLER, JACQUELINE; ARGENTIERI, SIMONA; CANESTRI, JORGE
La babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica. Milano, Raffaello Cortina, 1990.
[lingua; pluralismo culturale; psicologia; identità; competenza comunicativa; traduzione]

42. AMBROSINI, MAURIZIO
Immigrati e lavoro in Italia, «Aggiornamenti Sociali», (51), 2, febbraio, 2000. pp. 158-169.
[immigrati]

43. AMENDOLA, M.S.
Percorsi dell'integrazione culturale ieri e oggi: il caso musica, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 383-396.
[alterità e diversità; società pluralista; razzismo/antirazzismo; potere; scuola; didattica interculturale_musica; normativa]

44. ANDERSEN, P.A.
Cues of Culture: the Basis of Intercultural Differences in Nonverbal Communication, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 224-256.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

45. ANGORI, SERGIO
La città per l'educazione interculturale, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 760-775.
[extrascuola; cittadinanza]

46. ANZALDI, L.; BOLZONI, A.; DEMETRIO, D.; GHEDINI, A.; ROSSETTI, S. (a cura di)
Un manifesto dell'educatore autobiografo, «Animazione Sociale», XXIX, 130 (seconda serie), febbraio, 1999. pp. 29-58.
[metodologia autobiografica]

47. ARKHOUN, MOHAMMED
Come accostarsi all'Islam, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 3-13.
[Islam; diritti umani; religioni; tolleranza/intolleranza]

48. ASANTE MOLEFI, K.; GUDYKUNST, W.B. (eds.)
Handbook of International and Intercultural Communication. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989.
[comunicazione interculturale; identità; alterità e diversità; competenza comunicativa]

49. ASOR ROSA, A.
Fuori dall'Occidente. Ovvero ragionamento sull'apocalisse. Torino, Einaudi, 1992.
[storia delle culture; Occidente]

50. ATTANASIO, A.M.
I progetti italiani, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 257-264.
[scambi culturali; zingari; scuola; normativa; lingua; formazione degli educatori; mediatore inter/culturale; Europa; Mediterraneo]

51. ATZORI, MARIO
Il corpo e la sua identità: abbigliamento popolare, divise e distintivi, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 311-322.
[identità; antropologia culturale]

52. BADI BUSHRUI, S.
World Peace and Interreligious Understanding, in J. Calleja, A. Perucca (eds.), *Peace Education: contexts and values*. Lecce, Pensa Multimedia, 1999. pp. 217-227.
[religioni; pace; comunicazione interculturale]

53. BALBONI, P.
Didattica dell'italiano a stranieri. Roma, Bonacci, 1994.
[apprendimento; L2; didattica interculturale; stranieri]

54. BALBONI, P.
Educazione bilingue. Perugia, Guerra, 1996.
[bilinguismo; lingua]

55. BALBONI, P.
Progetto PICTI: Problemi interculturali di comunicazione tra italiani e turchi. Istambul, FIAT Turchia, 1998.
[comunicazione interculturale; Italia; Turchia]

56. BALBONI, P.
Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Torino, UTET, 1998.
[lingua; didattica interculturale]

57. BALBONI, P.
Parole comuni, culture diverse. Venezia, Marsilio, 1999.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

58. BALBONI, P.; LUISE, M.C.
Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica. Roma, Armando, 1994.
[lingua; pluralismo culturale]

59. BALDASSARRE, V.A. (a cura di)
Le scienze della formazione. Prospettive di ricerca nell'area del Mediterraneo. Modugno (Bari), Edizioni dal Sud, 1996.
[formazione; epistemologia; complessità; didattica interculturale; Europa; Mediterraneo]

60. BALDASSARRE, V.A.
Le cinque esperienze formative per costruire la dinamica dell'interazione identità/integrazione, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 481-492.
[epistemologia; alterità e diversità; identità; storia della pedagogia interculturale; lingua; Italia]

61. BALDUZZI, G.
Il problema dell'inserimento degli alunni stranieri: alcune riflessioni sull'esperienza dei laboratori di alfabetizzazione per alunni stranieri nella provincia di

Bologna, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 207-218.
[minori immigrati; scuola primaria; didattica interculturale; accoglienza; Emilia-Romagna]

62. Balestrieri, Attilio; Gindro, Sandro
Un sogno che cambia il mondo, in R. Bracalenti, C. Rossi (a cura di), *Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura*. Roma, EdUP, 1998. pp. 51-70.
[normativa; scuola]

63. Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel
Razza, nazione, classe. Le identità ambigue. Roma, Edizioni Associate, 1991 (trad. it.).
[razzismo/antirazzismo; nazione; conflitto; identità; pregiudizi/stereotipi; etnicità]

64. Baliva, E.; De Carlo, M.; Gennaro, D.
Piccola guida alla scelta di documenti pedagogici in un approccio interculturale, «Lend: Lingua e Nuova Didattica», 5, 1997. pp. 16-24.
[lingua; competenza comunicativa]

65. Banfi, Emanuele (a cura di)
L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993.
[didattica interculturale; apprendimento; L2; plurilinguismo; Europa]

66. Barnlund, D.C.
Communication in a Global Village, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 27-36.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

67. Baroncelli, Carlo
Didattica interculturale delle scienze. Bologna, EMI, 2000.
[scuola; didattica interculturale_scienze]

68. Barra, Dino; Beretta Podini, Wilma
Le migrazioni. Educazione interculturale e contesti interdisciplinari. Roma, Cres - Edizioni Lavoro, 1995.
[apprendimento; migrazione]

69. Bassnett, S.; Lefevere, A. (eds.)
Constructing Cultures. Essays on Literary Translation. Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
[comunicazione interculturale; traduzione]

70. Basso, E.B.
Contextualization in Kalapalo narratives, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 253-270.
[comunicazione interculturale; etnografia; lingua]

71. Batelaan, P. (ed.)
Towards an Equitable Classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe. Hilversum, IAIE, 1998.
[formazione degli educatori; didattica interculturale]

72. Bauman, R.
Contextualization, tradition, and the dialogue of genres: Icelandic legends of the kraftaskáld, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 125-146.
[comunicazione interculturale; etnolinguistica]

73. BENEVENE, P.
Dall'intercultura alla cultura dei diritti umani, «Scuola e Città», 9, 1999. pp. 383-391.
[minori immigrati; scuola; alterità e diversità; zingari; documenti internazionali; diritti umani]
74. BEN JELLOUN, TAHAR
Il razzismo spiegato a mia figlia. Milano, Bompiani, 1998.
[razzismo/antirazzismo; culture; etnicità]
75. BERBEGLIA, PAOLA
Intercultura: l'arte di vivere insieme. Una ricerca sulla presenza di alunni stranieri e sul loro impatto nella scuola media. Roma, EI - Edizioni Interculturali, 1998.
[minori immigrati; scuola secondaria; normativa]
76. BERNARDI, ULDERICO
L'insalatiera etnica. Società multiculturale e relazioni interetniche. Padova. Neri Pozza, 1992.
[società pluralista; relazioni etniche]
77. BERNINI, GIULIANO; GIACALONE RAMAT, ANNA (a cura di)
La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde. Milano, Franco Angeli, 1990.
[apprendimento; L2]
78. BERTING, J.
The role of Collective Identities in Intercultural Learning Processes, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 279-296.
[pregiudizi/stereotipi; epistemologia; identità; nazione; minoranze]
79. BERTING, J.
Learning to understand each other in intercultural relations, in J. Calleja, A. Perucca (eds.), *Peace Education: contexts and values*. Lecce, Pensa Multimedia, 1999. pp. 159-195.
[identità; relazioni etniche; Europa]
80. BERTOLINI, PIERO
Problemi e prospettive pedagogiche fondamentali, in M.T. Moscato (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative*. Catania, COESSE, 1989. pp. 149-158.
[epistemologia]
81. BERTOLINI, PIERO
L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997.
[epistemologia; alterità e diversità; affettività ed emozionalità; complessità; identità; modernità; Occidente]
82. BERTOLINI, PIERO
La pluralità dell'educazione nella pluralità delle società, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 13-24.
[società pluralista; epistemologia; alterità e diversità; identità; Occidente; solidarietà]
83. BERTOLINI, PIERO; DALLARI, MARCO (a cura di)
Pedagogia al limite. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1988.
[alterità e diversità; relazione educativa; didattica interculturale; formazione degli educatori]
84. BETTINI, MAURIZIO (a cura di)
Lo straniero ovvero l'identità culturale a confronto. Bari, Laterza, 1992.
[stranieri; identità; culture; società pluralista]

85. Bin, W.
Relativismo culturale e meta-metodologia, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile*. Firenze, Irrsae Toscana, 1993. pp. 21-42.
[epistemologia; affettività ed emozionalità; comunicazione interculturale; ermeneutica; identità; modernità; Occidente]

86. Bissoli, Cesare
Società multiculturale e problematiche educative: prospettive bibliche e teologico-ecclesiali, «Orientamenti Pedagogici», XXXIX, 2 (230), marzo-aprile, 1992. pp. 371-382.
[società pluralista; Cattolicesimo]

87. Bizzarri, F.; De Marchis, P.; Eramo, P.P.; Ruffino, R.
Lo scambio interculturale. Istruzioni per l'uso + CD. Roma, Armando, 1999.
[scambi culturali; formazione; normativa; identità; comunicazione interculturale; Europa]

88. Blezza, F.
Per una visione pedagogica innovativa delle dinamiche interculturali, in M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio (a cura di), *Popoli, culture, Stati*. Cosenza, Pellegrini, 1994. pp. 95-146.
[epistemologia; razzismo/antirazzismo; scuola; storia delle culture; normativa; pluralismo culturale; identità]

89. Blommaert, J.; Verschueren, J. (eds.)
The Pragmatics of Intercultural and International Communication. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1991.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

90. Blot, Daniel
I problemi posti dalla scolarizzazione dei figli dei migranti, in V. Telmon, L. Borghi (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*. Roma, Armando, 1995. pp. 205-220.
[minori immigrati; scuola; documenti internazionali; politiche migratorie]

91. Boal, A.
Il poliziotto e la maschera. Giochi esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1993.
[animazione; gioco; affettività ed emozionalità]

92. Boal, A.
L'arcobaleno del desiderio. Tecniche del Teatro dell'Oppresso. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1994.
[animazione; gioco; affettività ed emozionalità]

93. Bocchi, Gianluca; Ceruti, Mauro (a cura di)
La sfida della complessità. Milano, Feltrinelli, 1985.
[epistemologia; complessità; psicologia]

94. Bocchi, Gianluca; Ceruti, Mauro
Solidarietà o barbarie. L'Europa delle diversità contro la pulizia etnica. Milano, Raffaello Cortina, 1994.
[storia delle culture; Europa; conflitto; migrazione; identità; comunicazione interculturale; diritti umani; nazione; cittadinanza; solidarietà]

95. Bocchi, Gianluca; Ceruti, Mauro
Identità e metamorfosi d'Europa, «Pluriverso», 1, 1999-2000. pp. 28-44.
[epistemologia; cittadinanza; identità; lingua; diritto; Europa; conflitto; nazionalismo]

96. Bodei, Remo
Identità, memoria collettiva e conflitto tra culture, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 121-130.
[minoranze; relazioni etniche; identità; conflitto]

97. Bolognari, Mario
L'Italia della mobilità e della complessità, in V. Bolognari, K. Kühne (a cura di), *Povertà, migrazione, razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*. Bergamo, Edizioni Junior, 1997. pp. 51-68.
[migrazione; lavoro sociale; rimpatrio; integrazione]

98. Bolognari, Velleda
Donne e migrazione: i problemi dell'integrazione tra le pluridiversità, in O. Filtzinger, C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*. Bergamo, Edizioni Junior, 1993. pp. 98-123.
[donne immigrate; migrazione; società pluralista; integrazione]

99. Bolognari, Velleda
Multietnicità e diversità nei programmi scolastici, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 55-69.
[società pluralista; alterità e diversità; complessità; pluralismo culturale; lingua]

100. Bolognari, Velleda
Identità, diversità, culture nella società migratoria europea, in V. Bolognari, K. Kühne (a cura di), *Povertà, migrazione, razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*. Bergamo, Edizioni Junior, 1997. pp. 123-142.
[identità; alterità e diversità; culture; migrazione; etnicità; lavoro sociale]

101. Bolognari, Velleda; Kühne, Klaus (a cura di)
Povertà, migrazione, razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa. Bergamo, Edizioni Junior, 1997.
[lavoro sociale; razzismo/antirazzismo; politiche migratorie; donne immigrate; identità; alterità e diversità; didattica interculturale; migrazione; Europa]

102. Bolognari, Velleda; Sirna, Concetta (a cura di)
Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi. Roma, Herder, 1995.
[razzismo/antirazzismo; etnicità; pregiudizi/stereotipi; alterità e diversità; psicologia; minori immigrati; scuola; lingua; integrazione; politiche migratorie; cooperazione; Europa]

103. Bolzman, Claudio
Fattori esplicativi delle "performances" scolastiche degli alunni stanieri. Approccio sociologico e psico-sociologico, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 141-151.
[minori immigrati; scuola; società pluralista; socializzazione]

104. Bolzman, Claudio
Potenzialità e pericoli dell'approccio interculturale nell'azione sociale, in V. Bolognari, K. Kühne (a cura di), *Povertà, migrazione, razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*. Bergamo, Edizioni Junior, 1997. pp. 193-205.
[lavoro sociale; culture; etnicità; alterità e diversità; relazioni etniche; integrazione]

105. Bombardelli, Olga
La dimensione europea nei libri di testo, «Pedagogia e Vita», (52), 1, gennaio-febbraio, 1994. pp. 88-97.
[scuola; apprendimento; didattica interculturale; Europa]

106. Bombardelli, Olga
Formazione in dimensione europea e interculturale. Brescia, La Scuola, 1997.
[formazione; didattica interculturale; identità]

107. Bondioli, A. (a cura di)
Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1989.
[gioco; culture; socializzazione; comunicazione interculturale; psicologia]

108. Bondioli, A.
Gioco e educazione. Milano, Franco Angeli, 1996.
[gioco; affettività ed emozionalità; relazione educativa; apprendimento; scuola; socializzazione; psicologia]

109. Bongiorno, F.; Ruggeri, F.; Sirna, C.
Quale lingua a scuola. Messina, EDAS, 1994.
[lingua; scuola; lingua madre; apprendimento; Sicilia]

110. Borghi, Lamberto
Cultura e valori in prospettiva transnazionale, in V. Telmon, L. Borghi (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*. Roma, Armando, 1995. pp. 15-22.
[culture; migrazione]

111. Borgognoni, Massimo; Gallo, Cristina
Educazione interculturale negli Istituti Superiori attraverso l'approfondimento della cultura islamica, in R. Bracalenti, C. Rossi (a cura di), *Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura*. Roma, EdUP, 1998. pp. 25-31.
[Islam; minori immigrati; scuola secondaria]

112. Bori, A.
L'insegnamento della lingua materna nella comunità italiana in Gran Bretagna, «Scuola e Città», 9, 1989. pp. 390-399.
[lingua madre; bilinguismo; minoranze; normativa; Gran Bretagna]

113. Borrelli, Michele
La ricostruzione interculturale ermeneutico-dialettica della pedagogia, in O. Filtzinger, C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*. Bergamo, Edizioni Junior, 1993. pp. 26-38.
[didattica interculturale; culture]

114. Borrelli, Michele; Corradini, Luciano; Pieretti, A.; Serio, Giuseppe (a cura di)
Popoli, culture, Stati. Cosenza, Pellegrini, 1994.
[opera di carattere generale; epistemologia; globalizzazione/sviluppo; pluralismo culturale; Cattolicesimo]

115. Bosch, Michael
Educazione interculturale come modello opposto al razzismo ed alla xenofobia nei documenti europei, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 181-188.
[razzismo/antirazzismo; documenti internazionali]

116. Boselli, Gabriele
Costellazioni della pluralità, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 97-124.
[epistemologia; alterità e diversità; modernità; pregiudizi/stereotipi; identità; ermeneutica; Occidente]

117. BOTERAM, NORBERT
Educazione interculturale e studi sociali come base per il superamento di preconcetti e pregiudizi, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 121-132.
[pregiudizi/stereotipi; Germania]

118. BRACALENTI, RAFFAELE; ROSSI, CLAUDIO (a cura di)
Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura. Roma, EdUP, 1998.
[scuola; mass media e virtualità; comunicazione interculturale; pluralismo culturale; didattica interculturale]

119. BRACALENTI, RAFFAELE; ROSSI, CLAUDIO
L'immagine dell'immigrato e dell'immigrazione attraverso la stampa quotidiana: una ricerca empirica svolta nell'area romana, in R. Bracalenti, C. Rossi (a cura di), *Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura*. Roma, EdUP, 1998. pp. 103-136.
[mass media e virtualità; alterità e diversità; Lazio]

120. BRAGA, G.; MONTI CIVELLI, E. (eds.)
Linguistic Problems and European Unity. Milano, Franco Angeli, 1982.
[plurilinguismo; pluralismo culturale; Europa]

121. BRAHAM, PETER
I cambiamenti avvenuti nell'immagine delle minoranze etniche nei media inglesi: l'uso dei termini "razza" e "immigrazione", in R. Bracalenti, C. Rossi (a cura di), *Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura*. Roma, EdUP, 1998. pp. 137-148.
[minoranze; mass media e virtualità; pluralismo culturale; Gran Bretagna]

122. BRAITHWAITE, D.O.; BRAITHWAITE, C.A.
Understandig Communication of Person with Disabilities as Cultural Communication, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 154-164.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

123. BRANCA, PAOLO
Il bambino nell'Islam, in I. Siggillino (a cura di), *I bambini dell'Islam*. Milano, Franco Angeli, 2000. pp. 34-41.
[Islam; minori immigrati; famiglia]

124. BRICK, J.
China: A Handbook of Inter-Cultural Communication. Sidney, NCELT&R., 1991.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa; Asia]

125. BRINKMANN, GÜNTER
Educazione umanistica interculturale nella scuola, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 31-49.
[scuola; formazione degli educatori; Germania; Gran Bretagna]

126. BRISLIN, R.W. (et al.)
Intercultural Interactions: A Practical Guide. Los Angeles, Sage, 1986.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

127. BRISLIN, R.W.
Intercultural Communication Training, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 441-458.
[comunicazione interculturale; alterità e diversità; competenza comunicativa; formazione]

128. Brock-Utne, B.
Multicultural Education and Development Education, in J. Calleja, A. Perucca (eds.), *Peace Education: contexts and values*. Lecce, Pensa Multimedia, 1999. pp. 135-157.
[pluralismo culturale; alterità e diversità; globalizzazione/sviluppo; Africa]

129. Bruner, Jerome
La ricerca del significato. Per una psicologia culturale. Torino, Bollati Boringhieri, 1992 (trad. it.).
[identità; psicologia; culture; alterità e diversità; pluralismo culturale; conflitto; epistemologia]

130. Bruner, Jerome
La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola. Milano, Feltrinelli, 1997.
[culture; identità; apprendimento; integrazione; identità]

131. Bruner, J.; Jolly, A.; Sylva, K.
Il gioco [4 volumi: 1) La prospettiva evoluzionistica; 2) Il gioco in relazione agli oggetti e agli strumenti; 3) Gioco e realtà sociale; 4) Il gioco in un mondo di simboli]. Roma, Armando, 1981 (trad. it.).
[gioco; affettività ed emozionalità; relazione educativa; apprendimento; scuola; socializzazione; psicologia; culture; comunicazione interculturale]

132. Brusa, A.
La storia è di tutti. Proposta di un curricolo interculturale, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 329-360.
[didattica interculturale_storia; scuola]

133. Bua, Francesco
L'identità e il luogo. Tra spaesamento e straneamento, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 183-192.
[identità]

134. Bua, Mimmo
Identità delle diversità: modernità o tradizione?, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 163-182.
[identità; modernità; alterità e diversità; occidente]

135. Burgio, Alberto (a cura di)
Nel nome della razza. Il razzismo nella Storia d'Italia 1870-1945. Bologna, Il Mulino, 1999.
[razzismo/antirazzismo]

136. Burgio, Alberto; Casali, Luciano (a cura di)
Razzismo italiano. Bologna, Clueb, 1996.
[razzismo/antirazzismo]

137. Buyukduvenci, S.
Towards intercultural communication, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 417-424.
[comunicazione interculturale; identità]

138. Byram, M.; Fleming, M. (eds.)
Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
[apprendimento; L2; comunicazione interculturale; etnografia]

139. CAILLOIS, R.
I giochi e gli uomini. Milano, Bompiani, 1995 (trad. it.).
[gioco]

140. CALAMONERI, FILIPPO
Identità personale e identità culturale nel bambino immigrato, in O. Filtzinger, C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*. Bergamo, Edizioni Junior, 1993. pp. 63-76.
[identità; psicologia; minori immigrati; scuola]

141. CALAMONERI, FILIPPO
Le radici psicologiche del razzismo, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 107-122.
[razzismo/antirazzismo; psicologia; alterità e diversità]

142. CALASSO, MARIA GRAZIA
Il bambino europeo: la dimensione interculturale, Progetto EDINT. Frascati (Roma), CEDE, 1988.
[didattica interculturale]

143. CALASSO, MARIA GRAZIA
Percorsi didattici per una educazione interculturale nella scuola di base, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile*. Firenze, Irrsae Toscana, 1993. pp. 43-54.
[scuola primaria; lingua; didattica interculturale; America del Nord; Italia]

144. CALASSO, MARIA GRAZIA
La formazione degli insegnanti di lingue (e non) in un'ottica interculturale, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 183-202.
[formazione degli educatori; lingua; scuola; razzismo/antirazzismo]

145. CALLARI GALLI, MATILDE
Antropologia culturale e processi educativi. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993.
[antropologia culturale; identità; alterità e diversità]

146. CALLARI GALLI, MATILDE
Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità. Roma, Meltemi, 1996.
[antropologia culturale; epistemologia; etnografia; società pluralista; complessità; modernità; affettività ed emozionalità; alterità e diversità; identità; pregiudizi/stereotipi; scuola; didattica interculturale; migrazione]

147. CALLARI GALLI, MATILDE
Gli ambigui confini della differenza: una prospettiva antropologica, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 377-390.
[antropologia culturale; alterità e diversità; epistemologia; identità; storia delle culture]

148. CALLARI GALLI, MATILDE
Trasversalità culturale e processi educativi: osservando il Mediterraneo, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 83-96.
[antropologia culturale; epistemologia; alterità e diversità; migrazione; identità; società pluralista; mass media e virtualità; storia delle culture; nazione; religioni; potere; Francia; Mediterraneo]

149. Callari Galli, Matilde; Pompeo, Francesco
Contributi antropologici per l'educazione interculturale. Roma, Università degli Studi Roma Tre, 1999.
[identità; nazione; razzismo/antirazzismo; alterità e diversità]
150. Callari Galli, Matilde; Pompeo, Francesco
La "fusione degli orizzonti", «Pluriverso», 1, 1999-2000. pp. 74-81.
[migrazione; mass media e virtualità; antropologia culturale; identità; culture]
151. Calleja, J.
A Euro-Mediterranean Approach to Peace Studies, in V.A. Baldassarre (a cura di), *Le scienze della formazione. Prospettive di ricerca nell'area del Mediterraneo*. Modugno (Bari), Edizioni dal Sud, 1996. pp. 233-246.
[pace; documenti internazionali; Mediterraneo]
152. Calleja, J.; Perucca, A. (eds.)
Peace Education: contexts and values. Lecce, Pensa Multimedia, 1999.
[epistemologia; globalizzazione/sviluppo; pace; Europa]
153. Caloz-Tschopp, Marie Claire
Una esigenza filosofica per i "fonctionnaires de l'humanitaire", in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 39-53.
[migrazione; alterità e diversità; affettività ed emozionalità; lavoro sociale]
154. Calzi, Alessandra
L'interculturalità nella scuola elementare. Bologna, EMI, 2000.
[scuola primaria; didattica interculturale]
155. Cambi, F.
Emarginazione tra cultura, etnia e razza. L'intercultura come progetto e intervento pedagogico, in S. Uliveri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 391-408.
[epistemologia; razzismo/antirazzismo; storia delle culture; potere; cittadinanza]
156. Camera D'Afflitto, I.
La narrativa araba dal Maghreb al Mashreq, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 15-30.
[pluralismo culturale; alterità e diversità; didattica interculturale_musica; letteratura]
157. Camilleri, Carmel
Anthropologie culturelle et éducation. Paris, Unesco, Delachaux & Niestlé, 1985.
[antropologia culturale; identità; alterità e diversità]
158. Camilleri, Carmel
Le condizioni di base dell'interculturale, in AA.VV., *Verso una società interculturale*. Bergamo, Quaderni Celim, 1992. pp. 23-34.
[antropologia culturale; culture; pregiudizi/stereotipi]
159. Camilletti, E.; Castelnuovo, A.
L'identità multicolore. Milano, Franco Angeli, 1994.
[minori immigrati; identità]
160. Camilletti, E.; Locarno, F. (a cura di)
Il gioco nella scuola di base. Teramo, Giunti Lisciani, 1994.
[gioco; antropologia culturale; culture; comunicazione interculturale; psicologia; scuola; apprendimento; normativa]
161. Campani, Giovanna
Donne e educazione interculturale, in G. Tassinari, G. Ceccatelli Gurrieri, M.

Giusti (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 113-126.
[donne immigrate; razzismo/antirazzismo]

162. CAMPANI, GIOVANNA (a cura di)
La rosa e lo specchio: manuale di educazione interculturale. Napoli, Ipermedium, 1996.
[opera di carattere generale; culture; Europa]

163. CAMPANI, GIOVANNA
L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei. Città di Castello (Perugia), 1999.
[scuola; documenti internazionali; Europa; Francia; Gran Bretagna; Spagna; Portogallo]

164. CAMPANI, GIOVANNA
Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile. Pisa, Edizioni ETS, 2000.
[identità; donne immigrate; immigrati; Europa; Italia]

165. CAMPANI, GIOVANNA; CARCHEDI, FRANCESCO; MOTTURA, GIOVANNI
Migranti, rifugiati, nomadi: Europa dell'Est in movimento. Torino, L'Harmattan Italia, 1998.
[rifugiati; zingari; migrazione; Europa dell'Est]

166. CAMPANI, GIOVANNA; CARCHEDI, FRANCESCO; MOTTURA, GIOVANNI
Spazi migratori e luoghi dello sviluppo. Torino, L'Harmattan Italia, 1998.
[opera di carattere generale; migrazione; globalizzazione/sviluppo]

167. CAMPRA, R.
La letteratura latinoamericana: un'immagine e i suoi riflessi, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 77-92.
[didattica interculturale_letteratura; alterità e diversità; pluralismo culturale; America Latina]

168. CANEVACCI, M.
Sincretismi. Una esplorazione sulle ibridazioni culturali. Genova, Costa & Nolan, 1995.
[culture; alterità e diversità]

169. CANGIÀ, C.
"Fare teatro in lingua straniera" con il computer tra le quinte, «Orientamenti Pedagogici», XXXIX, 5 (233), settembre-ottobre, 1992. pp. 1111-1162.
[animazione; lingua; cooperazione; lavoro di gruppo]

170. CANGIÀ, C.
Fare teatro in lingua straniera. Uno scenario glottodidattico per l'insegnamento della lingua straniera ai bambini, «Orientamenti Pedagogici», XXXIX, 4 (232), luglio-agosto, 1992. pp. 807-833.
[animazione; lingua; cooperazione; lavoro di gruppo]

171. CAPASSO, M.
Religioni e dialogo interculturale. Napoli, Magma, 2000.
[religioni; culture]

172. CAPECCHI, VITTORIO
Scuola e formazione professionale in Giappone, Stati Uniti ed Europa, in V. Telmon, L. Borghi (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*. Roma, Armando, 1995. pp. 46-78.
[scuola; formazione degli educatori; Asia; America del Nord; Europa]

173. Cappelletti, Anna Maria
Didattica interculturale della matematica. Bologna, EMI, 2000.
[scuola; didattica interculturale_matematica]

174. Cappelletti, Anna Maria
Didattica Interculturale della geometria. Bologna, EMI, 2000.
[scuola; didattica interculturale_geometria]

175. Capra, F.
La rete della vita. Milano, Rizzoli, 1997 (trad. it.).
[epistemologia; complessità; alterità e diversità; antropologia culturale; globalizzazione/sviluppo; conflitto]

176. Caprotti, Claudio
Storia araba, teatro, scuola. Un'esperienza di laboratorio interculturale nella scuola media superiore, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 198-208.
[scuola secondaria; didattica interculturale; animazione]

177. Caputo, Michele
Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità. Brescia, La Scuola, 1998.
[identità; minoranze; scuola; Francia]

178. Cardona, G.R.
Introduzione all'etnolinguistica. Bologna, Il Mulino, 1976.
[etnolinguistica; comunicazione interculturale]

179. Cardone, Marilena; Maurizio, Roberto; Novara, Daniela (a cura di)
Proibito giocare? Bambini e giochi di guerra: quale responsabilità per gli adulti, «Animazione Sociale», XX, 29 (seconda serie), maggio, 1990. pp. 31-48.
[gioco; conflitto]

180. Cariani, Giovanni; Mignolli, Nadia; Silvestrini, Angela
Studenti stranieri e programmi di integrazione culturale in Italia, «Studi Emigrazione», XXXVI, 133, 1999. pp. 39-61.
[minori immigrati; scuola; integrazione]

181. Caronia, Letizia
Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Bruno Mondadori, 1996. pp. 17-78.
[antropologia culturale; alterità e diversità; epistemologia]

182. Caronia, Letizia
Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997.
[comunicazione interculturale; ermeneutica; affettività ed emozionalità; antropologia culturale; etnografia; lingua; scuola; mass media e virtualità]

183. Caronia, Letizia
Il bambino straniero nel discorso degli insegnanti: usi strategici e significati sociali della designazione, «Scuola e Città», 1, 1997. pp. 24-36.
[scuola; minori immigrati; lingua; identità; pregiudizi/stereotipi]

184. Caronia, Letizia
Negoziare la costruzione sociale dell'intersoggettività, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 179-214.
[epistemologia; etnografia; scuola; ermeneutica; comunicazione interculturale]

185. Caronia, Letizia
Linguaggio e vita quotidiana come contesti di apprendimento. Uno studio etnografico sulla socializzazione alla lettura in una istituzione educativa, «Etnosistemi», 6, 1999. pp. 92-106.
[lingua; etnografia; acquisizione; apprendimento]

186. Carrasco, Joaquin Garcia
Resonancia pedagógica de los acontecimientos europeos, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. Brescia, La Scuola, 1992. pp. 289-318.
[epistemologia; comunicazione interculturale; storia delle culture; identità; conflitto; Europa]

187. Carrozza, Paolo
Popoli, nazioni, minoranze: prassi e teoria giuridica alla prova dell'Europa post 1989, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 19-34.
[minoranze; società pluralista; integrazione; scuola; Europa]

188. Cartocci, Roberto
Alla ricerca dell'identità collettiva. Tra consumismo, localismo e cattolicesimo, «Animazione Sociale», XXII, 57 (seconda serie), settembre, 1992. pp. 13-25.
[identità; integrazione; Cattolicesimo]

189. Cassano, F.
Approssimazione. Esercizi di esperienza dell'altro. Bologna, Il Mulino, 1989.
[identità; alterità e diversità; pregiudizi/stereotipi]

190. Castarelli, S.
Il bambino migrante. Firenze, Giunti, 1994.
[minori immigrati; scuola; integrazione]

191. Castiglioni, Micaela
Arezzo per gli immigrati: colloqui per conoscere le strutture presenti sul territorio, in M. Giusti (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998. pp. 119-138.
[adulti immigrati; extrascuola; Toscana]

192. Catani, Maurizio
Emigrazione, individualizzazione e reversibilità orientata delle referenze: le relazioni tra genitori e figli, in A. Di Carlo, S. Di Carlo (a cura di), *I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*. Milano, Franco Angeli, 1986. pp. 139-162.
[identità; famiglia; migrazione]

193. Cathcart, D.; Cathcart, R.
The Group: A Japanese Context, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 329-340.
[comunicazione interculturale; analisi della conversazione; Asia]

194. Cattacin, Sandro
"Il federalismo integrativo" - Qualche considerazione sulle modalità di integrazione degli immigrati in Svizzera, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 67-82.
[integrazione; adulti immigrati; Svizzera]

195. Cattaneo, C.
Mendicità e zingari, «Polis», 3, 2000.
[zingari]

196. CAVALLERA, H.A.
L'unificazione delle culture e lo spazio educativo, «Pedagogia e Vita», (51), 5, settembre-ottobre, 1993. pp. 47-56.
[scuola; culture]

197. CAVALLI, A.
Il messaggio universale dell'Unione europea, «il Mulino», XLIX, 4, luglio-agosto, 2000. pp. 621-632.
[integrazione; opera di carattere generale; Europa]

198. CECCAGNO, ANTONELLA
Il caso delle comunità cinesi. Comunicazione interculturale ed istituzioni. Roma, Armando, 1998.
[comunicazione interculturale; pluralismo culturale; Asia]

199. CECCANTI, M.
Storia, didattica della storia ed educazione interculturale, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile*. Firenze, Irrsae Toscana, 1993. pp. 117-132.
[didattica interculturale_storia]

200. CECCHINI, A.; MONTANARI, P.
I mondi del nuovo millennio. Gioco di simulazione per educare alla pace. Kit operativo e libro. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1993.
[gioco; animazione; pace]

201. CENTRO INTERCULTURALE MILLEVOCI
Paese che vai... festa che trovi. A cura di insegnanti e alunni dell'Istituto Comprensivo di Scuola Elementare e Scuola Media di Brentonico, a.s. 1999-2000. Trento, 2000.
[scuola; culture]

202. CERCENÀ, VANNA
Mai più crociate. Firenze, Fatatrac, 2000.
[scuola; didattica interculturale]

203. CERUTI, MAURO
Evoluzione senza fondamenti. Bari, Laterza, 1995.
[epistemologia; complessità]

204. CESARI LUSSO, VITTORIA
La dimensione interculturale nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica, in F. Poletti (a cura di), *Educazione interculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 87-113.
[epistemologia; storia della pedagogia interculturale; scuola; minori immigrati; pregiudizi/stereotipi; formazione degli educatori; didattica interculturale; documenti internazionali; Europa; Svizzera]

205. CESARI LUSSO, VITTORIA
Formazione interculturale degli insegnanti: dal dire al fare, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 169-181.
[formazione degli insegnanti; scuola; minori immigrati; accoglienza]

206. CESARI LUSSO, VITTORIA; CATTACIN, SANDRO; ALLEMANN-GHIONDA, CRISTINA (a cura di)
I come... identità, integrazione, interculturalità. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996.
[identità; integrazione; scuola; minori immigrati]

207. CESARIN, DIANA
La festa a scuola: esperienza, animazione, ricerca nella prospettiva dell'educa-

zione interculturale, in C. Conte (a cura di), *La Festa il Cibo l'Incontro. Strumenti di lettura della Festa per un'educazione interculturale*. Firenze - Perugia, Arnaud - Cidis, 1993. pp. 71-99.
[animazione; socializzazione; culture]

208. CHAMBERS, I.
Migrancy, Culture, Identity. London, Routledge, 1993.
[migrazione; identità; alterità e diversità]

209. CHANG, H. AUSILIA; CECCHIN, M.
L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana. Roma, LAS, 1996.
[scuola; organismi internazionali; epistemologia; documenti internazionali; didattica interculturale; lingua; comunicazione interculturale; migrazione; Italia]

210. CHINI, MARINA
Francese come L2, in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingua nell'Europa contemporanea*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993. pp. 103-176.
[apprendimento; L2]

211. CHINI, MARINA
Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Bruno Mondadori, 1996. pp. 259-341.
[lingua; apprendimento; L2]

212. CHISTOLINI, SANDRA
Donne migranti: il caso di famiglie italocanadesi, «Orientamenti Pedagogici», XXXIX, 2 (230), marzo-aprile, 1992. pp. 443-460.
[donne immigrate; famiglia]

213. CHISTOLINI, SANDRA
Le migrazioni come causa del bisogno multiculturale in Europa, «Orientamenti Pedagogici», XLI, 5 (245), settembre-ottobre, 1994. pp. 825-852.
[migrazione; Europa; società pluralista]

214. CHISTOLINI, SANDRA
L'essere umano fra multiculturalità e integrazione, in L. Corradini (a cura di), *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng*. Formello (Roma), Seam, 2000. pp. 181-192.
[epistemologia; integrazione; pregiudizi/stereotipi]

215. CICOUREL, A.V.
The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 291-310.
[comunicazione interculturale; etnografia]

216. CIDIS
Io faccio festa, e tu? Indicazioni di lavoro per itinerari didattici. Perugia, CIDIS-CEE, s.d.
[animazione; socializzazione; gioco; didattica interculturale]

217. CIDIS
Verso una società plurietnica. Percorsi di Educazione Interculturale. Perugia, CIDIS - COSPE - CEE, s.d.
[animazione; socializzazione; gioco; didattica interculturale]

218. Clyne, M.
Inter-Cultural Communication at Work. Cultural Values in Discourse. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa; analisi della conversazione]
219. Cohen, E.G.
Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività. Trento, Erickson, 1999.
[apprendimento; cooperazione; lavoro di gruppo]
220. Cohn Bendit, D.; Schmid, T.
Patria Babilonia. La sfida della democrazia multiculturale. Roma-Napoli, Theoria, 1992 (trad. it.).
[società pluralista]
221. Coletti, Patrizia; Demo, Marisa; Veronese, Maurizio; Zambanini, Rita
Identità, diversità e prospettive interculturali. Percorsi didattici per la scuola elementare. Milano, Franco Angeli, 1998.
[scuola; didattica interculturale; identità; alterità e diversità]
222. Collier, M.J.
Researching Cultural Identity: Reconciling Interpretative and Postcolonial Perspectives, in D.V. Tanno, A. Gonzàles (eds.), *Communication and Identity across Cultures*. Thousand Oaks, Cal., Sage Publications, 1998. pp. 122-147.
[identità; comunicazione interculturale]
223. Collotti, E. (a cura di)
Razza e fascismo. La persecuzione degli ebrei in Toscana 1938-43. Saggi e documenti. Roma, Carocci editore, 1999.
[razzismo/antirazzismo]
224. Comoglio, Mario
Abilitare l'animazione. Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1989.
[animazione; lavoro di gruppo]
225. Comoglio, Mario
Educare insegnando. Apprendere ad usare il Cooperative Learning. Roma, LAS, 1998.
[apprendimento; cooperazione; lavoro di gruppo; animazione]
226. Comoglio, M.; Cardoso, M.A.
Apprendere a cooperare in classe. Roma, LAS, 1996.
[apprendimento; cooperazione; lavoro di gruppo; animazione]
227. Compagnoni, Ezio
Una scuola per il domani. L'esperienza interculturale di Rio Saliceto. Milano, Franco Angeli, 1993.
[scuola; integrazione]
228. Connor, U.
Contrastive Rethoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
[L2; competenza comunicativa]
229. Contadini, Michele; Bevilacqua, Gabriele
La sfida della mondialità e della interculturalità. 82 schede per insegnanti, educatori, animatori. Leumann (Torino), Elle Di Ci, 2000.
[opera di carattere generale; formazione degli educatori; globalizzazione/sviluppo; animazione]
230. Conte, Cinzia (a cura di)
La Festa il Cibo l'Incontro. Strumenti di lettura della Festa per un'educazione

interculturale. Firenze - Perugia, Arnaud - Cidis, 1993.
[animazione; socializzazione; culture]

231. CONTESSA, GUIDO
La psicologia di comunità in azione. Strategie e tecniche per "animare" una comunità, «Animazione Sociale», XVII, 74-75, marzo-giugno, 1987. pp. 21-34.
[psicologia; animazione; lavoro sociale]

232. CONTINI, M.; GENOVESE, A.; MOSCATO, M.T.
Le migrazioni e le scelte familiari di residenza: vissuti e rappresentazioni in bambini e adolescenti, «Orientamenti Pedagogici», XLI, 6 (246), novembre-dicembre, 1994. pp. 1163-1180.
[migrazione; famiglia; minori immigrati]

233. CONTU, GIAN FRANCO
La questione nazionale sarda tra autonomismo e indipendentismo, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 97-120.
[identità; Sardegna]

234. COROSSACZ, V.R.
Forme di razzismo in una scuola di Rio de Janeiro, «Etnosistemi», 6, 1999. pp. 50-61.
[razzismo/antirazzismo; scuola; etnografia; America Latina]

235. CORRADINI, LUCIANO
Identità nazionale e educazione, in M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio (a cura di), *Popoli, culture, Stati*. Cosenza, Pellegrini, 1994. pp. 155-166.
[identità; nazione; storia delle culture; scuola; Europa]

236. CORRADINI, LUCIANO
Il mondo della scuola verso l'Europa, «Pedagogia e Vita», (58), 2, marzo-aprile, 2000. pp. 127-141.
[scuola; Europa]

237. CORSARO, W.A.
La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo, «Etnosistemi», 6, 1999. pp. 62-75.
[scuola primaria; minori immigrati; etnografia; famiglia]

238. COSTA, R.
"Intercultura news": multimedialità per l'educazione, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 297-308.
[mass media e virtualità; didattica interculturale; pregiudizi/stereotipi]

239. COWEN, R.
Educazione comparata e educazione interculturale nel contesto del Mediterraneo: limiti e possibilità, in G. Pampanini (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000. pp. 61-74.
[epistemologia; nazione; migrazione]

240. CRISCIONE, E.; DE LA PIERRE, S. (a cura di)
Gli spazi dell'identità. Studi sulla nuova immigrazione. La scuola pubblica e la pluralità culturale. Milano, Franco Angeli, 1995.
[minori immigrati; scuola; didattica interculturale; identità; razzismo/antirazzismo; nazione]

241. CRUDO, MICHELE
Percorsi interculturali e modelli di riferimento. Roma, Cres - Edizioni Lavoro, 1995.
[didattica interculturale; scuola]

242. CUMMINS, JIM
Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
[bilinguismo]

243. CUMMINS, JIM
Empowering Minority Students. Sacramento, Cal., Association for Bilingual Education, 1989.
[bilinguismo; minoranze]

244. D'ADDEZIO, A.
Per leggere gli «Orientamenti» del 1991 in prospettiva interculturale, in S.S. Macchietti (a cura di), *Educazione interculturale. Una proposta per la scuola materna*. Roma, EuRoma - Editrice Universitaria di Roma - La Goliardica, 1995. pp. 43-50.
[scuola primaria; identità; integrazione; normativa]

245. DAL BOSCO, E.; PUGLIESE, ENRICO
La globalizzazione dell'economia e le dinamiche dei flussi migratori verso l'Italia. Città di Castello (Perugia), 1999.
[migrazione; immigrati; globalizzazione/sviluppo]

246. DAL LAGO, A.; ROVATTI, P.
Per gioco. Milano, Raffaello Cortina, 1993.
[gioco; socializzazione; apprendimento; lingua]

247. DALLARI, MARCO
Lo specchio e l'altro. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1991.
[identità; alterità e diversità; epistemologia; modernità]

248. DALLARI, MARCO; EVANGELISTI, SILVIA
I linguaggi meticci dell'arte, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 125-161.
[comunicazione interculturale; identità; antropologia culturale; Asia]

249. DAMIANI, MARIAROSARIA
L'integrazione mancata. Formello (Roma), Seam, 1999.
[rifugiati; integrazione]

250. DAMIANO, ELIO
Esperienze e modelli di formazione interculturale in Europa, «Prospettiva EP», 2, 1995. pp. 3-27.
[didattica interculturale; formazione degli educatori; Europa]

251. DAMIANO, ELIO (a cura di)
Homo migrans. Discipline e concetti per un curricolo di educazione interrculturale a prova di scuola. Milano, Franco Angeli, 1998.
[antropologia culturale; immigrati; didattica interculturale]

252. DAMIANO, ELIO
La sala degli specchi. Milano, Franco Angeli, 1999.
[opera di carattere generale]

253. DAMIANO, ELIO
Le riforme come formazione degli insegnanti, «Orientamenti Pedagogici», XLVI, 3 (273), maggio-giugno, 1999. pp. 517-526.
[formazione degli educatori]

254. DAMIANO, ELIO
Intercultura e scuola: posizione del problema, in L. Corradini (a cura di), *Peda-*

gogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng. Formello (Roma), Seam, 2000. pp. 151-168.
[scuola; epistemologia]

255. DAMIANO, E.; MORANDI, R. (a cura di)
Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea. Milano, Franco Angeli, 2000.
[integrazione; culture; religioni; Cattolicesimo; scuola; comunicazione interculturale; Europa]

256. D'ANDRETTA, PASQUALE
Il gioco nella didattica interculturale. Bologna, EMI, 1999.
[gioco; didattica interculturale; scuola]

257. DANESE, ATTILIO
Le radici filosofiche del pluralismo e l'ispirazione cristiana, in V. Zani (a cura di), *Volti d'Europa. Unità nella diversità*. Brescia, La Scuola, 1990. pp. 29-47.
[Cattolicesimo; alterità e diversità; Europa]

258. DANISI, A.
Fiaba interculturale ed educazione alla gestione dei conflitti, in V.A. Baldassarre (a cura di), *Le scienze della formazione. Prospettive di ricerca nell'area del Mediterraneo*. Modugno (Bari), Edizioni dal Sud, 1996. pp. 275-282.
[conflitto; didattica interculturale_letteratura]

259. DASEN, PIERRE
Fondamenti scientifici di una pedagogia interculturale, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 23-37.
[epistemologia; psicologia; antropologia culturale]

260. DASSORI, IDA
Europa multietnica, Europa interetnica, «Aggiornamenti Sociali», (51), 9-10, settembre-ottobre, 2000. pp. 673-684.
[migrazione; normativa; mediatore inter/culturale; formazione degli educatori]

261. DE BIASI, R.
Cornici, «Aut Aut», 269, settembre-ottobre, 1995. pp. 5-15.
[epistemologia; gioco]

262. DE BIASI, R.
Umorismo e interazione, «Aut Aut», 282, novembre-dicembre, 1997. pp. 61-76.
[epistemologia; gioco; umorismo]

263. DEEGAN, J.G.
Children's Friendships in Culturally Diverse Classrooms. London, The Falmer Press, 1996.
[relazioni etniche; scuola]

264. DE LA PIERRE, S.
Immigrati a Milano. Modelli di autorappresentazione socio-culturale tra spinta all'integrazione e ricerca di identità, in E. Criscione, S. De La Pierre (a cura di), *Gli spazi dell'identità. Studi sulla nuova immigrazione, la scuola pubblica e la pluralità culturale*. Milano, Franco Angeli, 1995. pp. 137-179.
[identità; integrazione; politiche migratorie; Lombardia]

265. DELL'ANTONIO, A.
Bambini di colore in affido e in adozione. Milano, Raffaello Cortina, 1994.
[minori immigrati]

266. DE LOURDES JESUS, MARIA
Europa e Italia nell'immaginario di una donna di Capo Verde, in M.I. Macioti

(a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 269-274.
[migrazione; psicologia; Italia; Europa; Africa]

267. DEL RE, MICHELE C.
L'equivoco dell'eguaglianza: obbligo di conformità o diritto alla diversità per l'immigrato?, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 143-152.
[alterità e diversità; adulti immigrati; integrazione]

268. DE MAURO, TULLIO
Per una biblioteca multilingue, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 175-182.
[pluralismo culturale; lingua; didattica interculturale_letteratura]

269. DEMETRIO, DUCCIO
Oltre le nicchie per nuove agorà. La pedagogia interculturale come approccio relazionale, in E. Criscione, S. De La Pierre (a cura di), *Gli spazi dell'identità. Studi sulla nuova immigrazione, la scuola pubblica e la pluralità culturale*. Milano, Franco Angeli, 1995. pp. 180-197.
[relazioni etniche; pluralismo culturale]

270. DEMETRIO, DUCCIO
La formazione degli adulti: apprendimento e progettualità interculturale, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Bruno Mondadori, 1996. pp. 342-368.
[identità; integrazione; metodologia autobiografica; socializzazione]

271. DEMETRIO, DUCCIO (a cura di)
Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo. Milano, Franco Angeli, 1996.
[didattica interculturale; metodologia autobiografica]

272. DEMETRIO, DUCCIO
Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé. Milano, Raffaello Cortina, 1996.
[metodologia autobiografica]

273. DEMETRIO, DUCCIO
Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia. Roma, Meltemi, 1997.
[scuola; alterità e diversità; lingua; opera di carattere generale]

274. DEMETRIO, DUCCIO
Identità composite. Un breve viaggio nell'idea di età adulta, «Pluriverso», 3, 1997. pp. 59-69.
[identità]

275. DEMETRIO, DUCCIO
Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi. Milano, Guerini e Associati, 1997.
[animazione; gioco; metodologia autobiografica]

276. DEMETRIO, DUCCIO (a cura di)
Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997.
[epistemologia; didattica interculturale; minori immigrati; adulti immigrati; alterità e diversità; scuola]

277. DEMETRIO, DUCCIO; FAVARO, GRAZIELLA
Immigrazione e pedagogia interculturale. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993.
[migrazione; pluralismo culturale]

278. DEMETRIO, DUCCIO; FAVARO, GRAZIELLA
Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica della scuola dell'infanzia e nella scuola elementare. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997.
[scuola primaria; didattica interculturale; minori immigrati]

279. DEMETRIO, DUCCIO; FAVARO, GRAZIELLA; MELOTTI, UMBERTO; ZIGLIO, LEILA
Lontano da dove? La nuova immigrazione e le sue culture. Milano, Franco Angeli, 1990.
[migrazione; pluralismo culturale]

280. DE MICCO, VIRGINIA; CARDAMONE, GIUSEPPE
Il corpo che migra. Soggetto, malattia, immigrazione, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 165-178.
[migrazione; psicologia; comunicazione interculturale]

281. DE MUNTER, A.; VANDEMEULEBROECKE, L.
Quale educazione in una società multiculturale, «Pedagogia e Vita», (56), 6, novembre-dicembre, 1998. pp. 53-60.
[famiglia; società pluralista]

282. DE NATALE, M.L.
Dalle "culture altre" all'intercultura, in M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio (a cura di), *Popoli, culture, Stati*. Cosenza, Pellegrini, 1994. pp. 228-232.
[epistemologia; pluralismo culturale]

283. DE SANCTIS RICCIARDONE, P.
Antropologia e gioco. Napoli, Liguori Editore, 1994.
[antropologia culturale; gioco; culture]

284. DE SANCTIS RICCIARDONE, P. (a cura di)
Il potere del debole. Dal sapere al gioco. Roma, Meltemi, 1997.
[antropologia culturale; gioco; culture]

285. DESHAYS, E.
Come favorire il bilinguismo dei bambini. L'apertura mentale di una seconda lingua. Como, Red Edizioni, 1999 (trad. it.).
[bilinguismo; L2]

286. DESIDERI, P.
L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995.
[lingua; pluralismo culturale; scuola]

287. DESINAN, CLAUDIO
Orientamenti di educazione interculturale. Milano, Franco Angeli, 1997.
[opera di carattere generale; epistemologia; identità; scuola]

288. DESINAN, CLAUDIO
L'educazione interculturale in classe, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 728-747.
[alterità e diversità; culture; scuola; didattica interculturale; bilinguismo; plurilinguismo; mediatore inter/culturale; formazione degli insegnanti]

289. DE STEFANI, P.
Lo studio dei diritti umani è una pedagogia, in M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio (a cura di), *Popoli, culture, Stati*. Cosenza, Pellegrini, 1994. pp. 63-73.
[diritti umani; documenti internazionali]

290. DE VOS, GEORGE
Ethnic Pluralism: Conflict and Accomodation, in L. Romanucci-Ross, G.A. De Vos (eds.), *Ethnic Identity. Creation, Conflict, and Accommodation*. London, Altamira Press, 1995. pp. 15-47.
[identità; pluralismo culturale; conflitto]

291. De Vreede, E.
The intercultural town: the Dutch experience, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 113-138.
[razzismo/antirazzismo; culture; relazioni etniche; società pluralista; minoranze; Paesi Bassi]

292. Di Capita, Maria Antonietta
L'interculturalità nella scuola materna. Bologna, EMI, 2000.
[scuola primaria; didattica interculturale]

293. Di Carlo, Angelo; Di Carlo, Serena
I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione. Milano, Franco Angeli, 1986.
[epistemologia; migrazione; identità; alterità e diversità; conflitto; psicologia; culture; famiglia]

294. Di Carlo, Serena
Identificazioni affettive, comunicazione, e codici nell'esperienza plurilingue dei ragazzi migranti, «Studi Emigrazione», XXII, 79, 1985. pp. 340-351.
[plurilinguismo; comunicazione interculturale; minori immigrati]

295. Di Carlo, Serena
Proposte per una educazione interculturale. Napoli, Tecnodid, 1994.
[normativa; Europa; lingua]

296. Di Cristofaro Longo, Gioia
Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità. Roma, Studium, 1993.
[identità; culture; alterità e diversità; antropologia culturale]

297. Diebold, A.R.
Le conseguenze del bilinguismo precoce sullo sviluppo cognitivo e sulla formazione della personalità, in R. Titone (a cura di), *La personalità bilingue. Caratteristiche psicodinamiche*. Milano, Bompiani, 1996. pp. 93-125.
[bilinguismo]

298. Dingwaney, A.; Maier, C. (eds.)
Between Languages and Cultures. Translation and Cross-Cultural Texts. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1995.
[comunicazione interculturale; traduzione]

299. Dini, V.
Porosità e modernità, «Pluriverso», 1, 1997. pp. 31-38.
[modernità; Mediterraneo]

300. Di Nicola, Giulia Paola
La reciprocità oltre le logiche dei sistemi, in V. Zani (a cura di), *Volti d'Europa. Unità nella diversità*. Brescia, La Scuola, 1990. pp. 49-69.
[Europa; modernità; Occidente; alterità e diversità; complessità; epistemologia; solidarietà]

301. Di Nola, A.
La festa e il bambino. Roma, ERI, 1991.
[animazione; socializzazione; accoglienza; culture]

302. Di Nuovo, S.
Dal pregiudizio all'integrazione. Per una psicologia sociale dell'immigrazione, in G. Pampanini (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000. pp. 193-205.
[psicologia; pregiudizi/stereotipi; relazioni etniche; integrazione; identità; affettività ed emozionalità; scuola; extrascuola]

303. DISOTEO, MAURIZIO
Didattica Interculturale della musica. Bologna, EMI, 1998.
[scuola; didattica interculturale_musica]

304. DISOTEO, MAURIZIO
Tempo e spazio nella musica araba. Idee per l'educazione interculturale, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 189-197.
[culture; didattica interculturale_musica]

305. DODD, C.
Response to Chesebro's Change Variable to Explain Cross-Cultural Communication, in D.V. Tanno, A. Gonzàles (eds.), *Communication and Identity across Cultures*. Thousand Oaks, Cal., Sage Publications, 1998. pp. 203-214.
[comunicazione interculturale]

306. DOMENICI, GAETANO
Il profitto scolastico degli studenti stranieri e le previsioni di successo formulate dagli insegnanti, in F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma, Anicia, 1995. pp. 121-130.
[minori immigrati; scuola]

307. DOUARD, OLIVIER
L'integrazione delle minoranze etniche in Francia per mezzo di attività educative non curriculari, in R. Bracalenti, C. Rossi (a cura di), *Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura*. Roma, EdUP, 1998. pp. 93-100.
[minoranze; scuola; integrazione; extrascuola; Francia]

308. DUBY, G.
Gli ideali del Mediterraneo. Storia, filosofia e letteratura nella cultura europe. Messina, Mesogea, 2000.
[culture; letteratura; religioni; arte; filosofia; Mediterraneo]

309. DUNCAN, S.E.; DE AVILA, E.A.
Bilingualism and cognition: some recent findings, «Journal of the National Association for Bilingual Education», 4, 1979. pp. 15-50.
[bilinguismo]

310. DURANDO, D.
La riscoperta della identità etnica, «Diorama Letterario», 1993.
[identità; etnicità]

311. DURANTI, A.
Language in context and language as context: the Samoan respect vocabulary, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Inter- active Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 77-100.
[comunicazione interculturale; etnografia]

312. DURANTI, A.
Etnografia del parlare quotidiano. Roma, NIS, 1997.
[etnografia; comunicazione interculturale]

313. DURANTI, A.; GOODWIN, C. (eds.)
Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
[comunicazione interculturale; lingua; etnografia]

314. DURINO ALLEGRA, ALESSANDRA
Verso una scuola interculturale. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993.
[scuola; apprendimento; relazione educativa; didattica interculturale]

315. Durino Allegra, Alessandra; Fabi, Francesca; Traversi, Miriam
Dall'accoglienza alla convivenza. Roma, Meltemi, 1997.
[accoglienza; scuola; formazione degli educatori; didattica interculturale; mediatore inter/culturale; normativa; Italia]

316. Eckmann, Monique
Povertà, precarietà, emarginazione: quali rischi per i migranti?, in V. Bolognari, K. Kühne (a cura di), *Povertà, migrazione, razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*. Bergamo, Edizioni Junior, 1997. pp. 31-49.
[integrazione; lavoro sociale]

317. Elster, J. (a cura di)
L'io multiplo. Milano, Feltrinelli, 1991.
[identità]

318. Enwerenzor, U.; Johnson, P.
Il diritto di farsi capire, in AA.VV., *Immigrati/Risorse, Atti del seminario "La figura del mediatore culturale le prime esperienze ed i percorsi formativi a confronto"*. Bologna, COSPE, 1993. pp. 27-42.
[mediatore inter/culturale; comunicazione interculturale]

319. Ezzeldin Hammouda, R.
The implications of interculturality for architectural education in Egypt, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 441-460.
[epistemologia; globalizzazione/sviluppo; alterità e diversità; identità]

320. Fabbri, L.
Formazione degli insegnanti e pratiche educative. Roma, Armando, 1999.
[formazione degli insegnanti; scuola; didattica interculturale]

321. Fabbricotti, Alberta
I 40 anni dell'A.W.R. (Association for the study of the world refugee problem), in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 133-140.
[rifugiati; organismi internazionali]

322. Fabbri Montesano, D.
La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione. Milano, Guerini e Associati, 1990.
[epistemologia; formazione; apprendimento; identità; psicologia; complessità; affettività ed emozionalità; alterità e diversità]

323. Fabbri Montesano, D.; Munari, A.
Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*. Milano, Feltrinelli, 1985. pp. 334-346.
[epistemologia; psicologia; complessità]

324. Fabian, J.
Accident and Method in the Study of Intercultural Communication: Colonial Description of Swahili in the Former Belgian Congo, in J. Blommaert, J. Verschueren (eds.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1991. pp. 33-50.
[etnografia; comunicazione interculturale; Africa]

325. Fabietti, Ugo
Sulla comprensione della differenza culturale: il punto di vista dell'antropo- logia, in F. Poletti (a cura di), *Educazione interculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 3-28.
[antropologia culturale; alterità e diversità]

326. FABIETTI, UGO
Etnografia della frontiera. Antropologia e storia in Baluchistan. Roma, Meltemi, 1997.
[culture; etnografia; modernità; nazione; identità; potere]

327. FABIETTI, UGO
Il mondo arabo, l'Oriente, l'antropologia, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 14-24.
[antropologia culturale; alterità e diversità; pregiudizi/stereotipi; globalizzazione/sviluppo; modernità; Oriente]

328. FABIETTI, UGO
Quale memoria e quale oblio nell'incontro tra culture?, «Animazione Sociale», 6-7, 2000. pp. 12-16.
[antropologia culturale; pluralismo culturale; epistemologia; etnografia]

329. FACCI, S.
I colori della musica. Riflessioni sull'educazione musicale e l'interculturalità, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 353-358.
[didattica interculturale_musica]

330. FAGGIANI, G.; GALLI, C.; RUSSOMANDO, P.
Allenarsi ad altri mondi. Otto unità didattiche interculturali per la scuola media, in F. Berruti (a cura di), *L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1996. pp. 76-114.
[scuola secondaria; didattica interculturale]

331. FARANDA, LAURA; LOMBARDI SATRIANI, LUIGI M.
Lo sguardo dell'altrove, in A. Di Carlo, S. Di Carlo (a cura di), *I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*. Milano, Franco Angeli, 1986. pp. 163-182.
[antropologia culturale; identità; alterità e diversità]

332. FARRUGIA, C.J.
Lo sviluppo dell'educazione a Malta, una piccola isola-stato nel Mediterraneo, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993. pp. 131-144.
[epistemologia; culture; Mediterraneo]

333. FAVARO, GRAZIELLA
I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi. Milano, Guerini e Associati, 1990.
[minori immigrati; scuola]

334. FAVARO, GRAZIELLA
Il mondo in classe. Bologna, Nicola Milano, 1992.
[minori immigrati; scuola]

335. FAVARO, GRAZIELLA
Migrazione femminile e racconto di sé, «Adultità», 4, ottobre, 1996. pp. 115-121.
[donne immigrate; integrazione; metodologia autobiografica]

336. FAVARO, GRAZIELLA
I minori musulmani in Italia, in I. Siggillino (a cura di), *I bambini dell'Islam*. Milano, Franco Angeli, 2000. pp. 15-33.
[minori immigrati; Islam; scuola; integrazione]

337. FAVARO, GRAZIELLA
Le famiglie immigrate. Microcosmo di affetti, progetti, cambiamenti, in W.

Nanni, T. Vecchiato (a cura di), *La rete spezzata rapporto su emarginazione e disagio nei contesti familiari (Caritas italiana e fondazione E. Zancan)*. Milano, Feltrinelli, 2000. pp. 40-66.
[famiglia; immigrati]

338. FAVARO, GRAZIELLA; COLOMBO, TULLIA
I bambini della nostalgia. Milano, Arnoldo Mondadori, 1993.
[minori immigrati; famiglia]

339. FAVARO, GRAZIELLA; GENOVESE, A. (a cura di)
Incontri di infanzie. Bologna, Clueb, 1996.
[famiglia; minori immigrati]

340. FAVARO, GRAZIELLA; TOGNETTI BORDOGNA, MARA
Politiche sociali ed immigrati stranieri. Roma, NIS, 1989.
[migrazione; politiche migratorie; donne immigrate; adulti immigrati; Europa]

341. FAVARO, GRAZIELLA; TOGNETTI BORDOGNA, MARA
Donne dal mondo. Strategie migratorie al femminile. Milano, Guerini e Associati, 1991.
[donne immigrate; migrazione]

342. FEDERIGHI, P.
Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Napoli, Liguori Editore, 1996.
[scuola; apprendimento; Europa]

343. FERLIGA, P. (a cura di)
Globalizzazione e identità etniche nell'epoca postmoderna. Brescia, Grafo, 1998.
[globalizzazione/sviluppo; identità; etnicità]

344. FERRACIN, L.; GIODA, P.; LOOS, S.
Giochi di simulazione per l'educazione allo sviluppo e alla mondialità, a cura del CISV. Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1990.
[animazione; gioco; socializzazione]

345. FERRACIN, L.; PORCELLI, M.
Al cinema con il mondo. Bologna, EMI, 2000.
[immigrati; didattica interculturale_cinema; pregiudizi/stereotipi]

346. FERRACUTI, M.
Paideia e qualità della cultura nell'era del "cyberspazio", «Pedagogia e Vita», (55), 1, gennaio-febbraio, 1997. pp. 73-98.
[mass media e virtualità; società pluralista]

347. FERRACUTI, M.; GRANATA, A. (a cura di)
Interculturalità: sfida del futuro, «Il nodo. Scuole in rete», (5), 15, 2001.
[scuola; formazione; alterità e diversità; didattica interculturale_musica; accoglienza]

348. FIBBI, ROSITA; BOLZMAN, CLAUDIO; VIAL, MARIE
Dalla provvisorietà alla scelta definitiva: le condizioni di sedentarizzazione degli immigrati italiani e spagnoli in Svizzera, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 97-110.
[adulti immigrati; integrazione; Svizzera; Spagna; Italia]

349. FIGUEROA, P.
Cosa è l'educazione multietnica? Riflessioni filosofiche e sociologiche, in M.T. Moscato (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative*. Catania, Coesse, 1989. pp. 87-106.

[epistemologia; potere; razzismo/antirazzismo; relazioni etniche; alterità e diversità; pregiudizi/stereotipi; scuola; lingua madre; Gran Bretagna]

350. FILIPPI, N.
Resistenze e possibilità nella realizzazione degli aspetti umanistici interculturali, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 133-151.
[epistemologia; alterità e diversità; stranieri]

351. FILTZINGER, OTTO
L'interculturalità come principio educativo per una società multiculturale, in S.S. Macchietti (a cura di), *Verso un'educazione interculturale*. Firenze, Irrsae Toscana, 1992. pp. 63-79.
[società pluralista; culture; scuola]

352. FILTZINGER, OTTO
La sfida interculturale della città, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 93-112.
[società pluralista; extrascuola; potere; epistemologia; Germania]

353. FILTZINGER, OTTO; SIRNA, CONCETTA (a cura di)
Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione. Bergamo, Edizioni Junior, 1993.
[identità; alterità e diversità; integrazione; bilinguismo; plurilinguismo; donne immigrate; razzismo/antirazzismo; scuola; didattica interculturale; storia della pedagogia interculturale; società pluralista; politiche migratorie]

354. FIORUCCI, M.
La mediazione culturale. Strategie per l'incontro. Roma, Armando, 2000.
[comunicazione interculturale; mediatore inter/culturale]

355. FISHER, G.
Diplomacy, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 407-422.
[comunicazione interculturale; alterità e diversità; competenza comunicativa]

356. FISHMAN, J.A.
Istruzione bilingue. Una prospettiva sociologica internazionale. Bergamo, Minerva Italica, 1979 (trad. it.).
[bilinguismo]

357. FITZGERALD, T.K.
Metaphors of Identity: A Culture -Communication Dialogue. State University of New York Press, 1993.
[identità; comunicazione interculturale]

358. FLORIS, F.
L'animazione a scuola: opzioni culturali e strategie di intervento. Quaderni di animazione e formazione, in AA.VV., *L'animazione a scuola. Accoglienza, apprendimento, comunicazione*. Quaderni di animazione e formazione, collana a cura di Animazione Sociale e Università della Strada. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1996. pp. 5-18.
[animazione; socializzazione; accoglienza; scuola; lavoro di gruppo]

359. FOIS, PAOLO
La protezione internazionale delle minoranze: il caso dell'Europa, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 11-18.
[minoranze; plurilinguismo; documenti internazionali; Europa dell'Est; Europa]

360. FOLB, E.A.
Who's Got the Room at the Top? Issues of Dominance and Nondominance in Intracultural Communication, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 138-154.
[comunicazione interculturale; analisi della conversazione; potere]

361. FONG, M.
The Crossroads of Language and Culture, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 207-213.
[comunicazione interculturale; lingua; alterità e diversità]

362. FONZI, A.
Cooperare e competere tra bambini. Firenze, Giunti, 1991.
[cooperazione; apprendimento; didattica interculturale]

363. FORASASSI, MARIA GRAZIA
Alcuni problemi concettuali nella prospettiva dell'integrazione europea, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 283-294.
[identità; minoranze; relazioni etniche; antropologia culturale; Europa]

364. FOUAD ALLAM, K.
Multiculturalismo e intercultiralità nella relazione Islam-Europa. Epistemologia del discorso sul cosmopolitismo, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 43-60.
[epistemologia; identità; società pluralista; Islam; cittadinanza; integrazione; Italia; Francia; America del Nord]

365. FRABBONI, F.
Una città un po' mostro e un po' angelo. Da un sistema formativo in frantumi ad un sistema formativo integrato, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 73-92.
[società pluralista; extrascuola; scuola]

366. FRABBONI, F.; PINTO MINERVA, F.
Il gioco. L'alfabeto della libertà e dell'ambiguità, in F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari, Laterza, 1997. pp. 529-542.
[gioco]

367. FRANCESCATO, G.
Le aree bilingui e le regioni di confine, in G. Braga, E. Monti Civelli (eds.), *Linguistic Problems and European Unity*. Milano, Franco Angeli, 1982. pp. 126-145.
[bilinguismo; L2]

368. FRANCESCATO, G.
Il bilingue isolato. Studi di bilinguismo infantile. Bergamo, Minerva Italica, 1988.
[bilinguismo; identità]

369. FRANCHINI, ROSSELLA; PEDULLI, LORENA
Raccogliere le autobiografie professionali dei docenti: punti di osservazione diversi, in M. Giusti (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998. pp. 103-108.
[epistemologia; formazione degli insegnanti; scuola; Toscana]

370. FRIDAY, R.A.
Contrasts in Discussion Behaviors of German and American Managers, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont,

Wadsworth, 1997. pp. 297-307.
[comunicazione interculturale; etnografia; Germania; America del Nord]

371. FRIGERIO, AGOSTINO
L'inserimento scolastico degli stranieri. Il quadro normativo, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Bruno Mondadori, 1996. pp. 247-258.
[scuola; minori immigrati; scuola; normativa; Italia]

372. FRIGESSI, DELIA
Migrazione e malattia mentale, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 153-163.
[migrazione; immigrati; psicologia]

373. FUCECCHI, ANTONELLA
Didattica Interculturale della lingua e della letteratura. Bologna, EMI, 1998.
[scuola; didattica interculturale_letteratura; lingua]

374. FUCECCHI, EMANUELE
Glob glob. La globalizzazione spiegata ai ragazzi. Bologna, EMI, 2000.
[scuola; didattica interculturale; globalizzazione/sviluppo]

375. FURIANI, MASSIMO
Verso una coesistenza multiculturalista delle minoranze, «Studi Emigrazione», XXXI, 114, 1994. pp. 340-348.
[minoranze; globalizzazione/sviluppo]

376. GAETA, GIUSEPPE
Lavoro e identità: note per una riflessione sulla questione culturale europea, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 267-282.
[identità; antropologia culturale; Europa]

377. GAIK, F.
Radio talk-show therapy and the pragmatics of possible words, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 271-290.
[comunicazione interculturale; etnografia]

378. GALLELLI, R.
Le città del mondo come laboratori sonori, in F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*. Bari, Mario Adda Editore, 1996. pp. 269-285.
[alterità e diversità; didattica interculturale]

379. GALLELLI, R.
Le immagini della differenza sui muri della città, in F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*. Bari, Mario Adda Editore, 1996. pp. 185-213.
[alterità e diversità; mass media e virtualità]

380. GALLI, NORBERTO
Educazione familiare e pensiero tollerante, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. Brescia, La Scuola, 1992. pp. 156-171.
[tolleranza/intolleranza; pregiudizi/stereotipi; migrazione; psicologia; Cattolicesimo; documenti internazionali; Europa]

381. GALLI, NORBERTO
L'educazione alla tolleranza, «Pedagogia e Vita», (50), 2, marzo-aprile, 1992. pp. 7-28.
[tolleranza/intolleranza]

382. GALLI, NORBERTO
Quale educazione familiare per l'Europa di domani, «Pedagogia e Vita», (56), 6, novembre-dicembre, 1998. pp. 93-130.
[famiglia; Europa]

383. GALLIANI, L.
Intercultura e multimedialità, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 279-293.
[mass media e virtualità; cittadinanza; minoranze; potere; alterità e diversità; epistemologia; Occidente]

384. GALLINI, C.
Giochi pericolosi. Frammenti di un immaginario alquanto razzista. Roma, Manifestolibri, 1996.
[razzismo/antirazzismo; pregiudizi/stereotipi]

385. GALLISOT, R.; RIVERA, A.
L'imbroglio etnico. In dieci parole chiave. Bari, Esdizioni Dedalo, 1997.
[etnicità; pregiudizi/stereotipi; culture; razzismo/antirazzismo; cittadinanza]

386. GALLO, P. (a cura di)
Die Fremde. Forme d'interculturalità nella letteratura tedesca. Schena, 1998.
[didattica interculturale_letteratura; Germania]

387. GANDY, O.H.; MATABANE, J.; MATABANE, P.
Television and Social Perceptions Among African Americans and Hispanics, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 318-348.
[mass media e virtualità; comunicazione interculturale; psicologia; America del Nord; Africa; Spagna]

388. GANNON, M.J.
Global-Mente. Metafore culturali per capire 17 Paesi. Milano, Baldini & Castoldi, 1994.
[pregiudizi/stereotipi; culture; Islam; Europa; Asia; America]

389. GARCEA, E.A.A.
Comunicazione interculturale. Teoria e pratica. Roma, Armando, 1996.
[pluralismo culturale; comunicazione interculturale]

390. GARDNER, H.
Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza. Milano, Feltrinelli, 1983 (trad. it.).
[epistemologia; psicologia]

391. GARDNER, H.
Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente. Milano, Feltrinelli, 1999.
[didattica interculturale; pedagogia comparata]

392. GARGANI, A.G.
Transizioni fra codici e intrecci testuali, «Pluriverso», 1, 1995. pp. 70-80.
[comunicazione interculturale; lingua]

393. GASPERINI, L.
Educazione e cooperazione allo sviluppo, «Scuola e Città», 6, 1991. pp. 280-286.
[globalizzazione/sviluppo; documenti internazionali; storia delle culture]

394. GASPERINI, L.
Educazione multiculturale ed alla pace. Patrimonio culturale e coesione sociale, «Scuola e Città», 3, 2000. pp. 99-106.
[documenti internazionali; globalizzazione/sviluppo; pace; minoranze; potere; Israele; America del Nord]

395. Gasperoni, G.
Trasformazioni sociali e realtà scolastica, «il Mulino», XLIX, 1, gennaio-febbraio, 2000. pp. 46-54.
[scuola; società pluralista; integrazione]
396. Gatti, F.
Verso una pedagogia interculturale, «Dimensione Europea», (8), 91-92, novembre-dicembre, 1994. pp. 13-20.
[scuola; epistemologia]
397. Geertz, C.
Interpretazione di culture. Bologna, Il Mulino, 1987.
[antropologia culturale; religioni; nazione]
398. Geertz, C.
Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventgesimo secolo. Bologna, Il Mulino, 1999.
[culture; globalizzazione/sviluppo; conflitto; etnicità; religioni]
399. Geist, P.
Negotiating Cultural Understanding in Health Care Communication, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 340-349.
[comunicazione interculturale; etnografia]
400. Gelpi, E.
Incontri nel Mediterraneo: passato e futuro, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993. pp. 23-30.
[storia delle culture; migrazione; religioni; lingua; Mediterraneo; Africa]
401. Gentili, Anna Maria
Nord-Sud: il problema dei diritti umani, in V. Telmon, L. Borghi (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*. Roma, Armando, 1995. pp. 79-90.
[diritti umani; migrazione]
402. Ge Rondi, Carla
Gli studenti stranieri in Italia. Il caso dell'Università di Pavia, «Studi Emigrazione», XXVII, 99, 1990. pp. 349-380.
[minori immigrati; scuola; integrazione]
403. Ghezzo, R.
Dentro il Calamaio, in S. Pergolesi, C. Imprudente (a cura di), *Progetto Calamaio. La cultura delle diversità a scuola*. Torino, UTET, 1997. pp. 59-75.
[scuola; didattica interculturale; alterità e diversità; Emilia-Romagna]
404. Ghirelli, M.
La comunicazione nella società multiculturale, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 161-168.
[comunicazione interculturale; mass media e virtualità]
405. Ghirelli, M. (a cura di)
One race/Materiali antirazzisti. Roma, Millelire Stampa Alternativa, 1997.
[pregiudizi/stereotipi; razzismo/antirazzismo]
406. Giacalone, Fiorella
Identità e cultura nei processi interculturali: un approccio antropologico, in F. Giacalone, I. Paoletti, R. Perfetti, R. Zuccherini, *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare. Ricerca-azione sull'inserimento dei bambini stra-*

nieri nella scuola elementare. Firenze - Perugia, Arnaud - Cidis, 1994. pp. 124-166.
[identità; antropologia culturale; etnicità; scuola primaria; pregiudizi/stereotipi; culture]

407. GIACALONE, FIORELLA; PAOLETTI, ISABELLA; PERFETTI, ROBERTA; ZUCCHERINI, RENZO
L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare. Ricerca-azione sull'inserimento dei bambini stranieri nella scuola elementare. Firenze - Perugia, Arnaud - Cidis, 1994.
[identità; scuola primaria]

408. GIACALONE RAMAT, ANNA (a cura di)
L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua. Bologna, Il Mulino, 1986.
[apprendimento; L2]

409. GIACALONE RAMAT, ANNA; VEDOVELLI, MASSIMO (a cura di)
Italiano: Lingua seconda, lingua straniera. Roma, Bulzoni, 1994.
[bilinguismo; apprendimento; L2; lingua]

410. GIANNETTI, ROBERTO
Due spiegazioni causali a confronto: disfunzioni familiari e identità nel disagio dei giovani italiani, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 49-55.
[identità; minori immigrati; famiglia; Italia]

411. GIANNI, MATTEO
Cittadinanza differenziata e integrazione multiculturale, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 123-142.
[cittadinanza; integrazione]

412. GIANNINI, L.
Il bambino e lo sviluppo dell'identità, in S.S. Macchietti (a cura di), *Educazione interculturale. Una proposta per la scuola materna*. Roma, EuRoma - Editrice Universitaria di Roma - La Goliardica, 1995. pp. 51-76.
[identità; pluralismo culturale; psicologia; alterità e diversità; didattica interculturale]

413. GIANOLA, P.
Progettare l'educazione: per l'identità, l'appartenenza, la partecipazione, «Orientamenti Pedagogici», XLV, 6 (270), novembre-dicembre, 1998. pp. 1013-1037.
[identità; cooperazione]

414. GILES, H.; COUPLAND, N.
Language: Contexts and Consequences. Buckingham, Open University Press, 1991.
[lingua; alterità e diversità; relazioni etniche]

415. GILES, H.; FRANKLIN-STOKES, A.
Communicator Characteristics, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 117-143.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

416. GILLET, J.C. (a cura di)
Il senso e l'agire sociale dell'animazione, «Animazione Sociale», XXX, 144 (seconda serie), giugno-luglio, 2000. pp. 25-63.
[animazione]

417. GILLET, J.C. (a cura di)
La strategia dell'animazione nel tessere legami sociali, «Animazione Sociale»,

XXX, 145 (seconda serie), agosto-settembre, 2000. pp. 23-55.
[animazione; relazione educativa]

418. *Giocattoli, creatività e riciclaggio. Atelier animato da Oliviero Ratti*, in F. Poletti (a cura di), *Educazione interculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 185-190.
[gioco; pregiudizi/stereotipi]

419. GIODA, P.; MERANA, C.; VARANO, M.
Fiabe e intercultura. Bologna, EMI, 2000.
[didattica interculturale_letteratura]

420. GIUGNI, G.
La cultura fra popoli e stati, in M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio (a cura di), *Popoli, culture, Stati*. Cosenza, Pellegrini, 1994. pp. 167-178.
[nazione; antropologia culturale; pluralismo culturale; epistemologia]

421. GIULIANO, L.
I padroni della menzogna. Il gioco delle identità e dei mondi virtuali. Roma, Meltemi, 1997.
[gioco; mass media e virtualità; identità]

422. GIUSTI, MARIANGELA
L'educazione interculturale nella scuola di base. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995.
[minori immigrati; scuola]

423. GIUSTI, MARIANGELA
L'identità e la memoria. Complessità e educazione interculturale. Firenze, Giunti, 1996.
[epistemologia; complessità; identità; ermeneutica; scuola; minori immigrati; normativa; società pluralista; apprendimento; L2; extrascuola; Italia]

424. GIUSTI, MARIANGELA
Una scuola tante culture. Un percorso di auto formazione interculturale. Firenze, Fatatrac, 1996.
[scuola; formazione degli educatori]

425. GIUSTI, MARIANGELA
Educazione e intercultura, in S. Uliveri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 313-356.
[epistemologia; storia della pedagogia interculturale; alterità e diversità; Italia]

426. GIUSTI, MARIANGELA (a cura di)
Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998.
[minori immigrati; adulti immigrati; scuola; metodologia autobiografica; epistemologia; extrascuola]

427. GLÜCK, HELMUT
L'istruzione delle lingue materne per i figli degli immigrati come problema della politica delle lingue e della formazione, «Studi Emigrazione», XXII, 79, 1985. pp. 352-356.
[lingua madre; lingua; minori immigrati]

428. GNISCI, A.; DE MARTINO, G.; MENNA, L.; PERROZZI, G.
La letterature italiana della migrazione: aspetti teorici e percorsi di lettura. Città di Castello (Perugia), 1999.
[didattica interculturale_letteratura]

429. Gnisci, A.; Sinopoli, F.; Fabriani, L.
BASILI -Banca dati sugli scrittori in lingua italiana immigrati in Italia, Roma, Università La Sapienza, s.d. (http://cisadu2.let.uniroma1.it/basili/).
[migrazione; letteratura]

430. Gobbo, Francesca
Educazione, cultura, identità: il caso della minoranza religiosa valdese, «Etnosistemi», 6, 1999. pp. 21-49.
[minoranze; religioni; identità; etnografia]

431. Gobbo, Francesca
L'educazione intercultruale in Europa: elementi per un dibattito, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 691-704.
[scuola; apprendimento; relazione educativa; razzismo/antirazzismo; Europa]

432. Gobbo, Francesca
Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse. Roma, Carocci editore, 2000.
[epistemologia; storia delle culture; potere; nazione; pluralismo culturale; storia della pedagogia interculturale; alterità e diversità; mass media e virtualità; etnografia; identità; comunicazione interculturale; minori immigrati; zingari; Francia; America del Nord; Italia]

433. Goffman, E.
Divertimento e gioco, in E. Goffman, *Espressione e identità* (1961). Milano, Mondadori, 1979. pp. 12-79.
[epistemologia; gioco]

434. Goffman, E.
Introduzione a "Frame Analysis" (1974), «Aut Aut», 269, settembre-ottobre, 1995. pp. 17-34.
[epistemologia; opera di carattere generale]

435. Gomes, A.M.
Esperienze di scolarizzazione dei bambini sinti: confronto tra differenti modalità di gestione del quotidiano scolastico, «Etnosistemi», 6, 1999. pp. 119-134.
[minori immigrati; scuola primaria; etnografia]

436. Gonzales, C.F.
Translation, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 484-500.
[traduzione; comunicazione interculturale]

437. Goodwin, C.; Duranti, A.
Rethinking contexts: an introduction, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 1-42.
[comunicazione interculturale; etnolinguistica]

438. Goodwin, C.; Goodwin, M.H.
Assessments and the construction of context, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 147-190.
[comunicazione interculturale; analisi della conversazione]

439. Goussot, A.
Spazi interetnici tra quotidianità e azione comune. Riflessione su un'esperienza a Bologna, «Animazione Sociale», 4, 1999. pp. 54-62.
[extrascuola]

440. Gracceva, G.
Diversità e tolleranza, «Scuola e Città», 11, 1993. pp. 487-494.
[alterità e diversità; tolleranza/intolleranza; epistemologia]
441. Grammatica, P.
Economia e tecnica degli scambi internazionali. Milano, Vita e Pensiero, 1996.
[scambi culturali]
442. Gran, L.
Aspetti dell'organizzazione cerebrale del linguaggio: dal monolinguismo all'interpretazione simultanea. Udine, Campanotto Editore, 1992.
[lingua; bilinguismo]
443. Grasseni, C.
Le pratiche della località, «Pluriverso», 3, 2000. pp. 60-98.
[cittadinanza; immigrati; identità; mediatore inter/culturale; extrascuola; metodologia; etnografia; Emilia-Romagna; Africa; Svizzera]
444. Gregoriani, A.
Le immagini della diversita: proposta per una educazione visiva alla differenza. Alcune note metodologiche, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile*. Firenze, Irrsae Toscana, 1993. pp. 109-116.
[scuola secondaria; didattica interculturale; mass media e virtualità]
445. Grillo, G.
"Noi" visti dagli altri. Esercizi di decentramentro narrativo. Bologna, EMI, 1998.
[scuola; didattica interculturale; formazione]
446. Griselli, A.
Multilateral University - School Partneship Culture across the European Union. Trieste, Tipografia Moderna, 2000.
[Europa; scambi culturali; mass media e virtualità; animazione]
447. Grosjean, François
Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.
[bilinguismo]
448. Grosjean, François
La persona bilingue, in R. Titone (a cura di), *La personalità bilingue. Caratteristiche psicodinamiche*. Milano, Bompiani, 1996. pp. 53-78.
[bilinguismo; identità]
449. Grunfeld, F.V.
Giochi del mondo. La loro storia, come costruirli, come giocarci. Roma, Unicef, 1975 (trad. it.).
[gioco; storia del gioco]
450. Gruppo IRC - Diocesi di Latina
Didattica Interculturale della religione. Bologna, EMI, 1997.
[scuola; didattica interculturale_religione]
451. Guasti, L.
Curricolo, competenze, significati, «Pedagogia e Vita», (58), 4, luglio-agosto, 2000. pp. 102-131.
[didattica interculturale; pedagogia comparata; Europa]
452. Güçlüol, K.
L'educazione per la democrazia: concetti, argomenti e problemi, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993. pp. 43-54.
[potere]

453. GÜÇLÜOL, K.
La "Pedagogia del Mediterraneo": il contributo delle Università, in G. Pampanini (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000. pp. 80-93.
[epistemologia; culture; Mediterraneo]
454. GUDYKUNST, W.B.
Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. Thousand Oaks, Cal., Sage Publications, 1994.
[comunicazione interculturale; identità; competenza comunicativa]
455. GUDYKUNST, W.B.; GUMBS, L.I.
Social Cognition and Intergroup Communication, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 204-223.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]
456. GUDYKUNST, W.B.; NISHIDA, T.
Theoretical Perspectives for Studying Intercultural Communication, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 17-45.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]
457. GUDYKUNST, W.B.; TING-TOOMEY, S.; HALL, B.J.; SCHMIDT, K.L.
Language and Intergroup Communication, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 145-162.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa; lingua]
458. GUDYKUNST, W.B.; YOUNG, Y.K.
Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication. New York, McGraw Hill, 1992.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]
459. GUERRA, L.
Educazione comunitaria in Europa. Bergamo, Junior, 1996.
[Europa; apprendimento]
460. GUIDOLIN, E.
Una riflessione sull'«intercultura» nella prospettiva dell'adultità e dell'educazione permanente, in S.S. Macchietti (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*. Bergamo, Bulzoni, 1993. pp. 137-145.
[identità; alterità e diversità]
461. GUMPERZ, J. (ed.)
Language and Social Identity. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
[lingua; identità]
462. GUMPERZ, J.
Contextualization and Understanding, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992. pp. 229-252.
[comunicazione interculturale; etnografia]
463. GUMPERZ, J.; LEVINSON, S.C.
Introduction: linguistic relativity re-examined, in J. Gumperz, S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. pp. 1-18.
[comunicazione interculturale; etnografia]
464. GUMPERZ, J.; LEVINSON, S.C.
Linguistic determinism: the interface between language and thought, in J.

Gumperz, S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. pp. 21-36.
[lingua; etnografia]

465. GUMPERZ, J.; LEVINSON, S.C. (eds.)
Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
[lingua; comunicazione interculturale; etnografia]

466. GUMPERZ, J.; ROBERTS, C.
Understanding in Intercultural Encounters, in J. Blommaert, J. Verschueren (eds.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1991. pp. 51-90.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

467. GUNDARA, JAGDISH S.
Multiculturalità, secolarizzazione ed educazione, in G. Tassinari, G. Ceccatelli Gurrieri, M. Giusti (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 281-296.
[pluralismo culturale; nazione]

468. GUNDARA, JAGDISH S.
Intercultural education discourses in Northern Europe and the Mediterranean Region, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 139-156.
[modernità; storia delle culture; formazione degli educatori; religioni; etica; potere; scuola; razzismo/antirazzismo; minoranze; pregiudizi/stereotipi; didattica interculturale; Mediterraneo; Germania; Europa]

469. GUOLO, R.
I nuovi crociati: la Lega e l'Islam, «il Mulino», XLIX, 5, settembre-ottobre, 2000. pp. 890-902.
[pregiudizi/stereotipi; razzismo/antirazzismo; Islam]

470. HABERMAS, J.
L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica. Milano, Feltrinelli, 1998.
[identità; stranieri; cittadinanza; globalizzazione/sviluppo; alterità e diversità]

471. HABIB-ALLAH, M.
L'educazione alla pace nel Medio Oriente. Prospettive per il futuro, in G. Pampanini (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000. pp. 135-156.
[religioni; pace; documenti internazionali; formazione degli educatori; affettività ed emozionalità; pregiudizi/stereotipi; scuola; società pluralista; epistemologia; alterità e diversità; conflitto; Israele]

472. HADHRI, M.
Les sociétés du Sud de la Méditerranée face à la modernité et aux défis du futur, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 403-430.
[modernità; cittadinanza; potere; Mediterraneo]

473. HALL, E.T.
Context and Meaning, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 45-54.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

474. HALL, E.T.
Monochronic and Polychronic Time, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 277-288.
[comunicazione interculturale; alterità e diversità]

475. HALL, E.T.; HALL, M.R
Understanding Cultural Differences. Yarmouth, Intercultural Press, 1990.
[comunicazione interculturale; alterità e diversità]
476. HAMMER, M.R.
Intercultural Communication Competence, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 247-259.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]
477. HANKS, W.F.
The indexical ground of deictic reference, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 43-76.
[comunicazione interculturale; etnolinguistica]
478. HARRIS, N.
I nuovi Intoccabili. Perché abbiamo bisogno degli immigrati. Milano, Il Saggiatore, 2000.
[migrazione; immigrati; società pluralista]
479. HECHT, M.L.; ANDERSEN, P.A.; RIBEAU, S.A.
The Cultural Dimension of Nonverbal Communication, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 164-184.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]
480. HEDGE RADHA, S.
Swinging the Trapeze: The Negotiation of Identity among Asian Indian Immigrant Women in the Unitide States, in D.V. Tanno, A. Gonzàles (eds.), *Comunication and Identity acrosss Cultures*. Thousand Oaks, Cal., Sage Publications, 1998. pp. 34-55.
[identità; donne immigrate; America del Nord]
481. HÉRAUD, GUY
Ripensare le costituzioni europee per un'Europa unita, in V. Zani (a cura di), *Volti d'Europa. Unità nella diversità*. Brescia, La Scuola, 1990. pp. 121-133.
[alterità e diversità; nazione; Europa]
482. HERMANS, T.
Translation as Institution, in M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová, K. Kaindl (eds.), *Translation as Intercultural Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1995. pp. 3-20.
[comunicazione interculturale; traduzione]
483. HINNENKAMP, V.
Talking a Person into Interethnic Distinction: a Discourse Analytic Case Study, in J. Blommaert, J. Verschueren (eds.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1991. pp. 91-109.
[comunicazione interculturale; analisi della conversazione]
484. HINZ-ROMMEL, WOLFGANG
Proposte per un'apertura interculturale dei servizi sociali, in V. Bolognari, K. Kühne (a cura di), *Povertà, migrazione, razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*. Bergamo, Edizioni Junior, 1997. pp. 237-258.
[lavoro sociale; extrascuola]
485. HORNZIEL, IJOLA MARIA
I polacchi in Italia: situazioni e proposte, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una so-*

cietà multiculturale. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 127-132.
[antropologia culturale; adulti immigrati; Polonia]
486. HOWELL, W.
The Empathic Communicator. Belmont, Wadsworth, 1992.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]
487. HUIZINGA, J.
Homo Ludens. Torino, Einaudi, 1946 (trad. it.).
[gioco; culture; antropologia culturale]
488. HUMES-BARTLO, M.
Variation in Children's Ability to Learn Second Languages, in K. Hylstensteam, L. Obler (eds.), *Bilingualism Across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. pp. 41-55.
[apprendimento; L2]
489. HYLTENSTEAM, K.; OBLER, L. (eds.)
Bilingualism Across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
[lingua; bilinguismo; apprendimento; L2]
490. HYMES, D.
Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1974.
[lingua; etnografia]
491. INFANTINO, AGNESE
La comunicazione fra insegnanti e genitori stranieri. Il caso della scuola dell'infanzia, in F. Berruti (a cura di), *L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1996. pp. 67-75.
[comunicazione interculturale; scuola primaria; adulti immigrati]
492. INFANTINO, AGNESE
La comunicazione interculturale, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Bruno Mondadori, 1996. pp. 198-246.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa; lingua; scuola]
493. INFANTINO, AGNESE
Un'esperienza interculturale: donne egiziane in un servizio per la prima infanzia, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 131-144.
[epistemologia; comunicazione interculturale; etnografia; extrascuola; donne immigrate; Italia]
494. IRRSAE PUGLIA
L'educazione interculturale. Il curricolo delle religioni. Bari, Levante, 1995.
[didattica interculturale_religione]
495. ISFOL
Formazione linguistica e professionale dei lavoratori immigrati, «Quaderni di formazione», 68, 1980.
[apprendimento; L2; formazione; immigrati]
496. JABBAR, A.
Mediazione socioculturale e percorsi di cittadinanza, «Animazione Sociale», XXX, 146 (seconda serie), ottobre, 2000. pp. 82-88.
[lavoro sociale; cittadinanza]
497. JAIN, N.C.; KUSSMAN, E.D.
Dominant Cultural Patterns of Hindus in India, in L.A. Samovar, R.E. Potter

(eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 89-98.
[comunicazione interculturale; antropologia culturale; Asia]

498. JANZEN, R.
Five Paradignms of Ethnic Relations, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 63-70.
[comunicazione interculturale; relazioni etniche]

499. JARAUTA, F.
Per entrare nel ventunesimo secolo, «Pluriverso», 5, 1996. pp. 6-12.
[epistemologia; globalizzazione/sviluppo; conflitto; modernità; complessità; identità; Occidente]

500. JELFS, M.
Tecniche di animazione per la coesione nel gruppo e un'azione sociale non-violenta. Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1986 (trad. it.).
[animazione; gioco; cooperazione; comunicazione interculturale; conflitto; affettività ed emozionalità]

501. JERKOV, J.
Lingue, etnie e culture degli slavi balcanici, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 93-116.
[pluralismo culturale; didattica interculturale_letteratura; etnicità; alterità e diversità; Europa dell'Est]

502. JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J.
Apprendimento cooperativo in classe. Trento, Erickson, 1996.
[cooperazione; apprendimento; lavoro di gruppo]

503. JOHNSON, PATRICK; NIGRIS, ELISABETTA
La questione dei termini, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Bruno Mondadori, 1996. pp. 1-16.
[complessità; minoranze; epistemologia]

504. JOHNSON, PATRICK; NIGRIS, ELISABETTA
Le figure della mediazione culturale in contesti educativi, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Bruno Mondadori, 1996. pp. 369-414.
[mediatore inter/culturale]

505. JOHSONS, J.D.; TUTTLE, F.
Problems in Intercultural Research, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 461-483.
[comunicazione interculturale; alterità e diversità; competenza comunicativa]

506. JORDANA, R.
Multilingual Study in the Europe of the 80's, in G. Braga, E. Monti Civelli (eds.), *Linguistic Problems and European Unity*. Milano, Franco Angeli, 1982. pp. 167-192.
[plurilinguismo; Europa]

507. KAISER, A.
Antropologia pedagogica della ludicità. Brescia, La Scuola, 1996.
[antropologia culturale; gioco]

508. KALANTZIS, MARY; COPE, BILL; SLADE, DIANA
Minority Languages and Dominant Culture: Issues of Education, Assessment and Social Equity. New York-Philadelphia, The Falmer Press, 1989.
[comunicazione interculturale; plurilinguismo; potere]

509. KALEKIN-FISHMAN, D.
La funzione dell'università nella risoluzione dei conflitti interculturali, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993. 113-122.
[conflitto; Israele; formazione degli educatori; didattica interculturale]

510. KAPSALIS, A.; DERVISIS, S.
L'immagine degli «altri» nei libri di testo dei paesi balcanici, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 169-176.
[scuola; alterità e diversità; Europa dell'Est]

511. KARAMCHETI, I.
Aimé Césaire's Subjective Geographies: Translating Place and the Difference It Makes, in A. Dingwaney, C. Maier (eds.), *Between Languages and Cultures. Translation and Cross-Cultural Texts*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1995. pp. 181-198.
[comunicazione interculturale; traduzione; alterità e diversità]

512. KAY, P.
Intra-speaker relativity, in J. Gumperz, S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. pp. 97-114.
[lingua; comunicazione interculturale; etnografia]

513. KELLER, C.M.; KELLER, J.D.
Imaging in iron, or thought is not inner speech, in J. Gumperz, S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. pp. 115-130.
[lingua; comunicazione interculturale; etnografia]

514. KENDON, A.
The negotiation of context in face-to-face interaction, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 323-334.
[comunicazione interculturale; analisi della conversazione]

515. KIM, Y.Y.
Intercultural Adaptation, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 275-294.
[adulti immigrati; comunicazione interculturale; competenza comunicativa; psicologia]

516. KIM, Y.Y.
Intercultural Personhood: An Integration of Eastern and Western Perspectives, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 434-448.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

517. KING, RUSSELL; SHUTTLEWORTH, IAN
Education, Identity and Migration: the Case of Young Highly-Educated Irish Emigrants, «Studi Emigrazione», XXXII, 117, 1995. pp. 159-176.
[migrazione; minori immigrati; scuola; identità; Irlanda]

518. KREILE, M.
La globalizzazione e l'integrazione europea, «il Mulino», XLVIII, 4, luglio-agosto, 1999. pp. 626-637.
[globalizzazione/sviluppo; integrazione; Europa]

519. KRISTEVA, J.
Stranieri a se stessi. Milano, Feltrinelli, 1990 (trad. it.).
[stranieri; identità; alterità e diversità; comunicazione interculturale; epistemologia]

520. KÜHNE, KLAUS
I seminari intensivi: una forma di insegnamento per raggiungere la "competenza culturale"?, in V. Bolognari, K. Kühne (a cura di), *Povertà, migrazione, razzismo. Il lavoro sociale ed educativo in Europa*. Bergamo, Edizioni Junior, 1997. pp. 175-192.
[cooperazione; migrazione; apprendimento; didattica interculturale; scambi culturali]

521. LADO, R.
Linguistics Across Cultures. Ann Arbour, University of Mitchigan Press, 1957.
[lingua; alterità e diversità]

522. LAENG, M.
Identità e contraddizioni d'Europa. Roma, Studium, 1995.
[identità; Europa]

523. LAFONT, R.
Identità etnica, Stati e spazi europei, in E. Criscione, S. De La Pierre (a cura di), *Gli spazi dell'identità. Studi sulla nuova immigrazione, la scuola pubblica e la pluralità culturale*. Milano, Franco Angeli, 1995. pp. 95-110.
[identità; etnicità; Europa]

524. LAMANNA, M.
Didattica interculturale e linguaggio musicale nella prospettiva etno-musicologica, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 376-382.
[didattica interculturale_musica]

525. LANDI, MILENA
Apprendere e applicare "sul campo" il metodo autobiografico: incontri e colloqui con adulti stranieri e delle associazioni, in M. Giusti (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998. pp. 85-90.
[adulti immigrati; metodologia autobiografica; extrascuola; epistemologia; Toscana]

526. LANEVE, C.
Comunicazione, identità e intercultura, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 185-200.
[cittadinanza; lingua madre; identità; alterità e diversità; comunicazione interculturale; ermeneutica; tolleranza/intolleranza]

527. LANEVE, C.
Società interculturale e città educativa, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 433-448.
[extrascuola; società pluralista; epistemologia]

528. LANTERNARI, VITTORIO
Dalle feste "nostre" alle feste degli "altri", in C. Conte (a cura di), *La Festa il Cibo l'Incontro. Strumenti di lettura della Festa per un'educazione interculturale*. Firenze - Perugia, Arnaud - Cidis, 1993. pp. 13-45.
[antropologia culturale; culture; animazione; relazione educativa]

529. LANTERNARI, VITTORIO
Identità di gruppo come processo storico polimorfo e dinamico, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 295-310.
[identità; antropologia culturale; relazioni etniche; minoranze; pregiudizi/stereotipi; razzismo/antirazzismo]

530. LAZZARI, FRANCESCO
Famiglia, globalizzazione e processi migratori: alcune riflessioni per una cittadinanza partecipata, «Studi Emigrazione», XXXV, 130, 1998. pp. 337-352.
[famiglia; globalizzazione/sviluppo; migrazione; cittadinanza]

531. LAZZARIN, M.G.
Dell'educazione alla pace, «Cooperazione educativa», 4, 1993. pp. 4-10.
[pace; epistemologia; identità; alterità e diversità; antropologia culturale; didattica interculturale]

532. LAZZARINI, G.
La società multietnica. Milano, Franco Angeli, 1993.
[identità; pluralismo culturale; integrazione]

533. LEDERMAN, L.C.
Il debriefing: verso una valutazione sistematica di teoria e pratica, in P. Marcato, C. Del Guasta, M. Bernacchia (a cura di), *Gioco e dopogioco, con 48 giochi di relazione e comunicazione*. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1995. pp. 155-165.
[gioco; animazione]

534. LEE, W.-S.
That's Greek to Me: Between a Rock and Hard Place in Intercultural Encounters, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 213-221.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

535. LESCHIUTTA, PIER PAOLO; MARTA, CLAUDIO
Stereotipi consolidati e stereotipi in formazione: zingari e immigrati a confronto, «Studi Emigrazione», XXVII, 99, 1990. pp. 395-410.
[pregiudizi/stereotipi; zingari]

536. LÊ THÀNH KHÔI
La comprensione delle differenze nei valori, in V. Telmon, L. Borghi (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*. Roma, Armando, 1995. pp. 34-42.
[alterità e diversità; culture; religioni]

537. LÊ THÀNH KHÔI
Il Mediterraneo e il dialogo fra le civiltà, in G. Pampanini (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000. pp. 49-60.
[storia delle culture; Mediterraneo]

538. LEVI DELLA TORRE, S.
Paradigmi dell'antisemitismo, in E. Criscione, S. De La Pierre (a cura di), *Gli spazi dell'identità. Studi sulla nuova immigrazione, la scuola pubblica e la pluralità culturale*. Milano, Franco Angeli, 1995. pp. 70-94.
[razzismo/antirazzismo; stranieri]

539. LIEBERMAN DEVORAH, A.
Culture, Problem Solving, and Pedagogical Style, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 191-207.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

540. LINDSTROM, L.
Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu), in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 101-124.
[comunicazione interculturale; etnolinguistica]

541. LIPERI, F.
Le musiche del mondo, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 117-147.
[culture; alterità e diversità; pluralismo culturale; didattica interculturale_letteratura; didattica interculturale_musica]

542. LODI, D.; PORFIRI, E.; ZOCCHI, P. (a cura di)
Diritto all'uguaglianza / diritto alla differenza. Roma, Unicef, 1991.
[alterità e diversità; scuola; società pluralista; minoranze; razzismo/antirazzismo; integrazione; tolleranza/intolleranza]

543. LOIODICE, I.
Intercultura e scuola di base, in F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*. Bari, Mario Adda Editore, 1996. pp. 51-81.
[scuola; normativa; Italia]

544. LOIODICE, I.
"Contro" il lavoro minorile. Ripensare la formazione, educare al lavoro. Lecce, Pensa Multimedia, 2000.
[minori immigrati]

545. LOOS, S.
99 giochi cooperativi. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1989.
[animazione; gioco; cooperazione; comunicazione interculturale; conflitto; affettività ed emozionalità]

546. LOOS, S.
Viaggio a Fantàsia. Giochi creativi e non competitivi a scuola e in famiglia. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1991.
[animazione; gioco; cooperazione; comunicazione interculturale; conflitto; affettività ed emozionalità; scuola]

547. LOOS, S.
Importante è partecipare. Giochi per l'educazione alla diversità. Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1996.
[animazione; gioco; cooperazione; comunicazione interculturale; conflitto; affettività ed emozionalità; alterità e diversità]

548. LOOS, S.
Il giro del mondo in 101 giochi. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1998.
[animazione; gioco; cooperazione; comunicazione interculturale; conflitto; affettività ed emozionalità; alterità e diversità]

549. LORENZ, WALTER
L'educazione della nazione. La politica dell'identità nazionale, in A. Aluffi Pentini, W. Lorenz (a cura di), *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*. Bergamo, Edizioni Junior, 1995. pp. 11-42.
[identità; nazione; globalizzazione/sviluppo]

550. LORENZ, WALTER
Sviluppare competenze antirazziste nei giovani. Principi pedagogici e suggerimenti pratici, in A. Aluffi Pentini, W. Lorenz (a cura di), *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*. Bergamo, Edizioni Junior, 1995. pp. 253-291.
[razzismo/antirazzismo; identità; alterità e diversità; animazione; gioco]

551. Louw, E.
Diversity Versus "National Unity". The Struggle Between Moderns, Premoderns and Postmoderns in Contemporary South Africa, in D.V. Tanno, A. Gonzàles (eds.), *Comunication and Identity acrosss Cultures*. Thousand Oaks, Cal., Sage Publications, 1998. pp. 148-176.
[alterità e diversità; Africa]

552. Lucente, M.
Lo sguardo sulla differenza. Il cinema e l'intercultura, in F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*. Bari, Mario Adda Editore, 1996. pp. 215-244.
[alterità e diversità; mass media e virtualità; integrazione]

553. Lucente, M.; Pinto Minerva, F.
Emigranti e emigrati. Il cinema racconta, in F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*. Bari, Mario Adda Editore, 1996. pp. 245-266.
[migrazione; didattica interculturale; mass media e virtualità]

554. Lucy, J.A.
The scope of linguistic relativity: an anlysis and review of empirical research, in J. Gumperz, S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. pp. 37-69.
[lingua; etnografia]

555. Luzzi, Paola; Muderega, Pamphile
Amashule: l'educazione interculturale in una scuola elementare di Roma, in R. Bracalenti, C. Rossi (a cura di), *Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura*. Roma, EdUP, 1998. pp. 33-38.
[scuola primaria; Lazio]

556. Lynch, J.
Educazione multiculturale in una società globale. Roma, Armando, 1993 (trad. it.).
[epistemologia]

557. Mac Aogáin, Eoghan
Identità culturale e linguistica nella nuova Europa: prospettiva dall'Irlanda, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 59-66.
[identità; bilinguismo; Irlanda]

558. Macchietti, Sira Serenella (a cura di)
Verso un'educazione interculturale. Firenze, Irrsae Toscana, 1992.
[identità; culture; migrazione; società pluralista; comunicazione interculturale; scuola]

559. Macchietti, Sira Serenella (a cura di)
Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive. Atti del XX Congresso nazionale di Pedagogia dell'As.Pe.I. Bergamo, Bulzoni, 1993.
[opera di carattere generale; scuola; integrazione]

560. Macchietti, Sira Serenella (a cura di)
Educazione interculturale. Una proposta per la scuola materna. Roma, EuRoma - Editrice Universitaria di Roma - La Goliardica, 1995.
[scuola primaria; migrazione; alterità e diversità; minori immigrati; culture; gioco; integrazione; normativa; Italia]

561. Macchietti, Sira Serenella
Educazione umanistica nei sistemi di educazione degli adulti, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 51-64.
[epistemologia; adulti immigrati]

562. MACCHIETTI, SIRA SERENELLA
L'educazione interculturale: significati, percorsi e traguardi, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 644-656.
[opera di carattere generale]

563. MACCHIETTI, SIRA SERENELLA (a cura di)
L'educazione interculturale nella scuola materna: ragioni, questioni e prospettive didattiche, «Scuola materna», 10, febbraio, 2001. pp. I-XII.
[scuola primaria; didattica interculturale; normativa]

564. MACCHIETTI, SIRA SERENELLA; IANNI, GIUSEPPE (a cura di)
Interculturalità. Un itinerario possibile. Firenze, Irrsae Toscana, 1993.
[epistemologia; didattica interculturale; scuola; normativa; repertorio bibliografico]

565. MACIOTI, MARIA IMMACOLATA (a cura di)
Per una società multiculturale. Napoli, Liguori Editore, 1991.
[società pluralista; integrazione; immigrati; donne immigrate; Islam]

566. MACIOTI, MARIA IMMACOLATA
Roma: verso una città multiculturale, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 140-160.
[pluralismo culturale; alterità e diversità; Lazio]

567. MACIOTI, MARIA IMMACOLATA
Europa-Mediterraneo: quale futuro?, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 431-444.
[Mediterraneo]

568. MAFFETTONE, S.
Le ragioni degli altri. Milano, Il Saggiatore, 1992.
[etica; alterità e diversità; potere; solidarietà]

569. MAFFIOLETTI, GIANMARIO
Risultati di un'indagine tra gli immigrati nell'area della Capitanata, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 219-226.
[adulti immigrati; integrazione; Puglia]

570. MAGI, ROBERTA
Autobiografie professionali legate all'immigrazione raccontate da insegnanti di varie scuole, in M. Giusti (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998. pp. 91-102.
[scuola; formazione degli insegnanti; epistemologia; Toscana]

571. MAHERZI, A.
Cultura e tradizioni pedagogiche arabe, in G. Pampanini (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000. pp. 94-110.
[culture; religioni; pedagogia comparata]

572. MAIDA, B. (a cura di)
1938. I bambini e le leggi razziali in Italia. Firenze, Giuntine, 1999.
[razzismo/antirazzismo]

573. MAIER, C.
Toward a Theoretical Practice for Cross-Cultural Translation, in A. Dingwaney, C. Maier (eds.), *Between Languages and Cultures. Translation and Cross-*

Cultural Texts. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1995. pp. 21-38.
[comunicazione interculturale; traduzione]

574. MAINI, P.; COMOGLIO, M.
Il "Cooperative Learning" a scuola, «Orientamenti Pedagogici», XLII, 3 (249), maggio-giugno, 1995. pp. 461-490.
[animazione; cooperazione; lavoro di gruppo; scuola]

575. MAIOCCHI, R.
Scienze italiane e razzismo fascista (con video). Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1999.
[razzismo/antirazzismo]

576. MALDONATO, M.
Per una identità e una cittadinanza multiple, «Pluriverso», 1, 1997. pp. 43-51.
[identità; cittadinanza; alterità e diversità; mass media e virtualità; globalizzazione/sviluppo; complessità]

577. MALERBA, A.
I significati dell'esperienza, in S. Pergolesi, C. Imprudente (a cura di), *Progetto Calamaio. La cultura delle diversità a scuola*. Torino, UTET, 1977. pp. 76-84.
[scuola; didattica interculturale; alterità e diversità]

578. MALEWSKA-PEYRE, H.
L'immagine negativa di sé nei figli di immigrati, in M. Mezzini, T. Testigrosso, A. Zanini (a cura di), *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*. San Domenico di Fiesole (Firenze), Edizioni Cultura della Pace, 1994. pp. 27-36.
[identità; pregiudizi/stereotipi; scuola; minori immigrati]

579. MALIZIA, G.
Le scuole europee: confronto tra sistemi. Problemi, tendenze e prospettive, «Orientamenti Pedagogici», XXXVIII, 1 (223), gennaio-febbraio, 1991. pp. 63-94.
[pedagogia comparata; Europa]

580. MANES, S. (a cura di)
83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi. Milano, Franco Angeli, 1997.
[animazione; gioco; conflitto; comunicazione interculturale]

581. MANGANO, A.
Società multiculturali e risposte educative. Dossier monografico, «Nuova Paideia», 2, 1992. pp. 20-25.
[epistemologia; globalizzazione/sviluppo; storia delle culture; nazione; etica]

582. MANGANO, A.
Multiculturalità e interculturalità. Prospettive non violente in educazione, in S.S. Macchietti (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*. Bergamo, Bulzoni, 1993. pp. 29-50.
[società pluralista; identità; alterità e diversità]

583. MANGANO, A.
Interculturalità e azione educativa nonviolenta nell'ottica della complessità, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 145-166.
[complessità; epistemologia; razzismo/antirazzismo; culture]

584. MANGANO, A.; MICHELIN-SALOMON, ANTONIO (a cura di)
La scienza sociale dell'educazione nel contesto della civiltà planetaria. Manduria (Taranto), Lacaita, 1998.
[opera di carattere generale; società pluralista; lavoro sociale; migrazione; epistemologia; complessità; diritti umani; famiglia; cittadinanza]

585. MANNA, ELISA
La televisione, i minori e le minoranze etniche: dalla tutela alla rappresentanza, in R. Bracalenti, C. Rossi (a cura di), *Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura*. Roma, EdUP, 1998. pp. 149-151.
[minoranze; mass media e virtualità]

586. MANNO, MARIO
La pedagogia interculturale e i problemi dell'integrazione, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. Brescia, La Scuola, 1992. pp. 188-198.
[epistemologia; scuola; comunicazione interculturale]

587. MANNO, MARIO
Strutture trans culturali ed esiti interculturali della pedagogia, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 465-484.
[epistemologia]

588. MANTEGAZZA, R. (a cura di)
Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, profeti. Bologna, EMI, 1996.
[didattica interculturale; epistemologia; metodologia]

589. MANTOVANI, G.
L'elefante invisibile. Alla scoperta della dimensione culturale. Firenze, Giunti, 1998.
[alterità e diversità; identità; psicologia; comunicazione interculturale; conflitto]

590. MARAZZI, A.
Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo. Roma, Carocci editore, 1998.
[antropologia culturale; identità; alterità e diversità]

591. MARCATO, P.; DEL GUASTA, C.; BERNACCHIA, M.
Gioco e dopogioco, con 48 giochi di relazione e comunicazione. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1995.
[animazione; gioco; cooperazione; comunicazione interculturale; conflitto; affettività ed emozionalità]

592. MARCATO, P.; GIOLITO, A.; MUSUMECI, L.
Benvenuto! con 32 giochi di accoglienza. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1997.
[animazione; gioco; accoglienza; cooperazione; comunicazione interculturale; conflitto; affettività ed emozionalità]

593. MARCHAND, JEAN-JACQUES (a cura di)
La letteratura dell'emigrazione. Gli scrittori di lingua italiana nel mondo. Torino, Fondazione Agnelli, 1993.
[migrazione; letteratura]

594. MARCHIORI, A.; DRAGHI, B.
69 giochi nella scuola di base e nel biennio. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1999.
[animazione; gioco; scuola]

595. MARI, GIOVANNI
L'educazione interculturale nella scuola, «Pedagogia e Vita», (50), 5, settembre-ottobre, 1992. pp. 95-105.
[scuola; apprendimento]

596. MARI, GIOVANNI
Differenza e identità personale, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 131-140.
[epistemologia; identità; alterità e diversità; complessità; antropologia culturale]

597. MARIN-IBAÑEZ, R.
L'educazione multiculturale: prospettive e normative, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993. pp. 11-22.
[pluralismo culturale; formazione; storia delle culture; relazioni etniche; identità; conflitto; lingua; documenti internazionali; Europa]

598. MARINI, R.
Una ricerca sugli stereotipi: l'immagine degli altri popoli nei sussidiari, «Scuola e Città», 10, 1992. pp. 431-440.
[pregiudizi/stereotipi; culture; lingua; didattica interculturale]

599. MARINO, A.M. (a cura di)
Diverso come me, «Cooperazione educativa», 3, 1991. pp. 19-30.
[minori immigrati; alterità e diversità; scuola]

600. MARINO, M.
Diritti umani e pluralismo culturale, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 485-494.
[pluralismo culturale; diritti umani; epistemologia]

601. MAROCCO MUTTINI, C.; ZUFFANTI, F.
Crisi adolescenziale e migrazione. I problemi di identità e migrazione, «Orientamenti Pedagogici», XLVI, 4 (274), luglio-agosto, 1999. pp. 723-739.
[migrazione; minori immigrati; identità]

602. MARTA, CLAUDIO
Dall'assimilazionismo al multiculturalismo. Vent'anni di politica e di ricerca sociale sull'immigrazione in Svezia (1966/1985), «Studi Emigrazione», XXVIII, 101, 1991. pp. 59-81.
[integrazione; pluralismo culturale; Svezia]

603. MARTINELLI, M.; DOLOUZZI, K.
Identità religiosa e integrazione, in I. Siggillino (a cura di), *I bambini dell'Islam*. Milano, Franco Angeli, 2000. pp. 122-125.
[minori immigrati; identità; Islam; integrazione]

604. MARTINIELLO, MARCO
Gestire la diversità culturale e identitaria, «il Mulino», XLIX, 5, settembre-ottobre, 2000. pp. 881-889.
[alterità e diversità; culture; identità]

605. MARTIRANI, G.
Verso una pentecoste planetaria: la celebrazione delle differenze, in M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio (a cura di), *Popoli, culture, Stati*. Cosenza, Pellegrini, 1994. pp. 25-48.
[globalizzazione/sviluppo; alterità e diversità; potere; epistemologia; complessità; pregiudizi/stereotipi; culture]

606. MARUYAMA, M.
Hiet, Habos, Suse e Shiw: una nuova epistemologia della società e del sé, «Pluriverso», 2, 1996. pp. 99-105.
[epistemologia; alterità e diversità]

607. MASCI, M.R.
Tendenze della letteratura cinese contemporanea, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 61-76.
[didattica interculturale_letteratura; pluralismo culturale; alterità e diversità; Asia]

608. MASLANKA, JULIAN
Alcuni aspetti caratteristici della cultura polacca, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 79-88.
[alterità e diversità; Polonia]

609. MASON, L.
La classe come comunità di apprendimento. Aspetti teorici e operativi di alcuni progetti educativi nord-americani, «Orientamenti Pedagogici», XLIII, 3 (255), maggio-giugno, 1996. pp. 539-568.
[scuola; America del Nord; apprendimento]

610. MASSA, R. (et al.)
La migrazione educativa. Extracomunitari e formazione. Milano, Unicopli, 1994.
[formazione degli educatori; migrazione]

611. MASSA, R.
Imparare Errando. La formazione professionale degli immigrati extracomunitari in Europa. Milano, Cuem, 1996.
[immigrati; apprendimento; migrazione]

612. MASSIMEO, F.; PORTOGHESE, A.; SELVAGGI, P. (a cura di)
Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità. Lecce, Pensa, 1997.
[opera di carattere generale; integrazione; scuola; immigrati; Mediterraneo; Europa]

613. MATSUMOTO, D.; WALLBOTT, H.G.; SCHERER, K.R.
Emotions In Intercultural Communication, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 225-245.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa; psicologia]

614. MAZZARA, B.M.
Appartenenza e pregiudizio. Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996.
[identità; pregiudizi/stereotipi]

615. MAZZI, D.; SPADARO, R.
Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia, «Quaderni I.S.Mu.», 2, 2000. pp. 5-127.
[scuola; accoglienza; didattica interculturale]

616. MAZZOLENI, M.; PAVESI, M.
Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento. Milano, Franco Angeli, 1991.
[L2; didattica interculturale]

617. MAZZOLI, LUCIA
Natura e funzione del gioco, «Animazione Sociale», XVI, 71-72, settembre-dicembre, 1986. pp. 129-141.
[gioco; psicologia; relazione educativa]

618. MAZZOTTI, G. (a cura di)
Verso una educazione interlinguistica e transculturale. Formazione plurilingue precoce in una scuola a dimensione europea. Milano, Marzorati, 1984.
[comunicazione interculturale; bilinguismo; lingua; scuola primaria; transcultura; pluralismo culturale]

619. MCDANIEL, E.R.
Nonverbal Communication: a Reflection of Cultural Themes, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wads-

worth, 1997. pp. 256-266.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa; alterità e diversità]

620. Mc Dermott, R.P.
Gli insuccessi scolastici: un approccio antropologico all'analfabetismo e alla stratificazione sociale, in M. Mezzini, T. Testigrosso, A. Zanini (a cura di), *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*. San Domenico di Fiesole (Firenze), Edizioni Cultura della Pace, 1994. pp. 37-75.
[antropologia culturale; scuola; pregiudizi/stereotipi; minoranze]

621. McPhail, T.L.
Inquiry in International Communication, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 47-65.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

622. Meisel, J.M.
Early Differentiation of Languages in Bilingual Children, in K. Hylstensteam, L. Obler (eds.), *Bilingualism Across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. pp. 13-40.
[lingua; bilinguismo]

623. Melotti, Umberto
L'immigrazione: una sfida per l'Europa. Roma, Edizioni Associate, 1992.
[migrazione; Europa]

624. Melotti, Umberto
Le nuove migrazioni internazionali: aspetti generali e problemi specifici del caso italiano, in G. Tassinari, G. Ceccatelli Gurrieri, M. Giusti (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 11-45.
[opera di carattere generale; migrazione; politiche migratorie; stranieri]

625. Melotti, Umberto
Migrazioni internazionali e integrazione sociale: il caso italiano e le esperienze europee, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 323-365.
[migrazione; integrazione; razzismo/antirazzismo; Europa; Italia]

626. Melotti, Umberto
Migrazioni, nazionalità, cittadinanza: le esperienze europee e il caso italiano, in E. Criscione, S. De La Pierre (a cura di), *Gli spazi dell'identità. Studi sulla nuova immigrazione, la scuola pubblica e la pluralità culturale*. Milano, Franco Angeli, 1995. pp. 111-136.
[migrazione; nazione; cittadinanza; Gran Bretagna; Francia; Germania]

627. Melotti, Umberto
Gli immigrati arabi in Europa, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 75-91.
[migrazione; integrazione; Islam; Europa]

628. Melotti, Umberto (a cura di)
Etnicità, nazionalità e cittadinanza. Formello (Roma), Seam, 2000.
[cittadinanza; etnicità]

629. Melotti, Umberto (a cura di)
L'abbaglio multiculturale. Formello (Roma), Seam, 2000.
[integrazione; religioni; culture; identità; diritti umani; società pluralista]

630. MELUCCI, A.
La discontinuità del passaggio d'epoca, «Pluriverso», 1, 1999-2000. pp. 68-73.
[identità; migrazione; società pluralista; modernità]

631. MELUCCI, A.
Culture in gioco. Differenze per convivere. Milano, Il Saggiatore, 2000.
[alterità e diversità; culture; identità; comunicazione interculturale]

632. MENGON, G. (a cura di)
Emigrazione e lingua. Padova, Liviana, 1988.
[migrazione; L2; comunicazione interculturale]

633. MERINGOLO, P.
Il "bisogno" psicologico di pregiudizio, in S. Uliveri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 409-429.
[identità; pregiudizi/stereotipi; scuola; epistemologia; alterità e diversità]

634. MEYER SABINO, GIOVANNA
Scrivere in emigrazione: tra isolamento e integrazione, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 111-122.
[migrazione; integrazione]

635. MEZZINI, MONICA; ROSSI, CRISTINA; TESTIGROSSO, TERESA
Progetto di educazione alla differenza, in M. Mezzini, T. Testigrosso, A. Zanini (a cura di), *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*. San Domenico di Fiesole (Firenze), Edizioni Cultura della Pace, 1994. pp. 158-170.
[animazione; pregiudizi/stereotipi]

636. MEZZINI, MONICA; TESTIGROSSO, TERESA; ZANINI, ALESSANDRO (a cura di)
La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola. San Domenico di Fiesole (Firenze), Edizioni Cultura della Pace, 1994.
[pregiudizi/stereotipi; scuola; etnografia]

637. MICHELETTI, M.
Filosofia morale e educazione interculturale, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 672-679.
[epistemologia; etica]

638. MICHELIN-SALOMON, ANTONIO
Immaginario sociale e senso comune. Mass-media, audiovisivi e melting pot, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 236-248.
[mass media e virtualità; pregiudizi/stereotipi; razzismo/antirazzismo]

639. MILLER, L.
Verbal Listening Behavior in Conversation Between Japanese and Americans, in J. Blommaert, J. Verschueren (eds.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1991. pp. 111-130.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

640. MINICHIELLO, C.
Dall'Europa dei Trattati all'Europa dei cittadini. Casarano (Lecce), Carra editrice, 1994.
[Europa; documenti internazionali]

641. Ministero della Pubblica Istruzione
Insegnamento della lingua straniera nella scuola media (3 video cs). Roma, RAI - Dipartimento Scuola Educazione, 1992.
[lingua; lingua madre; comunicazione interculturale; didattica interculturale]

642. Mistrik, E.; Haapanen, S.; Heikinen, H.; Jazudek, R.; Ondruskovà Rasanen, R.
Kultùra a multikultùrna vychova. Culture and Multicultural Education. Bratislava, IRIS, 1999.
[identità; culture; formazione degli educatori]

643. Mollo, Gaetano
L'intersoggettività come fondamento dell'intercultura, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti.* Brescia, La Scuola, 1992. pp. 211-218.
[epistemologia; relazione educativa]

644. Monasta, A. (a cura di)
La dimensione europea della scuola e dell'insegnamento. Firenze, Japhet Publishing, 1995.
[Europa; scuola; apprendimento]

645. Mongelli, A.
Bari e il fenomeno migratorio, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità.* Lecce, Pensa, 1997. pp. 505-518.
[minori immigrati; integrazione; scuola; pregiudizi/stereotipi; Puglia]

646. Morante, G.
L'insegnamento della religione cattolica in dimensione interculturale ed interreligiosa, «Orientamenti Pedagogici», XLIII, 5 (257), settembre-ottobre, 1996. pp. 1083-1102.
[Cattolicesimo; pluralismo culturale; didattica interculturale_religione]

647. Morante, G.
L'IRC in contesto interreligioso. Quale dialogo e come? Riflessione in margine a una sperimentazione didattica, «Orientamenti Pedagogici», XLVI, 5 (275), settembre-ottobre, 1999. pp. 910-922.
[Cattolicesimo; didattica interculturale_religione; scuola]

648. Moravia, S.
Identità e interculturalità, in S.S. Macchietti (a cura di), *Verso un'educazione interculturale.* Firenze, Irrsae Toscana, 1992. pp. 13-20.
[identità; alterità e diversità]

649. Morelli, U.
L'utopia della socialità e della politica. Sé, identità gruppale e ambiguità del vivere, «Pluriverso», 5, 1996. pp. 20-30.
[identità; conflitto; cittadinanza; alterità e diversità]

650. Morelli, U.; Weber, C.
Passione e apprendimento. Milano, Raffaello Cortina, 1996.
[apprendimento; relazione educativa; comunicazione interculturale; affettività ed emozionalità; epistemologia; complessità; alterità e diversità; identità]

651. Moreno, J.L.
Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia. Roma, Astrolabio - Ubaldini, 1985 (1946).
[animazione; conflitto; relazione educativa; lavoro di gruppo; psicologia]

652. Moretti, Bruno
Interculturalità e mutamenti nel comportamento linguistico, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazio-*

ne, interculturalità. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 166-175.
[comunicazione interculturale; lingua]

653. MORIN, EDGAR
Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione. Milano, Feltrinelli, 1989 (trad. it.).
[epistemologia; complessità; apprendimento; alterità e diversità]

654. MORIN, EDGAR
Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana? Milano, Feltrinelli, 1994 (trad. it.).
[epistemologia; alterità e diversità; identità; migrazione]

655. MORIN, EDGAR
Insegnare l'identità terrestre, «Pluriverso», 1, 1999-2000. pp. 44-53.
[epistemologia; cittadinanza; identità; lingua; diritto; conflitto; nazionalismo; Europa]

656. MORIN, EDGAR
La testa ben fatta. Milano, Raffaello Cortina, 2000 (trad. it.).
[apprendimento; epistemologia; scuola; affettività ed emozionalità; identità; complessità; globalizzazione/sviluppo; solidarietà]

657. MORIN, EDGAR; KERN, ANNE BRIGITTE
Terra-patria. Milano, Raffaello Cortina, 1994 (trad. it.).
[identità; alterità e diversità; conflitto; epistemologia; complessità; modernità; globalizzazione/sviluppo; migrazione; nazione; potere; relazioni etniche]

658. MORLEY, D.; ROBINS, K.
Spaces of Identity. Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries. London, Routledge, 1995.
[identità; globalizzazione/sviluppo; traduzione; mass media e virtualità; Europa; Asia]

659. MOSCATO, MARIA TERESA
Processo educativo e pedagogia interculturale, «Pedagogia e Vita», 4, 1984-85. pp. 361-378.
[scuola; pluralismo culturale]

660. MOSCATO, MARIA TERESA
Emigrazione identità e processi educativi. Catania, Coesse, 1988.
[migrazione; identità; scuola]

661. MOSCATO, MARIA TERESA (a cura di)
Regioni d'Europa e frontiere educative. Catania, Coesse, 1989.
[migrazione; epistemologia; plurilinguismo; scuola; Germania; Europa]

662. MOSCATO, MARIA TERESA
Migrazione e ritorno: problemi di identità giovanile, in G. Zanniello (a cura di), *Interculturalità nella scuola*. Brescia, La Scuola, 1992. pp. 83-101.
[migrazione; minori immigrati; identità; scuola; lingua]

663. MOSCATO, MARIA TERESA
La scuola fra identità nazionale e intercultura. Principi di metodo, «Pedagogia e Vita», (51), 4, luglio-agosto, 1993. pp. 68-85.
[scuola; identità; nazione]

664. MOSCATO, MARIA TERESA
Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale. Brescia, La Scuola, 1994.
[opera di carattere generale; viaggio; antropologia culturale; metodologia autobiografica]

665. MOSCATO, MARIA TERESA
Didattica interculturale: alcuni principi di metodo, in V.A. Baldassarre (a cura di), *Le scienze della formazione. Prospettive di ricerca nell'area del Mediterraneo*. Modugno (Bari), Edizioni dal Sud, 1996. pp. 289-300.
[didattica interculturale; epistemologia; scuola; identità; migrazione; diritti umani; comunicazione interculturale; affettività ed emozionalità]

666. MOSCATO, MARIA TERESA
Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo. Brescia, La Scuola, 1998.
[viaggio; antropologia culturale; relazione educativa; letteratura]

667. MOSCATO, MARIA TERESA
Educazione umanistica interculturale nella letteratura, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 71-76.
[epistemologia; letteratura]

668. MURDZEVA-SKARIC, O.
Identità nazionale e patriottismo: l'assurdità nell'educazione contemporanea alla pace per i bambini, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993. pp. 77-90.
[etnicità; pace; nazione; documenti internazionali]

669. MUSIO, GAVINO
La costruzione dell'Europa e la scienza dell'uomo, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 229-254.
[epistemologia; relazioni etniche; identità; antropologia culturale; Europa]

670. NAÏR, S.
Dal nazionalismo arabo all'islamismo, «Pluriverso», 5, 1996. pp. 13-19.
[Islam; identità; culture]

671. NANNI, ANTONIO
Educare alla convivialità. Bologna, EMI, 1994.
[culture; nazione; razzismo/antirazzismo; minoranze; globalizzazione/sviluppo; alterità e diversità; conflitto; tolleranza/intolleranza; religioni]

672. NANNI, ANTONIO
Pedagogia del volto. L'educazione dopo Lévinas, «Testimonianze», XL, 2 (392), marzo-aprile, 1997. pp. 21-36.
[relazione educativa; alterità e diversità; accoglienza]

673. NANNI, ANTONIO
L'educazione interculturale oggi in Italia. Bologna, EMI, 1998.
[scuola; didattica interculturale]

674. NANNI, ANTONIO; ABBRUCIATI, SERGIO
Il mio zaino interculturale. Repertorio bibliografico e multimediale. Bologna, EMI, 1997.
[scuola; didattica interculturale; repertorio bibliografico]

675. NANNI, ANTONIO; ABBRUCIATI, SERGIO
Per capire l'interculturalità. Parole chiave. Bologna, EMI, 1999.
[epistemologia; scuola]

676. NANNI, ANTONIO; ECONOMI, CLAUDIO
Didattica Interculturale della storia. Bologna, EMI, 1997.
[scuola; didattica interculturale_storia]

677. NANNI, ANTONIO; WELDEMARIAM, HABTÉ
Stranieri come noi. Dal pregiudizio all'interculturalità. Bologna, EMI, 1994.
[stranieri; tolleranza/intolleranza; pregiudizi/stereotipi; razzismo/antirazzismo; animazione; lavoro di gruppo; repertorio bibliografico]

678. NANNI, CARLO (a cura di)
Intolleranza, pregiudizio e educazione alla solidarietà. Roma, LAS, 1991.
[pregiudizi/stereotipi; tolleranza/intolleranza]

679. NANNI, CARLO
Diritti umani: verso una ristesura della Dichiarazione del 1948?, «Orientamenti Pedagogici», XXXIX, 6 (234), novembre-dicembre, 1992. pp. 1335-1348.
[diritti umani]

680. NANNI, CARLO
Crescere insieme nella diversità, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile*. Firenze, Irrsae Toscana, 1993. pp. 61-79.
[epistemologia; pregiudizi/stereotipi; identità; solidarietà]

681. NANNI, CARLO
Intercultura e educazione delle persone, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 71-82.
[epistemologia; integrazione; pluralismo culturale; relazione educativa]

682. NANNI, WALTER; VECCHIATO, TIZIANO (a cura di)
La rete spezzata. Rapporto su emarginazione e disagio nei contesti familiari (Caritas italiana e fondazione E. Zancan). Milano, Feltrinelli, 2000.
[famiglia; immigrati]

683. NEGRI, AUGUSTO TINO
Mondi culturali arabi a Torino, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 101-115.
[pluralismo culturale; culture; Piemonte]

684. NEGRI, NICOLA
Oltre l'individualismo irrazionalista, in F. Berruti (a cura di), *L'educazione all'interculturalità. Premesse e sperimentazioni*. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1996. pp. 17-31.
[epistemologia; etica]

685. NEGRINI, ANGELO
Educazione interculturale e razzismo, in O. Filtzinger, C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*. Bergamo, Edizioni Junior, 1993. pp. 124-142.
[migrazione; razzismo/antirazzismo; politiche migratorie]

686. NEGRINI, ANGELO
Frantumazione etnica in Europa e incontro delle culture, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 46-66.
[etnicità; culture; nazione; razzismo/antirazzismo; migrazione; identità; alterità e diversità]

687. NEGRINI, ANGELO (a cura di)
Migrazioni in Europa e formazione interculturale. L'educazione come rapporto tra identità e alterità. Bologna, EMI, 1997.
[migrazione; società pluralista; donne immigrate; identità; scuola; culture; razzismo/antirazzismo; pregiudizi/stereotipi; Germania; Europa]

688. NEVOLA, GASPARE; MAHER, VANESSA; DEMETRIO, DUCCIO; BENEDUCE, ROBERTO (a cura di)
Verso una società multietnica: 2 - Terreni d'incontro, «Animazione Sociale», XXI, 42 (seconda serie), giugno, 1991. pp. 25-54.
[cittadinanza; culture; alterità e diversità; migrazione; viaggio; metodologia autobiografica]

689. NICOLINI, P.; POJAGHI, B.
Sentimenti, pensieri e pregiudizi nella relazione interpersonale. Il bambino e la conoscenza dell'altro. Milano, Franco Angeli, 2000.
[alterità e diversità; identità; psicologia]

690. NIGRIS, ELISABETTA
Scienze cognitive e educazione alla pace. Milano, Cuem, 1991.
[pace; conflitto; complessità; relazione educativa; comunicazione interculturale; mediatore inter/culturale; scuola]

691. NIGRIS, ELISABETTA
Ecologia della differenza. Conoscenza e valorizzazione delle differenze dei bambini nella scuola dell'infanzia, secondo i Nuovi Orientamenti. Bergamo, Edizioni Junior, 1996.
[alterità e diversità; relazione educativa; affettività ed emozionalità; identità; scuola primaria; normativa]

692. NIGRIS, ELISABETTA (a cura di)
Educazione interculturale. Milano, Bruno Mondadori, 1996.
[epistemologia; antropologia culturale; lingua; comunicazione interculturale; scuola; minori immigrati; normativa; scuola]

693. NIGRIS, ELISABETTA
La prospettiva "globale" negli studi psicopedagogici, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Bruno Mondadori, 1996. pp. 79-143.
[epistemologia; antropologia culturale; psicologia]

694. NOBILE, A.
Gioco e infanzia. Brescia, La Scuola, 1994.
[gioco; storia del gioco]

695. NORDESTRENG, K.
The New International Information and Communication Order, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 87-113.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

696. NORDIO, M.
Bambini di un altro Dio, in I. Siggillino (a cura di), *I bambini dell'Islam*. Milano, Franco Angeli, 2000. pp. 86-99.
[minori immigrati; pluralismo culturale; religioni; Islam]

697. NOVARA, DANIELA
Scegliere la pace. Educazione ai rapporti. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1987.
[relazione educativa; alterità e diversità; accoglienza; animazione; gioco; comunicazione interculturale; cooperazione]

698. NOVARA, DANIELA (a cura di)
L'istinto di pace. Proposte ludico-didattiche per l'educazione alla pace nella scuola materna. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1990.
[pace; animazione; scuola primaria; cooperazione]

699. NOVARA, DANIELA
L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto. Torino,

Ed. Gruppo Abele, 1997.
[relazione educativa; apprendimento; conflitto; scuola]

700. NOVARA, DANIELA; RONDA, LINO
Scegliere la pace. Educazione al disarmo. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1986.
[conflitto; animazione; lavoro di gruppo; cooperazione; pace]

701. NUCCETELLI, G. (a cura di)
Scrivi come mangi. La didattica dell'italiano L2 nei Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta. Milano, Franco Angeli, 2000.
[apprendimento; L2; lingua; adulti immigrati]

702. NUSSBAUM, M.C.
Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea. Roma, Carocci editore, 1999.
[cittadinanza; identità; scuola; pedagogia comparata]

703. OCCHIONORELLI, N.
I figli del vento. Percorso per la costruzione di un quadro di civiltà in un gruppo di ricerca/azione, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 361-370.
[didattica interculturale; zingari]

704. OGBU, J.U.
Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze, «Etnosistemi», 6, 1999. pp. 11-20.
[minoranze; scuola; etnografia]

705. OLIVERIO FERRARIS, A.
Identità e diversità, «Psicologia contemporanea», 158, marzo-aprile, 2000.
[immigrati; identità; alterità e diversità; psicologia]

706. OLLA, R.
Non persone. Gli italiani nella Shoah. Torino, ERI, 2000.
[razzismo/antirazzismo]

707. ONGINI, VINICIO
Io sono filippino. Roma, Sinnos, 1991.
[didattica interculturale_letteratura]

708. ONGINI, VINICIO
La biblioteca multietnica. Milano, Editrice bibliografica, 1991.
[repertorio bibliografico; letteratura]

709. ONGINI, VINICIO
I vù cumprà sull'isola di Robinson: un percorso di letteratura per ragazzi, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 169-174.
[pluralismo culturale; alterità e diversità; didattica interculturale_letteratura]

710. ONGINI, VINICIO
La letteratura per l'infanzia e l'educazione interculturale, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 343-351.
[gioco; letteratura; minori immigrati; migrazione]

711. ONO, K.A.
Problematizing "Nation" Intercultural Communication Research, in D.V. Tanno, A. Gonzàles (eds.), *Communication and Identity across Cultures*. Thousand Oaks, Cal., Sage Publications, 1998. pp. 193-202.
[comunicazione interculturale; nazione; pregiudizi/stereotipi]

712. OPERTI, LAURA (a cura di)
Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale. Torino, Bollati Boringhieri, 1998.
[epistemologia; culture; scuola; Islam]

713. OPERTI, LAURA
Immagini del mondo arabo: suggestioni didattiche, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale.* Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 170-188.
[mass media e virtualità; culture; Islam]

714. OPERTI, LAURA; COMETTI, LAURA (a cura di)
Verso un'educazione interculturale. Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
[opera di carattere generale]

715. ORBE, M.P.
Constructing Co-Cultural Theory: An Explication of Culture, Power and Communication. Thousand Oaks, Cal., Sage Publications, 1998.
[comunicazione interculturale; alterità e diversità; potere]

716. OTRANTO, G.
Le ragioni di un incontro, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità.* Lecce, Pensa, 1997. pp. 13-24.
[etica; scuola; didattica interculturale; minoranze; alterità e diversità; migrazione; Italia; Mediterraneo; Europa]

717. OUELLET, U. (dir.)
Pluralisme et Ecole. Quebec, Institut Québecois de recherche sur la culture, 1988.
[scuola; pluralismo culturale; etnicità; migrazione]

718. PACE, E.; GUOLO, R.
I fondamentalismi. Roma-Bari, Laterza, 1998.
[religioni; Islam]

719. PAGANOTTO, IVANA (a cura di)
L'animazione a scuola: animare l'apprendimento nel gruppo-classe, «Animazione Sociale», XXV, 90-91 (seconda serie), giugno-luglio, 1995. pp. 27-59.
[animazione; pace; globalizzazione/sviluppo]

720. PAGANOTTO, IVANA
Lavorare in classe in una logica di animazione culturale, in AA.VV., *L'animazione a scuola. Accoglienza, apprendimento, comunicazione.* Quaderni di animazione e formazione, collana a cura di Animazione Sociale e Università della Strada. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1996. pp. 48-54.
[animazione; lavoro di gruppo; mediatore inter/culturale]

721. PALLOTTA, G.
Socializzazione e apprendimento della seconda lingua, «Etnosistemi», 6, 1999. pp. 76-91.
[minori immigrati; apprendimento; L2; etnografia]

722. PALMONARI, AUGUSTO
Adolescenza, identità e migrazione, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità.* Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 56-62.
[identità; minori immigrati; psicologia; migrazione]

723. PALOMBA, DONATELLA
Educazione interculturale per una fase di transizione, in V. Telmon, L. Borghi

(a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*. Roma, Armando, 1995. pp. 148-156.
[integrazione; alterità e diversità; Europa]

724. PALOMBA, DONATELLA; BERTIN, NADIA (a cura di)
Insegnare in Europa: comparazione di sistemi formativi e pedagogia degli scambi interculturali. Milano, Franco Angeli, 1993.
[pedagogia comparata; scambi culturali; Europa]

725. PALUMBIERI, SABINO
"Homo ludens". Presupposti antropologici per l'educazione al gioco, «Orientamenti Pedagogici», XLV, 4 (268), luglio-agosto, 1998. pp. 573-584.
[gioco; antropologia culturale]

726. PAMPANINI, G.
Introduzione all'educazione interculturale. Catania, Cuecm, 1992.
[opera di carattere generale]

727. PAMPANINI, G.
La Sicilia nella prospettiva dell'educazione interculturale, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993. pp. 145-154.
[migrazione; formazione; conflitto; alterità e diversità; Sicilia; Mediterraneo]

728. PAMPANINI, G. (a cura di)
Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo. Catania, Cuecm, 1993.
[epistemologia; alterità e diversità; culture; conflitto; documenti internazionali; Mediterraneo]

729. PAMPANINI, G. (a cura di)
Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio. Roma, Armando, 2000.
[epistemologia; alterità e diversità; diritti umani; identità; culture; religioni; conflitto; extrascuola; Islam; Mediterraneo]

730. PAPA, L. (a cura di)
Immigrati e comunità locali. Azioni, interventi e sapere dall'emergenza al progetto. Milano, Franco Angeli, 1996.
[integrazione; extrascuola; immigrati]

731. PAPARELLA, N.
Quale mediazione didattica per educare alla «diversità»?, in AA.VV., *La scuola nella società multietnica*. Brescia, La Scuola, 1994. pp. 165-182.
[didattica interculturale; alterità e diversità; identità; mediatore inter/culturale; relazione educativa; apprendimento]

732. PAPARELLA, N.
Appartenenza culturale ed educazione alla scelta, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 167-183.
[culture; accoglienza; integrazione; alterità e diversità]

733. PARINI, LORENA
Politica di immigrazione e politica di asilo in Svizzera: due aspetti di una stessa logica, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 83-96.
[politiche migratorie; Svizzera]

734. Parlamento Europeo
Commissione d'inchiesta sul Razzismo. Lussemburgo, Comunità europea, 1991.
[razzismo/antirazzismo; documenti internazionali; Europa]

735. Patfoort, P.
Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1989.
[conflitto; animazione; lavoro di gruppo; comunicazione interculturale; relazione educativa]

736. Pati, L.
L'educazione familiare nella società interetnica e interculturale, «Pedagogia e Vita», (56), 6, novembre-dicembre, 1998. pp. 9-26.
[società pluralista; famiglia]

737. Pavesi, M.
Inglese come L2, in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingua nell'Europa contemporanea*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993. pp. 219-243.
[apprendimento; L2; lingua]

738. Pearce, B.W.
Comunicazione e condizione umana. Milano, Franco Angeli, 1993 (trad. it.).
[comunicazione interculturale]

739. Pellucci, C.
L'insegnamento della storia nella scuola primaria, tra teoremi interculturale e prassi educativa. Aspetti metodologici, «Orientamenti Pedagogici», XLV, 4 (268), luglio-agosto, 1998. pp. 693-704.
[scuola primaria; didattica interculturale_storia]

740. Perazzo, Elisabetta
Scuola e territorio: l'inserimento scolastico dei bambini stranieri, in F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma, Anicia, 1995. pp. 85-103.
[scuola; minori immigrati; normativa]

741. Perecman, E.
Language Processing in the Bilingual: Evidence from Language Mixing, in K. Hylstensteam, L. Obler (eds.), *Bilingualism Across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. pp. 227-244.
[bilinguismo]

742. Perera, Alexius
La situazione degli immigrati in transito, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 229-248.
[minoranze; Lazio]

743. Pérez Molina, Rafael
La interrelatión de los aspectos culturales y laborales en la integración de los inmigrantes, «Studi Emigrazione», XXXIII, 121, 1996. pp. 85-194.
[integrazione; pregiudizi/stereotipi; alterità e diversità]

744. Perfetti, Roberta
Bambini e bambine stranieri in una classe multiculturale, in F. Giacalone, I. Paoletti, R. Perfetti, R. Zuccherini, *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare. Ricerca-azione sull'inserimento dei bambini stranieri nella scuola elementare*. Firenze - Perugia, Arnaud - Cidis, 1994. pp. 37-50.
[minori immigrati; scuola primaria; lingua]

745. PERFETTI, ROBERTA
Il principio e la norma. La scolarizzazione dei bambini migranti nella legislazione italiana, in F. Giacalone, I. Paoletti, R. Perfetti, R. Zuccherini, *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare. Ricerca-azione sull'inserimento dei bambini stranieri nella scuola elementare*. Firenze - Perugia, Arnaud - Cidis, 1994. pp. 220-255.
[scuola; minori immigrati; zingari; stranieri; normativa]

746. PERGOLESI, S.
L'incontro con le diversità: provate a guardare con la schiena., in S. Pergolesi, C. Imprudente (a cura di), *Progetto Calamaio. La cultura delle diversità a scuola*. Torino, UTET, 1997. pp. 8-58.
[alterità e diversità; scuola; didattica interculturale; gioco; Emilia-Romagna]

747. PERGOLESI, S.; IMPRUDENTE, C. (a cura di)
Progetto Calamaio. La cultura delle diversità a scuola. Torino, UTET, 1997.
[scuola; alterità e diversità]

748. PEROTTI, ANTONIO
Rapporti interculturali e integrazione nella nuova società plurireligiosa in Europa, «Studi Emigrazione», XXIX, 107, 1992. pp. 385-396.
[religioni; integrazione; Europa]

749. PEROTTI, ANTONIO
La via obbligata all'interculturalità. Bologna, EMI, 1994.
[epistemologia]

750. PEROTTI, ANTONIO
Immigrazione, società pluriculturale e processi educativi in Europa, in A. Negrini (a cura di), *Migrazioni in Europa e formazione interculturale. L'educazione come rapporto tra identità e alterità*. Bologna, EMI, 1997. pp. 13-39.
[migrazione; società pluralista; pluralismo culturale; culture; Europa]

751. PERREGAUX, CHRISTIANE
Odyssea. Accoglienza e approcci interculturali. Repubblica e Cantone del Ticino e Dipartimento dell'Istruzione e della Cultura, 1996.
[animazione; accoglienza; alterità e diversità; stranieri; mediatore inter/culturale]

752. PERRONE, LUIGI
Presenze terzomondiali nel Salento e loro insediamento nel mercato del lavoro, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 195-217.
[minoranze; integrazione; Puglia]

753. PERROTTA, ALFONSO
Bambini immigrati. Inchiesta tra i piccoli immigrati nelle scuole di Roma. Roma, Datanews, 1991.
[minori immigrati; scuola; Lazio]

754. PERSICHELLA, VINCENZO
Effetti di dissonanza ambientale nella scuola dell'obbligo: la diversità di religione, in F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma, Anicia, 1995. pp. 65-84.
[scuola; religioni]

755. PERSICHELLA, VINCENZO
Indagine «Proteo» sull'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole elementare e media di Bari, in F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma, Anicia, 1995. pp. 131-182.
[minori immigrati; scuola; formazione degli educatori; religioni; Puglia]

756. PERUCCA, A. (a cura di)
Dalla società educante alla società interculturale. Lecce, Pensa, 1998.
[opera di carattere generale; epistemologia; integrazione; scuola; extrascuola]

757. PERUCCA, A.
Educazione all'Europa, Intercultura e valori emergenti, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 279-296.
[complessità; epistemologia; pace; Europa]

758. PERUCCA, A.
Educazione, sviluppo, intercultura. Lecce, Pensa, 1998.
[società pluralista; epistemologia; scuola; extrascuola; globalizzazione/sviluppo; potere; comunicazione interculturale; affettività ed emozionalità; identità; alterità e diversità; solidarietà; conflitto; pace; mediatore inter/culturale]

759. PETROSINO, DANIELE
Razzismi (con testi di Layzer, Miles, Goldberg, Wilson, Wieviorka). Milano, Bruno Mondadori, 1999.
[razzismo/antirazzismo]

760. PHILIPS, S.U.
The routinization of repair in courtroom discourse, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 311-322.
[comunicazione interculturale; analisi della conversazione]

761. PICCARDO HAMZA, R.
L'immigrato adolescente, in I. Siggillino (a cura di), *I bambini dell'Islam*. Milano, Franco Angeli, 2000. pp. 49-57.
[minori immigrati]

762. PICCINNO, M.
Educazione alla pace: aspetti psicologici e prospettive interculturali, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 503-514.
[epistemologia; psicologia; pace]

763. PIERETTI, ANTONIO
Le matrici culturali dell'idea di Europa, in V. Zani (a cura di), *Volti d'Europa. Unità nella diversità*. Brescia, La Scuola, 1990. pp. 11-28.
[modernità; storia delle culture; Cattolicesimo; Occidente; Europa]

764. PINNA, MICHELE (a cura di)
L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio. Milano, Franco Angeli, 1993.
[identità; lingua; minoranze; alterità e diversità; migrazione; Europa]

765. PINTO MINERVA, F.
L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione. Bari, Dedalo, 1980.
[alterità e diversità; conflitto; pregiudizi/stereotipi]

766. PINTO MINERVA, F.
L'alfabeto dell'intercultura, in F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*. Bari, Mario Adda Editore, 1996. pp. 17-48.
[identità; alterità e diversità; razzismo/antirazzismo; pregiudizi/stereotipi]

767. PINTO MINERVA, F. (a cura di)
Le parole dell'intercultura. Bari, Mario Adda Editore, 1996.
[identità; alterità e diversità; tolleranza/intolleranza; razzismo/antirazzismo; pregiudizi/stereotipi; scuola; didattica interculturale]

768. PINXTEN, R.
Fieldwork as a Form of Intercultural Communication, in J. Blommaert, J. Verschueren (eds.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1991. pp. 131-144.
[comunicazione interculturale; etnografia]

769. PIRAS, NATALINO
Letteratura contemporanea: sentimenti e ragioni della diversità, in M. Pinna (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*. Milano, Franco Angeli, 1993. pp. 141-150.
[psicologia; lingua; alterità e diversità; letteratura]

770. PITARO, A.
Didattica interculturale della geografia. Bologna, EMI, 1997.
[scuola; didattica interculturale_geografia]

771. PITTAU, FRANCO (a cura di)
Forum per l'intercultura. Nuovi itinerari didattici. Roma, Anterem, 1997.
[formazione degli educatori; didattica interculturale; alterità e diversità; Islam; migrazione; scuola; normativa]

772. PITTAU, FRANCO (a cura di)
Migrazioni, paesi e culture. Esperienze europee a confronto. Roma, Sinnos, 1998.
[migrazione; culture; alterità e diversità; scuola; minori immigrati; adulti immigrati; Belgio; Germania; Italia; Portogallo; Europa]

773. PITTAU, FRANCO; PITTAU, LIDIA (a cura di)
Forum per l'intercultura. Dieci itinerari didattici. Roma, Anterem, 1995.
[didattica interculturale; minori immigrati; scuola; scambi culturali; religioni; Islam]

774. PITTO, C.
Aspetti interculturali in comunità di emigrazione, in M.T. Moscato (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative*. Catania, Coesse, 1989. pp. 123-138.
[antropologia culturale; migrazione; identità; America del Nord]

775. PIU, C.; PITTO, C. (a cura di)
Multiculturalità e integrazione delle etnie, «Nuovo albero a elica», 3-4 (numero monografico), maggio-agosto, 1993.
[integrazione; etnicità; società pluralista]

776. POLETTI, FULVIO (a cura di)
Educazione interculturale. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.
[opera di carattere generale; epistemologia; alterità e diversità; società pluralista; identità; pregiudizi/stereotipi; scuola; documenti internazionali]

777. POLETTI, FULVIO
L'educazione interculturale: una nuova frontiera per la pedagogia, in F. Poletti (a cura di), *Educazione interculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 113-165.
[alterità e diversità; società pluralista; epistemologia; storia della pedagogia interculturale; complessità; pregiudizi/stereotipi; globalizzazione/sviluppo; culture; scuola; tolleranza/intolleranza]

778. POMI, MASSIMO
Orizzonti e problemi, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 53-81.
[scuola; alterità e diversità; modernità; identità; antropologia culturale; ermeneutica; normativa; Europa]

779. POMPEO, FRANCESCO (a cura di)
Percorsi incrociati. Intercultura e dimensione locale. Progetto Educazione Permanente. 2 Voll. Roma, Il Mondo 3 Edizioni, 1999.
[alterità e diversità; antropologia culturale; epistemologia; extrascuola; didattica interculturale_letteratura]

780. POPLACK, S.
Contrasting Patterns of Code-Switching in Two Communities, in E. Wande, J. Anward, B. Nordberg, L. Steensland, M. Thelander (eds.), *Aspects of Multilingualism: Proceedings from the Fourth Nordic Symposium on Bilingualism, 1984.* Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1987. pp. 51-79.
[pluralismo culturale; bilinguismo]

781. PORRO, NICOLA
La diversità migrante. I profughi est-europei nel litorale dell'Alto Lazio, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale.* Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 239-247.
[alterità e diversità; rifugiati; pregiudizi/stereotipi; Lazio]

782. PORTERA, AGOSTINO
Dalla pedagogia speciale per stranieri all'educazione (interculturale) per tutti, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale.* Lecce, Pensa, 1998. pp. 515-528.
[storia della pedagogia interculturale; Germania]

783. PORTERA, AGOSTINO
Migrazione, identità, disagi, opportunità, «Studi Emigrazione», XXXV, 131, 1998. pp. 499-516.
[identità; minori immigrati; bilinguismo; Italia; Germania]

784. PORTERA, AGOSTINO
Educazione umanistica interculturale nella famiglia, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative.* Padova, Cedam, 1999. pp. 11-30.
[epistemologia; famiglia]

785. PORTERA, AGOSTINO
Famiglia e educazione interculturale, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 713-727.
[famiglia; documenti internazionali]

786. PORTERA, AGOSTINO
Sviluppi e limiti della pedagogia interculturale, «Pedagogia e Vita», (57), 5, settembre-ottobre, 1999. pp. 71-96.
[opera di carattere generale]

787. PORTERA, AGOSTINO
Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali. Milano, Franco Angeli, 1999.
[identità; migrazione]

788. PORTERA, AGOSTINO
L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare. Padova, Cedam, 2000.
[pregiudizi/stereotipi; scuola primaria; didattica interculturale]

789. PORTMANN, R.
Anche i cattivi giocano. Giochi per gestire l'aggressività. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1997 (trad. it.).
[animazione; conflitto; relazione educativa; gioco; lavoro di gruppo]

790. Portoghese, A.
Il progetto IRRSAE Puglia, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 265-278.
[alterità e diversità; scambi culturali; migrazione; formazione degli insegnanti; lingua; L2; apprendimento; religioni; didattica interculturale; mass media e virtualità]

791. Prellezo, J.M.
Dal "Rapporto Faure" al "Rapporto Delors". Orientamenti per la riforma della scuola alle soglie del 2000, «Orientamenti Pedagogici», XLVI, 3 (273), maggio-giugno, 1999. pp. 429-440.
[scuola; documenti internazionali; Europa]

792. Prenna, L.
L'insegnamento scolastico della religione in una società plurietnica, «Pedagogia e Vita», (54), 5, settembre-ottobre, 1996. pp. 94-107.
[società pluralista; Cattolicesimo; scuola; didattica interculturale_religione]

793. Pugliese, Enrico
Gli immigrati nell'economia italiana, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 181-193.
[immigrati; Italia]

794. Quagliato Berto, Giuseppina
Proposte di educazione interculturale, in F. Poletti (a cura di), *Educazione interculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 153-166.
[lingua madre; famiglia; epistemologia; didattica interculturale; Italia; Svizzera]

795. Quiroza, Maria Eugenia
Colf latino-americane a Roma, in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*. Napoli, Liguori Editore, 1991. pp. 257-267.
[minoranze; donne immigrate; integrazione; Lazio]

796. Ratzoni, Gideon
Integrazione e disagio psicologico nell'esperienza dei minori immigrati in Israele, in R. Bracalenti, C. Rossi (a cura di), *Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura*. Roma, EdUP, 1998. pp. 77-92.
[minori immigrati; integrazione; psicologia; Israele]

797. Raudsepp, E.; Hough, G.P. Jr.
Giochi per sviluppare la creatività. Milano, Franco Angeli, 1988.
[animazione; relazione educativa; gioco; lavoro di gruppo]

798. Raudsepp, E.; Hough, G.P. Jr.
L'importanza di essere creativi. 50 giochi ed esercizi per rafforzare la propria creatività. Milano, Franco Angeli, 1990.
[animazione; relazione educativa; gioco; lavoro di gruppo]

799. Regione Emilia-Romagna
A scuola con vademecum per l'accoglienza. Firenze, Giunti, 1996.
[scuola; pluralismo culturale; accoglienza]

800. Remotti, F.
Contro l'identità. Bari-Roma, Laterza, 1996.
[antropologia culturale; alterità e diversità; etnografia; identità]

801. Rey, M.
Le migrazioni attraverso gli alberi genealogici: un contributo alla formazione

interculturale del personale educativo, in C. Sirna (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*. Torino, il Segnalibro, 1996. pp. 259-267.
[migrazione; animazione]

802. Ricci Garotti, F.; Rosanelli, M. (a cura di)
Programmi di scambio con i paesi di lingua tedesca e dimensione interculturale. Milano, Franco Angeli, 2000.
[Europa; Germania; scambi culturali; bilinguismo; scuola]

803. Rinaldi, F.V.
Il linguaggio etnico. Rappresentazione e oblio della diversità umana. Torino, L'Harmattan Italia, 1996.
[alterità e diversità; minoranze; lingua; etnicità]

804. Riva, M.G.; Mottana, P.
L'interscambio di significati nell'animazione, «Animazione Sociale», XXI, 46 (seconda serie), ottobre, 1991. pp. 59-67.
[animazione; relazione educativa; comunicazione interculturale]

805. Rizzi, F.
Educazione e società interculturale. Brescia, La Scuola, 1992.
[opera di carattere generale; epistemologia; società pluralista; identità; conflitto; integrazione; globalizzazione/sviluppo; organismi internazionali; diritti umani; formazione; scuola; formazione degli educatori; normativa; Italia; Francia; Africa]

806. Rizzi, F.
Un'educazione interculturale per il cittadino europeo, «Pedagogia e Vita», (54), 1, gennaio-febbraio, 1996. pp. 60-82.
[cittadinanza; pluralismo culturale]

807. Rogers, E.M.
Inquiry in Development Communication, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 67-85.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

808. Röhrs, H.
Un'Europa unita come sfida educativa, «Scuola e Città», 8, 1992. pp. 356-363.
[minoranze; alterità e diversità; diritti umani; epistemologia; scuola; formazione degli educatori; Europa]

809. Romano, Gaetano
Lo «Straniero» nella società svizzera - riflessi mass-mediali di una difficile convivenza, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 25-36.
[mass media e virtualità; stranieri; Svizzera]

810. Romano, Rosa Grazia
Interculturalità nella scuola, in O. Filtzinger, C. Sirna (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*. Bergamo, Edizioni Junior, 1993. pp. 162-176.
[scuola; alterità e diversità; formazione degli educatori; didattica interculturale]

811. Romano, Rosa Grazia
Il gioco come tecnica di animazione pedagogica. Lecce, Pensa Multimedia, 2000.
[gioco; animazione; lavoro di gruppo; socializzazione; cooperazione; mediatore inter/culturale]

812. Romano, Rosa Grazia
L'arte di giocare. Storia, epistemologia e pedagogia del gioco. Lecce, Pensa Multimedia, 2000.
[gioco; epistemologia; relazione educativa; apprendimento; animazione; storia del gioco]

813. Romanucci-Ross, Lola; De Vos, George (eds.)
Ethnic Identity. Creation, Conflict, and Accommodation. London, Altamira Press, 1995.
[identità; pluralismo culturale; etnicità; conflitto]

814. Rosetto Ajello, Antonia
Diversità etnica e dialogo interculturale, in M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio (a cura di), *Popoli, culture, Stati*. Cosenza, Pellegrini, 1994. pp. 75-94.
[relazioni etniche; comunicazione interculturale; società pluralista; migrazione; alterità e diversità; modernità; identità; nazione; epistemologia; Europa]

815. Rosetto Ajello, Antonia
La gestione dei conflitti nei rapporti tra le culture, in V.A. Baldassarre (a cura di), *Le scienze della formazione. Prospettive di ricerca nell'area del Mediterraneo*. Modugno (Bari), Edizioni dal Sud, 1996. pp. 247-256.
[epistemologia; complessità; conflitto; minoranze; razzismo/antirazzismo; Occidente]

816. Rosetto Ajello, Antonia
Complessità e «sensibilità sistemica» nell'educazione interculturale fra autoctoni, in A. Mangano, A. Michelin Salomon (a cura di), *La scienza sociale dell'educazione nel contesto della civiltà planetaria*. Manduria (Taranto), Lacaita, 1998. pp. 295-309.
[complessità; epistemologia; relazione educativa]

817. Ross, Mark Howard
Creating the Conditions for Peacemaking: the Theories of Practice in Ethnic Conflict Resolution, «Ethnic and Racial Studies», (23), 6, 2000. pp. 1002-1034.
[etnicità; conflitto; pace]

818. Rossi, B.
Identità, differenza, progettazione esistenziale, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 657-671.
[identità; alterità e diversità; migrazione]

819. Roveda, P.
L'intercultura: tra parola, intuizione e azione, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 529-554.
[ermeneutica; epistemologia]

820. Russo, P.; Biondo, A.
I colori dell'Oriente, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile*. Firenze, Irrsae Toscana, 1993. pp. 133-142.
[didattica interculturale; minori immigrati; scuola; Oriente]

821. Salgaro, S.
Educazione umanistica interculturale nei libri di geografia, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 77-96.
[epistemologia; didattica interculturale_geografia]

822. Salmina, Silvano
Integrazione di bambini stranieri nella scuola elementare, in F. Poletti (a cura di), *Educazione interculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 167-184.

[scuola primaria; minori immigrati; didattica interculturale; lingua; bilinguismo; formazione degli insegnanti; Svizzera]

823. SALVARANI, B.
Laboratorio difficile e prezioso, in I. Siggillino (a cura di), *I bambini dell'Islam*. Milano, Franco Angeli, 2000. pp. 100-106.
[minori immigrati; pluralismo culturale; religioni; didattica interculturale]

824. SAMOVAR, L.A.; POTTER, R.E.
Communicating Between Cultures. Belmont, Wadsworth, 1991.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa; lingua; alterità e diversità]

825. SAMOVAR, L.A.; POTTER, R.E. (eds.)
Intercultural Communication: a reader. Belmont, Wadsworth, 1997.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

826. SANDER, G.
L'educazione interculturale nella scuola materna della RFT, «Pedagogia e Vita», (56), 1, gennaio-febbraio, 1998. pp. 86-97.
[minori immigrati; scuola primaria; storia delle culture; bilinguismo; Germania]

827. SANTELLI BECCEGATO, M.L.
Giovani, educazione alla politica, interculturalità, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 169-184.
[epistemologia; pluralismo culturale; scuola]

828. SANTELLI BECCEGATO, M.L.; PERTICHINO, M.
Educazione matematica e interculturalità. Significati ed esperienze. Levante, 2000.
[scuola; didattica interculturale_matematica]

829. SANTERINI, MILENA
La scuola nella società multiculturale: orientamenti per l'Italia e l'Europa, in AA.VV., *La scuola nella società multietnica*. Brescia, La Scuola, 1994. pp. 61-75.
[società pluralista; scuola; alterità e diversità; minori immigrati; Europa]

830. SANTERINI, MILENA
Un'esperienza di educazione interculturale: la scuola media "A.Panzini" di Milano, «Scuola e Città», 7, 1994. pp. 287-297.
[scuola secondaria; epistemologia; Lombardia]

831. SANTERINI, MILENA (a cura di)
Processi educativi e interpretazione culturale. Immigrazione in provincia di Como. Milano, Franco Angeli, 1996.
[pluralismo culturale; ermeneutica; scuola; Lombardia]

832. SANTERINI, MILENA
L'educazione interculturale tra Relativismo e Universalismo, «Scuola e didattica», XLV, 2, novembre, 1999. pp. 50-57.
[scuola; epistemologia]

833. SARACINO, M.
L'Africa e il suo racconto, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 31-48.
[pluralismo culturale; alterità e diversità; didattica interculturale_letteratura; didattica interculturale_musica; Africa]

834. SARRACINO, V.
La progettazione educativa in chiave interculturale, in G. Pampanini (a cura

di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000. pp. 157-164.
[epistemologia; pluralismo culturale; didattica interculturale; extrascuola; scuola; integrazione; alterità e diversità]

835. SAVOIA, L.M. (et al.)
L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Roma, Bulzoni, 1996.
[L2; didattica interculturale]

836. SCABINI, EUGENIA; DONATI, PIERPAOLO (a cura di)
La famiglia in una società multietnica. Milano, Vita e Pensiero, 1993.
[famiglia; pluralismo culturale; immigrati]

837. SCALZO, ANGELA
Intercultura e minori, in R. Bracalenti, C. Rossi (a cura di), *Immigrazione: l'accoglienza delle culture. Dalla scuola ai mass media, esempi concreti di intercultura*. Roma, EdUP, 1998. pp. 39-50.
[minori immigrati; alterità e diversità; scuola]

838. SCARZANELLA, EUGENIA
Italiani malagente. Immigrazione, criminalità, razzismo in Argentina (1890-1940). Milano, Franco Angeli, 1999.
[immigrati; pregiudizi/stereotipi; razzismo/antirazzismo; Argentina]

839. SCHÄFFNER, C.; ADAB, B.
Translation as Intercultural Communication. Contact as Conflict, in M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová, K. Kaindl (eds.), *Translation as Intercultural Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1995. pp. 301-312.
[comunicazione interculturale; traduzione]

840. SCHEGLOFF, E.M.
In another context, in A. Duranti, C. Goodwin (eds.), *Rethinking Contexts. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993. pp. 191-228.
[comunicazione interculturale; analisi della conversazione]

841. SCHIAVINA, E.
Bibliografia ragionata sulla multiculturalità, «Animazione Sociale», XXI, 43-44 (seconda serie), luglio-agosto, 1991. pp. 64-75.
[repertorio bibliografico]

842. SCHMIDT DI FRIEDBERG, OTTAVIA
La componente araba nell'emigrazione in Italia: elementi per un confronto con altre realtà, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 92-100.
[migrazione; culture; identità; Italia; Europa]

843. SCHUTZ ALI, F.
Genitori musulmani e figli, in I. Siggillino (a cura di), *I bambini dell'Islam*. Milano, Franco Angeli, 2000. pp. 42-48.
[famiglia; minori immigrati; Islam]

844. SCILLIGO, P.
Gruppi e persone in conflitto: vie psicologiche alla solidarietà, «Orientamenti Pedagogici», XXXVIII, 2 (224), marzo-aprile, 1991. pp. 285-302.
[conflitto; solidarietà]

845. SCLAVI, MARIANELLA
A una spanna da terra. Milano, Feltrinelli, 1994 (II ed.).
[pedagogia comparata; umorismo; scuola; alterità e diversità; culture]

846. SCLAVI, MARIANELLA
L'arte di narrare e l'emergere di una rappresentazione interculturale del mondo, «Animazione Sociale», XXVI, 99 (seconda serie), marzo, 1996. pp. 50-57.
[culture; comunicazione interculturale; relazione educativa]

847. SCLAVI, MARIANELLA
Pregiudizio 2, «Pluriverso», 5, 1996. pp. 86-95.
[epistemologia; pregiudizi/stereotipi; alterità e diversità]

848. SCURATI, CESARE
Per una pedagogia della mondialità, in V. Zani (a cura di), *Volti d'Europa. Unità nella diversità*. Brescia, La Scuola, 1990. pp. 135-161.
[epistemologia; cittadinanza; scuola; globalizzazione/sviluppo]

849. SCURATI, CESARE
Il gioco nella scuola materna secondo i nuovi orientamenti, in AA.VV., *Civiltà del gioco nella società complessa*. Brescia, La Scuola, 1994. pp. 87-98.
[gioco; scuola primaria; normativa]

850. SCURATI, CESARE
La scuola e il razzismo, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 184-204.
[razzismo/antirazzismo; integrazione; scuola]

851. SECCO, LUIGI
L'intercultura come problema pedagogico, «Pedagogia e Vita», (50), 6, novembre-dicembre, 1992. pp. 29-43.
[epistemologia]

852. SECCO, LUIGI
Pedagogia interculturale: problemi e concetti, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. Brescia, La Scuola, 1992. pp. 7-50.
[epistemologia; didattica interculturale; comunicazione interculturale; organismi internazionali; Paesi Bassi; Gran Bretagna; Polonia; Italia; Francia; Europa]

853. SECCO, LUIGI
Società educante: l'intercultura come cammino di civiltà, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 373-385.
[epistemologia; alterità e diversità; diritti umani; cittadinanza; etica]

854. SECCO, LUIGI
Preliminari della pedagogia intercultruale come pedagogia dell'essere, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 620-632.
[identità; apprendimento; scuola; culture]

855. SECCO, LUIGI; PORTERA, AGOSTINO (a cura di)
L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative. Padova, Cedam, 1999.
[epistemologia; scuola; didattica interculturale; extrascuola]

856. SELIGER, H.
Deterioration and Creativity in Childhood Bilingualism, in K. Hylstensteam, L. Obler (eds.), *Bilingualism Across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. pp. 173-185.
[bilinguismo; minori immigrati]

857. SEMERARO, A.
Multi/inter/trans/culture: parole del tempo (ma la pratica è un'altra cosa), «Scuola e Città», 4, 1997. pp. 179-184.
[epistemologia; ermeneutica; didattica interculturale; potere; etica; religioni]

858. SEN, A.
La diseguaglianza. Un riesame critico. Bologna, Marsilio, 1992.
[alterità e diversità; potere]

859. SERAFINI, G.
Ricerca pedagogica e educazione interculturale, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 633-643.
[epistemologia]

860. SERIO, G.; PUCCI, V. (a cura di)
La nonviolenza: una proposta educativa per il terzo millennio. Cosenza, Pellegrini, 1998.
[pace; pluralismo culturale]

861. SERPE, B.
Albanesi d'Italia: un popolo tra identità e integrazione, in S. Uliveri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 357-373.
[minoranze; identità; storia delle culture; scuola; bilinguismo]

862. SERRA OESCH, CECILIA
Collezionare la realtà. Appunti sull'uso degli stereotipi nell'emigrazione, in V. Cesari Lusso, S. Cattacin, C. Allemann-Ghionda (a cura di), *I come... identità, intergrazione, interculturalità*. Zurigo, Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1996. pp. 37-48.
[pregiudizi/stereotipi; migrazione]

863. SEVERINI GIORDANO, F.
Culture e integrazione razziale, in M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio (a cura di), *Popoli, culture, Stati*. Cosenza, Pellegrini, 1994. pp. 241-252.
[mass media e virtualità; razzismo/antirazzismo; conflitto; culture]

864. SHACKMAN, J.
The Right to be Understood. Cambridge, National Extention College, 1984.
[comunicazione interculturale; mediatore inter/culturale]

865. SHARWOOD SMITH, M.A.
Crosslinguistic Influence in Language Loss, in K. Hylstensteam, L. Obler (eds.), *Bilingualism Across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. pp. 185-201.
[lingua; relazioni etniche]

866. SHIMAN, D.
Animazioni tratte da "The prejudice book", in M. Mezzini, T. Testigrosso, A. Zanini (a cura di), *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*. San Domenico di Fiesole (Firenze), Edizioni Cultura della Pace, 1994. pp. 171-198.
[animazione; pregiudizi/stereotipi; scuola]

867. SICURELLI, R.
Educare all'incontro interrazziale. Milano, Guerini e Associati, 1994.
[razzismo/antirazzismo]

868. SIGGILLINO, INNOCENZO (a cura di)
I bambini dell'Islam. Milano, Franco Angeli, 2000.
[famiglia; minori immigrati; scuola; religioni; Islam]

869. SIGNORELLI, AMALIA
Bilinguismo, multiculturalismo, ritorno al paese di origine: alcune riflessioni critiche, «Studi Emigrazione», XXIII, 81, 1986. pp. 117-130.
[bilinguismo; lingua; immigrati]

870. SIGNORELLI, AMALIA
Identità etnica e cultura di massa dei lavoratori migranti, in A. Di Carlo, S. Di Carlo (a cura di), *I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*. Milano, Franco Angeli, 1986. pp. 44-60.
[identità; etnicità; adulti immigrati]

871. SIMONA, GIOVANNI
L'approccio olistico e sistemico: strumento per una comprensione dell'interdipendenza complessa nella società moderna, in F. Poletti (a cura di), *Educazione interculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992. pp. 43-86.
[epistemologia; complessità; modernità; alterità e diversità; ermeneutica; didattica interculturale]

872. SINGER, D.G.; SINGER, J.L.
Nel regno del possibile. Gioco infantile, creatività e sviluppo dell'immaginazione. Firenze, Giunti, 1995 (trad. it.).
[gioco; relazione educativa; socializzazione; cooperazione; comunicazione interculturale; psicologia; affettività ed emozionalità]

873. SINIGAGLIA, FULVIA; BIDINI, DONATELLA; DI BELLA, SILVANA
Racconti e interpretazioni di alcune attività didattiche per la prevenzione di stereotipi e pregiudizi razziali, in M. Giusti (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1998. pp. 109-118.
[pregiudizi/stereotipi; razzismo/antirazzismo; scuola; epistemologia; Toscana]

874. SINISCALCO, P.
Mediterraneo-Europa: luci e ombre di una storia millenaria, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 25-42.
[storia delle culture; alterità e diversità; Mediterraneo; Europa]

875. SIRNA, CONCETTA
Lingua e apprendimento in prospettiva interculturale. Messina, Edas, 1992.
[società pluralista; alterità e diversità; integrazione; identità; lingua; pluralismo culturale; comunicazione interculturale; bilinguismo; apprendimento; scuola; conflitto; lingua madre]

876. SIRNA, CONCETTA
La lingua nella genesi del razzismo, in A. Aluffi Pentini, W. Lorenz (a cura di), *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*. Bergamo, Edizioni Junior, 1995. pp. 43-62.
[razzismo/antirazzismo; lingua; tolleranza/intolleranza]

877. SIRNA, CONCETTA (a cura di)
Docenti e formazione interculturale. Torino, il Segnalibro, 1996.
[formazione degli educatori; scuola; mediatore inter/culturale; didattica interculturale; animazione; alterità e diversità; rimpatrio; normativa; migrazione; Italia; Europa]

878. SIRNA, CONCETTA
Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte. Milano, Guerini e Associati, 1997.
[opera di carattere generale; storia della pedagogia interculturale; epistemologia; alterità e diversità; lingua madre; scuola; identità; razzismo/antirazzismo; comunicazione interculturale; diritti umani; religioni; scambi culturali; mass media e virtualità; pregiudizi/stereotipi; apprendimento; L2; lingua; normativa; Italia]

879. Sirna, Concetta
La formazione degli insegnanti e l'integrazione culturale e linguistica, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 748-759.
[formazione degli educatori; didattica interculturale; scuola; lingua; pluralismo culturale]

880. Sirna, Concetta
Le nuove frontiere e l'accoglienza nel XXI secolo. Un decalogo interculturale, in G. Pampanini (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000. pp. 173-190.
[cittadinanza; tolleranza/intolleranza; alterità e diversità; comunicazione interculturale; Mediterraneo; Europa]

881. Six, J.F.
Le temps des mediateurs. Paris, Seuil, 1990.
[comunicazione interculturale; mediatore inter/culturale]

882. Skow, L.; Samovar, L.A.
Cultural Patterns of the Maasai, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 107-116.
[antropologia culturale; comunicazione interculturale]

883. Slobin, D.I.
From "thought and language" to "thinking for speaking", in J. Gumperz, S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. pp. 70-96.
[lingua; etnografia]

884. Smith, W.S.; Scholnick, N.; Crutcher, A.; Simeone, M.; Smith, W.R.
Foreigner Talk Revisited: Limits on Accomodation to Nonfluent Speakers, in J. Blommaert, J. Verschueren (eds.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1991. pp. 173-186.
[lingua; comunicazione interculturale]

885. Smolicz, Jerzy J.
Tradition, Core Values and Intercultural Development. A Humanistic Perspective on Cultural Change with Reference to Australia and Ethnically Plural Societies, «Studi Emigrazione», XXV, 90, 1988. pp. 213-236.
[epistemologia; antropologia culturale; Australia]

886. Smolicz, Jerzy J.
Nazione, stato e minoranze etniche secondo una prospettiva euro-araba, in G. Pampanini (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*. Catania, Cuecm, 1993. pp. 55-68.
[storia delle culture; culture; scuola; organismi internazionali; nazione; etnicità; migrazione; Europa]

887. Smorti, A.
Il pensiero narrativo. Firenze, Giunti, 1995.
[identità]

888. Snell-Hornby, M.; Jettmarov, Z.; Kaindl, K. (eds.)
Translation as Intercultural Communication. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1995.
[comunicazione interculturale; traduzione]

889. Spitzberg, B.H.
A Model of Intercultural Communication Competence, in L.A. Samovar, R.E.

Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 379-391.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

890. SPLENDORE, P.
Voci dall'India, in AA.VV., *Storie del mondo. Letterature, musiche e culture del Sud del mondo*. Roma, Artemide, 1994. pp. 49-60.
[pluralismo culturale; alterità e diversità; didattica interculturale_letteratura; didattica interculturale_musica; Asia]

891. STACCIOLI, G.
Il gioco nella cultura e la cultura del gioco, in E. Camilletti, F. Locarno (a cura di), *Il gioco nella scuola di base*. Teramo, Giunti Lisciani, 1994. pp. 42-70.
[gioco; culture; antropologia culturale]

892. STACCIOLI, G.
Il gioco e il giocare. Roma, Carocci editore, 1998.
[gioco; relazione educativa; apprendimento; animazione; storia del gioco]

893. STANLEY, O. (et al.)
Culture. Ethnicity, and Personal Relationship processes. New York, Routledge, 1997.
[relazioni etniche; pluralismo culturale]

894. STEFANI, L.A.
The Influence of culture on Classroom Communication, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 349-364.
[comunicazione interculturale; scuola]

895. STEINER-KHAMSI, GITA
Attraversamento delle frontiere nel lavoro antirazzista con i giovani, in A. Aluffi Pentini, W. Lorenz (a cura di), *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*. Bergamo, Edizioni Junior, 1995. pp. 123-146.
[razzismo/antirazzismo; lavoro sociale; identità; Gran Bretagna; Germania]

896. STEINWACHS, B.
Come facilitare un debriefing, in P. Marcato, C. Del Guasta, M. Bernacchia, *Gioco e dopogioco, con 48 giochi di relazione e comunicazione*. Molfetta (Bari), La Meridiana, 1995. pp. 179-186.
[animazione; gioco]

897. STENBERG, R.J.
Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione dei problemi. Trento, Erickson, 1998.
[psicologia; apprendimento; alterità e diversità]

898. SURIAN, A.
L'educazione interculturale in Europa. Bologna, EMI, 1998.
[epistemologia; Europa]

899. SUSI, FRANCESCO
I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa. Milano, Franco Angeli, 1988.
[epistemologia; formazione; etica; alterità e diversità; integrazione; storia della pedagogia interculturale; pregiudizi/stereotipi]

900. SUSI, FRANCESCO
Scuola, educazione, società multietnica, in D. Lodi, E. Porfiri, P. Zocchi (a cura di), *Diritto all'uguaglianza / diritto alla differenza*. Roma, Unicef, 1991. pp. 13-30.
[scuola; società pluralista; migrazione; razzismo/antirazzismo; integrazione]

901. SUSI, FRANCESCO
L'educazione interculturale fra teoria e prassi, in F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma, Anicia, 1995. pp. 11-64.
[scuola; epistemologia; integrazione; storia della pedagogia interculturale]

902. SUSI, FRANCESCO (a cura di)
L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri. Roma, Anicia, 1995.
[scuola; integrazione; epistemologia; storia della pedagogia interculturale]

903. SUSI, FRANCESCO
Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze, strumenti. Roma, Armando, 1999.
[opera di carattere generale; epistemologia; metodologia; Italia; Europa]

904. SUSI, FRANCESCO
L'educazione interculturale tra teoria e prassi. Città di Castello (Perugia), 1999.
[epistemologia; scuola; alterità e diversità; cittadinanza]

905. TABBONI, S.
Sociologia dello straniero, sociologia del razzismo, in E. Criscione, S. De La Pierre (a cura di), *Gli spazi dell'identità. Studi sulla nuova immigrazione, la scuola pubblica e la pluralità culturale*. Milano, Franco Angeli, 1995. pp. 20-69.
[identità; razzismo/antirazzismo; nazione; stranieri]

906. TAGLIAGAMBE, S.
L'identità come bricolage temporale, «Pluriverso», 4, 1997. pp. 21-32.
[identità; alterità e diversità; integrazione]

907. TANNO, D.V.; GONZÀLES, A. (eds.)
Communication and Identity across Cultures. Thousand Oaks, Cal., Sage Publications, 1998.
[identità; comunicazione interculturale; pluralismo culturale]

908. TARONE, E.
Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage, «Language Learning», 2, 1980. pp. 417-431.
[comunicazione interculturale; L2; analisi della conversazione]

909. TARONE, E.
Some thoughts on the notion of communication strategy, «TESOL Quarterly», 15, 1981. pp. 285-295.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

910. TAROZZI, M.
Didattica della mediazione interculturale, «Infanzia», 3-4, 1997. pp. 10-19.
[comunicazione interculturale; didattica interculturale; mediatore inter/culturale]

911. TAROZZI, M.
Gli eloquenti silenzi della memoria nella mediazione culturale, «Adultità», 5, 1997. pp. 149-160.
[comunicazione interculturale; mediatore inter/culturale]

912. TAROZZI, M.
La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza. Bologna, Clueb, 1998.
[comunicazione interculturale; mediatore inter/culturale]

913. TASSELLO, GRAZIANO (a cura di)
Lessico migratorio. Roma, Centro Studi Emigrazione, 1987.
[opera di carattere generale]

914. Tassinari, Gastone; Ceccatelli Gurrieri, Giovanna; Giusti, Mariangela (a cura di)
Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.
[opera di carattere generale; pluralismo culturale; lingua; Gran Bretagna]

915. Telleri, Fausto
Un'esperienza: per un laboratorio interculturale, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997. pp. 235-259.
[didattica interculturale; animazione; minori immigrati; adulti immigrati; alterità e diversità; scuola]

916. Telleri, S.
I figli nel codice civile italiano a confronto con la legge islamica, in I. Siggillino (a cura di), *I bambini dell'Islam*. Milano, Franco Angeli, 2000. pp. 79-85.
[Islam; minori immigrati; normativa; diritto; Italia]

917. Telmon, Vittorio
Aspetti ermeneutica dell'incontro fra i grandi monoteismi mediterranei e le religioni non monoteistiche portate dagli immigrati africani ed asiatici nel bacino del Mediterraneo, in G. Pampanini (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III millennio*. Roma, Armando, 2000. pp. 129-132.
[ermeneutica; religioni; etica]

918. Telmon, Vittorio; Borghi, Loris (a cura di)
Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale. Roma, Armando, 1995.
[alterità e diversità; culture; religioni; scuola; diritti umani; minoranze; migrazione; bilinguismo; tolleranza/intolleranza; integrazione; normativa; Italia]

919. Testoni, I.
Il contributo della psicologia sociale nella comprensione dei fenomeni interculturali, «Studium Educationis», 4, 1999. pp. 680-690.
[psicologia; lavoro sociale; pregiudizi/stereotipi; affettività ed emozionalità]

920. Ting-Toomey, S.
Identity and Interpersonal Bonding, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 351-373.
[identità; comunicazione interculturale; alterità e diversità]

921. Ting-Toomey, S.
Managing Intercultural Conflicts Effectively, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 392-404.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa; conflitto]

922. Ting-Toomey, S.; Korzenny, F. (eds.)
Language, Communication, and Culture. California, Sage Publications, 1989.
[comunicazione interculturale; identità; bilinguismo]

923. Titone, Renzo
Attitude: a crucial differential variable in second language learning, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 2-3, 1983. pp. 95-104.
[apprendimento; L2]

924. Titone, Renzo
Per una pedagogia della comprensione interculturale, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 2, 1986. pp. 1-12.
[comunicazione interculturale]

925. TITONE, RENZO
Educazione multilingue ed interculturale, «Dimensione Europea», 5, 1990. pp. 169-182.
[lingua; pluralismo culturale; comunicazione interculturale]

926. TITONE, RENZO
Comprendere un'altra cultura: un approccio ad un'analisi comparativa in funzione pedagogica, in S.S. Macchietti (a cura di), *Verso un'educazione interculturale*. Firenze, Irrsae Toscana, 1992. pp. 83-96.
[bilinguismo; culture; etnografia; competenza comunicativa; etnolinguistica]

927. TITONE, RENZO
Per una pedagogia dell'etica del comunicare, «Orientamenti Pedagogici», XLI, 5 (245), settembre-ottobre, 1994. pp. 793-804.
[comunicazione interculturale; didattica interculturale]

928. TITONE, RENZO (a cura di)
La personalità bilingue. Caratteristiche psicodinamiche. Milano, Bompiani, 1996.
[bilinguismo; identità]

929. TITONE, RENZO
Comprendere un'altra cultura. Tendenze attuali della pedagogia interculturali, in L. Corradini (a cura di), *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng*. Formello (Roma), Seam, 2000. pp. 169-180.
[comunicazione interculturale; bilinguismo; plurilinguismo; etnolinguistica]

930. TODISCO, ENRICO
La scolarizzazione degli immigrati stranieri in Italia, «Studi Emigrazione», XXVII, 99, 1990. pp. 306-348.
[minori immigrati; scuola; integrazione; migrazione]

931. TODISCO, ENRICO
La famiglia immigrata come fattore di integrazione. Il caso di Guidonia (Roma), «Studi Emigrazione», XXXIV, 126, 1997. pp. 285-297.
[famiglia; immigrati; Lazio]

932. TONUTTI, DENI
Quadro culturale e legislativo per una riforma dello stato sociale, «Animazione Sociale», XXVI, 108 (seconda serie), dicembre, 1996. pp. 66-75.
[metodologia autobiografica]

933. TOSI, ARTURO
Bilinguismo e immigrazione, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 3, 1979. pp. 243-263.
[bilinguismo]

934. TOSI, ARTURO
Immigration and bilingual education. Oxford, Pergamon Press, 1984.
[bilinguismo; lingua; apprendimento]

935. TOSI, ARTURO
L'italiano d'oltremare. La lingua delle comunità italiane nei paesi anglofoni. Firenze, Giunti, 1991.
[lingua madre; bilinguismo]

936. TOSI, ARTURO
Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995.
[lingua; bilinguismo; apprendimento]

937. Tosi, Arturo
From language problems to intercultural education. Bruxelles, DIECEC Project, 1995.
[L2; lingua; comunicazione interculturale]

938. Tosi, Arturo
Identità, competenza ed educazione linguistica: peculiarità della situazione italiana in Europa, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 201-218.
[apprendimento; L2; plurilinguismo; società pluralista; formazione degli educatori; scuola; identità; lingua madre; Italia; Europa]

939. Trenti, Z.
Tradizione educativa ed inculturazione della fede, «Orientamenti Pedagogici», XLII, 5 (251), settembre-ottobre, 1995. pp. 1013-1032.
[Cattolicesimo; pluralismo culturale]

940. Trentin, R.; Monaci, M.G.; Gradella, N.; Cei, B.
Reazioni emotive e pregiudizio verso gli zingari dei loro compagni di scuola italiani, «Orientamenti Pedagogici», XLVII, 1 (277), gennaio-febbraio, 2000. pp. 114-136.
[pregiudizi/stereotipi; zingari; minori immigrati; scuola]

941. Tresso, Claudia Maria
Mille domande sulla lingua araba e sull'Islam. Esperienze didattiche in Piemonte e Valle d'Aosta 1990-97, in L. Operti (a cura di), *Cultura araba e società multietnica. Per un'educazione interculturale*. Torino, Bollati Boringhieri, 1998. pp. 145-169.
[scuola secondaria; extrascuola; didattica interculturale; pregiudizi/stereotipi; Islam; Piemonte; Valle d'Aosta]

942. Troyna, B.; Hatcher, R.
Contro il razzismo nella scuola. Il pensiero e le interrelazioni razziali dei bambini. Trento, Erickson, 1993.
[razzismo/antirazzismo; pregiudizi/stereotipi; scuola; Gran Bretagna]

943. Tugnoli, C. (a cura di)
Maestri e scolari di non-violenza. Riflessioni, testimonianze e proposte interattive. Milano, Franco Angeli, 2000.
[pace; conflitto; modernità; Islam; scuola]

944. Tullio-Altan, Carlo
Ethnos e civiltà. Identità etniche e valori democratici. Milano, Feltrinelli, 1995.
[etnicità; identità; antropologia culturale; tolleranza/intolleranza; nazione; Islam; culture; religioni]

945. Ulivieri, S.
Marginalità ed educazione, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 257-266.
[alterità e diversità; modernità; scuola]

946. Ulivieri, S. (a cura di)
L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1997-1998.
[opera di carattere generale; minoranze; identità; storia delle culture; scuola; bilinguismo]

947. UNIVERSITÀ INTERNAZIONALE DELLA STRADA (a cura di)
Ricostruire la cittadinanza. Quindici tesi per un progetto culturale, «Animazione Sociale», XXVIII, 121 (seconda serie), marzo, 1998. pp. 17-26.
[cittadinanza; culture]

948. VALENTINI, A.
Tedesco come L2, in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingua nell'Europa contemporanea*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993. pp. 177-217.
[apprendimento; L2]

949. VAN DIJK, TEUN A.
Il "discorso" pedagogico, in M. Mezzini, T. Testigrosso, A. Zanini (a cura di), *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*. San Domenico di Fiesole (Firenze), Edizioni Cultura della Pace, 1994. pp. 76-127.
[scuola; pregiudizi/stereotipi; razzismo/antirazzismo; epistemologia; pedagogia comparata; America del Nord; Europa]

950. VEDOVELLI, MASSIMO
Gli immigrati stranieri in Italia: note sociolinguistiche, «Studi Emigrazione», XXVI, 93, 1989. pp. 68-94.
[lingua; stranieri; immigrati; Italia]

951. VEDOVELLI, MASSIMO
Note per una sociolinguistica dei movimenti migratori europei, in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingua nell'Europa contemporanea*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993. pp. 1-34.
[lingua; migrazione; Europa]

952. VENEZIANO, C.
Intercultura e scuola media superiore, in F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*. Bari, Mario Adda Editore, 1996. pp. 83-140.
[scuola secondaria; didattica interculturale]

953. VERSCHUEREN, J.
A Pragmatic Perspective on International Communication, in J. Blommaert, J. Verschueren (eds.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1991. pp. 187-210.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

954. VICCARO, G.
Immigrazione, scuola e educazione interculturale, «Edilizia Scolastica e Culturale», 27, 1994. pp. 22-32.
[scuola; migrazione]

955. VICO, GIUSEPPE
L'intercultura e i suoi problemi educativi, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. Brescia, La Scuola, 1992. pp. 51-79.
[epistemologia; Cattolicesimo; identità; migrazione; storia delle culture; scuola; organismi internazionali; Occidente]

956. VISALBERGHI, ALDO
Culture e valori in prospettiva transnazionale, «Scuola e Città», 8, 1991. pp. 366-70.
[etica; complessità; globalizzazione/sviluppo; epistemologia; Europa]

957. VISALBERGHI, ALDO
Ragioni dell'educazione interculturale, «Scuola Democratica», 1-2-3, gennaio-settembre, 1995. pp. 135-140.
[epistemologia]

958. VISALBERGHI, ALDO
Possibilità e ostacoli per l'educazione interculturale in prospettiva mondiale, in V. Telmon, L. Borghi (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*. Roma, Armando, 1995. pp. 23-33.
[globalizzazione/sviluppo; culture; Europa]

959. VOLPICELLA, A.
Intercultura nei programmi dell'Unione Europea, in F. Pinto Minerva (a cura di), *Le parole dell'intercultura*. Bari, Mario Adda Editore, 1996. pp. 141-167.
[documenti internazionali; Europa]

960. VON BLUMENTHAL, VIKTOR
L'educazione interculturale nelle scuole di Arezzo. Prime impressioni, in F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma, Anicia, 1995. pp. 183-193.
[minori immigrati; scuola; Toscana]

961. VON FOERSTER, H.
L'arte dell'apprendimento, «Pluriverso», 2, 1997. pp. 79-84.
[apprendimento; epistemologia]

962. VOPEL, K.W.
Giochi di interazione per adolescenti e giovani. 4 Voll. Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1991.
[gioco; animazione; lavoro di gruppo; socializzazione; cooperazione; conflitto; mediatore inter/culturale; affettività ed emozionalità; comunicazione interculturale]

963. VOPEL, K.W.
Manuale per animatori di gruppo. Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1994 (trad. it.).
[animazione; gioco; formazione degli educatori]

964. VULPIANI, P. (a cura di)
Comunicazione sociale, sviluppo e interculturalità. Roma, Armando, 1999.
[comunicazione interculturale; globalizzazione/sviluppo]

965. WALKER ANDERSON, J.
A Comparison of Arab and American Conceptions of "Effective" Persuation, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 98-107.
[comunicazione interculturale; relazioni etniche; pedagogia comparata]

966. WALLERSTEIN, I.
Ogni cosa è scienza ogni cosa è sociale. Il futuro delle scienze sociali, «Pluriverso», 2, 1998. pp. 6-14.
[epistemologia; storia delle culture; globalizzazione/sviluppo; complessità; alterità e diversità; Occidente]

967. WALLNÖFER, G.
Pedagogia interculturale. Milano, Bruno Mondadori, 2000.
[opera di carattere generale; scuola; comunicazione interculturale]

968. WANDE, E.
Aspects of Multilingualism: An Introduction, in E. Wande, J. Anward, B. Nordberg, L. Steensland, M. Thelander (eds.), *Aspects of Multilingualism: Proceedings from the Fourth Nordic Symposium on Bilingualism, 1984*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1987. pp. 3-40.
[plurilinguismo]

969. WANDE, E.; ANWARD, J.; NORDBERG, B.; STEENSLAND, L.; THELANDER, M. (eds.)
Aspects of Multilingualism: Proceedings from the Fourth Nordic Symposium on Bilingualism, 1984. Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1987.
[plurilinguismo]

970. WATT, S.
Razzismo e sessismo nella fenomenologia sociale contemporanea, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 94-103.
[razzismo/antirazzismo; pregiudizi/stereotipi; società pluralista]

971. WEIMANN, G.
Social Networks And Communication, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 186-202.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

972. WEINRICH, H.
Nuove vie della cultura linguistica. Bologna, Il Mulino, 1989 (trad. it.).
[lingua]

973. WHITE, J.B.
On the Virtues of Not Understanding, in A. Dingwaney, C. Maier (eds.), *Between Languages and Cultures. Translation and Cross-Cultural Texts*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1995. pp. 333-339.
[comunicazione interculturale; traduzione]

974. WICK, N.
Linguistic Agons: The Self and Society Opposition and American Quakers, in D.V. Tanno, A. Gonzàles (eds.), *Communication and Identity across Cultures*. Thousand Oaks, Cal., Sage Publications, 1998. pp. 100-121.
[comunicazione interculturale; identità; religioni; America del Nord]

975. WIEVIORKA, M.
Il razzismo. Roma-Bari, Laterza, 2000 (trad. it.).
[razzismo/antirazzismo; pregiudizi/stereotipi; mass media e virtualità; identità; conflitto; culture]

976. WOLF, M.
Translation as a Process of Power: Aspects of Cultural Anthropology in Translation, in M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová, K. Kaindl (eds.), *Translation as Intercultural Communication*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamin, 1995. pp. 123-134.
[comunicazione interculturale; traduzione; potere]

977. WOOD, J.T.
Gender, Communication and Culture, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 164-174.
[comunicazione interculturale; pluralismo culturale]

978. WULF, C.
Education in Europe. An intercultural task, in A. Perucca (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce, Pensa, 1998. pp. 561-584.
[epistemologia; pluralismo culturale; identità; alterità e diversità; Europa]

979. WULF, C.
The Other in Peace Education, in J. Calleja, A. Perucca (eds.), *Peace Education: contexts and values*. Lecce, Pensa Multimedia, 1999. pp. 197-215.
[pace; alterità e diversità; identità; pluralismo culturale]

980. XODO CEGOLON, C.
L'università in Europa. L'università verso la cittadinanza europea. Padova, Clueb, 2000.
[cittadinanza; Europa]

981. YAPLE, P.; KORZENNY, F.
Electronic Mass Media Effects Across Culture, in K. Asante Molefi, W.B. Gudykunst (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Cal., Sage Publications, 1989. pp. 295-317.
[mass media e virtualità; alterità e diversità; comunicazione interculturale]

982. YUM, J.O.
The Impact of Confucianism on Interpersonal Relationship and Communication Patterns in East Asia, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 78-88.
[comunicazione interculturale; religioni; Asia]

983. ZABALZA BERAZA, M.A.
El curriculum en un contexto multicultural, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (a cura di), *Mediterraneo-Europa. Dalla multiculturalità all'interculturalità*. Lecce, Pensa, 1997. pp. 219-245.
[società pluralista; identità; alterità e diversità; potere; minoranze; scuola; didattica interculturale; lingua; Europa]

984. ZAMAGNI, STEFANO
Si possono cambiare le regole del gioco? Strategie di solidarietà sociale nel mercato globale, «Animazione Sociale», XXVIII, 122 (seconda serie), aprile, 1998. pp. 20-28.
[globalizzazione/sviluppo; solidarietà]

985. ZAMAGNI, STEFANO
Dalle politiche di integrazione dei migranti alla politica del riconoscimento delle diversità, «Studi Emigrazione», XXXVII, 138, 2000. pp. 229-246.
[migrazione; integrazione; politiche migratorie]

986. ZANFRINI, LAURA
I paradossi dell'integrazione degli immigrati in Italia, «Aggiornamenti Sociali», (51), 5, maggio, 2000. pp. 431-444.
[integrazione; immigrati]

987. ZANI, VINCENZO (a cura di)
Volti d'Europa. Unità nella diversità. Brescia, La Scuola, 1990.
[opera di carattere generale; epistemologia; Cattolicesimo; Europa]

988. ZANNIELLO, G. (a cura di)
Interculturalità nella scuola. Brescia, La Scuola, 1992.
[opera di carattere generale; scuola; migrazione]

989. ZANNIELLO, G.
L'educazione interculturale per tutti, in V. Bolognari, C. Sirna (a cura di), *Razzismo e frantumazione etnica. Politiche sociali e interventi educativi*. Roma, Herder, 1995. pp. 267-270.
[scuola; accoglienza; pregiudizi/stereotipi]

990. ZANNIELLO, G.
Educazione umanistica interculturale nell'insegnamento della storia, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 65-69.
[didattica interculturale_storia; scuola]

991. ZECCHINI, MIRELLA; POMPEO, FRANCESCO (a cura di)
Mass media e socializzazione nel villaggio interculturale. Roma, Il Mondo 3 Edizioni, 2000.
[epistemologia; extrascuola; mass media e virtualità; pregiudizi/stereotipi]

992. Ziebertz, H.G.
Pluralismo religioso e processi di apprendimento interreligioso. Considerazioni sulla ricerca dell'identità religiosa nella società (post-)moderna, «Orientamenti Pedagogici», XLIII, 4 (256), luglio-agosto, 1996. pp. 731-752.
[religioni; apprendimento; identità; società pluralista; modernità]

993. Ziglio, Leila; Maniotti, Paola
La presenza straniera e le iniziative di educazione interculturale nella scuola dell'obbligo del Trentino, «Studi Emigrazione», XXXII, 119, 1995. pp. 416-456.
[scuola; minori immigrati; didattica interculturale; Trentino]

994. Zina, B.
"A-Mare" L'influence de la mer dans la vie des adultes dans la culture, dans l'économie et dans la société. Catania, Aracné, 1998.
[scambi culturali; Europa]

995. Zinner Dolphin, C.; Richard, E.
Variables in the Use of Personal Space in Intercultural Transactions, in L.A. Samovar, R.E. Potter (eds.), *Intercultural Communication: a reader*. Belmont, Wadsworth, 1997. pp. 266-276.
[comunicazione interculturale; competenza comunicativa]

996. Zoppei, E.
Educazione interculturale mediante la narrativa multiculturale, in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*. Padova, Cedam, 1999. pp. 107-120.
[didattica interculturale_letteratura; scuola]

997. Zuccherini, Renzo
L'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, in F. Giacalone, I. Paoletti, R. Perfetti, R. Zuccherini, *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare. Ricerca-azione sull'inserimento dei bambini stranieri nella scuola elementare*. Firenze - Perugia, Arnaud - Cidis, 1994. pp. 167-219.
[L2; apprendimento; scuola primaria; relazione educativa; culture; minori immigrati; bilinguismo; lingua madre]

AA.VV.: 1-24.
Abbruciati, Sergio: 674, 675.
Abdallah-Pretceille, Martine: 25.
Abdul Mabud Shaikh: 26.
Accardo, Armando: 27.
Acone, Giuseppe: 28.
Adab, B.: 839.
Agazzi, Aldo: 29.
Agnello, Leone: 30.
Albarea, R.: 31.
Ales Bello, Angela: 32.
Alietti, A.: 33.
Alimenti, A.: 34.
Allasino, Enrico: 35.
Allemann-Ghionda, Cristina: 36, 206.
Allievi, Stefano: 37.
Alonso, Rosario A.: 38.
Aluffi Pentini, Anna: 39, 40.
Amati-Mehler, Jacqueline: 41.
Ambrosini, Maurizio: 42.
Amendola, M.S.: 43.
Andersen, P.A.: 44, 479.
Angori, Sergio: 45.
Anward, J.: 969.
Anzaldi, L.: 46.
Argentieri, Simona: 41.
Arkhoun, Mohammed: 47.
Asante Molefi, K.: 48.
Asor Rosa, A.: 49.
Attanasio, A.M.: 50.
Atzori, Mario: 51.

Badi Bushrui, S.: 52.
Balboni, P.: 53-58.
Baldassarre, V.A.: 59, 60.
Balduzzi, G.: 61.
Balestrieri, Attilio: 62.
Balibar, Etienne: 63.
Baliva, E.: 64.
Banfi, Emanuele: 65.
Barnlund, D.C.: 66.
Baroncelli, Carlo: 67.
Barra, Dino: 68.
Bassnett, S.: 69.
Basso, E.B.: 70.
Batelaan, P.: 71.
Bauman, R.: 72.
Beneduce, Roberto: 688.
Benevene, P.: 73.
Ben Jelloun, Tahar: 74.
Berbeglia, Paola: 75.
Beretta Podini, Wilma: 68.
Bernacchia, M.: 591.
Bernardi, Ulderico: 76.
Bernini, Giuliano: 77.
Bertin, Nadia: 724.
Berting, J.: 78, 79.
Bertolini, Piero: 80-83.
Bettini, Maurizio: 84.
Bevilacqua, Gabriele: 229.
Bidini, Donatella: 873.
Bin, W.: 85.
Biondo, A.: 820.
Bissoli, Cesare: 86.
Bizzarri, F.: 87.
Blezza, F.: 88.
Blommaert, J.: 89.
Blot, Daniel: 90.
Boal, A.: 91, 92.
Bocchi, Gianluca: 93, 94, 95.
Bodei, Remo: 96.
Bolognari, Mario: 97.
Bolognari, Velleda: 98-102.
Bolzman, Claudio: 103, 104, 348.
Bolzoni, A.: 46.
Bombardelli, Olga: 105, 106.
Bondioli, A.: 107, 108.
Bongiorno, F.: 109.
Borghi, Lamberto: 110.
Borghi, Loris: 918.
Borgognoni, Massimo: 111.
Bori, A.: 112.
Borrelli, Michele: 113, 114.
Bosch, Michael: 115.
Boselli, Gabriele: 116.
Boteram, Norbert: 117.
Bracalenti, Raffaele: 118, 119.
Braga, G.: 120.
Braham, Peter: 121.
Braithwaite, C.A.: 122.
Braithwaite, D.O.: 122.
Branca, Paolo: 123.
Brick, J.: 124.
Brinkmann, Günter: 125.
Brislin, R.W.: 126, 127.
Brock-Utne, B.: 128.
Bruner, Jerome: 129, 130, 131.
Brusa, A.: 132.
Bua, Francesco: 133.
Bua, Mimmo: 134.
Burgio, Alberto: 135, 136.
Buyukduvenci, S.: 137.
Byram, M.: 138.

Caillois, R.: 139.
Calamoneri, Filippo: 140, 141.
Calasso, Maria Grazia: 142-144.
Callari Galli, Matilde: 145-150.
Calleja, J.: 151, 152.
Caloz-Tschopp, Marie Claire: 153.
Calzi, Alessandra: 154.
Cambi, F.: 155.
Camera D'Afflitto, I.: 156.
Camilleri, Carmel: 157, 158.
Camilletti, E.: 159, 160.
Campani, Giovanna: 161-166.
Campra, R.: 167.
Canestri, Jorge: 41.
Canevacci, M.: 168.
Cangià, C.: 169, 170.
Capasso, M.: 171.
Capecchi, Vittorio: 172.
Cappelletti, Anna Maria: 173, 174.
Capra, F.: 175.
Caprotti, Claudio: 176.
Caputo, Michele: 177.
Carchedi, Francesco: 165, 166.
Cardamone, Giuseppe: 280.
Cardona, G.R.: 178.
Cardone, Marilena: 179.
Cardoso, M.A.: 226.
Cariani, Giovanni: 180.
Caronia, Letizia: 181-185.
Carrasco, Joaquin Garcia: 186.
Carrozza, Paolo: 187.
Cartocci, Roberto: 188.
Casali, Luciano: 136.
Cassano, F.: 189.
Castarelli, S.: 190.
Castelnuovo, A.: 159.
Castiglioni, Micaela: 191.
Catani, Maurizio: 192.
Cathcart, D.: 193.
Cathcart, R.: 193.
Cattacin, Sandro: 194, 206.
Cattaneo, C.: 195.
Cavallera, H.A.: 196.
Cavalli, A.: 197.
Ceccagno, Antonella: 198.
Ceccanti, M.: 199.
Ceccatelli Gurrieri, Giovanna: 914.
Cecchin, M.: 209.
Cecchini, A.: 200.
Cei, B.: 940.
Centro Interculturale Millevoci: 201.
Cercenà, Vanna: 202.
Ceruti, Mauro: 93-95, 203.
Cesari Lusso, Vittoria: 204-206.
Cesarin, Diana: 207.
Chambers, I.: 208.
Chang, H. Ausilia: 209.
Chini, Marina: 210, 211.
Chistolini, Sandra: 212-214.
Cicourel, A.V.: 215.
CIDIS: 216, 217.
Clyne, M.: 218.
Cohen, E.G.: 219.
Cohn Bendit, D.: 220.
Coletti, Patrizia: 221.
Collier, M.J.: 222.
Collotti, E.: 223.
Colombo, Tullia: 338.
Cometti, Laura: 714.
Comoglio, Mario: 224-226, 574.
Compagnoni, Ezio: 227.
Connor, U.: 228.
Contadini, Michele: 229.
Conte, Cinzia: 230.
Contessa, Guido: 231.
Contini, M.: 232.
Contu, Gian Franco: 233.
Cope, Bill: 508.
Corossacz, V.R.: 234.
Corradini, Luciano: 114, 235, 236.
Corsaro, W.A.: 237.
Costa, R.: 238.
Coupland, N.: 414.
Cowen, R.: 239.
Criscione, E.: 240.
Crudo, Michele: 241.
Crutcher, A.: 884.
Cummins, Jim: 242, 243.

D'Addezio, A.: 244.
Dal Bosco, E.: 245.
Dal Lago, A.: 246.
Dallari, Marco: 83, 247, 248.
Damiani, Mariarosaria: 249.
Damiano, Elio: 250-255.
D'Andretta, Pasquale: 256.
Danese, Attilio: 257.
Danisi, A.: 258.
Dasen, Pierre: 259.
Dassori, Ida: 260.
De Avila, E.A.: 309.
De Biasi, R.: 261, 262.
De Carlo, M.: 64.
Deegan, J.G.: 263.
De la Pierre, S.: 240, 264.
Del Guasta, C.: 591.
Dell'Antonio, A.: 265.
De Lourdes Jesus, Maria: 266.
del Re, Michele C.: 267.
De Marchis, P.: 87.

De Martino, G.: 428.
De Mauro, Tullio: 268.
Demetrio, Duccio: 46, 269-279, 688.
De Micco, Virginia: 280.
Demo, Marisa: 221.
De Munter, A.: 281.
De Natale, M.L.: 282.
Dervisis, S.: 510.
De Sanctis Ricciardone, P.: 283, 284.
Deshays, E.: 285.
Desideri, P.: 286.
Desinan, Claudio: 287, 288.
De Stefani, P.: 289.
De Vos, George: 290, 813.
De Vreede, E.: 291.
Di Bella, Silvana: 873.
Di Capita, Maria Antonietta: 292.
Di Carlo, Angelo: 293.
Di Carlo, Serena: 293-295.
Di Cristofaro Longo, Gioia: 296.
Diebold, A.R.: 297.
Dingwaney, A.: 298.
Dini, V.: 299.
Di Nicola, Giulia Paola: 300.
Di Nola, A.: 301.
Di Nuovo, S.: 302.
Disoteo, Maurizio: 303, 304.
Dodd, C.: 305.
Dolouzzi, K.: 603.
Domenici, G.: 306.
Donati, Pierpaolo: 836.
Douard, Olivier: 307.
Draghi, B.: 594.
Duby, G.: 308.
Duncan, S.E.: 309.
Durando, D.: 310.
Duranti, A.: 311-313, 437.
Durino Allegra, Alessandra: 314, 315.

Eckmann, Monique: 316.
Economi, Claudio: 676.
Elster, J.: 317.
Enwerenzor, U.: 318.
Eramo, P.P.: 87.
Evangelisti, Silvia: 248.
Ezzeldin Hammouda, R.: 319.

Fabbri, L.: 320.
Fabbricotti, Alberta: 321.
Fabbri Montesano, D.: 322, 323.
Fabi, Francesca: 315.
Fabian, J.: 324.
Fabietti, Ugo: 325-328.
Fabriani, L.: 429.
Facci, S.: 329.
Faggiani, G.: 330.
Faranda, Laura: 331.
Farrugia, C.J.: 332.
Favaro, Graziella: 277-279, 333-341.
Federighi, P.: 342.
Ferliga, P.: 343.
Ferracin, L.: 344, 345.
Ferracuti, M.: 346, 347.
Fibbi, Rosita: 348.
Figueroa, P.: 349.
Filippi, N.: 350.
Filtzinger, Otto: 351-353.
Fiorucci, M.: 354.
Fisher, G.: 355.
Fishman, J.A.: 356.
Fitzgerald, T.K.: 357.
Fleming, M.: 138.
Floris, F.: 358.
Fois, Paolo: 359.
Folb, E.A.: 360.
Fong, M.: 361.
Fonzi, A.: 362.
Forasassi, Maria Grazia: 363.
Fouad Allam, K.: 364.
Frabboni, F.: 365, 366.
Francescato, G.: 367, 368.
Franchini, Rossella: 369.
Franklin-Stokes, A.: 415.
Friday, R.A.: 370.
Frigerio, Agostino: 371.
Frigessi, Delia: 372.
Fucecchi, Antonella: 373.
Fucecchi, Emanuele: 374.
Furiani, Massimo: 375.

Gaeta, Giuseppe: 376.
Gaik, F.: 377.
Gallelli, R.: 378, 379.
Galli, C.: 330.
Galli, Norberto: 380-382.
Galliani, L.: 383.
Gallini, C.: 384.
Gallisot, R.: 385.
Gallo, Cristina: 111.
Gallo, P.: 386.
Gandy, O.H.: 387.
Gannon, M.J.: 388.
Garcea, E.A.A.: 389.
Gardner, H.: 390, 391.
Gargani, A.G.: 392.
Gasperini, L.: 393, 394.
Gasperoni, G.: 395.
Gatti, F.: 396.
Geertz, C.: 397, 398.
Geist, P.: 399.

Gelpi, E.: 400.
Gennaro, D.: 64.
Genovese, A.: 232, 339.
Gentili, Anna Maria: 401.
Ge Rondi, Carla: 402.
Ghedini, A.: 46.
Ghezzo, R.: 403.
Ghirelli, M.: 404, 405.
Giacalone, Fiorella: 406, 407.
Giacalone Ramat, Anna: 77, 408, 409.
Giannetti, Roberto: 410.
Gianni, Matteo: 411.
Giannini, L.: 412.
Gianola, P.: 413.
Giles, H.: 414, 415.
Gillet, J.C.: 416, 417.
Gindro, Sandro: 62.
Gioda, P.: 344, 419.
Giolito, A.: 592.
Giugni, G.: 420.
Giuliano, L.: 421.
Giusti, Mariangela: 422-426, 914.
Glück, Helmut: 427.
Gnisci, A.: 428, 429.
Gobbo, Francesca: 430-432.
Goffman, E.: 433, 434.
Gomes, A.M.: 435.
Gonzàles, A.: 907.
Gonzales, C.F.: 436.
Goodwin, C.: 313, 437, 438.
Goodwin, M.H.: 438.
Goussot, A.: 439.
Gracceva, G.: 440.
Gradella, N.: 940.
Grammatica, P.: 441.
Gran, L.: 442.
Granata, A.: 347.
Grasseni, C.: 443.
Gregoriani, A.: 444.
Grillo, G.: 445.
Griselli, A.: 446.
Grosjean, François: 447, 448.
Grunfeld, F.V.: 449.
Gruppo IRC - Diocesi di Latina: 450.
Guasti, L.: 451.
Güçlüol, K.: 452, 453.
Gudykunst, W.B.: 48, 454-458.
Guerra, L.: 459.
Guidolin, E.: 460.
Gumbs, L.I.: 455.
Gumperz, J.: 461-466.
Gundara, Jagdish S.: 467, 468.
Guolo, R.: 469, 718.

Haapanen, S.: 642.
Habermas, J.: 470.
Habib-Allah, M.: 471.
Hadhri, M.: 472.
Hall, B.J.: 457.
Hall, E.T.: 473-475.
Hall, M.R: 475.
Hammer, M.R.: 476.
Hanks, W.F.: 477.
Harris, N.: 478.
Hatcher, R.: 942.
Hecht, M.L.: 479.
Hedge Radha, S.: 480.
Heikinen, H.: 642.
Héraud, Guy: 481.
Hermans, T.: 482.
Hinnenkamp, V.: 483.
Hinz-Rommel, Wolfgang: 484.
Holubec, E.J.: 502.
Hornziel, Ijola Maria: 485.
Hough, G.P. Jr.: 797, 798.
Howell, W.: 486.
Huizinga, J.: 487.
Humes-Bartlo, M.: 488.
Hyltensteam, K.: 489.
Hymes, D.: 490.

Ianni, Giuseppe: 564.
Imprudente, C.: 747.
Infantino, Agnese: 491-493.
IRRSAE Puglia: 494.
ISFOL: 495.

Jabbar, A.: 496.
Jain, N.C.: 497.
Janzen, R.: 498.
Jarauta, F.: 499.
Jazudek, R.: 642.
Jelfs, M.: 500.
Jerkov, J.: 501.
Jettmarov, Z.: 888.
Johnson, D.W.: 502.
Johnson, Patrick: 318, 503, 504.
Johnson, R.T.: 502.
Johsons, J.D.: 505.
Jolly, A.: 131.
Jordana, R.: 506.

Kaindl, K.: 888.
Kaiser, A.: 507.
Kalantzis, Mary: 508.
Kalekin-Fishman, D.: 509.
Kapsalis, A.: 510.
Karamcheti, I.: 511.
Kay, P.: 512.
Keller, C.M.: 513.

Keller, J.D.: 513.
Kendon, A.: 514.
Kern, Anne Brigitte: 657.
Kim, Y.Y.: 515, 516.
King, Russell: 517.
Korzenny, F.: 922, 981.
Kreile, M.: 518.
Kristeva, J.: 519.
Kühne, Klaus: 101, 520.
Kussman, E.D.: 497.

Lado, R.: 521.
Laeng, M.: 522.
Lafont, R.: 523.
Lamanna, M.: 524.
Landi, Milena: 525.
Laneve, C.: 526, 527.
Lanternari, Vittorio: 528, 529.
Lazzari, Francesco: 530.
Lazzarin, M.G.: 531.
Lazzarini, G.: 532.
Lederman, L.C.: 533.
Lee, W.-S.: 534.
Lefevere, A.: 69.
Leschiutta, Pier Paolo: 535.
Lê Thành Khôi: 536, 537.
Levi Della Torre, S.: 538.
Levinson, S.C.: 463-465.
Lieberman Devorah, A.: 539.
Lindstrom, L.: 540.
Liperi, F.: 541.
Locarno, F.: 160.
Lodi, D.: 542.
Loiodice, I.: 543, 544.
Lombardi Satriani, Luigi M.: 331.
Loos, S.: 344, 545-548.
Lorenz, Walter: 40, 549, 550.
Louw, E.: 551.
Lucente, M.: 552, 553.
Lucy, J.A.: 554.
Luise, M.C.: 58.
Luzzi, Paola: 555.
Lynch, J.: 556.

Mac Aogáin, Eoghan: 557.
Macchietti, Sira Serenella: 558-564.
Macioti, Maria Immacolata: 565-567.
Maffettone, S.: 568.
Maffioletti, Gianmario: 569.
Magi, Roberta: 570.
Maher, Vanessa: 688.
Maherzi, A.: 571.
Maida, B.: 572.
Maier, C.: 298, 573.
Maini, P.: 574.
Maiocchi, R.: 575.
Maldonato, M.: 576.
Malerba, A.: 577.
Malewska-Peyre, H.: 578.
Malizia, G.: 579.
Manes, S.: 580.
Mangano, A.: 581-584.
Maniotti, Paola: 993.
Manna, Elisa: 585.
Manno, Mario: 586, 587.
Mantegazza, R.: 588.
Mantovani, G.: 589.
Marazzi, A.: 590.
Marcato, P.: 591, 592.
Marchand, Jean-Jacques: 593.
Marchiori, A.: 594.
Mari, Giovanni: 595, 596.
Marin-Ibañez, R.: 597.
Marini, R.: 598.
Marino, A.M.: 599.
Marino, M.: 600.
Marocco Muttini, C.: 601.
Marta, Claudio: 535, 602.
Martinelli, M.: 603.
Martiniello, Marco: 604.
Martirani, G.: 605.
Maruyama, M.: 606.
Masci, M.R.: 607.
Maslanka, Julian: 608.
Mason, L.: 609.
Massa, R.: 610, 611.
Massimeo, F.: 612.
Matabane, J.: 387.
Matabane, P.: 387.
Matsumoto, D.: 613.
Maurizio, Roberto: 179.
Mazzara, B.M.: 614.
Mazzi, D.: 615.
Mazzoleni, M.: 616.
Mazzoli, Lucia: 617.
Mazzotti, G.: 618.
McDaniel, E.R.: 619.
Mc Dermott, R.P.: 620.
McPhail, T.L.: 621.
Meisel, J.M.: 622.
Melotti, Umberto: 279, 623-629.
Melucci, A.: 630, 631.
Mengon, G.: 632.
Menna, L.: 428.
Merana, C.: 419.
Meringolo, P.: 633.
Meyer Sabino, Giovanna: 634.
Mezzini, Monica: 635, 636.
Micheletti, M.: 637.
Michelin-Salomon, Antonio: 584, 638.

Mignolli, Nadia: 180.
Miller, L.: 639.
Minichiello, C.: 640.
Ministero della Pubblica Istruzione: 641.
Mistrik, E.: 642.
Mollo, Gaetano: 643.
Monaci, M.G.: 940.
Monasta, A.: 644.
Mongelli, A.: 645.
Montanari, P.: 200.
Monti Civelli, E.: 120.
Morandi, R.: 255.
Morante, G.: 646, 647.
Moravia, S.: 648.
Morelli, U.: 649, 650.
Moreno, J.L.: 651.
Moretti, Bruno: 652.
Morin, Edgar: 653-657.
Morley, D.: 658.
Moscato, Maria Teresa: 232, 659-667.
Mottana, P.: 804.
Mottura, Giovanni: 165, 166.
Muderega, Pamphile: 555.
Munari, A.: 323.
Murdzeva-Skaric, O.: 668.
Musio, Gavino: 669.
Musumeci, L.: 592.

Naïr, S.: 670.
Nanni, Antonio: 671-677.
Nanni, Carlo: 678-681.
Nanni, Walter: 682.
Negri, Augusto Tino: 683.
Negri, Nicola: 35, 684.
Negrini, Angelo: 685-687.
Nevola, Gaspare: 688.
Nicolini, P.: 689.
Nigris, Elisabetta: 503, 504, 690-693.
Nishida, T.: 456.
Nobile, A.: 694.
Nordberg, B.: 969.
Nordestreng, K.: 695.
Nordio, M.: 696.
Novara, Daniela: 179, 697-700.
Nuccetelli, G.: 701.
Nussbaum, M.C.: 702.

Obler, L.: 489.
Occhionorelli, N.: 703.
Ogbu, J.U.: 704.
Oliverio Ferraris, A.: 705.
Olla, R.: 706.
Ondruskovà Rasanen, R.: 642.
Ongini, Vinicio: 707-710.
Ono, K.A.: 711.
Operti, Laura: 712-714.
Orbe, M.P.: 715.
Ortona, Guido: 35.
Otranto, G.: 716.
Ouellet, U.: 717.

Pace, E.: 718.
Padovani, D.: 33.
Paganotto, Ivana: 719, 720.
Pallotta, G.: 721.
Palmonari, Augusto: 722.
Palomba, Donatella: 723, 724.
Palumbieri, Sabino: 725.
Pampanini, G.: 726-729.
Paoletti, Isabella: 407.
Papa, L.: 730.
Paparella, N.: 731, 732.
Parini, Lorena: 733.
Parlamento Europeo: 734.
Patfoort, P.: 735.
Pati, L.: 736.
Pavesi, M.: 616, 737.
Pearce, B.W.: 738.
Pedulli, Lorena: 369.
Pellucci, C.: 739.
Perazzo, Elisabetta: 740.
Perecman, E.: 741.
Perera, Alexius: 742.
Pérez Molina, Rafael: 743.
Perfetti, Roberta: 407, 744, 745.
Pergolesi, S.: 746, 747.
Perotti, Antonio: 748-750.
Perregaux, Christiane: 751.
Perrone, Luigi: 752.
Perrotta, Alfonso: 753.
Perrozzi, G.: 428.
Persichella, Vincenzo: 754, 755.
Pertichino, M.: 828.
Perucca, A.: 152, 756-758.
Petrosino, Daniele: 759.
Philips, S.U.: 760.
Piccardo Hamza, R.: 761.
Piccinno, M.: 762.
Pieretti, Antonio: 114, 763.
Pinna, Michele: 764.
Pinto Minerva, F.: 366, 553, 765-767.
Pinxten, R.: 768.
Piras, Natalino: 769.
Pitaro, A.: 770.
Pittau, Franco: 771-773.
Pittau, Lidia: 773.
Pitto, C.: 774, 775.
Piu, C.: 775.
Pojaghi, B.: 689.
Poletti, Fulvio: 776, 777.

Pomi, Massimo: 778.
Pompeo, Francesco: 149, 150, 779, 991.
Poplack, S.: 780.
Porcelli, M.: 345.
Porfiri, E.: 542.
Porro, Nicola: 781.
Portera, Agostino: 782-788, 855.
Portmann, R.: 789.
Portoghese, A.: 612, 790.
Potter, R.E.: 824, 825.
Prellezo, J.M.: 791.
Prenna, L.: 792.
Pucci, V.: 860.
Pugliese, Enrico: 245, 793.

Quagliato Berto, Giuseppina: 794.
Quiroza, Maria Eugenia: 795.

Ratzoni, Gideon: 796.
Raudsepp, E.: 797, 798.
Regione Emilia-Romagna: 799.
Remotti, F.: 800.
Rey, M.: 801.
Ribeau, S.A.: 479.
Ricci Garotti, F.: 802.
Richard, E.: 995.
Rinaldi, F.V.: 803.
Riva, M.G.: 804.
Rivera, A.: 385.
Rizzi, F.: 805, 806.
Roberts, C.: 466.
Robins, K.: 658.
Rogers, E.M.: 807.
Röhrs, H.: 808.
Romano, Gaetano: 809.
Romano, Rosa Grazia: 810-812.
Romanucci-Ross, Lola: 813.
Ronda, Lino: 700.
Rosanelli, M.: 802.
Rosetto Ajello, Antonia: 814-816.
Ross, Mark Howard: 817.
Rossetti, S.: 46.
Rossi, B.: 818.
Rossi, Claudio: 118, 119.
Rossi, Cristina: 635.
Rovatti, P.: 246.
Roveda, P.: 819.
Ruffino, R.: 87.
Ruggeri, F.: 109.
Russo, P.: 820.
Russomando, P.: 330.

Salgaro, S.: 821.
Salmina, Silvano: 822.
Salvarani, B.: 823.
Samovar, L.A.: 824, 825, 882.
Sander, G.: 826.
Santelli Beccegato, M.L.: 827, 828.
Santerini, Milena: 829-832.
Saracino, M.: 833.
Sarracino, V.: 834.
Savoia, L.M.: 835.
Scabini, Eugenia: 836.
Scalzo, Angela: 837.
Scarzanella, Eugenia: 838.
Schäffner, C.: 839.
Schegloff, E.M.: 840.
Scherer, K.R.: 613.
Schiavina, E.: 841.
Schmid, T.: 220.
Schmidt, K.L.: 457.
Schmidt di Friedberg, Ottavia: 842.
Scholnick, N.: 884.
Schutz Ali, F.: 843.
Scilligo, P.: 844.
Sclavi, Marianella: 845-847.
Scurati, Cesare: 848-850.
Secco, Luigi: 851-855.
Seliger, H.: 856.
Selvaggi, P.: 612.
Semeraro, A.: 857.
Sen, A.: 858.
Serafini, G.: 859.
Serio, G.: 114, 860.
Serpe, B.: 861.
Serra Oesch, Cecilia: 862.
Severini Giordano, F.: 863.
Shackman, J.: 864.
Sharwood Smith, M.A.: 865.
Shiman, D.: 866.
Shuttleworth, Ian: 517.
Sicurelli, R.: 867.
Siggillino, Innocenzo: 868.
Signorelli, Amalia: 869, 870.
Silvestrini, Angela: 180.
Simeone, M.: 884.
Simona, Giovanni: 871.
Singer, D.G.: 872.
Singer, J.L.: 872.
Sinigaglia, Fulvia: 873.
Siniscalco, P.: 874.
Sinopoli, F.: 429.
Sirna, Concetta: 102, 109, 353, 875-880.
Six, J.F.: 881.
Skow, L.: 882.
Slade, Diana: 508.
Slobin, D.I.: 883.
Smith, W.R.: 884.
Smith, W.S.: 884.
Smolicz, Jerzy J.: 885, 886.

Smorti, A.: 887.
Snell-Hornby, M.: 888.
Spadaro, R.: 615.
Spitzberg, B.H.: 889.
Splendore, P.: 890.
Staccioli, G.: 891, 892.
Stanley, O.: 893.
Steensland, L.: 969.
Stefani, L.A.: 894.
Steiner-Khamsi, Gita: 895.
Steinwachs, B.: 896.
Stenberg, R.J.: 897.
Surian, A.: 898.
Susi, Francesco: 899-904.
Sylva, K.: 131.

Tabboni, S.: 905.
Tagliagambe, S.: 906.
Tanno, D.V.: 907.
Tarone, E.: 908, 909.
Tarozzi, M.: 910-912.
Tassello, Graziano: 913.
Tassinari, Gastone: 914.
Telleri, Fausto: 915.
Telleri, S.: 916.
Telmon, Vittorio: 917, 918.
Testigrosso, Teresa: 635, 636.
Testoni, I.: 919.
Thelander, M.: 969.
Ting-Toomey, S.: 457, 920-922.
Titone, Renzo: 923-929.
Todisco, Enrico: 930, 931.
Tognetti Bordogna, Mara: 340, 341.
Tonutti, Deni: 932.
Tosi, Arturo: 933-938.
Traversi, Miriam: 315.
Trenti, Z.: 939.
Trentin, R.: 940.
Tresso, Claudia Maria: 941.
Troyna, B.: 942.
Tugnoli, C.: 943.
Tullio-Altan, Carlo: 944.
Tuttle, F.: 505.

Ulivieri, S.: 945, 946.
Università Internazionale della Strada: 947.

Valentini, A.: 948.
Van Dijk, Teun A.: 949.
Vandemeulebroecke, L.: 281.
Varano, M.: 419.
Vecchiato, Tiziano: 682.
Vedovelli, Massimo: 409, 950, 951.
Veneziano, C.: 952.
Veronese, Maurizio: 221.
Verschueren, J.: 89, 953.
Vial, Marie: 348.
Viccaro, G.: 954.
Vico, Giuseppe: 955.
Visalberghi, Aldo: 956-958.
Volpicella, A.: 959.
Von Blumenthal, Viktor: 960.
Von Foerster, H.: 961.
Vopel, K.W.: 962, 963.
Vulpiani, P.: 964.

Walker Anderson, J.: 965.
Wallbott, H.G.: 613.
Wallerstein, I.: 63, 966.
Wallnöfer, G.: 967.
Wande, E.: 968, 969.
Watt, S.: 970.
Weber, C.: 650.
Weimann, G.: 971.
Weinrich, H.: 972.
Weldemariam, Habté: 677.
White, J.B.: 973.
Wick, N.: 974.
Wieviorka, M.: 975.
Wolf, M.: 976.
Wood, J.T.: 977.
Wulf, C.: 978, 979.

Xodo Cegolon, C.: 980.

Yaple, P.: 981.
Young, Y.K.: 458.
Yum, J.O.: 982.

Zabalza Beraza, M.A.: 983.
Zamagni, Stefano: 984, 985.
Zambanini, Rita: 221.
Zanfrini, Laura: 986.
Zani, Vincenzo: 987.
Zanini, Alessandro: 636.
Zanniello, Giuseppe: 988-990.
Zecchini, Mirella: 991.
Ziebertz, H.G.: 992.
Ziglio, Leila: 279, 993.
Zina, B.: 994.
Zinner Dolphin, C.: 995.
Zocchi, P.: 542.
Zoppei, E.: 996.
Zuccherini, Renzo: 407, 997.
Zuffanti, F.: 601 .

Accoglienza: 11, 61, 205, 301, 315, 347, 358, 592, 615, 672, 697, 732, 751, 799, 989.
Acquisizione: 185.
Adulti immigrati: 5, 191, 194, 267, 276, 340, 348, 426, 485, 491, 515, 525, 561, 569, 701, 772, 870, 915.
Affettività ed emozionalità: 81, 85, 91, 92, 108, 131, 146, 153, 182, 302, 322, 471, 500, 545, 546, 547, 548, 591, 592, 650, 656, 665, 691, 758, 872, 919, 962.
Africa: 128, 266, 324, 387, 400, 443, 551, 805, 833.
Alterità e diversità: 8, 20, 25, 28, 32, 40, 43, 48, 60, 73, 81, 82, 83, 99, 100, 101, 102, 104, 116, 119, 127, 128, 129, 134, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 156, 157, 167, 168, 175, 181, 189, 208, 221, 247, 257, 267, 273, 276, 288, 293, 296, 300, 319, 322, 325, 327, 331, 347, 349, 350, 353, 355, 361, 378, 379, 383, 403, 412, 414, 425, 432, 440, 460, 470, 471, 474, 475, 481, 501, 505, 510, 511, 519, 521, 526, 531, 536, 541, 542, 547, 548, 550, 551, 552, 560, 566, 568, 576, 577, 582, 589, 590, 596, 599, 604, 605, 606, 607, 608, 619, 631, 633, 648, 649, 650, 653, 654, 657, 671, 672, 686, 688, 689, 691, 697, 705, 709, 715, 716, 723, 727, 728, 729, 731, 732, 743, 746, 747, 751, 758, 764, 765, 766, 767, 769, 771, 772, 776, 777, 778, 779, 781, 790, 800, 803, 808, 810, 814, 818, 824, 829, 833, 834, 837, 845, 847, 853, 858, 871, 874, 875, 877, 878, 880, 890, 897, 899, 904, 906, 915, 918, 920, 945, 966, 978, 979, 981, 983.
America: 388.
America del Nord: 143, 172, 364, 370, 387, 394, 432, 480, 609, 774, 949, 974.
America Latina: 167, 234.
Analisi della conversazione: 193, 218, 360, 438, 483, 514, 760, 840, 908.
Animazione: 7, 11, 19, 91, 92, 169, 170, 176, 200, 207, 216, 217, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 275, 301, 344, 358, 416, 417, 446, 500, 528, 533, 545, 546, 547, 548, 550, 574, 580, 591, 592, 594, 635, 651, 677, 697, 698, 700, 719, 720, 735, 751, 789, 797, 798, 801, 804, 811, 812, 866, 877, 892, 896, 915, 962, 963.
Antropologia culturale: 3, 34, 51, 145, 146, 147, 148, 150, 157, 158, 160, 175, 181, 182, 248, 251, 259, 283, 284, 296, 325, 327, 328, 331, 363, 376, 397, 406, 420, 485, 487, 497, 507, 528, 529, 531, 590, 596, 620, 664, 666, 669, 692, 693, 725, 774, 778, 779, 800, 882, 885, 891, 944.
Apprendimento: 53, 65, 68, 77, 105, 108, 109, 130, 131, 138, 160, 185, 210, 211, 219, 225, 226, 246, 314, 322, 342, 362, 408, 409, 423, 431, 459, 488, 489, 495, 502, 520, 595, 609, 611, 644, 650, 653, 656, 699, 701, 721, 731, 737, 790, 812, 854, 875, 878, 892, 897, 923, 934, 936, 938, 948, 961, 992, 997.
Argentina: 838.
Arte: 308.
Asia: 124, 172, 193, 198, 248, 388, 497, 607, 658, 890, 982.
Australia: 885.
Belgio: 772.
Bilinguismo: 54, 112, 242, 243, 285, 288, 297, 309, 353, 356, 367, 368, 409, 442, 447, 448, 489, 557, 618, 622, 741, 780, 783, 802, 822, 826, 856, 861, 869, 875, 918, 922, 926, 928, 929, 933, 934, 935, 936, 946, 997.
Cattolicesimo: 2, 86, 114, 188, 255, 257, 380, 646, 647, 763, 792, 939, 955, 987.
Cittadinanza: 45, 94, 95, 155, 364, 383, 385, 411, 443, 470, 472, 496, 526, 530, 576, 584, 626, 628, 649, 655, 688, 702, 806, 848, 853, 880, 904, 947, 980.
Competenza comunicativa: 41, 44, 48, 57, 64, 66, 89, 122, 124, 126, 127, 218, 228, 355, 415, 454, 455, 456, 457, 458, 466, 473, 476, 479, 486, 492, 505, 515, 516, 534, 539, 613, 619, 621, 639, 695, 807, 824, 825, 889, 909, 921, 926, 953, 971, 995.
Complessità: 59, 81, 93, 99, 146, 175, 203, 300, 322, 323, 423, 499, 503,

576, 583, 584, 596, 605, 650, 653, 656, 657, 690, 757, 777, 815, 816, 871, 956, 966.
Comunicazione interculturale: 44, 48, 52, 55, 57, 66, 69, 70, 72, 85, 87, 89, 94, 107, 118, 122, 124, 126, 127, 131, 137, 138, 160, 178, 182, 184, 186, 193, 198, 209, 215, 218, 222, 248, 255, 280, 294, 298, 305, 311, 312, 313, 318, 324, 354, 355, 357, 360, 361, 370, 377, 387, 389, 392, 399, 404, 415, 432, 436, 437, 438, 454, 455, 456, 457, 458, 462, 463, 465, 466, 473, 474, 475, 476, 477, 479, 482, 483, 486, 491, 492, 493, 497, 498, 500, 505, 508, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 519, 526, 534, 539, 540, 545, 546, 547, 548, 558, 573, 580, 586, 589, 591, 592, 613, 618, 619, 621, 631, 632, 639, 641, 650, 652, 665, 690, 692, 695, 697, 711, 715, 735, 738, 758, 760, 768, 804, 807, 814, 824, 825, 839, 840, 846, 852, 864, 872, 875, 878, 880, 881, 882, 884, 888, 889, 894, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 920, 921, 922, 924, 925, 927, 929, 937, 953, 962, 964, 965, 967, 971, 973, 974, 976, 977, 981, 982, 995.
Conflitto: 26, 28, 29, 35, 63, 94, 95, 96, 129, 175, 179, 186, 258, 290, 293, 398, 471, 499, 500, 509, 545, 546, 547, 548, 580, 589, 591, 592, 597, 649, 651, 655, 657, 671, 690, 699, 700, 727, 728, 729, 735, 758, 765, 789, 805, 813, 815, 817, 844, 863, 875, 921, 943, 962, 975.
Cooperazione: 35, 102, 169, 170, 219, 225, 226, 362, 413, 500, 502, 520, 545, 546, 547, 548, 574, 591, 592, 697, 698, 700, 811, 872, 962.
Culture: 23, 25, 74, 84, 100, 104, 107, 110, 113, 129, 130, 131, 150, 158, 160, 162, 168, 171, 196, 201, 207, 230, 255, 283, 284, 288, 291, 293, 296, 301, 304, 308, 326, 332, 351, 385, 388, 398, 406, 453, 487, 528, 536, 541, 558, 560, 571, 583, 598, 604, 605, 629, 631, 642, 670, 671, 683, 686, 687, 688, 712, 713, 728, 729, 732, 750, 772, 777, 842, 845, 846, 854, 863, 886, 891, 918, 926, 944, 947, 958, 975, 997.
Didattica interculturale: 6, 7, 21, 53, 56, 59, 61, 65, 71, 83, 101, 105, 106, 113, 118, 142, 143, 146, 154, 176, 202, 204, 209, 216, 217, 221, 238, 240, 241, 250, 251, 256, 271, 276, 278, 288, 292, 314, 315, 320, 330, 353, 362, 374, 378, 391, 403, 412, 444, 445, 451, 468, 509, 520, 531, 553, 563, 564, 577, 588, 598, 615, 616, 641, 665, 673, 674, 703, 716, 731, 746, 767, 771, 773, 788, 790, 794, 810, 820, 822, 823, 834, 835, 852, 855, 857, 871, 877, 879, 910, 915, 927, 941, 952, 983, 993.
- arte: 13.
- cinema: 345.
- geografia: 770, 821.
- geometria: 174.
- letteratura: 167, 258, 268, 373, 386, 419, 428, 501, 541, 607, 707, 709, 779, 833, 890, 996.
- matematica: 173, 828.
- musica: 31, 43, 156, 303, 304, 329, 347, 524, 541, 833, 890.
- religione: 450, 494, 646, 647, 792.
- scienze: 67.
- storia: 132, 199, 676, 739, 990.

Diritti umani: 14, 47, 73, 94, 289, 401, 584, 600, 629, 665, 679, 729, 805, 808, 853, 878, 918.
Diritto: 95, 655, 916.
Documenti internazionali: 3, 73, 90, 115, 151, 163, 204, 209, 289, 359, 380, 393, 394, 471, 597, 640, 668, 728, 734, 776, 785, 791, 959.
Donne immigrate: 98, 101, 161, 164, 212, 335, 340, 341, 353, 480, 493, 565, 687, 795.
Emilia-Romagna: 61, 403, 443, 746.
Epistemologia: 2, 20, 22, 28, 29, 59, 60, 78, 80, 81, 82, 85, 88, 93, 95, 114, 116, 129, 146, 147, 148, 152, 155, 175, 181, 184, 186, 203, 204, 209, 214, 239, 247, 254, 259, 261, 262, 276, 282, 287, 293, 300, 319, 322, 323, 328, 332, 349, 350, 352, 364, 369, 383, 390, 396, 420, 423, 425, 426, 432, 433, 434, 440, 453, 471, 493, 499, 503, 519, 525, 527, 531, 556, 561, 564, 570, 581, 583, 584, 586, 587, 588, 596, 600, 605, 606, 633, 637, 643, 650, 653, 654, 655, 656, 657, 661, 665, 667, 669, 675, 680, 681, 684, 692, 693, 712, 728, 729, 749, 756, 757, 758, 762, 776, 777, 779, 784, 794, 805, 808, 812, 814, 815, 816, 819, 821, 827, 830, 832,

834, 847, 848, 851, 852, 853, 855, 857, 859, 871, 873, 878, 885, 898, 899, 901, 902, 903, 904, 949, 955, 956, 957, 961, 966, 978, 987, 991.
Ermeneutica: 85, 116, 182, 184, 423, 526, 778, 819, 831, 857, 871, 917.
Etica: 468, 568, 581, 637, 684, 716, 853, 857, 899, 917, 956.
Etnicità: 25, 35, 63, 74, 100, 102, 104, 310, 343, 385, 398, 406, 501, 523, 628, 668, 686, 717, 775, 803, 813, 817, 870, 886, 944.
Etnografia: 70, 138, 146, 182, 184, 185, 215, 234, 237, 311, 312, 313, 324, 326, 328, 370, 377, 399, 430, 432, 435, 443, 462, 463, 464, 465, 490, 493, 512, 513, 554, 636, 704, 721, 768, 800, 883, 926.
Etnolinguistica: 72, 178, 437, 477, 540, 926, 929.
Europa: 6, 31, 40, 50, 59, 65, 79, 87, 94, 95, 101, 102, 105, 120, 152, 162, 163, 164, 172, 186, 187, 197, 204, 213, 235, 236, 250, 255, 257, 266, 295, 300, 340, 342, 359, 363, 376, 380, 382, 388, 431, 446, 451, 459, 468, 481, 506, 518, 522, 523, 579, 597, 612, 623, 625, 627, 640, 644, 655, 658, 661, 669, 687, 716, 723, 724, 734, 748, 750, 757, 763, 764, 772, 778, 791, 802, 808, 814, 829, 842, 852, 874, 877, 880, 886, 898, 903, 938, 949, 951, 956, 958, 959, 978, 980, 983, 987, 994.
Europa dell'Est: 165, 359, 501, 510.
Extrascuola: 1, 45, 191, 302, 307, 352, 365, 423, 426, 439, 443, 484, 493, 525, 527, 729, 730, 756, 758, 779, 834, 855, 941, 991.
Famiglia: 1, 123, 192, 212, 232, 237, 281, 293, 337, 338, 339, 382, 410, 530, 584, 682, 736, 784, 785, 794, 836, 843, 868, 931.
Filosofia: 308.
Formazione: 59, 87, 106, 127, 322, 347, 445, 495, 597, 727, 805, 899.
Formazione degli educatori: 50, 71, 83, 125, 144, 172, 204, 229, 250, 253, 260, 315, 424, 468, 471, 509, 610, 642, 755, 771, 805, 808, 810, 877, 879, 938, 963.
Formazione degli insegnanti: 205, 288, 320, 369, 570, 790, 822.
Francia: 148, 163, 177, 307, 364, 432, 626, 805, 852.
Friuli-Venezia Giulia: 18.
Germania: 1, 27, 117, 125, 352, 370, 386, 468, 626, 661, 687, 772, 782, 783, 802, 826, 895.
Gioco: 4, 11, 91, 92, 107, 108, 131, 139, 160, 179, 200, 216, 217, 246, 256, 261, 262, 275, 283, 284, 344, 366, 418, 421, 433, 449, 487, 500, 507, 533, 545, 546, 547, 548, 550, 560, 580, 591, 592, 594, 617, 694, 697, 710, 725, 746, 789, 797, 798, 811, 812, 849, 872, 891, 892, 896, 962, 963.
Globalizzazione/sviluppo: 114, 128, 152, 166, 175, 229, 245, 319, 327, 343, 374, 375, 393, 394, 398, 470, 499, 518, 530, 549, 576, 581, 605, 656, 657, 658, 671, 719, 758, 777, 805, 848, 956, 958, 964, 966, 984.
Gran Bretagna: 26, 112, 121, 125, 163, 349, 626, 852, 895, 914, 935, 942.
Grecia: 1.
Identità: 6, 25, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 38, 40, 41, 48, 51, 60, 63, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 94, 95, 96, 100, 101, 106, 116, 129, 130, 133, 134, 137, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 157, 159, 164, 177, 183, 186, 188, 189, 192, 206, 208, 221, 222, 233, 235, 240, 244, 247, 248, 264, 270, 274, 287, 290, 293, 296, 302, 310, 317, 319, 322, 326, 331, 343, 353, 357, 363, 364, 368, 376, 406, 407, 410, 412, 413, 421, 423, 430, 432, 443, 448, 454, 460, 461, 470, 480, 499, 517, 519, 522, 523, 526, 529, 531, 532, 549, 550, 557, 558, 576, 578, 582, 589, 590, 596, 597, 601, 603, 604, 614, 629, 630, 631, 633, 642, 648, 649, 650, 654, 655, 656, 657, 658, 660, 662, 663, 665, 669, 670, 680, 686, 687, 689, 691, 702, 705, 722, 729, 731, 758, 764, 766, 767, 774, 776, 778, 783, 787, 800, 805, 813, 814, 818, 842, 854, 861, 870, 875, 878, 887, 895, 905, 906, 907, 920, 922, 928, 938, 944, 946, 955, 974, 975, 978, 979, 983, 992.
Immigrati: 42, 164, 245, 251, 337, 345, 372, 443, 478, 495, 565, 611, 612, 682, 705, 730, 793, 836, 838, 869, 931, 950, 986.
Integrazione: 5, 14, 36, 97, 98, 102, 104, 130, 180, 187, 188, 190, 194, 197, 206, 214, 227, 244, 249, 255, 264,

267, 270, 302, 307, 316, 335, 336, 348, 353, 364, 395, 402, 411, 518, 532, 542, 552, 559, 560, 565, 569, 602, 603, 612, 625, 627, 629, 634, 645, 681, 723, 730, 732, 743, 748, 752, 756, 775, 795, 796, 805, 834, 850, 875, 899, 900, 901, 902, 906, 918, 930, 985, 986.
Irlanda: 517, 557.
Islam: 6, 37, 47, 111, 123, 336, 364, 388, 469, 565, 603, 627, 670, 696, 712, 713, 718, 729, 771, 773, 843, 868, 916, 941, 943, 944.
Israele: 394, 471, 509, 796.
Italia: 1, 55, 60, 143, 164, 209, 266, 315, 348, 364, 371, 410, 423, 425, 432, 493, 543, 560, 625, 716, 772, 783, 793, 794, 805, 842, 852, 877, 878, 903, 916, 918, 938, 950.
L2: 53, 65, 77, 138, 210, 211, 228, 285, 367, 408, 409, 423, 488, 489, 495, 616, 632, 701, 721, 737, 790, 835, 878, 908, 923, 937, 938, 948, 997.
Lavoro di gruppo: 169, 170, 219, 224, 225, 226, 358, 502, 574, 651, 677, 700, 720, 735, 789, 797, 798, 811, 962.
Lavoro sociale: 40, 97, 100, 101, 104, 153, 231, 316, 484, 496, 584, 895, 919.
Lazio: 119, 555, 566, 742, 753, 781, 795, 931.
Letteratura: 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 156, 308, 429, 593, 666, 667, 708, 710, 769.
Lingua: 2, 27, 40, 41, 50, 54, 56, 58, 60, 64, 70, 95, 99, 102, 109, 143, 144, 169, 170, 182, 183, 185, 209, 211, 246, 268, 273, 286, 295, 313, 361, 373, 392, 400, 409, 414, 427, 442, 457, 461, 464, 465, 489, 490, 492, 512, 513, 521, 554, 597, 598, 618, 622, 641, 652, 655, 662, 692, 701, 737, 744, 764, 769, 790, 803, 822, 824, 865, 869, 875, 876, 878, 879, 883, 884, 914, 925, 934, 936, 937, 950, 951, 972, 983.
Lingua madre: 109, 112, 349, 427, 526, 641, 794, 875, 878, 935, 938, 997.
Lombardia: 264, 830.
Mass media e virtualità: 39, 118, 119, 121, 148, 150, 182, 238, 346, 379, 383, 387, 404, 421, 432, 444, 446, 552, 553, 576, 585, 638, 658, 713, 790, 809, 863, 878, 975, 981, 991.
Mediatore inter/culturale: 18, 50, 260, 288, 315, 318, 354, 443, 504, 690, 720, 731, 751, 758, 811, 864, 877, 881, 910, 911, 912, 962.
Mediterraneo: 50, 59, 148, 151, 299, 308, 332, 400, 453, 468, 472, 537, 567, 612, 716, 727, 728, 729, 874, 880.
Metodologia: 443, 588, 903.
Metodologia autobiografica: 46, 270, 271, 272, 275, 335, 426, 525, 664, 688, 932.
Migrazione: 1, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 24, 26, 68, 94, 97, 98, 100, 101, 110, 146, 148, 150, 153, 165, 166, 192, 208, 209, 213, 232, 239, 245, 260, 266, 277, 279, 280, 293, 340, 341, 372, 380, 400, 401, 429, 478, 517, 520, 530, 553, 558, 560, 584, 593, 601, 610, 611, 623, 624, 625, 626, 627, 630, 632, 634, 654, 657, 660, 661, 662, 665, 685, 686, 687, 688, 710, 716, 717, 722, 727, 750, 764, 771, 772, 774, 787, 790, 801, 814, 818, 842, 862, 877, 886, 900, 918, 930, 951, 954, 955, 985, 988.
Minoranze: 26, 27, 78, 96, 112, 121, 177, 187, 243, 291, 307, 359, 363, 375, 383, 394, 430, 468, 503, 529, 542, 585, 620, 671, 704, 716, 742, 752, 764, 795, 803, 808, 815, 861, 918, 946, 983.
Minori immigrati: 5, 37, 61, 73, 75, 90, 102, 103, 111, 123, 140, 159, 180, 183, 190, 204, 205, 206, 232, 237, 240, 265, 276, 278, 294, 306, 333, 334, 336, 338, 339, 371, 402, 410, 422, 423, 426, 427, 432, 435, 517, 544, 560, 578, 599, 601, 603, 645, 662, 692, 696, 710, 721, 722, 740, 744, 745, 753, 755, 761, 772, 773, 783, 796, 820, 822, 823, 826, 829, 837, 843, 856, 868, 915, 916, 930, 940, 960, 993, 997.
Modernità: 81, 85, 116, 134, 146, 247, 299, 300, 326, 327, 468, 472, 499, 630, 657, 763, 778, 814, 871, 943, 945, 992.
Musica: 8.
Nazionalismo: 95, 655.
Nazione: 40, 63, 78, 94, 148, 149, 235, 239, 240, 326, 397, 420, 432, 467, 481, 549, 581, 626, 657, 663, 668, 671, 686, 711, 814, 886, 905, 944.
Normativa: 4, 43, 50, 62, 75, 87, 88, 112, 160, 244, 260, 295, 315, 371, 423,

543, 560, 563, 564, 691, 692, 740, 745, 771, 778, 805, 849, 877, 878, 916, 918.
Occidente: 49, 81, 82, 85, 116, 134, 300, 383, 499, 763, 815, 955, 966.
Opera di carattere generale: 2, 22, 114, 162, 166, 197, 229, 252, 273, 287, 434, 559, 562, 584, 612, 624, 664, 714, 726, 756, 776, 786, 805, 878, 903, 913, 914, 946, 967, 987, 988.
Organismi internazionali: 209, 321, 805, 852, 886, 955.
Oriente: 327, 820.
Pace: 52, 151, 152, 200, 394, 471, 531, 668, 690, 698, 700, 719, 757, 758, 762, 817, 860, 943, 979.
Paesi Bassi: 7, 291, 852.
Pedagogia comparata: 5, 391, 451, 571, 579, 702, 724, 845, 949, 965.
Piemonte: 683, 941.
Pluralismo culturale: 8, 23, 28, 36, 41, 58, 88, 99, 114, 118, 120, 121, 128, 129, 156, 167, 198, 268, 269, 277, 279, 282, 286, 290, 328, 389, 412, 420, 432, 467, 501, 532, 541, 566, 597, 600, 602, 607, 618, 646, 659, 681, 683, 696, 709, 717, 750, 780, 799, 806, 813, 823, 827, 831, 833, 834, 836, 860, 875, 879, 890, 893, 907, 914, 925, 939, 977, 978, 979.
Plurilinguismo: 65, 120, 288, 294, 353, 359, 506, 508, 661, 929, 938, 968, 969.
Politiche migratorie: 90, 101, 102, 264, 340, 353, 624, 685, 733, 985.
Polonia: 485, 608, 852.
Portogallo: 163, 772.
Potere: 43, 148, 155, 326, 349, 352, 360, 383, 394, 432, 452, 468, 472, 508, 568, 605, 657, 715, 758, 857, 858, 976, 983.
Pregiudizi/stereotipi: 3, 7, 34, 38, 39, 63, 78, 102, 116, 117, 146, 158, 183, 189, 204, 214, 238, 302, 327, 345, 349, 380, 384, 385, 388, 405, 406, 418, 468, 469, 471, 529, 535, 578, 598, 605, 614, 620, 633, 635, 636, 638, 645, 677, 678, 680, 687, 711, 743, 765, 766, 767, 776, 777, 781, 788, 838, 847, 862, 866, 873, 878, 899, 919, 940, 941, 942, 949, 970, 975, 989, 991.
Psicologia: 41, 93, 102, 107, 108, 129, 131, 140, 141, 160, 231, 259, 266, 280, 293, 302, 322, 323, 372, 380, 387, 390, 412, 515, 589, 613, 617, 651, 689, 693, 705, 722, 762, 769, 796, 872, 897, 919.
Puglia: 569, 645, 752, 755.
Razzismo/antirazzismo: 7, 20, 33, 35, 38, 39, 40, 43, 63, 74, 88, 101, 102, 115, 135, 136, 141, 144, 149, 155, 161, 223, 234, 240, 291, 349, 353, 384, 385, 405, 431, 468, 469, 529, 538, 542, 550, 572, 575, 583, 625, 638, 671, 677, 685, 686, 687, 706, 734, 759, 766, 767, 815, 838, 850, 863, 867, 873, 876, 878, 895, 900, 905, 942, 949, 970, 975.
Relazione educativa: 21, 83, 108, 131, 314, 417, 431, 528, 617, 643, 650, 651, 666, 672, 681, 690, 691, 697, 699, 731, 735, 789, 797, 798, 804, 812, 816, 846, 872, 892, 997.
Relazioni etniche: 76, 79, 96, 104, 263, 269, 291, 302, 349, 363, 414, 498, 529, 597, 657, 669, 814, 865, 893, 965.
Religioni: 26, 32, 37, 47, 52, 148, 171, 255, 308, 397, 398, 400, 430, 468, 471, 536, 571, 629, 671, 696, 718, 729, 748, 754, 755, 773, 790, 823, 857, 868, 878, 917, 918, 944, 974, 982, 992.
Repertorio bibliografico: 8, 564, 674, 677, 708, 841.
Rifugiati: 165, 249, 321, 781.
Rimpatrio: 97, 877.
Sardegna: 233.
Scambi culturali: 50, 87, 441, 446, 520, 724, 773, 790, 802, 878, 994.
Scuola: 1, 2, 6, 20, 26, 43, 50, 62, 67, 73, 88, 90, 102, 103, 105, 108, 109, 118, 125, 131, 132, 140, 144, 146, 160, 163, 172, 173, 174, 177, 180, 182, 183, 184, 187, 190, 196, 201, 202, 204, 205, 206, 209, 221, 227, 234, 235, 236, 240, 241, 254, 255, 256, 263, 273, 276, 286, 287, 288, 302, 303, 306, 307, 314, 315, 320, 333, 334, 336, 342, 347, 349, 351, 353, 358, 365, 369, 371, 373, 374, 395, 396, 402, 403, 422, 423, 424, 426, 431, 445, 450, 468, 471, 492, 510, 517, 542, 543, 546, 558, 559, 564, 570, 574, 577, 578, 586, 594, 595, 599, 609, 612, 615, 620, 633, 636, 644, 645, 647, 656, 659, 660, 661, 662, 663, 665, 673, 674, 675, 676, 687, 690, 692, 699, 702, 704, 712,

716, 717, 740, 745, 746, 747, 753, 754, 755, 756, 758, 767, 770, 771, 772, 773, 776, 777, 778, 791, 792, 799, 802, 805, 808, 810, 820, 827, 828, 829, 831, 832, 834, 837, 845, 848, 850, 854, 855, 861, 866, 868, 873, 875, 877, 878, 879, 886, 894, 900, 901, 902, 904, 915, 918, 930, 938, 940, 942, 943, 945, 946, 949, 954, 955, 960, 967, 983, 988, 989, 990, 993, 996.
Scuola primaria: 4, 31, 61, 143, 154, 237, 244, 278, 292, 406, 407, 435, 491, 555, 560, 563, 618, 691, 698, 739, 744, 788, 822, 826, 849, 997.
Scuola secondaria: 75, 111, 176, 330, 444, 830, 941, 952.
Sicilia: 109, 727.
Socializzazione: 103, 107, 108, 131, 207, 216, 217, 230, 246, 270, 301, 344, 358, 811, 872, 962.
Società pluralista: 35, 38, 43, 76, 82, 84, 86, 98, 99, 103, 146, 148, 187, 213, 220, 281, 291, 346, 351, 352, 353, 364, 365, 395, 423, 471, 478, 527, 542, 558, 565, 582, 584, 629, 630, 687, 736, 750, 758, 775, 776, 777, 792, 805, 814, 829, 875, 900, 938, 970, 983, 992.
Solidarietà: 24, 82, 94, 300, 568, 656, 680, 758, 844, 984.
Spagna: 163, 348, 387.
Storia del gioco: 449, 694, 812, 892.
Storia della pedagogia interculturale: 60, 204, 353, 425, 432, 777, 782, 878, 899, 901, 902.
Storia delle culture: 49, 88, 94, 147, 148, 155, 186, 235, 393, 400, 432, 468, 537, 581, 597, 763, 826, 861, 874, 886, 946, 955, 966.
Stranieri: 53, 84, 350, 470, 519, 538, 624, 677, 745, 751, 809, 905, 950.
Svezia: 602.
Svizzera: 194, 204, 348, 443, 733, 794, 809, 822.
Tolleranza/intolleranza: 30, 47, 380, 381, 440, 526, 542, 671, 677, 678, 767, 777, 876, 880, 918, 944.
Toscana: 191, 369, 525, 570, 873, 960.
Traduzione: 41, 69, 298, 436, 482, 511, 573, 658, 839, 888, 973, 976.
Transcultura: 618.
Trentino: 993.
Turchia: 55.
Umorismo: 262, 845.
USA: 14.
Valle d'Aosta: 941.
Viaggio: 664, 666, 688.
Zingari: 50, 73, 165, 195, 432, 535, 703, 745, 940.

INTERNATIONAL MIGRATION REVIEW

VOLUME XXXIV NUMBER 3 FALL 2000

A Critical Review of Research on Immigrant Entrepreneurship
JAN RATH and ROBERT KLOOSTERMAN

Immigrants' Pathways to Business Ownership: A Comparative Ethnic Perspective
MARTA TIENDA and REBECA RAIJMAN

Immigrant Entrepreneurship and Business Patterns:
A Comparison of Koreans and Iranians in Los Angeles
PYONG GAP MIN and MEHDI BOZORGMEHR

Race, Ethnicity and Nativity, Family Structure,
Socioeconomic Status and Welfare Dependency
HIROMI ONO and ROSINA M. BECERRA

A Validation of the Ethnosurvey: The Case of Mexico-U.S. Migration
DOUGLAS S. MASSEY and RENE ZENTENO

Comparing the Context of Immigrant Homicides in Miami:
Haitians, Jamaicans and Mariels
RAMIRO MARTINEZ, Jr. and MATTHEW T. LEE

Guess Who's Coming to Dinner:
Migration from Lesotho, Mozambique and Zimbabwe to South Africa
DAVID A. McDONALD, LOVEMORE ZINYAMA, JOHN GAY,
FION DE VLETTER and ROBERT MATTES

The Rural Exodus in the Context of Economic Crisis, Globalization and Reform in Brazil
STEPHEN G. PERZ

Migration Policies for the Highly Skilled in the Asia-Pacific Region
ROBYN IREDALE

Intercountry Adoption as a Migratory Practice:
A Comparative Analysis of Intercountry Adoption and Immigration Policy and Practice
in the United States, Canada and New Zealand in the Post WW II Period
KRISTEN LOVELOCK

Book Reviews - Review of Reviews - International Newsletter on Migration - Books Received

Order From:
Center for Migration Studies
209 Flagg Place, Staten Island, NY 10304
Phone: (718) 351-8800 Fax: (718) 667-4598
E-mail: sales@cmsny.org - website: http://www.cmsny.org

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

Parlare italiano: lingua e immigrati

Summary: *Speaking Italian: language and immigration*

This issue is devoted to matters of linguistics and migration, particularly in relation to immigration in Italy and, to a lesser extent, migration of Italians abroad. By collecting specialised materials in a suggested bibliography and gathering the findings of theoretic-descriptive works, M. Vedovelli gives a broad overview of linguistic scholarly research dealing with immigrants in Italy. The background assumption in Vedovelli's interpretation is the specificity of "linguistic contacts" with regard to foreigners who are immigrants in a host country: on the one hand, the author underlines the relevance of social and cultural factors in the learning process; on the other hand, he stresses how the general glottological model applied to foreigners as a whole is inappropriate in the case of immigrants since, for the former, the motivation in learning the Italian language is basically driven by a cultural interest. Vedovelli highlights the complexity of the problems against reductionism and overly simplistic theories, and he endorses a more specific and specialized approach. The presence of adult immigrants and their children has, in fact, given impetus to a new debate on innovative models and strategies of language teaching, both at the level of relevant institutions and of NGO's.

A. Villarini's work adds to the bibliography the identification of the main lines of the reflections and of the interventions of linguistic formation for immigrant adults and children, seeing in such groups the key element that has given a new twist to the discussion on models and methods of language management in the educational system, whether institutional or run by volunteer agencies.

M. Barni observes the linguistic features of immigrants at the University of Siena, where there is a specific programme for a certificate in Italian as second language (CILS). The Author highlights the communicative potential of immigrants and underlines the ongoing process of the restructuring of the Italian language. She also points out how the situation is now rather different from the past, considering that up until recently the leading motivation was represented almost exclusively by the highly intellectual tradition of the Italian language. Finally, she deals with theoretical models in learning a second language and explores outcomes when they are applied to different target groups.

E. Fragai presents the results of a research project on immigrant children and adolescents enrolled in the elementary and secondary schools of

the town of Cortona (Arezzo). The attention shifts from adult immigrants (the first and most studied target group) to their children, born in Italy or arrived in the country by virtue of family reunion. The Author suggests that the same approach already experimented in linguistic education in schools should be adopted: starting from the student's perceived needs and identifying individualized objectives and educational paths.

G. Interlandi focuses on the language and the Italian emigrants, almost as a warning that the focus on immigration in Italy should not undermine further investigation on this subject. The findings of a research on Italians in Germany show how the linguistic pattern changes in the process of language contamination; the concept of "meta-linguistic" space is introduced, in order to define the social and cultural environment in which the process of learning and speaking a language occurs.

The issue is completed by a review of conferences and training programmes for teachers working with immigrant adults and children in the Italian school.

Presentazione

Lingua, immigrazione straniera in Italia, emigrazione italiana all'estero: sviluppi recenti

La sezione di questo numero di «Studi Emigrazione» dedicata al tema *Lingua, immigrazione straniera in Italia, emigrazione italiana all'estero: sviluppi recenti*, raccoglie contributi che trattano alcune questioni linguistiche che si manifestano nei contesti di migrazione e che rappresentano l'oggetto di un autonomo campo di indagine scientifica, ma che catalizzano anche questioni di altra natura: di tipo sociale, scolastico, culturale, di identità personale. «Studi Emigrazione», dedicando questo spazio alla prospettiva linguistica di analisi, continua la sua tradizione di apertura interdisciplinare e di sensibilità a quelle linee di studio disponibili al dialogo fra discipline diverse che operano su una stessa materia. Nel caso dei contributi presentati in questo volume, il campo di analisi è quello dei movimenti migratori, che sollecitano in modo particolare la ricerca linguistica dal momento che esaltano le tensioni e le dinamiche del rapporto fra lingua e società.

C'è stato un momento, negli anni passati, nel quale il rapporto fra lingua e società era diventato lo specifico oggetto di analisi di una autonoma disciplina di studio, la sociolinguistica, che aveva sviluppato addirittura la presunzione di rappresentare il paradigma di ogni scienza linguistica proprio occupandosi di ciò che fonda l'essenza dei fatti linguistici, cioè il loro essere fatti sociali. I tempi passano, e così anche i modelli e i paradigmi della ricerca scientifica si succedono. Oggi le prospettive sociolinguistiche non hanno la stessa centralità nelle scienze

del linguaggio; a volte, anzi, si ha la sensazione che non siano più di moda, e si ha l'amarezza di dover vedere applicato il paradigma delle mode anche al farsi della conoscenza. Il fatto che non vadano più di moda non significa, però, che i problemi siano stati risolti, che gli oggetti di indagine siano esauriti in tutti i loro aspetti conoscitivi e che tutto sia ormai noto; al contrario. I fenomeni migratori, con la loro costante e sempre nuova presenza, sono a riproporci invece sistematicamente l'emergenza di nuovi problemi che si collocano entro i confini del rapporto fra lingua e società, fra lingua e individui, fra lingue e società diverse: sono dunque a riproporci la pertinenza di prospettive di studio che siano capaci di produrre conoscenza su questa materia cangiante, di scoprirne aspetti e meccanismi nuovi, di illuminare con nuove prospettive di luce aree già esplorate. «Studi Emigrazione» continua a sollecitare le scienze del linguaggio a scandagliare ancora l'universo dei fatti linguistici nelle forme che assumono nelle migrazioni, e le incita a dialogare con altre scienze. Il senso della presenza di contributi linguistici in questo suo numero sta nel tentativo di rispondere a tale sollecitazione: mostra lo stato aggiornato degli studi linguistici nel campo delle migrazioni che riguardano l'Italia e le prospettive originali che la ricerca linguistica sta prendendo in questo settore; propone temi di dialogo con altre scienze.

I contributi riguardano sia le questioni linguistiche dell'immigrazione straniera in Italia, sia quelle dell'emigrazione italiana all'estero. Le ricerche di tipo linguistico sull'immigrazione straniera in Italia sono giunte a un grado tale di maturità che si è creata una autonoma prospettiva di studio, la *linguistica acquisizionale*, che ha per oggetto la ricostruzione dei processi di apprendimento delle lingue straniere in contesto non scolastico, processo che riguarda soprattutto i migranti quando entrano in contatto con le lingue delle società ospiti. Le ricerche di linguistica acquisizionale si trovano ora in un momento di svolta che, oltre a consentire la messa a punto di lavori di sintesi dei quasi venti anni di ricerche italiane sulla lingua degli immigrati (è del 1981 il primo articolo di tipo linguistico sull'argomento), spinge a tentare un bilancio non solo interno alla disciplina, ma anche aperto al confronto con le altre prospettive di studio del fenomeno: quelle statistiche, demografiche, sociologiche, educative, sanitarie. I contributi presenti in questo numero, pertanto, si propongono primariamente come strumenti per un dialogo interdisciplinare, ma vogliono avere anche una loro spendibilità all'interno del vasto campo delle scienze del linguaggio costituendo voci per un dialogo teso a creare connessioni nuove fra prospettive che rischiano di andare ciascuna per la sua strada e di rimanere separate. È un esempio di tale situazione e della necessità di elaborare modelli interpretativi unitari il problema ancora non risolto

del collegamento fra ricerche teorico-descrittive dei processi di acquisizione dell'italiano da parte degli immigrati e le loro eventuali implicazioni glottodidattiche.

Data questa premessa, emerge chiaramente la funzione di servizio che hanno i lavori qui presentati. I primi due contributi, di M. Vedovelli e A. Villarini, presentano, allora, repertori bibliografici ragionati, che sono tra i principali strumenti di servizio nel campo della ricerca scientifica pura e applicata. Il momento di svolta delle ricerche linguistiche sull'immigrazione consente di presentare in modo sistematico e insieme sintetico i risultati principali delle indagini e anche le linee seguite dalle ricerche, i loro momenti salienti. Le due bibliografie hanno pertanto questa prima funzione, con in più il tentativo di indicare vie di collegamento fra il settore degli studi teorici di linguistica acquisizionale e quelli di didattica linguistica rivolta agli immigrati. Il contributo di Vedovelli si occupa delle ricerche di linguistica acquisizionale, quello di Villarini, invece, delle esperienze di formazione linguistica rivolta agli immigrati. Le due bibliografie non presentano tutti i lavori prodotti in questi venti anni, per il fatto che la loro mole è stata notevolissima e renderne conto in maniera dettagliata ed esaustiva supererebbe i limiti della rivista. Si è preferito, allora, presentare percorsi interpretativi entro la produzione scientifica e glottodidattica che tocchino i momenti rilevanti sul piano cronologico, su quello degli oggetti delle analisi e dei risultati ottenuti. I sintetici commenti alle singole pubblicazioni raccolte nelle bibliografie cercano di esplicitare i motivi che rendono pertinente un determinato lavoro per il farsi della ricerca sull'argomento. Ovviamente, nel produrre le due bibliografie ragionate si è messa in atto un'opera di selezione di lavori entro una bibliografia molto vasta (soprattutto sul versante glottodidattico) con il risultato di produrre delle esclusioni che non vanno intese come manifestazioni di giudizi negativi di valore: l'obiettivo delle due bibliografie è di indicare, a chi non è specialista della materia o a chi si avvicina per la prima volta ad essa, percorsi che diano conto delle tappe del discorso scientifico svoltosi in questi anni. È stata privilegiata, pertanto, la trasparenza del senso del percorso, teso a coprire tutti i momenti e le voci del dialogo senza per questo necessariamente menzionare tutti i concreti, e sicuramente notevoli, lavori prodotti. Accanto alle bibliografie ragionate, i contributi cercano di esplicitare le linee di ricerca e i risultati raggiunti. L'ipotesi da cui muove il lavoro di Vedovelli è che gli studi linguistici hanno una posizione privilegiata nel trattare le questioni del rapporto fra gli immigrati e la società ospite dato che affrontano il mediatore centrale del contatto socioculturale con la società italiana, ossia la lingua; nello stesso tempo, però, tale centralità può impedire il dialogo con le altre discipline se non cerca costantemente luoghi di contatto fra la lingua e le altre dimensioni

dei processi sociali nei quali sono coinvolti gli immigrati. Il contributo di Vedovelli presenta anche una sintesi di alcuni tratti che caratterizzano lo sviluppo della competenza in italiano da parte degli immigrati.

Il lavoro di Villarini accompagna la bibliografia con l'identificazione delle linee principali delle riflessioni e degli interventi di formazione linguistica rivolti agli immigrati adulti e bambini, vedendo in tali pubblici l'elemento principale che ha rimesso in moto in maniera innovativa la discussione sui modelli e sui metodi di gestione delle lingue nel sistema formativo, sia quello istituzionale, sia quello delle agenzie di volontariato. Anche per la bibliografia sulla glottodidattica per gli immigrati stranieri in Italia valgono le stesse avvertenze sui criteri di selezione fatte per quella sulla linguistica acquisizionale.

Il contributo di M. Barni presenta le caratteristiche linguistiche degli immigrati che sostengono gli esami di certificazione di italiano come lingua straniera CILS dell'Università per Stranieri di Siena. Dal 1993 anche la lingua italiana si è dotata delle certificazioni che riconoscono ufficialmente il livello di competenza da parte di uno straniero: tali strumenti, prodotti innanzitutto dalle Università per Stranieri di Siena e di Perugia, dalla Terza Università di Roma e, di recente, anche dalla Società Dante Alighieri, cercano di colmare un ritardo di diversi decenni rispetto alle altre lingue a grande diffusione internazionale. Le certificazioni pongono l'italiano diffuso fra stranieri in sintonia con la politica linguistica segnata dal Consiglio d'Europa e rappresentano uno dei principali strumenti per la diffusione di una lingua oltre la comunità dei propri parlanti nativi. Fra le certificazioni italiane, solo la *CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* dell'Università per Stranieri di Siena si è rivolta agli immigrati stranieri, basando la propria proposta su azioni di ricerca e di sperimentazione comune con gruppi di insegnanti operanti in Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta e in altre realtà educative. In modo sorprendente per chi ha progettato la CILS pensando innanzitutto al tradizionale pubblico dell'italiano lingua straniera, da tali sperimentazioni è emerso il forte interesse verso la certificazione da parte degli immigrati inseriti nei corsi di italiano promossi da enti pubblici e da agenzie del volontariato: in quanto titolo ufficialmente riconosciuto da una università statale, la certificazione diventa strumento importante per l'inserimento sociale e per la ricerca di un lavoro. Il possesso della certificazione si carica anche, e talvolta soprattutto, di un rilevante valore simbolico: il conseguimento della certificazione è la testimonianza del successo di una parte del percorso migratorio realizzato in Italia; forse uno dei pochi segnali di riconoscimento di successo, di esito positivo di una presenza svoltasi spesso entro condizioni sociali difficili e rapporti con i cittadini italiani e con le strutture istituzionali

segnate dal rifiuto e dalla esclusione. Il lavoro di Barni, presentando i risultati ottenuti agli esami CILS, mette in luce le potenzialità comunicative di cui sono portatori gli immigrati e sottolinea come questo pubblico ristrutturi profondamente l'identità della lingua italiana diffusa fra stranieri, fino a pochi anni fa caratterizzata solo dalla capacità di attrazione dovuta al legame con la sua tradizione culturale 'alta', intellettuale. Inoltre, individua alcuni problemi teorici relativi ai modelli di apprendimento dell'italiano e ai tipi di pubblici immigrati che si avvicinano alla formazione linguistica.

La ricerca di E. Fragai è stata condotta su un gruppo di bambini e adolescenti figli di immigrati inseriti nelle scuole di base del comune di Cortona (Arezzo). Con tale lavoro l'attenzione viene spostata dagli adulti, primo e più tradizionale pubblico immigrato studiato a vario livello, ai figli, ai giovanissimi, arrivati o nati in Italia. La scuola dell'obbligo è il primo contesto nel quale si svolge il confronto fra le esigenze di sviluppo sociale e culturale degli immigrati e la capacità di risposta di una politica formativa istituzionale. Negli anni recenti la scuola italiana ha attivato un tessuto fittissimo di risposte a tali esigenze, in un primo momento basate principalmente sull'adattamento agli stranieri dei modelli formativi normalmente in uso per gli scolari italiani, poi sempre più orientandosi verso modelli specifici, iscritti soprattutto entro il paradigma dell'intercultura. In questo lavorio sperimentale si sono attivati notevoli processi di cambiamento della professionalità dei docenti di educazione linguistica, costretti a trasformarsi da insegnanti di italiano L1 in docenti di italiano L2: l'esperienza sul campo e i corsi di aggiornamento hanno supplito alla mancanza di formazione iniziale specifica, pur se occorre ricordare che presso le Università per Stranieri di Siena e di Perugia sono ormai attivi corsi di diploma, di laurea e scuole di perfezionamento miranti a formare docenti di italiano L2. Ancora troppo spesso, però, il modello di inserimento dei giovani stranieri nella scuola dell'obbligo è costituito solo dall'inserimento in classi inferiori rispetto all'età, non sapendo la scuola come operare di fronte all'emergenza di trovarsi improvvisamente e inaspettatamente a lavorare con questo nuovo pubblico. Il contributo della Fragai propone di applicare ai giovani immigrati il paradigma di programmazione del progetto di educazione linguistica che la scuola già applica nella sua azione: conoscere i bisogni degli allievi per identificare gli specifici obiettivi e percorsi di formazione. Per identificare i bisogni linguistici Fragai recupera uno strumento elaborato negli anni '80 da Tullio De Mauro e dal suo gruppo di lavoro: il glotto-kit. I dati raccolti da Fragai collegano realtà linguistica e condizione socioculturale evidenziando legami che indicano agli insegnanti le linee lungo le quali svolgere gli interventi. Il recupero del glotto-kit e il suo adattamento agli immigra-

ti bambini e adolescenti consente anche di mettere in crisi i processi di 'moda culturale' che spesso fanno dimenticare esperienze e strumenti di rilevante importanza. Il caso del glotto-kit è esemplare: avuta notevole risonanza negli anni '80, era stato poi messo da parte ad opera di nuove 'mode culturali' diffusesi nella scuola italiana. È un segnale della sua rilenvanza, però, il fatto che sia entrato come voce in un dizionario di linguistica (G.L. Beccaria, a cura di, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi, 1989 e 1996), segno della sua rilevanza tra le esperienze originali di educazione linguistica; il lavoro di Fragai conferma la sua forte capacità di fornire dati ai docenti per programmare un lavoro appropriato ai propri specifici pubblici.

L'ultimo contributo, di G. Interlandi, sposta l'attenzione alle questioni linguistiche della emigrazione italiana all'estero, per ricordare che l'emergenza dei fenomeni di immigrazione non può farci considerare risolti quelli della emigrazione italiana. Da più parti, anche a livello istituzionale, si evidenzia la tentazione di considerarli risolti, al pari di quelli di inserimento sociale: nella maggior parte dei casi, però, si assiste al cambiamento di status sociale degli italiani all'estero, cui si accompagna il cambiamento della condizione linguistica. Anche se non si voglia considerare problematica tale condizione, si pone alla ricerca sociolinguistica il bisogno di descrivere la nuova situazione, della quale si hanno segni fattuali evidenti. La società italiana ha vissuto nei decenni recenti una serie di cambiamenti linguistici epocali, confluiti nella nascita e diffusione di una lingua parlata unitaria e di uso comune; diversi linguisti (e di recente anche il contributo di A. Felici, *Quando venni in Germania. Storie di italiani in Germania. Lingua ed emigrazione*, a cura di M. Montanari, pubblicato dalla Fondazione Migrantes della Conferenza Episcopale Italiana, Quaderno di "Servizio Migranti", n. 19, Roma, 1996) hanno messo in luce come l'emigrazione italiana abbia vissuto gli stessi processi, stretta fra contatto linguistico, conservazione dell'identità dialettale originaria, costruzione di moduli espressivi nuovi in una lingua – l'italiano – il più delle volte non conosciuta come prima lingua. I cambiamenti vissuti dalla società in Italia vanno in parallelo a quelli vissuti all'estero, dove, però, attivano una forte frizione con un sistema di atteggiamenti e di visione della propria identità linguistica che nutre l'autocoscienza della condizione migratoria e che da essa è condizionata. Il lavoro di Interlandi analizza, allora, i cambiamenti negli atteggiamenti linguistici che gli emigrati italiani hanno sviluppato verso l'italiano e le lingue con cui sono entrati in contatto, utilizzando il concetto di 'spazio metalinguistico' come terreno nel quale si produce l'attività di riflessione sulle lingue e sui parlanti, sulle esperienze linguistiche e sui correlati sociali e culturali. Questa prospettiva rappresenta una innovazione fra gli approcci

allo studio della condizione linguistica dell'emigrazione mettendo in gioco il luogo linguistico dove si creano gli atteggiamenti e le motivazioni, i contatti e gli scontri fra lingue e culture. In tal modo «Studi Emigrazione» continua la propria tradizionale attenzione ai fatti nuovi o ai nuovi modi di conoscere i fatti. La bibliografia generale pubblicata nel 1996 (G. Tassello, M. Vedovelli, *Scuola, lingua e cultura nell'emigrazione italiana all'estero. Bibliografia generale 1970-1995*. Roma, Centro Studi Emigrazione, 1996) e il suo aggiornamento al 1999 (M. Vedovelli, A.Villarini, a cura di, *La diffusione dellll'italiano nel mondo. Lingua scuola ed emigrazione. Bibliografia generale 1970-1999*, «Studi Emigrazione», XXXV, 132, dicembre 1998) hanno messo in luce l'ampiezza delle attività di ricerca e la ricchezza di prospettive applicate al rapporto fra lingua ed emigrazione. Nello stesso tempo hanno fornito agli studiosi strumenti che confermano il ruolo della rivista di essere luogo di sintesi innovative, di bilanci generali e di originali approcci ai problemi. Ugualmente, i contributi linguistici presentati in questo numero vogliono essere strumenti di lavoro, ma anche esempi del lavoro del linguista che sceglie il contesto migratorio come proprio terreno, non solo come oggetto sul quale applicare le esigenze di conoscenza, ma anche per la sua capacità di far emergere processi generali nei rapporti fra lingua e società che altrimenti sarebbero meno chiaramente osservabili.

Concludono la serie di contributi linguistici alcune recensioni di un convegno e di opere destinate alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti che operano nella scuola italiana con immigrati adulti e bambini: dall'analisi dei loro contenuti è possibile evidenziare le tematiche linguistiche che la scuola italiana ha pertinentizzato e le linee di soluzione che prevede di mettere in atto nel prossimo futuro.

MASSIMO VEDOVELLI

Università per Stranieri di Siena
Università di Pavia

MIGRATIONS SOCIÉTÉ

La revue bimestrielle d'analyse et de débat sur les migrations en France et en Europe

novembre - décembre 2000 vol. 12 - n° 72 160 p.

ÉDITORIAL : Discrimination et citoyenneté — *P. Farine*

ARTICLES :

Le couple franco-algérien au quotidien — *M. Mounier*

Un regard français sur l'immigration kurde en Europe — *P. Boulanger*

DOSSIER : Immigration et mouvement associatif

Les étrangers face à la liberté d'association ou quelle laïcité ? — *J.-M. Belorgey*

Partenariat Nord-Sud et mouvement associatif issu de l'immigration — *B. Benyahia*

Associations de l'immigration et mouvement associatif français — *M. Poinsot*

Les associations issues de l'immigration, un outil d'intégration ? — *D. Baillet*

Le rôle des associations "issues de l'immigration" — *J. Matas, R. Pfefferkorn*

Les associations locales de femmes étrangères — *B. Veith*

Les associations de jeunes dans les quartiers populaires — *I. Taboada-Leonetti*

Le champ associatif islamique en France — *A. Moustapha Diop*

Associations issues de l'immigration et solidarité internationale — *R. Blion*

Bibliographie sélective — *C. Pelloquin*

REVUE DE PRESSE : France

Le débat sur trois projets de textes gouvernementaux : mineurs étrangers maintenus en zone d'attente, incarcération des "clandestins" et réforme des centres de rétention des étrangers — *A. Perotti*

AU FIL DES JOURS — *P. Farine*

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES — *M. Giovanella*

DOCUMENTATION — *C. Pelloquin*

BILLET : Histoire de jeux — *P. Oriol*

Abonnements - diffusion : CIEMI : 46, rue de Montreuil - 75011 Paris
Tél. : 01 43 72 01 40 ou 01 43 72 49 34 / Fax : 01 43 72 06 42
E-mail : ciemiparis@aol.com / Siteweb : http://members.aol.com/ciemiparis/

France :	250 FF	Étranger :	300 FF
Soutien :	400 FF	Le numéro :	60 FF

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

La dimensione linguistica nell'immigrazione straniera in Italia: una ricognizione e una bibliografia ragionata

Senza lingua e senza analisi linguistica

Nel pensare allo stato degli studi linguistici che hanno avuto come proprio oggetto l'immigrazione straniera in Italia e ai loro collegamenti con altre aree disciplinari si è stretti fra sensazioni divergenti. Da un lato si prova il piacere di vedere che in quasi un ventennio di ricerche linguistiche teoriche e applicate, la produzione bibliografica è stata amplissima e che gli studiosi italiani sono inseriti in progetti internazionali. E ancora, è sicuramente positivo il fatto che le principali ricerche italiane sono soprattutto di tipo interuniversitario, basate sulla collaborazione fra diversi gruppi di lavoro: la complessità dell'oggetto ha spinto a mettere in atto una pratica di ricerca che negli studi umanistici non sempre costituisce il paradigma operativo principale.

Dall'altro lato, però, si manifestano perplessità relative al grado di integrazione fra prospettive disciplinari diverse che insistono su una stessa materia, quella dei complessi processi sociali e culturali che si attivano nei contesti migratori, dove entrano in contatto individui e gruppi sociali con culture, posizioni sociali, motivazioni all'interazione e lingue diverse. Estremizzando un po' i termini della questione, ci sentiamo di poter parlare di una vera e propria zona d'ombra di non lieve entità nel settore dove le varie discipline che si occupano di tali oggetti dovrebbero interlacciarsi se non nei metodi di lavoro, almeno nella utilizzazione dei risultati finali delle diverse prospettive di indagini. Se osserviamo complessivamente i processi di socializzazione, di integrazione dei gruppi immigrati, di inserimento nel mondo del lavoro, di scolarizzazione, dalle analisi di tali processi sembra essere assente pro-

prio la lingua. La situazione contraddistingue in tali termini entrambe le dimensioni nelle quali possiamo articolare l'universo degli studi sui processi di immigrazione: infatti, le prospettive di indagine non linguistica sull'immigrazione ignorano la centralità della questione della lingua degli immigrati stranieri, così come i modelli esplicativi delle discipline non linguistiche sembrano non riuscire ad avere effettiva accoglienza nei lavori linguistici.

Questa reciproca impermeabilità si applica a un oggetto nel quale, in realtà, si intrecciano inestricabilmente ragioni e prospettive sociali, storiche, demografiche, culturali, educative, comunicazionali. Gli studi di linguistica si sono chiusi nel proprio oggetto, costretti in questo sicuramente dalla sua complessità e dalla complessità dei modelli teorici necessari per trattarlo. Chiusi, a volte, anche al dialogo fra le diverse scienze del linguaggio coinvolte da una materia così articolata quale la condizione linguistica degli immigrati stranieri: non è un caso che solo nei due ultimi anni sia emersa la piena consapevolezza, a livello di ricerca linguistica pura, della necessità di elaborare un modello teorico che consenta la trasposizione applicativa, innanzitutto a livello glottodidattico, dei modelli e dei risultati della ricerca scientifica pura. Perché questa situazione? Come si è arrivati ad essa?

Spesso evocata, ma sempre tenuta ai margini delle analisi demografiche e sociologiche, così come di quelle antropologiche e pedagogiche che dovrebbero essere ad essa più vicine, la prospettiva linguistica sembra quasi costituire un ospite ingombrante del quale non si vede né il ruolo né la rilevanza. Eppure, non c'è chi non dichiari e non riconosca la centralità della lingua nell'integrazione sociale degli immigrati stranieri, le difficoltà che l'apprendimento dell'italiano ha per loro, la forte percezione che hanno dell'importanza di tale apprendimento, la necessità di progetti estesi e sistematici di formazione linguistica. Al fondo, però, la lingua non c'è nelle analisi non linguistiche dell'immigrazione straniera in Italia, nonostante la riconosciuta sua centralità in quanto condizione di possibilità del farsi dei processi sociali e culturali. Perché questa assenza? È giustificabile? Tale situazione appare ancor più difficilmente spiegabile se si considera che la ricerca linguistica si è misurata con i problemi dell'immigrazione praticamente dall'inizio del nuovo fenomeno in Italia, o almeno da quando questo ha assunto forme sufficientemente visibili e strutturate da poter essere preso in considerazione come sistematico oggetto di analisi. Si ricordi che il primo studio sociologico dell'immigrazione straniera in Italia risale al 1979 e che il primo lavoro di tipo linguistico è del 1981. Occorre chiedersi il perché di questa situazione e cercare anche di superare la visione riduttiva che dei problemi della lingua degli immigrati riesce a percepire solo l'immagine sovrastrutturale di una grammatica da im-

parare e di una lingua da insegnare a scuola. La questione della lingua italiana degli immigrati stranieri è in realtà molto più complessa.

Le cause possibili di tanta impermeabilità fra ambiti di ricerca sono diverse: forse una certa chiusura all'interdisciplinarità di parte della ricerca italiana; o il fatto che ogni disciplina consideri la pertinenza della propria prospettiva di analisi come unica ed esclusiva nell'esame del nuovo fenomeno; anche una certa immagine preconcetta che si ha delle possibili altre prospettive di approccio (tra le quali, quella linguistica). In quest'ultimo caso può aver pesato l'immagine di una linguistica vista solo come chiusa nelle analisi delle caratteristiche delle lingue di origine degli immigrati; ciò significa, però, non tenere conto di ciò che realmente la ricerca linguistica ha fatto e fa, e non considerare le implicazioni non linguistiche che possono derivare dagli studi linguistici. Naturalmente, ci sono diverse eccezioni, che però proprio in quanto tali assumono un valore notevole. La linguistica ha avuto responsabilità in questa esclusione dalle altre prospettive di ricerca?

La mancata considerazione della dimensione linguistica nei fenomeni sociali dell'immigrazione sembra dipendere da un lato dalla mancata reciproca sensibilità che ha caratterizzato linguisti e non linguisti, e dall'altro dalla distanza di modelli teorici e metodi di analisi applicati all'oggetto in questione. Tutti coloro che sono impegnati nella ricerca scientifica, però, fanno dell'atteggiamento critico e della disponibilità al dialogo il fondamento del proprio lavoro, ed è per questo che con la presentazione di una bibliografia ragionata, comunque parziale rispetto alla vastissima produzione esistente,[1] cerchiamo di fornire uno strumento per contribuire al dialogo: tentiamo un bilancio degli studi linguistici sull'immigrazione straniera innanzitutto per cercare di esporre a chi linguista non è ciò che i linguisti hanno fatto e stanno facendo. E anche, intendiamo proporre ai linguisti le prospettive di altre discipline che possono apportare nuove indicazioni e suggerire altri modi di leggere i fenomeni linguistici. Tentiamo un bilancio degli studi linguistici, dunque, anche nella consapevolezza del momento di svolta che essi stanno vivendo, nel quale si pone anche il problema di ridefinire l'oggetto di studio: continuare a considerarlo ponendo attenzione ai caratteri sociolinguistici legati alla condizione migratoria o abbandonare tale via per seguire altre tendenze della ricerca linguistica, meno attenta alla variazione sociale degli usi linguistici?

[1] Per la bibliografia generale e completa degli studi linguistici sull'immigrazione straniera v. Vedovelli (1992) e Vedovelli (in stampa), che la contengono relativamente fino al 1986 e fino al 1997.

Che cosa ha fatto la linguistica finora?

Rispondiamo alla domanda innanzitutto in negativo, cominciando con l'indicare che cosa la linguistica non ha fatto. Può sembrare paradossale, ma la linguistica non ha studiato le caratteristiche delle lingue immigrate, delle lingue di origine degli immigrati, se non marginalmente, e ciò perché le studia direttamente sui luoghi di origine e comunque non principalmente in rapporto ai problemi posti dai processi migratori. Le fonti per tale tipo di studi sono diverse dagli immigrati, e diversi sono i quadri teorici e metodologici per ricostruire le caratteristiche delle loro varie lingue. Non ci vogliamo addentrare in tale argomento, se non per dire che la struttura e l'evoluzione delle lingue di origine è un presupposto da dare per scontato quando si voglia studiare lo specifico linguistico degli immigrati: le loro lingue, così come sono descritte dai linguisti, sono un punto di riferimento preliminarmente acquisito per gli studi sul contatto linguistico che vede protagonista l'immigrato nella società ospite. Tale precisazione può contribuire a correggere un'immagine errata che potrebbe essersi diffusa presso altri ambiti di indagine, ma occorre anche sottolineare che non avere considerato gli immigrati come fonti per lo studio descrittivo di lingue ha avuto anche un rovescio della medaglia non certo positivo: attualmente, infatti, manca una ricognizione su quali siano le lingue immigrate in Italia. Non esiste una ricognizione sistematica, un atlante delle lingue immigrate sul modello, ad esempio, di quello esistente per la città di Londra (Baker, Eversley 2000), e con ciò viene a mancare un indispensabile strumento per la programmazione di politiche sociali, educative, economiche, sanitarie.[2] L'assenza di attenzione alle lingue immigrate e alla loro mappatura è sistematica: non si è avuto interesse a livello di ricerca linguistica; la categoria non è tra quelle adoperate nelle indagini sociologiche, le quali si limitano a registrare il paese di ori-

[2] Il lavoro curato da Baker e Eversley contiene una mappa linguistica della città di Londra, con l'intento di verificare il livello di presenza delle lingue immigrate nei vari distretti, oltre a una serie di saggi interpretativi. In tal modo le strutture istituzionali hanno a disposizione uno strumento fondamentale per impostare i propri interventi, non solo sul piano scolastico (insegnanti, programmi di lingua ecc.), ma anche su quello economico, sociale, giudiziario e addirittura sanitario (e ciò per prevedere la necessità di interpreti negli ospedali di zona o nei tribunali). Il titolo stesso del volume, *Multilingual Capital*, nella sua ambiguità sottolinea l'intento di descrivere lo stato multilinguistico della capitale inglese, ma anche il fatto che il multilinguismo sia un capitale, un valore: ci sembra importante che ciò sia sottolineato da chi parla quella che è considerata la lingua a maggiore diffusione internazionale. Dai dati raccolti da Baker e Eversley emerge che la lingua italiana è la diciannovesima a Londra quanto a numero di parlanti nativi, ma al quinto posto come numero di corsi di lingua attivati e frequentati: segno, questo, del prestigio che la lingua italiana ha fra gli stranieri.

gine degli immigrati; ugualmente si comportano le scuole al momento delle iscrizioni di adulti e bambini. Interpretiamo questa situazione in modo non certo positivo, come segno di disinteresse profondo delle nostre strutture sociali al plurilinguismo: le politiche di accoglienza, anche quando vogliono essere il più rispettose possibile delle identità originarie degli immigrati adulti e bambini, si concretizzano, al di là degli intenti dichiarati, in pratiche di assimilazione o di esclusione sociale nel momento in cui non viene dato spazio alle identità linguistiche originarie. Siamo convinti che nella stragrande maggioranza delle situazioni scolastiche toccate dalla presenza di bambini o adulti stranieri le lingue immigrate non sono conosciute nemmeno nelle loro macroscopiche caratteristiche strutturali: gruppo di appartenenza, sistema di scrittura, livello di standardizzazione e status di lingua ufficiale o nazionale, autonomia o condizione di dialetto ecc. La mancanza di strumenti di descrizione almeno sintetica delle lingue immigrate fa sì che la scuola non conosca le categorie linguistiche costitutive dell'identità degli immigrati, con la conseguenza che ogni prospettiva di azione interculturale è in realtà parziale, non tenendo in considerazione uno dei due soggetti del contatto interculturale, cioè l'altrui lingua in quanto cultura. Una carenza della ricerca scientifica ha, allora, conseguenze dirette sulle politiche di accoglienza e fa sistema con l'atteggiamento di rifiuto della diversità linguistico-culturale che si manifesta sempre di più nella società.[3]

Che cosa hanno studiato, allora, le scienze del linguaggio, se gli immigrati, provenienti da territori linguistici tipologicamente anche molto differenti, non sono stati occasione di studio delle loro lingue di origine? Dal punto di vista cronologico,[4] le ricerche sulla lingua degli immigrati hanno preso l'avvio all'inizio degli anni '80 a Roma e dalla metà del decennio si sono notevolmente sviluppate in area norditaliana grazie a un grande progetto interuniversitario coordinato dall'Uni-

[3] È da registrare positivamente, allora, il progetto che il Ministero della Pubblica Istruzione ha lanciato per un censimento di tali lingue: si tratta di realizzare, in tal modo, uno strumento che è condizione indispensabile per lo sviluppo di una autentica educazione linguistica, centrata sull'idea che il plurilinguismo non è una condizione eccezionale, ma la norma nell'universo dei fatti semiotici; e se il plurilinguismo ha da sempre caratterizzato la nostra identità linguistica nazionale, tesa nella dialettica fra italiano e dialetti, ora esso si ripropone come realtà sociale nel rapporto fra spazio linguistico italiano e spazio delle lingue immigrate. La condizione sociale plurilingue, nei suoi caratteri tradizionali e nuovi, può diventare anche bussola per l'educazione linguistica in una scuola capace di accettare le altre lingue. La ricognizione sulle lingue immigrate è un primo passo verso una scuola che affronti la questione della lingua degli immigrati non solo dal versante dell'italiano che va appreso, ma anche delle lingue immigrate che vanno mantenute come componente dell'identità dei migranti.

[4] È dell'inizio degli anni '80 il primo lavoro di tipo linguistico sull'argomento: Vedovelli (1981).

versità di Pavia e che è durato fino al 1998. Da quest'anno ha preso le mosse un nuovo progetto cofinanziato dal MURST - Ministero per l'Università e la Ricerca Scientifica e Tecnologica; solo da pochissimi anni si sono avute ricerche linguistiche nell'area meridionale, dove invece sarebbe di estremo interesse valutare il processo di acquisizione in rapporto alla forte diffusione dialettale.

Per quanto riguarda i contenuti, la linguistica ha studiato soprattutto i processi e i prodotti dell'apprendimento/acquisizione dell'italiano come lingua non materna, come L2: questo oggetto ha monopolizzato l'intera attenzione degli studi linguistici, che lo hanno assunto proprio grazie all'ingresso degli immigrati in Italia.[5] In tale scelta si è manifestato certamente l'influsso delle prospettive straniere di analisi linguistica dell'emigrazione, che da più tempo hanno fatto di questo il principale interesse di indagine, anche applicato all'emigrazione italiana, che è stata studiata nei suoi processi di acquisizione delle lingue dei paesi ospiti e di perdita del patrimonio originario.[6] Si è trattato di studi che, soprattutto negli anni recenti, hanno fortemente sottolineato la distinzione fra processi di *apprendimento* linguistico collocati più direttamente nel contesto formativo, scolastico, dove la lingua obiettivo di apprendimento è considerata una *lingua straniera*, e processi di *acquisizione* linguistica, collocati invece nei contesti naturali della comunicazione, dove la lingua obiettivo dell'apprendimento è anche mezzo della comunicazione ed è considerata *lingua seconda*.[7] Lo studio linguistico ha mirato principalmente a ricostruire i processi e le tappe dell'acquisizione/apprendimento dell'italiano L2 da parte degli immigrati: non le loro lingue d'origine, ma i frutti del contatto con l'italiano sono stati gli oggetti principali dell'interesse dei linguisti (sia in prospettiva sociolinguistica che glottodidattica).

[5] D'ora in poi evidenziamo in carattere corsivo i concetti che costituiscono punti di riferimento nelle ricerche linguistiche: oggetti di studio o categorie interpretative.

[6] In realtà, i processi linguistici che hanno coinvolto l'emigrazione italiana antica e recente non sono riducibili esclusivamente a tali termini, avendo coinvolto l'acquisizione delle lingue dei paesi ospiti, il grado di perdita/mantenimento dei patrimoni originari (quasi esclusivamente dialettali), di conquista della lingua italiana (nella maggior parte dei casi estranea alla competenza effettiva degli emigrati). Su queste tematiche la bibliografia è vastissima: rimandiamo al classico De Mauro (1963) e a Felici (1996) che esamina la situazione recentissima. La più completa rassegna bibliografica al proposito è Vedovelli, Villarini (1998).

[7] Proprio per evitare rischiose e rigide semplificazioni preferiamo usare il termine sovraordinato di *L2*, in ciò riprendendo la proposta di Giacalone Ramat (1986, p. 11). Anche per la coppia di termini *apprendimento* e *acquisizione* preferiamo non essere costretti a entrare in più specifiche distinzioni che rimandano a opzioni teoriche particolari. Il tentativo di arrivare a un quadro teorico unificato dei processi di apprendimento linguistico è stato un elemento caratterizzante (e forse non del tutto condivisibile) delle ricerche condotte sulla lingua degli immigrati.

Gli studi hanno rintracciato regolarità in tale processo acquisizionale,[8] esaminandolo in termini di tappe di uno sviluppo regolare che dai primi tentativi balbettanti di comunicazione con i nativi arriva a consentire al migrante di comunicare in modo per lui soddisfacente nelle situazioni sociali in cui è inserito (vita quotidiana, ambito di lavoro, rapporti istituzionali, con stranieri di altra lingua ecc.). Tale processo può avere come esiti gli insuccessi, le fossilizzazioni, i blocchi dell'apprendimento che spesso costringono la competenza linguistica sviluppata dal migrante entro i limiti della pura sopravvivenza interattiva. Le ricerche hanno mirato ovviamente a ritrovare sistematicità in tali processi di sviluppo, anche cercando, in maniera più o meno accentuata a seconda dei modelli teorici di riferimento, correlazioni con le condizioni sociali e con i livelli culturali degli immigrati al fine di individuare i motivi del successo o dell'insuccesso dell'apprendimento linguistico. L'individuazione delle regolarità nello sviluppo della competenza linguistica si è collocata innanzitutto entro un quadro teorico mirante a definire le invarianti universali della lingua e del suo apprendimento. Linee di ricerca più attente alla dimensione sociolinguistica hanno contemperato invece l'individuazione delle invarianti generali/universali con il riconoscimento del ruolo della variazione nei processi e prodotti dell'apprendimento/acquisizione dovuta ai fattori sociali, culturali, linguistici. L'attenzione all'interferenza della L1 dei migranti sull'apprendimento/acquisizione della L2, pur comunque presente, è stata una prospettiva che ha avuto meno successo rispetto ai due tipi di quadri teorici menzionati.

Rintracciare regolarità universali/generali nell'apprendimento della L2 risponde a un interesse di tipo teorico-linguistico e consente di apportare ulteriori elementi per verificare un modello unificato di ogni tipo di apprendimento (della L1 da parte del bambino, della L2 da parte dell'adulto ecc.). Alla base c'è anche una opzione teorico-metodologica che considera lo studio dell'acquisizione spontanea della L2, fuori della classe di lingua, come l'oggetto primario di studio proprio perché sarebbe un processo collocato entro un contesto più 'puro', poco contaminato dalle scelte didattiche e quindi ottimale per individuare i meccanismi profondi di tali processi: da qui la nascita dell'interesse della linguistica teorica per tali tematiche proprio in occasione dell'arrivo degli immigrati in Italia. Rintracciare regolarità acquisizionali serve però anche a dare indicazioni per meglio guidare le proposte di insegnamento dell'italiano allo specifico pubblico degli immigrati. Proprio su questa possibilità di applicazione siamo però ancora agli inizi: solo il

[8] Dal 1998, in occasione del lancio dell'ultimo progetto interuniversitario cofinanziato dal MURST è stato coniato il termine *linguistica acquisizionale* proprio per denominare l'ambito di studi di tale area delle scienze del linguaggio.

recente progetto interuniversitario cofinanziato dal Ministero dell'Università ha una sua unità di ricerca specificamente destinata a individuare le connessioni sistematiche fra risultati delle ricerche sulle tappe dell'acquisizione e la loro trasposizione didattica in termini di un programma di lingua italiana per immigrati stranieri.[9]

Che cosa è la questione della lingua per gli immigrati?

L'Italia ha vissuto da sempre la questione della lingua come principale nodo della propria identità culturale; ugualmente, gli immigrati stranieri nel nostro paese vivono il contatto sociale e culturale attraverso una vera e propria questione della lingua. In quali termini si configura tale questione della lingua? A nostro avviso, essa riguarda tre diverse dimensioni: gli immigrati e la loro identità linguistica, l'identità linguistica della società italiana, i comportamenti comunicativi dei singoli parlanti nativi italiani.

Per quanto riguarda gli immigrati, la lingua esalta la sua funzione di principio di identità innescando processi su varie dimensioni: nella lingua si catalizzano i problemi di identità *perduta* (quando si lascia il proprio paese e si perde il contatto quotidiano con la propria lingua), *cercata* (nel tentativo di essere nel paese ospite), *scissa* (quando le due identità culturali non si ricompongono e l'apprendimento linguistico si blocca e non consente l'integrazione), *equilibrata* (quando il migrante segnala nella adeguata competenza linguistica il successo migratorio che non rinnega le radici d'origine). In tutti questi processi, che riguardano sia gli adulti che i bambini, la lingua è strumento dei processi di identità e segnale dello stato del processo. Agire sulla lingua, ponendo le condizioni per sviluppare la competenza in italiano e insieme per mantenere la competenza nella L1, significa porre le condizioni per la riuscita dei processi di identità e, se vi sono, dei progetti migratori in termini di libertà delle scelte. La lingua, intesa come adeguata competenza comunicativa, come adeguata capacità di mobilità nello spazio linguistico della società ospite, è anche condizione di possibilità per l'inserimento sociale e professionale: una competenza linguistica adeguata consente di inserirsi in contesti di socializzazione complessi e non marginali, e questi attivano processi che consentono alla compe-

[9] Il progetto cofinanziato dal MURST è coordinato dall'unità di ricerca dell'Università di Pavia, diretta da A. Giacalone Ramat, e come sue componenti ha unità delle Università di Bergamo, Torino, Trento, Vercelli, Verona e dell'Università per Stranieri di Siena. Quest'ultima, guidata dallo scrivente, si occupa proprio della dimensione glottodidattica con l'obiettivo di elaborare un sillabo, un programma di insegnamento dell'italiano che tenga conto delle specificità di bisogni, motivazioni e condizioni socioculturali degli immigrati stranieri.

tenza di svilupparsi ulteriormente. L'apprendimento linguistico di un immigrato non va visto, pertanto, solo nei termini riduttivi dell'imparare la grammatica, le strutture e le parole di una lingua, ma come il luogo di contatto fra lingue e culture: tale luogo, o meglio, tale confine, è un'area di miscuglio e di cambiamento. È una frontiera dove l'apprendimento/acquisizione può fare balzi in avanti o bloccarsi o ritornare indietro, ma è sempre un luogo dove le lingue-culture vivono in contatto stretto tra di loro. Per questo motivo gli studi di linguistica acquisizionale sottolineano che l'apprendimento linguistico dell'immigrato non va visto come la progressiva assimilazione di una lingua, in questo caso l'italiano, ma come la creazione di una nuova entità linguistica: l'*interlingua di apprendimento*, sistematico insieme di varietà linguistiche che, coincidenti con le tappe dell'acquisizione, vanno da quelle iniziali prebasiche e basiche, a quelle più evolute e vicine alle caratteristiche dell'ambiente linguistico dove il processo si è svolto. Si tratta sempre, però, di varietà dove i tratti strutturali si costruiscono nella tensione fra le lingue che entrano in contatto: gli errori sistematici che fanno gli immigrati, allora, lungi dall'essere semplici sbagli linguistici e deviazioni dalla norma dell'italiano, sono i luoghi di tali tensioni, sono le vere regole della mista lingua dell'emigrato. E in quanto lingua mista rimanda al miscuglio di identità culturali che si creano nel migrante. Tali nuove identità miste linguistiche e culturali sono sensibili alle motivazioni all'apprendimento linguistico e all'inserimento sociale, sono condizionate dagli atteggiamenti verso la lingua e la cultura degli altri, appaiono sensibili agli effetti dei contesti sociali del migrante.

La *motivazione* viene ad avere un ruolo importante forse quanto quello delle caratteristiche linguistiche di tipo strutturale sulla capacità di apprendere la nuova lingua e di sviluppare costantemente il processo di apprendimento spontaneo e/o guidato. Il sistema di *atteggiamenti* rappresenta un filtro capace di distorcere o di rendere correttamente la realtà della società ospite, i modi di comportarsi degli interlocutori nativi, le caratteristiche strutturali della lingua con cui gli apprendenti / immigrati entrano in contatto. Una recente ricerca collocata entro il progetto strategico del Consiglio Nazionale delle Ricerche dal titolo *Mediterraneo - Europa: radici storico-culturali, specificità nazionali*, che ha visto la collaborazione fra l'Università di Pavia e l'IRRSAE Piemonte, ha studiato le immagini che apprendenti arabofoni hanno della loro lingua, del contatto con l'italiano, dei loro corsi di lingua.[10] I risultati confermano come l'*immaginario delle lingue* agisca in modo sottile ma deciso sull'apprendimento linguistico: a fronte di una visione sacralizzata della lingua del testo sacro, presunta unica

[10] I risultati della ricerca sono in corso di stampa in Vedovelli, Massara, Giacalone (2001).

vera lingua, l'apprendente arabofono sviluppa atteggiamenti negativi verso la realtà dialettale italiana e verso i parlanti nativi che usano il dialetto; in questo vede, anzi, un segno della sua esclusione dai circuiti comunicativi e della lontananza rispetto al prestigio della lingua standard. Durante una intervista che si svolgeva entro un'altra indagine, un egiziano, in Italia da dodici anni e con un progetto migratorio ben riuscito (aveva aperto una pizzeria in una località al confine fra Lazio e Campania), ci diceva che avrebbe ucciso il figlio se l'avesse sentito parlare dialetto: e tutto questo veniva detto in un bel dialetto locale!

Qual è, allora, la lingua italiana degli immigrati? Stretta fra italiano parlato e dialetti degli italiani da un lato, lingua d'origine dall'altro, ha i tratti dinamici dell'apprendimento e insieme le tracce dei suoi blocchi; la potenzialità espressiva della creazione linguistica che deriva dal contatto fra lingue e culture, e insieme la lenta progressività di chi apprende lo strumento che usa per comunicare. A nostro avviso, la ricerca di linguistica ha spesso accentuato i caratteri di deviazione e di semplificazione mostrati dall'italiano degli immigrati, non considerando che tale lingua rispecchia anche i tratti specifici del parlato italiano, devianti rispetto alla formalità normativizzata nelle grammatiche dello scritto.[11]

Questa visione della lingua appresa dagli immigrati come solo una lingua deviante, caratterizzata da semplificazioni e da riduzioni, pur se sostanzialmente vera soprattutto per gli stadi non avanzati dell'apprendimento, risulta però riduttiva almeno in rapporto a due ordini di fenomeni. Innanzitutto, perché le varietà interlinguistiche caratterizzate da riduzione e semplificazione strutturale rappresentano solo una parte del continuum di apprendimento: gli stadi avanzati sono sistemi complessi di regole, molto vicini ai tratti che costituiscono le varietà parlate dai nativi. La vicinanza strutturale si ha proprio sul piano del parlato. Si tenga conto, inoltre, che una parte degli immigrati, non certo tutti ma comunque quelli che sono inseriti in contesti sociali favorevoli e che hanno una forte motivazione in tal senso, riesce a superare gli stadi iniziali dell'apprendimento, quelli che garantiscono solo la sopravvivenza comunicativa. Il gruppo degli immigrati stranieri che supera gli stadi iniziali e basici dell'interlingua di apprendimento si colloca sugli stadi avanzati con risultati che superano mediamente quelli conseguiti da un apprendente straniero che nel suo paese studia l'italiano.[12] In altri termini, una visione dell'italiano degli immigrati come di una lingua ridotta e limitata nella sua funzionalità comunicativa

[11] Nei quadri allegati presentiamo una sintetica ricostruzione delle tappe costanti di sviluppo dell'interlingua di apprendimento a base italiana.

[12] Sui livelli di competenza linguistica di immigrati stranieri e di stranieri non immigrati che apprendono l'italiano v. il contributo di Barni in questo volume.

può valere per gli stadi iniziali dell'apprendimento, ma non tiene conto del fatto che questo è un processo evolutivo, fortemente sensibile ai fattori di contesto ambientale e a quelli individuali come la motivazione: agendo su tali fattori è possibile che l'immigrato raggiunga livelli avanzati di competenza. Tale risultato è potenzialmente conseguibile da tutti: proprio per questo occorre sviluppare una adeguata politica formativa che metta il maggior numero possibile di immigrati in condizione di poter aumentare la mobilità nel continuum di apprendimento.

Il secondo elemento da considerare, in una prospettiva non riduzionistica dell'italiano degli immigrati, è il livello di espressività che tale competenza interlingusitica può raggiungere e garantire. Dal contatto con la lingua del contesto italiano di vita risulta una varietà interlinguistica che è segno dello sforzo semiotico di elaborazione di identità: in tale processo convergono le forze della creatività linguistica, l'analitica disamina che si colloca sul piano della riflessione metalinguistica, la gestione dei limiti indeterminati dei sistemi semantici che entrano in contatto. Anche una regola strutturale semplificata elaborata da un apprendente immigrato è il frutto di tali processi; a maggior ragione le varietà interlinguistiche nel momento in cui aumentano la propria strutturazione e articolazione sono il frutto di notevoli processi di creatività, di riflessione, di strutturazione di identità. Sono, in altri termini, sistemi dall'alto valore semiotico. Si darebbe conto in misura limitata dell'applicazione di tale ricco mondo di elaborazione semiotica se si considerasse la lingua italiana degli immigrati solo sotto le forme di una lingua deviante, sbagliata, poco espressiva.

Sul piano dell'espressività, infine, ci sia consentito ricordare un fatto che l'immigrazione straniera in Italia ormai condivide con l'emigrazione italiana all'estero, e con tutti gli altri processi migratori. Anche in Italia gli immigrati hanno ormai prodotto una letteratura in lingua italiana: si tratta di un fatto non occasionale, forse poco visibile, ma diffuso, e anche studiato.[13] Tale produzione letteraria ha spinto gli studiosi ad interrogarsi sulle sue condizioni: Carmine Chiellino, che insegna ad Augsburg in Germania, propone l'idea che una produzione letteraria dei migranti nella lingua del paese ospite si possa avere già dopo dieci – dodici anni dall'inizio del flusso migratorio. Questo è avvenuto per le produzioni dei nostri emigrati in Germania, e tale ipotesi è confermata dagli immigrati stranieri in Italia, che già alla fine degli anni '80 propongono proprie opere, sentite come letterarie, in italiano. In generale, tale produzione letteraria è il segno di un rapporto con la nostra lingua che supera i confini della pura strumentalità della sopravvivenza comunicativa e che vede i panorami espressivi che posso-

[13] Per una ricognizione di sintesi in prospettiva linguistica rimandiamo a Menna (in stampa).

no aprirsi dal contatto con altre identità che si strutturano nella nuova lingua con cui l'immigrato entra in contatto. Pur se le produzioni letterarie in italiano fatte dagli immigrati sono riviste da italofoni nativi, e quindi portano con sé il senso di insicurezza del migrante nel navigare nel nuovo mondo semiotico, o anche se, intatte nella loro forma originaria, mostrano i tratti devianti dell'interlingua italiana di apprendimento, sono comunque il segno di un'appropriazione linguistica che deve spingerci a superare una visione soltanto riduzionistica dell'italiano appreso dagli immigrati.

La questione della lingua degli immigrati per la società ospite e per i nativi

La lingua degli immigrati pone problemi alla società ospite e la spinge a riflettere sulla propria identità. A livello istituzionale, almeno, sollecita i sistemi formativi a elaborare progetti di insegnamento linguistico che tengano conto della specificità della condizione degli immigrati, dei loro bisogni e delle loro esigenze. Proprio ripensando a che cosa è stato l'insegnamento dell'italiano agli stranieri, si deve constatare che gli immigrati hanno fatto saltare tutti i parametri ai quali eravamo abituati. La lingua italiana si è diffusa fra gli stranieri per secoli e fino ai nostri anni '70-'80 grazie al suo legame con la tradizione culturale di alta intellettualità: arte, letteratura, musica. Ora gli immigrati pongono al sistema sociale e a quello formativo le ragioni delle esigenze strumentali dell'apprendimento linguistico, finalizzato all'inserimento sociale e professionale, non più di tipo generalmente culturale come avveniva sempre nel passato e avviene ancora per gli altri pubblici più tradizionali.[14]

La lingua degli immigrati sollecita i comportamenti linguistici dei nativi e contribuisce al cambiamento del quadro linguistico italiano, in questi decenni impegnato nella elaborazione di un nuovo standard d'uso comune. In questo sforzo di creazione di nuova identità linguistica, noi italiani (italofoni ormai in maggioranza, senza con ciò avere dimenticato di poter essere dialettofoni) ci troviamo a dover mettere in atto con gli immigrati strategie di comunicazione che ci assegnano contemporaneamente il ruolo di interlocutori nella comunicazione quotidiana e di maestri naturali di lingua. Il nostro *foreigner talk*, nelle sue semplificazioni, diventa lo strumento con cui comunichiamo e inse-

[14] Sui cambiamenti dei pubblici dell'italiano L2 v. Bandini, Barni, Sprugnoli (1999), Vedovelli (in stampa). Per le implicazioni glottodidattiche della presenza dell'immigrazione straniera nel sistema formativo italiano v. il contributo di Villarini in questo volume.

gniamo l'italiano: ma l'eccessiva semplificazione messa in atto non sempre è l'innocente risposta alle difficoltà di comprensione degli immigrati. La negazione all'immigrato di un input comunicativo adeguato alla sua competenza e insieme capace di sollecitare la sua elaborazione di apprendimento è il segnale della distanza che si vuole mantenere con l'immigrato e con il ruolo marginale che gli si vuole assegnare. Le indagini linguistiche su questo ambito di problemi sono state appena avviate. Si ha la consapevolezza che il parlare degli italiani con gli stranieri non sia identico al discorso fatto con gli altri italiani (e si ha anche la consapevolezza che comunque il parlato degli immigrati condivida diversi tratti non standard con il parlato degli italiani), e se ne intuiscono i tratti strutturali che lo possono accomunare al *foreigner talk*, categoria più studiata per altre lingue. Quello che si intuisce, ma che non è stato ancora studiato, è il valore sociale che si attribuisce alle forme di comunicazione degli italiani con gli immigrati: gli atteggiamenti integrativo-cooperativi o di rifiuto-esclusione si manifestano nel rapporto sociale che vede nell'interazione comunicativa il suo terreno. L'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte degli immigrati viene a svolgersi spesso entro un quadro conflittuale con gli italiani anche a livello linguistico.

L'emergenza linguistica che deriva dal conflitto si concretizza in varie forme di *razzismo comunicativo*, in cui lo scontro mira all'esclusione e al rafforzamento della gerarchia sociale, della ineguaglianza sociale simbolizzandola nella parola. È l'insulto la forma più evidente dell'emergenza culturale che, tramite la parola, sceglie la forma del conflitto e che in esso vorrebbe risolvere l'immigrazione respingendola nel gradino inferiore nel rapporto sociale. Ma il razzismo comunicativo prende altre forme ancora, più subdole e insidiose, nell'uguale tentativo di escludere, marginalizzare, recludere entro confini lontani e comunque tali da non consentire il contatto. Ecco allora il non rifiutarsi al dialogo con gli immigrati, ecco l'uso della parola, ma in forme i cui effetti comunque escludono. Una forma vicino all'insulto, ma mascherata dall'ipocrisia della formalità è quella del discorso alto che gli italiani conducono, producendo strutture di discorso incomprensibili e comunque non gestibili dall'altro, dall'immigrato: il risultato è ancora una volta l'esclusione dal dialogo, dal rapporto umano e sociale, dall'incontro. In questo tipo di dialogo e di contatto con l'immigrato scegliamo di non farci capire, e non vogliamo capire: dialoghiamo esibendo il nostro codice, ma nelle sue forme più elaborate per ribadire simbolicamente il dislivello linguistico e la differenza di posizione sociale con gli immigrati. Noi *così* diciamo, noi che ci consideriamo superiori e che cerchiamo un unico effetto: la magia della nostra parola che esclude perché non comprensibile, e perciò tale da non inserire l'altro nella nostra lingua o perlomeno da rendergli tale processo più faticoso.

C'è poi un'altra forma insidiosa di razzismo comunicativo, apparentemente meno ipocrita della precedente, apparentemente più distante dall'insulto e dall'aristocratico uso linguistico esoterico: è il parlare che apparentemente favorisce, che si fa capire, che è sempre accessibile, sempre basso, sempre troppo semplice. Un parlare 'straniero', facile, fatto per farsi capire, per aiutare l'immigrato, ma in realtà mai in grado di far assumere al parlante italiano la responsabilità sociale del rapporto umano tra esseri umani: gestire, con la parola, la comunicazione quotidiana con il migrante e, nello stesso tempo, arduamente per noi, mettere in atto un progetto di contatto fra culture che innanzitutto le renda accessibili reciprocamente. Ecco allora che un parlare sempre troppo semplificato e semplificatamente distorto impedisce allo straniero di entrare nella nostra lingua, ecco ancora, nuovamente, l'esclusione. E senza entrare nella nostra lingua, lo straniero non può far incontrare le nostre categorie di identità con le sue: non può apprendere la nostra lingua, non può conoscerla e entrare in essa e farsi prendere da essa.

Tra i contesti istituzionali la scuola è un luogo centrale per produrre sistemi di scambio sociale e comunicativo che possono favorire lo sviluppo della competenza linguistica degli immigrati adulti e bambini: a volte, però, si ha l'impressione che sia quasi costretta a rimanere nella situazione della sperimentazione permanente di vie e di strumenti formativi, in assenza di una consolidata e condivisa strumentazione di base. Pur se siamo consapevoli dei limiti di un uso meccanico della prospettiva contrastiva nella gestione formativa del contatto linguistico, occorre notare che la già ricordata mancanza di strumenti che descrivano in modo sintetico e in chiave didattica agli insegnanti le caratteristiche strutturali delle lingue immigrate fa muovere la scuola nel buio delle categorie linguistiche e culturali delle lingue degli apprendenti.

I rapporti con altre prospettive di analisi

Riteniamo altamente improduttivo negare la ricerca linguistica al confronto con altre prospettive, dalle quali essa può ricevere conferme a dati autonomamente già acquisiti e nuove prospettive per interpretare fenomeni linguistici noti. In modo esemplare tali questioni sono poste dai contributi del n. 133 di «Studi Emigrazione». Ci colpiscono innanzitutto i rapporti fra dati linguistici e dati demografici.

L'uso dei dati demografici è particolarmente rilevante in sociolinguistica: nelle ricerche di linguistica acquisizionale il riferimento all'ampiezza e alla composizione della comunità è uno dei criteri per la definizione di una lingua *pidgin*, cioè del risultato molto ridotto e semplifi-

cato dell'incontro fra lingue diverse, una delle quali con posizione dominante e con i suoi locutori in posizione anche socialmente dominante. L'ipotesi della lingua degli emigrati come di un *pidgin* è stata fatta e utilizzata soprattutto in Germania, applicata al tedesco degli emigrati italiani e di altra origine, ma riteniamo che abbia avuto sempre minor successo proprio per ragioni di ordine demografico: le comunità immigrate non sono autonome entro le società ospiti e non sviluppano propri idiomi che si trasmettono come lingue creole ai discendenti, e non lo sono proprio perché subiscono forti pressioni dalla società ospite a livello di struttura sociale, di organizzazione delle comunità, di modelli e valori linguistici e culturali. Come conferma portiamo il fatto che anche nella comunicazione interetnica gli immigrati tendono a usare una varietà di apprendimento dell'italiano, non un autonomo *pidgin*.

La ricerca di Bonifazi / Cerbara (1999) pone la questione dei rapporto fra atteggiamenti sociali e atteggiamenti linguistici: chi valuta negativamente gli immigrati ha bassa scolarità e vive nei piccoli centri, specie del Mezzogiorno; linguisticamente questo significa forte presenza di dialetto. Con tali dati è confermata la previsione linguistica già ampiamente fatta nel passato circa gli orientamenti che gli immigrati danno al proprio apprendimento linguistico, dirigendolo non verso i dialetti ma verso la lingua standard o almeno percepita o immaginata tale.[15] E inoltre, vuol dire anche atteggiamento non cooperativo degli italiani a livello di comunicazione, quindi poco input fornito all'apprendimento linguistico nella comunicazione quotidiana. Da qui la reazione degli immigrati che polarizzano – almeno a livello di intenzione – il proprio apprendimento sull'italiano standard. I risultati spingono anche a ridimensionare il mito taumaturgico dell'intercultura: il contatto fra lingue e culture non comporta automaticamente lo sviluppo di chi vi partecipa, ma è un obiettivo che va perseguito a livello istituzionale, sociale e nelle interazioni quotidiane. La direzione del contatto può essere orientata verso la libertà e la partecipazione, o verso la marginalità e l'esclusione: la lingua ne è segno e strumento.

Dalla ricerca di Bonifazi / Cerbara (1999) si evidenzia la necessità di lavorare sui giovani italiani per sviluppare una identità socio-comunicativa italiana capace di interagire con gli immigrati: agire sui giovani significa puntare su coloro che sono comunque più padroni della lingua d'uso comune. Il ruolo delle donne come custodi della identità tradizionale, ma anche come fattore di innovazione linguistica trova conferma nell'approccio demografico. Il peso del fattore scolarità nel deli-

[15] Ciò è anche testimonianza del grande lavorio di analisi che vede l'immigrato impegnato nel suo contatto con l'altra lingua: riconoscimento di idiomi e collegamento di valori sociali.

neare i profili di atteggiamento ripropone ciò che è ampiamente accettato a livello linguistico: la scolarità è un fattore di forte discriminazione di capacità linguistica e di apprendimento linguistico. Tra l'altro, proprio su questo punto esce riconfermata la bontà degli approcci correlativi non meccanicistici delle indagini sociolinguistiche.

Il contributo di Valentini (1999), sempre nel citato numero 133 di «Studi Emigrazione», sollecita anche la linguistica a immaginare scenari delle possibili identità linguistiche della società italiana nei prossimi decenni: il processo di neostandardizzazione che ha caratterizzato questi nostri anni si muoverà sempre di più verso un equilibrio (Berruto, 1994) che, però, a nostro avviso trova propria nelle lingue immigrate e nelle varietà di italiano appreso dagli immigrati un fattore di dinamizzazione e di ristrutturazione del sistema, anche in considerazione della quota sempre crescente che si avrà di popolazione immigrata o sua discendente.

Facciamo, infine, alcune considerazioni a proposito di implicazioni che dalle prospettive demografiche possono ritornare su quelle linguistiche fornendo loro nuovi strumenti. Ci riferiamo alla tesi di Franzina relativa al rapporto (analizzato sulle condizioni delle nostre comunità all'estero) fra grado di integrazione linguistica nella società ospite e formazione di gruppi criminali (nel caso italiano, ri-formazione di gruppi mafiosi). Da tale tesi deriva un'ulteriore ragione per promuovere misure davvero sistematiche e allargate per insegnare l'italiano agli immigrati. Coloro che vedono nell'immigrazione solo un problema di ordine pubblico e che pensano di risolverlo con l'esclusione dei migranti dai processi di piena integrazione sbagliano perché rischiano di ottenere esattamente l'effetto contrario: niente lingua italiana, e con ciò chiusura del gruppo straniero e formazione di dinamiche criminali capaci anche di espandersi al suo esterno o almeno di condizionare il resto della società.

La sfida che ci si pone, e che vede impegnati linguisti e non linguisti nella costruzione di una conoscenza capace di capire la realtà e forse anche di far capire come potrebbe essere migliore, è di tenere aperti i gruppi fornendo loro gli strumenti per incontrarsi e capirsi. Ciò significa promuovere lo sviluppo di nuove identità linguistiche e mantenere quelle originarie per creare una identità collettiva della quale tutti possano essere partecipi.

MASSIMO VEDOVELLI
Università per Stranieri di Siena
Università di Pavia

BAKER, PHILIP; EVERSLEY JOHN (a cura di), *Multilingual Capital. The languages of London's schoolchildren and their relevance to economic, social and educational policies*. London, Battlebridge Publications, 2000.

BANDINI, ANNA; BARNI, MONICA; SPRUGNOLI, LAURA, *La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera e i pubblici dell'italiano: tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni*, in M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*. Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 407-419.

BERRUTO, GAETANO, *Come si parlerà domani: italiano e dialetto*, in T. De Mauro (a cura di), *Come parlano gli italiani*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1994, pp. 15-24.

BONIFAZI, CORRADO; CERBARA, LOREDANA, *Gli immigrati stranieri: valutazioni, conoscenze e giudizi degli italiani*, «Studi Emigrazione», XXXVI, 133, 1999, pp. 3-38.

DE MAURO, TULLIO, *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari-Roma, Laterza,1963.

FELICI, ALESSANDRA, *La lingua d'emigrazione italiana in Germania oggi*, in M.Montanari, A.Felici, M. Vedovelli, *Quando venni in Germania. Storie di italiani in Germania. Lingua ed emigrazione*. Roma, Fondazione Migrantes, 1996, pp. 120-195.

GIACALONE RAMAT, ANNA, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino, 1986.

MENNA, LUCIANA, *Il tallone di Achille, la leva di Archimede. La questione della lingua nei testi letterari della migrazione*, in M. Barni, A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 217-240.

VALENTINI, ALESSANDRO, *Impatto delle immigrazioni sulla popolazione italiana: confronto fra scenari alternativi*, «Studi Emigrazione», XXXVI, 133, 1999, pp. 63-79.

VEDOVELLI, MASSIMO, *La lingua degli stranieri immigrati in Italia*, «Lingua e nuova didattica», (10), 3, luglio 1981, pp. 17-23.

VEDOVELLI, MASSIMO, *I nuovi alloglotti*, in A.M. Mioni, M.A. Cortelazzo (a cura di), *La linguistica italiana degli anni 1976-1987*, Serie delle pubblicazioni della Società di Linguistica Italiana. Roma, Bulzoni, 1992, pp. 107-128.

VEDOVELLI, MASSIMO; VILLARINI, ANDREA (a cura di), *La diffusione dell'italiano nel mondo. Lingua scuola ed emigrazione. Bibliografia generale (1970-1999)*, «Studi Emigrazione», XXXV, 132, 1998.

VEDOVELLI, MASSIMO; MASSARA, STEFANIA; GIACALONE RAMAT, ANNA (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano, Franco Angeli, 2001.

VEDOVELLI, MASSIMO, *Italiano L2*, in C. Lavinio, S.C. Sgroi (a cura di); *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1998)*, Serie delle pubblicazioni della Società di Linguistica Italiana. Roma, Bulzoni, in stampa.

Organizziamo la presente bibliografia in ordine cronologico e per blocchi tematici per meglio chiarire le linee di sviluppo prese dalle indagini linguistiche

Anni '80 - L'inizio delle ricerche

VEDOVELLI, MASSIMO, *La lingua degli stranieri immigrati in Italia*, «Lingua e nuova didattica», (10), 3, luglio 1981, pp. 17-23.
[Si tratta del primo articolo sui problemi linguistici dell'immigrazione straniera in Italia, nel quale sono delineate le linee generali delle questioni.]

VEDOVELLI, MASSIMO, *Testi e testimonianze di lavoratori stranieri in Italia*, in F. Albano Leoni, *et al.* (a cura di), *Italia linguistica: idee, storia, strutture*. Bologna, Il Mulino,1983, pp.353-364.
[Al primo articolo del 1981 segue questo nel quale si iniziano le analisi dell'italiano appreso spontaneamente dagli immigrati.]

BANFI, EMANUELE, *Problemi linguistici delle 'nuove minoranze' Osservazioni sulla competenza dell'italiano spontaneamente acquisito come codice scritto da lavoratori eritrei immigrati in area milanese*, «Annali della Pubblica Istruzione», 29, 1983, pp. 591-595.

DEMETRIO, DUCCIO (a cura di), *Immigrazione straniera e interventi formativi. Bisogni, programmazione locale, esperienze*. Milano, Franco Angeli, 1984.
[È il volume che apre la serie di studi di ambito pedagogico capaci di forte attenzione alla dimensione linguistica.]

Con la metà degli anni '80 prendono le mosse le ricerche interuniversitarie che, con sede centrale a Pavia, vedono la collaborazione fra gli atenei di Bergamo, Genova, Milano, Trento, Torino, Verona, e negli anni più recenti Vercelli e l'Università per Stranieri di Siena. I progetti interuniversitari assumono come oggetto la ricostruzione sistematica di aspetti della lingua italiana appresa dagli immigrati: il primo è il sistema di espressione della temporalità, al quale farà seguito quello della modalità. Accanto a questi due oggetti principali i singoli ricercatori hanno la possibilità di investigare anche altri aspetti, ad esempio il sistema fonetico, quello dei pronomi o la produzione scritta. Una giornata di studio, svoltasi il 13 giugno 1986, costituisce il momento di avvio dei lavori coordinati, aprendo le ricerche italiane anche al confronto con gli studi stranieri. Le ricerche interuniversitarie si basano su un corpus di testi raccolti, tramite registrazioni e trascrizioni, intervistando immigrati di varia nazionalità. Attualmente il corpus è in fase di normalizzazione e trasferimento su CD-Rom all'interno della ricerca cofinanziata dal MURST nel 1998 sul tema "Linguistica acquisizionale".

BANFI, EMANUELE, *Elementi di italiano semplificato pidginizzato appreso spontaneamente da arabofoni immigrati in area milanese*, «Italiano e Oltre», 1, 1986, pp. 231-234.
[È uno dei pochi lavori che analizza anche le produzioni scritte in italiano di immigrati.]

BERNINI, GIULIANO, *L'italiano senza maestro*, «Italiano e Oltre» 1, 1986, pp. 179-183.

BERRETTA, MONICA, *Per uno studio dell'apprendimento dell'italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 329-352.

BERRETTA, MONICA, *Formazione di parola, derivazione zero, e varietà di apprendimento dell'italiano lingua seconda*, «Rivista Italiana di Dialettologia», 10, 1986, pp. 45-77.

GIACALONE RAMAT, ANNA (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino, 1986.
[È il volume che delinea il quadro teorico entro il quale si collocheranno le indagini delle ricerche interuniversitarie coordinate dall'Università di Pavia: varietà interlinguistiche, ricerca delle tappe dello sviluppo dell'apprendimento, attenzione alle implicazioni glottodidattiche.]

BERNINI, GIULIANO, *Le preposizioni nell'italiano lingua seconda*. «Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate dell'Università di Bergamo», 3, 1987, pp. 129-152.

FAVARO, GRAZIELLA, *Italiano seconda lingua. Proposte per una formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia. Metodi e unità didattiche*. Milano, Franco Angeli, 1987.
[Il volume si colloca entro la prospettiva pedagogica di studio e costituisce la prima sistematica e ampia proposta di un curricolo di italiano per immigrati stranieri.]

PROVINCIA DI MILANO, ASSESSORATO AI SERVIZI SOCIALI E ALLA CULTURA, *Bibliografia*, in *Preprints del convegno "Lontano da dove: la nuova immigrazione e le sue culture"*, Milano, 6-7 novembre1987.
[È la prima bibliografia sulle tematiche socioculturali e sociolinguistiche dell'immigrazione.]

BANFI, EMANUELE, *Osservazioni sulla sintassi dell'italiano spontaneamente acquisito da parlanti arabofoni*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano e le altre lingue: strategie di acquisizione. Atti della giornata di studio, Pavia, 13.6.1986*. Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 127-141.

BERNINI, GIULIANO, *Questioni di fonologia dell'italiano lingua seconda*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano e le altre lingue: strategie di acquisizione. Atti della giornata di studio, Pavia, 13.6.1986*. Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 77-90.
[È il primo e finora uno dei pochissimi studi sull'apprendimento dei suoni dell'italiano da parte di immigrati stranieri.]

BERRETTA, MONICA, *Sviluppi di regole di formazione di parola in italiano L2. I "nomina actionis" costruiti con participi passati*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano e le altre lingue: strategie di acquisizione. Atti della giornata di studio, Pavia, 13.6.1986*. Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 99-113.

GIACALONE RAMAT, ANNA (a cura di), *L'italiano e le altre lingue: strategie di acquisizione. Atti della giornata di studio, Pavia, 13.6.1986*. Bologna, Il Mulino, 1988.
[È il volume che contiene gli atti del seminario che ha dato l'avvio ai lavori sistematici di studio dell'apprendimento dell'italiano da parte di immigrati.]

ORLETTI, FRANCA, *L'italiano dei filippini a Roma*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano e le altre lingue: strategie di acquisizione. Atti della giornata di studio, Pavia, 13.6.1986*. Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 143-159.
[È uno dei lavori della scuola sociolinguistica romana.]

Anni '90 - Lo sviluppo delle ricerche e le sintesi dei risultati

Con gli anni '90 aumentano le ricerche che consentono, nel 1993, una serie di prime sintesi sulle tappe di sviluppo della competenza interlinguistica in italiano L2. I primi tre volumi rappresentano le sintesi di riferimento degli anni '90.

BANFI, EMANUELE (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993.
[Sono messi a confronto i processi di apprendimento dell'italiano e di altre lingue: francese, inglese, tedesco.]

GIACALONE RAMAT, ANNA, *Italiano di stranieri*, in A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione allo studio dell'italiano*. Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 341-410.
[La prima compiuta sintesi sulle tappe di apprendimento dell'italiano da parte di immigrati.]

PERDUE, CLIVE (ed.), *Adult languages acquisition: Cross-linguistic perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
[I lavori di un progetto europeo coordinato al quale lavorano anche ricercatori italiani.]

BANFI, EMANUELE, *Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo in italiano L2: osservazioni da materiali sinofoni*, in G. Bernini, A. Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde. Atti del Convegno internazionale di studi, Pavia, 28-30 ottobre 1988*. Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 39-59.

BERNINI, GIULIANO, *Lo sviluppo di paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda*, in G. Bernini, A. Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde. Atti del Convegno internazionale di studi, Pavia, 28-30 ottobre 1988*. Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 81-101.

BERNINI, GIULIANO, *L'acquisizione dell'imperfetto nell'italiano lingua seconda*, in E. Banfi, P. Cordin, *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Roma, Bulzoni,1990, pp. 157-179.

BERNINI, GIULIANO; GIACALONE RAMAT, ANNA (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde. Atti del Convegno internazionale di studi, Pavia, 28-30 ottobre 1988*. Milano, Franco Angeli, 1990.
[È il primo volume che presenta i risultati dello studio sistematico di un settore della lingua appresa dagli immigrati: l'espressione della nozione di temporalità, con particolare riferimento al sistema verbale.]

BERRETTA, MONICA, *Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendimento dell'italiano come L2*, in G. Bernini, A. Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde. Atti del Convegno internazionale di studi, Pavia, 28-30 ottobre 1988*. Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 51-80.

BERRETTA, MONICA, *Il futuro in Italiano L2*, «Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate dell'Università di Bergamo», 6, 1990, pp. 147-188.

BOZZONE COSTA, ROSELLA, *L'espressione della modalità non fattuale nell'italiano parlato colloquiale*, «Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate dell'Università di Bergamo», 6, 1990, pp. 25-73.

VEDOVELLI, MASSIMO, *Competenza metalinguistica e formazione del sistema temporale dell'Italiano L2*, in G. Bernini, A. Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde. Atti del Convegno internazionale di studi, Pavia, 28-30 ottobre 1988*. Milano, Franco Angeli, 1990, pp. 177-196.
[Analisi delle rappresentazioni sulla lingua prodotte dagli immigrati.]

BANFI, EMANUELE, *Autocorrezioni e dintorni: considerazioni sul parlato spontaneo di italiano L2 di sinofoni*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XX, 2, 1991, pp. 333-350.

CHINI, MARINA, *La morfolgia nominale nell'italiano L2: tendenze emerse in un gruppo di apprendenti persianofoni in Ticino*, in B. Moretti, D. Petrini, S. Bianconi (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Atti del XXV congresso internazionale della SLI, Lugano 19-21 settembre 1991*. Roma, Bulzoni, 1992, pp. 445-473.
[Gli studi sull'apprendimento spontaneo dell'italiano si allargano alle situazioni fuori dei confini nazionali.]

VALENTINI, ADA, *L'Italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*. Milano, Guerrini Studio, 1992.
[Lo studio dell'apprendimento dell'italiano da parte di un gruppo di immigrati particolarissimo anche a livello linguistico.]

ARCISOLIDARIETÀ/LE INCHIESTE, *Nato in Senegal immigrato in Italia. Parlano i senegalesi che vivono nel nostro paese*. Milano, Ed. Ambiente, 1994.
[Una delle opere non linguistiche che contengono testi prodotti da immigrati, non sempre utilizzabili però a causa della regolarizzazione apportata dai curatori.]

BERNINI, GIULIANO, *Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri*, in A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli, *Italiano lingua seconda / lingua straniera. Atti del XXVI congresso SLI, Siena, 5-7 novembre 1992*. Roma, Bulzoni, 1994, pp. 271-296.

BERNINI, GIULIANO, *La banca dati del «Progetto di Pavia» sull'italiano lingua*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXIII, 2, 1994, pp. 221-236.
[Propone un sistema unificato di trascrizione dei materiali parlati prodotti da immigrati.]

DAL NEGRO; SILVIA, *Il sistema verbale di apprendenti di italiano L2 nella Svizzera tedesca*, «Rivista Italiana di Dialettologia», XVIII, 1994, pp. 51-77.

FELICI, ALESSANDRA; GIARÈ, FRANCESCA; VILLARINI, ANDREA, *Spazio Linguistico, rapporto italiano-dialetto e attività metalinguistica nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2*, in A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli, *Italiano lingua seconda / lingua straniera. Atti del XXVI congresso SLI, Siena, 5-7 novembre 1992*. Roma, Bulzoni, 1994, pp. 479-518.

GIACALONE RAMAT, ANNA; VEDOVELLI, MASSIMO, *Italiano lingua seconda / lingua straniera. Atti del XXVI congresso SLI, Siena, 5-7 novembre 1992*. Roma, Bulzoni, 1994.
[Anche con questo congresso la Società di Linguistica Italiana dimostra ancora una volta la sua attenzione all'apprendimento dell'italiano da parte di stranieri.]

PALLOTTI, GABRIELE, *Borrowing words: appropriation as a communicative strategy in children learning a second language*, "Second language research forum", Montreal (Canada), 6-9 ottobre 1994.

SCHMID, STEPHAN, *L'italiano degli spagnoli*. Milano, Franco Angeli, 1994.
[Un contributo importante sulla lingua italiana in contesti di emigrazione dove assume il ruolo di lingua dei gruppi di emigrati di varia nazionalità.]

VEDOVELLI, MASSIMO (a cura di), *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano L2 in contesto migratorio*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata», XXIII, 2, 1994.
[Un numero monografico che presenta diverse testimonianza di approccio al problema della lingua degli immigrati: dalla proposta di sistema per trascrivere i testi prodotti dagli immigranti quali informanti delle indagini, a proposte di lavoro glottodidattico.]

BERRETTA, MONICA, *Imperativi in italiano: il ruolo della marcatezza pragmatica e morfologica nell'apprendimento di L2*, in A. Giacalone Ramat, G. Crocco Galèas, *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen, Narr, 1995, pp. 333-348.

CALLERI, DANIELA, *Acquisizione della modalità in italiano L1 e L2*, in A. Giacalone Ramat, G. Crocco Galèas, *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen, Narr, 1995, pp. 121-142.

FELICI, ALESSANDRA; VEDOVELLI, MASSIMO; VILLARINI, ANDREA, *Espressione della modalità e profili globali di competenza interlinguistica in italiano L2*, in A. Giacalone Ramat, G. Crocco Galèas, *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen, Narr, 1995, pp. 385-415.

GIACALONE RAMAT, ANNA, *L'expression de l'aspect progressif en italien seconde langue*, «AILE - Acquisition et Interaction en Langue Etrangère» 5, 1995, pp. 47-78.

GIACALONE RAMAT, ANNA; CROCCO GALÈAS, GRAZIA, *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen, Narr, 1995.
[Il volume presenta i risultati di un altro ciclo di indagini promosso dalla ricerca interuniversitaria con centro a Pavia, sulla espressione della modalità in italiano L2, anche a confronto con altre lingue.]

MASSARIELLO MERZAGORA, GIOVANNA, *In cammino verso la modalità: contesti modalizzati in apprendenti l'italiano L2*, in Giacalone Ramat - Crocco Galèas (1995), pp. 349-364.

VEDOVELLI, MASSIMO, *Apprendimento e insegnamento dell'italiano in contesto migratorio: un bilancio sui modelli e sugli interventi per l'immigrazione recente*, «Percorsi. Rivista di educazione degli adulti», VIII, ottobre 1995, pp. 50-61.
[Un tentativo di sistematizzare i rapporti fra ricerca pura sull'apprendimento dell'italiano e la sua didattica.]

VEDOVELLI, MASSIMO; VILLARINI, ANDREA, *Il ruolo dell'attività metalinguistica nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di immigrati*, in P. Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995, pp. 89-112.

Gli anni recenti - Nuovi sviluppi delle ricerche

Gli ultimi anni vedono allargare il settore degli studi linguistici che ricostruiscono le fasi di sviluppo della competenza in italiano L2 da parte di immigrati: dalla morfosintassi alla dimensione testuale, alla gestione del discorso, alle implicazioni glottodidattiche. In questa sezione, che comprende le opere a

partire dal 1995, la bibliografia non è più selezionata, ma cerca di presentare tutti i lavori prodotti. In questo senso è l'aggiornamento di quanto contenuto in Vedovelli (in stampa), che si ferma al 1996.

ANDORNO, CECILIA, *Prima parla poi pensa. Successo di una strategia di acquisizione per copia in italiano L2*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXV, 2, 1996, pp. 291-311.

ANDORNO, CECILIA, *Avverbi focalizzanti in italiano. Parametri per un'analisi*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXV, 1, 1996, pp. 43-83.

ANDORNO, CECILIA, *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*. Milano, Franco Angeli, 2000.

BANDINI, ANNA; BARNI, MONICA; SPRUGNOLI, LAURA, *La CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera e i pubblici dell'italiano: tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni*, in M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*. Materiali linguistici dell'Università di Pavia. Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 407-419.

BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici*, «Etudes Romanes de Lund» (Lund Universitet), 61, 2000.

BARNI, MONICA, *Una nuova offerta: gli esami CILS a Torino*, «Formazione 80», 1, 2000, pp. 54-55.

BARNI, MONICA, *Immigrazione e lingua italiana: condizioni sociolinguistiche e strumenti glottodidattici per la competenza linguistica*, in M. Barni, A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 131-158.

BARNI, MONICA; VILLARINI, ANDREA (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri:insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano, Franco Angeli, 2001.

BERNINI, GIULIANO, *Stadi di sviluppo della sintassi e della morfologia della negazione in italiano L2*, «Linguistica e Filologia» (Università di Bergamo), 3, 1996, pp. 7-33.

BERNINI, GIULIANO, *Au début de l'apprentissage de l'italien. L'énoncé dans une variété prébasique*, «AILE - Acquisition et Interaction en Langue Etrangère» 5, 1995, pp. 16-45.

BERNINI, GIULIANO, *Developing complex negative structures in Italian as a second language. The acquisition of negative indefinites*, «Linguistica e Filologia» (Università di Bergamo), 8, 1998, pp. 55-86.

BERNINI, GIULIANO, *Percorsi di apprendimento della negazione*, in N. Dittmar, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Grammatik und Diskurs / Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*. Tübingen, Stauffenberg Verlag, 1999, pp. 91-124.

BERNINI, GIULIANO; GIACALONE RAMAT, PAOLO, *Negative sentences in the languages of Europe. A typological approach*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1996.

CHINI, MARINA, *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*. Milano, Franco Angeli, 1995.

CHINI, MARINA, *Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1996, pp. 259-341.
[Un lavoro di sintesi che cerca di tirare le fila delle indagini svolte sui singoli aspetti dell'apprendimento degli immigrati.]

CHINI, MARINA, *La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofoni: forma e funzione*, «Linguistica e Filologia» (Università di Bergamo), 7, 1998, pp. 121-159.

CHINI, MARINA; GIACALONE RAMAT, ANNA (a cura di), *Strutture testuali e principi di organizzazione dell'informazione nell'apprendimento linguistico*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXVII, 1, 1998.

DITTMAR, NORBERT, *Der Erwerb der Fokuspartikeln auch und nur durch die italienische Lernerin Franca*, in N. Dittmar, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Grammatik und Diskurs / Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*. Tübingen, Stauffenberg Verlag, 1999, pp. 125-144.

DITTMAR, NORBERT; GIACALONE RAMAT, ANNA (a cura di), *Grammatik und Diskurs / Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*. Tübingen, Stauffenberg Verlag, 1999.

FERRARIS, S., *Imparare la sintassi. Lo sviluppo della subordinazione nella varietà di apprendimento di italiano L1 e L2*. Vercelli, Mercurio, 1999.

GIACALONE RAMAT, ANNA, *Le strategie di collegamento tra proposizioni nell'italiano di germanofoni*, in N. Dittmar, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Grammatik und Diskurs / Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*. Tübingen, Stauffenberg Verlag, 1999, pp.13-54.

GIACALONE RAMAT, ANNA, *The grammaticalization of modality in Language Acquisition*, «Studies in Language», (23), 2, 1999, pp. 387-417.

PALLOTTI, GABRIELE, *La seconda lingua*. Milano, Bompiani, 1998.
[Un'altra recente opera di sintesi, particolarmente attenta alla ricerca scientifica di ambito statunitense. È uno dei pochissimi studi sull'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte di bambini.]

VALENTINI, ADA, *Frasi relative in italiano L2*, «Linguistica e Filologia» (Università di Bergamo), 5, 1997, pp. 195-221.

VALENTINI, ADA, *Le frasi causali e l'emergere della subordinazione in italiano L2: il caso di due apprendenti cinesi*, «Linguistica e Filologia» (Università di Bergamo), 8, 1998, pp. 113-148.

VEDOVELLI, MASSIMO, *Comunità plurilingui e contesti migratori*, in E. Banfi (a cura di), *Percorsi socio- e storico-linguistici nel Mediterraneo*. Trento, Editrice Università degli Studi di Trento, 1999, pp.403-419.

VEDOVELLI, MASSIMO; MASSARA, STEFANIA; GIACALONE RAMAT, ANNA (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano, Franco Angeli, 2001.
[Analisi delle rappresentazioni linguistiche da parte di immigrati arabofoni: l'indagine è stata svolta entro un progetto finalizzato promosso dal Consiglio Nazionale delle Ricerche, e ha visto la collaborazione fra il Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pavia e un gruppo di insegnanti dell'IRRSAE Piemonte.]

WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani*. Lund, Lund University Press, 1997.

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

La dimensione glottodidattica negli studi sull'apprendimento dell'italiano da parte di immigrati

Premesse ad una bibliografia ragionata

La presenza di anno in anno sempre più consistente di stranieri immigrati in Italia ha causato un cambiamento radicale nel pubblico che si rivolge ai corsi di apprendimento della lingua. Il passaggio più volte richiamato (cfr. ad esempio Bandini, Barni, Sprugnoli 1999) da un pubblico attratto per motivi genericamente culturali e residente per lo più fuori dai confini nazionali ad un pubblico rappresentato appunto da immigrati residenti e bisognosi di apprendere l'italiano pena l'esclusione dal tessuto sociale, ha fatto sì che il mondo della ricerca scientifica sull'italiano L2 ripensasse i propri paradigmi di analisi e i metodi di insegnamento della lingua nazionale.

La glottodidattica, in particolare, ha dovuto agire su un doppio fronte. Da una parte essa è stata chiamata a dare risposte alla grande fetta di persone immigrate che apprendono l'italiano fuori dalle aule scolastiche nel mondo del lavoro, in strada, in un modo cosiddetto *spontaneo*. Dall'altra ha dovuto coadiuvare e facilitare il compito dei docenti di italiano che si sono trovati a lavorare con gli immigrati che sempre più numerosi hanno deciso di apprendere l'italiano in ambiti istituzionali (in modo *guidato*). In più è stato necessario armonizzare gli studi sull'apprendimento spontaneo con quelli sull'apprendimento guidato per favorire maggiormente ed in tutte le possibili situazioni l'inserimento degli immigrati in Italia.

Come si vede, quindi, la nostra disciplina è stata molto sollecitata in questi anni. I risultati ai quali è giunta (attraverso il lavoro di tutte le sue componenti: ricercatori universitari, insegnanti, ma anche volontari che hanno operato in questo campo) sono testimoniati dalla bi-

bliografia ragionata che presentiamo. Essa può essere vista anche come una bussola per orientarsi tra le vie di analisi intraprese e tra i materiali prodotti per insegnare italiano L2 in questi anni. Rimane però molto da fare e anche su questo punteremo la nostra attenzione nel corso di questo contributo.

Configurazione del vecchio e nuovo pubblico di italiano L2

Il momento storico di snodo tra il vecchio ed il nuovo pubblico di apprendenti lo si può collocare al termine degli anni '70. Ovvero, nel momento in cui l'Italia cominciò a trasformarsi da paese di emigranti a paese meta di molte persone provenienti specie dai paesi in via di sviluppo. Le ricerche[1] compiute sul pubblico di apprendenti fino agli anni '70 avevano rilevato come i due terzi di essi erano donne e il 67% del totale erano appartenenti alla fascia d'età compresa tra i 17 ed i 26 anni. Circa il 17% degli intervistati aveva deciso di apprendere l'italiano solo dopo aver compiuto i 36 anni; più del 70% del campione era costituito da studenti; del restante 30% un terzo era impiegato. Il dato che emerse con più forza dalla ricerca, però, fu che la motivazione principale che spingeva ad apprendere l'italiano era legata al desiderio di accrescere la cultura personale. La nostra lingua, in pratica, attraeva perché vista come il veicolo di un'importante tradizione culturale che spazia dalla storia dell'arte, alla grande letteratura fino alla musica lirica.

Proprio la motivazione all'apprendimento dell'italiano crediamo sia il fattore che maggiormente distingue il vecchio dal nuovo pubblico. Da più di venti anni, infatti, gli utenti che si avvicinano all'italiano sono per la stragrande maggioranza persone immigrate in Italia per motivi di lavoro. Come è facilmente intuibile, esse hanno una motivazione ad apprendere la lingua di tipo prettamente strumentale, spinti dal desiderio di comunicare in italiano per garantirsi la soddisfazione di bisogni essenziali (ricerca della casa, di un lavoro, costruzione di una rete di rapporti sociali di tipo amicale ecc.). Non vogliamo negare che possano esistere delle spinte motivazionali di tipo culturale anche in questo tipo di utenti, ma si intende sottolineare come apprendere una lingua nella condizione di immigrato in un paese straniero è una situazione

[1] Ci riferiamo, in particolare, all'indagine che fu affidata all'Istituto della Enciclopedia Italiana e portata a termine da un gruppo di ricerca diretto da Ignazio Baldelli (Baldelli 1987). Fu raccolto ed esaminato un campione di oltre 18.000 questionari fra quelli che erano stati spediti nei centri dove si insegnava italiano in oltre ottanta paesi nel mondo. I centri erano gli Istituti Italiani di Cultura, le scuole private, le scuole secondarie di primo e secondo grado, le accademie, le università, le società Dante Alighieri e le istituzioni private.

ben diversa da apprendere una lingua straniera nel proprio paese, ben sapendo che se anche si fallisse l'obiettivo non si avrebbero gravi ripercussioni e non si rischierebbe, ad esempio, di non trovare una casa o di perdere degli affetti. Un'altra differenza che caratterizza il nuovo pubblico è, appunto, il luogo dove avviene questo processo di avvicinamento alla competenza linguistica. La maggioranza delle persone interessate all'italiano, infatti, si sono trasferite in Italia, andando a coinvolgere personale e strutture del tutto estranee in precedenza alle tematiche relative all'insegnamento della lingua nazionale come L2.

Chi sono e quanti sono attualmente gli immigrati che si trovano a dover apprendere l'italiano? Rispondere a questa domanda con dati certi è difficile. L'immigrazione, infatti, ha per sua natura una componente fisiologica di clandestini il cui numero è difficile stimare con precisione. Secondo gli ultimi dati forniti dalla Caritas (Caritas di Roma, 2000) e che possono essere assunti come riferimento attendibile, gli stranieri titolari di permesso di soggiorno (compresi un sostanzioso numero di minori e anche un certo numero di stranieri con permessi in corso di registrazione) sono pari a 1.490.000, al 31 dicembre 1999. A questi è, come detto, da sommare una componente clandestina che, sempre secondo la stima del Dossier statistico della Caritas, oscilla, per approssimazione, tra le 350.000 e le 700.000 unità.

Nel corso del 1999 sono stati rilasciati 268.007 nuovi permessi di soggiorno con una media nazionale cresciuta rispetto all'anno precedente del 18% e con una lieve superiorità del numero dei maschi. Tra quelli che hanno il permesso di soggiorno nel 1999, 20.452 provengono da Paesi dell'Unione Europea e 247.555 da Paesi non UE. In questo ultimo anno sono aumentate le provenienze dall'Est europeo (+ 40% del totale).

Tabella 1 – *Aree geografiche di insediamento dei nuovi permessi di soggiorno*

Aree geografiche	Nuovi permessi di soggiorno
Nord	133.478
Centro	72.343
Sud	44.551
Isole	17.635
TOT.	268.007

Fonte: Caritas di Roma 2000.

Il Nord (tab. 1) rimane l'area che riesce a calamitare il numero più alto di immigrati, mentre il Sud e soprattutto le Isole presentano valori più contenuti. Questo dato crediamo che fornisca anche la spiegazione al fatto che la ricerca in Italia sull'apprendimento dell'italiano da parte

di immigrati sia concentrata quasi esclusivamente al nord, almeno sinora. Evidentemente il maggior numero di presenze ha stimolato i ricercatori che operavano in quest'area a porsi delle domande e a fornire delle risposte prima e più a fondo dei loro colleghi del sud che hanno ricevuto pressioni inferiori 'dal territorio'.

Il Marocco rimane il primo paese per numero di presenze (146.491), seguito dall'Albania (115.755) che si è segnalata per il maggiore incremento nelle presenze: sono gli unici paesi con più di centomila soggiornanti registrati. Seguono Filippine (61.004), Jugoslavia (54.698) e Romania (51.620) con più di 50.000 immigrati. Stati Uniti (47.568), Cina (47.108), Tunisia (44.044), Senegal (37.413) e Germania (35.742) sono i restanti paesi con oltre trentamila unità. In generale, si può osservare come in Italia persista la caratteristica di una componente immigrata molto diversificata per nazionalità rispetto ad altri paesi interessati dal fenomeno immigratorio (come ad esempio la Germania o la Svizzera). I primi trenta paesi della graduatoria per numero di presenze, infatti, raggiungono l'81,7% del totale (i primi tre coprono appena il 25,8%), mentre il restante 18,3% è suddiviso in oltre 120 nazioni.

Come imparano l'italiano gli immigrati stranieri? Sebbene la percentuale di quanti scelgono di seguire un corso di formazione linguistica in italiano L2 sia cresciuta in questi anni, sono ancora la maggioranza coloro che apprendono l'italiano lontano dalle aule, a contatto con i parlanti nativi. Va sottolineato perciò il ruolo di maestri di lingua del quale sono investiti gli autoctoni, che forniscono modelli di regole e strutture comunicative con le quali gli immigrati devono relazionarsi e attraverso le quali devono costruirsi una buona competenza in italiano. Ecco allora che diventa importante non cadere nelle forme del cosiddetto *razzismo linguistico*. Insistere eccessivamente nel rivolgersi ad un immigrato in un italiano impoverito può essere d'aiuto per garantire la comunicazione ed il passaggio di informazioni, ma a lungo andare priva l'apprendente di un adeguato input linguistico necessario per migliorare e avanzare nella competenza. Molto dell'italiano imparato dagli immigrati viene appreso fuori dalle mura scolastiche, anche da coloro che scelgono di frequentare un corso di italiano. Di conseguenza uno dei compiti più delicati per un insegnante è quello di armonizzare l'apprendimento spontaneo, fuori dalla classe, con quello guidato, in classe in presenza di un tutor.

Quanti sono gli immigrati in classe e nei corsi di lingua italiana?

Come già accennato, la percentuale di immigrati che apprendono italiano in un contesto guidato sono in costante aumento. Essi appartengono a due categorie. Coloro che hanno superato l'età dell'obbligo

scolastico in Italia e che frequentano i corsi di alfabetizzazione degli adulti, e quelli che, essendo ancora in età scolastica, sono inseriti nelle classi materne, elementari, medie e superiori.

Proprio per la particolare configurazione dei flussi migratori che hanno interessato l'Italia, i primi immigrati con cui sono entrati in contatto gli insegnanti di italiano erano adulti di un'età compresa tra i 20 ed i 40 anni generalmente maschi. Il sistema educativo italiano fu colto impreparato e si trovò costretto a fronteggiare le richieste di formazione linguistica con gli esigui strumenti della programmazione didattica e teorici che erano all'epoca a disposizione. Vi erano, ed in parte sono rimaste, carenze soprattutto a livello di materiali da utilizzare in un corso di lingua: praticamente assenti o inadatti per questo nuovo pubblico di corsi di italiano. Uno dei problemi che restano irrisolti è, a nostro avviso, il fatto che continua a non essere tenuta nella giusta considerazione la figura del docente di italiano come lingua straniera ed il compito continua ad essere affidato con troppa leggerezza a persone abituate ad insegnare italiano ma a italiani. Queste persone, pur con notevole buona volontà e applicazione, si trovano subito di fronte a problemi non previsti e mai affrontati con i loro abituali corsisti madrelingua. Qualcosa però si sta muovendo e sempre più si sente la necessità di affidare questo delicato compito a figure professionali specifiche come del resto avviene negli altri paesi europei. Ad esempio, le Università per stranieri di Siena e di Perugia a partire dal 1993 organizzano corsi di diploma universitario specifici per insegnanti che vogliono dedicarsi all'insegnamento dell'italiano a stranieri; inoltre, aumentano, sparsi qua e là, sul nostro territorio corsi di formazione professionale o di specializzazione post laurea per insegnanti di italiano L2.

Attualmente la formazione linguistica degli adulti immigrati viene affidata nella maggioranza dei casi a delle strutture territoriali istituite dal Ministero per la Pubblica Istruzione a partire dal 1997 per intercettare e cercare di porre rimedio alle esigenze di aggiornamento e formazione di base degli adulti. Queste strutture, chiamate *Centri Territoriali Permanenti per la formazione degli adulti*, pur essendo rivolte a tutti, sono frequentate soprattutto dagli immigrati che vi trovano personale e strutture didattiche rivolte in maniera specifica alle loro esigenze.

Per quel che riguarda gli immigrati ancora in età scolare, la loro presenza nelle classi comincia ad essere visibile, anche in considerazione della riduzione del numero degli italiani (diminuiti dell'8,7% negli ultimi sette anni). Il loro numero rimane però ancora ancorato su percentuali basse anche se, come mostreremo, il tasso di aumento è salito significativamente in questi anni. Collocare nella giusta dimensione la quantità di immigrati nelle scuole, sottolineandone il loro numero ridotto, non vuol dire ridimensionare il problema didattico che coin-

volge molti insegnanti, alle prese con le nuovi classi mistilingui, ma piuttosto serve a ricordare che i fenomeni, frutto del contatto interculturale in classe, possono essere affrontati riservando loro il giusto peso senza essere schiavi dell'emergenza.

Gli studenti stranieri sono stati superiori alle 85.000 unità nell'anno scolastico 1998/1999 e, sulla base di valutazioni fornite dal Ministero della Pubblica Istruzione e relative al 91,46% delle unità scolastiche, il numero è salito a 119.679 nell'anno successivo, pari all'1,47% degli alunni frequentanti (tab. 2). In meno di vent'anni, gli alunni stranieri sono aumentati di sedici volte con un'accelerazione molto più intensa in questi ultimi anni.

Tabella 2 – *Alunni con cittadinanza non italiana delle scuole statali e non statali - serie storica*

Anno scolastico	Provenienza europea		Provenienza extra-europea		TOTALE v.a.	Tot. alunni stranieri su tot. degli alunni %
	v.a.	%	v.a.	%		
1983-84	2.706	44.33	3.398	55.67	6.104	0.06
1984-85	2.792	43.17	3.676	56.83	6.468	0.06
1985-86	2.915	41.35	4.135	58.65	7.050	0.07
1986-87	3.097	41.72	4.327	58.28	7.424	0.07
1987-88	3.605	40.20	5.362	59.80	8.967	0.09
1988-89	4.559	38.67	7.232	61.33	11.791	0.12
1989-90	4.988	36.49	8.680	63.51	13.668	0.14
1990-91	6.044	32.16	12.750	67.84	18.794	0.19
1991-92	8.351	32.42	17.405	67.58	25.756	0.27
1992-93	11.045	36.16	19.502	63.84	30.547	0.32
1993-94	14.938	39.86	22.540	60.14	37.478	0.41
1994-95	18.161	42.42	24.655	57.58	42.816	0.47
1995-96	21.736	43.20	28.586	56.80	50.322	0.56
1996-97	24.423	42.40	33.172	57.60	57.595	0.66
1997-98	30.134	42.65	40.523	57.35	70.657	0.81
1998-99	35.687	41.73	49.835	58.27	85.522	1,09
1999-00	51.361	42.92	68.318	57.08	119.679	1.47

Fonte: Ministero della Pubblica Istruzione - Servizio per l'Automazione Informatica e l'Innovazione Tecnologica 2000.

La presenza degli alunni immigrati è più forte nelle scuole elementari e materne, mentre è più ridotta nelle scuole medie e specie nella scuola superiore. Supponiamo che questo andamento sia correlato anche alle particolari condizioni socioeconomiche di questi nuovi studen-

ti, che li inducono ad un ingresso anticipato nel mondo del lavoro, con conseguente abbassamento delle percentuali di coloro che frequentano le scuole del ciclo superiore.

Anche la distribuzione scolastica rispetta la distribuzione della popolazione straniera sul territorio nazionale che abbiamo mostrato in precedenza. È evidente infatti una prevalenza assoluta per le scuole del nord e del centro. La percentuale della popolazione immigrata sul totale della popolazione scolastica è vicina in alcune regioni del Centro-Nord al 2%; questo valore crolla invece al Sud (appena lo 0,2%). Le due regioni dove maggiore è l'incidenza dell'utenza immigrata sono la Lombardia e l'Emilia Romagna (con percentuali vicine al 2%). La Basilicata (0,14%) e la Campania (0,15%) presentano la più bassa percentuale di alunni con cittadinanza non italiana.

Tabella 3 – *Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e area di provenienza. Anno scolastico 1999-2000*

Area di origine	Scuola				
	materna	elementare	media	superiore	TOTALE
UE	826	1.440	686	696	3.648
Non UE	7.993	23.076	11.015	5.629	47.713
Africa	9.545	14.377	7.990	3.118	35.030
America	1.910	5.669	3.755	2.441	13.775
Asia	3.780	8.243	5.421	1.797	19.241
Oceania e Apolidi	49	168	24	31	272
TOTALE	24.103	52.973	28.891	13.712	119.67

Fonte: Ministero della Pubblica Istruzione - Servizio per l'Automazione Informatica e l'Innovazione Tecnologica 2000.

Le lingue straniere parlate in Italia

La presenza immigrata ha avuto come conseguenza un allargamento dello spazio linguistico italiano, con un aumento del numero delle lingue parlate entro i confini nazionali. Così come cominciano a notarsi i primi quartieri etnici anche in alcune delle nostre città (come da anni già avviene nelle grandi metropoli quali Londra, Parigi, New York), non è più un caso raro trovarsi ad assistere, mentre si è in autobus, ad un dialogo in una lingua straniera spesso del tutto incomprensibile. Queste persone che parlano straniero non sono più gli abituali

turisti, ma persone che hanno lo status di residenti, che rimangono stabilmente, mandano i figli nelle scuole italiane, hanno un lavoro, in una parola, sono concittadini. Sebbene la conoscenza di questi idiomi, quanto meno il numero e le loro caratteristiche essenziali, ci sembra di fondamentale importanza per impostare correttamente un qualsivoglia progetto di integrazione linguistica, ancora non esiste per l'Italia una mappa accurata e definitiva delle lingue parlate dalle comunità immigrate. Conoscere gli idiomi parlati dagli immigrati è importante soprattutto per gli insegnanti che si trovano a stabilire comunicazioni interculturali con i propri allievi o ad assistere a quelle tra gli allievi stranieri e italiani, senza che questi sappiano nulla della lingua madre dei nuovi compagni di banco. Può capitare, quindi, che i tentativi didattici falliscano perché è totalmente sconosciuto il sistema di regole proprio dell'allievo che vuole apprendere l'italiano. Non stiamo sostenendo la necessità che l'insegnante conosca l'intero sistema di regole della L1 dell'apprendente o che si debba trasformare in un esperto delle varie lingue del mondo. Molto più concretamente, invece, stiamo affermando che sapere quale, per fare un esempio, tra le lingue dell'India sia quella parlata dall'allievo e conoscerne i più basilari meccanismi è uno dei requisiti per arrivare con successo all'integrazione tra il nuovo alunno e la classe, con vantaggi facilmente immaginabili per la sua competenza in italiano. E ancora, ad esempio, sapere che in ceco non esistono gli articoli determinativi, è un elemento di cui non si può non tenere conto al momento di insegnare italiano ad un allievo proveniente dalla Repubblica Ceca.

Un primo tentativo di catalogazione delle lingue immigrate[2] è stato eseguito dal Ministero della Pubblica Istruzione sulla base della nazionalità dichiarata dallo studente al momento dell'iscrizione scolastica. Da questa indagine emerge che nelle scuole d'Italia sono rappresentate 182 cittadinanze e sono 78 le lingue parlate (tab. 4). Il conteggio (con relativa lista di lingue) che presentiamo è da considerarsi pertanto valido per difetto dal momento che in alcune nazioni sono parlate diverse lingue e alcune di esse (come le lingue parlate da certe popolazioni dell'Africa) vengono considerate dei dialetti e non conteggiate;[3] inoltre non sono state conteggiate le lingue parlate da immigrati che ancora non hanno rappresentanti all'interno dei cicli scolastici.

[2] Alcuni paesi, evidentemente più avanzati nella ricerca di risolvere il problema dell'integrazione linguistica tra i parlanti nativi e gli stranieri immigrati, hanno da anni approntato una mappa degli idiomi diffusi sul territorio nazionale (pensiamo ad esempio alla Svezia o all'Inghilterra).

[3] La lista è stata redatta indicando la lingua dichiarata come parlata nella nazione di provenienza dello scolaro. La fonte è l'Atlante Zanichelli del 2000.

Tabella 4 – *Elenco delle lingue parlate dagli alunni con cittadinanza non italiana presenti nel sistema scolastico italiano*

Amarico	Georgiano	Portoghese
Arabo	Giapponese	Romeno
Armeno	Greco	Russo
Azero	Hindi	Serbo
Bengali	Indonesiano	Seswati
Bielorusso	Inglese	Singalese
Birmano	Islandese	Slovacco
Bislama	Italiano	Sloveno
Bosniaco	Kazako	Somalo
Bulgaro	Khmer	Spagnolo
Castigliano	Kirghiso	Svedese
Catalano	Lao	Swahili
Ceco	Lettone	Tagalog
Cinese	Lituano	Tagiko
Coreano	Lussemburghese	Tedesco
Creolo Francese	Macedone	Thai
Croato	Malese	Tigrino
Danese	Malgascio	Tongano
Dari	Maltese	Tosco
Divehi	Moldavo	Turco
Dzongkha	Mongolo	Turkmeno
Ebraico	Nauruano	Ucraino
Estone	Neerlandese	Ungherese
Farsi	Nepalese	Urdu
Finlandese	Norvegese	Uzbeko
Francese	Polacco	Vietnamita

Fonte: Ministero della Pubblica Istruzione - Servizio per l'Automazione Informatica e l'Innovazione Tecnologica 2000.

Nuova didattica e nuovi materiali per un nuovo pubblico di apprendenti

La didattica dell'italiano ad immigrati, visto anche che ormai sono passati circa venti anni dall'inizio degli studi sull'argomento, è arrivata ad un punto dal quale è possibile trarre alcune conclusioni. Molto è stato fatto, ma indubbiamente ancora tanti restano i problemi irrisolti. Uno per tutti: il problema di armonizzare meglio il rapporto tra ricerca scientifica che per definizione si occupa di questioni teoriche e la didattica in classe che molto spesso si trova ad affrontare e cercare di risolvere problemi pratici, urgenti, immediati. L'insegnante ad esempio deve fare i conti quotidianamente con allievi appena giunti in Italia, che non conoscono l'italiano e non sono in grado di interagire con i compagni. Cosa fare allora, nel concreto? E come mai queste domande non trovano risposte nei manuali di glottodidattica? Il fatto che gli inse-

gnanti si trovino assillati da simili problemi, che restano a volte estranei all'orizzonte della ricerca teorica, sta creando una spaccatura tra il corpo docente impegnato nel difficile compito di insegnare italiano agli immigrati e i ricercatori presi a studiare il fenomeno dell'apprendimento linguistico, a tutto svantaggio dell'avanzamento della conoscenza. È possibile invertire questa tendenza, ripensare, in altre parole, il rapporto tra didattica in classe e linguistica acquisizionale?[4]

Crediamo che una soluzione potrebbe essere individuata nell'adozione di un diverso paradigma di avanzamento della conoscenza, non più di tipo monodirezionale (dalla ricerca alla didattica, con l'insegnante in attesa di improbabili ricette provenienti 'dall'alto'), ma un circolo virtuoso dove ricercatore e insegnante lavorino a più stretto contatto, aprendosi alla conoscenza dei risultati raggiunti dal lavoro dell'altro, e ognuno pronto a migliorare il suo operato sulle basi delle conclusioni a cui giunge l'altro. Solo in questo modo pensiamo sia possibile portare a termine il difficile compito di garantire un felice approdo alla conoscenza della lingua italiana per gli apprendenti immigrati.

Concludiamo queste considerazioni cercando di vedere se e come, quello che abbiamo detto, abbia lasciato una traccia nella produzione dei sussidi a disposizione degli insegnanti. Da un'analisi generale possiamo affermare che i materiali prodotti per la didattica dell'italiano a immigrati possono essere ricondotti a tre grandi tipologie. Alla prima facciamo risalire tutti quei materiali, utilizzati dal corpo docente specialmente nella prima fase storica dell'insegnamento ad immigrati e che ancora oggi circolano nelle classi di lingua. Sono lavori che non hanno molta considerazione per le esigenze didattiche tipiche degli immigrati, ma che vengono selezionati o perché molto diffusi tra il corpo docente o perché adatti al livello di competenza di questo tipo di utenza (generalmente basico o medio). In questa tipologia facciamo rientrare anche quelle pubblicazioni pensate per un pubblico diverso, ma adattate alla nuova utenza, con qualche riferimento, ad esempio, ad alcuni centri di interesse pensati per gli stranieri venuti per motivi di lavoro.

Una seconda schiera è rappresentata da quegli strumenti che invece sono stati pensati sin dall'origine per gli immigrati sulla spinta dell'aumento dei corsi rivolti a questo tipo di pubblico. Questi materiali sono stati realizzati sulla base di vari approcci. Ci sono quelli costruiti sull'approccio pedagogico, come i lavori prodotti, ad esempio, in area milanese da G. Favaro e da D. Demetrio, passando per materiali che sono un adattamento di lavori concepiti per gli stranieri non immigrati (ad esempio quelli di Mazzetti, *et al.*, s.d.), fino a prodotti centrati sulla figura dell'immigrato e che, come dichiara già il titolo di copertina, rin-

[4] Con questo termine si vuole indicare gli ambiti di ricerca in linguistica dedicati allo studio delle tappe di apprendimento dell'italiano come L2.

viano ad esigenze linguistiche specifiche (vedi, ad esempio, *L'ABC dell'edilizia* di Iannucci e Livatino, s.d.).

Infine, la terza tipologia che è numericamente anche la più consistente: quella dei *materiali grigi*, ovvero tutta quella serie di corsi di lingua, unità didattiche, eserciziari, test di ingresso e finali prodotti dal singolo docente o da un piccolo nucleo di insegnanti, della stessa scuola o centro di formazione, pensati per il contesto in cui sono stati prodotti. Sono spesso fotocopie di pezzi di materiali in commercio, *collage* di cose prese qua e là (articoli di giornale, brani di letteratura ecc.) o esercizi adattati alle caratteristiche e ai livelli di lingua dei propri corsisti. Ma anche materiali costruiti *ex novo*, talvolta in collaborazione con ricercatori universitari, che rappresentano, a nostro avviso, il meglio dei prodotti per la didattica in italiano ad immigrati. Essi infatti sono la testimonianza di come proprio la mediazione tra proposte esterne alla classe e il loro adattamento da parte del docente alle sue particolari esigenze sia la via più adeguata per arrivare allo sviluppo della competenza linguistica. Non esiste, in altre parole, il manuale, o corso di italiano per immigrato che si possa definire perfetto o adatto per tutte le situazioni. Le tipologie dei corsisti immigrati (età, motivazione, durata del soggiorno, progetto migratorio) sono tali da rendere assai difficile l'adozione di un supporto didattico senza alcuna mediazione, integrazione, rilettura da parte del docente che è a contatto e può toccare con mano le reali esigenze dei propri corsisti. Inoltre, il continuo fluttuare della presenza ai corsi (immigrati che arrivano a metà anno, altri che abbandonano perché il lavoro non si concilia più con gli orari delle lezioni, altri ancora che frequentano ad intermittenza) obbliga ad adottare strumenti agili, scomponibili e riadattabili, come sono appunto i materiali grigi.

Infine, l'avanzare di nuove tecnologie e di nuove forme di comunicazione hanno fatto sì che anche nel campo della formazione linguistica si vedano i segnali di una didattica multimediale che va oltre l'adozione del solo materiale cartaceo, anche nei corsi per immigrati. Ci stiamo riferendo in particolare alla presenza sul mercato di corsi di italiano per immigrati che si avvalgono non più del solo manuale o eserciziario cartaceo, ma di siti web e del mezzo televisivo. Mentre scriviamo, ad esempio, il canale satellitare RAI Educational, su commissione del Dipartimento Affari Sociali della Presidenza del Consiglio dei Ministri, in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione, ha iniziato un corso televisivo in quaranta puntate rivolto alle classi di immigrati nei Centri Territoriali Permanenti in età adulta.[5]

[5] Il coordinatore scientifico dell'iniziativa per conto del Ministero della Pubblica Istruzione è il prof. Massimo Vedovelli. Consulenti per la parte linguistica del progetto sono, oltre che lo scrivente, i dott. Simona Brusco, Luciana Menna e Giuseppe Nuccitelli.

Il quadro che abbiamo delineato è assai variegato e mostra segnali incoraggianti di cambiamento. Comincia a essere riconosciuta da tutti l'importanza della figura del docente specializzato in didattica dell'italiano L2 e i materiali didattici cominciano a tenere in maggior considerazione le esigenze di formazione linguistica tipica di un immigrato. Resta la necessità di rinsaldare il legame tra la dimensione applicativa dell'insegnamento in classe e quella teorica della linguistica acquisizionale. È questa a nostro avviso la strada maestra per arrivare a produrre dei corsi di lingua che portino i nuovi cittadini a padroneggiare con successo l'italiano. Ed è questa la sfida che attende la glottodidattica in italiano L2 negli anni a venire.

ANDREA VILLARINI

BIBLIOGRAFIA CITATA

BALDELLI, I. (a cura di), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1987.

BANDINI, A.; BARNI, M.; SPRUGNOLI, L., *La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera e i pubblici dell'italiano: tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni*, in M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società in evoluzione*. Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 407-436.

CARITAS DI ROMA, *Immigrazione. Dossier statistico 2000*. Roma, Anterem, 2000.

IANNUCCI, P.; LIVATINO, L., *L'abc dell'edilizia. Corso di lingua italiana per i lavoratori stranieri del settore delle costruzioni*, con *Guida per i docenti*. Roma, Formedil - Sapere 2000, s.d. [1992].

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE - SERVIZIO PER L'AUTOMAZIONE INFORMATICA E L'INNOVAZIONE TECNOLOGICA, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno Scolastico 1999/2000*. Roma, 2000.

MAZZETTI, A.; MANILI, P.; MARCHESI, B.M.; MARINI, N., *Incontro. Corso di lingua italiana per lavoratori migranti*. Roma, ed. FILEF, s.d. [anni '90].

Organizziamo questa bibliografia suddividendola in tre sezioni. Nella prima (*I materiali*) presentiamo i lavori dedicati all'insegnamento in classe di italiano L2 con immigrati. Nella seconda (*Le metodologie*), sono riportati quei lavori che insistono sulla dimensione glottodidattica dell'apprendimento della lingua italiana, con particolare riferimento ai problemi degli immigrati. Nella terza (*I siti internet*) presentiamo una selezione di siti dedicati ai temi dell'insegnamento dell'italiano.

1. I materiali

In questa parte della bibliografia, i testi, in ordine alfabetico, vengono suddivisi, per quanto è possibile, nelle seguenti tipologie: materiali adattati all'utenza immigrata e materiali pensati specificamente per l'utenza immigrata.

Materiali adattati all'utenza immigrata

AA.VV., *Il dolce sì*. Perugia, Guerra, 1997.

BENUCCI, A. (*et al.*), *Cara Italia*. Siena, Università per stranieri di Siena, 1988.

BOZZONE COSTA, R., *Viaggio nell'italiano*. Torino, Loescher, 1996.

CALAMINICI, P., *L'italiano non è l'italiano... Percorsi di riflessione sui meccanismi di comprensione dei testi scritti*. Torino, Ed. Formazione '80, 1994.

CASI, *L'Italiano per me*. Roma, E.L.I., 1995.

CHIUCHIÙ, A.; MINCIARELLI, F.; SILVESTRINI, M. (a cura di), *In Italiano. Supplementi in varie lingue (Tedesco, Portoghese, Polacco, Serbo, Inglese, Spagnolo, Francese, Giapponese, Greco, Russo, Rumeno, Coreano, Ceco, Arabo, Cinese)*, 2 voll. Perugia, Guerra Edizioni, 1996-2000.

FONTANA, G.; SACCARDO, O., *Parlare e scrivere in italiano. Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*. Torino, Ed. Formazione '80, s.d.

FONTANA, G.; SACCARDO, O., *Comprendere l'italiano. Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*. Torino, Ed. Formazione '80, s.d.

FONTANA, G.; SACCARDO, O., *Leggere in italiano. Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*. Torino, Ed. Formazione '80, s.d.

GRUPPO META, *Uno*. Roma, Bonacci, 1992.

GRUPPO META, *Due*. Roma, Bonacci, 1993.

SENSONI, R. (a cura di), *Verso l'italiano. Insegnamento e apprendimento dell'italiano come seconda lingua*. Genova, Marietti, 1991.

SPADARO, R., *Italiano L2... e non solo*. Milano, Provveditorato agli studi, s.d.

ULISSE, L., *Faccia a faccia*. Roma, Bonacci, 1997.

Materiali pensati specificamente per l'utenza immigrata

AA.VV., *Diverso come me. Schede didattiche per l'educazione multiculturale nella scuola*. Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1991.

ARDUINI, G.; BELLOFIORE, T.; MINUZ, F.; MONTI, G.; ROMILDO, L. (a cura di), *Dove vai? Percorsi di pre-alfabetizzazione per adulti stranieri*. Bologna, Comune di Bologna - Istituzione dei Servizi per l'immigrazione, s.d.

BETTINELLI, E.; FAVARO, G., *L'italiano per... incontrarsi, lavorare, vivere*. Milano, Guerrini, 1990.
BETTINELLI, E.; FAVARO, G., *Anche in italiano*, 2 voll. Milano, Nicola Milano, 1993.
CECERNÀ, V. (*et al.*), *Com'è il tuo paese? L'Italia e la Cina: due mondi che si incontrano*. Firenze, Fatatrac, 1992.
CECERNÀ, V. (*et al.*), *Vieni a casa mia?: i bambini italiani e i bambini cinesi si incontrano*. Firenze, Fatatrac, 1992.
COMUNITÀ DI SANT'EGIDIO, *L'italiano per amico*. Brescia, La Scuola, 1992.
DEMETRIO, D.; COLOMBO, T. (a cura di), *In viaggio con gli altri: una valigia didattica per una cultura delle differenze*. Bergamo, CESVI, 1993.
FAVARO, G.; BETTINELLI, G.; PICCARDI, E., *Insieme, corso di italiano per stranieri*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1996.
FAVARO, G.; GOMES, A.R.; PALLOTTI, G., *A scuola con... Vademecum per l'accoglienza delle bambine e dei bambini stranieri nei servizi educativi dell'infanzia*. Firenze Giunti, 1996.
FORUM SCUOLA PER UN SOLO MONDO, *Obiettivi d'apprendimento per un solo mondo: un catalogo di obiettivi d'apprendimento*. Zurigo, Forum Scuola per un solo mondo, 1988.
GRUPPO NAVILE, *Dire, fare, capire, l'italiano come seconda lingua*. Roma, Bonacci, 1994.
IANNUCCI, P.; LIVATINO, L., *I materiali didattici finalizzati: elaborazione di prototipi di schede per l'insegnamento di italiano L2 nelle scuole edili*, «Formedil», 1992, pp. 147-156.
IANNUCCI, P.; LIVATINO, L., *L'abc dell'edilizia. Corso di lingua italiana per i lavoratori stranieri del settore delle costruzioni*, con *Guida per i docenti*. Roma, Formedil - Sapere 2000, s.d. [1992].
I.S.MU. - FONDAZIONE CARIPLO PER LE INIZIATIVE E LO STUDIO SULLA MULTIETNICITÀ, *Conoscere per... una società multietnica*. Milano, 1993.
MAZZETTI, A.; MANILI, P.; MARCHESI, B.M.; MARINI, N., *Incontro. Corso di lingua italiana per lavoratori migranti*. Roma, ed. FILEF, s.d. [anni '90].
MACCHIETTI, S.S.; IANNI, G. (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*. Firenze, Quaderni IRRSAE Toscana, 1996.
MEDAIN, A. (*et al.*), *Diverso come me: schede didattiche per l'educazione multiculturale nella scuola: Capo Verde, Eritrea, Filippine, Perù, Zingari*. Torino, Ed. Gruppo Abele, 1990.
MONTEFUSCO, W.; ORECCHIO, R.; PACE, C., *Parlare italiano. Corso di lingua italiana per stranieri*, 2 voll. Ente regionale per i problemi dei migranti del Friuli Venezia Giulia - Associazione Immigrati Extracomunitari di Pordenone - Provveditorato agli Studi di Pordenone, s.d.
PELLEGRINI, F.; CAGLIERIS, C., *L'italiano facile. Corso di lingua italiana per stranieri*. Milano, Hoepli, 1999.

2. Le metodologie

Organizziamo la presente sezione in ordine cronologico per cercare di far comprendere meglio il rapporto tra i materiali teorici a disposizione degli insegnanti e le linee di sviluppo intraprese dalla ricerca linguistica, come indicate nella bibliografia presentata da Vedovelli in questo volume.

Anni '80 - Le prime riflessioni

Iniziano, soprattutto nella seconda metà degli anni '80, i primi contributi che pongono attenzione alla presenza immigrata nelle scuole, specie nell'area romana e milanese (zone che già allora cominciavano a risentire dei primi flussi migratori). I lavori risentono necessariamente dello stato iniziale delle ricerche sull'apprendimento dell'italiano da parte di immigrati.

FAVARO, G., *Esperienze di insegnamento dell'italiano a stranieri immigrati in area milanese*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano e le altre lingue: strategie di acquisizione. Atti della giornata di studio, Pavia, 13.6.1986*. Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 41-52.

FIBBI, M.; VEDOVELLI M., *Problemi sociolinguistici dell'immigrazione straniera a Roma*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano e le altre lingue: strategie di acquisizione. Atti della giornata di studio, Pavia, 13.6.1986*. Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 21-39.

FAVARO, G.; TOGNETTI, M., *Politiche sociali ed immigrati stranieri*. Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989.

BAUER, W., *L'aggiornamento degli insegnanti in scuole con alta percentuale di scolari stranieri*, «Dirigenti Scuola», IX, 3, febbraio, 1989, pp. 49-52.

CALASSO, M.G., *Diverso non è brutto*, «Intercultura», 18-19, 1989, pp. 4-21.

Anni '90 / '95 - Aumentano le produzioni

Con i primi anni '90 il problema della didattica in presenza di immigrati comincia ad assumere centralità all'interno degli studi di glottodidattica. I lavori assumono varie prospettive, da quella pedagogica a quella più linguistico-teorica. Cominciano a comparire i primi contributi che inquadrano numericamente gli immigrati a scuola.

AA.VV., *Immigrati stranieri a scuola*. Milano, IRRSAE Lombardia, 1990.
[È uno dei primi lavori che analizza la presenza immigrata nelle scuole]

BETTINELLI, E.; FAVARO, G.; TUDOR, C., *Immigrati stranieri a scuola*, «Bolletino IRRSAE Lombardia», 25, 1990.

BOCCARA, S., *Un impegno a tutto campo*, «Italiano e oltre», 2, 1990, pp. 75-86.

CALDANA, A.; NANNI, A.; SALVARANI, S., *Educare a partire dall'altro: guida metodologica, didattica e bibliografica per gli educatori*. Modena, Cem-Mondialità, 1990.

COLOMBO, M., *Lo straniero a scuola: note per una didattica interculturale*, in F. Villa (a cura di), *Immigrati extracomunitari a Milano e in Lombardia*. Milano, Vita e pensiero, 1990, pp. 143-181.

DEMETRIO, D. (*et al.*) (a cura di), *Lontano da dove. La nuova immigrazione e le sue culture*. Milano, Franco Angeli, 1990.
[Atti di un importante convegno organizzato a Milano con contributi di impianto pedagogico sulla presenza immigrata nelle scuole]

FAVARO, G. (a cura di), *I colori dell'infanzia*. Milano, A. Guerini, 1990.

LAVINIO, C., *Teoria e didattica dei testi*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1990.

SACCARDO, O., *Sotto il livello soglia*, «Formazione 80», 1990, p. 15.
SOBRERO, A., *Incontri di culture. La scolarizzazione degli immigrati come problema scolastico e sociale*, «Italiano e oltre», 2, 1990, pp. 69-70.
CAVO, E.; TUROLLA, M.L., *Per comunicare al più presto*, «Culturiana», 8-9, 1991, pp. 10-11.
CIDI, *Viaggio nel caleidoscopio: diversi ma eguali nella scuola di tutti*. Roma, 1991.
CICARDI, F. (a cura di), *Alunni extracomunitari in Lombardia*, suppl. al "Bollettino dell'IRRSAE Lombardia", 41. Milano, 1991.
DE RENZO, F., *La rilevazione dei livelli di partenza*, «Proteo ABCGIL», 2, 1991, p. 8.
DEMETRIO, D., *Nuove quotidianità educative: pedagogia e didattica interculturale nella scuola*, «Interventi educativi», I, 2, maggio, 1991, pp. 19-21.
FAVARO, G., *Alfabetizzazione e formazione linguistica degli immigrati extracomunitari: l'esperienza di Milano*, «Culturiana», 7, 1991, pp. 17-18.
FAVARO, G., *Bambini stranieri a scuola. Metodologia e didattica dell'italiano seconda lingua*, «Culturiana», 7, 1991, pp. 15-16.
[Lavoro di impianto pedagogico rivolto agli insegnanti che operano in classi mistilingui]
FAVARO, G., *Stranieri a scuola*, in M. Mazzoleni, M. Pavesi (a cura di), *Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento*. Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 99-110.
FAVARO, G., *Una grammatica su misura per gli immigrati*, «Culturiana», 8-9, 1991, pp. 13-14.
FOSCHI PINI, C., *Progetto stranieri: l'aggiornamento degli insegnanti*, «Interventi educativi», I, 2, maggio, 1991, pp. 40-41.
MAZZOLENI, M.; PAVESI, M. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento*. Milano, Franco Angeli, 1991.
NOFRI, C., *Apologia di una grammatica imperfetta*, «Culturiana», 7, 1991, pp. 4-5.
SERGI, N.; CARCHEDI, F., *L'immigrazione straniera in Italia. Il tempo dell'integrazione*. Milano, Ed. Lavoro, 1991.
SUSI, F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*. Milano, Franco Angeli, 1991.
AA.VV., *Scuola e società multiculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.
BONETTI, S., *La formazione per categorie svantaggiate*, «Formedil», 1992, pp. 87-91.
CARAPELLA, G., *La formazione per immigrati extracomunitari: un'occasione per il sistema formativo edile*, «Formedil», 1992, pp. 9-19.
DE MAURO, T.; PADALINO, E.; VEDOVELLI, M. (a cura di), *L'alfabetizzazione culturale e comunicativa*. Firenze, Giunti Marzocco, 1992.
DEMETRIO, D., *La formazione in prospettiva interculturale*, «Il tempo della scuola», II, 3, marzo, 1992, pp. 9-13.
DEMETRIO, D.; FAVARO, G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.
FAVARO, G., *Il mondo in classe*. Bologna, Nicola Milano, 1992.
FAVARO, G., *Quali approcci grammaticali nei corsi di alfabetizzazione di immigrati stranieri?*, «Formazione 80», 1992, pp. 16-18.
PORCELLI, G., *Educazione linguistica e valutazione*. Torino, Petrini-Liviana, 1992.
[Manuale sulla valutazione delle abilità linguistiche non specifico per immigrati]

TASSINARI, G.; CECCATELLI GURRIERI, M.; GIUSTI, M. (a cura di), *Scuola e società multiculturale*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.

AA.VV., *CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*. Siena, Università per Stranieri, 1993.
[Il volume presenta e descrive la certificazione di competenza in italiano rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena: l'unica che finora si è rivolta esplicitamente all'utenza straniera immigrata]

BOI, M. (a cura di), *Immigrati adulti in classe. Bisogni e risposte di formazione*. Firenze, IRRSAE Toscana, 1993.

COVERI, L.; BENUCCI, A.; DIADORI, P.A., *Le varietà del repertorio linguistico italiano. Manuale di sociolinguistica italiana contemporanea per stranieri*. Siena, Università per Stranieri, 1993.

LAZZARINI, G., *La società multietnica*. Milano, Franco Angeli, 1993.

FAVARO, G.; COLOMBO, T., *I bambini della nostalgia*. Milano, Arnoldo Mondadori, 1993.

BENUCCI, A., *Chi sono gli stranieri che studiano l'italiano*, «Educazione Permanente», 1, 1994, pp. 41-53.

BENUCCI, A., *L'italiano delle grammatiche per stranieri*, in A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli, *Italiano lingua seconda / lingua straniera. Atti del XXVI congresso SLI, Siena, 5-7 novembre 1992*. Roma, Bulzoni, 1994, pp. 165-190.

DI CARLO, S., *Proposte per una educazione interculturale*. Napoli, Tecnodid, 1994.

FREDDI, G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino, Utet, 1994.
[Manuale introduttivo alla disciplina della glottodidattica]

KATERINOV, K.; BORIOSI KATERINOV, M.C., *Le strutture della morfosintassi e del lessico dell'italiano parlato. Implicazioni didattiche per l'italiano L2*, in A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli, *Italiano lingua seconda / lingua straniera. Atti del XXVI congresso SLI, Siena, 5-7 novembre 1992*. Roma, Bulzoni, 1994, pp. 191-196.

LIVATINO, L., *Una lingua per costruire: l'apprendimento linguistico nei percorsi di formazione professionale per adulti migranti*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXIII, 2, 1994, pp. 341-358.

MORLINI, A., *Formazione linguistica ad immigrati extracomunitari: esperienze a confronto*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXIII, 2, 1994, pp. 307-340.

MORLINI, A., *Guida per l'insegnamento dell'italiano agli immigrati*. Reggio Emilia, ACLI-ENAIP, 1994.

STORTI, N. (a cura di), *La società multietnica: il ruolo della scuola*, «Quaderni I.S.Mu.», 1, 1994, pp. 3-9.

TIEZZI, G., *Abitare nel suono come un incerto straniero*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXIII, 2, 1994, pp. 359-387.
[L'autore analizza le produzioni degli immigrati dal punto di vista fonetico, proponendo un'originale visione che lega fattori sintattici e melodico-musicali-intonativi]

VEDOVELLI, M. (a cura di), *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano L2 in contesto migratorio*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata», XXIII, 2, 1994 (n. monografico con contributi di Bernini, Felici, Villarini, Muzi, Tiezzi, Peccianti, Morlini).
[È una miscellanea di lavori che presenta i risultati di ricerche sul campo relative sia all'apprendimento guidato che spontaneo dell'italiano L2]

VEDOVELLI, M., *Presupposti teorici degli strumenti di valutazione delle capacità linguistiche in italiano L2*, «Educazione Permanente», 4-5, 1994, pp. 15-45.
DESIDERI, P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995.
[Il volume raccoglie una serie di lavori alcuni dei quali centrati sull'insegnamento dell'italiano a immigrati]
GIUSTI, M., *L'educazione interculturale nella scuola di base*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995.
MACCHIETTI, S., *Prospettive di educazione interculturale*. Roma, Bulzoni, 1995.

Dal '96 ad oggi - Gli sviluppi recenti

Siamo ai materiali più recenti. Alcuni sono influenzati dai primi lavori di sintesi sulle tappe di acquisizione dell'italiano L2 prodotti dalla ricerca scientifica.

AA.VV., *MILIA - Materiali per l'aggiornamento a distanza degli insegnanti di lingua e cultura italiana all'estero*, materiale didattico fuori commercio, Ministero della Pubblica Istruzione, Genova, Sagep, 1996-2000.
Sito Internet: www.milia2000.it
[Serie di monografie dedicate ai principali temi relativi all'insegnamento dell'italiano come L2]
AGOSTI, A. (a cura di), *Intercultura e insegnamento*. Torino, Società Editrice Internazionale, 1996.
BARNI, M., *Certificare la competenza di italiano come lingua straniera*, «Percorsi», IX, 1, 1996, pp. 57-60.
CASTELNUOVO, A., *Codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, in A. Colombo, W. Romani (a cura di), *"È la lingua che ci fa uguali". Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1996, pp. 397-402.
COCCHI, G.; GIUSTI, M.; MANZINI, M.R.; MORI, T.; SAVOIA, L.M., *L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Il formarsi della competenza linguistica in bambini cinesi e rom*. Roma, Bulzoni, 1996.
COLOMBO, A.; ROMANI, W. (a cura di), *"È la lingua che ci fa uguali". Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1996.
[Atti di un convegno del GISCEL, con alcuni contributi dedicati all'insegnamento dell'italiano ad immigrati]
GIOVANNINI, G. (a cura di), *Allievi in classe stranieri in città*. Milano, Franco Angeli, 1996.
NIGRIS, E. (a cura di), *Educazione interculturale*. Milano, Mondadori, 1996.
VEDOVELLI, M., *Modelli non deterministici della misurazione e valutazione della competenza di italiano come L2: l'esperienza della CILS*, in *Atti del Convegno AATI - American Association of Teachers of Italian, Chianciano, Perugia, Siena, 11-13 dicembre 1995*, «Il Veltro», XL, 3-4, maggio-agosto, 1996, pp. 461-465.
VILLARINI, A., *Nuovi svantaggi linguistici e culturali: il caso dell'inserimento dei figli di profughi bosniaci nelle scuole dell'obbligo*, in A. Colombo, W. Romani (a cura di), *"È la lingua che ci fa uguali". Lo svantaggio linguistico:*

problemi di definizione e di intervento. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1996, pp. 441-452.

ATTANASIO, A.M.; MASTROVITO, A.M. (a cura di), *Educazione interculturale: dalla teoria alla prassi*. Firenze, I quaderni di Eurydice n° 11, 1997.

BARNI, M., *Una nuova offerta: gli esami CILS a Torino*, «Percorsi. Rivista di educazione degli adulti», X, 1997, pp. 64-66.
[Analisi dei risultati ottenuti dal pubblico di immigrati alle sessioni d'esame CILS]

ZUCCHERINI, R. (a cura di), *Nuovi compagni di banco. Bambini e bambine straniere nella scuola elementare: dall'inserimento all'integrazione*. Perugia, IRRSAE-Umbria, 1997.

FAVARO, G. (a cura di), *Accogliere chi, accogliere come. Vademecum per insegnanti delle scuole dell'obbligo*. Arezzo, Grafiche Borgo, 1998.
[Lavoro di impianto pedagogico utile soprattutto per chi insegna a bambini immigrati, con, in appendice, riferimenti normativi]

VEDOVELLI, M., *Bisogni linguistici degli immigrati stranieri in Italia*, «Identità / differenza. Periodico del Centro Interculturale della Città di Torino», II, 1, 1998, pp. 8-9.

ANDORNO, C.; RIBOTTA, P., *Insegnare e imparare la grammatica*. Torino, Paravia, 1999.

AGATI, A., *Abilità di lettura*. Torino, Paravia, 1999.

BALBONI, P.E., *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia, Marsilio, 1999.

BANDINI, A.; BARNI, M.; SPRUGNOLI, L., *La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera e i pubblici dell'italiano: tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni*, in M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella società e nella scuola in evoluzione*. Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 407-436.
[Una delle indagini più recenti sul pubblico che si rivolge all'italiano come lingua straniera]

BERRETTA, N.; GATTI, F., *Routine e rituali della comunicazione*. Torino, Paravia, 1999.

BIAZZI, M., *Lingue e movimenti migratori nell'Unione Europea: 30 anni di politica linguistica per i migranti*, in M. Vedovelli (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella società e nella scuola in evoluzione*. Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 203-222.

CORDA, A.; MARELLO, C., *Insegnare e imparare il lessico*. Torino, Paravia, 1999.

VEDOVELLI, M. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*. Milano, Franco Angeli, 1999.

BALBONI, P.E. (a cura di), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Milano, Theorema libri, 2000.
[È una miscellanea di contributi teorici e presentazioni di materiali alcuni dei quali trattano esplicitamente l'apprendimento della lingua italiana da parte di immigrati stranieri]

CATTANA, A.; NESCI, M.T., *Analisi e correzione degli errori*. Torino, Paravia, 2000.

COSTAMAGNA, L., *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino, Paravia, 2000.

NUCCETELLI, G. (a cura di), *Scrivi come mangi. La didattica dell'italiano L2 nei centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta*. Milano, Franco Angeli, 2000.

BARNI, M.; VILLARINI, A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2.* Milano, Franco Angeli, 2001.
[Il volume raccoglie contributi teorici che fanno il punto sugli studi sull'apprendimento dell'italiano da parte di immigrati]

3. I siti internet

In ultimo presentiamo una serie di siti internet che trattano da diverse angolazioni le tematiche oggetto di questa bibliografia.

http://helios.unive.it/progettoalias/materiali/formazione/laformazionedegli-insegnanti.htm
[Presenta un progetto di studio e di informazione sul processo di integrazione linguistica degli allievi stranieri e di autoformazione dei docenti di italiano L2]

http://members.xoom.it/aduadu/italianoseconda.htm
[A cura dell'IRRSAE Emila Romagna: offre una selezione di links sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e sui temi dell'intercultura]

http://space.tin.it/scuola/cvalent/il2/6.htm
[Presenta un lavoro sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nel ciclo elementare con una prima parte relativa alla presentazione della normativa sull'argomento]

http://www.irrsae.marche.it/mappe/eda/bibliogr1.htm
[Offre, tra le altre cose, una bibliografia dedicati ai lavori rivolti allo studio delle tappe di apprendimento dell'italiano L2]

http://www.unistrasi.it/cils
[Il sito che fornisce informazioni sulla CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Stranieri dell'Università per Stranieri di Siena, l'unica, al momento, a dedicarsi in maniera esplicita all'utenza immigrata]

http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html
[Dal sito è possibile scaricare il *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework* che è un materiale curato dal Consiglio d'Europa per la diffusione delle lingue straniere tra gli stati membri]

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

Immigrazione e lingua italiana: condizioni di sviluppo della competenza in italiano L2

Obiettivo di questo contributo è mettere in discussione un'idea comune riguardo all'italiano degli immigrati. Troppo spesso, infatti, la loro lingua è collegata allo stereotipo di immigrato ed è messa in relazione a concetti come povertà, lontananza dall'italiano standard, incapacità di raggiungere la competenza dei parlanti nativi. Intendiamo invece contribuire a modificare quest'idea ed evidenziare il fatto che l'essere immigrato in Italia può diventare una condizione favorevole per lo sviluppo della competenza, al punto che questa può diventare più ampia rispetto a quella che può raggiungere chi ha studiato l'italiano all'estero o chi l'ha studiato in Italia, ma non è immigrato e quindi non ha un contatto continuo, e soprattutto non è spinto all'apprendimento da una motivazione così forte quale quella di un immigrato, cioè l'integrazione in una società diversa dalla propria.

La condizione di immigrato ha in sé una potenzialità di ricchezza, e non di povertà come comunemente si ritiene: ricchezza per gli immigrati stessi, ma anche per la società che li ospita. Infatti, se da una parte il contesto sociale agisce sull'apprendimento della L2 da parte degli immigrati, diventando fattore importante per la formazione di una competenza ricca, dall'altra essi, attraverso il contatto fra le loro lingue e l'italiano, agiscono sul contesto, rendendolo complesso e diversificato, arricchendolo dal punto di vista espressivo (Barni, Villarini, Vedovelli, 1999). Naturalmente, la situazione di immigrazione può diventare condizione di possibilità per un'efficace competenza comunicativa solo se si configura in modo ottimale quanto ai suoi tratti di tipo sociale.

Gli studi sull'italiano degli immigrati

La lingua degli immigrati è stata studiata, in questi ultimi venti anni in Italia, seguendo il filone degli studi europei di linguistica ac-

quisizionale, soprattutto come base per la verifica di modelli teorici sull'apprendimento linguistico, per convalidare l'ipotesi di percorsi di acquisizione/apprendimento delle L2 di tipo *universale*, di percorsi *naturali*.[1] Si è scelto di analizzare la lingua degli immigrati per il fatto che apprendono la L2 in contesto naturale, spontaneo, attraverso lo scambio comunicativo con i parlanti nativi e il loro processo di apprendimento è più 'puro' rispetto a quello che viene realizzato in classe, dove la lingua è veicolata e mediata dalla figura dell'insegnante. In questa prospettiva sono state analizzate le varietà linguistiche elaborate dagli stranieri dal momento del loro arrivo nel paese ospite, ed è stata seguita l'evoluzione della loro interlingua per circa tre anni, con l'intento di arrivare a disegnare una mappa delle varietà di apprendimento sviluppate, da una varietà definita *pre-basica* a una *varietà avanzata* (Vedovelli, in stampa).

Sintetizzando un bilancio delle ricerche di linguistica acquisizionale, è stata posta l'attenzione principalmente sullo studio delle prime tappe del processo di apprendimento e sono state individuate quelle caratteristiche che definiscono le varietà iniziali e intermedie. Sulle varietà avanzate e sugli stadi successivi, fino a un livello *quasi-nativo* di apprendimento, nel panorama italiano mancano invece studi sistematici, che permettano di delineare un quadro preciso anche di questi tipi di varietà e di capire se un immigrato adulto possa avanzare nel processo di apprendimento fino ad avvicinarsi alla competenza di un parlante nativo.[2]

La lingua degli immigrati nella CILS

Base della presente analisi sono i risultati che hanno conseguito i candidati agli esami di certificazione *CILS – Certificazione di Italiano come lingua straniera* realizzata dal Centro Certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena. Il Certificato CILS è un titolo ufficiale rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena e, in seguito ad una convenzione quadro, è riconosciuto dal Ministero degli Affari Esteri. Gli esami per il conseguimento della certificazione si svolgono due volte all'anno in tutto il mondo attraverso la rete diplomatico-culturale

[1] Fra i molteplici studi sull'argomento, v. Klein e Perdue (1992), Dietrich, Klein, Noyau (1995), Klein e Perdue (1997), Banfi (1993), Bernini, Giacalone Ramat (1995), Giacalone Ramat (1986 e 1993), Vedovelli (1994), Dittmar, Giacalone Ramat (1999).

[2] Sulle varietà avanzate di apprendimento è in corso di realizzazione, da parte della dott.ssa Carla Bagna, una tesi nell'ambito del dottorato di ricerca in Didattica dell'Italiano a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena.

italiana (Istituti Italiani di Cultura, Ambasciate, Consolati) o altri enti (università ecc.), come pure in Italia dove è sempre più diffusa entro il sistema dei Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti e delle iniziative promosse dagli IRRSAE.

La CILS è strutturata in quattro livelli, denominati Livello UNO, DUE, TRE, QUATTRO.[3] Ciascun livello è autonomo e completo e presuppone una competenza linguistica progressivamente più ampia in termini di strutture linguistiche, di contesti d'uso della lingua e di spendibilità. La certificazione di ogni livello dichiara un grado di capacità comunicativa adeguato a specifici contesti sociali, professionali, di studio. Il candidato può liberamente scegliere il livello di esame a cui sottoporsi, senza il vincolo di aver preventivamente seguito particolari metodi o tipi di corsi di lingua.

Fra le certificazioni di competenza in italiano ufficialmente accreditati, realizzati dall'Università per Stranieri di Perugia, la terza Università di Roma e la Società Dante Alighieri, la CILS è l'unica ad aver accolto le esigenze degli immigrati stranieri. Tale attenzione è maturata entro una serie di attività di aggiornamento e di progetti di ricerca che hanno visto il Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena collaborare con gruppi di insegnanti di italiano per immigrati. Dopo un'iniziale ricerca congiunta con il Polo per Stranieri dei Comune di Torino (Albert, *et al.*, 1997), la certificazione CILS si è diffusa in molti Centri Territoriali Permanenti della Toscana, del Lazio, dell'Emilia Romagna, della Liguria, del Veneto.

I risultati che analizzeremo sono relativi a candidati che hanno sostenuto e superato prove relative alle abilità di base: ascolto, comprensione della lettura, produzione scritta, produzione orale e analisi delle strutture di comunicazione.[4] L'insieme dei candidati presenta alcune caratteristiche in comune e altre che li rende profondamente differenti. In base a tali caratteristiche sono stati suddivisi in tre gruppi.

Il nostro obiettivo è capire, attraverso l'analisi e il confronto dei risultati conseguiti, quale sia l'andamento dello sviluppo della competenza in italiano come L2 nei tre diversi gruppi di pubblico e se sia possibile individuare dei fattori che rendono ottimali le condizioni per la crescita della competenza stessa.

[3] Per un quadro dettagliato delle prove di certificazione e della competenza prevista per ciascun livello di esame, v. Vedovelli (1998).

[4] Nella sezione *analisi delle strutture della comunicazione* sono contenute prove che verificano la capacità di riflessione sulla lingua e sui suoi usi, non ristretta dunque alla sola capacità di analisi grammaticale. Questa attività di riflessione metalinguistica appare fortemente sviluppata nelle situazioni di apprendimento spontaneo della lingua straniera, soprattutto nei contesti migratori proprio per le condizioni socioculturali che sollecitano fortemente l'impegno di elaborazione del soggetto apprendente.

Le caratteristiche dei candidati

Prima di entrare nell'analisi dettagliata dei dati derivanti dagli esami CILS che hanno coinvolto gli immigrati stranieri riteniamo utile ricordare sinteticamente alcune caratteristiche dell'attuale situazione della diffusione dell'italiano fra stranieri. Ciò consentirà di posizionare più precisamente la specificità della condizione, dei processi e dei bisogni linguistico-comunicativi degli immigrati rispetto agli altri tipi di stranieri che entrano in sistematico contatto con lo spazio linguistico italiano.

Negli ultimi venti anni l'italiano diffuso fra stranieri ha vissuto trasformazioni profonde: alla lingua oggetto di apprendimento solo per il legame con una tradizione di cultura intellettuale si è aggiunta tutta la gamma delle funzioni strumentali. Un numero sempre maggiore di corsi di italiano dei settori economico-produttivi sono organizzati dalle Camere di Commercio all'estero, dalle Facoltà e dai Dipartimenti di Economia, dalle scuole private di italiano. Tra gli apprendenti, al nucleo di coloro che sono interessati al contatto culturale si sono aggiunti quanti fanno della lingua italiana oggetto e strumento di lavoro. Da ultimo, proprio gli immigrati stranieri hanno rappresentato l'elemento più innovativo, dal momento che sviluppano un sistematico contatto con lo spazio sociale e linguistico italiano, apprendono la lingua per fini strumentali di interazione e vedono i loro figli sviluppare una competenza quasi nativa in italiano.

Sul piano glottodidattico, alla trasformazione delle caratteristiche della diffusione della lingia italiana fra stranieri hanno corrisposto innovazioni sia teorico-metodologiche, sia strumentali-applicative. La messa in atto delle certificazioni ufficiali di competenza rientra in questo quadro ed ha consentito di acquisire dati come mai prima era avvenuto. Esaminando i candidati agli esami CILS, si hanno chiari elementi che confermano il cambiamento dei pubblici dell'italiano, delle loro motivazioni e dei loro bisogni formativi.

Per quanto riguarda le fasce d'età (tab. 1), sono molti i giovani che investono nell'apprendimento dell'italiano anche in chiave di una futura professione (21% fino a 18 anni e 43% nella fascia di età fra i 18 e i 25 anni), e quelli che hanno bisogno di un titolo immediatamente spendibile (23% dai 27 ai 35 anni).

Per quanto riguarda le professioni (tab. 2) aumenta la diversificazione della loro tipologia rispetto ai risultati dell'indagine di Baldelli (1987), nella quale la stragrande maggioranza degli apprendenti l'italiano era rappresentata da studenti (71,4%).

Le caratteristiche della nuova realtà dell'italiano diffuso fra stranieri spingono a elaborare modelli teorici e applicativi capaci di dare conto della complessità con cui si configura. Le conseguenze dell'emer-

gere di nuovi pubblici riguardano anche i processi di apprendimento linguistico, i fattori che vi intervengono favorendoli o ostacolandoli, il modo in cui si attuano.

I dati derivanti dagli esami CILS consentono di rileggere sotto nuova luce il rapporto fra tipo di input linguistico che dà luogo all'apprendimento ed esiti di quest'ultimo. Il nostro studio, mettendo a confronto tre tipi di apprendenti, fornisce dati per verificare i modelli sociolinguistici di apprendimento dell'italiano.

La presente indagine si riferisce ai candidati che hanno sostenuto le prove di esame CILS nelle sessioni di esame dal dicembre 1994 fino al dicembre 1999. Abbiamo identificato i tre gruppi di pubblico tramite tre etichette: gli immigrati in Italia, gruppo che comprende 590 soggetti, gli stranieri in Italia, 530 soggetti, e gli stranieri all'estero, 8.500 soggetti.

Un fattore comune a tutte e tre i gruppi è aver deciso di sostenere gli esami di certificazione della competenza in italiano L2, fattore che indica una così forte motivazione all'apprendimento della lingua che li spinge al raggiungimento di un titolo di studio che riconosca e dichiari in modo trasparente la loro competenza. Tutti hanno deciso di 'investire'[5] in un titolo che sia poi spendibile socialmente nel campo dello studio o del lavoro o come strumento di integrazione sociale.

Tabella 1 – *Età dei candidati*

Fasce di età	Percentuale
Fino a 18 anni	21
Da 19 a 26 anni	43
Da 27 a 35 anni	23
Da 46 a 45 anni	8
Oltre 45 anni	5
Totale	100

Tabella 2 – *Professione dei candidati*

Professione	Percentuale
Studente	53,5
Impiegato	13,3
Insegnante	8,4
Non dichiarata	7,1
Libero professionista	5,6
Casalinga	3,2
Commerciante	2
Disoccupato	1,4
Artista	1,3
Pensionato	0,6
Operaio	1,1
Colf	0,8
Infermiere	0,7
Altro	1
Totale	100

Il primo fattore che differenzia i tre gruppi è il luogo dove hanno sostenuto gli esami, cioè proprio il contesto materiale in cui si verifica la comunicazione e la socializzazione. Gli appartenenti al primo e al secondo gruppo hanno sostenuto gli esami in Italia, il terzo invece li ha sostenuti all'estero. Il primo e il secondo gruppo si differenziano in ba-

[5] È un investimento di tipo culturale; l'aspetto finanziario si concretizza nel pagamento di una esigua tassa di esame.

se al motivo per cui si trovano in Italia. Fanno parte del primo gruppo gli immigrati: si tratta di un particolare insieme di persone per le quali l'Italia rappresenta una tappa più o meno stabile nel percorso di migrazione. Sono quindi persone che almeno per il momento hanno deciso di vivere in Italia e hanno bisogno di lavorare e/o studiare e quindi integrarsi. I candidati del secondo gruppo si possono ricondurre alla più generica categoria degli stranieri. Vi appartengono quelle persone che per vari motivi hanno deciso di trascorrere un periodo di tempo più o meno breve in Italia, ma che non hanno intenzione di rimanervi stabilmente. Ad esempio, vi si possono trovare perché, innamorate della cultura italiana, approfittano di un viaggio per conoscere o approfondire l'uso della lingua oppure perché utenti di uno dei progetti di mobilità europea, interessati a studiarla per essere in grado di frequentare una università. Il fattore comune agli appartenenti a questo secondo pubblico è il fatto che la loro permanenza in Italia è solo occasionale.

Un aspetto condiviso dai tre gruppi è quello di aver preso parte a corsi di apprendimento linguistico. Anche gli immigrati del primo gruppo sono andati a scuola per imparare l'italiano. Questo fatto li caratterizza come una élite ristretta rispetto alla massa: infatti, solo una piccola parte di immigrati decide di far rientrare nel proprio progetto migratorio la formazione linguistica e in numero ancora inferiore sono quelli che decidono di sottoporsi a un esame di certificazione.[6] Per questa categoria di immigrati non si può parlare della condizione di svantaggio che è propria di chi arriva in Italia senza conoscere l'italiano e non frequenta la scuola o la frequenta solo saltuariamente. Questi soggetti, che possono 'permettersi' di andare a scuola, hanno compreso quanto la competenza nella lingua della società in cui sono venuti a vivere sia fondamentale per formare la loro identità sociale e culturale e quanto sia importante il ruolo della formazione, dell'apprendere l'italiano a scuola, per raggiungere questa competenza in tempi più brevi e in modo più efficace. Hanno le condizioni culturali per poter valutare l'importanza della formazione e vivono nelle condizioni sociali per poterne usufruire. Sono infatti in prevalenza persone provenienti da paesi in cui il sistema scolastico è ben consolidato (ad esempio, paesi dell'Est Europeo), in possesso di un certo grado di scolarità acquisito nel proprio paese di origine, che si sono rivolte ai corsi di alfabetizzazione per adulti o ai corsi di italiano come L2 organizzati proprio per gli im-

[6] Rispetto all'offerta formativa, possiamo rappresentare come una piramide il pubblico degli immigrati, dal basso verso l'alto: non pubblico, che non sa nemmeno che esiste un'offerta formativa, pubblico potenziale, che non vive nelle condizioni sociali per poter rispondere, pubblico reale, che risponde all'offerta formativa, élite, che si presenta agli esami di certificazione, dopo aver seguito un percorso di formazione linguistica.

migrati da varie tipologie di enti pubblici e privati. In loro convivono e interagiscono le due modalità di apprendimento di una lingua: quella spontanea e quella guidata (Giacalone Ramat, 1993). Per il fatto che vivono in Italia, gli immigrati possono apprendere l'italiano in modo spontaneo perché sono esposti continuamente a stimoli verbali all'interno di contesti di vita e di interazione con parlanti nativi. Inoltre, avendo deciso di andare a scuola di lingua, hanno scelto di seguire anche una modalità di apprendimento guidata, mediata dalla presenza di un insegnante.

Il secondo gruppo ha anch'esso frequentato corsi in Italia, organizzati in prevalenza presso scuole private o presso università. Nella maggioranza dei casi costoro arrivano già con una certa competenza in italiano, a differenza degli immigrati che spesso al momento del loro arrivo non lo conoscono affatto. La loro caratteristica principale è aver seguito una modalità di apprendimento guidato, mentre è occasionale la modalità di apprendimento spontaneo. Anche i candidati del terzo gruppo, gli stranieri all'estero, hanno imparato l'italiano attraverso un percorso di formazione guidata, ma svolto soprattutto nel paese in cui vivono; quindi, non essendo inseriti nel contesto sociale in Italia, possono far riferimento solo a una modalità di apprendimento formale, in classe sotto la guida di un insegnante. Appartengono a questo gruppo una varia tipologia di soggetti: studenti che hanno l'italiano come lingua curricolare nel loro corso di studi, studenti nelle università straniere, frequentanti vari corsi di italiano organizzati dalle più disparate categorie di agenzie formative all'estero ecc.

Esito e risultati degli esami CILS: confronto fra immigrati in Italia, stranieri in Italia e stranieri all'estero

Se osserviamo il grafico 1, vediamo che la percentuale di chi ha superato l'esame varia all'interno dei tre gruppi di candidati al variare dei livelli di esame.[7] È naturale aspettarsi un andamento di questo tipo: un maggior numero di candidati che riesce a superare i livelli più bassi, che prevedono il possesso di una competenza legata alla capacità

[7] Gli esiti dell'esame CILS sono tre. Un candidato può: a) conseguire la certificazione, se riesce a superare completamente tutte le prove di esame relative alle cinque abilità di base da cui è composto ciascun livello: per superare una abilità occorre ottenere il punteggio di almeno 11 punti su 20, quindi per superare l'esame occorrono come minimo 55 punti su 100; b) non conseguire la certificazione, se non riesce a superare nessuna delle prove; c) ottenere un attestato di capitalizzazione, se supera solo alcune abilità (v. Vedovelli, 1998): l'attestato gli consente di cercare di superare entro un anno le prove in cui ha fallito. Ci occuperemo qui solo dei candidati che hanno conseguito la certificazione.

di interagire in scambi comunicativi di tipo quotidiano e familiare, e un numero minore di successi ai livelli più alti, che prevedono la capacità di utilizzare la lingua italiana in ambiti professionali.

Seguono questo tipo di andamento gli stranieri all'estero e gli stranieri in Italia. Questi ultimi sono il gruppo che raggiunge una percentuale maggiore di superamento dell'esame ai Livelli UNO e DUE (quasi il 90%), mentre solo il 60% riesce a superare le prove dei Livelli TRE e QUATTRO. Anche per gli stranieri all'estero la percentuale di chi riesce a conseguire il certificato CILS decresce al crescere del livello di esame: si passa dall'80% al Livello UNO al 60% al Livello QUATTRO.

Grafico 1 – *Percentuale di promossi agli esami CILS: confronto fra immigrati, stranieri che all'estero, e stranieri in Italia*

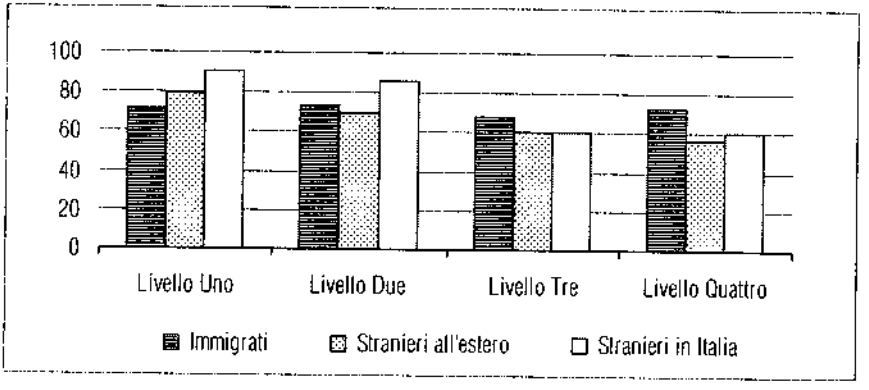
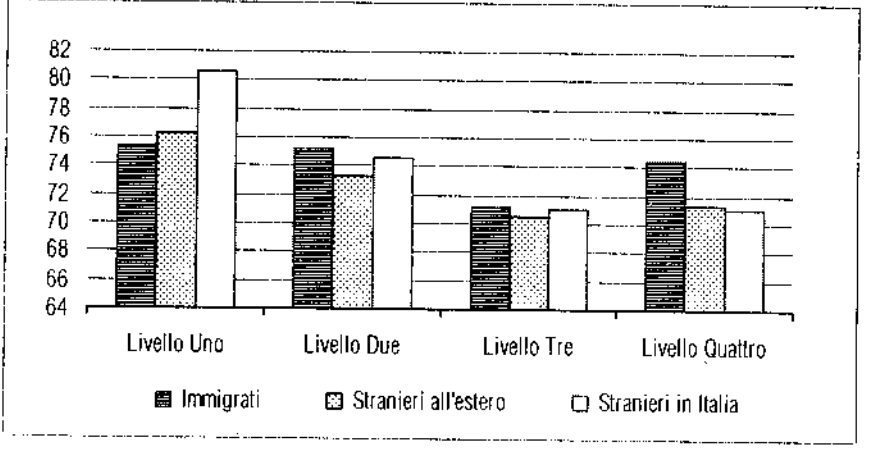


Grafico 2 – *Punteggio ottenuto dai candidati che hanno superato gli esami CILS: confronto fra immigrati, stranieri all'estero e stranieri in Italia*



Gli immigrati in Italia invece presentano un andamento diverso: la percentuale dei successi rimane pressoché stabile nei quattro livelli di esame (intorno al 70%). Ma il dato più rilevante si ottiene confrontando i loro risultati con quelli ottenuti dagli altri due gruppi. Con una tendenza opposta rispetto agli stranieri all'estero e in Italia, gli immigrati presentano al Livello UNO la percentuale maggiore di fallimenti (solo il 70% circa supera l'esame), al livello DUE ottengono una percentuale di successi maggiore solo di quella degli stranieri all'estero, mentre nei livelli più alti ottengono successi in una percentuale maggiore rispetto a entrambi gli altri due gruppi. Nel Livello QUATTRO arrivano fino a più del 72% dei successi, mentre gli stranieri in Italia arrivano al 60% e gli stranieri all'estero appena al 56%.

Lo stesso tipo di andamento si osserva nei risultati, cioè nel punteggio medio ottenuto dai candidati appartenenti ai tre gruppi che hanno ottenuto il certificato CILS nei vari livelli di esame. Anche in questo caso l'andamento atteso è rappresentato da un punteggio più alto nei livelli più bassi e un punteggio più basso nei livelli più alti: al crescere dell'impegno e delle difficoltà dovrebbe decrescere il punteggio. Mentre questo si verifica nel caso degli stranieri all'estero (che passano da un punteggio medio di 80 punti su 100 al Livello UNO ai 70 punti medi al Livello QUATTRO) e degli stranieri in Italia, il punteggio degli immigrati presenta un andamento diverso: rimane pressoché stabile nei quattro livelli intorno ai 74 – 75 punti. Ma, se al Livello UNO gli immigrati sono quelli che ottengono il punteggio più basso, al Livello QUATTRO in media raggiungono il punteggio più alto.

Per cercare di spiegare questi dati occorre far ricorso ai fattori che caratterizzano i tre gruppi di candidati e cioè: 1) il fatto di frequentare corsi di italiano; 2) di trovarsi o non trovarsi in Italia; 3) di trovarsi in Italia in modo più o meno continuativo e 4) avere delle motivazioni diverse all'apprendimento della lingua. A nostro avviso è analizzando la combinazione e l'interazione di tutti questi fattori che si riesce a fornire un senso ai dati. Non è sufficiente servirsi del modello utilizzato dagli studi sull'acquisizione linguistica, condotti negli anni '70, che vedeva un nesso di tipo deterministico, meccanico, fra la dimensione sociale e la dimensione linguistica. Secondo questi studi, fra lingua e società si instaurano rapporti di co-variazione per cui la competenza linguistica viene vista come determinata dalla condizione socioculturale. È invece necessario far ricorso a un modello sociolinguistico che si fondi anche sui rapporti fra le due modalità di apprendimento, spontaneo e guidato. Queste modalità sono caratterizzate da due diversi tipi di esposizione all'input di apprendimento, cioè la quantità di lingua e il modo in cui i soggetti vi entrano in contatto: l'esposizione all''input naturale', attraverso il contatto quotidiano con contesti di socializzazione in Italia, e all''input guidato e facilitante', in classe.

Osservando e confrontando i risultati conseguiti dai tre gruppi, ci accorgiamo subito quanto sia determinante per lo sviluppo della competenza il diverso tipo di 'esposizione all'input di apprendimento'. La competenza linguistica degli stranieri all'estero dipende in modo predominante dal fatto di frequentare un corso di italiano. Pensiamo a un giapponese che impara l'italiano frequentando un corso a Tokyo: la quantità e qualità di lingua con cui viene in contatto è in prevalenza quella che il suo insegnante decide di presentargli durante le lezioni. Potrà certamente esercitarsi a casa, leggere o ascoltare dei testi in italiano attraverso i mezzi più tradizionali o più innovativi. Ma il fatto di trovarsi lontano dall'Italia e dal contatto sistematico con la pluralità delle interazioni sociali, fa sì che sia esposto prevalentemente (se non esclusivamente) ad un input guidato e facilitante.

Gli altri due gruppi, gli immigrati e gli stranieri in Italia sono inseriti invece sia in processi spontanei di apprendimento, perché soggiornano nel paese, sia guidati, perché vanno a scuola di italiano. Pertanto sono esposti sia a un input non controllato, che dipende dalla necessità di interagire quotidianamente in contesti sociali e comunicativi, sia controllato dall'insegnante. Fra i due tipi di input si crea un continuo movimento di rinforzo e una continua elaborazione che contribuisce a sviluppare le varietà di apprendimento e la competenza linguistica. Gli effetti di un tipo di input vengono rafforzati continuamente dall'altro tipo: quello che è stato presentato in classe può essere subito sperimentato sul campo nell'interazione quotidiana e le ipotesi sulla lingua che sono scaturite dall'interazione quotidiana possono trovare conferme o essere smentite in classe.

Le differenze di rendimento da parte degli immigrati rispetto agli stranieri in Italia nei primi due livelli di esame, sia in termini di percentuale di successi che di qualità della competenza, si può spiegare considerando la condizione di svantaggio che vivono all'inizio del percorso di apprendimento. Molti, al loro arrivo, non conoscono nemmeno una parola di italiano: l'avvio quindi è lento e faticoso e porta all'elaborazione di una interlingua ristretta, povera di strutture e di elementi lessicali. Neppure il fatto di frequentare un corso riesce in un primo momento a far superare le difficoltà derivate dal contatto con la nuova lingua. D'altra parte c'è la necessità di ottenere un titolo di studio spendibile socialmente e quindi di sottoporsi il prima possibile agli esami.

Invece lo straniero in Italia inizialmente si trova in condizione di vantaggio: spesso ha già frequentato corsi di italiano nel proprio paese, l'input a cui è stato in prevalenza esposto all'inizio del processo di apprendimento è di tipo guidato e strutturato per garantire un buon avvio del processo stesso. Inoltre può permettersi di presentarsi a sostenere le prove del livello di esame, da lui stesso scelto, nel momento in

cui si sente pronto per affrontarle, non essendo per lui necessario e vincolante il possesso di un titolo di studio. Quindi, inizialmente, è l'esposizione ad un input guidato il fattore determinante per l'avvio dello sviluppo della competenza.

Il rendimento dei due gruppi si differenzia ai livelli più alti di esame: gli immigrati ottengono dei risultati migliori e dimostrano di riuscire a raggiungere una competenza più ampia, compatta, elaborata. Quello che è determinante per lo sviluppo della loro competenza è il fattore continuità di esposizione all'input spontaneo. Mentre per gli stranieri in Italia l'essere esposti a una grande quantità di input è una condizione solo momentanea e occasionale, per gli immigrati è una condizione stabile, legata alla vita di tutti i giorni.

Nelle fasi avanzate quindi il peso dei due fattori si ribalta: è il fattore esposizione all'input spontaneo che assume il peso maggiore per lo sviluppo della competenza, rispetto a un input guidato, ma sempre ristretto, limitato. Questo dimostra che la condizione di migrante può diventare una condizione ottimale per lo sviluppo della competenza, se a una discreta condizione culturale di origine si unisce la possibilità di rispondere all'offerta formativa ese si verifica, pertanto, una continua interazione fra l'input spontaneo e l'input guidato.

Conclusioni

Abbiamo visto che la lingua degli immigrati non può essere considerata solo nei termini di una lingua caratterizzata comunque da povertà e quindi da fenomeni di privazione e semplificazione a tutti i livelli del sistema linguistico e della comunicazione, ma è una lingua che può progredire in maniera tale da raggiungere una competenza molto ricca. Gli immigrati non sono da considerare solo come deprivati fra due lingue e culture. La situazione iniziale di svantaggio linguistico nel paese di arrivo, quando sono costretti ad imparare una nuova lingua per instaurare un minimo di comunicazione nel proprio quotidiano con un mondo straniero, può ribaltarsi e può trasformarsi in condizione sociolinguistica ottimale per lo sviluppo della competenza.

In questi ultimi anni sono stati pubblicati in Italia testi letterari prodotti da immigrati in lingua italiana. La scrittura in lingua italiana può essere realizzata in varie modalità, tutte esperibili anche da un singolo autore attraverso un percorso sequenziale nel corso degli anni: una scrittura a due mani con un coautore italiano, una scrittura nella propria lingua-madre e poi tradotta o fatta tradurre, pubblicando solo la traduzione oppure il testo bilingue. Solo oggi, però, si può parlare di una scrittura realizzata direttamente in italiano (Menna, in corso di

stampa).[8] In studi condotti in paesi con una più lunga tradizione di immigrazione, come ad esempio la Germania, è stato calcolato che occorrono circa 10 – 15 anni di permanenza in un paese per far sì che gli immigrati riescano a produrre letteratura nella nuova lingua (Chiellino, 1995 e 2000). Solamente ora si possono trovare in Italia immigrati con un tempo di permanenza così lungo. Questo non significa che tutti gli immigrati debbano riuscire a sviluppare l'intero processo di apprendimento fino a raggiungere una competenza così ampia da portarli a superare un Livello QUATTRO della CILS o scrivere letteratura in italiano; si può, tuttavia, creare le condizioni per uno sviluppo il più possibile ampio della competenza, cercando di superare il rischio di fossilizzazioni o blocchi nel processo di apprendimento. Quindi, considerato che l'incontro e l'interazione fra input guidato e facilitante e input naturale rappresentano le condizioni ottimali per sviluppare il processo di apprendimento dell'italiano, il sistema formativo, a tutti i livelli, dovrà essere un grado di assumere un ruolo determinante. La sfida sarà la realizzazione, da parte degli enti preposti, di offerte di formazione rivolte sia a bambini e adolescenti, sia ad adulti immigrati, varie, flessibili e mirate ai bisogni e alle disponibilità degli utenti. In questo modo la formazione linguistica non sarà solo un privilegio destinato a pochi, ma potrà essere allargata anche a quella gran massa di immigrati che ancor oggi rappresentano il non-pubblico della formazione.

L'integrazione è una condizione che passa attraverso la conoscenza della lingua del paese ospite. Saranno in numero sempre maggiore nei prossimi anni in Italia gli immigrati a cui le varie offerte potranno essere rivolte e ci auguriamo che siano in numero maggiore anche quelli che a queste offerte potranno rispondere.

MONICA BARNI
Università per Stranieri di Siena

[8] La letteratura dell'immigrazione in italiano è stata analizzata in Maccagnani (2000), che però testimonia solo scritti di autori stranieri realizzati con l'aiuto di scrittori madrelingua italiani, perché non si era ancora realizzata la conquista dell'autonomia linguistica da parte degli immigrati.

Bibliografia

L. Albert, M. Vedovelli, M.T. Alberto, M. Allemano, S. Massara, M. Barni (1997), *La Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, «Percorsi», dicembre, pp. 55-66.

I. Baldelli (a cura di) (1987), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

E. Banfi (a cura di) (1993), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.

M. Barni, A. Villarini, M. Vedovelli (1999), *Ricchezza e povertà nel linguaggio, nella lingua, nella competenza linguistica*, «Open», 3-4, pp. 93-111.

G. Bernini, A. Giacalone Ramat (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde. Atti del Convegno internazionale di studi, Pavia, 28-30 ottobre 1988*. Milano, Franco Angeli.

G. Chiellino (1995), *Am Ufer der Fremde. Literatur und Arbeitsmigration 1870-1991*. Stuttgart, Meztler Verlag.

G. Chiellino (2000), *Interkulturelle Literatur in der Bundesrepublik*. Stuttgart, Meztler Verlag.

R. Dietrich, W. Klein, C. Noyau (1995), *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing Co.

N. Dittmar, A. Giacalone Ramat (a cura di) (1999), *Grammatik und Diskurs / Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*. Tübingen, Stauffenberg Verlag.

A. Giacalone Ramat (a cura di) (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino.

A. Giacalone Ramat (1993), *Italiano di stranieri*, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari, Laterza, pp. 341-410.

W. Klein, C. Perdue (1992), *Utturance Structure*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing Company.

W. Klein, C. Perdue (1997), *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, «Second Language Research», (13), 4, pp. 301-348.

R. Maccagnani (2000), *Dietro le quinte di una scrittura: la prima letteratura dell'immigrazione in italiano. Bilanci e prospettive*, In S. Vanvolsem, D. Vermandere, Y. D'Hulst, F. Musarra (a cura di), *L'italiano oltre frontiera, Atti del V Convegno internazionale, Leuven, 22-25 aprile 1998*. Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 463-476.

L. Menna (2001), *Il tallone di Achille, la leva di Archimede: la questione della lingua nei testi della letteratura della migrazione*, in M. Barni, A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano come L2*. Milano, Franco Angeli.

M. Vedovelli (a cura di) (1994), *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano L2 in contesto migratorio*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata», XXIII, 2.

M. Vedovelli (a cura di) (1998), *Linee guida CILS*, Siena, Università per Stranieri di Siena (con contributi di A. Bandini, M. Barni., S. Lucarelli, A. M. Scaglioso, L. Sprugnoli).

M. Vedovelli (in stampa), *Italiano come L2*, in C. Lavinio, S.C. Sgroi (a cura di), *Altri dieci anni di linguistica italiana: 1986-1996*, Serie delle pubblicazioni della Società di Linguistica Italiana. Roma, Bulzoni.

Recent articles:

"Our Hearts Burn with Ardent Love for Two Countries": Ethnicity and Assimilation at Chicago Holiday Celebrations, 1876—1918
Ellen M. Litwicki

"Your Old Men Will Dream Dreams": The Italian Pentecostal Experience in Canada, 1912—1945
Enrico Carlson Cumbo

Transplanted to the Rose City: The Creation of East European Jewish Community in Portland, Oregon
Ellen Eisenberg

Ronald H. Bayor
EDITOR
Georgia Institute of Technology
Atlanta, Georgia

Subscription includes membership in the Immigration and Ethnic History Society and semiannual *Immigration and Ethnic History Newsletter.*

Now in its 19th year.

JAEH is the leading journal on American ethnic history. It addresses various aspects of American immigration and ethnic history, including background of emigration, ethnic and racial groups, Native Americans, immigration policies, and the processes of acculturation.

The official journal of the Immigration and Ethnic History Society

JOURNAL OF AMERICAN ETHNIC HISTORY

Published Quarterly

ISSN: 0278-5927

Subscription rates:
Individuals: $30/yr; $55/2yrs; $75/3yrs
Institutions: $100/yr; $194/2yrs; $268/3yrs
Outside North America add $30/yr.
air expedited delivery.
(Rates subject to change annually)

Available on the Internet FREE with print subscription.

Visit us on the web at www.transactionpub.com

transaction

transaction
PERIODICALS CONSORTIUM
a division of Transaction Publishers
RUTGERS—THE STATE UNIVERSITY
DEPARTMENT 2000
35 BERRUE CIRCLE
PISCATAWAY, NJ 08854

Call 1 888 999 6778 or Fax 732 748-9801

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri.

Una ricerca condotta nelle scuole dell'obbligo di Cortona

Introduzione

Il cambiamento qualitativo dell'immigrazione e la fase "stanziale" dei recenti processi migratori, caratterizzata dalla crescente presenza di bambini e adolescenti, oltre a rendere più visibile il fenomeno "immigrazione", hanno contribuito a creare un atteggiamento di maggiore sensibilizzazione sia a livello istituzionale che nel campo della ricerca, rendendo via via più acceso il dibattito politico-culturale sulle problematiche relative all'integrazione sociale e linguistica dei figli di immigrati. In una società che si fa sempre più multietnica, porre l'attenzione su tali concetti significa, in primo luogo, privilegiare la scuola quale spazio entro il quale valutare il grado di inserimento socioculturale e il rendimento scolastico dei minori stranieri, entrambi strettamente correlati al problema dell'apprendimento della lingua che "riemerge con forza in rapporto al suo ruolo nell'insuccesso scolastico".[1]

L'analisi delle correlazioni più significative tra sviluppo della competenza linguistica e comunicativa in italiano lingua seconda[2] e condizionamenti dell'ambiente extralinguistico di provenienza dei minori stranieri è alla base della ricerca che presentiamo; tarata su un'espe-

[1] Vedovelli (1993, p. 24).

[2] Con il termine "lingua seconda" (d'ora in poi abbreviato con L2) si fa riferimento alla lingua appresa dopo la lingua materna (L1) direttamente nel paese in cui viene usata come lingua di comunicazione quotidiana, indipendentemente dalla frequenza ad un corso, la cui conoscenza è indispensabile per l'inserimento sociale nel paese ospite, cfr. Giacalone-Ramat (1986, p. 11).

rienza didattica concreta, condotta nell'anno scolastico 1998/99 e mirata all'insegnamento dell'italiano L2 a favore di allievi non italofoni, la ricerca è stata concepita secondo il metodo interpretativo-esplorativo della ricerca-azione[3] e può essere considerata, in sostanza, come il risultato della mediazione tra pratiche operative attuate in classe e contenuti teorici della ricerca, emersi in relazione alla specificità della situazione scolastica e costantemente verificati sull'attività di insegnamento/apprendimento.

Il corpus di informanti

I dati utilizzati nel corso della ricerca sono stati tratti da una serie di materiali composti da testi (questionari socioculturali e prove linguistiche) e risultati a test e ricavati dalle prestazioni di un gruppo di informanti stranieri o di origine straniera, inseriti nelle scuole dell'obbligo del Comune di Cortona. La scelta del corpus sul quale è stata condotta l'indagine non è stata programmata preventivamente, ma è derivata dallo specifico contesto didattico, relativo all'intervento linguistico di emergenza finalizzato all'insegnamento dell'italiano L2, alla quale la scrivente ha partecipato come insegnante.[4] In particolare, sono stati presi in esame 10 allievi, 6 femmine e 4 maschi, tre dei quali legati da vincoli di parentela, compresi in una fascia d'età che va da un minimo di 6 ad un massimo di 17 anni, di diversa nazionalità e residenti nel comune di Cortona (*Tabella 1*).

Il corpus di informanti, poco esteso e non casuale, poiché selezionato sulla base dei vincoli imposti dal particolare contesto didattico, risulta comunque rappresentativo di realtà differenziate, dal momento che riflette in maniera significativa la composizione del panorama scolastico cortonese in contesto migratorio, presentando le categorie sociodemografiche più funzionali agli obiettivi della ricerca e alla conseguente stratificazione socioculturale degli informanti, distinti per classe di età, classe di inserimento scolastico, lingua d'origine e tempo di permanenza in Italia.

[3] Sulla metodologia della ricerca-azione e sulle finalità proprie di questo ambito d'indagine educativo, si veda Pozza, Zappi (1993) con bibliografia di riferimento.

[4] Si ringraziano gentilmente i Direttori didattici delle Scuole Elementari di Terontola e di Cortona, il Preside della Scuola Media "P. Pancrazi", e tutto il personale delle segreterie, senza il sostegno dei quali non sarebbe stato possibile portare a termine l'indagine linguistica. Per l'attenzione mostrata verso la ricerca e per la collaborazione e la disponibilità che hanno mostrato nei confronti della scrivente desidero, inoltre, ringraziare le insegnanti delle Scuole Elementari di Sodo e Terontola e della Scuola Media di Mercatale.

Tabella 1 – *Il corpus di informanti*

Soggetto	L1	Età al momento dell'arrivo in Italia	Tempo di permanenza in Italia al momento della prima rilevazione	Inserimento scolastico
ZU	berbero	17	1 mese	III media
ZA	berbero	15	1 mese	III media
FA	berbero	13	1 mese	II media
EN	albanese	11	pochi giorni	V elementare
FL	albanese	11	1 mese	V elementare
SU	panjabi	10	1 mese	III elementare
EV	albanese	9	2 mesi	III elementare
AN	polacco	6	17 mesi	I elementare
BR	albanese	6	7 mesi	I elementare
SA	arabo	nato in Italia	nato in Italia	I elementare

L'obiettivo della ricerca

Elaborata a partire da dati empirici successivamente codificati, la ricerca ha assunto la forma di un carotaggio di tipo socioculturale e linguistico su un limitato corpus di informanti, piuttosto che quella di un'indagine su un campione statistico rappresentativo. Essa è stata finalizzata, in particolare, alla definizione delle variabili sociolinguistiche che caratterizzano il processo evolutivo dell'apprendimento della L2 da parte della seconda generazione di immigrati e all'individuazione delle correlazioni più significative tra sviluppo delle varietà interlinguistiche e condizionamenti dell'ambiente socioculturale di provenienza degli allievi stranieri, spesso indice della forte marginalità economica, sociale e culturale vissuta dalle famiglie migranti.

Consapevoli di quanto sia difficile e complesso ridurre a schema la pluralità delle dinamiche sociali e socializzatorie che intervengono nell'apprendimento della L2 in contesto migratorio, siamo partiti dall'ipotesi che, nonostante l'esiguità del corpus di informanti, fosse possibile comunque delineare alcune linee interpretative dei fenomeni esaminati, se avvalorate dal ricorso ad una metodologia di rilevazione e valutazione dei dati il più possibile oggettiva. Sono state così utilizzate, e allo stesso tempo verificate, le modalità di intervento già sperimentate con il Glotto-Kit per Stranieri,[5] un sistema di identificazione

[5] Sulla elaborazione del Glotto-Kit per immigrati stranieri si vedano Vedovelli (1994), Felici, Vedovelli, Villarini (1995), Villarini (1995) e Vedovelli (1996).

della competenza in italiano L2 appreso da immigrati stranieri, che consente di definire in modo economico e significativo la condizione sociolinguistica dell'apprendente straniero tramite strumenti statistico-probabilistici di misurazione.

La metodologia di raccolta e codificazione dei dati

Il nucleo centrale della ricerca è stato ampiamente dedicato alla esplicitazione degli aspetti metodologici relativi al contesto di rilevazione dei corpora linguistici e socioculturali e alla formalizzazione dei criteri di codificazione dei dati raccolti. La rilevazione dell'identità linguistica e socioculturale degli allievi migranti è stata impostata su una serie di procedure che seguono, in linea di massima, le modalità indicate nella versione standard del Glotto-Kit per Stranieri; i dati linguistici ed extralinguistici raccolti sono stati poi interpretati mediante un approccio metodologico di tipo probabilistico e non deterministico, centrato sull'analisi quantitativa delle correlazioni più significative tra fattori socioculturali e linguistici.

Tabella 2 – *La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli allievi*

Sezione 1: indagine socioculturale	Sezione 2: indagine linguistica
• ***Il territorio:***	• ***Le prove linguistiche:***
a. scheda informativa sull'ambiente socioeconomico	a. intervista strutturata
b. scheda informativa sulla realtà linguistica	b. riconoscimento e uso del lessico
	c. riconoscimento ed esecuzione di consegne
• ***L'ambiente socioculturale di provenienza degli informanti:***	d. fluenza della produzione parlata
a. somministrazione dei questionari socioculturali agli allievi	e. intervista semistrutturata
b. somministrazione dei questionari socioculturali ai genitori	f. descrizione orale di schede illustrate
	g. parafrasi orale di sequenze filmate

Lo schema generale di impostazione dello strumento di rilevazione è stato rispettato, ma personalizzato e adattato alle esigenze emerse nella specifica condizione di ricerca, modificandone la struttura sia con l'aggiunta o l'adattamento, che con l'omissione di alcune prove, proprio in virtù di una delle componenti fondanti del Glotto-Kit per Stranieri, la flessibilità, consistente nella possibilità da parte del ricercatore o dell'insegnante di costruire prove "su misura" e adattabili alle particolari situazioni in cui viene realizzata l'indagine (*Tabella 2*).

La rilevazione della condizione socioculturale

L'indagine socioculturale è stata completata con una ricognizione sulla realtà territoriale di riferimento attraverso l'analisi dell'ambiente socioeconomico e linguistico di Cortona. Per ricavare un panorama più esaustivo sull'ambiente socioculturale di provenienza, abbiamo deciso, inoltre, di sottoporre i questionari socioculturali sia agli allievi che ai loro genitori; i questionari sono stati somministrati direttamente dalla scrivente ed hanno assunto piuttosto la forma di tracce di rilevazione con interviste individuali contraddistinte da un elevato livello di collaboratività da parte dell'intervistatore e formulate, quando necessario, tramite parafrasi lessicali delle espressioni più settoriali, chiarimenti e delucidazioni sulle sezioni dell'intervista che presentavano termini specialistici. L'affidabilità delle risposte ottenute con i questionari è stata salvaguardata con la tecnica dell'osservazione partecipante, che ha permesso di registrare anche i casi in cui le dichiarazioni degli intervistati avevano rivelato una situazione di discordanza con l'effettivo stato di cose: in tal caso sono state segnalate le risposte degli informanti e fatte seguire da annotazioni chiarificatorie.

In fase di sistematizzazione dei dati extralinguistici, l'operazione più problematica è stata la delimitazione dei parametri e degli aspetti più significativi che concorressero alla determinazione del profilo socioculturale degli allievi senza compromettere l'economicità di applicazione dello strumento di rilevazione. Quanto ai criteri con cui è stata operata la restrizione dei parametri rispetto al totale di quelli somministrati con i questionari, oltre ad attenerci in generale alle indicazioni contenute nel Glotto-Kit per Stranieri sulla rilevanza per il processo di apprendimento dei fattori extralinguistici che mettono in evidenza la qualità e la quantità di esposizione all'input linguistico italiano, abbiamo modificato o introdotto *ex novo* alcuni indicatori socioculturali in rapporto allo specifico contesto formativo. Ci riferiamo, in particolare, ai seguenti indicatori:

– *abitano con altri immigrati (stranieri o connazionali)/con italiani/soli; rapporto tra numero di stanze della casa e numero di persone che vi abitano*: tali fattori sono collegati al livello più strettamente economico della famiglia immigrata. L'abitare con altri immigrati, con italiani o soli è stato assunto come indice di progressiva autonomia e autosufficienza economica, così come il valore numerico più alto dato dal rapporto tra numero di stanze della casa e numero di persone che vi abitano;

– *possesso di telefono e televisione; possesso di automobile*: l'accessibilità a mezzi di comunicazione e di trasporto privati, come il telefono e l'automobile, può essere considerata come una discriminante significativa nei meccanismi di attivazione e di mantenimento della rete di relazioni comunicative e sociali intrattenute con i nativi;

Tabella 3 – *Selezione dei parametri e criteri di valutazione per la determinazione del profilo socioculturale: somma dei punteggi grezzi (pg) assegnati ai singoli parametri e valori normalizzati (vn)*

	Sigle informanti									
	BE 117	BE 215	BE 313	AL 411	AL 511	PA 610	AL 79	PO 87	AL 96	AR 106
Parametri socioculturali	**pg**	**pg**	**pg**	**pg**	**pg**	**pg**	**pg**	**pg**	**pg**	**pg**
1. titolo di studio dei genitori: nessuno/elementari/medie/superiori/laurea	0	0	0	8	5	5	8	5	6	1
2. attività lavorativa dei genitori: nessuno dei due genitori lavora/lavora solo un genitore/lavorano entrambi	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1
3. abitano: con altri immigrati (stranieri o connazionali)/presso famiglie italiane/soli	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
4. abitano: isolati o vicino a connazionali/vicino a stranieri/vicino a italiani/con italiani	2	2	2	2	2	0	0	3	1	2
5. rapporto numerico tra stanze della casa/numero di persone che vi abitano	0,8	0,8	0,8	1	1	0,7	1,2	1	1,6	1
6. possesso di telefono e tv: nessuno/uno solo/entrambi	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2
7. possesso di automobile: sì/no	2	2	2	2	0	0	0	2	0	2
8. i genitori usano l'italiano con il figlio: spesso/qualche volta/mai	4	4	4	6	2	4	2	4	0	0
9. i genitori aiutano il figlio a studiare l'italiano: sì/no	4	4	4	8	4	4	0	4	0	4
10. lingue straniere conosciute dall'allievo: nessuna/una/più di una	1	1	0	2	1	1	2	0	0	0
11. l'allievo usa l'italiano per comunicare con i genitori o i fratelli: sì/no	0	0	0	4	0	4	0	0	4	4
12. i genitori partecipano ai momenti di incontro con la scuola: spesso/qualche volta/mai	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4
13. l'allievo in classe si trova: bene/abbast. bene/non molto bene	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4
14. l'allievo partecipa alle attività della classe: sempre/qualche volta/mai	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4
15. i compagni aiutano l'allievo a imparare l'italiano: sempre/qualche volta/mai	2	2	2	4	4	4	4	4	4	2
16. l'allievo frequenta amici italiani al di fuori della scuola: sì/no	0	0	0	4	4	4	4	4	0	4
Somma dei punteggi grezzi assegnati ai singoli parametri:	*28,8*	*28,8*	*29,8*	*58*	*39*	*43,7*	*38,2*	*44*	*30,6*	*37*
Profilo socioculturale: valori normalizzati (scala 1 : 10)	**vn** 4,4	**vn** 4,4	**vn** 4,5	**vn** 8,9	**vn** 6	**vn** 6,7	**vn** 5,8	**vn** 6,7	**vn** 4,7	**vn** 5,6

– *i genitori aiutano i figli a studiare l'italiano: sì/no; i genitori partecipano ai momenti di incontro con la scuola: spesso/qualche volta/mai; l'allievo in classe si trova: bene/abbastanza bene/non molto bene; l'allievo partecipa alle attività della classe: sempre/qualche volta/mai; i compagni di classe aiutano l'allievo a imparare l'italiano: sempre/qualche volta/mai*: consentono di verificare il livello socioculturale della famiglia immigrata sia attraverso la valutazione dell'atteggiamento integrativo dei genitori verso la società ospite e in particolare verso l'istituzione scolastica, sia controllando le dinamiche comunicative degli allievi in classe, come indicatrici del grado di integrazione nel contesto di socializzazione scolastico.

I parametri selezionati sono stati assunti come esemplificativi della stratificazione socioculturale degli allievi; a tali parametri sono stati attribuiti dei valori numerici secondo una scala di valutazione che assegna alle variabili extralinguistiche di tipo socializzatorio pesi più alti (titolo di studio dei genitori, uso dell'italiano nel contesto familiare, partecipazione dei genitori ai momenti di incontro con la scuola, integrazione sociale degli allievi in classe e nell'ambiente extrascolastico), che decrescono per le variabili indicanti le componenti più strettamente socioeconomiche del livello socioculturale. I dati rilevati sono presentati nella *Tabella 3*, nella quale sono riportate, in associazione ai rispettivi parametri, le risposte analitiche di tipo semantico degli intervistati con la relativa quantificazione numerica; i punteggi finali grezzi ottenuti dagli allievi (pg) sono stati poi normalizzati (vn), dividendo il punteggio ottenuto da ogni allievo per la risultante della somma dei punteggi massimi assegnati ai singoli parametri (calcolata in un valore massimo di 65 punti), e riportati su scala 1: 10.

La rilevazione della condizione linguistica

Nell'ambito delle rilevazioni sui comportamenti linguistici degli informanti, misurati secondo criteri di rilevazione longitudinali, la scelta di escludere alcune prove e di includerne altre, rientranti esclusivamente nella sfera delle abilità ricettive e produttive orali, ha risposto a criteri di selezione coerenti con gli obiettivi fissati per lo svolgimento dell'attività didattica, rivolta ad allievi nella maggior parte dei casi neo-arrivati e non-italofoni al momento della prima rilevazione e finalizzata a sviluppare soprattutto le abilità orali del comprendere e del parlare. Coerente con le finalità dell'itinerario didattico è stata la scelta dei nuclei contenutistici e tematici presenti nelle singole prove, dettata in primo luogo dalla esigenza di coinvolgere gli allievi attraverso quesiti e test legati a situazioni rispecchianti il loro vissuto quotidiano, ovviamente più

appropriate a stimolare reazioni spontanee negli informanti, motivati, inoltre, dal fatto di poter confrontarsi con temi e strutture linguistiche, relativi a funzioni comunicative e campi semantico-lessicali in parte già noti. Impossibile, del resto, eliminare del tutto i fattori ansiogeni, causati dalla situazione formalizzata di rilevazione e, più in generale, il problema inerente ad una qualsiasi ricerca linguistica basata su dati di raccolta empirici, collegabili alle inevitabili alterazioni del parlato spontaneo e al "paradosso dell'osservatore":[6] la strategia di intervento, adottata per attenuare e limitare almeno in parte il rischio di produzioni orali non naturali, è stata mirata ad instaurare un rapporto amichevole e intimo con gli informanti, rendendoli "complici" delle prove con argomenti che facessero parte del loro vissuto esperienziale.

Per la determinazione del profilo linguistico degli informanti sono state normalizzate solo le prove che all'analisi quantitativa si sono mostrate maggiormente discriminanti e significative, cioè le *prove di riconoscimento e uso del lessico*, la *prova di fluenza* e la *prova di produzione orale*, quest'ultima basata sull'analisi morfo-sintattica delle produzioni linguistiche ottenute con l'intervista semistrutturata, la descrizione di schede illustrate e la parafrasi di sequenze filmate. Qui di seguito vengono descritte analiticamente le prove utilizzate per la formalizzazione del profilo linguistico complessivo degli allievi.

Prova di riconoscimento e uso del lessico

Contenuti: verificare il livello di conoscenza del lessico di base raggiunto, sia a livello ricettivo che produttivo, attraverso la presentazione di un campione di 20 termini, di cui 18 tratti dal vocabolario di base di De Mauro (1980); le parole sono state suddivise in tre gruppi principali, nomi, aggettivi, verbi (tutti collegati ad ambiti semantici riguardanti il vissuto degli allievi), ai quali sono stati aggiunti una congiunzione, inclusa per inserire nella prova una percentuale minima di parole vuote, un'unità lessicale polirematica e un avverbio (non presenti nel vocabolario di base).

Criteri di interpretazione: la conoscenza del lessico è testata per mezzo dell'autovalutazione soggettiva dell'allievo attraverso una griglia di rilevazione, proposta in forma orale, in cui ad ogni parola corrispondono tre colonne relative alla seguenti categorie classificatorie: parola non conosciuta - parola conosciuta, ma non usata - parola conosciuta e usata; nella quarta colonna è riportata la riformulazione contestualizzata delle parole conosciute e usate, richiesta agli allievi per

[6] Sui problemi teorici e metodologici collegati al paradosso dell'osservatore in ricerche sociolinguistiche, si veda Orletti-Testa (1991).

limitare l'inattendibilità derivante dalla risposta autovalutativa; il metodo dell'autovalutazione, apparentemente soggettivo, permette, in realtà, di ottenere dati facilmente quantificabili ai fini di verificare in termini oggettivi il livello di conoscenza del patrimonio lessicale posseduto dall'allievo.[7]

Prova di fluenza della produzione parlata

Contenuti: testare il grado di competenza linguistica orale,[8] analizzando la facilità di esecuzione e la scorrevolezza della produzione parlata in situazioni di parlato formale tra insegnante ed allievo, rilevato sulla prova di descrizione orale di schede illustrate.

Criteri di interpretazione: per la determinazione dell'indice di fluenza viene conteggiato il numero di parole "buone" pronunciate in un'unità di tempo di 30", non necessariamente continuata per la difficoltà di alcuni intervistati con scarsa competenza in L2 a realizzare produzioni parlate prolungate e calcolata anche nel caso di sovrapposizione di turno con l'intervistatore; tale unità di tempo è stata scelta tra le sequenze di produzione migliori e più ricche dell'intervista; dal calcolo totale delle parole prodotte vengono esclusi gli intercalari, le ripetizioni inerziali, dovute ad esitazioni, e le interruzioni di parola, tutti quei fenomeni linguistici, cioè, che sono stati ritenuti inutili ai fini dell'efficacia comunicativa del messaggio.

Prova di produzione orale basata su:

a. intervista semistrutturata

Contenuti: verificare la capacità di comprensione e produzione orale attraverso una conversazione semiguidata su esperienze personali che caratterizzano il vissuto degli allievi;

b. descrizione orale di schede illustrate

Contenuti: si valuta la competenza linguistica nei suoi aspetti produttivi orali attraverso la descrizione di una storia per immagini;

c. parafrasi orale di sequenze filmate

Contenuti: si valuta la competenza linguistica nei suoi aspetti produttivi orali, attraverso la ricostruzione orale di un breve filmato, tratto dal film "Pinocchio" di L. Comencini.

[7] Cfr. Vedovelli (1983, p. 183).

[8] Nella fluenza come indicatore della competenza linguistica orale entra in gioco una serie di fattori eterogenei e complessi, non rapportabili semplicemente alla velocità di eloquio, ma legati alla funzionalità comunicativa, quali la gestione corretta del patrimonio fonetico, il controllo del repertorio sintattico, la competenza lessicale di base, la consapevolezza dei registri di lingua da utilizzare in determinate situazioni, cfr. Russo (1983, pp. 123 e ss).

Criteri di interpretazione comuni alle tre prove sopraelencate:
l'analisi microlinguistica dei corpora orali è stata condotta tramite una lista di indicatori linguistici che, sulla base delle indicazioni offerte da ricerche analoghe,[9] sono stati assunti come rivelatori significativi del profilo fono-morfosintattico degli informanti e funzionali alla definizione dei diversi stadi di sviluppo dell'interlingua. Tali indicatori sono stati integrati con un parametro aggiuntivo mirato a rilevare il livello di abilità metalinguistica posseduto dall'informante; data la rilevanza del fenomeno nel processo di costruzione delle varietà interlinguistiche[10] e nonostante durante le prove non siano mai stati elicitati dati che si prestassero alla successiva analisi del grado di competenza metalinguistica, si è deciso, comunque, di raccogliere *a posteriori* alcuni indizi su cui si appoggia l'attività di riflessione sulla lingua, espressi dagli informanti in maniera puramente spontanea anche al di fuori del contesto di rilevazione.

Al materiale grezzo così ottenuto è stata applicata una griglia di valutazione numerica, i cui risultati sono riportati nella scheda di tabulazione dei dati (*Tabella 4*), suddivisa per informanti e per tipo di prova, dove sono illustrati gli esiti dei test e la distribuzione dei punteggi ottenuti dagli allievi nelle prestazioni linguistiche. Nella prima colonna sono elencati i tipi di rilevazione insieme agli item selezionati per la quantificazione del profilo linguistico con l'indicazione, riportata tra parentesi, del punteggio massimo di ogni prova.[11] Per sintetizzare in maniera sinottica il confronto tra i dati, nelle restanti colonne, inoltre, sono stati segnalati per ciascun informante i punteggi grezzi (pg) ottenuti nelle singole prove, accanto ai corrispettivi valori assoluti (va). I valori assoluti sono stati calcolati dividendo in quartili il valore massimo di ogni prova e assegnando alle fasce così ottenute un numero da 1 a 4, dove 1 corrisponde alla fascia di prestazione più bassa, mentre gli altri valori esprimono il progressivo aumento del livello di rendimento in cui sono posizionati gli allievi. L'indice finale risultante dalla somma dei valori assoluti, riportato nella penultima riga della tabella, formalizza sinteticamente il profilo linguistico complessivo degli allievi. L'ultima riga, infine, presenta il valore normalizzato di tale indice (*vn*), riportato su scala 1: 10, secondo la procedura precedentemente giustificata a proposito del profilo socioculturale.

[9] Per la lista degli indicatori linguistici abbiamo fatto riferimento a Villarini (1995), Vedovelli (1996); per i tratti riguardanti la modalità e la temporalità, rispettivamente a Felici, Vedovelli, Villarini (1995) e Massariello Merzagora (1990).

[10] Sull'importanza del ruolo della dimensione metalinguistica nello sviluppo delle varietà di apprendimento degli immigrati, si vedano Vedovelli (1990), Felici (1994), Felici, Giarè, Villarini (1994).

[11] Dato che nel caso della prova di fluenza il valore massimo, a differenza delle altre prove, è relativo, i punteggi degli allievi sono stati calcolati sul punteggio ottenuto dall'informante che ha prodotto la prestazione migliore.

Tabella 4 – *Selezione delle prove e criteri di valutazione per la determinazione del profilo linguistico: punteggi grezzi (pg), valori assoluti (va) e valori normalizzati (vn)*

	Sigle informanti																			
	BE 117		BE 215		BE 313		AL 411		AL 511		PA 610		AL 79		PO 87		AL 96		AR 106	
Prove selezionate	**pg**	**va**	**pg**	**va**	**pg**	**va**	**pg**	**va**	**pg**	**va**	**pg**	**va**	**pg**	**va**	**pg**	**va**	**pg**	**va**	**pg**	**va**
1. Prova di riconoscimento e uso del lessico (max assoluto: 20)	7	2	12	3	9	2	4	1	15	3	6	2	16	4	20	4	15	3	19	4
2. Prova di riconoscimento e uso del lessico (max assoluto: 20)	7	2	7	2	6	2	14	3	13	3	8	2	15	3	18	4	15	3	19	4
3. Prova di fluenza della produzione parlata (max relativo: 50)	22	2	21	2	23	2	36	4	50	4	40	4	48	4	40	4	38	4	47	4
4. Prova di produzione orale (max assoluto: 68)	33	2	40	3	27	2	38	3	55	4	42	3	54	4	52	4	56	4	65	4
Somma dei valori assoluti		8		10		8		11		14		11		15		16		14		16
Profilo linguistico: valori normalizzati (scala 1 : 10)		**vn** 5		**vn** 6,2		**vn** 5		**vn** 6,8		**vn** 8,7		**vn** 6,8		**vn** 9,3		**vn** 10		**vn** 8,7		**vn** 10

Risultati

La ricomposizione finale del quadro sociolinguistico di riferimento è stata basata sul modello statistico-matematico, espresso dalla funzione di correlazione, grazie alla quale è stato possibile verificare, dal punto di vista quantitativo, il grado di incidenza di alcuni fattori extralinguistici sul rendimento dei soggetti presi in esame.[12]

Semplificando i termini matematici che esprimono la funzione di correlazione, ricordiamo solamente che con l'espressione "correlazione" in ambito statistico si intende la relazione tra due insiemi di dati. Si dice che i due insiemi di dati sono correlati quando il valore assunto da una delle due variabili è legato al valore assunto dalla seconda e viceversa. Quando ai valori elevati di una variabile corrispondono valori

[12] Desidero ringraziare Paolo Garzi, Luisella Giulicchi e Cristina Scarpini per le preziose indicazioni suggeritemi durante la stesura del paragrafo.

elevati dell'altra, la correlazione è positiva, e massima se il coefficiente della funzione è uguale a + *1*; quando ai valori bassi di una variabile corrispondono valori elevati dell'altra, la correlazione è negativa, e massima se il coefficiente è uguale a – *1*. Lungo l'intervallo tra questi due valori, che vanno da – *1* a + *1*, viene così individuato il maggiore o minore livello di interdipendenza delle variabili, che esprime un rapporto direttamente o inversamente proporzionale, a seconda che i coefficienti numerici siano rispettivamente superiori o inferiori a *0*, e nullo se il coefficiente è uguale a *0*.

In particolare, abbiamo utilizzato in termini correlativi il rapporto tra i risultati delle prove linguistiche, normalizzati con la procedura utilizzata per la determinazione del profilo linguistico complessivo (cfr. *tabella 4*), e gli indicatori della condizione socioculturale, sia come risultanti dalla somma di più fattori secondo la modalità impiegata per individuare il profilo socioculturale complessivo (cfr. *tabella 3*), sia come singoli fattori, identificati in maniera analitica durante la somministrazione dei questionari socioculturali agli allievi. Le variabili extralinguistiche di cui si è tenuto conto sono state le seguenti:

- *livello socioculturale*
- *tempo di permanenza* (alla data dell'ultima rilevazione)
- *anni di ritardo scolastico*[13]
- *età*

Per meglio definire l'analisi correlativa di tipo statistico tra competenza linguistica e parametri socioculturali, è stata effettuata, inoltre, un'altra serie di incroci, quella tra le variabili extralinguistiche, precedentemente selezionate, e gli indici di fluenza: data la pluralità di competenze messe in gioco in questa abilità, abbiamo supposto che la varianza riscontrata negli indici di rendimento degli allievi relativi al test di fluenza potesse funzionare da "riprova", avvalorando con le differenze dei coefficienti numerici i risultati ottenuti nelle correlazioni applicate al profilo linguistico complessivo. Per facilitare l'iniziale confronto sinottico tra i dati vengono forniti in maniera riassuntiva nella *tabella 5* gli indici di correlazione elaborati in automatico dal foglio elettronico Excel e ottenuti con gli incroci tra fattori linguistici, individuati nel profilo linguistico complessivo e nella prova di fluenza, e i quattro parametri extralinguistici presi in esame.

[13] Precisiamo che l'espressione "ritardo scolastico" non si riferisce al ritardo scolastico acquisito dall'allievo già nella scuola del paese di origine, ma all'inserimento nella classe del paese di accoglienza con scarto cronologico rispetto all'età anagrafica.

Tabella 5 – *Confronto tra indici di correlazione ottenuti con l'incrocio tra profilo linguistico complessivo e prova di fluenza con i parametri extralinguistici*

	Livello linguistico complessivo	Fluenza
Livello socioculturale	0,26	0,45
Tempo di permanenza	0,53	0,19
Età	– 0,86	– 0,75
Anni di ritardo scolastico	– 0,67	– 0,58

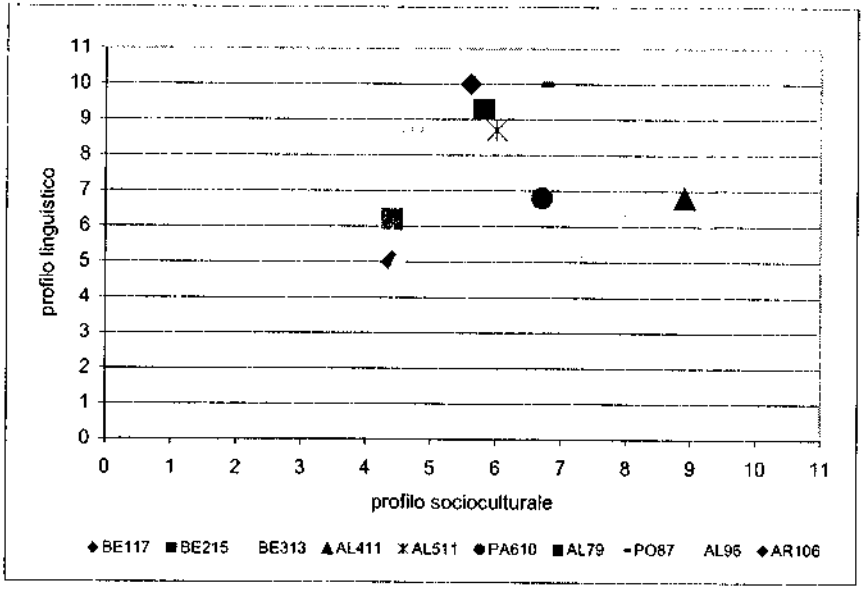
Assunta come ipotesi che le disomogeneità di comportamento nel ritmo di apprendimento e nei livelli di competenza interlinguistica degli allievi possano essere riconducibili alle variabili extralinguistiche esaminate, il riferimento metodologico, anche se parziale, ai criteri statistici ha permesso di fornire sinteticamente alcune indicazioni di massima e di sottolineare degli aspetti sulla significatività di alcune correlazioni rispetto ad altre. In sintesi, i risultati dell'analisi correlativa sembrano confermare il ruolo rilevante di certi fattori socioculturali sul processo di costruzione dell'identità linguistica di bambini e adolescenti stranieri inseriti nel contesto istituzionalizzato di apprendimento. Delle correlazioni esaminate, quella tra le variabili profilo linguistico e profilo socioculturale conferma i risultati di ricerche precedenti riguardo al ruolo del condizionamento socioculturale sul processo di sviluppo della competenza linguistica.[14] Come linea di tendenza si riscontra, infatti, una correlazione abbastanza indicativa ed è possibile affermare che all'aumentare del livello socioculturale corrispondono dei buoni livelli di rendimento nelle prove linguistiche (*grafico 1*).

Il relativamente basso coefficiente di correlazione, corrispondente al valore di 0,26, comunque positivo, conferma quello che potremmo definire "effetto reale", non solo dovuto quindi a procedure di tipo metodologico che avrebbero potuto inquinare i risultati: in altre parole, anche nelle ricerche basate su un campione statistico più ampio la correlazione non raggiunge mai il valore massimo. Come da più parti sottolineato, se non si vogliono semplificare le complesse implicazioni dell'interazione tra identità linguistica e socioculturale, i dati sociolinguistici vanno interpretati in termini correlativi di tipo probabilistico e non deterministico.[15]

La limitatezza del corpus analizzato, al tempo stesso, rappresenta un efficace elemento di ancoraggio, consentendo di controllare analiticamente alcuni fattori che apparentemente disattendono le indicazioni

[14] Si vedano Felici, Giarè, Villarini (1994) e Vedovelli (1996).
[15] Cfr. Felici, Giarè, Villarini (1994, pp. 490-491) e Vedovelli (1996, pp. 74-75).

Grafico 1 – *Incrocio tra profilo linguistico e profilo socioculturale*



di tipo predittivo. Se si considerano il più lungo tempo di permanenza e l'assenza di anni di ritardo scolastico per i tre informanti AR106, PO87 e AL96 e si analizza il sottocampione formato dai restanti sette informanti, il coefficiente di correlazione si innalza ad un valore di 0,49, mostrando una più forte dipendenza tra le due variabili. Su valori pressoché identici (0,45) a quelli dell'incrocio tra *profilo linguistico* e *profilo socioculturale* per il sottocampione di sette informanti è attestata la correlazione determinata dall'incrocio tra le variabili *profilo socioculturale* e *indice di fluenza* come esempio significativo della tendenza generale alla correlazione di tipo diretto tra i due insiemi di dati. Interessante è l'interpretazione dei risultati relativamente ad alcuni dati analitici riferiti agli informanti che si collocano agli estremi degli indici di rendimento nella prova di fluenza. Notiamo che gli allievi con la prestazione più bassa (BE117, BE215 e BE313), qui più palesemente correlata al livello socioculturale, sono gli stessi che hanno riportato punteggi bassi anche nel profilo linguistico complessivo.

Quanto ai fattori socioculturali più facilmente osservabili e che è possibile tenere sotto controllo, gli anni di ritardo scolastico rappresentano indubbiamente una variabile forte nel determinare il ritmo e la velocità di apprendimento e altamente correlata al processo di acquisizione dell'italiano L2. Tale variabile, ipotizzata in ricerche pedagogiche

precedenti[16] come uno dei possibile fattori inibenti la motivazione ad integrarsi e quindi il processo di apprendimento, è una delle più articolate, poiché sottintende un insieme di aspetti socializzatori complessi e centrali per lo sviluppo della competenza comunicativa nella L2.

Al momento dell'assegnazione della classe di inserimento e in assenza di criteri di giudizio uniformi, spesso i bambini e gli adolescenti non italofoni, a causa della scarsa o nulla competenza linguistica in L2, si ritrovano retrocessi a un livello di scolarizzazione non corrispondente a quello che dovrebbero effettivamente frequentare in base alla loro età anagrafica. In tal caso i problemi relativi all'integrazione linguistica degli allievi sono acuiti dall'immersione in un contesto psicologico e didattico che non favorisce l'inserimento psicosociale con compagni più piccoli e distanti per livello di maturità ed interessi e che contribuisce, se non ad arrestare l'acquisizione linguistica, a rallentare comunque il processo di apprendimento.

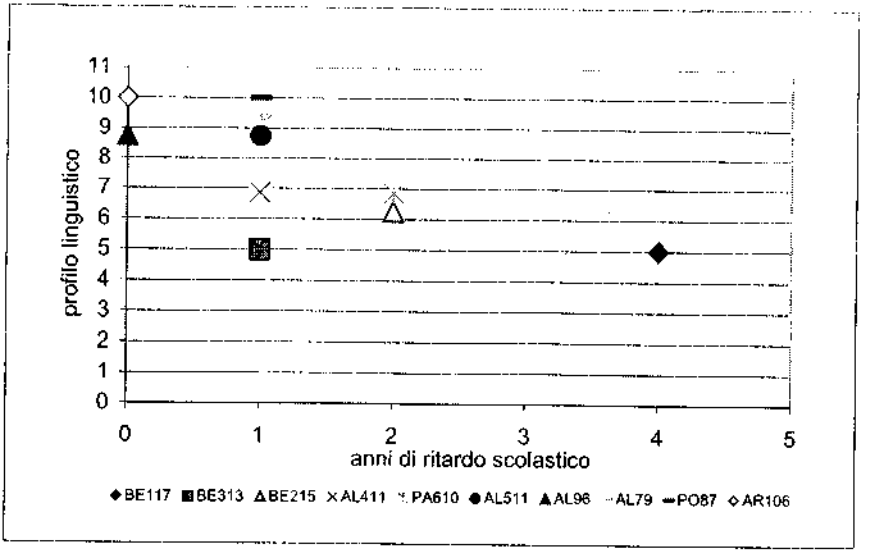
Che il grado di ritardo scolastico sia una variabile rilevante e altamente correlata al livello di competenza linguistica è dimostrato dagli elevati coefficienti di correlazione che risultano dall'incrocio di tale variabile sia con il livello linguistico complessivo (– 0,67), che con gli indici di rendimento conseguiti nella prova di fluenza (– 0,58). La correlazione è in questo caso di tipo negativo e sta a significare tendenzialmente che il processo di apprendimento linguistico della L2 aumenta al diminuire degli anni di ritardo scolastico con cui gli allievi sono inseriti in classe al momento della loro iscrizione a scuola, esprimendo perciò un rapporto inversamente proporzionale tra le variabili linguistiche e quella socioculturale presa in esame.

Nel *grafico 2*, in particolare, tale situazione risulta evidente se si considerano gli estremi negli indici del profilo linguistico complessivo. L'informante AR106 con il massimo indice di competenza linguistica è stata inserita senza ritardo scolastico e considerazione analoga si potrebbe fare per l'informante PO87, il cui anno di ritardo scolastico è più di forma che di sostanza, dal momento che l'inserimento in prima elementare le ha permesso di socializzare con gli altri coetanei senza grossi problemi. Indicativo della situazione inversa è il caso di BE117, inserito con quattro anni di ritardo scolastico rispetto all'età anagrafica e con il più basso indice di competenza insieme a BE313, che probabilmente deve la sua limitata competenza anche a fattori individuali psicoaffettivi legati ad una certa introversione.

L'importanza di misurare l'influenza di tale fattore sul processo di apprendimento è sottolineata dal fatto che esso non discrimina semplicemente lo scarto quantitativo del ritardo, ma la "qualità sociale" del-

[16] Si veda da ultimo Favaro (1999, p. 26).

Grafico 2 – *Incrocio tra profilo linguistico e anni di ritardo scolastico*



l'inserimento scolastico e dei rapporti interpersonali, ed è risultata maggiore della variabile profilo socioculturale complessivo, come prevedibile in un contesto di apprendimento scolare in cui preponderanti sono gli aspetti legati all'identificazione con compagni, che assolvano effettivamente alle caratteristiche del gruppo sociale dei pari e con i quali si possano condividere esperienze e abitudini affini.

L'aspetto messo in luce attraverso la metodologia quantitativo-numerica è rilevante perché rafforza l'esigenza di riflettere innanzitutto sui fenomeni di socializzazione in generale e sulla necessità di garantire agli allievi stranieri un inserimento entro un contesto di apprendimento ricco e stimolante, come presupposto fondamentale allo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa in L2, dipendente innanzitutto da componenti motivazionali legate al desiderio di appartenenza nei confronti del gruppo verso cui è orientato l'atteggiamento di identificazione.

Il secondo aspetto da sottolineare è quello che riguarda la programmazione didattica: è compito degli insegnanti verificare le competenze iniziali in italiano L2 dell'allievo straniero, requisito indispensabile per predisporre un'azione formativa calibrata sull'effettivo bagaglio linguistico dell'apprendente in entrata ai corsi. Durante questa fase la misurazione della competenza linguistica va messa in relazione con i fattori extralinguistici che configurano il contesto socioculturale di apprendi-

mento: in un modello glottodidattico formalizzato che intenda tenere sotto controllo il peso dei fattori extralinguistici, correlandoli alle capacità linguistiche degli apprendenti, vanno inclusi strumenti di accertamento dei profili linguistici e socioculturali di partenza funzionali ad una definizione mirata della programmazione didattica e formativa.

Gli studi sull'apprendimento linguistico dei giovani stranieri offrono, in conclusione, ampie prospettive di ricerca incentrate sulla disamina critica di un complesso di elementi la cui importanza, in alcuni casi, attende ancora di essere analizzata in tutte le sue implicazioni e corroborata da dati empirici, a completamento di indagini conoscitive che finora hanno sviluppato essenzialmente le tematiche pedagogiche legate al concetto di educazione interculturale, trascurando l'esplorazione degli aspetti sociolinguistici, determinanti nel processo di apprendimento della L2.[17]

ELEONORA FRAGAI
Università per Stranieri di Siena

Bibliografia

T. DE MAURO (1980), *Guida all'uso delle parole*. Roma, Editori Riuniti.

G. FAVARO (1999), *Comunicare e studiare in italiano*, in R. Spadaro (a cura di), *Italiano L2 ... e non solo. Spunti teorici ed operativi per l'insegnamento della lingua italiana agli alunni stranieri*. Milano, Ica editrice. pp. 17-42.

A. FELICI (1994), *Il rapporto italiano-dialetto nell'apprendimento spontaneo dell'italiano come L2*, in M. Vedovelli (a cura di), *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXIII, 2. pp. 237-261.

A. FELICI, F. GIARÈ, A. VILLARINI (1994), *Spazio linguistico, rapporto italiano/dialetto e attività metalinguistica nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2*, in A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli (a cura di), *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI congresso SLI, Siena, 5-7 novembre 1992*. Roma, Bulzoni. pp. 479-518.

A. FELICI, M. VEDOVELLI, A. VILLARINI (1995), *Espressione della modalità e profili globali di competenza interlinguistica in italiano L2*, in A. Giacalone Ramat, G. Crocco Galèas (a cura di), *From Pragmatics to syntax. Modality in Second Language Acquisition*. Tübingen, Narr. pp. 385-401.

S. GENSINI, M. VEDOVELLI (1983), *Teoria e pratica del glotto-kit*. Milano, Franco Angeli.

[17] Vedovelli (1997, p. 92).

A. Giacalone Ramat (a cura di), (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna, Il Mulino.
G. Massariello Merzagora (1990), *Mezzi lessicali per l'espressione della temporalità in apprendenti sinofoni*, in G. Bernini, A. Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno Internazionale di Studi, Pavia 28-30 ottobre 1988*. Milano, Franco Angeli. pp. 103-116.
F. Orletti, R. Testa (1991), *La trascrizione di un corpus di interlingua. Aspetti teorici e metodologici*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XX, 2. pp. 243-283.
G. Pozza, L. Zappi (a cura di), (1993), *La ricerca-azione: metodiche, strumenti, casi*. Torino, IRRSAE-Piemonte.
D. Russo (1983), *La fluenza del parlato*, in S. Gensini, M. Vedovelli, *Teoria e pratica del glotto-kit*. Milano, Franco Angeli. pp. 123-137.
M. Vedovelli (1983), *Parametri di conoscenza ricettiva del vocabolario di base*, in S. Gensini, M. Vedovelli, *Teoria e pratica del glotto-kit*. Milano, Franco Angeli. pp. 179-187.
— (1990), *La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'italiano L2*, in E. Banfi, P. Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione. Atti del XXIII Congresso Internazionale di Studi, Trento-Rovereto 18-20 maggio 1989*. Roma, Bulzoni. pp. 141-156.
— (1993), *Note per una sociolinguistica dei movimenti migratori europei*, in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia. pp. 1-34.
— (a cura di) (1994), *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*, «SILTA - Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», XXIII, 2.
— (1996), *La lingua degli immigrati stranieri in Italia: la sfida dell'acquisizione all'apprendimento*, in L. Begioni, L. Berni Canani (a cura di), *Italien et français langues étrangères: aspects théoriques et méthodologiques. Actes du congrès international, Ambassade de France, Service Culturel, Bureau Linguistique – Università per Stranieri di Perugia, 22-24 aprile 1993*. Roma, Anicia. pp. 59-84.
— (1997), *Condizioni sociolinguistiche per l'inserimento dei figli di immigrati stranieri in Italia e strumenti per la programmazione dell'educazione plurilingue*, in R. Zuccherini (a cura di), *Nuovi compagni di banco. Bambini e bambine straniere nella scuola elementare: dall'inserimento all'integrazione*. Perugia, IRRSAE-Umbria. pp. 81-98.
A. Villarini (1995), *Nuovi svantaggi linguistici e culturali: figli di profughi bosniaci nelle scuole dell'obbligo*, in A. Colombo, W. Romani (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia. pp. 441-452.

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

Immaginario delle lingue, perdita e mantenimento delle lingue in contesto migratorio

Presentazione di una ricerca sugli italiani in Germania

Introduzione

La presente ricerca si inquadra nell'ambito degli studi che, in questi ultimi anni, tendono a riscoprire il valore dell'attività di riflessione sulle lingue e della consapevolezza metalinguistica.[1] Nel passato si è discusso di riflessione sulla lingua riferendosi esclusivamente al contesto dell'insegnamento scolastico e al concetto di grammatica. Facendo riferimento ad altri studi condotti in tale campo, in questo lavoro abbiamo invece adottato il concetto di *immaginari delle lingue*, proposto da Boyer[2] (1996) e ripreso da Vedovelli (1999), correlandolo però al modello dello *spazio metalinguistico* presentato in Vedovelli (1994);[3] ci siamo occupati quindi di riflessione metalinguistica intendendo con questo termine la questione dell'immaginario che ruota intorno alle

[1] L'articolo sintetizza i principali risultati della tesi di laurea in sociolinguistica discussa, dalla scrivente, presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pavia, relatore il prof. Massimo Vedovelli, correlatore la prof.ssa Anna Giacalone Ramat.

[2] Boyer (1996) parla di *immaginari*, anziché di *immaginario, delle lingue* in quanto vuole sottolineare l'estrema varietà di rappresentazioni diffuse nei parlanti in forme diverse e numericamente ampie; noi abbiamo voluto invece parlare di *immaginario delle lingue*, in tutti i casi in cui non si sia fatto riferimento al concetto definito da Boyer, in quanto riteniamo che l'idea di un immaginario collettivo rispecchi in modo più veritiero i risultati della nostra indagine, grazie ai quali si è verificato come le rappresentazioni metalinguistiche diffuse tra gli informanti siano stereotipate e quindi molto simili in tutto il campione.

[3] Cfr. il paragrafo "Modello teorico adottato".

lingue, analizzando perciò quali siano le valutazioni, le rappresentazioni, gli atteggiamenti, le attitudini, i preconcetti, gli stereotipi, i luoghi comuni, i giudizi, infine i sentimenti e l'ideologia che il parlante/apprendente si costruisce nel momento in cui viene a contatto con una nuova lingua.

L'attenzione è stata rivolta ad un contesto particolare dell'apprendimento linguistico: abbiamo osservato infatti come si manifesti e si articoli l'immaginario delle lingue in un gruppo di emigrati italiani in Germania, valutando la sua influenza sulla perdita e sul mantenimento delle lingue in contesto migratorio. Il nostro obiettivo era valutare l'esistenza dell'attività metalinguistica negli emigrati selezionati e caratterizzarne i contenuti, individuando anche su quali argomenti si concentri maggiormente la riflessione sulle lingue. All'interno di questo ambito di indagine si è cercato di stabilire se esista una correlazione, non di tipo causa-effetto, ma di tipo probabilistico, tra l'immaginario delle lingue ed il comportamento linguistico degli emigrati, inteso come scelta della lingua da usare nei diversi contesti comunicativi e dunque come risultato di un'attività più o meno cosciente di riflessione sulla lingua:[4] siamo convinti infatti che tale attività, così come l'abbiamo intesa, condizioni il rapporto con le lingue ed il loro uso nella comunicazione. In particolare, la ricerca ha puntato l'attenzione sul grado di valorizzazione della competenza multipla, cioè della capacità di gestire più lingue in contatto nel contesto sociale dell'emigrazione. Analizzare l'uso della lingua significa anche mettere in relazione aspetti linguistici e sociali della comunicazione. Partendo da questi presupposti e riferendoci all'approccio correlativo definito da Labov[5] e ad altre prospettive di tipo sociolinguistico, abbiamo osservato quindi il rapporto esistente tra attività metalinguistica e situazione socioculturale degli emigrati italiani in Germania.

Modello teorico adottato

Il contesto migratorio può essere considerato un contesto privilegiato per l'osservazione delle dinamiche sociolinguistiche e della con-

[4] Sottolineiamo che in questa indagine non ci siamo occupati delle caratteristiche linguistiche delle varietà di apprendimento del tedesco e delle varietà di italiano parlate dai nostri informanti e quindi non abbiamo tentato una definizione della competenza da essi acquisita nelle lingue. Oggetto d'indagine non è stata l'analisi dell'incidenza dell'attività metalinguistica sul livello di competenza interlinguistica raggiunta, ma l'analisi delle autovalutazioni e delle percezioni linguistiche del campione ed i loro effetti sull'uso della lingua nella comunicazione.

[5] Cfr. il paragrafo "Gli strumenti per la rilevazione dei dati".

sapevolezza che ne ha il parlante (cfr. Auer, 1985; Auer e Di Luzio, 1984; Tempesta, 1978; 1985; Felici, 1992; Villarini, 1993; Felici, Giarè e Villarini, 1994). Per quanto riguarda la lingua italiana, le tensioni linguistiche che tuttora la caratterizzano si sono infatti manifestate con forza proprio in emigrazione. Nel passato gli emigrati hanno contribuito alla formazione di un italiano comune parlato nello stesso momento in cui una lingua parlata si stava formando anche in Italia, ma i due processi si sono sviluppati separatamente e indipendentemente l'uno dall'altro (cfr. De Mauro, 1963, pp. 53-63). Oggi l'italiano parlato dagli emigrati in Germania converge sulle stesse caratteristiche dell'italiano usato all'interno dei confini nazionali, anche perché è esposto maggiormente ad un input linguistico comune: non può più essere considerato come italiano popolare (cfr. Rovere, 1977), ma come italiano medio, ossia una varietà che risente dell'incontro tra forma standard e dialetto e quindi del processo di italianizzazione dei dialetti. Si tratta di un italiano che si evolve in continuazione sotto l'uso che ne fa un numero sempre maggiore di parlanti. C'è poi un maggior interscambio tra la lingua degli emigrati e la lingua parlata in Italia, grazie ai numerosi rientri degli emigrati in patria, alla maggior diffusione dei mass-media, ai recenti flussi di emigrazione che, con maggiore sistematicità e intensità, hanno portato in Germania la lingua viva parlata in Italia (cfr. Felici, 1996).

La scelta della Germania, come area nella quale abbiamo svolto la ricerca, è motivata quindi da alcune considerazioni fondamentali: la sua vicinanza rispetto all'Italia; la nuova composizione dell'emigrazione in Germania, rispetto all'età, all'anno di emigrazione, ai motivi, non più solo economici o legati al lavoro; la necessità di considerare il problema delle seconde e terze generazioni in rapporto con una complessa situazione di plurilinguismo, che deve essere valorizzata, ma che spesso invece è valutata negativamente. La questione dell'*immaginario* delle lingue relativo agli emigrati in Germania costituisce inoltre un ambito di studio molto importante perché rappresenta una delle fonti delle tensioni alle quali è sottoposta la lingua in emigrazione.

Tensioni si sono manifestate anche nel dibattito scientifico nato tra gli studiosi che si occupano dell'apprendimento delle lingue, riguardo al ruolo che la riflessione sulla lingua debba rivestire nel processo di apprendimento. La riflessione metalinguistica ha infatti subìto nel tempo un passaggio da elemento centrale dell'apprendimento a fattore del tutto inutile e secondario, fino a godere oggi di una positiva riconsiderazione, che ha portato anche ad una diversa definizione di ciò che si vuole intendere parlando di riflessione sulla lingua.

L'importanza dello studio delle rappresentazioni metalinguistiche è sottolineata in Trévise (1994), che testimonia ulteriormente la recen-

te rivalutazione di questo ambito di ricerca, rivalutazione alla quale il filone di studi svizzero-francese ha contribuito notevolmente.

Pur ammettendo le difficoltà che implica l'analisi di un ambito così misterioso, quale è il campo della conoscenza metalinguistica di un parlante, legata direttamente al rapporto tra pensiero e linguaggio, Trévise (1994) afferma con forza la necessità di considerare, accanto alle produzioni linguistiche degli apprendenti, anche le loro conoscenze metalinguistiche; solo in questo modo sarà infatti possibile capire fino in fondo i processi di apprendimento di una lingua, sia in contesto guidato sia in contesto spontaneo, ed ottenere quindi suggerimenti utili per un'azione glottodidattica efficace. Si precisa che l'attività metalinguistica non deve rappresentare lo scopo dell'apprendimento, ma deve costituire una base di conoscenze interiorizzate e stabili, alla quale l'apprendente può fare riferimento quando si presentino difficoltà nell'uso della lingua. Se infatti non si è ancora in grado, allo stadio attuale degli studi, di valutare l'incidenza della riflessione metalinguistica nel promuovere tale uso, si può però notare come essa faciliti l'apprendimento, permettendo di riconoscere nell'input ricevuto gli elementi linguistici già appresi e di usarli con consapevolezza nelle situazioni opportune. La valorizzazione poi degli aspetti metalinguistici nell'ambito dell'insegnamento permette di considerare, risolvere ed eventualmente prevenire i problemi di fossilizzazione che si possono verificare durante l'apprendimento.

Il contributo di Trévise (1994) ci è parso interessante anche perché individua una sorta di parallelismo tra la situazione del migrante, che apprende la lingua seconda in un contesto per lo più spontaneo, e dello studente, che apprende nel contesto della classe. Entrambi infatti hanno già sviluppato delle conoscenze linguistiche e metalinguistiche nella propria lingua materna: entrambi quindi si servono di tali conoscenze per comprendere e acquisire il nuovo sistema linguistico e metalinguistico. Si verificano anzi, secondo Trévise, dei transfert non solo interlinguistici, ma anche metalinguistici. Inoltre questa prospettiva teorica, pur affermando l'esigenza di una riflessione metalinguistica esplicita nell'insegnamento della lingua, non esclude, ma anzi sottolinea la necessità per l'apprendente di disporre di molteplici occasioni in cui usare la lingua in modo creativo.

Trévise (1994) si riferisce però alle rappresentazioni metalinguistiche intendendo con questo termine le regole di funzionamento del sistema-lingua, così come, in effetti, per lungo tempo si è inteso per riflessione metalinguistica la riflessione grammaticale. Il modello da noi adottato nella ricostruzione dell'attività metalinguistica del campione osservato in questa ricerca si configura invece a partire dalle considerazioni di Berthoud (1982), riprese da Vedovelli (1990; 1994), passando

attraverso il concetto di *immaginari delle lingue* proposto da Boyer (1996). Riflettere sulla lingua significa allora esprimere, verbalizzandole o meno, le proprie considerazioni non solo sul funzionamento delle strutture linguistiche, ma su tutto ciò che riguarda la lingua:

– il suo apprendimento da parte del parlante, insieme a ciò che questo processo comporta;

– il suo uso da parte della comunità che la parla, che comporta l'esistenza di varietà diverse, racchiuse nello spazio linguistico che la caratterizza;

– la sua maggiore o minore facilità, bellezza ecc.

– i suoi aspetti sociolinguistici e comunicativi.

Le valutazioni, i giudizi, gli atteggiamenti inerenti la lingua, che per Vedovelli (1994) costituiscono lo spazio metalinguistico del parlante/apprendente, rappresentazione della sua attività metalinguistica,[6] sono ricompresi da Boyer (1996) nel concetto di *immaginari delle lingue*, che nell'ambito delle scienze del linguaggio sono stati anche definiti come *attitudini linguistiche, rappresentazioni sociolinguistiche, ideologie linguistiche*, nozioni alle quali si associano i concetti di *pregiudizi, miti, stereotipi* ecc.

Riassumendo, il modello costruito per questo lavoro di ricerca si configura su quello dello spazio metalinguistico descritto in Vedovelli (1994), integrato dalla prospettiva teorica presentata in Boyer (1996), che mira anche ad evidenziare come la comprensione profonda degli usi e dei comportamenti sociolinguistici richieda la considerazione del loro rapporto con le rappresentazioni sociolinguistiche che il parlante costruisce nella sua mente riguardo a quegli stessi usi e comportamenti.

Metodologia di ricerca

Il metodo adottato si inquadra nell'ambito della raccolta di corpus di dati attraverso il contatto diretto tra ricercatore ed informanti; tale metodo ha conosciuto la propria affermazione nella ricerca linguistica a partire dalle considerazioni di Labov circa l'interesse che il linguista deve accordare all'uso effettivo della lingua nel contesto sociale.

Il campione di informanti

Il campione selezionato nell'indagine è costituito da 24 informanti, di cui 19 adulti, di età compresa tra i 34 e gli 82 anni, e 5 giovani, aventi

[6] Cfr. il paragrafo "L'elaborazione dei dati".

un'età compresa tra i 13 e i 25 anni. Risiedono tutti sul Lago di Costanza (Bodensee), nel sud della Germania, appena al di là della frontiera tedesca, a Friedrichshafen, o frazioni, e a Tettnang. È importante sottolineare la particolarità del luogo di residenza, in quanto situato in una zona di confine tra diversi paesi, Germania, Svizzera, Austria, e relativamente vicino alla frontiera italiana, caratteristica che influisce sul rapporto con l'Italia. Gli adulti sono emigrati di origine italiana, giunti in Germania tra il 1960 e il 1986. I giovani sono figli di emigrati italiani: due di essi sono nati in Italia, ma risiedono in Germania fin dall'infanzia; gli altri tre sono nati a Friedrichshafen o a Tettnang. Gli informanti provengono per la maggior parte dal sud dell'Italia: da Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia; una piccola minoranza proviene dal Veneto ed un solo informante dall'Abruzzo.

Il campione si caratterizza per una certa eterogeneità, per quanto riguarda la provenienza italiana degli informanti, la loro età attuale, l'età e l'anno dell'emigrazione, il titolo di studio conseguito o la scuola frequentata, il tipo di lavoro in Italia e in Germania. Tale eterogeneità corrisponde ad una scelta precisa di rappresentatività del campione. Questa scelta ha però comportato difficoltà nell'individuazione delle generazioni di emigrazione, in quanto le caratteristiche peculiari del campione relativamente all'età dell'emigrazione e all'anno del trasferimento hanno impedito di suddividere gli emigrati secondo la classica definizione di prima, seconda, terza generazione. Sono stati quindi individuati quattro gruppi, definiti *generazionali*, proprio in riferimento al concetto di generazione di emigrazione, per i quali la variabile discriminante è perciò l'anno del trasferimento:
Gruppo A: informanti emigrati in Germania tra il 1960 e il 1967;
Gruppo B: informanti emigrati tra il 1969 e il 1972;
Gruppo C: informanti giunti in Germania tra il 1979 e il 1986;
Gruppo D: informanti più giovani, nati in Germania o giunti, ancora in tenera età, con i genitori emigrati dall'Italia.

Gli strumenti per la rilevazione dei dati

La rilevazione dei dati è stata effettuata attraverso interviste semiguidate, condotte individualmente con ciascun informante e registrate su audiocassette. Prima di procedere all'intervista vera e propria, si è provveduto alla compilazione del protocollo di intervista e della scheda dell'informante. Considerando gli obiettivi della ricerca, si è ritenuto opportuno raccogliere nel protocollo di intervista i dati inerenti l'interazione faccia a faccia con gli informanti, al fine di non sottovalutare fattori di contesto che possono aiutare nell'interpretazione della riflessione espli-

cita dei soggetti relativamente agli argomenti proposti nell'intervista. La scheda dell'informante ci ha consentito di rilevare i dati socioculturali, in quanto uno degli obiettivi della ricerca è quello di capire se esista una correlazione, anche se non di tipo deterministico, tra profilo metalinguistico e profilo socioculturale degli informanti, secondo l'approccio correlativo laboviano, che permette di osservare l'incidenza delle interazioni sociali sulla struttura e sull'uso della lingua.

Per quanto riguarda la scaletta degli argomenti per l'intervista semi-guidata, sono state previste due differenti tracce, a seconda che essa fosse condotta con un informante adulto o con un informante giovane. Gli argomenti scelti hanno l'obiettivo di sollecitare negli informanti una riflessione ad alta voce sulla propria situazione linguistico-socioculturale, quali emigrati in Germania o figli di emigrati. Attraverso tale riflessione si ha la possibilità di valutare la consapevolezza relativamente allo status particolare della loro identità personale e al valore che essa ha e che le deve essere riconosciuto.

L'elaborazione dei dati

I dati raccolti nelle audioregistrazioni sono stati in parte trascritti, secondo le convenzioni di trascrizione adottate nell'ambito delle ricerche che costituiscono il cosiddetto *Progetto di Pavia*.[7] Le parti di registrazione trascritte sono state analizzate applicando categorie metalinguistiche[8] di analisi, secondo una griglia di riferimento, costruita induttivamente a partire dai contenuti delle registrazioni. La griglia ha come modello la rappresentazione dello spazio metalinguistico, proposta da Vedovelli (1994, pp. 196-197); tale modello è stato in parte modificato nell'ambito di questa ricerca, soprattutto per quanto riguarda la definizione degli assi del grafico rappresentativo e la conseguente collocazione di ogni categoria in ciascun asse di appartenenza. In particolare il grafico da noi costruito consta di sei assi, anziché cinque, così caratterizzati:

[7] Il Progetto di Pavia, nato nel 1986, ha come obiettivo di ricerca la descrizione dei processi di apprendimento, prevalentemente spontaneo, dell'italiano come lingua seconda da parte di stranieri. La base di dati è costituita dalle trascrizioni di conversazioni, nella maggior parte dei casi spontanee, di stranieri di varia provenienza residenti in Italia (Bernini, 1994).

[8] Le categorie della griglia di analisi sono definite metalinguistiche perché a partire da esse è stato costruito lo spazio metalinguistico degli informanti; tale definizione vuole quindi sottolineare l'attività di riflessione sulla lingua che è stata messa in luce da questo lavoro come attività propria di ciascun informante.

Asse A – *Riflessione grammaticale esplicita*: si riferisce ad osservazioni dell'informante riguardanti la grammatica delle lingue che costituiscono il suo spazio linguistico;[9]
Asse B – *Considerazioni e valutazioni sull'apprendimento proprio e altrui*: ricomprende tutte le considerazioni dell'informante relative all'apprendimento, proprio e altrui, delle lingue, al contesto nel quale è avvenuto, ai fattori che l'hanno influenzato, e le valutazioni circa la competenza acquisita e le difficoltà incontrate;
Asse C – *Considerazioni sullo spazio linguistico italiano e tedesco*: raggruppa le riflessioni circa la percezione, la conoscenza e le valutazioni dello spazio linguistico dell'Italia e della Germania;
Asse D – *Giudizi sulla lingua*: fa riferimento agli atteggiamenti, ai giudizi, alla percezione, alle immagini dell'informante riguardo alle lingue, sia a livello esplicito sia a livello implicito;
Asse E – *Immaginario sociolinguistico-culturale*: è riferito all'immaginario costruito dall'informante relativamente al ruolo della lingua nell'integrazione sociale, alla propria identità culturale, al valore attribuito al rapporto con la lingua e la cultura d'origine;
Asse F – *Immaginario nell'emigrazione*: si riferisce alle immagini dell'informante circa l'esperienza della propria emigrazione, gli atteggiamenti e le valutazioni che ne sono conseguiti nel corso del tempo, dal trasferimento in Germania ad oggi.

A quest'ultimo asse, che costituisce l'integrazione più importante al modello precedente, è stata data una collocazione propria ed esplicita all'interno dello spazio metalinguistico partendo dalla convinzione che esso meriti una considerazione particolare affinché l'attività metalinguistica sia caratterizzata come riflessione non di un qualsiasi parlante, ma di un migrante, che ha vissuto un'esperienza di apprendimento delle lingue del tutto particolare, che incide sulla strutturazione dello spazio stesso. Dal momento che l'asse F fa riferimento ad un'esperienza migratoria vissuta direttamente, non è stato possibile applicarlo anche allo spazio metalinguistico degli informanti giovani, che hanno vissuto l'emigrazione in maniera indiretta. Questa scelta non ha impedito comunque di rilevare l'influenza della storia d'emigrazione dei loro genitori sulle loro considerazioni.

La griglia per l'analisi interpretativa dei contenuti trascritti si presenta in due versioni pensate in riferimento alla distinzione tra informanti adulti ed informanti giovani (cfr. tabb. 1-2). A partire dal calcolo percentuale del numero di occorrenze delle categorie appartenenti a ciascun asse del continuum metalinguistico sono stati costruiti i grafici che visualizzano la configurazione dello spazio metalinguistico del campione di informanti giovani e di informanti adulti (cfr. grafici 1-2).

[9] Nell'indagine, ai fini della rappresentazione della molteplicità di varietà linguistiche parlate dal campione in emigrazione, abbiamo assunto il concetto di *spa-*

Tab. 1 – *La griglia delle categorie metalinguistiche*
Modello utilizzato per gli informanti giovani

Asse A	**Riflessione grammaticale esplicita**
1.	*Considerazioni di tipo grammaticale* Ipotesi esplicite sulle strutture della lingua
Asse B	**Considerazioni e valutazioni sull'apprendimento proprio e altrui**
2.	*Autovalutazione dello spazio linguistico* quali lingue/dialetti; dove/con chi; in che misura
3.	*Autovalutazione della competenza linguistica* in tedesco; in italiano; in dialetto italiano; in Schwäbisch
4.	*Autovalutazione delle difficoltà linguistiche* in tedesco, in italiano
5.	*Consapevolezza/ riflessione metalinguistica* come riflessione sulla lingua e sulla propria situazione linguistica
6.	*Spontaneità nella lingua* come misura del grado di competenza linguistica
7.	*Incidenza del giudizio altrui sulla competenza linguistica dell'informante*
Asse C	**Considerazioni sullo spazio linguistico italiano e tedesco**
8.	*Consapevolezza dello spazio linguistico dell'Italia e della Germania*
Asse D	**Giudizi sulla lingua**
9.	*Percezione della lingua*
10.	*Atteggiamento nei confronti della lingua*
Asse E	**Immaginario sociolinguistico-culturale**
11.	*Rapporto con la lingua italiana in Germania*
12.	*Incidenza della lingua nell'integrazione sociale in Germania*
13.	*Incidenza della lingua, del dialetto italiano nell'integrazione sociale in Italia*
14.	*Percezione e valutazione della propria identità linguistico-culturale*

zio linguistico, proposto da De Mauro (1980) per descrivere la situazione linguistica italiana secondo il modello di un articolato sistema di registri, varietà, stili, dialetti diversi.

Tab. 2 – *La griglia delle categorie metalinguistiche*
Modello utilizzato per gli informanti adulti

Asse A	**Riflessione grammaticale esplicita**
1.	*Considerazioni di tipo grammaticale* Ipotesi esplicite sulle strutture della lingua
Asse B	**Considerazioni e valutazioni sull'apprendimento proprio e altrui**
2.	*Autovalutazione dello spazio linguistico* quali lingue/dialetti; dove/con chi; in che misura
3.	*Autovalutazione della competenza linguistica* in tedesco; - in italiano; - in dialetto italiano; a confronto
4.	*Autovalutazione delle difficoltà linguistiche* - contesto comunicativo; - capacità linguistiche
5.	*Contesto di apprendimento del tedesco*
6.	*Incidenza del giudizio altrui sulla competenza in tedesco*
7.	*Contesto di apprendimento dell'italiano*
8.	*Giudizio su un luogo comune verso italiani* riconduce ad un atteggiamento verso la situazione linguistica degli italiani in Germania
9.	*Incidenza del giudizio altrui sulla competenza in italiano*
10.	*Consapevolezza/riflessione metalinguistica* Riflessioni relative a: - lingua appresa dagli italiani; - ruolo della conoscenza di altre lingue; - competenza linguistico-comunicativa (in che lingua nasce il pensiero); - questioni riguardanti l'apprendimento
11.	*Motivazione nell'apprendimento*
12.	*Progressività nell'apprendimento*
13.	*Gestione della competenza nella lingua* capacità d'uso della lingua riguardo a diversi temi o argomenti
14.	*Spontaneità nella lingua* come misura del grado di competenza linguistica
15.	*Strategie comunicative* uso del linguaggio verbale e non verbale
16.	*Consapevolezza della funzione della lingua nella comunicazione* Valore della lingua per la comunicazione e viceversa della comunicazione per la lingua
17.	*Valutazione della comunicazione tra italiani* Riconduce ad un giudizio di competenza linguistica

Asse C Considerazioni sullo spazio linguistico italiano e tedesco

18. *Consapevolezza dei livelli diafasici, diatopici e diamesici del tedesco*
(formale/informale; varietà regionali/dialetti; distinzione scritto/parlato)
19. *Consapevolezza dello spazio linguistico dell'Italia*
20. *Valutazione dello spazio linguistico dell'Italia*

Asse D Giudizi sulla lingua

21. *Percezione della lingua*
impressioni sulla lingua
22. *Atteggiamento nei confronti della lingua*
23. *Giudizio sull'italiano parlato dagli emigrati*
24. *Giudizio sull'italiano dei mass-media*

Asse E Immaginario sociolinguistico-culturale

25. *Incidenza della lingua nell'integrazione sociale in Germania*
26. *Incidenza della lingua, del dialetto italiano nell'integrazione sociale in Italia*
27. *Valutazione dell'importanza del conservare lingua e cultura originarie*
28. *Percezione e valutazione della propria identità linguistico-culturale*

Asse F Immaginario nell'emigrazione

29. *Immaginario dell'emigrazione*
30. *Atteggiamenti verso l'emigrazione*
31. *Valutazione dell'emigrazione*

Grafico 1
Spazio metalinguistico informanti giovani

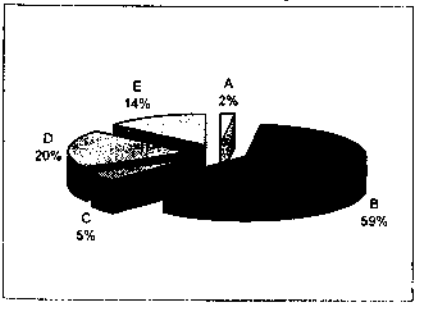
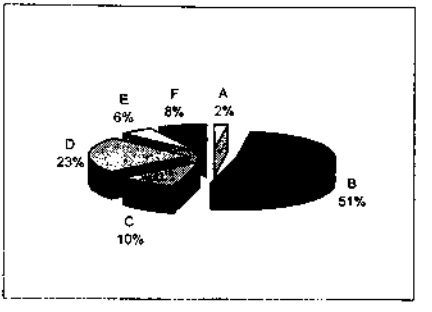


Grafico 2
Spazio metalinguistico informanti adulti



I risultati della ricerca

L'analisi dei dati ha evidenziato l'esistenza di un'ampia consapevolezza metalinguistica nel campione ed anche una buona capacità di verbalizzare la riflessione sulle lingue. Nell'ambito dell'attività metalinguistica, la riflessione si è concentrata soprattutto sull'apprendimento delle lingue proprio e altrui: l'asse B ha ottenuto infatti la percentuale più alta di occorrenze, sia negli adulti che nei giovani (cfr. grafici 1-2). Buona parte delle considerazioni riguarda poi l'autovalutazione del proprio spazio linguistico, che appare molto diversificato nel campione: gli informanti hanno definito una notevole varietà di lingue e dialetti, in base alla loro percezione della pressione esercitata dal dialetto sia sulla lingua italiana che su quella tedesca. Si evidenzia quindi una situazione di deciso plurilinguismo, all'interno del quale trovano spazio anche quelle particolari varietà che nascono dal contatto tra italiano e tedesco, attraverso i fenomeni di interferenza, e dallo sviluppo di stadi intermedi di competenza in tedesco. Gli informanti giovani hanno appreso il tedesco e l'italiano, mentre conoscono relativamente poco il dialetto italiano dei genitori e lo Schwäbisch, il dialetto tedesco parlato nella zona di residenza; hanno sottolineato però le maggiori difficoltà che incontrano nella lingua italiana, usata solo nel contesto familiare e amicale e ai corsi di lingua e cultura italiana, che tutti hanno frequentato.

Un peso preponderante è esercitato dagli atteggiamenti e dalle immagini relative alle lingue, soprattutto è stata rilevata in tutto il campione la presenza di un atteggiamento normativo-purista (cfr. tab. 3 e grafico 3),[10] che porta spesso al rifiuto del dialetto e ad una valutazione estremamente severa della propria competenza in italiano, soprattutto nella lingua scritta. Come esempio riportiamo la valutazione di un informante circa l'italiano parlato dagli emigrati in Germania:

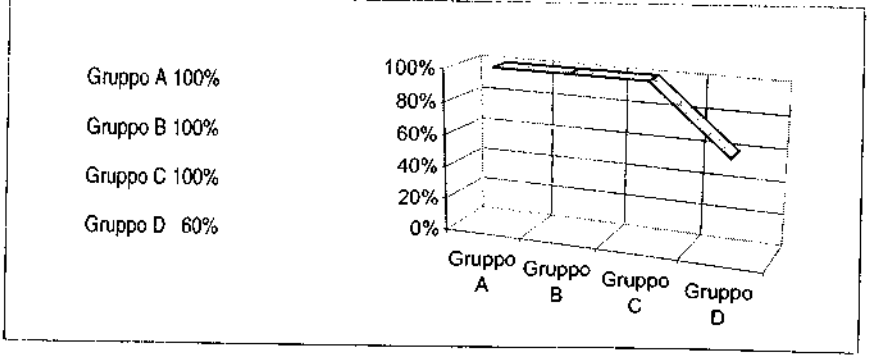
1) **Informante**[11] **15MC**, § 548-549, 557:

548 I: ?come giudica l'italiano che parlano invece qua- gli italiani in Germania?
549 M: è- un disastro
557 allora loro hanno dato quello che loro sapevano a modo loro + e non sanno quelli l'italiano[12]

[10] Le percentuali sono state calcolate rapportando il numero degli informanti che hanno manifestato la presenza dell'atteggiamento in questione al numero totale degli informanti che costituiscono il gruppo generazionale.

[11] Al fine di garantire l'anonimato dei soggetti, si è proceduto alla codificazione di ciascun informante. Il codice è costituito da un numero progressivo, indicante la successione cronologica con la quale sono avvenute le rilevazioni; dalla lettera M o F, indicante il sesso dell'informante; dalla lettera di riferimento al gruppo generazionale di appartenenza (A-B-C-D).

Tabella e Grafico 3 – *Presenza dell'atteggiamento normativo nel campione*



Abbiamo notato l'attenuazione di questo atteggiamento nel gruppo dei più giovani, probabilmente dovuta ad una maggior sicurezza nella lingua e ad una maggior competenza, e un andamento diverso per quanto riguarda invece il rifiuto del dialetto italiano, più marcato nei gruppi A e D, e dello Schwäbisch, che ha invece un andamento crescente nei quattro gruppi (cfr. tabb. 4-5 e grafici 4-5).

L'atteggiamento normativo è determinato dal modello al quale gli informanti si riferiscono sempre nell'esprimere le loro considerazioni e valutazioni, ossia il modello della lingua standard, letteraria, percepita come ideale di costruzione grammaticale perfetta. Si notino a titolo di esempio le considerazioni di due informanti:

2) **Informante 9FC**, § 373:

373 F: il tedesco lo puoi imparare solo se vai a scuola + grammatica

3) **Informante 20FB**, § 502:

502 F: [...] questa è la cosa importante saper leggere e scrivere + che poi il resto viene da solo[13]

[12] Secondo le convenzioni di trascrizione adottate (cfr. n. 4), i punti di domanda posti ad inizio e fine di ogni enunciato stanno ad indicare che si tratta di un enunciato interrogativo; il simbolo "-" alla fine di una parola indica invece intonazione sospensiva (solitamente accompagnata da una vocale finale allungata, in quanto il parlante sta cercando una parola in particolare); il simbolo "+" indica infine una pausa di mezzo secondo nell'eloquio del parlante.

[13] Le parentesi quadre "[...]" indicano un'espunzione nel parlato trascritto. È stata infatti tralasciata qui la parte precedente l'enunciato riportato, in quanto non rilevante ai fini dell'esemplificazione.

Tabella 4 – *Rifiuto del dialetto italiano*

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C	Gruppo D
43%	25%	25%	80%

Grafico 4 – *Rifiuto del dialetto italiano*

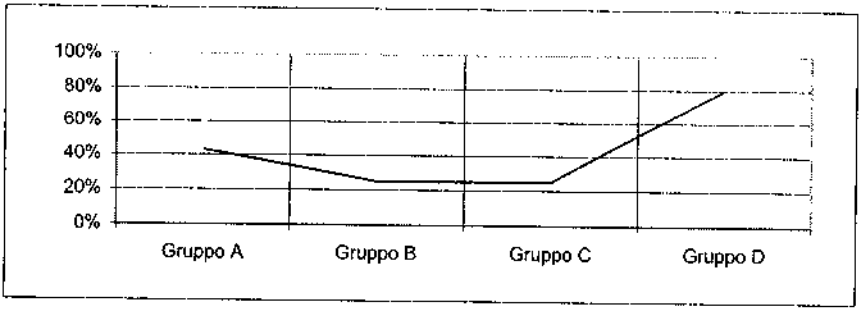
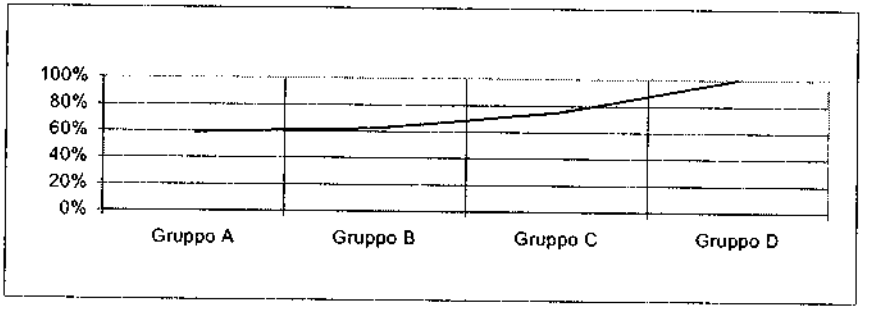


Tabella 5 – *Rifiuto del dialetto Schwäbisch*

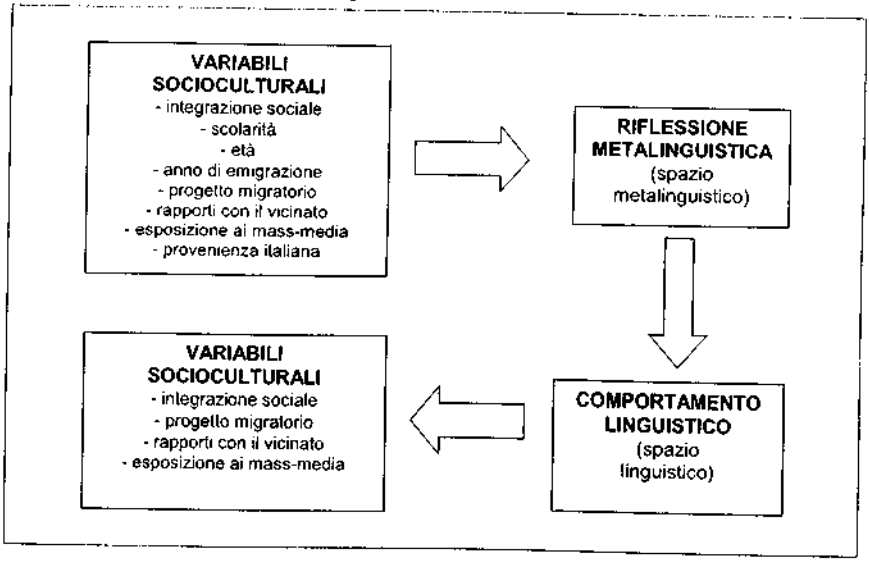
Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C	Gruppo D
59%	62,5%	75%	100%

Grafico 5 – *Rifiuto del dialetto Schwäbisch*



Si tratta di un atteggiamento ereditato dall'educazione linguistica tradizionale ricevuta nella scuola italiana e che spesso gli emigrati proiettano anche nei confronti del tedesco e dello Schwäbisch. Questo atteggiamento non permette quindi la valorizzazione della competenza multipla, in quanto le immagini e gli stereotipi diffusi nel campione bloccano lo spazio linguistico sulla varietà standard delle due lingue, almeno come aspirazione del parlante. L'atteggiamento nei confronti del tedesco e dell'italiano è infatti positivo, così come nei confronti del plurilinguismo delle giovani generazioni, mentre è ambivalente per quanto riguarda l'uso di un codice misto.

Fig. 1 – *Rapporti tra le variabili socio-linguistico-culturali*



Dall'analisi dei rapporti di correlazione tra le diverse variabili in gioco, abbiamo notato come la riflessione metalinguistica rappresenti un filtro di mediazione tra la situazione socioculturale ed il comportamento linguistico degli emigrati. Il rapporto è di tipo circolare, ossia la situazione socioculturale influenza la riflessione dell'informante e quindi l'uso delle lingue nella comunicazione, ma in parte è anche influenzata dal comportamento linguistico che scaturisce dalla riflessione stessa (cfr. fig.1).

Più volte infatti molti informanti hanno sottolineato lo stretto rapporto esistente, da una parte, tra grado di integrazione sociale, in termini di rapporti con i tedeschi sul posto di lavoro ma anche nel tempo libero, e grado di competenza raggiunta nella L2, e, dall'altra parte, tra volontà di integrarsi nella nuova società e motivazione a favorire il contatto sociale, per apprendere la nuova lingua.

Inoltre, in molti casi è stato evidenziato il ruolo del livello culturale dell'emigrato nell'apprendimento della nuova lingua, in particolare l'incidenza della scolarizzazione ricevuta in Italia. L'opinione diffusa tra gli informanti mette in evidenza infatti la difficoltà ad apprendere il tedesco per gli emigrati analfabeti o di basso livello culturale e a conseguire una competenza sufficiente per garantire una comunicazione efficace con i nativi. Lo stesso ostacolo è evidenziato in riferimento alla capacità di usare la lingua italiana nella comunicazione con gli emigrati di diversa provenienza regionale. Il retroterra socioculturale e l'uso

delle lingue così caratterizzati comportano allora la chiusura ai rapporti sociali con i tedeschi, soprattutto nel tempo libero, molto spesso invece non con gli italiani, in quanto esiste sempre la possibilità di capirsi nella comunicazione, anche quando l'emigrato abbia competenza solo nella varietà più aperta del dialetto di provenienza. La mancanza di apertura al contatto sociale non favorisce allora una maturazione nella consapevolezza della propria identità e nella valorizzazione del contatto linguistico-culturale, così da assumere un atteggiamento positivo nei confronti della nuova lingua e del plurilinguismo in emigrazione e in modo da favorire anche la competenza linguistica. Più spesso questa situazione è percepita come caratteristica degli emigrati più anziani e giunti in Germania nei primi anni del fenomeno migratorio italiano verso lo stato tedesco. Si tratta di soggetti che per molto tempo hanno vissuto una situazione incerta di permanenza in Germania e che ancora adesso intendono fare ritorno al paese di provenienza, per cui dedicano la maggior parte del loro tempo al lavoro e hanno contatti estremamente limitati con la lingua tedesca, sia in termini di rapporti con il vicinato sia in termini di esposizione ai mass-media (lettura dei giornali, ascolto di radio e televisione).

Il rapporto circolare tra variabili socioculturali, riflessione metalinguistica e comportamento linguistico, appena descritto, è dunque consapevolmente presente anche nelle considerazioni dei soggetti osservati. La nostra analisi sembra confermare il legame esistente tra grado di integrazione sociale, riflessione sulla lingua e conseguente comportamento linguistico: più l'emigrante è integrato e maggiormente sviluppa un atteggiamento positivo verso le lingue in emigrazione; di conseguenza il suo comportamento linguistico favorirà anche un'ulteriore apertura ai rapporti sociali. Non pare del tutto veritiera invece l'incidenza del livello scolastico sulla consapevolezza o sull'attività metalinguistica degli emigrati. Dalla nostra ricerca emerge infatti che la capacità di riflettere sulla lingua è presente in tutti gli informanti e rappresenta anche un'esigenza ed una caratteristica intrinseche e fondamentali nell'apprendimento, indipendentemente dal livello culturale che li differenzia: si rileva però che nei soggetti con un livello di istruzione più alto la riflessione sulla lingua si fa più profonda e più spontanea, dunque meno bisognosa di sollecitazione da parte dell'intervistatrice. Inoltre, l'atteggiamento normativo, che è apparso come elemento fondante di tutta la riflessione, è assunto da tutti i soggetti osservati, ma nella maggior parte dei casi non consapevolmente; ciò che risulta essere inconsapevole nel campione è anche il ruolo che ha avuto l'educazione linguistica ricevuta in contesto formale nell'alimentare un'attitudine purista negli emigrati, attitudine che è caratteristica però anche degli italiani in Italia. Tale ruolo è evidente anche negli emigrati

analfabeti o semianalfabeti, che pur avendo avuto un contatto più limitato con la scuola, non possono sottrarsi al suo condizionamento nell'alimentare un immaginario collettivo tradizionale che assegna alla lingua letteraria la supremazia all'interno dello spazio linguistico italiano, sminuendo le altre varietà diatopiche, diafasiche, diamesiche e diastratiche della lingua italiana. La differenza fondamentale tra informanti con più alto livello scolastico ed informanti con più basso livello culturale è rappresentata invece dalla capacità di emanciparsi da un uso linguistico socialmente inferiore e di aderire alla norma della lingua standard: infatti tutti gli emigrati manifestano questa tensione verso il modello ideale della lingua italiana, ma chi non ha potuto frequentare del tutto o a lungo la scuola non è in grado di sottrarsi al peso del dialetto sulla propria varietà di italiano, pur rifiutandolo.

Un'altra differenza si riscontra inoltre nella capacità di verbalizzare le considerazioni grammaticali sulla lingua: infatti in generale c'è una buona consapevolezza circa il funzionamento delle strutture linguistiche, ma gli informanti con un più alto livello scolastico riescono ad esprimere meglio e con termini più appropriati le regole che lo governano. Essi più facilmente e spontaneamente, riflettendo sulla lingua, alludono alla grammatica portando esempi a commento e giustificazione delle loro osservazioni. Inoltre possiamo anche notare come l'analisi dei dati abbia evidenziato una capacità metalinguistica crescente nei tre gruppi generazionali di emigranti (A-B-C).

Il rapporto tra la riflessione metalinguistica e lo spazio linguistico del campione ha messo dunque in risalto come la scelta della lingua da usare non sia casuale, ma determinata soprattutto dal contesto dell'interazione e dalla competenza del parlante e dell'interlocutore. L'immaginario agisce in particolare nel mancato uso del dialetto da parte di alcuni informanti oppure nell'uso sofferto di una varietà dialettale di italiano, dalla quale alcuni informanti, soprattutto i più anziani e gli analfabeti o semianalfabeti, non possono emanciparsi. All'ampiezza della riflessione metalinguistica rilevata corrisponde, sulla totalità del campione, soprattutto nei soggetti adulti, uno spazio linguistico molto vario e diversificato. La gamma delle varietà linguistiche segnalate dai soggetti dipende dalla percezione diversa che i parlanti possono avere rispetto ad una medesima varietà di lingua. Nei singoli informanti si nota però la tendenza a limitare i propri usi linguistici alle varietà alte, in quanto si ritiene che esse siano valutate dai ceti sociali dominanti come le più prestigiose; tali varietà consentono quindi di emanciparsi dall'immagine tradizionale dell'emigrato, capace di parlare con gli italiani solo il proprio dialetto d'origine e con i tedeschi una varietà di lingua tedesca estremamente semplificata, fortemente interferita dall'italiano o dal dialetto. Il comportamento linguistico degli informanti ri-

sulta essere dunque condizionato dalle immagini stereotipate, e quindi limitate e limitanti, relative alle lingue.

In definitiva, si può affermare che nell'immaginario del campione osservato non è ancora stata valorizzata completamente la variazione nella lingua, intesa come apporto creativo dei parlanti al sistema-lingua standard, pilastro su cui poggia tutta la ricerca sociolinguistica, che intende invece far rilevare proprio la ricchezza dell'uso vario della lingua nella società.

Conclusioni

L'attività di riflessione sulle lingue osservata nel campione appare diffusa in tutti gli informanti. L'immaginario, gli atteggiamenti, gli stereotipi, i giudizi che riguardano le lingue con le quali gli emigrati sono a contatto rivestono un ruolo fondamentale nel comportamento linguistico; in particolare, si è osservato come la concezione tradizionale della perfezione della lingua letteraria sia ancora profondamente radicata negli italiani anche al di fuori dell'Italia. Il peso del modello prestigioso del monolinguismo e della lingua scritta, visto come punto di riferimento del comportamento linguistico, impedisce di cogliere la ricchezza apportata dalla variazione, legata al valore fondamentale della competenza multipla: tale competenza garantisce una capacità d'uso dei diversi registri, stili, livelli linguistici che costituiscono lo spazio nel quale il parlante deve sapersi muovere a seconda dei contesti nei quali avviene la comunicazione.

Le considerazioni strettamente grammaticali, pur essendo state rilevate in misura inferiore, anche a causa delle difficoltà incontrate nel sollecitare una loro esplicitazione, sono comunque presenti e rivelano l'esigenza intrinseca dei parlanti/apprendenti di disporre di un sistema di regole al quale far riferimento nella produzione e nella comprensione della lingua.

La consapevolezza e l'attività metalinguistica si sono dimostrate fattori che svolgono un ruolo importante nell'apprendimento delle lingue e nel loro uso nella comunicazione non solo in contesto migratorio. I risultati di questa indagine trovano quindi una loro applicazione nell'ambito della ricerca glottodidattica: essi hanno infatti messo in evidenza come l'immaginario relativo alle lingue si radichi nel parlante attraverso l'esperienza dell'apprendimento in contesto guidato. In effetti, su tutti gli informanti agisce il forte condizionamento esercitato dall'atteggiamento linguistico predominante nella tradizione scolastica italiana, atteggiamento che gli emigrati hanno assunto in modo speculare anche nei confronti della lingua parlata nel paese ospite e del suo apprendimento.

Vorremmo sottolineare l'importanza del rapporto di scambio delle conoscenze tra teoria scientifica e pratica d'insegnamento, come auspicato in Trévise (1994), e ribadire il compito importante che la scuola dovrebbe assumersi, da una parte, nel prendere in considerazione il ruolo che svolge l'attività metalinguistica nel rapporto tra il parlante e le lingue da lui usate e, dall'altra, nel favorire lo sviluppo di una conoscenza metalinguistica ad ampio raggio, di un atteggiamento positivo verso una competenza multivariata e di una certa capacità critica nel valutare quelle posizioni e quelle ideologie che sono frutto esclusivamente di stereotipi, di pregiudizi, di luoghi comuni.

Infine, dobbiamo riconoscere che è esperienza quotidiana di tutti avvertire le devianze comuni e generalizzate della lingua parlata e giudicarle come tali, in quanto il termine di paragone è l'italiano letterario che la scuola da sempre ha insegnato come unico codice linguistico della comunicazione. Ci chiediamo però se una lingua italiana diversa dal modello tradizionale sia meno efficace ed efficiente nel rispondere ai bisogni comunicativi e se non sia necessario invece rivedere le posizioni linguistiche assunte, considerando la situazione sociolinguistica odierna dell'Italia.

GRAZIA M. INTERLANDI
Università di Pavia

Bibliografia

P. Auer (1985), *Code-switching and transfer among Italian migrant children in W. Germany*, «Studi Emigrazione», 79, pp. 298-315.

P. Auer, A. Di Luzio (eds.) (1984), *Interpretive Sociolinguistics. Migrants, children, migrant children*. Tübingen, Narr.

G. Bernini (1994), *La banca dati del 'Progetto di Pavia' sull'italiano lingua seconda*, «Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata», 2, pp. 221-236.

A.C. Berthoud (1982), *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*. Berne, Peter Lang.

H. Boyer (a cura di) (1996), *Sociolinguistique: territoires et objets*. Paris, Delachaux et Niestlé.

T. De Mauro (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari, Laterza.

— (1980), *Guida all'uso delle parole*. Roma, Editori Riuniti.

A. Felici (1992), *Il rapporto italiano/dialetto nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2 da parte di immigrati stranieri*, Università di Roma "La Sapienza", Tesi di laurea non pubblicata.

— (1996), *La lingua dell'emigrazione italiana in Germania oggi: l'analisi linguistica dei testi*, in M. Montanari (a cura di), *Quando venni in Germania. Storie di italiani in Germania. Lingua ed emigrazione*. Roma, Fondazione Migrantes, pp. 120-194.

A. Felici, F. Giarè, A. Villarini (1994), *Spazio linguistico, rapporto italiano/dialetto e attività metalinguistica nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2*, in A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli (a cura di), *Italiano: lingua seconda, lingua straniera. Atti del XXVI congresso della Società di Linguistica Italiana*. Roma, Bulzoni, pp. 479-518.

G. Rovere (1977), *Testi di italiano popolare. Autobiografie di lavoratori emigrati e figli di lavoratori emigrati. Analisi sociolinguistica*. Roma, Centro Studi Emigrazione.

I. Tempesta (1978), *Lingua ed emigrazione*. Galatina, Edizioni Milella.

— (1985), *Una comunità cegliese a Herford*, «Studi Emigrazione», 79, pp. 411-420.

A. Trévise (1994), *Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique*, in B. Py, *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents*, «Bulletin suisse de linguistique appliquée», 59, pp. 171-190.

M. Vedovelli (1990), *Attività metalinguistica e apprendimento spontaneo dell'italiano L2*, in P. Giunchi (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna, Zanichelli, pp. 233-250.

— (1994), *Apprendimento e insegnamento linguistico in contesto migratorio: dall'apprendimento spontaneo a quello guidato dell'italiano L2*, «Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata», 2, pp. 193-220.

— (1999), *Comunità plurilingui e contesti migratori*, in E. Banfi (a cura di), *Percorsi socio- e storico-linguistici nel Mediterraneo*. Trento, Editrice Università degli Studi di Trento, pp. 403-419.

A. Villarini (1993), *Ruolo della riflessione metalinguistica nell'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte di immigrati stranieri*, Università di Roma "La Sapienza", Tesi di laurea non pubblicata.

«Studi Emigrazione/Migration Studies», XXXVII, n. 140, 2000.

Un convegno sull'insegnamento dell'italiano L2 agli immigrati

Si è tenuto a Firenze il 2 e 3 giugno 2000 il nono convegno nazionale dell'associazione Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati (ILSA) con il patrocinio dell'Assessorato alla Cultura del Comune di Firenze su "*Intercultura e insegnamento dell'italiano a immigrati: oltre l'emergenza*". L'ILSA è un'associazione culturale nata nel 1990 che riunisce insegnanti di italiano lingua seconda e straniera attivi presso università italiane e straniere e scuole pubbliche e private. Obiettivi dell'associazione sono: stabilire un collegamento costante e diretto tra quanti in Italia e all'estero si dedicano alla didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera, diffondere esperienze, ricerche e materiali sull'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2.

In particolare le iniziative dell'ILSA sono indirizzate alla promozione di seminari, convegni e incontri di studio per l'aggiornamento e la formazione professionale degli insegnanti d'italiano L2. Fra le iniziative permanenti dell'ILSA è da rilevare l'organizzazione a partire dal 1992 di un convegno annuale nazionale con il patrocinio del Comune di Firenze su temi di pedagogia linguistica, a cui hanno partecipato in qualità di relatori studiosi e esperti del settore.

In quest'ultimo anno l'ILSA ha voluto mettere al centro dell'attenzione un tema assai importante per gli operatori scolastici italiani: l'insegnamento dell'italiano L2 ai bambini e ragazzi stranieri che sempre più popolano le scuole italiane, in particolare quelle dell'obbligo, e agli adulti immigrati che in Italia vivono e lavorano.

Negli ultimi anni il Ministero della Pubblica Istruzione ha manifestato con delle concrete iniziative di aggiornamento per gli insegnanti la consapevolezza dell'importanza sociale e culturale dell'inserimento dei bambini stranieri nelle classi di discenti italiani. In particolare la direzione generale dell'Istruzione Elementare ha promosso nell'anno scolastico 1998-99 quattro seminari di studio sull'educazione interculturale nella scuola italiana. Nel 1997 è nata la Commissione Nazionale per l'Educazione Interculturale e nel corso degli ultimi anni le scuole italiane, nella maggioranza appartenenti alla fascia dell'obbligo, hanno presentato centinaia di progetti di educazione interculturale.

Il pubblico dei convegni e dei seminari di studio dell'ILSA generalmente è composto da insegnanti d'italiano L2 alle prese con i problemi di apprendimento linguistico di discenti stranieri adulti che frequentano all'estero le

scuole italiane e i dipartimenti universitari d'italianistica e, in Italia, le università per stranieri e le scuole private d'italiano a stranieri. Un pubblico di discenti stranieri quindi di media e alta scolarizzazione che con differenziate motivazioni di apprendimento ha scelto di studiare l'idioma italiano all'estero inserendolo fra le discipline curricolari e in Italia per un periodo relativamente breve (due/tre mesi).

Con quest'ultima iniziativa dedicata all'insegnamento dell'italiano L2 agli immigrati l'ILSA si è rivolta ad un nuovo pubblico d'insegnanti che numerosi da diverse parti d'Italia hanno seguito attentamente le due giornate del convegno. Si tratta del pubblico degli insegnanti italiani che operano presso le scuole e che richiedono una formazione specifica in campo pedagogico-linguistico e in quello dell'educazione interculturale perché per la prima volta nella loro carriera di educatori linguistici e culturali hanno di fronte un nuovo soggetto apprendente con bisogni linguistico-culturali diversi da quelli dei bambini e ragazzi italiani.

I diversi relatori intervenuti che in varia misura hanno testimoniato un'esperienza scolastica diretta, hanno confermato l'estrema eterogeneità del soggetto apprendente straniero che richiede conseguentemente un intervento pedagogico differenziato, flessibile, di tipo modulare. Un intervento educativo che deve tenere conto di molte variabili e aspetti, in primo luogo del fattore età: bambini o adolescenti stranieri da inserire nella scuola italiana e adulti immigrati.

La maggioranza degli interventi si è concentrata sulla popolazione scolastica straniera che secondo le stime ammonta a circa 83 mila presenze. Una popolazione assai variegata al suo interno per situazione culturale di provenienza, per condizioni psicologiche e affettive di apprendimento e per bisogni linguistici. Un pubblico di discenti stranieri costituito da bambini non ancora scolarizzati data la loro giovane età, da bambini e ragazzi scolarizzati nel paese d'origine e in questo caso per gli educatori diventa basilare conoscere la lingua di appartenenza (lingua alfabetica o no, la famiglia linguistica a cui essa appartiene), bambini e ragazzi non scolarizzati nel paese d'origine (analfabeti) o scarsamente scolarizzati (semianalfabeti) di età superiore ai 9/10 anni.

Anche l'adulto immigrato in qualità di soggetto apprendente una seconda lingua rappresenta una tipologia di discente assai differenziata, a cui deve necessariamente corrispondere un'offerta pedagogico-linguistica altrettanto differenziata.

Si insegna ad adulti immigrati con una scolarità medio-alta, con diversi gradi di conoscenza dell'italiano e in questi casi l'offerta didattica non si differenzia da quella proposta tradizionalmente dalle università per stranieri; si insegna ad adulti immigrati con una debole scolarità che varia dai due/tre anni ai sei/sette anni con una conoscenza dell'italiano parlato acquisito in prevalenza spontaneamente e suddivisibili ulteriormente in relazione alla conoscenza dell'alfabeto latino oppure no; infine si insegna ad adulti immigrati analfabeti o semianalfabeti nella propria lingua madre, per lo più senza alcuna conoscenza dell'italiano.

Nel caso di adulti immigrati anche il fattore lavoro potrebbe incidere sulla natura dell'offerta didattica. I corsisti immigrati potrebbero essere disoccupati e la conoscenza dell'italiano potrebbe costituire una forte motivazione per presentarsi sul mercato del lavoro con maggiori speranze e opportunità (in tali casi prevale una dimensione socio-comunicativa della lingua che si intende acquisire) oppure gli adulti immigrati potrebbero essere già inseriti precariamente nel mondo del lavoro ed essere alla ricerca di una riqualificazione professionale e in questo caso l'italiano viene appreso più per scopi lavorativi, per potere, ad esempio, seguire corsi professionali.

Tutti i relatori intervenuti hanno sottolineato la complessità dell'intertervento pedagogico-linguistico in presenza di un pubblico di discenti stranieri così composito.

Massimo Vedovelli dell'Università per Stranieri di Siena ha offerto uno stimolante e utile contributo per chi opera nel campo dell'educazione linguistica analizzando dal versante sociolinguistico l'acquisizione spontanea dell'italiano dello straniero immigrato. Sono stati presentati dei dati, che risultano di estremo interesse per le loro implicazioni didattiche per chi è impegnato nella ricerca nel campo della pedagogia linguistica, che mettono in raffronto i risultati conseguiti nell'esame CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) da parte di chi ha acquisito spontaneamente l'italiano con quelli realizzati da parte di chi ha invece imparato l'italiano seguendo corsi istituzionali. I risultati degli esami CILS di primo livello hanno rivelato che coloro che hanno acquisito spontaneamente l'italiano fanno maggiore fatica nel processo di apprendimento di coloro che hanno invece appreso l'italiano in un corso di lingua, mentre i risultati degli esami CILS dei livelli di competenza linguistica più alti hanno mostrato esiti diametralmente opposti, cioè coloro che hanno acquisito per via spontanea l'italiano hanno saputo utilizzare tale acquisizione con migliori risultati di coloro che hanno appreso la lingua con un insegnante.

Graziella Favaro del Centro COME di Milano, una delle maggiori esperte nel campo dell'educazione interculturale, ha ribadito l'importanza e la complessità del passaggio per i bambini e i ragazzi stranieri dall'italiano quale lingua della comunicazione quotidiana all'italiano quale lingua dello studio, che possa esprimere emozioni, concetti e dare corpo al ragionamento astratto. Stefania Semplici del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri ha presentato un progetto di elaborazione di materiali didattici sull'educazione interculturale che si sta realizzando presso l'Università.

Daniela Forapani e Gillian Mansfield del Centro Linguistico dell'Università di Parma hanno parlato rispettivamente dell'utilizzo delle nuove tecnologie per il recupero dell'abilità di scrittura e il lavoro di analisi testuale e di come impostare un corso di sopravvivenza linguistica per adulti immigrati. Fernanda Minuz della J.Hopkins University di Bologna ha illustrato le problematiche e i risultati di progetti legati a due campi distinti: l'insegnamento dell'italiano L2 a immigranti adulti analfabeti o semianalfabeti e l'insegnamento dell'Italiano L2 nei corsi di avviamento professionale per immigrati.

Chiara Rossignoli del 15° Circolo didattico di Verona ha svolto delle riflessioni su come l'apprendimento della lingua italiana e l'acquisizione di strumenti per un iter scolastico positivo debbano tenere conto di diverse tipologie di discenti stranieri: alunni nati in Italia e con iter scolastico regolare; alunni nati in Italia ma non frequentanti la scuola materna (oppure con frequenza saltuaria); alunni arrivati a seguito di ricongiungimenti familiari, con una lingua materna consolidata; alunni arrivati in Italia a seguito di ricongiungimenti familiari con una lingua materna non ancora consolidata.

Mariella Allemano e Teresa Alberto hanno presentato un'interessante esperienza maturata presso un Centro Territoriale Permanente di Torino illustrando i dati sull'utenza straniera, la struttura organizzativa del Centro e le modalità d'accoglienza dell'alunno straniero e hanno sottolineato i problemi attuali relativi ai bisogni formativi e alle possibili risposte da dare per soddisfare tali bisogni. Nicoletta Cherubini del Centro Linguistico dell'Università di Firenze ha descritto le attività di laboratorio linguistico svolte nell'ambito delle attività del centro Interculturale del Comune di Pontassieve. Caterina Cangià direttrice della Bottega d'Europa a Roma, organismo nato per promuovere l'insegnamento delle lingue con il teatro e il computer, ha presentato gli elementi caratterizzanti la glottodidattica infantile e al termine del suo intervento ha mostrato il percorso glottodidattico "*ENGLISH ON STAGE*" quale esemplificazione delle teorizzazioni esposte.

Alessandro De Giuli, editore fiorentino, ha mostrato un programma multimediale utilizzato nell'insegnamento dell'italiano ad adulti immigrati detenuti nelle carceri. Elena Gallo dell'Associazione ILSA di Firenze ha comunicato i risultati di un'inchiesta promossa presso delle scuole campione fiorentine sui problemi e le soluzioni tentate per l'integrazione linguistica degli studenti immigrati.

Massimo Ghirelli, direttore dell'Archivio dell'Immigrazione e autore di programmi radiofonici e televisivi (*Nonsolonero*) ha parlato dell'insegnamento interculturale nella scuola italiana. Ha offerto un sintetico panorama dei metodi e le pratiche interculturali e ha illustrato i dati, i problemi e le situazioni esemplari della presenza straniera nella scuola italiana.

Infine Letizia Vignozzi e Susanna Bruni del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena hanno mostrato un video che illustrava il modo nel quale l'informazione televisiva italiana ha affrontato il tema dell'immigrazione negli ultimi dieci anni. Il video ospitava interviste di giornalisti e studiosi realizzate presso il Centro Televisivo dell'Università per Stranieri di Siena.

MASSIMO MAGGINI

Presidente dell'Associazione ILSA

segnalazioni bibliografiche

CECILIA ADORNO, PAOLA RIBOTTA, *Insegnare e imparare la grammatica*. Torino, Paravia Scriptorium, 1999. 188 p.

Il volume è una sintesi e un approfondimento delle questioni relative all'insegnamento della grammatica, dedicato a insegnanti di italiano per stranieri.

La grammatica è il fondamento di ogni lingua, è la prima parte che viene insegnata nei corsi di tutte le lingue, è la sua ossatura. Per questo è anche l'ambito sul quale si è più discusso e che è stato affrontato da molte e diverse teorie linguistiche. Le due Autrici ripercorrono a grandi linee la storia delle teorie linguistiche più famose e che hanno influenzato via via i vari metodi di insegnamento delle lingue, presentandone i lati positivi e negativi. Ciascuno di questi diversi metodi si trova alla base di varie generazioni di manuali adottati per l'insegnamento: in questo volume ne sono stati scelti alcuni e sono stati messi a confronto tra loro per fornire all'insegnante degli strumenti per valutare con consapevolezza i testi e fare delle scelte adeguate per le proprie necessità didattiche. La presentazione dei vari metodi è fatta al fine di far emergere le problematiche di apprendimento da parte degli studenti, e per mettere in evidenza quanto l'apprendimento della grammatica non sia affatto come imparare una filastrocca, un puro fatto mnemonico di regole. Le regole bisogna capirle, impararle e dunque applicarle. Per far questo è fondamentale che dopo averle presentate, non importa se con metodo comunicativo, deduttivo o strutturale, lo studente metta alla prova ciò che ha capito.

L'insegnamento della grammatica non può prescindere dagli esercizi e la loro efficacia dipende molto da come sono costruiti, ma anche dalla capacità dell'insegnante di sceglierli in base alle esigenze della classe. Il volume dedica un intero capitolo alle tipologie di esercizi e ai metodi didattici che li sostengono, e tutti possono essere usati dagli insegnanti per integrare le attività proposte dai vari libri di testo adottati. Una componente fondamentale è di certo il divertimento, imparare giocando è un buon metodo per stimolare gli studenti ad utilizzare e mettere in pratica le strutture spiegate. Per questo motivo sono proposti dei giochi tra cui ci sono alcuni dei comuni giochi sull'uso dei participi o sulla formazione delle parole con suffissi e prefissi, fatti fare anche nelle classi di studenti madrelingua.

Una certa importanza riveste l'ordine con cui sono presentati i vari argomenti. Non tutte le parti della grammatica creano la stessa difficoltà e ci sono delle strutture che richiedono, per es-

sere ben comprese, la conoscenza già acquisita di altre. È importante poi che l'insegnante tenga sempre ben presente lo scopo per il quale gli studenti stanno imparando la lingua e che imposti un sillabo adatto alle varie situazioni di utenza; per fare un esempio, a uno studente che voglia servirsi dell'italiano solo per la corrispondenza commerciale non interesserà approfondire tanto la fonetica italiana. Le due Autrici hanno arricchito questo volume con la segnalazione di tre delle grammatiche di riferimento, al fine di illustrare la differenziazione degli strumenti teorici da cui poter trarre gli argomenti da trattare e da organizzare nel sillabo. Il panorama della linguistica italiana per molti anni ha trascurato di interessarsi alla redazione di una grammatica descrittiva, mancanza che è stata colmata solo negli anni ottanta da L. Serianni e successivamente da L. Renzi. Questi due lavori hanno un'impostazione molto diversa tra loro e, in breve ma in modo efficace, in questo volume sono presentati i vantaggi e gli svantaggi di entrambe queste opere capitali.

Un argomento legato alla grammatica, ma studiato solo da pochi decenni in relazione alla lingua italiana, è la pragmatica. Come insegnare una lingua senza illustrare a chi l'apprende che le parole, la loro concordanza e le frasi in cui si collocano, servono per parlare, raccontare o chiedere informazioni? Le due Autrici hanno ben messo in evidenza il legame tra la grammatica e la pragmatica per aiutare gli insegnanti a tenere conto di questo aspetto poco insegnato con consapevolezza teorica nei corsi di lingua. Ne fanno un quadro teorico molto chiaro e gli affiancano una serie di esempi concreti e contestualizzati. Troviamo paragrafi che spiegano l'uso di particelle di significato modale, temporale, esempi dei segnali discorsivi, tutti argomenti tralasciati dai libri di testo di impostazione tradizionale.

In chiusura è affrontato il problema di quale grammatica insegnare. Questo argomento scaturisce dall'abbandono, ormai quasi definitivo, dell'ottica rigidamente normativista e purista, alla quale è stata soggetta per secoli la lingua italiana e, di conseguenza, il suo insegnamento sia a studenti madrelingua sia agli stranieri. Le due Autrici vogliono mettere in rilievo la questione di quanto sia didatticamente formativo, per un completo apprendimento di tutti gli aspetti della lingua, l'insegnamento dell'italiano neo-standard.

Ciascun insegnante deve essere in grado di scegliere se segnalare agli studenti che la lingua ha delle varietà, diversificate secondo lo scopo per cui è utilizzata, del mezzo con cui è adoperata, del livello socioculturale di chi la parla, e che le strutture grammaticali, e in modo più evidente quelle lessicali, sono influenzate da queste variabili. Queste nozioni sono talvolta tralasciate anche per gli stessi studenti madrelingua. Il fine per il quale le due Autrici hanno inserito queste note sulle varietà di italiano è quello di fornire agli insegnanti tutti gli strumenti necessari per comprendere la problematicità e la complessità della lingua italiana, in modo da renderli capaci di sce-

gliere la via migliore per insegnare ai propri studenti e per rendere il proprio metodo sempre più efficace.

FIAMMETTA CARLONI

ALESSANDRA AGATI, *Abilità di lettura*. Torino, Paravia Scriptorium, 1999. 154 p.

Il volume di Alessandra Agati è un utile strumento di formazione per tutti gli insegnanti di lingua italiana come seconda lingua, che cercano spunti di riflessione critica, attività, idee, strategie didattiche per sviluppare le abilità di lettura degli studenti. Come è esplicitato nell'introduzione dall'Autrice, benché nel libro si sia cercato di mantenere un equilibrio tra la teoria e la pratica dell'insegnamento della lettura, la seconda prevale. Ed è proprio a partire dalla seconda, dall'analisi del concreto e dell'esperienza che se ne trae, che l'Autrice induce a prendere consapevolezza della complessità del processo di lettura, a ragionare e a riflettere sui diversi fattori in gioco, condizionanti l'esito della comprensione di un testo, a trovare e a costruire strumenti didattici efficaci e *ad hoc* rispetto alle peculiari caratteristiche degli studenti e ai fini che ci si pone.

Fin dalla prima pagina infatti gli insegnanti sono chiamati a svolgere attività che li invitano a considerare la loro esperienza sugli aspetti problematici del processo e dell'insegnamento della lettura e sugli strumenti didattici di cui dispongono.

L'Autrice quindi richiama subito a un ruolo attivo il lettore, proponendogli di seguire un percorso misto, che comprende commenti descrittivi e argomentativi, criteri, esempi, attività e proposte di lavoro da prendere o adattare alle proprie esigenze e a quelle degli studenti.

Nella prospettiva dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, nel primo capitolo sono valutate le varie competenze attivate durante la lettura. Tenendo conto di questa finalità, la capacità dello studente di cogliere gli aspetti pragmatici e contestuali, gli scopi e gli effetti che il testo desidera produrre, viene considerata la porta d'accesso nella pratica didattica per lo sviluppo di quelle competenze tecniche, morfologiche e sintattiche, che sono più difficili da raggiungere e dominare per uno studente straniero.

L'Autrice, sulla base di un'analisi condotta su alcuni manuali di italiano L2 (da quelli degli anni ottanta fino a quelli di ultima generazione), denuncia la mancanza, prima della lettura di una brano, di consigli e di indicazioni che guidano il docente verso il migliore sfruttamento didattico del materiale, e lo studente verso la comprensione del testo.

Molti dei manuali presi in esame si limitano a un'introduzione di poche righe sul contenuto che precede il testo oppure mancano del tutto di spunti di approfondimento tematico e lessicale previ alla lettura. Nessun suggerimento viene dato anche riguardo alla scelta della tecnica più appropriata rispetto

agli scopi della lettura. L'Autrice ha così il merito di portare l'attenzione sull'importanza didattica delle attività di prelettura, delle indicazioni su come leggere il testo, dei suggerimenti sugli scopi e le strategie di lettura, che costituiscono una fase determinante per il buon esito del processo di lettura e della comprensione del testo.

Tutto il secondo capitolo fa luce sul ruolo attivo dei fattori enciclopedici, personali, culturali, pragmatici che pesano durante la lettura e mostra come essi possano essere attivati con successo attraverso consigli mirati e stimoli di prelettura.

Coinvolgendo gli studenti in modo partecipato, presentando le informazioni (lessicali, sintattiche, enciclopediche) rilevanti, stimolando la formazione di ipotesi che anticipino aspettative, si selezionano e rimuovono i possibili ostacoli alla comprensione e si dà luogo ad un atteggiamento di ricerca di informazioni nuove 'nel testo e nella mente' che spinge verso il senso, procedendo attraverso connessioni e ponti tra gli elementi a disposizione.

Se si tiene conto di quanto qualsiasi processo di lettura e di comprensione sia un processo problematico e congetturale, che procede attraverso continue supposizioni, ipotesi, richiami e conferme tra gli elementi linguistici e extralinguistici componenti il senso complessivo; se si tiene in considerazione la natura probabilistica e non-lineare del leggere e del capire, che De Mauro definisce un procedere 'talora addirittura a tentoni, per prove e approssimazioni successive' (De Mauro, *Capire le parole*, 1999, p. 27), appare motivato il perseverare sulla fase di prelettura e sugli scopi e strategie di lettura, ampiamente trattati nel terzo capitolo.

Il quarto capitolo affronta il tema della verifica dell'abilità di lettura e passa in rassegna le diverse attività di controllo della comprensione (obiettive e non, scritte e orali, linguistiche e non linguistiche), tutte illustrate da vari esempi. Anche qui l'Autrice invita gli insegnanti a far riflettere gli studenti, attraverso istruzioni e domande di introduzione alle prove di verifica, sulle strategie di lettura e sulle conoscenze necessarie per comprendere i testi e arrivare consapevolmente alla risoluzione degli esercizi. Si mette in primo piano la necessità di dare istruzioni semplici e estremamente chiare: lo studente deve essere a conoscenza della tecnica di lettura più efficace, delle attese che l'insegnante ha sul risultato, degli aspetti su cui deve centrare l'attenzione per superare la prova. Questa scelta metodologica trova conferma nelle tendenze teoriche degli studi più recenti che, riprendendo le intuizioni degli antichi stoici, ritengono la scelta di orientarsi e predisporsi in base a dei criteri di pertinenza e funzionalità a contenuti e obiettivi, il primo passo del nostro procedere verso il senso, tramite ipotesi e conferme.

Utile e pratica è la suddivisione della bibliografia in due sezioni: la prima raccoglie pubblicazioni relative all'aspetto teorico del problema della lettura, mentre la seconda dà indica-

zioni sui libri per stranieri, divisi in testi di italiano generale e testi specifici di lettura.

Motivo di maggior interesse del libro è la ricchezza dei suggerimenti e degli strumenti didattici da prendere come spunti e modelli non solo per l'insegnamento dell'abilità di lettura, ma anche per incoraggiare lo sviluppo delle altre abilità e competenze che il processo di lettura può chiamare in causa.

SIMONA BRUSCO

MARINA BELTRAMO, *Abilità di scrittura*. Torino, Paravia Bruno Mondadori Editore, 2000. 207 p.

Tra gli obiettivi di un corso di lingua straniera che si occupi di coltivare l'autonomia linguistico-comunicativa degli apprendenti vi è anche lo sviluppo della capacità di produrre testi scritti coerenti e coesi, appartenenti a diverse tipologie testuali. Anche se scrivere in una lingua straniera risulta una delle attività alle quali si dedica spazio solo in un secondo momento dell'insegnamento, proprio perché implica la conoscenza di meccanismi che non sono immediati, la scrittura è infatti un tipo di comunicazione differita, prevalentemente riflessiva, è indubbio che tale abilità sia fondamentale se si pensa a una completa padronanza di una lingua straniera. Per le caratteristiche dell'abilità trattata, il volume, che si rivolge a insegnanti di italiano L2, suggerisce attività e proposte di lavoro indicate soprattutto per studenti a partire da un livello elementare e, per alcuni tipi di compiti, per apprendenti con una competenza medio-alta in italiano.

Il libro, settima uscita all'interno della Collana "Italiano lingua straniera. Formazione degli insegnanti", si snoda partendo da un'analisi dell'attenzione riservata alla scrittura nei principali manuali di italiano per stranieri degli anni '80 e '90; sottolinea poi l'importanza di individuare quali sono i momenti in cui è richiesta esplicitamente un'abilità di scrittura da parte di un apprendente, ossia quali sono le occasioni più ricorrenti in cui uno straniero è chiamato a comporre un testo scritto. Altro punto cruciale trattato è l'aspetto relativo alle tecniche utilizzabili e al percorso da seguire nella presentazione di testi, da comprendere nella loro struttura interna per poterli considerare modelli da riprodurre. Due sono i filoni seguiti nell'organizzazione del volume: da una parte, abbiamo le proposte per una didattica della scrittura in italiano L2, indicata attraverso l'uso di una prospettiva 'lessicale', attività di 'pre-scrittura' e l'attenzione alla 'revisione' finale come vie per far riflettere sulle differenze e analogie dei vari tipi testuali; dall'altra, troviamo la presentazione per tipi testuali. Infatti tutte le proposte di lavoro vanno abbinate ai tipi testuali, introdotti secondo una scala di difficoltà crescente, anche se nella realtà la loro presenza può essere concomitante e mista: si tratta dei testi *narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi.*

Per ogni tipo testuale sono individuati gli elementi funzionali alla pratica didattica e vengono fornite proposte di lavoro che guidano sia l'insegnante sia l'apprendente alla comprensione di un percorso volto al consolidamento delle strutture specifiche di ogni testo. In questo modo viene presentato il testo *narrativo*, che focalizza concetti di eventi e di tempo, utilizzando sia l'*ordine naturale* dei fatti, sia specificità linguistiche sulle quali l'insegnante deve lavorare con gli studenti mediante attività che li coinvolgano e li impegnino nella produzione di testi narrativi: per esempio, raccontare esperienze (attraverso il diario di un viaggio), creare racconti di fantasia (partendo da un'immagine o da un'altra traccia), scrivere un articolo di cronaca o una sintesi narrativa. I testi narrativi sono tra i primi ad essere utilizzati, si pensi solo alla possibilità di far esercitare uno straniero, per esempio, un immigrato, a parlare o, in questo caso, a scrivere di sé, di come è arrivato in Italia, di come si svolge la sua giornata.

Ben diversa la struttura di un testo *descrittivo* che ha come obiettivo quello di mostrare, rendere evidenti le peculiarità di un oggetto, una persona e si basa su diversi criteri quali la 'rilevanza', l''ordine', la 'completezza', la 'correttezza'. Tipi di testi descrittivi che gli apprendenti possono produrre sono la presentazione di se stessi o della propria casa, descrizioni per conoscere o riconoscere persone o oggetti, descrizioni per persuadere, sintesi schematice partendo da più testi descrittivi o all'inverso espansioni descrittive. Il testo *regolativo*, invece, regola e condiziona il comportamento del destinatario; le sue specificità linguistiche sono l'imperativo e altre formule esortative, i burocratismi. Per questo, in base al tipo di testo regolativo scelto, il pubblico più indicato sarà quello di apprendenti a uno stadio elementare piuttosto che avanzato, visto che si tratta di vari tipi di istruzioni per l'uso, consigli e prescrizioni.

Al confine con il tipo testuale descrittivo è il tipo *espositivo* che ha il compito di spiegare le componenti, le funzioni di un oggetto, nonché fatti, processi.Questo tipo testuale presuppone relazioni logiche di tempo, spazio, causa-effetto, gerarchia, contrapposizione, analogia. Le sue specificità linguistiche riguardano principalmente il lessico (spesso settoriale), i connettivi sintattici. Pertanto le attività da svolgere dovranno mirare, partendo da testi dati o ricercati o da diversi nuclei informativi, a un testo unico o, viceversa, alla preparazione di un progetto o di una relazione. Per realizzare un testo espositivo spesso non è sufficiente la competenza di un insegnante, che talvolta deve essere supportato dallo stesso studente soprattutto se è specialista di una disciplina; in quel caso il docente avrà il compito di fornire strumenti di analisi del testo e lo studente spiegazioni sui contenuti, è questa la situazione, per es., di molti studenti stranieri presenti in Italia.

Indubbiamente il più complesso tra i tipi testuali, il testo *argomentativo* prevede non solo la conoscenza di mezzi lingui-

stici adeguati, ma anche necessita di schemi mentali astratti, non a caso le competenze argomentative possono ritenersi consolidate solo nella fase di maturità intellettuale di un individuo e pertanto i problemi sono ancora più ampi nel caso di apprendenti di italiano L2. In particolare l'argomentazione formale implica il corretto uso di *indicatori di forza*: 'opinione', 'qualificatore', 'argomento', 'rinforzo', 'riserva', 'alternativa' e di un lessico specifico. Gli apprendenti devono pertanto essere guidati a organizzare opinioni, argomenti o schemi argomentativi per arrivare a un unico testo, difendere i propri diritti ed esprimere pubblicamente il proprio parere (lettere di protesta, lettere ai giornali), argomentare per vendere (per esempio la lettera d'invito all'acquisto), argomentare come servizio (per esempio la recensione, l'inchiesta, quest'ultima particolarmente funzionale per far interagire in L2 gruppi-classe diversi).

Strutturato per coinvolgere l'insegnante e l'apprendente attraverso un numero considerevole di attività (32) e di proposte di lavoro (68), il volume guida attraverso esercizi di pre-scrittura e riflessioni acute sui diversi testi e stimola la ricerca e il lavoro su altri testi incoraggiando possibili alternative.

Emerge chiaramente che la trattazione di tipi testuali e lo sviluppo delle abilità di scrittura, così come presentate, riflettono l'obiettivo di potenziare tali abilità in un pubblico adulto che è in grado di sfruttare i mezzi linguistici acquisiti e comprenderne le nuove funzioni ai fini della progettazione di un determinato testo. D'altra parte i tipi testuali trattati sono quelli in cui si imbatte quotidianamente uno straniero che vive in Italia: la capacità non solo di comprenderli, ma anche di produrli, è quindi un obiettivo funzionale al suo inserimento nella cultura e società italiana.

CARLA BAGNA

DANIELA BERTOCCHI, MARIA CRISTINA CASTELLANI (a cura di), *MILIA multimedia per italiano L2*. Genova, Sagep, 2000. 143 p.

MILIA Multimedia per italiano L2 è un modulo di formazione a distanza che fa parte di un sistema integrato in cui il materiale cartaceo è completato da un CD-Rom ed un sito internet: il tutto è pensato per insegnanti sia di italiano L2 che di italiano L1.

L'opera è una diretta discendenza della precedente collana di moduli di formazione per insegnanti di italiano all'estero chiamata *MILIA*. Di questa esperienza (iniziata nel 1993 e terminata nel 1997) l'opera che presentiamo eredita un nucleo di autori che già avevano collaborato redigendo alcuni dei moduli monotematici sui temi più utili alla formazione a distanza di un insegnante di italiano, e che hanno saputo mettere a frutto con successo i risultati conseguiti con il primo materiale di formazione in questo nuovo progetto editoriale.

I cinque contributi sono realizzati da esperti che, pur provenienti da istituzioni diverse (università, scuole dell'obbligo, scuole di italiano all'estero ecc.), hanno mirato da sempre all'unico obiettivo di migliorare, per quanto di loro competenza, le condizioni di insegnamento dell'italiano L2.

I temi approfonditi nei singoli capitoli offrono una panoramica su tematiche che caratterizzano la scuola italiana d'oggi sempre di più alle prese con classi con apprendenti che provengono da culture molto diverse tra di loro e portatori di lingue molto distanti dall'italiano. Il primo contributo (curato da Demattè e intitolato *Condizioni e motivi per una didattica interculturale*) inquadra le nozioni di *intercultura* e *multicultura*; in esso viene presentato anche uno scenario normativo per l'accoglienza e l'inserimento dei bambini stranieri nelle classi italiane.

Il contributo di Vedovelli (*Acquisizione e apprendimento linguistico*), invece, è centrato su temi più linguistici e discute e presenta sia le caratteristiche del linguaggio verbale che le ricadute di queste sull'apprendimento di una lingua. Al suo interno sono presentati, inoltre, gli sviluppi più recenti della ricerca linguistica sull'apprendimento dell'italiano come L2.

Castellani (*Agire nella classe plurilingue e plurietnica*) affronta le problematiche e le possibili soluzioni che possono sorgere dalla presenza di un immigrato in una classe italiana: come organizzare la comunicazione in classe, come selezionare gli obiettivi che siano realmente interculturali e come impostare le attività didattiche.

Tixi (*L'insegnamento dell'italiano L2 in piccolo gruppo*) analizza le modifiche che necessariamente avvengono, con l'arrivo in classe di un allievo straniero, nel clima del gruppo e nei rituali comunicativi, e i ritmi nello sviluppo della competenza comunicativa di un apprendente straniero.

Bertocchi, infine, nel suo contributo (*Materiali per l'apprendimento dell'italiano nella classe plurilingue e plurietnica*) analizza i criteri di selezione e di organizzazione dei materiali da utilizzare.

L'intero volume è corredato da molteplici esempi di possibili applicazioni in classe delle teorie glottodidattiche presentate, cosa che agevola l'utilizzo del materiale anche da parte di insegnanti poco abituati a trattare i problemi dal solo versante teorico. Anche l'impianto grafico ed il modo in cui sono scanditi gli argomenti (specchietti di approfondimento, finestre in cui vengono spiegati i tecnicismi introdotti dagli autori ecc.) cercano di venire incontro alle esigenze di formazione di una fascia il più possibile ampia di utenti.

Ci piace concludere questa presentazione con un invito ed una speranza. L'invito è ad utilizzare questi materiali: a non affrontare, cioè, l'insegnamento dell'italiano con i soli strumenti della buona volontà confidando eccessivamente nella propria competenza di madre lingua. L'auspicio, diretta conseguenza dell'invito appena espresso, è che questi materiali che presen-

tiamo in questo numero (e tutti gli altri, non molti per la verità, in commercio) trovino lo spazio che meritano, e le agenzie o le case editrici che li hanno commissionati si preoccupino di pubblicizzarli e di diffonderli maggiormente. Troppo spesso infatti simili iniziative rimangono a conoscenza dei soli addetti ai lavori (e nemmeno di tutti) senza raggiungere un grande numero di insegnanti, veri destinatari di questo tipo di opere.

ANDREA VILLARINI

ANNA CATTANA, MARIA TERESA NESCI, *Analisi e correzione degli errori*. Torino, Paravia Bruno Mondadori Editore, 2000. 228 p.

Il problema dell'individuazione dei tipi di errore e della loro sistematizzazione è da sempre stato al centro della pratica didattica e in particolare nell'insegnamento delle lingue, per il ruolo che l'errore ricopre sia nel segnalare processi in corso, sia nell'indicare le caratteristiche dell'interlingua degli apprendenti.

Sesto volume della Collana "Italiano lingua straniera. Formazione degli insegnanti", diretta da Carla Marello, *Analisi e correzione degli errori* si propone come un utile supporto e strumento per l'insegnante di italiano L2, impegnato sia all'estero sia in Italia, che ha pubblici composti prevalentemente da adolescenti e adulti e che opera anche nei corsi per immigrati (dai quali vengono tratti buona parte degli esempi). Infatti l'argomento dell'analisi e correzione degli errori nella pratica dell'insegnamento di una lingua straniera risulta di fondamentale importanza per le implicazioni che ha sia sull'organizzazione e sugli obiettivi di un corso di lingua sia sulle aspettative degli stessi apprendenti.

Il volume è suddiviso in tre parti: 'analisi degli errori', 'correzione degli errori', 'dall'errore all'attività di rinforzo' che riflettono la progressione da una presentazione di carattere più teorico a suggerimenti legati alla pratica didattica. Si passa pertanto da una panoramica sul trattamento dell'errore e il valore dell'errore nei vari metodi didattici (*grammaticale, diretto, comunicativo*), all'atteggiamento che dovrebbe avere l'insegnante nei confronti dell'errore, alle variabili che intervengono nel percorso di acquisizione di una L2, in particolare l'età degli studenti, il metodo utilizzato, la condizione del corso, le caratteristiche della L2, la L1 di partenza, la cultura di origine, altre lingue straniere conosciute, strategie di comunicazione e apprendimento. Riconoscere l'errore risulta quindi come un punto cruciale, visto che ci si riferisce come a un elemento deviante da un *sistema*, da una *norma* o da un *uso*, dove la relazione fra i tre elementi assume di volta in volta il ruolo di spiegazione del significato dell'errore. È appunto riferendosi a criteri quali *appropriatezza, comprensibilità, soggettività, flessibilità* che emergono le difficoltà, ma allo stesso tempo le possibili scelte di un insegnante che deve prendere posizioni specifiche nei confronti

degli sbagli dei propri studenti, cercando di conciliare due aspetti quali gli obiettivi della didattica e i bisogni degli apprendenti. Gli errori possono essere descritti in base a criteri che individuano errori *pre-sistematici*, *sistematici*, *post-sistematici* a seconda del momento in cui emergono rispetto a una determinata struttura da apprendere, oppure in base alla categoria linguistica di riferimento, o secondo criteri d'uso in grado di considerare via via il prevalere di una componente di tipo linguistico, piuttosto che pragmatico o referenziale o socioculturale per valutare l'errore. È inoltre possibile una descrizione in base a strategie superficiali, dove l'errore si manifesta attraverso una *scelta* errata, un'*omissione*, un'*aggiunta*, una *malformazione* o un *ordine improprio* di elementi, oppure una descrizione in base agli effetti comunicativi, relativa cioè all'incidenza dell'errore sulla comunicazione. Rispetto poi alle regole della L2 da apprendere, gli errori si distinguono in *ipergeneralizzazioni*, *semplificazioni*, *regolarizzazioni*, *commistione di strutture*, fenomeni che segnalano l'acquisizione in corso, così come la *fossilizzazione* individua un blocco dell'apprendimento.

L'ultima parte del volume è dedicata alla correzione degli errori ed è proprio in questa parte che viene fornito un aiuto pratico all'insegnante. Se infatti viene fatto riferimento alla dimensione dell'errore, spiegata sia a livello teorico sia nei manuali di italiano L2, e alla certificazione come aiuto indiretto alla correzione, grazie ai criteri di valutazione esplicitati che forniscono un suggerimento sul peso da assegnare a ogni errore, d'altra parte rimane il valore della correzione come momento fondamentale della pratica didattica. La correzione infatti non deve essere ambigua, non deve cancellare l'originale, deve rispettare lo studente e deve essere adeguata alle sue capacità, per cui saranno più pertinenti alcuni errori rispetto ad altri. Obiettivo di un insegnante è quindi lavorare sugli errori per migliorare l'insegnamento. Particolare attenzione viene riservata alla correzione dell'orale, che si basa su tecniche di interazione in grado di mettere l'accento sull'errore senza interrompere la comunicazione con l'apprendente, e della produzione scritta. Quest'ultima si suddivide in correzione *rilevativa*, *risolutiva*, *classificatoria*, *mista*, in base all'azione dell'insegnante che può anche promuovere attività di autocorrezione da parte dell'apprendente stesso o avvalersi di supporti informatici per svolgere una correzione automatica. L'ultima parte del volume pone l'accento sulle principali difficoltà (e quindi sui più frequenti tipi di errore) in base al livello di competenza raggiunto (elementare, intermedio o avanzato). Le proposte di lavoro e i molti esempi hanno proprio il compito di focalizzare l'attenzione su fenomeni comuni nella classe di italiano L2.

Il libro si conclude con le soluzioni delle attività e delle proposte di lavoro, con una bibliografia di riferimento, un glossario e 3 appendici. L'ultima, in particolare, presenta gli errori più tipici degli stranieri divisi per aree linguistiche di prove-

nienza, importante per comprendere le difficoltà e gli scogli di alcuni apprendenti con determinate L1.

Nell'insieme il volume enuncia e pone domande riguardo a uno dei punti più complessi nella pratica didattica e, pur non riferendosi in particolare a tecniche di valutazione, ma piuttosto rifacendosi a un momento precedente, cioè a quello della individuazione e classificazione degli errori, ha il merito di fornire indicazioni precise agli insegnanti che non hanno alle spalle una consolidata esperienza di insegnamento dell'italiano L2 e di sistematizzare una serie di pratiche che invece i più esperti affrontano da tempo.

Alcuni accenni ai problemi dell'italiano non tanto come lingua da apprendere, ma come sistema ancora instabile per gli stessi nativi, si trovano nell'appendice 1 in cui insegnanti di italiano L2 in Italia e all'estero e di italiano L1 in Italia non sono concordi nel trattare alcuni errori (o dubbi), il che fa pensare che molte incertezze sono presenti non solo in coloro che si avvicinano all'italiano come lingua straniera, ma anche tra le persone che tali dubbi dovrebbero spiegare.

Gli errori vengono affrontati sia alla luce delle riflessioni teoriche che hanno posto l'accento sulla difficoltà di trattare questo aspetto, ma soprattutto attraverso la correzione, perché è questo il punto sul quale sia l'apprendente sia l'insegnante si confrontano: il primo perché chiede una conferma del proprio processo di apprendimento, il secondo perché può vedere negli errori un riflesso del percorso di insegnamento che segue.

Strutturato per stimolare il confronto tra gli insegnanti e promuovere vere e proprie sperimentazioni, il volume è corredato da un numero considerevole di attività (76), di proposte di lavoro (27) e di esempi (52). In particolare gli esempi sono tratti dai manuali di italiano per stranieri più in uso in Italia e all'estero, nei quali ogni insegnante può ritrovare il diverso modo di trattare gli aspetti della lingua italiana più problematici per uno straniero. Il volume in modo chiaro e semplice riesce a essere una guida puntuale per gli insegnanti che si pongono interrogativi sulla lingua che insegnano e che devono risolvere gli interrogativi degli apprendenti nel momento in cui si apprestano a correggerli. Fornire quindi strumenti che permettano all'insegnante di rendere consapevole l'apprendente delle dinamiche e delle difficoltà nell'affrontare una nuova lingua straniera, e in particolare l'italiano, è importante per motivare sia lo studente sia la riflessione su quanto lo studente produce.

CARLA BAGNA

ALESSANDRA CORDA, CARLA MARELLO, *Insegnare e imparare il lessico*. Torino, Paravia Scriptorium, 1999. 192 p.

Questo volume sviluppa una riflessione sul lessico affrontandola dal punto di vista degli insegnanti di lingua italiana a

studenti stranieri. Si propone di aiutare gli insegnanti a valutare e capire quanti e quali problemi pone nell'apprendimento l'ambito del lessico. Il lessico ha delle caratteristiche proprie, tali da non poter essere subordinato nell'insegnamento ad altre parti della lingua, come invece molti dei metodi usati nell'insegnamento tradizionale proponevano, e può e deve, come illustrano chiaramente le due Autrici, essere insegnato con metodi e strumenti efficaci e specifici.

Il problema è che non esiste un metodo che garantisca l'apprendimento da parte dello studente, poiché tante sono le motivazioni personali che entrano in gioco nell'apprendimento di una lingua straniera. Questo volume suggerisce concreti e innovativi strumenti e strategie per giungere a risultati soddisfacenti. Le strade per insegnare produttivamente il lessico iniziano dalla focalizzazione sulla sua stratificata composizione, sull'individuazione delle parole più difficili da imparare e dei fattori che entrano in gioco nell'apprendimento. Questi sono i punti sui quali le Autrici vogliono far riflettere inizialmente l'insegnante e lo fanno proponendo delle domande, all'interno del saggio stesso e in forma di attività, su quali siano, secondo la loro esperienza, questi fattori o quali siano gli insiemi del lessico che gli studenti trovano più difficili da imparare.

Successivamente il focus torna ad essere esclusivamente quello della didattica e viene quindi illustrato un percorso sugli strumenti e sui metodi più efficaci con cui portare gli studenti ad apprendere sia ricettivamente che produttivamente il lessico. Tra gli strumenti proposti, le Autrici suggeriscono di servirsi da una parte dei lessici di frequenza, per scegliere il materiale lessicale secondo il criterio della frequenza e della disponibilità, e dall'altra dei dizionari.

Ciascuno studente si serve nell'apprendimento di un dizionario, ma pochi vengono istruiti sulle modalità d'uso corretto di questi preziosi strumenti, e sulla scelta del dizionario adatto alle esigenze della propria preparazione, talvolta gli insegnanti stessi sono contrari all'uso di questi strumenti. Le Autrici hanno dedicato un intero capitolo ai dizionari, ai generi che sono in commercio, alle loro specifiche finalità, arrivando a menzionare i dizionari in CD-Rom e l'efficacia dell'uso delle nuove tecnologie, e hanno proposto un confronto che mette in luce le peculiarità per le quali deve essere scelto un dizionario anziché un altro, sempre tenendo presente le capacità del destinatario, dallo studente principiante a quello già avanzato.

Accanto a questi due aspetti più innovativi, è illustrato un vero e proprio metodo su come condurre le lezioni sul lessico, sulle strategie di presentazione del materiale lessicale più valide per ottenere dei buoni risultati, sui testi da scegliere per mettere lo studente a contatto diretto con la lingua straniera, sugli argomenti che maggiormente possono attrarre gli studenti in modo che imparino senza annoiarsi. L'ultimo capitolo presenta molti esercizi e attività, da svolgere in classe e con cui integrare quelle

proposte dai libri di testo adottati, sui diversi aspetti del lessico, come il registro, le collocazioni, la polisemia o semplici giochi di parole con cui far svagare gli studenti alla fine delle lezioni, permettendo loro di giocare con le parole appena imparate.

Il percorso, suggerito lungo tutto il volume, ha sì una finalità dichiaratamente pratica, quella cioè di rendere efficace il lavoro degli insegnanti, ma al contempo ha lo scopo di far riflettere sugli aspetti problematici che anche un ambito come questo può porre. Per questo motivo vengono introdotte nozioni teoriche sui campi semantici, sui rapporti di antinomia, sulla corrispondenza formale e non semantica delle parole nella lingua di appartenenza dello studente e della lingua che sta apprendendo, sulle differenze tra il vocabolario ricettivo e produttivo, mai coincidenti, sull'importanza del contesto linguistico necessario per dedurre il senso delle parole, sulle abilità che entrano in gioco nell'apprendimento e sui fattori e gli scopi, soprattutto di natura personale di ciascuno studente, che lo velocizzano. Molti di questi spunti teorici sono affiancati da statistiche sull'apprendimento o da stime della quantità di lessico padroneggiato da parlanti nativi e stranieri. In conclusione lo scopo ultimo, perseguito dalle Autrici attraverso tutto il volume, è l'aggiornamento degli insegnanti sulle nuove metodologie di insegnamento del lessico alla luce delle più avanzate teorie linguistiche sul significato e sull'apprendimento.

FIAMMETTA CARLONI

ANDREA DE BENEDETTI, FABIO GATTI, *Routine e rituali nella comunicazione*. Torino, Paravia Scriptorium, 1999. 160 p.

Il libro si ripromette di offrire ai docenti di lingua italiana per stranieri, una guida ad una pratica d'insegnamento che tenga in considerazione la centralità, nell'uso della lingua, di quei comportamenti linguistici, fortemente contestualizzati e standardizzati, che riunisce sotto il nome di 'routine' e 'rituali' comunicativi. Entrambi i fenomeni rispondono ad un'esigenza universale della comunicazione, sono cioè legati al principio di economia, che Martinet ha definito negli *Elementi* in termini di necessità di ordine sociolinguistico e necessità di ordine fisiopsicolinguistico.

Le lingue storico-naturali (come anche altre semiotiche usate dagli uomini) realizzano questo processo selettivo di forme linguistiche, anche grazie al rapporto che si viene a instaurare tra la frase e la 'cornice' (o *frame*) in cui la frase si colloca. Per cui l'esigenza dell'integrazione dei comportamenti e l'esigenza del minimo sforzo portano alla ricerca del massimo di individuazione espressiva, di adeguatezza e di aderenza alla pluralità infinita delle situazioni, e rendono fondamentale una competenza nell'uso di quelle formule e locuzioni fisse che fanno sì che il parlante possa semplificare i suoi problemi comunicativi nei diversi contesti e circostanze.

Gli autori distinguono nel primo capitolo fra routine e rituali comunicativi. Entrambi attingono a repertori linguistici, ma mentre la routine esaurisce la sua funzione su un piano di 'convenzionalità pragmatica' finalizzata a ottimizzare l'azione comunicativa per raggiungere gli scopi e gli obiettivi della interazione, i rituali invece hanno per gli autori una 'convenzionalità cerimoniale' che chiama in causa il riconoscimento del sistema di valori e dei rapporti di forza che i protagonisti dello scambio realizzano.

Facendo leva sulla cerimonialità di queste pratiche rituali comunicative, gli autori indirizzano l'attenzione sulle implicazioni socioculturali e di relazione derivanti da questi usi che, pur riecheggiandone gli orizzonti di intelligibilità, non implicano una normatività rigida quale si è soliti associare al rituale antropologico classico (rituali in senso stretto vs. rituali in senso lato). Gli aspetti pragmatici e simbolici emergono dagli esempi e dalle attività proposte dagli autori. Qui viene mostrato come l'uso di formule linguistiche atte a snellire le procedure comunicative (saluti, rituali di presentazione, congedi), oltre ad assolvere a funzioni pratiche inerenti la comunicazione stessa (quali l'apertura del canale e la definizione della relazione pragmatica tra parlanti), rimandano ad una quantità di informazioni sulla collocazione e sulla reciproca relazione socioculturale. Uno stralcio della citazione tratta da *Modelli di interazione* del sociologo E. Goffman inclusa nel volume, ci sembra cogliere molto bene l'aspetto globalmente esistenziale implicato dal padroneggiamento di un repertorio formalizzato nella comunicazione: "[...] tutte le sue azioni anche le più insignificanti [si parla di un attore sociale 'medio'], sono sempre state consone alle norme del suo gruppo, e [...] l'incapacità di attenersi a queste norme può divenire fonte di vergogna e umiliazione".

L'incapacità di attenersi alle norme sociali e linguistiche in un contesto socioculturale specifico, l'errata o mancata realizzazione di un'espressione, possono produrre effetti destabilizzanti sulla comunicazione e sulle relazioni interpersonali, maggiori di quanti non ne produca l'infrazione di una norma linguisticamente vincolante.

Gli autori sottolineano, nel secondo capitolo, come nell'insegnamento dell'italiano lingua straniera non si possa non prendere in considerazione il peso delle routine e dei rituali linguistici e la loro utilità nel soddisfare le esigenze comunicative, e portano così l'attenzione sullo stretto legame che intercorre tra conoscere una lingua e conoscere la cultura che una certa lingua veicola. Considerato che sono proprio le diversità interculturali a causare i maggiori problemi agli studenti di lingua straniera, soprattutto per quegli studenti che provengono da paesi con una cultura molto differente da quella italiana, diviene necessario approfondire durante la lezione i caratteri fondamentali della civiltà (usi, costumi, tradizioni, norme sociali) in cui la lingua d'arrivo è stata prodotta. Infatti spesso il successo

della comunicazione presuppone nozioni culturali che esulano dalla pura conoscenza grammaticale, lessicale e sintattica della lingua. Per preparare lo studente a interagire con efficacia e a rispondere alle aspettative di comportamento di una determinata società, risulta quindi importante prevenire i fraintendimenti, informando lo studente sui meccanismi di funzionamento, sulle abitudini e sulle modalità di uso di formule di routine di una data realtà.

Per coordinare l'insegnamento della lingua straniera e le nozioni culturali, gli autori propongono un'attenta e vivace scelta di diversi materiali e attività didattiche, su cui poter lavorare e riflettere. Una strategia didattica consigliata, ad esempio, suggerisce di tematizzare le differenze tra culture sotto forma di situazioni comunicative esemplari e di illustrarle in un'ottica contrastiva. Attraverso questa e altre attività sono analizzate, nei successivi capitoli, le forme ritualizzate più diffuse in Italia, il loro ambito d'uso e i loro effetti, con l'intenzione di condurre lo studente, da una parte a riconoscere i presupposti socioculturali specifici e le modalità d'impiego nelle situazioni di quelle locuzioni complesse, espressioni idiomatiche, formule di routine che possono fornirgli un valido aiuto per rendere più scorrevole e sicuro lo scambio comunicativo, e dall'altra a individuare quali elementi del discorso sono delegati nella lingua di arrivo a marcare un'intenzione, uno stato d'animo, una scelta pragmatica relazionale come ad esempio la confidenzialità o la reverenza.

Considerazioni su questo tipo di fenomeni trovano scarsa e imprecisa classificazione e trattazione nei manuali di lingua straniera che spesso portano il lettore a crearsi stereotipi, a seguire luoghi comuni e a imparare a memoria espressioni cristallizzate non sempre aderenti alla effettiva realtà linguistica di un paese, dando indicazioni imprecise sulle regole d'uso e sulle loro varianti. Questo libro, che si caratterizza per un approccio tendenzialmente informale al problema della didattica della routine e dei rituali comunicativi, ha il merito di soddisfare sia le esigenze di ordine teorico sia le esigenze di tipo metodologico degli insegnanti di italiano lingua straniera che, trovandosi con studenti non più principianti, ritengono che 'la competenza comunicativa non si distingua da quella linguistica, ma ne rappresenti il grado evoluto'.

SIMONA BRUSCO

recensioni

AA.VV., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*. Brescia, Editrice La Scuola, 1993. 230 p.

Il volume raccoglie gli Atti del XXXI Convegno di Scholè svoltosi a Brescia l'8-10 settembre 1992. A distanza di anni, contiene ancora spunti, quanto mai attuali, di discussione e di riflessione. Di fronte alla nascita di regionalismi da un lato e dall'altro della cultura europea è giusto chiedersi quale spazio abbia il concetto di cittadinanza e quello di solidarietà nazionale. Il volume si apre con le relazioni introduttive di Giorgio Chiosso e Letterio Smeriglio.

Il primo intervento, tracciando un profilo storico, ricostruisce la nascita e lo sviluppo del senso di appartenenza, cittadinanza e dovere delle solidarietà del popolo italiano, inteso come nazione. L'obiettivo è quello di individuare le possibili ragioni storiche, culturali, che hanno ostacolato la creazione di una cittadinanza sostanziale, e non solo giuridica, con forti radici solidaristiche. Per G. Chiasso ci troviamo di fronte ad una debolezza del senso di appartenenza etico-nazionale, i cui tratti più evidenti sono un'interpretazione individualistica del concetto di cittadinanza ed una visione particolaristica e clientelare della politica. Conseguenza di quanto detto è l'attenuarsi del reticolo dei rapporti solidali e delle relazioni interpersonali. L'Italia vive una contraddizione interna dovuta al fatto che di fronte alla crescente iniziativa solidaristica sul piano privato corrisponde una solidarietà pubblica sempre più debole. Il senso della "res publica" non è accompagnato dalla partecipazione morale, affettiva, valoriale che sono peculiari dell'appartenenza nazionale. In questo scenario ci si chiede quale ruolo debba avere l'educazione e se non sia il caso di approntare una forte iniziativa formativa di educazione politica che riporti i giovani a riscoprire il senso e l'importanza dell'impegno politico, inteso non come militanza partitica, ma come gestione delle "res publica".

Nella seconda relazione L. Smeriglio si interroga su quale ruolo l'educazione debba svolgere per incidere sulla ridefinizione del concetto di cittadinanza e solidarietà, ponendoli in un'ottica di superamento nazionalista e regionalista. Oggi vi è una sclerotizzazione del concetto di cittadinanza, interpretato dall'opinione pubblica solo come appartenenza giuridica ad uno Stato. La solidarietà assume, spesso, i tratti del legame d'interesse e di privilegi che si stabiliscono tra individuo o gruppi per la tutela e la difesa di particolarismi. Per Smeriglio la cittadinanza deve trovare il suo fondamento nel valore politico di una

comune coscienza democratica che garantisca a tutti i diritti dell'uomo. Ecco allora che l'educazione deve assumere un ruolo prioritario nel processo di sviluppo sociale, culturale, etico e spirituale dell'individuo. L'educazione, come sistema di interventi, ha il compito di abbattere le barriere mentali del pregiudizio e dell'individualismo, di operare per l'innalzamento delle competenze e della formazione continua delle persone, di sradicare i modelli comportamentali che ostacolano lo sviluppo dei valori dell'autentica vita democratica.

La seconda sezione del libro raccoglie gli interventi dei partecipanti al Convegno e le loro riflessioni sulle due relazioni introduttive. Ogni contributo contiene una serie di spunti per l'analisi del rapporto esistente tra il concetto/valore di cittadinanza, solidarietà nazionale ed educazione.

È rilevante precisare come nel volume non si parli di istituzioni scolastiche ma di educazione in tutte le sue forme, i suoi gradi e le sue modalità istituzionali.

ANTONIO MESSIA

CATEHRINE COLLOMP, *Entre classe et nation. Mouvement ouvrier et immigration aux Etats-Unis*. Paris, Belin, 1998. 352 p.

Preceduto da un lungo periodo di gestazione e anticipato da alcuni significativi saggi, incluso quel *Regard sur le politiques de l'immigration, le marchè du travail en France et aux Etats-Unis, 1880-1930* ("Annales", 1996, n. 5) che è valso all'autrice il premio dell'Organization of American Historians per il miglior articolo di storia degli Stati Uniti pubblicato al di fuori degli USA, il lavoro di Collomp costituisce un importante contributo per gli studi di storia dell'immigrazione. Esso infatti inserisce la vicenda migratoria in una prospettiva di vasto respiro nazionale e internazionale, facendone il cardine attorno al quale spiegare il peculiare sviluppo del movimento operaio d'oltre Atlantico e le modalità di costruzione della cittadinanza a mano a mano che gli Stati Uniti entravano nell'età della seconda rivoluzione industriale. Il volume getta sulla questione dei processi migratori la luce che proviene dai meccanismi di inclusione ed esclusione messi in opera nei confronti dei nuovi venuti. Tali meccanismi, ed è questa la significativa novità del lavoro (che sviluppa e potenzia temi affrontati da studiosi come Gwendolyn Mink), sono ricostruiti in questo caso nel loro prendere corpo, per così dire, dal basso, ovvero dall'interno del mondo del lavoro stesso, per quanto sotto le pressioni di elementi strutturali e culturali che tale mondo si trovò in notevole misura a subire.

Il libro è basato su un felice amalgama della migliore letteratura secondaria in argomento e di una ricca messe di materiali sindacali, in gran parte a stampa (atti di congressi, giornali), ma in genere dimenticati o poco usati, a riprova di quanti tesori documentari sia ancora possibile trarre dalle fonti pubbli-

cistiche minori o locali. Esso si articola in sette capitoli, che svolgono, in maniera piana e persuasiva, una trama di elevata complessità. Il primo fornisce le basi strutturali della vicenda, ricostruendo i tratti demografici e sociali del mondo del lavoro USA, l'assolutamente peculiare centralità delle ondate immigratorie, la conseguente rilevanza delle comunità etniche come vettori di socializzazione, la frammentazione della forza lavoro e il ruolo cruciale svolto dai figli dei "vecchi" immigrati, nati e cresciuti negli USA da genitori provenienti dall'Europa settentrionale e occidentale, nella faticosa opera di costruzione di forme di solidarietà collettiva interetnica. Le difficoltà organizzative incontrate dai lavoratori ritornano nel secondo capitolo, che restituisce con grande efficacia la resistibile ascesa dell'American Federation of Labor (AFL), che crea a cavallo del secolo una struttura stabile saldamente ancorata attorno al mestiere e a un'identità nazionale americana che, secondo i canoni dominanti, ha i connotati della nazione bianca anglosassone. Il che, come mostra il terzo capitolo, porta i sindacati di mestiere a fare della distinzione "razziale" nei confronti di gruppi "inferiori", e che paiono minacciare la "libertà" americana, con i loro standard di vita più bassi, come i cinesi, un elemento identitario decisivo. È infatti in questa mobilitazione, così come in quella contemporanea, a cavallo degli anni ottanta e novanta, per l'abrogazione della legge che consentiva di "importare" lavoratori a contratto, che si afferma il principio di una nozione di classe, condivisa anche da forze progressiste come i Knights of Labor, che vuole i lavoratori USA come "una razza di uomini liberi".

Di qui deriva una lunga storia di richieste ai poteri pubblici, dei singoli stati e federali, di leggi restrittive dell'immigrazione. È una storia, esaminata puntualmente negli ultimi tre capitoli del libro, che risparmia ben poche forze presenti sulla scena (in pratica i soli Industrial Workers of the World). È una storia che culmina, durante la Grande Guerra, nell'approvazione della legge sul test di alfabetizzazione. Averla riportata, nel suo drammatico intreccio di richiesta di emancipazione per una parte del mondo del lavoro e contemporanea dichiarazione di rifiuto dell'"altro", all'attenzione della ricerca fa di questo libro un contributo di notevole rilievo, che meriterebbe una traduzione nella nostra lingua.

FERDINANDO FASCE

PAOLA CORTI, *L'emigrazione*. Roma, Editori Riuniti, 1999. 191 p.

Due uomini in bicicletta procedono verso l'osservatore tra due file ordinate di baracche uguali. Alle loro spalle si intravedono altre figure maschili e, in fondo, una vegetazione che accenna all'aperta campagna. Gli uomini – il giovane segue il più anziano – sono in giacca e cravatta, le scarpe lucide: forse colti all'inizio della giornata, o in un momento domenicale. Il *punc-*

tum dell'immagine non corrisponde a una delle due figure umane, bensì alle due pozzanghere ai lati: esse riflettono il cielo plumbeo e interrompono la continuità dei solchi tracciati dalle numerose biciclette che hanno già percorso quella strada di terra battuta e umida.

L'immagine fotografica scelta per la copertina di questo libro recente di Paola Corti è inconsueta per un volume dedicato alla storia dell'emigrazione italiana ed è, nello stesso tempo, fortemente simbolica. Questa fotografia di Mauro Vallinotto scattata in Belgio nel 1973, in un nucleo di baracche abitate da lavoratori italiani (pp. 180-181), coglie una delle fasi più recenti dell'emigrazione italiana all'estero, evocandone alcune caratteristiche peculiari. Nello stesso tempo, l'immagine, fortemente caratterizzata dalla strada e dall'idea di movimento (le due biciclette e i segni lasciati da quelle che le hanno precedute) rimanda simbolicamente alla continuità di un fenomeno di lungo periodo, iniziato almeno due secoli prima. La scelta della fotografia di copertina bene esprime una delle caratteristiche più interessanti del libro di Paola Corti: la continua interazione e integrazione tra ricerca documentale e analisi iconografica, entrambe inserite in uno schema interpretativo di ampio respiro e valorizzate da una presentazione grafica efficace e coerente.

L'emigrazione fa parte della collana degli Editori Riuniti dedicata alla *Storia fotografica della società italiana* e diretta da Giovanni De Luna e Diego Mormorio; suddivisa in due grandi aree, *I Periodi* e *I Temi*, costruisce in venti volumi una storia italiana per immagini, dal 1848 al 1998. Nel libro di Paola Corti, dopo un denso capitolo introduttivo (pp. 5-22), che sintetizza efficacemente tutte le fasi dei movimenti migratori, esterni e interni, dell'Italia unitaria ed evidenzia i nodi più interessanti del dibattito storiografico (catene migratorie, relazioni di genere, identità nazionale, identità plurime), il percorso iconografico si suddivide in sei capitoli (Una popolazione in movimento, Nel mondo nuovo, Italo-americani, Anarchici, socialisti e fuorusciti, Identità multiple, Ultimi itinerari). La bibliografia ragionata, che conclude il volume, suggerisce infine ulteriori approfondimenti.

Grazie al dialogo tra testo e immagini, iniziato nel capitolo introduttivo, è possibile inserire, all'interno della rigorosa interpretazione del fenomeno migratorio proposta dall'Autrice, una lettura individuale delle fotografie, cronologica e tematica. La scansione e la scelta delle immagini fotografiche propone infatti un ampio ventaglio di percorsi interpretativi, relativi sia agli aspetti più significativi del processo migratorio, sia alle forme di comunicazione fotografica. In tal modo vengono sottolineate, all'interno delle fasi più importanti dell'emigrazione italiana, le diverse dimensioni del fenomeno migratorio, quali il lavoro, la politica, l'etnicità, la cultura; nel contempo, la scelta delle singole immagini evidenzia la pluralità delle forme

espressive del mezzo fotografico, anch'esse relative, nella maggior parte dei casi, a specifici momenti storici.

In quest'ultimo ambito sono evidenti, ad esempio, i richiami alla pittura secentesca e settecentesca, percepibili nelle fotografie di studio più antiche, scelte per l'inizio del capitolo *Una popolazione in movimento* (pp. 26 e 27), o le citazioni di movimenti pittorici coevi, in "Donne che raccolgono limoni" (1900) e nella contemporanea "Passaggio di un fiume" (pp. 33 e 66); oppure la resa filmica di molte immagini degli emigrati negli Stati Uniti (v. ad es. pp. 56, 61, 71).

Sotto il profilo dei contenuti, accanto ai temi classici (il viaggio, il lavoro, l'associazionismo, la religiosità, i riti di passaggio), alcune fotografie propongono temi di analisi che soltanto recentemente sono entrati a far parte di campi di indagine storica, quali la partecipazione politica nei paesi di immigrazione, la vita quotidiana, l'immaginario e l'affermazione etnica.

La molteplicità delle forme di comunicazione tipiche del mezzo fotografico, ricordate nel capitolo introduttivo, sono evidenti nel corso della lettura del volume. L'accostamento di fotografie d'autore a quelle destinate alla cronaca, alla documentazione ufficiale e alla comunicazione familiare fa sì che in questa storia per immagini dell'emigrazione italiana coesista una pluralità di discorsi, di interpretazioni e di autopresentazioni. A esempio della ricchezza di questo specifico aspetto del libro, ricordiamo due immagini che, al pari di altre, uniscono alla densità di significato una spiccata funzionalità comunicativa. La fotografia riprodotta alle pp. 76-77, "Veglia funebre per l'emigrante, 1909", nella quale la famiglia rimasta in patria è ritratta in una strada del paese davanti alle spoglie di un parente, rende partecipi della veglia funebre i familiari emigrati negli Stati Uniti. In questo caso, come in tante immagini meno tragiche di cerimonie e di riti religiosi, la fotografia è un mezzo di comunicazione familiare, ma anche un "surrogato della presenza" (p. 76), tesa a riaffermare quei vincoli sociali ed affettivi attenuati o interrotti dall'atto di emigrare. La fotografia a p. 174 ("Un operaio italiano delle ferrovie tedesche, 1973", di Mauro Vallinotto) è inserita in un diverso contesto semantico, di analisi dell'emigrazione come fenomeno sociale e culturale. Qui un fotografo professionista, grazie anche a un gioco di immagini nell'immagine, compone visivamente una storia complessa, nella quale sono volutamente proposti elementi che caratterizzano un'epoca, un contesto sociale e una specifica forma di immigrazione. Una fotografia, dunque, che è insieme interpretazione artistica e denuncia sociale di un fenomeno studiato e dibattutto nell'Italia di quegli anni.

L'originaria densità di significato delle singole fotografie viene in parte modificata dalle ragioni della scelta dell'Autrice e dunque dal percorso interpretativo del libro, palese nella scansione delle immagini, dei testi, delle didascalie, e da ciò che

questi ultimi evidenziano nel discorso visivo di ciascuna fotografia, mentre la costruzione grafica del volume rimanda all'orientamento generale della collana. Un insieme complesso di fattori che conferisce a ogni immagine, separata da suo originale *corpus* iconografico, nuove funzioni e nuovi significati, generati anche dalle nuove e specifiche contiguità. In questa prospettiva di lettura è forse possibile cogliere con maggior chiarezza il progetto che è all'origine di questo libro di Paola Corti. La ricostruzione dei processi migratori, nella quale il tono divulgativo non nasconde il rigore e la disciplina che contraddistinguono tutti gli studi dell'Autrice, è in questo libro anche il contributo alla formazione di una memoria, una proposta di temi sui quali riflettere e discutere, per non dimenticare un aspetto del passato nazionale che, al di là delle peculiarità storiche, può orientare le scelte individuali e collettive e suggerire azioni presenti e future. Questa delicata interazione tra storia a memoria è espressa esplicitamente soltanto nell'immagine che conclude il volume, "Merciai ambulanti di Zeri, primo Novecento" (pp. 188-189). "Ripercorrere l'esperienza migratoria nazionale attraverso le fotografie significa anche rispecchiarsi" (p. 188), e i due immigrati italiani in Francia, seduti al bordo di una strada e circondati dalle loro rustiche mercanzie, diventano un documento della memoria, capace, forse, di fare riflettere sulle dinamiche sociali dell'Italia attuale.

CHIARA VANGELISTA

FRANCESCO GIOIA, *Pellegrini e forestieri nel mondo antico. Egitto, Mesopotamia, Grecia, Roma. Israele e Cristianesimo primitivo*. Milano, Oscar Mondadori, 1998. 192 p.

L'autore sviluppa il tema in quattro capitoli, di cui i primi due sotto il titolo dell'"accoglienza": uno riferito al "mondo pagano", Egitto, Mesopotamia e Siria, Grecia, Roma (pp. 15-71), e l'altro al mondo ebraico (pp. 73-113). Nei due ulteriori capitoli è presentata "la proposta cristiana" (pp. 115-150) e la "risposta ecclesiale" (pp. 151-184). Su 164 pagine di testo, tolta la presentazione, la prefazione e la bibliografia, ben più della metà ha un carattere discorsivo, quasi un tentativo di fotografare la situazione dello straniero descritta nel pensiero delle antiche civiltà del Mediterraneo e nel cristianesimo. Nelle 33 pagine dell'ultimo capitolo l'autore sintetizza sotto il concetto di "ospitalità" l'attuazione di quanto alla comunità cristiana era stato consegnato da Gesù e dagli apostoli. Il procedimento è analogo a quello dei capitoli precedenti; in sintesi viene descritto quanto nella storia della chiesa era avvenuto nell'ambito dell'ospitalità. Nelle ultime sette pagine è delineata la "posizione attuale della chiesa".

Nella presentazione, Enzo Bianchi sottolinea la caratteristica fondamentale del tema per la fede cristiana e l'interesse

che dovrebbe suscitare il presente libro "accessibile a un vasto pubblico" senza la pretesa di "una ricostruzione filologica di atteggiamenti vissuti nel passato", ma con l'obiettivo di essere "attento all'oggi mentre ripercorre il passato". L'autore, poi, nella prefazione mette in evidenza l'importanza del concetto di accoglienza-ospitalità a favore dello straniero. Egli raccoglie da vari studi un ampio materiale riferito al problema dello straniero e lo presenta alla curiosità del lettore, perché si accorga del valore religioso, oltre che civile, che le grandi culture del passato hanno attribuito a tale realtà. Sarebbe stato, forse, più interessante se le citazioni fossero state suddivise in base a criteri letterari tipici. Nei testi mitologici, religiosi, epici, sapienziali, storici, narrativo-celebrativi di un popolo e legislativi, distinguendo le grandi raccolte di "leggi" dai documenti processuali, il problema dello straniero non ha la stessa rilevanza e non è trattato alla stessa maniera. Un conto è la descrizione dell'ospitalità nei poemi o nei testi celebrativi di tipo religioso, in cui il contenuto è fortemente, e giustamente, idealizzato, e un conto sono le notizie sugli stranieri che si possono trovare negli altri tipi di narrativa. Se da una parte la divinità si manifesta come un viandante straniero, perché si comprenda quanto queste persone misere le stiano a cuore e perché si abbia nei loro riguardi un atteggiamento benevolo e giusto, dall'altra, presso tutti i popoli antichi compreso quello ebraico, per legge, non viene mai concessa allo straniero né voce attiva, né voce passiva e neppure il diritto di stipulare contratti. Tuttavia, sembra che gli antichi abbiano previsto un tipo di accoglienza particolare per quegli stranieri che mostravano l'intenzione di "integrarsi" presso il nuovo popolo. Si veda la spinosa questione dei proseliti presso gli ebrei. Questi e vari altri aspetti avrebbero dovuto essere trattati e discussi separatamente. L'autore, del resto, si accorge di questa difficoltà e cerca, in poche frasi qua e là, di presentare una valutazione differenziata (pp. 40-41, 64). La stessa osservazione vale per i testi dell'Antico Testamento, nei quali la narrativa-celebrativa di Israele presenta delle riflessioni altamente idealizzate riguardo alle *personae miserae*, molto diverse per esempio dalle notizie dei libri sapienziali e da quelle della cronaca di tutti i giorni. Anche nel Nuovo Testamento e nella letteratura cristiana dei primi secoli si ritrova la stessa problematica; se da una parte le differenze di tipo etnico sono superate definitivamente, dall'altra viene recuperata la distinzione fra quelli che "sono del mondo" e quelli che "sono nel mondo", cioè fra i credenti e i non credenti in Cristo. L'accoglienza richiesta ai critiani nei confronti di stranieri di origine ma fratelli nella fede dovrebbe essere criticamente approfondita in rapporto all'ospitalità riservata agli estranei nella fede. All'interno del cristianesimo stesso, durante le lotte cristologiche e trinitarie, l'accoglienza praticata fra i membri di quelle comunità cristiane che vicendevolmente si

erano lanciate gli anatemi con la conseguente rottura della comunione non è certo la migliore. Si pensi per esempio anche all'epoca della riforma e della controriforma. Un'accettazione benevola, anche se sospettosa, era invece riservata a coloro che mostravano interesse alla "conversione". Tale impostazione sarebbe stata molto interessante per una simile pubblicazione: cioè la sottolineatura fin dall'antichità di quegli elementi particolari di riflessione e di approfondimento teologico difficilmente praticati lungo la storia che sono riemersi ed hanno preparato il terreno, nella chiesa di oggi, alla concretizzazione di un tipo di concetto di accoglienza-ospitalità riferito a tutti gli stranieri, senza distinzione di fede e di provenienza.

Il pregio innegabile di questo libro sta nel fatto che molta gente d'ogni credo religioso e filosofico può venire a contatto con un vasto panorama di testi per riflettere su un argomento così attuale e antico come quello della mobilità umana di cui, forse, non ne avrebbe mai conosciuto l'esistenza. L'orizzonte letterario delle antiche culture nelle sue forme più svariate costituisce, senza dubbio, un patrimonio insostituibile per la conoscenza storica e religiosa dell'evoluzione del pensiero umano riferito a questa problematica. Il testo è scorrevole, pochi sono gli errori di stampa ma qualche difficoltà si trova nelle citazioni non sempre chiare e curate, specialmente quelle riferite alla letteratura rabbinica, per la mancanza della citazione delle edizioni da cui sono state tratte.

INNOCENZO CARDELLINI

JÜRGEN HABERMAS, *L'inclusione dell'altro*. Milano, Feltrinelli, 1998. 278 p.

La questione che H. affronta in questo saggio potrebbe essere così definita: "È possibile il tentativo di fondare una morale universalistica nella società postmoderna?".

La domanda trova la sua pregnanza in base a due considerazioni di fondo: a) la società contemporanea si presenta come una società formata da una pluralità di culture, di tradizioni, ognuna delle quali ha propri valori, una propria concezione del bene, una propria idea dell'uomo e della vita; b) d'altra parte, nella società secolarizzata occidentale, è venuta meno la religione cattolica che fino al secolo scorso aveva offerto un orizzonte di riferimento generalmente condiviso in funzione del quale si concepivano i valori. La religione, infatti, non offriva soltanto un orizzonte assiologico unitario e coerente, ma anche la struttura in funzione della quale l'uomo poteva "comprendere" il contenuto *cognitivo* che fondava le proposizioni *morali*. E questo è il punto.

La forza della morale consiste nel potersi fondare su *Ragioni*, su un contenuto *cognitivo* liberamente accettato perché compreso come *valore*. La morale, insomma, non si dà mai solo come norma, come insieme di precetti che devono essere acriti-

camente accettati, ma sempre anche come *teoria*, come idea di un fondamento buono e *giusto* che rende nella prassi esistenziale sensato per l'uomo rispettare le obbligazioni. La morale si deve fondare sulla libertà che nasce dalla comprensione-accettazione di una idea del fondamento della vita.

È ovvio che nella società tradizionale questa idea del fondamento coincideva con *l'idea* di Dio. Oggi la secolarizzazione delle società occidentali rende impossibile recuperare questa idea di Dio come fondamento del *valore* e della *comprensione* umana di una morale che deve poter essere in linea di principio proponibile all'accettazione di tutti. Dunque sarà necessario cercare di fondare in modo immanente tale "punto di vista *morale*". Come? Dopo aver constatato l'insufficienza di tutti i tentativi propri dell'empirismo classico e di più recenti teorie espressiviste della solidarietà, H. si avvia ad offrire la sua proposta di risoluzione partendo da una considerazione critica della fondazione morale presente nella filosofia di Kant. Per Kant "una legge è moralmente valida, quando dalle prospettive di chiunque potrebbe essere accettata da tutti" (p. 45). In altre parole: quando è universale.

Così, per assumere il punto di vista morale, una persona deve riflettere in veste di legislatore democratico se la prassi che discenderebbe dalla generale osservanza della norma ipotetica potrebbe anche essere accettata da tutti i possibili interessati in veste di colegislatori. Il problema che H. rileva è quello che questa dichiarazione di intenti non è poi svolta coerentemente da Kant, che, "figlio del secolo XVIII, pensava ancora in maniera astorica". Egli salta a piè pari lo strato delle tradizioni culturali in cui si formano le identità. Dà per scontato che ciascuno – nell'accettare un giudizio morale – possa mettersi nei panni di un altro soltanto in base alle proprie fantasie. Ma quando gli interessati non possono più contare sulla precomprensione trascendentale di condizioni di vita e di situazioni di interesse più o meno omogenee, allora il punto di vista morale può solo realizzarsi in quelle condizioni di comunicazione che mettono in grado chiunque – anche nelle prospettive della propria particolare comprensione del sé e del mondo – di verificare l'accettabilità di una norma in via di ipotesi innalzata a prassi universale. L'imperativo categorico riceve così una interpretazione discorsiva. Ossia deve poter essere stabilito all'interno di una attività pratica discorsiva, che coinvolge ciascun partecipante seriamente intenzionato a dare il suo contributo ed assicurare a tutti uguale spazio di espressione e di rispetto.

L'imperativo categorico kantiano: "Agisci in modo tale che le massime della tua volontà possano sempre valere come principio di una legislazione universale", si trasforma nel principio del discorso che afferma: "Possono pretendere *validità* solo quelle norme che potrebbero incontrare l'approvazione di tutti gli interessati *in quanto partecipanti ad un discorso pratico*".

È chiaro che tale ricostruzione del punto di vista morale nell'etica del discorso si presenta con maggiore debolezza rispetto alla precedente posizione dello stesso punto di vista morale in Dio. Qui la prassi morale non può più essere connessa all'aspettativa di salvezza individuale che costituiva la *principale motivazione* all'agire del singolo. Inoltre, la fondazione di tale punto di vista nell'etica del discorso non garantisce per nulla la validità delle norme morali dalla fallibilità dello spirito umano. L'iniziativa etica è una libertà rischiosa in cui l'unica garanzia sta nell'intenzione dei soggetti che legiferano di sottostare anche come destinatari alle norme di cui si son fatti autori.

La validità del discorso di H. consiste nel tentativo di proporre una radicale alternativa al soggettivismo esagerato tipico della società postmoderna.

Nell'impossibilità di trovare una "fede" comune, le società avanzate optano per una negazione assoluta della verità, del suo contenuto epistemico, e si abbandonano ad un pluralismo degenerato di orientamenti pratici, giustificabili solo come decisione individuale, e privato. A tale atteggiamento H. si oppone tentando di affermare: 1) che le norme morali poggiano su un fondamento epistemico; 2) che gli uomini, anche se diversi, assumendo un atteggiamento critico e aperto, un atteggiamento veramente inclusivo dell'altro, fissato nel principio per cui "una norma è valida soltanto quando le prevedibili conseguenze, e gli effetti collaterali, che la sua generale osservanza verosimilmente produrrebbe sulle situazioni di interesse e sugli orientamenti di valore di ciascun singolo individuo, potrebbero essere liberamente e collettivamente accettati da tutti gli interessati" possono riuscire a costruire nuove norme morali epistemicamente fondate.

Tutto ciò ovviamente ha il suo prezzo: per i singoli e per gli Stati – nazione si tratta di rinunciare all'esasperato soggettivismo che ha finora caratterizzato la loro storia, per assumere una logica veramente e profondamente *inclusiva dell'altro*.

PAOLO BARBIERI

JÜRGEN HABERMAS, CHARLES TAYLOR, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano Feltrinelli, 1998. 117 p.

Con questo titolo, nella collana filosofica "*Elementi*", Feltrinelli pubblica due brevi saggi di filosofia del diritto: *La politica del riconoscimento* (pp. 9-62) di C. Taylor, e *Lotta di riconoscimento nello stato democratico di diritto* (pp. 63-110) di J. Habermas. Il primo insegna Scienze della politica e Filosofia alla McGill University di Montreal, il secondo è l'esponente più noto della seconda generazione della Scuola di Francoforte.

I due saggi (il secondo è una risposta al primo) si inseriscono nel dibattito culturale del *"riconoscimento"* dell'altro, del di-

verso, dello straniero. Il primo sostiene la tesi dell'esistenza dei "diritti collettivi", cioè culturali, contro un liberalismo che promuove solo i "diritti individuali". E sostiene questa sua tesi fino al punto di spezzare una lancia a favore della politica del Quebec francofono in Canada, secondo la quale, per tutelare l'integrità della sua cultura contro la cultura maggioritaria anglosassone, si vietano alla popolazione francofona ed agli immigrati di iscrivere i propri bambini alle scuole inglesi, o si impone il francese come lingua di lavoro e commerciale.

Habermas, a sua volta, ammette sì l'esistenza di diritti politici al riconoscimento dei "valori culturali", ma nega l'esistenza di "diritti collettivi", di "diritti di gruppo", perché i diritti culturali nell'ambito di uno stato democratico vengono salvaguardati da una prassi che si fonda sui diritti universali e non particolari. Del resto, questi diritti di gruppo sarebbero superflui: infatti la tutela della identità servono in ultima analisi unicamente al riconoscimento dei loro membri in quanto individui. Inoltre, tali diritti potrebbero confliggere con altri diritti: fino a violare (è il caso del Quebec) il diritto alla libertà di scelta della propria scuola o lingua.

Questo in sintesi il discorso teorico dei due scritti, nella cui articolazione, però, i due filosofi esprimono un pensiero che ha degli aspetti molto interessanti. Vediamone alcuni tratti.

In Taylor: la tesi che la nostra identità sia plasmata in parte dal riconoscimento e dal misconoscimento di altre persone; la sostanza morale del valore insito nell'identità culturale di ciascuno; la storia di questa identità dall'Illuminismo ad oggi, in particolar modo mediante il romanticismo di Herder e il concetto di nazione; il fatto che l'identità si definisce sempre più col dialogo (17-18), e che i linguaggi di cui si ha bisogno per il dialogo non "si acquisiscono da soli"; che il rifiuto del riconoscimento è una forma di oppressione; che il concetto di identità ha dato origine ad una politica della differenza, intesa come riconoscimento della identità "irripetibile" di ogni individuo o gruppo; che la causa di questo valore della diversità sta nel fatto che ogni individuo, o gruppo, ha una "potenzialità umana universale" (San Tommaso parlava di una valenza *pleromatica* dell'anima razionale che *fit quodammodo omnia*!); che i giudizi svalutativi delle altre culture sono pertanto non solo errati ma ingiusti.

Il pensiero, tuttavia, di maggiore spessore ci sembra quello finale: la "presunzione di uguale valore" di ogni identità culturale consiste nel fatto che ciascuna di esse è il tentativo di dare risposta al fondamentale problema del senso della vita, cioè, al problema religioso.

Nel discorso di Habermas (contrario ai "diritti di gruppo", intesi come una specie di "tutela ecologica" contro l'estinzione dei gruppi), c'è l'intuizione: che lo sviluppo accelerato della società attuale "fa saltare tutte le forme di vita stazionaria" e che, quindi, o ci si autotrasforma o si muore; che il valore dell'iden-

tità va difeso, non solo con la contrapposizione, ma anche con un "rapporto di scambio" col diverso; che l'irrigidimento del fondamentalismo è vittima dell'entropia"; che bisogna allargare l'ambito del concetto di profugo ad ogni bisognoso, e che la politica restrittiva della cittadinanza dei *Gastarbeiter* è illiberale, perché si fonda su un concetto ristretto di nazione. Magistrale, infine, la sintesi della storia dell'emigrazione europea dal 1880 al 1960 (pp. 102-103), sentita come un bene per tutti: paesi di immigrazione ed emigrazione. Con tacito monito alla cecità della chiusura attuale delle "società europee" (p. 103).

STELIO FONGARO

GIOIA LONGO, ALDO MORRONE (a cura di), *Cura salute immigrazione*. Roma. Armando Editore, 1995. 128 p.

Il volume pubblica le memorie presentate ad un incontro, svoltosi nel 1994 a Roma tra operatori e studiosi del Servizio Medicina per gli Immigrati dell'Istituto Santa Maria e San Gallicano e la Cattedra di Antropologia Culturale dell'Università La Sapienza. Scopo del workshop era quello di analizzare non tanto e non solo le cause ricorrenti di malattie che gli immigrati accusano, quanto, piuttosto, gli aspetti culturali che caratterizzano gli immigrati e il modo in cui essi si pongono di fronte alla medicina occidentale. Come dice Tullio Tentori nell'introduzione: "La diversità dei codici culturali può diventare occasione di incomunicazione e di fraintendimenti nei rapporti fra gruppi e persone. Gli scontri che ne conseguono possono somatizzarsi in mali, malesseri e conflitti".

Morrone, dell'Istituto Ricerca Scientifica del San Gallicano, nel suo contributo parte da alcuni interrogativi di fondo. Si può parlare ancora di salute in termini razziali? Perché molte malattie infettive sembrano caratteristiche di alcune popolazioni del sud del mondo? È una espressione delle ridotte difese immunitarie geneticamente predeterminate o è l'ambiente, l'alimentazione, l'economia, la cultura che rende alcuni paesi ricettacoli di infezioni? Le risposte che gli operatori sanitari hanno provato a dare, per diversi aspetti lasciano insoddisfatti. La salute e la malattia sono multidimensionali e non è sufficiente la chiave di lettura medica ad interpretare questi fenomeni così complessi. La salute non è uno standard valido *erga omnes*, ma ha un suo significato nel contesto etico-sociale. La salute e le malattie si inscrivono in una storia personale e sono mediate da rappresentazioni culturali individuali e sociali. Si presentano, poi, sotto diverse dimensioni. Alcune concernono la sfera psico-antropologica, altre la sfera medico-sanitaria. Il medico, abituato ad operare entro un certo contesto psico-antropologico, dedica la sua attenzione soprattutto ai fattori medico-sanitari. Se le immigrazioni comportano l'impatto tra culture diverse che provocano conflitti, incertezze, disorientamen-

to, traumi e più in generale trasformazioni, portano però anche nuove conoscenze e nuove esperienze che richiedono una "mediazione culturale", necessaria in particolare al sanitario alle prese con individui dotati di una sintesi culturale diversa.

Nel volume sono riportate le statistici relative all'attività degli ambulatori che ricevono stranieri e alle caratteristiche patologiche dell'immigrato che usufruisce di tali servizi sanitari. Esse evidenziano come, in dieci anni, l'utenza abbia cambiato caratteristiche. All'inizio i pazienti erano in maniera quasi esclusiva maschi adulti; poi è fortemente cresciuta la presenza femminile e dei bambini, sintomo di una modificazione delle caratteristiche dei flussi migratori.

Non è possibile fare un raffronto fra la morbilità nel paese di origine con quella manifestata in Italia sia per limitatezza della popolazione immigrata, in particolare di quella che ricorre ai servizi sanitari, sia per l'assenza di informazioni statistiche attendibili nei paesi di provenienza. Così non sembrano statisticamente rilevanti le patologie tropicali di importazione, dovute all'immigrato come supporto di trasmissione, al quale, però, spesso l'opinione pubblica attribuisce forti responsabilità. Gran parte delle malattie denunciate dagli immigrati sono riconducibili alla dermatologia e ciò in dipendenza anche di una più facile somatizzazione. Molte volte sono le condizioni di vita, le precarie situazioni abitative, la scarsa igiene a favorire l'insorgenza di tali patologie; a volte è lo stress da immigrazione che trova in queste malattie uno sfogo più appariscente.

Nel suo contributo, Di Cristofaro Longo esamina in profondità l'influenza delle origini culturali sulle patologie manifestate dagli immigrati ricorrendo ad una indagine, svolta con la collaborazione dell'Istituto S.Maria e S.Gallicano, attraverso 490 colloqui-interviste. L'indagine ha mirato ad identificare le premesse individuali e familiari che hanno portato alla migrazione, il progetto migratorio del soggetto, il gradimento del lavoro svolto, il tipo di inserimento sociale, l'atteggiamento nei confronti dell'Italia, la tipologia delle difficoltà incontrate, la volontà di tornare al paese di origine o di spostarsi in altro luogo.

Di natura più tecnica è il testo di Passi, Morrone e Bartoli che tratta gli aspetti epidemiologici e le condizioni cliniche delle patologie più ricorrenti. Di carattere informativo è invece il contributo di Geraci, Baldelli, Narceca, Alichini e Veri che esamina l'esperienza della Caritas di Roma nell'opera di assistenza socio-sanitaria agli immigrati. Volendo ricavare un profilo sanitario degli immigrati, si può dire che si tratta di soggetti sostanzialmente sani per una sorta di selezione di chi decide di partire. Il loro patrimonio di salute si dissipa più o meno velocemente nei luoghi dove vivono, a causa di patologie connesse al degrado (socio-abitativo, alimentare, occupazionale) ed alla povertà. Le malattie da importazione sono presenti solo marginalmente nella casistica registrata.

Se questo è il fenotipo del malato, qual è l'atteggiamento del medico? Secondo Geraci, si passa attraverso tre fasi: nella prima fase, dell'*esotismo*, il medico si aspetta di trovare un paziente africano affetto da chissà quali strane malattie per le quali ogni sintomo viene interpretato al di fuori della normalità; si richiedono le più complesse indagini alla ricerca di una sicura malattia tropicale ben occultata. Nella seconda fase, dello *scetticismo sanitario*, il paziente viene visto come un malato immaginario, se non un perditempo. Tale scetticismo è bidimensionale: concerne sia il medico che il paziente. In una terza fase, del *criticismo*, ci si accorge di non aver capito molto del rapporto particolare con la persona-paziente, così peculiare nel caso di un immigrato. Ci si rende conto che non si tratta solo di identificare una malattia, estratta da un catalogo di patologia medica, ma di comprendere anche la percezione del corpo, della salute, della cultura sanitaria che l'immigrato si porta appresso.

Il volume, in definitiva, può essere visto anche come un "esame di coscienza" da parte della classe medica che si accorge di dover utilizzare altre competenze (antropologiche) per leggere una realtà complessa come è quella dell'immigrato malato. La lettura è piacevole e scorrevole, non appesantita da terminologie professionali e molto focalizzata sugli aspetti etici del rapporto complesso tra medicina e malato.

ENRICO TODISCO

GLORIA NARDINI, *Che bella Figura! The power of Performance in an Italian Ladies' Club in Chicago*. New York, State University of New York Press, 1999. 164 p.

Già da tempo, anche sulle pagine di *Studi Emigrazione*, avevamo lamentato, insieme a molti altri, la poca attenzione che la saggistica legata all'esperienza migratoria ha sempre nei confronti dell'universo femminile. Se l'emigrazione italiana non ha mai avuto il rilievo e la polarizzazione degli storici e degli studiosi in genere del periodo post-unitario, l'emigrazione coniugata al femminale e relativa alle comunità di origine italiana ha avuto ancora meno attenzione. Tale area di studio ha cominciato ad attrarre qualche contributo di rilievo solo in questi ultimissimi anni, con i peraltri pochi lavori del mondo di lingua inglese della Gabaccia e della Di Leonardo per gli Stati Uniti e di Ellie Vasta per l'Australia, solo per citare alcuni.

Non può quindi non fare piacere la recentissima pubblicazione della studiosa italo-americana Gloria Nardini che ha analizzato, con lucidità, precisione e – dobbiamo confessarlo – con piacevole e sottile ironia (e il sangue 'toscano' del padre le è certo stato di aiuto in ciò), le dinamiche comportamentali e linguistiche di un associazione femminile di Chicago che, nel testo, viene ribattezza 'Collandia Club'.

Gloria Nardini, che abbiamo avuto il piacere di conoscere al recentissimo convegno del AIHA-American Italian Histori-

cal Association a San Francisco, dove ha presentato un intervento relativo alla sua pubblicazione, suscitando un vero e caloroso interesse nei tanti presenti, insegna Inglese e Comunicazione Gestionale all'università dell'Illinosi di Chicago. L'interesse per il suo lavoro nasce proprio per il taglio originale, e sicuramente sentito emotivamente, che ha caratterizzato il suo intervento al convegno e, tanto di più, l'interessantissimo lavoro appena pubblicato.

Già il titolo (*Che bella Figura!*) è intrigante, e le aspettative non vanno certo disattese. Gloria è abile, già dal primo capitolo, nel narrarci, con attenzione e ottima scelta bibliografica, come nel tempo si è modificato il concetto tutto italiano di 'bella figura', tramite un'azzecatissima sequela di esempi letterari e di altri estrapolati dalla manualistica sette-ottocentesca. Il concetto della bella figura (con le varianti della 'figuraccia' e del 'figurone') è poi innestato sapientemente nel carattere italiano come una più vasta componente dell'identità italiana, anche contemporanea. Da ciò a 'trapiantare' questo cncetto di 'bella figura' nella comunità italiana all'estero, il passo è poi breve e intrigante, perché diventa una chiave di lettura di tanti modelli comportamentali.

Nel capitolo successivo l'attenzione si sposta sulla letteratura relativa al linguaggio femminile e sull'impianto metodologico e concettuale che funzionerà poi da struttura portante nell'analisi comportamentale dell'attività svolta all'interno del Collandia Club di Chicago. Ancora una volta la nostra sorpresa è data dalla familiarità della Nardini in un settore ancora poco studiato (e che merita ancora maggiore attenzione), e nel quale campeggiano i contributi pionieristici di Penepole Eckert, Michelle Rosaldo e pochi altri.

Il terzo capitolo ci porta all'interno delle dinamiche comportamentali del Collandia Club, del quale Gloria Nardini è stata, in un *fieldwork* a tutto campo, segretaria per alcuni anni, come una *full-immersion* atropologica il cui risultato è appunto il libro. Gloria è attenta nel ri-ostrire la storia del sodalizio e, contemporaneamente, nel de-costruire la retorica della bella figura dei membri femminili del Collandia Club, che si sviluppa più ampiamento nel corso del capitolo successivo. L'autrice riesce a scomporre, con un'attenta analisi di quanto ha osservato nel corso di lunghe, estenuanti riunioni del sodalizio, ciò che chiama le 'vere' regole del Collandia Club. Ed è qui che si colloca la giustificazione per una recensione all'interno di *Studi Emigrazione*, dato che la retorica della bella figura, come una delle componenti forti dell'identità italiana anche all'estero, si mostra al suo 'meglio', e si incontra-scontra, come identità femminile, con l'universo maschile Il tutto, è bene ricordarlo, all'interno di una comunità italiana all'estero, con ciò rappresentando un ulteriore fattore di complicazione interpretativa.

In questo quadro, Gloria offre comunque il meglio delle sue capacità analitiche, de-strutturalizando il contesto della

bella figura e offrendoci una chiave interpretativa 'forte' del Collandia Club. Una chiave che, personalmente, è stata quasi un'"illuminazione": come membro di un Com.It.Es. (Comitato degli Italiani all'Estero) da alcuni anni, mi sono sempre domandato come interpretare e 'leggere' le dinamiche comportamentali di alcuni membri di origine italiana del comitato, all'interno delle riunioni che mensilmente sono organizzate e condotte. Devo semplicemente confessare che il testo di Gloria Nardini mi ha suggerito un filtro interpretativo, quello della 'bella figura', che calza a pieno anche a tante altre dinamiche che scaturiscono dall'attività associativa delle comunità italiane all'estero, e sulle quali ancora poco è stato scritto.

Con ciò, *Che bella figura!* sembra assolvere in pieno a quello che dovrebbe essere il compito principale della ricerca scientifica, e cioè lo spiegare un fenomeno, peraltro replicabile – e replicato a tutti gli effetti – e sicuramente interpretabile anche in altri sodalizi e in altri contesti geografici.

ADRIANO BONCOMPAGNI

LUIGI PERRONE (a cura di), *Né qui né altrove. I figli degli immigrati nella scuola salentina*. Tivoli, Edizioni Sensibili alle foglie, 1998. 400 p.

Il libro offre spunti di riflessione sull'immigrazione che ha investito le regioni italiane, anche quelle che storicamente sono state caratterizzate dall'emigrazione. Le diverse sezioni danno al lettore una visione globale del fenomeno migratorio e nel contempo affrontano aspetti specifici come l'inserimento dei figli degli immigrati nelle scuole del Salento. Nella prima sezione L. Perrone parte da alcune riflessioni generali sull'immigrazione dei popoli per terminare il suo contributo con il caso salentino. Interessante è il ruolo, secondo l'autore, dei mass media nel creare nell'immaginario collettivo, l'idealtipo dell'immigrato, aprendo in qualche caso la via all'intolleranza razziale. Se è vero che nelle società complesse il reale è ciò che appare allora in Italia "si sono create due realtà: una massmediale ed una della comunità scientifica. La prima, dell'immaginario, che con l'uso di stereotipi ha portato a far sistematicamente declinare l'immagine dell'immigrato come figura negativa; la seconda, tutta chiusa in sé, che assiste sgomenta ed impotente a quanto va disseminandosi nel Belpaese" (p. 35) In Puglia sono presenti numerose comunità, stabilitesi in diversi periodi, dagli anni '80 in poi. Gli immigrati hanno trovato occupazione nei settori periferici del mercato del lavoro, caratterizzati dalla precarietà e dal basso salario. Le donne sono impiegate, soprattutto, nei servizi privati come collaboratrici domestiche, assistenti agli anziani e/o disabili. Un ruolo importante viene svolto dalle associazioni di volontariato che spesso si sono sostituite allo Stato nelle situazioni di emergenza.

Roberto Sacco, autore del secondo intervento, analizza la realtà dei ROM di Lecce nel rapporto con l'istituzione scolastica. La maggiore difficoltà che si incontra è il superaramento delle categorie culturali eurocentriche.

La successiva sezione del libro presenta i risultati dell'indagine svolta su un campione di scuole della provincia salentina nell'AS 1993/1994, inerente l'inserimento degli alunni non nazionali. Il fenomeno del ricongiungimento familiare ha posto la necessità dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni stranieri. La scuola si è trovata investita di un compito complesso senza l'adeguata preparazione degli operatori scolastici. L'indagine evidenzia come spesso ci si scontri con pregiudizi e stereotipi anche celati sotto buone intenzioni.

La terza sezione del libro raccoglie i contributi di operatori scolastici e studiosi del fenomeno che affrontano temi specifici, cercando di ipotizzare nuove strategie educative/didattiche. Si vuole portare il lettore a riflettere criticamente sulla ricchezza che vi è nell'incontro con le "culture altre". R. De Luca affronta il problema della diversità come concetto assunto sia in campo antirazzista che nel campo opposto del razzismo differenzialista. R. Bortone riflette sul compito della scuola di oggi: "la costruzione di intelligenze e di valori che consentano una responsabile interazione con la complessità attuale" (p. 163). La società complessa è multietnica, multiculturale, a rapida trasformazione e richiede di essere intelligenti con la diversità e il cambiamento, attraverso un processo che tocca la sfera affettiva, cognitiva, valoriale di ognuno. M.R. Panareo evidenzia come il sapere occidentale sia intriso di categorie etnocentriche, abitualmente adoperate nella trasmissione del sapere. Vinicio Ongini pone l'attenzione sulla crescita d'interesse da parte dell'opinione pubblica sui temi dell'educazione interculturale. Anche la letteratura per l'infanzia ne è investita e con la pubblicazione di storie si mira a far conoscere tradizioni e culture trasnazionali. R. Mazzarello individua possibili indicatori di disagio dell'alunno immigrato, il cui adattamento scolastico è spesso dipendente da fattori sociali e familiari. Gli ultimi quattro contributi esprimono in termini problematici i tentativi di comprendere il bagaglio culturale degli alunni immigrati e le "culture altre".

Il libro termina con un'utile appendice sulla presenza quantitativa degli alunni non nazionali, le sezioni del questionario e le risposte, le Circolari Ministeriali inerenti il tema dell'educazione interculturale.

ANTONIO MESSIA

LIBRI RICEVUTI*

AA.VV., *Verso l'Europa del '93. Rifare dell'uomo un essere umano. Atti del Convegno Nazionale Torre Pedrera-Rimini, 2-4 novembre 1990*. Bologna, Associazione Italiana Amici di Raoul Follereau, 1991. 154 p.

AA.VV., *Cittadini e fedeli nei Paesi dell'Unione Europea. Una doppia appartenenza alla prova della secolarizzazione e della mondializzazione. Atti del colloquio Università per Stranieri, Reggio Calabria 12-15 novembre 1998*. Milano, Giuffré Editore, 1999. 428 p.

AA.VV., *Metodologie di formazione di formatori all'intercultura: esperienze italiane ed europee*, «Forum Valutazione», 11, 2000. 171 p.

AA.VV., *Voci migranti: materiali*. Roma, Lunaria, 2000. 78 p.

AGENZIA ROMANA PER LA PREPARAZIONE DEL GIUBILEO; COMUNE DI MILANO; I.S.MU., *Migrazioni, mercato del lavoro e sviluppo economico. Sessione del Convegno Internazionale Migrazioni. Scenari per il XXI secolo, Milano, 23-24 novembre 2000. Dossier di ricerca. Vol. I-II*. Milano, 2000. p.v.

ARECCHI, ALBERTO, *Africa. Atlante storico-geografico*. Bologna, EMI, 1994. 395 p.

ARGUETA, MANLIO, *Un giorno nella vita*. Bologna, EMI, 1992. 205 p.

ATTA, KAMAL ATTIA, *La camicia di Giuha*. Bologna, EMI, 1997. 61 p.

BALLABIO, FABIO, *Le religioni e la mondialità. Per una fede capace di ascolto e di dialogo*. Bologna, EMI, 1999. 158 p.

BERTONHA, JOÃO FÁBIO, *Sob a sombra de Mussolini: os italianos de São Paulo e a luta contra o fascismo 1919-1945*. São Paulo, FAPESP, 1999. 314 p.

BETTO, FREI, *Il giorno di Angelo*. Bologna, EMI, 1989. 127 p.

CAPPELLETTI, ANNA MARIA, *Didattica interculturale della matematica*. Bologna, EMI, 2000. 96 p.

CAPPELLETTI, ANNA MARIA, *Didattica interculturale della geometria*. Bologna, EMI, 2000. 96 p.

CENTRO NUOVO MODELLO DI SVILUPPO, *Geografia del supermercato mondiale. Produzione e condizioni di lavoro nel mondo delle multinazionali*. Bologna, EMI, 1996. 143 p.

CERVELLIN, SANTE; URIBE, FANNY, *Desplazados: aproximación psicosocial y abordaje terapeutico*. Santafé de Bogotá, Secretariado Nacional de Pastoral Social, 2000. 123 p.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA; SERVIZIO NAZIONALE PER IL PROGETTO CULTURALE, *Cambiamento culturale e fede cristiana. Strumenti di riflessione e di lavoro*. Leumann, Elledici, 2000. 128 p.

DAL FIUME, GIORGIO, *Educare alla differenza. La dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*. Bologna, EMI, 2000. 218 p.

DANIELI, SANDRO, *Canti e poesie dei popoli. Il flauto sconosciuto*. Bologna, EMI, 1979. 205 p.

DASSORI, IDA (a cura di), *Europa interetnica. Documenti del Consiglio d'Europa*. Milano, OPPI, 2000. ii, 298 p.

FERRACIN, LINO; PORCELLI, MARGHERITA, *Al cinema con il mondo*. Bologna, EMI, 2000. 126 p.

* Non è possibile dar conto delle molte opere che ci pervengono. Ne diamo intanto un annuncio sommario, che non comporta alcun giudizio, e ci riserviamo di tornarvi sopra secondo le possibilità e lo spazio disponibile.

FUCECCHI, ANTONELLA; NANNI, ANTONIO, *L'altro milione. Marco Polo e Ibn Battuta sulle rotte della Cina*. Bologna, EMI, 2000. 174 p.

FUCECCHI, EMANUELE, *Glob glob. La globalizzazione spiegata ai ragazzi*. Bologna, EMI, 2000. 79 p.

GUTIERREZ, FRANCISCO; CRUZ PRADO, R., *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna, EMI, 2000. 157 p.

MACCARI, DANIELA (a cura di), *Noi, figlie d'Africa*. Bologna, EMI, 1996. 141 p.

MADAMBA, MARK; CHEN, RICHARD, *Migration labour - An annotated bibliography*. Geneva, International Labour Organization, 2000. v, 101 p.

MAGNASCHI, MASSIMO, *Il qui e l'altrove. L'incontro tra culture al crocevia di modelli di integrazione, dinamiche identitarie, strategie adattive, choc culturali, costruzione di orizzonti di significato condivisi*. Piacenza, Caritas Diocesana di Piacenza-Bobbio, 2000. 189 p.

MANTEGAZZA, RAFFAELE (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*. Bologna, EMI, 1996. 191 p.

MANTEGAZZA, RAFFAELE, *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*. Bologna, EMI, 1999. 128 p.

MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, *Libro bianco 2000. Nuove risposte per un mondo che cambia*. Milano, Franco Angeli, 2000. 288 p.

MURER, BRUNO (a cura di), *La molteplicità immigrata*. Milano, Comune di Milano, 2000. 57 p.

NALETTO, GRAZIA (a cura di), *Voci migranti in Italia, in Francia, in Spagna*. Roma, Lunaria, 2000. 148 p.

NANNI, ANTONIO, *Timonieri. Uomini e donne sulla rotta del terzo millennio*. Vol. 1: *Dalle Americhe*. Bologna, EMI, 1997. 239 p.

NANNI, ANTONIO, *Timonieri. Uomini e donne sulla rotta del terzo millennio*. Vol. 2: *Dall'Europa*. Bologna, EMI, 1998. 255 p.

NANNI, ANTONIO, *Timonieri. Uomini e donne sulla rotta del terzo millennio*. Vol. 3: *Dall'Africa*. Bologna, EMI, 1999. 203 p.

NOTARANGELI, MARIA ROSARIA (a cura di), *Esperienze di formazione nelle scuole. Strumenti didattici di educazione allo sviluppo: aa.ss. 1995-96 e 1996-97*. Roma, Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli, 2000. 134 p.

Ó MURCHÚ, DIARMUID, *Religion in exile. A spiritual vision for the homeward bound*. Dublin, Gateway, 2000. x, 243 p.

RICCÒ, MARIO, *Il grido sott'acqua. Antologia di poeti brasiliani*. Bologna, EMI, 1986. 189 p.

SALGARO, SILVINO (a cura di), *Orizzonte Italia. Aspetti socio-economici dell'immigrazione non comunitaria a Bari*. Bari, Cacucci, 1999. 181 p.

SALVOLDI, VALENTINO, *Per le strade del mondo*. Bologna, EMI, 1982. 157 p.

TORELLI, STEFANO, *A cena con Pascal e altri incontri nel tempo con scrittori cristiani di due millenni*. Bologna, EMI, 1992. 143 p.

TOSOLINI, ALUISI; ANTONINI, CARLA; ZUCCA, RICCARDO; RONDA, LINO, *A scuola di pace in tempi di guerra*. Bologna, EMI, 1993. 174 p.

VENTURA, GABRIELE (a cura di), *Prisma. Guida al vocabolario interculturale illustrato*. Bologna, EMI, 1998. 223 p.

VOLPI, DOMENICO, *Mitoggi. Testo di narrativa per le scuole medie*. Bologna, EMI, 1991. 159 p.

WATERS, MARY C., *Black identities. West Indian immigrant dreams and American realities*. New York, Russell Sage Foundation, 1999. xii, 413 p.

INDICE DEL VOLUME XXXVII (2000)

Ricerche, Studi, Note e Discussioni	N.	Pagg.
S. ALLIEVI, *Immigrazione islamica e conversioni all'islam. Una nuova dimensione dell'Europa delle religioni*	137	21-40
S. ALOTTA, *Matrimoni misti: la scelta di un partner straniero*	137	41-66
Ó. ÁLVAREZ GILA, *Las relaciones de paisanaje como factor en la instalación de clero europeo en Latinoamérica: los vascos en el Río de la Plata*	138	453-482
M. BARNI, *Immigrazione e lingua italiana: condizioni di sviluppo della competenza in italiano L2*	140	949-961
E. BISOGNO, G. GALLO, *L'acquisto di cittadinanza, strumento o risultato di un processo di integrazione: un confronto tra alcuni Paesi europei nei primi anni Novanta*	137	145-175
F. BONINI, *Geremia Bonomelli e il suo tempo*	137	183-189
R. CACCAVO, *Il lavoro straniero nelle strategie sindacali italiane*	138	247-279
V. DE PAOLIS, *I matrimoni misti. Aspetti canonici e dottrinali*	137	123-144
G. FERRIERI, *Le rimesse degli stranieri soggiornanti in Italia*	138	281-294
S. FICHERA, *California's Italian-American wine makers: a business trajectory*	138	329-351
E. FRAGAI, *La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranierti. Una ricerca condotta nelle scuole dell'obbligo di Cortona*	140	963-980
L. FRANCOVICH, *Some notes on the role and behaviours of qualified migrants from ex-Yugoslavia*	139	613-623
V. GRECIC, *Forced migrations in the former Yugoslavia*	139	595-612
K. IGLICKA, *Mediterranean migration of Poles in the 1990s: patterns and mechanisms*	139	651-664
G.M. INTERLANDI, *Immaginario delle lingue, perdita e mantenimento delle lingue in contesto migratorio. Presentazione di una ricerca sugli italiani in Germania*	140	981-1000
M. IRIANI, *Inmigrantes vascos tras el mostrador. ¿Audacia o lógica en la pampa argentina durante el siglo XIX?*	138	431-451
K. KOSTADINOVA - DASKALOVSKA, K. NOSHPALOVSKA, *Migrations in the Republic of Macedonia and spatial distribution of the population in the 1990s*	139	557-580
M. MAGGINI, *Un convegno sull'insegnamento dell'italiano L2 agli immigrati*	140	1001-1004
J. MALACIC, *The Balkan migration stream South-East to North-West*	139	581-594
P. ORIOL, *A propos de la citoyenneté européenne. Réflexions à partir du cas français*	137	190-200
I. ORLANDO, *L'*Educazione Interculturale *e la normativa scolastica in Italia. Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*	140	756-768

A.M. Passaseo, *Gli approcci alla comunicazione interculturale nella letteratura internazionale*	140	782-791
E. Pace, F. Perocco, *L'Islam plurale degli immigrati in Italia*	137	2-20
A. Perotti, *La situation des immigrés italiens dans le bassin minier et sidérurgique du Luxembourg et de Lorraine avant 1914*	138	377-404
M.A. Pirrone, *Dalla colonizzazione all'"islamismo radicale". Globalizzazione, identità culturale e sviluppi politici nel mondo arabo-islamico*	137	67-97
F. Pittau, *Distribuzione religiosa degli immigrati in Italia*	137	176-182
G. Pizzorusso, *Convegno "Movilidad y migraciones internas en la Europa Latina"*	139	665-667
M. Porcella, *Dal vagabondaggio all'emigrazione. Dall'Appennino all'*East Coast	138	295-328
J.L. Rallu, F. Munoz-Perez, M.J. Carrilho, *Return migration from Europe to Spain and Portugal*	139	625-650
R.G. Romano, *La formazione interculturale dell'educatore nel terzo millennio*	140	769-781
A. Rosetto Ajello, *Riflessioni epistemologiche e teoretiche sulla pedagogia interculturale*	140	745-755
T. Sangiovanni, *Matrici religiose del ripudio nell'Islam e nella religione ebraica e il riconoscimento di tale istituto in alcune nazioni europee*	137	99-122
C. Sirna (a cura di), *Intercultura in Italia. Una rassegna bibliografica*	140	738-894
N. Sokoli, S. Axhemi, *Emigration in the period of transition in Albania. The social-economic processes that accompany it*	139	521-529
S. Totev, J. Kalchev, *Emigration processes and the socio-economic development in Bulgaria*	139	531-556
T. Traversa, *Esclusione sociale e migrazioni clandestine*	137	201-205
M. Vedovelli, *La dimensione linguistica nell'immigrazione straniera in Italia: una ricognizione e una bibliografia ragionata*	140	905-928
R. Venturini, *Movimenti consuetudinari, mobilità, emigrazione europea e transoceanica nei documenti di espatrio sammarinesi tra Otto e Novecento*	138	405-430
A. Villarini, *La dimensione glottodidattica negli studi sull'apprendimento dell'italiano da parte di immigrati. Premesse ad una bibliografia ragionata*	140	929-948
C. Villaume, *Le rôle de la famille dans l'intégration des immigrés italiens du bassin de Longwy-Villerupt*	138	353-375
S. Zamagni, *Dalle politiche di integrazione dei migranti alla politica del riconoscimento delle diversità*	138	229-246

Recensioni – Segnalazioni – Rassegna delle riviste – Libri ricevuti

Finito di stampare nel mese di marzo 2001

Linee guida per gli autori

Ogni saggio viene valutato dai referees di Studi Emigrazione. Con l'invio dell'articolo, viene sottinteso che l'autore è d'accordo sulla sua pubblicazione. Dal momento dell'arrivo, la rivista acquisisce il diritto di prima pubblicazione; pertanto, non può essere presentato ad un'altra rivista fino alla decisione circa la sua pubblicazione. Articoli o recensioni apparsi su altri periodici non vengono considerati.
La collaborazione con Studi Emigrazione è gratuita. Nel caso l'articolo venga pubblicato, tutti i diritti sono del Centro Studi Emigrazione Roma. I manoscritti dei saggi, anche se non pubblicati, non si restituiscono.

Per la preparazione dei saggi

Vanno inviate alla Redazione di Studi Emigrazione due copie del saggio (max. 25 cartelle) con il testo impaginato (incluse possibilmente le tabelle ed i grafici) su formato A4, interlinea 1,5, corpo 12, margini 2,5 cm. Le note, in corpo 10, vanno inserite a piè di pagina
- una copia del testo va fornita su dischetto o inviato alla rivista via e-mail al seguente indirizzo: eser@pcn.net
- eventuali grafici sono da inserire su un file a parte e vanno corredati delle tabelle dei dati originari
- formato dei files: compatibili PC, preferibilmente .Doc oppure .RTF
- di norma non vengono pubblicate fotografie
- va allegato un riassunto dell'articolo che non superi le 20 righe, nella lingua originale e in inglese
- l'articolo deve essere firmato con nome e cognome, ente di appartenenza
- sono richiesti i recapiti postali, telefonici e l'indirizzo e-mail

Indicazioni per il testo, note e bibliografia

- le sigle usate nel testo sono da specificare per esteso almeno la prima volta. Esempio: Centro Studi Emigrazione Roma (CSER)
- sono da segnalare con completezza e precisione le testate e le fonti di tabelle e grafici
- le citazioni degli autori nel testo devono riportare il cognome dell'autore e la data della pubblicazione (es. Rosoli, 1986). Il riferimento bibliografico completo va quindi inserito nella bibliografia finale
- nella bibliografia finale, come anche nel testo, se ci sono più opere di un autore pubblicate nello stesso anno, esse vanno distinte con le lettere *a*, *b*, ... dopo l'anno di pubblicazione
- la bibliografia finale segue l'ordine alfabetico per autore e, nel caso di autori con più pubblicazioni, l'ordine cronologico
- i riferimenti bibliografici devono essere completi:
  volume: cognome e nome dell'autore/i, titolo (corsivo), luogo, editrice, anno di pubblicazione
  contributo in un volume collettivo: cognome e nome dell'autore/i, titolo (corsivo). In: cognome e nome del curatore, titolo del volume, luogo, editrice, anno, pagine del contributo.
  articolo di rivista: cognome e nome dell'autore/i, titolo (corsivo), rivista, annata, numero, anno, pagine.

Note, discussioni, recensioni

- Note, discussioni (sintesi di convegni, brevi comunicazioni, punto della situazione ecc...) non possono superare le 8 pagine; le recensioni non oltre le 3 pagine.

STUDI MIGRATION
EMIGRAZIONE STUDIES

International journal of migration studies

VOLUME XXXVII N. 140 DECEMBER 2000

Table of contents

Interculture in Italy. A bibliographic review
C. Sirna, A. Rosetto Aiello, I. Orlando, R.G. Romano, A.M. Passaseo

Speaking Italian: language and immigration
M. Vedovelli, A. Villarini, M. Barni, E. Fragai, G.M. Interlandi

Book reviews
Books received

Index of volume XXXVII

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE - ROMA
Via Dandolo 58 - 00153 Roma - Italy
Tel. 06.58.09.764 - Telefax 06.58.14.651
E-mail: cser@pcn.net - Web site: http://www.scalabrini.org/~cser