

GRAZIELLA FAVARO

IL TEMPO DELL'INTEGRAZIONE

Dare senso alle pratiche

Il carattere fortemente esperienziale delle pratiche e dei progetti di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri e di educazione interculturale chiede da tempo di essere esplorato e conosciuto per poter diventare *sistema*, perché sia possibile andare oltre la varietà e la differenziazione delle proposte e rintracciare linee di pensiero comuni. Sono quindi oggi necessari luoghi e occasioni di ricerca e di riflessione pedagogica, in ordine a una ermeneutica della formazione, per illuminare e fondare il versante progettuale e operativo dei processi di integrazione e di educazione interculturale.

Di quali dati e informazioni già disponiamo per cercare di fare il punto sull'interculturalità nella scuola ? E' sufficientemente chiaro lo scenario educativo, popolato oggi – e ancora di più domani - dalla presenza dei bambini e dei ragazzi di altra nazionalità. Sono piuttosto diffuse e circostanziate anche le descrizioni delle pratiche – e dei materiali e strumenti prodotti – che hanno a che fare con l' accoglienza, l' insegnamento dell'italiano L2, la presentazione di altre lingue e culture ... Restano ancora spesso nell'ombra le rappresentazioni e la ricerca/attribuzione di senso che gli insegnanti assegnano alle azioni e ai progetti raggruppati sotto la dizione interculturale. Quando “fare” educazione interculturale si caratterizza come un pensare, progettare e praticare un nuovo approccio pedagogico, diventa cruciale indagare e

leggere in profondità le interpretazioni e le scelte che indirizzano l'agire, ricostruire le "bussole" del cammino per rendere più efficace l'andare. Tra le indicazioni delle circolari ministeriali – documenti generali che si richiamano a principi che restano sullo sfondo e non si declinano esplicitamente in un modello di riferimento – e le pratiche concretamente messe in atto nel "qui e ora", nelle scuole e nelle singole classi, si colloca tutto ciò che gli insegnanti pensano, gli orientamenti ai quali essi ancorano le loro azioni.

Che cosa si intende oggi con il termine "accoglienza", quali sono le pratiche che vengono realizzate di fatto per accogliere chi viene da lontano e quali invece i bisogni e desideri che non trovano risposta e soluzione? Quale la distanza che ancora permane tra il *possibile* – ciò che concretamente si può fare con le risorse a disposizione – e il *necessario*?

Sono alcune delle domande dalle quali partire per comporre una storia, fatta di immagini, fatti, rappresentazioni, convincimenti... che forse serve a delineare con maggiore attenzione le componenti che agiscono nella scuola multiculturale.

L'immigrazione sta cambiando la scuola

È questo per la scuola italiana un momento delicato e cruciale. Gli insegnanti e i dirigenti scolastici e le istituzioni educative sono di continuo sollecitati da cambiamenti profondi, indicazioni da mettere in pratica, proposte da realizzare. Questo scenario, già di per sé in rapido movimento per le numerose sollecitazioni - di

normativa, indirizzo pedagogico, modalità organizzative ... - è reso ulteriormente complesso dalla presenza, in forte incremento, dei bambini e dei ragazzi che vengono da lontano.

Possiamo affermare che, dal punto di vista strutturale e pedagogico-didattico, l'inserimento scolastico degli alunni stranieri è una delle trasformazioni più significative e profonde che la scuola italiana abbia mai attraversato. Una modificazione destinata a durare e a consolidarsi nel tempo e a diffondersi, sia nelle città medio-grandi, che nei piccoli centri.

Insegnare e apprendere in una classe multiculturale e plurilingue sta diventando dunque sempre di più un fatto "normale" e consueto.

Vediamo allora alcuni ulteriori elementi di conoscenza del fenomeno.

- Il numero assoluto dei minori di altra nazionalità è rilevante, ma certamente non ancora paragonabile a quello di altri Paesi europei. Molto più significativo è il ritmo di crescita annuo, che si colloca intorno a +17.5% e che inciderà in misura determinante sulla fisionomia delle classi del prossimo futuro.
- I bambini e i ragazzi stranieri che vengono da lontano appartengono a molti diversi Paesi, dal momento che le nazionalità conteggiate sono ben 191. Si assiste inoltre a cambiamenti importanti nella graduatoria delle presenze, secondo cicli di circa 3-4 anni, che vedono un avvicinarsi dei gruppi e dei contesti. Accanto a provenienze ormai radicate e stabili (albanesi, marocchini, ex jugoslavi, cinesi...) vi sono

nazionalità più “vivaci”, dal punto di vista dei flussi, come i rumeni e gli ecuadoriani e altri contesti che possiamo definire “emergenti”, come gli alunni ucraini e moldavi. In genere, nelle scuole delle diverse località e regioni italiane si rileva una pluralità d’appartenenza; sono poche le aree dove un gruppo prevale nettamente sugli altri. È il caso, ad esempio, degli alunni cinesi a Prato e degli ecuadoriani a Genova. La pluralità delle lingue e delle appartenenze è considerata, in genere, un dato positivo ai fini dei percorsi di integrazione. La prima ricerca (MIUR 2004) sugli esiti scolastici degli alunni stranieri sembrava confermare questa ipotesi: i risultati migliori si ottengono infatti nelle scuole che hanno un numero di alunni stranieri significativo (ma non prevalente), i quali hanno provenienze differenti. Nelle scuole invece in cui un gruppo risulta predominante sugli altri, vi può essere un rischio maggiore di chiusura, distanza, forme di auto-esclusione.

- La distribuzione degli alunni stranieri nelle diverse aree del Paese non è omogenea e continua a interessare fortemente le regioni del Centro-Nord e solo marginalmente il Sud. L’incidenza percentuale dei bambini di altra nazionalità sul totale degli alunni ne è chiara testimonianza: a fronte di un 5% medio nazionale (2005/06), vi sono regioni dove la percentuale sale al 10% circa (Emilia Romagna) e altre dove non raggiunge l’1% (regioni del Sud).

- L'inserimento nei diversi ordini di scuola si sta sempre di più affermando. Da una situazione iniziale rilevata qualche anno fa, che vedeva interessate soprattutto la scuola primaria e secondaria di primo grado, si assiste oggi a una distribuzione più "omogenea", che coinvolge sia la scuola dell'infanzia, che, in misura molto significativa, la secondaria di secondo grado e, in particolare, all'interno di questo percorso, gli istituti tecnici e professionali. (L'incremento nella scuola secondaria di secondo grado è stato di ben +38.2 dal 2004/2005 al 2005/2006). L'inserimento dei ragazzi immigrati nei percorsi di studio superiori pone alle scuole nuove attenzioni che hanno a che fare con: l'accoglienza e il contestuale orientamento efficace nella prosecuzione degli studi dei pre-adolescenti e adolescenti neoarrivati, l'insegnamento della seconda lingua nell'adolescenza, considerata da alcuni studiosi l'"età critica" per l'acquisizione della L2, la ricomposizione dei percorsi scolastici e dei frammenti della storia personale. Prime ricerche condotte in Italia sulla prosecuzione degli studi dei figli degli immigrati hanno inoltre già individuato alcune criticità: un abbandono rilevante dopo il primo o secondo anno degli studi; una diffusa situazione di "descolarizzazione", e cioè di non accesso alla scuola e alla formazione, in genere, l'inserimento nei percorsi di studio più brevi e meno esigenti di una parte consistente di ragazzi stranieri (più del 40% di essi frequenta gli istituti professionali contro il 21%

dei coetanei autoctoni); esiti scolastici più negativi (il divario nel tasso di bocciatura degli studenti stranieri e degli italiani nelle superiori è pari a 12.8 punti percentuali, in sfavore dei ragazzi immigrati).

Azioni, parole, significati

Molte cose dunque conosciamo già sulla situazione di multiculturalità di fatto che si è venuta consolidando nelle nostre scuole. Sappiamo con sufficiente chiarezza quanti sono – e quanti saranno, sulla base di due diverse ipotesi di crescita, fino al 2011 – gli alunni che vengono da lontano, chi sono e quali “criticità” i loro percorsi di studio già evidenziano. In termini definitivi, sembra inoltre più coerente parlare oggi di minori stranieri, o di cittadinanza non italiana, nell’accezione neutra di tipo giuridico, che non di “immigrati”, dal momento che la metà di essi non ha vissuto direttamente la migrazione (il 48% degli alunni stranieri è infatti nato in Italia e diventerà presumibilmente a tutti gli effetti cittadino italiano).

Molte sono anche, come abbiamo detto in precedenza, le informazioni, a disposizione degli operatori sui progetti e le esperienze in atto nelle scuole, sulle pratiche di accoglienza, gli strumenti e i materiali per l’insegnamento dell’italiano L2..., i percorsi formativi realizzati, le bibliografie ragionate e le sitografie disponibili, le banche dati e i centri di documentazione interculturale, l’organizzazione di reti di scuole: attraverso questi canali, formali e informali, in presenza e a distanza, sono passate in questi anni informazioni e sollecitazioni diverse, si sono socializzate proposte innovative, si sono condivisi e

scambiati dubbi e domande sul “che fare”. Il rischio che si corre oggi è che alcune pratiche, sperimentate qua e là per fare fronte all'emergenza e della cui efficacia non si ha sufficiente certezza, diventino le “buone pratiche” e si diffondano, senza che se ne siano evidenziati i risultati positivi e la coerenza, rispetto ai bisogni e agli obiettivi.

Un altro rischio è quello di una certa confusione, sovrapposizione e sconfinamento dei due “termini-pilastro”: intercultura e integrazione. Soprattutto la prima parola /chiave, intercultura, è ormai diventata una sorta di denominazione *passerpartout*, sotto la quale accasare i progetti più vari e le esperienze differenti. Quando tutto è intercultura, si rischia allora che niente sia davvero interculturale: i significati si annacquano, si diluiscono e dilatano fino a diventare indeterminati e onnicomprensivi. Così si dichiara di fare intercultura (e quindi un “progetto interculturale”) quando si organizza un laboratorio di italiano L2 per bambini neoarrivati, quando si celebra il capodanno di un'altra comunità, quando si cerca di stabilire, più o meno efficacemente, una relazione con le famiglie immigrate, quando si traduce un avviso per i genitori in varie lingue... Si mescolano azioni ispirate dalla necessità immediata di comunicare, con quelle che devono dare risposta ai bisogni linguistici specifici degli alunni non italofofoni, con eventi sporadici e casuali legati a una festa, una ricorrenza ... Il piano dei diritti dei minori, qualunque sia la loro provenienza, si intreccia dunque con le urgenze quotidiane e le idee e gli approcci pedagogici sui quali non vi è stato il tempo di una riflessione e di scelte consapevoli.

E tuttavia, la ricchezza degli interventi che all'intercultura dicono di richiamarsi, la prolificità delle azioni condotte e messe in campo, il coinvolgimento professionale e personale di molti operatori ci portano a dire che il tema *dell'immigrazione sta cambiando fortemente la scuola*, anche rispetto alle priorità e alle scelte.

L'integrazione negli scenari della scuola

Due grandi temi ricorrono in genere nelle parole degli insegnanti, nella descrizione dei progetti delle scuole, nella *check list* utilizzata per la rilevazione delle pratiche: essi sono, come abbiamo visto, intercultura e integrazione. Il termine "intercultura" ha goduto e continua a godere di ampia popolarità e attribuzione positiva di senso (pur se talvolta usato in maniera confusa e sovraestesa). Viene infatti individuato da tutti come orizzonte teorico positivo, ma rischia di diventare un "modello fantasma", indefinito ed evanescente, se non alimentato da riflessioni, autoriflessioni, sperimentazioni efficaci, progetti di ampio respiro *per tutta la scuola*, e non solo per le classi che sono diventate di fatto multiculturali e plurilingui. Negli ultimi tempi, nella scuola italiana, il dibattito sull'intercultura – sui suoi significati, confini, interpretazioni- si è nei fatti "appannato", è stato messo tra parentesi e va oggi ripreso con forza, dal momento che la capacità di coniugare l'unità e la diversità è una sfida che ci riguarda tutti.

Ci soffermiamo quindi un po' di più sull'altra parola /chiave, e cioè sull'integrazione degli alunni stranieri.

Questo termine ha una lunga storia alle spalle nella scuola italiana e un significato piuttosto connotato: rimanda infatti soprattutto all'idea di disabilità, di vulnerabilità da tutelare, o, viceversa, all'idea di omologazione/assimilazione. In realtà, il termine integrazione viene usato a livello europeo attribuendo ad esso i significati di inclusione positiva, pari opportunità, riconoscimento della storia e della memoria degli individui. (Unione Europea 2004) .

E' dunque con questi significati che continuiamo a usarlo.

Di fatto nella scuola si attribuisce alla parola integrazione (come peraltro all'interculturale) significati, valore, rilevanza progettuale differenti, a seconda delle modalità di rappresentazione e di definizione del problema; in altre parole, del *frame* che si è elaborato e sedimentato. Come si costruiscono i diversi *frames*, cioè le rappresentazioni che agiscono sullo sfondo dei progetti delle scuole, il modo in cui il problema dell'integrazione viene compreso e posto, per poter agire su di esso ? Essi derivano la loro ragione e fisionomia da fonti diverse: le indicazioni che si sono attinte dalla normativa nazionale, il clima sociale e la situazione locale, i testi e le pubblicazioni in materia, i percorsi formativi seguiti e naturalmente i convincimenti personali di ciascun attore in gioco... Tutti questi fattori contribuiscono dunque a costruire le *storie e lo scenari*, che traducono nella pratica il modo particolare che si ha in una determinata scuola o situazione di fissare lo sguardo sull'immigrazione. Le caratteristiche e i contorni delle diverse "storie" sono naturalmente anche alla base

delle scelte e delle priorità, di ciò che si ritiene indispensabile e urgente fare e di ciò che può rimanere invece alla periferia e procrastinato nel tempo.

Un dato fra gli altri risulta cruciale nei diversi *frames* che le scuole elaborano e riguarda dunque il carattere temporale che si attribuisce all'immigrazione e al "posto" che essa va di conseguenza a occupare nel progetto educativo. Quando si percepisce ancora l'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri (anche nonostante le dichiarazioni esplicite) come "emergenza", legato al "qui e ora", un problema da ridurre a norma, le scelte di integrazione sono in genere di tipo compensatorio, casuale, non verificate, proprie di una risposta "tampona". Quando invece la gestione della classe multiculturale e plurilingue è considerata come un evento professionale di oggi e di domani, che chiede risposte durature e lungimiranti, non più eludibili, il progetto di integrazione diventa più complesso, si fa più attento a dare risposta - certamente ai bisogni linguistici - ma anche alle domande di riconoscimento culturale, di inclusione e, in senso più ampio, di apprendimento della diversità.

Nella tabella seguente, proviamo a rendere in maniera sintetica (e molto schematica), gli atteggiamenti e le scelte che si riferiscono a uno scenario di tipo "emergenziale" e a uno scenario che prevede la presenza degli alunni stranieri, o di origine straniera, come strutturale e "normale".

*Gestire l'emergenza
cambiamenti/ l'integrazione*

Gestire i

<i>Dispositivi di emergenza lungimiranti</i>	<i>Azioni</i>
Rimozione delle differenze "nuovi" cittadini	Visibilità dei
Marginalità del tema cambiamenti in atto	Consapevolezza dei
Frammentazione delle azioni dalle azioni al progetto /sistema	Tentativo di passare
Criterio della casualità dell'agire	Intenzionalità
Atteggiamento di delega condivisa	Responsabilità

Lo scenario, implicito ed esplicito, a partire dal quale le scuole, sembra richiamarsi ancora spesso all'idea di emergenza , di una presunta "normalità" da ripristinare. Ma le scelte lungimiranti delle istituzioni scolastiche e degli operatori, per poter diventare tali, devono essere sostenute e indirizzate. L'autonomia scolastica senza risorse adeguate per far fronte a nuove sfide e bisogni educativi, rende la scuola meno efficace rispetto alla propria missione; l'autonomia senza un modello di riferimento, che dia senso alle azioni , rischia di

enfaticamente le pratiche, di promuovere il fare per il fare, trascurandone le ragioni e l'orizzonte.

In Europa: modelli diversi

Così come nell'esplorazione e traduzione operativa del tema "interculturale" esistono numerose interpretazioni e proposte pedagogiche, anche per l'integrazione possiamo individuare una varietà di cammini e di politiche sperimentati in diversi contesti e Paesi. Tralasciando le situazioni e i contesti che hanno percorso la via della "separazione" dei cittadini immigrati e dei loro figli, considerati provvisori e in transito (scuole o classi separate, servizi specifici, non possibilità di accesso alla cittadinanza), vi sono almeno tre possibili opzioni, realizzate in maniera più o meno coerente, dalle istituzioni scolastiche (e non solo) di Paesi diversi. (Unione Europea 2004) .

- Vi è l'integrazione *multiculturale*, modello adottato soprattutto dalla Gran Bretagna e dai Paesi Bassi , che assegna un importante spazio e un forte protagonismo alle comunità etniche e alle minoranze e che riconosce e valorizza apertamente e intenzionalmente le differenze e i diversi apporti culturali.
- Vi è l'integrazione *in-differente*, modello adottato in passato soprattutto in Francia, che prevede un percorso di inclusione/assimilazione degli individui – e non dei gruppi delle comunità. Riconosce i diritti e i doveri di ciascun cittadino e tende a collocare le

differenze culturali nello spazio del privato, al di fuori dei luoghi pubblici e “per tutti”.

- Vi è infine il modello dell'integrazione *interculturale*, che cerca di coniugare insieme il meglio delle due opzioni precedenti. In tal senso, riconosce i diritti e i doveri dei singoli – evitando i rischi del comunitarismo e della creazione di “piccole patrie” – ma è attento anche al processo di scambio, contaminazione reciproca, stratificazione, che si compie nell'incontro tra storie e culture differenti. Culture dunque, non più considerate come costrutti impermeabili, rigidi, “saturi”, ma come il risultato della relazione, delle scelte individuali, delle metamorfosi singolari che gli scambi comportano. L'enfasi posta sul prefisso *inter* rende bene l'idea delle culture come oggetti aperti e “insaturi” che si vivificano e reinterpretano grazie all'apporto di ciascuno.

Attualmente sono sufficientemente articolate le critiche che vengono espresse nei riguardi di un modello di integrazione, e di cittadinanza, di tipo assimilatorio. Esso tende a relegare le differenze nella dimensione del privato, a sottolineare con forza i caratteri di unitarietà del contesto che accoglie, consegnando così le differenze alla rimozione e all'invisibilità. Allo stesso modo, sono oggi sufficientemente chiare anche le critiche che vengono mosse al modello multiculturalista. Esso sembra attribuire troppo spazio e protagonismo alle comunità, segnando così confini e irrigidendo le differenze, con il rischio di sedimentare in realtà “una pluralità di monoculturalismi” (Amartya Sen) .

La necessità di un modello di integrazione

La terza strada, quella dell'integrazione interculturale si propone di procedere sui due binari paralleli : da un lato, quello dell'inclusione e dell'estensione *dei diritti e dei doveri di cittadinanza* ai nuovi cittadini e, dall'altro, quello di un *riconoscimento della pluralità*. Non quindi di differenze considerate come un segno distintivo, definito una volta per tutte, una "sostanza" e un "fatto", fissi nel tempo, ma come tratti che si modificano e interagiscono, oggetto di infinite elaborazioni. Dal momento che: " l'identità collettiva di cui l'individuo è parte non è mai unica . Gli esseri umani non hanno alcuna difficoltà ad assumere più identità alla volta e dunque a provare molteplici solidarietà . questa pluralità è la regola, non l'eccezione. Ognuno, come un giocoliere, maneggia questa pluralità " (Tzvetan Todorov)

Come si possono tradurre nella scuola i due riferimenti di base, dell'inclusione positiva e dell'uguaglianza da un lato, e il riconoscimento della singolarità di ciascuno, dall'altro ?

Proponiamo alcuni esempi di azioni da condurre nella scuola.

Due riferimenti / chiave e alcune azioni

- Uguaglianza dei diritti e dei doveri

Accesso ai servizi educativi comuni : chiarezza delle norme e rimozione degli ostacoli

Promozione dell'inserimento nei servizi educativi per l'infanzia per i più piccoli

Insegnamento dell'italiano L2 di qualità , come lingua di contatto e lingua veicolare

Sostegno alla relazione con le famiglie

Uso di messaggi plurilingui

Mediazione linguistico-culturale

Orientamento efficace per la prosecuzione degli studi
Potenziamento dei dispositivi di diritto allo studio

- *Riconoscimento della storia e dei riferimenti culturali*
Rilevazione attenta delle competenze degli alunni stranieri neoinseriti
Valorizzazione delle lingue d'origine
Riconoscimento delle situazioni di bilinguismo
Moduli di insegnamento delle L1 rivolti a tutti gli alunni
Conoscenza di aspetti culturali dei Paesi d'origine
Promozione delle espressioni culturali /interculturali
Educazione interculturale e revisione dei curricula per tutti
Attenzione alle relazioni fra pari e contrasto delle forme di discriminazione

Accompagnare il futuro

In questi anni, segnati da cambiamenti profondi, molte scuole e insegnanti hanno indirizzato la loro attenzione a elaborare strumenti e pratiche per accogliere gli alunni che vengono da lontano. Poco tempo è rimasto per osservare e accompagnare i cambiamenti che stanno avvenendo da parte di chi accoglie le trasformazioni in atto nelle comunità e nelle scuole diventate multiculturali e plurilingui. Quali aggiustamenti, relazionali e cognitivi, stanno avvenendo? Quali stereotipi reciproci e forme di disponibilità e di scambio si stanno sedimentando?

E' soprattutto alle forme molteplici e in ebollizione del *multiculturalismo quotidiano* cui oggi dobbiamo guardare: agli ambiti relazionali, ai luoghi diffusi in cui le pratiche culturali si esprimono, ricevono senso, vengono spiegate e talvolta "addomesticate". Ai luoghi complessi e talora conflittuali in cui accadono cose diverse, entro i quali agiscono singoli individui di diversa origine, nuclei familiari plurilingui, gruppi di vicini con storie differenti, bambini e adolescenti di

origini diverse senza che nessuno si arroghi il compito di fare da portavoce identitario .

La sfida è dunque quella di andare oltre il monologo eurocentrico e autoreferenziale, proprio della logica assimilatoria, di superare il dialogo tra sordi, che talvolta caratterizza la convivenza senza contatti significativi del “condominio multiculturale” per allacciare *una conversazione a più voci*. Una conversazione ora stentata, ora fluida, che ha bisogno ancora di mediazioni, di spazi per comprendersi, di molteplici e faticose traduzioni.

Una conversazione che prende avvio dalle cose concrete, dagli oggetti condivisi, dalle situazioni comuni. Continuamente contestualizzata e ricontestualizzata e che non ha paura di confrontarsi con i malintesi dell'autenticità , con l'opacità .

I luoghi privilegiati in cui promuovere e sostenere la conversazione interculturale sono certamente oggi gli spazi educativi per tutti. Luoghi di mediazione per eccellenza, dove gli adulti possono diventare partner educativi alla pari per un progetto comune . E dove i bambini e i ragazzi sperimentano la normalità di avere nomi, visi, abitudini, parole, simili e diversi. Perché “passano largamente dalla scuola le possibilità di costruire una società insieme plurale e coesa, in cui gli stranieri non siano considerati ospiti in prova perenne, ma come nuovi cittadini con diritti e doveri, e in cui anche il Paese che accoglie sia disponibile e in grado, pur senza rinunciare alle proprie specificità, di misurarsi con l'apporto delle culture degli altri” (dal discorso del Ministro Fioroni).

Affinché questo sia possibile servono oggi parole chiare, un orizzonte e un modello di integrazione interculturale condiviso, in cui si coniughino l'uguaglianza dei diritti e dei doveri e la molteplicità delle storie, servono risorse dedicate e un'attenzione costante all'efficacia delle risposte.

Con lungimiranza, pazienza, un po' di ottimismo.

Riferimenti bibliografici

M. Aime , *Eccessi di culture* , Einaudi , Milano 2004

F. Cambi , *Intercultura : fondamenti pedagogici* , Carocci , Roma 2001

D.Demetrio , G.Favaro , *Didattica interculturale . Nuovi sguardi , competente , percorsi* , Angeli , Milano 2002

G.Favaro , *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri* , La Nuova Italia , Firenze 2002

G.Favaro , *La scuola diseguale* , in AA.VV: *Vite fragili* , il Mulino , Bologna 2006

G.Favaro , L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Zeta* , Angeli , Milano 2004

M. Giusti , *Pedagogia interculturale* , Laterza , Bari 2004

G. Mantovani , *Intercultura* , il Mulino , Bologna 2004

F.Pinto Minerva , *L'intercultura* , Laterza , Bari 2002

M.Santerini , *Intercultura* , La Scuola , Brescia 2003

M.Tarozzi , *Cittadinanza interculturale* , La Nuova Italia , Firenze , 2005

Unione Europea , *Handbook on Integration* , cicl , novembre 2004