

International journal of migration studies

# STUDI EMIGRAZIONE

*rivista trimestrale del*

**CENTRO STUDI EMIGRAZIONE  
ROMA**

---

**"Le stesse differenze"**

**Politiche ed esperienze di educazione interculturale in Europa**

a cura di JAN HAGUE e SABINA ELEONORI

Susi / Società multiculturale e risposte educative: l'educazione interculturale. GUNDARA / Intercultural teacher education and the curriculum in Britain. REBAUDIÈRES / L'éducation interculturelle au sein du système éducatif français. VEDOVELLI / Condizioni semiotiche per un approccio interculturale alla didattica linguistica: il ruolo del linguaggio verbale. ONGINI / "Il mantello di Arlecchino". Alunni che non hanno cittadinanza italiana: l'indagine annuale del Ministero dell'Istruzione. BRUCCOLA / A scuola con gli "stranieri". Riflessioni sulla risposta alla diversità culturale in ambiente scolastico. ZULFIQAR / Race, ethnicity and education in Britain. HOUSLEY / Focusing on outcomes. How anti-discrimination policy shapes school education in Britain.

CILARDO / Globalizzazione e internazionalizzazione. Le bozze di intesa tra la Repubblica Italiana e le Associazioni islamiche in Italia. COLOMBO / Measures to promote the labour inclusion of immigrants in Italy and Spain. DRBOHLAV / Ethnicity and international migration: focus on family and religion.

---



151

## Rivista trimestrale di ricerca, studio e dibattito sulla problematica migratoria

Il Centro Studi Emigrazione di 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 Maciotti, Lélío Marmora, Marco Martiniello, Italo Musillo, Bruno Nascimbene, Antonio Perotti, Enrico Pugliese, M. Beatriz Rocha-Trindade, John Salt, Franco Salvatori, Francesco Susi, 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, Marcello Colantoni, Paola Corti, Sabina Eleonori, Mariella Guidotti, Francesco Lazzari, Antonio Messia, Desmond O'Connor, Antonio Paganoni, Gaetano Parolin, Franco Pittau, Maffeo Pretto, Mauro Reginato, Matteo Sanfilippo, Ricciarda Simoncelli, Salvatore Strozza, Graziano Tassello, Enrico Todisco, Luciano Trincia, Massimo Vedovelli, Laura Zanfrini, Eugenio Zuchetti.

**Direttore responsabile:** Gianmario Maffioletti

**Direzione:** Via Dandolo 58 - 00153 Roma - Tel. 06.58.09.764 - Fax 06.58.14.651  
E-mail: [studiemigrazione@cser.it](mailto:studiemigrazione@cser.it) - Web site: <http://www.cser.it>

<b>Abbonamento 2003</b>	Italia	48 €
	Esteri	55 €

Dopo un anno un fascicolo si considera arretrato e costa il doppio.

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

## SOMMARIO

### *"Le stesse differenze"*

#### *Politiche ed esperienze di educazione interculturale in Europa*

a cura di JAN HAGUE e SABINA ELEONORI

- 451 - Introduzione
- 455 - Società multiculturale e risposte educative: l'educazione interculturale, *Francesco Susi*
- 475 - Intercultural teacher education and the curriculum in Britain, *Jagdish S. Gundara*
- 491 - L'éducation interculturelle au sein du système éducatif français, *Madeleine Rebaudières*
- 505 - Condizioni semiotiche per un approccio interculturale alla didattica linguistica: il ruolo del linguaggio verbale, *Massimo Vedovelli*
- 523 - "Il mantello di Arlecchino". Alunni che non hanno cittadinanza italiana: l'indagine annuale del Ministero dell'Istruzione, *Vinicio Ongini*
- 539 - A scuola con gli "stranieri". Riflessioni sulla risposta alla diversità culturale in ambiente scolastico, *Valeria Bruccola*
- 561 - Race, ethnicity and education in Britain, *Mohsin Zulfiqar*
- 575 - Focusing on outcomes. How anti-discrimination policy shapes school education in Britain, *Andrew Housley*
- 583 - Globalizzazione e internazionalizzazione. Le bozze di intesa tra la Repubblica Italiana e le Associazioni islamiche in Italia, *Agostino Cilardo*
- 599 - Measures to promote the labour inclusion of immigrants in Italy and Spain, *Maddalena Colombo*
- 621 - Ethnicity and international migration: focus on family and religion, *Dušan Drbohlav*
- 644 - Nota di lettura, *Antonio Perotti*
- 651 - *Recensioni - Segnalazioni - Rassegna delle riviste - Libri ricevuti*

## **“Le stesse differenze”**

### **Politiche ed esperienze di educazione interculturale in Europa**

#### *Introduzione*

Al di là delle differenze di tradizioni ed approcci nei vari sistemi educativi in Europa, esiste da tempo una ricerca di confronto e di dialogo sulla questione della “educazione interculturale”. Che cosa abbiamo in comune da condividere e promuovere nelle buone politiche educative e nelle buone pratiche a scuola? Come promuovere una discussione costruttiva in questo senso? La prospettiva comparata è senz’altro d’aiuto in questo tipo di ricerca, ma bisogna essere consapevoli anzitutto della terminologia. Dimensione “multiculturale” o “interculturale”? Educazione “anti-racist”, oppure “per l’integrazione”? Italiano come “seconda lingua” o “lingua di contatto”? E perché i britannici parlano, invece, di *EAL* - “*English as an additional language*”? La scelta delle parole riflette le preoccupazioni più presenti, e le priorità di volta in volta attribuite, nei vari sistemi educativi. È utile, a nostro avviso, incoraggiare un processo di reciproca conoscenza e comprensione, ed è con tale finalità che qui proponiamo la presente collezione di saggi. Questi sono il frutto di un lungo cammino, iniziato nel dicembre 2001 a Roma con il convegno internazionale dal titolo “*Same Differences - Le stesse differenze. L’educazione interculturale nelle scuole in Europa*”, promosso dal British Council (l’ente britannico per le relazioni culturali). Da quell’occasione è nata l’idea di una prosecuzione del percorso di riflessione e collaborazione intrapreso insieme, attraverso il lancio del progetto “*Managing Diversity in Schools - Gestire le diversità a scuola*”, che è tuttora in corso e consente di continuare la ricerca e lo scambio di buone pratiche in prospettiva europea comparata. Questa collezione di articoli riflette le diverse enfasi dei sistemi e delle prassi educative per quanto riguarda l’inserimento degli alunni stranieri a scuola in Italia, Francia e Gran Bretagna.

Un primo blocco è costituito dai saggi di F. Susi, J. Gundara e M. Rebaudieres, che offrono una panoramica generale dello stato dell'arte, rispettivamente, in Italia, Gran Bretagna e Francia.

Francesco Susi (Presidente della Facoltà di Scienze della Formazione, Roma Tre) esplora le potenzialità di quello che chiama "un nuovo principio educativo" nel contesto multi-etnico e multi-culturale che caratterizza le società contemporanee. Questa nuova realtà pone problemi inediti tanto sul versante economico-sociale, quanto su quello culturale e formativo. La convivenza civile tra autoctoni e immigrati diviene impossibile, se non supportata da una politica di "integrazione" che si accompagni ad interventi in campo formativo, indirizzati sì agli stranieri, ma anche ai cittadini del Paese ospite. L'Autore conclude con un appello ideale affinché si giunga a realizzare profonde trasformazioni dell'asse educativo della scuola italiana e dei suoi curricoli, poiché solo così l'educazione interculturale può realizzarsi come risposta in termini formativi ai problemi posti dall'avvento di un mondo sempre più interdipendente.

Jagdish Gundara (Direttore del Centro Internazionale per gli Studi Interculturali, Università di Londra) legge l'intercultura attraverso l'evoluzione del sistema socio-educativo britannico, soffermandosi sui problemi e le prospettive attuali. La vera sfida – sostiene – è nel verificare se e come i processi democratici in generale, e l'educazione in particolare, possano fungere effettivamente da garanti dell'integrazione sociale nei contesti altamente diversificati della contemporaneità. Un ruolo fondamentale in questo senso è svolto dagli insegnanti, e qui sorge la questione dell'adeguatezza del percorso formativo su cui essi costruiscono la propria professionalità. L'Autore delinea le caratteristiche di un curriculum ideale di formazione dei docenti, che dovrebbe essere inclusivo e interdisciplinare, capace di sintetizzare quei valori comuni e condivisi su cui solo può fondarsi una società pluriculturale autenticamente democratica.

Madeleine Rebaudières descrive le tappe principali della politica educativa francese dagli anni '70 ad oggi. Emblematico il cambio di denominazione dell'organismo preposto (cui l'Autrice è stata affiliata), nato nel 1976 come CEFISEM - Centro di Formazione et d'Informazione per la Scolarizzazione dei bambini immigrati, e divenuto, nel 2002, CASNAV - Centro Accademico per la Scolarizzazione dei Nuovi Arrivati e dei bambini "in mobilità". Significativamente, l'espressione "*Enfants de Migrants*" si trasforma in "*Enfants du Voyage*". Per il Ministero dell'Istruzione, sono stranieri solo quegli alunni che hanno nazionalità diversa: tutti gli altri sono francesi, indipendentemente dall'appartenenza etnico-culturale di origine. In contrasto con questo *milieu* assimilativo, la situazione attuale mostra invece una "etnicizzazione" delle

relazioni sociali. A scuola, le problematiche legate alla gestione delle specificità culturali emergono con forza nel dibattito odierno in Francia, producendo una eco che si fa sentire anche al di fuori dei confini – si pensi al recentissimo provvedimento del Governo che intende vietare l'ostentazione di simboli religiosi in classe.

Un secondo nucleo di contributi offre una panoramica di interessanti filoni di ricerca nel constesto italiano. La comunicazione, in particolare il linguaggio verbale, è al centro del saggio di Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena). Ha senso una "visione linguistica" dell'intercultura? Che ruolo ha giocato il concetto di intercultura nelle riflessioni teoriche di tipo linguistico? L'Autore parte da questi interrogativi per arrivare a definire il contatto (inter)linguistico come *luogo* del contatto (inter)culturale: "il contatto significa continuo trapasso di forme di identità da un codice all'altro, da una cultura all'altra; e il miscuglio dei codici, lungi dall'essere il luogo dell'imbastardimento della cultura, diventa la forma più pura della normale creatività linguistica".

Vinicio Ongini (Ministero dell'Istruzione) analizza, sulla base dei dati statistici più aggiornati, la realtà di una scuola italiana dove la presenza di alunni stranieri nelle classi di ogni ordine e grado aumenta sensibilmente, ed ha sempre più l'aspetto del "Mantello di Arlecchino": un modello diffuso, nel quale i poli di attrazione non sono solo le metropoli ma anche i piccoli paesi, e multicolore, perché enorme è la diversità di provenienze (189 nazionalità, su 195 Stati del mondo).

Valeria Bruccola (attualmente, cultrice della materia presso la Cattedra di Pedagogia Interculturale dell'Università "Roma Tre") si avvicina ancor di più alla realtà della scuola multiculturale in Italia e la fotografa nel piccolo, in classe. L'articolo si basa sui risultati di una ricerca da lei svolta in un Istituto Comprensivo e un Liceo Scientifico nel quartiere Esquilino di Roma, zona caratterizzata da una forte presenza di nuclei familiari immigrati. Questo sguardo ravvicinato mette in luce da una parte l'enorme ricchezza delle esperienze di eccellenza realizzate, dall'altra conferma con forza l'urgenza di diffondere una didattica interculturale che si spogli definitivamente da certe caratteristiche di "eccezionalità e occasionalità" che la rendono del tutto inadeguata e anacronistica.

Un ultimo blocco tematico è costituito dalle note di ricerca di Mohsin Zulfikar e Andrew Housley. Tutt'e due osservano la realtà britannica da postazioni privilegiate: rispettivamente, la "Local Education Authority" di Leeds, e la "Commission for Racial Equality" di Birmingham (zone, queste, ad alta intensità immigratoria). Housley delinea gli aspetti qualificanti della legislazione vigente nel campo della prevenzione e repressione della discriminazione razziale. In particolare, esamina la recente evoluzione nell'applicazione del "Race Relations

Act”, per quanto riguarda il contesto scolastico, alla luce degli emendamenti introdotti nel 2000 (è richiesto non più soltanto di punire, ma di perseguire una attiva politica anti-discriminatoria), e come recepito dal “Department For Education and Skills” (il corrispettivo del nostro Ministero dell’Istruzione) nelle linee guida recentemente prodotte sull’argomento. Zulfiqar completa il quadro con le considerazioni che gli derivano dalla sua esperienza di oltre 25 anni come coordinatore del servizio “progetti di eccellenza” presso la LEA di Leeds (il corrispettivo della nostra Direzione Scolastica Regionale), documentando il suo rapporto con dati relativi al monitoraggio del successo scolastico degli alunni appartenenti a minoranze etniche – è questo, nel caso italiano, un aspetto nuovo e pressoché inesplorato.

Come si vede dalla sintesi sopra delineata, emerge una varietà di prospettive ed approcci, a seconda degli autori e dei contesti nazionali di riferimento. Appare altresì chiara una prospettiva comune: il guardare verso un futuro dove nelle scuole nell’Unione sia offerta a tutti l’opportunità di imparare a leggere, insieme all’alfabeto, anche il codice della diversità (etnica, linguistica, culturale) come fonte di arricchimento per ciascuno, e su questa condivisione si fonda la costruzione di una “nuova cittadinanza europea”.

JAN HAGUE

jan.hague@britishcouncil.it

*British Council Italy*

SABINA ELEONORI

eleonori@roma-intercultura.it

*Centro Studi Emigrazione Roma*

## **Società multiculturale e risposte educative: l'educazione interculturale**

### **Un mondo interdipendente**

Il mondo in cui viviamo è un mondo sempre più interdipendente. Viviamo in un'epoca che mette in relazione tutte le parti del pianeta. Le azioni e i problemi umani, dovunque si svolgano e si originino, determinano effetti anche nelle più remote regioni del globo. Si viene prendendo atto di una dimensione nuova dell'esperienza umana: la sua "globalizzazione". Una dimensione, va precisato, che storicamente prende le mosse a partire dal XVI secolo, grazie ad alcuni eventi storici che progressivamente determinano l'unificazione del pianeta: la conquista dell'America, la tratta degli schiavi africani, la nascita del capitalismo, il colonialismo e l'imperialismo.

Si assiste ad una sorta di unificazione di fatto del genere umano. Tale processo si sviluppa nonostante le differenze, le distinzioni e i conflitti, che pure continuano ad esistere, fra sistemi geo-politici, paesi, classi sociali, culture, religioni, etnie. L'espressione "genere umano", che finora era solo un postulato ideologico, è oggi, invece, un'affermazione "storicamente realistica".

Questa unificazione del pianeta riguarda ogni aspetto dell'esperienza umana.

Nell'economia si assiste ad un crescente aumento del potere di organismi sovranazionali, quali il Fondo Monetario Internazionale o la Banca Mondiale, che, insieme alle più influenti imprese multinazionali ed al complesso delle attività finanziarie, determinano effetti sulla vita di miliardi di esseri umani, ridimensionando il ruolo degli Stati nazionali e la possibilità per le popolazioni di condizionare le scelte compiute dai poteri politici ed economici sovranazionali.

L'attuale modello di sviluppo, centrato sulla produzione pressoché illimitata delle merci e sullo sfruttamento intensivo delle risorse natu-

rali, rischia inoltre di compromettere le condizioni di base della vita umana. L'inquinamento dei mari e dei fiumi, la distruzione delle foreste, l'accrescersi in numero e quantità dei rifiuti tossici, la scomparsa di numerose specie vegetali e animali con la conseguente riduzione della biodiversità, i cambiamenti climatici, l'uso smisurato di pesticidi e fertilizzanti in agricoltura, la cementificazione eccessiva del territorio possono determinare il collasso della cosiddetta "capacità di carico della Terra", cioè della possibilità dell'ambiente di sopportare oltre una certa misura determinati interventi umani. Questi fenomeni causano non solo un processo di degrado, ma, per di più, la fuga di intere popolazioni dai luoghi di origine, provocando l'aumento di quelli che le Nazioni Unite definiscono "migranti per cause ambientali".

Costoro, tuttavia, rappresentano solo una parte dei migranti internazionali, i quali, sia detto per inciso migrano all'interno delle aree geo-politiche dello stesso Sud del mondo.

Non bisogna dimenticare che gli attuali processi di globalizzazione determinano intensi processi migratori dal Sud del mondo e dall'Est europeo verso i paesi dell'Occidente "sviluppati". In Europa risiedono poco meno di 20 milioni di immigrati, compresi gli immigrati comunitari (un quarto del totale), con un'incidenza del 5,2% sull'insieme della popolazione europea, un cittadino straniero ogni 20 residenti. Questo valore, pur non essendo trascurabile, è meno della metà rispetto a quello che si riscontra negli Stati Uniti (12,4%), meno di un terzo rispetto al Canada (20%), meno di un quarto rispetto alla Svizzera (25,1%) e all'Australia (24,6%).<sup>1</sup>

La presenza in Italia di uomini e donne provenienti dai paesi del Sud del mondo e dell'Est europeo sta lentamente modificando aspetti centrali della vita quotidiana: nel mondo del lavoro, negli insediamenti abitativi, nel confronto tra le fedi religiose, nei gusti e nei consumi, nel sistema dei media, nella scuola, nelle pareti domestiche. L'Italia è diventata una società multietnica. Siamo in presenza di un processo che incide su quella che lo storico Fernand Braudel avrebbe chiamato "la lunga durata" dei fenomeni storici, un evento né effimero né casuale che costringe la società italiana a ripensare se stessa, la propria tradizione culturale, il proprio statuto antropologico, il proprio futuro.

Gli immigrati rappresentano la testimonianza vivente e sofferta delle crisi economiche, politiche, sociali, etniche, religiose, ambientali che dilanano il pianeta in questo fine secolo.

<sup>1</sup> Cfr. CARITAS, *Immigrazione. Dossier statistico 2003*, Roma, Anterem, 2003, p. 32.

## Formazione e immigrazione

Questa nuova realtà multietnica e multiculturale pone problemi inediti sia sul versante economico-sociale, sia su quello culturale e formativo. Problemi che si riassumono nel seguente dilemma: se e come i governi dell'Unione europea saranno capaci di un'integrazione dinamica, quindi né assimilatoria né ghezzante, dei cittadini di diversa nazionalità. Qualsiasi politica di integrazione si accompagna ad interventi in campo formativo, necessari per costruire quelle diffuse basi culturali, senza le quali diviene impossibile ogni convivenza civile tra autoctoni e immigrati. È sempre più evidente, infatti, come tutte queste radicali modificazioni stiano incrinando anche i tradizionali modelli educativi dell'Occidente.

È da questo complesso di eventi e problemi che nasce la *pedagogia interculturale*, che, anche in Italia, ricerchi un proprio statuto autonomo. Essa si situa alla confluenza di diversi e complessi apporti e si caratterizza, per così esprimersi, come una pedagogia di frontiera in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici, ecc. Per fornire una rappresentazione plausibile della pedagogia interculturale si potrebbe utilizzare, prendendola in prestito dal mondo dell'informatica, la metafora dell'ipertesto: una rete di concetti, una ragnatela di conoscenze "tenute" da alcuni nodi fondamentali che ne costituiscono l'intelaiatura.

È utile soffermarsi sulla nozione di pedagogia interculturale, provando a ricostruire alcune tappe significative del percorso evolutivo che, in Italia, ne ha preceduto e accompagnato l'emersione.

Negli anni '60 e '70, in alcuni suoi importanti settori (partiti politici, movimenti, associazioni, chiese, ecc.), l'Italia si mostra caratterizzata da un attivo impegno internazionalista, in gran parte collegato al protagonismo dei movimenti di liberazione che, in tante parti del Terzo mondo, stavano conducendo lotte risolutive per emanciparsi, sul piano politico ed economico, dai paesi colonialisti e neocolonialisti del Nord industrializzato. Con l'esaurimento di questa fase, durante gli anni '80, in un periodo cioè in cui sembrano trionfare i valori dell'individualismo e della competitività, a tener vivi lo spirito internazionalista e i valori della solidarietà tra i popoli sono soggetti che, in genere, appartengono al complesso mondo dell'associazionismo di base, laico e cattolico. Fra essi vanno annoverate le organizzazioni non governative (ong) di cooperazione allo sviluppo con i paesi del Sud del mondo, le associazioni per la pace e il disarmo, i movimenti ecologisti, i gruppi volta a volta costituitisi per promuovere campagne di sensibilizzazione e azione sui temi più diversi.

Non pochi di coloro che partecipano a queste iniziative trascorrono un certo numero di anni all'estero, soprattutto nei paesi di nuova indipendenza, e, al rientro in Italia, portano con sé l'esperienza di volontari impegnati in progetti di sviluppo agricolo, sanitario, educativo. È da qui che si determina un orientamento volto a far sì che questo bagaglio di valori e di saperi sia conosciuto più ampiamente in Italia, e, nella sua dimensione più propriamente educativa, inserito nei programmi della scuola. È nei primi anni '80 che, pertanto, comincia a definirsi la cosiddetta *educazione allo sviluppo*, come tentativo di fare oggetto di insegnamento-apprendimento i valori, le conoscenze e le competenze riconducibili alla tematica dello sviluppo del Sud del mondo.

La nozione di *educazione allo sviluppo*, nel corso degli anni '80, è sottoposta a un processo di dilatazione e viene assorbita, e in certo qual modo "superata", da quella di *educazione alla mondialità*, cioè dal tentativo di organizzare, per insegnarle nella scuola, le conoscenze e le competenze che si ritiene sia indispensabile possedere per far fronte alla mondializzazione dell'economia, della politica, della cultura, dell'informazione. L'ampia caratterizzazione che vuole avere l'*educazione alla mondialità*, nel senso che essa assume e incorpora anche altre e particolari "educazioni" – alla pace, ai diritti umani, all'ambiente –, sembra scommettere, per così esprimersi, sul superamento degli specialismi, sulla capacità critica di pensare per "nessi", sullo sviluppo di procedimenti mentali che cerchino di unificare i diversi saperi o, meglio, di farli dialogare fra loro.

Alla base di ciò è da vedersi, forse, il tentativo di rifondare un *paradigma universalistico* di lettura del mondo, che, in altri termini, renda possibile l'adeguamento in forme critiche del pensiero, della percezione, del sentire comune ai processi di mondializzazione.

In una fase successiva, durante gli stessi anni '80, si determina una sorta di incontro (e, in alcune teorizzazioni, un vero e proprio congiungimento) tra il filone di ricerca e di pratica educativa, che si denomina *educazione alla mondialità*, e la riflessione sui problemi posti dalla presenza di immigrati stranieri, che si giudica richiedano un significativo cambiamento della società e della scuola italiane, fino ad ora orientate – nei valori, nei linguaggi, nelle pratiche educative – in senso prevalentemente monoculturale. Si inizia così a parlare, più con generosità che con rigore, di *educazione interculturale*, dapprincipio per sostenere l'inserimento degli allievi stranieri nella scuola e, successivamente, per proporre un approccio educativo di tipo universalistico rivolto sia agli stranieri che agli italiani. È da questo momento – lo si è detto – che la *pedagogia interculturale* comincia, in Italia, a ricercare un proprio statuto autonomo.

Per favorire la possibilità di una convivenza costruttiva sia nella società italiana, sia sul pianeta, la pedagogia interculturale propone di impegnarsi nell'acquisizione dei valori, delle conoscenze e delle competenze che possono contribuire a decolonizzare l'immaginario occidentale e a rimettere in discussione una tradizione interamente fondata sul primato dell'Europa. In altre parole, sostiene una nuova "cultura delle interdipendenze", volendo designare con questa espressione la raggiunta consapevolezza – da parte di soggetti singoli o collettivi – della dimensione "globale" o, almeno, internazionale dei problemi del presente: il che potrebbe permettere il superamento di una contraddizione evocata con forza dal padre Ernesto Balducci, quando affermava che "noi viviamo in un'età planetaria con una coscienza neolitica".<sup>2</sup>

## L'educazione interculturale

L'educazione interculturale, in questa prospettiva, è la risposta in termini di prassi formativa alle sfide e ai problemi che pone il mondo delle interdipendenze; è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze.

La scuola è uno dei luoghi nevralgici per la costruzione di una interculturalità possibile: un luogo in cui il nuovo paradigma dell'interdipendenza – con l'apporto dei saperi necessari – venga compreso, studiato, assimilato e in cui sia possibile modificare la lettura della realtà in senso critico e solidale. La scuola deve poter essere uno spazio di arricchimento del potenziale cognitivo di ogni allievo, ma anche di orientamento di ciò che gli psicologi e i pedagogisti chiamano emotività, affettività, percezione: un insieme che determina gli effettivi comportamenti dei giovani verso gli stranieri e, più in generale, verso le "diversità" (di sesso, di classe, di età, di religione, di appartenenza politica). Un luogo di mediazione criticamente organizzata tra l'esperienza individuale degli allievi e il mondo globalizzato dell'epoca presente.

Il dibattito sull'educazione interculturale è caratterizzato, talvolta, da un certo moralismo, tutto svolto in termini di "dover essere". Si dimentica troppo spesso che l'educazione interculturale fa riferimento ad una realtà "dura", difficile e contraddittoria qual è quella dell'immigrazione, che rimanda ad una sofferta condizione di vita e di lavoro per

<sup>2</sup> E. BALDUCCI, *L'uomo planetario*, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994, p. 12.

milioni di persone e che chiama in causa le politiche degli Stati e le relazioni economiche internazionali. Questo moralismo, omettendo o trascurando l'analisi delle realtà socio-economiche nel cui ambito si svolgono i percorsi di vita e di lavoro dei soggetti, presenta anche il rischio di enfatizzare oltre misura le diversità culturali di cui sono portatori gli immigrati. Le culture cosiddette "altre" divengono così dei contenitori vuoti, dei riferimenti astratti, privi dei necessari agganci con la realtà concreta dei soggetti immigrati, con le loro storie individuali, spesso in bilico tra passato e presente, tra paesi di partenza e paesi di accoglienza. Si determina, per così dire, un certo "culturalismo" che fotografa staticamente la realtà culturale del cosiddetto "diverso" e non tiene conto di quel processo dialettico di incontro/scontro tra autoctoni e stranieri che caratterizza i rapporti sociali nei paesi multietnici. Un processo dialettico che – non si deve dimenticarlo – sta modificando e sempre più modificherà sia le identità degli autoctoni, sia quelle degli immigrati, dando luogo, dove più dove meno, a quel fenomeno che i sociologi dell'immigrazione e gli studiosi di letterature post-coloniali definiscono di meticciato, di ibridismo, volendo con ciò intendere la formazione di nuove e più complesse identità, frutto di un intreccio dinamico tra popoli diversi.

Ma il "culturalismo" trascura altresì la dimensione storico-sociale dei percorsi di vita degli stranieri e dimentica le tragiche realtà di provenienza, la dipendenza economica dall'Occidente, che interi paesi soffrono e che impedisce loro di fuoriuscire da una condizione di sottosviluppo.

Merita, tuttavia, che si rifletta sulla tesi secondo cui la differenza culturale è un valore in sé (che, come tale, nella sua generalità, non può non essere condivisa), soprattutto quando essa si applichi, contestualizzandosi, alla situazione degli immigrati in un paese che li accoglie. Può essere utile a riguardo svolgere qualche considerazione. Quando si tratta di immigrati extracomunitari, il concetto di cultura, soprattutto nella discussione che si svolge attraverso i mezzi di comunicazione, rinvia – è un dato che deve essere colto – quasi naturalmente a quello di etnia, ed è per questo che oggi in Italia si parla indifferentemente di società multietnica e di società multiculturale. Lungi qui dal tentare di definire ciò che si debba intendere per etnica, ci si limiterà a richiamare un dato storico.

Negli Stati Uniti d'America – come si è acutamente osservato – è stato in un momento preciso che il termine di etnia ha soppiantato quello di razza. Ciò è avvenuto, dopo la seconda guerra mondiale, allorché si è preso atto che molte comunità straniere si erano ormai inserite nella società americana tanto da occupare posizioni superiori nella gerarchia delle classi sociali. Per questi gruppi nazionali si parla da allora di "cultura" d'origine, di tradizioni conservate nell'ambito della cultura

ufficiale che avevano fatto propria (e però – è utile notarlo – si trattava spesso di tradizioni che avevano progressivamente perso di forza e perciò poco significative e sprovviste di una forte carica distintiva, che avrebbe reso più difficile l'inserimento). Il discorso sull'etnicità si configura, pertanto, come una declinazione particolare del mito fondativo americano, quello che narra di un paese capace di accogliere i perseguitati e i fuggitivi e di integrarli in una comunità nazionale più ampia.

Restavano purtroppo delle razze: i neri e i *chicanos*. Si diviene etnia quando ci si integra, si rimane razza quando non si mostra una analoga capacità, anche se, come nel caso dei neri, si è presenti in America da secoli. I discorsi sull'etnia (e, a maggior ragione, quelli sulla razza) sono, come tali, sottoposti a tutte le pressioni, i condizionamenti, le manipolazioni che esercita su di loro il processo storico; non hanno di per sé, quando li si impieghi nell'analisi sociale, un valore euristico assoluto e, spesso, nessun valore scientifico.

Si è osservato, d'altra parte, che la nozione di etnia si può trasformare, in determinati periodi e in precisi contesti storici, in uno strumento di manipolazione e oppressione: oggi sei un europeo, domani "soltanto" un italiano; oggi sei un italiano, domani "solo" un meridionale.

Quando si studiano i processi migratori e i rapporti fra i residenti e i sopravvenuti, si scopre agevolmente che l'etnicismo funziona soprattutto come ideologizzazione delle differenze degli altri e, perciò, assolve al ruolo di ostacolo frapposto alle strategie individuali e collettive di inserimento. La diversità è affermata e ipostatizzata.

Gli italiani (nella loro esperienza, nella percezione che ne hanno avuto, nella rappresentazione che se ne sono fatta) non sono mai stati un gruppo etnico. Lo sono divenuti – se si vuol fare un esempio relativo alla grande emigrazione in America negli anni precedenti la prima guerra mondiale – quando sono arrivati negli Stati Uniti; è solo allora che sono stati identificati come un gruppo etnico e, per riflesso, essi hanno soggettivamente scoperto di esserlo. La loro etnicità è definita (nel senso che ne è una funzione) dal grado della loro esteriorità alla società ospite e dalla loro subalternità sociale.

L'etnicità, inoltre, può costituire un ostacolo all'inserimento, nel senso che i processi politici e solidaristici rischiano di rimanere chiusi all'interno del gruppo etnico. Si ragiona e si opera solo in una logica di comunità e si è incapaci di stabilire relazioni ed alleanze con altri strati sociali di diversa origine etnica, di cui si condividono le condizioni e gli interessi. L'aggregazione su esclusiva base etnica si determina, in genere, quando si è rigettati dalla società ospite e non ci sono altre possibilità di azione.

In questa prospettiva l'identità rischia, dunque, di essere un falso assunto. L'esperienza migratoria produce una destrutturazione della

personalità, sempre dolorosa quando non addirittura traumatica (come ha mostrato lo scrittore Tahar Ben Jelloun a proposito dei magrebini in Francia),<sup>3</sup> e la ricerca di una nuova identità avviene con fatica e non agevolmente.

Passando da una cultura all'altra (ma si tratta di una formulazione equivoca che – come ha osservato l'antropologa Carla Bianco<sup>4</sup> – produce effetti di mistificazione; bisognerebbe piuttosto dire “passando da una società ad un'altra”), si perde l'identità originaria; e ciò avviene per motivi oggettivi, difficilmente resistibili, giacché è solo assomigliando agli altri – e non a degli altri qualsiasi, ma a quelli che costituiscono la maggioranza – e riuscendo a dividerne lingua, comportamenti, valori, che si può stabilire una comunicazione con loro, una comunicazione pragmatica, nei fatti. Mentre vi è chi si attarda in un antropologismo ingenuo, gli immigrati manifestano soprattutto un bisogno: quello dell'inserimento.

Ne derivano conseguenze, nel senso che gli immigrati andrebbero sostenuti nel loro percorso di inclusione che, di per sé, non è agevole, ma irto di difficoltà: non va dimenticato che, in genere, la radicalizzazione della loro identità culturale originaria è proporzionale alle difficoltà e ai rifiuti incontrati. Man mano che gli immigrati si “integrano”, acquisiscono una nuova identità che non è necessariamente la copia di quella del paese d'accoglienza, ma neppure il simulacro di quella del paese d'origine.

La “Commissione nazionale consultiva dei diritti dell'uomo”, che ha svolto un approfondito studio sulla situazione dell'immigrazione in Francia, nel suo rapporto del 1992 ha constatato che oggi la nuova destra fonda le proprie teorie razziste non più su ipotesi di tipo biologico, ma riprendendo dalla sinistra la tesi del diritto alla differenza, ribaltandola. Si assiste così ad un fenomeno paradossale. Quello che negli anni '70 era uno *slogan* antirazzista (il diritto alla differenza) è ora divenuto un'arma brandita da quanti si battono per il programma “la Francia ai francesi”. È la paura del meticcio che spinge all'elogio delle differenze; l'indifferenziazione etnica – è questa la preoccupazione – viene sentita come decadenza, come corrompimento, come smarrimento di valori, come perdita dell'identità nazionale.

Per lunghi anni è stato sostenuto, nelle forme di una vera e propria battaglia culturale, che le differenze sono frutto della storia, non della

<sup>3</sup> Cfr. T. BEN JELLOUN, *L'estrema solitudine*, Milano, Bompiani, 1999 e ID., *Ospitalità francese*, Roma-Napoli, Teoria, 1992.

<sup>4</sup> Cfr. di C. BIANCO, *Immigrazione ed etnicismo*, «Studi Emigrazione», 37, 1975, pp. 97-108; ed *Etnicismo e culturologia. L'identità culturale dei gruppi regionali e immigrati*, «La critica sociologica», 54, 1980, pp. 125-136.

natura; e ciò si è fatto contro certe correnti della sociobiologia e contro il darwinismo sociale. Ora il razzismo si appropria della tesi delle differenze come frutto del processo storico e ne rovescia il senso, utilizzandola per stabilire nuove gerarchie e non più su presupposti biologici, ma discriminando fra le differenze culturali giudicate assimilabili e quelle ritenute non assimilabili. La lotta per il riconoscimento del diritto alla differenza potrebbe avere come esito quello di una cultura di miseria e di un'esistenza da ghetto.

Un'altra considerazione va fatta a riguardo della tematica multiculturale. L'insistere sulle culture può determinare un ulteriore effetto di distorsione, di travisamento e di mascheramento: quello che consiste nel guardare ai problemi posti dalla presenza degli immigrati soltanto attraverso la lente delle differenze culturali. Ne conseguirebbe che la posizione loro assegnata è soprattutto funzione della loro cultura di origine e della capacità di avvicinarsi alla "nostra". Se le cose stanno così, ne deriva che sono gli immigrati ad essere soggettivamente responsabili della propria collocazione nel mercato del lavoro e nella società.

Nella realtà, al contrario, le gerarchizzazioni socio-economiche e le condizioni sociali si determinano a prescindere dalle appartenenze culturali oppure utilizzandole strumentalmente. Se agli immigrati africani in una grande città europea è consentito, indipendentemente dalle loro competenze professionali e dai loro livelli di scolarità, di svolgere soltanto lavori dequalificati come quelli della pulizia dei sotterranei della metropolitana, c'è da chiedersi cosa c'entrano in questo le culture di origine o, addirittura, le appartenenze religiose.

Un'ultima considerazione sugli effetti di oscuramento dei problemi impliciti in un certo impiego del termine cultura. Così come è mistificante e riduttivo affermare che si transita da una cultura all'altra e non, piuttosto, da una società all'altra (che è sempre configurata in un modo specifico per ciò che concerne il mercato del lavoro e le gerarchie sociali), altrettanto lo è parlare in termini di rapporti fra culture. Si può discutere a lungo sulle culture, mostrare come storicamente esse non si siano mai conservate del tutto integre, come siano state sollecitate al cambiamento e a nuove sintesi dall'incontro con altre culture, come esse ne siano state più o meno infiltrate, ma ciò non ci direbbe nulla su che cosa positivamente significhi l'incontrarsi delle culture in un paese di immigrazione, per il fatto che nella realtà sono i soggetti ad incontrarsi e non le cosiddette culture, che in genere sono piuttosto sfuggenti e indeterminate.

Come fa un autoctono a stabilire un rapporto con un'altra cultura? E come fa un immigrato dell'Africa centrale a stabilire una relazione con la cultura italiana? Sembrano domande senza risposte e lo sono, in effetti, perché sono mal poste. Nella situazione dei paesi di immigra-

zione, nella vita di tutti i giorni, non sono le culture ad incontrarsi, ma i portatori di quelle culture, uomini e donne in carne ed ossa, con le loro speranze, le loro ansie, i loro progetti, le loro convinzioni, i loro dubbi.

Le persone non lievitano nell'aria come nature angelicate, disincarnate, come astrazioni identificabili solo sulla base dell'appartenenza culturale. Gli individui, invece, sono sempre inseriti in un sistema sociale, con differente posizione, con differente capacità di reddito, con diversa forza e con diversi interessi. E se, certo, hanno una cultura d'origine – al di là della questione, che pure dovrebbe essere posta, di quali siano la misura, l'intensità ed i modi con cui ancora vi si riferiscono – non è questa che principalmente e distintamente li connota, a meno che essa non sia strumentalmente utilizzata da quanti li dovrebbero "accogliere" per giustificare la loro emarginazione e, in risposta a ciò, anche da loro impiegata per elaborare ideologicamente la separatezza e la marginalità cui sono costretti.

Riflettendo sull'educazione allo sviluppo – e cioè su quell'orientamento educativo che perseguiva l'obiettivo di fare oggetto dell'attività di insegnamento-apprendimento i valori, le conoscenze e le competenze coerenti con le prospettive di un possibile sviluppo del Sud del mondo – la questione è stata posta con chiarezza. "Come mai – scrive Luca Jahier, presidente della Focsiv (Federazione degli organismi cristiani di servizio internazionale volontario) – di fronte al crescente aumento della povertà, della fame e dell'esclusione sociale nel mondo e di fronte alla crescente globalizzazione dell'economia, questi temi con il necessario ripensamento dei modelli di sviluppo, sono stati progressivamente marginalizzati nella maggior parte delle proposte più diffuse di educazione allo sviluppo? Trovare oggi un Comune o un Provveditorato che finanzino un percorso di educazione allo sviluppo sui temi della fame o sui nuovi paradigmi delle ingiustizie economiche è senza dubbio assai più raro che trovare corsi e opportunità di formazione sui temi del rapporto tra le culture".<sup>5</sup>

Va detto, a scanso di equivoci, che qui non si vuole negare la dimensione "culturale" della presenza straniera in Italia. Essa rimane e rimarrà un elemento insostituibile per la costruzione dell'identità e per le relazioni tra autoctoni e immigrati. Si vuole, però, richiamare l'attenzione sullo stretto intreccio tra cultura e condizioni socio-economiche, proprio per conferire più pregnanza e concretezza ai fatti culturali. Nell'ambito più specificamente educativo, tutto ciò si traduce in un'attenzione particolare da rivolgere ai contenuti dell'insegnamento, ai programmi scolastici, alle metodologie didattiche, in altre parole a quella che possiamo definire la cultura della scuola.

<sup>5</sup> Cinque domande a Luca Jahier, «Cem-Mondialità», 10, novembre 1996.

Tra le tante sollecitazioni, incoraggia, in questa direzione, un importante documento del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (Cnpi, 23-4-92), che rappresenta un riferimento per l'educazione interculturale nella scuola italiana.

“La cultura, la conoscenza e la ricerca – scrive il Cnpi – sono sempre più connotate da caratteri di internazionalità e di interdipendenza [...]. I processi migratori e la conseguente necessità di trovare nuove forme di convivenza [...] rivelano concretamente lo spessore dei problemi attuali e le gravi ingiustizie di cui sono espressione [...]. Le nuove generazioni maturano e studiano in questo nuovo clima. Il cambiamento, quindi, investe i contenuti da insegnare e i quadri di riferimento con cui interpretarli e trasmetterli [...]. Si chiede alla scuola – continua il documento – di assumere la dimensione del sempre più stretto intrecciarsi e condizionarsi a vicenda dei problemi relativi al mondo naturale ed al mondo dell'uomo e di fornire strumenti conoscitivi adeguati. Si chiede in particolare 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. La risposta [...] a queste sollecitazioni viene ricercata in un'area d'indagine che va sotto il nome di *educazione interculturale* [...]. Indipendentemente dalla presenza fisica nella scuola e nelle classi di ragazze e ragazzi appartenenti ad altre culture, una educazione che sia all'altezza dei problemi di una società complessa e mobile come è la nostra non può che prospettarsi come interculturale, con tutte le valenze, in parte ancora inesplorate, che questa prospettiva comporta”.<sup>6</sup>

Sono così presentate le parole chiave di questo nuovo lessico interculturale: interdipendenza, immigrazione, ingiustizie socio-economiche, lotta agli stereotipi, necessità di una educazione che assuma il punto di vista interculturale. Non si tratta di un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova materia che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa da cui guardare le discipline attualmente insegnate. La vera necessità nell'epoca dei saperi globalizzati è non solo quella di fare appello ai valori per combattere il razzismo o di consentire, come si deve, un positivo inserimento degli allievi stranieri nelle classi, ma anche quella, per ciò che concerne la scuola, di una discussione sui saperi disciplinari e sulle innovazioni da introdurre per permettere agli allievi, italiani e stranieri, di comprendere i nodi fondamentali dei grandi problemi del nostro tempo.

<sup>6</sup> CM n. 22, 28 aprile 1992, Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sulla *Educazione interculturale nella scuola* del 23 aprile 1992.

## Un nuovo principio educativo per una società interculturale

Una riflessione merita anche la nozione di società "multiculturale" o "pluriculturale".

Se non la si banalizza fino ad intenderla nei termini di una società in cui semplicemente coesistono gruppi e individui che, in qualche modo, si riferiscono a culture diverse, se essa vuole designare qualcosa di più della mera compresenza (nel senso letterale dell'essere presenti insieme con altri), si dovrà riconoscere che tale nozione costituisce una sfida che consente effettivamente di verificare la nostra attitudine alla "mondialità".

La nozione di società multiculturale presenta, tuttavia, diversi problemi. Il ricercatore tedesco K. Homuth ha recentemente sostenuto che il discorso sulla società multiculturale rappresenta e, nello stesso tempo, propaga un modello d'integrazione che riesce a contenere entro i confini della mediazione del mercato culturale la dinamica contraddittoria dei mutamenti sociali.<sup>7</sup> Un tale approccio, a suo giudizio, rischia di produrre effetti di vero e proprio mascheramento. Il discorso sulla società multiculturale, infatti, trascina con sé il pericolo di guardare ai problemi posti dalla presenza degli immigrati soltanto attraverso la lente delle differenze culturali, con il risultato di non considerare le polarizzazioni socio-economiche o di vederle esclusivamente in termini di conflitti culturali.

Come non ricordare che la situazione di irregolarità giuridica o di "cittadinanza relativa" in cui sono forzatamente tenuti gli immigrati è la condizione necessaria per un loro maggiore sfruttamento? E quand'anche si pervenisse sul serio ad una regolarizzazione della loro posizione giuridica, come dimenticare che in Europa, dopo decenni, e in presenza di una seconda e terza generazione di immigrati, l'assimilazione che loro si propone è, spesso, ancora quella dell'accettazione di un' inferiorità sociale di lungo periodo? Se la cittadinanza sarà mai conquistata dagli immigrati, se ne dovrà parlare, per un periodo indefinito, come di una cittadinanza "minore", con una limitata possibilità di tradurre i diritti in realtà effettiva.

Una interculturalità, che si limiti a sostenere il rispetto per l'altro o, come anche si dice, per il diverso, non produrrà risultati di rilievo se non ci si impegna a ricercare le condizioni, in una logica delle conseguenze, affinché l'alterità si sviluppi. È necessario essere rigorosi: i problemi non vanno occultati e non si debbono immaginare soluzioni

<sup>7</sup> Cfr. K. HOMUTH, *Politica della differenza: la società multiculturale come programma di una egemonia postfordiana*, in M.I. MACIOTI (a cura di), *Per una società multiculturale*, Napoli, Liguori, 1991, pp. 49-56.

apparenti. Nella relazione interculturale una strategia del rispetto e del riconoscimento, che non si limiti a una generosa attenzione verso il "diverso" che, come tale, soddisfa moralmente soltanto uno dei soggetti del rapporto, postula che all' "altro" sia effettivamente possibile svolgere la propria soggettività.

Un "nuovo principio educativo" per una società interculturale non può limitarsi ad affermare i tradizionali valori della tolleranza e della convivenza o, anche, i nuovi valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze. Tale "nuovo principio educativo" dovrebbe essere inteso, piuttosto, come il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti, in una prospettiva di effettivo inserimento sociale e professionale e — va aggiunto — in un quadro di diritti certi, in una logica di relazioni che, in una società multiculturale, comporta di necessità il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture.

È solo con l'assunzione di un tale nuovo principio educativo che si può evitare un rischio incombente: e cioè che il riconoscimento dell'identità culturale, che di per sé costituisce un importante progresso, si trasformi, paradossalmente, in uno svantaggio per gli stranieri. Così avviene, puntualmente, ogni volta che l'appartenenza culturale è vista come un ostacolo all'integrazione, con il risultato di imputare, per questa via, agli stessi immigrati la colpa delle proprie difficoltà e del proprio disagio.

La tematica delle relazioni interculturali è rilevante, tuttavia, tanto per ragioni di merito, quanto di metodo. Per il primo aspetto, a voler fare un esempio, è di tutta evidenza quanto sia importante l'assunzione di un atteggiamento che porti a considerare le altre culture non in una prospettiva evolucionistica, che ne misuri il grado di avvicinamento, di approssimazione al modello occidentale, ma in termini, per così esprimersi, di loro contemporaneità.

Lo schema evolucionista comporta, infatti, che si diano valutazioni su "ritardi", "deficit", ecc., le quali inevitabilmente si traducono in giudizi di valore, che impediscono in radice ogni possibilità di comunicazione fra pari; il secondo paradigma, invece, sollecita la relazione e induce una logica di rapporti che, pur non escludendo i conflitti, implica, però, scambi e prestiti. Va osservato, per inciso, che questo secondo orientamento confligge con i modi in cui si è svolta ed è raccontata la storia dell'Occidente.

Per ciò che concerne il metodo, va detto che il problema delle relazioni interculturali, se vuol essere affrontato nei termini di un progetto intenzionale, richiede che si presti attenzione a tutti i soggetti che entrano nel campo della relazione.

Tutto comprova la validità di quanto lo psicologo Kurt Lewin affermò assai lucidamente, sulla base delle ricerche da lui condotte negli Stati Uniti sulle relazioni fra le minoranze nera ed ebraica, da una parte, e la maggioranza bianca, dall'altra: "Le relazioni tra i gruppi - disse - sono un problema bifronte. Ciò significa che per migliorare le relazioni tra i gruppi, è necessario studiare entrambi i gruppi oggetto dell'interazione. Negli ultimi anni si è cominciato a comprendere che i cosiddetti problemi della minoranza sono di fatto problemi della maggioranza, che il problema del negro è quello del bianco, che la questione ebraica è la questione dei non ebrei".<sup>8</sup>

Due considerazioni vanno fatte in proposito. La prima è che le relazioni interculturali, nella specifica situazione di un paese dell'Occidente in cui sono presenti immigrati extracomunitari, si configurano innanzitutto come rapporto fra una maggioranza e una minoranza. Si tratta di una relazione che, come mostra la storia, non è mai stata facile, quando non si è dimostrata, addirittura, drammatica e tragica. La relazione, per di più, è strutturalmente asimmetrica, in quanto i rapporti di forza svantaggiano inesorabilmente la minoranza. La seconda considerazione riguarda la possibilità che ha la maggioranza di "vedere" la minoranza. Qui non si tratta dell'invisibilità imposta agli immigrati da una situazione di irregolarità giuridica che li obbliga alla clandestinità, quanto, piuttosto, dell'invisibilità cui sono costretti dall'incapacità, comunque determinata, di coloro con cui sono in rapporto di riconoscerli per quello che sono.

Si può darne un esempio, e non dei più drammatici. Una ricerca, condotta a Roma, ha mostrato che gli stranieri non solo esprimono una vasta gamma di bisogni formativi e culturali, ma anche li avvertono come un'esigenza da soddisfare prioritariamente. La ricerca, però, ha mostrato altresì che le istituzioni e le associazioni italiane, quelle che più si occupano degli stranieri e che li conoscono meglio di altri e più da vicino, tendono invece a sottovalutarne i bisogni formativi e culturali.<sup>9</sup> Quali che siano le cause di un tale comportamento, e certamente ve ne sono, resta ciò nondimeno provata - nel caso specifico - una "incomprensione", tanto più allarmante in quanto determinatasi in soggetti che hanno rapporti continui, relazioni significative, spesso caratterizzate da empatia con gli stranieri, e che affermano di "conoscerli bene".

La conseguenza da trarne è la necessità di un approccio globale. Il problema degli immigrati è anche il problema degli italiani: non sol-

<sup>8</sup> K. LEWIN, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Milano, Angeli, 1980, p. 261.

<sup>9</sup> Cfr. F. SUSI, *I bisogni culturali e formativi degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Milano, Angeli, 1991.

tanto nel senso che gli italiani importano, con gli immigrati, il problema della gestione (che viene poi esercitata o meno, ai differenti livelli, e con diversi gradi di consapevolezza ed efficacia, a seconda delle situazioni) delle difficoltà determinate dalla loro presenza, ma soprattutto nel senso che il problema degli immigrati non si risolve con politiche esclusivamente dirette agli immigrati. Anche gli italiani sono in questione; la presenza degli immigrati è un fatto che li interpella fortemente, nel senso che interroga, mette in questione la loro identità e la rappresentazione che essi hanno della loro società e della loro storia. L'immigrazione potrebbe produrre effetti devastanti se non si diffonde, a livello di massa, quell'insieme di abiti cognitivi e comportamentali, provvisoriamente definibili come "cultura dell'accoglienza", che per ora rimane patrimonio esclusivo di quei soggetti, purtroppo poco numerosi e spesso poco influenti, che sono maggiormente impegnati nelle iniziative a favore degli immigrati.

*Un'impostazione globale di una politica per l'immigrazione richiede che un forte investimento formativo-informativo sia attuato nei confronti degli italiani.*

Nonostante la drammatica urgenza dei problemi con cui quotidianamente si confrontano gli immigrati, spesso soccombendo, spieghi il fatto che le energie disponibili si concentrino su interventi volti a sostenere l'inserimento, quando non addirittura la sola sopravvivenza, resta nondimeno che sono ben poche le azioni rivolte agli autoctoni per promuoverne l'attitudine all'accoglienza. Se le cose non cambiano, il futuro vedrà, più di quanto oggi già non avviene, delinarsi le relazioni con gli immigrati soprattutto in termini di conflitti.

Per ora, oltre alle informazioni che provengono dalla serie di eventi più o meno gravi che la cronaca quotidianamente riferisce, si può disporre di non molti contributi di ricerca sugli atteggiamenti degli italiani nei confronti degli immigrati. Il quadro che, tuttavia, già ne emerge, è preoccupante: in genere gli immigrati sono considerati responsabili sia di insidiare il diritto al lavoro, all'alloggio e ai servizi degli autoctoni sia di alimentare l'insicurezza della vita quotidiana con l'apporto che darebbero alla criminalità.

La situazione, per questo aspetto, non è diversa da quella che si constata in altri paesi europei; forse è solo più allarmante, se si considera che l'incidenza degli immigrati sul totale della popolazione italiana è di molto inferiore a quella che si registra in Francia, nel Regno Unito, in Germania.

Questo fatto non deve però stupire; i fattori che alimentano il rigetto e il pregiudizio sono tali – come hanno mostrato gli studi sul razzismo – che questi possono svilupparsi anche indipendentemente dal soggetto-oggetto su cui quelle pulsioni si scaricano.

Lo scrittore Jean-Paul Sartre affermò, in un suo lavoro del 1947, che, se l'ebreo non fosse esistito, l'antisemita lo avrebbe inventato.<sup>10</sup> E questa affermazione apparentemente provocatoria sembra aver trovato nella nostra epoca un paradossale riscontro empirico, se è vero che l'opinione pubblica di alcuni Stati dell'Est europeo è oggi caratterizzata da un montante orientamento antisemita, che appare ancora più sinistro in quanto si manifesta in paesi dove gli ebrei sono quasi inesistenti, non più di qualche migliaio, essendo già stati sterminati. La teoria del capro espiatorio assume un'ulteriore versione: quella del capro espiatorio inesistente o simbolico.

### **Per una didattica interculturale delle discipline**

È utile fornire qualche esempio di una possibile rilettura dei saperi o, più semplicemente, di una didattica ispirata ai principi dell'educazione interculturale quale già emerge dalla pratica di non pochi insegnanti. Ci si limita qui all'insegnamento della letteratura, dell'economia e della storia nella scuola secondaria superiore.

Per quanto attiene alla letteratura, e quindi all'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere, è ormai evidente che oggi tanta parte della grande letteratura proviene da scrittori non occidentali: basti ricordare i premi Nobel conferiti, in anni recenti, all'egiziano Nagib Mahfuz, al nigeriano Wole Soyinka e al caraibico Derek Walcott. Il rilievo che questi ed altri autori stanno assumendo e sempre più dovrebbero assumere nei curricula scolastici non nasce da una curiosità esotica verso mondi lontani e misteriosi, ma consegue dal fatto che essi parlano dei rispettivi paesi di origine e, insieme, di noi, del nostro modello di sviluppo, dei nostri stili di vita, in una parola della nostra civiltà. Essi esprimono il punto di vista di chi si è appropriato della lingua e della cultura dei colonizzatori e l'ha utilizzata come uno strumento per decodificare l'ideologia dell'Occidente. Si tratta di scrittori, spesso coltissimi, che hanno attraversato la grande cultura occidentale contaminandola con la cultura di origine.

Per quanto concerne l'economia, il suo insegnamento, come è evidente, dovrebbe aiutare a conoscere i fattori strutturali che determinano quelle "gravi ingiustizie" di cui parla il documento del Cnpi (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione) a proposito delle cause che generano le migrazioni internazionali. Un approccio interculturale ai problemi dell'economia implica, ad esempio, il superamento di un riferimento tutto tecnicistico alla disciplina e l'assunzione dei temi posti

<sup>10</sup> Cfr. J.P. SARTRE, *L'antisemitismo*, Milano, Comunità, 1960.

dalla globalizzazione. Gli stessi docenti di discipline economiche, d'altra parte, lamentano spesso l'eccessivo peso attribuito all'insegnamento delle tecniche contabili, mutevoli e facilmente acquisibili in corsi post-diploma o in tirocini aziendali, a discapito di una conoscenza più complessa dei fenomeni macroeconomici, che incidono ormai, tra l'altro, nell'attività di qualsiasi operatore economico. In questa prospettiva sarebbe opportuno dare il giusto rilievo ai movimenti internazionali dei capitali, al ruolo delle principali Borse, al sistema delle imprese multinazionali, al funzionamento e al ruolo delle agenzie dell'Onu, ai criteri di determinazione dei prezzi delle materie prime, al problema di uno sviluppo umano compatibile con l'ambiente.

Per quanto concerne la storia, infine, a parte le eccezioni, l'impianto nordcentrico domina il suo insegnamento, fino alla rimozione di argomenti ancora considerati tabù: è il caso del colonialismo italiano in Africa, nel senso comune ancora avvertito come "colonialismo buono" contro quello "cattivo" delle grandi potenze coloniali europee.

Recentemente è stata così descritta la pervasività del punto di vista occidentale nell'insegnamento della storia: "L'Occidente è il soggetto, che si presenta come eminente nell'idea che della storia si radica nella mente dei ragazzi, delle ragazze, dei giovani. E c'è anche una ragione. È l'Occidente che – sinora – ha vinto; ed ha modellato sulla sua vittoria, e sui suoi interessi, il resto del pianeta. Ma io sostengo che resta in pesante oscurità (ben più che in penombra) quella che è stata la storia dei vinti: le invasioni, le occupazioni, i saccheggi, gli adattamenti violenti, che l'Occidente, nel suo cammino, vittorioso e sanguinoso, ha compiuto; e ciò che esso ha distrutto nel suo espandersi. La questione che pongo è decisiva per combattere quella che io considero la forma più insidiosa del razzismo: il razzismo che si esprime nel tram, per le vie, nei bar, nell'incontro casuale con l' 'uomo di colore'. Alludo a quella domanda così frequente e apparentemente innocua: 'che ci vengono a fare qui? Perché non se ne stanno a casa loro?'. Singolare domanda! Dimentica che siamo noi, Occidente, che abbiamo invaso le loro terre; le abbiamo saccheggiate, devastate; abbiamo incatenato, deportato e ridotto in schiavitù; e ancora oggi, nell'epoca in cui sono crollati gli imperi coloniali, abbiamo costruito nuove forme più sottili di dominio e in ogni caso di subordinazione; e abbiamo messo in piedi un modello di sviluppo che non solo mette fasce grandi di quei continenti alla fame, ma che appare insostenibile da questo pianeta; ancor più insostenibile se fosse esteso all'intero Terzo mondo. Ecco il bisogno di 'ricostruire', far vivere, nelle aule delle nostre scuole, un' 'altra' storia. Non solo per far emergere il prezzo dell'espansione occidentale nel pianeta, ma per allargare la conoscenza delle civiltà che furono distrutte o sottomesse o dolorosamente distorte: poiché se non 'riconosciamo' – nel nostro pen-

siero, nella nostra lettura del mondo – quei patrimoni, non c'è comunicazione reale con quella 'alterità'. E continueremo a vedere i dominati che dal Sud approdano oggi alle nostre rive come un peso, e non come 'altri' che recano con sé una multiforme, tormentata ricchezza di storia umana".<sup>11</sup>

## Conclusioni

Si può, in conclusione, condividere l'invito di chi afferma che è ormai necessario, per l'educazione interculturale, passare dalla pedagogia alla didattica. A patto però di non dimenticare che senza il passaggio inverso, dalla didattica alla pedagogia, si rischia di smarrire i presupposti teorici che fondano l'educazione interculturale.

L'educazione interculturale non ha senso, se non riguarda tutta la scuola e tutti gli allievi. E se si fosse costretti, per un'assurda imposizione, a distinguere all'interno della scuola un gruppo a cui rivolgersi prioritariamente, bisognerebbe scegliere il gruppo degli autoctoni, perché essi appartengono alla maggioranza, la quale, lo voglia o non lo voglia, lo sappia o non lo sappia, con il suo fare e con il suo non fare, condiziona l'esistenza della minoranza.

L'educazione interculturale non può perciò consistere nei comportamenti ingenui, dettati dalla volontà di far bene, di quegli insegnanti che sollecitano e spingono l'allievo di origine straniera a mettere sul tavolo della classe i "frammenti" della sua cultura d'origine (qualcosa sulla cucina, qualcosa sul clima, qualcosa sulla religione, qualcosa sugli animali) nella convinzione che ciò, da un lato, susciterebbe l'interesse affettuoso degli allievi autoctoni per il sopravvenuto e, dall'altro, darebbe sicurezza all'allievo straniero in quanto questi si vedrebbe riconosciuta, nientedimeno, la cultura di origine. Ciò equivale, spesso, ad attivare – contro ogni intenzione – nient'altro che una procedura per il "riconoscimento simbolico da parte del gruppo culturale dominante dell'esistenza di culture diverse minoritarie".<sup>12</sup>

E le conseguenze sono immaginabili. Non si possono chiamare gli insegnanti ad impegnarsi nell'educazione interculturale, senza creare le condizioni di esercizio di questa nuova responsabilità. Se l'educazione interculturale è la risposta in termini formativi ai problemi posti dall'avvento di "un mondo delle interdipendenze", di cui un aspetto ri-

<sup>11</sup> P. INGRAO, *Società multietnica e formazione culturale*, in B. VERTECCHI (a cura di), *Una scuola per tutta la vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

<sup>12</sup> Cfr. N. BOTTANI, *L'enigma scolastico dei figli di emigranti*, comunicazione ad un Convegno, s.n.t., p. 4.

levante consiste nel fatto che quote di popolazione si spostano dai loro paesi per insediarsi in altri, essa richiede per poter essere realizzata profonde trasformazioni dell'asse educativo della scuola, dei suoi curricula e un'integrazione e rielaborazione dei suoi fini educativi. E ciò non sarà possibile, se non vi saranno conseguenti determinazioni da parte dei poteri pubblici.

È stato autorevolmente proposto un possibile curriculum di educazione interculturale. Esso dovrebbe comprendere:

- informazioni antropologiche di base sugli attori in compresenza, sui contenuti delle culture, sulla struttura delle culture;
- informazioni delle scienze umane sugli atteggiamenti negativi nei confronti degli altri;
- informazioni sui problemi oggettivi, fattori di tensione fra gli autoctoni e gli stranieri, sulle tensioni create da abitudini diverse, sui conflitti giuridici o di interesse, sull'antagonismo di valori fondamentali.<sup>13</sup>

È evidente, però, che ciò non servirebbe a molto se non venissero più radicalmente modificati i programmi (storia, geografia, ecc.). Si dovrebbero rivedere i curricula in modo da correggere il loro orientamento monoculturale.

In una fase come quella attuale, nella quale la scuola italiana è investita da importanti innovazioni – l'autonomia scolastica, i nuovi esami di stato, il riordino dei cicli scolastici, i nuovi programmi –, è doveroso richiamare, su questi temi, l'attenzione di quanti – legislatori, pedagogisti, insegnanti – sono all'opera per riformarne l'impianto disciplinare, didattico e organizzativo.

FRANCESCO SUSI

presi.form@uniroma3.it

*Facoltà di Scienze della Formazione  
Università Roma Tre*

<sup>13</sup> Cfr. C. CAMILLERI, *Le condizioni di base dell'interculturale*, in E. DAMIANO (a cura di), *Verso una società interculturale*, Bergamo, Quaderni CELIM, 1992, pp. 23-24.

## Summary

Any integration policy for immigrants should be accompanied by educational measures that are needed which build a shared cultural identity, without which peaceful interaction between autochthonous and immigrant population becomes impossible.

In this perspective, intercultural education is the answer to the challenges and problems posed in the world of interdependencies. It is a deliberate educational strategy which cuts across all disciplines and aims at shaping the perceptions and cognitive parameters generally used to represent the image of "foreigners".

The Author therefore argues that a global immigration policy requires a strong investment in education and information, first of all targeted at the native population, as they are often neglected in the development of an integration policy.

## Intercultural teacher education and the curriculum in Britain

### Multicultural societies and intercultural education

There are societal as well as institutional differences, which make discussions of teacher education in Italy and Britain very difficult. The Italian focus in terms of interculturalism is still the issue of 'immigrati', 'stranieri' and 'extracomunitari', which is reflective of a "Fortress Europe".<sup>1</sup>

What is needed in both Italy and Britain is a taxonomic framework in historical and contemporary terms, which can inform issues of multiculturalism in both societies. In most European countries the term multiculturalism is only used to explain the existence of 'the Other', meaning those who do not belong to the majority group. In this sense, it can be argued that multiculturalism has been racialised. Issues of discrimination and diversity in Britain were used by activists and to privilege racism against those who were seen to be visibly different, and largely came from the immigrant communities. The ways in which policies arising from such a political stance were devised tended to suggest that there was a singularity of exclusion and discrimination which was only directed against the visibly identifiable immigrant groups.

The essentialist rhetoric of these policies has led to some communities being designated as "the Other" and created binary oppositions (e.g. the majority / the minority, the belongsers / the non-belongers). This has negated possibilities of an inclusive polity based on intercultural policies.

The situation currently is that despite two decades of such a focus on educational policies for black students they are still not performing well, and educational performance of poorer white boys is no better in England. Hence, while racism still remains a problem so do issues of

<sup>1</sup> J.S. GUNDARA, *Interculturalism, Education and Inclusion*. London, Paul Chapman, 2000, pp. 105-127.

exclusion, based on other indicators of diversity that exist in our society. Also failure to deal with inequalities because of racial discrimination now raises even more complex issues of religious identity, discrimination and fundamentalism.

The State colluded with the racialisation of multiculturalism, a way of ensuring that social diversity was in fact seen to be merely a result of post-World War II migration, especially in relation to people who had migrated from the old empire and now the new Commonwealth. Statements, like the ones made by the Department of Education and Science in 1965, and the 1981 'School Curriculum' document, affirming that "our society has become multicultural",<sup>2</sup> can only be explained as a way of camouflaging the more complex issues. No one however asked the question: what was it before? The situation now is different because after the devolution of power to Scotland and Wales through democratic means, we can no longer throw a cloak of monocultural and monolingual illusion over the British State. The future for intercultural studies in Britain is therefore much brighter than it was before.

To support teachers' work it is important to develop a framework of analysis based on historical and contemporary aspects of diversity and their relevance to developing an inclusive curriculum, which integrates intercultural citizenship education. Issues of identity, whether in singular or its multiple forms, are also relevant to intercultural education. Within complex, socially diverse societies, where technological changes may be leading to high levels of unemployment, greater stress needs to be placed on democratic institutions. The need to deepen democracy entails a critical appraisal of issues of societal concern and the development of collaborative community participation as well as curricular and pedagogic changes.

It is not only what children are taught and what they learn, but also their actual experiences at school, which contribute to their understanding of their rights and responsibilities as future citizens. So, a democratic school ethos is important and this needs to be experienced in the context of the wider community. The role of youth work, further and other formal and non-formal life-long learning are all important. There is an African adage that says, "it takes a whole village to educate a child. Nowadays, it is likely that the whole village need to re-educating itself. This entails a rigorous education for teachers, and proper in-service training.

<sup>2</sup> DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, Circular 7/65, London, 1965; DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, *The School Curriculum*, London, HMSO, 1981.

The terms 'social diversity' and 'multiculturalism' also raise issues about which there is currently not very much agreement. The comparative educationalist Nicholas Hans<sup>3</sup> referred to factors such as language, religion, social class and territory, which form the basis of nations. If one examines British society using this taxonomy, then the society can be seen as being historically diverse. Lloyd and Jennifer Laing wrote in the introduction to their book:

"the term Anglo-Saxon has been used in the recent past for a variety of purposes – usually to denote a kind of fundamental 'Englishness'. Paradoxically, the origins of the term lie firmly embedded in late Roman Continental Europe, when a hotch potch of people crossed the English Channel. They intermingle with the Romano-British population, developing a new culture in what eventually became England".<sup>4</sup>

In linguistic terms, the use of Gaelic and Celtic languages and different forms of regional English make British society historically multilingual. Likewise in religious terms, the pre-Christian religions, the various denominations of Christianity, Islam and Judaism make Britain a multi-faith society. The historical distinctions between social classes and rural and urban differences are also indicators of differential access to public and social institutions and, of course, education is critical in this context.

The polity has been constitutive of the Welsh, Scottish, English and Irish nations and, in addition, the presence of the non-territorially based and largely socially invisible Traveller / Gypsy communities. All these form the historical basis of the multicultural past of the British nation. A similar taxonomic analysis of Italian society in historical terms would demonstrate the historical multiculturalism of Italian society and which only became a nation in the 19th century. Secondly, Italy has overwhelmingly been an emigration country. Educators need to use that experience, its history and rationale to build a more critical and intellectual understanding of previous emigrations and the current immigration.

Hence, a complex understanding of the historical and contemporary aspects of societal diversity within such a framework which allows educators and young people to develop a more textured and layered understanding of their polity, would ensure that issues of diver-

<sup>3</sup> ROBERT WILLIAMS (ed.), *In memoriam Nicholas Hans: the man, his books, his papers*, Supplement 19 of the Education Libraries Bulletin, University of London, Institute of Education Library, 1975.

<sup>4</sup> L. & J. LAING, *Early English Art and Architective Archeology and Society*, Stroud, Gloucester, Sutton Publishing, 1996, p. 49.

sity are not marginalised and laid at the doors of "stranieri" or "extra-comunitari".

Devolution within Britain presents an opportunity to develop coherent historical and contemporary understanding of societal diversity within a framework, which ought to provide young people with a view of the complexity of the notion of belongingness. Comparative work needs to be developed to inform intercultural educational practices within a country like Italy which would help in the development of policies and practices, which are more integrated into the mainstream public and social policy institutions and framework. Marginalised and peripheral policies can have negative impact and be counter-productive.

The challenge for intercultural education is the moulding of the one out of the many and to construct appropriate education responses to difference and diversity within complex societies, especially in the light of the new and emerging constitutional and institutional arrangements. For both Britain and Italy the continuing integration of the European Union and its greater harmonisation is necessitating similar pressures of centralisation of institutions.

The ultimate aim should be to build inclusive policies, which can accommodate notions of difference but also create conditions for belongingness of diverse groups. From an educational perspective this can be a 'creative moment' since notions of interculturalism can be utilised to develop integrative mentalities based on notions of difference providing multiple options. Diversities in their own right can be counterproductive if they conflict with citizenship and other liberal democratic principles. Given that there are deep divisions, and uneven development, what can be done to develop new friendships, constructive and creative imaginations? There is already a legacy of exclusive and negative phenomenon of racism, xenophobia, chauvinism and sexism.

We currently also face a dilemma because old solidarities which existed in the society based on class have been destroyed, especially as the younger generation confront greater levels of polarisation by being divided into winners and losers. Such polarisation, where the losers feel that they owe nothing to the winners, poses a new challenge for intercultural education. How can the school build a set of resemblances or have a stake amongst multi-divided groups in society, where groups who are losers (containing black and white youth) may not share solidarities or a set of resemblances? Intercultural education, therefore, has a complex role of addressing the sense of exclusion and loss amongst both black and white youth. The previous policies, which privileged one or the other group, may prove to be counterproductive by exacerbating differences and reducing features of commonality amongst different

groups. Hence, the state, through the school, the youth service and the career guidance service, is not impartial but intervenes because both black and white groups are excluded. Schools and other institutions have an important task in turning the majority / minority issue into one of inclusiveness. The development of inclusiveness would entail reversing the polarities of majority or minority. This necessitates the development of complex common policies and strategies, which include not only white and black groups but also bridges the gaps between all those who are considered a permanent minority and nurtures notions of common citizenship for all. Such policies and processes can instil the enduring notion of fraternity or new solidarities and develop "communities of development and hope" as Judith Green describes it.<sup>5</sup>

So the real challenge is how the democratic processes in society, including democratic education, can be guarantors of social integration in highly differentiated contexts. Encouragingly, amongst many of the young British there are already positive examples. The very influential musical cultures provide examples of the complexity of multiple identities and not the singular and essentialised ones of 'ethnicity'. Das, the famous DJ of the Asian Dub Foundation, describes himself as "Hindi-British-Asian, Bengali European". Pandit G, who also operates on the decks, defines himself as "a half-Irish, Asian-Scot".<sup>6</sup> Andrew Marr stated that the multiple Asian identities were a contributing factor in the better performances of children of Asian origin in education. He also wrote about the difference between Edinburgh and Belfast as follows. In Edinburgh at the time of the opening of Parliament, he said:

"They began to juggle multiple identities – British, Scottish, European. The Scottish home rule movement, including the Scottish National Party, has been rigorously developing the rhetoric of liberalism and democracy".<sup>7</sup>

Conversely in Belfast he says:

"The Ulster Unionist people meanwhile huddled inside a simple, singular view of the world that deliberately avoided complexity or intermingling. As a result, today they have no open door to the outside world. Their identity is too strong, too single. That is a tragic predicament for any people. Ask the Serbs".<sup>8</sup>

<sup>5</sup> J. GREEN, *Educational Multiculturalism: Critical Pluralism and Deep Democracy*, in C. WILLETT (ed.), *Theorising Multiculturalism, A Guide to Current Debate*, Oxford, Blackwells, 1998.

<sup>6</sup> *The Times*, London, 2.7.1999. The Asian Dub Foundation is a band which raises complex social issues in political campaign and in their music.

<sup>7</sup> *The Observer*, London, 4.7.1999.

<sup>8</sup> *Ibid.*

Many young people currently only demand their rights but do not necessarily accept that they have obligations. The public culture therefore has to be inclusive of values derived from minorities and majorities and not just from the dominant groups in society. Intercultural education therefore has to have an inclusive notion, which captures the imagination and enchants the disenchanting young people. To engage young people who are disaffected by the political process, it is useful to use constitutional and human rights principles, as well as progressive and democratic struggles within the curriculum.

### **The role of teacher education**

Institutions which educate teachers, the so-called "teacher training institutions", have a multiple role. In terms of implementing intercultural education within education institutions, teacher education has a major role to play.

We in Europe will perhaps need to revisit the Carnegie Foundation's Report of 1986, which recommended making the teaching profession a high status profession,<sup>9</sup> on a par with other professions. European higher education institutions educate and train doctors, architects and lawyers and only train, but not educate, teachers. Higher education institutions cannot ignore the same broadly based rigorous education for teachers. If the Harvard Business School trains "barracudas", then teacher education institutions should not merely train teachers as social workers to pick up the pieces that the barracudas leave behind.

At the first level the claim that has to be discussed is whether the issues are about teacher training or teacher education. 'Training' implies a lower order of knowledge and skill.

Here the argument is that to get the best educated and professionally qualified teachers, their education should be undertaken at universities or higher institutions with comparable standards. Teachers therefore, as autonomous professionals should join a teacher education institution after an undergraduate degree, and have a professional autonomy similar to those in other professions. Here again the differences between Italy and Britain may be important because there may be little provision for initial teacher education in Italy. Hence, in terms of current needs of interculturally educated teachers more in-service, or continuing education of teachers in schools may be necessary.

<sup>9</sup> CARNEGIE FORUM ON EDUCATION, *A Nation Prepared: Teachers for the Twenty First Century*, New York, Carnegie Corporation, 1986.

A high level of professionally and rigorously educated teachers who have a postgraduate accredited qualification is essential to raise the profile of the teaching profession. As a part of this accreditation there is a need for the intercultural dimension to be built into the mainstream of the teacher education processes and courses. A highly rigorous and professional teacher education raises some complex issues. Students from smaller nations and minorities who have done well at university tend to join other professions and not the teaching profession. Yet to make intercultural teacher education effective both teacher education institutions and schools need to have diverse student and teaching members of staff. Not only does teaching have to be made an attractive profession, but education of the underclass, minority and smaller nationalities needs to be improved, and measures instituted to ensure that a number of them do join the teaching profession.

An accredited teacher competence, which is validated and includes an integral intercultural dimension is essential to ensure that what is at the core an essential educational issue is not marginalised. In this sense intercultural education for teachers should not be seen as an issue relevant to urban culturally diverse schools alone, but for all schools in Europe, including rural schools.

### *Need to counter racism*

The rise of racism and xenophobia with a high level of fascistic activity in all European countries requires a concerted effort to combat it: this should be an essential aspect of everyone's education for Europe in the New Millennium. Legislation and legal measures at national and European level are necessary to deal with this malaise. There are some provisions envisioned in the Treaty of Amsterdam, which provides a basis for interventions by national governments.

Institutions ought to have effective policies and action plans not only to counter incidents as they arise but also to develop teaching strategies from which positive intercultural programmes can emerge.

The issues for teacher education in general and the intercultural dimensions of it are twofold: what do teachers need to know in terms of the knowledge dimension, and what teachers are able to do, which has a skills dimension. If teacher education is of a high quality, then the expectations of a teacher's understanding of knowledge issues and skills would be of a high order. The role of teacher education institutions should be to ensure that this is the case.

### *Professional competencies*

Those who join the teaching profession ought to bring to the field a learning experience from their undergraduate education to ensure that at the postgraduate level there is a systematic study of teaching and learning, as well as planned clinical teaching experience in schools, which is closely supervised and monitored. In the British and American contexts, those who study to become teachers complain that education courses fail to prepare them for teaching. If asked about the intercultural dimension they smile and shake their heads. Teachers not only need a command of the subjects they teach, a sound grasp of the techniques of teaching their subject, but also should be provided with broader information on children's' growth and development, and an understanding of the many intercultural needs and learning styles.

### *Status of teacher education*

The status of teacher education institutions, and their structure is critical for the role and position of teacher education itself. If teacher educators are seen as consisting only of previous school teachers, whose knowledge of the subjects and knowledge areas or of educational science and research in itself is of a low order, then teacher education and intercultural dimensions will not be rigorous.

Teacher education should be an integral part of the university or the higher education system – and should establish good links with schools in the same way as medical schools are linked with hospitals. This situation would create the possibility of a cross-fertilisation from knowledge systems, and its practice generally to educational science would benefit the development of intercultural teacher education. There is, therefore, a need for teachers in schools who have become teacher educators, to have a good academic background and an ability to work together with others, in order to develop a sound foundation for intercultural teacher education. One of the accusations is that intercultural education 'waters down' the educational process and is not rigorous or able to raise educational standards. Hence, intercultural education needs to take issues of quality and equality as its dual task. Equality ought not to exclude quality and therefore the challenge is to raise educational standards of all young people.

## Curriculum issues

A centric curriculum does not serve the needs of socially diverse polities. A non-centric curriculum is needed in the European context of the new millennium of globalisation in which inclusive knowledge systems need to be operationalised.

In many member States of the European Union, while rights of citizens are guaranteed, the human rights of those who are not citizens may actually be denied. From an academic perspective, it also has the implication of how knowledge systems in a particular society are constructed. How knowledge of 'the Other' is seen as being external to the education system, because they are not seen to belong to society, has clear implications for teacher education.

In the European context an intercultural curriculum is essential at teacher education level, to ensure that teachers not only have non-Eurocentric knowledge, but also the skills to teach an intercultural curriculum. Samir Amin,<sup>10</sup> and Martin Bernal<sup>11</sup> have made extremely important historiographic analysis about the reconstruction of a European history in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries, which exclude the learnings and understandings of the Greeks, acquired from the Egyptians and Phoenicians. With the rise of racism and of anti-Semitism, the Egyptians (as Africans), and Phoenicians (presumably as forebears of Jews) were excluded. Greece then becomes constructed as the pure childhood of Europe, with no links to other civilisations or their knowledge systems.

Such a construction does not consider at all the linguistic and knowledge systems of those groups who are seen as being semi- or uncivilised. Apart from the languages, histories and knowledge of subordinated nationalities in Europe, this construction excludes the languages and knowledge of other groups who also live in Europe. The development therefore of a non-centric curriculum in schools and, more importantly, in teacher education institutions requires pedagogues to work closely with academic historians, social scientists and other researchers in their respective cultural fields, in an attempt to construct a noncentric curriculum.

One problem in the implementation of intercultural education is that the languages, histories and cultures of subordinated groups in Europe are not seen as having equal value with those of dominant European nationalities. Such an entitlement to a non-centric curriculum is perhaps one of the greatest challenges to actualising the development of an intercultural teacher education.

<sup>10</sup> S. AMIN, *Eurocentrism*, London, Zed Books, 1989.

<sup>11</sup> M. BERNAL, *Black Athena*, London, Free Association Books, Voll. 1 and 2, 1987 and 1991.

Issues of knowledge in this sense are not ones of political correctness, but arise out of substantive exclusions of knowledge of subordinated groups in the mainstream or dominant knowledge systems.

### **The structuring of intercultural teacher education**

It follows, from the issues raised above in this contribution, that teacher education, as it is structured at the present time in many contexts, is poorly placed to implement effective intercultural policies and measures. Not only do teacher education institutions need to be post-graduate and research oriented and have close links with other university faculties, they also need to have close links with schools.

The structuring of intercultural dimensions would be marginalised if teacher education institutions themselves have a lower status as institutions within the higher education systems. A further issue is how intercultural issues are located within teacher education institutions themselves.

If intercultural dimensions are left to a few interested staff without any institutional or structural arrangements to allow for a more integrated approach within teacher education institutions, then such issues would remain marginalised. Each subject area has to acquire and develop its own expertise and it may also require development of inter-disciplinary and across institutional frameworks to implement such changes. This, therefore, requires not only the involvement of a few enthusiasts, but of institutional structures, mechanisms and infrastructure to ensure that necessary changes will take place.

Changes within teacher education institutions are necessary because, as institutions, they would have customs, procedures and practices which either directly or indirectly discriminate. Such discriminatory practices may not be evident at the superficial level and can only be eliminated if institutional structures develop in a way that brings about greater openness in their operations. These discriminatory practices may not only have relevance to intercultural education, but may also have general implications for educational equality, including the issue of gender equality.

Policies for intercultural teacher education cannot be effective unless they have the support of all the staff, and improvements are seen to be made at the levels of (a) student admissions; (b) staff recruitment, development and promotions; (c) initiation of research and curriculum developments.

Changes within teacher education institutions require an evaluation of their effectiveness, and should ensure that good intercultural education is delivered to all students. Hence, monitoring of the imple-

mentation of policies, practices and strategies is necessary. Here it is important to stress that paper policies or superficial measures about intercultural education can be counter productive.

Teacher educators cannot themselves initiate changes unless there is staff development, which allows all the staff an opportunity to update their knowledge and skills and be supported by resources and structures to enable this process to be implemented.

Teacher education institutions ought to ensure that the intercultural competencies of teachers include their personal and professional development. Such competencies should include expertise in their subject but ought to have a more academic as well as practical dimension to their education. This entails a complex evaluation of values, standards and methods across a range of their activities. Intercultural education not only presents complexity in the above areas, but also on issues of pedagogy and of learning how to teach, as well as classroom organisation.

Teacher education therefore has theoretical as well as practical dimensions. There is a continuing tension about the balance between these conflicting demands. This has the obvious implication of how much time should be devoted to theory and also to practice.

## **Teacher education and culture of racism**

Amongst young people the notion of being taught to be part of, and belonging to, complex localities is important. Hence, the notion of territorial belongingness, which is not exclusive but shared, is worth exploring both within schools and youth clubs. There is a need to develop inclusive schools in non-exclusive-neighborhoods, which are not "no-go areas" for others, but are confederal communities. Such communities would be based on values of shared resemblances, which are neither racist nor patriarchal. If through academic and formal political and intercultural education, as well as through active citizenship engagement, this process is not undertaken, the underclass or the pauperised groups of whatever nationality or religion will activate their own separatist "politics of recognition". Such a process could heighten notions of fragmentation and divisions with potentially dangerous political consequences. Even if such groups are statistically small, they cannot be written off as having no political impact. Urban ghettos and rural blight have a way of permeating the body politic, which prisons and internal security cannot contain because of their corrosive potential.

The divisive aspect of the "politics of recognition" is a powerful issue in the United States as well as in many parts of Europe. The cur-

rent crisis of rising racism and neo-fascism in the European Union context, and the reactive fundamentalist activity from religious groups, is a case in point.<sup>12</sup>

Intercultural education, thus, has a national as well as a wider focus. Hence the notion of being an "Asian, Scottish, British and European", and all the national equivalents that exist in the other countries around Europe, are all critical for intercultural education. Such a narrow interpretation of Europe as a "Fortress" is, in social terms, strengthened by Eurocentric, Italo-centric or Anglo-centric curriculum, with divisive consequences.

Research and development entails not only work in schools, educational institutions, but also the communities, from which institutions draw their staff and students. In Britain, episodes of racial violence, harassment and murder do affect what goes on inside institutions. This is particularly the case when it leads to the denial of any real education for many groups attending school. Neither children nor new teachers can be educated properly if there is an overt or covert racism within institutions. The existence of xenophobia and racism can be a major factor in lowering the educational performances and achievements of young people from subordinated communities.

Research and action on this issue is required within communities where racism is operationalised and can spillover into schools. Teachers unfortunately can get caught in the middle of such issues, whether or not they are responsible. Their education therefore cannot ignore this complex linkage, which in many cases teachers normally only deal with through common-sense measures. Yet, sometimes, children do not consider being given the correct facts (e.g. refugees, immigration) as sufficient ground to abandon racist views. Teacher educators need to play a more critical role in dealing with these complex issues, so that trained teachers acquire the skills and understanding to deal with them.

At the level of in-service and continuing education, many practising teachers can raise important issues for action research. These research questions may arise from their own experiences in school and they can be turned into developing systematic strategies of dealing with xenophobia and racism in the classroom/playground and the school community.

<sup>12</sup> EUROPEAN UNION MONITORING CENTRE, Newsletter, Issue 07, October 2001.

## Teacher educators

There is a need for the recruitment of teachers in schools from diverse social backgrounds, but there is also similar need for the recruitment of teacher educators which represent societal diversity. At various institutions, which have equal opportunity policies, as well as policies against racism, the recruitment of teacher educators from different backgrounds is not yet a reality. In Britain this situation is not helped by the major funding problems confronted by teacher education institutions, since funding is now being directed to schools for training.

Teachers with diverse linguistic backgrounds have a major contribution to make in teaching a non-centric curriculum. Yet, from amongst the minority communities, very few join the teaching profession. The obvious implication for those who speak non-European languages is that while 14.6 percent of their population attends universities, only 4.7 percent end up in the teaching profession.

There are not many interculturally educated bi-lingual teacher educators and, because of this shortage, many of the linguistic repertoires would disappear from the linguistic map of Britain and Italy. Teacher education institutions have not taken seriously the potential of the linguistic diversity, and at the underlying level this is a failure of governmental policies in most member states of the European Union.

This development would not only enhance understanding between different cultural groups within European countries, but also contribute to European understanding of the world, which it colonised in the past, but learnt very little from and about. In linguistic terms, the learning of languages which all European children are exposed to in their communities would also enhance the learning of European languages, which have now become essential to the membership of a multi-lingual Europe. Hence, intercultural bilingual education which builds on the first languages of children to teach second and other languages is extremely important.

Teacher educators have an important contribution to make in teaching about the importance of knowledge and skills amongst the teachers they educate, as well as to enthuse them with a love of learning and teaching. It is a spark, which teachers ignite in their students about learning, which carries them through life and allows them to develop their love for knowledge. Teachers and teacher educators generally come from backgrounds where education has a very high value. This is a commitment and value which would not go amiss in Europe, where the traditional respect for education has eroded, and the importance of education is seen in purely functional terms. We need to untangle 'education' and 'training' to re-instate the value, which accrues to education in its own right.

## Conclusion

In what are essentially multicultural societies with diverse value systems, teacher educators can contribute to the construction of meaningful, common and shared values for the whole of the younger generation. There is however very little thought devoted to develop a critical intercultural dialogue to change policies and practices in education. Since there are very few teacher educators from diverse backgrounds, there is hardly an erudite or critical dialogue or discussion on this major issue. Optimum intercultural teacher education policies and practices are in even less evidence.

Since secular democracies are under siege and threat in all parts of the world, the role of intercultural teacher education ought to be seen as a matter of great importance in dealing with these complex issues.

The contributions currently to the discussion and debate are mainly from the Christian, agnostic or humanitarian quarters. Yet, the need for developing a more meaningful intercultural dialogue, which involves larger sections of a very diverse population with differing values, is not taking place.

In dealing with these issues teacher education institutions also ought to play an important role along with academics in social sciences, humanities and cultural studies to construct a more imaginative and meaningful academic understanding of contemporary societies.

Given the existence of racism and even fascism in society, there is the growth of reactive religious fundamentalism and focus on essentialised identities. The denial of individual, social and political rights has serious implications for the way in which the younger generation are refusing to accept that they have any obligations to society. With the conflation of racism with anti-Islamic feelings in Europe, a new enemy is in the process of being constructed to replace communism, which is seen as dead. This situation has the potential of developing into a clash of civilisations. Teacher educators ought to engage in discussions with philosophers and those working on from a variety of backgrounds in order to examine this issue seriously and to inform the whole process of education. In this sense an inclusive curriculum would help to develop shared and common values for an inclusive democratic society.

The demand for separate religious schools, which can act as sanctuaries against racism and post-modern dilemmas, is already a reality and can be very divisive. Teacher education institutions can make a contribution to solving some of these issues.

Most of the understandings of rights of young people in many national contexts come from the media and not the school. Young people

are not taught to read these messages critically. This raises important considerations for teachers, curriculum planners, schools and other educators of what the education systems need to do about citizenship and human rights education, either in tandem with, or as a response to, the media.

Notions of how to develop deep democracy, which are based on deep active and social participation and citizenship, require urgent attention because the private market has few public obligations. The role of social capital among citizens is now recognised by many national and international institutions.<sup>13</sup> This reflects at least the acceptance of the possibilities of a multitude of voices, which Paul Clarke refers to as "deep citizenship".<sup>14</sup>

Deep democracy demands therefore deep citizenship. The activation of civic virtues puts into place a new, non-traditional understanding of citizenship. Part of the solution to developing and resolving the contradictions, dilemmas and complexities lies in the recognition of developing inclusive values from a variety and diversity of backgrounds.

JAGDISH S. GUNDARA

j.gundara@ioe.ac.uk

*University of London*

*Institute of Education*

<sup>13</sup> M. PIKE, *Can Do Citizens: Re-building Marginalised Communities*, London, Social Enterprise Services Limited, 2003.

<sup>14</sup> P.B. CLARKE, *Deep Citizenship*, London, Pluto Press, 1996, p. 118.

## Selected Bibliography

- J.S. GUNDARA (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*. London, Paul Chapman.
- CARNEGIE FORUM ON EDUCATION (1986), *A Nation Prepared: Teachers for the Twenty First Century*. New York, Carnegie Corporation.
- PROCEEDING OF A RUNNYMEDE CONFERENCE (2002), *Cohesion, Community and Citizenship*. London, The Runnymede Trust.
- F. SUSI (ed.) (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Roma, Armando Editore.

## Summary

This paper examines issues of multiculturalism of European societies. The term "multicultural" is used descriptively to point out various aspects of social diversity in historical and contemporary contexts. It is intended as a programmatic term, especially in relation to the role of teacher education for a democratic and inclusive European polity. Issues of teacher education institutions, staff development, non-centric curriculum and racism are discussed to provide quality and equality education.

## L'éducation interculturelle au sein du système éducatif français

La question est abordée à partir d'une expérience de travail dans un CEFISEM (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants).<sup>1</sup> En mai 2001, pour la première fois depuis douze ans, le ministre de l'Éducation nationale a réuni les personnels en charge de la scolarisation des élèves «nouvellement arrivés en France», ceux qu'on appelle aussi «enfants de migrants» ou «primo-arrivants». Ont ainsi été réunis à Paris des inspecteurs, des maîtres de classes d'initiation, des professeurs de classes d'accueil du second degré, des formateurs des CEFISEM et des responsables des missions générales d'insertion. Cela a été l'occasion de revenir sur la mise en place de mesures spécifiques pour l'accueil de ce public d'élèves dont le flux ne cesse de croître ces dernières années dans certaines régions de France (en Île-de-France une augmentation de 50% entre 1999 et 2000).

### Rappel historique

#### *Les dispositifs et les directives officielles*

C'est au cours des années 70 que furent mis en place des dispositifs spécifiques pour accueillir et intégrer à l'école les enfants des travailleurs migrants. Leur présence résultait paradoxalement de l'arrêt de la migration de travailleurs étrangers. En effet, ceux-ci étaient venus nombreux dans les années d'après-guerre, appelés pour aider à la reconstruction de la France mais il s'agissait le plus souvent d'hommes seuls. Les familles étaient restées au pays. Avec l'arrêt de l'immigra-

<sup>1</sup> Analogue d'un CIDISS - Centro di Informazione Documentazione Inserimento Scolastico Stranieri minori - Torino en Italie, et devenu CASNAV - Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage, en avril 2002.

tion en 1974, à la fin de ce qu'on a appelé les «trente glorieuses», les travailleurs étrangers, ne pouvant plus faire d'allers et retours au pays, ont fait venir leur famille dans le cadre du dispositif légal de regroupement familial.

Des CLasses d'Initiation (CLIN) ont été ouvertes dans l'enseignement primaire et des classes d'accueil dans l'enseignement secondaire. Les CEFISEM ont été créés dès 1976 pour promouvoir des pratiques pédagogiques adaptées à ce public, et en particulier valoriser les cultures d'origine. Ces centres (un par académie en principe, 22 actuellement) organisent depuis lors des stages de formation pour les enseignants. Un centre national de documentation pédagogique spécialisé, le CNDP-Migrants, s'est ouvert à Paris, chargé de faire une veille documentaire, *Migrants Nouvelles* (10 numéros par an) sur les publics en difficulté, de rassembler la documentation pédagogique, d'élaborer des notices et bibliographies sur ce thème et d'éditer une revue trimestrielle de réflexion, *Migrants Formation*.

La directive européenne de 1977 sur «la scolarisation des enfants des travailleurs migrants»<sup>2</sup> a été adoptée par la France. Il s'agissait de promouvoir l'enseignement de la langue et de la culture des pays d'origine afin de favoriser l'adaptation des enfants dans leur nouveau lieu de vie et leur réintégration éventuelle dans leurs pays d'origine. Le mythe du retour au pays était entretenu et encouragé officiellement mais allait se révéler trompeur. C'est ainsi que fut officialisé l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) pour huit groupes nationaux, dont trois appartenant à la Communauté européenne: Portugal, Espagne, Italie, mais aussi Algérie, Maroc, Tunisie, Turquie et Yougoslavie. Cela correspondait aux groupes de migrants les plus importants à l'époque. Pour intégrer cet enseignement dans les écoles, les enseignants français devaient développer des activités interculturelles avec les enseignants de langue et culture d'origine qui étaient recrutés et rémunérés par les huit pays en question.

Le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe a développé et encouragé une réflexion très riche et publié de nombreux travaux pendant une dizaine d'années sur l'éducation interculturelle, dont une recommandation en 1984 sur «la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration»<sup>3</sup> à laquelle la France a souscrit. Au lieu de parler de carences linguistiques et scolaires et de pédagogie de com-

<sup>2</sup> Voir ANTONIO PEROTTI, *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994, où l'on trouvera une synthèse des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation interculturelle.

<sup>3</sup> *Ibid.*

pensation (très répandue dans les années 70), il s'agissait de s'appuyer sur l'approche linguistique pour assurer l'intégration scolaire, de prendre en considération le statut linguistique et l'appartenance culturelle de l'élève.

Au cours de ces années 80, l'implantation stable de l'immigration entraîne la progression des naissances de couples étrangers et il s'agit d'un nouveau contexte pluri-culturel, pluriconfessionnel et souvent pluri-ethnique. On assiste à la réapparition de mouvements nationalistes préconisant l'intolérance, la xénophobie ou le racisme, au développement de mouvements religieux intégristes et de mouvements régionalistes, ainsi qu'au réveil de minorités ethniques, nationales ou religieuses, en même temps qu'à une recherche sur l'identité européenne et la culture européenne. C'est ce paysage qui interpelle les systèmes éducatifs sur leurs capacités à transmettre les connaissances (savoirs cognitifs) et les capacités (en termes d'attitudes et de comportements) nécessaires «pour permettre aux citoyens d'origine différente de participer à une société démocratique pluraliste et d'arriver, à travers la communication et la confrontation, à gérer la dissension dans la cohésion sociale».<sup>4</sup>

L'éducation interculturelle comme partie intégrante de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation contre l'intolérance et le racisme se devait d'aider à relever ce défi. C'est pourquoi les nouvelles propositions du Conseil de l'Europe comportaient trois axes principaux: les connaissances à transmettre, en particulier une lecture moins ethnocentrique en histoire et géographie, l'approfondissement de certaines sciences humaines, dont l'anthropologie culturelle explicative des processus de formation des identités particulières et communautaires, la connaissance approfondie des droits de l'homme; le développement de l'aptitude à la communication et à la relation interpersonnelle et communautaire, à l'esprit critique vis à vis des identités individuelles, de leur caractère évolutif pour éviter tout intégrisme totalisant. Il s'agissait de construire un nouveau système éducatif qui réponde à la réalité du pluriculturalisme de nos sociétés et où toutes les composantes de la communauté éducative coopèrent (école, famille, quartier, médias, associations, partenaires sociaux et économiques, collectivités territoriales) un système éducatif inscrit dans une politique d'ensemble cohérente visant l'égalité des chances pour les individus et les communautés.

L'éducation interculturelle ainsi conçue devait:

– s'adresser à tous les enfants quelles que soient leurs origines, et plus seulement aux enfants de migrants;

<sup>4</sup> *Ibid.*

- être centrée sur un lien étroit entre le cognitif et l'éducatif;
- répondre aux besoins non seulement individuels mais aussi collectifs en recherchant l'intégration dans la communauté;
- sortir du cadre scolaire ou pédagogique pour s'intégrer dans un groupe coopératif qui implique tous les interlocuteurs éducatifs;
- privilégier l'éducation aux rapports et aspects relationnels de l'enfant;
- avoir un impact dans l'approche de toutes les matières scolaires et impliquer une révision des programmes scolaires, tout particulièrement l'histoire, la géographie, la littérature et l'éducation civique;
- prendre en considération la double fonction de la langue: instrument de communication et instrument d'identification, c'est-à-dire d'appropriation de ses propres racines;
- impliquer tous les enseignants de l'école dans un travail de groupe interdisciplinaire.

Un tel projet éducatif impliquait un changement dans la formation et le rôle de l'enseignant: celui-ci devait acquérir les techniques de l'observation, de l'écoute et de la compréhension de la situation ainsi que les techniques de la mise en relation et des interrelations. L'apport des études anthropologiques devait permettre d'intérioriser le relativisme culturel et d'éviter de sacraliser ou d'«ethnicher» les cultures, de réduire les jugements moraux qui sont la source de l'ethnocentrisme et de la xénophobie et d'éviter de concevoir l'éducation interculturelle comme visant à identifier l'autre (c'est-à-dire à l'enfermer dans une définition ou à le réifier) plutôt qu'à le connaître dans sa différence et dans sa complexité. La culture est un phénomène essentiellement multidimensionnel, source de sens et support d'identification également, mais ceci dans un jeu multiple entre affiliation et distanciation. L'identité culturelle est en perpétuel remaniement chez chaque individu.<sup>5</sup>

### *L'application de la pédagogie interculturelle*

Dans les années 80 en France, elle a donné lieu à des excès et à des critiques: on a pu parler de «pédagogie couscous». Elle n'a pas su échapper à l'écueil qui consiste à enfermer l'autre dans sa différence. Les mesures officielles et les structures spécifiques créées pour accueillir les enfants des migrants étaient également ambiguës: les

<sup>5</sup> Je renvoie aux analyses d'Antonio Perotti qui a été président du groupe d'expert de l'éducation interculturelle au Conseil de l'Europe et directeur du CIEMI (Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales) et de Carmel Camilleri, qui fut professeur de psychologie interculturelle et directeur du laboratoire de psychologie sociale appliquée à l'Université René Descartes (Paris V), expert à l'UNESCO et spécialiste du changement culturel chez les jeunes du Maghreb. Voir *ibid.* et la bibliographie en fin d'article.

cours de langue et culture d'origine devaient faciliter l'insertion des enfants issus de l'immigration au sein de l'école française, mais également leur réadaptation éventuelle en cas de retour au pays d'origine des parents. Ces cours ont été critiqués car ils stigmatisaient les élèves étrangers et, souvent, on leur enseignait une langue qui n'était pas celle de leur milieu familial, mais la langue officielle du pays d'origine qu'ils ne connaissaient pas.

Les modifications qui devaient être apportées aux cours d'histoire et de géographie ou de littérature ont certes été modestes, compte tenu du cadre rigide des programmes et c'est souvent en marge de l'enseignement officiel qu'une certaine ouverture a été observée. L'opération «Composition française» en est un bon exemple: elle a donné lieu à une exposition à la Grande Arche de la Défense à Paris, puis ailleurs en France. Cette exposition illustre les apports étrangers dans le patrimoine français, dans tous les domaines: littérature, culture, création artistique, démographie, vie quotidienne, économie, défense. Bien d'autres initiatives locales (souvent à l'initiative des CEFISEM) pourraient être signalées, telles les «Pistes pour activités pédagogiques interculturelles», rédigées par un groupe de travail parisien constitué d'enseignants-formateurs, mais aussi de membres d'associations éducatives, dans une perspective de pédagogie active, et publiées par le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe en 1989.<sup>6</sup>

À partir de 1992, il n'a plus été question officiellement d'interculturel mais d'*intégration*. On est passé du terme de «migrants» à celui de «publics difficiles». Il s'est agi de faire prévaloir l'égalité et la commune appartenance. Les circulaires ministérielles de 1986, qui régissent toujours le fonctionnement des classes d'accueil et des classes d'initiation précisent qu'il faut éviter les risques de marginalisation, de ghettoïsation et toujours veiller à respecter le droit commun et l'égalité de traitement de tous: on y parle d'intégration la plus rapide possible des élèves étrangers dans le cursus ordinaire. Une rencontre officielle, en mai 1992, symbolise ce retour à l'école républicaine française qui a toujours du mal à reconnaître la diversité des langues et des cultures des élèves. L'intitulé en était «Les voies de l'intégration». La mission des CEFISEM ne se définissait plus dès lors par la promotion de projets interculturels, mais par l'aide à la scolarisation des publics étrangers et des publics dits «difficiles», notamment dans les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) dont la relance a eu lieu en 1991, dix ans après leur création. Peu à peu, les problèmes de violence et d'incivilité dans les établissements scolaires ont occupé le devant de la scène.

<sup>6</sup> Voir les publications du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe à Strasbourg.

En 1998, le CNDP-Migrants devient le centre de documentation VEI (Ville-Ecole-Intégration) et ses publications: *VEI Actualité* et *VEI Enjeux*. Plusieurs CEFISEM se reconvertissent en CAREP (Centres Académiques de Ressources pour l'Éducation Prioritaire), c'est-à-dire pour les ZEP devenues des REP (Réseaux d'Éducation Prioritaire), tout en continuant à s'occuper de la scolarisation des enfants de migrants. La prise en compte de la diversité culturelle et linguistique à l'école a officiellement disparu. Mais les «affaires de foulard islamique» ont appelé des réponses institutionnelles, et les revendications des régionalistes pour l'enseignement des langues régionales ont relancé le débat publiquement. La question des différences est en réalité toujours présente dans le quotidien des établissements scolaires ainsi que dans le discours implicite sur la violence à l'école. Ce balancement entre le soulignement des différences et leur invisibilité renvoie à la tradition de la pensée politique et pédagogique française pour laquelle le multiculturalisme sert de repoussoir. L'école républicaine française publique s'est en effet fondée, selon les termes de Françoise Henry-Lorcerie, sur la «forclusion des cultures sociales, régionales et ethniques et sur l'opposition entre une culture publique, neutre et laïque, commune à tous, fondement du lien social, et les cultures privées, tolérées par l'État à condition d'être discrètes, dont la pluralité signe l'absence d'universalité et fait courir un risque à l'unité nationale». <sup>7</sup> L'État ne reconnaît ni groupe ni communauté, ni minorités, mais des individus et le français est la langue de la République. C'est ainsi que les langues régionales ont été bannies de l'école ainsi que toute manifestation ostentatoire de religion, surtout s'il s'agit de la religion musulmane.

## Aspects de la situation aujourd'hui

On peut noter aujourd'hui au moins cinq chantiers qui relèvent d'une éducation interculturelle telle qu'elle avait été définie par le Conseil de l'Europe.

### *L'afflux de nouveaux arrivants*

Depuis les journées de mai 2001 consacrées à la scolarisation des élèves «nouvellement arrivés en France», le ministère de l'Éducation s'est attelé à la révision des circulaires de 1986 sur «l'accueil et l'inté-

<sup>7</sup> FRANÇOISE HENRY-LORCERIE, «Éducation interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française», in F. OUELLET (dir.), *Pluralisme et école*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, pp. 223-270.

gration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées» et sur «l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France», et de la circulaire de mission des CEFISEM (datant de 1990), lesquels devenus CASNAV (Centre Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) en avril 2002 sont recentrés sur l'accueil et l'intégration scolaire des nouveaux arrivants.<sup>8</sup> Des cellules d'accueil ont été créées dans plusieurs académies (dont Paris) pour les 12-16 ans.<sup>9</sup> On y accueille les parents et les enfants nouvellement arrivés de l'étranger. On essaye d'évaluer le niveau scolaire des élèves à l'aide de tests de mathématiques traduits en une quarantaine de langues. On cherche les structures les mieux adaptées à chaque cas: classes d'accueil de collège, de lycée ou de lycée professionnel, classes pour élèves non scolarisés antérieurement et n'ayant pas acquis le niveau du primaire.

Mais l'afflux a quasiment doublé depuis deux ans: beaucoup de demandeurs d'asile venant des pays de l'Est s'ajoutent aux Africains et aux Chinois (à Paris, ces derniers représentent 40% des arrivants). Les classes d'accueil et les CLIN sont pleines début novembre sur l'académie de Paris et de plus en plus d'élèves âgés et mal scolarisés arrivent. Les responsables académiques tentent des «immersions» dans les classes ordinaires en mettant en place des cours de soutien en français (ce qui existe déjà pour le premier degré dans les zones rurales: les CRI ou Cours de Rattrapage Intégré). Une convention a d'autre part été signée en mars 2001 entre le ministère de l'Éducation nationale, celui de l'emploi et de la solidarité et le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille (FAS devenu FASILD, avec sa mission d'Intégration et de Lutte contre les Discriminations) pour rendre possible la scolarisation des jeunes de seize-dix-huit ans pour lesquels on n'a actuellement très peu de solution.

### *La formation des enseignants*

Une coordination nationale des CASNAV (ex-CEFISEM) est souhaitée par le ministre de l'Éducation nationale et un document destiné aux collèges, *Le français langue seconde*,<sup>10</sup> issu des travaux du conseil national des programmes est publié par le centre national de documen-

<sup>8</sup> Voir le Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n° 10 du 25 avril 2002, «la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage».

<sup>9</sup> MADELEINE REBAUDIÈRES, *La cellule d'accueil de l'académie de Paris*, «VEI Enjeux», 125, juin 2001, pp. 216-231.

<sup>10</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Le français langue seconde*, Centre national de documentation pédagogique, 2000.

tation pédagogique à l'occasion des journées de mai 2001. C'est le premier document de ce type entièrement consacré au français langue seconde, langue d'intégration scolaire et destiné aux élèves arrivés de l'étranger en France. Jusque-là, il n'y avait que quelques pages sur le français langue seconde dans les documents d'accompagnement des nouveaux programmes du collège (sixième et cycle central). Dans ce document, la compétence linguistique est toujours rapprochée de la compétence culturelle. On y aborde le bilinguisme ou plurilinguisme de l'élève allophone et l'importance des données linguistiques et socio-culturelles, qui forment un ensemble complexe participant à la construction par chaque élève de son histoire personnelle. Les approches interculturelles y sont également abordées: «les domaines traités en classe peuvent l'être de telle manière que la perspective de l'élève soit prise en compte et serve de point d'appui pour envisager aussi bien les problèmes de graphie que ceux liés à la découverte d'un genre littéraire. Lorsqu'ils sont intégrés partiellement dans une classe ordinaire, les élèves de la classe d'accueil peuvent faire partager leurs savoirs et faire ainsi profiter leurs camarades d'une ouverture linguistique et culturelle particulièrement précieuse». Tout au long de ce document, la compétence culturelle est toujours présente à côté des compétences linguistiques et des activités interculturelles sont proposées à titre de suggestion d'activités pédagogiques.

### *Les ELCO, Enseignements de Langue et Culture d'Origine*

Tombés en désaffection petit à petit, ils doivent être progressivement transformés, en coopération avec certains des pays concernés (pour l'arabe, l'espagnol, l'italien et le portugais, en particulier), en séances de langues ouvertes à tous les élèves et entrer dans le plan de généralisation de l'apprentissage des langues à l'école primaire. C'est-à-dire que ces cours seront proposés à tous les élèves et ces derniers doivent pouvoir continuer d'apprendre la langue ainsi choisie comme première langue vivante au collège, tout en bénéficiant de l'apprentissage complémentaire de l'anglais en sixième. D'une manière générale, l'enseignement précoce des langues vivantes se développe dans le primaire depuis 1989-90 ainsi que les sections bilingues, européennes et internationales dans le premier et le second degré, aussi bien pour les langues étrangères que pour les langues régionales (dans et hors éducation nationale, par le biais des associations militantes en ce qui concerne les langues régionales).

Le cadre de référence européen et la mise au point du «port-folio européen» au niveau primaire et secondaire prennent enfin en compte l'importance des compétences linguistiques des bi- et souvent pluri-

lingues que sont les enfants de migrants, ce qui leur avait été dénié jusque-là, le seul bilinguisme reconnu étant celui des classes favorisées portant sur des langues de prestige. La reconnaissance de ces compétences doit être légitimée et encouragée, pour ne pas être occultée et devenir un frein plutôt qu'un point positif. D'autre part, même si les études quantitatives montrent une baisse de la transmission familiale des langues aussi bien régionales qu'immigrées, ces langues minoritaires ne semblent pas prêtes de s'éteindre.

### *La question de l'échec ou de la réussite des élèves issus de l'immigration*

Les structures spécifiques sont-elles bénéfiques à leur intégration scolaire? Qu'en est-il finalement de leur réussite ou de leur échec? Une idée très largement répandue, encore il y a peu, était celle d'un échec massif que l'on tentait d'expliquer par les conditions sociales défavorables après avoir parlé longtemps de handicaps culturels ou linguistiques. Pour le ministère de l'Éducation nationale, seule la catégorie «étranger du point de vue de la nationalité» existait. Il était donc très difficile d'avoir une interprétation correcte des statistiques, alors que 40% des élèves d'origine immigrée (et même 60% en ce qui concerne les enfants d'origine algérienne) ont la nationalité française.

Deux études récentes de 1996 ont permis d'avoir enfin des réponses plus nuancées. Il s'agit en premier lieu de l'étude de Jean-Paul Caille et Louis-André Vallet «Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français»,<sup>11</sup> basée sur les résultats du panel national d'élèves du second degré entrés en sixième en 1989. L'autre étude est une exploitation fine de l'enquête «mobilité géographique et insertion sociale» de l'institut national d'études démographiques, par Michèle Tribalat.<sup>12</sup> Il en ressort que les enfants d'immigrés redoublent plus fréquemment l'école primaire, mais que le redoublement n'a pas la même valeur prédictive sur leur carrière scolaire future que pour les autres élèves: il n'entraîne pas plus de difficulté dans le second degré, ni une moindre réussite au baccalauréat. L'effet de la langue parlée à la maison dépend de la situation concrète des familles: l'usage du français est en général plus favorable à la scolarité, mais l'usage de la langue d'origine peut être un atout positif lorsqu'il est délibéré.

Les deux études, en croisant un grand nombre de variables, montrent qu'il n'y a pas un échec massif des enfants d'immigrés et qu'il y a

<sup>11</sup> JEAN-PAUL CAILLE, LOUIS-ANDRÉ VALLET, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Les Dossiers d'Éducation et Formation, n° 67, 1996.

<sup>12</sup> MICHÈLE TRIBALAT, *La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère*, «Hommes et Migrations», 1201, 1996.

même un léger avantage en faveur des élèves issus de l'immigration lors de l'orientation en fin de troisième. Cet avantage n'apparaît pas lié à l'indulgence des enseignants ni à la compétence des élèves, mais à la mobilisation des familles dont les vœux tendent à être plus ambitieux que ceux de leur catégorie sociale. Ceci a été permis par le réaménagement des procédures d'orientation dans le second degré qui octroie aux familles une plus grande marge d'action qu'auparavant. En bref, ces études donnent des résultats contraires aux représentations dominantes du handicap que constitueraient les familles immigrées pour leurs enfants et témoignent de leur ambition et de leurs compétences sociales au service de la carrière scolaire de leurs enfants.

### *L'ethnisation des relations sociales dans les établissements scolaires*

On constate que l'affaiblissement rapide des particularismes culturels dans les populations issues de l'immigration, leur adaptation à la société dans laquelle ils vivent, la bonne intégration et la réussite scolaire de leurs enfants, ne suppriment pas l'imputation de différence des jeunes issus de l'immigration et leur discrimination ou même stigmatisation, ce qui entraîne en retour une compétition identitaire de la part des jeunes ethnisés. C'est le constat de Jean-Paul Payet (2000).<sup>13</sup>

L'invisibilité et l'intégration des élèves issus de l'immigration semblent se heurter à un traitement différent dans deux domaines.

Le premier est celui de la gestion de la fabrication des classes à l'intérieur du collège: derrière une apparente homogénéité et une mixité sociale affichée, et afin d'éviter la fuite des bons élèves et des élèves de familles françaises dans les quartiers «difficiles» à fort pourcentage de population immigrée, les bons élèves sont regroupés dans les «bonnes classes» par le biais du choix des langues vivantes le plus souvent. C'est ainsi que la fabrication des classes s'appuie, en même temps que sur le niveau scolaire, sur d'autres jugements plus indicibles et que l'origine ethnique des élèves est devenue pour des administrateurs des collèges un critère sensible et stratégique de leur action. L'hétérogénéité globale est maintenue en proposant, à l'intérieur des établissements, des classes homogènes réservées et une ségrégation interne entre bonnes et moins bonnes ou mauvaises classes socialement et ethniquement différenciées.

Le deuxième domaine est celui des relations entre agents scolaires et élèves et entre agents scolaires et parents. On y observe que le prin-

<sup>13</sup> JEAN-PAUL PAYET, *L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire*, in AGNÈS VAN ZANTEN, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, éd. La Découverte, 2000, pp. 389-398.

cipe républicain d'indifférence aux différences opère de manière variable. Les discours ordinaires entre agents scolaires tendent à mobiliser de plus en plus l'origine ethno-culturelle des élèves comme variable pertinente pour expliquer des comportements de transgression et même être responsable de la dégradation actuelle du métier d'enseignant. La composition des classes, telle que décrite précédemment, renforce les représentations des agents scolaires: le faible niveau scolaire est ainsi imputé aux caractéristiques majoritaires des élèves des mauvaises classes. L'étude des listes d'élèves sanctionnés met en évidence une sur-représentation d'élèves d'origine étrangère. Un questionnaire auprès de collégiens donne les mêmes résultats: l'origine étrangère des élèves est corrélée à un plus fort sentiment d'injustice à leur égard de la part du monde scolaire.

La stigmatisation sociale et parfois scolaire de ces élèves les conduit souvent à être plus actifs dans les interactions avec les agents scolaires (ils sont plus souvent délégués de classe que leurs camarades), afin de redéfinir favorablement leur statut et leur image et de répondre à la stigmatisation. La mission de l'école, dernier espace républicain pour les populations immigrées, se pare ainsi d'une double dimension de réparation et de compensation (réparation de leur condition historique d'indignité et compensation de l'actualité de leur condition). C'est pourquoi la question du pluralisme et de la démocratie à l'école demeure un chantier urgent selon trois axes:

– la démocratie concerne tous les aspects de la représentation des élèves et des parents, de leur expression et de la gestion des incidents et des conflits.

– Le pluralisme à l'école: c'est une ouverture pluraliste de la culture scolaire dans son ensemble qui est nécessaire et non son instauration dans des zones spécifiques pour des publics spécifiques, comme cela a été pratiqué le plus souvent lorsque le mot d'ordre interculturel était dominant dans le traitement de la présence des enfants d'immigrés à l'école française (années 70-80). La culture française était alors identifiée comme culture universelle face aux cultures immigrées. Il est nécessaire de développer une anthropologie des cultures et des religions, une connaissance de l'immigration, de son histoire, de sa réalité actuelle et de ses enjeux afin de créer les conditions d'une véritable éducation à la tolérance.

– Le troisième axe est celui du traitement des inégalités à l'école. Les enfants et jeunes issus de l'immigration ne sont pas les seuls à subir une ségrégation. Les plus exclus des enfants de familles populaires françaises sont dans le même cas. Cette question mériterait une mobilisation du personnel enseignant et des conditions de travail améliorées, dans l'objectif commun de la mission d'éducation propre à l'école.

En définitive, même si le mot d'ordre de pédagogie interculturelle, tel qu'il était prégnant dans les années 70-80, a disparu des textes officiels, le souci de l'éducation interculturelle est toujours présent. De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation y font référence, des formations en première année d'IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) portent cet intitulé, ainsi que des DEA et des DESS dans les universités. Si l'ethnisation est dénoncée dans la vie quotidienne des écoles (voir Jean-Paul Payet et d'autres chercheurs),<sup>14</sup> de nombreux ouvrages paraissent au sujet du métissage et de l'interculturel. Enfin, c'est sans doute du côté des échanges et des projets européens qu'il faut chercher l'avenir de l'éducation interculturelle et retrouver les objectifs de Carmel Camilleri<sup>15</sup> qui définissait ainsi une pédagogie interculturelle: «il ne s'agit pas de mettre en interaction deux cultures différentes, posées par principe comme égales mais qui ne se rencontrent qu'en marge de l'espace scolaire. Il s'agit plutôt de proposer des situations d'apprentissage où chaque enfant, quelle que soit sa culture ou sa langue, puisse investir ses pratiques culturelles et domestiques». À l'intérieur d'une particularité culturelle, la fonction universelle d'une culture n'est-elle pas de permettre d'atteindre la liberté de l'esprit, ce qui devrait être le projet de l'école? C'est là que l'on peut espérer voir surgir un nouveau régime de tolérance, qui soit plus ouvert que celui des États-nations, et qui rapproche l'Europe de sociétés d'immigration telles que le Québec. Des expressions identitaires variées pourraient alors émerger et permettre de penser autrement une société une et diverse où l'on développerait un vivre ensemble, une culture de paix et une citoyenneté nouvelle.

MADELEINE REBAUDIÈRES

madeleine.rebaudieres@ac-paris.fr

*Académie de Paris*

<sup>14</sup> *L'universel républicain à l'épreuve. Discrimination, ethnisation, ségrégation*, «VEI Enjeux», 121, juin 2000.

<sup>15</sup> CARMEL CAMILLERI, *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, Unesco - Delachaux & Niestlé, 1985.

## Références bibliographiques

- Accueillir les Migrants, «VEI Enjeux», 125, 2001.
- CAMILLERI, CARMEL, *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, Unesco – De-lachaux & Niestlé, 1985.
- COHEN, JAMES, *Inégalités et différences. Deux défis sociologiques pour le «modèle républicain d'intégration»*, «Hommes et Migrations», 1232, 2001, pp. 69-81.
- Enseigner la diversité culturelle*, «Revue internationale d'éducation», 17, 1998.
- FORQUIN JEAN-CLAUDE, *L'école et la question du multiculturalisme: approches françaises, américaines et britanniques*, in VAN ZANTEN, AGNÈS, *L'école, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte, 2000, pp. 151-160.
- HENRY-LORCERIE, FRANÇOISE, *Éducation interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française*, in OUELLET, FERNAND, *Pluralisme et école*. Québec, Institut québécois de recherches sur la culture, 1988, pp. 223-270.
- LORCERIE, FRANÇOISE, *La scolarisation des enfants de migrants: fausses questions et vrais problèmes*, in DEWITTE, PHILIPPE, *Immigration et intégration, l'état des savoirs*. Paris, éd. La Découverte, 1999, pp. 212-221.
- LORCERIE, FRANÇOISE, *l'universel républicain à l'épreuve, discrimination, ethnisation, ségrégation*, «VEI Enjeux», 121, 2000, pp. 69-81.
- PAYET, JEAN-PAUL, *L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire*, in VAN ZANTEN, AGNÈS, *L'école, l'état des savoirs*. Paris, éd. La Découverte, 2000, pp. 389-398.
- PEROTTI, ANTONIO, *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.
- PEROTTI, ANTONIO (et al.), *Bilan des expériences d'éducation interculturelles menées de 1986 à 1991 dans le cadre du programme du Conseil de l'Europe*, in PHILIPP, M.-G. (éd.), *De l'approche interculturelle en éducation*. Compléments, CIEP, 1994.
- REBAUDIÈRES, MADELEINE, *Langues et identités dans le Bassin houiller lorrain: une approche de terrain*, «International. Journal of the Sociology of Language», 54, 1985, pp. 17-39.
- TRIBALAT, MICHÈLE, *La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère*, «Hommes et Migrations», 1201, 1996.
- VALLET, LOUIS-ANDRÉ; CAILLE, JEAN-PAUL, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Les Dossiers d'Éducation et formations, n° 67, 1996.

## Sites Web:

ADRI (Agence pour le Développement des Relations Interculturelles)

<http://www.adri.fr/>

édite les revues: *Hommes & Migrations* et *Migrations Etudes*

CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques)

<http://www.ciep.fr>

Ministère de l'Éducation nationale

<http://www.education.gouv.fr/>

VEI (Ville-Ecole-Intégration, ex-CNDP-Migrants):

[http://www.cndp.fr/vei/acc\\_scol/accueil.htm](http://www.cndp.fr/vei/acc_scol/accueil.htm)

On y trouve les adresses et les liens avec les sites des CASNAV (ex-CEFISEM), la référence et les dernières circulaires du *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial* n° 10 du 25 avril 2002 consacré à «la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage» ainsi que de nombreuses autres ressources (bibliographies, compte rendu d'expériences pédagogiques, listes d'outils) et les articles en ligne de *VEI Enjeux*.

## Summary

The essay deals with the role of intercultural education as understood by the relevant institution CEFISEM – Training and Information Centre for Education of Immigrant Children, subsequently renamed CASNAV – Academic Centre for Education of Newly Arrived and Travellers Children.

The creation of specific institutions since 1975 was the response to a policy of family reunion that followed the official block on new immigrant workers post World War 2. There has been an attempt to implement the guidelines of the Council of Europe with regard to education. In the '90s, the return to a philosophy of integration appeared as a compensation of the French tradition of assimilation that is in contrast to the principles of multiculturalism.

The recent flows of mass arrivals has determined some changes in reception procedures. The «ethnisation» of social relations and episodes of violence in schools bring to the fore the question of intercultural education and coexistence.

## **Condizioni semiotiche per un approccio interculturale alla didattica linguistica: il ruolo del linguaggio verbale**

### **Obiettivi**

Fra le molte novità che si sono manifestate nella scuola italiana a partire dalle riflessioni e dalle sperimentazioni degli anni '60 del secolo appena passato, una delle più rilevanti è stata proprio la prospettiva interculturale: colpisce, in particolare, il fatto che si sia diffusa rapidamente ed estesamente a tutti i livelli scolastici. Il motivo principale di tale successo sta, a nostro avviso, nel fatto che tale prospettiva è subito percepita come adeguata a inquadrare teoricamente e a guidare gli interventi operativi per risolvere i problemi dell'inserimento degli immigrati stranieri nella scuola e nella società italiane, fenomeno tra i più vistosi fra quelli che hanno contribuito a cambiare l'Italia recente. Quando l'immigrazione straniera si è affacciata alle scuole italiane, chiedendo i diritti di una cittadinanza che passassero innanzitutto per il diritto alla formazione, la risposta è stata quella dell'intercultura: tale concetto è sembrato avere la qualità di rendersi riconoscibile a più livelli, da quello dello slogan a quello delle sperimentazioni innovative, da quello della pratica quotidiana della didattica a quello della riflessione teorica pura. Pochi altri concetti negli anni recenti hanno avuto, a nostro parere, una tale capacità di presa sulla scuola italiana, un successo dovuto anche al fatto che la nozione di 'intercultura' è stata recepita in modo trasversale alle ideologie e simpatie culturali e didattiche.

Nel presente contributo non vogliamo entrare nello specifico pedagogico o socio-antropologico del concetto di 'intercultura', perché non sono campi di nostra competenza, ma, rimanendo all'interno della prospettiva linguistica di analisi, vorremmo tentare di capire se abbia senso una visione linguistica dell'intercultura e che cosa possa eventualmente significare. Ci chiediamo, principalmente, se nelle riflessio-

ni teoriche di tipo linguistico abbia avuto un qualche ruolo il concetto di 'interculturale' e se esso può essere di qualche utilità anche per la trasposizione dei modelli teorici di analisi linguistica al piano operativo-metodologico della didattica linguistica. L'ambito di tematiche al quale facciamo riferimento è innanzitutto costituito dai contesti migratori.

Il presente contributo si definisce in termini di sintesi o, se vogliamo, di bilancio degli studi linguistici che hanno riguardato la materia in questione, senza volersi sovrapporre, però, ad altri e ben più consistenti lavori.<sup>1</sup> Partiamo, in realtà, da un dubbio, se non addirittura dal timore di un rischio, ovvero il fatto che l'interculturale e l'analisi linguistica, in rapporto di reciproco dialogo, siano considerate variabili indipendenti, elementi dati per scontati: se andiamo a vedere le cose più da vicino, però, tale dialogo non è affatto acquisito. Non riteniamo che questo contributo possa tentare una ricognizione sistematica dei modelli teorici e delle iniziative applicative, vista la complessità della questione e la vastità delle azioni messe in atto nella scuola italiana:<sup>2</sup> vogliamo solo richiamare qualche concetto che aiuti nel creare le condizioni per un reciproco dialogo fra i due ambiti di analisi.

## Gli studi acquisizionali e la condizione dell'italiano L2

Se prendiamo in considerazione le citate ricognizioni sugli studi sull'acquisizione dell'italiano L2, non ritroviamo nei modelli teorici adottati e nelle singole indagini il ricorso al concetto di 'interculturale'. Questa assenza ci spinge, perciò, a definire l'oggetto stesso delle ricerche di tipo teorico: abbiamo usato l'espressione *acquisizione dell'italiano L2*, della quale va trovata la collocazione entro il quadro che stiamo delineando. I processi di acquisizione dell'italiano L2 costituiscono la materia sulla quale si sono applicate le indagini che, appunto, si sono definite *acquisizionali*. Tale prospettiva di ricerca si è sviluppata in Italia soprattutto in seguito all'ingresso degli immigrati stranieri: già questo fatto segnala un possibile punto di contatto con la prospettiva interculturale, che ha preso le mosse in ambito pedagogico e socio-antropologico in seguito allo stesso fenomeno. I punti di contatto finiscono qui? A nostro avviso, no, ma per reperire un reale terreno di incontro, dobbiamo scendere più in profondità nella definizione stessa dell'oggetto della ricerca di linguistica acquisizionale.

<sup>1</sup> Giacalone Ramat (1993), Barni, Villarini (2001), Giacalone Ramat (2003). Ci sia consentito richiamare anche Vedovelli (2000, 2001, 2002a, 2002b).

<sup>2</sup> Utili strumenti per ricognizioni di sintesi sulla diffusione delle prospettive interculturali nella scuola italiana ci sembrano Ministero della Pubblica Istruzione (2000) e Giusti (2001).

Lo sviluppo degli studi acquisizionali è legato al fatto che i migranti entrano in contatto con le lingue dei paesi in cui si vengono a trovare e mettono in atto anzitutto processi di apprendimento spontaneo: prima di andare a scuola di lingua, apprendono (anzi, sono costretti ad apprendere, se vogliono sopravvivere) la lingua del paese ospite, specie nelle interazioni comunicative quotidiane, derivanti dagli spontanei processi di relazione sociale. Si parla, in questo caso, di *apprendimento spontaneo* o di *acquisizione*, proprio per sottolineare il processo che porta a costituire una competenza in L2 fuori dei contesti istituzionalmente deputati a ciò, ovvero fuori dei contesti formali di istruzione. Non torniamo sui motivi teorico-metodologici che hanno spinto la ricerca acquisizionale a privilegiare i processi spontanei di apprendimento della L2 rispetto a quelli che si sviluppano nei contesti formali, se non per sottolineare il fatto che i primi sono considerati più 'puri', più in grado di avvicinare ai meccanismi costitutivi ad essi soggiacenti; va ricordato, comunque, che sempre di più negli anni recenti la ricerca acquisizionale ha mirato a un modello generale dei processi acquisizionali, capace di dar conto della loro natura quale che sia il contesto in cui hanno luogo.

Torniamo sulla natura dell'oggetto di studio per verificare l'eventuale esistenza di punti di contatto fra le prospettive acquisizionali e quelle interculturali di ricerca. L'apprendimento spontaneo della L2, l'*acquisizione*, ha di affascinante la sua apparente contraddittorietà: il soggetto apprendente (il cui esempio paradigmatico è dato dal migrante) entra in contatto con una nuova società-cultura-lingua, e, senza conoscere la lingua del nuovo contesto, deve comunicare: ovvero, per comunicare deve conoscere la lingua, ma la può conoscere solo comunicando.<sup>3</sup> Da qui il fascino della contraddizione, che è solo apparente perché, di fatto, il processo ha luogo, e l'apprendente sviluppa una competenza.<sup>4</sup> Come, secondo quali tappe sistematiche e sotto l'influsso di quali fattori: simili questioni definiscono il confine dell'oggetto delle ricerche acquisizionali. Tale processo può essere assegnato a diversi ambiti di studio: in quanto processo di apprendimento, può fare riferimento a ciò che è studiato dalle scienze dell'educazione e dell'apprendimento; in quanto processo che ha per oggetto una lingua, rinvia agli studi linguistici; coinvolgendo la dimensione sociale apre alle analisi sociologiche e, nel settore linguistico, a quelle sociolinguistiche. In altri termi-

<sup>3</sup> Il termine *acquisizione* è spesso usato per indicare il processo di sviluppo linguistico fuori dei contesti formali di studio: è applicato, allora, allo sviluppo della prima lingua nel bambino (L1) o delle altre lingue (L2) nel corso della vita dell'essere umano.

<sup>4</sup> Non entriamo in questa sede nella questione dei livelli di questa competenza, rimandando alle citate pubblicazioni generali.

ni, potremmo esaminare il processo da diversi punti di vista: esso, allora, viene a manifestarsi come una *materia* di analisi, entro la quale le diverse discipline, applicando modelli e paradigmi teorici, ritagliano i propri specifici *oggetti* di studio.

In questo modo sembriamo giustificare l'assenza della prospettiva interculturale dagli studi linguistici di tipo acquisizionale, riconoscendola più presente nei settori pedagogico e socio-antropologico. Non rimaniamo soddisfatti, però, della distinzione netta fra tali ambiti: una possibile unitarietà del sapere è comunque affascinante anche in un'epoca di estrema specializzazione; e ancora, la ricerca del dialogo fra ambiti disciplinari differenti apre sempre nuove linee di indagine perché mette in luce sempre nuove questioni e sconosciuti fenomeni. Come superare, però, la possibile netta separazione?

Prima di cercare di rispondere rimaniamo ancora sulle caratteristiche del processo di acquisizione della L2, e in particolare su un suo modello teorico, quello che ha avuto più successo fra gli specialisti. Si tratta del modello *interlinguistico* dell'apprendimento della L2: già il nome evoca possibili collegamenti con la nozione di 'intercultura'.

Secondo tale modello, il processo di acquisizione si configura come la creazione di una *interlingua* di apprendimento, cioè di un sistema autonomo rispetto alla L1 e alla L2, che progressivamente e per tappe strutturate si orienta alla L2, salvo bloccarsi in parte o totalmente (fossilizzazioni e cristallizzazioni) sotto la spinta di fattori individuali o di contesto sociale. Nello specifico ambito di ricerca, da una iniziale forte attenzione ai condizionamenti di tipo sociale (che faceva concentrare sullo studio dei processi di acquisizione innanzitutto i sociolinguisti) si è passati a una più interessata al ruolo dei meccanismi interni, di tipo generale se non addirittura universale: meccanismi cognitivi, che nella loro generalità vedono l'acquisizione della L2 come un caso di trattamento dell'informazione; meccanismi linguistici, legati alle caratteristiche tipologiche delle lingue o riferiti a modelli che privilegiano i tratti universali delle lingue e dell'attività linguistica rispetto a quelli più variabili.

Perché insistiamo sull'importanza di un modello interlinguistico dei processi di acquisizione della L2? La risposta è che tale modello ci sembra in grado di farci evitare di correre un rischio, trattando di apprendimento - acquisizione della L2. Il rischio è costituito da una visione schematica e rigida di tale processo, cioè l'idea che esso consista nella progressiva assimilazione di un sistema chiuso di regole ed elementi, quelle della lingua oggetto dell'apprendimento. Una tale visione presuppone un soggetto apprendente che si adegui passivamente alla struttura della lingua bersaglio. Una concezione rigida e schematica rischia di far venir meno tutto il senso dello sforzo di rinnovamento

glottodidattico che soprattutto negli ultimi decenni ha caratterizzato la politica linguistica europea, la quale ha mirato a porre al centro del processo di insegnamento l'apprendente e il processo di apprendimento. Tale centralità non può presupporre un soggetto passivo, né può applicarsi a un processo di solo adeguamento alle regole della lingua bersaglio. Inoltre, una simile concezione riduzionista presuppone che la lingua bersaglio sia un sistema nettamente definito nelle sue regole: un sistema chiuso e trattabile in maniera 'additiva' in sede glottodidattica, cioè in maniera tale che il soggetto apprendente assimili progressivamente tutte le regole, sia pure in rapporto a quelle ritenute adeguate in una visione scalare, per 'livelli' di competenza. Il carattere riduzionistico di tale concezione non riceve miglioramenti nemmeno se integrato da una dimensione di 'civiltà' come sostegno contenutistico dell'apprendimento della lingua. Anche in questo caso, infatti, il processo è di assimilazione, almeno nel senso di 'acquisizione di elementi informativi sulla cultura legata alla lingua oggetto di apprendimento'.

Questa concezione riduzionistica dell'apprendimento non ammette una reale apertura interculturale: non è casuale, allora, che il più recente documento di politica linguistica europea, il *Quadro comune europeo per le lingue* (Consiglio d'Europa, 1996-2001) presupponga una ben diversa prospettiva interculturale per i multilingui cittadini europei.

Contro questa concezione riduzionistica si pone la prospettiva acquisizionale di studi linguistici nel momento in cui considera l'interlingua di apprendimento come il terreno su cui si trova collocato il soggetto apprendente e la sua competenza in sviluppo: si tratta, però, di una posizione che ha lasciato nell'implicito o che forse ha dato per scontati alcuni presupposti che costituiscono proprio il ponte per un dialogo con le prospettive interculturali e che, perciò, rappresentano il luogo dove si decide dell'importanza del concetto di 'interculturale' negli studi linguistico-acquisizionali. Il concetto di 'interlingua' ci sembra centrale nel reperimento di una prospettiva interculturale nelle ricerche linguistiche, ma va evidenziato il fatto che il modello interlinguistico ha ormai trent'anni di vita, che è un tempo lungo nel vorticoso sviluppo delle scienze contemporanee, abituate al rapido succedersi dei paradigmi e dei modelli teorici anche all'interno di quelle 'mollì'. Inoltre, il modello interlinguistico, pur avendo aperto una nuova considerazione del processo dell'apprendimento linguistico, non sembra sviluppare tutta una serie di implicazioni che ne derivano, soprattutto in relazione all'idea stessa di lingua e di attività linguistica del soggetto apprendente, che è comunque un locutore, cioè un soggetto sociale impegnato in un'attività espressivo-comunicativa. Per sviluppare tali implicazioni è necessario aprire i confini della ricerca linguistica ad altri ambiti di indagine, o meglio: è necessario tenere presenti i rapporti fra linguistica e semiolo-

gia, che già erano ben presenti, ad esempio, al padre della linguistica moderna, Ferdinand de Saussure, che considerava la linguistica come parte della semiologia, e ciò proprio nel momento in cui il ginevrino fondava l'autonomia della nuova scienza linguistica. Senza temere di ridurre l'autonomia della linguistica, anche nelle sue prospettive acquisizionali, riteniamo utile allargare la prospettiva dell'analisi, passando da una esclusivamente linguistica a una più generalmente semiotica per ritrovare la pertinenza del ruolo della lingua nei processi interculturali.

### **Condizioni semiotiche dello sviluppo interlinguistico**

Nell'attuale fase degli studi acquisizionali italiani ci si trova di fronte a un generale allargamento degli oggetti di ricerca e dei risultati ottenuti nel corso delle indagini, sviluppatosi a partire dagli anni '80: il quadro dei processi di acquisizione dell'italiano L2 è ormai costituito da una serie di linee di indagine che hanno consentito di raggiungere esiti consolidati sullo sviluppo della competenza in L2 relativamente ai fenomeni di espressione della temporalità, della modalità, sulla negazione, su altri aspetti morfologici e sintattici, fino ad arrivare più di recente all'analisi della dimensione testuale e del lessico.

Come spesso accade quando si prospettano alla conoscenza nuovi oggetti da esplorare, si è proceduto all'inizio per singole piste, senza avere la possibilità di un'integrazione fra i diversi risultati, ma con l'intento di acquisire elementi conoscitivi fondamentali in vista del raggiungimento di una piattaforma capace di una visione complessiva. A nostro avviso, oggi, la mole dei risultati ottenuti consente una visione molto più integrata dei fenomeni acquisizionali rispetto al passato.<sup>5</sup> Anche nella linguistica acquisizionale sta accadendo quello che spesso avviene nelle nuove discipline, ovvero quel processo di natura epistemologica che vede delinearsi un'entità configurata in modo diverso a partire da una considerazione puramente additiva delle ricerche e dei loro risultati. Questi, infatti, raggiungono una 'massa critica' che permette di tentare allacciamenti, visioni integrate, nuove prospettive di lavoro.

Il fatto che i processi acquisizionali affrontino la questione delle modalità di articolazione di una competenza in sviluppo fra più idiomi permette, a nostro avviso, di chiedersi se il riferimento a modelli se-

<sup>5</sup> Le principali ricerche realizzate sono state di tipo interuniversitario e cofinanziato, con il sostegno del Ministero dell'Università, e hanno visto la partecipazione di gruppi di ricercatori delle Università di Pavia, Bergamo, Genova, Milano Bicocca, Torino, Trento, Vercelli, Verona e dell'Università per Stranieri di Siena.

miotici di tale attività non consenta di aggiungere ulteriori elementi interpretativi dei risultati di ricerca finora acquisiti. Tale domanda ci appare tanto più pertinente, quanto più si sente l'esigenza di letture integrate e di sintesi dei risultati delle indagini acquisizionali, anche in relazione alle possibili implicazioni applicative e glottodidattiche.

Tra le categorie concettuali elaborate entro i modelli semiotici dell'attività espressivo-comunicativa ci sembra che quella di 'creatività' possa ambire a misurarsi con l'oggetto delle ricerche acquisizionali. Lo sviluppo dell'interlingua, infatti, porta a produrre, da parte dell'apprendente, un nuovo sistema, appunto un sistema (inter)linguistico, che, in quanto sistema, è strutturato secondo regole e capace di guidare gli usi comunicativi nel quadro delle pratiche sociali. Il processo di sviluppo interlinguistico è, nell'apprendente-locutore, il luogo di incontro di sistemi linguistici che mettono in campo i loro meccanismi costitutivi e che rimandano a più generali processi, capaci di condizionare gli stessi fenomeni di interferenza. Se gli errori fatti dall'apprendente, soprattutto quando sono sistematici, non sono assimilabili a semplici deviazioni dalla norma della lingua bersaglio, ma sono traccia delle regole interlinguistiche elaborate creativamente, allora proprio tale opera di elaborazione può essere esaminata entro parametri più generali, per la cui definizione può essere utile ricorrere a quadri teorici non esclusivamente linguistici.

Nel momento in cui entrano in contatto idiomi diversi, si toccano e si intrecciano anche generali categorie culturali che prendono le forme strutturali delle lingue coinvolte. Tutto ciò può essere letto, oltre che dalle prospettive acquisizionali, anche da altri punti di vista come quelli semiotici. Tali ulteriori letture sono pertinenti soprattutto se da tali modelli si possono attingere categorie che, senza collidere con le ricerche acquisizionali, possono dar luogo a ulteriori elementi di interpretazione di una materia complessa quale quella che trattiamo.

Il ricorso alle prospettive semiotiche di analisi può aiutare a fornire di una solida base generale le modellizzazioni interlinguistiche dell'acquisizione della L2. Sono almeno due i punti dove il dialogo fra ambiti disciplinari diversi può far scoprire inaspettate e profonde prospettive interculturali: il primo è il concetto stesso di lingua; il secondo riguarda il ruolo del locutore nel momento in cui è impegnato nel processo di acquisizione della L2.

### *Lingua e cultura, lingua è cultura*

Per quanto riguarda il primo aspetto, non è questo il luogo per ripercorrere, nemmeno sinteticamente, le concezioni relative al più po-

tente sistema semiotico a disposizione degli esseri umani,<sup>6</sup> ci sia consentito, comunque, sottolineare che in quanto sistema semiotico ogni lingua storico-naturale, concretizzazione del linguaggio verbale, costituisce una forma culturale. Non raramente si è assistito alla contrapposizione fra le categorie 'lingua' da un lato e 'cultura' dall'altro, spesso proprio all'interno delle discussioni glottodidattiche. Da una prospettiva che oppone le due, la lingua (e soprattutto il suo insegnamento come L2) è vista come qualcosa di strumentale, essendo considerato cultura solo ciò che è testimoniato dalle forme di produzione artistica, letteraria e, in generale, intellettuale. Questa posizione non contrappone solo la cultura alla lingua, ma anche una cultura 'alta' (quella, appunto, intellettuale) a una 'bassa' (che va dalle sue forme popolari a quelle divulgative, a quelle dei codici non dotati di prestigio sociale).

In realtà, tale duplice contrapposizione non sembra avere senso se si considera la funzione e la posizione del linguaggio verbale umano all'interno dell'universo dei codici. Innanzitutto, tale linguaggio, come tanta altra parte di tale universo, non esaurisce la sua funzione semplicemente nel 'dare nomi alle cose', ma nel creare forme articolate a partire da una materia che appare ampiamente informe prima di tale intervento. In questo senso, le articolazioni operate dal linguaggio verbale costituiscono modi di creazione di entità, nelle quali gli individui e i gruppi sociali riconoscono le proprie identità. L'attività semiotica del linguaggio verbale non è tanto di dare segni ai concetti, ma di creare realtà concettuali che guidano le azioni degli esseri umani, cioè il loro essere in relazione sociale.<sup>7</sup> Le lingue storico-naturali sono sistemi di forme di identità, strumenti non solo e non tanto di trasmissione di unità concettuali, quanto sistemi che creano articolate forme concettuali, cioè forme di vita nelle quali si riconoscono i soggetti individuali e collettivi. Le diverse lingue storico-naturali, di conseguenza, sono diversi sistemi di forme di identità che danno luogo ai modi di vita individuali e sociali: in questo senso le lingue sono culture, in tutte le loro manifestazioni, da quelle – spesso talmente irriflesse da sembrare automatiche – dell'espressione e della comunicazione quotidiana a quelle delle produzioni intellettuali più dotate del prestigio sociale. La presunta contrapposizione fra lingua e cultura non appare avere senso perché ogni forma culturale è una forma di vita, una forma di identità la cui pertinenza sta nell'adeguatezza ai processi relazionali degli individui e delle collettività.

<sup>6</sup> Per una ricognizione sulle idee e teorie linguistiche, si veda Formigari (2001). Per un modello generale di attività semiotica e della lingua in quanto sistema semiotico, si veda De Mauro (2002).

<sup>7</sup> Sul rapporto fra linguaggio e azione entro un modello generale di attività semiotica, si veda Petrilli (2002).

La creatività accompagna sempre la produzione semiotica che si concretizza nel linguaggio verbale, pur non essendo esclusiva di questo, e viene a caratterizzare il processo primigenio di costituzione dell'identità. A nostro avviso, il concetto semiotico di 'creatività linguistica' può consentire di mettere a fuoco ulteriormente anche il senso che i processi di sviluppo dell'interlingua assumono a livello degli individui e di valutarne le possibili implicazioni applicative.

Il concetto di 'creatività linguistica' può essere inteso, facendo riferimento alle sistematizzazioni di De Mauro (1982, 1994, 2002), nelle due accezioni di creatività 'regolare' e 'non regolare'. Con la prima si intende la capacità di produrre un numero infinito, aperto, non prevedibile di segni (*testi*, in accezione semiotica) a partire dal numero limitato di elementi costitutivi del sistema mediante l'applicazione dei suoi meccanismi, cioè delle sue regole. In altri termini, combinando secondo regole gli elementi del codice si possono produrre, potenzialmente, infiniti testi, i quali non hanno un limite intrinseco di estensione. I sempre nuovi testi che produciamo nella nostra attività comunicativa si basano, innanzitutto, su questo meccanismo di combinazione di elementi del codice mediante le sue regole.

La creatività non regolare è, invece, la possibilità di far funzionare i meccanismi semiotici di costituzione del senso pur violando le regole 'normali' del codice o cambiandole nel farsi stesso della comunicazione.

Mentre la creatività regolare consente di produrre gli infiniti eventi linguistici applicando le regole del sistema, quella non regolare permette di far rientrare nella 'normale' attività semiotica i processi di scambio comunicativo, di produzione di senso, di comprensione in presenza di violazione delle regole 'normali'. Sono manifestazione di tale principio anche la creazione di nuovi codici: le lingue artificiali, le lingue inventate (si veda Albani, Buonarroti, 1994).

Proprio lo sviluppo di un processo acquisizionale, che porti alla formazione di un'interlingua in un suo determinato stato, ci appare come un processo che gode dei due tipi di creatività. In generale, il processo di acquisizione della L2 mette in moto processi cognitivi, culturali, linguistici che lo collocano entro due confini: da un lato, i limiti dell'adeguatezza all'input che gli dà avvio e che lo nutre; dall'altro, quelli della deviazione dai caratteri di tale input. I confini dell'adeguatezza sono il frutto dello sforzo di ricostruzione dell'input messo in atto dall'apprendente; costituiscono punti di riferimento della sua rielaborazione cognitiva, culturale e linguistica che lo porta a fare ipotesi di regolarità soggiacenti all'input, a ricostruirle in forma di sistema, ad applicarle nei suoi comportamenti comunicativi sistematici.

Al contrario, i confini della deviazione dalle regole dell'input sono dati dalla distanza fra la ricostruzione fatta dall'apprendente e le caratteristiche intrinseche dell'input: si tratta di confini che, se vengono valicati, portano alla non elaborazione dell'interlingua (a base italiana, ad esempio), e all'impossibilità di comunicare con i nativi. In altri termini, se l'apprendente ricostruisce le regole dell'input in modo troppo deviante da quelle effettivamente tali nell'input, ne deriva un'interlingua fortemente deviante al punto da rendere difficile lo scambio comunicativo e troppo povera la competenza dell'apprendente. Questa è la situazione, ad esempio, dei migranti che, vivendo in condizioni sociali fortemente svantaggiate, hanno poco accesso all'input in L2, oppure quello dei migranti nelle primissime fasi di contatto con la lingua del nuovo contesto in cui si sono inseriti. I tratti della deviazione si accompagnano, comunque, a quelli della regolarità nello sviluppo della competenza interlinguistica, in una dialettica i cui punti di equilibrio sono funzionali in maniera relativa alla possibilità di sopravvivenza comunicativa dell'apprendente, mai in maniera assoluta: i punti di equilibrio non costituiscono in sé momenti di sviluppo dell'apprendimento, ma semmai sono stadi entro i quali le tensioni verso la deviazione e quelle verso la regolarità si annullano. Tali momenti di equilibrio si scompongono, però, sotto la spinta delle forze interne al sistema o di quelle esterne, di tipo sociolinguistico, che portano a rimettere in moto i processi di sviluppo acquisizionale.

Tutto ciò appare ampiamente confermato dai risultati delle ricerche acquisizionali anche applicate all'italiano L2: la prospettiva semiotica permette, in aggiunta, di interpretare i confini entro i quali si sviluppano i processi acquisizionali mediante il ricorso al concetto di 'creatività'.

Ci sembra che nelle prospettive acquisizionali sia possibile usare tale concetto in entrambi i suoi due sensi. I meccanismi di deviazione dalla norma, quelli cioè che portano l'apprendente a elaborare regole distanti da quelle presenti nell'input, possono essere considerati il terreno dove si applica la *creatività non regolare*, nel tentativo, comunque, di creare un sistema regolare. È proprio tale spinta alla regolarità, che procede verso l'adeguatezza alle norme dell'input, a manifestare, dall'altro lato, la *creatività regolare*: la tensione verso il confine dell'adeguatezza rappresenta per l'apprendente il terreno di ricostruzione della creatività regolare del nativo, e pertanto il tentativo di costituire la propria competenza in L2 secondo gli schemi di un paradigma 'normale' delle regole strutturali della lingua.

In generale, le due funzioni di creatività appaiono sorreggersi reciprocamente ed essere strettamente dipendenti fra di loro entro i processi acquisizionali, che anche in questo senso manifestano la loro rilevanza generale per la ricerca scientifica, secondo il 'paradigma jakob-

soniano' dei casi limite, dei processi estremi e marginali considerati, nel discorso sul metodo del linguista, come i casi più capaci di illuminare la portata generale dei processi nella loro normalità di funzionamento.<sup>8</sup> Entrambe le forme della creatività, infatti, sono contemporaneamente presenti nelle normali attività espressivo-comunicative in L1 del nativo: queste sono giocate costantemente fra le tensioni dell'adeguatezza alla norma (condivisa, in relazione alla natura istituzionale del codice di comunicazione) e quelle della libertà individuale che dagli atti di *parole* trascorre negli idioletti e nei comportamenti sistematici riscontrabili solo dopo che si siano verificati, e interpretabili come manifestazioni di nuove regole o di regolarità non di tipo formale, ma pragma- e sociolinguistico.<sup>9</sup>

Nel caso dei comportamenti espressivo-comunicativi di un apprendente la L2, le due funzioni di regolarità sono tese al loro estremo: non sono impegnate solo nella gestione degli scambi comunicativi, ma nella costruzione stessa di un sistema di comunicazione le cui articolazioni possano dare forma ai contenuti di senso e che possano garantire la pratica sociale della comunicazione. In questa prospettiva, sia i risultati delle tensioni verso l'adeguatezza, sia quelli delle tensioni verso la deviazione sono i frutti di un processo creativo: la creazione di un nuovo idioma, ovvero dell'interlingua. Questa diventa, allora, il luogo di una graduata e costante (non solo potenziale) creatività espressiva. L'apprendente, lungi dal poter essere considerato un soggetto impegnato esclusivamente ad assimilare le strutture della lingua bersaglio, è, in realtà, un soggetto costantemente impegnato in un'opera di creazione e di ricreazione di forme nelle quali strutturare l'identità del proprio rapporto con sé stesso, con gli altri, con il mondo: un rapporto che crea il mondo dell'espressione dei sentimenti, delle sensazioni, delle percezioni, delle idee, delle azioni, delle relazioni sociali.

## **L'italiano in contatto con le lingue degli immigrati: prospettive semiotiche e sociolinguistiche**

### *Prospettive semiotiche dell'italiano come lingua di contatto*

Se andiamo a cercare un ambito cui ascrivere più generalmente i fenomeni di apprendimento della L2 oggetto degli studi acquisizionali,

<sup>8</sup> Parliamo di 'paradigma jakobsoniano' per la metodologia delle ricerche linguistiche facendo riferimento al tipo di approccio di Roman Jakobson, che fece oggetto dei suoi studi, tra gli altri, i processi di sviluppo della L1 e quelli di perdita della competenza nei processi di afasia.

<sup>9</sup> L'idioletto è la varietà individuale di lingua, il modo sistematico in cui la lingua, fatto sociale, si configura nel singolo appartenente a una comunità.

è possibile trovarlo nel campo del *contatto linguistico*. L'apprendimento spontaneo della L2 appare sempre di più come un caso particolare di contatto fra lingue, al pari di tanti altri fenomeni che coinvolgono gli individui e i gruppi sociali: dalle parole straniere (esotismi) che entrano in una lingua alla convivenza di più lingue d'uso in una comunità, alle problematiche delle minoranze linguistiche. Se si applica alla materia dei processi di apprendimento la prospettiva del contatto fra idiomi, da un lato sembra possibile evitare alcuni rischi insiti nel concetto di 'apprendimento di una L2' e, dall'altro, scoprire nuovi spazi di ricerca dove collocare il dialogo fra diversi paradigmi di analisi.

Il ricorso a una prospettiva semiotica nell'interpretazione dei processi acquisizionali, lungi dall'interferire con le ricerche di tipo ricostruttivo dei meccanismi formali, che sono state fortemente produttive di risultati conoscitivi, può aiutare a definire meglio i confini teorici e applicativi entro i quali si collocano le tematiche delle lingue in contatto, innanzitutto dell'italiano come lingua di contatto.<sup>10</sup>

Una prima tematica alla quale può contribuire la prospettiva semiotica dell'analisi del contatto linguistico è costituita dal rapporto fra le caratteristiche dell'input linguistico e quelle dei risultati del processo acquisizionale della L2: facendo riferimento alle prospettive di analisi di tipo sociolinguistico possiamo rafforzare la consapevolezza che le 'deviazioni' della lingua degli immigrati condividono molti tratti della 'deviante' grammatica del parlato dei nativi. L'interlingua degli immigrati, pertanto, non è solo caratterizzata da semplificazioni e deviazioni, ma in realtà è molto più 'regolare' di quanto ci si possa aspettare, molto più fedele alle caratteristiche del parlato dei nativi. Il parlato, lo sappiamo, ha una sua grammatica, un suo sistema di regole che lo rendono, soprattutto nel caso del genere di discorso più comune, cioè il dialogo, distante dalla regolarità formale della lingua scritta.<sup>11</sup>

Alla considerazione sociolinguistica si può aggiungere quella semiotica che giustifica, con la dialettica fra creatività regolare e non regolare, la possibilità di ripresa e di rielaborazione dell'input da parte dell'apprendente: questi da un lato assimila ed elabora le forme cui è esposto (quelle del parlato, innanzitutto), ma anche mette in atto innovativamente modelli di gestione dell'espressione e della comunicazione derivati dalla pratica sociale: schemi di negoziazione del senso, fra modalità culturali in contatto, creazione di nuovi schemi di azione comunicativa.

<sup>10</sup> L'espressione *italiano come lingua di contatto* è entrata nel testo dei nuovi curricula per i cicli scolastici elaborati nel 2000 dalla Commissione ministeriale istituita dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro.

<sup>11</sup> Al proposito ved. Berruto (1994) e Vedovelli (1994).

Il secondo tema riguarda sempre una dimensione sociolinguistica, ovvero il tipo di collocazione delle varietà interlinguistiche entro lo spazio linguistico della società italiana.

Di recente, sta manifestandosi una crescente attenzione alle conseguenze dei fenomeni migratori sulla condizione linguistica della società locale: il tema di fondo è costituito dalle linee di tendenza che prenderà la dialettica fra il polo della nuova e giovane condizione linguistica unitaria e quella della tradizionale identità multilingue (multidialettale) della penisola (Berruto, 1994). Questa dialettica tradizionalmente e sostanzialmente bipolare (possiamo aggiungere, nel polo del multilinguismo, gli idiomi delle minoranze di antico insediamento entro i confini nazionali), si è trasformata in tripolare, il terzo polo essendo costituito dalle lingue degli immigrati. Questi apprendono, sì, l'italiano, ma il frutto di tale apprendimento, soprattutto nel caso degli adulti, è un'interlingua a volte (soprattutto negli stadi iniziali) dotata di caratteristiche strutturali non certo assimilabili all'italiano standard; le loro lingue d'origine permangono comunque nella conoscenza individuale e nell'uso fra connazionali. Nuovi idiomi, allora, entrano nella società italiana, si manifestano in modo più o meno vistoso, premono sulla nostra lingua e sui suoi utenti: sono un terzo soggetto che rende ancor più complesso l'assetto idiomatologico della società. La prima ricognizione sulle lingue immigrate ne ha individuate almeno 120 (Caritas, 2001); Bagna, Machetti, Vedovelli (2003) si pongono il problema della loro definizione come 'lingue immigrate' o come 'lingue dei migranti'; nel convegno dedicato alle città plurilingui, organizzato nel 2002 dal Centro per il plurilinguismo dell'Università di Udine, diversi interventi hanno avuto come tema il contatto fra l'italiano e le nuove lingue; un progetto interuniversitario di ricerca del Consiglio Nazionale delle Ricerche è dedicato all'argomento; il recente Dal Negro - Molinelli (2002) è il primo volume che svolge un'analisi sistematica della materia; la pubblicazione di un'analoga ricognizione, realizzata da M. Chini e dalle sue collaboratrici, è stata annunciata nei *Materiali linguistici dell'Università di Pavia*; il Centro di eccellenza della ricerca *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* dell'Università per Stranieri di Siena ha una sezione specificamente dedicata alla ricognizione sistematica del nuovo plurilinguismo della penisola. Ci si trova di fronte, dunque, a un nuovo fronte di ricerca, non proprio a un cambiamento di rotta, ma alla pertinentizzazione di un aspetto della dimensione sociale del fenomeno. Ma di quale fenomeno si tratta? La nostra risposta è che si tratti dell'universo dei fenomeni e processi delle lingue in contatto, e che pro-

prio nel concetto di 'contatto' fra idiomi è possibile trovare quel legame finora non palesato fra gli approcci linguistici e quelli interculturali.

In quanto nuovo sistema, dinamico e insieme sufficientemente strutturato, la lingua / le lingue / le interlingue degli immigrati entrano nello spazio idiomatico italiano: l'italiano degli immigrati può contribuire, in quanto frutto di sforzi creativi provenienti da diverse fonti linguistico-culturali, a inserire nuovi moduli di creativa espressività entro i circuiti della nostra comunicazione. Quanto la società italiana sappia riconoscere tali sforzi di creatività e sappia attingervi per promuovere ulteriori processi del proprio sviluppo è oggetto ancora ampiamente da studiare: è istruttiva in tal senso la testimonianza delle ricordate lingue immigrate, presenti nella quotidianità comunicativa, ma poco percepite dai nativi, secondo un processo di occultamento le cui basi risiedono in ampia parte, a nostro avviso, nell'insicurezza linguistica nazionale e negli atteggiamenti di razzismo comunicativo di molti italiani.

### **Il contatto (inter)linguistico come luogo del contatto (inter)culturale**

Almeno sulla base di quanto detto relativamente alle caratteristiche semiotiche dell'attività linguistica è possibile parlare dell'includibilità di una prospettiva interculturale anche nelle analisi linguistico-acquisizionali. Se la lingua è cultura, il contatto linguistico, in quanto cornice dei processi di apprendimento della L2, è un processo interculturale, dove i codici, cioè le forme culturali di identità, si incontrano e si ricreano secondo nuove forme. Il dubbio iniziale dal quale siamo partiti in questo contributo, ovvero il rischio di un'analisi linguistica priva di una prospettiva semioticamente culturale, e il rischio di un approccio interculturale dal quale sia assente la lingua, appare risolto: non è possibile un qualsiasi tipo di analisi delle lingue in contatto che non metta in gioco le categorie semiotiche delle culture in contatto.

Proprio perché questo processo è il regno della creatività, il contatto significa continuo trapasso di forme di identità da un codice all'altro, da una cultura all'altra: il miscuglio dei codici, lungi dall'essere il luogo dell'imbastardimento della cultura, diventa la forma più pura della normale creatività linguistica. L'apprendente una L2, il migrante come esempio paradigmatico, ricrea costantemente forme di identità nella dialettica della distinzione e del miscuglio, dove la regola non è la norma codificata della lingua bersaglio, ma la tensione che si stabilisce nell'interazione con gli altri interlocutori, nativi innanzitutto. La scelta orientata verso l'uso di una lingua; il grado di ricerca del mistilingui-

simo o della distinzione dei codici (seppure come auspicio e comunque a seconda della capacità comunicativa dei locutori-apprendenti); ebbene, tutto ciò costituisce il luogo in cui il singolo negozia il senso nell'interazione sociale con i nativi e con gli altri stranieri, costruisce e afferma la propria identità, si appropria di quelle altrui e le ricrea in uno spazio linguistico che quanto più sarà ampio tanto più sarà strumento di identità affermata del soggetto. I migranti 'che ce l'hanno fatta' sono proprio quelli che hanno saputo negoziare il senso nell'interazione sociale, mettendo in gioco la propria capacità di creare multiformi sistemi di identità.

La scuola italiana, con l'esponentiale aumento della presenza immigrata, può agire come ambiente in cui il concetto di 'italiano come lingua di contatto' permette di riconoscere, valorizzare e sviluppare gli sforzi di intrinseca creatività degli apprendenti stranieri adulti e bambini. Dal punto di vista dell'educazione linguistica, che nei suoi paradigmi rinnovati si è sempre fondata sulla dialettica fra creatività e regolarità, facendone uno dei suoi fondamenti, la considerazione della lingua degli immigrati non come insieme di deviazioni e di limitazioni espressive, ma come frutto di sforzo elaborativo e perciò creativo, può diventare un'ulteriore guida per l'azione didattica.

MASSIMO VEDOVELLI

vedovelli@unistrasi.it

*Università per Stranieri di Siena*

## BIBLIOGRAFIA

- P. ALBANI, B. BUONARROTI (1994), *Aga Magéra Difúra. Dizionario delle lingue immaginarie*. Bologna, Zanichelli.
- C. BAGNA, S. MACHETTI, M. VEDOVELLI (2003), *Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto*, in A. VALENTINI, P. MOLINELLI, P.L. CUZZOLIN, G. BERNINI (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del congresso della Società di Linguistica Italiana, Bergamo, 26-28 settembre 2002*. Roma, Bulzoni, pp. 201-222.
- M. BARNI, A. VILLARINI (2001), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri in Italia. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano, Franco Angeli.
- G. BERRUTO (1994), *Come si parlerà domani: italiano e dialetto*, in T. DE MAURO (a cura di), *Come parlano gli italiani*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, Fondazione IBM, pp. 15-24.
- CARITAS (2001), *Immigrazione. Dossier statistico 2001*. Roma, Nuova Anterem.
- CONSIGLIO D'EUROPA (1996, 1997, 2001), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages, Strasbourg.  
Ed. 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge, Cambridge University Press.  
Trad. it., *Quadro comune europeo per le lingue*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2002.
- S. DAL NEGRO, S. MOLINELLI (a cura di) (2002), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*. Roma, Carocci.
- T. DE MAURO (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Roma-Bari, Laterza.
- (1994), *Capire le parole*. Roma-Bari, Laterza.
- (2002), *Prima lezione sul linguaggio*. Roma-Bari, Laterza.
- T. DE MAURO, M. BARNI, L. MIRAGLIA, M. VEDOVELLI (2003), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, su incarico del Ministero degli Affari Esteri, Direzione generale per la Promozione e la Cooperazione Culturale, Ufficio I. Roma, Bulzoni.
- L. FORMIGARI (2001), *Il Linguaggio. Storia delle teorie*. Roma-Bari, Laterza.
- A. GIACALONE RAMAT (1993), *Italiano di stranieri*, in A.A. SOBRERO (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari, Laterza, pp. 341-410.
- (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci.
- M. GIUSTI (2001), *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, nuova ed. aggiornata (ed. orig. 1995).
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2000), *Educazione interculturale. Progetti e prodotti*, Dir. Gen. Scambi Culturali; Commissione Europea, Dir. Gen. Educazione e Cultura, Progetto Eurosdice, Azione 2 Comenius. Roma, Ministero Pubblica Istruzione.
- R. PETRILLI (2002), *L'interazione simbolica*. Perugia, Guerra.

- M. VEDOVELLI (1994), *L'italiano parlato dagli italiani e l'italiano appreso dai non italiani*, in T. DE MAURO (a cura di), *Come parlano gli italiani*. Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, Fondazione IBM, pp. 87-98.
- (2000), *La dimensione linguistica nell'immigrazione straniera in Italia: una ricognizione e una bibliografia ragionata*, «Studi Emigrazione», XXXVII, 140, dicembre, pp. 905-928.
  - (2001), *La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma*, in M. BARNI, A. VILLARINI (a cura di), *La questione della lingua degli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano, Franco Angeli, pp. 17-43.
  - (2002a), *Guida all'italiano di stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma, Carocci.
  - (2002b), *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Con prefazione di Tullio De Mauro. Roma, Carocci.

## Summary

The article examines the concept of “interculture” from a linguistic point of view. In particular, it compares it with that of “interlanguage” as developed in the context of language acquisition research. The comparison of these two concepts, and the theoretical and methodological perspectives they come from, allows us to highlight the need to develop their application in concrete terms. Language acquisition research, for example, has tended to examine language outside specific social interactions. Instead, an approach that is sensitive to the semiotic dimension of contact between languages and cultures might account for those elements of creativity, and expression of a language system developing during learning.

REMI VOL. 19 N°2 - 2003

**LES INITIATIVES DE L'ÉTRANGER  
ET LES NOUVEAUX  
COSMOPOLITISMES**



Coordination : **Marie-Antoinette HILY**  
et **Alain TARRIUS**

**2003 - Vol. 19 - N°2**  
**ISBN 2-911627-34-2**

**Éditorial**

**Alain Battégay** : Les recompositions d'une centralité commerçante immigrée :  
la Place du Pont à Lyon

**Florence Bouillon** : Des migrants et des squats : précarités et résistances aux marges  
de la ville

**Hélène Delos** : Entre Maghreb et Turquie : mobilités et recompositions territoriales

**Sophie Bava** : De la « baraka aux affaires » : éthos économique-religieux et  
transnationalité chez les migrants sénégalais mourides

**Sylvie Bredeloup** : La Côte d'Ivoire ou l'étrange destin de l'étranger

**Notes de recherche :**

**Cécile Miquel** : L'« intrusion professionnelle » d'une sociologue-anthropologue  
dans l'envers gitan du décor urbain

**Katrine Rømhild Benkaaba** : Communautés communicantes : étude de quatre radios  
à Marseille

**HORS DOSSIER :**

**Detelina Tocheva** : Peurs européennes, peurs malthusiennes

**Note d'actualité :**

**Olivier Clochard, Antoine Decourcelle et Chloé Intrand** : Zones d'attente et  
demande d'asile à la frontière : le renforcement des contrôles migratoires ?



**REVUE EUROPEENNE DES MIGRATIONS  
INTERNATIONALES - REMI**

MSHS - 99 avenue du Recteur Pineau

86000 POITIERS CEDEX

Tél.: 05 49 45 46 56 - Fax: 05 49 45 46 68

remi@mshs.univ-poitiers.fr

<http://www.mshs.univ-poitiers.fr/migrinter/remi.htm>

## “Il Mantello di Arlecchino”

### Alunni che non hanno cittadinanza italiana: l'indagine annuale del Ministero dell'Istruzione\*

*“Strano ed originale già incrociato con i geni di suo padre e sua madre, terza persona tra di loro, ogni bambino evolve tramite nuovi incroci”<sup>1</sup>*

#### Introduzione

Sono 232.766 gli alunni stranieri a scuola nell'a.s. 2002/2003 e rappresentano una percentuale del 2,96% sul totale della popolazione scolastica (Tab. 1). Erano poco più di 30.000 nell'anno 1992/93. Sono aumentati di oltre 50.000 rispetto ad un anno fa.

Si confermano ai primi posti i gruppi provenienti da Albania, Marocco, ex-Jugoslavia (Tab. 2).

Sono questi i primi dati, i più immediati che emergono dalla nuova pubblicazione sugli studenti con cittadinanza non italiana di scuole statali e non statali. Ecco i principali elementi di interesse e alcune possibili piste di discussione.

#### In Europa: 5 paesi a confronto<sup>2</sup>

Il dato quantitativo, dunque: 232.766 alunni stranieri sono tanti o sono pochi? Sono pochi. Anzi, pochissimi se rapportati al totale degli alunni italiani (rappresentano il 2,96%) e alle percentuali molto più alte di alunni stranieri presenti nelle scuole di altri paesi europei.

\* Il presente articolo rielabora, sintetizza e approfondisce alcuni aspetti illustrati nell'introduzione pubblicata nel rapporto di ricerca “Alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2002-2003”, Ministero dell'Istruzione, ottobre 2003.

<sup>1</sup> MICHEL SERRES, *Il Mantello di Arlecchino*, Venezia, Marsilio, 1992.

<sup>2</sup> Per la ricerca dei dati sui Paesi europei hanno collaborato: il CSER - Centro Studi Emigrazione Roma (e i corrispondenti della Federazione Internazionale “G.B. Scalabrini”: CIEMI di Parigi, CSERPE di Basilea); il British Council Italy, progetto *Managing Diversity in Schools - Gestire le diversità a scuola*.

La Spagna utilizza, nella rilevazione, la stessa metodologia dell'Italia: viene preso in considerazione tutto l'arco scolastico, dalla scuola infantile a quella superiore di scuole statali e non statali, e la definizione di "alunno straniero" è utilizzata nell'accezione di "alunno che non ha nazionalità spagnola. L'alunno con doppia nazionalità è considerato spagnolo". Risulta una percentuale quasi identica all'Italia: 2,95%, ossia 201.518. Le principali aree continentali di provenienza sono: Sud America (74.940), Africa (48.239), Unione Europea (31.455). I primi tre Paesi più rappresentati sono: Marocco, Perù e Repubblica Dominicana.<sup>3</sup>

In Germania, invece, sono quasi 1 milione gli alunni stranieri (secondo i dati dell'Ufficio Federale di Statistica,<sup>4</sup> erano esattamente 950.718 nel 2001, di cui il 65,5% provenienti dai Paesi europei non UE) e rappresentano una percentuale del 9,7% sul totale della popolazione scolastica. In questi dati non sono compresi gli *Aussiedler*, persone con cittadinanza tedesca provenienti dai territori dell'ex blocco sovietico. Al primo posto si trovano gli alunni provenienti dalla Turchia con una percentuale molto alta, il 43,5% sul totale degli alunni stranieri. Seguono con numeri molto inferiori gli alunni provenienti dall'Italia e da Serbia e Montenegro.

In Francia, gli "alunni di nazionalità straniera" sono 652.000, una percentuale che è poco più del 6%, ma i dati si riferiscono alle scuole di primo e secondo grado dell'anno 2000.<sup>5</sup> Bisogna segnalare che è in diminuzione il numero di studenti stranieri a partire dall'anno 1991/92, a motivo della politica di assimilazione del governo francese che ha favorito e promosso l'acquisizione della cittadinanza. Le nazionalità maggiormente rappresentate sono l'Algeria, il Marocco, la Turchia.

In Inghilterra, in base alla normativa in vigore con il "Race Relations Act", l'etnicità degli alunni è un dato che le scuole sono tenute a censire<sup>6</sup> e riportare al DFES, "Department for Education and Skills".<sup>7</sup> L'appartenenza etnica è "autocertificata",<sup>8</sup> ossia dichiarata dai genito-

<sup>3</sup> Elaborazioni riferite all'anno scolastico 2001-02, dati del "Ministerio de Educación, Cultura y Deporte". Una sintesi è disponibile sul Bollettino del "CIDE - Centro de Investigación y Documentación Educativa": *El alumnado extranjero en el sistema educativo español*, (Febbraio 2003, n° 11), scaricabile dal sito web <http://www.mec.es/cide/boletincide/bol011feb03.pdf>.

<sup>4</sup> Statistisches Bundesamt Wiesbaden, "Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 1, Allgemein bildende Schulen" für das Schuljahr 2001-02. Bestellung nr. 2110100-02700.

<sup>5</sup> ÉLISE DE LACERDA, LAURENT AMELINE, "Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premier et second degrés", VEI Enjeux, n° 125, juin 2001.

<sup>6</sup> Vi è l'obbligo per le scuole di valutare e monitorare come le politiche scolastiche abbiano efficacia sugli alunni, i docenti, i genitori di minoranze etniche.

<sup>7</sup> Corrispettivo in Italia del Ministero per l'Istruzione.

<sup>8</sup> Alunno e genitori possono richiedere in qualsiasi momento che la dichiarazione sia modificata o cancellata. Possono anche non dichiarare la propria appartenenza etnica (in questo caso, il dato viene registrato come "non classificato").

ri per gli alunni fino a 11 anni, poi dai ragazzi stessi,<sup>9</sup> in base ad un criterio non legato alla nazionalità, bensì alla provenienza da un gruppo che si definisce (ed è riconosciuto dagli altri), come una comunità distinta, in virtù di una storia comune e di una propria tradizione culturale, ivi inclusi costumi familiari e sociali.

In considerazione di ciò si comprende, dunque, come mai i numeri relativi agli alunni di "minority ethnic groups" (censiti al gennaio 2003<sup>10</sup>) siano così alti: 508.000 nella "Primary School" (5-11 anni) e 412.000 nella "Secondary School" (11-16 anni), per un totale di 920.000 alunni, ovvero il 14% dell'intera popolazione scolastica.<sup>11</sup>

Interessante anche il dato sull'appartenenza linguistica: sono 366.000 gli alunni di madrelingua diversa dall'inglese (ovvero il 10,5%) nella "Primary School", e 293.000 (ovvero l'8,9%) nella "Secondary".

In Svizzera, la percentuale di "alunni stranieri" (cioè con passaporto non elvetico) raggiunge il 23% nella scuola dell'obbligo, ma il dato non comprende gli alunni che hanno acquisito la cittadinanza e che rappresentano il 10% di tutti gli stranieri.<sup>12</sup> Il gruppo più importante viene dalla ex-Jugoslavia con il 37% di presenze, al secondo posto troviamo l'Italia con il 16%, e quindi il Portogallo con l'11%. Una volta, la nozione di alunni stranieri era quasi sinonimo di alunni italiani. Nel 1980 rappresentavano il 52% sul totale degli stranieri; nello stesso anno il gruppo che è oggi maggioritario, la ex-Jugoslavia, aveva una presenza del 2%.

## Italia, un modello "diffuso"

La situazione italiana è caratterizzata da due elementi che incidono sulle strategie educative da adottare e anche sulla percezione che di questo fenomeno hanno gli insegnanti e l'opinione pubblica in generale: la disomogeneità e differenziazione della presenza di alunni stranieri sul territorio italiano, e la velocità con cui questa presenza si è

<sup>9</sup> Con il supporto dei genitori, fino a 15 anni; da soli, i sedicenni.

<sup>10</sup> A partire dal gennaio 2002, il censimento avviene ogni mese di gennaio attraverso il PLASC - *Pupil Level Annual School Census*. Dal gennaio 2003, la classificazione usata per definire l'etnia degli alunni è identica a quella impiegata per il censo nazionale della popolazione, in modo da rendere il sistema uniforme di più semplice lettura (si pensi che, a livello regionale, le "Local Education Authorities" utilizzano oltre 70 diverse categorie etniche).

<sup>11</sup> Dati del DFES, SFR (Statistics First Release) 09/2003, 24 aprile 2003, <http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/SFR/s0390/SFR09.03-web.doc>.

<sup>12</sup> Bundesamt für Ausländerfragen, Statistischer Bericht n° 2A, "Die Ausländer in der Schweiz. Retrospektive Bestandsergebnisse", Dezember 2001. Statistischer Bericht n° 3, "Die Ausländer in der Schweiz. Bevölkerungsbewegung Jahressergebnisse", Dezember 2001.

prima affacciata e poi accresciuta tra i banchi di scuola. Senza un esame attento di queste variabili, non può essere fatta neanche una comparazione vera con gli altri paesi europei.

Per quanto riguarda la concentrazione di alunni stranieri, si riscontra una densità più elevata nelle aree del Nord del Paese (Tab. 3). La percentuale più elevata è al Nord-Est con il 5,29%; a Nord-Ovest è del 4,63%; al Centro è del 4,11%; a Sud dello 0,75% e nelle Isole dello 0,56%.

Il dato sulla maggiore concentrazione nel Nord è ancor più palese se si guarda ai valori delle singole province (Tab. 4). Ad esempio, si nota che nelle province di Vicenza e Treviso ci sono più alunni stranieri che non in molti capoluoghi di regione. È una "notizia" dal punto di vista statistico, ma è anche e soprattutto la spia di un modello di società multiculturale che si sta prefigurando in Italia. Un modello variegato, policentrico, "diffuso", nel quale i poli di attrazione non sono solo le grandi città, ma anche i piccoli centri. In molte delle città medio-piccole la maggioranza degli alunni immigrati si trova nei comuni della provincia piuttosto che nel comune capoluogo.

Lo si vede chiaramente riclassificando le città in base alla percentuale di presenze. Così ai primi posti troviamo:

Prato:	7,85% (cittadinanza prevalente Cina)
Mantova:	7,65% (c.p. Marocco)
Reggio Emilia:	7,15% (c.p. Marocco)
Modena:	7,01% (c.p. Marocco)
Piacenza:	6,44% (c.p. Albania)
Pordenone:	6,39% (c.p. Albania)
Firenze:	6,29% (c.p. Cina)
Bologna:	6,22% (c.p. Marocco)

La "piccola" provincia di Mantova ha la percentuale più alta in Lombardia ed è seconda a livello nazionale. Ma è considerevole anche la progressione fatta dalle province di Piacenza e Pordenone, con un aumento di presenze in un anno di quasi il 2%.

## Le quattro Italie

Utilizzando tecniche statistiche combinate, ovvero l'*Analisi in componenti principali* e la *Cluster Analysis*, le province italiane sono state raggruppate in quattro aree geografiche molto diverse tra loro, ma omogenee al proprio interno e caratterizzate da alcuni indicatori: livello di disoccupazione, numero depositi bancari, numero permessi di soggiorno. I quattro *cluster* corrispondenti a quattro grandi aree socio-economiche, sono caratterizzati, da diversa capacità attrattiva nei confronti dei flussi immigratori dovuta al differente tessuto socio-economico delle province che in esse si sono raggruppate.

Si riscontra così l'esistenza di due "sud". Il primo comprende le province meno industrializzate, con i redditi più bassi (le province della Sicilia meridionale, per esempio), mentre il secondo, che ha un maggior numero di alunni stranieri, comprende le province della Sicilia occidentale (Palermo, Catania) e la fascia adriatica da Lecce a Pescara.

Pure il nord è diviso in due macroregioni, anch'esse frastagliate perché determinate da dinamiche economiche più che dalla collocazione geografica. Abbiamo casi di province del centro nord come Livorno e Massa, Verbania e Sondrio, che appartengono al secondo cluster, che è quello che raggruppa parte del sud e delle province adriatiche meridionali. Oppure, si può osservare una provincia prevalentemente montuosa e periferica come il cuneese, appartenente al primo cluster (quello con maggior forza attrattiva), diversamente dai territori simili di Sondrio e Verbania.

Vi sono aree alpine e pedemontane attivamente attraversate dalla globalizzazione, mentre altre si caratterizzano come «zone tristi»,<sup>13</sup> come le hanno definite alcuni studiosi, più lente a mobilitare risorse economiche, culturali e sociali adeguate ai rapidi mutamenti in atto.

## La velocità del cambiamento

La seconda considerazione relativa alle caratteristiche del modello italiano è che, a differenza di altri paesi europei di più lunga tradizione multiculturale, il cambiamento per la scuola italiana è stato rapidissimo. Lo si vede chiaramente prendendo in considerazione i dati di piccole città che fino a dieci anni prima non avevano mai avuto, se non in casi eccezionali, numeri significativi di alunni stranieri nelle proprie scuole. Se si fa il confronto con un paese vicino, la Francia per esempio, si scopre che questa nazione è terra d'immigrazione da più di 150 anni e che per tutto il '900 ha mantenuto una media di presenze straniere del 6-7%. Per non parlare del diverso percorso di costruzione nazionale: la Francia, con metodo assimilazionista, ha cercato di uniformare le diversità; l'Italia è un Paese dove più forti sono le autonomie regionali e le istanze locali.

Ed è proprio questa Italia "delle 100 città e dei 1.000 campanili" che emerge dall'indagine sugli alunni che non hanno cittadinanza italiana.<sup>14</sup>

Anche qui, uno sguardo ai dati relativi alle province dà conto del paesaggio che si sta delineando. Del caso di Mantova si è già detto, ma

<sup>13</sup> ALDO BONOMI, *Il capitalismo molecolare. La società al lavoro nel Nord Italia*, Torino, Einaudi, 1997.

<sup>14</sup> CENSIS, *Asimmetrie, conflitti e paure nella società globale. 35° Rapporto*, Milano, Franco Angeli, 2003.

si può osservare ancora che nelle scuole della provincia di Cuneo (scuole di collina e montagna) c'è una percentuale più alta di alunni stranieri che non nelle scuole delle province di Venezia e Bari, Napoli e Palermo, grandi città e porti del Mediterraneo.

Nell'immaginario collettivo è forte la convinzione che gli immigrati arrivino dal mare. Ed in parte, ma solo in parte, corrisponde alla realtà: gli alunni si trovano però in prevalenza nelle scuole di pianura o anche nelle parti più basse e più popolate delle valli alpine.

Il Sud dell'Italia, dunque, è soprattutto luogo di transito e di prima accoglienza, mentre il Centro e il Nord sono luoghi di stabilizzazione.

## Il Mondo a scuola

Altro elemento che caratterizza il modello "diffuso" dell'Italia è la molteplicità delle provenienze. Nelle scuole italiane, sono presenti 189 diverse cittadinanze. Gli Stati del mondo sono, secondo i dati Istat, 195. C'è "il mondo a scuola". È un dato reale, concreto, non solo una metafora. Così ad esempio nelle scuole della provincia di Bergamo sono rappresentate 110 cittadinanze, a Padova 109, a Perugia 106, a Pordenone 76 (Tab. 5). Possono essere anche piccoli numeri, dal punto di vista quantitativo, ma si traducono in una straordinaria varietà di appartenenze nelle classi e nelle scuole.

Si sta delineando, dunque, una grande frammentazione ed è questo un altro aspetto costitutivo del modello italiano. Le conseguenze sul piano operativo sono immediate: è ben diverso insegnare in una classe con quattro o cinque alunni provenienti dallo stesso paese o dalla stessa area geografica, o con alunni provenienti da paesi diversissimi.

Basta prendere i dati sui gruppi prevalenti di alunni immigrati in alcune città delle stesse regioni:

### *Lombardia*

Milano (Filippine)  
Brescia (Marocco)  
Cremona (India)

### *Veneto*

Verona (Marocco)  
Vicenza (Ex-Jugoslavia)  
Padova (Romania)

Anche le regioni sono multicolori, a macchia di leopardo, e questo disegno si sta delineando anche all'interno delle stesse città: a Prato, per esempio, in quartieri e scuole diverse si alterna la prevalenza di cinesi e di albanesi.

Una scuola a "mantello di Arlecchino" per usare la metafora del filosofo francese Michel Serres che individua nella nostra "maschera" l'emblema della mescolanza e del meticcio. Arlecchino è emblema dei figli di coppia mista, un personaggio con molte cittadinanze. E le sue parentele e le sue radici, secondo lo scrittore, si trovano anche in Nigeria, nella cultura yoruba.

## Gli indiani del Po

Cremona è l'unica provincia d'Italia il cui gruppo prevalente è rappresentato dagli indiani. Ma l'analisi andrebbe estesa anche alle province vicine, in particolare quelle del Po (gli indiani sono al 2° posto in provincia di Mantova e di Reggio Emilia).

Sono 5.041 gli alunni indiani nelle scuole del territorio nazionale. Vengono in gran parte da una regione dell'India del Nord, il Punjab, "terra dei cinque fiumi" (questa l'etimologia del nome) e di campi coltivati. Ma gli agricoltori, i Punjabi, in buon numero, hanno scelto la via della migrazione per sfuggire alla crisi economica e sociale innescata dal processo di modernizzazione dell'agricoltura indiana, la cosiddetta "rivoluzione verde". Fanno i bergamini (mungitori) nelle stalle abbandonate dagli italiani, vivono in gran parte delle cascine e nei paesi delle province del Po. In provincia di Cremona (dove sono il principale gruppo etnico, sia tra gli adulti che tra i ragazzi) sono state realizzate una ricerca,<sup>15</sup> e una mostra fotografica.<sup>16</sup> Attraverso un'osservazione panoramica e partecipante, che è andata oltre i dati numerici, è stato analizzato il tipo di relazione con la popolazione locale, l'inserimento dei bambini nel contesto scolastico, le rappresentazioni nella stampa locale, la partecipazione sociale.

Una manodopera richiesta, una presenza discreta, silenziosa, concreta e nel contempo straordinaria, nel senso di fuori dell'ordinario, fantastica, incredibile.

Come in un romanzo di Italo Calvino. Qui c'è una regione invisibile, una "Padania" volante che si sposta dall'India all'Italia, dal Punjab alla pianura padana.<sup>17</sup>

## Il Mediterraneo in classe

È l'Albania, anche quest'anno e in modo più marcato, il paese al primo posto come numero di alunni (40.482); seguono Marocco (33.774) ed ex-Jugoslavia (21.762).

Insieme fanno quasi 100.000 presenze, vale a dire poco meno della metà del totale degli alunni provenienti da tutto il mondo. Ma questo dato indica anche la prevalenza del Mediterraneo; si tratta infatti di paesi che appartengono all'altra sponda, molto vicini dal punto di vista

<sup>15</sup> *Turbanti che non turbano. I Sikh nella provincia di Cremona*, in corso di pubblicazione presso Franco Angeli.

<sup>16</sup> *Invisibili. Immagini di immigrati indiani nel Cremonese*, Provincia di Cremona, 2002.

<sup>17</sup> VINICIO ONGINI, "Gli indiani del Po" in *Sfogliolibro*, settembre 2003, editrice Bibliografica.

geografico, ma anche vicini di storia, popoli che hanno nelle culture del Mediterraneo un minimo comune denominatore.

È un Mediterraneo che guarda soprattutto verso Est e lo si legge chiaramente esaminando i dati sui gruppi di alunni prevalenti in alcune province. A Trieste e Vicenza prevalgono gli alunni della Jugoslavia (Serbia e Montenegro), a Roma i rumeni, a L'Aquila e a Macerata i macedoni, a Crotone e a Oristano ancora la Jugoslavia.

Anche il Mediterraneo è entrato nel modello "diffuso".<sup>18</sup>

### **Cittadinanze emergenti: Romania, Ecuador, Argentina**

La Romania con 15.509 presenze e l'Ecuador con 7.273 sono rispettivamente al quarto e al sesto posto della classifica generale come numero di alunni, entrambe quasi raddoppiate rispetto all'anno precedente. La Romania è la prima cittadinanza nelle scuole delle province di Roma, Viterbo, Latina, Torino e Padova. La Romania in passato è stato un paese d'accoglienza di italiani, intere comunità del Nord-Est sono emigrate tra fine '800 e inizio '900. Oggi sono numerose le piccole imprese che hanno aperto stabilimenti in Romania (l'Italia è il primo partner commerciale). Ma ci sono anche affinità culturali e linguistiche: i rumeni parlano una lingua neo latina, hanno grandi aspettative verso l'Italia, imparano l'italiano con più facilità di altri gruppi d'immigrazione.<sup>19</sup>

La presenza dell'Ecuador si registra soprattutto nelle grandi città, in particolare nella provincia di Genova (il 43,21% su 5.762 alunni stranieri). La presenza ecuadoriana è caratterizzata dalla predominanza femminile e dunque dalla realtà di famiglie monoparentali con la sola madre che spesso lavora come domestica o assistente familiare in casa d'altri. Il processo migratorio vede la partenza della madre, o di entrambi i genitori, che lasciano il loro paese affidando i figli alle nonne, alle zie o altri parenti, per poi attivare (ma a volte passano mesi o anni) il ricongiungimento familiare.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> All'interno della *Commissione nazionale per l'educazione interculturale* del Ministero della Pubblica Istruzione, il gruppo di lavoro su "Europa e Mediterraneo" aveva cominciato a costruire una mappa dei progetti educativi, quasi una *Pedagogia del Mediterraneo*. Convegno "Il mare che unisce", Sestri Levante (Ge), 22/24 ottobre 1998.

<sup>19</sup> FRANCESCO RANDAZZO (a cura di), *Romania, Italia, Europa. Storia, politica, economia e relazioni internazionali*, Cosenza, Editori Periferia, 2003. GABRIELE BRUNETTI, *Romeni due anni dopo. Il loro Paese entrerà in Europa ma loro resteranno extracomunitari*, «Cittadini dappertutto», mensile di relazioni interculturali, luglio-agosto 2003.

<sup>20</sup> SALVATORE PAGANO, *Identità sociali e linguistiche in cammino: note su famiglie e alunni ecuadoriani a Genova*, in G. CARLINI (a cura di), *Famiglie in trasformazione, bambini, adulti, scuola*, Genova, IRRE, 2002.

Un'altra cittadinanza che in questo anno scolastico ha quasi raddoppiato le presenze è l'Argentina, passata da 1.233 a 2.350. Sono sempre più numerosi gli italiani d'Argentina che vogliono tornare a casa e cercano di rintracciare le proprie radici. Si tratta dei pronipoti di quei tre milioni di emigrati tra il 1830 e il 1950, che sognano di fare a ritroso la traversata dei nonni, dopo il crollo sociale ed economico che ha colpito il paese sudamericano due anni fa. A loro è stata riservata una quota d'ingresso in Italia di 4.000 unità. Un'onda di emigrazione di ritorno che è spesso colta e cosmopolita, parla più lingue e va a caccia dei nonni sul web.

## **Gli adulti stranieri vanno a scuola**

Anche la geografia della partecipazione dei cittadini stranieri adulti<sup>21</sup> ai corsi di alfabetizzazione primaria e ai corsi per l'integrazione linguistica e sociale conferma le caratteristiche che si sono delineate nell'indagine sugli alunni che non hanno cittadinanza italiana: i tre quarti dei corsi per stranieri sono stati attivati nelle regioni settentrionali. Le regioni Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna sono ai primi posti per numero di corsi per adulti rivolti ai cittadini stranieri.

Il numero dei frequentanti le attività formative dei Centri Territoriali Permanenti è stato di 76.819 adulti stranieri (a.s. 2001/2002) appartenenti a 162 diverse nazionalità. Più precisamente, 22.666 nei corsi finalizzati al conseguimento di un titolo di studio (147 nazionalità rappresentate) e 42.855 nei corsi di integrazione linguistica (154 nazionalità rappresentate). In assoluto i cittadini del Marocco sono stati i più numerosi in tutti i corsi delle sezioni previste con 15.512, iscritti seguiti dai cinesi 7.289 e dagli albanesi 4.172.

## **Conclusioni**

La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana è un indicatore molto significativo del tipo di società multiculturale che si va delineando in Italia. Un tessuto economico multiforme e vitale sostenuto da piccole e medie imprese, da specializzazioni locali, spiega le ragioni di una presenza così diffusa e variegata nelle scuole italiane.

L'"alunno" rimanda alla presenza di una famiglia, o parte di essa, e ad una dimensione di relativa stabilità. È dunque un osservatorio pri-

<sup>21</sup> Per ulteriori approfondimenti si veda il volume "L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti", Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, gennaio 2003.

vilegiato quello della scuola, poiché consente di leggere uno scenario complesso e di avviare ulteriori ricerche e approfondimenti.

Il significativo aumento, negli ultimi anni, del numero di alunni stranieri, sottolinea il carattere di stabilità assunto dal fenomeno migratorio, interpella le politiche educative ed evidenzia le necessità di una programmazione, proprio a partire dal paesaggio statistico fotografato dall'indagine nazionale, delle risorse e degli interventi.

Verso una scuola delle cittadinanze: identità nazionale condivisa, capace di contenere le tante identità locali, ma anche di costruire una cornice più ampia entro la quale far dialogare la molteplicità delle culture.

VINICIO ONGINI

vinicio.ongini@libero.it

*Ministero dell'Istruzione,  
Università e Ricerca*

## BIBLIOGRAFIA

- ELENA BESOZZI (a cura di), *Crescere tra apparenza e alterità*. Milano, Franco Angeli, 2000.
- CARITAS, *Immigrazione. Dossier statistico 2003, XII Rapporto*. Roma, Anterem, 2003.
- ANTONELLA CECCAGNO (a cura di), *Migranti a Prato*. Milano Franco Angeli, 2003.
- CENSIS, *Asimmetrie, conflitti e paure nella società globale - 35 Rapporto*. Milano, Franco Angeli, 2001.
- COMUNE DI MILANO, *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*. Milano, Franco Angeli, 2003.
- LORENZO FISCHER, MARIA GRAZIA FISCHER, *Scuola e società multietniche. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*. Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2002.
- FONDAZIONE ISMU, *Ottavo rapporto sulle migrazioni 2002*. Milano, Franco Angeli, 2003.
- ENRICO FRAVEGA, LUCA QUEIROLO PALMAS, *Classi meticce*. Roma, Carocci, 2003.
- MARIA GIACIN CHIADES (a cura di), *Minoranze territoriali e nuove minoranze a confronto*, Treviso, Canova edizioni, 2003.
- GRAZIELLA GIOVANNINI, LUCA QUEIROLO PALMAS (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2002.
- CORRADO GIUSTINIANI, *Fratellastri d'Italia*. Roma, Laterza, 2003.
- RITA GOFFREDO (a cura di), *Ciao scuola. Alunni non italiani in Puglia*. Bari, Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, 2003.

- HERVÉ LE BRAS, *Il demone delle origini. Demografia e estrema destra*. Milano, Feltrinelli, 2001.
- MARIA I. MACIOTI, ENRICO PUGLIESE, *L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*. Roma, Laterza, 2003.
- DOROTEN MEDICI (a cura di), *Il bambino sconfinato*. Enna, Città Aperta, 2003.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, SERVIZIO PER L'AUTOMAZIONE INFORMATICA E L'INNOVAZIONE TECNOLOGICA, *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, giugno 2001.
- MINISTERO ISTRUZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA, DIREZIONE GENERALE PER LA FORMAZIONE, *Italiano L2: lingua di contatto e lingua di culture (formazione docenti in classi plurilingue)*, 2003.
- SALVATORE PAGANO, *Identità sociali e linguistiche in cammino: note su famiglie e alunni ecuadoriani a Genova*, in G. CARLINI (a cura di), *Famiglie in trasformazione. Bambini, adulti, scuola*. Genova, IRRE, 2002.
- PROVINCIA DI PIACENZA, CEDOMIS, *Il volto dell'immigrazione. Primo rapporto anno 2002*. Piacenza, 2002.
- FRANCESCO RANDAZZO (a cura di), *Romania, Italia, Europa*. Cosenza, edizioni Periferia, 2003.
- REGIONE EMILIA ROMAGNA, *L'immigrazione straniera in Emilia Romagna*. Milano, Franco Angeli, 2003.
- REGIONE LOMBARDIA, DIREZIONE GENERALE FAMIGLIA E SOLIDARIETÀ SOCIALE, FONDAZIONE ISMU, *Osservatorio regionale per l'integrazione e la multiculturalità. Rapporto 2002*. Milano, ISMU, 2002.
- REGIONE LOMBARDIA, MPI - DIREZIONE REGIONALE DELLA LOMBARDIA, FONDAZIONE CARIPOLO, ISMU, *Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia. Seconda indagine, «Quaderni ISMU», 2, 2000*.
- REGIONE TOSCANA, MIUR TOSCANA, IRRE TOSCANA, *Sulle ali. Accoglienza, lingua e interrogazione*, a cura di Giuseppe Ianni e Gianluigi Spada. Sesto Fiorentino, 2003.
- ELISABETTA RICCIARELLI (a cura di), *Nuovi compagni di banco*. Milano, Franco Angeli, 2003.
- VIS, SETTORE EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO, MINISTERO ISTRUZIONE UNIVERSITÀ E RICERCA, *Interculturalità e integrazione nella scuola elementare. Il punto di vista del bambino straniero*. Roma, Vis, 2002.
- GIOVANNA ZINCONI (a cura di), *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*. Bologna, Il Mulino, 2001.

Tab. 1 – Alunni con cittadinanza non italiana - Serie storica

Anno scolastico	Alunni con cittadinanza europea		Alunni con cittadinanza extra-europea <sup>1</sup>		Totale alunni con cittadinanza non italiana	Numero indice a base 1983/84=100	Incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale popolazione scolastica
	Valore assoluto	Valore percentuale	Valore assoluto	Valore percentuale			
1983/84	2.706	44,33	3.398	55,67	6.104	100	0,06
1984/85	2.792	43,17	3.676	56,83	6.468	106	0,06
1985/86	2.915	41,35	4.135	58,65	7.050	115	0,07
1986/87	3.097	41,72	4.327	58,28	7.424	122	0,07
1987/88	3.605	40,20	5.362	59,80	8.967	147	0,09
1988/89	4.559	38,67	7.232	61,33	11.791	193	0,12
1989/90	4.988	36,49	8.680	63,51	13.668	224	0,14
1990/91	6.044	32,16	12.750	67,84	18.794	308	0,19
1991/92	8.351	32,42	17.405	67,58	25.756	422	0,27
1992/93	11.045	36,16	19.502	63,84	30.547	500	0,32
1993/94	14.938	39,86	22.540	60,14	37.478	614	0,41
1994/95	18.161	42,42	24.655	57,58	42.816	701	0,47
1995/96	21.736	43,19	28.586	56,81	50.322	824	0,56
1996/97	24.423	42,40	33.172	57,60	57.595	944	0,66
1997/98 <sup>2</sup>	30.134	42,65	40.523	57,35	70.657	1.158	0,81
1998/99 <sup>3</sup>	35.687	41,73	49.835	58,27	85.522	1.401	1,09
1999/00	51.361	42,92	68.318	57,08	119.679	1.961	1,47
2000/01	64.342	43,65	83.064	56,35	147.406	2.415	1,84
2001/02	80.622	44,35	101.145	55,65	181.767	2.978	2,31
2002/03	103.717	44,56	129.049	55,44	232.766	3.813	2,96

Fonte: ISTAT fino all'a.s. 1993/94; ISTAT e Sistema Informativo del M.I.U.R. dall'a.s. 1994/95 all'a.s. 1996/97; Sistema Informativo del M.I.U.R. dal 1998/99.

<sup>1</sup> Comprende anche il dato relativo agli apolidi.

<sup>2</sup> Il dato relativo alle scuole secondarie di II grado è stato stimato, considerando per queste ultime una variazione percentuale analoga a quella registrata tra i due anni scolastici precedenti.

<sup>3</sup> Non sono comprese le scuole secondarie di II grado non statali.

Tab. 2 – Le cittadinanze non italiane più rappresentate nella scuola italiana - Serie storica

Stato estero	Anno scolastico							
	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Albania	4.141	5.761	8.312	13.551	20.859	25.050	32.268	40.482
Marocco	7.655	9.115	11.086	15.133	20.705	23.052	28.072	33.774
Ex-Iugoslavia	9.266	9.707	9.544	9.186	15.119	16.225	18.577	21.762
Romania	885	1.088	1.408	2.299	4.137	6.096	8.804	15.509
Cina	2.941	3.633	4.178	6.148	8.207	8.659	9.795	13.447
Ecuador	292	431	540	815	1.620	2.704	4.345	7.273

Fonte: Indagine del Ministero dell'Istruzione, Alunni con cittadinanza non italiana – scuole statali e non, a.s. 2002/2003.

Tab. 3 – Incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sulla popolazione scolastica in totale per tipo di scuola, regione e area geografica - a.s. 2002/03 (\*)

Regioni e aree geografiche	Alunni con cittadinanza non italiana per 100 frequentanti				
	Dell'infanzia	Elementare	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Totale
Piemonte	5,19	5,41	4,86	2,05	4,31
Lombardia	5,58	5,96	5,55	2,20	4,76
Veneto	5,06	6,03	5,57	1,94	4,60
Friuli-Venezia Giulia	4,81	5,51	5,08	2,37	4,38
Liguria	4,73	5,34	6,22	2,94	4,70
Emilia-Romagna	6,31	7,34	6,48	3,73	5,93
Toscana	4,92	5,92	6,15	2,25	4,69
Umbria	6,23	7,08	6,69	2,62	5,44
Marche	6,01	6,42	5,48	2,54	4,93
Lazio	3,25	3,94	3,62	1,56	3,06
Abruzzo	2,33	2,67	2,65	0,82	2,00
Molise	1,41	0,83	0,75	0,17	0,69
Campania	0,48	0,59	0,51	0,10	0,44
Puglia	0,85	1,09	0,89	0,40	0,80
Basilicata	0,50	0,65	0,57	0,28	0,48
Calabria	0,71	0,93	0,80	0,30	0,67
Sicilia	0,83	0,75	0,71	0,24	0,60
Sardegna	0,44	0,61	0,46	0,20	0,41
<b>Totale Italia</b>	<b>3,40</b>	<b>3,75</b>	<b>3,46</b>	<b>1,45</b>	<b>2,96</b>
Nord-Ovest	5,39	5,75	5,43	2,23	4,63
Nord-Est	5,51	6,43	5,84	2,67	5,29
Centro	4,64	5,24	4,94	2,05	4,11
Sud	0,82	0,99	0,90	0,33	0,75
Isole	0,75	0,72	0,65	0,23	0,56

(\*) I dati relativi alla provincia autonoma di Trento sono esclusi dal prospetto regionale, ma inclusi nel totale nazionale e di area corrispondente; il dettaglio su Trento è disponibile nelle tabelle provinciali.

Fonte: Indagine del Ministero dell'Istruzione, Alunni con cittadinanza non italiana – scuole statali e non, a.s. 2002/2003.

Tab. 4 - Le province italiane con la più alta consistenza numerica di alunni con cittadinanza non italiana - a.s. 2002/03 (\*)

Provincia	Alunni con cittadinanza non italiana per continente di appartenenza					Alunni con cittadinanza non italiana in totale	di cui femmine	
	Europa		Africa	America	Asia			Oceania e apolidi
	UE	Non UE						
Milano	550	5.162	5.324	6.845	6.513	104	24.498	11.307
Roma	370	6.520	1.477	2.365	2.240	18	12.990	6.164
Torino	288	4.419	3.225	1.718	1.047	13	10.710	5.031
Brescia	148	3.030	3.240	503	1.998	4	8.923	3.966
Firenze	204	2.683	1.174	701	2.450	34	7.246	3.352
Treviso	91	3.625	2.030	495	904	5	7.150	3.295
Vicenza	55	3.344	2.038	511	1.085	4	7.037	3.275
Bologna	136	1.743	2.804	353	1.436	5	6.477	2.935
Verona	194	2.190	2.439	505	801	7	6.136	2.918
Bergamo	92	2.061	2.639	715	622	4	6.133	2.902
Modena	89	1.404	3.161	267	1.117	0	6.038	2.757
Genova	94	1.004	750	3.493	417	4	5.762	2.721
Perugia	142	2.577	1.350	794	245	10	5.118	2.366
Padova	80	2.312	1.286	210	502	3	4.393	2.031
Reggio Emilia	39	1.028	1.810	210	1.246	1	4.334	1.945
Varese	178	1.414	1.165	652	497	2	3.908	1.774
Cuneo	48	1.745	1.462	201	324	2	3.782	1.820
Mantova	29	1.025	1.271	205	1.011	3	3.544	1.615
Ancona	50	1.612	779	328	391	1	3.161	1.479
Parma	76	797	1.250	336	426	0	2.885	1.317
Alessandria	29	1.436	838	376	143	2	2.824	1.326
Venezia	67	1.521	460	245	524	0	2.817	1.341
Bari	95	1.911	477	116	152	3	2.754	1.311
Cremona	74	893	837	129	763	0	2.686	1.273
Trento	31	1.478	597	227	189	3	2.525	1.206
Arezzo	110	1.524	331	174	353	4	2.496	1.191
Macerata	32	1.462	425	218	323	0	2.460	1.101
Pesaro e Urbino	52	1.306	756	176	154	15	2.459	1.094
Como	131	913	790	271	337	2	2.444	1.133
Rimini	50	1.645	255	186	198	0	2.334	1.102
Prato	13	645	255	53	1.321	5	2.292	1.081
Ascoli Piceno	35	1.267	567	181	237	1	2.288	983
Udine	69	1.386	375	312	133	7	2.282	1.097
Forlì-Cesena	34	1.191	596	131	224	6	2.182	949
Pordenone	46	1.107	517	356	117	2	2.145	1.039
Pavia	46	919	590	313	167	3	2.038	929
Piacenza	21	1.018	623	200	164	0	2.026	947
Ravenna	36	1.096	609	95	117	2	1.955	924
Pisa	68	1.079	377	124	189	2	1.839	820
Novara	48	672	728	149	141	2	1.740	849
Lecco	26	690	696	143	128	0	1.683	792
Siena	82	1.020	206	103	86	3	1.500	692

(\*) La tabella riporta le sole province con numero di alunni con cittadinanza non italiana superiore alle 1.000 unità.

Fonte: Indagine del Ministero dell'Istruzione, Alunni con cittadinanza non italiana - scuole statali e non, a.s. 2002/2003.

Tab. 5 - Le province italiane con il più alto numero di cittadinanze distinte nella scuola - a.s. 2002/03 (\*)

Provincia	Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana		Alunni con cittadinanza non italiana per 100 frequentanti in tutti i comuni della provincia	Cittadinanze rappresentate	Stato estero di cittadinanza più rappresentato	Percentuale di alunni dello Stato estero più rappresentato sugli alunni con cittadinanza non italiana in totale
	nel comune capoluogo	negli altri comuni della provincia				
Milano	55,25	44,75	5,08	165	Filippine	9,41
Roma	66,88	33,12	3,86	144	Romania	19,50
Torino	68,03	31,97	3,84	124	Romania	23,22
Firenze	47,99	52,03	6,29	118	Cina	23,05
Bologna	42,29	57,71	6,22	116	Marocco	27,59
Brescia	23,29	76,71	6,12	116	Marocco	17,28
Bergamo	20,19	79,81	4,25	110	Marocco	26,19
Verona	34,05	65,95	5,15	110	Marocco	21,64
Padova	34,35	65,65	3,70	109	Romania	17,73
Genova	85,09	14,91	5,52	108	Ecuador	43,21
Vicenza	19,53	80,47	5,78	108	Jugoslavia (Serbia-Montenegro)	20,86
Perugia	32,42	67,58	5,91	106	Albania	26,73
Reggio Emilia	38,93	61,07	7,15	106	Marocco	22,77
Treviso	12,74	87,26	6,03	106	Marocco	18,24
Modena	32,25	67,75	7,01	105	Marocco	32,08
Como	31,59	68,41	3,32	104	Marocco	13,42
Varese	18,09	81,91	3,34	103	Albania	21,83
Venezia	30,71	69,29	2,79	99	Albania	18,10
Parma	49,81	50,19	5,80	94	Marocco	16,26
Ancona	20,34	79,66	5,17	90	Albania	20,03
Cremona	31,65	68,35	5,95	90	India	19,06
Lecce	20,20	79,80	3,87	87	Marocco	17,29
Pesaro	23,99	76,01	5,03	87	Albania	24,93
Pavia	15,95	84,05	3,48	86	Albania	25,81
Mantova	15,01	84,99	7,65	85	Marocco	20,12
Udine	37,16	62,84	3,60	85	Albania	18,89
Cuneo	10,81	89,19	5,49	82	Albania	27,76
Pisa	36,54	63,46	3,72	82	Albania	33,71
Forlì	27,45	72,55	4,70	80	Albania	23,92
Siena	16,87	83,13	5,02	80	Albania	35,07
Alessandria	27,48	72,52	5,94	79	Albania	29,07
Bari	21,68	78,32	0,96	78	Albania	54,36
Piacenza	46,15	53,85	6,44	78	Albania	25,07
Viterbo	19,79	80,21	2,72	78	Romania	20,08
Ravenna	43,27	56,73	4,82	77	Albania	26,50
Pordenone	28,02	71,98	6,39	76	Albania	28,81
Trento	22,42	77,58	4,41	75	Marocco	18,97
Latina	32,32	67,68	1,48	73	Romania	16,55
Novara	41,38	58,62	3,80	73	Albania	29,20
Arezzo	30,85	69,15	5,82	72	Albania	25,64
Macerata	10,61	89,38	5,67	72	Macedonia	21,10
Rimini	58,44	41,56	5,97	72	Albania	27,72
Imperia	29,10	70,90	4,48	71	Albania	25,15
Lodi	28,54	71,46	4,90	71	Albania	21,42
Palermo	72,28	27,72	0,61	70	Sri Lanka	14,04
Napoli	28,02	71,98	0,38	68	Cina	18,50
Caserta	6,60	93,40	0,84	67	Albania	17,90
Ferrara	37,20	62,80	3,05	67	Marocco	24,27

(\*) La tabella riporta le sole province con un numero di cittadinanze rappresentate superiore a 65.

Fonte: Indagine del Ministero dell'Istruzione, Alunni con cittadinanza non italiana - scuole statali e non, a.s. 2002/2003

## Summary

The article is an overview of the most relevant outcomes derived from the Ministry report, school year 2002-03. After it was first introduced seven years ago, the report represents today an important tool to interpret the multicultural component of Italian schools, thanks to the accurate statistical picture drawn by the Information Department.

The Author, a member of the Ministry' research group, highlights the main aspects of the Italian "diffused model". The distribution of foreign pupils is non-homogeneous and diverse. Almost all the nationalities are represented (189 out of 195): the "Harlequin's cloak".

This year, for the first time, the report includes a comparative section to offer a broad view of the situation in other European countries (Spain, France, England, Switzerland, Germany).

## **A scuola con gli “stranieri” Riflessioni sulla risposta alla diversità culturale in ambiente scolastico\***

La ricerca, di cui questo articolo presenterà alcuni aspetti, ha avuto come obiettivo una valutazione in prospettiva antropologica delle attività interculturali e degli esiti raggiunti in ambienti scolastici caratterizzati da una presenza significativa di allievi di origine non italiana. L'ingresso dell'alterità culturale nelle scuole italiane, rappresentata dagli allievi migranti, ha obbligato alla ricerca di strategie di accoglienza e di interazione. L'interculturalità, dagli anni Novanta ad oggi, è l'impostazione scelta per orientare gli interventi nel settore educativo, essendo ritenuta sia sul piano teorico che nella prassi la migliore espressione per facilitare l'incontro tra le differenze culturali nelle aule scolastiche. Tuttavia, non sempre i progetti e le attività avviate producono gli effetti sperati e il contenimento del conflitto sociale e culturale attraverso le risorse educative sembra un risultato difficile da ottenere. Per questo motivo, si è ritenuto opportuno dapprima chiedersi quale accezione, in ambito scolastico, sia stata scelta per definire l'alterità e quali parametri stabiliscano le differenze. Ci si è soffermati, quindi, sulle rappresentazioni che hanno accompagnato l'ingresso degli allievi stranieri nelle scuole osservate, dal momento che l'alterità non può essere definita come categoria oggettiva, ma sempre in relazione all'elaborazione dell'identità e dell'appartenenza.

Le scuole, spazio istituzionale che riflette le elaborazioni culturali e le dinamiche sociali, offrono numerosi spunti di analisi culturale, poi-

\* Il presente articolo prende spunto da una ricerca condotta in tre diverse realtà scolastiche, nella città di Roma, durante l'a.s. 2000/2001: la scuola elementare “Di Donato” e la scuola media “Manin” (oggi parte dell’“Istituto Comprensivo Via dell’Esquilino”), e il Liceo Scientifico “Cavour”. I risultati sono pubblicati nella tesi “A scuola con gli ‘stranieri’. Un’analisi antropologica in tre scuole”. Dottorato in “Etnoantropologia, Letterature e Pratiche Simboliche. Mito e Rito” (Università degli Studi di Roma “La Sapienza” - Facoltà di Lettere e Filosofia, aa. 2001-2002).

ché in esse è possibile individuare temi di estrema utilità per la comprensione del concetto di intercultura. Alle scuole, infatti, è stato delegato, in modo implicito, il compito di favorire l'inserimento sociale e culturale dei figli degli immigrati,<sup>1</sup> specie se di prima generazione, cosa che ha contribuito ad associare il concetto di intercultura principalmente all'ambito pedagogico e didattico.

Il quartiere Esquilino a Roma, zona nella quale sono situati gli istituti scolastici osservati, nell'ultimo decennio si è progressivamente affermato come uno spazio urbano caratterizzati da una forte presenza stabile di stranieri, fenomeno che, secondo un andamento riscontrabile a livello generale, da "individuale" si è trasformato in "familiare".<sup>2</sup> Questo ha determinato l'affermarsi della multiculturalità come dimensione del quartiere, che si riflette nelle scuole di quest'area urbana, dove si moltiplicano iniziative volte a facilitare l'inserimento degli allievi di origine non italiana.<sup>3</sup>

### **Identità e alterità: concetti chiave dell'interculturalità**

Nel dibattito interculturale si è diffuso e affermato l'uso di concetti antropologici centrali, quali identità, alterità, differenza culturale, etnicità, spesso citati nei progetti e nelle attività scolastiche mirate alla gestione della multiculturalità, dei quali, tuttavia, non appaiono sempre chiari il significato e le implicazioni. A questo proposito, allora, è opportuno accennare al dibattito teorico con il quale sono stati definiti tali concetti, assai utile per la comprensione degli atteggiamenti suscitati dalla presenza degli immigrati nelle scuole italiane. In primo luogo, è importante sottolineare che il concetto di alterità, fondamentale nel discorso interculturale, non può essere considerato in senso assoluto ma introduce una categoria relativa, la cui definizione dipende dal rapporto dialettico che intrattiene costantemente con l'identità. Inscindibili, quindi, identità e alterità necessitano l'una dell'altra per la loro rispettiva formulazione, dicotomia che nasconde un rapporto asimmetrico. Secondo alcuni autori, infatti, dire "altro", nel corso della storia Europea, è equivalso a dire "inferiore".<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Secondo il Ministero dell'Università e della Ricerca, nel corso dell'Anno Scolastico 2000/01 gli allievi con cittadinanza non italiana erano circa 150.000, con 184 cittadinanze diverse. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2001).

<sup>2</sup> Per un approfondimento delle caratteristiche generali dell'immigrazione in Italia, al tempo di questo scritto, cfr. Caritas (2001).

<sup>3</sup> In questa sede, il termine 'alunno' sarà usato per indicare chi frequenta la scuola dell'obbligo; 'studente' per gli iscritti alla scuola secondaria superiore, mentre il termine 'allievo' avrà un carattere più generico, usato come sinonimo di entrambi.

<sup>4</sup> Cfr. Lanternari (1983); Affergan (1991); Lombardi Satriani (1993).

Durante il corso della sua storia l'Occidente ha sempre sottolineato la separazione e la lontananza dell'alterità rispetto al "noi", attraverso rappresentazioni il cui ruolo strumentale è stato quello di rafforzare immagine positiva del "sé" collettivo, delle proprie norme sociali, dei propri comportamenti.<sup>5</sup> La diffusione del concetto di etnia ne è un esempio, entrato ormai a far parte del linguaggio comune anche dei bambini ed usato per identificare le comunità immigrate con cui si condivide lo spazio sociale. Questo concetto, infatti, si presta perfettamente a rendere riconoscibile chi non riteniamo sia parte del "nostro" gruppo sociale e culturale e, nella quotidianità, è il riferimento per il "nostro" rapporto con gli immigrati, assegnati a culture specifiche e particolari, spesso in base ad una identificazione somatica degli individui. Tra gli elementi essenziali per identificare un'etnia, infatti, è stata posta un'origine comune, cosa questa che ha portato, nel linguaggio quotidiano, ad una progressiva assimilazione o sovrapposizione del termine al concetto di razza.

L'antropologia ha contribuito a diffondere l'uso del termine etnia per designare le popolazioni "altre", oggetto dei suoi studi, ritenute "primitive", primordiali ed immobili, conseguenza di un'idea di un occidentale "moderno", evoluto, in continuo movimento. Tuttavia, le analisi più recenti hanno dimostrato che le differenziazioni etniche sono il risultato di una costruzione dovuta sia alla tendenza a "segmentare" propria del pensiero umano, sia alla necessità di classificare per comparare, operazioni queste che hanno caratterizzato le scienze occidentali, tra cui le discipline antropologiche del passato. L'idea di oggettività, che per un lungo periodo ha impedito di riconoscere il valore contingente di tale rappresentazione, è confermata dalla funzione sociale svolta dai concetti di etnia e di etnicità,<sup>6</sup> particolare forma di identità associata al concetto di gruppo etnico, in base alla quale si definisce e si circoscrive il senso di appartenenza di ciascun gruppo, specialmente in situazioni di condivisione di un unico spazio sociale. Sono queste le società definite "multiculturali", nelle quali l'identità etnica può svolgere un importante ruolo di differenziazione e di divisione socioculturale dove, tuttavia, le differenze nascondono rapporti gerarchici tra i vari gruppi,<sup>7</sup> alimentando un'immagine dispregiativa della diversità.

Nel linguaggio comune, il ricorso alla categoria di etnia è sempre più frequente ed è legato alla interazione tra gruppi culturalmente eterogenei.

<sup>5</sup> "Storicamente altre sono apparse come fossero ontologicamente altre: il primitivo, il negro, l'ebreo, la donna, l'omosessuale, con varietà d'accenti, ma con uguale sistematicità hanno incarnato la tensione gerarchizzante delle società o meglio di quella parte di società che si è autoeletta punto di riferimento e custode assoluta dell'identità-umanità-normalità". Lombardi Satriani (1993), p. 145.

<sup>6</sup> Fabietti (1995).

<sup>7</sup> Cohen (1994), p. 137.

rogei. "Etnico", inoltre, è tutto ciò che non si riconduce ad un'idea di occidente progredito, sviluppato, civilizzato, organizzato e può diventare sinonimo dei termini più disparati, come semplice, arcaico, naturale, selvaggio, trasgressivo, legati ad una visione dell'altro come rappresentante di un mondo esotico e primordiale.

La tendenza contemporanea ad enfatizzare l'identità, anche in funzione della valorizzazione delle differenze culturali ed etniche, più che tendere alla affermazione del diritto alla differenza rischia di produrre un ulteriore allontanamento tra "noi" e "loro".<sup>8</sup> Anche in ambito scolastico, la valorizzazione dell'identità degli alunni immigrati, così come le proposte didattiche a loro destinate, sembra risentire dell'asimmetria tra la cultura italiana e quella dei bambini stranieri,<sup>9</sup> aspetto che può determinare scelte in cui la valorizzazione stessa continua ad alimentare la logica della separazione.<sup>10</sup> Infatti, l'idea di purezza, che accompagna implicitamente il concetto di identità, porta indirettamente ad una radicalizzazione della difesa delle differenze e svela l'esistenza di "barriere" che dovrebbero evitare il rischio latente di "contaminazione" culturale.<sup>11</sup>

## Obiettivi e metodologia della ricerca

L'indagine è stata condotta in tre diverse scuole situate nel primo Municipio, a Roma.<sup>12</sup> La scelta degli istituti è stata dettata dal loro carattere rappresentativo. Nella scuola elementare e in quella media, in-

<sup>8</sup> Callari Galli (1992); Remotti (1996).

<sup>9</sup> Giacalone (1996).

<sup>10</sup> Aime (1999).

<sup>11</sup> L'esperazione di questo concetto è ciò che ha portato alle aberranti "pulizie etniche" che proliferano in varie parti del mondo. Cfr. Remotti (1996 e 2000).

<sup>12</sup> L'Istituto Comprensivo via dell'Esquilino attiva, ogni anno, numerosi progetti nell'ambito dell'Educazione all'Interculturalità, che costituisce uno dei tratti distintivi della programmazione scolastica. Tra i più recenti e rappresentativi sono da segnalare: Artigianato 2000, Cinemanin, Il calendario del mondo, Giubileo 2000 e artigianato, Sportello Ascolto, Mediazione culturale per l'integrazione e il successo formativo, Corsi di alfabetizzazione, e "Con le nostre parole" - Manuale di pronto soccorso linguistico-culturale per l'inserimento degli alunni stranieri. La scuola, inoltre, favorisce l'esistenza di laboratori didattici (ad es. teatrale, geografico) e il sistema delle "classi aperte" che facilitano l'inserimento degli alunni migranti. Al Liceo Scientifico, invece, la sensibilizzazione degli studenti sui temi legati al multiculturalismo è in gran parte gestita, più o meno autonomamente, dai singoli insegnanti attraverso i percorsi didattici curricolari. Sono rilevanti, inoltre, le iniziative promosse dal laboratorio di storia che, pur non essendo propriamente "interculturali", contribuiscono a stimolare le capacità critiche utili alla lettura dei fenomeni contemporanei tra cui le migrazioni internazionali e la multiculturalità delle società contemporanee.

fatti, la componente straniera costituisce uno dei tratti distintivi che, a partire dai primi anni '90, ha determinato l'affermazione progressiva delle proposte didattiche interculturali, curricolari ed extracurricolari.<sup>13</sup> Il liceo scientifico, invece, come per le altre scuole superiori, non presenta un numero significativo di studenti non italiani.<sup>14</sup> Tuttavia, accoglie ogni anno numerosi allievi della scuola media osservata, fattore che ha permesso di condurre una analisi trasversale in un ambito caratterizzato da una certa continuità.

La ricerca è stata condotta con il metodo dell'osservazione partecipante durante l'anno scolastico 2000/01, attraverso permanenze prolungate nelle classi, sia per abituare insegnanti, alunni e studenti alla presenza del ricercatore, sia per cogliere le differenze dei vari contesti.<sup>15</sup> In questa fase, particolare attenzione è stata rivolta agli aspetti legati all'interazione verticale e orizzontale, cercando di cogliere le considerazioni e gli atteggiamenti connessi alla presenza di alunni stranieri.<sup>16</sup> Grazie alla disponibilità del corpo insegnante, è stato possibile partecipare ad alcune riunioni con i genitori dei bambini delle elementari, per approfondire il discorso legato alle aspettative che le famiglie immigrate ripongono nella scuola italiana. Per un contatto più diretto con i ragazzi di scuola elementare e media, sono stati di

<sup>13</sup> Secondo le stime effettuate dagli insegnanti dell'Istituto Comprensivo la presenza di alunni di origine non italiana, durante l'a.s. 2000/01, è stata del 25-30% rispetto al numero complessivo degli alunni (circa 800). Il dato sugli alunni migranti, però, non è stabile, poiché, secondo la normativa vigente la scuola può accettare nuove iscrizioni in qualunque momento dell'anno scolastico (vedi C.M. n.87 del 23/3/00). Alcuni alunni, inoltre, seguendo le loro famiglie in "transito" in Italia, frequentano la scuola solo per brevi periodi, aumentando la mobilità del dato numerico.

<sup>14</sup> Al liceo scientifico, sempre nell'a.s. 2000/01, gli studenti di origine non italiana sono stati circa 20, principalmente concentrati nelle classi di biennio, su un totale di 900 studenti.

<sup>15</sup> Le classi in cui condurre l'osservazione diretta sono state individuate dal Capo d'Istituto, in base sia alla presenza di alunni di cittadinanza non italiana sia alla sensibilità degli insegnanti rispetto ai temi del multiculturalismo e dell'intercultura. È stata, inoltre, necessaria l'autorizzazione del corpo docente, principale interlocutore del progetto, senza la quale non sarebbe stato possibile l'accesso in aula. Le classi coinvolte sono state: una quarta e una quinta per la sezione elementare, una seconda e due classi terze per le medie, una prima e una seconda per il liceo scientifico. Alcuni insegnanti, inoltre, sono stati favorevoli ad interviste e colloqui informali anche se le loro classi non erano direttamente interessate dall'osservazione partecipante, cosa che ha favorito una rapida conoscenza del contesto scolastico globale.

<sup>16</sup> L'aspetto relazionale in classe è uno dei punti cardine dell'azione pedagogica della scuola, non soltanto rispetto alla multiculturalità. Un'interazione orizzontale positiva (tra allievi) è dovuta, in parte, ad una positiva e serena interazione verticale (tra insegnanti e allievi), uno dei necessari presupposti per creare in aula un clima favorevole alla trasmissione culturale ed alla comunicazione interculturale.

grande utilità i momenti di svago (ricreazione e pranzo) e le attività extracurricolari (uscite didattiche, rappresentazioni teatrali, ecc.).

I "temi" (eseguiti come compito in classe o elaborati a casa, e successivamente letti e analizzati nella loro versione originale, senza correzioni) rappresentano una utile documentazione delle rifrazioni determinate dalla presenza di immigrati in Italia e di stranieri a scuola. I temi sono uno degli strumenti maggiormente usati per le ricerche antropologiche in ambiente scolastico, per una rilevazione rapida ed ampia, che permette di superare la mediazione degli insegnanti, la cui sola presenza durante un dibattito o un colloquio informale, a volte, condiziona le affermazioni dei loro allievi. Nei temi, inoltre, "l'immagine appare più articolata di quanto non possa risultare dalle rigide risposte che si debbono dare alle domande di un questionario".<sup>17</sup>

Le diverse età, il differente grado di scolarizzazione sono stati elementi determinanti nella scelta del numero e degli argomenti da sviluppare negli elaborati a carico di ciascun gruppo di riferimento, non potendo ovviamente assegnare enunciati simili a tutti allievi raggiunti dalla ricerca.

In ciascuna classe, sono stati proposti gli stessi temi a tutti gli allievi, anche ai non italiani, affinché tutte le opinioni potessero confluire a delineare gli aspetti complessivi delle realtà osservate. Tuttavia, il numero effettivo dei temi svolti dagli allievi stranieri, molto contenuto a causa delle difficoltà linguistiche e della differenziazione dell'attività didattica a loro destinata, non permette di proporlo come campione rappresentativo. Non è stato possibile neanche garantire un numero uguale di allievi per ogni fascia scolastica osservata, poiché dissimili erano i contesti e le situazioni di volta in volta incontrate. Le classi, infatti, non erano numericamente omogenee e, inoltre, non è stato possibile condurre l'osservazione nello stesso numero di classi nei tre istituti, a causa delle difficoltà ad ottenere il consenso necessario per effettuare l'osservazione e la raccolta dei dati.

Volendo indagare sulla provenienza e le ragioni che sostengono stereotipi e pregiudizi condivisi da bambini e giovani in ambito scolastico, non si poteva prescindere da una lettura dei testi adottati nelle varie classi, che costituiscono un formidabile veicolo di luoghi comuni ed immagini stereotipate dell'alterità.<sup>18</sup> La maggior parte delle insegnanti, infatti, ha dichiarato di utilizzare abitualmente il libro di testo come strumento didattico, motivo per il quale è presumibile che i ragazzi ne abbiano assorbito i contenuti. Tuttavia, anche se in alcuni elaborati era evidente un riferimento ad immagini e ad informazioni ri-

<sup>17</sup> Marta, Leschiutta (1990), p. 402.

<sup>18</sup> Cfr. Falteri (1994).

conducibili ai testi scolastici, non è stato possibile appurare quanto le rappresentazioni contenute nei libri adottati abbiano influito complessivamente nel determinare le convinzioni e le affermazioni contenute nei temi. Accanto ai riferimenti alla stampa ed ai filmati, che secondo quanto affermato dagli allievi, alimentano la sete di conoscenza degli "usi, costumi, tradizioni" dei popoli esotici, è possibile rintracciare riferimenti impliciti ad un repertorio "classico" di rappresentazioni che abitua i bambini italiani a "guardare" l'alterità secondo schemi dai quali sembra difficile sottrarsi. Dai libri, infatti, attingono alcune delle rappresentazioni dell'alterità che utilizzano nei loro testi, immagini accattivanti o terribili che raffigurano come sono, o come si crede siano, gli "altri". Sfogliando i libri, allora, si è cercato di individuare quali potevano essere le informazioni e le immagini riconducibili alle dichiarazioni contenute nei temi,<sup>19</sup> dalla lettura dei quali è stato possibile trarre informazioni sull'idea di multiculturalismo, sulle rappresentazioni che accompagnano la presenza di immigrati a scuola, nel quartiere Esquilino e nella città di Roma e più in generale in Italia.<sup>20</sup>

### **Il "diritto alla differenza" negli ambienti scolastici multiculturali**

L'osservazione partecipante ha confermato che, nelle aule scolastiche multiculturali, il concetto di "cultura" è diventato centrale per integrare con gli alunni stranieri. Gli immigrati, infatti, sono comunemente proposti come "cellule" culturali, rappresentanti e testimoni di valori ed usanze etniche. Una diffusa conseguenza è presumere che i bambini e i giovani stranieri siano "portatori" delle tradizioni del loro Paese d'origine più di quanto si è disposti a pensare che lo siano i giovani italiani rispetto alla cultura nazionale che, nella mente di tutti, è vista come propria della sfera degli adulti, in base ad un'idea di "complessità" che la accompagna.<sup>21</sup> Le culture "etiche", invece, sono concepite come semplici, riassumibili, raccontabili.

Come spesso è stato affermato dagli insegnanti e dai loro stessi allievi, gli stranieri hanno una "loro" tradizione da conoscere, valorizza-

<sup>19</sup> I temi complessivamente eseguiti e analizzati sono circa 240.

<sup>20</sup> Nei tre contesti osservati esistono differenze oggettive, come ad esempio l'età degli allievi, il numero degli immigrati in classe, il modo più strutturato, misurato e controllato di esprimere le proprie idee da parte dei ragazzi rispetto ai bambini. Tuttavia grazie ad una certa omogeneità degli atteggiamenti e delle affermazioni rilevate durante l'osservazione diretta, delle impressioni e delle immagini evocate nei testi, è stato possibile operare una comparazione dei dati ed arrivare ad una generalizzazione delle affermazioni e delle considerazioni a riguardo.

<sup>21</sup> Falteri (1997).

re e da salvaguardare,<sup>22</sup> attraverso proposte didattiche e educative adeguate. L'etnicità, anche in ambiente scolastico, è l'elemento che serve a spiegare il motivo della persistenza di tratti culturali specifici e particolari nell'esperienza di migrazione, oltre i confini territoriali e nazionali. Il progressivo ingresso degli immigrati nelle classi, quindi, ha imposto il riconoscimento della legittimità dell'identità altrui, genericamente definita come "diritto alla differenza", anche nell'ambito della formazione e dell'educazione scolastica.<sup>23</sup> Tuttavia l'etnicità può assumere una funzione ambivalente: da un lato rappresenta lo spunto per un incontro, dall'altro è vista come un fattore di allontanamento e di separazione. Nel primo caso, si sostiene che ogni cultura ha pari dignità, è ricca di valori da insegnare, da scambiare o da recuperare. Nel secondo, il fattore etnico rappresenta simbolicamente gli ostacoli e le difficoltà nel percorso di adattamento e di integrazione. Questa concezione è prevalentemente diffusa al di fuori del mondo scolastico ma, in particolari situazioni di conflitto e di disagio, è utilizzata come motivazione e dimostrazione dello "shock" che si presume sia vissuto e subito da alcuni alunni non italiani a causa della loro esperienza di migrazione.

L'identità etnica, simbolicamente opposta ad un "noi-nazionale", è assunta nelle proposte didattiche come elemento rappresentativo dell'alterità, anche se associata ad un'immagine reificata dell'etnia, autentica e immutabile, che porta alla difficoltà di comprendere il carattere di rappresentazione contingente delle classificazioni etniche e dell'identità stessa.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Anche nel linguaggio comune si è progressivamente affermato l'uso del termine cultura nella sua accezione antropologica. La definizione di cultura alla quale spesso ci si riferisce, però, è ancora quella fornita da E. B. Tylor nel 1871: "Cultura o civiltà, considerata nel suo ampio significato etnografico, è quell'insieme complesso che comprende il sapere, le credenze, l'arte, i principi morali, le leggi, le usanze e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisite dall'uomo quale membro di una società" (Tylor, 1985, p. 7). L'antropologia culturale contemporanea, invece, definisce la cultura come "il risultato di un processo di strutturazione e di interpretazione dell'esperienza che, attraverso la creazione di un sistema complesso e multidimensionale di conoscenza, ha come scopo quello di mantenere ordine nel mondo, di elaborare un insieme di sistemi simbolici" (Combi, 2000, pp. 9-10).

<sup>23</sup> Questo aspetto assume una particolare importanza se si pensa che in alcune realtà scolastiche la presenza di bambini e ragazzi immigrati rappresenta un "problema" da affrontare solo quando esso si presenta. Nei programmi curricolari e nella maggior parte dei libri di testo, il multiculturalismo appare come uno sfondo sbiadito, mentre rimane forte la tendenza a leggere il mondo attraverso le griglie interpretative fornite dalla cultura italiana dominante.

<sup>24</sup> La nozione di etnia alla quale ci si riferisce, a livello scolastico e nei mezzi di comunicazione di massa, rimanda ad una idea di gruppi omogenei, chiusi, culturalmente definiti, caratterizzati da un forte attaccamento al folclore, ecc. Le recenti acquisizioni antropologiche rispetto alla definizione del concetto di etnia non trovano,

Anche molte delle iniziative proposte dalle scuole per facilitare l'inserimento degli allievi migranti sembrano finalizzate a ridurre il loro grado di "alterità" rispetto alla classe d'accoglienza. Il successo scolastico degli stranieri dipende dalla padronanza dei codici culturali dominanti e da un'adeguata conoscenza della lingua italiana, indispensabile strumento di comunicazione e partecipazione alle "normali" attività didattiche. L'apprendimento linguistico, quindi, si configura come la necessità primaria nel percorso d'integrazione scolastica, indispensabile momento per garantire l'inserimento degli allievi stranieri, per permettere loro di farsi comprendere, di comunicare e di partecipare alle attività della classe. Tuttavia la finalità implicita dei corsi di alfabetizzazione, considerati una delle attività più importanti rispetto alla gestione della presenza di allievi migranti nelle scuole, sembra voler condurre gli stranieri verso l'acquisizione non soltanto della lingua italiana come strumento di comunicazione, quanto del bagaglio nozionistico minimo volto a facilitare il loro avvicinamento alla cultura nazionale che, attualmente, è l'unica base dei programmi curricolari.

Osservazioni analoghe, hanno portato alcune insegnanti di una scuola elementare alla sperimentazione di percorsi alternativi rispetto all'alfabetizzazione al di fuori del gruppo classe,<sup>25</sup> scelta dettata dalla convinzione che i bambini in questo modo siano facilitati nell'inserimento scolastico e nell'apprendimento della lingua italiana. Nelle proprie ore di lezione, le insegnanti guidano direttamente gli alunni immigrati nell'apprendimento dell'italiano, processo al quale partecipa tutta la classe, garantendo una proficua continuità di relazione che agisce positivamente anche sul rendimento scolastico degli allievi non italiani. In tal modo, possono avvalersi anche della mediazione degli stessi compagni di classe, sia italiani che immigrati con una maggiore conoscenza linguistica, i quali ricorrono autonomamente all'uso di un linguaggio che attinge da repertori simbolici infantili di sorprendente efficacia.<sup>26</sup>

Il riconoscimento delle differenze culturali nei contesti scolastici ha influito anche sulle modalità di valutazione degli alunni che, secon-

quindi, molto spazio oltre il dibattito scientifico e questo, in riferimento all'Italia, è da attribuire principalmente ad una scarsa diffusione dell'antropologia culturale al di fuori dell'ambito accademico.

<sup>25</sup> La scuola elementare "Baccarini" è uno dei plessi che dall'A.S. 2000/01 compongono, insieme alla scuola elementare "Di Donato" e alla scuola media "Manin", l'Istituto Comprensivo dell'Esquilino. Il processo di verticalizzazione avvenuto, però, ha permesso che ogni specifico contesto continuasse a mantenere una certa autonomia ed una sua impronta particolare, grazie anche all'affermazione del principio dell'autonomia scolastica.

<sup>26</sup> La globalizzazione che caratterizza anche il mondo infantile ha favorito la diffusione di elementi culturali in ambiti tra loro eterogenei; lo sport, il gioco, il linguaggio gestuale possono diventare strumenti che facilitano la comunicazione.

do il sistema scolastico tradizionale, era "misurato" in base ad una presunta uniformità culturale degli allievi, giudicati con parametri ritenuti "oggettivi" che garantivano una certa "uguaglianza".<sup>27</sup> La "scuola di massa", ha privilegiato il metodo di valutazione meritocratico, che paradossalmente ha determinato effetti in contraddizione con le sue stesse premesse, favorendo l'esistenza di un "sistema di discriminazione e di esclusione".<sup>28</sup> Le innovazioni del settore scolastico, frutto di un lungo processo iniziato negli anni '70, hanno permesso di modificare i criteri di valutazione che, attualmente, basano il giudizio sul percorso individuale di ciascun alunno. Tuttavia, quando gli allievi stranieri raggiungono le scuole superiori, si evidenzia per loro il rischio di insuccesso scolastico. I nuovi criteri valutativi, infatti, determinano effetti positivi temporanei e circoscritti alla sola scuola dell'obbligo e, anche nei contesti scolastici dove sono applicati, ripropongono una differenziazione tra chi si dimostra più "inserito" nel sistema scolastico e chi, per ragioni diverse, manifesta una accentuata "incompatibilità" culturale.<sup>29</sup>

### **"Gruppo interno" e "gruppo esterno": identità-alterità in classe**

Nell'ambito degli istituti scolastici osservati, risulta rilevante la ricerca di modi efficaci per rapportarsi all'alterità, di segno opposto rispetto alle logiche assimilazioniste del passato. La presenza di bambini o giovani stranieri nelle classi ha favorito la nascita di nuove forme d'interazione direttamente connesse alla convivenza, scolastica e di quartiere, tra componenti socioculturali diverse. Generalmente, la multiculturalità è presentata come un fatto positivo, interessante e stimolante e la pluralità di appartenenze culturali è vissuta come un "fatto normale", come una realtà molto spesso conosciuta o immagina-

<sup>27</sup> Secondo M. Callari Galli, la scuola "attraverso i suoi linguaggi, i suoi metodi di insegnamento, la sua selettività, trasforma le differenze culturali in disparità di capacità intellettuali: presupponendo in tutti i suoi allievi e le sue allieve, una medesima appartenenza culturale, ignorando la cultura del gruppo di appartenenza, valorizzando solo la cultura di alcuni gruppi, essa giustifica i rapporti politici, economici e culturali di una società basata sull'esclusione e la discriminazione dei più [...]". (Callari Galli, 1996, p. 136).

<sup>28</sup> Harrison, Callari Galli (1997), p. 57.

<sup>29</sup> I dati a sostegno di questa affermazione provengono sia dall'osservazione diretta che dalle dichiarazioni di alcuni insegnanti raccolte durante le interviste da cui risulta che, soprattutto al liceo, l'insuccesso scolastico, o la difficoltà ad avere un percorso analogo a quello dei compagni italiani, è più evidente poiché il processo di inculturazione presuppone una conoscenza di linguaggi e di codici culturali più complessa rispetto alla scuola dell'obbligo. Un inserimento scolastico positivo si registra, però, in istituti superiori a carattere più tecnico o scientifico, dove i saperi e le conoscenze sono meno legati ad un'idea di "cultura nazionale".

ta in ambiente extrascolastico ancor prima che a scuola.<sup>30</sup> Gli allievi italiani, inoltre, manifestano attraverso le loro dichiarazioni e comportamenti di non avvertire quella distanza culturale che, fuori della scuola, è presentata come causa principale della difficoltà di comunicazione e di interazione tra gruppi etnici diversi.

In base a quanto si è potuto rilevare, il modo costruttivo di rapportarsi alla multiculturalità a scuola sembra dovuto principalmente ad una abitudine consolidata ad interagire con una realtà in continuo cambiamento. Le classi "multiculturali", maggiormente presenti nelle scuole elementari e medie, devono ricreare la loro identità di gruppo ad ogni "nuovo" arrivo, e questa mobilità costituisce un tratto differenziante all'interno delle scuole stesse.<sup>31</sup> Intorno ai bambini ed ai giovani immigrati, non soltanto grazie all'intervento degli insegnanti, si tessono relazioni che mirano soprattutto ad accorciare i tempi dell'inserimento scolastico attraverso un "tutorato" impostato dagli insegnanti e attuato a rotazione dagli allievi italiani. Ciascuna classe, quindi, si costituisce anche in relazione all'esigenza di quegli allievi che devono adattarsi ad una situazione preesistente.

In ambito scolastico il gruppo-classe costituisce un importante riferimento per i propri componenti, non soltanto nella loro veste di alunni, ma in relazione alle altre classi, diverse ed esterne. Il meccanismo proprio di ciascuna elaborazione di identità collettiva, generato dalle dicotomie implicite quali inclusione/esclusione, interno/esterno, rilevabile anche alla base della formulazione del gruppo classe, oltre all'effetto di offuscare le differenze interne, consentono di incidere positivamente sul processo di inserimento degli allievi di origine non italiana, attraverso modalità tipiche della costruzione dell'identità in qualsiasi gruppo sociale.<sup>32</sup> Per queste ragioni, i bambini e i ragazzi possono concepire il proprio come un gruppo omogeneo, in cui non c'è alcuna differenza tra italiani e non. Non si tratta, come si è portati a pensare, di una sensazione spiegabile unicamente con un "buonismo" sterile ed ef-

<sup>30</sup> A questo proposito sono significativi i dati di una ricerca promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione pubblicata con il titolo *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, Agenzia per la Scuola, 2000, dove si afferma che "si registra una diffusa percezione della integrazione degli alunni stranieri come fatto 'naturale', scontato, come componente organica della vita e della missione dell'istituzione scolastica, nella società di oggi e di domani" (p. 24).

<sup>31</sup> Secondo la Circolare ministeriale n. 87 del 23 marzo 2000, *Iscrizione dei minori alle classi delle scuole di ogni ordine e grado*, è prevista la possibilità che i minori stranieri richiedano l'iscrizione alle scuole italiane in qualsiasi periodo dell'anno scolastico. Ciò ha contribuito ad aumentare la variabilità del numero degli alunni e degli studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole in cui è stata condotta la ricerca.

<sup>32</sup> Ogni collettività, infatti, attraverso il processo di identificazione, elabora un'identità particolare che, in relazione ai gruppi esterni, rappresenta se stessa come omogenea, a dispetto delle differenziazioni interne.

fimero, quanto di una sensazione reale, risultato possibile di un processo di costruzione di identità collettiva, che "assimila" le differenze e le sfuma all'interno di un dato contesto.

Le modalità di interazione orizzontale tra allievi possono essere valutate attraverso l'importanza attribuita al gruppo al quale bambini e ragazzi sentono di appartenere, che, in un certo senso, diventa l'involucro sicuro dentro cui si sentono protetti, e in cui la comunicazione è facilitata. Il "proprio" gruppo di appartenenza non crea problemi, poiché l'elevato grado di uniformità interna garantisce un anonimato ed una invisibilità che rassicura emotivamente chi vi si identifica.<sup>33</sup> Una certa uniformità che caratterizza le mode infantili e giovanili, come effetto della globalizzazione, gioca un ruolo importante nel rendere invisibili, ammesso che esistano, specifiche appartenenze culturali, aspetto confermato dall'osservazione effettuata nelle classi selezionate. Se prendiamo, ad esempio, l'abbigliamento, i gusti musicali e alimentari, i desideri, e molti altri aspetti che caratterizzano gli interessi di questa fascia d'età, possiamo rilevare una omogeneità apparente che, al di là dei tratti somatici, tende a sfumare le differenze esteriori, spesso usate come strumenti per attribuire un'appartenenza culturale particolare.

Nonostante queste premesse, la rapidità di inserimento nell'ambiente scolastico spesso dipende dalla effettiva volontà di adattamento dimostrata dai bambini e dai giovani migranti e, secondo alcune opinioni raccolte durante la ricerca, dalla somiglianza della loro cultura di origine rispetto alla cultura italiana. Sembra, infatti, che le difficoltà maggiori siano degli allievi di origine cinese, che, in due delle scuole osservate, costituiscono il gruppo numericamente più rappresentativo,<sup>34</sup> la cui "distanza" culturale e linguistica, in rapporto alla cultura italiana, appare maggiore rispetto ad altre provenienze. L'appartenenza ad aree culturali dell'America Latina e di buona parte dell'Africa, grazie all'ampia diffusione di lingue veicolari europee (spagnolo, portoghese, inglese e francese), sembra facilitare l'inserimento nel contesto sociale e scolastico italiano, riducendo, a seconda dei casi, le difficoltà di comunicazione e agevolando l'apprendimento della lingua locale. Osservazioni analoghe emergono da una ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione, secondo la quale la provenienza geografica avrebbe una certa influenza sull'adattamento al sistema scolastico. L'analisi ministeriale, tuttavia, diversamente da quanto osservato nel corso della presente indagine, considera gli allievi di origine cinese "particolarmente 'portati' all'integrazione".<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza (1997).

<sup>34</sup> Nella scuola elementare e nella scuola media gli alunni di origine cinese sono circa il 38% del totale degli stranieri.

<sup>35</sup> Merelli, Ruggerini (2001), p. 26.

Negli istituti scolastici osservati, invece, i comportamenti degli allievi cinesi evidenziano una forte coesione con il gruppo di appartenenza, ricostituito anche in ambito scolastico, che porta, in alcuni casi a porsi volontariamente al margine rispetto al contesto scolastico generale. È possibile infine ipotizzare, sulla base delle osservazioni condotte, anche una loro minore volontà di acculturazione, specie se giunti in Italia da poco tempo. Secondo gli insegnanti, questa tendenza si sta comunque modificando, soprattutto in virtù dell'incremento delle nascite di bimbi cinesi in Italia, che anticipa il processo di acculturazione.

L'inserimento socio-culturale dipende anche dalla volontà degli alunni stranieri, i quali, non di rado sperimentano tecniche di adattamento singolari e con strategie personali diverse. Una delle soluzioni più diffuse è quella di "italianizzare" il proprio nome, oppure di sostituirlo con uno italiano: questa scelta di "farsi accettare" sottovaluta d'altra parte i risvolti sul piano dell'identità personale, quasi perseguendo un proposito di "invisibilità". Forse motivati dal desiderio di una piena integrazione culturale e linguistica, alcuni alunni rifiutano di sottolineare, anche con racconti e descrizioni sollecitate da insegnanti o compagni di classe, una provenienza culturale particolare.<sup>36</sup>

L'"autodeterminazione", resa evidente in questi casi dalla scelta di un altro nome, si iscrive in un processo di identificazione che porta i figli degli immigrati ad elaborare un nuovo senso di appartenenza, legato sia all'esperienza di migrazione, propria o dei propri genitori, ma soprattutto alla scelta di integrarsi in un Paese diverso da quello di origine. L'identità "nuova", quella scelta per essere socialmente riconosciuta, non soppianta l'identità precedente, ma si sovrappone stratificando l'identità personale in livelli ai quali ciascun individuo attinge in funzione dei bisogni connessi alla sfera pubblica o a quella privata.<sup>37</sup>

## **Le rappresentazioni dell'alterità nei temi raccolti**

Dall'analisi dei temi fatti eseguire nelle tre scuole selezionate, è emersa una certa dissonanza tra alcune affermazioni raccolte durante l'osservazione partecipante e le rappresentazioni dell'alterità mag-

<sup>36</sup> Nel corso dell'osservazione è stata spesso riferita dagli insegnanti una certa difficoltà a far parlare di sé e del proprio Paese alcuni allievi di origine non italiana, ritenendo, tra l'altro, che ciò fosse dettato dal rifiuto di difendere e conservare la loro identità culturale ed etnica. Tuttavia, secondo J.-L. Amselle, questo può dipendere da una certa difficoltà a riconoscere che "tra i diritti delle minoranze c'è anche quello di rinunciare alla loro cultura [...]", anche in virtù del "meticcio" culturale conseguente all'adattamento della cultura d'origine al contesto socioculturale nel quale sono inserite, processo nel quale gli elementi simbolici possono assumere significati diversi rispetto alla cultura originaria (Amselle, 1999, p. 37).

<sup>37</sup> Devereux (1975).

giormente condivise dagli allievi italiani. Riguardo alla percezione dello "straniero", la lettura dei temi ha evidenziato alcune contraddizioni, legate essenzialmente alla dissonanza di alcune affermazioni rispetto alla realtà scolastica.<sup>38</sup> Nonostante venga quasi sempre accennato quanto sia bello, giusto, costruttivo e divertente essere tutti "culturalmente diversi", l'atteso e auspicato incontro culturale, specie al di fuori delle mura scolastiche, non sembra essere avvenuto: "Penso comunque che [...] a mio parere, le nostre culture siano troppo diverse e se, non impariamo a rispettare l'un altro, il nostro quartiere continuerà ad essere intrappolato in una spirale di degrado da cui, col passare del tempo sarà sempre più difficile uscirne".<sup>39</sup>

Il mondo verso cui i bambini e i ragazzi guardano con interesse è, nella maggior parte dei casi, il mondo della tecnologia, del progresso, del benessere: tutto il resto è miseria, povertà, analfabetismo, incultura, clandestinità, disordine e malattie. Con compiacimento i ragazzi italiani guardano il loro mondo, rassicurati dalla tranquillità, dal benessere e dal "profumo" nel quale vivono.<sup>40</sup> A volte, attratti dal "diverso", si rivolgono ai mondi lontani, rievocati attraverso immagini proprie di un esotismo mai tramontato: mondi poveri ma felici, pieni di colori, feste folcloristiche, natura inesplorata, cibi e bevande insolite, palme, isole.<sup>41</sup> I mondi "altri" sono delineati attraverso tratti contrastanti, sono mondi paralleli, che non si incrociano con il "nostro"; ciò che colpisce maggiormente è che il "brutto" di quei mondi ci raggiunge, il "bello" rimane là. Esistono diverse ragioni culturali che determinano questa realtà, non ultima la tendenza a percepire come "sopravviven-

<sup>38</sup> I temi sono stati eseguiti da un campione di circa 120 allievi. Gli enunciati, elaborati insieme alle insegnanti, miravano ad ottenere le opinioni dei ragazzi sulla presenza di immigrati a Roma e nel quartiere, sulla loro scuola, sulla multiculturalità e le sue implicazioni, sul concetto di globalizzazione. Sono stati anche fatti eseguire elaborati di controllo, ovvero con enunciati apparentemente diversi, con i quali è stato più facile evidenziare stereotipi e pregiudizi, spesso celati dietro il tentativo di compiacere l'insegnante "rispondendo bene" alla traccia assegnata. I temi hanno prodotto risultati che hanno permesso una comparazione, nonostante la difformità dei contesti e degli enunciati.

<sup>39</sup> Brano tratto dal tema di una bambina di III media. I testi dei temi sono stati riportati fedelmente e, pertanto, possono contenere errori di grammatica o di ortografia.

<sup>40</sup> "...l'africano è sporco, vestito di stracci, e malnutrito, non sembra aver niente in comune con un europeo vestito bene, profumato e anche un po' grassoccio" (Tratto dal tema di un alunno di III media).

<sup>41</sup> "Vorrei visitare i paesi 'poveri ma felici', mi piacerebbe immedesimarmi in un'Argentina [...]. Particolarmente in questo paese si sente molto la fame, la povertà, i bambini vengono sfruttati; nonostante questo si vedono persone felici, gioiose..."; "...vorrei [...] vivere un po' in una tribù indigena di un'isoletta sperduta dell'Oceania, un paradiso di pace e tranquillità, per conoscere l'isolamento, stare in contatto diretto con la natura [...], provare emozioni a me sconosciute..." (Brani tratti da temi di bambini di III media).

za" del passato ogni manifestazione culturale "altra". Il folklore esotico diventa qualcosa a cui guardare con ammirazione, poiché rappresenta un patrimonio di valori che gli esseri civilizzati e tecnologici hanno inesorabilmente perduto.<sup>42</sup> Anche uno sguardo ai libri di testo dimostra come non sia facile affrancarsi da concezioni di stampo evolucionista, che presentano le culture extraeuropee come tradizionalmente intrise di valori antichi, primitivi, retaggio di epoche da noi tramontate.<sup>43</sup> Il mondo infantile e quello giovanile attingono queste rappresentazioni dall'immaginario degli adulti che, attraverso la stampa, la televisione, gli opuscoli turistici, la letteratura, diffonde una visione a volte assai distorta dei Paesi lontani. Molto cambia se l'esotico si avvicina, perdendo progressivamente quei suoi tratti affascinanti. Il forte retaggio evolucionista, inoltre, porta a riproporre le differenze tra il "nostro" e il mondo degli "altri" in termini "quantitativi", disponendo le popolazioni su una scala definita in termini di progresso, industrializzazione e possesso di beni. La vecchia definizione "Terzo Mondo" oggi è stata sostituita da "Paesi in via di sviluppo": abbiamo cambiato il "nome", in virtù di uno sviluppo di tipo occidentale verso il quale tali Paesi si starebbero avviando. In realtà, una parte di mondo sottosviluppato esiste sempre, specie nell'immaginario, ed ha fatto irruzione nel "nostro" mondo, rendendo visibili i dislivelli, i contrasti e le contraddizioni sociali: "In questi ultimi anni molti abitanti dei paesi sottosviluppati, alle prese con problemi come quelli della fame, della malattia, dell'analfabetismo, ormai da tempo superati dai paesi 'civilizzati', cercano una via di scampo nell'emigrazione verso nazioni più ricche, nella speranza di inserirsi nella società".<sup>44</sup>

In ambito linguistico, inoltre, è sempre diffuso l'uso di immagini che rimandano ad una sfera simbolica, che sottolinea l'arretratezza in cui, consapevoli o meno, vivono centinaia di milioni di persone nel Sud

<sup>42</sup> "...credo proprio che mi recherei volentieri in Cina e in Giappone [...]. Certo non si può dire che siano i paesi più all'avanguardia di questo mondo, ma spesso un luogo 'antico' è più interessante di uno tutto meccanizzato"; "Se fossi un pellirossa, correrei tutto il giorno per i prati con un arco in mano per cacciare qualche animale" (brani di temi di bambini di III media).

<sup>43</sup> Falteri (1994). Un brano di un tema di una bambina di III media è, al riguardo, significativo, poiché fa esplicito riferimento alle immagini esotiche riportate sui libri: "Se io potessi andare in un paese sceglierei l'Africa, il motivo è perché si sente tanto parlare di guerre civili, conflitti etnici e guerriglie, ma anche perché nei libri si vedono tutte queste figure con giovani vestiti con colori vivaci, che cantano e ballano davanti ai fuochi e altri che vivono nelle baracche con sette o dieci figli e alcuni malati di AIDS e altri virus". Nonostante siano passati diversi anni dall'indagine sui libri di testo curata da P. Falteri e sebbene le indicazioni e gli inviti ministeriali ad "aprirsi" alle differenze, i testi scolastici non hanno visto che parziali e poco significativi cambiamenti e appaiono ancora impostati secondo una logica che non prevede la multiculturalità come dimensione abituale delle società umane.

<sup>44</sup> Citazione tratta da un tema di un'alunna di III media.

del mondo.<sup>45</sup> Nei temi numerosi riferimenti evocano immagini di questo tipo che presentano gli immigrati come "testimoni" dei bisogni cronici che affliggono i Paesi in via di sviluppo, intrise di stereotipi e pregiudizi e che spesso contrastano l'azione educativa degli insegnanti.<sup>46</sup> Gli allievi delle scuole osservate non solo condividono una serie di stereotipi rispetto ai temi dell'immigrazione e del multiculturalismo, ma, nonostante alcuni "buoni propositi", vedono l'immigrazione come un problema sociale, manifestando, in opposizione, un forte senso di appartenenza, di "proprietà territoriale"<sup>47</sup> che arriva fino all'esigenza di ostentare la propria identità nazionale.<sup>48</sup>

In ognuno dei livelli scolastici è stato possibile riscontrare affermazioni di "italianità", talvolta indirette, che sottolineano la contrapposizione culturale avvertita nei confronti degli "stranieri": "una cosa 'sgradevole' è che il quartiere Esquilino è popolato da cima a fondo da extracomunitari. Non mi definirei esattamente razzista, [...] ma guardarli mentre oziano, danno noia alla gente e non collaborano per migliorare la vita comune, non è certo piacevole, ed è un dato di fatto da tenere bene a mente: in fondo stiamo in Italia, e non in un misto tra Africa e Asia!"; "non è certo piacevole uscire e trovarsi ad essere l'unica italiana e non riuscire a farmi spazio tra cinesi, arabi, africani, indiani, che campeggiano nel mezzo dei marciapiedi e non fanno passare".<sup>49</sup>

<sup>45</sup> "Infatti la maggior parte della popolazione è analfabeta ed è solita dedicarsi alla coltivazione di prodotti agricoli e a crescere i propri bambini in modo che in futuro imparino gli stessi lavori dei loro genitori" (dal tema di una bambina di III media).

<sup>46</sup> "Ma per il resto sto bene nel mio mondo e non in quello di un africano o in quello di un sudamericano, perché la maggior parte di queste persone muoiono di malattie, che qui in Italia non ci sono, o se ci sono, vengono immediatamente curate, e poi perché lì i ragazzi non si divertono, non hanno vestiti puliti, non mangiano e poi restano spesso o volentieri orfani"; "...mi troverei a vedere nelle baracche tanti bambini africani che cercano disperatamente del cibo"; "[...] ma mi piacerebbe andare nei paesi dell'est e in Africa a vedere cosa provano gli abitanti in queste zone. In questi paesi la morale sta a zero [...] immagino: le città semidistrutte con il fracasso delle armi che si sente anche fuori città..." (brani tratti da temi di alunni di III media).

<sup>47</sup> Questo dato è emerso anche in Merelli, Ruggerini (2001), nelle sezioni dedicate all'analisi della percezione dell'immigrazione nella città di Roma, in particolar modo all'Esquilino. Gli abitanti sostengono che il loro quartiere è stato "occupato" dagli immigrati, specie dai cinesi, che hanno monopolizzato le attività commerciali. "Tra l'altro in questo modo verrebbero espulsi gli stessi immigrati arrivati in precedenza, di altre nazionalità e più poveri, interrompendo quel processo di costruzione di un'area multietnica che, a parere di alcuni testimoni, si era avviato in anni recenti" (p. 71).

<sup>48</sup> Durante alcuni dibattiti sollecitati dalle insegnanti in classe, sono state difese dagli allievi posizioni nazionalistiche, definite, principalmente da parte di alcuni alunni di scuola media, come fondate su basi "oggettive". Secondo queste opinioni, infatti, l'arretratezza, la povertà, i conflitti che caratterizzano vaste regioni africane, sono una dimostrazione "evidente" di inferiorità che, in un certo senso, giustificano la superiorità sentita dagli europei nei loro confronti.

<sup>49</sup> Brani tratti da temi di ragazzi di III media. Sono molti i passi simili contenuti negli elaborati: "Ritorno al discorso dei cinesi, vorrei aggiungere che ormai sono i

La percezione dell'alterità che i bambini e i giovani condividono risente negativamente delle immagini evocate dalla forte presenza di immigrati nel quartiere Esquilino, che spesso genera manifestazioni di disagio e di intolleranza, talvolta accompagnati da tensioni sociali e conflitti. L'Esquilino è un quartiere densamente popolato da immigrati di diversa provenienza, che vi risiedono in modo stabile, nel quale, come hanno più volte sottolineato bambini e ragazzi nei loro temi, hanno sede molte attività commerciali direttamente gestite da cittadini stranieri, che hanno contribuito notevolmente a modificare l'aspetto del rione.<sup>50</sup> Questa zona, inoltre, è interessata da un certo degrado socioambientale, attribuito, per associazione d'idee, alla presenza degli "extracomunitari".<sup>51</sup> Le sacche di povertà e di indigenza, nonché la microcriminalità, non fanno che alimentare il pregiudizio nei confronti dello straniero che inevitabilmente diventa, nell'immaginario non solo giovanile, uno degli elementi determinanti di tutti gli eventi negativi del quartiere. A tutto ciò contribuiscono le concezioni generali che la cultura occidentale, tra cui quella italiana, ha elaborato nei riguardi delle migrazioni, che, in modo diffuso e generalizzato, sono associate a miseria, povertà, guerre, malattie, sottosviluppo. L'immigrato, nei temi, è percepito e rappresentato quasi sempre come bisognoso di assistenza, colui al quale "dobbiamo" attenzioni e cure, oppure, nella mente di alcuni, diventa una sorta di parassita sociale. Lo straniero, dimesso e rassegnato, non chiede molto, si accontenta di poco ma, in mancanza di meglio, è "facile preda" delle organizzazioni criminali dedite ad ogni tipo di brutalità.<sup>52</sup>

padroni di quasi tutto il quartiere, ma questo dà delle sensazioni strane, perché ti sembra di non stare più in Italia, ma in Cina, perché oltre ai loro materiali si sono portati anche le loro tradizioni" (III media); "Un problema che diventa sempre crescente è quello degli immigrati; personalmente non sono razzista, ma uscire dal mio palazzo e trovarmi davanti cinesi, marocchini, senegalesi, albanesi o anche americani e al massimo un italiano in centocinquanta metri, mette un po' di imbarazzo; sei tu la straniera nel tuo quartiere" (III media). "Il mio quartiere si chiama Esquilino, di giorno ci sono tutti gli italiani e di sera gli stranieri [...]. La maggior parte dei negozi sono stranieri. Io spesso entro in un negozio straniero... [...] Anche nei condomini è pieno di stranieri alcuni sono maleducati, altri gentili. [...] Nella scuola che frequento ci sono tanti bambini stranieri" (IV elementare).

<sup>50</sup> "L'Esquilino, secondo la mia opinione, [...] presenta degli handicap [...] ce ne sono, secondo me, troppi di questi negozi e poi la maggior parte sono abusivi e c'è da aggiungere che sono quasi tutti di persone cinesi ed è forse questo il vero ed unico handicap dell'Esquilino" (brano tratto da un tema di un alunno di III media).

<sup>51</sup> Merelli, Ruggerini (2001). Nei temi si legge: "Non sono solo gli extracomunitari a rovinare il rione..." (III media); "...negli anni è molto cambiato e purtroppo in peggio. Il peggio è stato quando sono venuti gli extracomunitari, la maggior parte cinesi" (III media).

<sup>52</sup> "...mi piacerebbe andare in un quartiere più bello e più moderno, senza vedere quella povera gente sbandata e infelice, poiché io per loro non potrei fare nulla per aiutarli"; "Nessuno di noi è razzista, fatto sta che la gente ha paura di girare da sola per le strade dell'Esquilino, e questo grazie agli episodi sempre più frequenti di

Non è certo difficile percepire un forte contrasto tra questa idea di immigrato e quella legata alla presenza di allievi di origine non italiana che, nell'ambito scolastico, sembra accolta in modo positivo, come una ricchezza ed una risorsa.<sup>53</sup> L'immagine dell'"altro" sociale, ovvero l'immigrato e le negatività che rappresenta, appare lontana dal modo con cui sono presentati i compagni di scuola non italiani, cosa questa che conferma la loro attribuzione, implicita e paradossale, ad un gruppo diverso rispetto agli "extracomunitari" che si sono stabiliti in Italia.

## Conclusioni

In base a quanto è emerso dall'osservazione e dall'analisi dei temi, è necessario porsi delle domande rispetto alla effettiva acquisizione, da parte di alunni, studenti e insegnanti della capacità critica che permetta di saper convivere nella realtà pluriculturale di molte aree urbane italiane, e non solo nell'ambito scolastico. Il sospetto, infatti, è che gli stranieri, nelle scuole, siano stati "normalizzati", sia da parte degli insegnanti che dai compagni di classe, e che le differenze, viste come positive, siano in realtà idealizzate o marginalizzate, rendendo ancora difficile l'affermazione di un vero dialogo interculturale.

La scuola italiana, pur lentamente, si sta adeguando ad interagire con esperienze culturali diverse, ma è un impegno che non esclude che la cultura maggioritaria tenda ad inglobare quelle minoritarie. È un processo importante, che va reso esplicito nei modi e nei significati, per non confondere sporadiche rievocazioni di "miti africani", ricostruzioni di villaggi, riproduzioni di maschere, approfondimenti sulle civiltà precolombiane con il rispetto per l'alterità e la differenza culturale.

Non si può pensare che il riconoscimento e la valorizzazione dell'alterità possano essere sommati ad una cultura, e di conseguenza ai saperi trasmessi in ambiente scolastico, in modo meccanico, poiché l'accettazione dell'altro implica un processo che modifica anche il modo di concepire l'identità.<sup>54</sup> Per sviluppare un atteggiamento positivo e co-

violenza, rapina e quant'altro che vengono compiuti dagli extracomunitari nei nostri confronti" (brani tratti da due diversi temi eseguiti da alunni di III media). "In Italia, quasi sempre, non trovano niente di meglio: i lavori sono faticosi e sottopagati, le case sono delle baracche. In questo caso gli immigrati chiedono solo comprensione e solidarietà, che spesso vengono offerte" (brano tratto da un elaborato di una ragazza del I anno di liceo scientifico).

<sup>53</sup> "La presenza di varie etnie porta con sé un inevitabile arricchimento di usi, costumi, e ideologie"; "Penso che una scuola multirazziale offra più occasioni di confronto e di conoscenza [...] una scuola dove sono presenti diverse culture può offrire le stesse conoscenze e creare più occasioni di arricchimento personale" (testi tratti da temi eseguiti da studenti del I liceo scientifico).

<sup>54</sup> Lombardi Satriani (1997).

struttivo verso l'alterità, quindi, non si può pensare di "usare" le culture come dei repertori di elementi da proporre in alternativa alle "nostre" carenze, operazione spesso effettuata in ambito scolastico in nome del recupero di valori "perduti" oppure alla "scoperta" di quelli esportabili dalle altrui esperienze culturali. Né si dovrebbe confondere l'intercultura con i generici richiami alla tolleranza, alla solidarietà ed ai "buoni sentimenti", che caratterizzano molte delle proposte educative che aspirano ad una sensibilizzazione verso la multiculturalità ed il contatto culturale.<sup>55</sup>

Al fine di evitare di appiattare l'alterità nella nostra identità, di alimentare il pregiudizio e la discriminazione, di continuare a diffondere stereotipi, vecchi e nuovi, la valorizzazione della differenza in ambito educativo deve passare attraverso il riconoscimento e l'affermazione del "pluralismo" culturale. Solamente "mettendo in luce modi di vita e visioni del mondo 'altre' possiamo spingere la nostra didattica 'oltre lo steccato' del senso comune, contribuendo a far perdere alla cultura che trasmettiamo quel carattere di 'naturale', di 'inevitabile', di 'eccellente' che spesso la fa apparire come l'unica soluzione veramente degna di essere considerata civile".<sup>56</sup>

Non si può continuare ad ignorare o sottovalutare che l'interculturalità non è un fenomeno straordinario, contingente, occasionale, legato, come ancora si afferma nella letteratura esistente, all'affermazione dell'Italia come Paese d'immigrazione. L'interazione culturale, invece, è da considerare la condizione ordinaria di ciascun gruppo sociale, la cui normalità non è l'isolamento ma la mediazione, più o meno consapevole, con chi è riconosciuto come "altro" da sé.<sup>57</sup> In ambito scolastico, questo riconoscimento può contribuire ad orientare le scelte pedagogiche e la didattica alla composizione multiculturale delle classi: una impostazione "interculturale" definitivamente spogliata dal quel carattere di "eccezionalità" che, attualmente, impedisce di pensare ad una diffusione dell'educazione al pluralismo attraverso le proposte curricolari delle singole discipline, anche in quegli istituti scolastici che non si definiscono "multiculturali".

VALERIA BRUCCOLA

bruccola@libero.it

Università di Roma "La Sapienza"

<sup>55</sup> Callari Galli (2000).

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 94.

<sup>57</sup> Callari Galli (2000).

## BIBLIOGRAFIA

- F. AFFERGAN (1991), *Esotismo e alterità. Saggio sui fondamenti di una critica dell'antropologia*. Milano, Mursia Ed.
- M. AIME (1999), *Identità etniche o politiche?*, in J.-L. AMSELLE, *Logiche meticce*. Torino, Bollati Boringhieri.
- J.-L. AMSELLE (1999), *Logiche meticce*. Torino, Bollati Boringhieri.
- M. CALLARI GALLI (1992), *Per una educazione all'alterità*, in F. POLETTI (a cura di), *L'educazione interculturale*. Scandicci (Fi), La Nuova Italia.
- (1996), *Lo spazio dell'incontro. Percorsi della complessità*. Roma, Meltemi.
- (1998), *I percorsi della complessità umana*, in M. CALLARI GALLI, M. CERUTI, T. PIEVANI, *Pensare la diversità*. Roma, Meltemi.
- (2000), *Antropologia per insegnare*. Milano, Bruno Mondadori.
- CARITAS (2001), *Immigrazione. Dossier Statistico 2001*. Roma, Nuova Anterem.
- CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA (a cura di) (1997), *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali.
- A. COHEN (1994), *La lezione di etnicità*, in V. MAHER (a cura di), *Questioni di etnicità*. Torino, Rosenberg & Sellier.
- M. COMBI (2000), *Corpo e tecnologie*. Roma, Meltemi.
- M. DELLE DONNE (a cura di) (1998), *Relazioni etniche, stereotipi e pregiudizi*. Roma, EdUP.
- G. DEVEREUX (1975), *Saggi di etnopsicoanalisi complementarista*. Milano, Bompiani.
- U. FABIETTI (a cura di) (1993), *Il sapere dell'antropologia. Pensare, comprendere, descrivere l'Altro*. Milano, Mursia Ed.
- (1995), *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- P. FALTERI (a cura di) (1994), *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*. Firenze, I Quaderni di Eurydice.
- (1997), *Per un progetto educativo di integrazione tra culture*, in R. ZUCCHERINI (a cura di), *Nuovi compagni di banco*. Perugia, IRSSAE dell'Umbria, GESP Ed.
- F. GIACALONE (1996), *Problemi di definizione e d'intervento in educazione interculturale*, «Etnoantropologia», 5.
- G. HARRISON, M. CALLARI GALLI (1997), *Né leggere né scrivere*. Roma, Meltemi.
- V. LANTERNARI (1983), *L'«incivilimento dei barbari». Problemi di etnocentrismo e di identità*. Bari, Edizioni Dedalo.
- L.M. LOMBARDI SATRIANI (1993), *L'Altro nell'esperienza antropologica*, in U. FABIETTI (a cura di), *Il sapere dell'antropologia*. Milano, Mursia Ed.
- (1997), *Nel labirinto*. Roma, Meltemi.
- (1998), *«I pregiudizi come realtà»*, in M. DELLE DONNE (a cura di), *Relazioni etniche, stereotipi e pregiudizi*. Roma, EdUP.
- C. MARTA, P.P. LESCHIUTTA (1990), *Stereotipi consolidati e stereotipi in formazione: zingari e immigrati a confronto*, «Studi Emigrazione», XXVII, 99.

- M. MERELLI, M.G. RUGGERINI (a cura di) (2001), *Le paure degli "altri". Sicurezza e insicurezza urbana nell'esperienza migratoria*. Dip. Per gli Affari Sociali - Presidenza del Consiglio dei Ministri, Working paper 13.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, AGENZIA PER LA SCUOLA (a cura di) (2000), *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*. Roma.
- MINISTRO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2001), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali Anno Scolastico 2000/2001*. Roma.
- F. POLETTI (a cura di) (1992), *L'educazione interculturale*. Scandicci (Fi), La Nuova Italia.
- F. REMOTTI (1996), *Contro l'identità*. Roma-Bari, Editori Laterza.
- (2000), *Prima lezione di antropologia*. Roma-Bari, Editori Laterza.
- E.B. TYLOR (1985), *Alle origini della cultura*. Roma, Edizioni dell'Ateneo.
- R. ZUCCHERINI (a cura di) (1997), *Nuovi compagni di banco*. Perugia, IRSSAE dell'Umbria, GESP Ed.

## Summary

In schools, interaction among pupils with diverse cultural backgrounds has introduced new considerations for the construction of national identity. It is in classroom where young people build their idea of what constitutes "the others", also in connection with the society at large. This article describes the result of an empirical study of anthropological nature, conducted in the multicultural neighbourhood "Esquilino" in Rome. Schools in Italy are being challenged by the difficult balance between the transmission of values linked to national identity, and the recognition of diversity. The Author argues that the identity of non-Italian pupils, while not being denied, is nevertheless made the object of a process of "normalisation": the "us" of classmates tends to reduce the degree of diversity of non-Italian pupils, so that they tend to lose that idea of foreignness that is typically attached to adult immigrants.



INTERNATIONAL  
MIGRATION  
REVIEW

VOLUME XXXVII

NUMBER 3

FALL 2003

**Transnational Migration: International Perspectives**

Special Issue Edited by

**Peggy Levitt, Josh DeWind, and Steven Vertovec**

International Perspectives on Transnational Migration: An Introduction

PEGGY LEVITT, JOSH DEWIND, and STEVEN VERTOVEC

Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration:

An Essay in Historical Epistemology

ANDREAS WIMMER and NINA GLICK SCHILLER

Disciplinary Agendas and Analytic Strategies of Research on Immigration and Transnationalism:

Challenges of Interdisciplinary Knowledge

EWA MORAWSKA

Migration and Other Modes of Transnationalism: Towards Conceptual Cross-Fertilization

STEVEN VERTOVEC

The Economics of Transnational Living

LUIS EDUARDO GUARNIZO

Towards a Political Theory of Migrant Transnationalism

RAINER BAUBÖCK

Diasporic Memberships in Historical Perspective:

Comparative Insights from the Mexican, Italian and Polish Cases

ROBERT C. SMITH

The Politics of Migrants' Transnational Political Practices

EVA ØSTERGAARD-NIELSEN

"Transnational" Socio-Cultural Systems and Ethnographic Research: Views from an Extended Field Site

KAREN FOG OLWIG

Transnational Migration: Bringing Gender In

PATRICIA PESSAR and SARAH J. MAHLER

"You Know, Abraham was Really the First Immigrant": Religion and Transnational Migration

PEGGY LEVITT

Conclusion: Theoretical Convergencies and Empirical Evidence in the Study of Immigrant Transnationalism

ALEJANDRO PORTES

Book Reviews - Review of Reviews - International Newsletter on Migration - Books Received

*Order from*

Center for Migration Studies

209 Flagg Place, Staten Island, NY 10304-1122

Phone: (718) 351-8800 Fax: (718) 667-4598

E-mail: sales@cmsny.org - website: <http://www.cmsny.org>

## **Race, ethnicity and education in Britain**

### **Introduction**

Present-day Europe is home to people from many countries and many cultures with various religions and languages. Such diversity has the potential for great social and economic development and benefits for all. Instead these differences have been consciously and unconsciously exploited to assign them – ‘the strangers’ – a lesser position in society.

For those of us involved in education, the process of educating can not be a neutral one. Educational institutions – schools, colleges and universities – have always been and will remain an important arena for ideological debates and struggles. It is in this field that ideological battles are won or lost. Educationalists, therefore, must ask how, through education, they can help to counter racist and xenophobic attitudes and practices, as well as support and empower the victims. They have to play an important role at this historical juncture. An education system with a clear global understanding and perspective and one which is committed to issues of equality, is central to carrying Europe and all her citizens, black and white, with different cultures and languages, into the new millennium.

It is in this context, our article explores race equality issues in education in Leeds, the second largest metropolitan LEA (Local Education Authority) in England.

### **Britain – An inclusive society?**

At country level, unemployment among black youth aged 16-25 is around three times greater than among whites. In Leeds, the unemployment rate among some minority ethnic groups are much higher: for instance, among older Bangladeshi people it is around 80%. The

level of racial discrimination is still rampant (Zulfiqar, 1992). In 1996, the British Crime Survey (BCS) estimated that nearly 382,000 incidents have been motivated by racism (Home Office, 1996). About 15% of all offences against Asians and blacks during 1995 were seen as racially motivated, compared to 1% against white people (CRE, 1999). The likelihood of an Asian person facing a racially motivated attack is five times more than any other ethnic group.

Attacks leading to murders are on the increase. Stephen Lawrence, a young African Caribbean murdered by white racist youth in London in 1993, is one example.<sup>1</sup> The culture and the climate in which policing takes place and within which the criminal justice system operates is governed by a racist ideology made up of 'half-truths, half-myths', and colonial attitudes. It is therefore not surprising that the Steven Lawrence Inquiry accepted the notion of institutional racism in the way the murder was investigated.

### **'Apartheid' in education?**

It is in this context, the role of the education reflects and mirrors the culture, values, and the contradictions in the wider community. At the same time, it is a powerful tool for challenging racism and racial discrimination.

Leeds is the second largest Metropolitan District in England, covering 562 sq. km with a population of nearly 740,000 (Learning & Skills Council, 2002). There are approximately 13,000 minority ethnic pupils studying in Leeds schools; they constitute 12% of the total school population. The total number of minority ethnic pupils in primary school sector (ages 5-11 or ages 3-11 in primary schools including nurseries) is over 8,000 and nearly 5,000 in secondary school sector (ages 11-18).

According to the last national census in 1991 (Home Office, 1992) the percentage of school-age ethnic minority children is higher than that of the indigenous community. At present, the percentage of the minority ethnic pupils (12%) in the compulsory school sector is more than twice

<sup>1</sup> Stephens Lawrence, an African Caribbean youth, was brutally murdered on 22 April 1993 by white racists in London. In the wake of this murder, a government inquiry was established under Sir William Macpherson to determine the causes of his death. The inquiry report addressed a number of wide-ranging issues including the impact of institutional racism in the public sector. The report defined the institutional racism as '...conduct or words which advantage or disadvantage people because of their colour, culture or ethnic origin. In its more subtle form it is as damaging as in its more overt form' (Macpherson, 1999).

the percentage (5.8%) of the minority ethnic population in Leeds. Given the age profile of minority ethnic communities, the proportion as well as the number of children from these communities will continue to grow.

Minority ethnic pupils are not evenly distributed in Leeds' schools. Their pattern of concentration closely follows the residential pattern of minority ethnic communities. In the primary sector, nearly half of all minority ethnic pupils are concentrated in less than one-fifth of primary schools. Similarly over half the minority ethnic secondary school age pupils are concentrated in 6 secondary schools out of 43.

Given the demographic profile of minority ethnic communities, pupils from these communities form a majority in, at least, 22 primary and 3 secondary schools, and a substantial proportion in many other schools. The education of these pupils is therefore no longer a minority issue.

It is important to note at this point that the overwhelming majority of minority ethnic communities is living in those inner-city wards which are among the poorest ten percent of all wards in England (Zulficar, 1992). Leeds has been described as a having a two-speed economy, because not all groups have shared in the economic success (OFSTED, 2000). This is particularly true, in case of areas having larger concentration of minority ethnic communities.

## **Educational achievement of minority ethnic students**

Various studies and reports since the 1970s have documented the prevalence and scale of racism and discrimination faced by ethnic minority communities in Britain, highlighting the existence and effect of racism in various aspects of public life and all focussed their attention on education as one of the key areas of concern.<sup>2</sup> More recently the disproportionately high levels of exclusion and underachievement affecting various groups of ethnic minority pupils in education have been underlined by reports published by OFSTED, the Commission for Racial Equality and the Social Exclusion Unit.<sup>3</sup> In addition to addressing

<sup>2</sup> The seminal study: *How the West Indian Child is Made Educationally Sub-normal in the British Education System* (Coard, 1971), the Rampton Report (1981), the Scarman Report (1981), the Third PSI Survey: *Black and White Britain* (Brown, 1984), Swann Report (1985) and Egglestone (1986).

<sup>3</sup> *Review of Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils* (Gillborn and Gipps, 1996). Commission for Racial Equality report: *Exclusions from School and Racial Equality* (1997). Social Exclusion Unit's first report: *Truancy and School Exclusion* (1998). OFSTED report *Raising Ethnic Minority Pupil Attainment* (1999).

these particular problems, the Stephen Lawrence Inquiry Report by Lord Macpherson (1999) also highlighted the critical role that education has to play in preventing and tackling racism by addressing racial violence in schools, as well as by offering a curriculum that is sensitive to the needs of a racially and culturally diverse society.

One of the ways of measuring the educational achievement of ethnic minority students in Leeds' schools is by considering the GCSE results for 2002 (Education Leeds, 2002). The General Certificate in Secondary Education (GCSE) represents Key Stage 4, the last stage of the compulsory education at the age of 16. The main indicator employed by the Department of Education and Skills (DfES) is the percentage of pupils attaining 5 A\*-C GCSE grades.<sup>4</sup> Table 1 provides the number and percentage of pupils attaining the required grades according to ethnicity:

Tab. 1 – *Schools in Leeds, 2002: pupils attaining highest grades at GCSE school examination (age 16), by ethnicity*

Ethnicity	Number of pupils entered	Number of pupils achieving 5 A*-C	Percentage of pupils achieving 5 A*-C
Bangladeshi	52	16	31%
Black African	25	13	52%
Black Caribbean	89	10	11%
Black Other	78	26	33%
Chinese	27	16	59%
Indian	185	94	60%
Other Ethnic Minorities	112	50	45%
Pakistani	351	88	25%
White Other	194	111	57%
White UK	6905	2969	43%
<b>Leeds Average</b>	<b>8062</b>	<b>3467</b>	<b>43%</b>

The Leeds average includes pupils whose ethnicity was either not recorded or unknown.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> The General Certificate in Secondary Education (GCSE), at the end of compulsory education at the age of 16, is the main indicator for assessing the educational attainment. Students undertaken this examinations are allocated grades A\*-G according to their performance in a subject. Grades A\*-C are critical in the progress of students to the next stage of their educational career.

<sup>5</sup> These figures were supplied to the author by staff in other local education authorities responsible for the education of minority ethnic students.

Generally, many minority ethnic groups are achieving less than others. These include Black Africans, Black Caribbeans, Black Others, Bangladeshis and Pakistanis. The latter constitutes the largest group of minority ethnic pupils in Leeds, around 30%. The "Black Others" category includes students with one of the parents from the White ethnic background.

The pattern of achievement of ethnic minority pupils in Leeds is similar to the national pattern (Zulfiqar, 1999). The following table provides comparative data of 1998 GCSE results from five other LEAs in England with significant numbers of ethnic minority pupils. The table details the achievement of five major ethnic communities (Tab. 2).<sup>6</sup>

Tab. 2 – 1998, England: GCSE pattern of achievement of five ethnicities in five Local Education Authorities

LEA	Bangladeshi	Black Caribbean	Indian	Pakistani	White UK
Leeds	16.0%	19.0%	47.0%	28.0%	40.0%
LEA A	14.1%	8.3%	33.1%	19.4%	28.4%
LEA B	25.0%	-	40.0%	31.0%	45.0%
LEA C	50.0%	28.3%	42.9%	9.0%	46.4%
LEA D	29.0%	12.0%	54.0%	-	43.0%

The table above demonstrates clearly that the achievement levels of Bangladeshi, Black Caribbean and Pakistani pupils, with some exceptions, are generally below other groups.

Research has highlighted these disparities for some time now. What we require is a strategy to produce remediation for those groups who do poorly.

In Leeds, a series of interlocking actions have been in operation that attempt to address these issues. A brief detail of some of these initiatives is outlined to indicate the extent of intervention from Education Leeds and its impact on educational practices in schools. Before describing specific activities, it is important to outline essential ingredients necessary for development to take place.

<sup>6</sup> Figures on the achievement levels of those ethnic groups with very small numbers are excluded because their numbers are less than 25 in the sample and therefore not statistically sound to make clear judgements.

## **From commitment to practice: action planning for race equality**

Commitment from the most senior officers in the local authorities and the senior managers is the most significant factor in promoting race equality in education. There have been major strides within Education Leeds to ensure that the issues related to ethnicity and race have been pro-actively addressed by the most senior staff. It is also important to note that recent legislative changes and the willingness of the Government to tackle racial discrimination have provided the necessary catalysts to accelerate the pace in developing focused strategies.

The recent Race Relations Amendment Act (2000) has also addressed the provision of education. Education Leeds responded actively to meet the demands of the Act which prohibits racial discrimination in the field of education. This Amendment is supplemented by the Commission for Race Equality's (CRE) "Race Equality Standards" for local education authorities and schools, dealing comprehensively with all management and curricular aspects.

Education Leeds has established a Race Equality Strategy Group composed of senior officers from all the major services. The main objective of the Strategy Group is to ensure that race equality issues are dealt with effectively throughout the Department. One of the senior officers acts as the Race Champion and has the lead responsibility for developing and promoting race equality strategies.

The Action Plan addressing race equality issues is an integral part of the Education Development Plan (EDP), a legal requirement by the DfES for local authorities. Similarly, in schools, actions relating to race equality need to be an essential part of the School Development Plan (SDP).

The Action Plan requires an honest audit of the provision generally or specifically aimed at promoting race equality at all levels. In Leeds, for instance, there are major concerns about the achievement of certain ethnic minority students in schools. The audit provided information about the activities and resources related to this area of work. We know from experience that an ad hoc response to any problem does not necessarily lead to the most appropriate action. Action Plan has to be detailed with specific objectives, measurable outcomes, achievable and realistic targets, and the activities with specified time-framework.

## **Monitoring and evaluation**

Education Leeds is one of the few LEA (Local Education Authorities) in England with a comprehensive system for tracking the achievement of students by ethnicity and gender. Each student is allocated a Unique Pupil Number (UPN) at the time of entry to school. The UPN allows the tracking of a number of key-indicators relating to the

student throughout his/her time in the compulsory education sector. The monitoring system is a rich source of statistical data about attendance, exclusion and educational achievement at each Key Stage.

Having a range of data may not necessarily lead to developing and employing effective strategies. The interpretation requires a clear understanding of problems encountered by ethnic minority pupils. Statistics should not be used to justify poor levels of achievement by any ethnic minority communities. With this well-defined support structure, the specific needs of ethnic minority pupils are catered for in Leeds through the employment of specific funding and initiatives.

### **Use of Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG)**

The present EMAG arrangements<sup>7</sup> are rooted in the previous grant-aid arrangements under Section 11 of the Local government Act 1966. The Section 11 funding provided the main impetus for the development of special educational provision for those from the New Commonwealth (NCW) and their descendants. The grant aid under the Act was made available to those local authorities in England and Wales, which contained a significant number of people from the NCW. The Act stipulated that 'Britain should be a fair and just society where everyone, irrespective of ethnic origin, is able to participate in the economic, social and public life of the nation while having the freedom to maintain their own religious and cultural identity' (Zulfiqar, 1995). The definition of eligibility has been changed over a time and now it covers all ethnic minorities and has been recently extended to asylum seekers. Until 1998, the grant aid was administered by the Home Office; it is now managed by the Department for Education and Skills (DfES).

The EMAG allocation for Leeds for the same year was around £1.7 million and the allocated amount per ethnic minority pupil was £145. The funding has been used to employ bilingual support staff, deployed in schools to work with a limited number of students who are under-achieving and face language barriers in accessing the curriculum. They are also responsible for developing and maintaining linkages with parents and ethnic minority communities.

<sup>7</sup> The Ethnic Minority Educational Grant provides Local Education Authorities with additional funds to meet the specific educational needs of minority ethnic pupils. The usage of the this grant aid is determined by each authority by following a national guideline. In practice, the funding is used for employing teaching and non-teaching staff (classroom support assistants) to provide additional support for accessing English language. For older pupils (11+), the emphasis is on raising the educational attainments of minority ethnic pupils. In recent years, this grant-aid has been employed to support new arrivals and the children of refugees and asylum seekers.

## Dealing with racial harassment and exclusion

When the National Society for the Protection of Children (NSPCC) asked children to ring the Childline on bullying in schools, the analysis of the calls painted an alarming picture. A large number of calls were from minority ethnic children complaining about racist abuse in schools. In 1997, as part of Education Leeds' monitoring role on collating racial incidents, schools reported only six cases. This leaves the Department with two contradictory conclusions: that in Leeds there are very few examples of racial harassment in schools, or that racial harassment is so routine that the minority ethnic children do not report them to teachers.

In this context, educational professionals have to examine concerns about exclusion of pupils from schools. National and local surveys point to extremely high levels of exclusion of African Caribbean and Pakistani students. The 1996 OFSTED report and the Leeds LEA 1997 report on the Raising the Educational Achievement of African Caribbean Pupils and the recent Leeds Race Equality Council Report 'On the Margin' (1998), have all highlighted the concerns of schools, the LEA, parents and the community. Exclusion of children is the single most important issue for parents and black communities.

Mechanisms to reduce this phenomenon have been set; however, it should be ensured that exclusion is not replaced by internal exclusion with the objective of producing acceptable statistics.

Education Authorities needs to develop and implement a policy of Zero Tolerance towards exclusion and racial harassment, a stop to emotional and psychological hammering of black students in schools. In examining a number of cases leading to the exclusion of minority ethnic pupils, one detects an under current of a 'low intensity warfare', flaring from time to time in open confrontation in schools, between students and teachers and between parents and school. Learning can not take place in such an emotionally charged atmosphere. It is a fact that learning under duress or under terror is a biological impossibility. In the absence of ethnic minority teachers and managers as appropriate cultural role models in schools, the issue of remoteness is accentuated.

If this hypothesis is acceptable – that more role models are required; that more advocates for those who are presently lacking a voice are needed, there is a need to look at the issues of ensuring that black educators are to be appointed at all levels in the system.

This strategy requires, as with the others, a political will that would make teaching and teachers' pay attractive, as well as the political bravery that dares to speak of targeted recruitment and promotion of certain groups.

## Minority ethnic teachers

There is a general appreciation and recognition of the value of minority ethnic teachers in terms of value-added by introducing cultural and linguistic diversity. But the realities are different. In Leeds, there is more or less a mono-cultural and mono-lingual workforce in schools, which does not reflect the diversity of school population. There are over 6,000 teachers in Leeds' schools and there are only 115 minority ethnic teachers, less than 2% of the total teaching workforce (while the percentage of minority ethnic student population is 12%).

Through the initiative "Campaign 300", Education Leeds has been working closely with teacher training agencies and schools to change this trend. Since its launch in 1994, there has been an increase of 125%. This is not sufficient and it is important for schools to undertake appropriate actions to diversify the teaching force in Leeds, where the proportion in schools is more than 50% of student population from minority ethnic backgrounds, against only one or two black teachers.

David Blunkett (1999), the then Secretary of State for Education, stated that

'I am deeply concerned about the present position on equal opportunities for Higher Education staff. Evidence suggests that only a minority of academic staff in higher education institutions are from an ethnic minority background, are women or have a disability, and that relatively few from these groups reach senior positions. I expect institutions to have acted on the Dearing Committee's recommendation that they have equal opportunities policies in place. I want institutions to remove barriers to recruitment and progression and to make progress towards greater equality of opportunity for all groups of staff. It is for this reason that I ask (Higher Education Funding) Council to ensure that all institutions have equal opportunities policy statements and they are accountable for the full and proper implementation. I am particularly concerned to see that institutions make progress on race equality for staff. I therefore ask the Council to encourage institutions to give proper emphasis to racial equality in their policy statement'.

## Inclusive curriculum

The virtues of antiracist and multicultural education have been discussed for many decades. Most of the Local Education Authorities and a large number of schools have worked hard in developing policies to ensure that cultural diversity is considered in classrooms. In some of the schools, one can see excellent examples of making the curriculum inclusive. However, after 30 years of constant ideological battles on inclusive curriculum, the debate has not moved beyond the 3Ss; that is

Saris, Samosas and Steelbands.<sup>8</sup> It is not just that a minority ethnic child does not find himself in the curriculum: many negative images of him are still present in school library books. A survey of 100 school libraries in 1995 indicated that many schools still have out of date textbooks and many of them outright racist. Two examples can be used in this respect. One of the books used by a school has this passage: 'Pygmies are fierce little creatures and loyal subjects of King George V'. Another geography textbook has this to explain apartheid system: 'In South Africa the whites farm the land while the blacks work happily in the fields'.<sup>9</sup>

### Language issues

The Bullock Committee Report<sup>10</sup> stated that: "Their bilingualism is of great importance to the children and their families, and also to society as whole. In a linguistically conscious nation in the modern world, we should see it as an asset, as something to be nurtured, and one of the agencies that should nurture it is the school. Certainly, the school should adopt a positive attitude towards its pupils' bilingualism and whenever possible should maintain and deepen their knowledge of their mother tongues".

Ten years later in 1985, the Swann report stated that "...in order to lay the foundation for a genuinely pluralist society the education system must, we believe, both cater for the linguistic needs of ethnic minority pupils and also take full advantage of the opportunities offered to the education of all pupils by the linguistic diversity of our society today".

In general, there has been a great deal of support from schools to facilitate the teaching of community languages. Nearly one-fifth of bilingual pupils in Leeds' secondary schools study community languages. Their GCSE results in comparison to modern languages are much higher. However, the teaching of community languages mainly takes place in after-school supplementary sector. This sector is run by the voluntary organisations with reduced financial support from the LEA.

<sup>8</sup> This phrase encapsulate the prevalent thinking in the education sector that an understanding of some of the cultural aspects of minority ethnic communities are sufficient for the development and creation of a multicultural society. *Sari* is the traditional Indian dress for women; the *Samosa* is a vegetable/meat savoury snack and the *Steel band*, made of drum pans, is closely associated with Caribbean music.

<sup>9</sup> To explore the role of popular press in promoting racism see: *Roots of Racism* (1982), *Pattern of Racism* (1982) and *How Racism Came to Britain* (1985), Institute of Race Relations, London.

<sup>10</sup> 'A Language for Life', published in 1975.

It is seldom seen as a valid contributor to general education, despite the fact that more than 50 supplementary schools attract over 5,000 pupils, nearly 40% of all black and bilingual pupils in Leeds. The new funding regime, by the DfES, to support after-school provision, is beginning to recognize their contributions in enhancing the educational achievement of ethnic minority pupils and providing them with additional financial support.

The bilingualism within the curriculum is not a norm despite a general recognition of its value and importance in promoting multiculturalism and cultural diversity. Despite major pronouncements and a great deal of evidence, the progress, in making connections between bilingualism and access to curriculum, has been slow. The debate about bilingualism has to progress beyond 'Welcome' posters and the letters to parents in community languages.

There is a need for schools to carefully and critically examine their own practices and attitudes towards community languages. This should, to start with, involve a comparative study of values, commitments, teaching and learning resources and staffing available to the teaching of modern language in relation to community languages. Without the allocation of mainstream school funding, the promotion of community languages can not be extended beyond deceptive posturing and lip service.

### **Working in partnership**

In Leeds, a lot of value has been placed in the partnership between schools, parents and Education authorities. This partnership is crucial in raising the educational achievement of the school population.

However, the centrality of school as the main contributor to raising achievement is paramount. Through schools, teachers develop a proactive relationship with parents and the communities. But is not enough to draw parents to open days and parent evenings: it is important to see black parents and communities as a resource for a range of activities within the schools, i.e., from school governance to supporting students academically.

Many major struggles of minority ethnic people in this country, and especially in Leeds (Zulfikar, 1992), have been around the issues relating to education.

Our contention is that raising educational achievement can not be and should not be separated from focusing on the groups who are not achieving. Millions of pounds through Section 11 (now Ethnic Minority Achievement Group) and other funding resources have already been

poured into supporting minority ethnic students. It is not enough to rely upon external funding to undertake the "mammoth" task of abolishing social exclusion in education. But it can be done.

Through education, we can help to counter racist attitudes and practices, as well as support and empower people who are the victims of racism. An education system with a clear global perspective, and committed to issues of equality, is a central building block needed for Europe and all its citizens in the new Millennium.

MOHSIN ZULFIQAR

mohsin.zulfiqar1@leedseducation.co.uk

Education Leeds

### Bibliography

- BLUNKETT, DAVID (1997), *Times Educational Supplement*, 13 June, London.
- BROWN, COLIN (1984), *Black and White Britain: The Third PSI Survey*. London, HMSO.
- BULLOCK, SIR ALAN (1975), *Language for Life*. London, Department of Education & Science.
- COARD, B. (1971), *How the West Indian Child is Made Educationally Sub-Normal in the British Education System*, London, Beacon.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (1997), *Exclusion from Schools and Racial Equality*. London, CRE.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (1999), *Racial Attacks and Harassment*. London, CRE.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (2000), *Race Relation Amendment*. London, CRE.
- EGGLESTON, J. (1986), *Education for Some - A report on the educational and vocational experiences of young black people*. London, Runnymede Trust.
- GILLBORN, D.; GIPPS, C. (1996), *Review of Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London, OFSTED.
- HOME OFFICE (1992), *National Census*. London, HMSO.
- HOME OFFICE (1996), *British Crime Survey*. London, HMSO.
- LEARNING AND SKILLS COUNCIL (1992), *An Economic, Learning and Labour Market - Profile of Leeds*. Leeds, Learning & Skills Council West Yorkshire.
- LEEDS LOCAL EDUCATION AUTHORITY (1995) *Educational Achievement of Ethnic Minority Pupils*. Leeds, LEA.
- LEEDS LOCAL EDUCATION AUTHORITY (1999), *Educational Achievement of Ethnic Minority Pupils*. Leeds, LEA.
- MACPHERSON, W. (1999), *The Stephen Lawrence Inquiry*. London, HMSO.

- OFFICE OF STANDARDS IN EDUCATION (1999), *Raising Ethnic Minority Pupils Achievement: Schools and LEA Responses*. London, OFSTED/HMSO.
- OFFICE OF STANDARDS IN EDUCATION (1999), *Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils*. London, OFSTED.
- RACE EQUALITY COUNCIL (1998), *One the Margin*. Leeds, REC.
- RAMPTON, A. (1981), *Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, West Children in our schools*. London, HMSO.
- SCARMAN, LORD LESLIE G. (1981), *The Brixton Disorder 10-12 April 1981*. London, HMSO.
- SOCIAL EXCLUSION UNIT (1998), *Truancy and School Exclusion*. London DfES/HMSO.
- SWANN, LORD MICHAEL M. (1985), *Education for All: the report of the committee of Enquiry into the education of children from ethnic minority groups*. London, HMSO.
- ZULFIQAR, M. (ed.) (1992), *Land of Hope and Glory? African, Asian and Caribbean Communities in Leeds*. Leeds, Roots Publications.
- ZULFIQAR, M. (1995), *FE and Racial Equality in the 90s*. Preston, University of Lancashire.
- ZULFIQAR, M. (et al.) (1999), *Mentoring: sea change or Athene's deceit*, in *Cultural Teaching*. Stoke-on-Trent, Trentham Publishers.

## Summary

The article observes that in spite of a rising tide of racism and xenophobia in Europe, the drive to tackle these evil forces is yet to acquire necessary momentum. By recognizing that education should play an active role for social change, the article makes the case for educational institutions to take up the challenge to eradicate racism and xenophobia. In so doing, it clearly demonstrate how racism affects social, economic and cultural life of Britains' minority ethnic communities, and provides an example how Education Leeds, which is responsible for providing education for young people for the second largest metropolitan authority in England, is responding to the educational needs of minority ethnic pupils

The article is based on personal observation and long experience of the Author, who has been working in this field for the last 25 years.



# MIGRATIONS SOCIÉTÉ

La revue bimestrielle d'analyse et de débat  
sur les migrations en France et en Europe

novembre - décembre 2003 vol. 15 - n° 90 190 p.

**ÉDITORIAL :** Le voile et la loi

*Philippe Farine*

## ARTICLES

\* Destins de migrants et constitution du sujet

*Franck Sanselme*

**DOSSIER :** Migrations et mobilités au Sud (coordonné par Éric Guerassimoff)

\* Les migrations au Sud

*Éric Guerassimoff*

\* Étudier l'immigration au Sud : le cas du racisme

*Yvan Gastaut*

\* Évolution de la configuration des migrations libanaises en Côte-d'Ivoire

*Nasser Serhan*

\* Circulation et réseaux migratoires soudanais-maliens en Afrique de l'Ouest (1932-1974)

*Daouda Gary-Toukara*

\* Investir au Sénégal : les Sénégalais résidant en Allemagne entre le retour virtuel et le va-et-vient

*Laurence Marfaing*

\* Transnationalités ambiguës : les Gujarati de Madagascar

*Denis Gay*

\* Migrations, éducation et transaction : les écoles chinoises à Singapour et en Malaisie au début du XXe siècle

*Éric Guerassimoff*

\* Tendances récentes de la migration internationale en Amérique latine et dans les Caraïbes

*Jorge Martínez Pizarro*

\* Migrations Sud-Sud : réfugiés et personnes déplacées

*Louise Aubin*

\* Bibliographie sélective

*Christine Pelloquin*

## NOTES DE LECTURE

\* Être étranger et migrant en Afrique au XXe siècle. Enjeux identitaires et modes d'insertion. Vol. 1. Politiques migratoires et construction des identités. Vol. 2. Dynamiques migratoires, modalités d'insertion urbaine et jeux d'acteurs (de Catherine Coquery-Vidrovitch, Odile Goerg, Issiaka Mandé et Faranirina Rajaonah)

*Issiaka Mandé*

\* La Finlande, pays d'accueil (de Maaria Ylänkö)

*Yvan Gastaut*

\* La Ligue des droits de l'homme et du citoyen depuis 1945 (d'Éric Agrikoliansky)

*Yvan Gastaut*

## DOCUMENTATION

*Christine Pelloquin*

**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@wanadoo.fr](mailto:ciemiparis@wanadoo.fr) / Siteweb : [www.cieml.org](http://www.cieml.org)

France : 40 Euro Étranger : 50 Euro Soutien : 70 Euro Le numéro : 10 Euro

## **Focusing on outcomes**

### **How anti-discrimination policy shapes school education in Britain**

#### **Anti-discrimination policy and law in Britain**

Britain has some quite distinctive institutions operating in the fields of state education and race relations. The Commission for Racial Equality is a specialist anti-discrimination organisation which was set up in 1977 under the Race Relations Act 1976.<sup>1</sup> It is an independent non-departmental public body, funded entirely by the national government through the department for home affairs, the Home Office.

The CRE has a number of key functions – in addition to offering advice to people who have experienced racial discrimination, it supports a number of complainants who wish to bring legal cases under the 1976 Act to challenge the employer, organisation or individual which has discriminated against them. If racial discrimination is a persistent problem in a particular organisation or sector, the CRE can mount a formal investigation, gathering extensive information in order to recommend and enforce the necessary remedial action. It also work proactively, helping organisations in the private and state sectors to promote equality of access and of opportunity. The CRE campaigns for greater tolerance within British society and for greater understanding of its many communities and its many cultures.

However, all too often, the true scale and nature of the problem of racism in Britain only surfaces and becomes clear after some terrible event has occurred – as with the murder in 1993 in south London of the black teenager Stephen Lawrence – or a situation breaks into public

<sup>1</sup> This is the statute which defines Britain's legal framework for tackling racial discrimination, both in its direct and indirect forms available at <http://www.homeoffice.gov.uk/docs/racerell1.html>  
Note that this version does not include changes made in 2000 (see footnote 2).

disorder, as happened in summer 2001 in some of England's northern post-industrial towns.

There may be some way to go yet, but the UK government took a step in the right direction by amending the Race Relations Act in 2000,<sup>2</sup> in line with recommendations of the public inquiry into the Stephen Lawrence case. The inquiry report<sup>3</sup> focused on the issue of 'institutional racism' in the London Metropolitan Police which it defines as

"The collective failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people".<sup>4</sup>

The report went somewhat further in its recommendations, looking at other aspects of public services and it identified the need to amend the National Curriculum for schools to ensure it is better aimed at 'valuing cultural diversity, and preventing racism in order to better reflect the needs of a diverse society'. The resulting amendments to the Race Relations Act gave new powers to the CRE and placed new obligations on public bodies in Britain with few exemptions. These bodies now have a positive duty to eliminate racial discrimination and to promote equality of opportunity and good relations between people of different races. Put simply, it is no longer enough to think in terms of being non-racist: there is now a requirement to be actively anti-racist.

How organisations are to achieve this is set out in statutory codes of practice and other guidance provided by the CRE, including a guide specifically aimed at schools.<sup>5</sup> It is worth noting at this point that all the bodies involved in school education in Britain are subject to this duty, from the central government Department for Education and Skills to the individual schools themselves.

Meeting this positive duty will involve a step change in practice, but rapid modernisation is nothing new to Britain's public bodies. The current government has set great store by setting performance targets for the public services, backed up with rigorous inspection and monitoring. We live in an information society, and public institutions have to

<sup>2</sup> Available at <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts2000/00034--a.htm#1>

<sup>3</sup> Report of the Stephen Lawrence Inquiry by Sir William Macpherson of Cluny, February 1999 available at <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm>

<sup>4</sup> *Ibid*, Chapter 6, paragraph 34.

<sup>5</sup> Materials can be ordered from the CRE – for further information see website [http://www.cre.gov.uk/publs/cat\\_duty.html](http://www.cre.gov.uk/publs/cat_duty.html)

adopt policies and practices which incorporate management information, statistics and other data on their performance. With the amended Race Relations Act, they must now effectively monitor their performance with particular regard to different ethnic communities and adopt appropriate remedial strategies where discrepancies emerge, for example, in the areas of employment or service delivery.

The amended Race Relations Act also makes provision for additional specific duties to be applied to certain organisations which spell out the action they will need to take to meet the more general positive duty. These specific duties refer to the need to assess policies and functions, to draw up action plans, to monitor the implementation of these plans and to report on progress. The intention is that this work be carried out in a transparent manner, informing and consulting all interested groups and individuals at every stage.

### **The application of RRA in schools**

Defeating racism means winning over hearts and minds, and there is nowhere that this is more crucial than in British schools. Nearly all aspects of the British education system are now subject to the new positive duty. Some of the defining features of this system are examined below.

Individual schools in Britain have a fair degree of autonomy: the head teacher is responsible for the day-to-day running of the school and he or she is accountable to a Board of Governors which comprises representatives of pupils' parents and other community figures. In the past, schools were more controlled by local government-run Local Education Authorities.

However, the last ten to fifteen years have witnessed moves towards national standards for schools which have diluted and altered the role of local government. These moves include the creation of a statutory National Curriculum administered by the Qualifications and Curriculum Authority,<sup>6</sup> a more rigorous and intensive approach to the inspection of schools under the Office for Standards in Education (Ofsted),<sup>7</sup> and national assessments for all school children at ages of 5 (to establish a baseline standard) and then again at 7, 11 and 14 to measure progress. The results of these assessments as well as GCSE – General Certificate of Secondary Education and A-level examination<sup>8</sup>

<sup>6</sup> See <http://www.qca.org.uk/>

<sup>7</sup> See <http://www.ofsted.gov.uk/>

<sup>8</sup> Academic examinations taken by most school pupils at 16 and 18 respectively.

results are published in 'league tables' which allow comparisons to be made in the performance of different schools. As data-gathering has become more sophisticated it will soon be possible to track individual pupils in order to assess the quality of learning they experience in the different schools which they attend. There has also been increased emphasis on professional standards for school staff through new organisations like the National College for School Leadership,<sup>9</sup> the Teacher Training Agency<sup>10</sup> and the General Teaching Councils.<sup>11</sup> For schools, the price of autonomy has been greater scrutiny and accountability.

These innovations have met with some controversy and resistance, particularly from the teaching profession. However, the Government's emphasis on improving pupil performance is popular with many parents as can be seen by the attention paid to school league tables, which many use to select the best performing school for their child, sometimes even moving home to ensure a place in the favoured establishment.

What implications will the amended Race Relations Act have for British schools? As the Chief Education Officer in Birmingham has said, 'What we have to do is ensure that all races and cultures are enjoying the fruits of education in roughly equal proportions'.<sup>12</sup> Having said that in abstract terms, in practice the issue of pupil performance proves to be central. In Britain today some groups of ethnic minority pupils have lower levels of attainment than their peers. The patterns of attainment are complex and there are local variations, but looking at a basic benchmark – the proportion of those who achieve 5 or more good grades in General Certificate of Secondary Education subjects at the age of 16 – we can see that while 52% of white pupils achieve this, only 36% of black, 40% of Pakistani and 41% of Bangladeshi reach this standard. By contrast, levels of attainment among children of Indian descent are higher than the norm: 60% of Indian teenagers achieve five or more GCSEs.<sup>13</sup>

This does not mean that the education system operates in an overtly racist manner. But with the new positive duty, it will be necessary for all those involved in school education to take account of this disparity and take steps to improve the attainment of the under-per-

<sup>9</sup> See <http://www.ncsl.org.uk/>

<sup>10</sup> See <http://www.useyourheadteach.gov.uk/>

<sup>11</sup> See <http://www.gtce.org.uk/homepage.asp> (England), <http://www.gtcsc.org.uk/> (Scotland) and <http://www.gtcw.org.uk/> (Wales).

<sup>12</sup> Professor Tim Brighouse quoted in article *Achieving Success* published in the CRE's *Connections* magazine, autumn 2001 edition see [http://www.cre.gov.uk/publs/connections/conn\\_01au\\_success.html](http://www.cre.gov.uk/publs/connections/conn_01au_success.html)

<sup>13</sup> Department for Education and Skills, *Youth Cohort Study, 2002* (published as Statistical First Release 04/2003, February 2003).

forming groups. To do this effectively it will be necessary to investigate and examine all the factors which have a negative influence on ethnic minority achievement.

### Issues of concern

Some of the factors which affect pupil attainment lie outside the classroom. There is a strong correlation between pupils' social background and how they perform at school. As the ethnic minority groups in question – (Afro-Caribbean, Pakistani and Bangladesh) are all over-represented in low income groups and disproportionately live in deprived areas so it depressingly tends to follow that children from these group do less well in education. Other factors play their part, albeit that identifying these and measuring their impact can be difficult and indeed controversial.

The role that institutional racism plays in this equation should be looked at carefully. For example, various studies of exclusion from school, including a CRE formal investigation, show that black pupils are much more likely than their white peers to be excluded for committing similar offences. Black pupils are up to three times more likely to be permanently excluded from school than their white counterparts.<sup>14</sup>

The issue of exclusion only affects a very small number of pupils but it points to wider difficulties caused by negative stereotyping. Teachers' perceptions affect their behaviour towards pupils which in turn can have a strong influence on pupil behaviour and performance. If black pupils in particular believe that they are being set up to fail by teacher expectations, then they will lose interest in schooling. Similarly, racial harassment and racist bullying by pupils and teachers still persists and too many schools fail to deal with it adequately. It is therefore imperative that all schools have suitable strategies and a plan of action for identifying these problems and responding to them effectively.

But school education is about more than getting good examination results: we need to see this experience holistically as a preparation for life and work. This has been recognised by the government and in 2002 citizenship education was added to existing arrangements for personal, social and health education in the National Curriculum. Part of this preparation for life must include an introduction to the issues and challenges associated with life in a multicultural and increasingly

<sup>14</sup> Department for Education and Skills, Permanent Exclusions From Schools and Exclusion Appeals, England 2001/2002 (published as Statistical First Release 16/2003, May 2003) see <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000397/index.shtml>

globalised society. Indeed at key stage 4 of the National Curriculum – for pupils aged 14-16 – there is an explicit reference to the need to teach young people to ‘challenge offending behaviour, racism and discrimination assertively’.

Another issue which can affect the educational attainment of those ethnic minority pupils who have recently arrived in Britain is their grasp of the English language. However, studies show that with the right approach, these difficulties can be overcome quickly and effectively. In the past, children whose English was not good were taken out of mainstream schooling but this can have the effect of stigmatising them. More recently, it has been accepted that such pupils should be provided with the necessary language teaching both in an intensive form to prepare them for learning through the medium of English and through ongoing support in the mainstream school they attend.

There has also been a long-running debate in British education about the role of educational selection and many popular, successful secondary schools have some kind of selection criteria – academic, geographical and family connection – for pupils. The CRE is concerned that such requirements can have the effect of excluding certain groups of ethnic minority pupils and will be looking closely at selective schools to see that they are meeting the positive duty.

A related issue is the role of state-funded faith-defined schools. Christian schools (mainly Church of England and Roman Catholic) have been a feature of the Britain's diverse education system for centuries. Jewish schools and, more recently, a handful of Muslim and Sikh schools have been added to this sector and the Government has made arrangements to allow for the creation of more faith-based schools. The CRE is not opposed to this initiative per se, but we are concerned that the admissions policies for such schools should not be restricted to solely to those pupils from religious families, again because this may disadvantage certain ethnic minority groups. Similarly, such schools should take steps that their ethos is inclusive and does not make pupils who belong to other cultural and faith groups feel that their background is of a lesser value.

### **By way of conclusion: from issues to outcomes**

Ensuring that all schools meet their obligations under the new positive duty will require a joined-up approach from the national state education institutions which are also subject to this duty themselves. The Department for Education and Skills already has a number of programmes aimed at improving the education performance of ethnic

minority pupils such as the £155 million Ethnic Minority Achievement Grant. Similarly, the schools inspection body, Ofsted, will now assess schools on their commitment to educational inclusion, on the basis of a race equality policy. The Qualifications and Curriculum Authority which administers the National Curriculum has created on-line internet web pages which look at promoting 'respect for all' in different areas of the curriculum such as science, modern languages and even physical education.<sup>16</sup> However, good practice in this area is still too patchy and more has to be done to ensure that all schools come up to a minimum standard.

To this end, the Department for Education and Skills consulted from March to May 2003 on a policy document, 'Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils'.<sup>16</sup> This sets out the measures which the Government believes will ensure that good practice is generalised across the schools system, while improved data collection will allow more targeted support to be offered to the schools and localities which require it.<sup>17</sup>

Britain has had specific legislation and a specialised anti-discrimination body for over 25 years. With the new positive duty we will be in a position to draw an even more detailed picture which will, in turn, allow us to plan more sophisticated responses.

Clearly, no two countries have identical experiences of immigration, and ethnic minority populations have a very different profile in the various national contexts. Nonetheless, the advent of the European Directive implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin means that all member states will have to introduce a minimum level of protection for their citizens against direct and indirect racial discrimination. Eliminating discrimination – and, by extension, introducing effective inter-cultural education – will no longer simply be a desirable option: it will become a requirement.

ANDREW HOUSLEY

Ahousley@cre.gov.uk

*Commission for Racial Equality*

<sup>16</sup> See [http://www.qca.org.uk/ca/inclusion/respect\\_for\\_all/guidelines.asp](http://www.qca.org.uk/ca/inclusion/respect_for_all/guidelines.asp)

<sup>16</sup> See [http://www.dfes.gov.uk/consultations/docs/213\\_1.pdf](http://www.dfes.gov.uk/consultations/docs/213_1.pdf)

<sup>17</sup> The DfES now has a website dedicated to ethnic minority achievement: <http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/>

## Summary

Britain has had specific legislation and a specialised anti-discrimination body, the Commission for Racial Equality, for over 25 years. Since the amendment of the Race Relations Act in 2000, the legal obligation placed on public bodies to be not just non-racist, but positively anti-racist in their policies and practices, has been reinforced. This article focuses on some recent and specific applications of the Race Relations Act in school education, and on the major issues of current concern.

## Globalizzazione e internazionalizzazione

### Le bozze di intesa tra la Repubblica Italiana e le Associazioni islamiche in Italia\*

#### Premessa

L'attuale fenomeno migratorio verso i paesi occidentali è caratterizzato da una presenza non trascurabile di persone che professano la religione islamica. L'ordinamento costituzionale italiano garantisce la libertà di religione a tutti, indipendentemente dalla cittadinanza. Sulla base dell'art. 8, c. 3 della Costituzione, lo Stato italiano può stipulare una intesa con le confessioni religiose diverse dalla cattolica.

Tre associazioni islamiche italiane hanno presentato allo Stato italiano una propria bozza di intesa. La prima fu formulata nel 1990 dall'Unione delle Comunità ed Organizzazioni Islamiche in Italia-Organizzazione non Lucrativa di Utilità Sociale (U.C.O.I.I.-O.N.L.U.S.)<sup>1</sup> e

\* La problematica presentata in questo articolo è ampiamente trattata nel mio libro *Il diritto islamico e il sistema giuridico italiano. Le bozze di intesa tra la Repubblica Italiana e le Associazioni islamiche italiane*. Presentazione di M. Borrans, Introduzione di L. Musselli, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2002.

<sup>1</sup> «L'U.C.O.I.I. è stata fondata ad Ancona il 9 gennaio 1990, con l'intento di assumere la rappresentanza generale dell'islam di fronte allo Stato italiano, così da presentarsi come l'"organizzazione maggiormente rappresentativa" dei musulmani italiani, allo scopo specifico di stipulare con esso un'intesa. Per questo motivo, l'U.C.O.I.I. ha raggruppato varie altre associazioni e centri islamici, tra cui gioca un rilevante ruolo il Centro Islamico di Milano, fondato nel 1977. In questo modo, l'U.C.O.I.I. è divenuta un significativo elemento di aggregazione dei musulmani in Italia. Al suo interno vi sono correnti che si rifanno all'ideologia dei Fratelli Musulmani. L'U.C.O.I.I. intende fornire alle comunità islamiche e ai musulmani una serie di servizi, tra i quali, unicità di rappresentanza di fronte alle istituzioni dello Stato, orientamento tecnico-legale e amministrativo, organizzazione di attività culturali comuni e mediazione culturale, convegni, congressi e campeggi, raccolta e di-

reiterata nel 1992 con una richiesta ufficiale. Questa bozza è stata scritta sul modello dell'intesa stipulata dall'Unione delle Comunità Ebraiche. Nonostante l'intento di voler rappresentare tutti i musulmani, la bozza non è stata accettata da altre comunità islamiche italiane.

La seconda bozza, in ordine di tempo, è stata presentata dall'Associazione Musulmani Italiani (A.M.I.)<sup>2</sup> nel 1992. Anche questa associazione tende a costituire una rappresentanza islamica italiana unitaria, rivendicando, nello stesso tempo, la propria autonomia sia nei confronti dello Stato italiano sia nei confronti degli enti e delle organizzazioni islamiche internazionali. Un altro suo tratto caratteristico è il rilievo dato alla cittadinanza italiana dei propri membri.

La terza bozza è stata presentata, nel 1994, dalla Comunità Religiosa Islamica (Co.Re.Is.) Italiana,<sup>3</sup> la quale si prefigge lo scopo di rappresentare e tutelare gli interessi diffusi di tutti i musulmani presenti in Italia, indipendentemente dalla loro cittadinanza, etnia, lingua, o scuola giuridica, secondo una linea di moderazione.

stribuzione di informazioni, attività sociali e umanitarie, produzione e distribuzione di materiali stampati e audiovisivi. Nel 1993 ha ispirato la pubblicazione di *Il musulmano*, mensile multilingue di comunicazione interna ed esterna della Comunità islamica in Italia. La rivista è uscita a tutto il 1994...». La «legittimità islamica» dell'operazione relativa alla stipula di un'intesa con lo Stato italiano è stabilita sulla base delle norme del diritto internazionale pubblico islamico, il quale, relativamente ai rapporti dei musulmani con gli Stati, suddivide il mondo a seconda della natura degli Stati. «Le tre situazioni individuate dalla legge religiosa sono la *dār al-islām*, territorio islamico, in cui il potere è nelle mani dei musulmani e vi si applica la legge islamica; la *dār al-ḥarb*, territorio nemico, Stato di guerra, con il quale il rapporto è regolato in base al diritto islamico; e la *dār al-'ahd*, lo Stato di patto, "in cui i musulmani non sono perseguitati, il loro culto è permesso ed esiste una relazione pacifica con le autorità non islamiche che governano il paese"...». Si veda A. CILARDO, *op. cit.*, pp. 305-308.

<sup>2</sup> «L'A.M.I. è un'associazione islamica che ha avuto origine a Napoli, ad opera di un gruppo di convertiti italiani, al fine di costituire una rappresentanza islamica italiana, sia nei confronti dello Stato italiano, sia nei confronti di Enti e Organizzazioni islamiche internazionali (es., ambasciate, governi), rispetto alle quali rivendica la propria più completa indipendenza. La sede sociale fu trasferita a Roma nel 1985. Il suo orientamento è caratterizzato da moderazione e tolleranza; condanna, quindi, le tendenze che strumentalizzano la religione per scopi politici. In ambito dottrinale, l'A.M.I. aderisce alla scuola *ṣāfi'īta* e al rituale della *ṭarīqa qādirīyya*, ma lascia liberi i propri aderenti di seguire una delle altre tre scuole sunnite di giurisprudenza e gli altri ordini *ṣūfi* ortodossi. La dottrina professata è quella propria degli *ahl al-sunna wa 'l-ḡamā'a* (i seguaci della tradizione e del consenso), cioè la dottrina rigidamente sunnita, con esclusione delle dottrine delle "sette ereticali"...». Si veda A. CILARDO, *op. cit.*, pp. 319-321.

<sup>3</sup> «Dei 29 articoli che costituiscono lo "Statuto della Co.Re.Is. (Comunità Religiosa Islamica) Italiana", i più caratterizzanti per comprendere la natura e le finalità di questa associazione sono gli artt. 3-4, dove, in sintesi, sono enunciate anche le principali richieste presenti nella sua bozza di intesa. L'Ente... "non intende proporre orientamenti di tipo politico, nazionale o internazionale, né intende accettare

La pluralità delle bozze e il loro contenuto richiedono un approfondito esame, ma danno anche lo spunto per immaginare un possibile quadro di valori in un mondo globalizzato. Tre principi, tra loro interdipendenti, dovrebbero essere universalmente riconosciuti e trovare adeguata protezione in tutte le legislazioni: la parità di diritti per le minoranze religiose, il principio di laicità dello Stato e il principio di libertà religiosa.

## Posizione giuridica delle minoranze religiose nell'islam

La presentazione di più proposte di intesa indica la difficoltà di creare una istanza rappresentativa unitaria per tutti i musulmani, in quanto nell'islam non esiste una gerarchia. Anche se le tre associazioni l'hanno creata al loro interno, resta tuttavia il fatto che questo tipo di rappresentanza risulta artificiale e potrebbe non essere accettata dai musulmani. Basti pensare che difficilmente un musulmano šī'ita si potrebbe sentire rappresentato pienamente da un musulmano sunnita.<sup>4</sup>

condizionamenti politici" (art. 3, c. 2); anzi, esclude l'adesione o la collaborazione con "quegli organismi, nazionali e internazionali, che rappresentino o promuovano ideologie integraliste o comunque contrarie all'ordinamento dello Stato italiano" (art. 4, c. 2). La Co.Re.Is., oltre a voler rappresentare i suoi membri, ...intende rappresentare e tutelare gli interessi di religione, culto e cultura di tutti i musulmani presenti in Italia, "i loro interessi diffusi", "indipendentemente dalla loro cittadinanza, etnia, lingua, o scuola giuridica" (art. 3, c. 3). Con questo comma si delinea bene il concetto di "Comunità Islamica", come l'insieme di tutti i musulmani, alle cui necessità l'Ente intende far fronte, in assenza di un clero nell'islam... La bozza della Co.Re.Is. vuole salvaguardare i tratti fondamentali della religione islamica, in contrapposizione ai tentativi già effettuati da parte di altre organizzazioni islamiche composte principalmente da immigrati, le quali hanno proposto "uno schema sostanzialmente identico a quello sottoscritto dalle Comunità Ebraiche, col risultato di proporre una bozza d'Intesa completamente svuotata da contenuti religiosi specifici, vale a dire proprio da quei contenuti che dovrebbero qualificare l'Intesa stessa". In particolare, si contesta "il tentativo di «costituire una 'Unione delle Comunità e Organizzazioni Islamiche', sul modello dell'Unione delle Comunità Ebraiche", in quanto esiste una sola "Comunità Islamica" (*al-umma al-islāmiyya*) che comprende tutti i musulmani, a prescindere da considerazioni di razza, colore, provenienza o cittadinanza...». Si veda A. CILARDO, *op. cit.*, pp. 331-337.

<sup>4</sup> Le divergenze tra sunniti e šī'iti hanno avuto, in origine, una motivazione eminentemente politica riguardante la guida della comunità islamica dopo la morte di Muḥammad. Mentre i sunniti, circa il 90% dei musulmani, ammettono la trasmissione del potere nella linea dei quattro califfi "ben guidati", gli šī'iti (gli appartenenti al "partito di 'Alī"), invece, ritengono che il legittimo successore del profeta dovesse essere 'Alī. Successivamente si sono formate anche distinte scuole giuridiche. Tuttavia, circa l'islam sunnita e l'islam šī'ita non si può parlare rispettivamente di ortodossia e di eresia, ma di due interpretazioni, parimenti ortodosse e legittime, di un'unica rivelazione. Cfr. A. CILARDO, *op. cit.*, pp. 44-49 ("Scuole giuridiche").

“Allo stato attuale, non vi sono organizzazioni che possano rappresentare in maniera assoluta l’Islām, né è strettamente necessario che un musulmano, per esercitare una funzione religiosa all’interno della Comunità, debba far parte di una qualche organizzazione”.<sup>5</sup>

Un tentativo per superare la contraddizione della presentazione di tre bozze molto simili nella sostanza, espressione comunque di una identica fede, è stato recentemente fatto, in Italia, con la creazione di un “Consiglio islamico”, ma senza grandi risultati, in quanto al suo interno si è avuta la predominanza di gruppi fondamentalisti, causando l’allontanamento di altri gruppi islamici più moderati.

All’interno dell’islam esiste una pluralità di interpretazioni delle due fonti principali della religione e del diritto islamico, vale a dire, il Corano e la tradizione profetica, e ciò ha fatto nascere vari indirizzi di pensiero o scuole, che professano dottrine diverse. Oltre alla nascita di molte scuole giuridiche all’interno dell’islam sunnita, di cui quattro sono ancora oggi seguite (le scuole hanafita, mālikita, šāfi‘ita e hanbalita), che divergono per lo più su questioni di dettaglio, continua a sussistere una divisione dottrinale più marcata tra sunniti e šī‘iti. In ogni caso, tutti i musulmani hanno in comune un unico patrimonio religioso, ma con alcune divergenze sulla sua interpretazione. In questo contesto si parla di “divergenza di opinione” tra diverse scuole giuridiche o tra diversi dotti; ma il concetto di “divergenza” non si identifica con quello di pluralismo, nel senso di libertà di pensiero, di religione e di culto per le confessioni religiose diverse dall’islam.

La difficoltà, per i musulmani, di creare una rappresentanza unitaria deriva dalla loro particolare concezione di Stato. Il concetto islamico che esprime l’appartenenza dei musulmani è quello di *umma*, “comunità” o “Stato” islamico. La *umma* non si identifica con gli Stati nazionali, ma sta ad indicare l’insieme di tutti i musulmani dovunque essi siano.<sup>6</sup>

Il termine *umma* (pl. *umam*) compare in alcuni versetti coranici, a volte in senso generico,<sup>7</sup> qualche volta riferito all’intera umanità,<sup>8</sup> al-

<sup>5</sup> AHMAD ‘ABD AL WALIYY VINCENZO, *L’Islām e lo Stato in Italia*, in *Intesa tra la Repubblica Italiana e la Comunità Islamica in Italia. Proposta dalla CO.RE.IS. (Comunità Religiosa Islamica) Italiana*, Milano, La Sintesi Editrice, 1998, p. 25.

<sup>6</sup> Sul concetto di *umma* islamica e sulle sue implicazioni giuridiche, si veda il mio articolo *La comunità islamica*, in W. ENDE, U. STEINBACH (a cura di), *L’islam oggi*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1993, pp. 13-42.

<sup>7</sup> “Non vi sono bestie sulla terra né uccelli che volino con l’ali nel cielo che non formino delle comunità (*umam*) come voi...” (Cor VI,38). La traduzione dei versetti coranici è tratta da A. BAUSANI, *Il Corano. Introduzione, traduzione e commento*, Firenze, Sansoni, 1978.

<sup>8</sup> “E gli uomini formavan dapprima una comunità sola (*umma wāhida*): poi sorsero dissensi fra loro...” (Cor X,19).

tre volte applicato alla comunità islamica,<sup>9</sup> la cui specificità è di essere una comunità unica.<sup>10</sup> Tuttavia, l'atto giuridico di nascita della nuova comunità islamica è costituito dalla cosiddetta "Costituzione di Medina",<sup>11</sup> risalente al secondo anno dopo la migrazione (*egira*) di Muḥammad da Mecca a Medina, un documento programmatico di notevole valore storico e dottrinale per la conoscenza della primitiva storia dell'islam. Con questo scritto, infatti, vengono regolati i rapporti dei musulmani con le realtà politiche e religiose presenti all'epoca sul territorio del Hiḡāz.

Il diritto islamico concepisce l'esistenza di altre comunità religiose, oltre a quella islamica. La vita della *umma* islamica, come peculiare entità istituzionale religiosa, giuridica e politica, è regolata da norme che riguardano sia i suoi rapporti con altre comunità religiose, sia l'ordinamento interno.

Per quanto riguarda i rapporti esterni tra la *umma* e le altre comunità, l'islam si presenta come religione universalista e, quindi, potenzialmente proiettata verso una diffusione planetaria. Il diritto internazionale pubblico islamico si basa su quattro principi: la missione, il principio della supremazia dell'islam, la dottrina del *ḡihād* (la "guerra santa"; propriamente significa "sforzo"), la conciliazione dei cuori (*ta'lif al-qulūb*), cioè la ricomposizione pacifica delle controversie.<sup>12</sup>

Per i rapporti interni alla *umma*, la regola che vi domina dipende dalla persona e dalla sua professione religiosa. Il diritto islamico classifica i sudditi secondo le loro credenze religiose: i musulmani sono gli unici cittadini a pieno titolo di uno Stato islamico; tra i musulmani, poi, si operano altre distinzioni basate sul sesso, sull'età, sullo *status libertatis*, sulla condizione di salute e sulla condotta sociale. Pieni diritti e pieni doveri spettano solo al musulmano maschio, maggiorenne, sano di corpo e di mente, di condotta irreprensibile; diritti più attenuati hanno le altre categorie di musulmani.

Poi, in una posizione giuridica inferiore, vengono gli *ahl al-Kitāb* o possessori del Libro, o credenti in una Scrittura divina rivelata (ebrei e

<sup>9</sup> "Voi siete la migliore nazione (*umma*) mai suscitata fra gli uomini: promuovete la giustizia e impeditate l'ingiustizia, e credete in Dio..." (Cor III, 110).

<sup>10</sup> "In verità questa vostra religione è una religione unica: Io solo sono il vostro Signore, adorateMi" (Cor XXI, 92). "Ché questa vostra nazione (*umma*) è una nazione unica, e Io sono il vostro Signore: temetemi!..." (Cor XXIII, 52).

<sup>11</sup> Il termine "Costituzione" va inteso in senso lato, come atto fondante che traccia l'ordinamento interno della nascente comunità islamica, il quale sostituisce l'antica unità tribalizia con la nuova unità religiosa, e formula le regole principali dei rapporti dei musulmani all'interno della comunità islamica, e dei musulmani con i non musulmani. Si veda A. CILARDO, *La comunità islamica...*, cit., pp. 19-24.

<sup>12</sup> Si veda S.H. AMIN, *Islamic Law and its implications for the modern world*, Glasgow, Royston Ltd., 1989, pp. 169s.

cristiani, cui vengono equiparati i mazdei, e successivamente anche samaritani, sabei e indù) che vivono all'interno del territorio islamico, ma non possono far parte della comunità islamica perché non professano l'islam; essi hanno diritti limitati, che variano in base al tipo di rapporto giuridico stabilito con lo Stato islamico; essi seguono lo statuto personale della religione di appartenenza. La condizione giuridica degli appartenenti alla gente del Libro è limitata in vari ambiti, come nel diritto penale, nel diritto di famiglia, nel diritto ereditario,<sup>13</sup> nel diritto pubblico, nel diritto commerciale. L'islam tollera la presenza delle religioni rivelate non islamiche al proprio interno, garantendo loro degli spazi di libertà per l'esercizio del loro culto. La tolleranza non implica, però, parità di diritti e di doveri rispetto agli appartenenti alla *umma*, i musulmani. Infine, vengono i miscredenti, cioè coloro che non credono in una delle tre religioni monoteiste o equiparate. La concezione islamica circa la posizione giuridica delle minoranze religiose non è stata ancora del tutto superata. Uno dei casi più significativi riguarda i copti in Egitto.<sup>14</sup>

Ai fini della stipula di una intesa con la confessione islamica, è rilevante far notare che il diritto islamico concepisce la presenza di musulmani in territori non islamici in modo analogo alla presenza di non musulmani in territorio islamico. Questa concezione si riflette, oggi, sulla posizione giuridica delle minoranze musulmane in occidente, le quali, oltre alla libertà di culto, considerano ovvio richiedere anche il riconoscimento del proprio statuto personale.

Le tre bozze di intesa presentate dalle tre associazioni islamiche sembrano, infatti, conservare la concezione islamica sulle minoranze re-

<sup>13</sup> Si vedano A. CILARDO, *Diritto ereditario islamico delle scuole giuridiche ismailita e imamita*. Casistica, Roma - Napoli, Istituto per l'Oriente - Istituto Universitario Orientale, 1993, pp. 33-50; ID., *Diritto ereditario islamico delle scuole giuridiche sunnite (hanafita, mālikita, šāfi'ita e hanbalita) e delle scuole giuridiche zaydita, zāhirita e ibādita*. Casistica, Roma - Napoli, Istituto per l'Oriente - Istituto Universitario Orientale, 1994, pp. 81-115.

<sup>14</sup> Si vedano ABDULLAHI AHMED AN-NA'IM, *Religious freedom in Egypt: Under the shadow of the dhimma system*, in L. SWIDLER (a cura di), *Religious Liberty and Human Rights in Nations and Religions*, Philadelphia (Pa.), Ecumenical Press, 1986, p. 43; G. BEN-DOR, *Minorities in the Middle East: Theory and Practice* (pp. 1-28) e A. AYALON, *Egypt's Coptic Pandora's Box* (pp. 53-71), in O. BENGIO, G. BEN-DOR (a cura di), *Minorities and the State in the Arab World*, Boulder (Colorado) - London, Lynne Rienner Publishers, 1999. Sul rapporto tra l'islam e le altre religioni, si veda F. HASSAN, *The concept of State and Law in Islam*, Lanham - New York - London, University Press of America, 1981, pp. 225-247. Sulla problematica generale e sulla situazione storico-politica di minoranze non islamiche in alcuni paesi islamici, si vedano A. HOURANI, *Minorities in the Arab World*, London, Oxford University Press, 1947; A. NOTH, *L'islam e le minoranze non-islamiche*, in W. ENDE, U. STEINBACH (a cura di), *op. cit.*, pp. 781-798; O. BENGIO, G. BEN-DOR (a cura di), *op. cit.*

ligiose. Esse, con alcune differenze, seguendo la tendenza già emersa a livello europeo,<sup>15</sup> chiedono il riconoscimento di uno statuto personale derogatorio su base religiosa, come emerge da due specifiche loro proposte.

La prima riguarda la possibilità di poter applicare ai musulmani la tassazione religiosa, la cosiddetta "elemosina legale" (*zakāt*). Negli articoli dedicati a questo argomento nelle tre bozze (U.C.O.I.I.: art. 25; A.M.I.: art. 23; Co.Re.Is.: art. 6) si chiede alla Repubblica Italiana di prendere atto che le loro entrate sono costituite ("anche", per U.C.O.I.I. e A.M.I.) da questa imposta religiosa. Tali contributi sono "deducibili dal reddito imponibile assoggettato all'imposta sul reddito delle persone fisiche", per il periodo di imposta per il quale tale tassa religiosa viene versata.

La *zakāt* fa parte delle pratiche di culto ed è uno dei "pilastri dell'islam", un elemento caratterizzante della comunità islamica; per questo, essa è dovuta solo dai musulmani. Si tratta di una vera e propria tassa su base religiosa. Il Corano, in alcuni luoghi,<sup>16</sup> tra i doveri religiosi, cita la *zakāt* subito dopo la preghiera, cosicché questi due sono considerati i principali doveri di un musulmano. In altro luogo,<sup>17</sup> il Corano ne elenca sommariamente i beneficiari. Se questa richiesta fosse accettata dallo Stato italiano, si creerebbe un sistema di tassazione aggiuntivo su base religiosa, parallelo a quello laico, con l'accettazione, così, di un regime impositivo distinto per una minoranza religiosa. La conseguenza è che le associazioni islamiche diventerebbero esattrici di imposta, con la necessità della creazione di un apparato finanziario-amministrativo adeguato; i musulmani, poi, sarebbero sottoposti a doppia tassazione, sulla base della sola appartenenza religiosa.

La seconda richiesta riguarda il matrimonio. L'U.C.O.I.I. (art. 12) e la Co.Re.Is. (art. 22) chiedono il riconoscimento degli effetti civili per i matrimoni celebrati in Italia, "secondo il rito islamico", cioè secondo la legge religiosa islamica, davanti a una guida del culto (per la Co.Re.Is., "avente cittadinanza italiana"), designata dalla Comunità Islamica, a

<sup>15</sup> Si veda F. DASSETTO, *L'islam in Europa*, Torino, Edizioni della Fondazione G. Agnelli, 1994, pp. 133s.

<sup>16</sup> Cor XXIV, 56; XXVII, 3; XXXI, 4; XXXIII, 33; LVIII, 13; LXXIII, 20; XCVIII, 5. In altri due passi (Cor XXX, 39; XLI, 7) si fa un generico riferimento alla *zakāt*.

<sup>17</sup> Cor IX, 58-60: "E fra loro c'è chi ti biasima a proposito delle Dècime: se ne ricevono loro una parte son soddisfatti e se non ne ricevono, eccoli che s'adirano. Quanto meglio se fossero invece soddisfatti di quel che ha dato loro Dio e il Suo Messaggero e dicessero: 'Dio ci basta! Dio ci darà dai tesori della Sua grazia, e il Suo Messaggero ancora. A Dio supplici ci volgiamo!' Perché il frutto delle Dècime e delle elemosine appartiene ai poveri e ai bisognosi e agli incaricati di raccoglierle, e a quelli di cui ci siam conciliati il cuore [spese a scopo politico], e così anche per riscattare gli schiavi e i debitori, e per la lotta sulla Via di Dio e pel viandante. Obbligo questo imposto da Dio, e Dio è saggio sapiente".

condizione che l'atto relativo sia trascritto nei registri dello stato civile, previe pubblicazioni nella Casa comunale. Se la richiesta di riconoscimento degli effetti civili del matrimonio è compatibile con l'ordinamento giuridico italiano, il riferimento al diritto islamico pone degli interrogativi circa il processo di formazione della volontà delle parti, soprattutto della donna, sul fatto della differenza di religione tra coniugi, sul regime matrimoniale tra coniugi e sul loro rapporto con i figli.

Mentre, comunque, questa formulazione esclude sia il matrimonio poligamico sia il ripudio, l'ultimo comma dell'art. 12 della bozza dell'U.C.O.I.I. reintroduce questi due istituti islamici, quando riporta che "resta ferma la facoltà di celebrare e sciogliere matrimoni religiosi senza alcun effetto o rilevanza civile secondo la legge e la tradizione islamica", con un chiaro riferimento alla poligamia e al diritto di ripudio del marito.

Infine, l'A.M.I., nella sua bozza, fa riferimento esclusivamente al diritto islamico in materia di matrimonio; infatti, essa chiede solo il riconoscimento della "facoltà di celebrazione e scioglimento di matrimoni religiosi, senza alcun effetto o rilevanza civile in Italia, secondo la legge e la tradizione islamiche" (art. 12).

La richiesta dell'U.C.O.I.I. e dell'A.M.I. ipotizza il riconoscimento di uno "statuto personale" su base religiosa, valido solo per i musulmani. Potrebbe esistere, così, sia una poligamia di fatto, senza gli effetti civili del matrimonio, sia la pratica del ripudio dato dal marito. Bisognerebbe, poi, ipotizzare anche una istanza giurisdizionale autonoma per la soluzione di tutte le controversie riguardanti il matrimonio.

## Carattere laico dello Stato

Uno degli elementi qualificanti di un moderno Stato è la separazione tra il momento politico e il momento religioso. Lo Stato deve qualificarsi come "laico" nel senso che, di fronte alla legge, le persone vanno considerate sulla base della sola cittadinanza su un piano di uguaglianza, a qualsiasi credo esse appartengano.<sup>18</sup> La concezione laica dello Stato comporta la non accettazione di uno statuto personale su base religiosa, col rischio di una "confessionalizzazione della società".<sup>19</sup> In

<sup>18</sup> Si veda L. MUSSELLI, *Islam ed ordinamenti giuridici europei: momenti di contrasto e momenti di possibile integrazione*, in M. TEDESCHI (a cura di), *La presenza islamica nell'ordinamento giuridico italiano*, Quaderni della Scuola di Specializzazione in Diritto Ecclesiastico e Canonico 4, Napoli, Jovene Editore, 1996, p. 21.

<sup>19</sup> Si veda M. BORRMANS, *Islam e Cristianesimo. Le vie del dialogo*, Cinisello Balsamo, Ed. Paoline, 1993 ("L'Islam contemporaneo e i problemi che ne derivano per musulmani e cristiani", pp. 121-144), pp. 126s.

un processo di democratizzazione e di globalizzazione, la preservazione della laicità dello Stato costituisce certamente un valore da proteggere o un obiettivo primario da raggiungere.

Nelle società islamiche il rapporto religione-Stato è accettato dappertutto, anche se le posizioni variano da paese a paese.<sup>20</sup> Nella difficile fase di transizione verso la modernizzazione in cui si trovano queste società, si pone la questione se favorire la visione laica oppure la concezione islamica nel rapporto religione-Stato. In altre parole, si deve sciogliere il nodo fondamentale circa la compatibilità della legge religiosa islamica con il processo di democratizzazione e di globalizzazione. È, infatti, nella centralità della legge islamica che hanno origine molti problemi attuali irrisolti. Se ancora oggi la democrazia di tipo occidentale non è pienamente accettata in nessun paese islamico è in conseguenza dei principi islamici sulla sovranità e sul potere. Mentre, infatti, per la democrazia occidentale sovrano è il popolo e l'assetto istituzionale è di tipo laico con la conseguente accettazione del relativismo delle confessioni religiose e delle ideologie, l'islam, al contrario, parte da Dio e dalla sua legge.

Per verificare se il concetto occidentale di democrazia sia compatibile, in via di principio, con l'islam, è necessario definire i concetti islamici di sovranità e di potere. Uno degli elementi peculiari dell'islam è il riconoscimento della piena sovranità di Dio sugli uomini; concetto che è ben evidente nel significato stesso del termine "islam": "completa e totale sottomissione a Dio". Muḥammad fonda un nuovo Stato (la "comunità islamica", *umma*) basata non più sull'appartenenza tribale, ma sulla comunanza di fede. Questa nuova società, oltre che dal patrimonio comune di fede, è unita anche da una lingua comune, l'arabo, la lingua della rivelazione.

Nella comunità islamica, il sovrano assoluto è considerato Dio<sup>21</sup> che si è espresso attraverso la sua rivelazione e la sua legge religiosa. Il potere effettivo è esercitato, invece, dalla comunità islamica e dal suo capo.<sup>22</sup> Alla luce di questi principi sarebbe, però, improprio qualificare

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 127s.

<sup>21</sup> Si vedano, per esempio, alcuni versetti coranici: Cor VI,57: "Di: Io ho una prova evidente da parte del mio Signore, ma voi la tacciate di menzogna. Non è in mio potere quel che voi sollecitate, perché il Giudizio non appartiene che a Dio: Egli dice il Vero, Egli è il migliore dei giudici!". Cor VI,62: "E gli uomini tutti saran poi ricondotti a Dio, loro Signore Vero. Non spetta a Lui il giudizio? Egli è di tutti il più veloce nel conto". Cor XII,40: "...'Il Signore nostro è Dio!'...". Cor XXVIII,88: "E non invocare insieme con Dio un altro dio: non v'è altro dio che Lui, e tutte le cose periscono salvo il Suo volto. A Lui spetta il Giudizio, e tutti a Lui sarete alfin ricondotti!".

<sup>22</sup> Cor XLII,38: "...coloro che obbediscono al loro Signore, e compiono la Pregoiera, e delle loro faccende decidono consultandosi fra loro, e di quel che la Provvidenza ha loro donato, largiscono". Sul concetto di sovranità e di potere nell'islam, si

condizione che l'atto relativo sia trascritto nei registri dello stato civile, previa pubblicazioni nella Casa comunale. Se la richiesta di riconoscimento degli effetti civili del matrimonio è compatibile con l'ordinamento giuridico italiano, il riferimento al diritto islamico pone degli interrogativi circa il processo di formazione della volontà delle parti, soprattutto della donna, sul fatto della differenza di religione tra coniugi, sul regime matrimoniale tra coniugi e sul loro rapporto con i figli.

Mentre, comunque, questa formulazione esclude sia il matrimonio poligamico sia il ripudio, l'ultimo comma dell'art. 12 della bozza dell'U.C.O.I.I. reintroduce questi due istituti islamici, quando riporta che "resta ferma la facoltà di celebrare e sciogliere matrimoni religiosi senza alcun effetto o rilevanza civile secondo la legge e la tradizione islamica", con un chiaro riferimento alla poligamia e al diritto di ripudio del marito.

Infine, l'A.M.I., nella sua bozza, fa riferimento esclusivamente al diritto islamico in materia di matrimonio; infatti, essa chiede solo il riconoscimento della "facoltà di celebrazione e scioglimento di matrimoni religiosi, senza alcun effetto o rilevanza civile in Italia, secondo la legge e la tradizione islamiche" (art. 12).

La richiesta dell'U.C.O.I.I. e dell'A.M.I. ipotizza il riconoscimento di uno "statuto personale" su base religiosa, valido solo per i musulmani. Potrebbe esistere, così, sia una poligamia di fatto, senza gli effetti civili del matrimonio, sia la pratica del ripudio dato dal marito. Bisognerebbe, poi, ipotizzare anche una istanza giurisdizionale autonoma per la soluzione di tutte le controversie riguardanti il matrimonio.

## Carattere laico dello Stato

Uno degli elementi qualificanti di un moderno Stato è la separazione tra il momento politico e il momento religioso. Lo Stato deve qualificarsi come "laico" nel senso che, di fronte alla legge, le persone vanno considerate sulla base della sola cittadinanza su un piano di uguaglianza, a qualsiasi credo esse appartengano.<sup>18</sup> La concezione laica dello Stato comporta la non accettazione di uno statuto personale su base religiosa, col rischio di una "confessionalizzazione della società".<sup>19</sup> In

<sup>18</sup> Si veda L. MUSSELLI, *Islam ed ordinamenti giuridici europei: momenti di contrasto e momenti di possibile integrazione*, in M. TEDESCHI (a cura di), *La presenza islamica nell'ordinamento giuridico italiano*, Quaderni della Scuola di Specializzazione in Diritto Ecclesiastico e Canonico 4, Napoli, Jovene Editore, 1996, p. 21.

<sup>19</sup> Si veda M. BORRMANS, *Islam e Cristianesimo. Le vie del dialogo*, Cinisello Balsamo, Ed. Paoline, 1993 ("L'Islam contemporaneo e i problemi che ne derivano per musulmani e cristiani", pp. 121-144), pp. 126s.

un processo di democratizzazione e di globalizzazione, la preservazione della laicità dello Stato costituisce certamente un valore da proteggere o un obiettivo primario da raggiungere.

Nelle società islamiche il rapporto religione-Stato è accettato dappertutto, anche se le posizioni variano da paese a paese.<sup>20</sup> Nella difficile fase di transizione verso la modernizzazione in cui si trovano queste società, si pone la questione se favorire la visione laica oppure la concezione islamica nel rapporto religione-Stato. In altre parole, si deve sciogliere il nodo fondamentale circa la compatibilità della legge religiosa islamica con il processo di democratizzazione e di globalizzazione. È, infatti, nella centralità della legge islamica che hanno origine molti problemi attuali irrisolti. Se ancora oggi la democrazia di tipo occidentale non è pienamente accettata in nessun paese islamico è in conseguenza dei principi islamici sulla sovranità e sul potere. Mentre, infatti, per la democrazia occidentale sovrano è il popolo e l'assetto istituzionale è di tipo laico con la conseguente accettazione del relativismo delle confessioni religiose e delle ideologie, l'islam, al contrario, parte da Dio e dalla sua legge.

Per verificare se il concetto occidentale di democrazia sia compatibile, in via di principio, con l'islam, è necessario definire i concetti islamici di sovranità e di potere. Uno degli elementi peculiari dell'islam è il riconoscimento della piena sovranità di Dio sugli uomini; concetto che è ben evidente nel significato stesso del termine "islam": "completa e totale sottomissione a Dio". Muhammad fonda un nuovo Stato (la "comunità islamica", *umma*) basata non più sull'appartenenza tribale, ma sulla comunanza di fede. Questa nuova società, oltre che dal patrimonio comune di fede, è unita anche da una lingua comune, l'arabo, la lingua della rivelazione.

Nella comunità islamica, il sovrano assoluto è considerato Dio<sup>21</sup> che si è espresso attraverso la sua rivelazione e la sua legge religiosa. Il potere effettivo è esercitato, invece, dalla comunità islamica e dal suo capo.<sup>22</sup> Alla luce di questi principi sarebbe, però, improprio qualificare

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 127s.

<sup>21</sup> Si vedano, per esempio, alcuni versetti coranici: Cor VI,57: "Di: Io ho una prova evidente da parte del mio Signore, ma voi la tacciate di menzogna. Non è in mio potere quel che voi sollecitate, perché il Giudizio non appartiene che a Dio: Egli dice il Vero, Egli è il migliore dei giudici!". Cor VI,62: "E gli uomini tutti saran poi ricondotti a Dio, loro Signore Vero. Non spetta a Lui il giudizio? Egli è di tutti il più veloce nel conto". Cor XII,40: "...Il Signore nostro è Dio!...". Cor XXVIII,88: "E non invocare insieme con Dio un altro dio: non v'è altro dio che Lui, e tutte le cose periscono salvo il Suo volto. A Lui spetta il Giudizio, e tutti a Lui sarete alfin ricondotti!".

<sup>22</sup> Cor XLII,38: "...coloro che obbediscono al loro Signore, e compiono la Preghiera, e delle loro faccende decidono consultandosi fra loro, e di quel che la Provvidenza ha loro donato, largiscono". Sul concetto di sovranità e di potere nell'islam, si

l'islam come "teocrazia", in quanto non si tratta di un governo o di uno Stato governato da Dio direttamente o attraverso una classe sacerdotale. Sarebbe più corretto parlare di "nomocrazia", nel senso della assoluta sovranità della legge religiosa islamica.<sup>23</sup>

Nelle due principali fonti del diritto (Corano e *sunna* profetica) non vi sono indicazioni circa il modo di eleggere i governanti della comunità. Questa circostanza, da un lato, ha prodotto nella storia vari modi per accedere al potere, dall'altro dà l'opportunità di adattare le procedure alle diverse circostanze storiche. Chi esercita il potere, comunque eletto, deve sottostare al dovere fondamentale di agire nei limiti imposti da Dio nella legge religiosa. Pertanto, egli deve osservare e fare osservare la legge religiosa islamica; cosicché l'attività legislativa non può che essere conforme ad essa e, quando vi è una norma sharaitica esplicita, non può contravvenirvi.<sup>24</sup>

Tre principi devono essere alla base dell'esercizio del potere politico: il principio di equità (*adl*) dei governanti, che comporta la pratica della giustizia sociale, la quale implica l'assenza di discriminazione basata sulla nascita, ricchezza e reputazione;<sup>25</sup> il principio di obbedienza (*ā'a*) dei sudditi;<sup>26</sup> e il principio della consultazione tra governanti e governati (*šūrā*), che può essere applicato seguendo procedure diverse a seconda delle circostanze storiche.<sup>27</sup>

Quando si parla di assenza di separazione tra religione, diritto, morale, politica, e di fusione dei due caratteri, temporale e spirituale, nel mondo islamico, ci si riferisce al fatto che il potere politico deve essere gestito in conformità alle direttive del diritto islamico. Non si deve, invece, intendere come ingerenza della politica negli affari giuridico-religiosi dell'islam. I fini dello Stato islamico sono la garanzia della sicu-

vedano A.A. KURDI, *The Islamic State. A Study based on the Islamic Holy Constitution*, London - New York, Mansell Publishing Limited, 1984. Sui concetti di sovranità e di potere elaborati nelle scuole sunnite, šī'ite, ibādita, presso i drusi e gli alawiti, si veda S.H. AMIN, *Islamic Law and its Implications...*, cit., pp. 19-51: "Constitutional Law". P.J. VATIKIOTIS (*Islam and the State*, London-New York-Sydney, Croom Helm, 1987; trad.: *Islam: Stati senza nazioni*, Milano, il Saggiatore, 1993) tratta della problematica della concezione classica, facendo anche la storia delle realizzazioni concrete, dello Stato e del suo impatto sulla moderna concezione di nazione.

<sup>23</sup> F. HASSAN, *op. cit.*, p. 103.

<sup>24</sup> *Ibid.*, pp. 34-36.

<sup>25</sup> Cf. Cor IV, 58: "E quando giudicate fra gli uomini giudicate secondo giustizia". Cor VI, 152: "...e d'esser giusti quando parlate anche se si tratti di difendere un parente...". Cor XVI, 90: "In verità Iddio ordina la giustizia".

<sup>26</sup> Cf. Cor IV, 59: "O voi che credete! Obbedite a Dio, al Suo Messaggero e a quelli che fra di voi detengono l'autorità".

<sup>27</sup> SAYYID QUTB, *Il governo islamico: la giustizia sociale nell'islam*, in *I Fratelli Musulmani e il dibattito sull'islam politico*, Dossier Mondo Islamico 2, Torino, Edizioni della Fondazione G. Agnelli, 1996, pp. 25-34.

rezza interna, l'affermazione dell'uguaglianza e della sicurezza personale, la promozione della giustizia, della libertà di credo e di pensiero,<sup>28</sup> l'applicazione della legge islamica, il provvedere al sostentamento e alla sicurezza dei non musulmani.

In campo economico, il sistema islamico si configura come una terza via tra capitalismo e comunismo. La proprietà privata, pur protetta, ha anche una funzione sociale. Il pagamento della *zakāt*, poi, ha una funzione di giustizia sociale a vantaggio delle fasce più deboli della società. A loro volta, i non musulmani (i protetti, *ḍimmī*) devono pagare le loro specifiche tasse.<sup>29</sup>

Questa configurazione dello Stato islamico, pur muovendo da principi antitetici a quelli degli Stati occidentali, dà ampio spazio all'intervento dei sudditi nella vita politica. Per questo, si può parlare della società islamica come di un tipo di società "democratica e liberale", in cui valgono alcuni valori fondamentali: fraternità, uguaglianza, libertà, giustizia, tolleranza verso le altre religioni. Come pure, lo Stato islamico può essere concepito come "democrazia islamica", in quanto il potere confluisce nella nazione islamica ed è una sua espressione. Ma, dal momento che tutta l'organizzazione della vita politica e sociale si muove nell'ambito della "legalità islamica", non si può immaginare al suo interno un vero e proprio "pluralismo" politico in senso occidentale.<sup>30</sup>

Se i principi che regolano il funzionamento dello Stato islamico vengono strettamente applicati, "il fondamento religioso delle società arabe impedirà sempre la realizzazione di una democrazia costituzionale nella forma in cui si è realizzata nei paesi occidentali".<sup>31</sup> Pur tuttavia, nel mondo islamico vi sono, oggi, correnti contrapposte. Anche se la moderna forma di democrazia viene considerata, in ogni caso, un prodotto occidentale, alcuni dotti musulmani contemporanei la rigettano totalmente come estranea all'islam; altri, invece, come Muḥammad

<sup>28</sup> Cor XXVIII, 77: "Cerca di ottenere, con ciò che Dio ti ha dato, la dimora futura del paradiso, né dimenticare la tua porzione in questo mondo, sii inoltre buono verso gli altri, come Dio è stato buono verso di te, né cercare di portare la corruzione sulla terra, poiché Dio non ama i corruttori". Cor XLII, 40: "Solo vi sarà motivo di rimprovero contro coloro che agiscono iniquamente contro gli uomini e insolentiscono sulla terra, contro giustizia; a quelli spetta un castigo doloroso".

<sup>29</sup> Si vedano A.A. KURDI, *op. cit.*, specialmente pp. 48-50, 169-191; F. HASSAN, *op. cit.*, pp. 40-51.

<sup>30</sup> M BORRMANS, *Pluralism and its limits in the Qur'an and the Bible*, «Islamochristiana», 17, 1991, pp. 1-14.

<sup>31</sup> G. GOZZI, "Introduzione", in G. GOZZI (a cura di), *Islam e democrazia. Il processo di democratizzazione in un paese arabo e i problemi delle democrazie occidentali a confronto*, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 10. Si veda anche SHIREEN T. HUNTER, *L'ascesa dei movimenti islamisti e la risposta occidentale: scontro di civiltà o scontro di interessi?*, in L. GUAZZONE (a cura di), *Il dilemma dell'islam. Politica e movimenti islamisti nel mondo arabo contemporaneo*, Milano, Franco Angeli, 1995, p. 245.

'Abduh (m. 1905),<sup>32</sup> cercano di darle una connotazione islamica, soprattutto attraverso una interpretazione moderna del concetto di *shūrā*.<sup>33</sup>

## Libertà religiosa

Un altro elemento irrinunciabile di un moderno Stato laico e democratico è il riconoscimento della libertà religiosa per i singoli cittadini e per le singole confessioni religiose,<sup>34</sup> sancita dalla Costituzione italiana, anche se c'è divergenza tra gli studiosi italiani circa il modo concreto di garantirla.<sup>35</sup>

Il principio di libertà religiosa va rispettato sempre, come uno dei valori fondanti del vivere civile, garantito dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* del 1948,<sup>36</sup> e non può essere subordinato al principio di reciprocità.

Due dei diritti che derivano dal principio di libertà religiosa sono la possibilità per chiunque di cambiare religione senza conseguenze di tipo religioso, civile, penale e politico, e il diritto di sposarsi senza considerare la differente confessione religiosa degli sposi come impedimento al matrimonio. Queste due espressioni della libertà di religione non

<sup>32</sup> Si veda A.E. MAYER, *Islam and Human Rights: Tradition and Politics*, London, Westview Press, Pinter Publishers, 1991, pp. 50s.

<sup>33</sup> Si veda *ibid.*

<sup>34</sup> Si veda L. MUSSELLI, *Islam ed ordinamenti giuridici europei...*, cit., p. 21.

<sup>35</sup> C'è chi, come Casuscelli, ritiene che il tratto fondamentale del principio di laicità dello Stato sia la creazione di una disciplina generale di "diritto comune" riguardante tutte le confessioni religiose (G. CASUSCELLI, *Libertà religiosa e confessioni di minoranza. Tre indicazioni operative*, «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica», 1, 1997, pp. 61-92, in particolare pp. 62s, 65s). Questa opinione è condivisa, in un luogo, da M. TEDESCHI (cf. *Cristianesimo e Islamismo. Presupposti storico-giuridici*, in M. TEDESCHI (a cura di), *La presenza islamica...*, cit., p. 40), mentre, in altro luogo, egli sembra propendere per la stipula di intese (cf. M. TEDESCHI, *Verso un'Intesa tra la Repubblica Italiana e la Comunità Islamica in Italia*, in *Intesa tra la Repubblica Italiana e la Comunità Islamica in Italia...*, cit., p. 16). Musselli, infine, ritiene utile l'emanazione di una legge generale sulla libertà religiosa per tutte le confessioni religiose diverse dalla cattolica (cf. L. MUSSELLI, *Islam ed ordinamento italiano: riflessioni per un primo approccio al problema*, «Il Diritto Ecclesiastico», 3, 1992, p. 644; ID., *Libertà religiosa ed islam nell'ordinamento italiano*, «Il Diritto Ecclesiastico», 2, 1995, p. 468; ID., *I rapporti tra islam e ordinamento italiano: una problematica intesa*, «Il Politico. Rivista Italiana di Scienze Politiche». Nuova Serie degli Annali di Scienze Politiche - Università di Pavia, anno LXIV, n. 2, aprile-giugno 1999, pp. 303s).

<sup>36</sup> Specialmente nell'art. 18: "Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione; tale diritto include la libertà di cambiare religione o credo, e la libertà di manifestare, isolatamente o in comune, e sia in pubblico che in privato, la propria religione o il proprio credo nell'insegnamento, nelle pratiche, nel culto e nell'osservanza dei riti".

trovano riscontro nel diritto islamico secondo il quale il musulmano non può cambiare religione e la musulmana non può sposare un non musulmano.

In sede di discussione della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* del 1948, la critica dei paesi islamici si concentrò soprattutto su questi due punti, oltre che sulla impossibilità per i musulmani di costituire sindacati e di scioperare.

Il musulmano diventa apostata quando rinnega esplicitamente l'islam, adottando un'altra fede o ritornando alla propria religione d'origine, oppure quando agisce contro l'islam con le parole o con le opere. In tal modo, l'apostata diventa nemico dell'islam contro il quale è lecito combattere.

Il diritto islamico condanna duramente l'apostasia (*ridda*), che comporta gravissime conseguenze giuridiche per il reo, il quale perde tutti i diritti civili e patrimoniali, il suo matrimonio con la/le mogli musulmane viene immediatamente sciolto *ipso iure*, in quanto una musulmana non può rimanere sotto la potestà maritale di un infedele; i suoi beni ereditari vengono attribuiti ai suoi eredi musulmani. L'apostata è considerato come morto. Al musulmano maschio apostata, condannato a morte, si dà un periodo di ripensamento di tre giorni. Chiunque, poi, lo uccide non commette reato. La donna, invece, è messa in prigione e picchiata ogni tre giorni fino a quando non si pente.

Mentre vige un rigido divieto di abbandonare l'islam, si incoraggia la conversione all'islam, che avviene recitando la professione di fede (*šahāda*), generalmente facendosi circoncidere (per l'uomo) e assumendo un nome islamico.

L'attuale diritto dei paesi islamici ha conservato la proibizione del diritto classico di cambiare religione. Qualche paese lo prevede espressamente nel proprio codice penale (Mauritania e Sudan), in altri paesi (es., Marocco, Tunisia, Algeria, Egitto), pur non essendo presenti nei codici penali norme sul reato di apostasia, tuttavia le conseguenze pratiche dell'apostasia sono quelle previste dal diritto classico.<sup>37</sup>

L'impossibilità per una musulmana di sposare un non musulmano si basa sulla normativa islamica relativa ai soggetti del matrimonio, secondo la quale il musulmano può sposare anche una cristiana, ebrea o mazdea, mentre la musulmana può sposare solo un musulmano. La

<sup>37</sup> S. ALDEEB, *Mariages entre partenaires suisses et musulmans. Connaître et prévenir les conflits*, Lausanne, Dorigny, réimpression mai 2000 de la 3<sup>ème</sup> édition de mai 1998, p. 10. L'art. 178 del Progetto di Codice penale islamico presentato al Parlamento egiziano nel 1982, prevede la pena di morte contro l'apostata. Sull'apostasia, si veda anche S.A. ALDEEB ABU-SAHLEH, *Prima e dopo Salman Rushdie. Il reato di apostasia e le sue conseguenze in diritto musulmano e arabo*, «Rivista internazionale dei diritti dell'uomo», 1993, pp. 41-71.

giustificazione è che, per il marito, l'oggetto del matrimonio è costituito da quell'insieme di diritti che egli può vantare nei confronti della moglie, che va sotto il nome di *'isma* (potestà maritale e godimento), in quanto il Corano riconosce la superiorità di un sesso sull'altro,<sup>38</sup> e da alcuni obblighi; per la moglie, invece, l'oggetto del matrimonio è il dono nuziale (*mahr*),<sup>39</sup> il diritto al mantenimento qualunque sia la propria situazione finanziaria, il diritto di custodia dei figli (mentre il padre ne ha la tutela legale), e alcuni obblighi derivanti dal matrimonio, come l'obbligo di allattamento.

## Conclusione

Il dibattito sull'inserimento, nella carta fondamentale della Comunità Europea, di un esplicito riferimento alle radici ebraico-cristiane dell'Europa coinvolge direttamente i temi qui esaminati. Le conquiste di libertà, contenute nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* del 1948, si sono ottenute nel contesto occidentale, pur dopo un lungo travaglio storico. Non a caso, questa *Dichiarazione* è stata vista come un prodotto della cultura occidentale. È questa tradizione che va preservata riconoscendola istituzionalmente, in quanto essa si innesta vitalmente nella storia plurimillennaria dell'Europa.

La cultura e la civiltà europee riconoscono pienamente i diritti delle minoranze religiose. In questo contesto, anche la religione islamica può trovare una sua collocazione. È evidente, quindi, come risulti improponibile una concezione dottrinale di una maggioranza religiosa che gode di tutti i diritti e di minoranze religiose tollerate con diritti limitati. Il concetto islamico di "tolleranza" deve evolvere verso quello di "libertà religiosa", che sta a garanzia di uguali diritti ed uguali doveri per tutti i cittadini. Nello stesso tempo, le singole confessioni religiose

<sup>38</sup> Cor IV,34: "Gli uomini sono preposti alle donne, perché Dio ha prescelto alcuni esseri sugli altri e perché essi donano dei loro beni per mantenerle; le donne buone sono dunque devote a Dio e sollecite della propria castità, così come Dio è stato sollecito con loro; quanto a quelle di cui temete atti di disobbedienza, ammonitele, poi lasciatele sole nei loro letti, poi battetele; ma se vi ubbidiscono, allora non cercate pretesti per maltrattarle; ché Iddio è grande e sublime".

<sup>39</sup> Cor IV,4: "Date spontaneamente alle donne la dote; e se loro piace farvene partecipi godetevela pure in pace e tranquillità". Cor IV,24: "...vi è permesso cercare spose dando loro in dote dei vostri beni, vivendo in castità e senza darvi al libertinaggio; e a quelle di cui godiate come spose date la loro dote come prescritto, anzi non sarà male che di comune accordo aggiuniate ancora qualcosa al prescritto; che certo Dio è saggio sapiente". Cor XXXIII,50: "O Profeta! Noi ti dichiariam lecite le tue spose, cui hai pagato la dote dovuta..." (cf. anche Cor LX,10-11 e varie tradizioni profetiche).

non possono non riconoscere il carattere laico dello Stato, accettando regole uguali per tutti i cittadini, senza chiedere una regolamentazione su base religiosa nell'ampio spettro delle materie che fanno parte dello statuto personale.<sup>40</sup> Una minoranza religiosa non può ritagliarsi una nicchia riservata nell'ordinamento giuridico dello Stato; l'appartenenza rilevante sul piano giuridico deve essere la cittadinanza, non la religione. Di conseguenza, vanno rimossi tutti gli elementi di disuguaglianza derivanti da motivi di fede. La religione non deve costituire elemento discriminante. È fondamentale per un moderno Stato laico difendere il principio della propria autonomia di azione nell'ordine temporale, mentre le confessioni religiose agiscono liberamente nell'ordine spirituale. Il fenomeno migratorio dovrebbe favorire nei musulmani un loro inserimento nel contesto delle democrazie occidentali, con la conseguente accettazione del principio di laicità dello Stato. In questa prospettiva, è difficile ipotizzare una disparità di diritti e di doveri tra uomo e donna.

AGOSTINO CILARDO

acilaro@freemail.it

Università degli Studi di Napoli  
"L'Orientale"

<sup>40</sup> Lo statuto personale islamico è definito in questi termini: "Lo statuto personale comprende le controversie e le questioni relative allo stato delle persone e alla loro capacità giuridica, o relative all'ordinamento della famiglia come la domanda di matrimonio, i diritti ed i doveri reciproci dei coniugi, il dono nuziale, la dote, il regime dei beni tra i coniugi, il ripudio, la separazione, il divorzio, la filiazione, il riconoscimento e la negazione di paternità, il rapporto tra gli ascendenti ed i discendenti, l'obbligo della pensione alimentare in favore dei parenti e dei cognati, l'attestazione del vincolo di sangue, l'adozione, la tutela, l'ufficio del curatore e tutore testamentario, la custodia, l'interdizione, l'autorizzazione per l'amministrazione dei beni, l'assenza ed il considerare come morto il disperso. Parimenti lo statuto personale comprende le controversie relative alle successioni, al legato ed agli atti di liberalità da realizzare dopo la morte del *de cuius*"; si veda A. CILARDO, *La comunità islamica...*, cit., p. 24.

## Summary

In 1990, 1992 and 1994 three separate Islamic Associations have submitted agreement proposals to the Italian Government. The mere existence of three proposals shows the difficulty for Muslims to agree on one common entity to represent them. Their approach to the State follows the classical Islamic pattern with religious minorities, whose own unique status is tolerated by a religious majority with its own rights. This fact is shown, for instance, in the request that the charitable/religious tax benefit be applied also to Muslims, and that some aspects of the Islamic marriage tradition be preserved and respected. The common acceptance of separation between the jurisdiction of the State and that of religious bodies is one of the basic achievements of modern Western societies, meaning that the typical Islamic concept of "tolerance" must give in to the idea of "religious freedom" where men and women enjoy equal rights.

## Measures to promote the labour inclusion of immigrants in Italy and Spain

### International migration and measures for the labour insertion<sup>1</sup> of immigrants

At the turn of the century the migration flows in Europe give evidence of substantial levels of mobility throughout the different regions, even in those countries which traditionally have been emigration countries. Despite the particularities of each nation, there is a universal movement from the southern area of the globe into developed countries whose main attracting factor continues to be the opportunities of labour insertion. Although international migration at its various stages of development must still be considered principally "labour migration" (Stark 1991), it is clear that migration responds to both the need of immigrants themselves (demand for improvement in their quality of life) and of the host countries (labour demand), producing shared advantages. To mention some economic benefits, immigrant labour is not only crucial to sectors where the native job offer has a decreasing tendency (such as agriculture, labour-intensive industries, services, domestic aid, informal economy), but it can also expand the demand for native workers in other sectors (Simon 1989; Stalker 2001).

Since the beginning of the Nineties, some Southern European countries (Spain, Italy and Greece) have been witnessing this new stream of migration, which is characterized by a growing tendency towards illegality, temporality and differentiation of migrant groups (in terms of ethnicity, social class, level of education, and professional skills. See Campani 1990). To manage this mobility and variability

<sup>1</sup> The term "inclusion" is used in the title to reflect a general concept of sociological kind. The word "insertion", instead, is more typical of the economic language and has been chosen as the appropriate "technical" expression to be used throughout the text of the research presented here.

and also to profit from the flexibility of immigrant workers, the EU has adopted a regime of "regulated entry", limiting residency permits to controlled categories of foreigners, but also accepting a large amount of illegal workers within informal activities. The "stop policy" is stronger in those countries such as Germany, Belgium, Switzerland, England and France, where immigration was promoted in the post-war age until the Sixties, when the economic recession led to a more restrictive regime. Nowadays, the choice for a more "sympathetic" approach to immigrant workers is left to other nations like Spain, Greece, Italy and Ireland, which have a recent past of emigration and are therefore more willing to accept and recognize the status of new comers (Dale – Cole 1999). However, even in these countries we observe that an attitude of rejection/suspicion prevails over acceptance, that is, the social integration of immigrants rarely goes beyond the stage of the admission of foreigners as *useful invaders* (Ambrosini 2000), because of local resistance both at a political and cultural level (Petrillo 1999; Fondazione Nord-est, Diamanti 2001).

In this framework, the vision of the migrant as a threat for the receiving society is still widespread in all regions, especially in those with lower levels of income; instead, where the economic landscape is more dynamic and the presence of immigrants is consistent in all sectors and trades (even where until recently their presence was marginal), there is a shared model of "subordinate inclusion" (Zanfrini 2002): an image of the immigrant as someone who must *fit the job demand with his own available skills*. Then it should be considered how the migrant's skills are scrutinised and upgraded. If there is a public strategy to facilitate the match between job demand and offer for adult immigrants, with particular regards to job-seeking assistance, vocational training and personal guidance, one can explore whether "good workers" result from these, and therefore evaluate the effectiveness of the insertion measures as such.<sup>2</sup>

The past decade was characterised by global mismanagement of the insertion processes, leaving it to local responses to cope with the "disorder" provoked by labour migration flows (Marmora 1998). In some areas, spontaneous forces brought about an effective insertion

<sup>2</sup> Previous studies in this field are not available, especially referred to the European scenario. The assumption of "educational" strategies to promote the labour insertion of immigrants depends often on the national or local initiative. Nevertheless recent documents of the Council of Europe mention the vocational training as a mean to combat social discrimination and promote equal treatment of the immigrants facing the labour market. See Lindburg – Niessen 1996. On the Italian previous and current programs of vocational training for immigrants, see Zucchetti 2001 and note n. 23.

(i.e. where the high demand coming from the informal economy attracted illegal immigrants without straining capacity of educational, social and health services). Elsewhere, migration flows raised social alarm and concern for the unsustainable capacity of the local economy and community: this is the case of migration in the Mediterranean. To face this turbulence, governments have recently developed new integration practices of selection and orientation, more oriented to a management strategy (OIM 2002), and more receptive of previous experiences (France, Germany). For the newcomers in these countries, inclusion in the job market may be preceded by a preliminary screening of their skills, from basic (linguistic) to technical skills (know-how); from communicative abilities (generating social and relational behaviour) to meta-professional abilities (how to move within the marketplace; how to manage work relations).

This screening is often carried out through a wide range of guidance and training activities, which have multiple purposes and effects on the integration process. *Job-oriented measures* (vocational training, matching of job demand/supply, mentoring, and *personal-oriented measures* (services providing general information, professional orientation desks, training programs, and "bilan de competence" are all aimed giving everyone the opportunity of being incorporated into the job market, taking both local constraints and personal resources into consideration. Full autonomy can be reached when the opportunity is given to go "beyond subordinate integration" (Ambrosini 2001).

One of the most relevant problems regarding the measures supporting the labour insertion of immigrants is to check how useful and efficient they are. Since the end of the Nineties, these activities have been carried out by a range of organisations with the support of both public and private funds, first of all the European Commission;<sup>3</sup> nevertheless, little information are available on the effects in terms of social-economic insertion, since the correspondence between supply and demand of vocational training and professional orientation remains relatively unknown – as highlighted, on a local basis, by interviewed entrepreneurs, trade unions and immigrants' associations. Within the framework of the Leonardo Program,<sup>4</sup> the *Migratools Project* aimed at reaching a wider understanding of the vocational and orientation

<sup>3</sup> Various European programs can be noted, such as Oasis, Social Integration path (vouchers for orientation counselling), grants for studying and working, apprenticeship programs.

<sup>4</sup> *Leonardo da Vinci* is an action program promoted and funded by the EU in the field of the vocational training policy. In Italy this program is coordinated both by the Ministry of Work and Social Policies and the Ministry of Education, University and Research. For more information see on the site: [www.programmaleonardo.net](http://www.programmaleonardo.net)

needs of migrants and operators, and then providing a series of tools to facilitate the access and use of any insertion activity for adult immigrants at a local level.<sup>5</sup> A preliminary enquiry in the partner countries of the Project (Italy, France, Spain and Romania) was carried out until October 2002, with the purpose to map the main services existing for immigrants at a national level, based on the structural characteristics of immigration policies of each participating country, along with a brief review of the training and re-qualification requirements indicated by the various national situations.

In each nation three types of questionnaire were submitted<sup>6</sup> to a sample of actors involved in the organization of vocational training and orientation activities for adult immigrants. The questionnaires were aimed at mapping 1) vocational training activities; 2) orientation/guidance activities; 3) demand for immigrant jobs and need of training/orientation as expressed by entrepreneur/immigrant associations. The responding entities are: vocational training centres, orientation services; experts chosen within employers' associations, immigrants' associations and/or trade unions (who responded to a different questionnaire). The distribution of the questionnaires took into account the presence of those activities in the local area, mainly concentrated in the capital and urban regions but also existing in the southern and rural areas. The research work examined several elements, both on the supply side (the vocational training and labour orientation services available and their organizational features) and the demand side (training/guidance needs as expressed by the labour market and

<sup>5</sup> "Migratools – Skills upgrading and orientation instruments for the labour insertion of immigrants", Pilot Project 2001 n. 1/01/B/F/PP – 120472. Its aims are: 1) To develop innovative methodologies and multimedia interactive products for vocational guidance and basis competences acquisition concerning linguistic abilities, relational-communicative abilities and computer teaching of non-European people. 2) To produce methodological didactic-pedagogic guidelines for updating and development of the tutor/teachers competences, who interface with these users typologies. 3) To facilitate the access to orientation and formation instruments for migrants, also taking into account women immigrant problems. On the site: [www.migratools.net](http://www.migratools.net) one can find details on the project and the partners. Products available are: the transnational report on the preliminary enquiry; the Italian and Spanish national reports on the offer/demand of services for adult immigrants; Software for professional orientation for the immigrants; Training software on CD-ROM with training routes to learn basic knowledge; A virtual classroom in the web site.

<sup>6</sup> The field research was carried out in the period July – October 2002 in the four countries, under the supervision of Forema, Padova (ITALY) and the co-ordination of OIM (Italy). The organisation in charge of the field research for Spain was: CEPALM, Murcia; for Italy OIM, Rome. I thank all the representative of these organisation for the kind permission in using data. I also thank Heidi Strohmayer by Cepaim for their local database.

by immigrants themselves). In particular, the analysis of immigrants' demand aimed at acquiring elements on access/obstacles for them to the services, competencies required/acquired, and the efficacy of these services in facilitating labour insertion processes.

The final total of questionnaires is 198. Analysis in the following chapter will be based on the Italian (72) and Spanish samples (49), broken down into the main territorial divisions (Nord/Sud Italia; Interior/Costa España).<sup>7</sup>

## **Italy and Spain facing labour migration: a transnational comparison**

### *Services for labour insertion of immigrants in Italy and Spain*

Italy and Spain represent two of the most emblematic cases of what is called the new trend of international migration: both are situated in the Northern shore of the Mediterranean basin, and are experiencing a "south-to-south" stream of migratory movement, as in this area the job search of a large number of foreign workers is made difficult by high unemployment rates (12% in Italy, 22% Spain, OCDE – SOPEMI 1999). Some justify this fact with the presence in these countries of "dual" or "ethnic" job markets, which permit new-comers an informal but also "confused" and jeopardized insertion in the local economy (Piore 1979).

Notwithstanding this fact, immigration in Italy is now a well-defined trend, and the presence of foreigners in the local/national labour market is relatively common and accepted. Despite this tendency towards stabilisation, there is still an 'imbalance' in the distribution of work opportunities for immigrants, due to the characteristics of the job demand (ISMU 2002). Seasonal flows of immigrant workers (often illegal, especially in the agricultural and building sectors) coexist with

<sup>7</sup> All the data discussed in the following chapter are gathered during the Migratools Project transnational enquiry. The comparison between the four countries is not available, because in France and Romania few questionnaires were filled appropriately. Those directly involved in any sort of activity with adult immigrants acknowledge that mapping these services on a scientific basis is a hard objective, if not overly ambitious. The main difficulties are the delicate issue of transparency and the huge problem of volatility of the entities which constitute the base of the sample. The resistance met in contacting the French and Romanian organisation is mainly due to the lack of useful directories of such centres provided by local/regional/national authorities, and the difficulty in finding the interviewees; also, information provided by the operators of training/orientation services as regards the beneficiaries is lacking, as often times they deal with illegal immigrants without residency permits.

groups of foreign citizens, living in a stable and legal situation; the demand for foreigners is notable both in areas showing a high, dynamic trend of development (as in the North-East) or in less developed and dynamical areas (as in the South); the segmentation of the labour market is high, the majority of the requests as expressed by entrepreneurs being concentrated on professional figures of low or medium-low level of income/qualification (with the risk of an increasing de-qualification of people belonging to minority groups). Furthermore, there is an emerging trend of "ethnicisation" of some job profiles, like the cleaner and warehouse personnel, which discriminates particularly towards women and people coming from the extreme East. The existence of a range of services to facilitate the labour insertion of adult immigrants is generally noted, also because the Italian Government and the Regional councils have often contributed to their integration with co-operation agreements, measures of economical support and participation in national and local projects in order to match job demand/offer (OIM 2002; Zanfrini 2002b).

Differently from Italy, Spain has become a place of immigration more recently, being until the end of Eighties a place of emigration.<sup>8</sup> After a period of illegal migratory processes, almost always in transit for other middle-European countries, during the last decade Spain has promoted a new "active" policy of regulated and legal entry of foreigners, in accordance with the principle that immigration can make a positive contribution to the problems of the labour market and demographic decline. In 1996, a new law from Spanish government guaranteed immigrants a regular legal status (which had been precarious until then. Codini - Villa 2001). In year 2000, a further reform restricted the flow of new-comers; despite this, the number of foreign workers present in the country is constantly growing (ISMU 2002). They are employed more in the emerging sector of services to factories and to families, typical of the "Mediterranean" model. In general, it can be said that only after the beginning of the Nineties did the presence of immigrants become visible and problematic for local public opinion, when the main issues of social integration were raised strongly: concern for cultural diversity, fear for the instability of flows and projects of the majority of people in transition, competition for low-qualified jobs in some rural districts (De la Haba Morales 2002).

<sup>8</sup> The study of Antoli (1994) shows that during the 1980s the tendency of Spanish people to emigrate to France and Germany decreased because of the reduction in the main macro-economical determinants (income differentials, unemployment differentials), due to the process of economic integration and homogenisation within Europe.

The immigrant population in Spain is now settled along the coast and in large cities, in accordance with the processes of labour market insertion typical of each zone: in the coast and in large cities there is high demand for immigrants in the agricultural sector (mainly intensive agricultural production) and services (construction, domestic services, catering); in the interior and small/medium centres there are less opportunities. Immigrants can also participate in extensive agriculture, cattle farming and trans-cultural mediation in the service sector, as well as have access to public and private resources in terms of education, health and housing, social relations. The main problems of immigrants are the frequent changes in their migratory project, due to the shifts of job demand in the informal economy and to the pull factors linked to illegal trafficking. One other difficulty in integration is caused by the grouping of immigrant settlers along the coast, with the risk of social isolation for those who are relegated within minority "ghettos". As shown by a recent enquiry (NIDI - Eurostat 2000) the majority of immigrants coming from Morocco (one of the main countries of origin of new-comers in Spain), along with the Senegalese, tend to stay within narrow family and ethnic networks, which provide all the material resources, information and general life expectations they need to survive in a "flexible" job market. In this framework, it is quite difficult to provide services that avoid isolation and unemployment for adult immigrants and their families.

Moving on to present the empirical result of the transnational enquiry carried out by the Migratools project partner (see note n.5), the entities which responded to the questionnaire are distributed in the national territories according the same rationality: two-third of the units are located in the areas with higher density of foreign population.<sup>9</sup> While in Italy the majority of them belong to the northern area (the more dynamic area as regards labour demand for immigrants), in Spain the respondents are concentrated in the Southern area, where the majority of services are located. From the comparison between types of services, we see the different nature of the activities for immigrants: while in Italy vocational training prevails (40%), in Spain the majority are orientation services (43%), while vocational training entities represent only the 39% of the Spanish sample.

<sup>9</sup> In Italy, the six regions chosen for the high density of immigrants are: (Nord) Lombardy, Veneto, Emilia-Romagna; (Sud) Lazio, Puglia, Sicily. In Spain, the coastal regions are Andalucía (Almería and Sevilla), Comunidad Valenciana (Valencia), Comunidad de Murcia (Murcia); the interior regions are: Comunidad de Madrid (Madrid) and Aragón (Zaragoza).

Suppliers of services are mostly no-profit sector everywhere. The majority of activities were set up during 2001 (51% of the Italian and 43% of the Spanish services offered), while no more than a third of the total offer in both countries was established before this time (in 2000). The more consolidated activities are "orientation" services. Underlining the main differences, in Italy there is a notable presence of public organizations (26,8% versus 18,4% in Spain) along with the private sector (29,6% versus 14,3% in Spain), whereas in Spain no-profit organizations represent 67,3% of the whole sample, versus the 43,7% in Italy.<sup>10</sup>

In Italy, the offer of training and orientation services for adult immigrants is high and widespread in all the manufacturing sectors (agriculture, industry, tertiary activities). Such services are managed by a plurality of actors, respecting a rational of "labour division": public entities are prevalent in orientation initiatives; training services are provided on a local basis by private and public vocational training centres; no-profit organisations are more engaged in offering counter services in partnership with local authorities. As regards the territorial breakdown, the offer is not equally distributed: more than 2/3 of the activities found are located in the Northern regions; in the Southern regions, services are concentrated in the agriculture and food industry sectors.

In Spain, the offer of services is more fragmented on a territorial basis, because the possibility of the coastal and interior entities setting up these services depends on their economic resources, and directly affect the course programming, help desk service and management of technical and human resources. Organisations located in the interior regions have more economic resources for course programming, help desk service and the number of professionals to employ. They underline that they are self-financing, but also that they receive private funds. Almost all of the partners collaborating with and supporting the groups are governmental organisations (members of the European Community, state, provincial and municipal levels) and the majority offer training and guidance services specifically targeted to immigrants.

There are significant national differences also in the organization of such activities. In Italy, they show characteristics of tradition rather than of innovation: a large amount are vocational training programs (35%), addressed to unemployed workers, and help-desk services for

<sup>10</sup> In Italy the distribution of the 72 respondents by type of organization is as follows: association (23), vocational training centre (11), cooperative (4), research institute (4), trade union (11), entrepreneurs' association (6), foundation (4), public institution (7), private agency (2). In Spain as follows: association (18), vocational training centre (1), cooperative (1), trade union (3), entrepreneurs' association (6), foundation (9), public institution (9), private agency (2). No employment centres were involved.

orientation (22%) and job-matching (31%), the so-called "job oriented" measures. Few organisations set up "personal oriented" initiatives, such as professional re-training (6%) or guidance (6%) of adults with previous job experience and work guidance. As far as the target is concerned, Italian training/orientation activities addressed mainly to immigrants as the only target, particularly those with specific characteristics (the unemployed and women). On the contrary, in Spain the system of services for immigrants seems to be based more on "personal oriented" activities, as a large number of work guidance activities (44%) are set up in order to insert different targets into the labour market (the unemployed, immigrants, general public).

Another characteristic of the Spanish supply of services is that training services in the coastal regions are more varied with regard to the type of collectives which they are aimed at and the professional sectors on which they concentrate. In the coastal region the highest number is found in the private sector, with 6 groups (30%), followed by the food/catering sector (15%) and finally the agricultural sector, services for companies, administration and professional services (10%). In the interior regions, training services are focused on the building sector (58% of the groups interviewed), followed by private services, services for companies and professional services (14% of the groups).

In the two countries the orientation activities share common characteristics. The supply of information for referral to other services prevails in the activities of "matching demand/offer of jobs" and of "bilan de competences", this latter aiming at integrating immigrants on the basis of their previous skills. This supports the idea of orientation (and of training) as an initial measure for people with no previous/specialised education and no professional experience. As a matter of facts, the majority of professional profiles are concentrated in low levels of qualification. Furthermore the professional sectors where there is job demand for immigrants are limited to construction work, private services, trade services (such as restaurants, shops, hair dressers) and services to companies (profiles such as cleaner, attendant, storing personnel). Only in few cases are the immigrants accepted/requested for qualified jobs at a medium level of specialisation. In Spain, we found only 5 vocational training programs (22% of the total agencies providing courses for immigrants) aimed at medium/high specialized profiles: quality-marker; educator, cultural mediator, computer operator, designer. In Italy the medium/high target profiles previewed by the courses are: trade entrepreneur, cultural mediator, tourist operator, solder, computer operator (18% of the total courses). The skills taught with training programs can be divided into four categories: basic, technical, communicative and meta-professional skills. The comparison

between countries shows that the national frameworks are almost equivalent, with basic and technical skills prevailing everywhere over the communicative and meta-professional ones.<sup>11</sup>

The dimensions of the network usually set up for carrying out activities for immigrants are quite limited. Some partnerships (especially in the case of no-profit organizations) exist, but only in order to take advantage of EU financial support. In Italy (more frequently than in Spain) EU funds arrive to the organising centres in an indirect way, that is, through the involvement of local councils (regions, provinces, municipality) as project partners. On the other hand, in Spain there is more private financial support (17% of the Spanish organisations, compared to 4% in Italy).

The operators who deal with immigrants are mostly native, especially among teachers and administrative workers (85% in Italy and 87% in Spain employ exclusively native operators). Tutors may be foreign citizens (especially in Northern Italy and in Coastal Spain), sometimes of the same origin as the participants (in Italy they are 20% of the national total, highly represented in private/no profit entities because in the public sector this is not permitted). The presence of *linguistic mediators* at the various stages of the training program is more typical of the Italian approach (52% of centres adopt this strategy), while in Spain this is less frequent (up to 33% of centres, especially those located in the Interior regions).<sup>12</sup>

In both countries we analysed the advertisement-circle (how the entities disseminate information on services to beneficiaries and the local community), indicating the degree of social isolation or widespread diffusion of these experiences. The traditional channels of direct information (brochures, posters and leaflets) are preferred over the indirect (mass media or institutional/associated channels and communication via the Internet): that means, a more probable diffusion of services at a local level and excludes a broader ray of social involvement. In Italy, the informative network is on average larger than in Spain;<sup>13</sup> despite this fact, one of the most common problem underlined

<sup>11</sup> The technical skills represent the 66% of the Italian sample, and the 70% of the Spanish one. Anyway, this item should be considered of weak validity because we met difficulties in completing this question, with a large number of missing responses.

<sup>12</sup> It should also be noted that in Spain the need of "intercultural meditation" has been acknowledged by all political, economic and cultural stakeholders (such as media and entrepreneurs) only over the last five years. The first programs aiming at the TRAINING of "intercultural mediators" to be employed in schools, hospitals and health services were set up in Andalusia, Murcia, Catalogna and Madrid in 1998 (Maynar 2001).

<sup>13</sup> The mean of the network is: 5,28 members in Italy and 3,32 in Spain for each program.

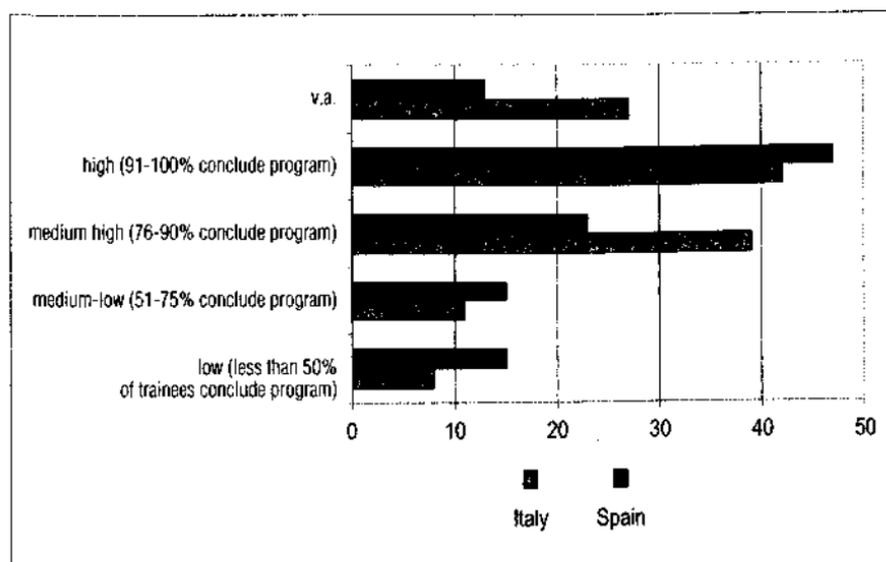
by Italian operators is the low transparency and public visibility of these initiatives; although they are addressed to specific targets, the implementation of services is "embedded" in activities set up for other targets, in order to avoid hostility by the public opinion. This is particularly true in small localities, where the presence of immigrants brings about more anxiety and prejudice among residents.

This provides an *obstacle* to wide access to the services. As far as negative points are concerned, other obstacles – as expressed by operators of both countries – are:

- the time schedules of training courses which do not fit the requirements of foreign families/workers;
- the activities are too far from the place of residency of beneficiaries (for 30% of Italian interviewees and for 23% of Spanish);
- the skills of beneficiaries (especially in language) are not equivalent, so the training might not be effective for all;
- psychological problems among the users were also noticed especially by Spanish operators.

Although we found a general lack of information on this point, the "educational achievement" of trainees (in terms of rates of achievement/attendance) is almost satisfactory in both countries; however, the results of questionnaires show more difficulties among Spanish centres (Fig. 1).

Fig. 1 – Levels of educational achievement registered in courses for immigrants (Spain/Italy) (perc.)



Also, the level of satisfaction of trainees is quite different as expressed by operators of both countries: using a scale of values 1 to 4, in Italy the average results 3.47 while in Spain 1.78. Also, in Spain vocational training programs raise many linguistic and cultural problems (between operators and users/beneficiaries), logistic difficulties (lack of specific infra-structures) and sometime obstacles resulting from the temporary character of the migratory project of clients. Further, in providing guidance services, the Spanish operators denounce that immigrant workers present a general lack of skills, as required by the job demand, which reduces their chance of employment. It is true, at the same time, that there is a lack of involvement by operators who have little motivation and are not well trained to deal with immigrants. One must also consider the different running of services: while in Italy the "help desk" services have a weekly opening duration of 22.5 hours, in Spain the average opening time is 37.7 hours per week. The difficulties perceived by operators of help desks in Spain seem to be connected also to the low utilization of services by immigrants.<sup>14</sup>

Despite all of these drawbacks, many *positive results* are already achieved by these activities. First, in terms of provision: in both countries the average duration of training courses is 6 months, with few differences of intensity (500 hours is the mean in Italy, 350 hours in Spain). In Spain we find two types of services: in the coastal regions, courses usually last between one and three months, while in the interior regions, nine months is the usual length, meaning that brief courses lasting up to 60 hours are more common in the coast. In both countries the majority of organizations give their personnel specific training in costumer care with immigrants (70% of entities in Italy and 45% in Spain); some courses have been repeated (56% in Italy and 63% in Spain), achieving higher levels of quality and professionalism. Half of the groups that provide training programs to immigrants begin with an individual interview (or selection test) and negotiate a "training itinerary" with users. In both nations the provision of vocational training programs for immigrants follows a proper analysis of training needs as expressed by the local job demand. Another positive outcome of training activities is the rate of entry into the work force (calculated as number of participants at the courses / number of immigrants inte-

<sup>14</sup> 90% of Spanish operators agree that the service is "little known and little utilized", while only 10% of Italians declare the same. The quantity of users of orientation services in both countries is also different: the mean in Spain is 31 beneficiaries/each activity (on a weekly basis); in Italy 51 beneficiaries/each activity. This is striking, if we consider the fact that a "baby sitting" service is often offered along with the information desk (32% of services set up this kind of facility) - a provision that is almost unknown in Italy.

grated in the labour market in the same year), which is acceptable in 80% of courses, higher in the North of Italy than in the Central-South.<sup>15</sup>

As regards the counter services, the main results are the increasing number of beneficiaries and the satisfaction noted by Italian operators in responding to specific information needs of migrants, such as the need of help for regulating relations with their employers; and the need of information about family/health services. According to Spanish operators, counter services are under exploited, with respect to their potential effectiveness; they only provide information on work demand and training courses; the majority of assistance requested is not consistent with their institutional mandate (57% of the entities receive "not pertinent" requests).

### *The correspondence between demand and offer of services for immigrants in Italy and Spain*

Generally speaking, the survey shows a *good correspondence* between services offered and services needed by immigrant workers, although the target of the initiatives set up in both countries could almost be described as privileged and a certain amount of potential beneficiaries are probably excluded by structural factors (lack of information, poor language, family constraints, temporary nature of the migratory project).

According to the respondents (entrepreneurs, operators of counter services, operators of training courses, trade union representatives) among the beneficiaries in both countries there is a considerable number of *women*, higher than expected.<sup>16</sup> The majority of immigrants who benefit from vocational training programs come from a wide range of countries, are aged 31-40 years, have a medium-high level of education (high school or superior) and show the intention to become permanent residents in the host country being holders of a current residency permit. While in Italy few territorial differences have been noticed among beneficiaries, Spain presents a double situation: training demand is more stable and advanced in the interior regions where training activities aim to give qualifications to permanent foreign workers; in the coast, it is more variable and temporary. The trainees in the coastal regions are less numerous, immigrant-only groups, with a prevalence of Latin American citizens. One other difference between the areas is the *status of immigrants*: in coastal regions, the number of participants

<sup>15</sup> On this point there is a lack of information from the Spanish organisations.

<sup>16</sup> In neither country do women prevail in absolute terms over men, but they participate in large proportions. Within the whole sample the activities addressed at only one gender are less than 20% on average (10% men only; 21% women only).

with a residency permit is higher than inland but, at the same time, these immigrants seem to be more recently arrived. The interior regions have a higher number of recently-arrived participants (residents for between 1 and 3 years), and immigrants who have been there for more than three years. Then, although the number of newly arrived immigrants is similar in both regions, only inland they seem to build a more stable project of permanence in Spain. As far as the occupational situation of trainees is concerned, in the coastal areas there are a larger number of unemployed workers, whereas inland there are more participants with a temporary work contract.

The participants in the training and orientation programs find them very interesting, and are satisfied and motivated to undertake these activities (in Italy more so than in Spain),<sup>17</sup> although they find a number of obstacles to regular access to them. The most widespread reason for taking part in courses and counselling programs is to find a job (Fig. 2), but improving additional professional skills and obtaining qualifications are also important reasons for participating in courses.

Fig. 2 - Motivations for undertaking courses/guidance programs of immigrants in Italy and Spain  
(% of "yes" on each national group) (more possible answers provided)

	Italy	Spain
to find a job	60,8	80
to improve language	49	34,6
to improve basic skills	17,6	26,9
to improve additional skills	59,9	61,5
to make progress in career	2	26,9
to socialize	25,5	23,1
to receive a grant	25,5	23,1
to obtain qualifications	27,5	46,2
to plan the return to origin country	3,9	15,4
TOTAL	100	100
	(N= 72)	(N = 49)

There are marked differences between the two nations: in Spain one can have aspirations to develop a career through proper training, whereas in Italy this seems difficult; in Spain the training experience is a mean for planning future steps abroad, while in Italy the migration project seems more stable. In Italy, those who go to training to improve

<sup>17</sup> Similar rates emerged for the satisfaction and motivation levels. Using a scale of values 1 to 4, in Italy the average of the motivation levels was 3,39 while in Spain it was 1,65 (see above for satisfaction).

their skills in the local language are greater in number than those who are seeking a qualification; the contrary occurs in Spain.

We have already mentioned the difficulties arising in the case of counselling services: despite good organisation, there is a low presence of beneficiaries, both in the main cities and in the small localities. According to operators, one factor of this under-utilisation could be that immigrants are not used to asking for, neither do expect, orientation assistance. Also, there is little effort made by services in communicating their activities to the specific target; linguistic or cultural obstacles play a role especially for women. However, the survey registers a *positive attitude* of migrants towards the initiatives dedicated to them (especially for training sessions). The relational problems expressed by operators working with foreign trainees are less than expected: discomfort is noticed between males and females in 34% of the courses (both countries) and a problematic relationship among people belonging to different ethnical groups in 38% of the activities (more in Spain). While in Spain all of the entrepreneur/trade unions representatives agree with the "spontaneous demand" of training/counselling by immigrant workers, in Italy opinions are more varied: for some of the interviewees (40%) the interest of immigrants is temporary and instrumental (especially in the South), for 60% of interviewees immigrants are really interested in improving their basic/specialist/transversal competencies for a quick integration and stabilisation in the country. Unfortunately, the number of economic representatives interviewed by our research is too limited (only 15 in Italy and 7 in Spain) to make general conclusions on their opinion about immigrant workers and their educational needs. They think the immigrants require many "added values" to become good workers: technical knowledge (45%), economic support (32%), computer skills (14%) and adequate language skills (9%).

### **The effectiveness of labour insertion measures: economic, territorial and cultural limits**

In this description of what emerges from the empirical enquiry, we come across a substantial number of issues. Firstly a *multidimensional profile* is revealed, in which public and no-profit sector organisations in both Mediterranean nations carry out different initiatives for the labour insertion of immigrants (on a local basis); with high levels of responsibility for the operators involved and a number of problems met in developing these initiatives. Secondly, in this fragmented social and cultural framework we see an important *contradiction*.

On the one hand, in terms of quantitative efforts, this study shows that in both countries good practices are set up to facilitate immigrant

groups and individuals in their social integration, overcoming where possible the obstacles due to territorial inequalities. Training and guidance services for immigrant collectives provide a way to prevent their exclusion from the job market (especially for women).

On the other hand, there may be a qualitative mismatch between the supply of vocational training and orientation services and the demand expressed by clients, due to the high expectations of immigrants about the programs' impact. As they are mostly a selected population (before, we spoke of a sort of "privileged immigrant") they expect to be inserted immediately into the labour market, whereas this is impossible in some areas (see in the South/Coastal areas). Immigrants attending the courses think to be entitled to qualified jobs, but in those positions there is higher competition and low demand from entrepreneurs.<sup>18</sup> If training does not lead to the expected results (occupation, career, higher wages) they often leave the program before the end, or quit the program and do not keep in contact with the services.<sup>19</sup> As for counselling services, notwithstanding the under-utilisation registered in many areas, the immigrants ask for assistance in finding a job or housing, whereas the operators can introduce them only in an "indirect" way to the social and economic reality. All these drawbacks are limiting factors to the effectiveness of these measures.

Third, in both countries there seems to be one significant point of weakness, regarding how the training centres/orientation services define their *specific target*: while the organisations dealt with immigrants as if they were unemployed people, bearing a low educational background, the research has shown that the beneficiaries are more educated and qualified, having already had some job experience abroad. As a matter of fact, in Italy the majority of entrepreneurs think that immigrant workers have no "work habits", but refuse to give them the opportunity to be trained with more proficiency (Marini 2002). Also, in Spain, the enquiry highlights a discrepancy between the level of education and professionalism of the immigrants and the skills offered in the training courses. In the interior regions, where we can see a higher

<sup>18</sup> For the Italian situation, see Zanfrini 2001; 2002a. As noted above, the presence of immigrants in the national job market is lower for the higher professional sectors than for the basic-skilled ones: the strongest demand is for trade work, domestic service, agriculture, catering, construction work and drivers, all jobs requiring a low cultural background. As for the more skilled jobs, they are mainly found in the administrative professions, services and professions such as management and education. Sometimes (in the most developed regions) they are social workers and intercultural mediators.

<sup>19</sup> This phenomenon has been noted since the beginning of the Nineties in the first studies on training for immigrants in Italy (see Silvestri 1990; Sergi-Carchedi 1991; Felice 1992; Carchedi 2000; Pugliese 2000).

level of education amongst immigrants (secondary and university degree), the training offered tends towards basic and technical skills, and there is a lack of meta-professional training. In coastal regions, where the level of education of trainees seems lower, the courses cover basic, technical and meta-professional skills. Apart from the general issues regarding the right of foreigners to be recognised for their educational background, this discrepancy may have a negative impact on the relations between operators and beneficiaries, in terms of increasing trainees' feeling of unease as well as reinforcing inappropriate stereotypes in operators.

## Conclusions

Commonalities exist between the two nations: the Spanish and the Italian systems are quite rich and variable, according to the different trends of immigrants' integration which occur in the more stable and unstable areas of each country. Despite this, the research underlines that three kinds of factors are compromising the potential effectiveness of public and social measures in favour of adult immigrants, as expressed by operators responding to our questionnaire (77% of the services in Spain and 54% in Italy want more support). These are economic, territorial and cultural factors.

1) *Economic constraints*: To be effective, services should be provided by organisations that receive adequate economic and technical resources for course planning (funds for previous analysis of training needs and job demand); for course implementing (adequate rooms and good location of the service centre in the city; trained teachers and tutors are needed); and for course delivering and promotion (effective advertisement of activities; linguistic mediator; mentors are worthy points). In the case of help desk services, an important investment seems to be the number of professionals employed (to avoid hardship and overloading problems among the operators). The training/orientation programmes may be declared a success only if the trainees/users find the way to a job or service as required; there must be more attention on the part of operators to individual and collective needs, bringing immigrants from the "questions" to the "answers".

2) *Territorial constraints*: Territory is a constraint both for services and for users. For the services, locality often means different opportunities of funding, partnership, and successful actions: in Southern Italy as well as in Coastal Spain we observed the same danger of isolation, interruption or low-professional quality of the activities carried out. In less developed areas, trainees, (due to language difficulties or insertion in informal economy networks), are often unable to join a

company where they could use and develop the skills achieved through courses, so the investment in education is lost. Here the main obstacle witnessed by operators is the high dependence of foreign workers on business relations: despite the measures to meet job demand/offer, the companies follow the needs of the labour (or black) market, by choosing native workers for social or cultural priorities, and turning to foreign workers only for their own calculation or convenience. Moreover for beneficiaries the course programmes (duration, scheduling and intensity) should be adapted to the needs of the immigrants living or transiting in each region, taking into account the seasonal flows of employment/unemployment.

3) *Cultural and educational constraints*: For the immigrants with a low level of education who need to find a job quickly, short courses are often appropriate. But, in order to avoid a mere instrumental use of educational programs, it is widely suggested that the "linguistic barrier" be removed along with the achievement of basic-technical skills. This means connecting the immigrant worker to the training/guidance centre for long periods as much as possible.<sup>20</sup> It is also widely thought that often the trainee, having finished an effective course, is willing to follow a new programme because he/she forecasts new possibilities to begin a career or shift from the current job to a better one. From the results of our enquiry it does not seem that there are "cultural" factors which facilitate or not the immigrants' access to training programs; all the ethnic groups are similarly involved and motivated, even those who have more chance to be recognized in their formal educational background.

Data collected by this research highlights that in Spain as well as in Italy the operators expect to be helped to move from the "reception" and "experiment" step to a more mature stage of "consolidation" and "dissemination" of the overall activities. In the last few years, they have realised how complex the issues linked to immigrant workers' social and economical insertion are (well beyond the potential of a single activity). Several tools are needed, to support the operators directly (guidelines, training manuals, audio-visuals) and indirectly (more training opportunities, more public funding, availability of information through shared databases etc.).

MADDALENA COLOMBO

maddalena.colombo@unicatt.it

*Università Cattolica di Milano e Brescia*

<sup>20</sup> According to empirical studies carried out recently on young people, at least two years are needed for achieving a good level of language-in-use. See Varro 1990; De Liva 2000.

## BIBLIOGRAPHY

- M. AMBROSINI (2000), *Utiles invasori*. Milano, Franco Angeli.
- M. AMBROSINI (2001), *Oltre l'integrazione subalterna. La questione della valorizzazione della risorsa-immigrati*, «Studi Emigrazione», XXXVIII, 141, pp. 2-29.
- P. ANTOLIN (1994), *International Migration flows: the case of Spain (1960-1988)*, "Applied economics discussion paper series", n. 159 (Institute of Economics and Statistics, Manor Road, Oxford).
- G. CAMPANI (1990), *Ethnic minorities and new migration movements in Europe*, «Innovation», 3, pp. 657-672.
- F. CARCHEDI (a cura di) (2000), *La risorsa inaspettata. Lavoro e formazione degli immigrati nell'Europa mediterranea*. Roma, Ediesse.
- CARITAS (2001), *Immigrazione. Dossier Statistico 2001*. Roma, Nuova Anterem.
- E. CODINI, M. VILLA (2001), *La normativa spagnola*, in I.S.MU. (ed.), *The sixth Italian report on migrations 2000*. Milano, Franco Angeli, pp. 267-274.
- G. DALE, M. COLE (eds.) (1999), *The European Union and the migrant labour*. Oxford, Berg.
- J. DE LA HABA MORALES (2002), *Trabajadores inmigrantes y accion colectiva*, «Papers. Revista de sociologia», 66, pp. 155-186.
- W. DE LIVA W. (2000), *Apprendimento con mediatore linguistico nelle scuole della Provincia di Udine*, unpublished doc., quoted in A. LOSTIA (2001), *Allievi di tutto il mondo in una scuola che cambia*, in G. ZINCONI (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*. Bologna, Il Mulino, pp. 243-278.
- A. FELICE (1992), *Formazione professionale e immigrazione extracomunitaria: limiti e traguardi raggiunti*, «Osservatorio ISFOL», (14), 5, pp. 56-68.
- FONDAZIONE NORD-EST, I. DIAMANTI (a cura di) (2001), *Immigrazione e cittadinanza in Europa*, «Quaderni Fondazione Nord Est FNE», 3, doc. Internet [www.fondazione Nordest.it](http://www.fondazione Nordest.it)
- I.S.MU. (ed.) (2002), *The seventh Italian report on migrations 2001*. Milano, Franco Angeli.
- L. LINDBURG, J. NIESSEN (ed.) (1996), *The Comparative Approaches to Societal Integration Project. Final report*. Brussels, Migration Policy Group.
- D. MARINI (a cura di) (2002), *Formare una professione o educare al lavoro? I fabbisogni professionali degli immigrati secondo gli imprenditori del Nord Est*, «Quaderni Fondazione Nordest FNE», 4.
- L. MARMORA (1998), *International migration. World order o disorder?*, «Studi Emigrazione», XXXV, 130, pp. 199-211.
- A. MAYNAR (2001), *Mediation interculturelle en Espagne*, «Les politiques sociales», (60), 3-4, pp. 84-91.
- NIDI - EUROSTAT (2000), *Pull and push factors of international migration. A comparative report*, citato in G. GESANO, *Obiettivi economici, progetti migratori e realtà lavorativa degli immigrati recenti*, in COMUNE DI MILANO (a cura di), *Migrazioni, mercato del lavoro e sviluppo economico*. Milano, Franco Angeli, pp. 27-50.
- OECD - SOPEMI (1999), *Trends in international migrations*.
- OIM (ed.) (2002), *Orientation, vocational training and counselling for migrants and refugees from the Balcan region*. Roma.

- A. PETRILLO (1999), *Italy: farewell to the "Bel Paese"?*, in G. DALE, M. COLE (eds.), *The European Union and the migrant labour*. Oxford, Berg, pp. 231-264.
- M. PIORRE (1979), *Birds of passages, migrant labour and industrial society*. Cambridge, Cambridge University Press.
- E. PUGLIESE (a cura di) (2000), *Rapporto immigrazione. Lavoro, sindacato, società*. Roma, Ediesse.
- P. RUPINI (2000), *I paesi dell'Unione europea*, in I.S.MU. (ed.), *The Fifth report of Migrations 1999*. Milano, Franco Angeli.
- G. SCIORTINO (2001), *Le politiche di controllo migratorio in Italia e in Europa*, in I.S.MU. (ed.), *The Sixth report of Migrations 2000*. Milano, Franco Angeli.
- N. SERGI, F. CARCHEDI (a cura di) (1991), *L'immigrazione straniera in Italia. Il tempo dell'integrazione*. Roma, Ediesse.
- M.G. SILVESTRI (1990), *La formazione come strumento di integrazione*, «Skill», 2, pp. 111-116.
- J. SIMON (1989), *The economic consequences of Immigration*. Oxford, Basic Blackwell.
- P. STALKER (2001), *The no non-sense guide to International migration*. London, Verso.
- O. STARK (1991), *The migration of labour*. Cambridge, Basic Blackwell.
- G. VARRO (1990), *Le représentations autor du bilinguisme des primo-arrivants*, «Migrant-formation», 83, pp. 24-39.
- L. ZANFRINI (2001), *Programmare per competere*. Milano, I.S.MU., F. Angeli.
- L. ZANFRINI (2002a), *Programming flows for purposes of work*, in I.S.MU. (ed.), *The Seventh report of Migrations 2001*. Milano, Franco Angeli.
- L. ZANFRINI (2002b), *Work: the job centre's activities in favour of immigrant workers*, in I.S.MU., *Report on migrations in Lombardy 2001*. Milano, Franco Angeli, pp. 89-119.
- G. ZINCONI (a cura di) (2001), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*. Bologna, Il Mulino.
- E. ZUCCHETTI (2001), *La formazione professionale per gli immigrati: uno strumento per l'integrazione*, in G. ZINCONI (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*. Bologna, Il Mulino, pp. 406-418.

## Summary

This article reports the findings from an investigation conducted by a network of institutions in the months of July-October 2002. The author prefaces her findings with a brief description of the labour market situation in the two nations concerned, Spain and Italy, pointing out both common grounds and differences. She then continues by comparing the data collected from the questionnaires: the offer of services, the need of services requested by the immigrants, the demand for services by labour market representatives (employers, trade unions), and the discrepancy between supply and demand. The same research reveals also the various aspects of the role of public and non-profit sectors in the labour insertion of immigrants, and the problems in dealing with adult immigrants as related by those involved with them. In this fragmented social and cultural framework, a relevant contradiction becomes apparent which affects the effectiveness of these activities: the widespread demand for foreign workers on the one hand, and the attempt to limit their claim to full citizenship on the other.

estudios  
migratorios  
latinoamericanos

AÑO 17

ABRIL 2003

NUMERO 50

**Indice**

- 3 Presentación. MARIO SANTILLO
- 5 El fin de las migraciones. HERVÉ LE BRAS
- 17 Política de inmigración en un país de emigración. Gran Bretaña en el siglo XX. D.E. BAINES
- 41 Migraciones en Asia: patrones establecidos y tendencias emergentes. GRAZIANO BATTISTELLA
- 69 Migración internacional y dinámica demográfica en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX. ALFREDO E. LATTES, PABLO A. COMELATTO y CECILIA M. LEVIT
- 111 Políticas migratorias consensuadas en América Latina. LELIO MARMORA
- 143 La vida política de la etnicidad migrante: hipótesis en transformación. ALEJANDRO GRIMSON
- 161 Inmigrantes bolivianos en áreas rurales de la Argentina: su participación en la conformación de territorios y comunidades transnacionales. ROBERTO BENENCIA
- 181 Veinte años después. Una lectura sobre el Crisol de Razas, el Pluralismo Cultural y la Historia Nacional en la historiografía argentina. FERNANDO DEVOTO y HERNAN OTERO
- 229 Indice cronológico de la revista de los números 1 al 49.
- 283 Indice de autores de la revista de los números 1 al 49.

Estudios Migratorios Latinoamericanos es una revista cuatrimestral publicada por el Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA). Suscripción anual (3 números): R. Argentina, \$ 50; Resto de América, U\$S 50; Europa y resto del mundo, U\$S 50. Recargo vía aérea, U\$S 18. Ejemplar: simple, \$ 18 / atrasados, \$ 18 / doble, \$ 36. Los cheques en U\$S deben ser girados sobre Nueva York.



**CENTRO DE ESTUDIOS MIGRATORIOS LATINOAMERICANOS**

Independencia 20 | (1099) Buenos Aires | ☎ 4334-7717/4342.6749 | Fax: 4331-0832  
E-mail: [cemla@cemla.com](mailto:cemla@cemla.com) - Internet: <http://www.cemla.com>

# **Ethnicity and international migration: focus on family and religion**

## **Overview of selected aspects, features and trends**

### **Introduction**

There are several reasons to justify an examination of the interrelated issues of ethnicity, family, religion and international migration.<sup>1</sup> First, it can hardly be challenged that "an exploration of the real world data suggests that international migration occurs largely in ethnic networks" (Bauer-Zimmermann 1997: 143). Paradoxically, not much research has been done in terms of an in-depth study of the role of ethnicity within international migration streams. Ethnicity can be understood as the expression of immigrants' cultural patterns. However, this issue is often not analyzed in a rigorous scientific manner, particularly with regard to immigrants' families and religion.<sup>2</sup> Furthermore, it is very rare that these two aspects are studied together.

Second, there has been a resurgence of interest, or at least a "de novo" emergence of interest, in ethnicity at a time when, according to earlier versions of modernisation theory, it was attenuating and tending to disappear (Shuval 2000). This renewed interest in ethnicity tends to focus on three factors: 1) the analytical weakness of the assimilation model and, as a corollary, the growing importance of ethnic immigrant groups and their strong ethnic traditions in individual immigrant destination countries (Shuval 2000); 2) the increasing role of cultural variables (different civilisations) in the world-wide geopolitical

<sup>1</sup> This contribution is based on a paper presented at the (ESF) Exploratory Workshop on Migration and Family Across the Lifecourse, 7-9 September 2001, School of Geography, University of Leeds, UK. Also, it is part of the Research Project - MSM: 113100007. The author expresses gratitude to prof. George J. Demko and Havila Unrein for their role in revising the English version.

<sup>2</sup> Both of these factors contribute significantly to the manner in which ethnicity "functions" within migration/adaptation processes.

and geographic arenas (Huntington 1993); and 3) the continuing growth of importance of economic, political and cultural globalisation, internationalisation and integration processes (on all levels) and, as a reaction, the growing consciousness and search for identity (at regional and local levels).

Third, one cannot omit the moral (normative) perspective, which holds that a multicultural societal model (at least, theoretically) is the most suitable for both minority and majority groups and, hence, for society as a whole. In this context, Portes (1999) warns against the dangers of cultural homogenisation and the loss of cultural anchors (see also Hoffmann-Nowotny 1998) that may result in serious sociopathological consequences.

Global migration streams are mainly composed of rather highly heterogeneous emigrants from primarily less-developed countries. In addition to other contrasts, their ethnic and cultural heterogeneity is enormous. Also within developed countries, there are huge disparities in the various spheres of economic, political, social and cultural organisation of life. No doubt it is worth addressing the issue of the mutual relationship between various migratory and "domestic" elements – for example, how do different ethnicities function in the new globalised world community and, at the same time, within the internally different and highly structured environments of host/immigrant societies.

This paper has no ambitious analytical and/or theoretical goals. It concentrates upon migratory patterns, which are closely tied to the issue of ethnicity, to the general conditions and specific situations that individual ethnic groups experience. In this regard, various issues derived from worldwide migratory situations are highlighted. The reality of the 1990s is dealt with in particular. The United States experience is often described and labour migration dominates the whole mosaic of the migratory types. When taking into account such a broad multidisciplinary framework that is typical of the issues we are dealing with, we apply socio-geographical and sociological approaches, mostly drawing from the British tradition and referring to the correspondent background literature. With no doubt, views and arguments expressed here are, in some way, "biased" since they are based on the author's Western civilisation perspective.

The paper starts with a discussion of the concept/definition of ethnicity, then focuses upon its patterns in international migration situations. The essay continues with an elaboration on the subtopic of the family and migration (within an ethnic context) and, further, the importance of religion and its relation to ethnicity and migration. The last section is devoted to conclusions. The main goal is to highlight some of the complex circumstances that are associated with the important concept of ethnicity in an international migration context.

## Ethnicity: concept and definition

Without doubt, ethnicity is one of the most difficult concepts to define and analyze in the social sciences. The reason is that the meaning of ethnicity and the delineation of ethnic groups vary among different societies (Roseman-Laux-Thieme 1996). In contemporary usage, ethnicity is seen as both a way in which individuals define their personal identity and a type of social stratification that emerges when people form groups based on their real or perceived origins (Dictionary 2000). Ethnicity may therefore contribute to the construction of an unsurmountable barrier between 'us' and 'them' (van Amersfoort 1991, Stack 1999). This antagonistic relationship has to do with the formation and existence of nation-states in which ethnic diversity has often been seen, at least, as a disturbing factor. In other words, the nation state and ethnic diversity are diametrically opposed (New 1991) and nation states try to solve the "disharmony" by the elimination or expulsion of ethnic groups, or by assimilation or acculturation, whether forced, induced, or voluntary (Castles 1995). Another way of dealing with ethnic diversity and one that holds more promise for the future, is the development of some form of pluralism which usually rests on a combination of tolerance, interdependence, and separatism.

From what has been mentioned, it is clear that the whole concept of ethnicity is complex and, hence, full of controversial ideas and approaches. Also, the fact that over 90 percent of the world's nation-states are poly-ethnic (Dictionary 2000) suggests that this issue is a very sensitive one and is likely to persist into the future. Yet the process of internationalisation of ethnicity which is fuelled by growing global economic, technological and communication networks, "heightens the salience of ethnic groups in both developed and developing societies" (Stack 1999: 627). In summary, the increased significance of ethnicity seems to be closely related to current modernisation and globalisation processes. In contrast to former periods and theoretical concepts (where ethnicity was viewed as an anachronism restricted to pre-modern/traditional societies), today one can observe the rediscovery of ethnicity.

We learn from the Dictionary (2000: 235) that there are two particularly common misconceptions regarding ethnicity: 1) many use the term only to refer to minority groups, assuming that people in the majority are "normal" whilst everyone else is "ethnic"; 2) ambiguity arises when the terms ethnicity and race are used interchangeably (see e.g. Passel-Edmonston 1992), or when they are seen as variants of the same classification system. In fact, *The New Encyclopaedia Britannica* (New 1991) also states (albeit in a very broadly formulated definition) that, in addition to other characteristics, an ethnic group is bound together

by common ties of race.<sup>3</sup> On the other hand, the United Nations' "Recommendations for the 2000 Censuses of Population and Housing in the ECE Region" did not combine these two terms at all. Other sources tend to separate the two terms and understand ethnicity more or less as a shared culture in the broadest sense of the word (see e.g. Johnson 1995, van Amersfoort 1991). Probably, the key problem lies in accepting criteria that are subjective rather than objective. "The most basic difference between race and ethnicity is that ethnic affiliation arises from inside a group; ethnicity is a process of self-definition" (Dictionary 2000: 236, see van Amersfoort 1991). Similarly, White and Sessler (1995), while admitting that many social scientists treat ethnicity as an immutable trait, also argue that ethnic identity is partly a matter of self-identification; partly a matter of labelling by others in society; and partly a collective response to the particular array of groups present in the host society. Stack (1999) points out that a sense of belonging and/or community forms the basis of ethnicity. In this context, important and more theoretically rooted contributions of Gans (1979) and McKay (1982) should be mentioned.

Attempts to categorise people into several racial groups according to some objective physical traits (phenotypical and genetic differences) are reflected in international and national legislations. However, it is becoming increasingly difficult to think in terms of defined "races", in the face of the genetic mixing of human populations. As a number of studies have shown, the proportion of cultural groups with mixed ancestry increases with continuing migration and longer residence (see in Roy-Hamilton 1997). Thus, a discussion over the concept and definition of race is very complicated. Despite the fact that scholars mostly rely on a conception of race that is defined by differences in physical appearance (Austin 2003), one must be reminded of the fact that racial essentialist thought should not be reduced to being only biological essentialism; racial ideologies are complex and can take many different forms, and therefore the specific criteria for racial assignment are also multiple. Phenotype is certainly one criterion, but ancestry in many social contexts is another and geographic background yet another (Austin 2003). To some extent, one can again sense the merging of both concepts (ethnicity and race). Roseman-Laux-Thieme (1996) point out that besides physical (most commonly "racial") and cultural characteristics (language, religion and various customs) and self-identification, structural attributes (social interaction, demographic char-

<sup>3</sup> See, for example, the same idea among many North American researchers, who only identify (recognize) five official racial-ethnic groups as they are defined in the US census.

acteristics, geographical clustering) are also important aspects of ethnic group identification.

To sum up, one may argue that currently "in the context of humans, race<sup>4</sup> ...is not an objective fact"<sup>5</sup> (Norton 2000: 247, see also Giddens 1989 and others). In some way, it corresponds to the rise of a so called "world society" (Hoffmann-Nowotny 1998) which tends to be based on the global diffusion of the Western nations' structural and cultural model (Hoffmann-Nowotny 1998). There are several other various problems which further complicate the whole concept of ethnicity and are closely related to:

*Analysis* – When analysing "ethnicity", especially its consequences and impacts in new immigrant societies, it is often very difficult to ascertain what is an effect of ethnicity (cultural aspects) vis-a-vis other categories of personal identity and stratification (aspects of social differentiation) like class, gender, or position in the life cycle. None of these distinctions are reducible to each other, yet they constantly crosscut and interact, affecting life chances, culture and social consciousness (Castles-Miller 1993). "Ethnicity is highly correlated with other factors, both at individual and community levels" (Adepoju 1995: 331).

*Statistics* – In the majority of censuses (the main source of ethnic data), the data do not say anything about the extent to which people identify with a given cultural heritage. Yet the criteria according to which ethnicity is ascertained are very often changed (see, for example, the US experience in White-Sassler 1995). Other statistical data are often based rather on national origin (or citizenship), which may or may not relate to ethnicity.

*Time* – Ethnicity is a dynamic concept. Due to various reasons, it may perpetuate or dissipate over time. Undoubtedly, ethnicity has changed over time. For example, the number of American Indians counted by the census rose by 72 percent between 1970 and 1980 simply because identifying oneself as American Indian became more acceptable during the 1970s. In California, between 1992 and 1996 as a consequence of anti-immigrant feelings and approaches, Mexicans significantly shifted from the pan-ethnic label "Hispanic" to a straight "Mexican" identity (Portes 1999). For example, changes are also characteristic of the Roma ethnic group in the Czech Republic. According to census data, their ethnicity has lost importance over time (diminishing from about 32,000 in 1991 to less than 12,000 in 2001).

<sup>4</sup> This is, in traditional "biological terms".

<sup>5</sup> Similarly, the point was emphasized by the United Nations (Dictionary 2000).

## Ethnicity and its patterns in the reality of international migration

Often, there is no one homogeneous ethnic immigrant group in a political entity. Due to different social-economic circumstances (tied both to an individual migrant and a new environment) in different time periods, and due to possible regional (or local) specificities, ethnic immigrant communities might, to some extent, be composed of several different subgroups – see Mexican Americans in Texas versus those in Chicago and versus those in Oregon or California – or “Downtown Chinese” versus “Uptown Chinese” (see, McKee 2000).

Also, sometimes the character of the ethnic group in the source country can be far from homogeneous. One can mention China as a multiethnic state where those belonging to the Han majority differ significantly from many of more than 50 non-Han ethnicities. The lack of a homogeneous Chinese ethnicity, depending on which “China” and thus from which socio-economic and “subcultural” background the immigrants come from (Mainland China versus Hong Kong versus Taiwan), leads (at least in the US) to different results in terms of how successful immigrants are in the US labour market (see Chen 1998).

On the other hand, geographical proximity and intensive mutual contacts can, to some extent, pull ethnic groups together. The Mexican-American border creates a hybrid area where Mexican and American cultures intermingle.

Besides other factors, in the case of migrants, similar cultural origins/ties are among the factors that promote integration into a host/immigrant society, whereas cultural distance makes integration more difficult (e.g. Werner 1994). For instance, UK and Irish migrants were much more successful at integrating into New Zealand than others (Winkelmann 2000). These facts are also clearly reflected in unemployment rates by nationality in selected developed Western European democracies (Werner 1994). Besides other factors, common Slavic culture is, for example, an important variable in explaining why Ukrainian circular labour migrants operate mainly within the Central and Eastern European countries (CEEc) in transition (mostly in the Czech Republic and Russia), rather than in Germany, Austria (Drbohlav 1997).<sup>6</sup> By the way, these principles and strategies are often established in the governmental immigration policies of individual states (see, for example, the history of US immigration policy to the mid 1960s). The current composition of legal immigrants in Japan (percentage distribution by country of origin of foreign nationals) demonstrates the importance of ethnic, racial, cultural and geographical distance (see in Chiswick 1998). Chinese immigration to the US is a good

<sup>6</sup> Of course, migration policy barriers play a role as well.

example of how new immigrants have a tendency to locate first in urban communities where their fellow ethnic compatriots have already lived (Kanjanapan 1991). Generally speaking, "the presence of other foreign-born people is the primary determinant of the locational choices of new legal permanent residents" in the US (Zavodny 1999: 1014). Indeed, there is an important theoretical and practical question of residential preferences and concentration/deconcentration tendencies among immigrants as a whole, and individual ethnic immigrant communities in developed destination countries/cities.<sup>7</sup> As immigrants improve their socio-economic conditions, they (either individually or "collectively", within a process of ecological succession), move out of the original ethnic hub to other place(s). The ecological succession process is one in which persons from one immigrant group disperse over time<sup>8</sup> and are replaced by a new group. "The replacement of Greeks and Italians by Vietnamese in Richmond (Melbourne) and Marrickville (Sydney) are examples of this process" (Zang-Hassan 1996: 568). Despite discrimination on the part of the majority community, concentrations also reflect immigrants' desire to form their own communities. The question is what trends shall dominate in the future - whether immigrants will tend to settle according to social class, and then over time will either "individually or in groups" leave a "primary centre" to settle in neighbourhoods with better amenities (see classical assimilation theory), or will prefer ethnic affiliation and will stay sometimes despite a significant improvement in their socio-economic situation (see segmented assimilation theory - Zhou 1997).<sup>9</sup>

What is known is that the given patterns vary according to racial group (e.g. Fong-Wilkes 1999). However, they might vary within the racial group (if one accepts their existence - see above) and perhaps even

<sup>7</sup> For example, Zang and Hassan (1996: 567) argue that "immigrant concentration is a manifestation of adaptation and adjustment to the new urban environment, often characterised by the discrimination and disadvantage that immigrants experience in the labour and housing markets. Immigrants face a number of difficulties in the housing market because of their low income and savings, and insufficient knowledge or local contacts, to find appropriate and affordable housing. They also face discrimination from both private landlords and public housing agencies. As a result, they tend to become concentrated in inner city or industrial areas where low cost housing is available" (see also the related theory of the dual labour market - in Massey et al. 1998).

<sup>8</sup> Or, in order to climb up the social ladder, they settle as a group in a more convenient and expensive part of the city.

<sup>9</sup> Of course, in reality there are many variants of the immigrant assimilation model - see, for example, Allen-Turner (1996: 153) who argue that "recently arrived immigrants to the US frequently settle outside ethnic concentrations because chain migration leads many toward partially assimilated friends and relatives who are living outside those concentrations" - in this regard, note the concept of "heterocalism".

among ethnic groups, at least, when different regional settings are taken into account. In Australia the findings do not support the assertion that Asian-born immigrants show an expressed preference to cluster together (for cultural or family reasons) any more than other immigrants.

On the contrary, immigrants born in Germany, Italy, and Africa are more likely than Australian-born residents and immigrants born in other parts of the world to locate according to family and social considerations. In Canada, the results are fairly different. First, "for the two Asian groups (South Asians and East/Southeast Asians)... the results suggest that their neighbourhood attachments are not strongly related to their socio-economic status... One possible explanation for the neighbourhood attachments of Asian groups is the existence of ethnic communities" (Fong-Wilkes 1999: 615). Other studies carried out in North America clearly show that Chinese immigrants prefer proximity to family and ethnic members (e.g. Zhou 1997, see also in Fong-Wilkes 1999). This does not, however, deny the existence of highly dispersed Chinese ("Uptown Chinese") or those who live nearby the Chinese concentrations in some clustered communities. Second, the Canadian experience proves that Europeans (probably including Germans and Italians) translate socio-economic resources into better neighbourhood environments (Fong-Wilkes 1999).

Blom (1999) points out that "the level of residential concentration seems to be higher the wider the cultural gap between the immigrant group and the majority population". Thus, in terms of spatial dispersion, immigrants who have a cultural background closer to the majority population enter the host society more easily. Usually, they are less likely to remain segregated in their own close community and, at the same time, resident population show a positive attitude towards inclusion (see Blom 1999, for examples referred to Norway, Sweden and Canada).

Specific nationalities/ethnicities perform specific jobs in given geographic settings; to mention a few: traditional Irish policemen, Jewish merchants and Chinese or Italian cooks or restaurateurs in an earlier US society, and, currently, Filipino housemaids and Indian computer engineers. In Italy, for example, Filipino and Cape Verde women work as housemaids in private residences (see e.g. Boubakri 1998, Tacoli 1999). Much more visible are Senegalese street hawkers found in every big city and tourist resort in Southern Europe. In Western Sicily, Tunisians work in the fishing industry and as seasonal workers in agriculture (King 1994). In the Netherlands, 50-60% of working Chinese are in the restaurant business. This is particularly the case with members of the first and intermediate generations, who tend to be waiters, cooks, managers or owners of restaurants (Boubakri 1998). There is an important immigrant community of paid domestic workers (particularly women) in Hong Kong, Singapore and Malaysia. They come mostly

from the Philippines, Indonesia, Sri Lanka, Thailand and India (Yeoh-Huang-Gonzales 1999). Also, in Singapore there is plenty of Thai, Bangladeshi and Malaysian construction workers (Rahman 2000). Similarly, considering auxiliary construction workers in the Czech Republic, only Ukrainians are dominant.

Mainly because of the competition in the global labour market, ethnic groups often find themselves in the situation of competing (there are clear examples in the US, Malaysia, Brazil, Mexico). This explains why, for example, Hispanics themselves tend to oppose further Hispanic immigration (Fukuyama 1998). Sometimes, there is an evident tension between some specific ethnic groups – as is the case of Toronto's Brazilians who feel they are often mistreated, used or abused by Toronto's Portuguese community (see Goza 1994). The roots of this phenomenon can be found in the colonial history of the two countries (Portuguese and Brazilians).

There are some apparent differences among ethnic immigrant minorities in the US in terms of rates of self-employment. For example, Koreans and Cubans are more successful in (but probably also more inclined to) establish small business than other groups – e.g. Mexicans and Filipinos (see references in Raijman-Tienda 2000). The same is valid in Southern California, where Korean, Chinese, Israeli and Armenian immigrants are more successful than native whites, Mexican and Central American immigrants (Light-Bernard-Kim 1999).

As underlined by several studies, this contrast is not unusual. European immigrants are better off in terms of socio-economic conditions than non-European immigrants. Most Asians from China, Japan, the Philippines, Korea and other countries with a long tradition of immigration to America, do well in the United States (Poston 1994). It is often documented that Asian cultures place strong emphasis on social-restraint and caution, as well as academic achievement (see, for example, Chinese and Vietnamese students in the US – Zhou 1997). Steinberg (1996, in Zhou 1997) revealed the surprisingly prominent and strong role that ethnicity played in structuring adolescents' lives, both in and out of school. He found that Asian-American students outperformed European-American students who, in turn, outperformed African-American and Latino-American students by significantly large margins. According to Steinberg, "ethnicity emerged just as important a factor as social class and gender in defining and shaping the everyday lives of American children" (Steinberg 1996: 992, in Zhou, 1997).

Ethnic minority workers in a host/immigrant society do face discrimination in the labour market. Examples from representative developed countries (including the United Kingdom, the Netherlands and Sweden) document that such discrimination is widespread and persistent (Zegers de Beijl 1991). While it cuts across ethnic bound-

aries, it respects the dimension of social stratification and, thus, often those on the bottom of social ladder (particularly illegal immigrants from the Third World) are severely affected. On the other hand, for instance, Poston (1994: 495) argues that, in terms of earnings, "immigrants do appear to receive differential treatment in the United States ... according to their regions of origin".

History is rather full of open racial and ethnic discrimination via immigration policies.<sup>10</sup> It seems that attitudes of the majority population towards old ethnic and new immigrant ethnic minorities in their countries are, to some extent, based on stereotypes, though some opinions, feelings and approaches can change over time with the changing socio-economic or political situation especially when some of the ethnic groups play an important role in these changes. Once the "label is placed" on a given ethnic group, it is very difficult to change it.<sup>11</sup>

Ethnicities differ in terms of their activities and consequent results. One can readily draw on the US experience. Regarding political engagement, among the most successful ethnic lobbies in the US in the second half of the 20<sup>th</sup> century have been Cubans, Jews, Irish and Salvadorans (Tietelbaum 1998). Also in the US case, important differences as to how individual immigrant groups participate in political life can also be shown. Asian immigrants have been slow to run for political office at any level in the United States. This differs sharply from the situation for other immigrant groups, where politics is often at the very core of the immigrant community. When further elaborating on political issues, there is a different approach of the state towards individual ethnicities/nationalities represented by asylum seekers coming from different countries: for example, while Cuban and Nicaraguan asylum seekers were more or less welcomed to the US, there was limited acceptance of refugees from Haiti, El Salvador and Guatemala (see McBride 1999).

### **Ethnicity, family and migration**

"Family, friendship and community networks underline much of the recent migration to industrial nations". Boyd's (1989: 638) statement is even more valid now than at the end of 1980s. Without a doubt, international migration is an important world-wide phenomenon and the family, despite the rather important changes through which its structure and functioning have been transformed,<sup>12</sup> remains the basic

<sup>10</sup> See the history of the US and the very difficult position of the two largest immigrant groups – Irish and Germans.

<sup>11</sup> See small changes in social distance in the US over time in Schaefer 1997. For example, "ethnic stereotypes" are also typical in Czech society (O vztahu 2000).

<sup>12</sup> Especially in the most developed countries of Europe.

micro-social unit. This fact is, of course, reflected in migration research activities and literature (see e.g. Boyd 1989, Gurak-Caces 1992, Hugo 1993 and others). Most importantly, the family is a fundamental dimension of migration research, anchored in theories of international migration – see, for example, the “value expectancy model”, “network theory”, “the new economics of migration”, “cumulative causation theory” and most of the theories dealing with immigrants’ adaptation processes in their new societies. Yet, as Boyd (1989) also mentions, the concept of the family is, for example, implicitly involved in structuralist approaches as well (see Massey et al. 1993, 1998).

As elaborated by Boyd (1989: 655), “social relationship across distances create social ties which in turn are the basis for the continuation of migration over time as well as for its changed composition”. Existing social ties within a nuclear and kinship family or within village based networks (friendship ties) are often maintained through migration in a rather intricate way. A family representative in a new host country is, at least morally, supported by his/her family members in the place of origin (he/she is a representative of a family “strategy”, his/her commitments have been taken over by other members, etc.) at the expense of his/her assistance and support (reciprocal obligations). The main goal is to lower the cost of migration for further family members and friends who are going to migrate (supplying them with information and assistance, to regularly send remittances back home etc.). As seen, families/households are not only migratory units, but also sustenance units and socialising agents (see Boyd 1989). The entry of additional migrants, in turn, leads to more extensive networks, which encourages still more migration. As a consequence, through these networks, labour migration has strong potential for changing into family migration, thus becoming a self-sustaining, self-perpetuating social phenomenon that is very difficult to stop by any governmental measures (Massey 1986, Hugo 1993).

At present, however, the new concept of transnationalism changes former realities (see Portes 1999, Portes-Guarnizo-Landolt 1999).<sup>13</sup> Migrants’ intensive circular mobility between places of origin and

<sup>13</sup> Portes-Guarnizo-Landolt (1999: 217, 218) describe transnationalism in the following way: “The events in question pertain to the creation of a transnational community linking immigrant groups in the advanced countries with their respective sending nations and hometowns... This field is composed of a growing number of persons who live dual lives: speaking two languages, having homes in two countries, and making a living through continuous regular contact across national borders. Activities within the transnational field comprise a whole gamut of economic, political and social initiatives ranging from informal import-export business, to the rise of a class of bi-national professionals, to the campaigns of home country politicians among their expatriates”.

destination<sup>14</sup> enables to maintain families also in absence of geographical proximity. However, besides its many advantages, related to economic and social matters above all, such a provisional stage in family life can erode basic family ties both within a couple and towards children and other relatives as well. The study of networks, particularly those linked to family and household, allows an understanding of migration as a social product – not as the only result of individual decisions made by individual actors or as an effect of economic or political parameters, but rather as an outcome of all these factors in interaction (Boyd 1989).

The importance of family migration is evident in the case of the US: in over 75% of all cases in 1993, the legal immigration inflow was connected to close family ties, a figure that actually underestimates the pervasiveness of family connections, since many immigrants who entered as refugees or through non-family preferences already had relatives in the United States. The largest single mode of legal admission involved marriage to a U.S. citizen (Rumbaut 1997). Despite the variety of qualitative and quantitative restrictions placed on immigrants by a number of U.S. laws since the late 19th century, wives (and minor children) of U.S. citizens have never been restricted from immigrating, nor have husbands from Western Hemisphere countries (Rumbaut 1997). As for Europe, Coleman (1999) argues that, for many years, most legal migration into Europe has not been labour migration. Instead it is the migration of dependants, especially spouses and children. Most of the immigrants, regardless of what entrance channel they used, will seek their place in the host labour market. At least, in the US example, it seems that immigrants who came under the umbrella of family-related migration do fairly well in this regard (see Lowell 1997). Not only transnationalism, but also immigration and immigrants who settled in a new host country themselves are blamed for the likely or actual erosion of traditional “domestic” culture and traditional family lifestyle. To this point, in the US context, Fukuyama adds that the “symptoms of cultural decay are all around us, but the last people in the world we should be blaming are recent immigrants. ... The real danger is not that these ... American ... elites will become corrupted by the habits and practices of third-world immigrants, but rather that the immigrants will become corrupted by them. And “that is in fact what tends to happen” (Fukuyama 1998: 389, 396). Incidentally, the acceptance of the Western liberal doctrine along with its accompanying Western life style (homogenisation of values mainly through global-

<sup>14</sup> See, for example, the destination countries of Kuwait (Shah-Menon 1999), Israel (Roer-Strier-Olshtain-Mann 1999), the Czech Republic (Drbohlav 1997), Belgium (Reniers 1999), South Africa (Sinclair 1999), and the US (Massey 1986).

isation processes) is common for immigrants to developed Western democracies (see in Hoffmann-Nowotny 1998). To some extent, each ethnic group forms, in a unique way, family and kinship relations that stem from its special cultural and social background. At the same time, both the old, traditional and newly created living styles are dynamic and have changed over time. What is the same for most of the immigrants is that those who are coming from traditional developing societies are likely to be poorer, less educated, and in possession of fewer skills than those from Europe, but they are also likely to have stronger family structures and moral inhibitions (Fukuyama 1998). The strength of traditional family values is most evident among immigrants from East and South Asia. For example, Thais or Filipinos in Hong Kong (domestic helpers) largely interpret their motivation to migrate as economic, linked to the desire for financial improvement not only for themselves but also for their family members (Li-Findlay-Jones 1998). A strong sense of village identity collective will, with priority accorded to village welfare and self-sufficiency, is, along with gerontocracy and male-female separation typical of the whole Africa, an important social norm which influences decisions on who migrates, and where and when, within and/or from the African Sahel region (Adepoju 1995, Findley et al. 1995). Robinson-Carey (2000: 97) sheds light on the concept of *Izzet* which is "central to understanding of migration from the Asian subcontinent and is the linkage between spatial and social mobility". It involves material belonging and social standing but also intangibles such as honour, integrity, bearing, and "correct" behaviour. "The spread of Indians into what is now an international diaspora provides one of the best examples of the power of chain migration" (Robinson-Carey 2000: 98). As McKee (2000) points out, women in Japan have the responsibility to care for elderly parents, and many Japanese women migrants have been obliged to return to Japan to do so. Wallace-Shmulyar-Bedzir (1999) show that there is also a primary obligation system among generations that extends from grandparents to children and grandchildren among migrants in the countries of Central and Eastern Europe. Small traders, surveyed there, declare that the reason for their move was to sustain their relatives.

Very often, when adapting to the new society, immigrants' families face difficult times. In a host/immigrant country – as the US experience tells us, there are weakened ties between immigrant parents and their children. Parents are less available to supervise their children, because they spend most of their time at work. Parental authority also is eroded by differences between American norms regarding discipline and traditional disciplinary practices. Waters argues that these and other factors weaken the immigrant ethos of high aspirations and hard work as the route to achievement, resulting in declining socio-economic

success among the children of immigrants (see in Landale 1997). In the US, mainly through the process of economic adaptation, the traditional gender relationship typical of many immigrants coming from the less developed world, is redefined. There is an evident incompatibility between old-world-based patriarchal and male-centred family structure and the new American environment. As a consequence, wives assume a larger role in generating family income, but also in organising many other family related issues (see, for example, Southeast Asians in McKee 2000, Central Americans – in Menjivar 2000 etc). McKee (2000) pinpoints contemporary Japanese migration to the US where migrants often choose to migrate for personal lifestyle reasons. More specifically, women tend to escape from the very rigid expectations that restrict them in their mother country. “In Japan, it is clear what path one’s life is supposed to follow, and society constantly reinforces this message and pressures one into following it” (for example, women have no status in Japanese society unless they are married - see, McKee 2000: 275). Emigration can solve the problem, at least for some time. To some extent, similar reasons are often behind the migration of Dominican, Mexican and other Central American women to the US. Besides searching for more freedom and independence, their emigration can be characterised as a means of countering the patriarchal ideology of their societies (Ortiz 1996 and others). Nevertheless, as Zlotnik notes, “regions where the roles of women remain constrained and their independence is curtailed by a variety of cultural norms and values tend to produce considerably less international female migrants than male migrants” (Zlotnik 1995: 239).

## **Religion, ethnicity and migration**

Religion and language are very important cultural attributes that most ethnic minorities are very reluctant to abandon. The degree to which an ethnic group maintains distinct language and religious patterns is often regarded as being an important indicator of acculturation and assimilation (McKee 2000). Some immigrant practices springing from their religion have aroused considerable disapproval and generated different degrees of public debate in most liberal societies (Parekh 1996).<sup>15</sup> Obviously, such conflicts make immigrants’ integration into a host society more problematic. Whether these practices are tolerated in different majority (Western) societies, depends upon the following five views or principles: moral universalism, core values, the

<sup>15</sup> Such concerns include, for example, female circumcision, polygamy, Muslim and Jewish methods of slaughtering animals, arranged marriages, etc.

no-harm principle, human rights, and dialogical consensus. Nevertheless, after putting "Western" culture (particularly in highly developed European and North American societies) side-by-side with, for example, Confucian principles, one realises how difficult the situation is when it comes to finding compromises. Tu (1996) shows us how different these two philosophies are: "The construction of the idea of global stewardship based on duty rather than rights, communal well-being rather than self-interest, rightness rather than profit, and ritual rather than law is predicated on the Confucian concept of the 'great unity'" (Tu 1996: 70). According to Zhou (1997), when adapting to a new immigrant society, the key issue is how the ethnic group is able to "unpack" from its cultural baggage those traits suitable to the new environment. For instance, in the US, Chinese, Koreans, Japanese and Vietnamese (whose original cultures are dominated by Confucianism, Taoism, or Buddhism) successfully "unpacked" traits like two-parent families, a strong work ethic, delayed gratification and thrift – qualities which fit American tastes. Other traits that are less acceptable in U.S. culture were suppressed or kept strictly to themselves (see Zhou 1997). In this respect, "one reason wife beating is less common among Vietnamese immigrants in the United States than in Vietnam is that immigrants are highly conscious that such behaviour is illegal" (Foner 1997: 971). However, very traditional and rigid models also exist in host/immigration countries. For example, Hmong refugees in Wausau, Wisconsin (USA) have strong patrilineal clan and lineage ties, which still continue to influence day-to-day relations (Foner 1997).

Very often, governmental steps to manage immigrants' integration/adaptation processes are not enough. Shadid (1991), in his example of Muslims in the Netherlands, confirms that they faced an imbalance between the quicker pace of integration in the juridical sphere on the one hand and the slower pace in the socio-economic sphere. He concludes that "the socio-economic integration of Muslims in Dutch society is impeded by existing prejudice and discrimination" (Shadid 1991: 355).

Religion is a very dynamic concept, one that is permanently in a state of flux. This can be seen, for example, in the changing Muslim societies from the 18<sup>th</sup> century to the present (Karpát 1996). These changes comprise: 1) the gradual penetration of the new concept of the market economy within spreading capitalism, 2) the gradual rise of localism and regionalism and 3) a total change in the running and functioning of the Muslim state (now functional bureaucracy). However, religion changes also at the level of individual persons. As McKee (2000) informs us, some of the members of the ethnic immigrant group may choose to convert their old traditional faith to new faiths as a dramatic expression of cultural adaptation. Though precise statistics on this conversion issue are not available, examples from the US prove

that the proportions are far from negligible (see McKee 2000). The last example is related to the direct relationship between religion and international migration. Muslim women usually migrate only as family members and rarely as single persons. The reason is that, in Muslim societies, patriarchal ideology and gender socialisation (through which males are allowed greater involvement in socio-economic and political life and freedom of movement) is very strong. Yet, these principles and social values have been transformed into official policies and largely restrict women from migrating without the permission of a male guardian (see Abusharaf 1997).

## Conclusion

The topic of ethnicity in international migration and, more particularly, family and religion, certainly deserves much more attention from scholars in the field. In particular, Europe, as one of the most important immigrant destination regions, lags behind in understanding and integrating this set of interrelationships. On the other side of the Atlantic, however, this topic has been analysed much more intensively. Despite the US's often unique settings and circumstances, one can certainly learn important lessons from their experience in terms of both the methodological and methodical "apparatus" used and the newly ascertained facts/knowledge.

Qualitative micro-behavioural studies of ethnic/cultural phenomena (studying ethnicity as an expression of a complex set of cultural attributes – mainly religion, language and a wide range of various cultural values and habits) are preferable, especially when they are combined with quantitative approaches and methods (see e.g. Massey 1987, Frejka-Okolski-Sword 1998). At the same time, one must complement any analyses by researching contextual structural aspects and forces which enable the "micro elements" to function in a given way. Such a complexity should be properly faced by:

- conducting research in both the country of destination and the country of origin;
- addressing "ethnic issues" at all stages of the migration process;
- analysing how migration/immigrants' adaptation is treated on the macro (state) and the micro (individual or group) level, and also how these levels influence each other and what factors are behind the ascertained relationships;
- researching how and to what extent modernization changes individual ethnicities and their migratory and adaptation behaviour (thus taking into account an important aspect of "dynamism");
- conducting comparative studies.

Ethnicity within migration research must be studied along with other categories of personal identity and stratification (aspects of social differentiation like class, gender, family status or position in the life cycle) and within social unit/(s) where intensive internal, "complex communication" occurs. It seems to be quite clear that neither an individual migrant, nor a family, nor a household fully meet such criteria. The above overview shows us how often larger social units, such as kinship families or a clan with its members supplemented by a large group of friends within (geographically) defined communities/localities/villages/parts of towns, shape the contours of international migration movements. As a matter of fact, this applies throughout the whole of the less developed world and across individual ethnic groups. Unless this web of networks is seriously taken into account, the description and explanation of international migration will continue to suffer from important shortcomings. Though some steps have been made in this field, there is a long way to go.

This essay touched mostly on labour migration movements, while implicitly indicating a shift toward "transnationalism" (see above footnote 13). At the same time, however, it is obvious that, in harmony with previous tendencies,<sup>16</sup> in the long run, some of temporary migrants may change their former attachments and circulation and may become permanent settlers in a host country without maintaining close links to their mother countries (see e.g. Tietelbaum-Weiner 1995, Huntoon 1998, Drbohlav 1997, etc.). In relation to the models noted above and their variants, the crucial question is: what might be the future of labour migration? What will be the role of individual ethnicities in this process?

Interestingly enough, while identifying specificities in this paper, I found many similarities. Nevertheless, one can expect many important nuances as to how ethnicities shape the picture of the most important migration movements in the world – labour migration. What is clear is that ethnic and social networks, and the complex role ethnic enclaves play in receiving countries, will remain a prominent and important target of research activities.

DUŠAN DRBOHLAV

drbohlav@natur.cuni.cz

*Faculty of Science  
Charles University, Praga*

<sup>16</sup> See Martin-Taylor's (1995) "S" shape curve or Castles-Miller's (1993) four-stage model.

## References

- R.M. ABUSHARAF (1997), *Sudanese Migration to the New World: Socio-Economic Characteristics*, «International Migration», (35), 4, pp. 514-536.
- A. ADEPOJU (1995), *Emigration Dynamics in Sub-Saharan Africa*, «International Migration», (33), 3/4, pp. 315-390.
- J.P. ALLEN, E. TURNER (1997), *The Ethnic Quilt: Population Diversity in Southern California*. Northridge, California State University.
- J.P. ALLEN, E. TURNER (1996), *Spatial Patterns of Immigrant Assimilation*, «Professional Geographer», (48), 2, pp. 140-155.
- A. AUSTIN (2003), *Rethinking Race and the Nation of Islam, 1930-1975*, «Ethnic and Racial Studies», (26), 1, pp. 52-69.
- T. BAUER, K.F. ZIMMERMANN (1997), *Network Migration of Ethnic Germans*, «International Migration Review», (31), 1, pp. 143-149.
- S. BLOM (1999), *Residential Concentration Among Immigrants in Oslo*, «International Migration», (37), 3, pp. 617-641.
- H. BOUBAKRI (1998), *Self Employment and the Ethnic Economy in Immigrant Communities in Western Europe*. In: *Mediterranean Conference on Population, Migration and Development: Proceedings, second part, Panels and Forum*. Strasbourg, Council of Europe.
- M. BOYD (1989), *Family and Personal Networks in International Migration: Recent Developments and New Agendas*, «International Migration Review», (23), 3, pp. 638-670.
- S. CASTLES (1995), *How Nation-States Respond to Immigration and Ethnic Diversity*, «New Community», (21), 3, pp. 293-308.
- S. CASTLES, M.J. MILLER (1993), *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. New York, The Guilford Press.
- S.-J. CHEN (1998), *Characteristics and Assimilation of Chinese Immigrants in the US Labour Market*, «International Migration», (36), 2, pp. 187-210.
- B.R. CHISWICK (1998), *The Economic Consequences of Immigration: Application to the United States and Japan*. In: M. WEINER, T. HANAMI (eds.), *Temporary Workers or Future Citizens? Japanese and U.S. Migration Policies*. New York, New York University Press, pp. 177-208.
- D. COLEMAN (1999), *New Light on Mediterranean Migration*, «International Migration», (37), 2, pp. 485-513.
- D. DRBOHLAV (1997), *Imigranti v Ceske republice (S durazem na ukrajinske pracovniky a zapadni firmy operujici v Praze)* [Immigrants in the Czech Republic (With emphasis on Ukrainian workers and Western companies operating in Prague)]. Research Support Scheme project (Central European University).
- S. FINDLAY, S. TRAORÉ, D. OUEDRAOGO, S. DIARRA (1995), *Emigration from the Sahel*, «International Migration», (33), 3/4, pp. 469-520.
- N. FONER (1997), *The Immigrant Family: Cultural Legacies and Cultural Changes*, «International Migration Review», (31), 4, pp. 961-974.
- E. FONG, R. WILKES (1999), *The Spatial Assimilation Model Re-examined: An Assessment by Canadian Data*, «International Migration Review», (33), 3, pp. 594-620.
- T. FREJKA, M. OKOLSKI, K. SWORD (1998), *In-Depth Studies on Migration in Central and Eastern Europe: The Case of Poland*. New York and Geneva, UN

Economic Commission for Europe, UN Population Fund, Economic Studies No. 11.

- F. FUKUYAMA (1998), *Immigrants and Family Values*. In: D. JACOBSON (ed.), *The Immigration Reader, America in a Multidisciplinary Perspective*. Malden (Mass., USA), Oxford (UK), Blackwell Publishers Inc., pp. 388-401.
- H. GANS (1979), *Symbolic Ethnicity: The Future of Ethnic Groups and Cultures in America*, «Ethnic and Racial Studies», (2), 1, pp. 1-20.
- A. GIDDENS (1989), *Sociology*. Cambridge, Polity Press.
- F. GOZA (1994), *Brazilian Immigration to North America*, «International Migration Review», (28), 1, pp. 136-152.
- D.T. GURAK, F. CACES (1992), *Migration Networks and the Shaping of Migration System*. In: M.M. KRITZ, L.L. LIM, H. ZLOTNIK (eds.), *International Migration system: a Global Approach*. Oxford, Clarendon Press, pp. 150-176.
- H.J. HOFFMANN-NOWOTNY (1998), *International Migration: A Global Challenge*. In: R. BIEGEL (ed.), *Problems Migratoires en Region Mediterraneenne*. Tunis, Foundation Konrad Adenauer, pp. 27-40.
- G.J. HUGO (1993), *Migration as a Survival Strategy: The Family Dimension of Migration*. A paper prepared for the International Conference on Population and Development, Expert Group Meeting on Population Distribution and Migration, Santa Cruz, Bolivia, 18-22 January 1993.
- S.P. HUNTINGTON (1993), *The Clash of Civilisations?*, «Foreign Affairs», (72), 3, pp. 22-49.
- L. HUNTOON (1998), *Immigration to Spain: Implications for a Unified European Union Immigration Policy*, «International Migration Review», (32), 2, pp. 423-450.
- A.G. JOHNSON (1995), *The Blackwell Dictionary of Sociology: A User's Guide to Sociological Language*. Malden (Mass., US), Blackwell Publishers Inc.
- R.J. JOHNSTON, D. GREGORY, G. PRATT, M. WATTS (eds.) (2000), *The Dictionary of Human Geography*. Oxford (UK), Malden (Mass., US), Blackwell Publishers Ltd., fourth edition.
- W. KANJANAPAN (1991), *Settlement Patterns of New Chinese Immigrants in Urban America*. Paper prepared for delivery at the International Symposium on The Urban population on the Micro-Scale, September 2-7, 1991, Warsaw (manuscript).
- K. KARPAT (1996), *Muslim Migration: A Response to Aldeeb Abu-Sahlieh*, «International Migration Review», (30), 1, pp. 79-89.
- R. KING (1994), *Migration and the Single Market for Labour: An Issue in Regional Development*. In: M. BLACKSELL, A.M. WILLIAMS (eds.), *The European Challenge: Geography and Development in the European Community*. Oxford, Oxford University Press, pp. 218-241.
- D. KYLE (1999), *The Otavalo Trade Diaspora: Social Capital and Transnational Entrepreneurship*, «Ethnic and Racial Studies», (22), 2, pp. 422-446.
- N.S. LANDALE (1997), *Immigration and the Family: An Overview*. In: A. BOOTH, A.C. CROUTER, N. LANDALE (eds.), *Immigration and Family*. Mahwah (NJ, USA), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 281-290.
- F.L.N. LI, A.M. FINDLAY, H. JONES (1998), *A Cultural Economy Perspective on Service Sector Migration in the Global City: The Case of Hong Kong*, «International Migration», (36), 2, pp. 131-158.

- I. LIGHT, R. BERNARD, R. KIM (1999), *Immigrant Incorporation in the Garment Industry of Los Angeles*, «International Migration Review», (33), 1, pp. 5-25.
- L.B. LOWEL (1997), *Immigrant Integration and Pending Legislation: Observations on Empirical Projections*. In: A. BOOTH, A.C. CROUTER, N. LANDALE (eds.), *Immigration and Family*. Mahwah (NJ, USA), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 271-279.
- P. MARTIN, J.E. TAYLOR (1995), *Guest Worker Programs And Policies*. Washington D.C., The Urban Institute.
- D.S. MASSEY (1986), *The Social Organisation of Mexican Migration to the United States*, «Annals, AAPSS», 487, pp. 102-113.
- D.S. MASSEY (1987), *The Ethnosurvey in Theory and Practice*, «International Migration Review», (21), 4, pp. 1498-1522.
- D.S. MASSEY, J. ARANGO, G. HUGO, A. KOUAOUCI, A. PELLEGRINO, J.E. TAYLOR (1993), *Theories of International Migration: A Review and Appraisal*, «Population and Development Review», (19), 3, pp. 431-466.
- D.S. MASSEY, J. ARANGO, G. HUGO, A. KOUAOUCI, A. PELLEGRINO, J.E. TAYLOR (1998), *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford, Clarendon Press.
- J. MCKAY (1982), *An Exploratory Synthesis of Primordial and Mobilizationist Approaches to Ethnic Phenomena*, «Ethnic and Racial Studies», (5), 4, pp. 395-420.
- J.O. MCKEE (2000), *Ethnicity in Contemporary America*. Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- M.J. MCBRIDGE (1999), *Migrants and Asylum Seekers: Policy Responses in the United States to Immigrants and Refugees from Central America and Caribbean*, «International Migration», (37), 1, pp. 289-317.
- C. MENJIVAR (2000), *Fragmented Ties: Salvadoran Immigrant Networks in America*. Berkeley, University of California Press.
- The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. 4, 15<sup>th</sup> edition. Chicago, Encyclopaedia Britannica Inc., 1991.
- W. NORTON (2000), *Cultural Geography: Themes, Concepts, Analyses*. Oxford, New York, Oxford University Press.
- V. ORTIZ (1996), *Migration and Marriage among Puerto Rico Women*, «International Migration Review», (30), 2, pp. 460-484.
- O vztahu k u nas zijicim narodnostem*. Praha, Institut pro vyzkum verejného mínění 2000 [On the relationship to nationalities living in the Czech Republic. Prague, Institute for Research into Public Opinion 2000].
- B. PAREKH (1996), *Minority Practices and Principles of Toleration*, «International Migration Review», (30), 1, pp. 251-284.
- J.S. PASSEL, B. EDMONSTON (1992), *Immigration and Race in the United States: The 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> Centuries*. Washington D.C., The Urban Institute.
- A. PORTES (1999), *Conclusion: Towards a new World - The Origins and Effects of Transnational Activities*, «Ethnic and Racial Studies», (22), 2, pp. 463-477.
- A. PORTES, L.E. GUARNIZO, P. LANDOLT (1999), *The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field*, «Ethnic and Racial Studies», (22), 2, pp. 217-237.
- D.L. jr. POSTON (1994), *Patterns of Economic Attainment of Foreign-Born Male Workers in the United States*, «International Migration Review», (28), 3, pp. 478-500.

- M. RAHMAN (2000), *Emigration and Development: The Case of a Bangladeshi Village*, «International Migration», (38), 4, pp. 109-130.
- R. RAJMAN, M. TIENDA (2000), *Immigrants' Pathways to Business Ownership: A Comparative Ethnic Perspective*, «International Migration Review», (34), 3, pp. 682-706.
- Recommendations for the 2000 Censuses of Population and Housing in the ECE Region*. Statistical Standards and Studies, No. 49. United Nations Economic Commission for Europe, Statistical Office of the European Communities.
- G. RENIERS (1999), *On the History and Selectivity of Turkish and Moroccan Migration to Belgium*, «International Migration», (37), 4, pp. 679-713.
- V. ROBINSON, M. CAREY (2000), *Peopling Skilled International Migration: Indian Doctors in the UK*, «International Migration», (38), 1, pp. 89-108.
- D. ROER-STRIER, O. OLSHTAIN-MANN (1999), *To See and Not Be Seen: Latin American Illegal Foreign Workers in Jerusalem*, «International Migration», (37), 2, pp. 413-436.
- C.C. ROSEMAN, H.D. LAUX, G. THIEME (1996), *Modern EthniCities*. In: C.C. ROSEMAN, H.D. LAUX, G. THIEME (eds.), *EthniCity: Geographic Perspectives on Ethnic Change in Modern Cities*. Lanham (USA), London (UK), Rowman & Littlefield Publishers, Inc., introduction.
- P. ROY, I. HAMILTON (1997), *Interethnic Marriage: Identifying the Second Generation in Australia*, «International Migration Review», (31), 1, pp. 128-142.
- R.G. RUMBAUT (1997), *Ties That Bind: Immigration and Immigrant Families in the United States*. In: A. BOOTH, A.C. CROUTER, N. LANDALE (eds.), *Immigration and Family*. Mahwah (NJ, USA), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 3-46.
- W.A. SHADID (1991), *The Integration of Muslim Minorities in the Netherlands*, «International Migration Review», (25), 2, pp. 355-374.
- N.M. SHAH, I. MENON (1999), *Chain Migration Through the Social network: Experience of Labour Migrants in Kuwait*, «International Migration», (37), 2, pp. 361-382.
- J.T. SHUVAL (2000), *Diaspora Migration: Definitional Ambiguities and a Theoretical Paradigm*, «International Migration», (38), 5, pp. 41-57.
- R.T. SCHAEFER (1997), *Racial and Ethnic Groups*. New York, Longman, Addison-Wesley Educational Publishers Inc. (seventh edition).
- M.R. SINCLAIR (1999), *"I Know a Place that is Softer than This ..." - Emerging Migrant Communities in South Africa*, «International Migration», (37), 2, pp. 465-484.
- J.F. STACK (1999), *Ethnic Groups as Emerging Transnational Actors*. In: S. VERTOVEC, R. COHEN (eds.), *Migration, Diasporas and Transnationalism*. Cheltenham (UK), Northampton (MA, USA), Edward Elgar Publishing Limited, pp. 627-654.
- C. TACOLI (1999), *International Migration and the Restructuring of Gender Asymmetries: Continuity and Change among Filipino Labour Migrants in Rome*, «International Migration Review», (33), 3, pp. 658-682.
- M.S. TIETELBAUM (1998), *US Responses to Refugees and Asylum Seekers*. In: M. WEINER, T. HANAMI (eds.), *Temporary Workers or Future Citizens? Japanese and U.S. Migration Policies*. New York, New York University Press, pp. 452-477.

- M.S. TIETELBAUM, M. WEINER (eds.) (1995), *Threatened Peoples, Threatened Borders*. New York, W.W. Norton Company.
- W. TU (1996), *Beyond the Enlightenment Mentality: A Confucian Perspective on Ethics, Migration, and Global Stewardship*, «International Migration Review», (30), 1, pp. 58-75.
- H. VAN AMERSFOORT (1991), *Nationalities, Citizens and Ethnic Conflicts: Towards a Theory of Ethnicity in Modern State*. In: *States and Nations: The Rebirth of the Nationalities Question in Europe*. Nederlandse Geografische Studies 137. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, pp. 12-29.
- D.J. VAN DE KAA (1997), *Options and Sequences: Europe's Demographic Patterns*. Nethur-Demography Paper No. 39. The Hague (W.D. Borrie-lecture 1996, Australian Population Association, Adelaide, 3 December 1996).
- C. WALLACE, O. SHMULYAR, V. BEDZIR (1999), *Investing in Social Capital: The Case of Small-Scale, Cross-Border Traders in Post-Communist Central Europe*, «International Journal of Urban and Regional Research», (23), 4, pp. 751-770.
- T. WATERS (1995), *Towards a Theory of Ethnic Identity and Migration: The Formation of Ethnic Enclaves by Migrant Germans in Russia and North America*, «International Migration Review», (29), 2, pp. 515-544.
- H. WERNER (1994), *Migration and Population: Integration of Foreign Workers into the Labour Market - France, Germany, the Netherlands and Sweden*. Working Paper, MIG WP.74 E. Geneva, ILO.
- M.J. WHITE, S. SASSLER (1995), *Ethnic Definition, Social Mobility, and Residential Segregation in the United States*. In: C. GOLDSCHIEDER (ed.), *Population, Ethnicity and Nation-Building*. Boulder, Westview Press, pp. 267-297.
- R. WINKELMANN (2000), *The Labour Market Performance of European Immigrants in New Zealand in the 1980s and 1990s*, «International Migration Review», (34), 1, pp. 33-58.
- B. YEOH, S. HUANG, J. GONZALES (1999), *Migrant Female Domestic Workers: Debating the Economic, Social and Political Impacts in Singapore*, «International Migration Review», (33), 1, pp. 114-136.
- X. ZANG, R. HASSAN (1996), *Residential Choices of Immigrants in Australia*. «International Migration», (34), 4, pp. 567-582.
- M. ZAVODNY (1999), *Determinants of Recent Immigrants' Locational Choices*, «International Migration Review», (33), 4, pp. 1014-1030.
- R. ZEGERS DE BEIJL (1991), *Although Equal before the Law*. Working Paper, MIG WP.56. Geneva, ILO.
- M. ZHOU (1997), *Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation*, «International Migration Review», (31), 4, pp. 975-1008.
- H. ZLOTNIK (1995), *The South-to-North Migration of Women*, «International Migration Review», (29), 1, pp. 229-254.

## Summary

The main goal of this paper is to explore some of the complex circumstances associated with the concept of ethnicity in an international migration context, focusing on issues related to family and religion. The reality of the 1990s is dealt with in particular, and the United States experience is often quoted. The Author argues that ethnicity within migration research should be studied along with other categories of personal identity and stratification and within social households. The model of transnationalism, with its specific patterns related to individual ethnic communities, clearly deserves further attention by scholars in the field.

## Nota di lettura

PIETRO BEVILACQUA, ANDREINA DE CLEMENTI, EMILIO FRANZINA (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*. Roma, Donzelli Ed., 2002. 847 p.

Questa pubblicazione fa parte dell'opera sulla storia dell'emigrazione italiana, promossa dal Comitato Nazionale di celebrazione "Italia nel mondo" istituito nel marzo 2000. Consacrata agli "Arrivi", segue il primo volume, uscito nel novembre 2001 e dedicato alle "Partenze".<sup>1</sup> Dovrebbe poi seguire, come annunciato, un Dizionario dell'emigrazione, che costituirebbe il coronamento definitivo dell'opera.

Corredato da un CD-rom che raccoglie e cataloga circa 400 fotografie di emigranti italiani e da un CD sulle Canzoni dell'emigrazione, questo secondo libro è stato redatto con la collaborazione di oltre quaranta studiosi, la maggior parte accademici di storia contemporanea, di letteratura italo-americana, ispano-americana e di lingua inglese, di diverse università italiane e straniere (Buenos Aires, Bruxelles, Maringá [Brasile], Montreal, Grenoble, Parigi e S. Paul di Minneapolis); si notano poi apporti pluridisciplinari di antropologi, sociologi del lavoro e politologi.

Anche il secondo volume, come il primo, ha l'obiettivo, dichiarato dall'editore e dai curatori, di "sintetizzare in un linguaggio rigoroso ma accessibile, e con uno spirito autenticamente divulgativo, l'intera vicenda dell'emigrazione italiana all'estero". Se, tuttavia, il primo obiettivo, quello del linguaggio rigoroso e accessibile, è sostanzialmente rispettato, meno evidente risulta nel secondo volume il raggiungimento del secondo obiettivo, quello cioè di sintetizzare *l'intera vicenda* dell'emigrazione italiana.

Questa mancanza di "interezza" non reca sorpresa: essa era prevedibile di fronte all'ambizione di un progetto i cui promotori, se hanno

<sup>1</sup> Sul volume "Arrivi" cfr. la recensione di Stefano Luconi in «Studi Emigrazione», 146, giugno 2002.

avuto il merito di avere affrontato con coraggio questa sfida "affidandola alle mani dei maggiori esperti italiani e stranieri", pare non abbiano presa chiara coscienza dei limiti ineluttabili dell'impresa, o perlomeno non sembra l'abbiano manifestata.

L'editore e i curatori hanno indubbiamente offerto, nel suo insieme, una delle più ampie e interessanti sintesi storiche dell'emigrazione italiana nei diversi paesi di arrivo, corredata da una bibliografia selezionata di notevole rilievo; tuttavia hanno dovuto – necessariamente, come era da prevedersi – operare scelte corrispondenti a ottiche rispettabili, ma anche discutibili sia sul piano tecnico-redazionale che del contenuto, che presentano il fianco a qualche riserva e critica, che ci proponiamo di esporre in questa nota.

La sfida affrontata nel secondo volume era, infatti, ben più vasta, complessa e articolata di quella che il primo volume, sulle partenze, poneva. Ricostruire la storia dell'esodo di tanti milioni di italiani da un unico punto di partenza (la Penisola), ricollocandola nel pur variegato contesto socio-economico, culturale, politico e religioso dell'Italia preunitaria e post-unitaria sino ad oggi, costituiva già un'impresa rilevante. L'unità politica del Paese era ben lontana dall'aver unificato l'arcipelago italiano. Il punto di partenza era dunque unitario anche se plurale ed eterogeneo. Tracciare, però, – seppure in sintesi – sul piano storico il percorso dell'emigrazione italiana nei diversi Paesi di destinazione, coprirne tutte le direttrici geografiche, descriverne anche con semplici pennellate l'itinerario socio-demografico, economico, culturale, politico e religioso, cogliere nei contesti di arrivo gli atteggiamenti di accoglienza o di rifiuto da parte dei diversi attori locali – si tratti di sindacati, istituzioni politiche e religiose, ordinamenti legislativi, media o più semplicemente dell'opinione pubblica (con il suo immaginario sociale e le proprie rappresentazioni) –, seguire addirittura le mutazioni identitarie delle comunità italiane e di origine italiana nell'avvicinarsi delle diverse generazioni costituiva un'impresa difficile se non impossibile. Il risultato lo conferma. Sarebbe stato preferibile riconoscerlo dall'inizio e stabilire i limiti del progetto. Da questo intento "onnicomprensivo" era facile derivassero degli squilibri di diversa natura.

Il primo, sebbene riteniamo sia un limite minore, lo si riscontra già nella *copertura geografica* delle aree di arrivo. L'omissione, ad esempio, dei riferimenti al Lussemburgo, alla Gran Bretagna, all'Uruguay, che pure hanno costituito l'oggetto di numerose ricerche storiche (si pensi all'importante ricerca compiuta da Benito Gallo sul Lussemburgo nel 1992, e il volume collettivo sull'emigrazione italiana in Uruguay, edito nel 1993 dalla Fondazione Agnelli), costituiscono una lacuna. L'importanza delle comunità italiane in questi paesi – in particolare il Lussemburgo e l'Uruguay – e l'apporto che hanno dato allo sviluppo economico

e sociale, meritavano almeno una sintesi. Inadeguati risultano pure — data la vasta bibliografia esistente, i brevi cenni all'immigrazione in Cile e in Venezuela. Sempre sul piano geografico risulta, infine, piuttosto ridotta nella sua dimensione storica, economico sociale, a motivo delle sue peculiari caratteristiche, la storia dell'emigrazione italiana in Germania.

Ma, al di là di queste lacune che si riscontrano nel panorama geografico delle zone di arrivo, la difficoltà di offrire un approccio equilibrato della lunga e articolata storia dell'emigrazione italiana, vista dai paesi di arrivo, è stata, ci sembra, resa ancora più complicata dall'opzione dei curatori, di offrire un quadro complessivo tenendo separata nell'articolazione del volume le quattro sezioni che lo compongono: la prima dedicata al quadro storico generale delle immigrazioni nelle aree di arrivo, la seconda consacrata più particolarmente alle comunità e ai mestieri, la terza dedicata alla politica e alle istituzioni e la quarta riservata all'immaginario e alle rappresentazioni. Tale separazione è il risultato della mancanza di un "filo conduttore" che le leghi tramite alcune dominanti trasversali.

Invece di una lettura ove l'orizzontale (l'approccio al flusso migratorio e al suo progressivo insediamento geografico-storico) si incrocia e si integra al verticale (i diversi "tagli" tematici di natura sociale, economica, politica, religiosa ecc.) ci si trova frequentemente (per fortuna non sempre, come avviene, ad esempio, nel contributo di Matteo Sanfilippo), di fronte ad una lettura giustapposta, parallela.

Da questa scelta deriva, talvolta, uno squilibrio nella trattazione di alcune tematiche che, anziché essere costruite in maniera trasversale, attraversanti, cioè, i diversi contesti geografici, risultano, alla fine, di tipo monografico, restando così assenti in alcune importanti aree di arrivo. Si vedano, ad esempio gli aspetti storici concernenti il tema specifico del movimento operaio italiano, pur trattato con competenza da Elisabetta Vezzosi per l'area statunitense; esso risulta del tutto assente sia nella presentazione storica dell'immigrazione nel contesto francese, pure redatta da un noto studioso come Eric Vial, sia nella presentazione del contesto belga e svizzero, trattati rispettivamente da esperti come Anne Morelli e Giovanna Meyer Sabino. Si pensi anche al tema della religiosità popolare, oggetto del contributo specifico di Vito Teti, che viene ridotta allo studio monografico concernente una confraternita italiana di Toronto. Risulta trascurato l'importante ruolo che la religiosità (da non identificarsi in maniera riduttiva con le confraternite) ha giocato sul piano sociale e religioso in altri contesti di grande interesse quali l'Argentina e il Brasile, che pure sono brillantemente delineate sul piano storico generale da noti studiosi, come Angelo Trento e Fernando Devoto. Analogo rilievo può essere fatto per il tema dell'as-

sociazionismo, altra costante che avrebbe meritato un accenno meno generico per quanto concerne, al di là delle due Americhe, l'Australia e alcuni Paesi europei. Oltre che mancare di "trasversalità", i diversi "tagli" sono inseriti nell'articolazione dell'opera in modo che non ci sembra sempre coerente. Mi riferisco al pregevole contributo di S. Bugiardini sull'associazionismo negli USA e pure a quello di Federico Bertagna sull'associazionismo in America Latina, che anziché essere integrati nella seconda parte dedicata alla vita socio-culturale delle comunità, sono inserite nella parte terza concernente la dimensione legislativa e politica istituzionale (Consolati, Chiesa, partiti politici).

Simile sorte è riservata alla religiosità popolare, che pur essendo una componente costitutiva dal punto di vista sociologico e antropologico della vita delle comunità è inserita nella quarta parte consacrata all'immaginario e alle rappresentazioni simboliche, assieme alla letteratura, ove finisce pure, non sappiamo perché, il contributo di Anna Maria Martellone su "generazioni e identità" più legato, ci sembra, alle mutazioni delle identità comunitarie.

Prima di passare alla lettura critica di qualche contributo in particolare ci permettiamo di formulare due osservazioni generali sulla costruzione generale dell'opera.

La prima è la già ricordata mancanza di una o due dominanti che avrebbero potuto dare unità all'approccio storico dell'insieme e offrire anche la chiave interpretativa – il filo rosso – per la lettura dell'opera. Penso, per citarne alcune, alla dominante *economica* (una sintesi della storia economica dell'immigrazione italiana nell'insieme delle sue diverse aree geografiche per settore produttivo e per mestiere, ancora non esiste), o la dominante *sociale* (l'organizzazione sociale autonoma interna delle diverse comunità di origine italiana), o la dominante *antropologico-culturale* o quella *urbana*, o quella della rappresentazione e delle immagini. Certamente uno storico delle migrazioni non può non notare, nel quadro generale, la limitazione con cui è stata trattata la componente economica di questo grande fenomeno nazionale e internazionale: il contributo specifico sui mestieri e le professioni di Patrizia Andenino non colma la lacuna, come pure quella religiosa e istituzionale concernente la Chiesa, dimensioni queste per le quali non mancano notevoli fonti storiche, ricostruite abbondantemente negli ultimi decenni. Ci riferiamo in particolare ai contributi di G. Rosoli, L. Favero, S. Tomasi, F. Baggio, M. Francesconi, L. Trincia e P. Borruso, diversi dei quali citati nella Bibliografia raccolta nel volume.

La scelta di una dominante o due, non esclusive ma aperte all'integrazione di altre componenti, avrebbe forse offerto ai redattori la possibilità di descrivere in maniera più omogenea il percorso migratorio nelle diverse aree, avrebbe meglio caratterizzato l'originalità del progetto ed

offerto al lettore l'interesse di scoprire con più evidenza le costanti che attraversano un fenomeno che, per sua natura, appare molto eterogeneo.

La seconda osservazione concerne un certo squilibrio che si coglie negli accenti dati dai curatori dell'opera agli attori o interlocutori che "si incontrano – come essi sottolineano – lungo i percorsi dei nostri emigranti: la Chiesa cattolica e missionaria, le ramificazioni diplomatiche dell'Italia liberale, fascista e repubblicana (consolati, 'scuole nazionali', fasci italiani all'estero, ecc.), i nuclei dell'associazionismo politico e sindacale affermatosi di volta in volta nella penisola, comprese le propaggini radicali e 'sovversive' di un movimento operaio che ha conosciuto, nei confini del paese Italia, non poche e non semplici articolazioni".

Che si incontrino ripetutamente qua e là nel corso dell'opera questi attori e interlocutori è un dato di fatto: ma che si incontrino più certuni che altri è pure una constatazione evidente. Non ci consta che questa preferenza sia la risultante di una realtà storica. Ottiche culturali?

Dalla lettura complessiva dei diversi contributi si trae, ad esempio, l'impressione, che diventa alla fine convinzione, che le *sei* pagine consacrate alla Chiesa cattolica e missionaria, pur redatte con estrema stringatezza e correttezza da un noto e valente studioso delle fonti ecclesiastiche quale è Matteo Sanfilippo, siano ben poca cosa in un'opera dove la presenza della Chiesa missionaria italiana non trova che spazi "residuali". Poca cosa quando si confrontano con le *venticinque* pagine riservate alla mafia siciliana e americana e le altre *ventotto* pagine riservate agli emigrati italiani "brutta gente" ossia al razzismo anti-italiano. Realtà storiche anche queste, certamente da ricordare. Ma l'accento col quale sono state trattate rispetto alla articolazione dell'insieme sembra doversi spiegare più con il desiderio di venire incontro alla curiosità del lettore su certe tematiche giornalistiche di attualità che dettato da esigenze storiche.

In un volume consacrato alla ricostruzione storica degli "arrivi" dell'immigrazione italiana ci si sarebbe aspettati anche un richiamo più equilibrato agli atteggiamenti assunti dall'Episcopato e di certi esponenti delle Chiese locali nei confronti degli immigrati italiani, che non furono solo di boicottaggio o di diffidenza. Il contributo di Sanfilippo fa un accenno al positivo intervento di Mons. Lorenz Werthmann della diocesi di Friburgo in Brisgovia e del Caritasverband in Germania. Le fonti storiche già pubblicate, in particolare da Gianfausto Rosoli, Silvano Tomasi e Mario Francesconi, concernenti ad esempio il carteggio tra Scalabrini e alcuni vescovi statunitensi, avrebbero potuto suggerire i nomi di altri esponenti come quelli dell'Arcivescovo di New York, Agostino Corrigan (1885-1902) che giocò un ruolo chiave nella sollecitudine pastorale in favore degli immigrati italiani.

Per quanto concerne, infine, i contributi presi singolarmente, sia quelli relativi alle aree geografiche di arrivo sia gli approcci tematici, redatti generalmente da studiosi conosciuti e apprezzati, il volume presenta indubbiamente un insieme pregevole di saggi.

Vorremmo tuttavia segnalare alcune lacune nei due contributi dedicati alle scuole italiane all'estero, e alla stampa dell'emigrazione. Oltre ad inspiegabili omissioni in entrambi i saggi, ci pare di trovare degli apprezzamenti un po' di parte nel secondo.

Le omissioni del primo concernono soprattutto il silenzio riservato alla rete delle scuole parrocchiali italiane negli Stati Uniti (il *Catholic Directory* del 1917 ne enumera 80 con 30.000 alunni), di quelle promosse e dirette dalle Congregazioni religiose in diversi paesi, settore d'indagine per il quale Gianfausto Rosoli aveva già indicato delle piste di ricerca e sul quale si è soffermata recentemente Daniela Saresella nel volume che raccoglie gli atti del Convegno di studio tenutosi a Perugia il 10 dicembre 1999, dedicato a questo tema. Resta infine il silenzio riservato all'opera dell'"*Italica Gens*" nel settore educativo-pedagogico (1909-1920) e alle iniziative del Prof. Ernesto Schiaparelli nel quadro delle attività dell'Associazione Nazionale per soccorrere i Missionari Italiani di Firenze in collaborazione con l'Opera Bonomelli in Europa e nell'area geografica dell'Oriente e del Levante.

La pur benemerita attività scolastica della "Dante Alighieri", cui Patrizia Salvetti riserva uno spazio particolare, appunto perché opera "laica", forse andava meglio integrata con l'apporto anche della scuola privata "confessionale". Ci sembra che il limite maggiore concernente le scuole all'estero sia l'approccio che è stato privilegiato, cioè quello del dibattito, indubbiamente vivace nel periodo post-unitario, tra scuola laica e scuola confessionale, tra scuola privata e pubblica (dibattito politico perenne), anziché quello della sintesi storica del problema di fondo, prioritario, dell'analfabetismo dominante tra gli emigrati italiani e il contributo dato in concreto dalle iniziative scolastiche e educative delle une e delle altre per far fronte a questa situazione nei Paesi di arrivo. Analisi storica senz'altro meno facile da sintetizzare, ma più radicale nella esperienza vissuta dalle masse degli emigrati italiani.

Il contributo, infine, di Bénédicte Deschamps sulla stampa dell'emigrazione risulta lacunoso sulle fonti della stampa in Francia (si veda il "Corriere" di Agen [1926-1872]) e in Gran Bretagna, dove talvolta, basandosi su fonti non neutre, e non controllate dalla conoscenza diretta, l'Autrice formula giudizi che risultano discutibili, come quello concernente il quindicinale la "Voce degli Italiani", diretto attualmente dai Missionari Scalabriniani di Londra. A parere dell'Autrice, tale pubblicazione avrebbe difeso anche propri interessi istituzionali, "collaborando con il governo italiano per esercitare un miglior controllo po-

litico degli italiani all'estero". Si tratta di informazioni che ignorano il lungo percorso del quindicinale, fondato nel gennaio 1948 dalla Pia Società di S. Paolo, acquistato dai Missionari Scalabriniani nel 1963, che incorporò nel 1968 "L'Italiano" che aveva sostituito due anni prima il mensile la "Squilla", di carattere prettamente religioso e che fu inizialmente limitato a quattro paginette di informazione per gli emigrati diramate, tra l'altro, anche dagli uffici consolari.

Nonostante il taglio di questa nota sia piuttosto critico, ma non negativo, riteniamo che l'opera curata da Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi e Emilio Franzina costituisca un'iniziativa di grande impegno editoriale e culturale, che si presenta come una piccola enciclopedia, scritta con linguaggio divulgativo, con apporti anche originali come quelli redatti – in conclusione – da Paola Colaiacono sull'emigrazione italiana "nei serials e nelle telenovelas" e da Maddalena Tirabassi sugli emigrati italiani "sul Web". È un'opera di *sintesi di tante esperienze degli emigrati italiani e di ciò che esse costituiscono nella storia del mondo contemporaneo e in quella del nostro paese*. Ciò che i curatori dell'opera si erano proposti di realizzare.

Ci auguriamo che a coronare i due volumi, venga pubblicato – come annunciato – il *Dizionario dell'emigrazione italiana*, con la speranza di aver dato un contributo, seppure modesto, alla sua redazione, che eviti le lacune che ci siamo in questa sede permessi di indicare.

ANTONIO PEROTTI  
*Istituto Storico Scalabriniano*

---

## recensioni

---

GIOVANNA CAMPANI, *Perché siamo musulmane. Voci dai cento Islam in Italia e in Europa*. Milano, Guerini e Associati, 2002, 188 p.

Il libro presenta una parte dei risultati di una più ampia ricerca condotta dall'*Europäisches Migrationszentrum*. Frutto di una collaborazione multidisciplinare sulle forme di discriminazione sperimentate dalle immigrate musulmane,<sup>1</sup> l'indagine si basa su centocinquanta interviste a donne musulmane residenti in Germania, Gran Bretagna, Danimarca, Italia e Spagna, allo scopo di indagare le forme di discriminazione sperimentate dalle donne musulmane immigrate. Nell'introduzione, l'autrice riconduce la problematica della discriminazione femminile a quella di genere, in quanto le comparazioni dei percorsi emancipatori femminili fra le sponde nord e sud del Mediterraneo sembrano mettere in rilievo "la profonda somiglianza di vissuti, di sentimenti, di percorsi, di frustrazioni" oltre che "la condivisione di esperienze riconducibili all'esistenza di modelli culturali, quelli mediterranei, che sono profondamente segnati da un inconscio androcentrico" (p. 21).

Nel primo capitolo, dopo una breve analisi storica dei rapporti fra l'Islam e l'Occidente, l'autrice mette in risalto come, oggi, la presenza dei musulmani, in qualità di immigrati, pesa sui contatti esistenti tra queste due aree socioculturali. La consistenza statistica di questi flussi immigratori rileva quanto ormai tale "minoranza" faccia parte integrante del panorama culturale europeo. Questa realtà negata deve essere ricondotta ai cambiamenti delineati da Jochen Blaschke, nel paragrafo da lui curato. Infatti, dagli anni Settanta in poi, il contenuto delle categorie interpretative dei fatti immigratori da economico è diventato di tipo culturale-religioso. Si è pervenuti così alla costruzione della categoria di "immigrati musulmani", inclusiva di tutti coloro che appartengono a questa religione (o meglio che provengono dai paesi islamici), indipendentemente dalla loro nazionalità e dalle differenze interne all'Islam stesso.

La ricerca realizzata in Italia esamina questa costruzione nei contesti regionali di Firenze e di Roma. Le intervistate, come la maggior parte delle donne musulmane, sono arrivate in

<sup>1</sup> I risultati complessivi di questa ricerca sono pubblicati in JOCHEN BLASCHKE (a cura di), *Multi-level Discrimination of Muslim Women in Europe*, Berlin, Parabolis, 2000.

Italia per ricongiungimento familiare. Nelle società occidentali questo tipo di percorso contribuisce alla costruzione di una tipologia immigratoria "tradizionale", mentre nelle parole delle intervistate non traspaiono segni di sottomissione o di subordinazione nei loro progetti migratori. Nel quarto e nel quinto capitolo, l'autrice presenta più nello specifico i risultati della ricerca italiana, attraverso dei sintetici percorsi biografici di alcune intervistate. Emerge l'importanza delle scelte autonome e personali operate dalle donne, che illustrano le differenze esistenti all'interno della categoria "donna immigrata musulmana". L'autrice individua, infatti, quattro tipologie: le donne che percepiscono l'Islam in maniera spirituale; le "negoziabili" ossia coloro che mantengono alcune regole mentre ne discutono altre; coloro che percepiscono l'Islam come un insieme di regole da rispettare; ed infine coloro che identificano l'Islam con la tradizione.

L'elemento religioso ha quindi un forte peso nella costruzione dell'identità delle intervistate ed è difficile separare la definizione religiosa islamica dal vissuto culturale e personale. Tuttavia, questa costruzione è diversificata e plurale, dato che la maggior parte delle intervistate rivendica una grande libertà di interpretazione dell'Islam. L'analisi dell'interazione delle donne musulmane con la società italiana permette di individuare un processo di discriminazione costruito in termini soggettivi e oggettivi, di auto e di eterodefinizione. A questo proposito appare chiaro che esistono situazioni discriminanti, comuni ad altre categorie di immigrati e non esplicitamente contrassegnate dalle differenze di genere, come per esempio l'impreparazione e l'inadeguatezza delle istituzioni nella società di arrivo, il tipo di inserimento professionale, l'assenza di luoghi di culto. Si può inoltre riscontrare l'esistenza di una particolare elaborazione culturale, che abbina le donne immigrate dal Nord-Africa con la loro appartenenza religiosa.

Il confronto con le situazioni esistenti in Germania, Gran Bretagna, Danimarca e Spagna permette di notare che, nonostante le differenze nazionali, la donna musulmana catalizza l'ostilità islamofoba attuale soprattutto perché porta il velo. Le somiglianze riscontrate permettono di convenire sul fatto che alla eterogeneità sociale, culturale e religiosa interna ai gruppi immigrati, illustrata attraverso i percorsi biografici, corrisponde una rappresentazione omogenea da parte della società di accoglienza. La donna in particolare è trasformata in un elemento capace di catalizzare i processi di discriminazione e di stigmatizzazione legati alla presenza immigrata islamica in Europa.

I risultati della ricerca sollevano interrogativi sul significato e ruolo dell'appartenenza di genere in situazioni migratorie e in società definite, in modo troppo generico, come appartenenti all'"Occidente" o all'"Islam".

Nel verificare che lo status della donna islamica si è trasformato in un elemento fondamentale nell'elaborazione dei rapporti fra un Islam plurale e l'Occidente altrettanto plurale, questo libro contribuisce alla decostruzione della complessa e dinamica relazione fra queste aree socioculturali. E introduce nel dibattito internazionale, attualmente in corso, riguardante l'influenza della religione sulle dinamiche socioculturali nelle società "plasmate dal fatto islamico". Inoltre, si avvicina alle analisi che tentano di cogliere i nessi fra l'affermazione dei valori quali laicità, secolarizzazione, democrazia, modernità e universalismo, così come le modalità di elaborazione dell'alterità collegata alla presenza dei migranti nelle società occidentali.

ADELINA MIRANDA

FRANCO DI MARIA, ALIDA LO COCO, *Psicologia della solidarietà. Condividere nelle società multiculturali*. Milano, Franco Angeli, 2002. 175 p.

La psicologia della solidarietà è il punto di riferimento intorno al quale ruotano le riflessioni metodologiche, le ricerche ed i modelli di intervento dei sei studi che compongono il presente volume. La ricerca, molto articolata, ha avuto come oggetto la cultura e l'identità nella società multirazziale in Sicilia, ed è stata realizzata dal Dipartimento di Psicologia dell'Università di Palermo, con la partecipazione di sette cattedre afferenti allo stesso Dipartimento. La città di Palermo è stata presa come territorio di riferimento a motivo delle sue caratteristiche, che offrono l'opportunità di cogliere molteplici esempi delle dimensioni esplorate nella ricerca. La multiculturalità pone esigenze ritenute fondamentali per una convivenza non conflittuale, quali la necessità di una maggiore apertura all'altro, il superamento di stereotipi e pregiudizi comportamentali che permettano l'elaborazione di nuovi percorsi psico-relazionali basati su incontro, confronto e frequentazione. Attraverso la ricerca di una rete di rapporti consuetudinari di scambio e confronto, si determina la necessità del superamento di concetti quali tolleranza e integrazione, a favore di quello di solidarietà, inteso anche come momento stimolante di conoscenza e raffronto tra affinità e diversità.

Una panoramica storica sullo sviluppo della etnopsichiatria permette, successivamente, di concentrare l'attenzione sull'etnopsicodinamica, naturale evoluzione dell'etnopsichiatria: se quest'ultima ha permesso la creazione di strumenti finalizzati alla tutela ed alla cura della salute mentale degli immigrati, l'etnopsicodinamica si focalizza nell'individuazione delle principali dinamiche psichiche che distinguono un particolare gruppo etnico nell'ambiente in cui vive e con il quale si

relaziona. La pluralità etnica che contraddistingue la società odierna impone alla psicologia il compito di fornire risposte sulla psicodinamica dei gruppi multietnici, di individuare le dinamiche psichiche che conducono al riconoscimento delle peculiarità individuali, spesso incomplete, e del bisogno dell'alterità, scaturente dal contatto con l'altro da sé. L'approccio etnopsicodinamico verte essenzialmente sull'identità personale, che scaturisce dalla sintesi tra basi culturali ed esperienze soggettive. Esse determinano la personale visione del mondo ed orientano le relazioni con la realtà e con gli altri, anche nell'avvicinarsi delle reciproche aspettative. Si tratta dunque di un percorso esplorativo dell'identità personale, soggetta a cambiamenti, che, prendendo in considerazione le influenze territoriali, istituzionali, e dando il giusto rilievo a quelle affettive, renda possibile l'individuazione dei "criteri di pluricittadinanza" indispensabili nella odierna società multirazziale.

Gli intensi movimenti migratori di massa che contraddistinguono questi ultimi decenni pongono in primo piano il problema della salute e dell'assistenza sanitaria: la cura di un paziente proveniente da un'altra cultura rende necessario pensare ai modi in cui ciascun sistema culturale rappresenta la malattia e la cura, e all'approccio che di conseguenza il paziente di una cultura altra può avere con le strutture sanitarie del paese che lo ospita. Gli ambulatori e le strutture sanitarie diventano in tal modo luoghi di incontro e spesso di scontro tra mondi con visioni diverse, dove la difficoltà di adattamento e comprensione si manifestano in modo talvolta drammatico. Ecco quindi che gli operatori sanitari, coscienti di trovarsi di fronte persone diverse non solo per lingua, colore della pelle o religione, ma anche per una diversificata concezione del corpo, della malattia e delle sue cause, possono avere uno strumento in più nel loro approccio al malato, soprattutto se coadiuvati da una figura di riferimento, quale quella del mediatore culturale.

I continui mutamenti delle società, da omogenee a multietniche e multiculturali, e la compresenza di soggetti individuali e collettivi diversi, inducono ad indagare se ed in quale modo influiscano nella costruzione psicologica individuale, nel suo sviluppo e nelle relazioni tra gruppi e tra individui. Per rispondere a tali quesiti, gli psicologi ricorrono al concetto di identità etnica, definita come *"quella parte dell'identità personale che è debitrice della consapevolezza di fare parte di un gruppo etnico e del significato emotivo che tale consapevolezza riveste per l'individuo"*. L'uso di tale concetto ha aperto nuove prospettive d'indagine, mettendo in primo piano le relazioni interetniche, i livelli di coinvolgimento che ogni individuo o gruppo mantiene con la cultura primaria, il modo di relazionarsi con culture diverse, le reazioni tendenti all'inserimento e al benessere psicologico, connesse al senso di appartenenza, all'accetta-

zione o rifiuto di essere parte di un gruppo etnico. La focalizzazione sul concetto di identità etnica permette di evidenziare il livello di coinvolgimento di ogni individuo con la propria cultura, il modo in cui il gruppo ed i singoli fanno fronte alla percezione sociale della propria etnia, e pertanto i fattori influenzano il benessere psicologico. Questo approccio permette di prestare attenzione, in chiave psicologica, alle relazioni tra etnie, ponendo in evidenza come la stima di sé, positivamente espressa dall'accettazione delle diversità possa costituire una risorsa per l'integrazione. L'adozione del tema dell'identità etnica nello studio in particolare dell'età evolutiva rende possibile prendere in esame elementi importanti che, attraverso le varie fasi dello sviluppo e crescita personale, influenzano il livello di adattamento e l'identità degli individui, all'interno del sentimento di appartenenza etnica.

L'educazione interculturale è un impegno primario, valorizza le differenze, si adopera affinché gli alunni stranieri siano inseriti a parità di diritti e doveri con gli alunni italiani. Le ricerche confermano necessità di pianificare percorsi educativi individualizzati, che tengano conto, oltre tutto, dei livelli di partenza e dei tempi di apprendimento di ciascuno. L'obiettivo è quello di un arricchimento dell'identità personale, di tutti gli alunni, non solo degli stranieri, stimolando l'apertura al diverso e sviluppando, con gruppi di lavoro multietnici, la capacità di dialogo e di rispetto dei differenti punti di vista.

In conclusione, si riafferma l'importanza del colloquio, uno dei mezzi più consueti degli psicologi e che trova largo uso nelle relazioni d'aiuto. Si rivela particolarmente utile a soggetti coinvolti in problematiche generate dai processi migratori, e che sono alla ricerca della costruzione della propria realtà individuale e sociale equilibrata, di un inserimento positivo in una società complessa e multietnica. In definitiva si ribadisce il ruolo fondamentale del dialogo nelle relazioni e nei rapporti umani: ruolo fondamentale ed imprescindibile, che si connota come conoscenza di sé mediante la capacità di ascolto e di comprensione delle ragioni dell'altro.

ELIO DE ANGELIS

«*Euntes Docete*», LV/3, 2002. Roma, Pontificia Università Urbaniana. 198 p.

Questo volume della Rivista quadrimestrale della Pontificia Università Urbaniana di Roma è stato dedicato in buona parte al tema dell'inculturazione. Il termine compare già nel titolo di tre dei sei articoli, che costituiscono il corpo del volume: *Bibbia e culture: fondamenti biblici per una teologia dell'inculturazione* (G. Deiana); *Il tema della manna nel libro della Sapienza: un esempio di inculturazione* (D. Scaiola); *La incultura-*

*ción del Evangelio a la luz de los escritos publicados de San Josemaría Escrivá de Balaguer* (L. Martínez Ferrer). Anche il quinto contributo svolge lo stesso tema, sebbene non faccia mai ricorso al vocabolo *inculturazione*. Infatti, sotto il titolo de: *L'evangelizzazione nella cultura del postmodernismo* (J. Zycinski), l'autore dice che intende tracciare "le nuove direzioni dell'evangelizzazione", muovendosi nel contesto attuale, che è "segnato da cambiamenti culturali particolarmente profondi" (p. 91). L'ultimo dei sei articoli è piuttosto una rassegna storica delle interpretazioni di alcuni antropologi, che hanno studiato il nesso tra fenomeno religioso e la realtà socio-culturale in cui si sono manifestate concezioni religiose e magico-superstiziose: *Antropologia culturale delle religioni* (C. Gatto Trocchi). L'articolo in lingua inglese, il terzo nell'ordine di redazione, *Revelation in African Traditional Religion. The theological approach since Vatican II* (F. Anekwe Oborji), sembra scostarsi dal filone principale, collocandosi sul piano della riflessione teologica. Di fatto, siamo ancora nell'alveo della inculturazione perché vengono messi a confronto due contesti culturali diversi, che entrano in dialogo attorno al tema teologico della rivelazione.

Presi a sé, tutti i contributi offrono interessanti spunti di analisi e di sintesi sul fatto dell'incontro tra le diverse culture e la dimensione religiosa. Si tratta sempre di studi che circoscrivono il tema entro confini ben delimitati: le narrazioni patriarcali bibliche; due passi del libro della Sapienza (16,1-29 e 19,21); la religione tradizionale africana; gli scritti pubblicati del fondatore dell'Opus Dei; il postmodernismo; l'ambito etno-antropologico. Soprattutto i primi tre articoli possono rivelarsi di grande utilità per chi si interessa al tema della inculturazione, suscitando un dibattito che riesce ad allargare l'orizzonte al di là del ristretto argomento di studio.

L'intervento di G. Deiana mette in luce il culto di 'El, praticato dai Patriarchi, come adombramento e preparazione al culto esclusivo e rivelato di Jhwh, per concludere che "le esperienze religiose possono assumere le denominazioni più disparate, ma, se sono autentiche, costituiscono sempre manifestazioni dell'unico Dio il quale può operare la salvezza anche nei contesti religiosi non formalmente ortodossi" (p. 21).

Attraverso il tema della manna nel libro della Sapienza, D. Scaiola suggerisce una coraggiosa presa di posizione da parte dell'autore del documento biblico, un giudeo della diaspora ellenistica, che vive ad Alessandria, e punta alla conciliazione tra fede ebraica e filosofia ellenistica mediante la strategia del dialogo. Di fatto, la studiosa spazia anche su altri libri dell'Antico Testamento, come Esodo, Numeri, Deuteronomio, Salmi, fino a comprendere la letteratura extra-biblica, con la tradizione giudaica, Filone di Alessandria, i culti misterici, per sostenere che "emerge l'originalità dell'approccio adottato dal libro

della Sapienza, il quale riprende a suo modo le tradizioni relative alla manna già presenti nell'Antico Testamento e le sviluppa arricchendo il discorso a partire da elementi estranei alla riflessione biblica, che vengono desunti dal mondo giudaico e dalla cultura ellenistica" (p. 54).

La riflessione sulla religione tradizionale africana in connessione con il tema della rivelazione, catapultata il lettore dall'ambiente biblico antico all'attuale dibattito tra i teologi africani, che vorrebbe "trovare una risposta alla delicata questione se vi sia o no una correlazione tra l'idea biblica di Dio e l'idea di Dio della religione tradizionale africana" (p. 64). La tesi dell'autore pare allinearsi alla posizione già evidenziata dallo studio di Deiana, nella prospettiva dell'idea di rivelazione, "comune a tutte le religioni e a tutte le culture" (p. 64), pur riconoscendo valori diversi alle diverse forme di rivelazione. Del resto, proprio questa diversità assume il ruolo di presupposto al dialogo, che non avrebbe ragione di esistere se le realtà messe a confronto risultassero identiche!

Un vero peccato che questi contributi siano stati raccolti senza prevedere un ordine espositivo o un legame logico. Vista la complessità e l'attualità del tema, il volume avrebbe assunto le caratteristiche di una vera monografia almeno con l'aggiunta di una introduzione generale. Di fatto, l'esordio del contributo di Deiana apre la strada al lettore, che tuttavia viene informato soltanto in maniera generica sul termine "inculturazione", che, a mio avviso, avrebbe meritato un capitoletto a parte, a chiarimento di quanto questo neologismo dice e non dice, soprattutto nei suoi presupposti e nelle sue conseguenze. Chiara, invece, la motivazione che ha guidato i redattori della rivista, sempre passando attraverso la penna di Deiana: "Il processo di radicamento della Parola di Dio nell'humus delle culture, già iniziato nell'AT e continuato dal cristianesimo dei primi secoli, costituisce uno stimolo per la Chiesa del terzo millennio a proseguire per la stessa strada nei confronti delle culture che vengono a contatto con il Vangelo. È noto infatti che uno dei problemi più scottanti del mondo missionario è constatare che il cristianesimo è percepito come un'entità estranea alla cultura locale. Soltanto se l'Urbaniana, in quanto università missionaria, fornirà il suo contributo specifico in tale direzione avrà assolto al suo compito istituzionale" (p. 20).

GABRIELE BENTOGGIO

FIORELLA GIACALONE (a cura di), *Marocchini tra due culture. Un'indagine etnografica sull'immigrazione*. Milano, Franco Angeli, 2002. 239 p.

I saggi che compongono il volume sono il risultato di un'indagine etnografica effettuata in Umbria nell'ambito della

comunità marocchina, presente da lungo tempo sul territorio. Nell'introduzione, F. Giacalone delinea la complessità degli ambiti connessi alle migrazioni, a partire dalla definizione stessa di comunità, per la quale i riferimenti "classici" appaiono riduttivi o inadeguati nel caso dei gruppi immigrati: applicare infatti i criteri di "dimensione", "omogeneità" e "autosufficienza" risulta difficile in mancanza di un riferimento territoriale sufficientemente chiaro e circoscritto, e lo diventa ancor più se si considera la provenienza assai diversificata degli immigrati. Con una interessante riflessione teorica, Giacalone propone una lettura antropologica che, riprendendo il concetto di *communitas* elaborato da V. Turner, sottolinea la situazione di "marginalità e liminalità sociale" nella quale si trovano gli immigrati, non più inseriti nel contesto di provenienza ma non "ancora integrati nella società d'accoglienza" (p. 15). Nel caso degli appartenenti ad una cultura islamica, inoltre, è ben visibile una tensione ulteriore fra tradizione e modernità. La modernità, rappresentata dalle nuove società di arrivo, viene avvertita intermini conflittuali "poiché da un lato rappresenta il cambiamento, nuove opportunità lavorative per i giovani, aperture sociali, dall'altro viene vissuta come perdita, i cui costi non sono quantificabili" (p. 22).

Un saggio di L. Pala analizza il processo di aggregazione che ha interessato la comunità marocchina, presente in Italia a partire dagli anni Settanta. Attraverso storie di vita e interviste semistrutturate, la ricerca mette a fuoco le varie fasi che hanno caratterizzato la definizione dei flussi migratori verso l'Umbria e della comunità marocchina come una presenza complessa e disomogenea, la seconda quanto a consistenza numerica. I flussi, inizialmente costituiti da singoli, soltanto in seguito, con i ricongiungimenti familiari, si sono trasformati in comunità strutturate e stabilizzate. Come spesso accade, uno dei fenomeni più significativi legati ai processi di immigrazione e di insediamento è l'aggregazione tra connazionali. Secondo L. Pala, nel caso della comunità marocchina in Umbria, la presenza del Centro Culturale Islamico a Perugia ed altre forme associative, promosse da immigrati in possesso una maggiore conoscenza della società italiana, hanno contribuito ad istituire forme comunitarie divenute punto di riferimento per i connazionali più deboli, a favore dei quali svolgono funzioni di tutela e di mediazione. La *communitas* così costituita diventa anche un importante riferimento identitario.

Perno delle famiglie immigrate, le donne sono il soggetto al quale F. Giacalone dedica il terzo saggio. Partendo dall'analisi dello "spazio domestico", l'autrice sottolinea l'importanza dei riferimenti culturali originari sia per il mantenimento delle relazioni familiari, sia come base per strutturare i rapporti della famiglia marocchina con l'esterno. Legata all'ambito fami-

liare e affidata alle cure femminili, la *cultura alimentare* islamica, svolge un'importante funzione in relazione alla pratica religiosa e al mantenimento dei legami sociali. I precetti alimentari e religiosi che impongono precise mansioni e piccoli cerimoniali e che ruotano attorno a momenti conviviali, contribuiscono a rafforzare la comunità marocchina che, grazie alla presenza di negozi specializzati, può continuare a rispettare le prescrizioni e le abitudini alimentari. Secondo Giacalone, l'esperienza della migrazione, che per molte donne marocchine è legata ai ricongiungimenti familiari, non implica soltanto lo spostamento da un luogo ad un altro, ma innesca il pericolo della *perdita* dei riferimenti culturali che orientano nello spazio, cosa che obbliga a misurarsi con un ambiente diverso, di cui non si conoscono i codici. Per molte donne marocchine, il riferimento spaziale della quotidianità rimane la nuova casa che definisce gli *halùd*, concetto con cui si stabiliscono i confini sacri e inviolabili tra luoghi maschili e femminili, lo spazio limite dal quale non possono uscire. Il tema della religione in relazione alle pratiche simboliche legate alla sessualità femminile introduce l'argomento centrale del saggio, "Legami comunitari e riti della nascita". Secondo quanto riporta l'autrice, "parto e puerperio sono momenti in cui la donna, in Marocco, è regina. Proprio perché la maternità rappresenta il momento più importante della vita femminile, sul piano dell'acquisizione di un potere familiare, l'emigrazione mette in crisi un intero sistema di valori e di relazioni..." (p. 135). L'emigrazione spezza i legami familiari ed impedisce alle donne di fruire sia del sistema di valori di riferimento sia della rete femminile che tradizionalmente sostengono questo delicato momento dell'esistenza. Così il puerperio, di cui sono descritti e analizzati molti aspetti, tra cui le pratiche alimentari e la cura del corpo, può trasformarsi per le donne immigrate in un momento di grande solitudine, che tuttavia non impedisce di compiere piccoli cerimoniali che riguardano il neonato e la sua appartenenza religiosa.

Il penultimo saggio, scritto da L. Pala, affronta il tema della formazione, che riguarda sia la sfera degli adulti immigrati, il cui bisogno di integrazione passa attraverso l'esigenza di acquisire competenze linguistiche adeguate al progetto di vita, sia l'educazione dei loro figli, che frequentano le scuole italiane. In questo caso l'autore sottolinea la possibilità di una "deculturazione", subita dal migrante, ancora più evidente in bambini e ragazzi che non di rado, indotti dalla necessità di situarsi nel nuovo ambiente, manifestano un rifiuto esplicito e forte nei riguardi della cultura d'origine.

Il saggio conclusivo, di R. Cruzzolin, analizza i temi del conflitto, della devianza e della marginalità dei marocchini, attraverso una ricerca attenta a verificare i nessi "che sembrano esistere tra determinate spinte all'espatrio, impatto con la so-

cietà ospitante, logiche d'esclusione ed ingresso nella marginalità e/o devianza" (p. 179). Per questo l'indagine parte dall'analisi di dati statistici relativi agli atti criminali compiuti dagli immigrati provenienti dall'area maghrebina, ma si avvale anche di storie di vita, perché l'intenzione non è quella di descrivere la devianza in sé, ma di esaminare il processo migratorio, tra riferimenti al luogo d'origine e inserimento nel paese ospitante.

Una chiara e concisa presentazione della situazione socio-economica in Marocco mostra come l'incremento demografico e lo sviluppo abbiano introdotto da un lato nuove possibilità di studio e di formazione accademica per i giovani, cui non fanno riscontro reali possibilità di lavoro, e dall'altro un'apertura ai modelli occidentali che i giovani assimilano senza peraltro riuscire a conciliarli con l'educazione islamica ricevuta in famiglia. Si crea di conseguenza uno iato culturale tra tradizione ed innovazione che "comporta una vita venata da contraddizioni e malessere" (p. 188).

L'individuazione di alcune costanti nelle storie di migrazione hanno consentito di intravedervi uno sfondo comune: una volontà iniziale di rompere con gli schemi culturali del proprio Paese e l'assenza di un progetto migratorio preciso. Tale processo ha portato in molti casi alla marginalizzazione ed ha condotto verso attività illegali o criminali, tra le quali il commercio delle droghe appare un ambito privilegiato, anche perché più redditizio. Tutto questo non esclude, nelle aspettative dell'immigrato, la speranza di poter "riconvertire" i propri guadagni illeciti in attività "pulite", magari nel proprio Paese d'origine. Anche in questo saggio, riprendendo la teoria turneriana, si parla di "liminalità", definita "biografica", poiché non riguarda soltanto la posizione del deviante rispetto alla sua comunità d'origine, ma si può applicare al progetto migratorio e ad all'identità di ogni persona che la migrazione rimette continuamente in gioco, generando la necessità di sempre nuove ristrutturazioni.

Questo libro contribuisce a rendere evidente la complessità delle migrazioni, aspetto che emerge già nel piccolo spaccato su cui si è soffermata la ricerca. Nella necessità sempre presente di conoscere e comprendere i fenomeni contemporanei, caratterizzati dal rapporto dinamico tra le culture e dalla deterritorializzazione dei riferimenti comunitari ed identitari, i contributi di questo volume, con la comune attenzione all'aspetto teorico, propongono una lettura chiara e fluida delle dinamiche sociali intorno al fenomeno dell'immigrazione in Italia. Una lettura utile e ricca di sollecitazioni, quindi, per quanti vogliono approfondire il tema dell'immigrazione attraverso la prospettiva antropologica.

VALERIA BRUCCOLA

Il testo parte da un dato di fatto inoppugnabile: la scuola italiana garantisce accesso giuridico ai ragazzi stranieri, ma dispone di scarse conoscenze circa i loro esiti scolastici. Urge, quindi, passare da una politica dell'accesso, ad una politica del successo scolastico. Si è data così la parola agli studenti, italiani e stranieri, cercando di affrontare l'insieme della loro relazione con lo spazio scolastico. Nel 1999, nelle scuole di nove città italiane, sono stati intervistati tutti i ragazzi stranieri presenti nelle terze medie, coinvolgendo, quale campione di controllo, allievi italiani: sono stati così raccolti circa 1.000 questionari, divisi equamente fra italiani e stranieri, fra maschi e femmine. La scelta di curare la rilevazione nelle terze medie ha permesso di cogliere le scelte scolastiche in uno dei suoi snodi fondamentali.

Il libro si articola lungo quattro temi, correlati fra loro: la ricostruzione dei percorsi migratori, la riuscita e i percorsi scolastici, la scuola come spazio relazionale, il rapporto con i docenti. A questi quattro temi si aggiungono tre approfondimenti relativi al rapporto fra lavoro minorile e istruzione, fra competenze linguistiche e successo scolastico, fra appartenenze religiose ed etniche e preferenze scolastiche.

La ricostruzione dei percorsi migratori dei ragazzi intervistati, stranieri o di origine straniera, ha permesso di esplorare le aspettative rispetto al futuro migratorio, gli elementi di convergenza fra i progetti migratori dei genitori e quelli dei figli, le modalità di arrivo in Italia, il grado di stabilizzazione delle presenze e la tipologia della famiglia, nonché i percorsi di mobilità o stanzialità innescati una volta arrivati.

Il contributo di Andrea Maccarini, in tal senso, permette di ampliare l'indagine sul valore simbolico delle migrazioni e sulla costruzione sociale a partire dalla condizione di straniero. Nel contributo di Elena Besozzi l'attenzione è posta invece sull'esperienza scolastica complessiva dei ragazzi/e, cercando di coglierne i percorsi. Nella valutazione della riuscita scolastica, intesa come auto-percezione del proprio rendimento, entrano così in gioco sia le tradizionali variabili strutturali (genere, età, status, ecc.), sia le variabili di tipo relazionale (rapporto con gli insegnanti, con i coetanei, sostegno scolastico ricevuto), sia, infine, variabili di atteggiamento (aspettative future, significati dell'istruzione, scala di valori personale, ecc.).

Leggere il rapporto degli allievi, migranti e non, con la scuola significa anche interrogarsi sul carattere di spazio relazionale che questa assume nella vita quotidiana dei soggetti e su come tale spazio, nelle sue diverse configurazioni in termini

di benessere o di disagio, possa contribuire alla definizione di aspettative future, scolastiche e professionali. Questi fenomeni vengono colti sulla base della soddisfazione-insoddisfazione relativa a diverse sfere dell'esperienza scolastica: i rapporti con i compagni, con i coetanei, con gli insegnanti, con la valutazione della propria riuscita. Appare perciò cruciale indagare sulle aspettative rispetto al futuro, a partire dall'esperienza che i ragazzi hanno nell'immediato; capire come, al di là dei condizionamenti strutturali definiti dalla posizione dei genitori nelle gerarchie sociali, il clima scolastico possa contribuire alla costruzione del sé e all'emergere di una progettualità rispetto al proprio futuro. È su questo terreno che si colloca il contributo di Tiziana Mancini e Gianfranco Secchiaroli.

È tuttavia impossibile definire il clima scolastico senza dedicare una particolare attenzione al ruolo del docente, in quanto figura di riferimento nella transizione fra pre-adolescenza e adolescenza. Su questo aspetto si concentra il contributo di Mariangela Giusti, che tenta di cogliere la soddisfazione degli alunni rispetto agli insegnanti, indagandone soprattutto le motivazioni retrostanti. Cosa viene apprezzato in un insegnante? La capacità di relazione (il dialogo, la pazienza, il sostegno, la cura, l'affetto, la comprensione) o la professionalità/competenza tecnica in senso stretto? Esistono delle differenze significative fra ragazzi italiani e stranieri riguardo ai livelli di apprezzamento e alle motivazioni esplicitate? L'investimento delle famiglie nel mantenere i rapporti con gli operatori scolastici presentano caratteristiche diverse fra studenti alloctoni e autoctoni? L'insieme di questi interrogativi aiuta a ripensare il ruolo e la professionalità docente in contesti di forte eterogeneità della popolazione scolastica.

Infine, un approfondimento è dedicato a tre temi d'attualità: Rita Bertozzi si interroga sul senso del lavoro minorile, cercandone una ridefinizione capace di cogliere l'intero ambito delle possibilità: dall'aiuto generico alla gestione domestica, al lavoro per conto dei familiari o per conto terzi, agli hobbies. L'idea è quella di indagare sulle relazioni tra queste attività e gli indicatori classici della frequenza, della continuità scolastica, della riuscita. Lavoro minorile e partecipazione scolastica rappresentano sempre due fenomeni divergenti? A questa domanda si è cercato di rispondere attraverso i dati della ricerca e le dichiarazioni degli intervistati.

Nel secondo approfondimento, viene esaminata l'incidenza delle lingue e della lingua, nella valutazione e nell'apprendimento scolastico, così come nelle relazioni familiari e nelle relazioni tra pari. Ci si è voluti in questo modo riferire ad un possibile riconoscimento del patrimonio linguistico pregresso dei ragazzi stranieri, anche in funzione di un potenziamento della

loro riuscita scolastica e della qualità didattica complessiva delle classi in cui sono inseriti.

Il terzo tema approfondito da Angela Mongelli concerne lo spazio della religione e delle appartenenze culturali nelle scelte scolastiche e nella visione della vita, aprendo il dibattito sul pluralismo educativo e sul rapporto della scuola con le diversità culturali e le scelte familiari; i ragazzi intervistati hanno espresso le loro preferenze fra un pluralismo fatto di scuole omogenee, in cui le diverse culture e religioni costituiscono un modello educativo a sé stante, e un pluralismo di scuole internamente eterogenee, luoghi possibili di interazione, scambio e ibridazione fra i vari riferimenti culturali e simbolici iscritti nelle biografie individuali e familiari.

I contributi di Maddalena Colombo e Tiziana Mancini, nella parte finale del testo, danno conto del percorso metodologico della ricerca, delle tecniche di raccolta e di elaborazione dei dati e ricostruiscono lo scenario dell'immigrazione nei diversi contesti territoriali nel periodo in cui l'indagine è stata condotta.

PAOLO BARBARO

ANGELA MONGELLI, *Geografia delle risorse sociali. Flussi migratori, politiche di welfare e network*. Milano, Franco Angeli, 1999. 160 p.

Con questo testo, l'autrice, ricercatrice presso l'Università di Bari, esperta di formazione e politiche sociali, si propone di connettere la teorizzazione della network analysis allo studio di politiche socio-educative a favore di persone immigrate, soprattutto minori.

Il lavoro costituisce, infatti, una rielaborazione e un approfondimento rispetto ad un'indagine svolta nel 1997 sull'inserimento scolastico dei minori immigrati in sei città campione: Milano, Torino, Genova, Bologna, Bari e Palermo. La mappatura degli interventi di politica sociale - istituzionale e non - restituisce un'immagine di estrema varietà nell'approccio alle questioni dell'immigrazione, della convivenza e dell'educazione interculturale, che rispecchia la diversità dei contesti territoriali, ma anche la specificità delle politiche locali e la maggiore o minore capacità degli agenti coinvolti (enti locali, istituti di ricerca, associazioni di volontariato, amministrazione scolastica, organi giudiziari) di relazionarsi fra loro, di mettersi "in rete".

Nel primo capitolo l'autrice offre una breve revisione dei fondamenti teorici della network analysis, dalle premesse dei classici del pensiero sociologico alla teorizzazione vera e propria dell'agire sociale come agire di rete, approccio che evidenzia con forza la complessità e la multidimensionalità del reale e focalizza l'attenzione sull'analisi della circolarità delle relazio-

ni e interazioni dei soggetti fra loro e fra singoli soggetti e gruppo sociale. Segue una riflessione sull'opportunità di usare la network analysis per lo studio e la valutazione delle politiche sociali ed una descrizione delle principali tipologie di reti e del loro funzionamento. La differenza più significativa che viene rilevata – e che risulta effettivamente imprescindibile per la comprensione dell'implementazione di politiche sociali su specifici contesti territoriali – è quella fra reti formali e informali, fra pubblico e privato-sociale che, per diversità di vocazione e di risorse, offrono risposte diverse alla domanda di servizi che proviene dall'utenza immigrata.

Il secondo capitolo è dedicato alla descrizione dettagliata della strutturazione delle reti dedicate a servizi di tipo sociale, sia formali che informali, mettendo in evidenza, in particolare, la funzione, il ruolo e il lavoro di due figure chiave: operatori e mediatori. L'argomento forte sotteso a tutta la trattazione – e confermato dai risultati empirici presentati nel libro – è che solo coordinandosi, mettendosi programmaticamente e strutturalmente in rete fra loro, agenzie del pubblico e del privato-sociale possono garantire un'offerta di servizi per l'immigrazione che sia all'altezza della sfida che la convivenza interculturale pone oggi in Italia e, specificamente, nelle sei grandi città oggetto di osservazione.

Il terzo capitolo, infatti, che introduce i risultati della ricerca sul campo, sottolinea l'importanza di passare ad una logica ecosistemica nella programmazione delle politiche sociali, che tenga in conto e valorizzi la diversità di attori presenti sul territorio e le sinergie che, messi in rete, questi possono sviluppare. È importante che, in questa configurazione reticolare di intervento sociale, ciascuna entità mantenga la propria specificità; enti pubblici e organizzazioni del privato-sociale, del resto, non potrebbero in nessun modo sovrapporsi o sostituirsi gli uni alle altre, mentre possono dialogare, scambiarsi informazioni, avviare una progettualità congiunta che eviti sprechi e dispersione di risorse.

L'ultimo capitolo è dedicato alla descrizione della configurazione delle reti nelle città campione, scoprendone le specificità: protagonismo dell'ente locale a Milano, attenzione speciale per il minore a Torino, per la famiglia a Bologna, centralità dei quartieri a Firenze, attivismo del volontariato a Palermo; a Bari manca la concertazione, e si muovono isolatamente le istituzioni educative, mentre Genova registra molte attività ancora scollegate fra loro.

“Geografia delle risorse sociali” si può considerare un buon punto di partenza per chi si occupa di studio e valutazione delle politiche sociali, come esempio dell'applicazione di uno specifico metodo di indagine – la network analysis – in un settore peraltro particolarmente complesso come quello dell'inte-

grazione delle comunità immigrate sul territorio. Contiene anche spunti e indicazioni interessanti per l'approfondimento teorico del concetto di rete sociale, che ha un vastissimo campo di applicazione nelle scienze sociali.

SERENA VITALE

OSSERVATORIO REGIONALE PER L'INTEGRAZIONE E LA MULTIETNICITÀ, *Rapporto 2002*. Milano, Fondazione I.S.Mu., 2003. Vol. 1, 200 p.; Vol. 2, 197 p.

La seconda edizione del Rapporto curato dall'*Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multiethnicità* della Fondazione ISMU dà conto del monitoraggio dell'immigrazione in Lombardia per l'anno 2002, cogliendone aspetti quantitativi e qualitativi e suddividendo i risultati in due volumi, rivolti rispettivamente alla rilevazione, all'analisi statistica e all'approfondimento di alcuni aspetti significativi del grado di integrazione (salute, scuola, abitazione ecc.) e dei soggetti e interventi che concorrono a favorirla (volontariato, progetti istituzionali).

Elaborato sulla base di un'indagine condotta su un campione di 8.000 immigrati, il rapporto rileva – al 1 gennaio 2002 – un incremento della presenza in Lombardia di immigrati dai cosiddetti "paesi a forte pressione migratoria" (paesi in via di sviluppo e dell'Est Europa) stimato tra il 7 e il 16%. L'analisi per grandi aree di provenienza segnala il primato del continente asiatico e del nord Africa (con punte di 110-130 mila presenze), seguito a breve distanza dall'Est Europa. Le presenze più consistenti sono dei marocchini (circa 63 mila), degli albanesi (47-48 mila), degli egiziani (35 mila), dei filippini (32 mila).

L'analisi strutturale degli immigrati oltre i 14 anni mette in risalto la presenza di gruppi relativamente giovani (più di un terzo ha meno di 30 anni), a prevalenza maschile (quasi 6 su 10), con un livello di istruzione piuttosto elevato (solo 1 su 10 dice di non avere titolo di studio).

A riguardo dell'appartenenza religiosa, la percentuale più consistente in Lombardia viene fatta registrare dai musulmani, seguiti dai cattolici; se si tiene conto delle differenze di genere, nell'universo femminile la religione più diffusa è quella cattolica. Interessante notare che i musulmani tendono ad una maggiore stabilità: tra loro infatti la quota dei permessi, a motivo anche di una presenza di più lunga durata, supera di 7 punti percentuali quella dei cattolici. La disoccupazione è più bassa tra gli islamici che tra i cattolici; questi ultimi si differenziano anche per una maggiore propensione al ritorno in patria e comunque alla disponibilità a trasferirsi.

Riguardo alla situazione economica, è stato rilevato un tasso di disoccupazione che si aggira intorno al 13%. Meno penaliz-

zati sono gli immigrati con permesso valido per lavoro dipendente, l'85% dei quali ha un lavoro regolare, spesso a tempo indeterminato, con un tasso di disoccupazione al 7%. Se dunque il lavoro regolare permette una posizione regolare, è vero anche il contrario e cioè che l'esercizio di un lavoro nero mette a repentaglio situazioni regolari. Questo è confermato dal dato altissimo di disoccupati (38%) tra coloro che sono in Italia grazie a un diritto d'asilo o di protezione temporanea. I gruppi che si potrebbero definire a rischio sono attualmente peruviani e rumeni, con quote alte di disoccupati (23,8% Perù, 23,9% Romania).

Riguardo all'occupazione, i dati mostrano come il lavoratore immigrato si inserisca principalmente nel settore secondario, con un'evidente segregazione di genere e una persistente etnicizzazione di alcune figure professionali (ad esempio, i filippini sono al 46,7% domestici fissi; i senegalesi al 45,9% operai generici; i cinesi sono addetti alla ristorazione per il 40,9%).

I canali di accesso all'impiego restano in prevalenza (soprattutto per le donne) quelli della rete di rapporti amicali e parentali, che danno ragione così dell'etnicizzazione di alcuni settori. Solo nel 3% dei casi il lavoro è stato trovato tramite i "centri d'impiego". Alle reti migratorie hanno fatto ricorso circa il 1/4 degli uomini e oltre l'84% delle donne. Queste ultime motivano, in grande maggioranza, la loro migrazione con la posizione all'interno della catena migratoria, che dipende anche dai ruoli di genere assegnati dalle rispettive culture, ma che in generale conferma il ruolo centrale che il mantenimento del nucleo familiare trova nel progetto migratorio. Per questo le donne con figli minori accettano volentieri lavori part-time o tendono comunque a privilegiare lavori che consentano di svolgere le loro mansioni in famiglia.

La seconda parte del rapporto, dedicata agli approfondimenti tematici, prende in considerazione i settori della salute, della scuola, le strutture di accoglienza, il volontariato e il terzo settore, nonché gli interventi ad opera della Regione.

La ricerca sulla salute si è concentrata prevalentemente sulla lettura delle schede di dimissioni ospedaliere ed mette in evidenza la tenuta del cosiddetto "effetto migrante sano". Le cifre parlano di un 95,9% di ricoveri di cittadini italiani contro un 4,1% di stranieri; per i *day hospital* le percentuali sono rispettivamente del 97,3% e del 2,7%.

Le principali patologie sono in gran parte riferibili ai problemi connessi alla riproduzione: i ricoveri per parto rappresentano il 10,5% di tutte le cause di ricovero presso la popolazione straniera, a fronte di un 3,5% delle italiane. Una considerazione a parte merita il problema dell'aborto, significativamente più alto presso le donne immigrate con percentuali medie del 7,2% (le immigrate dall'America Latina e dall'Africa sub-sahariana arrivano al 13%), mentre tra le donne italiane la

frequenza dei casi si attesta all'1,5%. L'esame della relazione tra questi dati e il livello socio-culturale evidenzia comportamenti diversi a seconda dei gruppi etnici. "Le cause sono, da una parte, scarsa conoscenza di metodi contraccettivi, disagio sociale frequentemente vissuto dalle giovani donne immigrate, assenza di un nucleo familiare stabile, precarietà socio-economica lavorativa e alloggiativa, mancanza di figure di riferimento e supporto, esercizio della prostituzione ecc.; dall'altra, ricongiungimenti e buoni progetti migratori" (p. 44).

La presenza nelle scuole di alunni con cittadinanza non italiana ha suscitato in maniera diffusa progetti volti alla prima accoglienza, all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, a favorire l'interazione culturale. Di fronte alla molteplicità degli interventi, si rende necessario un lavoro di mappatura dell'esistente, attraverso la creazione di un'apposita banca dati che consenta di rilevare le linee di tendenza e permetta eventuali correzioni e/o integrazioni, fino ad individuare alcuni progetti di eccellenza particolarmente significativi per un'educazione interculturale. "Disporre di 'buone pratiche' di educazione interculturale è quindi l'obiettivo della seconda fase dell'indagine che sarà realizzata nel corso del 2003" (p. 36).

Il censimento delle strutture di accoglienza è stato fatto nel 2001 soprattutto nelle province di Brescia e Cremona, dove peraltro il problema alloggiativo si conferma prioritario per gli immigrati. A proposito di accoglienza si segnala un "modello bresciano", che, se non ancora formalizzato in *policy*, rappresenta comunque una 'buona prassi'. La caratteristica della città di Brescia è quella di prevedere raccordi con soggetti che offrano disponibilità di alloggi o intermediazioni con le agenzie immobiliari e di porsi come garante per gli affitti a immigrati. Questa prassi è intesa a favorire il passaggio da strutture di prima accoglienza a una residenza stabile. Il problema abitativo è meno acuto nella provincia di Cremona, dove la popolazione immigrata, inserita prevalentemente nel settore zootecnico, trova subito anche un alloggio.

Nell'intervento del volontariato e del terzo settore si individua uno spostamento delle attività dalla prima assistenza ad azioni più mirate riguardante il disagio abitativo, l'attenzione alle problematiche familiari con particolare riguardo ai minori e al loro inserimento scolastico e sociale. Da segnalare inoltre un dato positivo in crescita, riguardante la collaborazione tra istituzioni pubbliche e soggetti privato-sociali.

Le risorse locali della Regione Lombardia per l'immigrazione hanno permesso di cofinanziare un numero consistente di progetti presentati negli anni 1998-2000, con un significativo coinvolgimento degli Enti pubblici (poco più del 50% dei progetti presentati) e di realtà del terzo settore. La ricerca ha messo in luce un rapporto non equilibrato tra presentazione di progetti,

richiesta di finanziamenti e presenza di immigrati sul territorio, rilevando una tendenza a favorire proposte per l'integrazione (80% nel 1999 e 90% nel 2000) piuttosto che interventi infrastrutturali. Pur constatando l'ampia partecipazione e la numerosità dei progetti, i problemi che sussistono riguardano in particolare le differenze tra politiche locali e gli interventi posti dalle esigenze adattative, e sono imputabili, in buona parte, alla mancanza di politiche pubbliche organiche.

In conclusione, il Rapporto, integrando approcci più generali e analisi dei settori più rilevanti, sociali, culturali ed economici, offre un quadro puntuale e ben articolato del fenomeno e dei processi migratori in Lombardia, la regione italiana con la più elevata presenza di popolazione straniera, e pertanto alle prese con le problematiche connesse alla definizione delle politiche e gestione delle dinamiche dell'integrazione. *"Nonostante il permanere di evidenti disagi, si fa osservare nel Rapporto, sempre dai riscontri empirici resi disponibili dalle nostre indagini, si coglie una significativa capacità di risposta da parte della società lombarda impegnata nello sperimentare modalità di intervento in cui l'ente pubblico opera congiuntamente con il privato sociale"* (I, p. 45).

MARIELLA GUIDOTTI

ANDREA SACCUCCI, *Profili di tutela dei diritti umani tra Nazioni Unite e Consiglio d'Europa*. Padova, CEDAM, 2002. ix, 201 p.

I diritti umani sono richiamati spesso nel discorso politico-giuridico in funzione di legittimazione delle scelte del legislatore o dell'esecutivo; altre volte l'opinione pubblica viene sollecitata da appelli di organizzazioni non governative che denunciano la violazione di tali diritti da parte dei Governi. Il riferimento a questo tema, però, è spesso effettuato in maniera generica senza precisare a quale strumento di tutela ci si riferisca. Simile tendenza, largamente diffusa, contribuisce a rendere vago il contenuto dei diritti in questione, alimentando la percezione che siano rilevanti di per sé e tutti ugualmente tutelati. Si tratta di una tendenza che a lungo andare rafforza la convinzione di quanti ritengono che i diritti umani non siano veri "diritti" (N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Torino, 1997). Questa tendenza può essere contrastata con un'operazione culturale che faccia chiarezza e conferisca la dimensione della portata e della effettiva rilevanza sì che essi hanno sia nel diritto internazionale sia negli ordinamenti interni. In realtà è soprattutto la rilevanza negli ordinamenti interni a rimanere più spesso oscura e vaga.

Il volume qui recensito si inserisce in queste problematiche fornendo un primo ed agile strumento di conoscenza. Si

tratta di una selezione ragionata dei principali strumenti di tutela dei diritti umani sul piano internazionale e regionale. Il principale criterio di selezione è quello della rilevanza di tali strumenti nell'ordinamento italiano. La difficoltà di determinare l'esatta portata di uno strumento internazionale nell'ordinamento interno è determinata da almeno due ragioni. Da una parte vi è la difficoltà di conoscenza del diritto internazionale di cui i diritti umani sono una parte integrante: la distanza e la non necessaria successione tra la negoziazione, la firma e la ratifica contribuisce a non avere chiaro quando un certo strumento sia effettivamente in vigore e per quali Stati. Un esempio è costituito dal Protocollo n. 12 alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo aperto alla firma a Roma il 4 novembre 2000 in occasione del cinquantésimo anniversario della firma della Convenzione europea. L'Italia ha firmato il Protocollo lo stesso 4 novembre, senza però averlo ancora ratificato (p. 146). Alla risonanza che trovano la fase conclusiva e la firma di un accordo non corrisponde poi un'adeguata divulgazione delle fasi di ratifica e dell'entrata in vigore che, nonostante siano cruciali, sembrano di fatto materia interessante solo per gli addetti ai lavori. Inoltre i Governi risultano di fatto non vincolati alla ratifica, essendo davvero rari i casi in cui l'opinione pubblica, ma anche lo stesso Parlamento, si attivino in tal senso. Dall'altra parte vi è la difficoltà di capire effettivamente la portata che un certo strumento di tutela dei diritti umani avrà nell'ordinamento. E qui concorrono diversi fattori. Pensiamo alla possibilità che gli Stati hanno di formulare riserve o di accettare solo alcuni aspetti di una Convenzione (meccanismo usato spesso in caso di creazione di una giurisdizione internazionale). Inoltre vi è una certa attitudine della dottrina, anche la più qualificata, a perdere di vista il profilo della tutela sostanziale, cui si accompagna sovente una certa disattenzione della dottrina "interna" verso gli strumenti internazionali, che si riflette nella quasi totale "ignoranza" del diritto internazionale da parte degli operatori del diritto, avvocati e magistrati.

Il volume di Saccucci costituisce una prima risposta a queste problematiche. L'autore fornisce per ogni strumento un'analisi del contesto storico e di settore, in modo che sia chiaro quali sono state le origini di un atto e come esso si ponga rispetto agli altri strumenti di tutela. Le introduzioni risultano particolarmente efficaci, dando in un certo senso la misura della rilevanza dell'atto nell'ordinamento internazionale. Particolarmente utile è la sezione relativa alle procedure attivabili qualora le Convenzioni abbiano predisposto mezzi di natura contenziosa o giurisdizionale.

Evidentemente l'agilità dell'opera ne determina anche la sinteticità e la parzialità. Probabilmente l'autore ha pensato il libro congiuntamente al "Codice dei diritti umani. Nazioni Uni-

te, Consiglio d'Europa" (G. Conso, A. Saccucci, Padova, 2001) recentemente pubblicato. Ma può rappresentare anche un autonomo punto di partenza per ricerche da svolgere, magari via internet, grazie ai numerosi riferimenti bibliografici e ai siti indicati per proseguire la conoscenza della materia. Come lo stesso autore precisa "il lettore può fare riferimento alla rubrica via Internet per meglio comprendere il contenuto e la portata dei diritti umani di volta in volta sanciti, avvalendosi dei rapporti, delle decisioni e delle sentenze promananti da Comitati, Commissioni, Tribunali e Corti istituiti allo scopo specifico di controllarne a livello sovranazionale il rispetto da parte degli Stati". Il volume si configura quindi come una guida, da tenere sempre a portata di mano via via che si comincia e si approfondisce lo studio dei diritti umani.

Il lavoro di Saccucci deve quindi essere salutato positivamente, augurandoci che iniziative analoghe si ripetano magari privilegiando la portata degli strumenti internazionali nel diritto interno e segnalando le opportunità di tutela dei vari soggetti di volta in volta coinvolti. Il che potrebbe essere fatto per settori di tutela (discriminazione, fanciulli, migranti e così via), in modo da rendere ancora più evidente quali strumenti siano rilevanti per un determinato oggetto e quali diritti siano sanciti. A questo dovrebbe poi seguire l'analisi dell'ordinamento interno e dell'eventuale necessità di adeguamento, aspetto che risulta invece sovente trascurato.

CHIARA FAVILLI

NANDO SIGONA, *Figli del ghetto. Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli zingari*. Civezzano (Trento), Nonluoghi Libere Edizioni, 2002. 154 p.

La questione zingari negli ultimi anni è andata assumendo una crescente rilevanza in parallelo con i flussi migratori di comunità prima dai paesi della ex-Jugoslavia poi dalla Romania. Le condizioni di degrado materiale, spesso di povertà estrema, in cui tuttora sono costrette a vivere i gruppi dei rom, produce e riproduce una realtà economica sociale e culturale che, in primo luogo, interPELLA le coscienze e i sentimenti di giustizia e solidarietà e, in secondo luogo, costituisce uno snodo di problemi che investe realtà diverse e differenti categorie interpretative.

L'agile volumetto del Sigona, prendendo lo spunto da alcuni episodi di cronaca verificatisi a Napoli, ne propone un'interpretazione che via via allarga e approfondisce il suo raggio di coinvolgimento investendo senza perifrasi questioni di rilevante spessore teorico.

Un primo motivo di interesse risiede nell'originalità della prospettiva con cui si affronta la questione: l'oggetto del libro

non sono i rom, ma "il nostro modo di interagire con loro". Pertanto vengono descritti e analizzati atteggiamenti, comportamenti, politiche e loro motivazioni dichiarate, svelandone i significati intrinseci e occulti. In quest'ottica interessanti considerazioni vengono svolte con riferimento esplicito alla teoria dell'etichettamento: I termini "zingari" e "nomadi" sono eteronimi che descrivono e nello stesso tempo sono dotati di valenze prescrittive: i "nomadi" vanno trattati da nomadi, ai connotati del nomadismo devono uniformarsi. Ma chi ha detto che i "nomadi" sono nomadi? Anzi, è vero il contrario. Però le definizioni pubbliche sono anche estrinsecazione di potere; potere di cui i rom sono privi, ma che viene esercitato su di loro.

Il discorso dei nostri rapporti con gli zingari non può prescindere dagli sforzi di categorizzazione, dall'attribuzione di identità etnica. In quest'ambito sono offerte argomentazioni persuasive sull'applicabilità ai rom e sinti delle figure concettuali dell'amico/nemico di Simmel, dello "straniero", del capro espiatorio fino a quella pratica che in sede antropologica è stata efficacemente definita come "*blaming the victim*".

Un aspetto sul quale opportunamente si richiama l'attenzione riguarda la situazione di forte precarietà giuridica in cui la stragrande maggioranza dei rom extracomunitari è coinvolta. Il loro diritto a risiedere sul territorio italiano è condizionato dal possesso del permesso di soggiorno, documento rilasciato dalle questure con validità raramente superiore ad un anno e soggetto a rinnovo a seguito di nuovo vaglio. Questa procedura crea uno stato di insicurezza diffusa e permanente, un corposo timore di espulsione, in definitiva una convinzione di essere individui con diritti minimi, mal sopportati se non oggetto - e gli episodi non mancano - di vessazioni burocratiche incomprensibili e di veri e propri atti di violenza criminale (vedi l'incendio del campo, descritto e analizzato dal Sigona).

La politica abitativa è forse quella attraverso la quale più nodi vengono al pettine, e rivela in maniera più nitida il nostro, di noi *gagè*, modo di vedere i rom, il ruolo che attribuiamo loro e il posto simbolico e materiale che assegnato nei nostri spazi di vita, quelli culturali, relazionali, sociali e quelli fisici. In questo senso, l'intitolazione del libro ai "figli del ghetto" appare calzante, soprattutto nell'implicito rovesciamento di significato della tradizione romantica dei "figli del vento".

Le soluzioni abitative, che talvolta vengono applicate anche ai rom e sinti cittadini italiani, con ciò confermando l'appropriatezza di considerare la definizione dello stereotipo zingaro come l'esito di un processo di produzione sociale, si configurano nella stragrande maggioranza dei casi come assolutamente inadeguate sotto tutti i profili: spazi interni asfittici (per esempio, 32 mq. per 8/10 persone!), spazi esterni compressi con conseguente accesa conflittualità con i vicini, assembramento ca-

suale di famiglie senza rispettare né i vincoli familiari né un minimo di libertà di scelta, insufficienza di spazi per attività produttive (artigianato, commercio...), assenza di strutture e spazi di socializzazione, di svago, rete di trasporti pubblici lontana. Forse gli amministratori pubblici non si rendono conto che la città e la concezione della residenza hanno un profondo significato simbolico, che modella in primo luogo un sentimento di introiezione o rifiuto, di stare bene o male, di riconoscersi nel territorio o rifiutarlo. Nel caso della maggioranza dei campi zingari viene veicolato un messaggio chiarissimo: il rifiuto della città all'integrazione, l'allontanamento nel ghetto, l'occultamento della spazzatura sociale lontano dagli occhi. Ci si può meravigliare quindi se la risposta a questa umiliazione è talvolta la devianza sociale, all'insegna del "tu non accetti me ed io non accetto te"?

Stimolanti considerazioni sono dedicate al tema prettamente antropologico dell'etnicità. Questa non viene meramente intesa come categoria da applicare agli zingari, ma è assoggettata a un interessante vaglio critico con riferimento al suo stesso statuto epistemologico in quanto suscettibile di sclerotizzare in connotati statici, naturalistici e non culturali (e quindi storici), l'incasellamento di un gruppo, con funzione latente di conservazione di un rassicurante ordine sociale e di potere (secondo l'indicazione di Liegeois opportunamente ripresa).

In cenni stringati vengono ripercorse criticamente le tappe della presenza dei rom e sinti in Europa e delle politiche adottate nei loro confronti. Per quanto riguarda l'Italia, in pagine non banali viene evidenziata la filosofia che traspare dalle leggi regionali sui "nomadi" che a partire dal 1984 sono state promulgate. Utilmente viene stigmatizzata "l'identificazione dello spazio campo come luogo dell'abitare zingaro", mentre, al contrario, il campo con la sua tipologia monotona e ripetitiva è solo la concretizzazione del *nostro* modo di immaginare gli zingari, un calare su di loro soluzioni pensate da *gagè* sul fondamento di giudizi preventivi (appunto: pre-giudizi), costruzioni mentali sul modo di essere, lo stile di vita, supposte aspirazioni alle quali gli interessati sono estranei.

Un punto centrale del rapporto tra noi e loro, e della possibile costruzione di una convivenza rispettosa delle diversità senza chiuderle nei ghetti, può transitare attraverso la partecipazione, concetto talvolta enunciato ma assai di rado praticato. Sono sempre altri, siano le autorità o le associazioni di volontariato, comunque *gagè*, a decidere. L'autore si rende conto che il tema della rappresentanza è delicato e che non basta enunciarlo per trovare la bacchetta magica di una soluzione rapida e indolore. Comunque è l'unica via percorribile, se si vogliono evitare i rischi di passivizzazione e assistenzialismo da una parte

e di intervento autoritario e spesso improvvido dall'altra, perché l'incompetenza crea più problemi di quanti ne risolve.

Nelle pagine finali troviamo alcune riflessioni condivisibili su un primo imperativo, che è quello di abbandonare la deleteria politica dell'emergenza, non solo verso i rom, ma anche nei confronti di tutti gli esclusi. L'auspicio è quello di un radicale cambiamento di rotta, che si basi sulla costruzione di rapporti nuovi, non necessariamente irenici, ma anche fecondamente dialettici, radicati sul territorio condiviso. Il ghetto ne è la negazione. Il confinamento, l'apartheid producono contesti idonei all'attecchimento di una cultura della devianza, favorita dall'interessato intervento della criminalità organizzata. È quindi questa cultura che va sconfitta. È l'immagine dello zingaro come nemico interno, alieno, pericolo sociale che va sradicata, cominciando con lo spezzare il circolo vizioso del degrado, della precarietà, della negazione dei diritti sociali e della dignità umana.

MARCO BRAZZODURO

---

## segnalazioni

---

STEFANO ALLOVIO, *Culture in transit. Trasformazioni, performance e migrazioni nell'Africa sub-sahariana*. Milano, Franco Angeli, 2002. 150 p.

Studioso di Antropologia Culturale ed Etnologia, l'A. analizza in questo volume alcune forme culturali dell'Africa sub-sahariana per dimostrare che le culture sono in continua evoluzione, come del resto tutte le espressioni dell'uomo. Le danze, le pratiche rituali raccontate dall'antropologo non sono considerate in una sorta di fissità irrealistica o di ripetizione, bensì inserite nel flusso della storia e nel vortice del mutamento. Le migrazioni sono tra gli elementi che agiscono come fattori di trasformazione e contribuiscono a modellare le espressioni culturali che, al pari delle società, non sono mai prodotti immutabili: esse costituiscono piuttosto dei cantieri sempre aperti, luoghi di transito e di cambiamento.

Evitando descrizioni "devitalizzate" di rituali e danze, attraverso un viaggio ideale in alcuni paesi dell'Africa centro-meridionale, l'A. fa emergere trasformazioni, mescolanze e contaminazioni capaci di ribadire o rinnovare i significati di determinate forme culturali. I casi etnografici analizzati rimandano a vicende storiche che hanno coinvolto intere popolazioni dell'Africa centro-meridionale e rilevano il nesso tra la culturale e i mutamenti della storia. Tuttavia non è solo la dimensione diacronica ad avere influenza sui mutamenti culturali: essi sono determinati anche dai movimenti nello spazio, dalle migrazioni di manodopera verso cen-

tri urbani e zone minerarie, dagli spostamenti di guerriglieri, dalla riorganizzazione degli insediamenti, dalle dislocazioni di massa per cercare rifugio oltre i confini nazionali. Citiamo come esempio la ritualizzazione dell'esperienza migratoria presso le popolazioni del Mozambico meridionale alla fine del XIX. La migrazione diventava un vero e proprio rito di iniziazione, un passaggio all'età adulta segnato da un rituale di separazione e di reintroduzione nella comunità: coloro che tornavano al villaggio dalle miniere degli inglesi erano considerati con molto rispetto a motivo dell'esperienza e delle conoscenze acquisite e accedevano perciò ad uno status sociale più elevato.

Il libro è interessante e di piacevole lettura anche per i non addetti ai lavori (MG).

DOMENICO CAPOLONGO (a cura di), *Emigrazione e presenza italiana in Cuba*. Voll. I e II. Roccarainola, Circolo Culturale B.G. Duns Scoti, 2002 e 2003. 133 e 238 p.

La poco nota presenza dell'emigrazione italiana a Cuba trova in questi due volumi una iniziale descrizione, che fa seguito ad altrettante conferenze sul tema, celebrate a Cuba rispettivamente nel 2001 e 2002 per iniziativa di Domenico Capolongo. Il curatore, che ha soggiornato nell'isola per motivi di lavoro dal 1997 al 2000, indirizza le sue ricerche sui rapporti tra l'Italia e l'isola caraibica, iniziati già a partire dal 1830 con la presenza di alcuni consolati degli Stati della pe-

nisola. Di fatto, i legami storici tra Italia e Cuba sono antichi, ma anche piuttosto occasionali, almeno fino alla fine dell'Ottocento quando divennero più intensi e duraturi in seguito all'emigrazione italiana.

“La presenza italiana a Cuba è vecchia quanto la scoperta stessa dell'isola, da parte di Cristoforo Colombo il 28 ottobre 1492. Da questa data ci sono documenti storici di una frequentazione italiana continua per tutta Cuba da parte di italiani: naviganti, geografi, commercianti, artigiani, artisti, architetti, medici e quant'altro presente nel variegato mondo delle professioni e dei mestieri di quei tempi” (p. 149, vol. II). Questa presenza diventa significativa però solo nell'Ottocento, quando nel 1830 due dei principali stati italiani aprono uffici consolari all'Avana. La presenza di immigrati italiani è confermata anche dai dispacci scambiati tra questi consolati e i Ministeri degli Affari Esteri dei rispettivi stati, in un'Italia non ancora unita.

Dai documenti risulta una concentrazione di italiani nella capitale (tra il 50 e il 75%), anche se non rappresentano mai un contingente quantitativamente considerevole. La punta massima si ha – secondo fonti consolari italiane – negli anni Ottanta del XIX secolo, quando gli italiani raggiunsero quota 3.500, per attestarsi successivamente e fino alla metà del Novecento, sulle mille unità: presenza non vistosa, se si calcola che la popolazione dell'isola risultava, da un censimento del 1887, di 1.631.638 abitanti.

Le liste nominative del consolato italiano all'Avana negli anni 1865-1867 registrano 146 immigrati e permettono di ricavare una tipologia indicativa delle provenienze (47,2% dalla regioni settentrionali e 42,6% da quelle meridionali) e delle professioni esercitate, che si distinguono

per la pluralità (ben 37 professioni o mestieri diversi).

L'opera ha il pregio di portare un interessante contributo alla conoscenza di un aspetto dell'emigrazione italiana finora scarsamente esplorato. Ci si augura che, oltre all'illustrazione dell'opera di personaggi eminenti di origine italiana (politici, scienziati, artisti...) che hanno avuto un ruolo di spicco nella società cubana, si passi a dare conto anche del fenomeno nella sua ampiezza e complessità, passando da un'ottica locale e/o familiare ad una più propriamente storica in senso ampio (MG).

CAMILLA CATTARULLA, *Di proprio pugno. Autobiografie di emigranti italiani in Argentina e in Brasile*. Reggio Emilia, Edizioni Diabasis, 2003. 145 p.

Il Dipartimento di Studi Americani dell'Università degli Studi di Roma Tre ha appena lanciato una collana di Quaderni presso le Edizioni Diabasis di Reggio Emilia e al contempo ha finanziato altre pubblicazioni sempre presso lo stesso editore. Nella prima tornata di volumi di questa nuova serie ha avuto grande spazio l'analisi dell'Argentina. Amanda Salvioni ha, per esempio, analizzato l'autorappresentazione del passato nella cultura argentina (*L'invenzione di un medioevo americano. Rappresentazioni moderne del passato coloniale in Argentina*, Reggio Emilia, Edizioni Diabasis, 2003), mentre Vanni Blengino (*Il vallo della Patagonia. I nuovi conquistatori: militari, scienziati, sacerdoti, scrittori*, prefazione di Ruggiero Romano, Reggio Emilia, Edizioni Diabasis, 2003) ha approfondito come i nuovi arrivati abbiano descritto la conquista dell'estremo sud e la sconfitta delle popola-

zioni autoctone. Entrambi i volumi si pongono naturalmente il problema dell'arrivo di europei, quindi della colonizzazione come forma di immigrazione. Blengino in particolare ricorda come i missionari, prima di partecipare alla conquista patagonica e all'evangelizzazione degli indios, rafforzavano le "retrovie" e si dedicavano alla rievangelizzazione dei coloni-immigrati. Dedica quindi una parte del capitolo alle missioni salesiane e alle attività tra gli italiani emigrati in Argentina.

Il volume di Camilla Cattarulla è dedicato in modo specifico a questi ultimi. Le loro autobiografie sono infatti comparate a quelle dei loro connazionali emigrati in Brasile. Il volume, dal taglio letterario-antropologico, si pone due obiettivi: 1) recuperare una letteratura sommersa e verificare se questi testi s'inseriscono comunque nella tradizione del genere; 2) offrirne una lettura interdisciplinare che tenga conto della specificità del fenomeno migratorio. Se la trama di un'autobiografia è infatti protesa verso la ricostruzione di un "io", queste opere sono firmate da autori che si sono dovuti ristrutturare psicologicamente e socialmente rispetto a una cultura e a una società dominanti diverse da quelle di partenza. Lo studio si evolve quindi in tre fasi. Nella prima, l'autrice traccia il percorso da emigrante a scrittore (perché si è giunti a scrivere e che cosa si è voluto scrivere). Nella seconda, attraverso la scelta di alcuni brani, viene descritto il trauma del passaggio dal vecchio al nuovo mondo. Nella terza infine è osservata la rinascita dell'emigrante/scrittore e la sua riconquista di nuovi spazi sociali e culturali.

Per quanto il libro sia di dimensioni contenute, l'analisi di Cattarulla è esauriente e assai fine. Inoltre il suo approccio non è fine a se stesso, ma

sviluppa anche un punto fondamentale per tutto l'insieme degli studi sulle migrazioni. La sua conclusione è infatti che questi autori sommersi hanno insistito e insistono sulle dimensioni individuali dell'emigrazione e che quindi, al di là dell'analisi dei contesti socio-economici, non si dovrebbe sottacere che emigrare è anche, almeno nei secoli più recenti, un progetto personale (Matteo Sanfilippo).

PIETRO CORSI, *Halifax. L'altra porta d'America*. Isernia, Cosmo Iannone Editore, 2003. 99 p.

Da alcuni anni le collane di Cosmo Iannone Editore sfornano importanti documenti sulla vita degli emigrati molisani, e in particolare di Casacalenda, in Canada. Sono già uscite le memorie di Frank Colantonio (*Nei cantieri di Toronto*, 2000) e quelle di Giuseppe Molino (*Per il mondo in cerca di fortuna*, 2001) con un'introduzione di Giosè Rimaneli, il primo scrittore casacalendese a raccontare la sua esperienza canadese (*Biglietto di terza*, Verona-Milano, Mondadori, 1958). E ora è apparso un saggio/memoriale di Pietro Corsi, che ricostruisce ad un tempo la propria esperienza e la storia degli italiani in Canada.

Tutti i volumi appena citati sono scritti con una notevole capacità narrativa – Corsi tra l'altro ha anche vinto un premio letterario a Vancouver nel 2002 per il romanzo *La giobba* – e costituiscono quindi una piacevole lettura. Sono inoltre ricchi di spunti per la ricerca e la riflessione. Soprattutto sottolineano la costruzione di una rete molisana (e più specificamente casacalendese) su scala mondiale e come grazie a questo network ci si muova avanti e indietro per l'Atlantico. Molino, emigrato in Venezuela, intreccia una corrispondenza con una

compaesana emigrata a Montréal e alla fine la raggiunge. In seguito rientra in Italia, poi riparte per il Venezuela, infine si laurea a 36 anni e inizia una carriera itinerante di docente di lingue straniere nei licei della Penisola. Corsi costituisce un altro caso peculiare di questa mobilità. Emigra prima a Roma, poi a Montréal passando per Halifax e infine nel Messico. Non si ferma, però, neanche lì e negli ultimi anni si muove tra Stati Uniti e Messico, vivendo spesso in California.

Insomma questi volumi e le esperienze narrate ci fanno riscoprire l'enorme capacità di ogni migrante d'infrangere qualsiasi tipo di frontiera: per scelta o per caso molti divengono realmente cittadini del mondo. È proprio a partire da esperienze analoghe che due studiose belghe, Anne Morelli e Nicole Malpas, hanno approntato un modello di migrazione plurima. In particolare la prima ha affrontato il caso del passaggio belga per poi arrivare in Canada (*Des Italo-Belges au Canada, in Les immigrants préférés: les Belges*, a cura di Serge Jaumain, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1999), mentre la seconda ha promesso giustappunto a Cosmo Iannone Editore un volume sui molisani che sono partiti con *Destinazione Montréal* (Matteo Sanfilippo).

OSSERVATORIO INTERISTITUZIONALE SUGLI STRANIERI IN PROVINCIA DI TORINO, *Rapporto 2002*. Città di Torino, 2003. 303 p.

Il monitoraggio della presenza degli stranieri nella provincia di Torino, illustrato in questo sesto Rapporto dell'Osservatorio interistituzionale, ne rileva in primo luogo i caratteri di continuità e stabilizzazione, dovuti rispettivamente al permanere di flus-

si in arrivo e al significativo aumento dei ricongiungimenti familiari, e degli inserimenti scolastici, delle nascite e dei matrimoni misti.

Sulla base delle rilevazioni ISTAT, il volume tra i dati emergenti evidenzia un incremento annuo delle presenze, tra il 2000 e il 2002, pari all'11%, con particolare rilevanza dell'afflusso dall'Argentina (quasi il 60%). A questo proposito è da segnalare il drastico cambiamento nella composizione delle provenienze rispetto alla metà degli anni '90, quando la prevalenza era dei maghrebini. Oggi gli arrivi sono soprattutto dalla Romania e dall'Est Europa, e successivamente dal Maghreb e dall'America Latina. Questo trend è confermato dall'andamento dei permessi di soggiorno che, se non offrono un quadro esaustivo dell'universo presente, restano tuttavia un dato sensibile delle variazioni dell'immigrazione e confermano la tendenza all'europeizzazione della popolazione straniera residente. Anche la scuola riflette questi cambiamenti: si registra un aumento delle presenze nella fascia dell'obbligo ed una crescita di alunni di origine est-europea, segnatamente dalla Romania. Ancora a proposito della situazione socio-demografica, troviamo un aumento del numero di minori non accompagnati, bisognosi di assistenza e di tutela, ed anche – come del resto è ragionevole attendersi – un lieve aumento degli anziani, indice anch'esso di una popolazione ormai stanziale.

Il capitolo dedicato alla salute conferma un dato nazionale riguardante gli stranieri: la statistica dei ricoveri indica che le cause più frequenti sono quelle legate alla riproduzione, all'analisi di gravidanza, al parto e puerperio.

Nel mondo del lavoro, un dato interessante riguarda l'aumento delle imprese di cittadini stranieri, che rispetto al 2001 sono cresciute del 28,8%,

con una incidenza complessiva sul totale delle persone registrate del 3,68%. In crescita anche il lavoro dipendente, principalmente nel settore dell'artigianato (52%), dell'agricoltura (20%), del terziario (15%) e dell'industria (13%).

Il rapporto conferma che anche a Torino l'immigrazione continua, cambiando alcuni caratteri (provenienze, struttura per età) e procedendo in un processo di integrazione poco visibile ma incontrovertibile (MG).

ANDREA SMORTI, *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*. Roma, Carocci, 2003. 245 p.

La psicologia culturale è tornata al centro dell'interesse scientifico nel clima di multiculturalismo diffuso che oggi interessa la maggior parte delle società. L'approccio emergente nell'ambito di questa disciplina, che studia l'interazione tra "mente" e "cultura", è denominato "costruttivismo": secondo quest'ottica la realtà è forgiata dal potere della mente umana, ma anche dalle credenze trasmesse storicamente e che sono alla base di ogni cultura. Se la realtà non esiste in quanto dato oggettivo immutabile, ma in quanto "costruzione", il problema che si pone riguarda la possibilità di comunicare tra esseri umani: possibilità che chiama in causa, oltre al linguaggio, l'intersoggettività, ossia la capacità di comprendere e di intuire il pensiero altrui.

L'autore inizia la sua trattazione affrontando il tema delle icone e, più in generale, delle immagini e del rapporto con il loro referente; prosegue parlando dell'intersoggettività e della "teoria della mente", vale a dire del tentativo "di spiegare, su una base essenzialmente cognitiva, il modo con cui la comprensione della condotta al-

trui diventa comprensione del sociale, cioè comprensione degli stati mentali che sono alla base di queste condotte" (p. 48).

Successivamente, Smorti passa ad esaminare le teorie che spiegano come noi possiamo comprendere la cultura, la mente e l'ambigua interfaccia che esiste tra loro. Il libro si chiude con una originale discussione su come la cultura e il pensiero interagiscono e con quattro tipi di storie che guidano questa interazione.

L'autore conclude: "...*navigare* tra le differenze significa mantenere 'il sistema aperto' disponibile alla novità senza perdere i contatti con ciò che è consolidato. [...] Il cambiamento può essere trasformativo o restaurativo. [...] Siamo di fronte ad una biforcazione. Da un lato c'è un percorso attraverso il quale si giunge a riconoscere il nuovo a partire dal noto, a integrarlo e a costruire modelli più complessi, riuscendo così a navigare tra le differenze lungo il filo della storia; dall'altro la strada non porta a compiere alcun progresso concreto. Come nei processi di trasformazione e di globalizzazione delle culture, il rischio è quello di confermare sempre il noto, in un annoiato 'questo lo sapevamo già', assimilandolo senza produrre mutamenti oppure rifiutandolo e riducendolo in frantumi" (p. 234) (MG).

---

## rassegna delle riviste

---

NICOLA PIPER, KEIKO YAMANAKA (eds.), *Special Issue: "Gender, Migration and Governance in Asia"*, «Asian and Pacific Migration Journal», (12), 1-2, 2003, pp. 1-221.

Seguito ideale di una raccolta uscita nel '96 con il titolo "Asian Women in Migration", anche questo dossier nasce come follow-up di una conferenza internazionale: "Genere, migrazioni e *governance* in Asia", tenutasi nel dicembre 2002 presso l'Università di Canberra (Australia). Nella loro introduzione, i Curatori (N. Piper, Australian National University; K Yamana-ka, University of California - Berkeley) richiamano i risultati di quel lavoro del '96, mettendo in luce una linea di tendenza che vede, nell'ultimo decennio, una costante crescita delle migrazioni "al femminile" (legali e non) nel continente asiatico e verso il resto del mondo: a metà anni '90, la stima era di 1.500.000; nel 2002, sale a 3.700.000.

A fronte di un fenomeno di siffatta entità, sembra mancare una adeguata volontà degli Stati (nella regione in oggetto, ma non solo) di misurarsi in maniera efficace con la tutela dei diritti delle donne migranti. Per contro, è nata e si sviluppa sempre più l'azione, per così dire, dal "basso", ad opera dell'associazionismo e delle reti transnazionali che si formano tra i migranti nei Paesi ospiti e i connazionali negli Stati di provenienza.

Piper individua proprio nell'esplorazione del legame tra "genere", "migrazioni" e *governance* "dal basso" (intesa come quell'insieme di norme e meccanismi globali nella definizione dei quali la società civile è sempre più attivamente coinvolta) la chiave di lettura per intraprendere fruttuosi percorsi di ricerca nella fase attuale. Il suo saggio, che apre la raccolta, intende offrire un contributo teorico ampio in tale direzione, mentre gli altri Autori pongono l'attenzione su casi-studio specifici: Malesia (C. Chin, "Corpi visibili, lavoro invisibile"), Singapore (S. Huang, B. Yeoh, "Il genere fa la differenza"), Taiwan (P. Lan, "Geografia politica e sociale delle domestiche immigrate"), Corea del Sud (H. Lee, "Genere, migrazioni e attivismo civile"), Giappone (K. Yamana-ka, "Femminizzazione delle migrazioni, attivismo comunitario e transnazionalizzazione della base sociale").

Completano il dossier due note di discussione: T. Pudjastuti sul "Mutamento del ruolo delle ONG in relazione alle migrazioni femminili dall'Indonesia"; S. Saroor sulla lotta per "Il

riconoscimento del diritto di voto a distanza ai migranti srilankesi" (il 67.5% dei quali sono donne).

AA.VV., *Raccolta speciale in occasione dell'uscita del 50° numero della rivista*, «Estudios Migratorios Latinoamericanos», (17), 50, abril 2003, pp. 1-292.

Il volume si apre con un editoriale del Direttore, Mario Santillo, che brevemente ripercorre il cammino percorso dalla rivista e dai suoi collaboratori a partire dalla prima uscita, nel dicembre 1985. I contributi scelti per la raccolta celebrativa del cinquantesimo numero ben rappresentano la vocazione della rivista, che promuove una lettura delle migrazioni internazionali in ottica multidisciplinare e pluritematica.

Il saggio introduttivo ha un titolo "forte": *La fine delle migrazioni* (di H. Le Bras). Si tratta della traduzione in spagnolo di un capitolo del libro che il demografo francese è in procinto di dare alle stampe. La tesi è che nel mondo contemporaneo, contrariamente alla percezione generale, non si verifica un ingigantirsi dell'entità del fenomeno migratorio propriamente detto (con cambio permanente di residenza): quel che aumenta senz'altro è la mobilità "veloce" e di breve durata. Emblematici sono i due modelli opposti, la "via europea" (dove il concetto stesso di migrazione è in qualche modo soppresso nell'ampliarsi dello spazio politico comune) e quella americana (dove le migrazioni sono una componente strutturale dello sviluppo nazionale).

L. Marmora esamina il vasto panorama migratorio dell'America Latina - area geografica di precipuo interesse di EMLA - evidenziando l'evoluzione e le tendenze dei flussi, e collocandoli nel quadro degli accordi di cooperazione bi e multilaterali che tanto peso sembrano avere nella regione.

Il nucleo del dossier è dedicato all'Argentina (il Centros de Estudios Migratorios Latinoamericanos, che edita la rivista, ha sede a Buenos Aires), e contiene contributi di varia natura. A. Lattes, *et al.*, indagano i cambiamenti intervenuti a livello demografico nella popolazione del Paese a seguito dei movimenti migratori nella seconda metà del XX secolo. Devoto e Otero tracciano le tappe principali del lavoro storiografico su "crogiuolo di razze", "pluralismo culturale" e "identità nazionale" nel contesto argentino dagli anni '60 ad oggi. R. Benencia propone il caso-studio degli immigrati boliviani, agenti di sviluppo nelle aree rurali dell'Argentina, che mostrano una decisa connotazione di comunità *transnazionale*.

Un saggio che segnaliamo in maniera particolare è quello a carattere socio-antropologico proposto da A. Grimson su "La vita politica dell'etnicità migrante: ipotesi in cambiamento". A partire da un lavoro sul campo svolto nell'area metropolitana di Buenos Aires, l'Autore si misura con la complessa questione

dell'identità etnica argentina che appare profondamente "storizzata" e "politicizzata". Le categorie etniche sono in qualche modo state rese invisibili durante il processo di nascita della "nazione". Gli sconvolgimenti del 2001, dovuti alla profonda crisi politica ed economica del Paese, hanno visto la mobilitazione delle masse in maniera trasversale, non più sulla base di un corporativismo di stampo etnico, bensì sulla unione di intenti per la rivendicazione di diritti comuni (il lavoro, anzitutto).

Completano il dossier due "finestre" su realtà diverse da quella latinoamericana. D.E. Baines propone un caso studio dall'Europa ("Politica di immigrazione in un Paese di emigrazione. La Gran Bretagna nel XX secolo"). G. Battistella illustra l'ampio e variegato panorama del continente asiatico, individuando le principali linee di tendenza per quanto riguarda i flussi migratori nel continente.

FRANK LACZKO (ed.), *Understanding Migration between China and Europe*, «International Migration», (41), 3, Special issue 1/2003, pp. 3-277.

CARINE PINA-GUERASSIMOFF (coord.), *Dossier: "Les nouveaux migrants chinois en Europe"*, «Migrations Société», XV, 89, septembre-octobre 2003, pp. 21-218.

Le due riviste escono, quasi in contemporanea, con numeri monografici sulle migrazioni cinesi in Europa, sottolineando con questa evenienza il crescente interesse dei ricercatori nello studio dei flussi provenienti dal continente asiatico.

Significativi i titoli scelti per i dossier: MS parla di "nuovi migranti", IM si propone di "comprendere le migrazioni" tra Cina e vecchio continente.

La raccolta di *International Migration*, curata da Frank Laczko (OIM di Ginevra), è uno dei risultati di un progetto finanziato dalla Commissione Europea per creare punti di contatto tra gli esperti in Italia e Cina, sia nel mondo accademico sia a livello di *policy-makers*.

Per *Migrations Société*, la curatrice Carine Pina-Guerassimoff nella sua introduzione individua il primo studio pubblicato in francese sulla migrazione cinese in Europa, risalente al 1992, e da lì traccia un quadro dell'evoluzione di questa presenza.

Lo sguardo sulla realtà delle comunità cinesi in alcuni specifici contesti nazionali europei è riproposto in entrambe le raccolte dai medesimi Autori, che evidentemente si accreditano come esperti riconosciuti nel ramo di ricerca sulla tematica: la Germania (Karsten Giese), la Francia (C. Pina ed Éric Guerassimoff), la Spagna (Gladys Nieto), l'Italia (Antonella Ceccagno), l'Ungheria e l'Europa Orientale (Pál Nyíri).

*Migrations Société* allarga notevolmente il quadro europeo (anche al di fuori dell'Unione) con contributi sui Paesi Bassi (M. Li), la Danimarca (M. Thunø), la Gran Bretagna (C. Pina Guerassimoff), il Portogallo (A.M. Amaro), Rep. Ceca – Polonia e Slovacchia (M. Moore-Mezlikova), la Russia (A. de Tinguy).

*International Migration* sceglie invece di affidare una parte cospicua a studiosi cinesi, che esaminano la prospettiva dell'emigrazione vista dal contesto di provenienza (X. Biao), la componente irregolare dei flussi (J. K. Chin) e quella altamente qualificata (G. Zhang).

Da segnalare le utili indicazioni per chi volesse approfondire la tematica delle migrazioni cinesi in Europa: MS pubblica come di consueto una cospicua bibliografia selettiva, ma anche negli articoli di IM le fonti fornite sono ampie e molto recenti.

PEGGY LEVITT, JOSH DE WIND, STEVEN VERTOVEC (eds.), *Special Issue. "Transnational Migration: International Perspectives"*, «International Migration Review», XXXVII, 3, Fall 2003, pp. 565-892.

Una collezione ponderosa (12 articoli), con contributi di studiosi di varie discipline, europei e statunitensi. Il pretesto è offerto dalla sistematizzazione dei materiali presentati in occasione degli incontri realizzati nel biennio 2000-01 presso le università di Oxford e Princeton, nell'ambito di un programma congiunto, avente come scopo quello di fare il punto della situazione sulla dimensione "transnazionale" delle migrazioni nella letteratura e nelle prassi più recenti.

Un primo nucleo di articoli è più di tipo analitico-conoscitivo sulle difficoltà e le sfide che si presentano alla ricerca in questo campo: lo sforzo di trascendere l'elemento "Stato-nazione", così saldamente incardinato nelle scienze sociali (A. Wimmer, N. Glick Schiller); la mancanza di un dialogo interdisciplinare (E. Morawska) e la necessità invece di una fertilizzazione delle idee e dei concetti su un terreno comune, come ad esempio quello del transnazionalismo economico-imprenditoriale (S. Vertovec).

Una seconda parte raccoglie studi di tipo empirico su aspetti specifici delle migrazioni transnazionali. Talvolta si tratta di questioni sulle quali esiste già un corpus di analisi, come nel caso dell'aspetto politico (R. Bauböck delinea i tratti di una "teoria politica del transnazionalismo dei migranti"; E. Nielsen descrive il "come e perché" del coinvolgimento dei migranti nelle pratiche a livello globale), storico (R. Smith, in ottica comparata, sulle comunità messicana, italiana e polacca nel mondo), e socioculturale (K. Olwig propone uno studio etnografico sui network di famiglie di origine caraibica). Ma ci sono an-

che lati meno esplorati e sui quali gli Autori sollecitano maggior attenzione, come quello religioso (P. Levitt, la religione in diaspora) e l'ottica di genere (P. Pessar e S. Mahler, il ruolo delle donne nei processi migratori transnazionali).

La conclusione, affidata ad Alejandro Portes, è un utile sommario dei punti teorici su cui si riscontra una sostanziale convergenza tra gli studiosi di migrazioni transnazionali, completato con l'evidenza empirica risultante dai dati della ricerca "Comparative Immigrant Entrepreneurship Project" (indagine realizzata da alcune università statunitensi sull'attivismo economico, politico, socioculturale dei migranti tra paese d'origine e contesto di insediamento).

AA.VV., *Sagrado*, «Travessia», XVI, 46, maio-agosto 2003, pp. 3-38.

Il dossier si apre con un editoriale di José G.C. Magnani intitolato *Il "sacro": perenne e attuale*, a sottolineare che si andrà affrontando una tematica antica quanto l'uomo, e nello stesso tempo, così presente nella contemporaneità. Il curatore ricorda che *Travessia* aveva già ospitato, nel 1991, una raccolta su "Religione e religiosità", esplorando una delle molteplici sfaccettature con cui l'aspetto del "sacro" si manifesta. Viene opportunamente sottolineato che il ricorrente interesse per questo tipo di argomenti è in qualche modo insito nella natura stessa della rivista, che si occupa di migrazioni: ebbene, il campo del sacro è uno di quelli dove più fortemente incide la dinamica migratoria, e dove la diversità di provenienza (etnica, regionale, nazionale) risulta più evidente.

Tre articoli esaminano altrettanti casi-studio particolari nell'enorme contesto geografico brasiliano: i movimenti socio-religiosi in Amazzonia (M.A. da Costa Vieira), la religiosità dei "nordestini" trapiantati nella regione del Seringal amazzonico (M.L. Freitas Ferriera), il culto sincretico della "umbanda" (sintesi di elementi nero-africani, indigeni-amerindi, bianchi-europei) a Rio de Janeiro.

Un contributo è dedicato alle espressioni sacre di derivazione coloniale: T. Blanchette (antropologo sociale) esamina la storia della "Christ Church" di Rio de Janeiro, la prima chiesa protestante dell'America portoghese. Dalla descrizione degli arredi, scopriamo che nel dipinto sovrastante il battistero appare una figura di Cristo circondata da fanciulli bianchi e indios - con una peculiarità: la distinzione fra neri e mulatti, un distinguo che non sarebbe stato, all'epoca (1970), così probabile in Gran Bretagna, ma che trovava invece piena giustificazione in un ambiente in cui molti britannici si sposavano con i nativi. Da questa ed altre annotazioni sulla vita della chiesa (intesa come edificio) e anche della comunità attorno ad essa raccolta,

l'Autore deriva la conclusione che la Christ Church si è andata trasformando da avamposto imperiale in uno spazio propriamente etnico – intendendo, con questa espressione, una identità simultaneamente brasiliana e non.

Infine, si segnala il contributo del Direttore, Sidney da Silva, che, al di là dei casi specifici, offre un prospetto complessivo della dialettica tra “Tradizioni religiose e cultura in Brasile”. Anche la componente religiosa dell'identità brasiliana, infatti, così come la cultura *tout court*, appare definita non già dal multiculturalismo e neanche dalla soppressione delle differenze, ma da una “pluralità dalla consistenza porosa, che si traduce in mutue contaminazioni”.

a cura di SABINA ELEONORI

## LIBRI RICEVUTI\*

- AA.VV., *Con-vivere la città. Bologna, la sua identità e l'immigrazione. 1.* Bologna, Edizioni Nautilus, 2000. 102 p.
- AA.VV., *Con-vivere la città. Gli immigrati tra noi: le regole per una convivenza.* 2. Bologna, Edizioni Nautilus, 2001. 167 p.
- AA.VV., *Con-vivere la città. I nuovi strumenti della società civile di fronte alle emergenze sociali e all'immigrazione.* 3. Bologna, Edizioni Nautilus, 2001. 154 p.
- AA.VV., *Dalla multiculturalità all'interculturalità.*, «Formazione News», 3, 2001. 64 p.
- AA.VV., *Pluralismo culturale: pluralismo etico*, «Rivista di Teologia Morale», XXXIII, 130, aprile-giugno, 2001. pp. 165-212.
- AA.VV., *I diritti delle donne*, «Concilium», 5, 2002. 196 p.
- ALLIEVI, STEFANO, *La tentazione della guerra. Dopo l'attacco al World Trade Center. A proposito di Occidente, islam e altri frammenti di conflitto tra culture.* Milano, Zelig, 2001. 180 p.
- AMALADOSS, MICHAEL, *Oltre l'inculturazione. Unità e pluralità delle Chiese.* Bologna, EMI, 2000. 190 p.
- AMBROSINI, MAURIZIO (a cura di), *I volti della solidarietà. Immigrazione e Terzo Settore in Lombardia.* Milano, Fondazione I.S.Mu., 2002. 317 p.
- AMBROSINI, MAURIZIO; BOCCAGNI, PAOLO, *Un'integrazione precaria. Immigrazione e lavoro a Rimini.* Santarcangelo di Romagna, Fara Editore, 2000. 252 p.
- ANCONA, GIOVANNI (a cura di), *Programmazione negoziata e sviluppo locale.* Bari, Cacucci Editore, 2001. 197 p.
- ANNUNZIATO, PAOLO; Calabrò, Antonio; Caracciolo, Lucio (a cura di), *Lo sguardo dell'altro. Per una governance della globalizzazione.* Bologna, Il Mulino, 2001. 433 p.
- ARGILLI, MARCELLO, *Il giorno dei discorsi mai sentiti.* Firenze, Fatatrac, 2001. 111 p.
- AROLDI, PIERMARCO; BRANCA, PAOLO; COLOMBO, ALESSANDRO; SANTERINI, MILENA (a cura di), *Il magistero della Chiesa sulla multiculturalità.* Milano, Vita e Pensiero, 2001. vi, 272 p.
- ASSOCIAZIONE CRINALI, *Professione mediatrice culturale.* Milano, Franco Angeli, 2001. 160 p.
- AUDINET, JACQUES, *Il tempo del meticcio.* Brescia, Queriniana, 2001. 212 p.
- BACCETTI, SONIA, *La comunicazione interculturale in sanità.* Torino, Centro Scientifico, 2001. xi, 201 p.
- BARCELLONA, PIETRO, *Le passioni negate. Globalismo e diritti umani.* Troina (EN), Città Aperta Edizioni, 2001. 159 p.
- BERNARDI, ULDERICO, *La nuova insalatiera etnica. Società multiculturali e relazioni interetniche nell'era della globalizzazione.* Milano, Angeli, 2000. 143 p.
- BERNARDOTTI, MARIA ADRIANA, *Con la valigia accanto al letto. Immigrati e casa a Bologna.* Milano, Franco Angeli, 2000. 277 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.

- BERTI, FABIO, *Esclusione e integrazione. Uno studio su due comunità di immigrati*. Milano, Franco Angeli, 2000. 240 p.
- BETTU, ROGERIO, *La fede dello straniero tra elezione e apertura missionaria. Lettera pragmatica di Mt 15, 21-28*. Roma, Pontificia Università Gregoriana - Facoltà di Teologia, 2001. 79 p.
- BINDI, LETIZIA; FAEDDA, BARBARA, *Luoghi di frontiera. Antropologia delle mediazioni*. Cagliari, Punto di Fuga Editore, 2001. 136 p.
- BLANGIARDO, GIAN CARLO (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. La prima indagine regionale*. Milano, Fondazione I.S.Mu., 2002. 269 p.
- BRIEDENBACH, JOANA; ZUKRIGL, INA, *Danza delle culture. L'identità culturale in un mondo globalizzato*. Torino, Bollati Boringhieri, 2000. 208 p.
- BURNLEY, IAN H., *The impact of immigration on Australia. A demographic approach*. Melbourne, Oxford University Press, 2001. xvii, 388 p.
- CACCIARI, CRISTINA, *Psicologia del linguaggio*. Bologna, Il Mulino, 2001. 338 p.
- CAPACCIONI, GIOVANNI (a cura di), *Uomini o immigrati? Alfabeto dell'immigrazione*. Bologna, Editrice Missionaria Italiana, 2001. 176 p.
- CARTER, IAN, *L'idea di eguaglianza*. Milano, Feltrinelli, 2001. 214 p.
- CENTRO DI ORIENTAMENTO PASTORALE (COP), *Gli immigrati interpellano la comunità cristiana*. Bologna, EDB, 2001. 256 p.
- CESAREO, VINCENZO (a cura di), *Globalizzazione e contesti locali. Una ricerca sulla realtà italiana*. Milano, Franco Angeli, 2001. 447 p.
- COMPAGNONI, FRANCESCO; D'AGOSTINO, FRANCESCO, *Bioetica, diritti umani e multietnicità: immigrazione e sistema sanitario nazionale*. Milano, Edizioni San Paolo, 2001. 398 p.
- COUSSEY, MARY; HILLER, JOHAN; LINDBURG, LORI, *Impresa e immigrati. Iniziative per promuovere occupazione e integrazione*. Roma, Sapere 2000 Edizioni Multimediali, 2001. 171 p.
- DE VITA, ROBERTO; BERTI, FABIO (a cura di), *La religione nella società dell'incertezza*. Milano, Franco Angeli, 2001. 456 p.
- DONATI, PIERPAOLO (a cura di), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della 'pluralizzazione'*. Cinisello Balsamo (MI), Edizioni San Paolo, 2001. 519 p.
- DONDI, GERMANO, *Immigrazione e lavoro: riflessioni e spunti critici*. Padova, CEDAM, 2001. 180 p.
- DUPUIS, JACQUES, *Il cristianesimo e le religioni. Dallo scontro all'incontro*. Brescia, Queriniana, 2001. 495 p.
- FERRARESE, MARIA ROSARIA, *Le istituzioni della globalizzazione. Diritto e diritti nella società transnazionale*. Bologna, Il Mulino, 2000. 225 p.
- FILIBECK, GIORGIO, *I diritti dell'uomo nell'insegnamento della Chiesa. Da Giovanni XXIII e Giovanni Paolo II*. Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2001. 951 p.
- FINCARDI, MARCO, *La terra disincantata. Trasformazioni dell'ambiente rurale e secolarizzazione nella Bassa Padana*. Milano, Unicopli, 2001. 277 p.
- FOCHESATO, JOSEPH, *Oser faire Église de communion ou comment faire Église en paroisse entre chrétiens d'ici et chrétiens venus d'ailleurs*. Paris, Service National de la Pastorale des Migrants, 2001. 52 p.
- FONDAZIONE VENEZIA PER LA RICERCA SULLA PACE, *Annuario della pace. Italia, maggio 2000 - giugno 2001*. Trieste, Asterios Editore, 2001. 438 p.

- FRANZINA, EMILIO, *Il Veneto ribelle. Proteste locali, localismo popolare e sindacalizzazione tra l'unità e il fascismo*. Udine, Gaspari Editore, 2001. 238 p.
- GALLONE, ANNAMARIA; ONGINI, VINICIO, *La Cina è un'aquilone. Bambini e maestri sulla via della seta*. Roma, Comitato Italiano Unicef, 2001. 60 p.
- GAMBINO, ANTONIO, *L'imperialismo dei diritti umani. Caos o giustizia nella società globale*. Roma, Editori Riuniti, 2001. xi, 195 p.
- GHEDDO, PIERO; BERETTA, ROBERTO, *Davide e Golia. I cattolici e la sfida della globalizzazione*. Cinisello Balzamo (MI), Edizioni San Paolo, 2001. 234 p.
- GIDDENS, ANTHONY, *Cogliere l'occasione. Le sfide di un mondo che cambia*. Roma, Carocci, 2000. 177 p.
- GRITTI, ROBERTO; ALLAM, MAGDI, *Islam, Italia. Chi sono e cosa pensano i musulmani che vivono fra noi*. Milano, Guerini e Associati, 2001. 195 p.
- INSTITUT FÜR SOZIALPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG MAINZ E.V., *Arbeitsstatistik Sozialdienste für Aussiedler Auswertung 2000*. Freiburg, Lambertus Verlag, 2001. 106 p.
- INSTITUT FÜR SOZIALPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG MAINZ E.V., *Auswertung Arbeitsstatistik Ausländersozialdienste 2000*. Freiburg, Lambertus Verlag, 2001. 153 p.
- INSTITUT FÜR SOZIALPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG MAINZ E.V., *Auswertung Arbeitsstatistik Flüchtlingssozialdienste 2000*. Freiburg, Lambertus Verlag, 2001. 144 p.
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION, *Immigrazione gestita. Orientamento e formazione in risposta ai fabbisogni degli immigrati e del mercato del lavoro italiano*. Roma, IOM, 2002. 207 p.
- INTERNATIONAL TRAINING CENTRE OF ILO, *La valutazione della formazione per immigrati. Un caso italiano*. Torino, International Training Centre, 2001. 255 p.
- KALDOR, MARY, *Le nuove guerre. La violenza organizzata nell'età globale*. Roma, Carocci Editore, 2001. 185 p.
- KURMANN, WALTER; DONATI, MARIO; MOSSI, GIORGIO; MOSER, URS; DOUDIN, PIERRE-ANDRÉ, *Allieve e allievi italiani in Svizzera*. Bern, Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Educazione, 2001. 153 p.
- LANNI, CARMINE (a cura di), *Albania un paese d'Europa. Il fattore migrazione*. Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2000. 158 p.
- MANKELL, HENNING, *Comédia infantil*. Venezia, Marsilio, 2001. 270 p.
- MARZOT, MARZIO, *Giocattoli di là dal mare. Idee e materiali per leggere l'Africa*. Roma, Comitato Italiano UNICEF, 2001. 63 p.
- MASTRANGELO, GIOVANNI, *African soap*. Venezia, Marsilio Editore, 2001. 350 p.
- MELLAH, FAWZI, *Clandestino nel Mediterraneo*. Trieste, Asterios Editore, 2001. 125 p.
- MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, *Convegno: La proiezione internazionale delle emittenti radiotelevisive. Un modello europeo? Sala delle Conferenze Internazionali. Roma, 15 giugno 2001*. Roma, 2001. 95 p.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali, anno scolastico 2000/2001*. Roma, 2001. 78 p.
- MOLINO, GIUSEPPE, *Per il mondo in cerca di fortuna*. Isernia, Cosmo Iannone Editore, 2001. 173 p.

- MORINEAU, JACQUELINE, *Lo spirito della mediazione*. Milano, Franco Angeli, 2000. 144 p.
- MOTTO, FRANCESCO (a cura di), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale. Atti del 3 Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana. Roma, 31 ottobre - 5 novembre 2000*. Roma, Libreria Ateneo Salesiano, 2001. Volume I: *Contesti, quadri generali, interpretazioni*. 469 p. Volume II: *Esperienze particolari in Europa, Africa, Asia*. 470 p. Volume III: *Esperienze particolari in America Latina*. 557 p.
- MUSARAGNO, REMIGIO, *Studenti esteri in Italia. (1960-2000). Un itinerario d'impegno per lo sviluppo e di testimonianza missionaria*. Roma, UCSEI, 2001. 317 p.
- NANNI, ANTONIO, *Una Nuova Paideia. Prospettive educative per XXI secolo*. Bologna, EMI, 2000. 189 p.
- ONGINI, VINICIO, *Il mondo nel pallone. Lo sport nell'educazione interculturale*. Roma, Comitato Italiano Unicef, 2001. 40 p.
- ONNIS, LUCA; GIACOSA, ANTONELLA; FINGER, BERND; RECHENMACHER, HANNES, *Aspetti linguistici e interculturali del bilinguismo*. Milano, Franco Angeli, 2001. 506 p.
- ORTEGAY GASSET, JOSÉ, *L'uomo e la gente*. Roma, Armando Editore, 2001. 240 p.
- OSSERVATORIO COMUNALE DELLE IMMIGRAZIONI DI BOLOGNA (a cura di), *Coppie miste, ricongiungimenti familiari e diritto d'asilo: nuove sfide per la società multietnica. Premio Luciana Sassatelli per tesi di laurea sull'immigrazione straniera in Italia edizione 1999*. Torino, L'Harmattan Italia, 2001. 193 p.
- PAGANO, JO, *Nozze d'oro*. Cava de' Tirreni, Avagliano Editore, 2000. 223 p.
- PAROLARI, LETIZIA; SACCHETTI, GRAZIELLA, *Diversità culturali e contracccezione*. Roma, Carocci Editore, 2001. 62 p.
- PAROLARI, LETIZIA; SACCHETTI, GRAZIELLA, *Donne immigrate: gravidanza e maternità*. Roma, Carocci Editore, 2001. 63 p.
- PARSUMAL, MANUELA, *Incontriamoci al cinema. Proposte interculturali*. Roma, Comitato Italiano Unicef, 2001. 50 p.
- PELLICANI, MICHELA C. (a cura di), *Componenti demografiche ed economiche nell'integrazione Euro-mediterranea*. Bari, Cacucci Editore, 2001. 286 p.
- PIERRETTI, ANTONIO; CACCIATORE, GIUSEPPE (a cura di), *Comprendere lo straniero. Aspetto filosofico-etico-politico*. Assisi, Cittadella Editrice, 2001. 292 p.
- PITTAU, FRANCO (a cura di), *La nuova realtà socio-demografica dell'immigrazione femminile*. Roma, Carocci Editore, 2001. 63 p.
- REFUGEE INTEGRATION INTO EUROPEAN SOCIETY, *Good practice guide*. Roma, Federazione delle Chiese Evangeliche, 2001. 29 p.
- RICCI GAROTTI, FEDERICA; ROSANELLI, MAURIZIO (a cura di), *Programmi di scambio con i paesi di lingua tedesca e dimensione interculturale*. Milano, Franco Angeli, 2001. 252 p.
- SCHMIDT, DONATELLA (a cura di), *Antropologia del grigio. L'altro visto dall'altro*. Padova, Unipress, 2001. 292 p.
- SCOTTI, GIACOMO, *Storie di profughi e massacri. Un diario dall'ex Jugoslavia*. Trieste, Asterios Editore, 2001. 171 p.
- VEGLIA, CRISTOFORO, *Islam nostro vicino di casa*. Bologna, EMI, 2001. 91 p.

## 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 (includere 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: [studiemigrazione@cser.it](mailto:studiemigrazione@cser.it)
- 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.

## Table of contents

*"Same differences" Policies and practices of intercultural education in Europe*  
edited by J. HAGUE and S. ELEONORI

- F. SUSI, Teaching in multicultural societies: intercultural education  
J.S. GUNDARA, Intercultural teacher education and the curriculum in Britain  
M. REBAUDIÈRES, Intercultural education in the context of the French education system  
M. VEDOVELLI, Semiotic conditions for an intercultural approach to language teaching: the role of spoken language  
V. ONGINI, "Harlequin's cloak". Non-Italian pupils in schools: the yearly report by the Ministry of Education  
V. BRUCCOLA, "Foreign" classmates. A study on cultural diversity in the school environment  
M. ZULFIQAR, Race, ethnicity and education in Britain  
A. HOUSLEY, Focusing on outcomes. How anti-discrimination policy shapes school education in Britain
- 

- A. CILARDO, Globalization and internationalization. The draft protocols of understanding between the Government and Islamic Associations in Italy  
M. COLOMBO, Measures to promote the labour inclusion of immigrants in Italy and Spain  
D. DRBOHLAV, Ethnicity and international migration: focus on family and religion. Overview of selected aspects, features and trends
- 

## Book reviews Review of reviews Books received

---

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE

Via Dandolo, 58 - 00153 Roma - Italy

Tel. 06.58.09.764 - Telefax 06.58.14.651

E-mail: [studicmigrazione@cser.it](mailto:studicmigrazione@cser.it) - Web site: <http://www.cser.it>