

STUDI EMIGRAZIONE

MIGRATION STUDIES

rivista trimestrale

quartely journal

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE - ROMA

ANNO XLIX - APRILE-GIUGNO 2012 - N. 186

SOMMARIO

L'intercultura alla prova

a cura di MILENA SANTERINI

- 211 – Introduzione, *Milena Santerini*
- 215 – Can Intercultural Education Contribute to Equal Opportunities?, *Cristina Allemann-Ghionda*
- 228 – Pedagogia dell'intercultura: realizzare una pedagogia della cittadinanza, *Fernand Ouellet*
- 263 – Competenze interculturali e pluralismo sociale, *Milena Santerini*
- 278 – France: Le rejet de l'interculturalisme, *Françoise Lorce-rie*
- 302 – Intercultural education, vulnerable groups in vulnerable European nations, *Jagdish S. Gundara*
- 325 – La diversité culturelle et religieuse en Méditerranée Occidentale: la nécessité de nouveaux paradigmes éducatifs, *Abdeljalil Akkari*

Coordinatore editoriale: Matteo Sanfilippo

© - Centro Studi Emigrazione - Roma 2012

-
- 339 – Ai margini del potere coloniale: gli italiani in Gold Coast, *Alessandra Brivio*
- 361 – The Qrāna Italian Jewish Community of Tunisia between the 18th and the 19th Centuries: An Example of Transnational Dimension, *Leila El Houssi*
- 370 – *Recensioni*
- 381 – *Segnalazioni*

Introduzione

L'equilibrio tra le esigenze dettate dalla crescente diversità culturale e la necessità di mantenere e rafforzare la coesione sociale rappresenta una delle questioni centrali del mondo contemporaneo. Diritti delle minoranze e politiche dell'accoglienza, gestione delle differenze, riforma dei sistemi scolastici non cessano di costituire i temi fondamentali dell'agenda politica come della riflessione scientifica. Anche per questo, in Europa e nel Mediterraneo, così come negli altri continenti, l'educazione interculturale si conferma come uno degli strumenti indispensabili per affrontare questa sfida cruciale. L'intercultura, anziché essere considerata una fase transitoria dei processi della globalizzazione, resta un tema chiave, di fronte al *fatto* rappresentato dalla società multiculturale. Le soluzioni non sono certo facili da trovare. Visioni semplificate, banalizzate o ideologiche del dialogo hanno ostacolato il percorso di riconoscimento nella reciprocità. Allo stesso tempo non sono state ancora trovate – come ammette anche Will Kymlicka – formule convincenti per armonizzare i diritti dei diversi gruppi nel pluralismo. Questo obiettivo si conferma indispensabile: tuttavia, si può affermare di assistere oggi ad una sorta di eclissi dell'intercultura, o alla sua progressiva scomparsa?

Per rispondere a questa domanda occorre chiedersi di quale prospettiva interculturale si parli nel contesto attuale, e se essa debba essere archiviata come un'utopia ostinata ma destinata all'irrelevanza. Il fallimento di altre soluzioni apparentemente decisive, in realtà, conferma che la sola strada per una convivenza pacifica in un mondo travagliato resta quella di un dialogo faticoso e complesso con un altro "reale", anziché ridotto ad immagine di sé o a nemico. Il dibattito di questi anni sull'educazione interculturale, in particolare nella scuola, si presenta, sotto tale punto di vista, particolarmente interessante, come dimostrano i saggi di questo numero della rivista. Gli esperti di fama internazionale che presentano un quadro dell'intercultura nelle diverse aree geografiche, infatti, descrivono un quadro molto sfaccettato.

Da un lato, si denuncia il ritorno ad un neo-assimilazionismo, in particolare nella scuola, prodotto in gran parte dalla diffusa ostilità e dalle restrizioni rispetto al “pericolo migratorio” seguite allo choc dell’11 settembre. In molti paesi, infatti, negli ultimi anni, anziché avanzare nella ricerca di soluzioni utili al dialogo interculturale, si sono prodotte politiche restrittive e a volte addirittura discriminatorie. Il saggio di Cristina Allemann Ghionda mostra efficacemente come i sistemi educativi europei hanno più o meno esplicitamente resistito alla necessità di adattare l’istituzione al pluralismo. Secondo Allemann Ghionda si può oggi parlare di una sorta di eclissi dell’intercultura, sempre più ignorata, mentre, nonostante la retorica, si rilevano persistenti disuguaglianze tra gli alunni. Matura, però, a fronte di queste resistenze, una visione sempre più comprensiva di educazione, non limitata agli immigrati, che possa contribuire all’uguaglianza di opportunità, realizzabile pienamente, come afferma l’autrice, solo quando l’identità di origine viene rispettata. Allo stesso tempo, non sono rare le buone pratiche che, in Europa, pongono in primo piano la questione della lingua, o, come vari contributi hanno messo in luce, il problema della formazione degli insegnanti.

L’educazione interculturale, d’altronde, muta sensibilmente a seconda dell’impostazione politica, organizzativa e didattica dei differenti sistemi scolastici (di tipo integrativo, come in Italia o Svezia, o più selettivo, come in Germania e in Ungheria). La filosofia politica di ogni paese detta i caratteri delle modalità di integrazione nella scuola, e, allo stesso tempo, le misure di trattamento della diversità fanno da “specchio” dell’identità di un paese. Il tema interculturale è strettamente associato, come dimostrano anche Françoise Lorcerie, Jagdish Gundara e Abdeljalil Akkari, a fenomeni sociali quali la disoccupazione, l’etnicizzazione dei quartieri urbani, la violenza dei giovani. L’intercultura non è un approccio “aggiuntivo” ma una prospettiva inserita *dentro* le relazioni sociali nel pluralismo.

In generale, quindi, la panoramica del mondo attuale, letta sotto il segno del rapporto tra immigrati e popolazioni autoctone, mostra come l’intercultura sia un compito essenzialmente politico, intrecciata com’è con i conflitti etnici, la gestione della diversità, i diritti degli immigrati. Proprio per questo, devono essere messi in questione i cosiddetti “modelli” di gestione della diversità culturale in Europa (ad esempio una Francia assimilazionista contrapposta ad un Regno Unito multiculturalista) poiché le politiche nazionali all’interno dei paesi sono molto più complesse e mutevoli,

rispetto al riconoscimento dell'uguaglianza dei cittadini, di quanto si pensi. L'alternanza dei diversi governi, e questo vale anche per l'Italia, ha portato a misure non raramente contraddittorie, fino a parlare di un doppio registro di integrazione-esclusione. Valga in questo caso la definizione di "integrazione riluttante" data da Maurizio Ambrosini alle normative italiane in materia di immigrazione. Françoise Lorcerie, a proposito della società francese, vero e proprio laboratorio europeo dell'intercultura, parla quindi di diverse fasi, caratterizzate soprattutto dalla questione della laicità rispetto all'Islam, che rischiano di approdare oggi ad una sorta di "cancellazione" dell'intercultura e conclude che comunque viene messa attualmente alla prova la tradizionale reticenza francese a riconoscere le appartenenze plurime degli individui.

Senza un'assunzione politica del pluralismo, l'educazione, pur indispensabile, non basta a risolvere i problemi sociali, afferma anche Jagdish Gundara a proposito della complessa situazione del Regno Unito, in particolare rispetto alla questione giovanile, esplosa con le rivolte dei quartieri nel 2011. La situazione dei gruppi vulnerabili, spiega Gundara, è resa precaria dalle politiche neo-liberiste a livello globale. Sono quindi in crisi i modelli di contratto sociali maturati da secoli di scontri e i giovani – in particolare di origine immigrata – sono rimasti senza difese. Tuttavia l'educazione, attraverso la formazione del senso critico, gioca un ruolo fondamentale per creare o risolvere tali dilemmi, rendendo o giovani protagonisti o meno del cambiamento.

Ciò è particolarmente evidente nel caso della "primavera araba". Vista dall'altra sponda del Mediterraneo, scrive Abdeljalil Akkari, l'intercultura assume caratteri diversi. Le "identità assassine" non hanno avuto la forza di imporsi, almeno finora, come progetto politico, come dimostra la crisi del radicalismo islamico. Per i paesi della riva Nord si tratta di far fronte all'integrazione degli immigrati; per la riva Sud sorgono nuove questioni inerenti soprattutto all'identità nazionale e alla questione religione-laicità: ciò porta a riaffermare la necessità del dialogo interreligioso e alla esigenza di ripensare la cittadinanza e l'incontro delle identità culturali tra le due rive del Mediterraneo.

La crisi dell'intercultura non ha però solo una radice nella fatica della convivenza sociale e nell'assenza di responsabilità politica. Essa trova spazio soprattutto in una mancanza di progettualità pedagogica a largo raggio. Il problema è che non si *pensa l'uguaglianza*. A scuola e in classe, come nelle istituzioni, è marginale o largamente disatteso lo sforzo di riconoscere la pluralità, creare

una scuola adatta alla diversità di tutti gli alunni, immaginare la classe come luogo di scambio e interazione culturale. Ciò vale in Italia, ma anche, come dimostrano i saggi qui presentati, per gli altri paesi. Dovunque si cita, ad esempio, il tema della formazione degli insegnanti (di tipo esperienziale e non solo “trasmissivo”) come elemento chiave per il rinnovamento del percorso interculturale nella scuola.

D'altronde la riflessione pedagogica non da ora afferma che tale itinerario è possibile. Si diffonde, infatti, il convincimento che il relativismo assoluto ha generato, come argomenta Fernand Ouellet, effetti perversi, separando, anziché unire, le culture. Tramonta però, allo stesso tempo, un ingenuo multiculturalismo, tipico degli anni 1980, che rischiava l'esaltazione delle differenze senza provvedere a realizzare dispositivi che potessero gestire tali diversità. Di conseguenza, non mancano “modelli di integrazione/intercultura” generati da ricerche ed esperienza scolastiche che potrebbero essere messi in circolo e discussi per riprogettare una qualità della scuola interculturale. La prospettiva della cittadinanza, espressa da Ouellet, indica una strada efficace per sostenere anzi tutto la coesione sociale, anziché la mera conservazione del pluralismo. Nella riflessione pedagogica, si assiste allo sforzo di concepire nuovi paradigmi educativi, che accostano l'intercultura, appunto, non solo all'accettazione della diversità, ma soprattutto alla coesione sociale.

La cittadinanza diviene un modo di pensare il rapporto tra le culture sotto il segno – da un lato – dell'inclusione e della giustizia educativa, dall'altro dell'uguaglianza di opportunità. L'educazione alla cittadinanza, concepita come lo statuto di una scuola che assume il riconoscimento della diversità e l'uguaglianza di opportunità per *tutti gli alunni*, resta la strada maestra per affrontare i problemi del pluralismo. Ci si chiede se le politiche sociali e scolastiche vorranno assumersi realmente tale responsabilità.

Milena SANTERINI

milena.santerini@unicatt.it

Università Cattolica di Milano

Can Intercultural Education Contribute to Equal Opportunities?¹

Intercultural education: From the origin to the current debate – some changes

The idea of “intercultural education” (IE) has strongly characterized part of the educational debate in Western European countries since the mid-1970s². It is often forgotten that the term “intercultural education” was first used in the United States in the 1930s³, then disappeared, only to be replaced in the 1960s by “multicultural education,” a term strongly linked with the civil rights movement and presently still in widespread use in the U.S. In this paper, I would like to concentrate on IE as it has evolved in Europe. The Council of Europe played an important role when it recommended intercultural education as a concept most suitable or even absolutely necessary to renew education in multicultural societies with a high percentage of inhabitants and students with a migration background or belonging to ethnic minorities⁴. In traditional immigration countries as France, Germany or Switzerland, the concept IE generated many publications and even exerted some influence on policy documents. The general idea was, by that time (roughly 1975 to the late 1990s), that cultures and

¹ This text is based on my keynote lecture held in the workshop “Intercultural Education” at the Gothenburg bookfair on 22 September 2011: <http://www.bok-bibliotek.se/en/news1/intercultural-education-at-the-book-fair/>.

² I am grateful to Keiko Kishida for revising my text and for her helpful comments and suggestions.

³ Sonia Nieto, «Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities», in James A. Banks, ed., *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge, New York 2009, pp. 79-95.

⁴ Louis Porcher, *Projet n. 7 du CDCC: L'éducation et le développement culturel des migrants. Rapport final du groupe de travail*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1986.

languages of migrants were to be respected and taken into account in the curriculum for the sake of reshaping cultural content and ways of teaching. This idea was in some ways revolutionary, and certainly related to similar ideas that emerged in the United States even earlier. Until the mid-1970s the general approach had been a less sophisticated and somehow, from today's point of view, helpless one. Even in texts written by educationalists, migrants and other ethnic minorities were (perhaps unconsciously) presented as people with deficits, and the task of education, if there was education at all for such students, was to help them compensate for their shortcomings. Such a special pedagogy acted, more often than not, on the basis of rudimentary theories and teaching methods. So when IE entered the arena, a major shift appeared to take place at least in theoretical writings and in the rhetoric of the educational systems of many western European countries. Similar ideas circulated in other European countries with high immigration rates like England or the Netherlands, often under the label "multicultural education". During that period (from approximately 1975 to the late 1990s), it may be assumed that discourses were permeated by a concern for political correctness. The core thought was: All cultures (in a very broad sense) and all ethnic groups, languages, etc., have equal value and dignity, and deserve recognition and respect⁵. Therefore, education should act accordingly, which meant, and still means: teachers and institutions should treat minority and migrant pupils justly and decently, enabling them - as well as everyone else - to have access to as good an education as possible without separating them from majority pupils. Depending on the countries and their policy priorities, this may include special tuition in their mother tongues.

The topic of teaching migrants and minorities their mother tongues has been a very important one for European institutions (Council of Europe, European Commission, European Parliament) from the 1970s to the present. However, it has always been controversial in most countries. Sweden is one of the few countries in which the right to receive this type of tuition has been established by law⁶. In Germany, it has been very difficult to implement

⁵ Charles Taylor, «The Politics of Recognition», in Amy Gutmann, ed., *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Princeton 1994.

⁶ Tore Otterup, «Sweden as a multilingual and multicultural nation: effects on school and education», in Sigrid Luchtenberg, ed., *Migration, Education and Change*, Routledge, London and New York 2004, pp. 167-185.

the principle of teaching migrant pupils their mother tongues, although approximately one third of the *Bundesländer*, or German states, have actually been supporting such activities for years with specific laws and funding, only to have reduced this funding dramatically during the last two decades. The reluctance to include migrants' mother tongues is based on some diffuse expectations towards integration, if not assimilation. In other words, many teachers and a large part of the population expect migrant students and their families to learn German as quickly as possible and to adapt to the customs of the area in which they live. Many teachers may not be familiar with claims like «*all cultures and languages are equal and deserve equal treatment*», or they do not agree with the idea altogether. In addition, some scholars have been insistently questioning the validity of bilingual education in connection with school achievement, so there is such a thing as a «*bilingual controversy*»⁷, and empirical research is being carried out⁸. I am mentioning Germany as an example of a country in which IE is touted in official educational policies while bilingual education for migrants is a controversial issue, but this is not an isolated case. In every European country (although not with equal resolve, funding, and effectiveness) special emphasis was and is put on improving students' skills in the language of the receiving country, regardless of the country's approach to IE. In some educational systems, the curriculum was (or still is) supposed to include the issue of cultural heterogeneity and distinctiveness and the concept of IE. This choice is based on the idea that every person should become aware of the fact that his or her national or ethnic or social culture is not the center of the world, nor the best culture available, but just one among many. In this period, IE gradually evolved from an education mainly concerned about strengthening the rights of ethnic minorities and migrants, or about giving special attention to them in order to overcome or avoid discrimination, to an education open to cultural variety, for the sake of increasing everyone's intercultural competence. As the debate progresses, IE is less and less conceived of as based on a dualistic contrast between cultural or ethnic minorities and the majority of a receiving country. For many authors, the goal is to

⁷ Ingrid Gogolin e Ursula Neumann (Ed.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*, VS-Verlag, Wiesbaden 2009.

⁸ Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel and Charlotte Röhner, ed., *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Beiheft Nr. 55, Zeitschrift für Pädagogik*, Beltz, Weinheim-Basel 2010.

offer an education involving all students and taking into account their different sociocultural backgrounds and, most importantly, basing this education on a curriculum in which the plurality of cultures becomes a leading principle. This was a first major change which became evident throughout the 1980s. Still, we are in the realm of dealing with cultural plurality. Let us call this the «*first generation*» of IE.

A second important change occurred in the debate throughout the 1990s: IE is concerned not only about acknowledging cultural or ethnic differences in the curriculum while fostering the integration of minorities or migrants, as was the case in the first generation of IE, but also about recognizing, respecting and including all facets of diversity. This broader view may be seen as the result of some justified criticism of IE. While enhancing «*cultural differences*» (or even sociocultural differences), critics said, IE might contribute to exacerbating conflicts and solidifying prejudices. In fact, cultural or ethnic characteristics and differences are currently defined in academic circles, as socially constructed and as imagined, and not as naturally inherent to a person or to a group. This view was at first published by sociologist Max Weber in 1922⁹ and has been a core concept since then, presenting a constructivist conception of ethnicity, challenging essentialist views that had been popular not only in politics, but even in scholarly discourses before the publication of Weber's seminal theory. Applied to the broader concept of diversity which is used today, the constructivist view sounds like this: «*Diversity itself can only be conceived in terms of socially constructed identities*»¹⁰. But the constructivist view is not known by everyone. Even in texts written by scholars, e.g. sociologists, ethnologists, or educationalists, "cultural difference" often tends to be depicted as something inevitable and unchangeable, that people carry in their genes during a lifetime, steering their behavior at times in seemingly irrational ways. In daily life, persons, groups and institutions tend to discriminate against others based on some features, for ex-

⁹ Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*, Mohr, Tübingen 1985.

¹⁰ Robert D. Putnam, «*E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*», *Scandinavian Political Studies*, (30), 2, 2007, p. 159. See also: Johanna Lasonen, «*Multiculturalism in the Nordic Countries*», in Carl A. Grant and Agostino Portera, eds., *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York 2011.

ample skin color or religion, as research on prejudice teaches us¹¹ and as we can easily observe. So an education which is “enlightened” should not reinforce cultural or ethnic or racial prejudices by insisting on so-called cultural or ethnic differences. Insisting on these is dangerous for at least two reasons. Firstly, there is a risk of pedagogical “essentialism”, which might sound for example like this: *«people (especially males) from Turkey have a different learning style because their culture allegedly...»* etc. Secondly, insisting on cultural differences may distract from more significant factors of discrimination: social and economic differences, poverty, gender stereotypes, institutional settings (institutional discrimination¹²). Many authors who write about IE (in the US, multicultural education) increasingly warn against the pitfalls of culturalism. The extended, reflexive, contemporary version of IE, then, is an education aware and respectful of all differences, whether they be natural or acquired, especially those differences used in society to divide people into categories: cultural and ethnic differences, citizenship, race, certainly; but also biological sex, gender and sexual orientation, health and ability (or disability), age, and, last but not least, socio-economic status. The catalog can become very long, and some countries address the complexity of diversity explicitly. The concept of “diversity” encompasses this complex view of differences¹³. An education which is intercultural in a broad sense cannot but reflect awareness of and be inclusive of the relative importance of ethnicity and cultural affiliation as socially constructed, hybrid and changing realities. But it must keep in mind that each person has many other characteristics – a gender, a sexual orientation, a particular socio-economic status, individual character traits, and so forth.

So a contemporary definition of IE or multicultural education might be the following: *«an idea, an educational reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of educational institutions so that male and female students, exceptional students, and students who are members of diverse racial, ethnic,*

¹¹ Gordon W. Allport, *The Nature of Prejudice*, Addison Wesley, Reading, MA 1954; Putnam, *«E Pluribus Unum: Diversity and Community»*, pp. 137-174.

¹² Mechthild Gomolla and Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Leske & Budrich, Opladen 2002.

¹³ Cristina Allemann-Ghionda, *«Orte und Worte der Diversität - gestern und heute»*, in Ead. and Wolf-Dietrich Bukow, *Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen*, VS-Verlag, Wiesbaden 2011, pp. 15-34; Gunther Dietz, *«Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate»*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (10), 1, 2007, pp. 7-30.

language, and cultural groups will have an equal chance to achieve academically in schools»¹⁴. My own definition reads as follows: «An education that is intercultural and pluralistic transcends the dichotomy of cultural minority/majority. It offers knowledge and tools that can broaden the socio-cultural horizon of each person. This includes the construction of intercultural competence, i.e., the capacity to analyze and to understand human diversity without reducing it to cultural “specificities” and “conflicts”. Such an education permeates the whole curriculum and is designed to help individuals and groups who live in societies that are multilingual, plural and diverse in many ways»¹⁵.

Keeping in mind the European case (but also other parts of the world which are more explicitly multilingual than many English-speaking countries), I would now like to continue with a closer examination of the intercultural communication challenge, especially within multilingual contexts.

During the 1990s, some authors highlighted that cultural plurality and social diversity (as outlined above) increasingly shape people’s experience not only as a result of high immigration rates, but also historical reasons different from recent or remote migration waves. In some countries, there are – for historical reasons – several official national languages which are written and spoken (examples: Switzerland, Belgium, Sweden, Spain, and many others). This form of linguistic and cultural plurality poses a challenge for language policies, for education, and for daily as well as institutional communication. The same phenomenon occurs in the European Union, but on a larger scale. European integration implies an increase in contacts between individuals and institutions speaking and working in different languages and referring to different cultures. Even if English is the most used *lingua franca*, European integration can hardly progress without advanced language skills and effective intercultural communication. Finally, in this era of globalization the media force most people to face facts and ideas from all over the world. How can one possibly understand such diversity and complexity without an education which provides one with appropriate tools? We might call this expanded version the “second generation” of IE.

In the early 2000s it became more obvious than ever before that

¹⁴ Nieto, «Multicultural education in the United States», p. 80.

¹⁵ Modified and translated from Cristina Allemann-Ghionda, «Interkulturalität und interkulturelle Bildung», in Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee and Jürgen Oelkers, *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Beltz, Weinheim-Basel 2009, pp. 424-437.

there had to be a connection between the structures of schools, especially at the secondary level, and the treatment of diversity in education. In other words, it hardly seems possible to conceive of implementing IE in school systems which are not comprehensive, but which practice early selection and tracking. This point of view was explored in detail in a comparative inquiry which I carried out in the 1990s¹⁶. Educational traditions are different and mirror the variety of national, regional and local cultures which is so typical for Europe. Even a concept as explicit as IE (cultural plurality and social, general diversity must be respected) is interpreted differently in different educational systems. A comparative inquiry carried out at the request of the European Parliament showed that several models of IE coexist, or more precisely: educational systems have generated different models of intercultural education or education for diversity or for dealing with diversity.

These are some of the arrangements:

- Intercultural education or the inclusion of diversity in integrative educational systems (Italy, Sweden)
- Intercultural education or the inclusion of diversity in selective, multi-track educational systems (Germany, Hungary)
- Main focus on migrants (Western Europe) or ethnic minorities (Eastern Europe) *de facto* in most countries
- Intercultural education as a transversal dimension in intended curricula/guidelines (Germany)
- Intercultural education is rejected: instead, promotion of national/social cohesion, citizenship education / *éducation à la citoyenneté* in integrative educational systems, but with different priorities concerning the treatment of minority groups (England, France)¹⁷.

Not all national educational policies are consistent with European policies in the field of intercultural education (or diversity education). Some of them even reject the notion of IE. This result is interesting because it reveals two things: Educational systems interpret the meaning of IE through the lens of their “philosophy” about what to do with pupils perceived as «different», whether to teach a nation-oriented or a diversity-driven curriculum, and

¹⁶ Cristina Allemann-Ghionda, *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*, Lang, Bern 2002.

¹⁷ Cristina Allemann-Ghionda in cooperation with Deloitte Consulting, *Intercultural Education in Schools*, Brussels, European Parliament 2008. Link: <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=21872>.

whether to adopt comprehensive education or not. European policies promoting intercultural understanding and encouraging member states to implement IE may be ignored or rejected altogether. A tendency towards forms of neo-assimilationism becomes visible not only in such countries as France and England, whose policies explicitly ignore IE, but also in other countries which exhibit a rhetoric favorable to IE, but actually focus mostly on teaching migrant students in the local language as a second language and on their integration, as it is the case in Germany and Italy. We might regard this as the “third generation” of IE or, more generally, the debate about how to deal with diversity in education.

The debate on IE has reached a turning point because the issue of educational achievement has not at all been solved. In all educational systems, whether they deal with high immigration rates or not, there is a persistent problem of social inequality and of unequal educational chances especially for students with a migration background whose families have low socio-economic status. This phenomenon is less evident in Scandinavian countries than in other European countries, but it can hardly be overlooked. Several models of IE or of dealing with diversity in education have been developed and partially implemented, but disparities remain.

Migrants, minorities, and educational achievement

Since 2000, several subsequent PISA surveys have provided results on literacy skills, then on mathematical and natural science competencies. In most countries, students with a migration background have mostly performed less well than those without a migration background. However, there are important differences between countries. Some countries seem to have developed more effective policies and practices than others, as far social and ethnic differences are concerned¹⁸. The social and ethnic gap appeared and still appears to be extremely important in Germany, where students with a migration background are over-represented in the track *Hauptschule* (lowest secondary school

¹⁸ Petra Stanat and Gayle Christensen, *Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA*, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), Paris 2006. Link: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf> (01.02.2012).

qualification) and in the track *Realschule* (medium, vocational oriented secondary school), and underrepresented in the track *Gymnasium* (highest secondary school qualification). It must be noted that the division of students into different tracks occurs very early, mostly after four years of primary school. Some policy changes are being implemented in a minority of the sixteen *Bundesländer*, and there is an option to attend a *Gesamtschule* (comprehensive school), also only in some of the *Bundesländer*, but for the time being early tracking is the dominant model. This traditional model is supported by a considerable part of the population and the policy makers. In Germany, students with a migration background are also overrepresented in special education, which mostly takes place in separate classrooms and schools. PISA provided consistent evidence for the fact that reading skills of migrants are significantly poorer if they attend a *Hauptschule*. Due to space limitations, I cannot go into a detailed analysis of what PISA really proves about the efficacy and quality of education or about the overwhelming (or not) influence of socio-economic status. However, one thing is clear: even if IE had been implemented on a large scale in schools in Germany (official policy documents, guidelines and curricula allow for this), it had no effect on improving the educational achievement of students with a migration background. The dividing and hierarchical structure of the German school system was and is more powerful than any attempt at offering an IE respectful of the learning needs of migrants. The reasons for such a blatant disparity in educational achievement are numerous. There has been extensive research on this question, and the results may be interesting for other countries as well. Many factors interact, such as:

- divergent expectations and aspirations of families and schools as far as the meaning and methods of education are concerned and related to the question of who is responsible for what in education;
- insufficient language support in schools;
- social and ethnic prejudices on the side of teachers, resulting in low expectations and a lack of attention to the specific learning needs of students with different backgrounds and skills and cultural capital¹⁹;

¹⁹ Pierre Bourdieu, «Ökonomisches Kapital - Soziales Kapital - Kulturelles Kapital», in Pierre Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur I*, VSA, Hamburg 1992, pp. 49-80.

- poor knowledge of IE, resulting from scarce compliance with the requirements of curricula;
- not enough childcare and schooling on an all-day basis²⁰.

What is important for us while discussing the future of IE is: How can it be designed and implemented in order to make it more conducive to improving the educational achievement of all students?

How can intercultural education contribute to equal opportunities ?

Summing up, I would like to suggest the following principles and goals of an IE based on a complex vision of plurality and diversity, and conducive to equal opportunities and better educational achievement for all. Given that in most societies education is (at least officially) declared as a human right, it must be available to everyone regardless of origin and status or other “differences”. Yet individuals and groups can only obtain equal opportunities if their different origins and identities are respected. Intercultural and diversity issues cannot be reasonably analyzed and brought to fair solutions unless basic problems of socio-economic inequality are tackled. Democratic education has a changed meaning under changed conditions in which different value systems coexist²¹. IE cannot be reduced to equal cultural rights for everyone or for every group in the sense of total relativism, but a common ground of core values is needed and must inspire and pervade curricula as well as daily life in institutions. As a matter of fact, this is the case in all guidelines and curricula that I have analyzed in several European countries.

On a more practical, operational level, these are, in my view, important elements of IE:

- (1) Fostering multilingual education;
- (2) Facilitating knowledge and understanding about migration, minorities and all facets of plurality and diversity;
- (3) Promoting intercultural sensitivity and competence, embedded in awareness of the international, transnational, and intercultural dimensions of contemporary life;

²⁰ Karen Hagemann, Konrad H. Jarasch and Cristina Allemann-Ghionda, ed., *Children, Families, and States: Time Policies of Childcare, Preschool and Primary Schooling in Europe*, Berghahn, New York & Oxford 2011.

²¹ Amy Gutmann, *Democratic Education. With a New Preface and Epilogue (Revised paperback edition)*, Princeton University Press, Princeton, NJ 1999.

(4) Last but not least, providing the necessary classroom support to all students who need it.

While pursuing these goals, some key problems and areas must be focused upon in more effective ways than has been the case until now.

First of all, the language issue: There is some evidence for the assumption that learning languages may increase people's openness towards other cultures and thus stimulate their intercultural competence. Therefore, good and intensive language teaching is of great value for every student. For students with a migration or minority background, it is essential to receive qualified instruction in the language of the receiving countries and in the language of his or her country of origin. It may take several years to achieve a level that meets the requirements of academic language use. Empirical research has shown that those young people with a migration background who remain attached to their original ethnic group and language, while participating and integrating themselves in the receiving country's society are better socially adapted and psychologically more comfortable than those who assimilate totally or who remain encapsulated in their original ethnic group²².

Teacher education cannot be reduced to training future teachers in a mechanical way, as if teaching were merely a technical activity similar to knitting or assembling or repairing electronic devices. Carefully selected pedagogical, psychological and sociological knowledge – including the body of knowledge related to IE – is necessary. Teachers need to receive a broad higher education which will enable them to analyze and understand the context within which students find themselves. Only under these conditions will they be able to use adequate and effective teaching methods and to transfer knowledge and skills while communicating in socially and culturally sensitive ways.

Finally, the political priorities: In most educational policies, social inequality is declared a problem, and the achievement of equal opportunities is aspired to as a goal. However, current educational policies tend to move in a direction determined by other priorities: short-term savings and the celebration of excellence,

²² John W. Berry, Jean S. Phinney, David L. Sam and Paul Vedder, eds., *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*, Erlbaum, London 2006.

which may result in neglecting long-term effects like a better education for all.

Looking back on the different phases and on the three generations of IE, we might identify three intertwined levels on which IE must operate:

Ethical level: All cultures, groups and persons are equal, must be respected, and education is committed to this goal;

Functional level: Education is expected to be effective and beneficial for everyone, therefore educational institutions and actors must develop policies, strategies, curricular content, and teaching methods conducive to this;

Communicative level: Education must teach students how to interact in socially and culturally sensitive ways, otherwise the cultural openness towards diversity which curricula demand or claim to promote will remain abstract. There is no evidence that intercultural competence automatically results from learning about diversity and multiperspective approaches from history books, for example.

Examples of best practice containing many of these elements have been described in case studies²³. An expanded form of IE appears to be needed in advanced societies which are and will be socially and ethnically diverse, tomorrow even more so than today. According to Putnam, «*immigration and diversity are likely to have important cultural, economic, fiscal, and developmental benefits. In the short run, however, immigration and ethnic diversity tend to reduce social solidarity and social capital*»²⁴. Such difficulties are evident in many schools as well as in other social settings. The demographic structure of most advanced societies is one in which the birth rate is too low to replace the aging population²⁵. Therefore, a shrinking qualified workforce has already become an urgent issue that needs to be addressed. Families with a migration background and their children are, whether they are aware of this or not, fundamental for the future of most advanced societies.

²³ Allemann-Ghionda, *Schule, Bildung und Pluralität*; Allemann-Ghionda, *Intercultural Education in Schools*; Bertelsmann Stiftung, ed., *Immigrant Students Can Succeed. Lessons from around the Globe. Carl Bertelsmann Prize 2008*, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2008.

²⁴ Putnam, «E Pluribus Unum: Diversity and Community», p. 137.

²⁵ Livia Sz. Oláh, «Family Policies and Birth Rates: Childbearing, Female Work, and the Time Policy of Early Childhood Education in Postwar Europe», in Karen Hagemann, Konrad H. Jarausch and Cristina Allemann-Ghionda, *Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe*, Berghahn, New York 2011, pp. 113-131.

Therefore their education – one that is intercultural, respectful of diversity, and effective – is not only their individual right, but indeed a societal, and even global, necessity.

Cristina ALLEMANN-GHIONDA

cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de

University of Cologne

Abstract

Intercultural education (IE), a concept used in Europe since the mid-1970s, is currently defined by many scholars as a comprehensive educational approach. Firstly, IE is meant to address all students, and not simply those who are seen as different or foreign by and from a given cultural or ethnic majority or social group. Secondly, IE is concerned not only about acknowledging cultural or ethnic differences and integrating minorities or migrants, but also about recognizing, respecting and including all facets of diversity. Thirdly, it is difficult to conceive of implementing IE in school systems which are not comprehensive, but which practice early selection and tracking. Indeed, empirical comparative data reveal that in many countries, certain social and ethnic groups do not have equal opportunities in education, even if IE (or a similar concept) is declared a policy goal and is included in curricular guidelines. The question then remains: Can intercultural education (or an education committed to an inclusive treatment of diversity) contribute to improved educational opportunities and higher achievement? In pursuing possible responses to this question, this presentation analyzes structural and curricular conditions conducive to IE as well as putting forth examples of best practice.

Pedagogia dell'intercultura: realizzare una pedagogia della cittadinanza

Le componenti di una formazione interculturale

Quando mi sono interessato alle diverse iniziative che mirano a permettere al sistema educativo di meglio prendere in considerazione le realtà del pluralismo etnoculturale, mi sono subito reso conto del fatto che l'educazione interculturale era una nozione sfumata e controversa. Quanti si riconoscevano in questa etichetta avevano spesso la tendenza a non essere abbastanza critici nei confronti dell'ideologia del pluralismo culturale e a mettere troppa enfasi sui particolarismi etnoculturali: questo rischiava di generare diversi "effetti perversi". La tabella seguente dà un quadro d'insieme dei principali effetti perversi che ho potuto registrare¹.

TABELLA 1. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE I RISCHI DI EFFETTI PERVERSI

- Il confinamento degli individui in un'identità culturale permanente e immutabile che li priva della libertà di scegliere la loro "formula culturale"².
 - Il rafforzamento delle frontiere tra i gruppi e l'aumento dei rischi di intolleranza e di rifiuto dell'Altro³.
-

¹ Fernand Ouellet, «L'éducation interculturelle : les risques d'effets perverses», in Dominique Renaud, a cura di, *L'interculturel : une question d'identité*, Musée de la civilisation, Québec 1992, pp. 61-108.

² Carmel Camilleri, «Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle», in Fernand Ouellet, a cura di, *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, IQRC, Québec 1988-1990, pp. 565-594.

³ Shelby Steele, *The Content of Our Character. A new Vision of Race in United States*, St-Martin's Press, New York 1990; Michel Pagé, «Gouverner le pluralisme ethnoculturel par les institutions démocratiques», in Marguerite Lavallée, Fernand Ouellet e François Larose, a cura di, *Identité, culture et changement social*, Actes du 3e congrès de l'ARIC, l'Harmattan, Paris 1992, pp. 113-125.

- L'accentuazione delle difficoltà di accesso ad un ugual beneficio della legge uguale per gli immigrati e i membri dei gruppi minoritari⁴.
- La perplessità del maestro relativista che non sa più cosa ha il diritto di insegnare per rispettare la cultura degli alunni appartenenti a minoranze⁵.
- La stigmatizzazione e la emarginazione degli alunni delle minoranze cui si attribuisce un'identità socialmente svalutata⁶.
- La reificazione e la folklorizzazione della cultura che non è più una realtà viva che cambia secondo le condizioni della società⁷.
- La frammentazione del curriculum sotto l'impatto delle rivendicazioni particolariste⁸.

La presa di coscienza di questi effetti perversi ha delle conseguenze importanti sul tipo di formazione di cui necessitano coloro che intervengono nelle istituzioni delle società multiculturali per far fronte alle sfide del pluralismo. I lavori di Bernard Lorreyte all'inizio degli anni 1980 mi hanno fornito molti spunti per la messa in opera di un programma di formazione interculturale rivolto agli educatori. Egli proponeva una duplice strategia: una pedagogia della *decostruzione identitaria*, che cerca di decostruire l'omogeneità postulata per sé e per gli altri e una pedagogia della *situazione* per la quale i rapporti interculturali sono analizzati nelle situazioni concrete in cui individui e gruppi entrano in contatto, in un determinato contesto storico e sociale⁹.

Questo approccio mi appare sempre molto pertinente ed ha ispirato la «*strategia della svolta*» di cui può essere utile riprendere qui

⁴ Steele, *The Content of Our Character*; Jean-Jacques Simard, «La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde», in Ouellet, a cura di, *Pluralisme et école*, pp. 23-55; Ratna Ghosh, «L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle», in Fernand Ouellet e Michel Pagé, a cura di, *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, IQRC, Québec 1991, pp. 207-231.

⁵ Judith Kleinfield, «Positive stereotyping: The cultural relativist in the classroom», *Human Organization*, (34), 3, 1975, pp. 269-274; Camilleri, «Pertinence d'une approche scientifique de la culture.

⁶ Michel Nicolet, «Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire», in Raimundo Dinello e Anne-Nelly Perret-Clermont, a cura di, *Psychopédagogie interculturelle*, DelVal, Fribourg 1987, pp. 15-27.

⁷ Simard, «La révolution pluraliste».

⁸ Diane Ravitch, «Multiculturalism. E Pluribus Plures», *American Scholar*, (59), 3, 1990, pp. 337-354; Dinesh D'Souza, *Illiberal education*, The Free Press, New York 1991.

⁹ Bernard Lorreyte, «La fonction de l'Autre: arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle», in Ouellet, a cura di, *Pluralisme et école*, pp. 339-362.

alcuni elementi¹⁰. Piuttosto che cercare di rispondere direttamente alle attese degli insegnanti, i programmi di cui ero responsabile li portavano ad un duplice cambiamento di rotta:

- attraverso l'esame critico delle grandi tematiche teoriche che permettono di pensare allo stesso tempo l'apertura alla diversità etnoculturale, la ricerca di una coesione sociale in uno spazio comune di deliberazione, e la lotta contro la discriminazione e le ineguaglianze;
- attraverso l'esplorazione "gratuita" di alcuni aspetti della situazione sociale, politica ed economica di una società straniera e della dinamica che ha segnato l'evoluzione della cultura dei cittadini di questo paese e di quanti sono immigrati in Québec. Questa deviazione può essere completata dall'esplorazione di un universo culturale straniero per gli insegnanti della classe media: la cultura degli ambienti operai e degli ambienti svantaggiati.

Questa duplice svolta permetteva di affrontare in modo nuovo la terza componente del programma di formazione: l'elaborazione e la messa in opera di un progetto di intervento tendente a portare un contributo al miglioramento della qualità dell'educazione offerta a tutti gli alunni. Questa strategia di formazione interculturale si fondava su una concezione ampia dell'educazione interculturale, la quale include tutte le iniziative pedagogiche che cercano di conciliare tre grandi preoccupazioni/valori:

- La preservazione della diversità culturale e l'adattamento delle istituzioni alla diversità.
- La coesione sociale (la ricerca di un principio di appartenenza collettiva).
- L'equità e l'uguaglianza.

Questa concezione si avvicina a quella formalizzata da Pagé nel 1993¹¹ e ripresa recentemente da Lorcerie, che formula così i tre principi di un'educazione interculturale:

¹⁰ Fernand Ouellet, «De la nécessité du détour en formation interculturelle. Le programme de l'Université de Sherbrooke», comunicazione al convegno dell'ARIC, Saarebrücken 1994.

¹¹ Secondo Pagé, tre obiettivi devono essere considerati insieme in ciascun progetto di educazione interculturale: «(1) riconoscere ed accettare il pluralismo culturale come una realtà della società; (2) contribuer all'instaurazione di una società di uguaglianza di diritto e di equità; (3) contribuer all'instaurarsi di relazioni interetniche armoniose». Michel Pagé, *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1993.

- Una nuova offerta di *saperi* relativi alla pluralità della società nazionale.
- Una nuova affermazione dei *valori* di uguaglianza e di giustizia.
- Dispositivi di formazione che permettano lo sviluppo di *nuove capacità ed atteggiamenti* relativi al vivere insieme¹².

Per poter mettere in opera questa visione dell'educazione interculturale, gli educatori hanno bisogno di una formazione interculturale che vada oltre la semplice sensibilizzazione alle sfide del pluralismo etnoculturale e religioso. Mi ero dato una definizione provvisoria della formazione interculturale di cui gli educatori hanno bisogno per fare fronte a queste sfide: «*L'accettazione ragionata della diversità culturale, al fine di partecipare meglio all'interazione sociale, creatrice di identità e di comune umanità*». La svolta, mediante la teoria proposta dal programma di formazione che ho realizzato, permetteva loro di cogliere la portata di questa definizione.

I fondamenti teorici

Si possono distinguere cinque grandi assi nelle tematiche teoriche di cui gli insegnanti devono avere una comprensione minima per essere in grado di situare le sfide del pluralismo etnoculturale nel quadro più ampio delle grandi trasformazioni che operano nelle società moderne e dei fenomeni che le provocano¹³. Il quadro seguente permette di vedere che ognuno di questi temi si collega all'una o all'altra delle preoccupazioni/valori che sono al centro di ogni progetto di educazione interculturale

¹² Françoise Lorcerie, «Éducation interculturelle: état des lieux», *VEI Enjeux*, 129, 2002, pp. 170-189.

¹³ Fernand Ouellet, *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, Paris 1991, e «Quelle formation interculturelle en éducation? », in Pierre Dasein e Christiane Perregaux, a cura di, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, DeBoeck Université, Bruxelles 2000, pp. 243-260.

TABELLA 2: LA FORMAZIONE INTERCULTURALE TEMI E CONCETTI PERTINENTI	
PREOCCUPAZIONI/VALORI	TEMI E CONCETTI PERTINENTI
Accettazione della diversità culturale	Cultura, etnicità, identità nel contesto della modernità Relativismo culturale e necessità di superarlo Ostacoli alle relazioni interculturali: pregiudizio, discriminazione, eterofobia, razzismo Antirazzismo
Coesione sociale (ricerca di un principio di appartenenza collettiva)	Nazione, comunità, Stato; nazionalismo, liberalismo, democrazia pluralista Modelli di inserimento degli immigrati in una società pluriethnica moderna: assimilazione, multiculturalismo, integrazione pluralista; politiche relative alla immigrazione e all'integrazione degli immigrati in alcuni paesi occidentali
Equità e uguaglianza	Eguale beneficio della legge; esclusione e marginalizzazione: circolo vizioso della colpevolizzazione/vittimismo; l' <i>affirmative action</i> e i suoi effetti perversi

Un rapido esame di questa tematica complessa permette di rendersi conto che il metodo proposto agli insegnanti li allontanava notevolmente dalle preoccupazioni pratiche con le quali spesso arrivano all'Università. Non si trattava di offrire loro materiale all'ultima moda o strumenti pedagogici già messi a punto che avrebbero dovuto soltanto adattare alla situazione particolare della loro classe. Cercavo piuttosto di fornire loro un quadro concettuale più ampio e più critico di quello che avevano già, e di condurli a ridefinire la loro percezione delle sfide del pluralismo alla luce della nuova comprensione che questo quadro concettuale permetteva di acquisire.

Così dovevano riflettere sulla identità individuale e collettiva e sulla condizione della cultura e dell'etnicità nella matrice culturale moderna, sulla postmodernità, sul relativismo culturale, sul razzismo e sul suo radicamento nel funzionamento stesso del sociale, sull'antirazzismo e i suoi problemi, sulle misure di accesso all'uguaglianza e sui loro effetti perversi, sul nazionalismo e i suoi problemi,

sul patriottismo costituzionale, sul liberalismo e sul comunitarismo e sulla democrazia deliberativa¹⁴.

Questo percorso di analisi critica delle questioni teoriche complesse che il pluralismo etnoculturale solleva li metteva in contatto con i lavori di ricercatori di diverse discipline che cercano di comprendere l'evoluzione delle società moderne. Questo li portava na-

¹⁴ Condizione della cultura e dell'etnicità nella matrice culturale moderna: Simard, «La révolution pluraliste»; Anthony Giddens, *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, Paris 1994; Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Fayard, Paris 1992; Charles Taylor, *Le malaise de la modernité*, Bellarmin, Montréal 1992, e *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Boréal, Montréal 1989-1998; Jean-Claude Kaufmann, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris 2004. Postmodernità: Zygmunt Bauman, *Postmodernity and its discontents*, New York University Press, New York 1997, p. 1-16. Relativismo culturale: Richard Rorty, *Objectivisme, relativisme et vérité*, Presses Universitaires de France, Paris 1994; Steven Kautz, *Liberalism and Community*, Cornell University Press, Ithaca & London 1995, e «The Postmodern Self and the Politics of Liberal Education», *Social Philosophy and Policy*, 13, 1996, pp. 164-189; Susan Khin Zaw, «Locke and multiculturalism: toleration, relativism and reason», in Robert K. Fullinwiider, a cura di, *Public education in a multicultural society. Policy, theory, critique*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 121-155; Fernand Ouellet, «Pour éviter les pièges du relativisme culturel», in Françoise-Romaine Ouellette e Claude Bariteau, a cura di, *Entre tradition et universalisme*, IQRC, Québec 1994, pp. 152-170, e *Essais sur le relativisme et la tolérance*, PUL, Québec 2000. Razzismo e suo radicamento nel funzionamento stesso del sociale: Michel Wieviorka, *L'espace du racisme*, Le Seuil, Paris 1991; Daniel Sibony, *Racisme ou La haine identitaire*, Christian Bourgeois, Paris 1997. Antirazzismo e i suoi problemi: Pierre-André Taguieff, «La lutte contre le racisme, par-delà illusions et désillusions», in Id., a cura di, *Face au racisme*, I, *Les moyens d'agir*, La Découverte, Paris 1991, pp. 11-43; Philip Cohen, «The perversion of inheritance: Studies in the making of multi-racist Britain», in Id. e Bains Harvant, a cura di, *Multiracist Britain: New Directions in Theory and Practice (Youth questions)*, Macmillan, London 1988-1993, pp. 9-118; Frank Palmer, *Anti-racism – An assault on education and value*, The Sherwood Press, London 1986). Accesso all'uguaglianza e suoi effetti perversi: Pascal Noblet, «Reconnaître ses minorités: l'expérience américaine», *Hommes et migration*, 1169, 1993, pp. 39-44; Steele, *The Content of Our Character*; D'Souza, *Illiberal education*. Nazionalismo e i suoi problemi: Michel Wieviorka, *La démocratie à l'épreuve*, La Découverte, Paris 1993; Bhikhu Parekh, «Politics of nationhood», in Keebet Von Benda-Beckman e Maykel Verkuyten, a cura di, *Nationalism, Ethnicity and Cultural Identity in Europe*, Utrecht University, Utrecht 1995, pp. 122-143; Daniel Jacques, *Nationalité et modernité*, Boréal, Montréal 1998; Michel Seymour, *La nation en question*, Éditions de l'Hexagone, Montréal 1999, e Id., a cura di, *Nationalité, citoyenneté et solidarité*, Éditions Liber, Montréal 1999. Patriottismo costituzionale: Jürgen Habermas, *L'intégration républicaine*, Fayard, Paris 1998. Liberalismo e comunitarismo: Kautz, *Liberalism and Community* 1995. Democrazia deliberativa: Hervé Pourtois, «La démocratie délibérative à l'épreuve du libéralisme politique», *Le défi du pluralisme. Lektion*, (3), 2, 1993, pp. 105-134; Amy Gutmann e Dennis Thompson, *Democracy and disagreement. Why moral conflict cannot be avoided in politics, and what should be done about it*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 1996.

turalmente a riesaminare alcuni luoghi comuni ed alcuni pregiudizi negativi sugli immigrati, su gruppi culturali minoritari o in rapporto ad alcune pratiche culturali che pongono problemi nella società di accoglienza. Molti di questi “problemi” si radicano in una cattiva comprensione del funzionamento della democrazia nelle società pluriethniche moderne. Una migliore comprensione dei concetti usati dalla sociologia, dalla psicologia sociale, dalle scienze politiche e dalla filosofia politica per analizzare questo funzionamento consente di distinguere dei falsi problemi da quelli che hanno fondamenti oggettivi¹⁵. È fuori di dubbio che questi problemi debbano diventare oggetto di una riflessione critica nel quadro di un programma di formazione interculturale. La loro soluzione passa spesso per la messa in atto di “accomodamenti ragionevoli” di cui è difficile percepire la necessità se non si ha una comprensione almeno minimale delle poste in gioco teoriche che soggiacciono alla tematica sopra delineata¹⁶.

Bisogna riconoscere che, in generale, occorre un certo tempo perché gli insegnanti impegnati in un programma di perfezionamento riuscissero a cogliere l'importanza di questa riflessione teorica. La loro formazione iniziale li aveva generalmente poco iniziati agli approcci delle scienze sociali e non avevano familiarità con i concetti e le problematiche di queste discipline. Ho, però, potuto constatare che coloro che persistevano, nonostante il disagio provato all'inizio, riuscivano abbastanza rapidamente non solo a cogliere la pertinenza di questo percorso teorico, ma a provarci gusto. Questa constatazione è anche risultata molto chiaramente da un rapporto di valutazione del programma¹⁷. La strategia, dolce ma esigente, del “cambiamento di rotta”, attraverso l'esplorazione di questa problematica teorica, mi sembra così più produttiva e più interessante di una strategia di confronto o di colpevolizzazione¹⁸. Oltre a permette-

¹⁵ Carmel Camilleri, «Les conditions de base de l'interculturelle», in Elio Damiano, a cura di, *Verso una società interculturale: Pour une société interculturelle*, ACLI-CELM, Bergamo 1992, pp. 35-45, in particolare pp. 41-42.

¹⁶ Marie McAndrew, «La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire: un module de formation à l'intention des gestionnaires», in Fernand Ouellet, a cura di, *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel: Expériences et projets d'intervention*, IQRC, Québec 1995, pp. 317-335; Gérard Bouchard e Charles Taylor, *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Gouvernement du Québec, Québec 2008.

¹⁷ Claude Charbonneau et al., «La participation à une formation à l'éducation interculturelle: une démarche de changement», in Fernand Ouellet, a cura di, *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*.

¹⁸ Molti autori credono che gli atteggiamenti e le idee razziste debbano costituire l'oggetto di un confronto esplicito nella formazione interculturale: Toni Tavares,

re agli insegnanti di essere meglio attrezzati intellettualmente per capire le sfide suscitate dall'apertura al pluralismo etnoculturale nella società del Québec e altrove nel mondo e per partecipare a questi dibattiti, essa li rendeva più consapevoli degli effetti perversi che le iniziative incentrate sulla valorizzazione e la protezione dei particolarismi inevitabilmente comportano. Inoltre orientava la loro immaginazione e la loro creatività pedagogica verso strade in cui minore è il rischio che i loro interventi diventino parte del problema piuttosto che della sua soluzione.

L'esplorazione di un universo culturale straniero

In un programma di formazione interculturale, ci si può interrogare sulla pertinenza di questa svolta attraverso l'esplorazione di una tradizione culturale straniera. Alcuni potranno pensare che si tratti di un lusso che, di fronte a sfide urgenti, i diversi intervenuti non hanno il piacere di permettersi. Ritengo da parte mia che questi partecipanti abbiano proprio bisogno di prendere le distanze dal clima di urgenza e di tensione nel quale si pongono spesso le sfide del pluralismo etnoculturale. L'analisi della situazione sociale, economica e politica di un paese straniero, soprattutto se legata ad un eventuale progetto di viaggio nel paese oggetto di studio, permette di introdurre un elemento di piacere gratuito nella fase della formazione. Se questa si accompagna con l'iniziazione ad una letteratura straniera, a tradizioni religiose, musicali, estetiche o culinarie di un altro paese, la scoperta di un universo culturale straniero può essere un'esperienza molto piacevole e umanamente molto gratificante. I più "golosi" si spingeranno fino a studiare la lingua di quel paese per poter comunicare più facilmente con gli abitanti del paese stesso¹⁹.

Jon Young e Laara Fitznor, «Constructing an anti-racist professional development model: Manitoba's summer institute on education in a multicultural context», *Multicultural Teaching*, (13), 2, 1995, pp. 24-28; Patrick Solomon e Cynthia Levine-Rasky, *Accommodation and resistance: Educators' response to multicultural and anti-racist education*, York University, Faculty of Education, North York ON 1994. Tuttavia alla luce dei risultati dell'inchiesta di Solomon e Levine-Rasky (pp. 34-38), che rivela una forte resistenza degli insegnanti di fronte a questo genere di confronto, ci si può chiedere se tale strategia sia efficace.

¹⁹ Io stesso faccio parte di questa categoria. Il mio interesse per l'India mi ha portato a intraprendere lo studio dell'hindi nel corso di un anno sabbatico nel 1981-82. Quindi, ho proseguito il mio apprendimento leggendo romanzi e novelle in hindi e traducendo diverse novelle di un autore classico della letteratura hindi, Munshi Premchand (*Deux amis et autres nouvelles*, L'Harmattan, Paris 1996; *Dé-*

Nel corso del programma formativo, l'esplorazione della dinamica socioculturale del paese scelto e dell'evoluzione delle sue tradizioni religiose e culturali nel contesto dell'immigrazione costituiva anche un'eccellente occasione per verificare la validità di molte nozioni teoriche analizzate nel primo blocco di attività del programma. In particolare, questa esplorazione permetteva di vedere concretamente come, in un'altra società, la cultura e l'etnicità si combinino con diversi fattori sociali e politici, e di avere dei termini di confronto per capire meglio come gli stessi meccanismi operino nel proprio universo culturale. Se si cerca di interpretare le tradizioni culturali e religiose del paese studiato con l'aiuto di questa griglia teorica, si è portati a situare i particolarismi etnoculturali in un quadro sociopolitico molto ampio e si possono così evitare i numerosi "effetti perversi" che minano ogni attività di formazione incentrata sulla scoperta della cultura dell'Altro²⁰.

Questo metodo di esplorazione di un universo culturale straniero forniva alle persone iscritte al programma di formazione l'occasione per entrare in contatto con degli immigrati e per avere con loro delle interazioni che potevano essere vissute come scoperta ed arricchimento reciproco, e non, come spesso accade, come incomprendimento e confronto²¹.

D'altra parte, per gli insegnanti che appartengono alla classe media, l'universo culturale degli alunni provenienti da ambienti popolari e quello dei loro genitori è un universo culturale straniero. Christine Sleeter mostra chiaramente che è un universo difficilmente accessibile per loro, ma che essi possono imparare a conoscerlo se si mettono in atto le strategie appropriate²². Sembra dunque opportuno inserire in un programma di formazione interculturale per gli insegnanti delle attività che li prepareranno a comprendere

livrance, L'Harmattan, Paris 2000; *Godan. Le don d'une vache*, L'Harmattan, Paris 2006; *La marche vers la liberté*, L'Harmattan, Paris, in corso di pubblicazione.

²⁰ Come si può constatare, si è qui lontani dal metodo volto a «conoscere la cultura dell'altro per gestirlo meglio» descritta da Lorreyte, «La fonction de l'Autre», e dalla tendenza ad esagerare l'importanza della cultura nei rapporti interetnici denunciata da Michel Pagé, «Citoyenneté et pluralisme des valeurs», in France Gagnon, Marie McAndrew e Michel Pagé, a cura di, *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, L'Harmattan, Paris-Montréal 1996, pp. 165-188.

²¹ Una ricerca sulla analisi della diversità negli asili d'infanzia è illuminante sull'importanza di una collaborazione reale con i genitori per coloro che operano nel settore dell'infanzia: Judith K. Bernhard, Marie Louise Lefebvre, Gyda Chud e Rika Lange, *Paths to Equity. Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education*, York Lanes Press, North York ON 1995.

²² Christine E. Sleeter, *Multicultural Education as Social Activism*, State University of New York, New York 1996.

meglio questo universo ed a stabilire legami di collaborazione con i genitori degli alunni che provengono da questi ambienti, allo scopo di provvedere per questi allievi le condizioni che daranno loro delle vere opportunità di riuscita nella scuola.

Tutte queste ragioni mi portano a persistere nella mia convinzione che il cambiamento di rotta attraverso l'esplorazione di una cultura straniera non sia un lusso per una formazione interculturale in un contesto di globalizzazione degli scambi e di allargamento delle distanze fra le condizioni di vita nei paesi più industrializzati e nei paesi poveri. Questo cambiamento di rotta piuttosto può contribuire in modo significativo allo sviluppo della visione planetaria di cui avremo bisogno per far fronte alle nuove sfide con cui oggi sono confrontate tutte le società. Anche l'esplorazione della cultura della povertà è di grande pertinenza nel contesto di una economia in via di globalizzazione, in cui lo scarto fra i "buoni consumatori" e i "consumatori imperfetti" si sta ampliando in maniera inquietante²³.

Nel quadro di questa attività, gli insegnanti venivano invitati ad esplorare alcuni aspetti importanti del modello culturale dominante in un paese che avranno un giorno il gusto di visitare, e di situarli nella dinamica dei rapporti spesso tesi con i gruppi minoritari. Questa ricerca doveva culminare nella redazione di una breve monografia in cui cercavano di approfondire qualcuno dei seguenti punti:

- l'universo religioso tradizionale e le sue trasformazioni contemporanee;
- la famiglia e l'educazione dei bambini;
- il sistema educativo;
- le tensioni fra tradizione e modernità;
- i rapporti fra gruppi culturali e religiosi e le politiche dello stato in questo ambito;
- i problemi economici ed il loro impatto sulla volontà di immigrare.

Per effettuare questo studio, dovevano consultare degli esperti capaci di consigliarli sulle opere più importanti per capire la situazione religiosa, culturale, sociale e politica del paese. Erano anche invitati ad uno scambio sui risultati delle loro ricerche con immigrati colti originari di questi paesi, a discutere con loro delle trasformazioni subite dalla loro cultura in seguito al trapianto in un nuovo ambiente e a soffermarsi sulle difficoltà che ha rappresentato per loro l'immigrazione in un nuovo paese.

²³ Bauman, *Postmodernity and its discontents*, pp. 1-16.

La natura stessa di questa attività esige che gli insegnanti scegliessero loro stessi il paese da esplorare. Ma, nel contesto del Québec, mi sembrava opportuno incoraggiare coloro che non avevano una scelta ben definita a incentrare la propria esplorazione sull'universo culturale, sociale e politico degli autoctoni del Québec. Gli ostacoli che restano da superare perché i rapporti fra queste comunità e gli altri abitanti del Québec siano soddisfacenti sono molto complessi. Una formazione interculturale che non comportasse un'analisi seria della questione autoctona e che non consentisse di entrare direttamente in contatto con i membri di questa comunità mi sembrerebbe una formazione monca, che evita di affrontare una delle grandi sfide del pluralismo etnoculturale che si pongono in Québec.

Il progetto di intervento

Anche se non c'è niente di più pratico di una buona teoria, una formazione interculturale non può limitarsi all'esame critico della tematica teorica di cui abbiamo identificato i principali elementi ed alla sua attualizzazione nell'esplorazione di una tradizione culturale straniera. Deve anche fornire agli insegnanti elementi strategici per intervenire in maniera efficace presso i loro allievi ed indicazioni sul modo di prepararli a far fronte alle sfide del pluralismo etnoculturale. Il ventaglio di strategie pedagogiche possibili è tuttavia limitato dai numerosi effetti perversi che producono quelle strategie troppo incentrate sui particolarismi etnoculturali e che si iscrivono in una adesione acritica ad una ideologia del pluralismo culturale²⁴. Questo insieme di effetti perversi costituisce in qualche misura un "muro teorico" che costringe ancora una volta gli insegnanti a effettuare una svolta e ad affrontare le sfide del pluralismo etnoculturale nel contesto più ampio di un rinnovamento della pedagogia e di una educazione alla cittadinanza.

L'istruzione complessa e l'equiparazione degli statuti

La forma particolare di apprendimento cooperativo sviluppata all'università Stanford da Elizabeth Cohen e dalla sua équipe costituisce una forma di sperimentazione pedagogica particolarmente feconda per tutti coloro che vogliono fare esperienza di creatività pedagogica, tenendo conto dei rischi di derive che la riflessione teorica

²⁴ Ouellet, «L'éducation interculturelle», pp. 61-108.

ha fatto emergere. La maggior parte delle recenti ricerche sul lavoro di gruppo in classe sono state condotte nelle scuole primarie e nel primo ciclo della secondaria. Si parla generalmente di “apprendimento cooperativo” per designare questa importante corrente di ricerca e di sperimentazione pedagogica. I lavori sulla “istruzione complessa” di Elizabeth Cohen e della sua équipe dell’Università di Stanford si iscrivono in questa corrente, aggiungendovi una dimensione essenziale: l’attenuazione dei problemi di statuto che sorgono nel lavoro di gruppo. Contrariamente ad alcune forme di apprendimento cooperativo in cui l’insistenza sullo sviluppo di abilità sociali va a discapito della qualità degli apprendimenti scolastici, nell’approccio di Cohen lo sviluppo delle abilità sociali appare un mezzo per rafforzare gli apprendimenti delle materie scolastiche e la padronanza delle attività concettuali di alto livello²⁵. E ciò che ne costituisce l’originalità principale è il fatto di attribuire una grande importanza alla riuscita scolastica degli alunni in difficoltà e di fornire agli insegnanti dei mezzi per aiutarli.

Cos’è l’istruzione complessa?

Nella concezione di Cohen, l’istruzione complessa è una forma molto strutturata di organizzazione dell’apprendimento nella quale il lavoro si svolge in piccoli gruppi eterogenei:

- i cui membri sono stati preparati alla cooperazione con esercizi che permettono loro di interiorizzare nuove norme di comportamento in classe;
- dove l’insegnante delega l’autorità ai gruppi di lavoro che si assumono la responsabilità del buon funzionamento del gruppo (i membri esercitano a turno qualcuno di quelli che Cohen chiama i ruoli del “come”);
- dove la realizzazione del compito è preceduta da una breve seduta di orientamento da parte dell’insegnante e seguita da una seduta di ritorno sul lavoro di gruppo in cui l’insegnante può fornire una controreazione;
- dove vengono prese delle misure speciali per equilibrare lo statuto degli alunni e per evitare che gli alunni di alto livello non risultino dominanti nell’interazione e che gli alunni di basso statuto si ritirino dal compito (ruoli, trattamento delle abilità mul-

²⁵ La strategia di indurre gli allievi a strutturare un concetto proposta da Britt-Mary Barth, *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, Paris 1993, sembra qui del tutto pertinente.

tiple, attribuzione di competenze). Per riuscire in questo compito, gli allievi devono fare appello alle risorse diversificate di tutti i membri del gruppo.

Tre difficoltà

Cohen identifica tre difficoltà principali incontrate dagli insegnanti che vogliono adottare l'istruzione complessa nella loro classe: le norme implicite del funzionamento della classe; la difficoltà per gli insegnanti di delegare agli allievi l'autorità sui loro apprendimenti; i problemi di statuto che sorgono nei gruppi di lavoro in cooperazione. Se queste difficoltà non vengono risolte, sarà impossibile creare il clima che consenta gli scambi verbali di qualità sui quali si basa l'efficacia dell'apprendimento cooperativo.

Preparare gli alunni ad una trasformazione del proprio ruolo e di quello dell'insegnante

Per far fronte alla prima difficoltà, è necessario preparare bene gli alunni quando si decide di introdurre l'insegnamento cooperativo. Questa preparazione è tanto più importante quanto più gli allievi arrivano in classe con idee ben chiare sul loro ruolo e su quello dell'insegnante :

Ecco alcune norme della classe tradizionale: eseguite il vostro lavoro e non occupatevi di quel che fanno gli altri; non date né domandate mai consiglio ad un compagno quando eseguite un compito in classe; state attenti a quel che dice e fa l'insegnante e a nient'altro; guardate avanti quando state in classe e fate silenzio. Quando insegnano a dei giovani allievi, gli insegnanti ribadiscono costantemente queste norme con le ripetizioni, i premi e le punizioni. Quando gli alunni arrivano alla scuola secondaria, queste norme sono talmente ben interiorizzate che gli alunni docili non sono minimamente coscienti delle ragioni del loro comportamento in classe²⁶.

Si può facilmente capire che alunni che condividono questa visione su quel che ci si aspetta da loro in classe siano un po' sconcertati quando l'insegnante presenta un compito da realizzare in cooperazione:

²⁶ Elizabeth G. Cohen, *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom*, seconda edizione, Teachers College Press, New York 1994, p. 40.

Per assegnare un lavoro di gruppo, bisogna introdurre dei cambiamenti importanti nelle norme tradizionali della classe. Si chiede improvvisamente all'alunno di dipendere dagli altri. Gli allievi sono responsabili non solo del proprio comportamento, ma anche del comportamento del gruppo e del risultato dello sforzo del gruppo. Devono ascoltare gli altri allievi piuttosto che l'insegnante. Devono imparare a chiedere agli altri la loro opinione, a dar loro la possibilità di parlare e di dare dei contributi brevi e sensati allo sforzo del gruppo perché il lavoro possa essere svolto senza contrasti. Sono questi alcuni esempi delle nuove norme che è utile insegnare prima di iniziare a lavorare in gruppo²⁷.

Questa descrizione sorprendente del contrasto tra le norme della classe tradizionale e quella che adotta l'apprendimento cooperativo fa ben vedere che si tratta di una innovazione pedagogica importante e che non la si può intraprendere senza preparare bene gli alunni. Si capisce che Cohen abbia dedicato tutto un capitolo del suo libro alla preparazione degli allievi al lavoro di gruppo.

Passare dalla supervisione diretta alla delega di autorità

La seconda difficoltà è quella che incontra l'insegnante, abituato alla supervisione diretta di tutto quel che succede in classe, quando debba delegare l'autorità a gruppi di cooperazione per una parte importante degli apprendimenti scolastici. Si tratta tuttavia a questo punto di una condizione essenziale per la realizzazione di scambi verbali di qualità nei gruppi.

Abbiamo anche mostrato che quando gli insegnanti non riescono a delegare la responsabilità ai gruppi, gli alunni parlano e lavorano insieme meno frequentemente e dunque apprendono di meno. [...] Se l'insegnante, che rappresenta una figura d'autorità, si assume la responsabilità di portare gli alunni ad impegnarsi nel proprio compito, gli alunni non si assumeranno la loro per risolvere i problemi legati al loro compito. Gli insegnanti che utilizzano la supervisione diretta quando gli alunni lavorano in cooperazione si trovano così, senza volerlo, a sabotare la riuscita dei loro obiettivi. Bloccando il processo che conduce gli allievi a parlare e a lavorare insieme, impediscono loro di sviluppare una buona comprensione dei concetti e di scoprire le cose da soli. Anche gli insegnanti che interrompono costantemente l'interazione del gruppo con domande di alto livello intellettuale corrono il rischio di nuocere alla interazione fra gli allievi²⁸.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Elizabeth G. Cohen, «La construction sociale de l'équité dans les classes», in Fernand Ouellet, a cura di, *Les défis du pluralisme en éducation*, PUL - L'Har-mattan, Québec-Paris 2002, p. 148.

Una delle ragioni che impediscono agli insegnanti di delegare l'autorità è spesso il fatto che essi hanno paura di perdere il controllo della loro classe. Per superare questa difficoltà, Cohen propone essenzialmente due mezzi : dei compiti ben ideati e ben pianificati ed un sistema di gestione efficace. Enuncia cinque principi di questo sistema di gestione:

1. *le norme di cooperazione devono essere insegnate [...] così che gli allievi sappiano come comportarsi e agiscano in modo da condurre gli altri ad adottare questi comportamenti;*
2. *gli alunni devono sapere di quale gruppo fanno parte e dove si presume che questo gruppo si incontri. Bisogna perdere meno tempo possibile per comunicare questa informazione di base;*
3. *bisogna informare tutta la classe della ripartizione dei ruoli e dei comportamenti specifici attesi [...];*
4. *ogni gruppo deve avere delle istruzioni chiare sul compito da effettuare. Così gli alunni non dovranno chiedervelo;*
5. *dovete aver dato agli alunni un breve orientamento sugli obiettivi di questo compito e sui criteri di valutazione²⁹.*

Modificare le attese di competenza e gli statuti

Tuttavia, anche se l'insegnante ha ben preparato gli allievi alla cooperazione e se delega l'autorità, la qualità dell'interazione fra gli allievi è lungi dall'essere assicurata, a meno che l'insegnante non adotti delle misure precise per far fronte alla terza difficoltà: i problemi di statuto nei gruppi di lavoro. L'originalità principale dell'approccio di Cohen viene dall'importanza attribuita a questa difficoltà. Quando un insegnante decide di introdurre l'apprendimento cooperativo nella sua classe, alcuni alunni dominano le interazioni nei gruppi mentre altri ne sono esclusi. Questi problemi sorgono perché gli allievi hanno attese di competenze gli uni verso gli altri che conferiscono loro uno statuto basso o elevato nel gruppo. Se nulla viene fatto per pareggiare questi statuti, una parte importante della classe verrà esclusa dagli scambi verbali di qualità. Anziché creare la classe equa, l'apprendimento cooperativo rischia così di esacerbare i conflitti latenti nella classe. Di fronte a questa situazione, gli insegnanti rischiano molto di affrettarsi a tornare alla pedagogia tradizionale.

Per far fronte a questi problemi, Cohen propone diverse misure di cui la principale è il trattamento delle abilità multiple. Ma

²⁹ Cohen, *Designing Groupwork*, p. 106.

questo trattamento è efficace solo se si creano dei compiti ricchi, che facciano appello a delle abilità multiple e che mirino a degli apprendimenti concettuali di alto livello. È proprio perché consente di agire sulle attese di competenze che questo trattamento è efficace. Queste attese di competenze possono restare immutate anche dopo una attività riuscita di cooperazione in cui gli allievi collaborino in maniera efficace alla realizzazione del compito, rispettando i ruoli che erano stati loro attribuiti.

Cos'è un compito ad abilità multiple? È un compito che comporta più di una risposta o più di un modo di risolvere il problema. È intrinsecamente interessante e gratificante. Permette ad ogni allievo di portare un contributo diverso. Utilizza molti media e coinvolge la vista, l'udito e il tatto. Richiede una varietà di abilità e di comportamenti. Richiede anche la lettura e la scrittura e costituisce una sfida.

Una delle più grandi sfide che l'istruzione complessa pone agli insegnanti è quella di sviluppare dei compiti di questo tipo per i principali apprendimenti concettuali dei loro alunni. È un lavoro di lungo respiro che si fa normalmente in équipe. Suppone un supporto attivo della direzione della scuola, come sottolinea Cohen, quello di una équipe di formatori esperti che fornisca un accompagnamento in classe nelle prime fasi del processo.

Il trattamento delle abilità multiple si fonda, secondo Cohen, su una ridefinizione dell'intelligenza umana in linea con i lavori di Gardner sulle intelligenze multiple³⁰. Anziché interrogarsi sul livello d'intelligenza degli allievi, bisogna analizzare una situazione di apprendimento o un compito dato in funzione delle abilità intellettuali che esso richiede. Questo presuppone che gli allievi siano stati convinti che il compito che essi devono compiere in cooperazione fa appello a diverse abilità intellettuali. Per riuscire a convincerli di questa realtà, bisogna analizzare il compito in funzione delle abilità che esso comporta. Va sottolineato che, nella vita quotidiana degli adulti, è frequente doversi impegnare con altri in attività complesse che fanno appello a questo tipo di abilità.

Solo i compiti che mirano ad apprendimenti concettuali, ad apprendimenti aperti e non ad apprendimenti abituali, esatti, permettono l'identificazione di abilità multiple. Gli allievi devono essere educati a identificare le abilità pertinenti al compito e a riconoscerle quando vengono messe in atto dai membri del loro gruppo di lavoro.

³⁰ Howard Gardner, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*, Basic Books, New York 1993.

ro³¹. Questo addestramento è basato sulle due frasi seguenti: nessuno possiede tutte queste abilità; ognuno di noi ne possiede qualcuna.

Il trattamento delle abilità multiple costituisce il punto di appoggio della seconda strategia proposta da Cohen per trattare i problemi di statuto: l'attribuzione di competenze agli alunni di statuto più basso. Perché questa strategia sia efficace, la valutazione dell'allievo di basso statuto deve essere fatta davanti alla classe. Deve essere precisa, riferirsi ad abilità intellettuali specifiche e mostrare che le abilità attribuite all'allievo di statuto meno elevato sono pertinenti per il lavoro del gruppo ed importanti nella vita.

D'altra parte, dal momento che questa strategia è esigente e stimolante per gli insegnanti e per gli allievi e propone strategie suscettibili di aiutare gli allievi a sviluppare sin dai primi anni della scuola primaria un rapporto attivo con il sapere piuttosto che un rapporto sottomesso al rituale scolastico, questo approccio pedagogico è in grado di apportare un contributo molto significativo al problema dell'abbandono scolastico³². Ha così opportunità ancora maggiori di essere integrata nel funzionamento dell'istituto scolastico e di contribuire al suo rinnovamento piuttosto che un approccio centrato sui problemi particolari degli immigrati o degli alunni che appartengono ad uno specifico gruppo culturale.

Mettendo così l'accento sulla dinamica degli statuti nei gruppi di lavoro e sugli apprendimenti di alto livello, nonché sulle abilità sociali che permettono di stabilire delle interazioni ugualitarie con allievi appartenenti a classi sociali diverse e a gruppi culturali diversi, con i quali imparano a realizzare lavori ricchi ed esigenti che nemmeno gli allievi più bravi della classe possono dominare completamente, l'approccio di Cohen sembra una strada particolarmente promettente per affrontare le sfide della pluriethnicità nell'educazione. Questo approccio consente di non isolare l'eterogeneità culturale dalle altre forme di eterogeneità (classi sociali, padronanza degli apprendimenti scolastici, popolarità fra i pari) e «*di inserire la que-*

³¹ Cohen integra qui le strategie della metacognizione la cui importanza è riconosciuta dal Comitato sugli sviluppi della scienza dell'apprendimento. Una delle tre scoperte chiave segnalata da questo comitato è la seguente: «*Un approccio "metacognitivo" dell'istruzione può aiutare gli allievi ad assumere il controllo del proprio apprendimento definendo per se stessi degli scopi di apprendimento e controllando il loro progresso nel raggiungimento di questi scopi*» (John Bransford, Ann Brown e Rodney R. Cocking, *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy Press, Washington DC 2000, p. 18).

³² Fernand Ouellet, «Apprentissage en coopération et échec scolaire», in Id., a cura di, *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, pp. 135-160.

*stione interculturale in una prospettiva educativa d'insieme*³³. È un approccio che si fonda su una pianificazione rigorosa, su strategie di impianto provate da anni di ricerca e su una strategia di valutazione che consente aggiornamenti continui.

L'apprendimento cooperativo nella scuola media e all'università

Le strategie dell'istruzione complessa si iscrivono in una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento. Secondo Cohen, le implicazioni pedagogiche del socio-costruttivismo non sono ancora sufficientemente riconosciute³⁴. A suo parere, coloro che condividono questa concezione dell'apprendimento sottolineano l'importanza degli scambi verbali, dei dibattiti e del dialogo come strumento di comprensione dei concetti e sono pressoché unanimi nel considerare il quadro dei piccoli gruppi che lavorano in cooperazione come il più favorevole all'apprendimento. In un'opera poco conosciuta, Kenneth Bruffee descrive un'esperienza di apprendimento cooperativo condotta a New York con colleghi e studenti del primo ciclo universitario³⁵. L'interesse di questa esperienza risiede soprattutto nella discussione della concezione socio-costruttivista dell'apprendimento su cui essa si è fondata³⁶. Dal momento che è alla base di diversi progetti di riforma dell'educazione, la concezione socio-costruttivista dell'apprendimento è stata oggetto di una denigrazione sistematica da parte di coloro che si oppongono a questa riforma e vorrebbero tornare ad un insegnamento tradizionale basato sulla trasmissione delle conoscenze. È dunque essenziale cercare di capire meglio questa nozione controversa.

Apprendimento cooperativo o in collaborazione?

Alcuni autori vorrebbero stabilire una distinzione netta tra l'apprendimento in collaborazione e l'apprendimento cooperativo. L'apprendimento in collaborazione è definito «*come un'attività coordinata e sincronizzata che risulta da un tentativo continuo*

³³ Pagé, *Courants d'idées actuels*, p. 90.

³⁴ Cohen, «La construction sociale de l'équité dans les classes», p. 149.

³⁵ Kenneth Bruffee, *Collaborative learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*, The Johns Hopkins Press, Baltimore and London 1995.

³⁶ Ouellet, a cura di, *Les défis du pluralisme en éducation*; Id., «Sociocentrisme et enseignement collégial», *Pédagogie collégiale*, (19), 13, 2006, pp. 17-25.

di costruire e mantenere un concetto condiviso del problema da risolvere»³⁷. Fondandosi su questa definizione, Deaudelin e Dubé sostengono che esso rappresenta una pista «più promettente dell'apprendimento cooperativo, perché suscita maggiori interazioni e suppone un impegno collettivo condiviso in relazione ad un apprendimento»³⁸. Secondo questi due autori, l'apprendimento cooperativo suscita una minore interazione fra gli studenti, poiché il compito viene distribuito fra i membri di un gruppo di lavoro. Questa preferenza per l'apprendimento in collaborazione si fonda a mio avviso su basi piuttosto fragili. L'apprendimento cooperativo come lo concepisce Elizabeth Cohen non implica sempre che il compito sia distribuito fra i membri dei gruppi di lavoro³⁹. Diverse attività che suggerisce comportano compiti realizzati in comune. Insiste molto sull'importanza e sulla qualità delle interazioni fra gli allievi nella classe e propone degli strumenti perché le disuguaglianze di statuto non possano ostacolarle. Una pista più interessante per distinguere queste due strategie di insegnamento è l'importanza di mezzi da implementare perché una vera cooperazione possa stabilirsi nei gruppi di lavoro. Così, per allievi ormai al termine della scuola secondaria, delle scuole medie o delle università che abbiano già lavorato in cooperazione, sarebbe necessario meno tempo perché si stabilisca un clima di cooperazione. L'energia delle équipes di lavoro potrebbe allora essere incentrata sulla realizzazione di compiti complessi. Si potrebbe allora riservare il termine "apprendimento in collaborazione" per i livelli superiori dell'insegnamento.

Una concezione «interculturale» del socio-costruttivismo

Tuttavia, piuttosto che cercare di individuare più o meno artificialmente le frontiere fra apprendimento cooperativo ed apprendimento in collaborazione, mi sembra più fecondo cercare i punti di incontro tra queste due strategie pedagogiche. Il socio-costruttivismo mi sembra costituire uno di questi punti di incontro, come

³⁷ Pierre Dillenbourg e Michael Baker, «Negotiation spaces in human-computer collaborative learning», in *Second International Conference on Design of Cooperative Systems*, Proceedings of COOP, 1996, pp. 187-206.

³⁸ Colette Deaudelin e Caroline Dubé, «Collaboration en face à face et à distance Interactions d'élèves axées sur la négociation», in Colette Deaudelin e Thérèse Nault, a cura di, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, PUQ, Montréal 2003, pp. 135-154.

³⁹ Cohen, «La construction sociale de l'équité dans les classes», pp. 141-172.

riconoscono Deaudelin e Dubé che tuttavia sembrano privilegiare l'apprendimento in collaborazione:

Un numero sempre crescente di ricerche sull'insegnamento e l'apprendimento adottano una prospettiva in cui l'apprendimento è considerato un processo sociale più che individuale. Sebbene coesistano diverse posizioni all'interno delle prospettive qualificate di costruttivisti post-moderni o socio-costruttivisti, tutti riconoscono l'interdipendenza dei processi individuali e sociali nella costruzione di conoscenze. Tutte attribuiscono anche una grande importanza alle interazioni sociali: quelle tra l'insegnante e gli alunni, ma anche quelle tra gli alunni. Fra i vantaggi associati all'apprendimento tra pari, si notano i seguenti: permette agli allievi di esprimersi, di scoprire e di costruire le proprie strutture di conoscenza con un grado di astrazione più elevato che se fossero soli⁴⁰.

Questa opzione a favore di una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento raggiunge quella di Bruffee per il quale insegnare le scienze, la letteratura, la storia o la sociologia agli studenti della scuola media o dell'università, significa fornire loro i mezzi per entrare in una nuova "comunità di saperi", di cui devono imparare a padroneggiare progressivamente la lingua e la cultura specifica. Quando arrivano alla scuola media o all'università, essi appartengono già a una grande varietà di comunità di saperi, a seconda dell'ambiente socioeconomico, del gruppo etnico o della religione cui appartengono e di molte altre appartenenze che dipendono da scelte personali. Quando si porranno loro nuovi problemi formulati nel linguaggio particolare di una data disciplina, avranno inizialmente la tendenza ad articularli in quello della loro cultura originaria.

Tutti gli autori che adottano una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento sottolineano la necessità di fornire agli studenti l'occasione di basarsi sulle loro conoscenze pregresse. Solo su questa base potranno progredire verso una lettura dei fenomeni studiati che userà il linguaggio specialistico della disciplina insegnata⁴¹.

⁴⁰ Deaudelin e Dubé, «Collaboration en face à face et à distance», p. 137.

⁴¹ Per esempio, il National Research Council americano, per voce del Committee on Developments in the Science of Learning, mette in testa alla lista dei suoi «key findings – fattori chiave» i seguenti punti: «*Gli allievi arrivano in classe con dei preconcetti sul modo in cui funziona il mondo. Se non ci si preoccupa della loro comprensione iniziale, possono fallire nel cogliere i nuovi concetti e la nuova informazione che si insegnano loro o li imparano solo per poter superare un esame e tornare ai loro preconcetti una volta usciti dalla classe*» (Brandsford, et al., *How People Learn*, p. 14).

Bruffee dà una colorazione “interculturale” a questo processo usando il concetto di “riacculturazione” per caratterizzare questo passaggio progressivo da una comunità di saperi a un’altra. È a partire dalla lingua e dalla cultura propria alle loro diverse comunità di saperi che gli allievi potranno imparare gradualmente il senso delle parole e dei concetti che permetteranno loro di partecipare ad uno scambio simbolico con i membri di una nuova comunità di sapere.

Come il processo di riacculturazione che vive un immigrato che entra in una nuova cultura, la riacculturazione ad una nuova comunità di saperi non avviene senza difficoltà. Gli studenti devono assumersi il rischio di abbandonare la sicurezza della loro comunità originaria di appartenenza e di imparare una nuova lingua e una nuova cultura in cui le parole non hanno sempre lo stesso senso di quello delle sub-culture alle quali appartengono⁴². Per aiutarli a superare questo difficile passaggio dalla sicurezza di una cultura di cui padroneggiano il linguaggio e i simboli ad un universo straniero dove non capiscono il significato delle parole, il professore non deve solo accontentarsi di insegnare loro la lingua della comunità di sapere che egli rappresenta, ma deve dare loro l’occasione di praticarla. E questo non si può limitare al dialogo tra l’insegnante e gli studenti. Questi ultimi riusciranno ad imparare la lingua della nuova comunità soltanto se il professore fornisce loro l’occasione di partecipare a «comunità di transizione» dove potranno costruire progressivamente la loro capacità di parlare la nuova lingua. Queste comunità di transizione «*organizzano gli allievi in relazioni sociali*» che comportano una «*fusione temporanea di interessi*» che permette loro di abbandonare la loro dipendenza in rapporto alla lingua che costituisce una comunità (la loro “antica” comunità) e di parlare correntemente la lingua della comunità di cui stanno diventando membri (la loro “nuova” comunità)⁴³.

Si potrebbe qualificare come “interculturale” questa concezione del socio-costruttivismo che si inserisce nella linea dei lavori di Vigotsky⁴⁴ sull’apprendimento del linguaggio. Bruffee riporta la descri-

⁴² Quando si comincia a parlare una nuova lingua, è inevitabile che si facciano degli errori. In una prospettiva socio-costruttivista, questi errori occupano un posto importante nell’apprendimento. Su questo aspetto, Jean-Pierre Astolfi, *L’erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris 1997, e Barth, *Le savoir en construction*, sottolineano la necessità di attribuire grande attenzione agli errori che commettono gli alunni quando si cerca di comunicare loro il senso di un concetto.

⁴³ Bruffee, *Collaborative learning*, p. 75.

⁴⁴ Lev Vigotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge MA 1978.

zione che un discepolo di Vigotsky fa della maniera in cui i genitori insegnano ai loro figli come distinguere un piccione da un pesce⁴⁵. È perfettamente uguale a quella riportata da Brith-Mari Barth:

Immaginate un bambino a passeggio con sua madre e che, vedendo un gatto, lo indica col dito dicendo «cane». La madre segue la sua indicazione e risponde «no, è un gatto». Forse attirerà la sua attenzione sulle differenze fisiche fra gatti e cani, mostrandogli altri gatti e cani durante le loro future passeggiate. Dialogherà con lui, interpretando quello che egli prova a comunicare e forse si renderà conto più precisamente di ciò che attira la sua attenzione; ella tenderà, in una osservazione comune dei gatti e dei cani, di orientare il suo sguardo su quello che le sembra sia importante sapere. Forse osserveranno insieme come i gatti si leccano per pulirsi, come sanno saltare da una parte all'altra con molta precisione, come tirano fuori rapidamente gli artigli. [...] Infine a partire dalla loro attenzione congiunta, raggiungeranno una intesa su ciò che designano le parole gatto e cane, anche se queste “definizioni” non hanno niente di scientifico. È soltanto nella loro comunità linguistica che le parole prenderanno un senso⁴⁶.

Questa descrizione illustra bene la natura sociale dell'apprendimento, contrariamente alla visione piagetiana nella quale il bambino sembra anzitutto un individuo che riaggiusta progressivamente i propri “schemi” per ridurre gli squilibri cognitivi generati dalla sua interazione col mondo che lo circonda. Qui, non è con il mondo che il bambino interagisce, ma con sua madre che rappresenta la cultura da cui egli impara progressivamente a dominare il linguaggio e a “costruire” significati comuni.

Le sfide dell'educazione alla cittadinanza nel contesto postmoderno

Dopo aver mostrato che l'educazione interculturale si avvantaggerebbe nell'articolarsi strettamente a degli approcci pedagogici fondati su una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento, vorrei ora mostrare come essa possa costituire una compo-

⁴⁵ Bruffee, *Collaborative learning*, pp. 119-120. La descrizione è ripresa da Bruno Latour, *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Harvard University Press, Cambridge MA 1987, p. 199-200.

⁴⁶ Barth, *Le savoir en construction*, p. 43.

nente essenziale di ogni progetto di educazione alla cittadinanza adattato alle condizioni della nostra epoca. Mi ispirerò ai lavori recenti di Galichet⁴⁷, che propone un modello pedagogico di educazione alla cittadinanza. Vedremo che questo modello comporta affinità elettive sorprendenti con le strategie dell'istruzione complessa e dell'apprendimento in collaborazione.

Mi sembra ancora più importante tentare questa dimostrazione, dal momento che in diversi paesi le forze della destra vorrebbero che la preoccupazione per la coesione sociale – che è alla base di questo progetto – permettesse il rallentamento per la preoccupazione di apertura alla diversità, che è al centro di ogni progetto di educazione interculturale. Senza dubbio non è una coincidenza che queste stesse forze reazionarie tentino anche, con tutti i mezzi, di svalutare i progetti di riforma dell'educazione fondati su una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento.

Da qualche anno, si nota un interesse crescente per l'educazione alla cittadinanza da parte degli educatori e dei responsabili dell'educazione nazionale in molti paesi democratici. Si possono avanzare diverse ragioni per spiegare questo rinnovato interesse: difficoltà a mantenere un clima propizio all'apprendimento scolastico di fronte ai numerosi atti di inciviltà a scuola in alcuni ambienti svantaggiati⁴⁸; effetti perversi delle politiche multiculturali, che non attribuiscono sufficiente importanza alla base della coesione sociale, che permette una vera apertura alla diversità; inquietudini di fronte alle trasformazioni profonde della società e senso di crisi. Galichet sostiene che questo interesse interviene regolarmente «ogni volta che la società è incerta sui suoi fondamenti, in preda a sconvolgimenti e dissensi che minacciano la sua esistenza e portano ad interrogarsi sulla sua legittimità»⁴⁹.

L'educazione alla cittadinanza: un concetto fluido

Il primo problema che sorge quando si cerca di definire ciò che si intende per educazione alla cittadinanza è che la cittadinanza non è un concetto univoco. Pagé distingue quattro concetti nel

⁴⁷ François Galichet, «Combattre l'analphabétisme social», in Id., a cura di, *Citoyenneté: une nouvelle alphabétisation*, SCEREN, 2003, pp. 11-22; Id., *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF, Issy-les-Moulineaux 2005.

⁴⁸ Jacqueline Costa-Lascoux, «L'éducation civique peut-elle changer l'école?», in Jean-Pierre Obin, a cura di, *Questions pour l'éducation civique*, Hachette, Paris 2000, pp. 115-133.

⁴⁹ François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris 1998, p. 1.

pensiero dei teorici che descrivono la cittadinanza vissuta dai cittadini delle democrazie odierne:

- 1) la concezione *liberale* che mette l'accento sui *diritti che proteggono la libertà dei cittadini* di investire nel loro sviluppo personale, familiare, professionale, senza preoccuparsi troppo della partecipazione civica, a meno che non vengano minacciati i loro diritti;
- 2) la concezione *deliberativa pluralistica* che insiste sulla *partecipazione alla deliberazione della comunità politica*, unica garanzia che le decisioni prese in vista del bene comune siano dei compromessi accettabili da tutta la varietà dei cittadini;
- 3) la *cittadinanza civile differenziata* che mette pure l'accento sulla *partecipazione, ma solo riguardo alla società civile*, in cui i cittadini pensano di poter contribuire certamente alla creazione di beni comuni che soddisfino le speranze convergenti delle comunità o dei gruppi ristretti ai quali appartengono;
- 4) la *concezione nazionale unitaria* che facilita maggiormente l'espansione di una identità collettiva forte, che costituisce la base della coesione della società nel rispetto dei diritti dei cittadini.

Secondo Pagé, non è possibile per il ricercatore optare per l'una o per l'altra di queste quattro concezioni teoriche della cittadinanza, perché esse sono tutte «*legittime riguardo alla norma fondamentale dell'uguaglianza integrale di tutti i cittadini in una società democratica*»⁵⁰. Ci troviamo davanti a «*diversità di formule di cittadinanza che dovrebbero essere studiate nell'educazione alla cittadinanza come altrettante maniere legittime di vivere la cittadinanza*»⁵¹. E solo attraverso la ricerca empirica che si potrà determinare qual è quella che raggiunge meglio la partecipazione dei cittadini.

Lo sviluppo di un programma di educazione alla cittadinanza presuppone che si tenga conto della diversità delle concezioni di cittadinanza che coesistono legittimamente nella società. Tuttavia questa diversità può rendere a volte difficile l'accordo sulle finalità del programma.

Questa difficoltà è ancor più accentuata dal moltiplicarsi delle iniziative che si presentano con l'etichetta di educazione alla cittadinanza. Gli atti del colloquio *Verso una pedagogia dell'educazione alla cittadinanza*, che si è tenuto alla Facoltà di educazione dell'U-

⁵⁰ Michel Pagé, «L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté», in Id., Fernand Ouellet e Luiza Cortesao, a cura di, *L'éducation à la citoyenneté*, Éditions du CRP, Sherbrooke 2001, p. 50.

⁵¹ *Ibidem*, p. 10.

niversité du Québec à Montréal il 20 e il 21 novembre 2001 ⁵², ci presentano una molteplicità di iniziative di cui è difficile talvolta definire il nesso con l'educazione alla cittadinanza. Per vederci un po' più chiaro, può essere anche utile distinguere quattro componenti principali dell'educazione alla cittadinanza nella scuola:

- l'iniziazione alla vita democratica nel funzionamento della scuola e nella gestione della classe;
- l'impegno nei progetti comunitari su scala locale, regionale, nazionale e mondiale;
- l'esplorazione di temi relativi alla cittadinanza nei diversi programmi del curriculum scolastico;
- l'istituzione di un programma di educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico ⁵³.

Questa griglia consente di vedere un po' più chiaro nella molteplicità di iniziative che l'entusiasmo attuale per l'educazione alla cittadinanza suscita. Vorrei presentarne una seconda che consente di attribuire un giudizio al valore di queste iniziative. Questa griglia identifica cinque preoccupazioni/valori che dovrebbero ritrovarsi in ogni progetto coerente di educazione alla cittadinanza (Tabella 3).

**TABELLA 3. EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
PREOCCUPAZIONI/VALORI**

- Tutela della diversità culturale ed adattamento delle istituzioni alla diversità
 - Coesione sociale (ricerca di un principio di appartenenza collettivo)
 - Equità ed uguaglianza
 - Partecipazione critica alla vita e alla discussione democratica
 - Tutela della diversità biologica
-

Le tre preoccupazioni/valori al centro di ogni progetto di educazione interculturale, vale a dire l'apertura alla diversità, la coesione sociale e l'uguaglianza, dovrebbero egualmente ritrovarsi in ogni iniziativa che miri all'educazione alla cittadinanza. La coesione sociale e la partecipazione critica alla vita e alla discussione democratica saranno senza dubbio preoccupazioni più centrali nell'educazione alla

⁵² Maria Dolores Otero, Élise Courmoyer, Ariane Larocque e Marie-Éve Marleau, *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, Faculté d'éducation de l'UQAM, Montréal 2002.

⁵³ Ouellet, «Quelle formation interculturelle en éducation?», p. 159.

cittadinanza di quanto non fossero nei diversi progetti di educazione interculturale. Tuttavia nessun programma di educazione alla cittadinanza e nessuna iniziativa in questo campo possono ignorare la necessità per le società democratiche di fare uno spazio maggiore alla preoccupazione di apertura alla diversità rispetto al passato. Inoltre, l'educazione alla cittadinanza deve attribuire un posto centrale alla problematica dell'uguaglianza e dell'equità. Infine, in un contesto di globalizzazione e di crisi della biodiversità sul pianeta, un programma di educazione alla cittadinanza non può più limitarsi alle frontiere di una nazione o di un continente. La preoccupazione ecologica deve far parte di ogni progetto di educazione alla cittadinanza.

*Alcune caratteristiche della postmodernità o dell'ipermodernità*⁵⁴

L'idea di cittadinanza è un progetto moderno. È l'emancipazione degli individui rispetto alle gerarchie tradizionali di diritto divino e l'assunzione autonoma del proprio destino collettivo che erano al cuore di questo progetto⁵⁵. In un'attenta analisi delle trasformazioni della società americana, Manfred Bischoff mostra che questa idea dell'assunzione da parte dei cittadini del loro destino collettivo ha sempre minor senso nel contesto contemporaneo del diritto al lavoro⁵⁶. Nell'attuale contesto postmoderno⁵⁷, le decisioni collettive sfuggono sempre di più ai cittadini. La pratica della cittadinanza è stata progressivamente dissolta in un duplice processo, quello della politicizzazione dell'economico e quello dell'economizzazione del politico.

⁵⁴ Riprendo qui delle parti importanti di un capitolo del mio libro del 2002 e di due articoli pubblicati nel 2005.

⁵⁵ Marcel Gauchet, *La religion dans la politique*, Gallimard, Paris 1998; Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Gallimard, Paris 2000.

⁵⁶ Manfred Bischoff, «La transition vers la postmodernité aux États-Unis: une analyse de la dynamique d'élargissement et de concrétisation des droits de citoyenneté», dans Michel Coutu *et al.*, a cura di, *Droits fondamentaux et citoyenneté. Une citoyenneté fragmentée, limitée ou illusoire?*, Éditions Thémis, Montréal 1999, pp. 397-423 ; Id., «Société de travail et domination totale: l'exemple américain», in Daniel Dagenais, a cura di, *Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain*, PUL, Québec 2004, pp. 435-494.

⁵⁷ Diversi autori preferiscono parlare di "ipermodernità" per designare le condizioni particolari delle società contemporanee e mostrare come esse si distinguano da quelle della modernità: Nicole Aubert, a cura di, *L'individu hypermoderne*, Éres, Ramonville-Saint-Abne 2004; Paul Willaume, *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*, Fayard, Paris 2004, Vincent De Gaujelac, *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Seuil, Paris 2005.

Man mano che lo Stato ha cominciato ad intervenire sull'economia, si è trovato risucchiato dalle *lobbies* economiche delle imprese da una parte, e dai sindacati dall'altra. Inoltre l'incorporazione dello Stato nel sistema organizzativo ha praticamente significato la sua subordinazione all'economia capitalista. La frammentazione e la dispersione del potere sovrano dello Stato, così come lo svanire della distanza verticale fra lo Stato moderno e la società civile, hanno avuto conseguenze gravi per il funzionamento della democrazia. Lo Stato ha perduto la sua capacità di costituirsi come punto di riferimento, di arbitraggio, di rappresentante dei diversi interessi particolari e contraddittori, di garante dell'"interesse generale". La voce del cittadino ha sempre meno importanza. Vengono ormai ascoltate le associazioni e i gruppi di pressione che parlano al loro posto o, anche, le imprese stesse che si chiamano ancora, davvero stranamente, "persone morali".

In questo contesto, lo Stato è sempre più ridotto ad un ruolo di semplice mediatore e di garante dei contratti effettuati da diverse organizzazioni che funzionano come dei sottosistemi sociali autonomi ed autoreferenziali, dove l'integrazione della società non è più, come nella modernità, realizzata secondo una maniera politico-istituzionale, ma secondo un modo *decisionale-organizzativo*⁵⁸. Questi sottosistemi formano quel che Bischoff chiama «*il sistema sociale della postmodernità*»:

*La dissoluzione della cittadinanza accompagna anche quella del potere politico. La postmodernità li ha sostituiti con una miriade di istanze e di luoghi di partecipazione relativa all'organizzazione che forma un sistema all'interno del quale l'individuo non esiste "socialmente" e "politicamente" se non mediante la sua appartenenza e la sua partecipazione alle organizzazioni che si sono sostituite a lui e allo Stato nella persona stessa del soggetto sociale*⁵⁹.

Questo sistema postmoderno non è al riparo dalle derive totalitarie in cui l'umano diventa superfluo, come è accaduto nel XX secolo con il nazismo e il totalitarismo. L'invasione di tutti gli aspetti dell'esistenza umana da parte del "management" appare a

⁵⁸ Michel Freitag, «La métamorphose. Genèse et développement d'une société postmoderne en Amérique», *Société*, 9, 1994, pp. 1-137; Id., «De la Terreur au Meilleur des Mondes. Genèse et structure des totalitarismes archaïques», in Dagenais, a cura di, *Hannah Arendt*, pp. 248-350

⁵⁹ Bischoff, «La transition vers la postmodernité aux États-Unis», p. 420.

molti analisti come il rischio principale che minaccia l'umanità in questo inizio del XXI secolo⁶⁰.

Alla luce di tali analisi, la crisi che attualmente desta l'interesse per l'educazione alla cittadinanza sembra ancora più profonda di quella che evoca Galichet nella sua storia dell'educazione alla cittadinanza in Francia. È l'idea stessa di cittadinanza e del politico come assunzione da parte dei cittadini del loro destino collettivo che sembra rimessa in questione nell'*evoluzione* recente delle democrazie.

La necessità di educare alla gestione dei conflitti

Queste trasformazioni profonde delle democrazie "postmoderne" hanno evidentemente delle ripercussioni sul modo in cui si può concepire oggi l'educazione alla cittadinanza. Galichet fornisce delle piste molto interessanti per definire ciò che dovrebbe essere l'educazione alla cittadinanza in questa nuova situazione. In un contesto di «*legittimità contraddittorie e concorrenti*», educare alla cittadinanza «*non può ormai essere altro che imparare a gestire queste legittimità contraddittorie che lacerano le società e gli individui*»:

*Educare alla cittadinanza non potrebbe ormai effettuarsi senza educare al conflitto ed imparare a gestire questo conflitto che non è semplicemente un conflitto di opinioni o d'interessi, ma in realtà un conflitto di legittimità, cioè di normatività*⁶¹.

La società non è più caratterizzata da un «*insieme coerente e ben determinato di valori, ma piuttosto da normatività multiple ed esclusive*»⁶². Non ci si può più dunque aspettare che ci sia una corrispondenza completa fra i valori degli insegnanti e quelli dei diversi gruppi di cittadini. Non si può nemmeno esigere da loro che professino una sorta di morale comune che sarebbe quella del gruppo. E tuttavia non ci si potrebbe più accontentare della constatazione relativista⁶³ ed individualista secondo la quale

⁶⁰ Dagenais, a cura di, *Hannah Arendt*. Per un'analisi molto stimolante delle pressioni che esercita sugli individui l'egemonia della logica gestionale, si veda De Gaujelac, *La société malade*.

⁶¹ Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, pp. 142-143.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Per un'analisi critica della questione complessa del relativismo, si veda Fernand Ouellet, *Essais sur le relativisme et la tolérance*, PUL, Québec 2000; et Raymond Boudon, «Pluralité culturelle et relativisme», *Revue de philosophie et de sciences sociales*, 1, 2000, pp. 311-319.

«ad ognuno i propri valori», perché «una tale constatazione significa la negazione di ogni educazione e del resto anche di ogni pensiero»⁶⁴.

Galichet preconizza una “pedagogia del conflitto” come soluzione alla crisi di legittimità dei valori nelle società contemporanee. Questa pedagogia si iscrive in una concezione dell’educazione alla cittadinanza in cui l’insegnamento delle questioni controverse occupi il posto centrale⁶⁵. Tale approccio sembra particolarmente adatto alla situazione di tensione fra diverse concezioni legittime della cittadinanza⁶⁶. Esso permette anche di non nascondere le inevitabili tensioni fra le diverse concezioni dell’educazione alla cittadinanza e fra le preoccupazioni/valori sottese alle iniziative in questo settore. Si iscrive nella linea delle discussioni filosofiche recenti sulla democrazia deliberativa e sui modi di giungere ad un *modus vivendi* su alcune questioni controverse sulle quali non sarà mai possibile giungere ad un consenso⁶⁷.

Per sviluppare la cooperazione e scuotere la “sufficienza identitaria”: il modello pedagogico

Secondo Galichet, «la società neoliberale contemporanea ha un effetto destrutturante sulla maggior parte delle forme di socializzazione tradizionali. Essa disaggrega, dissolve le strutture che “tenevano” gli individui, li integravano in piccole società in seno alla grande: chiese, sindacati, comunità di paese o di quartiere, etc.»⁶⁸.

⁶⁴ Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, p. 144.

⁶⁵ Bernard Crick, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final report of the Advisory Group on Citizenship*, Qualifications and Curriculum Authority, London 1998; Lorcerie, «Éducation interculturelle», pp. 181-182.

⁶⁶ Pagé, «L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté», pp. 41-45.

⁶⁷ André Duhamel e Daniel Weinstock, «Pourquoi la démocratie délibérative?», in Idd. e Luc B. Tremblay, a cura di, *La démocratie délibérative en philosophie et en droit: enjeux et perspectives*, Éditions Thémis, Montréal 2001, pp. XIII-XX; Gutmann e Thompson, *Democracy and disagreement*; Pourtois, «La démocratie délibérative à l'épreuve du libéralisme politique», pp. 105-134; Daniel Weinstock, «Démocratie et délibération», *Archive de philosophie*, 63, 2000, pp. 405-521; Id., «Saving democracy from deliberation», in Ronald Beiner e Wayne Norman, *Canadian Political Philosophy*, Oxford University Press, Oxford-New York 2001, pp. 78-91; Micheline Milot, «Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes», in Fernand Ouellet, a cura di, *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, PUL, Québec 2005, pp. 11-13.

⁶⁸ Galichet, «Combattre l'analphabétisme social», p. 12.

Le società moderne, che Hirschmann chiama “agonistiche”⁶⁹, corrispondono a grandi linee alle democrazie industriali.

*Esse si fondano sul conflitto, sulla contestazione, sulla lotta [...]. In queste società, è il conflitto che genera le istituzioni [...] e che, paradossalmente, assicura così la coesione sociale*⁷⁰.

Nelle società postmoderne, nelle quali il conflitto è stato sostituito dalla competizione, si vede attualmente emergere un nuovo tipo di società, radicalmente distinta dalla società moderna:

*Si enterebbe oggi, secondo Hirschmann, in un tipo di società “difettiva” caratterizzata non più dalla presa di parola, ma dalla diserzione silenziosa o dalla rivolta sporadica*⁷¹.

Le società postmoderne vengono confrontate ai nostri giorni con una forma nuova di contestazione che rende fragile il legame sociale. Ecco come Galichet descrive la forma che essa prende nella società francese:

*L’atteggiamento difettivo si manifesta oggi nelle periferie che hanno «d’odio» [e] che inventano linguaggi non per rivolgersi agli altri, ma al contrario per evitare di farsi capire da coloro che non appartengono alla tribù o al territorio. Esso si manifesta altrettanto nel consumismo degli ambienti agiati, il quale si sostituisce al proselitismo della borghesia di un tempo preoccupata di “civilizzare” il popolo e di propagare a tutti la sua morale di progresso. In un caso e nell’altro, [...] è piuttosto un’indifferenza che ne costeggia un’altra, una concezione minimalista del legame sociale, ridotto alla semplice convivenza vagamente diffidente e sospettosa*⁷².

Di fronte a questa forma di contestazione, gli educatori non possono fare appello ad una educazione alla cittadinanza concepita sul modello della discussione, poiché questo modello presuppone una presa di parola che non esiste più. Non possono neanche ispirarsi a un modello liberale fondato sul rispetto dei diritti. Nel contesto attuale, non basta educare al riconoscimento e al rispetto dell’altro. Occorre anche imparare a scuotere la «sufficienza iden-

⁶⁹ Albert O. Hirschmann, *Exit, Voice and Loyalty*, Harvard University Press, Cambridge MA 1970.

⁷⁰ François Galichet, «Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défactive?», in Pagé, Ouellet e Cortesao, a cura di, *L’éducation à la citoyenneté*, p. 31.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Galichet, *L’école, lieu de citoyenneté*, pp. 23-24.

titaria» ed interessarsi all'altro al di là delle divergenze e dei conflitti di valori. I primi tre modelli di educazione alla cittadinanza che distingue Galichet, i modelli della famiglia, del lavoro e della discussione, non sono sufficienti per affrontare le sfide della società “difettiva” postmoderna. Solo il quarto modello, il “modello pedagogico” sarebbe all'altezza di questa sfida:

Dobbiamo dunque trovare un modello che, al contrario del lavoro, instauri la cittadinanza come un movimento volontario verso gli altri in particolare e verso la comunità in generale; che la faccia sgorgare dall'individuo come un'esigenza costitutiva di se stesso e non come una legge imposta dall'esterno e solo in seguito interiorizzata; che, al contrario della discussione, la definisca come volontà di uguaglianza radicale, senza prerequisiti né gerarchizzazione possibili; e che, diversamente dalla famiglia, non dipenda dalle contingenze dell'affettività o della cultura⁷³.

Galichet fornisce alcune indicazioni sul modo in cui ognuno potrebbe sentirsi responsabile dei suoi concittadini in una “società pedagogica” in cui venisse adottato questo modello di educazione alla cittadinanza.

Essere responsabile dei miei concittadini, significa sentirmi interessato dalla loro angoscia, ma anche dalle loro opinioni e dai loro giudizi, quando li ritengo aberranti. È volere non solo discutere con loro, ma trasformarli in profondità, nel rispetto della loro libertà. [...] Questa attenzione è anche un interesse; essa spinge a una relazione “immaginativa” verso l'altro, nella misura in cui obbliga, di fronte al fallimento dei primi tentativi, ad inventare sempre altre iniziative, altre strade per quanto indirette, suscettibili di riuscire là dove l'insegnamento diretto ha fallito⁷⁴.

Nelle società “difettive” postmoderne, gli educatori sono messi a confronto con un “analfabetismo sociale” che la scuola può combattere soltanto ricostruendo l’“ambiente educativo” che non esiste più⁷⁵. Per lottare in maniera efficace contro questo analfabetismo sociale e contro queste nuove forme di contestazione, l'educazione alla cittadinanza deve optare in maniera risoluta per un modello “pedagogico”.

Secondo Galichet, c'è un'altra ragione per articolare strettamente gli altri modelli di educazione alla cittadinanza al modello

⁷³ *Ibidem*, p. 46.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 47.

⁷⁵ Galichet, «Combattere l'analphabétisme social», pp. 15-16.

pedagogico: l'impotenza di questi modelli di fronte allo "scandalo delle ineguaglianze". Secondo lui, l'idea di uguaglianza costituisce il nodo centrale delle concezioni repubblicane e liberali della democrazia. E non si tratta solo di un'uguaglianza teorica, ma di un'uguaglianza che implica «*la capacità effettiva di partecipare al dibattito repubblicano*». Nel contesto contemporaneo, la riuscita o il fallimento scolastico costituiscono «*il principio sempre più essenziale ed esclusivo di differenziazione, e dunque d'ineguaglianza sociale*». Questo obbliga a rimettere in causa la validità di questa distinzione fra uguaglianza politica e ineguaglianze empiriche. Infatti, il principio di concorrenza e di competizione che doveva unicamente giocare un ruolo solo sul piano dell'istruzione "ulteriore" tende ora a «*prevalere anche al livello dell'istruzione elementare comune e a vanificare così ogni tentativo di educazione altruista e civica*»⁷⁶.

Ciò con cui gli alunni sono posti a confronto è questo scandalo originario, questo enigma incomprensibile dell'ineguaglianza degli individui, del «perché sono io, proprio io, questo scolaro che ha tanta difficoltà a risolvere i problemi, a fare un dettato senza errori, una composizione originale e ben scritta, mentre il mio vicino ci riesce senza difficoltà?». Questo scandalo fino ad oggi nessuna pedagogia lo affronta, sia essa "tradizionale o "nuova", sia che si interessi soltanto dei bravi alunni sia che s'impegni a sviluppare sostegni e rimedi per gli alunni in difficoltà⁷⁷.

In questa prospettiva, un'educazione alla cittadinanza non è davvero democratica se non porta gli allievi a riflettere su questo scandalo dell'ineguaglianza e se non li conduce a considerare il problema del fallimento scolastico come un problema proprio e non solo come un problema degli insegnanti.

L'educazione all'altruismo e alla cittadinanza non può essere autenticamente e veramente democratica se non pone gli allievi in situazione di pedagogia reciproca o, più esattamente, se non permette di far provare la necessità della pedagogia come un'esigenza valida per tutti e non solo per gli insegnanti⁷⁸.

Gli approcci pedagogici che sottolineano la necessaria cooperazione fra gli individui sembrano a Galichet una risposta molto più adeguata al predominio del principio di competizione a scuola

⁷⁶ Id., *L'éducation à la citoyenneté*, p. 154.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 156.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 163.

rispetto alle risposte che si trovano in genere nei discorsi sull'insegnamento. Secondo lui, le competenze in cooperazione diventano fatalmente dei vantaggi di promozione individuale in una società competitiva dove non si può sfuggire alla legge della concorrenza. L'educazione alla cittadinanza deve inevitabilmente situarsi in posizione di rottura col principio di competizione ed ancorarsi risolutamente in un approccio di collaborazione. È una sfida che la crisi della cittadinanza nel contesto della postmodernità ci obbliga ad accettare.

Come si può constatare, c'è una convergenza sorprendente fra la posizione di Galichet sull'educazione alla cittadinanza e le strategie dell'istruzione complessa e le misure di uguaglianza degli statuti nei gruppi di lavoro in cooperazione sviluppati da Cohen e dalla sua équipe dell'Università Stanford. I lavori di Cohen forniscono degli strumenti particolarmente adatti alla realizzazione del modello pedagogico di educazione alla cittadinanza che Galichet privilegia. L'utilizzo di questi strumenti per creare le condizioni della «classe equa»⁷⁹ potrebbe permettere a questo modello di iscriversi concretamente nella realtà scolastica e di aiutare la scuola a far fronte alle sfide nuove della nostra epoca.

Conclusioni

Una concezione dell'educazione alla cittadinanza che integri le preoccupazioni e i valori dell'educazione interculturale non è ovvia nel contesto francese. In una conferenza recente, Françoise Lorcerie descriveva nei seguenti termini le principali caratteristiche del modello normativo dell'educazione repubblicana:

*Gli allievi francesi non devono adattarsi ad una cultura maggioritaria, ma alle condizioni di apprendimento imposte dalla scuola. Il modello repubblicano non è né assimilazionista né costruttivista. È impersonale e centrato sull'insegnamento concepito quale trasmissione di conoscenze come nell'epistemologia positivista. Esso pretende di assicurare agli allievi l'uguaglianza delle opportunità e al tempo stesso il sistema elitario repubblicano*⁸⁰.

⁷⁹ Cohen, «La construction sociale de l'équité dans les classes».

⁸⁰ Françoise Lorcerie, «The Islamic minority in France: who must adapt to what in Education?», comunicazione al dibattito pubblico su *Islam et éducation dans les sociétés pluralistes : perspectives comparatives*, organizzato dalla Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques e dalla Chaire de recherche du Canada sur l'Islam, Montréal 8 mai 2008.

Secondo questa analisi del sistema di educazione francese, il sistema regolativo di questo modello crea delle condizioni molto poco favorevoli all'impianto di approcci cooperativi e collaborativi fondati su una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento.

Crea una frontiera fra la scuola e l'ambiente. I genitori non sono ammessi nelle classi. Vengono solo quando li si manda a chiamare e mandano dei rappresentanti ai consigli scolastici che sono sempre presieduti dal dirigente della scuola o dal suo rappresentante.

Sottolinea una distanza tra allievi ed insegnanti nella classe. Privilegia uno stile di insegnamento autoritario: l'insegnante resta in cattedra e alla lavagna per fare lezione, vigila sulla disciplina ed esige che gli si dia del lei.

Mantiene la distanza fra gli allievi. Essi non hanno generalmente il diritto di lavorare insieme e devono ottenere un'autorizzazione per parlare fra di loro. Il lavoro cooperativo non viene incoraggiato.

Gli allievi devono adattarsi ai regolamenti della scuola e devono obbedire alle regole. Devono sottomettersi ad una disciplina molto rigida⁸¹.

Secondo Lorcerie, questo modello repubblicano di educazione è largamente diffuso in Francia ed ha sostenitori agguerriti.

I membri del personale scolastico non sono tutti d'accordo con questo modello normativo, ma nel corso degli ultimi tre decenni, ci sono stati soprattutto dei filosofi che hanno cercato di difenderlo. Questo modello ha comunque grande legittimità, perché esso riflette idee molto diffuse sull'educazione ed è molto presente nel discorso conservatore sull'educazione. Si irridono coloro che lo criticano dicendo che fanno del «pedagogismo». Il modello repubblicano resta nell'insieme un elemento importante della conoscenza sociale che riguarda l'educazione a scuola⁸².

Non bisogna perciò meravigliarsi se una visione dell'educazione interculturale e dell'educazione alla cittadinanza come quella che ho qui esposto sia stata quasi del tutto scartata dal discorso ufficiale francese sull'educazione⁸³. Ma, come sottolineano diversi

⁸¹ *Ibidem.*

⁸² *Ibidem.*

⁸³ Martine Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris 1999; Lorcerie, «Education interculturelle», pp. 170-189; Jean-Paul Hautecoeur, «L'in-

autori, «*la situazione dell'educazione interculturale in Francia è meno disperata di quel che sembra*»⁸⁴. È importante che si discuta e si diffonda l'idea che l'educazione interculturale non possa limitarsi alla «*gestione delle situazioni conflittuali generate dal divario fra la cultura scolastica e la cultura familiare*»⁸⁵. In effetti, questo «*trattamento negativo dell'interculturalità, applicato solo dietro le quinte o nelle situazioni di conflitto, non permette alla scuola di affrontare in modo costruttivo le domande di tolleranza, di integrazione reciproca degli uni e degli altri, dell'uso delle altre lingue a scuola e del posto dei parlanti non francofoni di fronte agli allievi francesi*»⁸⁶.

(originale in francese)

Fernand OUELLET

f.ouellet@courrier.usherb.ca

Université de Sherbrooke

Abstract

In order to avoid the perverse effects of particularisms, intercultural formation strategies must be based on a broad concept of intercultural education, which includes, in addition to the preservation of diversity, also the values of social cohesion (search for a principle of collective belonging), fairness and equality. This is a conception of citizenship education that integrates the concerns and values of the intercultural education. This gives way to new models of teachers' formation that join together strong theoretical foundations with the exploration of foreign cultural universes and the adoption of teaching methods of complex education and cooperative systems in the classroom.

terculturel en France, en Europe et dans le monde», in Id., a cura di, *Construire la diversité*, Ibis rouge éditions, Matoury 2007, pp. 93-115.

⁸⁴ Geza Vermes, «Le défi interculturel dans l'éducation en France», in Cristina Allemann-Ghionda, a cura di, *Éducation et diversité socio-culturelle*, L'Harmattan, Paris 1999, p. 31.

⁸⁵ Beate Collet, «L'interculturel, une dimension cachée à l'école française», in Roselyne de Villanova, Marie-Antoinette, Hilly e Gabrielle Varro, a cura di, *Construire l'interculturel*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 181.

⁸⁶ Hauteceur, «L'interculturel en France», p. 102.

Competenze interculturali e pluralismo sociale

La storia italiana è stata sempre caratterizzata da un continuo e intenso intreccio di popolazioni e da un effettivo pluralismo culturale. A questa mescolanza di lingue, culture, tradizioni è seguita una unificazione culturale e poi una convinta adesione all'unificazione politica dal 1861; tuttavia, il permanente pluralismo italiano smentisce le false rappresentazioni di omogeneità della popolazione, che vengono invocate davanti all'immigrazione attuale. Oggi paese di accoglienza, l'Italia ha presto rimosso la storia di emigrazione (dal 1871 al 1970 circa 26 milioni di italiani hanno lasciato il paese) e con essa le origini "mesticce" tipiche dei popoli mediterranei.

L'arrivo degli immigrati, databile in Italia dalla metà degli anni 1980, prima in prevalenza da paesi africani e nordafricani, poi in maggioranza dall'est Europa e dall'Asia, ha cambiato il volto della società, che si dimostra però – da un lato – ancora impreparata, e, dall'altro, nostalgica di un'identità "monoculturale" effimera e in pratica mai del tutto realizzata, neanche in passato¹.

Oggi, il rapido e intenso aumento degli immigrati mostra il volto di un consolidamento, soprattutto a causa della stabilizzazione delle famiglie e della nascita dei bambini sul suolo italiano. Le prospettive per il futuro dell'immigrazione, in Italia, restano inoltre legate a processi di mutamenti economici e sociali imprevedibili, come dimostrano le rapide evoluzioni dei paesi asiatici, i percorsi di integrazione europea o le trasformazioni che potrebbero seguire alla "primavera araba".

¹ Per un quadro sulle migrazioni attuali in Italia si vedano i rapporti Istat, i Dossier statistici Caritas/Migrantes, i Rapporti della Fondazione Agnelli, gli studi CSER (Centro Studi Emigrazione Roma) e i Rapporti dell'ISMU – Iniziative e Studi sulla Multietnicità

L'immigrazione tra bricolage e progetto

La visione interculturale, come peraltro avviene anche in altri paesi, è strettamente legata a tali processi sociali, demografici, economici. La specificità italiana è, però, quella di non avere mai maturato del tutto un organico modello di integrazione, ma di aver effettuato piuttosto una sorta di *bricolage* tra l'immagine nazionale coltivata, il sovrapporsi di misure normative spesso confuse e contraddittorie e le spinte della globalizzazione².

L'immigrazione ha fatto emergere la problematica interculturale, già presente in ogni paese sviluppato, senza certo esaurirla. Essa, infatti, è presente nelle pieghe del rapporto tra le generazioni, nelle questioni bioetiche, nelle relazioni tra i sessi, nel conflitto tra visioni sociali, politiche e del lavoro. L'elemento etnico si inserisce in un pluralismo ben più complesso, anche se ha fatto da catalizzatore di una crisi di identità attribuibile a molti altri elementi in evoluzione: la dimensione temporale (gli sviluppi della società accelerati dalla vita *online*) e quella spaziale (l'aumento della distanza globale) sono quindi da vedere in stretta connessione. In altri termini si può concordare con chi osserva che il pluralismo culturale creato dall'immigrazione provoca un effetto "specchio" per cui ogni paese che accoglie l'immigrazione è costretto ad una rivisitazione dei propri modelli di sviluppo e di gestione della convivenza civile³.

L'Italia si trova oggi ad un bivio in cui scegliere tra la visione ancora emergenziale e funzionalistica dell'immigrazione, limitando il ruolo delle istituzioni all'assorbimento degli immigrati e adattamento al sistema sociale, oppure affidare all'istruzione il compito di creare una vera uguaglianza di opportunità tra tutti i cittadini, di qualsiasi origine e provenienza sociale ed etnica: si trova cioè di fronte all'esigenza di coniugare *integrazione* con *intercultura*.

Infatti, l'intercultura non si esaurisce certo nell'integrazione degli immigrati o nelle problematiche scolastiche degli "stranieri".

² Maurizio Ambrosini, *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*; Il Saggiatore, Milano 2010; Luca Agostinetto, *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*, Marsilio, Venezia 2008; cfr. anche la serie di volumi sull'immigrazione curati da Giuseppe Sciortino e Asher Colombo.

³ Si veda l'analisi comparativa dei curricoli interculturali in Elio Damiano, a cura di, *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*. Milano, FrancoAngeli, 2005; a livello internazionale Carl A. Grant ed Agostino Portera, a cura di, *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York 2011.

Questa visione *riduttiva* è stata ormai largamente superata, ed anche in Italia appare chiaro come la sfida delle differenze non riguardi soltanto questi problemi contingenti. Accanto a questa concezione limitativa, nelle prime fasi delle “nuove migrazioni” si sono sviluppate anche altre prospettive inadeguate ad affrontare le sfide del pluralismo. L'*essenzialismo* e il *differenzialismo*, ad esempio, sono stati adottati spesso nei processi di integrazione e formazione, sia nella scuola sia in ambito sociale. Nel primo caso, si riducono le culture a un nucleo circoscritto di contenuti, atteggiamenti, valori, pretendendo di ricondurre l'insieme complesso e dinamico, da cui la cultura è costituita, ad una serie di tratti, quasi sempre stereotipati e artificiali. Nel secondo, si assiste ad una identificazione della “cultura altra” in modo separato da quella autoctona, senza tener conto degli intrecci, delle ibridazioni, degli scambi globali e – soprattutto – delle caratteristiche individuali che rendono tutti gli individui, nessuno escluso, multiculturali⁴.

Tale “separazione” delle culture, utile dal punto di vista metodologico per caratterizzare l'oggetto di studio, risulta inadatta nella progettazione di strategie integrative e della convivenza civica. Da tali presupposti si rischia di sviluppare una teoria-prassi educativa non solo ingenua e semplificata, ma anche funzionale a processi di separazione delle culture, oltre che alle discriminazioni sociali e alla giustificazione – attraverso l'ideologia della sicurezza – dei veri e propri fenomeni di razzismo che hanno caratterizzato l'Italia del primo decennio del XXI secolo.

La scuola e l'educazione, cadendo in questo equivoco, hanno favorito una sorta di falsa “conoscenza”, finendo col sostenere così, in realtà, proprio la separazione. Un rafforzamento di identità di questo tipo, nota Jean-Loup Amselle, fa prevalere una visione conservativa su una di tipo costruttivistico: «*Concependo ogni gruppo umano come un ricettacolo di tradizioni, si privilegia la conservazione di un certo dato culturale a scapito di una visione interattiva e dialogica del rapporto che le diverse culture intrattengono tra loro*» finendo con il «*rinchiudere ogni gruppo in una sorta di essenzialismo culturale con il risultato di incoraggiare il sorgere di conflitti tra le culture*»⁵.

Al contrario, un'intercultura “di seconda generazione” (per usare l'espressione di Cristina Allemann Ghionda) si basa sul ricono-

⁴ Luigi Anolli, *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006.

⁵ Jean-Loup Amselle, *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 214.

scimento che ogni persona è portatrice di una sintesi culturale unica e originale, frutto della sua storia, ma mai pienamente distante da quella di altri popoli, contenendo in sé principi universali poi variamente interpretati nei diversi ambienti di vita. Le trasformazioni del mondo dopo l'11 settembre hanno poi contribuito a smentire l'idea che i conflitti fossero per lo più di carattere culturale e religioso, portando invece a individuare il peso prevalente delle scelte politico economiche nel presunto "scontro di civiltà".

Intercultura e cittadinanza: il nodo italiano

Nell'ambito delle specificità della situazione italiana va citato soprattutto il problema della cittadinanza. Ad oggi, i minori nati e cresciuti nel paese non possono acquisire la cittadinanza se non al compimento dei 18 anni e in ogni caso attraverso una complicata procedura dall'esito mai scontato⁶. L'Italia ha ritardato l'integrazione delle famiglie e soprattutto delle seconde generazioni introducendo norme restrittive (sul permesso di soggiorno, i ricongiungimenti familiari, la residenza) proprio nel momento in cui aumentavano le nascite di minori nel paese a seguito della stabilizzazione delle prime ondate migratorie. Contemporaneamente alla crescita del senso di appartenenza di bambini e ragazzi nati da genitori stranieri, la legislazione e soprattutto il discorso sociale "non scritto" li respingeva in una terra di nessuno: né stranieri, né cittadini⁷.

Infatti, gli adolescenti che oggi parlano italiano e vivono come i loro coetanei a livello di abitudini, costumi, consumi, non sono cittadini a tutti gli effetti. Come ha osservato Renzo Guolo, l'assimilazionismo forzoso, cioè la politica "implicita" maturata nell'Italia degli anni 2000, chiede di adattarsi alle "tradizioni italiane" (no-

⁶ Legge 91/1992. A commento, si veda Paolo Morozzo Della Rocca, *Immigrazione e Cittadinanza. Profili normativi e ordinamenti giurisprudenziali*, UTET, Torino 2008.

⁷ Anna Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma 2011; tra i numerosi testi pubblicati recentemente sulle seconde generazioni citiamo solo: Elena Besozzi, Maddalena Colombo e Maria Grazia Santagati, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano 2009; Giampiero Dalla Zuanna, Patrizia Farina e Salvatore Strozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna 2009; Luca Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano 2006.

zione peraltro incerta e in trasformazione per tutti) senza dare in contropartita, come in altri paesi, la cittadinanza. Adattarsi senza essere adottati dal paese: di fronte a questa scelta non è difficile prevedere che anche in Italia possa crearsi presto un conflitto generazionale.

Per questo, forse non è sufficiente auspicare un superamento dello *jus sanguinis*, che lega la naturalizzazione all'eredità biologica; sembra d'altronde limitante, se inteso restrittivamente, anche il concetto di *jus soli*. Secondo tale principio si deve venire riconosciuti in base al territorio di nascita: ma può bastare questa norma a caratterizzare l'appartenenza in un mondo dove i confini territoriali, per quanto ben delimitati giuridicamente e politicamente, restano permeabili dal punto di vista culturale? In Italia, l'emergere delle problematiche legate alle seconde generazioni suggerisce di trovare soluzioni nuove e flessibili, più consone alla vita di persone immerse nella "cultura-mondo" di cui parla Gilles Lipovetsky ma che non possono né vogliono rinunciare ad un radicamento e ad un senso *caldo* di appartenenza.

Si tratta, cioè, di far maturare la dimensione antropologica della relazione interculturale, attraverso ciò che è stato definito una sorta di *jus culturae*. Non solo la nascita, non solo il territorio, bensì la libera adesione ai valori e ai sistemi culturali di un paese possono determinare di quale città si è cittadini. In questo senso, la cittadinanza comporta sempre anche un progetto di vita e di condivisione del destino del gruppo o della popolazione di cui si fa parte, come mostra il complesso rapporto tra acquisizione della lingua italiana, senso di appartenenza e cittadinanza giuridica⁸.

Di conseguenza, assume rilevanza per la specifica situazione italiana, anche dal punto di vista teorico, il legame tra la dimensione pedagogica interculturale e quella della cittadinanza, individuato ad esempio da Fernand Ouellet. Le filosofie basate soltanto sull'assimilazione, pur attente alla necessità degli individui di appartenere alla nuova società, rischiano di privare gli immigrati dei loro diritti culturali, rendendo così più insicure le società; le varie forme di relativismo che "congela" e pietrifica l'altro nella sua particolarità, proclamando il diritto dei gruppi a mantenere

⁸ L'espressione è del Ministro della Cooperazione Internazionale e Integrazione Sociale Andrea Riccardi. Cfr. Maura De Bernart, *Questioni di lingua e di cittadinanza. Il diritto ad avere diritti ed alcuni aspetti di integrazione politica*, in Paolo Zurla, a cura di, *La sfida dell'integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria in Romagna*, FancoAngeli, Milano 2010, pp. 95-116; Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Gallimard, Paris 2000.

inalterati tradizioni anche lesive della dignità umana, hanno d'altra parte impedito un vero dialogo e la ricerca di valori comuni. L'educazione interculturale basata sul relativismo rischia, infatti, di concepire le culture come separate e impermeabili, fissate in una sfera senza tempo, immutabili e immodificabili.

La dimensione della "cittadinanza", invece, esprime bene l'esigenza di superare una visione estemporanea e differenzialistica della cultura, fondata o sull'assimilazionismo o sul relativismo, per mirare alla ricerca della coesione sociale. La prospettiva interculturale, se improntata a *creare cittadinanza* e non solo ad esaltare la differenza, pur non essendo certo una soluzione facile, resta comunque finora la strategia più saggia per affrontare i problemi della convivenza nel pluralismo⁹.

La scuola interculturale

Emerge con chiarezza, si è detto, come la questione interculturale sia strettamente legata alle problematiche dell'integrazione sociale e al progetto che uno Stato elabora per far fronte al pluralismo¹⁰. Ciò vale in particolare per la scuola, elemento chiave di un processo di integrazione che passa attraverso il successo scolastico dei figli degli immigrati, l'inserimento lavorativo e sociale delle famiglie, nonché il "posto" dato alla differenza culturale nella nostra società. L'approccio interculturale all'educazione e all'insegnamento non va quindi considerato superato o sintomo di un malintesa tolleranza acritica, bensì come un modo indispensabile per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme. Tale visione nuova delle relazioni tra le culture dovrebbe modificare e trasformare la struttura stessa dell'organizzazione scolastica, i metodi di insegnamento e di formazione, le relazioni tra insegnanti, alunni e famiglie, la prospettiva con cui guardare ai saperi e alle discipline.

Nel Documento del Ministero della Pubblica Istruzione - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2007, tali principi

⁹ Milena Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003; Ead., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001; Ead., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

¹⁰ Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF, Paris 2003.

hanno trovato piena espressione: «*La via italiana all'interculturale unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni*».

Anche a scuola, quindi, si può parlare di due assi complementari su cui imperniare una nuova visione delle culture a scuola: quello dell'integrazione e quello dell'interculturale. Nell'ambito dell'integrazione comprendiamo le misure specifiche di accoglienza agli alunni immigrati, tra cui l'insegnamento della lingua italiana e il sostegno allo studio, che entrano a far parte di un quadro complessivo di attenzione alle differenze personali e di gruppo, ma non costituiscono un obiettivo in sé. La dimensione interculturale, invece, riguarda tutti gli alunni e non solo quelli immigrati; essa coniuga obiettivi di apertura e valorizzazione delle differenze con la possibilità per tutti di maturare un senso di appartenenza attraverso il rafforzamento di un progetto sociale e civico comune.

Se ora ci si chiede come vengono concretamente realizzati tali obiettivi nella situazione delle istituzioni scolastiche italiane, dove gli alunni di cittadinanza non italiana sono ormai l'8%, emerge un panorama molto variegato: diversi limiti e ritardi convivono, infatti, con situazioni di eccellenza e sperimentazioni interessanti¹¹.

Tra le problematiche più diffuse nello sviluppo dell'educazione interculturale nelle scuole italiane si trova soprattutto la *distanza tra il "dire" dei documenti e il "fare" delle pratiche scolastiche*. Le esperienze, molto varie di regione in regione, tra città e da una scuola o addirittura una classe all'altra risultano autoreferenziali e poco trasferibili. Non esiste infatti un controllo o una valutazione dell'approccio interculturale, lasciato alla libera iniziativa (o buona volontà) degli istituti o dei singoli insegnanti. Inoltre, va segnalata una persistenza di un *approccio compensativo* e speciale all'integrazione, basata sulla necessità di assorbire rapidamente l'immigrato rendendolo un "buon alunno"; d'altro canto, l'educazione interculturale è stata invece influenzata, in molti casi, da una visione esotizzante e relativistica di *esaltazione della differenza culturale* in quanto tale, anziché dalla ricerca di cittadinanza e coesione sociale. Emerge anche la *resistenza a valorizzare le lingue d'origine*, a causa - da un lato - di problemi organizzativi e di risorse, dato il grande numero di lingue presenti nelle scuole, dall'altro di una certa sot-

¹¹ Milena Santerini, a cura di, *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.

tovalutazione del ruolo che la LCO gioca anche nell'apprendimento della L2. Si nota, ancora, *l'esigenza di un piano formativo dei docenti* improntato sia a introdurre le competenze relative a una educazione interculturale di "seconda generazione" sia a dare gli strumenti per rivedere i curricula e le discipline.

In particolare, occorre ricordare che la scuola italiana sta affrontando, in questi anni, un problema specifico legato all'integrazione e alla tematica interculturale: la *distribuzione degli alunni* di cittadinanza non italiana negli istituti. Il problema della disomogenea distribuzione degli alunni-studenti nelle classi e negli istituti è un tema chiave delle politiche scolastiche anche in Italia. I dati riguardanti l'ineguale distribuzione confermano le strategie operate dalle famiglie in relazione alla scelta della scuola, che gli esperti hanno contribuito a individuare: strategie di *evitamento* che permettono di "aggirare" le scuole considerate troppo miste, o di "segregazione interna", cioè il controllo operato sulla scelta del plesso e della classe e sulla qualità dei docenti¹².

Come altrove, insomma, i genitori italiani tendono a considerare le scuole degli stranieri come scuole di basso livello, iscrivendo i propri figli in altri istituti. L'esempio di vari paesi mostra che il fenomeno è destinato a crescere, separando non solo gli italiani dagli "altri", ma anche le classi sociali e costituendo, quindi, uno dei maggiori ostacoli alla democratizzazione dell'insegnamento avvenuta nel dopoguerra. L'aumento della scolarizzazione, infatti, non ha realizzato nella maggior parte dei paesi OCSE, quella uguaglianza di opportunità necessaria per contrastare i fenomeni di selezione ed esclusione sociale. Di fronte a queste tendenze, nate da una liberalizzazione mal governata dei fenomeni, nasce l'evidente necessità di coordinare e orientare il fenomeno, ricordando che la segregazione può produrre effetti negativi sia sulla dimensione del successo nello studio, sia per quanto riguarda la percezione soggettiva da parte degli alunni.

Relativamente recenti, infine, sono le riflessioni e le ricerche sui percorsi e sul rendimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana, indagati da ricerche per ora soltanto di tipo settoriale. Dato che l'insuccesso scolastico è un fenomeno multifattoriale, su cui incidono aspetti legati al contesto socio-culturale ed economi-

¹² Marie Duru-Bellat, *Les inégalités scolaires à l'école. Genès et mythes*, PUF, Paris 2002; Georges Felouzis, Françoise Liot e Joelle Perrotton, *L'apartheid scolaire*, Éditions du Seuil, Paris 2005; Marc Oberti, *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Sciences Po Les Presses, Paris 2007.

co, la qualità dell'insegnamento, le caratteristiche individuali e così via, va preso atto che lo scarso rendimento degli alunni immigrati non consente pregiudiziali astratte quanto errate su una "naturale" disuguaglianza, ma riporta la scuola ad interrogarsi sul suo ruolo di "egualizzatrice" e sulle misure messe in atto per consentire a tutti di arrivare a conseguire dei risultati adeguati.

Infatti, i profili scolastici degli alunni di origine immigrata risentono ancora pesantemente dei problemi di integrazione delle famiglie, delle traiettorie irregolari, oltre che delle insufficienti misure di sostegno messe in atto dalle scuole a causa della grave e perdurante scarsità di risorse destinate all'istruzione. Complessivamente, il loro ritardo è sempre più elevato rispetto ai compagni italiani. Tuttavia, le situazioni tendono a divenire più regolari, nel tempo, in particolare per quanto riguarda le *performances* delle seconde generazioni; ciò porta a concludere che causa principale dei ritardi siano i fattori legati ai percorsi migratori più che difficoltà nella riuscita scolastica in sé¹³.

Le proposte di uno studio del Parlamento Europeo, a questo proposito, convergono sulla necessità di operare cambiamenti strutturali e di prendere in considerazione il problema dell'integrazione a livelli più generali e in particolare:

- facilitare l'acquisizione della cittadinanza che influenza a sua volta la riuscita scolastica, specie nella formazione professionale;
- qualificare la competenza nella L2 come fattore di integrazione;
- sviluppare gli approcci interculturali che prevedono il rispetto delle culture e l'apprezzamento delle differenze, smentendo lo stereotipo che il conflitto culturale favorirebbe l'insuccesso;
- approfondire le competenze degli insegnanti combattendo pregiudizi e comportamenti razzisti;
- migliorare la comunicazione e la cooperazione scuola-famiglia.

La conclusione dello Studio del Parlamento Europeo, convergente con l'analisi dei risultati Pisa, sottolinea che «*gli istituti scolastici e gli insegnanti hanno il dovere di percepire la diversità come qualcosa di normale e trattare ogni persona con rispetto e considerazione, offrendogli il sostegno psicologico necessario e appropriato*»¹⁴.

¹³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*. Rapporto Nazionale A.s. 2010-2011.

¹⁴ Cristina Allemann-Ghionda e Deloitte Consulting, *L'éducation interculturelle dans les écoles*, Parlement européen - Direction générale des Politiques internes de l'Union - Département thématique: Politiques structurelles et de Cohésion. Commission Culture et Education Bruxelles 2008, p.45.

Questi cambiamenti proposti a livello europeo dovrebbero essere assunti come vera e propria agenda per la scuola italiana, a cominciare dall'approvazione della legge sulla cittadinanza. La *normalità* della scuola interculturale è proprio la sfida che si pone oggi al nostro paese, a diversi livelli, disposti dal centro fino alla periferia.

Ad un primo livello *macro*, sul piano del contesto sociale e politico, occorre quindi sviluppare una visione di apprezzamento della diversità ed una considerazione non meramente funzionalistica dell'immigrazione. La scuola, come si è detto, non è isolata ma vive in un contesto sociale, respira e assorbe la cultura circostante, è orientata da scelte politiche e norme nazionali ed europee. Nonostante l'insicurezza e la paura dell'immigrazione, spesso alimentata da "percezioni" più che da realtà, non si può prescindere dall'idea che l'integrazione sia il migliore investimento per garantire la coesione sociale. I paesi che conseguono migliori risultati, infatti, realizzano i loro modelli attraverso l'erogazione di risorse, programmi intensivi su larga scala per la L2, costruzione di curricula orientati alla cittadinanza e all'intercultura, *governance* della distribuzione degli alunni nelle scuole, valutazione dei risultati secondo precisi standard, qualificazione e formazione degli insegnanti.

Sul piano *meso*, nell'economia dei singoli istituti, è ormai chiaro che la qualità dell'approccio interculturale riguarda l'intera scuola, nella partecipazione e articolazione dei livelli interni (dirigenza, commissione intercultura, collegio docenti, organismi di partecipazione). Didattiche specifiche e promozione di attività interculturali vanno poste in equilibrio senza che prevalga un'educazione di tipo compensativo, né un annacquamento dei temi interculturali. Tutto l'organismo scuola è coinvolto nell'accoglienza dei nuovi arrivati, il sistema di distribuzione nelle classi è equi-eterogeneo, cioè improntato a tener conto di molteplici fattori (età anagrafica, livello di apprendimento, storia scolastica, etc.), i programmi di insegnamento della L2 sono sofisticati e articolati secondo i diversi livelli di competenza, viene curata la continuità verticale.

A livello *micro* si pone l'esigenza di un'attenzione personalizzata agli studenti, di interventi individualizzati per sostenere l'apprendimento, il rinnovamento dei metodi di studio, l'utilizzo dei mediatori, il *peer tutoring*. La relazione insegnanti-studenti e studenti-studenti va curata senza sopravvalutazione ma neanche occultamento della differenza culturale. Contatti ed eventuali

conflitti sono gestiti in modo personalizzato dentro una scuola-comunità che individua e contrasta ogni forma di discriminazione e razzismo.

Infine, a livello *extra* la qualità della scuola interculturale passa attraverso un forte coinvolgimento delle famiglie immigrate in dialogo con quelle italiane, da solide partnership nel territorio, sia a livello degli Enti locali, sia del privato sociale e della Chiesa, oltre ad un collegamento con i centri per giovani e adulti.

Educazione interculturale e antirazzismo

La scuola non è certo il solo laboratorio in cui sperimentare le condizioni della convivenza al plurale; anzi, oggi è soprattutto l'ambito sociale il luogo in cui raccogliere la sfida dell'intercultura. L'Italia ha mostrato, in questi anni, una preoccupante crescita dei fenomeni di discriminazione verso gli immigrati e, più in generale, le minoranze. Si tratta, però, di qualcosa di diverso dal razzismo tradizionale biologico inteso come correlazione tra patrimonio genetico e caratteristiche fisiche e morali¹⁵. Il razzismo attuale, anche nelle diverse forme dell'antisemitismo e l'antigitanismo, si ristrutturata e si ripresenta principalmente sotto altre forme, più sottili e velate.

Il più diffuso è un atteggiamento non ideologizzato ma comunque aperto, cioè manifesto, che potrebbe essere definito "razzismo culturale": questo tipo di comportamento e di ideologia è in preoccupante crescita a causa dei fenomeni di incertezza e paura tipici della "società del rischio". Esso consiste nell'accentuazione delle differenze di comportamenti, costumi e valori che separano i vari gruppi. Non si afferma cioè la superiorità biologica o genetica di una razza sull'altra, né si propugnano apertamente misure discriminatorie, bensì l'incompatibilità e l'impossibilità della convivenza tra persone o gruppi che vivono, sentono, credono in modo diverso. Anche chi non si ritiene razzista, in base a questi criteri può affermare, almeno a parole, la necessità della separazione, l'incompatibilità dei generi di vita, assolutizzando la cultura come qualcosa di immutabile, quasi una sorta di "natura". Risulta particolarmente delicato "misurare" o individuare tale razzismo, pro-

¹⁵ Michael J. Bamshad e Steve E. Olson, «Esistono le razze?», *Le Scienze*, 425, 2004, pp. 48-55; Guido Barbujani, *L'invenzione delle razze*, Bompiani, Milano 2006.

prio perché nei test e negli esperimenti le persone preferiscono rispondere in modo “socialmente corretto”¹⁶.

Il “blando” o “sottile” razzismo attuale (ma non meno pericoloso di quello classico) è fortemente collegato, in Italia, al confronto con l’immigrazione. Esso tende a sottolineare la dimensione economica accentuando la povertà dell’immigrato, la sua mancanza di mezzi e la possibilità che possa nuocere agli abitanti del paese di accoglienza; l’aspetto funzionale di discriminazione a scopo di sfruttamento economico è molto presente. Non a caso, sono significativamente diversi gli atteggiamenti verso “stranieri extracomunitari” che vengono da paesi meno sviluppati e quelli che, pur di cultura molto differente e con caratteristiche somatiche diverse da quelle “occidentali”, provengono da aree ricche.

Sembra insomma che prevalga in questo tipo di atteggiamenti la variabile del contesto economico e sociale, e in particolare la *deprivazione relativa*, cioè la discrepanza tra le attese e le reali acquisizioni di un gruppo, il confronto tra la propria posizione e quella di gruppi minoritari, percepiti come capro espiatorio della propria insoddisfazione («*ci rubano il lavoro*», «*ottengono la casa e l’assistenza prima dei residenti*»), anche nella forma di una percezione di penalizzazione del “proprio gruppo” a causa degli “estranei”. Questo quadro è confermato dalle ricerche che mettono in luce la natura ambivalente del pregiudizio da parte degli adolescenti attuali, cioè un atteggiamento che da un lato conserva giudizi negativi verso gli stranieri, ma dall’altro rifiuta la discriminazione sul piano teorico e ideologico.

Tutto ciò porta a ribadire l’importanza fondamentale delle differenziazioni di tipo socio-economico che porta a dirigere l’ostilità contro l’immigrato visto come povero, ignorante e disoccupato. Emerge il rischio che – senza un’adeguata sorveglianza – singoli fatti, discriminazioni, comportamenti isolati, pregiudizi sottovallutati e le espressioni banali del “razzismo culturale”, riscontrabile soprattutto in Europa, si trasformino nel tempo in un sistema organico; condizione perché questo accada è la coincidenza tra vari fattori: l’insicurezza provocata dalla globalizzazione, l’acuirsi di una crisi economica, la tensione tra gruppi, il rapido arrivo di “estranei” (immigrati), e soprattutto il ruolo di forze sociali e politiche che si adoperino per coagulare le espressioni frammentate del razzismo. Una tendenza “naturale” degli esseri umani, e cioè

¹⁶ Fabrice Dhume-Sonzogni, *Racisme, antisémitisme et “communautarisme”? L’école à l’épreuve des faits*, L’Harmattan, Paris 2007.

la spinta a classificare la realtà in categorie per comprenderla meglio, può diventare così non solo pregiudizio, ma anche espressione di un vero e proprio fattore di conflitto e divisione sociale¹⁷.

La sfida delle competenze

Il quadro tracciato finora sull'evoluzione della dimensione interculturale nella società italiana porta a sottolineare, oltre alle diverse riforme di tipo politico-legislativo, sociale, economico, da mettere in atto per favorire la convivenza pluralistica, anche l'esigenza indispensabile di una nuova formazione degli insegnanti e degli operatori. La diffusione del razzismo "culturale", così come la crescente complessità sociale, orientano verso un'interculturalità "di seconda generazione", che richiede nuovi modelli di formazione, radicalmente diversi da quello realizzati finora. Infatti, appare certamente da superare, in questo quadro, una formazione di tipo culturalista che tende a *insegnare la cultura dell'altro* semplificandola inevitabilmente e rischiando di rafforzare stereotipi e pregiudizi, anziché combatterli.

Emerge invece maggiormente la coscienza di dover attuare una formazione di tipo esperienziale, mirante a cercare di far *incontrare l'altro*, per provocare un cambiamento più profondo nella personalità e nella visione del mondo dei partecipanti. L'aspettativa per questo tipo di formazione, ma anche le resistenze a mettere in discussione il proprio ruolo e ad assumere uno sguardo critico sulle relazioni interculturali, emergono anche dalle ricerche sull'argomento che hanno per oggetto gli insegnanti¹⁸.

L'approccio interculturale, di tipo interpretativo e comprensivo, di cui si è parlato, è indispensabile se si assume l'obiettivo di creare o facilitare in chi apprende non una mera "conoscenza" o un avvicinamento alla differenza culturale, ma una vera e propria *competenza* che potremmo definire "sensibilità interculturale". Il concetto di competenza comprende infatti un insieme dinamico di conoscenze e abilità, indicando una padronanza assunta in determinati ambiti professionali. In questo senso indica una "qualità del fare", un sapere interiorizzato di alto livello con-

¹⁷ Rupert Brown, *Psicologia sociale del pregiudizio*, il Mulino, Bologna 1997.

¹⁸ Milena Santerini, «La formation des enseignants à l'interculturel: modèles et pratiques», *Carrefour de l'éducation*, 14, 2002, pp. 97-104.

nesso a capacità di leggere, analizzare e interpretare situazioni particolari e complesse¹⁹.

Secondo Fantini, per competenza interculturale si intende un complesso di abilità necessarie per agire in modo efficace e appropriato quando si è in relazione con altri linguisticamente e culturalmente differenti. Il campo in questione è così vasto che sono stati individuati 19 termini alternativi ad esso (comunicazione interculturale, cross o trans culturale, competenza globale, multiculturalismo etc.)²⁰.

Essa si esercita anzi tutto per far fronte ai modi in cui le diverse culture leggono il mondo, alcuni dei quali da tempo sono stati identificati nei vari studi sull'argomento (tendenza all'individualismo o al collettivismo, modi in cui si controlla l'incertezza o si incarnano i ruoli maschile o femminile, la distanza gerarchica e l'orientamento a lungo o breve termine). Altre variazioni sono state individuate nel grado di dipendenza/indipendenza dal campo, nel modo di contestualizzare o de-contestualizzare e così via, cui si aggiungono le differenze nelle forme di comunicazione verbale e non verbale. Tuttavia, ancor più che a livello di gruppo, è a livello dei singoli individui che va esercitata tale comprensione competente.

Le caratteristiche di processualità della dimensione "cultura", in cui interagiscono motivazioni, esperienze concrete, singolarità del contesto, rendono, quindi, l'idea di sensibilità e competenza particolarmente adatta al campo interculturale, soprattutto per quanto riguarda insegnanti, formatori, operatori sociali e sanitari, mediatori e altri che agiscono nei contesti multiculturali.

Poiché essa si presenta come *trasversale*, non appartiene solo a una certa professionalità ma rappresenta un insieme di conoscenze e abilità da utilizzare in tutte le situazioni complesse (come lo sono ormai tutte le circostanze del mondo attuale). Anche se in Italia si riferisce soprattutto alle capacità e alle conoscenze di operatori educativi, sociali e sanitari che interagiscono con immigrati, sempre più la competenza interculturale appare non una qualità particolare, bensì l'indispensabile bagaglio di risorse per formare persone consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso, dove l'incontro con le differenze culturali diviene la norma²¹.

¹⁹ Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris 2008.

²⁰ Alvino E. Fantini, *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, Centre for Social Development, Research Report, Washington 2007, http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf 2006.

²¹ Michael J. Bennett, «A developmental approach to training to intercultural sensitivity», *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 2, 1986, pp. 179-186;

Va quindi sottolineato che la formazione alla competenza interculturale (sia impartita, sia ricevuta da insegnanti e operatori) si presenta come un compito *politico* in senso lato, nella misura in cui fa parte della coscienza di vivere in un mondo globale e inter-dipendente, oltre che essere connessa al progetto migratorio e alla programmazione di uno stato e delle sue istituzioni. Insegnanti e operatori devono poter aumentare la loro competenza interculturale non solo in quanto professionisti dell'educazione, ma anche perché attori sociali, protagonisti dello sviluppo democratico di un paese, per promuovere l'uguaglianza di diritti tra tutti i cittadini.

Milena SANTERINI

milena.santerini@unicatt.it

Università Cattolica di Milano

Abstract

Today, Italy finds itself at a crossroads in which to choose from a still emerging or functional vision of immigration – which limits its role to the absorption of immigrants and their integration into its social systems – or to entrust established institutions with the task of creating true equality and opportunity among all citizens of all origins regardless of social and ethnic backgrounds. In other words, it finds itself with the requirement of merging the integration of inter-cultural education. In particular, the arrival of the second generation requires: legal solutions to grant citizenship to those born in Italy; a strong commitment from schools to identify intercultural dimensions; the formation of efficient educational strategies to combat new forms of racism; the creation of competent intercultural teachers and educators.

France: Le rejet de l'interculturalisme

Introduction

Il est délicat de traiter d'une chose qui n'existe pas, dans une démarche de sciences sociales. C'est le cas pour l'interculturalisme scolaire en France, abandonné sans bruit dans le courant des années 1980. Il est pourtant intéressant de se demander comment sont traités, en France, les problèmes qui amènent d'autres pays à penser leur politique scolaire dans les termes de l'interculturel. Pour ce faire, il faut identifier ces problèmes. C'est ce que nous nous proposons de faire en avant-propos, en situant brièvement l'interculturalisme par rapport aux trois sens que peut revêtir le multiculturalisme au point de vue des sciences sociales, puis en rappelant comment la France en est venue à mettre de côté le concept. Ceci nous permettra d'éclairer la situation française des années 2000, sur laquelle nous centrerons ensuite notre analyse.

L'interculturalisme devant les trois sens du multiculturalisme

Commençons en repérant la complexité du multiculturalisme. Le multiculturalisme implique, au minimum, l'acceptation du caractère multiculturel de la société, c'est-à-dire la reconnaissance d'un *fait* multiculturel. Il peut encore désigner la reconnaissance de la *question* multiculturelle. Et il peut aller jusqu'à la *valorisation de la pluralité culturelle*, en considérant qu'il est sain pour la démocratie que les cultures dont se réclament les membres bénéficient d'une certaine reconnaissance publique. Fait multiculturel, question multiculturelle, pluralité culturelle prise comme valeur : ces objets potentiels de reconnaissance ne reviennent pas au même.

S'agissant du *fait* multiculturel, le reconnaître suppose simplement d'admettre que la société est composée d'apports divers et

que cette diversité est désormais un trait constitutif de nos sociétés, qu'au moins provisoirement elle ne se ramène pas aux particularités individuelles des résidents. Cette position est illustrée, par exemple, par la conception de «l'intégration» que véhiculent les instances européennes depuis 2005: l'Europe pose qu'un «processus à double sens» s'effectue et doit s'effectuer entre ressortissants d'États tiers et sociétés d'accueil européennes, processus tel qu'une réciprocité se développe, impliquant des transformations mutuelles. Rien n'est dit plus avant des transformations qui concernent la société d'accueil, sinon que celle-ci doit développer un droit anti-discriminatoire.

Reconnaître qu'il existe une *question* multiculturelle, c'est envisager l'idée que cette diversité a un impact sur les institutions nationales, qu'elle peut déstabiliser l'identité nationale. Cette position se trouve chez les chercheurs qui prennent du recul sur les phénomènes sociaux et politiques observables dans les sociétés européennes brassées par les flux migratoires, notamment postcoloniaux, à l'instar de Stuart Hall à propos de la société britannique, ou de Cécile Laborde pour la société française, ou encore Jürgen Habermas¹. La question multiculturelle, montrent-ils, attaque les attendus culturels de l'État-nation, à savoir le recouvrement entre culture partagée, sens de la communauté, et institutions démocratiques : le couple *ethnos-dèmos*. Elle produit des crises sociales et des tensions politiques dont l'horizon est le changement des institutions dans un sens inclusif.

Enfin, *assumer politiquement* la pluralité culturelle de la société revient à prévoir un statut au sein des institutions démocratiques pour les collectifs s'identifiant sur une base culturelle, et à attribuer une légitimité publique aux catégories d'identification que sont les cultures. C'est donc une réponse politiquement forte à la question multiculturelle, elle consiste à prendre expressément ses distances avec la congruence entre culture et société politique qui caractérise l'attelage politico-culturel de l'État-nation. Cette position a été longuement discutée en philosophie politique, surtout en Amérique du Nord. Ses ténors sont notamment les Cana-

¹ Stuart Hall, «La question multiculturelle», in *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*, Éd. Amsterdam, Paris 2007, pp. 289-327; Cécile Laborde, *Critical Republicanism. The Hijab controversy and Political Philosophy*, Oxford University Press, Oxford 2008; Ead., *Français, encore un effort pour être républicains!*, Seuil, Paris 2010; Jürgen Habermas, *L'Intégration républicaine - Essais de théorie politique*, Fayard, Paris 1998; Id., *Après l'État-nation*, Fayard, Paris 1999.

diens Charles Taylor et Will Kymlicka². Quelques pays européens, au premier rang desquels les Pays-Bas en ont fait un temps l'axe de leur politique d'intégration des immigrés. Mais ils n'ont pas persévéré (sauf la Grande-Bretagne), ils sont revenus à des pratiques intégrationnistes, tout en poursuivant des politiques anti-discriminatoires.

C'est sur cette ligne aussi que se situe l'interculturalisme, si ce n'est qu'il se dispense de traiter des conséquences juridiques qu'impliquerait la pleine reconnaissance de la pluralité culturelle dans une société politiquement organisée. Son siège d'élection est l'école et plus largement l'éducation. Il constitue la transposition du multiculturalisme aux systèmes éducatifs des États-nations qui ont à gérer l'inclusion de populations minoritaires issues des flux migratoires, autrement dit qui affrontent la «question multiculturelle», sans qu'ils se reconnaissent tous comme des pays d'immigration. Le garant et la référence de l'interculturalisme est le Conseil de l'Europe, qui définit une «démarche interculturelle» interne, dont le «dialogue interculturel» est l'outil principal³. *«Il nous sert, est-il précisé, d'une part, à prévenir les clivages ethniques, religieux, linguistiques et culturels. Il nous permet, d'autre part, d'avancer ensemble et de reconnaître nos différentes identités de manière constructive et démocratique, sur la base de valeurs universelles partagées».*

La France, le multiculturalisme et l'interculturalisme

En ce qui concerne la France, le *fait* multiculturel y est très présent, dans les villes notamment. Sur 65.350.000 habitants, on compte aujourd'hui 5.340.000 immigrés (individus nés étrangers à l'étranger), soit 8,3 % environ, dont 40 % détiennent la nationalité française⁴. Il y a aussi 3.100.000 descendants d'immigrés (nés en France d'au moins un parent immigré), la plupart de nationalité française. Ainsi, alors que le taux d'étrangers, 5,7 %, est plutôt modeste en France comparativement à d'autres pays européens, la population ayant une origine étrangère est conséquente, elle s'élève à 8.450.000 h soit 13 % de la population totale. Ce taux est

² Charles Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Flammarion, Paris 1997; Will Kymlicka, *La Citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, La Découverte, Paris 2001.

³ Conseil de l'Europe, *Livre blanc pour le dialogue interculturel*, Strasbourg 2008.

⁴ Données INSEE, 2012.

plus élevé chez les jeunes, environ 18 %, et beaucoup plus dans les quartiers populaires des agglomérations urbaines. Cette population, fort diversifiée, est pour une grosse moitié d'origine extra-européenne, principalement africaine (Afrique du Nord et Afrique subsaharienne) avec une probabilité qui s'accroît dans les couches les plus jeunes de la population: le taux de non-Européens d'origine est de 70% parmi les 18-25 ans issus de l'immigration⁵.

Cette présence accrue, associée à une visibilité dans les schèmes psycho-sociaux dominants, a poussé la question multiculturelle sur l'agenda des pouvoirs publics, et ce dès le milieu des années 1970, dans le contexte de la crise économique qui imposait la restructuration de l'économie industrielle. Les travailleurs immigrés, souvent employés dans les branches industrielles en crise (houillères, sidérurgie, industrie automobile) se sont retrouvés en effet en tête des catégories frappées par le chômage. Mais comme, dans le même temps, le gouvernement interdisait toute nouvelle immigration de main d'œuvre (1974), ils ont fait venir en France leurs familles restées jusque là au pays, sans que les pouvoirs publics puissent s'y opposer. Ces flux massifs d'immigration familiale ont fait que, dès le début des années 1980, la population immigrée en France n'était plus une population de travailleurs, elle était composée de façon symétrique d'hommes en âge de travailler et de membres de leurs familles.

Sans surprise dans ces conditions, la question multiculturelle a été associée en premier lieu à des thèmes sociaux: déséquilibre des systèmes sociaux, crise urbaine, violences des jeunes. Puis a émergé la problématique de la citoyenneté, toujours à propos des jeunes. La droite a stigmatisé leur manque de loyauté nationale en raison de leur attachement supposé au pays d'origine de leurs parents, notamment l'Algérie. Enfin a surgi la question de l'islam. Depuis 1989, l'islam est le principal objet de la politisation du fait multiculturel en France, – sans que les autres aient disparu pour autant.

Dans le domaine éducatif, un discours multiculturaliste a émergé parmi les formateurs dans le courant des années 1970, pour accueillir les enfants de l'immigration familiale qui arrivaient alors en grand nombre. Il a été reformulé très vite (dès 1976) en discours interculturel en voulant insister sur le développement au sein de l'école de relations pédagogiques qui prendraient en compte les réalités culturelles vécues par l'ensemble

⁵ INSEE, 2008.

des élèves. C'était donc une visée inclusive (comme on dirait aujourd'hui) et proactive, la France était alors précurseur de cette réflexion à l'échelle de l'Europe. Cependant cette approche était limitée à l'école et à l'éducation. Dans le même temps, le gouvernement cherchait à faire repartir les familles dans les pays d'origine. Cette ambiguïté n'allait pas sans troubles normatifs pour les agents scolaires, qui sont aussi des citoyens. De plus, l'interculturalisme scolaire soulevait des difficultés techniques. Des expérimentations ont eu lieu, avec le soutien financier de la Commission européenne, entre 1976 et 1982. Mais leurs conclusions critiques n'ont pas été reprises par le ministère, et elles n'ont pas eu de suite, sauf de façon marginale⁶. Puis le thème lui-même a été abandonné lors du retour de la droite au gouvernement en 1986, et n'a plus été repris. Depuis, le ministère de l'éducation nationale pratique une ligne radicale: qu'il soit dirigé par la gauche ou par la droite, il ne reconnaît plus à l'école de questions d'intégration, ni d'élèves issus de l'immigration. Il ne reconnaît comme catégorie spécifique que les «*élèves nouvellement arrivés en France*», auxquels est prodiguée, durant une année scolaire en principe, une aide à l'insertion fonctionnelle dans le système scolaire (renforcement en langue française notamment).

Durant toutes ces années – quelque quarante ans –, ni le multiculturalisme ni l'interculturalisme n'ont jamais été portés par des forces politiques ou sociales consistantes. Comme les socialistes sont arrivés au pouvoir, en 1981, avec un discours de tolérance à l'égard des immigrés, la droite a dénoncé leur supposé «*multiculturalisme*», qui ferait le jeu du «*communautarisme*». Ce mot difficile à traduire fait partie aujourd'hui du vocabulaire politique français de défense de la communauté nationale. Il a toujours une valeur négative. Il stigmatise la tendance prônée aux immigrés à se replier dans l'entre-soi communautaire, en refusant les règles de vie collective de la population majoritaire. Et il permet d'accuser les adversaires de «*faire le lit du communautarisme*». Les socialistes ont tenté de se défendre de ce soupçon en éliminant de leur discours la valorisation des différences culturelles, et ce dès le milieu des années 1980.

En ce début de XXI^{ème} siècle, le fait multiculturel est toujours plus présent dans les villes françaises, notamment parmi les jeunes. Il y suscite de nouvelles tensions, de nouvelles attentes.

⁶ Françoise Lorcerie, «Education interculturelle, état des lieux», *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 129, 2002, pp. 170-189.

Par suite, la question multiculturelle n'a cessé d'occuper la scène politique et les médias, sous des thèmes variés comme «intégration», «quartiers», «jeunes», «banlieues», «islam», «statistiques ethniques», «diversité» ou «assimilation», sans qu'une étiquette stable s'impose pour désigner de façon consensuelle la nouvelle diversité de la société. L'acmé a été, en 2003, un épisode de fièvre collective autour de la place de l'islam à l'école et dans la rue, il s'est soldé par l'interdiction du port de signes religieux par les élèves. Ce fut la principale décision touchant à la gestion de la pluralité culturelle à l'école durant la période. Tandis que les enfants d'immigrés constituent désormais une bonne part des élèves de milieu populaire, l'approche interculturelle reste bannie. Des aménagements très limités ont été introduits. Reprenons ces points.

Saillance du fait multiculturel

Il serait erroné de saisir le fait multiculturel comme un fait en soi, indépendant des relations sociales et qui viendrait de l'extérieur les pénétrer. Globalement, le fait multiculturel est très largement déterminé par et dans les rapports sociaux. C'est ce qu'exprime le concept de «*relations ethniques*», tel qu'élaboré par Weber et ses successeurs en le dégageant de son acception ethnographique descriptive⁷. Les relations ethniques ainsi conçues mobilisent des marqueurs qu'il est impossible de déterminer a priori: «*N'importe quelle caractéristique, observe Weber, peut motiver la croyance en une extranéité d'origine ou réciproquement en une communauté d'origine, pourvu qu'elle soit d'une façon ou d'une autre perceptible extérieurement*»⁸. Weber mentionne la langue, la religion, l'habillement, et la «*race*», à quoi il consacre un développement particulier. Le fait multiculturel se caractérise dès lors par la mise en œuvre de croyances ou représentations «ethniques» dans les rapports sociaux. Et l'on fait l'hypothèse que cette mise en œuvre dérive fondamentalement des formes particulières que prend la configuration *established-out-*

⁷ Richard Jenkins, *Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations*. London, Sage, 1997; Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique*, ESF & INRP, Paris 2003; Rogers Brubaker, Mara Loveman, et Peter Stamatov, «Ethnicity as cognition», *Theory and Society*, 33, 2004, pp. 31-64; Albert Bastenier, *Qu'est-ce qu'une société ethnique? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*, PUF, Paris 2004.

⁸ Max Weber, «Les relations communautaires ethniques», in Id., *Economie et société*, 2, Plon, Paris 1995, pp. 124-144: p. 130.

siders, aux diverses échelles de la société et dans les divers cadres sociaux⁹. En France aujourd'hui, les marquages ethniques se manifestent de multiples façons. Nous en soulignerons deux aspects qui ne peuvent manquer d'avoir une incidence sur l'école publique, même si cette incidence est peu gérée: l'ethnisation des quartiers et banlieues populaires, notamment par incrimination de l'islam, et la réactivité des jeunes.

Des ghettos en France?

Nombre de villes françaises ont à leur périphérie des quartiers datant des années 1960-1970, avec des immeubles d'habitat social dense regroupés en «*cités*» ou des immeubles de statut privé de qualité inférieure. C'est une forme urbaine qu'il est rare de trouver de façon aussi systématisée en Europe occidentale. Ces quartiers récents, souvent mal pourvus en équipements et mal desservis par les transports urbains, ont absorbé les grands flux d'immigration familiale postcoloniale. La crise des années 1970-1980 en a fait en outre des lieux de relégation fortement marqués par le sous-emploi et la pauvreté. La massification de l'école y a creusé l'inégalité sociale des résultats scolaires¹⁰. Ces quartiers ont ainsi été séparés des autres par une division à la fois spatiale, sociale, et raciale. Une triple démarcation qui a beaucoup d'impact dans la vie quotidienne des habitants et dans leur ressenti. Une discussion s'est élevée parmi les sociologues à propos de la modélisation des logiques sociales qui organisent ces quartiers. Faut-il parler de «*ghettos*»? Certains défendent cette position¹¹. D'autres la contestent en relevant que si les immigrés des pays non-européens et leurs descendants sont nombreux dans ces quartiers (selon l'INSEE, ils forment plus de la moitié des habitants des «*zones urbaines sensibles*», les ZUS), notamment les «*musulmans*»¹², ils n'en sont jamais les seuls résidents. Il reste

⁹ Norbert Elias, John L. Scotson, préf de Michel Wieviorka, *Logiques de l'exclusion: enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Fayard, Paris 1997.

¹⁰ Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Danièle Trancart, coords., *Les Pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, La Découverte, Paris 2010.

¹¹ Didier Lapeyronnie, *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, éd. Robert Laffont, Paris 2008.

¹² Les guillemets sur «*musulmans*» signalent qu'il s'agit ici de l'attribut ethnique.

que les dynamiques de ségrégation à l'encontre de ces quartiers et de leurs habitants sont aujourd'hui connues. Des économistes ont mis en évidence l'existence de «*systèmes ségrégatifs locaux*» dont ces périmètres sont les victimes¹³. Les emplois ont déserté ces zones et n'y reviennent pas, malgré certaines politiques d'incitation. Les demandeurs d'emploi provenant de ces zones subissent une discrimination sur le marché du travail, à la fois sur la base de leur nom et de leur adresse.

La crise et ses pathologies sont ainsi radicalisées par un antagonisme territorialisé de type *established vs outsiders* sur lequel se greffent les représentations ethniques, elles-mêmes alimentées par la mémoire coloniale. L'effet de marquage de ces quartiers a favorisé l'extension d'un racisme d'extrême-droite et sa diffusion dans la droite parlementaire ainsi que dans l'opinion publique¹⁴. Or ceci n'a pas été contrôlé par les politiques entreprises. La «*politique de la ville*», organisée de façon décentralisée mais sous l'égide de l'État à partir de 1990, a visé à réduire les inégalités dans les services mais sans intervenir de façon soutenue sur les logiques globales (politiques, économiques et sociales) qui présidaient à l'entretien de ces inégalités. De plus, refusant de mobiliser des catégories ethniques, au nom du modèle français d'égalité des individus et d'intégration individuelle, elle a privilégié une intervention à base territoriale, reposant sur la définition de périmètres prioritaires correspondant aux quartiers les plus en difficulté. Ce choix de modes et de cibles d'intervention à base territoriale, dans une logique de gestion, en écartant les logiques de participation ou d'*empowerment* mises en œuvre ailleurs¹⁵, n'a fait qu'accentuer les dynamiques de marquage ethnique subies par ces quartiers, où vivent 4,4 millions de personnes, 7% de la population de la France¹⁶. De sorte que l'expression «*les quartiers*», sans autre détermination, suffit maintenant à désigner ces quartiers-là et leur population.

¹³ Jean-Paul Fitoussi, Éloi Laurent et Joël Maurice, *Ségrégation urbaine et intégration sociale*. Rapport du Conseil d'analyse économique (45), La Documentation française, Paris 2004.

¹⁴ Véronique De Rudder, Christian Poiret et François Vourc'h, *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, PUF, Paris 2000.

¹⁵ Jacques Donzelot, Catherine Mével et Anne Wyvekens, *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*, Seuil, Paris 2003.

¹⁶ Milena Doytcheva, *Une discrimination positive à la française? Ethnicité et territoire dans les politiques de la ville*, La Découverte, Paris 2007; Sylvie Tissot, *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Seuil, Paris 2007.

Le 11 Septembre et la deuxième Intifada ont ajouté une dimension à la stigmatisation de ces territoires: ils sont soupçonnés de se prêter au travail souterrain du terrorisme islamique. Ils ont été dénoncés comme des «*territoires perdus de la République*». Les institutions de la République, au premier rang desquelles l'école, sont supposées ne plus pouvoir y fonctionner, du fait des gens eux-mêmes, parce qu'ils agissent en tant que musulmans contre l'ordre républicain¹⁷. L'incrimination de l'islam comme facteur de problèmes, d'insécurité et de «*communautarisme*» dans les quartiers populaires ethnicisés¹⁸, et de là dans la «*nation*», est le fait marquant des années 2000, en ce qui concerne la façon dont se pose la question multiculturelle dans la France actuelle (*cf. infra*).

Quel est au total l'impact de ces logiques dans les agglomérations françaises? Nous avons-nous-même tenté de répondre à cette question dans une étude récente consacrée à Marseille, la 2^{ème} ville de France¹⁹. Sans qu'il soit possible de généraliser les conclusions, l'exemple est suggestif. Marseille, ville portuaire, a la réputation d'être «*cosmopolite*», de savoir intégrer les gens qui viennent y habiter du monde entier. Le principal média local et la Mairie contribuent activement à l'entretien de cette représentation. «*Fier d'être marseillais*» est le slogan qu'ils font circuler. Cependant, celui-ci ne rend compte que d'un versant de la réalité. La ville est aussi une ville coupée en deux par la division sociale et raciale, avec des logiques ségrégatives racialisées extrêmement présentes, qui ont des répercussions dans tous les compartiments de la vie sociale des habitants. S'il faut caractériser d'un mot la configuration sociale de Marseille aujourd'hui, nous risquerons l'adjectif «*créole*», par référence à l'idéaltype de la «*créolité*» forgé par des intellectuels et artistes antillais²⁰, et défendu aussi à la Nouvelle Orléans. Marseille montre un modèle d'intégration de type «*créole*». Elle a été formée principalement par des déplacements humains, individuels ou collectifs, voulus ou forcés – ou du moins fortement contraints. La différence des «*racés*» y est visible

¹⁷ Emmanuel Brenner, *Les Territoires perdus de la République*, Éd. Mille et une nuits, Paris 2002.

¹⁸ A la suite de Weber, nous traitons le racisme comme une manifestation exacerbée des processus ethniques. Pour un développement, voir notre introduction au dossier «Action publique et discrimination ethnique», *Migrations Société*, 131, 2010, pp. 31-50.

¹⁹ Françoise Lorcerie et Vincent Geisser, *Les Marseillais musulmans / Muslims in Marseille*, Open Society Foundations, Londres 2011.

²⁰ Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant, *Eloge de la Créolité*, Gallimard, Paris 1993.

et se traduit dans des statuts sociaux très différenciés et une ségrégation forte, malgré l'égalité des droits qui règne en principe. Une partie des résidents (quelque 30% à Marseille) sont les descendants de personnes qui furent des «*indigènes musulmans*» dans l'Empire. C'est pourquoi, comme dans les zones créoles, l'histoire est «*vertige*» à Marseille. Et là aussi, le monde est «*diffracté*» et «*recomposé*», l'intégration qui s'observe se fait dans «*l'ambiguïté culturelle*» et non dans la fusion indifférenciée, et l'universalité s'exerce sur le mode de la «*diversalité*» plus que de l'unité – toutes les citations viennent de *l'Éloge de la créolité*. Un tel modèle d'intégration, marqué par la «*diversalité*» créole, s'observe dans la région parisienne²¹ et dans nombre de villes françaises, grandes ou moyennes.

La réactivité des jeunes issus de l'immigration postcoloniale

Les jeunes – les jeunes hommes surtout – sont la catégorie de cette population racialisée (qu'on appelle en France «les immigrés») la plus en vue sur la scène publique. Dès la fin des années 1970, leur échec scolaire, leur tendance à se regrouper au pied des «cités», les «rodéos» de voitures volées, les «étés chauds» font la une des médias et suscitent des réponses inédites de la part des pouvoirs publics, associant contrôle, prévention et répression. Ainsi s'est ethnicisée l'image médiatique de la délinquance juvénile²².

A compter du début des années 1980, avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, une partie de ces jeunes s'est politisée. Profitant d'une nouvelle loi sur les associations, des collectifs ont émergé et se sont mobilisés d'abord contre les mauvaises conditions de vie et les violences policières, puis sur des thèmes civiques. La presse a nommé «*mouvement beur*» ces mobilisations sociales et politiques des années 1980. Les jeunes ont alors repris une forme d'action puissamment symbolique, la marche à travers la France jusqu'à Paris, en renouant avec la période révolutionnaire (1789-93). La première marche «*pour l'égalité et contre le racisme*» a eu lieu en 1983. Cependant, ces mobilisations n'ont pas trouvé de répondant

²¹ Gilles Kepel, avec la collaboration de Leyla Arslan et Sarah Zouheir, *Banlieue de la République*, Institut Montaigne, Paris 2011.

²² Laurent Mucchielli, «Délinquance et immigration: des préjugés à l'analyse», *Les Cahiers français*, 308, 2002, pp. 59-64; Id., L'évolution de la délinquance juvénile en France (1980-2000), *Sociétés contemporaines*, 53, 2004, pp. 101-134; Marwan Mohammed, *La Formation des bandes*, PUF, Paris 2011.

dans la sphère politique. Tandis que la demande de participation de la jeune génération postcoloniale se confirmait lors des auditions de la Commission Long²³, les partis ne se sont pas ouverts, sinon à quelques individus qu'ils pouvaient instrumentaliser²⁴. Le mouvement beur n'a donc pas débouché sur une promotion politique. Bien au contraire, l'exclusion sociale s'est doublée d'une mise à l'écart politique des élites issues de ces populations. A quoi s'est ajoutée l'incrimination croissante de l'islam dans les médias et sur la scène politique à partir de la fin des années 1980, tandis que les musulmans peinaient à s'organiser en interlocuteurs des pouvoirs publics²⁵. C'est cet ensemble de facteurs associés qui, pour les observateurs, explique l'explosion et la diffusion de la vague d'émeutes qui a touché des dizaines de villes françaises à la fin de l'année 2005²⁶. L'islam n'y a eu aucune part. C'est l'exaspération et la frustration sociale qui en furent les ressorts. Ces dispositions touchent largement la population de ces quartiers, les enquêtes l'ont montré, bien au-delà des jeunes émeutiers.

Le déroulement de la scolarité joue un rôle crucial dans les trajectoires de vie. Si l'individu réussit à l'école, il quittera probablement le quartier et modifiera sa sociabilité²⁷. Sinon, il y restera, à la fois captif et rassuré, souvent sans emploi, impliqué parfois dans des activités déviantes. Les données chiffrées sur les parcours scolaires par origines nationales et par sexe, disponibles depuis peu, montrent que la situation est contrastée selon le sexe. Si plus de 90 % des filles issues des flux migratoires postcoloniaux terminent leur scolarité avec un diplôme, quel qu'il soit, ce sont

²³ Marceau Long (Commission de la Nationalité présidée par), *Etre français aujourd'hui et demain*, 10/18, Paris 1988.

²⁴ Vincent Geisser, *Ethnicité républicaine. Les élites d'origine maghrébine dans le système politique français*, Presses de Science Po, Paris 1997; Olivier Masclet, *La Gauche et les cités. Enquête sur un rendez-vous manqué*, La Dispute, Paris 2003.

²⁵ Bernard Godard et Sylvie Taussig, *Les Musulmans en France. Courants, institutions, communautés. Un état des lieux*, Robert Laffont, Paris 2007; Vincent Geisser et Aziz Zemouri, *Marianne et Allah. Les politiques français face à la «question musulmane»*, La Découverte, Paris 2007.

²⁶ Hugues Lagrange et Marco Oberti, dirs., *Emeutes urbaines et protestations. Une singularité française*, Presses de Science Po, Paris 2006; Véronique Le Gozou et Laurent Mucchielli, dirs., *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*, La Découverte, Paris 2006; Stéphane Beaud et Olivier Masclet, «Des "marcheurs" de 1983 aux "émeutiers" de 2005. Deux générations sociales d'enfants d'immigrés», *Les Annales HSS*, (61), 4, 2006, pp. 809-843.

²⁷ Emmanuelle Santelli, *Grandir en Banlieue. Parcours et devenir de jeunes Français d'origine maghrébine*, CIEMI, Paris 2007.

près de 30% des jeunes hommes des mêmes origines qui sortent sans aucun diplôme. Les arts de rue, en particulier le rap, expriment la rancœur et la colère de ces jeunes à l'égard de la société majoritaire. Un exemple parmi d'autres: la chanson *Ghetto français* du rappeur antillais Kery James (1996):

*Viens vivre au milieu d'une cité
Viens vivre au milieu d'un ghetto français
Immeubles délabrés soi-disant rénovés [...]
Si la plupart des jeunes tournent mal
C'est qu'ils ne savent plus la différence entre le bien et le mal
Principale cause s'impose la misère
Suivie sinon devancée par le poids d'un échec scolaire [...]
Refrain : Yeh, rien de nouveau dans le ghetto
A part que la kalash a remplacé le couteau
La coke le shit, le portable le bipper
Seize ans après rien n'a changé et ça me fait peur*

Seize ans plus tard, l'artiste mûri politise son message dans une autre chanson, *Lettre à la République* (2012). Elle commence ainsi:

*A tous ces racistes à la tolérance hypocrite
Qui ont bâti leur nation sur le sang
Maintenant s'érigent en donneurs de leçons
Pilleurs de richesses tueurs d'Africains
Colonisateurs tortionnaires d'Algériens
Ce passé colonial c'est le vôtre
C'est vous qui avez choisi de lier votre histoire à la nôtre
Maintenant vous devez assumer*

Comme souvent dans le rap, la chanson laisse entendre une demande. Demande symbolique autant que sociale, plus exaspérée et nourrie d'histoire qu'elle ne l'était dans le mouvement beur, mais fondamentalement de même nature. C'est une demande d'égalité et de respect, les deux principes conjoints de la justice politique dans une société marquée par la disparité ethnique²⁸.

La politisation de l'unité nationale

Emise en France au début des années 1980 et persistant depuis

²⁸ Nancy Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*, La Découverte, Paris 2005.

lors sous des modes divers, mais toujours cantonnée à l'extérieur de la sphère politique²⁹, la demande de reconnaissance et d'égalité qui émane de la population minoritaire racialisée est celle même qui légitime philosophiquement l'interculturalisme. Or elle n'a pas été traitée politiquement jusqu'ici avec l'ambition qu'elle implique dans l'idéal. On allègue volontiers le «*modèle français*» pour expliquer la réticence à accepter ce type de demande. La France serait vouée à l'assimilationnisme³⁰, et sa tradition remontant à la Révolution interdirait tout autre collectif que la nation. C'est négliger les changements institutionnels intervenus depuis deux siècles, entre autres le développement de l'associationnisme et l'importance de la colonisation dans le projet et la pratique des Républicains modernes³¹. En réalité, la demande de reconnaissance dans l'égalité n'a pas été traitée pareillement par la gauche et par la droite. Et la politisation de l'unité nationale a été typiquement le fait de la droite, qui occupe seule le pouvoir depuis 2002.

Le facteur politique

L'intégration des immigrés et de leurs enfants sollicite l'action publique de façon complexe et durable. On pourrait s'attendre à ce qu'elle soit relativement insensible aux alternances du pouvoir politique. Ce n'est pas ce qui s'est passé jusqu'ici en France. Une raison en est que l'action publique touchant à l'intégration est peu développée et faiblement ancrée dans les administrations publiques: elle est surtout assurée par de l'action associative financée sur les deniers publics sur une base annuelle donc précaire³². Elle est d'autant plus accessible à la politisation qu'un parti d'extrême droite, le Front National, s'est développé depuis le début des années 1980, dans l'opposition (il n'est pas entré au

²⁹ El Yamine Soum, Vincent Geisser, *Discriminer pour mieux régner. Une enquête sans complaisance sur la «diversité» dans les partis politiques*, Éd. de l'Atelier, Paris 2008.

³⁰ Rogers Brubaker, *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*, Belin, Paris 1997; Dominique Schnapper, *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Gallimard, Paris 1998.

³¹ Nicolas Bancel, Pascal Blanchard et Françoise Vergès, *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Albin Michel, Paris 2003; Patrick Weil, *Qu'est-ce qu'un Français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Grasset, Paris 2002.

³² Jean Faber (Thierry Thuot), *Les Indésirables. L'intégration à la française*, Grasset, Paris 2000; MIPEX III, *Migrant Integration Policy, Index III*, British Council & Migration Policy Group, Bruxelles 2011.

Parlement, mais il recueille 16 % des voix en moyenne nationale, atteignant 40 % dans certaines zones). L'hostilité à l'immigration et spécialement à l'islam est sa thématique de base.

Il y a eu deux moments de particulière brutalité dans la mise en cause des immigrés et de l'islam sur la scène politique nationale et dans les médias: en 2003 et en 2010-2012. Dans ces deux temps, la droite détenait l'intégralité des pouvoirs politiques centraux: la présidence de la République, la majorité dans les deux chambres du Parlement, et le gouvernement. A l'inverse, les temps où la gauche était au pouvoir soit seule (1981-1986 et 1988-1993), soit même en cohabitation (1986-1988, 1993-1995, et 1997-2002)³³, ont été des moments où le discours anti-immigrés et anti-islam a été plus modéré (il a été néanmoins virulent quand la droite était au gouvernement). Si les socialistes ont très tôt éliminé de leur discours le thème du respect des différences culturelles, ils ont maintenu un discours prudent à l'égard des immigrés en France, tandis qu'à partir de 2002-2003, quand la droite a détenu tous les leviers du pouvoir, on a assisté à une levée des censures.

Corrélativement, des décisions ont été prises qui ont eu une incidence juridique sur le vécu et la gestion de la pluralité ethno-religieuse de la société. Certaines décisions des socialistes ont élargi en pratique l'espace laissé à la différence culturelle résultant des flux migratoires, et ils n'ont pas pris de décisions en sens contraire. Lors de leur arrivée au pouvoir, d'abord, ils ont étendu la liberté d'association aux résidents étrangers (1981) et ont conclu avec la Tunisie et l'Algérie des traités accordant aux jeunes binationaux (de fait) la possibilité de satisfaire à leurs obligations militaires dans le pays de leur choix (1982 et 1983), ce qui a mis fin au phénomène de désertion militaire bilatérale et a poussé vers les armées françaises des dizaines de milliers de jeunes maghrébins. Lors du premier épisode de politisation du port du foulard à l'école, ensuite, à l'automne 1989, les socialistes ont suivi l'avis du Conseil d'État selon qui il n'était pas contraire au principe de laïcité d'arborez des signes d'appartenance religieuse en classe. Sans assumer pleinement cet avis au politique, le gouvernement l'a mis en œuvre, il a autorisé les jeunes filles à persister à porter le foulard en classe à condition de ne pas faire de prosélytisme et de respecter l'ordre scolaire. En 1998, enfin, le gouvernement a reconnu l'existence des discriminations raciales et a commencé à

³³ Durant presque toute la période considérée, le Sénat a été dominé par la droite; il est passé à gauche en septembre 2011.

les combattre, anticipant sur les directives européennes de 2000 avant de les relayer. De son côté, par contre, la droite revenue aux affaires s'est empressée de modifier la loi de sorte à interdire aux élèves le port du foulard islamique (2004). Si elle a acté l'obligation européenne d'installer une instance autonome de lutte contre les discriminations (2005), elle a de nouveau légiféré ultérieurement pour interdire le port du *niqab* dans l'espace public (2010).

L'alliance des contraires

Seule au pouvoir depuis 2002, la droite a pratiqué une stratégie d'alliance des contraires à l'égard de la question multiculturelle. D'une part, elle a affirmé haut et fort que l'unité (ou l'identité) nationale est menacée et qu'il faut la défendre. La menace est dénommée «*communautarisme*», «*intégrisme*», «*fondamentalisme*», «*statut de la femme*», «*immigrés clandestins*», et autres termes que tout un chacun comprend comme des métonymies qui désignent les immigrés et notamment les musulmans. D'autre part et dans le même temps, elle a affirmé promouvoir l'intégration et le vivre-ensemble, incluant dans le «*nous*» de la nation les populations issues de l'immigration, entre autres les musulmans. Ce double registre s'est manifesté non seulement dans le discours, mais aussi au plan pratique, au risque de brouiller les repères du projet collectif. En dix ans, il a alimenté trois pics de passions collectives.

D'abord au début de la présidence de Jacques Chirac. L'année 2003 a vu se déchaîner les passions à propos du foulard islamique. Ce déchaînement n'avait pas été déclenché par un fait divers ou par l'accumulation de litiges locaux. Le port du voile à l'école était une pratique très minoritaire: il y avait selon les Renseignements généraux 1250 cas en 2002-2003, pour quelque 200.000 adolescentes de familles originaires de pays musulmans. De plus, cette pratique était désormais peu conflictuelle: une dizaine de litiges dans l'année, soit moins de 1% des cas, et finalement 4 exclusions seulement. Ce déchaînement doit s'analyser comme une entreprise politique³⁴. Il a été produit par les efforts convergents de proches du chef de l'État, œuvrant au sein du parti majoritaire et du Parlement, et d'activistes plutôt de gauche (dont un juge au Conseil d'État), capables d'entraîner des figures du monde intellectuel. L'entreprise a été menée à bien avec une grande intelli-

³⁴ Françoise Lorcerie, dir., *La politisation du voile*, L'Harmattan, Paris 2005.

gence organisationnelle. Elle s'est déroulée à l'écart du gouvernement, d'une part, et à l'écart de l'école même: ni le ministre de l'Education nationale (à l'époque Luc Ferry), ni la majorité des hauts responsables du ministère et des syndicats n'y étaient favorables. L'implication de la presse a été décisive, ainsi que, pour l'issue parlementaire, la défection du parti socialiste. Celui-ci a abandonné à l'automne 2003 la position libérale qui était officiellement la sienne depuis 1989, mais qui couvrait des dissensions. Dans la foulée, une loi prise «*en application du principe de laïcité*» a été votée le 15 mars 2004. Elle interdit aux élèves «*le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse*». En réalité, comme les familles religieuses juives et catholiques bénéficient d'écoles privées subventionnées par l'État, et non les musulmans, la loi touche les seuls musulmans.

Dans cette affaire, l'hostilité à l'islam s'est dite publiquement sur tous les tons. L'acception de la laïcité a muté³⁵. C'était précédemment un principe juridique et constitutionnel garantissant la neutralité de l'État et protégeant la liberté de conscience, associé à une philosophie politique plutôt de gauche. Elle s'est muée en colonne vertébrale de l'identité nationale, avec un accent mis sur le statut de la femme. «*La laïcité est le produit d'une alchimie entre une histoire, une philosophie politique et une éthique personnelle. [...] La laïcité touche ainsi à l'identité nationale, à la cohésion du corps social, à l'égalité entre l'homme et la femme, à l'éducation, etc.*»³⁶. Depuis lors, la défense de la laïcité est la plus efficace métonymie de l'islamophobie.

Cependant, parallèlement à «*l'affaire du voile*», le chef de l'État avait mis en place une commission pour concevoir une autorité indépendante de lutte contre les discriminations, en application des directives européennes. Il l'avait placée sous la présidence du même homme que la commission sur la laïcité, son ami Bernard Stasi. Et la loi instaurant la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) a été votée à la fin de l'année 2004. La HALDE est devenue la garante de l'égalité de droit

³⁵ *Ibidem*; Françoise Lorcerie, «Le primordialisme français, ses voies, ses fièvres», in Marie-Claude Smouts, dir. *La Situation postcoloniale*, Presses de Science po, Paris 2007, p. 298-343; Laborde, *Critical Republicanism*; Ead. *Français, encore un effort*.

³⁶ Bernard Stasi, prés., *Rapport au Président de la République*, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, La Documentation française, Paris 2003, p. 36.

des minoritaires, prenant en charge entre autres la lutte contre les discriminations à base religieuse. Ajoutons qu'en avril 2003 avait été installée sous l'égide de l'État une instance de personnalités musulmanes destinée à être l'interlocutrice des pouvoirs publics dans les affaires de culte, le Conseil français du culte musulman, CFCM. L'Union des organisations islamiques de France, UOIF, réputée proche des Frères musulmans, en faisait partie: c'était une initiative des socialistes, la droite l'avait entérinée. Cette instance n'a pas eu voix au chapitre pendant l'affaire du voile, elle est de toutes façons très divisée, mais elle existe et contribue à poursuivre l'institutionnalisation de l'islam en France.

Autre pic d'effervescence et de brouillage: le début du quinquennat de Nicolas Sarkozy, les années 2007-2008. D'un côté, le nouveau chef de l'État crée un ministère dont l'intitulé même est une machine de guerre contre le multiculturalisme, Ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, qu'il confie pour commencer à son ami proche Brice Hortefeux. Ce ministère organisera en 2009 un débat nauséeux sur l'identité nationale, qui sera abandonné au bout de trois mois. De l'autre, Nicolas Sarkozy promeut les thèmes de la «*diversité*» et de la «*laïcité ouverte*», il nomme des ministres «*musulmanes*». Il souhaite voir la diversité inscrite comme principe dans le préambule de la Constitution (cette hypothèse fera long feu). Il nomme un commissaire à la Diversité et à l'égalité des chances, en la personne de Yazid Sabeg. Celui-ci relance la thématique de la «*discrimination positive*» et il mandate une personnalité à la compétence incontestée, François Héran, ancien directeur de l'INED, pour réaliser un grand rapport sur les pratiques françaises de collecte des données statistiques sur la diversité et l'inégalité de traitement des minoritaires et les possibilités d'évolution réglementaire³⁷. De plus, le pouvoir autorise l'enquête la plus ambitieuse jamais menée en France sur l'intégration des immigrés et de leurs descendants, l'enquête *Trajectoires et origines*, passée en 2008-2009 par l'INED et l'INSEE auprès de 22 000 répondants. L'enquête comprend entre autres une série de questions sur l'expérience des discriminations. Les premiers résultats ont été publiés en 2011, les publications majeures sont attendues en 2013.

³⁷ François Héran, prés., *Inégalités et discriminations. Pour un usage critique et responsable de l'outil statistique*. Rapport du Comité pour la mesure de la diversité et l'évaluation des discriminations, COMEDD, La Documentation française, Paris 2010.

Un dernier pic a eu lieu en fin de quinquennat, en 2010-2011, sur fond de crise économique et de crise européenne, dans la perspective d'une élection présidentielle annoncée comme difficile pour le chef de l'État. Les enjeux électoraux étant saillants, on a vu les personnalités politiques de droite, dont le président de la République, ainsi que la presse, s'emparer d'abord du thème de la *burqa* (le *niqab*), incarnation de la menace que ferait peser l'islam contre l'ordre public (on estimait à 200 environ les femmes portant le voile intégral dans la rue avant l'interdiction par la loi, entrée en vigueur en 2011). Puis ce fut le thème de la nourriture *halal*, mis en circulation par la présidente du Front national. Marine Le Pen avait dénoncé le fait que le consommateur français achète parfois sans le savoir des viandes qui n'ont pas été étourdiées avant d'être égorgées. Le parti au pouvoir a suivi. La focalisation sur le *halal* n'a cessé qu'avec les tueries qui ont bouleversé l'opinion début mars 2012, par un jeune djihadiste d'origine algérienne.

Il faudra du recul pour apprécier l'impact politique et social de ces dix années de décisions en dent de scie, enchaînant mise en cause publique de l'islam et des immigrés et concessions à leur présence. Il est possible que l'éruption de 2003 ait contribué à exaspérer les banlieues, qu'elle ait eu un rôle dans les émeutes de novembre 2005. En tout cas, elle a poussé les jeunes des catégories ciblées, les «Noirs», les «Indigènes» à se revendiquer comme tels pour protester en dehors des partis d'abord, puis au sein de ceux-ci. Cela ne s'était jamais vu. Le déploiement de la «*question multiculturelle*» s'est scandé en une crise multiforme, et la séquence n'est pas achevée.

L'école sans politique face au défi ethnique

Les débats dont il vient d'être question ne se sont généralement pas poursuivis au sein des établissements scolaires sauf un peu, en 2003, ceux relatifs à la question du voile à l'école. Mais la promotion de la diversité ou la lutte contre les discriminations n'y ont pas eu d'impact non plus. On l'a dit, ni l'interculturalisme ni même l'intégration ne sont plus des préoccupations professées par l'école publique française, depuis le milieu des années 1980. L'effort pour adapter l'école à la diversité de ses publics a été focalisé par le ministère sur l'assouplissement des règles de fonctionnement des établissements scolaires, tout en conservant une gestion très centralisée. La pédagogie a été négligée. Les rares

dispositions générales répondant à la diversité ethnoculturelle de la population scolaire sont des aménagements des programmes, principalement en histoire.

Si les établissements scolaires sont restés globalement à l'écart des passions ambiantes, les rigidités pédagogiques ont fait obstacle à d'éventuelles transformations positives. Elles ont gêné ceux des enseignants qui le souhaitaient, pour transformer en activités les demandes et opportunités qu'ils percevaient chez leurs élèves. Chez les autres, les plus nombreux, elles ont donné prise à la catégorisation ethnique pour expliquer et naturaliser les difficultés des élèves. Ceci contribue au diagnostic de crise aujourd'hui porté de toutes parts sur l'école.

La réforme scolaire, insensible à la problématique interculturelle

L'éducation nationale a été l'objet de deux lois d'orientation durant la période considérée: l'une en 1989 (gouvernement socialiste), l'autre en 2005 (gouvernement de droite). Toutes deux ont visé à moderniser le système scolaire en conférant aux établissements plus d'autonomie et plus de responsabilité dans la conduite des parcours des élèves. La loi de 1989 a introduit le projet d'établissement, qui doit définir la façon dont l'établissement adapte son action à son public dans le cadre des règles nationales, ainsi que le principe du partenariat avec les parents. La loi de 2005, considérant que les objectifs de démocratisation n'avaient pas été atteints, a mis l'accent sur l'amélioration de la réussite des élèves par l'instauration durant la scolarité obligatoire d'un nouveau standard, le «*socle commun*», et d'heures de soutien pour les élèves en difficulté. Ces deux réformes reposaient de façon cruciale sur les épaules des chefs d'établissement. Elles déclinaient une orientation managériale, tendant à les responsabiliser devant la hiérarchie et à focaliser leur action sur les résultats des élèves. Or, sans détailler, les établissements ont eu peu de moyens financiers et administratifs pour les mettre en œuvre. Le travail enseignant n'a guère été affecté. Les résultats n'ont pas été au rendez-vous. Aux épreuves PISA, qui servent dorénavant de mesure de la santé du système (elles mesurent tous les trois ans depuis 2000 les compétences des élèves de 15 ans en sciences, mathématiques et langage, dans les pays de l'OCDE et quelques autres), la France se classe dans la petite moyenne pour la performance d'ensemble, mais c'est le pays où l'inégalité sociale des résultats est la plus

forte³⁸. Le principe d'égalité ayant beaucoup d'importance dans la légitimation du système scolaire et des institutions en France, ce constat d'inégalité sociale flagrante du système scolaire a validé un diagnostic de crise qui est aujourd'hui repris largement dans les institutions (Cour des Comptes, Conseil économique, social et environnemental), dans l'opinion publique et dans les partis politiques.

Il se dit de plus en plus qu'il faut agir sur le quotidien pédagogique des élèves si l'on veut améliorer la réussite de ceux qui réussissent le moins, à savoir les élèves des milieux populaires, dont les enfants des immigrés postcoloniaux constituent une part importante. Mais aucun des partis de gouvernement ne met la pédagogie en avant. La droite la stigmatise en la taxant de «*pédagogisme*». Pour elle, la pédagogie renvoie à Mai 1968, au laxisme et au renoncement du maître à l'autorité. C'est pourquoi lorsque la droite parle de pédagogie, c'est pour réclamer plus d'autorité pour le maître. La gauche de son côté a sacrifié la pédagogie aux enjeux de rapports de forces entre syndicats enseignants. Le principal syndicat de gauche, le SNES-FSU, est en effet hostile au changement pédagogique. Ancré dans le second degré, il soutient en pratique le *statu quo*. La pédagogie est aussi quasi-absente des universités françaises et de la formation professionnelle des enseignants. Même la politique d'éducation prioritaire, qui prévoit un renforcement des moyens dans les zones où l'échec scolaire est le plus fort, les fameux «*quartiers*», ne comprend depuis le départ (1981) aucun dispositif de changement pédagogique³⁹. La réforme de cette politique en 2006, prolongée par celle de 2010, touche pour la première fois à cette dimension, mais indirectement: les réseaux scolaires concernés ont reçu des enseignants et des assistants supplémentaires qui ne sont pas titulaires de classe, leur service induit donc une certaine coordination au sein de l'équipe enseignante. Mais à ce jour, le principe qui sert de repère aux enseignants dans leur travail reste la liberté pédagogique, sous le seul contrôle de l'inspecteur. La relation pédagogique est ordinairement de type transmissif. La pédagogie constructiviste et interactionniste demeure rare, et les enseignants peu formés⁴⁰.

³⁸ PISA, *Résultats du PISA 2009: Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, I, Éd. OCDE, Paris 2011.

³⁹ Françoise Lorcerie, «L'éducation prioritaire: une politique sous-administrée», *Ville école intégration – Diversité*, 144, 2006, pp. 61-72.

⁴⁰ Anne Armand et Béatrice Gille, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Ministère de l'éducation nationale, Rapport IGEN,

Or une exigence vitale de la pédagogie interculturelle est de s'appuyer sur la parole des élèves et d'être moins transmissive qu'interactionniste. Sans cela le risque est grand de passer à côté de ses objectifs intersubjectifs et d'essentialiser les cultures. La pédagogie interculturelle requiert des enseignants une capacité à susciter et à gérer l'engagement des élèves dans des échanges touchant à leurs identités. Cette capacité requiert une habileté professionnelle qui fait largement défaut dans le système scolaire français. C'est par l'introduction de points particuliers dans les programmes d'histoire et accessoirement de lettres, donc par l'adjonction de certains repères cognitifs, que le ministère de l'Éducation nationale a traité, à son niveau, la «question multiculturelle». Ainsi, tandis que la civilisation islamique médiévale était au programme d'histoire en classe de 5^{ème} depuis le milieu des années 1970, des leçons sur la migration de main d'œuvre, la colonisation et la décolonisation ont été ajoutées au fur et à mesure des réformes. On enseigne maintenant la guerre d'Algérie au lycée. Par contre, un enseignement novateur intitulé *La Méditerranée au 12^{ème} siècle, carrefour de trois civilisations*, qui avait été instauré au programme d'histoire en classe de seconde à partir de 1995, a fait les frais du resserrement de l'enseignement de l'histoire en 2010⁴¹.

L'impact peu géré de la catégorisation ethnique

Dans ces conditions, l'inadéquation de l'école à ses missions se manifeste non seulement par l'échec scolaire des garçons des milieux populaires, mais aussi par des formes diverses d'indiscipline individuelle et collective des élèves, notamment les garçons issus de l'immigration, et par le sentiment de malaise, de difficulté inextricable et le recours fréquent à la punition de la part des enseignants. Le phénomène est connu depuis les années 1990⁴². Des documentaires et des films commerciaux se sont penchés dessus.

Paris 2006; Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, Paris 2009.

⁴¹ Françoise Lorcerie, «L'histoire dans le second degré en France au prisme de l'immigration musulmane: des programmes aux manuels», in Amandine Denimal, Arouna Diabaté et Michèle Verdelhan-Bourgade, coords., *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques*, L'Harmattan, Paris 2011, pp. 21-44.

⁴² Eric Debarbieux, dir., *La Violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux, et 2. Le désordre des choses*, ESF, Paris 1996-1999.

L'un d'eux a reçu la palme d'or au festival de Cannes en 2008: *Entre les murs*, de Laurent Cantet. Signalons aussi *La Journée de la jupe*, de Jean-Paul Lilienfeld (2009), avec Isabelle Adjani dans le rôle de la professeure de lettres agressée par ses élèves garçons arabes et qui finit par se retourner contre eux et contre elle-même. Le sujet est à présent suffisamment documenté pour qu'une approche globale en termes de discrimination ait pu être testée⁴³.

Il ressort des travaux statistiques qu'une discrimination ethnique à l'encontre des élèves n'apparaît pas lorsqu'on raisonne sur les données toutes choses égales par ailleurs. Cependant, la surpuniton des garçons est très marquée empiriquement (Grimault-Leprince et Merle, 2008), et la difficulté ressentie par les enseignants également. Sur le terrain, rares sont ceux qui ont construit techniquement une approche inclusive. La plupart ont renoncé à des apprentissages exigeants et cherchent à fuir ces lieux⁴⁴. A l'enquête, ils disent leur gêne devant des différences culturelles dont ils soupçonnent qu'elles rendent leur travail plus difficile ou impossible⁴⁵.

Le ministère encourage des actions contre le racisme, avec le soutien d'associations, une semaine de lutte contre le racisme est planifiée annuellement. Mais on note à l'enquête que le racisme est peu géré au quotidien, les agents scolaires tendent à traiter le phénomène en faisant disparaître ses traces⁴⁶. Des actions de lutte contre le sexisme sont également encouragées officiellement, là encore avec le soutien possible d'associations lors de séances spéciales⁴⁷. C'est sans doute la ligne de travail dont les enseignants s'emparent le plus volontiers, ils peuvent y greffer une va-

⁴³ Fabrice Dhume, Suzana Dukic, Séverine Chauvel et Philippe Perrot, *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'«origine»*, La Documentation française, Paris 2011.

⁴⁴ Agnès Van Zanten et Marie-France Grosperon, «Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel», *VEI Enjeux*, 124, 2001, pp. 224-269.

⁴⁵ Géraldine Bozec, *Les héritiers de la République. Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse de science politique, Institut d'études politiques, Paris 2010; Stéphane Zéphir, *Différentes modalités de l'expérience minoritaire dans l'espace urbain d'une zone d'éducation prioritaire: Les effets paradoxaux d'une action positive*, Thèse de sociologie, Université de Nice, 2007; Benoît Falaize, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Lyon, INRP, 2007.

⁴⁶ Fabrice Dhume-Sonzogni, *Racisme, antisémitisme et «communautarisme». L'école à l'épreuve des faits*, L'Harmattan, Paris 2007.

⁴⁷ Anne Rebeyrol, dir., *Discriminations à l'école : rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*. Ministère de l'Education nationale, DGESCO, Paris 2010.

riété d'activités classiques ou de projets. Il arrive cependant que les élèves – les garçons notamment – se sentent ciblés dans leur identité collective ou familiale par de tels travaux⁴⁸. D'une façon générale, on l'a dit, les enseignants ont peu de techniques pour gérer le débat entre adolescents au sein d'une classe. Et par ailleurs ils ont de la différence ethnique des représentations qui ne sont pas professionnelles, ils participent globalement à la catégorisation ethnique dominante. Cela se repère non seulement dans les propos qu'ils tiennent à l'enquête, mais par exemple dans les observations qu'ils font en conseils de classe ou de discipline⁴⁹, ou encore dans la façon dont ils gèrent les stages en entreprise de leurs élèves. Fabrice Dhume propose de parler à cet égard de «*coproduction de la discrimination*»⁵⁰. On est en fait ici devant des signes professionnels qui rappellent le «*racisme institutionnel*» des Anglais⁵¹. C'est à la fois le geste professionnel et l'éthique professionnelle qui sont interrogés⁵².

Françoise LORCERIE

lorcerie@mmsch.univ-aix.fr

CNRS-IREMAM

Abstract

The removal of the intercultural theme in the French school, from the mid-80s, corresponds to a political refusal or failure about the ability to symbolize the diversity in national society, affected by large migration flows, especially in the postcolonial era. Consequently, the request of a form of recognition of this diversity is now explicit, especially among young people. The desire to express publicly the Muslim affiliation is just a way. Over the last thirty years, the political responses have been intermittent,

⁴⁸ Lorcerie et Geisser, *Les Marseillais musulmans*.

⁴⁹ Zéphir, *Différentes modalités de l'expérience minoritaire*.

⁵⁰ Fabrice Dhume, *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethnico-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières et de l'ordre scolaires*, Thèse de sociologie, Université de Provence, Aix-en-Provence 2011.

⁵¹ Audrey Osler et Hugh Starkey, «Le racisme institutionnel: de l'invention politique à la recherche d'outils», *Migrations Société*, 131, 2010, pp. 133-152.

⁵² Françoise Lorcerie, «Services publics et discrimination ethnique: la question de l'éthique», *Migrations Société*, 131, 2010, pp. 131-150.

although the European guidelines and norms have led the governments to introduce into French law the issue of discrimination and the fight against ethnic, racial and religious discriminations. This topic tests the traditional reluctance to recognize in the institutional agreements the infra-political affiliations of individuals. They are still very far from being recognized by politicians and are even further away from being accepted at school. However, school reform is clearly on the political agenda, and we can expect that the pedagogical training of teachers is a component of it. The «*cross-cultural journey*» will only find its own profit.

Intercultural education, vulnerable groups in vulnerable European nations

Introduction

The basic assumption of this paper is that educational and social policy measures on their own cannot solve all societal problems. This is especially the case since many national state systems in the European contexts have themselves become vulnerable through neo-liberal economic globalization. Educational issues and initiatives for vulnerable groups need to be considered as a part of broader societal, economic and political context. Multi-dimensional action is needed to deal with intercultural educational issues for all citizens in increasingly highly unequal, complex and socially diverse societies.

At the outset it is important to highlight the essence of the terms “multicultural” and “intercultural”. (i) The meaning attributed to the term “multicultural” is that it is used as a descriptive term of a society inhabited by different socio-cultural groups. These include those based on linguistic, social class, religious, ethnic, territorial and non-territorial nomadic peoples like the Roma and Traveler groups. Nicholas Hans the comparative educationalist stated that these were the historical basis of the nation states. (ii) The term “intercultural” is the basis of social interactions; developmental dialogues as well as policies and practices which enable interactions and can help reduce social inequalities. Hence, the term “multicultural” is a descriptive term and “intercultural” is about dynamic activities which include a broad vision of knowledge.

The political context of where and how societal inclusions or exclusions take place is important. Education as a process does not take place in absence of the decisions of social democratic systems and policy makers and the actions which flow from these decisions. This has become a more critical issue because even in

the twenty first century many of the gains of the modern state in the nineteenth century are being reversed: the abolition of slavery and serfdom, the establishment of democracies and the enfranchisement of people, and the establishment of the laws, rules, regulations and constitutional frameworks which guarantee people's human rights. How one might ask have these hard won rights and developments been over-ridden by the recent rise of xenophobia, narrow ethnicism and narrow nationalism in many European states? In many other parts of the world also, seemingly normal national political forces have unleashed violence at various levels: neighborhoods, communities, localities, regions and nations. Civilised and educated polities have turned into Hobbesian jungles. The rise of ethnicised conflict and/or violence in its wake raises a question about why such situations have arisen from within what were considered stable national, educated and civilised states. Conflict and violence in the past few decades has not been between states, but within nation states and herein lies a much more urgent challenge for all citizens and governments.

This necessitates a reappraisal of the notion of vulnerability of nation states themselves and of vulnerable groups within them. As one aspect of state policy the education systems have a role in inhibiting or exacerbating conflict between different groups within increasingly vulnerable nation states.

The loss of capacity by a political state to cope because groups or populations have become superfluous to its needs or to provide for them has led to extreme situations. While vulnerable and collapsing state systems have tended to impose controls, populations have either resisted, migrated or been reduced to refugees through civil strife and/or economic reasons. Hence, many sections of young people, especially during this period of economic globalisation, whether wealthy or poor are subject to uncertainty and change. In these cases social contracts which have been derived at after centuries of social struggles have been reversed not only within the European continent but also at the global level. As an example, many young people can act in irrational, erratic and violent ways. There are numerous examples of wealthy communities and young people being involved for instance, in ethnic or football violence. As Hans Enzensberger (1994) writes about young people in wealthier societies: «*Youth is the vanguard of civil war. The reasons for this lie not only in the normal pent-up physical and emotional energies of adolescence, but in the incomprehensible legacy young people inherit: the irreconcilable problem of wealth that brings no joy. But everything they get up to*

*has its origins, albeit in latent form, in their parents, a destructive mania that dares not express itself in socially tolerated forms - an obsession with cars, with work and with gluttony, alcoholism, greed, litigiousness, racism and violence at home*¹.

In societies which are poorer there are additional problems which the marginalized sections of the population confront. The situation can be made worse by the lack of capacity of any civil authority to govern, and to adequately educate the communities – adults, parents and young people – and adds to the situations of conflict and enhances the vulnerability of many groups in society. In England in the summer of 2011 youth in many cities became violent and rebelled against the increasing unemployment in poor inner city areas. However, in countries like Egypt, Tunisia, Libya and Bahrain which have been run by authoritarian regimes and there are extreme problems represented by the “youth bulge” with young population represent about 60% of the population a more positive aspect of youth power which is peaceful and creative has been exercised by the marginalized and the vulnerable. This should give us a pause for reflection: how have these millions of marginalized, excluded and vulnerable people assumed control as active citizens who understand the power of peaceful action and their democratic and human rights. Although even in these contexts as the solutions to massive societal problems are delayed the culturalist forces led by religion are beginning to take overt secular rebellions of young people.

However, the situation is not that one dimensional since the autumn of 2011 the Occupy Wall Street movement has led to similar movement in London outside Saint Pauls’ Cathedral and has also grown in other European cities. Hence, many citizens in many national and international contexts are trying to deal with the corrosive aspects of economic globalization and how the markets can be managed better².

At one level some education systems have failed to develop the critical faculties as well as analytical powers which can help to resist the slide into ethnic strife and chaos. Nations use symbols legitimated by the education systems of their invented identities which construct “us” and “them”, “belongers” and “strangers”. Hence, the education system has a major challenge and a role to play in exacerbating or resolving these dilemmas.

¹ Hans Magnus Enzensberger, *Civil War*, Granta Books, London 1994.

² Samir Amin, *Global History: A View from the South*, Pambazuka Press, Oxford 2011, p. 118.

The greatest paradox is that national authorities can continue with impunity to violate their own citizens and international conventions they are signatory to, do little to stop these violations. Therefore, these standard setting national and international instruments need to be given teeth so that the vulnerability of such groups can be reversed from the local, regional to the international levels and progressive social contracts implemented at all these levels.

Parliamentary Action

Issues of xenophobia and racism in European countries and in other parts of the world has relevance for public and social policy and it is for all citizens, parliamentarians and policy makers to consider these matters judiciously, and to develop agendas in which inclusion, stability and peace have high priorities. Citizens in socially democratic states themselves have to act in transparent and publically responsible ways and ensure that their representatives in turn also act in the same manner.

A second major concern of parliamentarians and educators ought to be to establish a European wide intercultural parliamentary and policy group which cuts across all political parties. The assumption here is that the persecution of vulnerable groups and the reducing the possibilities of them becoming vulnerable is not the prerogative of any particular political perspective or any one political party

Educational policies which flow from such considerations need to have a general support within the education system and the population. This obviously would require parliamentarians across party political divides to work together to enhance notions of a multicultural Europe deep into this millennium. The emerging educational policies can draw upon various initiatives in the fields of democratic and human rights. This needs to happen both within the Council of Europe and the European Union where there is an urgent need to develop inclusive social democratic and public policy measures to counteract the corrosive effects of economic globalisation. In both these contexts the social dimensions are an extremely important aspect of social democracies and have been ignored by the merely economic globalization at national and regional European level³.

³ Amin, *Global History*.

Terminology and Concepts

A taxonomic framework of states which include the various indices of difference and diversity; the ways in which socio-economic inequalities are structured in society; as well as those of domination and subordination are needed. There is a need to develop inclusive public and social policies to ensure that in legal and legislative terms all groups who reside in a polity have citizenship rights. Hence, the focus in educational terms has to be the fact that most societies are not only socially diverse but also embody various forms of inequality, instability and vulnerability, which in turn lead many groups becoming vulnerable. The absence of such a perspective can lead to what Balibar refers to as «*the internal decomposition of the community*», which are exacerbated by the «*exclusionary power and powers of exclusionary institutions*»⁴. Hence, national governments and the European Union need to develop inclusive social and public policies which is based on sound intellectual foundations and is firmly grounded in the core functioning of the social democratic institutions of the state and the Union.

The notion of analyzing socially diverse democratic societies which are being made politically vulnerable by neo-liberal economic measures also requires a critical academic engagement. At one level a question can be raised whether societies have historically included vulnerable groups or are they the result of more recent societal changes.

There is however another complexity. Even if a society can be seen as having recently acquired vulnerable groups what actions might this necessitate at the level of national governments and broader European levels to formulate inclusive public and social policies? Part of the solution might lie in creating a fair, just and integrated set of public and social services, including the education services which can enhance the life chances of all communities, groups and citizens in a society.

The terminological issues also revolve around the Janus headed nature of the nation, which may have features leading to inequality as well as constructions based on modern constitutions. The latter should ensure equality, liberty and fraternity in legal terms and relate to questions of citizenship and promise of greater levels of equality.

⁴ Étienne Balibar and Immanuel Wallerstein, *Race, National, Class: Ambiguous Identities*, Virago, London 1991.

Young people need to learn that the nation, society and the European continent are complex entities and do not and are not subject to singular or simplistic readings. The failure of many schools to do this is a major cause of ethnically based exclusions, conflicts and violence.

Public Policies

Exclusions in socially and culturally diverse unequal societies and nations can create vulnerabilities and in turn breed mentalities of exclusivity. These have led to Armageddon in many parts of the world. Member states of the Council of Europe and the European Union therefore, ought to safeguard citizenship rights of all groups to ensure not only an equitable resolution of conflicts but to establish prophylactic public and educational policies which strengthen democratic ideas. Such national and European policies ought to bridge differences and negate the rise of narrow nationalism and xenophobia. In the new millennium civil and political rights need to be validated in all culturally diverse environments to ensure that the civil secular state is strengthened and made vibrant through well thought through policies within the public domain and public institutions.

In the socially diverse local and national contexts the increased tensions can lead to tribalisation and fragmentation of communities particularly if particular groups are not re-skilled for new jobs. This as Castell (1989) has written would lead to the *«globalisation of power flows and the tribalisation of local communities»*⁵.

The limited notions of ideas of a capitalist and globalising market require further discussion in terms of social democracies and the social market to minimise inequalities and the growth of a large underclass in society. The development of inclusive public and social policies ought to ensure that no groups are made vulnerable through job losses due to the rapid technological changes or economies which liberalise and the consequent rising levels of de-skilling and unemployment which have accompanied these changes. There is clear and present danger of certain groups being made vulnerable and poorer unless public policy measures can reverse the situation.

⁵ Manuel Castell, *The Informational City*, Blackwell's, Oxford 1989.

Inclusive democratic processes are far from being actualized in most polities. There are a number of problematic and unresolved issues about ensuring equity and quality in most social democracies for all citizens. Provision of equal access, equal opportunity and equality of outcomes is still not an actualised feature of many European societies. The harshness and inequalities in the market economy are more manifest than equality and quality of social and educational provision. This in turn leads to making the vulnerable groups even more marginalized and not has this become an issue in the older member states of the European Union but is even more stark in the East and Central European countries which joined the EU subsequently after the collapse of Communism. In the southern European countries the economic collapse has further led to the rise of xenophobia, racism and marginalized groups made more vulnerable.

It is also important that in democratic contexts all groups have a “voice” because without powerfully secular and inclusive demos the reverting back to narrow identities and fragmentation of the polity becomes a more real issue. Education systems have generally so far not been effective in providing this voice to young people and marginalised communities from which they come.

Belongingness

The other issue which should be raised is that of belongingness of all groups in European societies. This however presents problems because the dominant nationality can construe a society as being “theirs” and as encroached upon by “others” who are not seen to belong. There are obviously specificities of different localities, communities, families and groups which provide a different colour, texture and hue to different localities. There are also differences of local politics, economies, and histories as well as how these intersect and interact with other local, regional, national, European and global contexts which constitute differences in different areas.

The sharing of spaces by the dominant and the subordinate, the minority and the majority, the rich and poor comes together in polities so as to make the functioning of modern democratic state more complex.

This complexity includes the way in which material and social goods are produced and distributed. This production in-

cludes: political, economic, literary, and cultural as well as the media output. The “other” is no longer out there, but here, and as Chambers states: there is an intersection of «*histories, memories and experiences*»⁶. It is important to develop an agenda for public and social policy and to create spaces where societal complexity can be negotiated, both in rural areas and cities. Such an analysis should be inclusive of all groups who live in them. In establishing such a context past and current exclusions would be put to rights, and make it possible to initiate a dialogue between the various groups of those who live in different localities and neighborhoods. The possibility of interaction and intersection of the histories, the cultures and languages enables the construction of a more realistic understanding of the pasts of a community or a society and better inform what may be their present, which may in turn have implications for constructing a less biased and a more meaningful future. For instance, this can include the contributions of all groups and nationalities have made to a nation and a society, its culture, civilization, as well as issues of antipathy, conflicts or cooperation.

Many communities which constitute populations in many societies are not only situated within their localities but have other identities both at national and supra-national levels which lead to an enormous range of heterogeneity to the society and its life. The complexity of all this defies a simplistic definition by either a dominant or a subaltern culture.

Most societies as such embody notions of belongingness as well as of alienation. They have both features of a universalistic nature as well as particularisms and local differences. Yet, non-confederal localisms can become parochial, racist, insular, stagnant and authoritarian. There are thick and textured layers of political, social and economic contexts which intersect with histories.

Most European societies therefore provide possibilities and prospects of a stable future, and yet, can also make the lives of vulnerable communities lonely and confining. The confederal nature of groups and communities requires that integrative thinking and structures should link individual groups and localities. The challenge for the political and educational system is to develop a shared and common value system, in which inclusive rights and responsibilities will be developed as an outcome of the work of schools, social and political institutions.

⁶ Ian Chambers, *Migrancy, Culture, Identity*, Routledge, London 1994.

The challenges for educators at local, regional and national levels are of critical importance in addressing these questions, and their success would ensure citizenship rights of all groups. Such a political and educational initiatives need to establish broadly based educational policies, measures, strategies, actions and institutional changes. Without the development of these strategies and analysis of the negative aspects of education systems the exclusion of vulnerable groups would continue to be perpetuated. If positive policies and actions to counter ethnic conflicts and genuinely promote inclusion are not implemented then the development of good intercultural understandings and relations would be postponed.

There is an urgent need for the formation of a network of institutions and structures to initiate further work: development of internet and other informational networks, disseminating findings, establishing educational and political strategies for different contexts.

Political and Citizenship Education and Human Nature

Politically under-educated or ill-educated members of societies are dangerous because they can misrepresent the complexity of humanity and opt for simplistic solutions based on populist politics which encourage authoritarian and undemocratic solutions to complex societal issues. Therefore, political and citizenship education is necessary to promote intercultural learning. The skills, knowledge and understandings of the political nature of societies are very little understood, by large numbers of people. The purpose of this type of education is not to be politically partisan or party political but to enhance an understanding of the complexity of the polities in which we live.

In some contexts the rationale for not engaging in political education is that ordinary people are not capable of understanding issues and susceptible to propaganda. Leaders, elites and political sometimes suggest that because human nature is largely negative it is better not to inculcate interest in political issues amongst the masses.

The assumptions being made in this paper are twofold. Firstly, that political awareness, knowledge and understanding is necessary for all people to grasp the inherent complexity of society and their rights and responsibilities within it. Secondly, the assump-

tions about the negativeness of human nature also require scrutiny and comment.

One issue is that if human nature is considered to be negative then selfishness, conflict and violence are deeply embedded in human consciousness and educational and other socializing influences have no role to play in changing patterns of behaviours and social relations. It was commonly argued that human nature is basically selfish and to expect human beings to be social is an uphill task and that the problems of conflict and violence based on group divides is an evidence of this.

The contention of this paper is that there is insufficient evidence to suggest that “human nature” has been extensively investigated and definitive statements about human nature can be made. Previous political structures and socialization processes may have been responsible for the perceptions about human nature being negative. It is therefore necessary to suggest that in the absence of sound evidence no firm views about human nature can be made. In other words, human nature may be seen to be neither good nor bad, and human capacity to be social or selfish is an open issue and capacity and potential for both exists amongst people. Human nature as such may neither be Hobbesian nor Rousseauic but have the potential, the proclivity and the capacity to be both.

Individuals may hold not only selfish but also social instincts and nature and nurture can result in social contracts based on equality at individual and group terms. This, however, is not a simple matter because minds are not tabula rasa and the separate stories of inter-group violence are deeply ingrained in the psyches of all groups. They encode both personal and larger historical legacies which make the issue of equitable socialisation very complex.

The role of political and citizenship education is to enable the establishment of a healthier balance between the selfish and the social, personal and the public, conflict and peace, by accepting the sanctity and autonomy of the learner. The development of such autonomous learners would enable them to negotiate some of the complexities of societies. The education system with an appropriate citizenship and political education syllabus would enable the emergence of thinking citizens who would be less likely to seek solutions to conflicts through violence.

The education of the young also ought to involve the unpacking of the underpinnings of evil in society. However, this is also a broader task of public and social policy and requires an inter-agency approach. This complex approach is necessary because in

as much as truth and veracity are inherently human values so are lying and deception. Broader social and public policy measures are necessary to deny the route to evil, lying and deception, and such policies include the curbing of cruel treatment of children.

In educational terms the common manifestation of children's ill treatment and violence against them leads to the lowering their academic performance, higher levels of truancy, and drift into criminal and violent behaviours.

The differences between boys and girls and men and women ought to receive the consideration of educators by encouraging higher levels of education of girls. The role of the women's movement in Northern Ireland to develop a coalition politics can provide a very important example for developing similar solutions in other parts of Europe. This would optimize not only the life chances of girls and women but also allow them to contribute fully as a human resource to European societies. Girls and women can also play a powerful role in establishing mutual and inclusive inter-group understandings.

Such general educational and political educational issues raise problems about the levels of academic autonomy which exist in education systems. If such systems are insecure they will lead to the use of the education system for narrow nationalistic purposes. Regional European and international organizations have been playing an important role in ensuring that they can contribute to curbing these tendencies.

The education systems also have a responsibility to determine the ways and directions in which technology will be developed and used. It can be used to perpetuate violence and reinforce the inherent forces of violence and conflict in society. The role of education and public policies to channel technological developments into peaceful and positive directions is essential to obviating vulnerability, conflict and violence. This is especially true if the global media is to be used positively rather than being used as a vehicle for cheap commercialism and the development of a mindless consumer culture. It is therefore very important for young people and all citizens to be educated to read media messages critically because they are not naturalized images and messages but a result of acute manipulation and construction by the media industry with vested interests.

Vulnerability, Inclusion and Education

The need for inclusive educational strategies is made powerful at the present time because some education systems have failed to deal with the issues of societal diversity. Even when they have undertaken to do something they have often misconstrued these issues. There is a need to work out short, medium and long term strategies of how separate levels of institutions for the majority and the minority groups can lead to desirable levels of integrative processes – without in anyway threatening the group identities of any particular communities either through ill thought out policies or practices.

In many societal contexts while dominant groups might support assimilation, those from minority communities typically favour the cause of autonomy and diversity. A school which accepts diversity on inter-group terms presupposes that pupils, parents and teachers have a shared status based on shared power. However, this is not always the case because in institutional and structural terms the dominant groups do not allow power to slip from their hands. If these policies end up making subordinated groups more vulnerable they may try to set up separate schools. This may not further inclusionary practices or further inter-group understandings between students, teachers, and the local communities located around these neighbourhoods.

Conversely some vulnerable groups may fear that failure to accept the dominant value system would leave them open to oppression and persecution in the future. It involves no changes in the social structure and the content of education, nor does it reflect the presence of diverse cultural groupings.

Deprivation, Disadvantage and Inclusive Models

The existence of inclusion on social class basis raises issue for those who are poor and disadvantaged. In many social contexts those who are from the lower social classes are considered to be “culturally deprived” or “culturally disadvantaged”. The conservatives in this debate tended to argue that inferiority based on genetic factors. The liberals in the debate tend to stress that the disadvantage is really a result of the past discrimination based on sex, race, class and ethnic or territorial grounds which has resulted in the existence of a disadvantaged section of the community. A combination of these forms of discrimination, so runs the argu-

ment, may contribute to family breakdown, which may have led to the inadequate socialization of individuals, accumulated intellectual deficit and a resistance to schooling. Educational researchers and teacher-training courses have used such theories to explain poor performances of students in schools: such explanations have formed the basis of various remedial or compensatory school programmes like the Head Start in the United States.

This issue also raises a further complication so that psychological difference can become construed as psychological deficit. In the United States, Jensen wrote an article from the University of California, in which he argued that intelligence was largely (about eighty per cent) determined by genetics and that differences in IQ reflected genetic differences. In this argument he reversed the postwar psychological theory in addressing the problem of compensatory education⁷. He asserted that since intelligence was largely determined by genetics, the efforts to raise the intelligence of people with low IQ scores by compensatory education programmes were bound to fail. Intelligence, as such, was not defined except by reference to intelligence tests.

Education system need to critically evaluate the negative aspects of the racially based psychological theories and testing which may inhibit educational outcomes of many students by focusing on the negative aspects of single factor analysis.

Jensen focused on the racial differences in IQ scores and gave a genetic explanation: that blacks on average do not possess the same innate intellectual qualities as the whites. Such American research was swiftly supported by Eysenck (1971) who till his death was an influential member of the Institute of Psychiatry in London⁸. The arguments found favour with right-wing politicians and those who favoured cuts in educational budgets. This was illustrated by the Black Papers episode in Britain, which brought together practicing teachers under the same umbrella. Their conservative stance under the guise of demanding higher standards resulted in a negative appraisal of the liberal curriculum content and urged the withdrawal of financial support.

The whole position is however, suspect, because any psychological analysis which deals with individual differences and ignores ide-

⁷ Arthur N. Jensen, «How much can we boost IQ and scholastic achievement?», *Harvard Education Review*, (39), 1, (1969), pp. 1-23.

⁸ Hans J. Eysenck, *Race, Intelligence and Education*, Temple Smith, London 1971.

ology as a problem does not provide a fair analysis but compounds issues of disadvantage. Criticisms of Jensen and Eysenck were also made because of the data on which they based their hypothesis⁹. It has been shown that the data of Sir Cyril Burt, on which both Jensen and Eysenck relied had actually been fabricated. Sir Peter Medawar, a biologist and Nobel Prize winner has suggested that “intelligence” cannot be summarized by a single IQ score. He stated that human capabilities and potentialities are far too diverse for this type of simplification.

The important issue to remember is that Jensen’s and Eysenck’s work has been picked up without using the details of their arguments. Fascist groups saw these two psychologists as vindicating their racist ideologies¹⁰. Eysenck’s books form part of the reading list of fascist groups like the British National Party and have been widely used in the training of psychologists in many countries. This research has received further impetus from the work done by Murray and Herrnstein which advances these arguments with even greater force¹¹. In many East and Central European countries there are still residues from the Communist period of these “defects” being represented in educational terms as “defectology”.

In fact, the hypothesis of IQ tests scores or “defectology” needs to be rejected, as does the so-called rigorous testing and measurements which support this thesis. The groups who are labeled because of the genetic inferiority thesis face disaster in educational and social terms. Unless, measures in child or social psychology can be undertaken to improve problems in educational terms which certain young people face, these measures ought to be treated with a great deal of circumspection. This is especially the case if difference between young people can be used to label them as having a deficit and rather than reducing hierarchies in educational terms, leads to differences being reinforced as social hierarchies.

Inclusion and Human Rights

The groups which are considered vulnerable need to be integrated within inclusive school systems. There is a need for more

⁹ Leon J. Kamin, *The Science and Politics of IQ*, Penguin, London 1977.

¹⁰ Michael Billig, *Psychology, Racism and Fascism*, Searchlight Press, Birmingham 1979.

¹¹ Richard J. Herrnstein and Charles Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, New York Press, New York 1994.

inter-group and interfaith contacts between young people and educational institutions need to promote the inclusive values of respect, equality, and acceptance and toleration of different groups, based on genuine inter-group and public values.

Policy makers cannot ignore the important issues raised by the skeptics of human rights or the rationale and the need for the general strategies which enhance ideas of human rights while strengthening processes of democratization, political stability and economic development. At the level of educational institutions it is the task of educators to explore how best to enhance universal and constitutional rights by drawing the underlying basis of such values from different cultural traditions, and demonstrating that universal rights are often locally rooted. Such work must also take account of the rights and needs of the marginalized, oppressed or vulnerable students from both the majority and minority backgrounds.

Hence the context for human rights education is an inclusive one, affecting the experiences of youngsters at school. There are also issues of access: because access to education itself is a human right for all children and this requires the need to make the school safe and secure so that there is no bullying, indiscipline and gender discrimination, which present further barriers to the actualization of access and reduce school exclusions.

Work undertaken in Northern Ireland, under the aegis of Education for Mutual Understanding is an important development. Paradoxically many children there are not aware of their rights as compared to children in India who understand these rights. Better understandings of rights by Indian children are partly explicable because there is a wider understanding of the Indian constitution and the rights which accrue to Indian children as future citizens of India. It however, remains to be said that even in the Indian context it is the media and not the school which provides information about the Rights of the Child.

Finally, inter-group conflicts and children and human rights cannot be seen as abstract concepts about which schools can teach through didactic instruction. The process of education, teaching and learning as well as the way in which schools function as democratic institutions is important. The democratic school experience for children carries powerful messages. Democratic, participative and inclusive schools are an important part of the process of the education of children as well their actual democratic experiences within an egalitarian school.

Intercultural Bilingual Education (IBE)

Many children can be made less vulnerable in schools if their languages are part of the classroom and school culture. The development of bilingual education which has facets of being intercultural need to be considered in academic terms, but Intercultural bilingual education (IBE) may also help to obviate some of the tensions for the vulnerable linguistic communities.

IBE has relevance for most societies for both majority and minority linguistic communities. It can play the role, firstly to equip all groups to participate as citizens of a society, and secondly to support them in their right to practice and empower their own communities. IBE presents them with the knowledge and means to defend their interests and vulnerabilities against the wider encroaching forces like monolingual globalisation, as well as revitalising and strengthening the vibrancy of various linguistic communities. IBE paradoxically is not about destroying but about developing and enhancing linguistic diversity and repertoires of the various linguistic communities.

If IBE is made to constitute the basic structure and content of formal education process it gradually brings in thematic areas from the dominant culture in non-conflictual and non-substitutive way this can assist the process of intercultural understanding. More importantly in the context of majority/minority, dominant/subordinate relations: all the groups would benefit from intercultural bilingual education.

The societal response in teaching the national language to the exclusion of minority or subordinate languages on the grounds that to do otherwise would lead to less political unity or separation does require examination. The enormous resources or skills required to teach other languages may also constitute an impediment. The following rationale is therefore worth considering:

(a) Avoidance of language loss as mentioned above; (b) first language provides the child with the best medium to learn at early stages: hence literacy in first language precedes literacy in the second; (c) acquisition and development of first language, assists in successful acquisition of second (dominant, national, minority or majority language). Hence, first language enhances and does not detract from learning second language; (d) IBE enhances the sense of belongingness of a group, its knowledge and values in a school. The use of first language is useful in developing an inclusive ethos. It is less likely to reduce the marginalisation of chil-

dren with other languages, cultures, histories than those from the school and its curriculum, if its languages and cultures are used in the school.

In general, linguistic dominance prevails and is a major cause of inter-group tensions amongst groups whose languages are being excluded from the educational process. A Europe wide and international collation and replication of good IBE practices can be drawn upon by educators to obviate conflicts between linguistic communities while enhancing good educational outcomes for all the linguistic communities.

Non-centric Curriculum and Disarming History

An inclusive or non-centric curriculum merits consideration in an increasingly integrating Europe. One of the most important aspects of this is the ways in which the humanities, the social sciences and the sciences are construed. If they are merely taught in a Eurocentric manner all knowledge is perceived to be emanating from Europe they lose the broader universalistic and human dimensions of knowledge.

One example in curricular terms which can illustrate this issue is the history curriculum. All children have a right to know and understand their own personal “story”. This is an important enough issue, because when children do not have access to their parents, family or community history they become obsessed by it. Young people not only need access to these stories but to be able to read them critically. This entails young people being able to critically analyze historical information facts and documents. These historiographic skills would be invaluable to young people in evaluating stories and histories.

Members of societies generally think that their understanding of history of their own and other societies corresponds to the reality of events which have taken place. Yet, the norm is that we generally have notions based on falsified histories. Part of the problem lies in the way in which descriptions of events even by participants are by definition partial. As historians become more removed from historical events or periods their narrative becomes more removed from historical realities. It is however, possible to devise certain narratives that are more accurate than others and to remove the excessive levels of ethnocentrism. Many societies have socially centred views of themselves, which distances them

from those who are considered the “others”. At one level they have notions of “centrism” based on their ethnic community, or as a group which is narrowly defined by its culture.

While ethno-centrism may focus on culture it can be distinguished from racism, which is largely dependent on the attribution to biological heredity of the cultural peculiarities of a group which has highly distinctive physical features. Ethnocentrism as a phenomenon may have an older history and which has preceded racism, because racism became more pronounced in the eighteenth century. The subsequent rise of nationalism has complicated matters further. Political organisation and the use of force have provided the ultimate sanction, especially if the political entity has been able to define its territory and those who belong to it or are excluded from it. The current political and educational systems can help to normalise inter-group relations.

This process of normalization is capable of being used very narrowly defined by an authoritarian state at the local or national level. Ordinary citizens and those who work in the institutions of the state can internalize rules of exclusion of groups like the Jews, the Roma or the new immigrant communities. Education systems can sometimes legitimize the most appalling events as normal and for ordinary people to seemingly accept these authoritarian rules. The role of the educational processes to legitimize these actions and to accept gossip as fact cannot be under-estimated. Authoritarian systems can in general, bypass the critical functions of education. The best defense for an educational process with a critical edge is within democratic schools and systems, where people do not have to obey rules without questioning them.

Omissions and distortions of history play a major role in allowing gossip or stereotypes to become crystallized. The presentation of various histories by its absence, especially if there is a dominant and subordinate past is an important element in the construction of exclusions: a people without a history or a past. The use of the similar exclusion by dominant group can exacerbate the problems of mutual recognition as has been the experience of groups in various other societies. Additionally, heroes in history are largely warriors and victors of dominant groups. The heroes of peace and their histories are far rarer and this needs to be recorded so that history can be disarmed and not re-armed. Hence, the contributions of Mother Theresa or other figures of peace may be recognized but not play a central role in the national story.

To develop more universalized understandings of history the underlying hypotheses and implicit theories of writers need to be unpicked. An epistemological and methodological break could lead to developing more widely acceptable histories which not only include written sources but also the oral understandings of certain groups. The school level understandings of history can vary vastly across European countries.

Therefore, in general: notions of civilisations, the evolutionist schema, and the impact of stereotypes, re-voicing and re-imaging invisible and subordinated groups do merit attention. The development of critical understandings of teachers, development of appropriate teaching materials and textbooks based on new research and developmental work deserve immediate attention.

Preiswerk and Perrot have carried out a critical analysis of 30 textbooks and this has formed a basis for their own analysis. They conclude: «*In short, it is not enough to recognise in ethnocentrism a factor which distorts images on the level of social knowledge, but to see on the level of the specialist's knowledge the fundamental epistemological problems of plausibility of the epistemic subject*»¹². Such works can be used as a basis to develop other initiatives which critically analyze historical texts.

The usages of terms like “tradition” or “modernization” as applied to study of history have their own parochialism and linearity. Cultures and histories of groups which either become minorities or powerless get constructed as traditional while the dominant and the powerful perceive themselves as the acme of modernity. Such notions detract from the development of a more inclusive, universalised or global approach to understanding history. Liberating the notion of the modern from the “centric” straitjacket can help in notions of modernity being inclusive. Many studies provide grounds for reappraising the writing of newer historical texts and to tackle other historical “centrisms”.

The complex and conflictual encounters of the local and the global in economic and cultural terms provides further clues to notions of development of markets, as well as the resistance, re-trenchment and development of siege communities. The undemocratic features of the global economies in many contexts have led to the erosion of good local values, stable and sustainable commu-

¹² Roy Preiswerk and Dominique Perrot, *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, L'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Éditions Anthropos, Paris 1975.

nities as well as local skills and economies. The consequent ethnic conflicts and tensions present complex problems.

There are also cultural syncretism which have taken place as a result of interactions which are cooperative as well as conflictual within Europe. As Raymond Grew writes the development of a global history can be a product of our own time which: «Offers some historical insight into contemporary concerns and therefore into the past as well. And it will do so while substituting multicultural, global analysis for the heroic, national narratives on which our discipline was founded»¹³.

Teachers and schools need to explore the viabilities of syncretic understandings and histories which may exist at local levels to help bring about intergroup learning and understandings. Issues represented by history as a discipline may have resonances with issues of non-centric knowledge in other curriculum disciplines.

Teachers, Pedagogies and Teacher Education

One of the problems within education systems for vulnerable groups is the increasing gap and distance between teachers and students. The cultural gaps between teachers and students can have various features and issues of different social class, language, religious, age difference as well as different views about education. Hence, urban teachers working in rural areas need to be able to understand not only the rural or village culture but the aspirations and dreams and the realities that students confront to actualize these aspirations and dreams.

The issues for teachers in general and the intergroup dimensions are twofold: one is what teachers need to know, which has knowledge dimension; and secondly, what teachers are able to do, which has a skills dimension. If teacher education is of high quality then the teachers understanding of knowledge issues and skills is necessarily going to be of a higher order. This is obviously and primarily a role for teacher education institutions.

Those who join the profession ought to bring from their earlier education a sound academic background. This would especially be possible if those who join the teaching profession have an undergraduate degree and that teacher education is a postgradu-

¹³ Raymond Grew, ed., *Food and Global History*, Westview Press, Boulder 1999.

ate qualification whereby teachers can become good professionals through a systematic study of teaching and learning. These studies and especially their intergroup dimensions need to be closely supervised and monitored. Many so called teacher training courses in fact, fail to educate teachers to function effectively as professional teachers in complex school environments. These processes entail not only a command of the subjects taught but also a sound grasp of techniques in teaching these subjects. They also need to have information on research into teaching and an understanding of children's growth and development. In complex European classrooms teachers increasingly have to deal with children who have different learning needs and learning styles? If teachers are sufficiently educated and can also become their own researchers they would be able to deal with these issues systematically.

The status of teacher education institutions and their structure is critical for the role of teacher education itself. If teacher educators are seen as previous school teachers with no higher order skills and knowledge which includes understandings as well as the educational sciences and their research skills which are not of a higher order, then teacher education institutions and the profession will be perceived as having a low status.

Teacher education should essentially be an integral part of the university system and have good established links with schools in the same way as medical schools have good links with hospitals. This situation would create the possibility of cross-fertilisation of ideas from other knowledge systems, and developments within the educational sciences which are firmly located in school practice. The intergroup dimensions of such teacher education would be also help in the nurturing of the continuing educational provision of education and help to raise the educational standards amongst all children. One of the criticisms of intergroup education in some western countries is that it "waters down" educational outcomes and process. In other words, equality compromises quality. Here, this paper would like to highlight that equality and quality go hand in hand.

Changes within teacher education institutions are necessary because they have customs, procedures and practices which either directly or indirectly discriminate. Such discriminatory practices may not be evident on the surface and can only be eliminated if institutional structures are examined to bring about greater levels of openness to their operationalisation. These discriminatory practices may not only have relevance to intercultural education,

but for educational equality, including inter-group and gender equality.

Any policies for intercultural teacher education cannot be effective unless they have support of all staff, and involve measures on (a) student admissions; (b) staff recruitment and promotions; (c) and an initiation of research and curriculum development.

Such changes require an evaluation of their effectiveness, and cannot be of a tokenistic nature. Hence, the implementation of any strategies needs to be properly monitored. While teacher educators can themselves initiate changes these need to be supported by the institutions themselves. This institutional commitment includes the systematic organisation of staff development, so that teacher educators can update their knowledge, skills and understandings in the field of intercultural education.

There is a need for coordinated action to re-dress issues of inequality and vulnerability in society and only a coordinated effort in all areas of economic and social policy would lead towards greater levels of equality. Targeted action which is well constructed to deal with specific disadvantage is important. However, action in one area, say education, may not be effective if other disadvantages are not alleviated through a long-term strategy and a multi-agency approach. This is therefore, not just a matter of politics but also one of public policy and which has implications for the public domain.

Jagdish S. GUNDARA

J.Gundara@ioe.ac.uk

University of London

Abstract

This paper has briefly discussed the complexities involved in the way in which education may exacerbate or contribute to vulnerability which can contribute to the rise in inter-group conflicts. It has touched on issues of the broader social democratic issues as well as the more educational aspects of developing intercultural understanding. Paradoxically, an educational system through general as well as targeted interventions also has the potential to ensure greater levels of equity and help in the resolution of

conflicts. The rise of tensions and violence between ethnic groups may partly be embedded in inequalities which vulnerable groups confront in societies in which education systems operate. In as much as education systems reproduce these inequalities they exacerbate and help to perpetuate conflicts. The role of education in minimising the notions of “otherness” within communities and societies is essential to maintain peace. Its role in ensuring the belongingness of all groups to a society present great challenges to the school. These challenges about educating for inclusivity in a democratic context, which ensures citizenship rights to all cannot be ignored.

La diversité culturelle et religieuse en Méditerranée Occidentale: la nécessité de nouveaux paradigmes éducatifs

La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les systèmes éducatifs dans les pays méditerranéens est à la fois une problématique interne et externe à chaque pays de la région. Sur le plan interne, les pays de la rive Nord sont confrontés à l'impératif d'intégration des migrants dont une partie vient du Sud alors que pour les pays de la rive Sud, cette problématique renvoie au sous-développement, à la crise de la modernité et au retour en force du religieux dans le champ politique. Partout autour de la Méditerranée, la prise en compte de la diversité culturelle questionne les conceptions traditionnelles de l'identité nationale et de la laïcité. Sur le plan externe, les relations inégales Nord-Sud et certaines thèses sur le choc des civilisations rendent indispensable le dialogue interculturel et interreligieux. Des nouveaux paradigmes sont nécessaires pour repenser la citoyenneté et pour re-conceptualiser les identités culturelles sur les rives de la méditerranée. Dans cet article, nous présenterons tout d'abord les enjeux de la diversité culturelle et religieuse en Méditerranée Occidentale. Ensuite, nous aborderons les conséquences de la prise en compte de cette diversité dans les systèmes éducatifs. Les développements récents dans le monde arabe feront l'objet d'une attention particulière. Nous proposerons enfin des pistes de réflexion pour de nouveaux paradigmes éducatifs.

La Méditerranée: entre héritage historique commun et enjeux contemporains

La diversité culturelle en Méditerranée est d'abord un fait¹. L'espace méditerranéen a été depuis l'antiquité un espace de mi-

¹ UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, UNESCO, Paris 2010.

gration, d'échange et de partage entre peuples, cultures et civilisations². Cet espace a en particulier vu la naissance des religions monothéistes qui ont marqué de leurs empreintes tous les pays de la région. Il nous semble donc que le mot qui marque l'histoire de cette mer intérieure est l'échange qui peut être à la fois fécond et violent. Un échange qui façonne durablement les cultures méditerranéennes. Même si on ne peut pas nier les périodes conflictuelles anciennes comme les guerres entre Rome et Carthage ou les croisades, il nous semble que la période contemporaine a été paradoxalement l'une des plus fécondes dans l'établissement de barrières et confits entre les cultures du Nord et du Sud. En effet, la colonisation par les pays européens de la rive Sud a ouvert un lourd contentieux dont on hérite encore les séquelles. La colonisation a créé des tensions, des ressentiments et une vision négative de l'autre, considéré comme une menace ou comme une altérité radicale.

Les enjeux contemporains nous semblent se cristalliser partout autour de la Méditerranée sur des enjeux identitaires, certes qui ont une configuration particulière dans chaque contexte national, mais qui sont intimement liés. Sur la rive Nord de la Méditerranée, les migrations, surtout celles en provenance du Sud, qu'elles soient légales ou illégales sont au centre du débat politique et des craintes pour la cohésion sociale et l'identité nationale. Si la constitution du projet européen a représenté une avancée historique pour instaurer une paix durable entre les pays européens, l'intégration européenne a déplacé le centre de gravité de l'Europe plus au Nord. Par ailleurs, le projet européen a indirectement abouti au classement des migrants entre «communautaires» désirables et «extracommunautaires» considérées comme une menace identitaire. Cette menace s'est amplifiée dans le sillage des attentats du 11 septembre 2001 et de la montée en puissance du terrorisme islamique. L'islam est donc rentré avec force dans les débats politiques et identitaires européens.

Sur la rive Sud de la Méditerranée, c'est également les enjeux identitaires qui sont d'actualité. Plus d'un demi-siècle d'indépendances n'a pas permis d'apaiser les relations avec la rive Nord ni la formation d'États de droit ou de sociétés civiles dynamiques dans lesquelles les citoyens participent et s'engagent pacifiquement dans le débat politique démocratique. Les collectifs des droits de

² Claude Liauzu, «Pour une histoire méditerranéenne des migrations», *Confluences*, 1993, pp. 11-22.

l'homme ont contribué à globaliser les sociétés de la région en diffusant la rhétorique internationale sur les droits de l'homme et la démocratie. Cette diffusion a eu notamment pour impact fondamental de modifier les modalités du langage contestataire³. Le projet développementaliste des élites postcoloniales a également échoué dans mesure où les inégalités sociales sont criantes et la jeunesse sans perspectives. L'absence de place pour les pays du Sud de la Méditerranée dans la globalisation économique attise ces conflits identitaires internes entre les groupes proclamant une véritable révolution démocratique puisant dans les références internationales des Droits de l'Homme et les groupes qui veulent remettre l'islam au centre de l'échiquier politique afin de réussir la mutation de la région vers la modernité. C'est l'un des enjeux du printemps arabe et des possibles qu'il ouvre. Comme l'affirme à juste titre Ben Néfissa, la diffusion du répertoire international a eu pour conséquence de concurrencer, partiellement du moins, le répertoire normatif islamiste. Ce dernier doit sa position dominante à l'impact des mouvements islamistes dans la région et à une sorte d'islamisme d'État développé par les régimes en place dans le cadre de l'échec de l'ensemble des idéologies des États postcoloniaux de la région, qu'il s'agisse du nationalisme, du socialisme arabe ou du panarabisme.

Aussi bien en Europe qu'en Afrique du Nord, nous voyons bien que les enjeux sont communs avec deux scénarios possibles. Le premier consiste en un triomphe du repli identitaire et le postulat de l'altérité culturelle et religieuse radicale de l'autre côté de la Méditerranée. Cette dernière serait alors considérée comme une zone de menace, qu'il faut contrôler et surveiller. C'est la porte d'entrée verrouillée de la citadelle Europe. Malheureusement, les images des migrants de Lampedusa sont les prémisses de ce premier scénario dans lequel l'identité devient uniquement un patrimoine à sauvegarder. Comme l'ont bien mis en évidence Herrera et Bayat, la marginalisation est une expérience que beaucoup de musulmans vivent dans les sociétés occidentales⁴. La marginalisation est liée aux questions de pouvoir et de la façon dont la société dominante considère la jeunesse musulmane comme étant un "problème" dans les États-Nations européens. La connaissance

³ Sarah Ben Néfissa, «Mobilisations et révolutions dans les pays de la Méditerranée arabe à l'heure de "l'hybridation" du politique», *Tiers Monde*, Hors-Série, 2011, pp 5-24.

⁴ Linda Herrera and Asef Bayat, eds., *Being Young and Muslim: New cultural in the Global South and North*, Oxford University Press, Oxford 2010.

dominante qui est diffusée dans les sociétés occidentales par les médias et les programmes scolaires, par exemple, représente souvent la jeunesse musulmane comme étant l'Autre et comme étant un problème social important. Les stéréotypes peuvent inclure l'idée que les musulmans ne sont pas dignes du modèle libéral la citoyeneté.

Le deuxième scénario se baserait sur une identité culturelle multiple, des appartenances plurielles et une posture d'échange et de coopération avec l'autre. Sans renier la patrimoine culturel et les références de chaque contexte, la grille de lecture est celle de l'ouverture et de la complémentarité avec l'Autre.

La religion, la colonisation et l'environnement peuvent jouer un rôle dans le scénario qui se concrétisera ces prochaines décennies dans la région. En effet, si l'identité religieuse est considérée comme l'une des dimensions de l'identité culturelle méditerranéenne (et pas la seule), elle peut avoir un rôle apaisant et stabilisateur. En revanche, si la religion est instrumentalisée en tant qu'identité exclusive, elle peut exacerber les replis identitaires. La colonisation et ses conséquences sont également à prendre en considération. Bien plus que des compensations financières pour solder l'héritage colonial, c'est une responsabilité accrue de l'Europe en matière de coopération économique et d'accueil de migrants qui aura plus d'impact. La gestion de l'environnement peut être également un catalyseur des échanges méditerranéens. En effet, la pollution marine, l'épuisement des ressources de la pêche ne s'arrêtent pas comme par enchantement au milieu de la Méditerranée.

Ces deux scénarios plausibles vont déterminer le sort futur de la Méditerranée en tant qu'espace de coopération interculturelle ou zone de conflit:

La Méditerranée s'est toujours imposée comme une donnée géographique, mais rarement comme un ensemble culturel. Son sort se joue le plus souvent entre deux représentations diamétralement opposées: une frontière infranchissable qui délimite deux espaces civilisationnels incompatibles ou une mare nostrum idéalisée dont la conception est puisée dans une histoire pensée sans référence à l'autre⁵.

Enfin, il nous semble utile de souligner que les systèmes édu-

⁵ Mohamed Tozy, «La Méditerranée entre imaginaire et réalité», in Andreu Claret et Gemma Aubarell, eds., *Tendances Interculturelles Euromed 2010. Le Rapport Anna Lindh*, Fondation Ana Lindh, Alexandrie 2010, p. 42.

catifs joueront un rôle majeur dans l'impulsion de l'un ou l'autre des scénarios. En effet, par les images, les savoirs transmis et les représentations des autres cultures méditerranéennes, l'école prépare les futures générations à vivre ensemble en harmonie ou en conflit⁶.

La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les systèmes éducatifs

La deuxième partie de cet article est basée sur les résultats de deux projets récents de recherche qui ont développés dans des pays de la Méditerranée Occidentale ces dernières années. Ces projets ont été développés par des universités avec la coopération d'organisations internationales telle que le Conseil de l'Europe et l'UNESCO. D'emblée, il faut noter que ces deux projets ont pu mettre dans un travail commun des chercheurs du Nord et du Sud de la Méditerranée. Cela nous a permis de relativiser nos concepts, de flexibiliser nos schémas mentaux et surtout de comprendre un peu mieux l'autre. Cela a également permis de prendre conscience des défis communs : quel place aux identités culturelles dans le vivre ensemble ? Quel statut faut-il donner au religieux/spirituel à l'école ? Sur quels fondements ancrer la citoyenneté démocratique ?

Le premier projet a exploré les liens entre diversité culturelle et cohésion sociales dans six pays de la Méditerranée (Espagne, Italie, France, Algérie, Maroc, Tunisie)⁷. En Europe, malgré la politique d'homogénéisation et de standardisation qui caractérisaient le processus historique de construction des États-Nations, les pays comme la France, l'Italie et l'Espagne sont, par le biais de l'immigration, en voie de devenir des nations réellement hétérogènes. L'immigration Sud-Nord, à l'intérieur de la région de la Méditerranée occidentale, s'est intensifiée à une vitesse considérable, modifiant les profils démographiques des pays d'accueils d'Europe du sud. L'Espagne et l'Italie, jusqu'à encore récemment pays d'émigration, sont aujourd'hui parmi les principales terres d'accueil en Europe pour un nombre d'immigrants toujours croissant. Face à l'accroissement de cette diversité, les modèles d'inté-

⁶ Imed Labidi, «Arab Education Going Medieval: Sanitizing Western Representation in Arab Schools» *Journal for Critical Education Policy Studies*, (8), 2, 2010, pp. 196-219.

⁷ Sobhi Tawil, Abdeljalil Akkari, et Bouthaina Azami, eds., *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale*, UNESCO, Rabat 2010.

gration des sociétés de la rive nord de la Méditerranée sont de plus en plus interpellés dans des contextes où les politiques sociales (et éducatives) n'évoluent pas à la même allure que la transformation rapide des profils sociodémographiques et socioculturels. L'une des raisons principales qui motivent cette migration Sud-Nord, provient des disparités de développement économique croissantes entre les deux rives de la Méditerranée. L'agrandissement de ces disparités, le vieillissement de la population de l'Europe et le phénomène persistant d'un chômage massif des jeunes au Maghreb, sont tous des facteurs essentiels qui expliquent la montée en puissance de la migration Sud-Nord.

Au Maghreb aussi, nous notons une évolution des modalités de la gestion de la diversité linguistique et culturelle interne avec la reconnaissance officielle récente de la contribution de la culture et de la langue Amazigh (berbère) dans la définition de l'identité nationale en Algérie et au Maroc. L'amazighité a été un temps considérée comme un facteur de division, puis comme une menace pour la cohésion nationale, elle constitue désormais l'un des éléments reconnus de l'identité nationale aussi bien en Algérie qu'au Maroc. Le tamazight est reconnu comme langue nationale et est enseigné dans les régions berbérophones. Les enjeux de la cohésion sociale se situent au Maghreb au niveau des inégalités régionales persistantes et de la redéfinition du rôle de l'État et de l'identité nationale comme moteurs du développement économique et social des décennies qui ont suivi les indépendances. La structure démographique place de nombreux jeunes maghrébins sur le marché de l'emploi dans des économies incapables de les insérer d'une manière satisfaisante⁸. Les flux migratoires internes et externes se développent rapidement. De même, la localisation charnière du Maghreb entre l'Afrique subsaharienne et l'Europe exacerbe les tensions et les préoccupations liées à l'immigration clandestine et aux drames humains qui lui sont liés.

Concernant l'Europe du Sud, il nous semble que les enjeux de la cohésion sociale se placent au niveau de la redéfinition des politiques territoriales et urbaines et de la gestion des flux migratoires internationaux (extra-européens). Le débat politique est marqué à la fois par les poussées xénophobes mais aussi par la recherche de nouvelles formes de citoyenneté multiculturelle en

⁸ Étienne Gérard et Bernard Schlemmer, «Les travers du savoir», *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 2003, disponible sur <http://etudesafriques.revues.org/index201.html>.

rupture par rapport aux conceptions traditionnelles et historiques de l'État-Nation. Le refus d'abandonner, ou au moins de réformer, les conceptions traditionnelles de la citoyenneté et d'examiner de manière critique la pertinence du modèle multiculturaliste ou interculturaliste marquent le débat sur la cohésion sociale.

Dans les six pays étudiés dans ce premier projet, les flux migratoires internes et externes s'ajoutent aux restructurations dû à la régionalisation, à la décentralisation ou la réforme de l'État et de sa gouvernance pour interpellier l'identité nationale telle que celle a été historiquement construite par l'État-Nation. Les six rapports de recherche nationaux ont démontré qu'il est impératif d'envisager les flux migratoires comme un phénomène positif qui constitue un apport réel, tant économique, que culturel⁹. Cela suppose une action conjointe entre les pays de départ et ceux d'accueil des migrants, non seulement au niveau politique, mais également au niveau de la société civile et de l'école. Cette action doit porter sur les causes et non pas seulement sur les effets du phénomène migratoire. Au Maghreb plus particulièrement, c'est la crise des modèles de développement (inégalités sociales, régionales etc.) et le difficile accès à la modernité (sous toutes ses formes) qui focalisent les débats sur l'identité nationale.

Au niveau de la place de l'école et des jeunes dans la cohésion sociale, il semble que les six études montrent certaines convergences en ce qui concerne les enjeux même si les manifestations demeurent spécifiques. La difficile intégration des jeunes dans le marché de l'emploi semble partagée par les six pays même si cette difficulté est plus importante dans les pays du Maghreb étant donné le poids massif de la jeunesse dans leur structure démographique. L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté sont mobilisées d'une manière différente dans les six contextes. En Espagne et en Italie, les projets interculturels, souvent portés par les acteurs locaux (ONGs, municipalités, associations de migrants, éducateurs, enseignants etc.), tentent de renforcer la cohésion sociale à l'école et à l'extérieur (quartiers).

En France, l'ouverture de l'école sur son environnement social reste plus timide dans la mesure où on mise plus sur les politiques publiques favorisant l'égalité et sur l'éducation à la citoyenneté à l'intérieur de l'école. Le modèle républicain de l'école en France, la définition de ses missions, les valeurs autour desquelles il s'arti-

⁹ Éric Weinstein, «Pour une nouvelle approche de l'immigration économique», *Problèmes économiques*, 17 septembre 2003, pp. 1-8.

cule, est directement l'expression d'une lecture politique de l'unité nationale supposée nécessaire de la société. Confrontée aujourd'hui au pluralisme culturel renforcé et à l'enracinement des inégalités sociales et économiques, l'Éducation nationale française est interrogée dans ses propres fondements et modes de fonctionnement. C'est également la même approche utilisée au Maghreb dans la mesure où les réformes curriculaires récentes dans la région donnent une place importante à l'éducation à la citoyenneté. La montée de l'incivilité et la violence dans les établissements scolaires a incité les pays du Maghreb à tenter d'enrayer le phénomène en mettant en place des réformes introduisant l'éducation à la citoyenneté à l'école. Toutefois, les études de terrain démontrent que les élèves maghrébins ne s'approprient que rarement les concepts de l'éducation à la citoyenneté présents dans les curricula et ne les transfèrent pratiquement jamais en dehors de la classe et de l'école. Réinvestir l'éducation à la citoyenneté à partir de la problématique de la violence scolaire ne semble pas changer radicalement le niveau de violence dans les établissements scolaires.

Le deuxième projet de recherche porte sur la diversité religieuse dans les systèmes éducatifs en Italie, en Espagne, en Algérie et au Maroc. Dans les quatre contextes explorés, la place de la religion dans la société actuelle renvoie à l'histoire du pays et à celle de l'État-Nation et la manière dont ce dernier a utilisé la religion comme composante de l'identité nationale. Les Constitutions et les lois des pays sont le fruit d'une histoire de longue durée. Nous avons constaté que la mobilisation de la religion dans la construction de l'identité nationale a connu des changements importants accélérés par la mondialisation des migrations et la circulation des idées éducatives.

En Espagne, l'identité de l'État était intimement liée à la religion catholique dans la mesure où la reconquête de la péninsule ibérique aux dépens de royaumes arabo-musulmans d'Andalousie avait une forte connotation religieuse. Pour s'en convaincre, il suffit de constater la transformation de nombreuses mosquées en églises à Cordoue à Granada ou ailleurs en Espagne. Durant le franquisme, l'identité catholique de l'État était encore omniprésente. C'est uniquement la transition démocratique qui a instauré une certaine neutralité de l'État par rapport à la religion. En Italie, les liens entre État et Religion catholique sont aussi intimes qu'en Espagne mais la dernière constitution italienne a introduit une dose de neutralité religieuse de l'État. Au Maghreb, les États postcoloniaux ont instauré l'islam comme religion d'État. La comparaison entre les

quatre contextes nationaux montrent qu'en Espagne et en Italie, il existe une volonté d'opérationnaliser la neutralité religieuse de l'État même si dans les faits elle reste inachevée alors qu'au Maghreb, l'islam demeure comme la religion d'État.

Le débat sur la diversité religieuse ne peut pas faire l'économie d'une discussion sur les relations institutionnelles entre État et Religion, en particulier en matière de financement de l'enseignement religieux. Donc, la question de la laïcité ou de la neutralité de l'État par rapport aux religions est incontournable. Il faut remarquer que cette question se présente d'une manière différente en Europe et au Maghreb. Les conceptions de la laïcité sont radicalement différentes. Il faut comprendre que la laïcité, dans le contexte maghrébin, n'est pas la laïcité à l'européenne. Mais, la discussion sur la séparation de l'État et de la religion, de la politique et de la religion est présente avec une intensité diverse dans les quatre contextes nationaux. Probablement, c'est la question de la nécessaire neutralité de l'État par rapport aux convictions religieuses et non religieuses qui est au cœur du débat.

Au Maghreb, se pose également la question de la référence incontournable à l'islam dans la législation. Si cette référence est trop spécifique détaillant certains comportements jugés «islamiquement» compatibles, elle peut polariser le débat politique et provoquer des conflits internes sur des sujets aussi sensible que l'égalité homme-femme. Par contre, si cette référence reprend des principes généraux reposants sur des valeurs universelles, que l'on retrouve dans les législations du monde entier, cela permettra d'apaiser le débat. Par ailleurs, étant donné le besoin de réformer de nombreux aspects des systèmes éducatifs, on peut faire l'hypothèse que la diversité religieuse sera encore assez oubliée des décideurs politiques.

Comme le souligne à juste titre Bontempi, la modernisation des pays de la rive sud de la Méditerranée s'est réalisée à travers un processus dont les caractéristiques ne rappellent que partiellement les phases et les dynamiques d'affirmation de la modernité européenne¹⁰. Il faut donc être attentif dans les recherches comparatives en Méditerranée à ne pas transférer sans réflexion des concepts comme celui de la laïcité.

¹⁰ Marco Bontempi, «Autrement modernes. Jeunes et participation politique au sud de la Méditerranée», in Marc Breviglieri et Vincenzo Cicchelli, éd., *Adolescences méditerranéennes. L'espace publique à petit pas*, L'Harmattan, Paris 2007, pp. 357-374.

Le rôle que peut jouer le système éducatif dans la prise en compte de la diversité liée aux croyances religieuses a mobilisé l'ensemble des équipes de recherche de ce projet. Entre la mission historique de socialisation-instruction religieuse, de plus en plus contestée, et la mission souhaitée de valoriser dans une approche anthropologique toutes les diversités religieuses, les systèmes éducatifs de la Méditerranée hésitent et tâtonnent d'autant plus qu'ils doivent tenir compte de la position des parents peu enclins à abandonner certaines traditions scolaires par rapport à la religion. La comparaison des quatre rapports nationaux de recherche montre que le volume et la forme des enseignements se référant à la religion est l'objet d'un débat partout. Toutefois, les mouvements en faveur de la laïcité républicaine sont plus importants en Europe, en particulier en Espagne.

La conférence sur le dialogue interreligieux et la tolérance pour la paix, qui s'est tenue en novembre 2008 à l'ONU, a insisté sur la tolérance des cultures et des religions comme un outil de promotion de la paix en rejetant l'utilisation de la religion pour justifier les actes de terrorisme. Toutefois, des divergences ont apparu en matière de liberté de conscience et de possibilité de changer de religion. Ces débats se reflètent au Maghreb au niveau de la présence récente de missionnaires évangéliques chrétiens. Il semble que la modernité contemporaine, ce n'est pas moins de religieux, mais du religieux autrement. Les façons d'être religieux, les façons de se rapporter à une vérité religieuse et de la vivre socialement évoluent dans le cadre des changements sociaux globaux. Étudier les faits religieux, c'est sortir des philosophies linéaires prédisant on ne sait quel destin religieux, en étant attentif au fait que le religieux change aussi et qu'il s'inscrit comme phénomène social parmi d'autres dans l'évolution globale des sociétés¹¹. Ce qui diffère à notre époque tient plus dans la manière dont le processus de changement s'opère. Nous avons quitté l'adhésion institutionnelle pour faire place à ce qui apparaît être des choix plus personnels au sein de l'offre spirituelle occidentale. La religiosité de nos contemporains est devenue une forme de syncrétisme qui puise parmi les différentes propositions religieuses et spirituelles et les mélange¹².

¹¹ Dominique Borne et Jean-Paul Willaime, eds., *Enseigner les faits religieux - quels enjeux?*, Armand Colin, Paris 2007.

¹² Martine Pelletier et Patrick Snyder, eds., *Qu'est-ce que le religieux contemporain?*, Fides, Montréal 2011.

Le printemps arabe : après la conquête de la liberté, le difficile apprentissage de la citoyenneté

L'année 2011 a été marquée par le réveil des peuples arabes et leur conquête encore en cours d'une transition démocratique. Les immenses foules ont pris la rue pour affronter des dictatures familiales corrompues. Ayant débuté en Tunisie en décembre 2010, le printemps arabe s'est propagé en Egypte et à bien d'autres pays de la région. Aujourd'hui, c'est la rue syrienne qui défie une autre dictature. Malgré les incertitudes, ce printemps arabe a déjà eu au moins un mérite: montrer que la quête de liberté est universelle même si elle épouse des chemins spécifiques selon l'histoire, la culture et le contexte de chaque pays. En Amérique Latine, les dictatures militaires ont progressivement transféré le pouvoir des élus civils dans les années 1980. Elles ont su négocié leur sortie du devant de la scène sans beaucoup de victimes. Ce n'est pas le même scénario qui a été vécu dans les pays arabes de la Méditerranée. Les dictatures de cette région ont à la fois sous-estimé le pouvoir des peuples arabes à prendre leur destin en main et surestimer l'appui des puissances occidentales à leur maintien au pouvoir. Le changement a été radical et violent. Malgré les différences notables dans le processus de transition démocratique, les pays du sud de la Méditerranée seront confrontés durant les prochaines années à l'apprentissage difficile de la citoyenneté démocratique et du vivre ensemble au-delà des différences. La culture du débat démocratique, la transparence économique, l'État de droit, l'alternance des parties politiques au pouvoir sont quelques éléments des apprentissages nécessaires. Une fois les dictatures vaincues, il faut commencer la difficile construction d'une nouvelle citoyenneté. Ce processus est long et sinueux car il faut accepter la diversité des opinions, apprendre la culture du débat, accepter la liberté de la presse et obliger la classe politique à rendre des comptes aux citoyens.

Deux risques majeurs planent actuellement sur le printemps arabe: développement de la violence et surenchère des demandes envers l'État. Le premier risque est lié à l'explosion de la violence criminelle et sociale. Criminalité, trafics de drogue et d'armes s'ajoutent aux coupures des routes et aux blocages de l'activité économique par des mouvements sociaux incontrôlés. Il ne s'agit bien sûr pas ici de regretter l'ordre sécuritaire ancien des dictatures mais de rappeler que la citoyenneté est toujours incomplète si le citoyen ne se sent pas en sécurité. Le deuxième risque est la multiplication des demandes sociales envers l'État. La chute des dictatures arabes s'est accom-

pagnée d'une surenchère en matière de revendications sociales. L'État est appelé à donner du travail aux diplômés chômeurs. Les revendications sociales s'accompagnent souvent par un blocage des entreprises et des administrations, ce qui peut aboutir à un suicide économique collectif. Il est urgent pour préserver l'avenir du printemps arabe et ses démocraties naissantes en remplaçant la culture de la revendication permanente par la culture du travail. Bien sûr que l'État doit jouer son rôle dans la redistribution des richesses par une politique fiscale réfléchie et par une lutte continue contre la corruption. Mais, s'il n'y a plus de richesses produites, il n'y aura plus rien à distribuer. Toutes ces tensions montrent qu'il n'est pas facile de vivre ensemble dans une société démocratique et qu'il n'y a pas un moyen magique pour y parvenir. Sur ce chemin d'apprentissage de la démocratie, l'école aura un rôle crucial. La démocratie n'est pas une posture naturelle des sociétés humaines mais s'apprend dans toutes les institutions et en premier lieu l'école. La réussite des démocraties arabes naissantes est conditionnée par des réformes éducatives approfondies visant à développer la culture démocratique.

Vers de nouveaux paradigmes

Il nous semble utile de terminer cet article par une réflexion sur de nouveaux paradigmes susceptibles de transformer la diversité culturelle et religieuse en opportunité pour les sociétés et les systèmes éducatifs dans le pourtour méditerranéen. D'emblée, il faut souligner que la tâche n'est pas facile car nous vivons dans un monde façonné par les identités qui peuvent être meurtrières et conflictuelles selon l'expression de Maalouf¹³.

La mondialisation peut aussi exacerber les replis identitaires:

Le monde contemporain est marqué par un fort attachement à des identités nationales, religieuses, ethniques, linguistiques, sociales ou culturelles, voire à des identités façonnées par les grandes marques ou les modes de consommation. De telles identités sont devenues un refuge pour de nombreux individus et nombreux groupes, qui voient dans la mondialisation et dans les changements culturels une menace pour leur mode de vie et leur niveau de vie. Dans ce contexte, assiste à une culturalisation des revendications politiques qui va au rebours de la nature, par essence dynamique et multiple, des identités¹⁴.

¹³ Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières*, Grasset, Paris 1998.

¹⁴ UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle*, p. 20.

Mais l'analyse du langage de type identitaire et communautaire employé par les acteurs de certains mouvements sociaux montre qu'il s'agit peut-être de la réinvention d'un collectif qui, tout en mettant l'accent sur son particularisme, négocie dans la réalité une plus grande insertion dans l'espace national et étatique¹⁵.

Il est donc nécessaire de passer d'une vision de la différence culturelle et religieuse comme «*réalité pas reconnue*» ou «*problème à résoudre*» à la diversité culturelle et religieuse comme «*une opportunité*»¹⁶. Cette évolution concerne tous les niveaux du système éducatif, des décideurs politiques jusqu'aux enseignants et élèves dans les classes. Ce changement de paradigmes concerne à la fois la diversité interne des pays méditerranéens que celle liée aux migrations. Nous estimons nécessaire d'aller au-delà de l'éducation interculturelle. En effet, même si cette dernière a constitué une avancée notable par rapport à l'éducation multiculturelle puisqu'elle insiste sur l'interaction et l'échange, il nous semble plus fécond de parler de la nécessité d'une éducation transculturelle en Méditerranée. L'éducation transculturelle met en évidence la nécessité de traverser ses propres frontières culturelles, de sortir de ses identités sclérosées, d'aller vers l'Autre et de se transformer par cette mobilité vers l'altérité. Elle est largement inscrite dans l'expérience historique méditerranéenne¹⁷.

Au-delà de l'interculturalité (acceptation, échange et contact), il est donc pertinent de penser à une transculturalité dans le sens d'une transformation des représentations, modes de pensée et comportements de chacun. Ce qui passe par une confrontation avec d'autres cultures implique des tensions, voire des conflits intérieurs ou extérieurs qui sont à considérer comme des moteurs d'évolution en même temps que des éléments indispensables à l'apprentissage d'une culture¹⁸.

¹⁵ Élisabeth Picard, «Les liens primordiaux, vecteurs des dynamiques politiques», in Ead., éd., *La politique dans le monde arabe*, Armand Colin, Paris 2006, pp. 55-77.

¹⁶ OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, OECD Publishing, Paris 2010.

¹⁷ Dirk Hoerder, Christiane Harzig, et Adrian Shubert, éd., *The Historical Practice of Diversity: Transcultural Interactions from the Early Modern Mediterranean World to the Postcolonial World*, Berghahn Books, Oxford 2003.

¹⁸ Marie Blaise, «De la pluralité culturelle à la transculturalité. L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective?», *éla. Études de linguistique appliquée*, 152, 2008, pp. 451-462.

Un des moyens pertinents pour changer de paradigme dans le traitement de la diversité culturelle et religieuse est de favoriser la coopération scientifique accrue dans le pourtour méditerranéen en particulier dans le domaine des sciences sociales et humaines. Nous croyons que la mobilité des chercheurs ou des étudiants et leur travail en commun est une valeur ajoutée indispensable à l'éducation transculturelle.

Abdeljalil AKKARI
abdeljalil.akkari@unige.ch
Université de Genève

Abstract

Cradle of many civilizations, the Mediterranean has been - in each period of history - a crossroads of intercultural exchanges. This article aims at describing the current issues related to religious diversity in the Mediterranean and in particular highlights the difficulty of looking with a new perspective at the religious diversity in the educational systems of the countries in the region. International migrations on the Northern shore of the Mediterranean bring forth the ongoing process of replacing traditional religious education with a sensitization of students towards religious diversity with a more anthropological approach. In the Southern part of the Mediterranean there is the current and fragile process of democratization that focuses more on the specific role of religion in society and in school. Despite major differences in dealing with religious diversity in educational systems, all the Mediterranean countries are affected by the uncertain balance between the neutrality-laicism of the educational system and the respect of the differences that students bring with them.

Ai margini del potere coloniale: gli italiani in Gold Coast

L'emigrazione degli italiani nell'Africa sub-sahariana rappresentò una percentuale minima e quasi dimenticata dell'imponente flusso migratorio italiano nel mondo¹. Si trattò di un fenomeno che passò praticamente inosservato ai tempi del suo svolgersi e che mai uscì dall'ombra della marginalità². Se in Italia non ebbe eco,

¹ Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi ed Emilio Franzina, a cura di, *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, Donzelli, Roma 2001; Patrizia Audenino e Maddalena Tirabassi, *Migrazioni italiane. Storia e storie dall'ancien régime a oggi*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

² La migrazione verso l'Africa sub-sahariana rappresenta una piccola percentuale della migrazione verso l'intero continente africano: Teobaldo Filesi, «Significato e portata della presenza italiana in Africa dalla fine del XVIII secolo ai nostri giorni», in Franca Assante, a cura di, *Movimento migratorio italiano dall'Unità nazionale ai giorni nostri*, Droz, Ginevra 1978, II, pp. 389-391; Cecilia Pennacini, a cura di, *L'Africa in Piemonte tra Ottocento e Novecento*, Centro Piemontese di Studi Africani - L'Artistica, Torino, 1999; Daniele Natili, *Una parabola migratoria. Fisionomie e percorsi delle collettività italiane in Africa*, Sette Città, Viterbo 2009; Id., «Le collettività italiane in Africa nel XIX e XX secolo», in Fondazione Caritas-Migrantes, *Africa-Italia. Scenari migratori*, Edizioni Idos, Roma 2010, pp.439-448. Sulla migrazione italiana in Nord Africa: Alessandro Triulzi, «Italian speaking communities in early nineteenth century Tunisia», *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 9, 1971, pp. 153-18; Romain H. Rainero e Luigi Serra, a cura di, *L'Italia e L'Egitto. Dalla rivolta di Arabi Pascià all'avvento del fascismo (1882-1922)*, Marzorati, Milano 1991; Paola Corti, «L'emigrazione temporanea in Europa, in Africa e nel Levante», in Bevilacqua, De Clementi e Franzina, a cura di, *Storia dell'emigrazione italiana. Partenze*, pp. 213-236; Giovanna Gianturco e Claudia Zaccai, *Italiani in Tunisia. Passato e presente di un'emigrazione*, Guerini, Milano 2004; Federico Cresti e Daniela Melfa, a cura di, *Da maestrale e da sciocco. Le migrazioni attraverso il Mediterraneo*, COSMICA - Giuffrè, Milano 2006; Marta Petriccioli, *Oltre il mito: l'Egitto degli italiani, 1917-1947*, Bruno Mondadori, Milano 2007; Marinette Pendola, *Gli italiani in Tunisia. Storia di una comunità (XIX-XX secolo)*, Editoriale Umbra Editrice, Foligno 2007 (I quaderni del Museo dell'Emigrazione); Federico Cresti, «Comunità proletarie italiane nell'Africa mediterranea tra XIX secolo e periodo fascista», *Mediterranea. Ricerche storiche*, V, 2008, pp. 189-214; Daniela Melfa, *Migrando a sud. Coloni italiani in Tunisia (1881-1939)*, Roma, Aracne, 2008.

in Africa il suo impatto fu più persistente e significativo. L'articolo analizzerà quella parte del flusso migratorio che si diresse verso le colonie britanniche e in particolare in Gold Coast³, e prenderà in considerazione l'arco temporale che va da inizio secolo all'ingresso dell'Italia nel secondo conflitto mondiale. L'obiettivo è analizzare la presenza della comunità italiana in Gold Coast a partire proprio dalla sua marginale e ambigua posizione all'interno della società coloniale⁴. Gli italiani riuscirono a raggiungere posizioni economicamente rilevanti, specie nel settore delle opere edilizie e stradali. Rimasero, però, sempre alle dipendenze britanniche, subendo quindi una subalternità che a loro volta proiettavano sulla popolazione locale. La netta barriera tra bianchi e neri, tratto distintivo delle realtà coloniali, era anche parte del sentire degli italiani, grazie alla retorica fascista che pervadeva l'Italia in quegli anni e che informava con i suoi immaginari lo sguardo degli italiani sull'Africa.

Gli emigranti che arrivarono in Africa occidentale furono, almeno nella fase iniziale, parte di quella che è stata definita l'emigrazione alpina. Come è stato messo in luce⁵, le ricerche su questo

³ In epoca coloniale, la Nigeria fu una meta che attrasse pochi migranti, mentre ebbe un maggiore impatto a partire dagli anni 1950. Le migrazioni verso i due paesi furono comunque strettamente correlate, poiché i migranti italiani si spostavano dall'uno all'altro, a seconda delle esigenze e delle opportunità: i nomi degli imprenditori che ebbero successo in Gold Coast si ritrovano successivamente anche in Nigeria.

⁴ Matteo Grilli, «La comunità italiana in Ghana: cento anni di emigrazione nell'Africa Occidentale», *Altreitalie*, 42, 2011, pp. 63-80; Rosy Gualinetti, a cura di, *Il Paese con la valigia, l'emigrazione roasiana nei secoli XIX e XX*, Edizioni Gariazzo, Vigliano Biellese 2004; Arturo Gibellino, *La corte di Sisballana. La storia di un paese dimenticato*, Tipografia Gallo, Vercelli 1995. Vedi inoltre le tesi di laurea di Matteo Grilli, *La comunità italiana in Ghana*, Università degli Studi di Pavia, 2010, e Chiara Besati, *Emigrazione e cultura della mobilità nel novecento: il caso di Roasio (VC)*, Università degli Studi del Piemonte Orientale, 2003-2004.

⁵ Paolo Viazzo, «Migrazione e mobilità in area alpina: scenari demografici e fattori socio-strutturali», *Histoire des Alpes – Storia delle Alpi – Geschichte der Alpen*, 3, 1998, pp. 37-48; Paola Corti, «L'émigration italienne: historiographie, anthropologie et recherche comparatiste», *Revue Européenne des Migrations Internationales*, (11), 3, 1995, pp. 5-17; Patrizia Audenino, «Rotta verso sud: dall'Italia al Mediterraneo», in Maurizio Antonioli e Angelo Moiola, a cura di, *Saggi storici. In onore di Romain H. Rainero*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 240. Vedi anche Ead., «Migrazioni dalla Lombardia», *Archivio storico dell'emigrazione italiana*, 2, 2006, pp. 25-36; Ead., «Emigrazione lombarda e modelli migratori dell'Italia settentrionale», in Ornella De Rosa e Donato Verrastro, a cura di, *Appunti di viaggio: L'emigrazione italiana tra attualità e memoria*, il Mulino, Bologna 2007, pp. 87-113; Luigi Lorenzetti e Raul Merzario, *Il fuoco acceso. Famiglie e migrazioni alpine nell'Italia d'età moderna*, Donzelli, Roma 2005; Paolo Viazzo, «La mobilità nelle frontiere alpine», in Paola Corti e Matteo Sanfilippo, a cura di,

fenomeno hanno contribuito a modificare l'immagine di un'Europa preindustriale geograficamente immobile e di una migrazione causata soltanto dal sovrappopolamento e dalla povertà. Nel Nord Italia, già a partire dalla fine del XIX secolo, l'area alpina si delineò come regione migratoria trasversale alle regioni settentrionali. L'intera area che comprende il biellese, la Valsesia, il lago Maggiore e il lago di Como, può essere considerata una sub-regione migratoria omogenea, perché caratterizzata dalla pratica dell'esodo stagionale strutturato sulle catene migratorie di tipo professionale⁶.

L'emigrazione italiana in Africa occidentale si originò proprio in questa sub-regione e fu la conseguenza di una specializzazione professionale che trovò nella migrazione le sue principali motivazioni. La migrazione di breve e di lunga durata era complementare a un'economia agricola che non garantiva l'autosufficienza. La mobilità fu quindi una strategia di difesa e incremento del proprio patrimonio che diede vita a spazi sociali fortemente dislocati e che si originò soprattutto nelle aree alpine e appenniniche così come nei paesi collinari interni o marittimi di tutta la penisola. La peculiarità più evidente della migrazione verso la Gold Coast, oltre alla specializzazione professionale e alla specificità geografica, fu lo spazio sociale che seppe costruire, basato sulle relazioni e sulla prossimità culturale di chi partiva e capace di rendere vicina e familiare una realtà come quella africana che restò quasi sempre aliena⁷.

Fonti e voci

Differenti sono state le fonti interrogate nel tracciare il quadro della presenza italiana in epoca coloniale in Gold Coast. Ai docu-

Storia d'Italia. Annali 24. Migrazioni, Einaudi, Torino 2009, pp. 91-105.

⁶ Patrizia Audenino, *Un mestiere per partire. Tradizione migratoria lavoro e comunità in una vallata alpina*, Milano, Angeli, 1990; Ead., «Mestieri e professioni degli emigranti», in Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi, Emilio Franzina, a cura di, *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Donzelli, Roma 2002, pp. 335-353; Paola Corti, *Paesi d'emigranti. Mestieri, itinerari, identità collettiva*, Franco Angeli, Milano 1990; Corti, «L'emigrazione temporanea in Europa, in Africa e nel Levante».

⁷ Dionigi Albera, Patrizia Audenino, Paola Corti, «L'emigrazione da un distretto prealpino: diaspora o plurilocalismo?», in Maddalena Tirabassi, a cura di, *Itinera. Paradigmi delle migrazioni italiane*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2005, pp. 185-209; Franc Sturino, *Forging the chain: Italian Migration to North America 1880-1930*, Multicultural History Society of Ontario, Toronto 1990.

menti scritti si sono affiancate le testimonianze dirette e indirette di chi visse quel periodo storico, grazie agli incontri e alle interviste avvenute in Ghana e in Italia. I documenti si possono suddividere in due categorie principali. Da un lato vi sono i molti testi, lettere, resoconti e denunce raccolti nell'archivio coloniale (oggi nel National Archive of Ghana di Accra), dai quali sono emerse sia le tracce della presenza italiana, sia un quadro frammentato ma coerente delle regole che normarono la presenza e l'afflusso degli europei nella colonia britannica. L'archivio coloniale, nella sua contingenza e relatività, fornisce solo il punto di vista egemonico dei colonizzatori circa quelle che ci si auspicava fossero le relazioni tra europei ed europei colonizzatori e tra europei e africani. Poco si scrive ad esempio delle donne, africane ed europee, ancora meno delle relazioni più intime e personali tra africani ed europei, ma alcune "impressioni" sono state lasciate sulla carta ed emergono dai dettagli e dalle opinioni personali espresse casualmente dai destinatari dei documenti ufficiali, dalle lettere private e dalle note a margine.

A questi documenti si sono affiancati alcuni scritti di genere narrativo-etnografico o autobiografico, prodotti sempre in epoca coloniale dagli europei che furono testimoni diretti di quell'epoca. Per quanto riguarda questo secondo gruppo di materiali, si prenderanno in considerazione due libri di memorie scritti da italiani. Il primo è di Tina D'Alberto, la prima donna italiana a giungere in Gold Coast⁸. Figlia di Agostino D'Alberto, uno dei pionieri della migrazione italiana, trascorse nella colonia tre anni, dal 1931 al 1933. Tornata in Italia, diversi anni dopo, scrisse un diario personale frammisto a considerazioni di tipo etnologico sulla realtà sociale e culturale della Gold Coast. Il suo sguardo era indulgente, curioso e sicuramente affascinato dal mondo e dalla cultura che stava scoprendo. Tra le questioni su cui s'interrogò, prevalgono quelle relative alla posizione della donna nella società africana e al valore delle pratiche tradizionali di un mondo che Tina stava poco alla volta scoprendo. È un testo interessante sotto vari aspetti, che lascia trapelare sia lo sforzo intellettuale della giovane, desiderosa di comprendere la società africana in cui si era trovata a vivere, sia quella forma di razzismo dalle sfumature più paternaliste, spesso diffuso nelle colonie. Il diario è un esempio della pubblicistica di epoca fascista riguardante il continente africano, nonostante abbia come oggetto l'Africa Occidentale e non le

⁸ Tina D'Alberto, *Sika Gua*, Agar, Torino 1950.

colonie italiane. Se ne percepisce il medesimo substrato culturale costruito attorno a comuni immaginari, a una medesima retorica e a un sotteso desiderio di ritorno a quei valori della tradizione che l’Africa ancora sembrava incarnare. Per gli italiani infatti la frontiera africana oltre a un dovere politico ed economico si coniugava con l’idea di un possibile rimedio contro i cambiamenti che stavano facendo degenerare le società europee verso una modernità corrotta ed effeminata⁹.

Il libro di memorie di Viginò D’Alberto, stampato nel 1979, sulla base dei diari tenuti tra il 1931 e il 1932, è un testo più frammentario e poco interessato alla realtà locale, ma restituisce lo sguardo di un imprenditore, attento alle problematiche lavorative e al successo degli italiani¹⁰. Le sue parole mostrano come l’Africa e soprattutto gli africani fossero percepiti essenzialmente come ostacoli mentre i rapporti con l’amministrazione coloniale emergono nella loro importanza e complessità.

Piemontesi e bergamaschi in Africa occidentale

Due furono le comunità che si unirono nel flusso migratorio d’inizio secolo verso la Gold Coast. Da una parte i “piemontesi”, quasi tutti originari del comune di Roasio e delle località circostanti, in provincia di Vercelli, mentre dall’altra vi erano i “bergamaschi” provenienti da Rovetta e da Fino con Mornasco, in Val Seriana.

I piemontesi occuparono il settore delle costruzioni, come contrattisti o semplici muratori, mentre i bergamaschi trovarono una collocazione prevalentemente nel settore minerario come minatori specializzati. Le due comunità, come emerge ancora oggi dai racconti dei figli e dei nipoti dei primi migranti, nonostante le affinità, si mantennero distanti, confermando il campanilismo che l’emigrazione italiana nel mondo tendeva a riprodurre. Come raccontava Aldina Barbisotti¹¹, c’è sempre stata competizione tra piemontesi e bergamaschi perché: «*noi eravamo considerati una minoranza. Come ricordava mio suocero, quando arrivava un pi-*

⁹ Giulietta Stefani, *Colonia per maschi: italiani in Africa orientale: una storia di genere*, Ombre Corte, Verona 2007, p. 88.

¹⁰ Viginò D’Alberto, *Roasiani sulla Costa degli Schiavi*, Spateb, Biella 1979.

¹¹ Aldina Barbisotti appartiene a una famiglia di importanti imprenditori, oggi ancora attivi in Ghana. I Barbisotti erano imparentati con gli Oprandi, a loro volta cugini dei Marinoni, che agli inizi del secolo ottennero l’appalto per i lavori in miniera a Bibiani.

roscafo si guardava chi c'era a bordo e poi il commento era: "ah, guarda...ci sono cinque italiani e due bergamaschi!"¹².

Si trattò innanzitutto di una distinzione connessa alle attività lavorative nelle quali erano coinvolte le due comunità e quindi ai luoghi di insediamento, in città oppure nel *bush*. Non meno importante fu anche una sottile distinzione di classe che vedeva i piemontesi in una posizione di superiorità rispetto ai bergamaschi¹³. Ciò sicuramente fu rafforzato, come vedremo, da una visione condivisa da tutti i bianchi presenti nella colonia, secondo cui chi lavorava nelle miniere si trovava automaticamente al livello più basso della società dei bianchi.

La migrazione piemontese, soprattutto dalla zona del biellese verso l'Africa ebbe inizio tra la fine dell'ottocento e l'inizio del novecento, si mosse inizialmente in direzione del Sud Africa¹⁴, poi del Congo Belga¹⁵ e quindi si diresse verso l'Africa Occidentale.

¹² Intervista con Aldina Barbisotti, Accra, 12 gennaio 2011.

¹³ In Italia come in Africa, la prospettiva regionale continuava a prevalere su quella nazionale. Le differenze di classe unite a un forte campanilismo in Africa Orientale assunsero sovente il carattere di un razzismo interno alla comunità italiana. Come si legge nelle pagine del diario di Cino Poggiali (*Diario AOI (15 giugno 1936-4 ottobre 1937)*, p.127, cit. in Giovanni Dore, «Guerra d'Etiopia ed ideologia coloniale nella testimonianza orale dei reduci sardi», *Movimento operaio e socialista*, (5), 3, 1982, pp. 475-487): «E' doloroso dirlo ma in Etiopia abbiamo mandato troppi meridionali. Sono troppo arretrati per avere autorità, per imporre quella che si chiama civiltà europea. Tali di essi si trovano perfettamente a loro agio nella sporcizia del tucul, perché nel loro paese pugliese o calabrese non ebbero mai nulla di meglio. Fa ridere sentir parlare di prestigio della razza. Se si toglie il colore della faccia che differenza c'è tra certi nostri scalcinatissimi connazionali, veri ruderisti fisici, mandati qui, chissà, perché, e i contadini etiopi che per contro sono di forma e di aspetto bellissimi?».

¹⁴ Come messo in luce da Valentina Iacoponi («Al Capo di un altro mondo. Appunti di ricerca sui percorsi di mestiere dall'Italia al Sudafrica tra il 1870 e il 1913», *Altreitalie*, 36-37, 2008, pp. 218-228), arrivarono in questo paese solo quelli che avevano la possibilità di investire e scommettere sull'esperienza migratoria quindi gli artigiani che erano sicuri di trovare un'occupazione qualificata da una sterlina al giorno, oppure chi poteva sperare di ottenere un appalto, avendo poi i soldi per gestirlo, o permettersi una farm in società con qualche parente o con qualche compaesano. Vedi inoltre Patrizia Audenino «Presentazione Mediterraneo, paesi musulmani e Africa», *Altreitalie*, 36-37, 2008, pp. 154-162, e Maria Inncolata Maciotti e Claudia Zaccai, *Italiani in Sudafrica. Le trasformazioni culturali dell'emigrazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2006.

¹⁵ L'afflusso di italiani verso il Congo belga iniziò a metà degli anni 1890 in concomitanza con l'inizio della costruzione della ferrovia Matadi-Leopoldville. Nel 1883 Leopoldo II si rivolse ufficialmente al Governo italiano e alla Società geografica, chiedendo la collaborazione di uomini, di mezzi e di esperienza per facilitare l'attuazione della sua impresa. Il Governo consentì che alcuni cittadini italiani entrassero in servizio temporaneo alle dipendenze dello Stato Libero del Congo e si organizzò una spedizione geografica per compiere ricognizioni in vista della

Il percorso di uno dei pionieri della migrazione verso la Gold Coast, Agostino D'Alberto, è emblematico delle traiettorie migratorie africane seguite a cavallo dei due secoli. D'Alberto, nato nel 1873 a Roasio, intraprese il suo primo viaggio nel 1890, in direzione di Buenos Aires¹⁶. In America Latina svolse diversi lavori: manovale, operaio addetto alla costruzione delle ferrovie d'alta quota tra Argentina, Cile e Bolivia, cercatore d'oro fluviale e operaio in una fabbrica di mattoni e calce. Dopo circa tre anni tornò in Italia per ripartire verso l'Africa Australe. Qui iniziò a lavorare nel cantiere per la costruzione della ferrovia che doveva collegare la colonia portoghese mozambicana con Johannesburg. Allo scoppio della guerra anglo-boera fu fatto prigioniero per circa un mese. Poi si trasferì a Pretoria, quindi in Rhodesia dove gli interessi minerari, incentrati nel Katanga, richiedevano l'incremento del trasporto su rotaia. Terminata la guerra iniziò a lavorare alla costruzione della ferrovia che da Bulawayo (nell'attuale Zimbabwe) doveva penetrare all'interno del continente africano fino in Congo, quindi si trasferì a Lobito nel Benguela, ultima tappa della sua permanenza nell'Africa Australe, dove lavorò alla costruzione di un altro tratto ferroviario¹⁷.

D'Alberto tornò in Italia per sposarsi, ma dopo pochi anni (la data è incerta, tra il 1904 e il 1909) partì per la Gold Coast, dove si stava inaugurando una campagna di costruzioni di infrastrutture viarie. Qui la sua carriera ebbe una svolta decisiva poiché iniziò a lavorare come *contractor* per l'amministrazione coloniale, probabilmente grazie alla sua precedente esperienza e ai contatti con i britannici, dirigendo squadre di operai locali assoldati per la realizzazione delle infrastrutture: *«fu una catena: la strada era aperta a tutti, e i roasiani avevano trovato il loro filone d'oro. Le strade le ferrovie non erano funzionali senza i ponti e le stazioni,*

realizzazione della ferrovia e si aprì un consolato a Boma. Nel 1890 arrivarono i primi operai, ma l'invito fu esteso anche a ingegneri, tecnici, sorveglianti, medici e militari. Nel 1904 una buona parte delle cariche dello Stato erano ricoperte da italiani, un terzo dei magistrati, metà degli ingegneri, due terzi dei medici. Con il passaggio da Stato libero a Colonia belga (1909), la richiesta di personale italiano per l'amministrazione diminuisce mentre si rafforza la componente privata e professionale dell'emigrazione italiana, Vedi Pasquale Diana, *Lavoratori italiani in Congo Belga*, Istituto editoriale del Mezzogiorno, Napoli 1961; Anna Maria Pecci e Barbara Bergaglio, *Piemontesi in Congo*, Litograph, Torino 2004; Marco Cavallari, «Piemontesi in Africa. "Si fa soldi a palate!" Piemontesi in Congo e le immagini coloniali», *Africa e Mediterraneo*, 47-48, 2004, pp. 80-83.

¹⁶ Gibellino, *La corte di Sisballana*; Besati, *Emigrazione e cultura della mobilità nel novecento*.

¹⁷ Besati, *Emigrazione e cultura della mobilità nel novecento*, pp. 145-150.

i nodi stradali dovevano disporre di servizi: case, palazzi, negozi, magazzini, alberghi, ospedali, posti di polizia ... erano tutti da fare. I paesani al principio lavoravano come dipendenti, poi si mettevano in proprio, creando nuove ditte costruttrici»¹⁸.

Iniziò un periodo d'intensa migrazione da Roasio, furono chiamati i fratelli, i parenti, i compaesani e in generale chi desiderava partire e aveva una certa competenza nel campo edile. La genealogia delle catene migratorie mostra il ricorrere degli stessi nomi, indice della matrice familiare ma anche del limitato ambito territoriale di provenienza degli emigranti¹⁹. Dalle parole di Viginò D'Alberto emerge come queste piccole comunità fossero permeate da continui contatti con l'Africa e come i rapporti personali e familiari fossero fondamentali al realizzarsi di questo fenomeno migratorio: «Avevo trascorso l'infanzia nella frazione di Pontiglie, a Roasio (...) Mio padre, continuamente in giro per l'Africa, era per me quasi uno sconosciuto». Con lo scoppio della prima guerra mondiale, il padre fu costretto a tornare in Italia ma la famiglia continuò a godere «di una relativa agiatezza e tranquillità», grazie ai soldi risparmiati durante il periodo di lavoro in Africa. Nel 1924, le sorti della famiglia cambiarono: «il fallimento del Credito Biellese faceva crollare i progetti di mio padre, che si sentì mancare la terra sotto i piedi. Mia madre dovette rinunciare alla ragazza di servizio e si adattò a curare animali domestici ed aiutare nei lavori di campagna». Viginò, unico della famiglia, continuò a studiare e l'Africa divenne per lui la sola opportunità: «vedevo solamente nell'Africa una possibile soluzione di tanti problemi. Per questa ragione avevo tenuto continui contatti con alcuni amici e parenti che si trovavano nel Congo e nella Costa d'Oro»²⁰

Se i piemontesi si specializzarono nelle costruzioni delle vie di comunicazione, i "bergamaschi", provenienti dalla Val Seriana, furono assorbiti dall'industria mineraria. Anche in questo caso si trattò del proseguimento di un fenomeno migratorio stagionale di più antica tradizione, che si era diretto soprattutto verso la Svizzera, la Francia e l'Austria. La specializzazione nel settore minerario fu invece conseguenza della presenza di miniere di ferro nelle valli vicine, come la Val di Scalve e la Val Schilpario. Così come Agostino D'Alberto divenne negli anni l'eroe della migrazione

¹⁸ Gibellino, *La corte di Sisballana*, p. 222.

¹⁹ Grilli, *La comunità italiana in Ghana*; Id., «La comunità italiana in Ghana: cento anni di emigrazione nell'Africa Occidentale».

²⁰ D'Alberto, *Roasiani*, pp. 39-41.

piemontese in Africa Occidentale²¹, consacrato tale dai molti suoi compaesani che vollero valorizzare la memoria delle esperienze migratorie²², per i bergamaschi all'origine della catena migratoria vi fu la famiglia Marinoni e il suo capostipite Bortolo.

Seguiremo il racconto di Flavio Marinoni, un pronipote di Bortolo, che pur nelle incertezze storiche di una spesso frammentaria e sfuocata ricostruzione, ci restituisce anche per questo gruppo di italiani, una narrazione epica delle “gesta” del primo italiano che giunse nella Gold Coast:

Erano quattro fratelli: Bortolo, Emilio, Albino e Luigi. Bortolo, il più anziano, era mio nonno. Partirono nei primi anni del '900 verso l'Australia. Già avevano lavorato alla costruzione del traforo del Sempione. In Australia, a Perth, lavorarono nelle miniere per alcuni anni e poi decisero di tornare in Italia. Sulla nave che li doveva portare a casa, incontrarono un ingegnere inglese, di nome Morgan, che lavorava nelle miniere della Gold Coast. L'ingegnere convinse mio nonno a fermarsi in Ghana, senza neppure tornare in Italia. Siamo attorno al 1902. Bortolo con l'aiuto di Morgan ottenne la concessione di una miniera, a Obuasi. Era una miniera che sembrava non più produttiva, ma, secondo le leggende famigliari, grazie alla tenacia del nonno e alle sue capacità nel settore, si trovò un nuovo filone d'oro e la miniera divenne una delle più produttive del Ghana. I tre fratelli – Emilio morì di “black fever” – restarono quindi a lavorare a Obuasi. Gli affari andavano bene, tanto che loro mandavano, oltre ai soldi per le mogli, una sterlina ogni mese anche alla chiesa di Rovetta.

Ottennero la concessione estrattiva anche di altre due miniere situate a Bibiani. Bortolo decise di dare in gestione queste ultime due miniere agli Oprandi di Fino, che erano dei cugini. Da questo momento iniziarono a emigrare verso il Ghana molti lavoratori da queste zone, dalla Val di Scalve, dalla Val Gandino, da Fino e da Rovetta ovviamente. Negli anni '20, Bortolo cadde da cavallo e si ruppe una gamba; la rottura causò un'infezione grave che lo costrinse a ritornare in Italia per le cure. Cedette al figlio Antonio, allora ventenne, la direzione della società che avevano chiamato “Marinoni brothers”. [...].

²¹ Il giovane Giorgio Bocca gli dedicò un articolo: «Agostino D'Alberto piemontese audace pioniere della Costa D'Oro», *Gazzetta Sera*, 14-15 maggio 1947, p. 3.

²² Vigno D'Alberto ricorda come un «ambiente così primordiale» quale quello africano, creasse dei miti: «Si dice che l'Agostino D'Alberto – definito dai compaesani il “Re della Costa d'Oro” – venisse affidato addirittura l'incarico di costruire alcune strade attraverso la foresta, senza alcun progetto, e che egli provvedesse allo studio dei tracciati con mezzi rudimentali, ed all'esecuzione delle opere, risparmiando molte fatiche ai tecnici» (Roasiani, p. 21). La leggenda vuole anche che gli fu offerto il titolo di Baronetto inglese che egli rifiutò per non rinunciare alla nazionalità italiana.

Bortolo ritornò in Ghana, quando giunse la notizia che una società americana voleva sottrarre l'appalto alla famiglia. Bortolo riuscì ad ottenere la concessione a vita della miniera: fino a che vi sarebbe stato un discendente dei Marinoni, la miniera non avrebbe potuto cambiare proprietario [...] Bortolo morì nel 1935 [...]. La vera crisi giunse però con lo scoppio della seconda guerra mondiale; Giovanni era un fascista convinto ed ebbe la brillante idea di entrare nel cantiere della miniera sventolando la bandiera nera, inneggiando al Duce, non ricordandosi forse che la concessione gli era stata data proprio dagli inglesi. Antonio decise di allontanarlo e Giovanni fu mandato a lavorare in Kenia. Quando l'Italia entrò in guerra i fratelli furono imprigionati e portati in Giamaica, ma al loro ritorno in Ghana, dove la miniera aveva continuato a essere sfruttata, avevano comunque accumulato moltissimi soldi. La miniera infatti rimase sempre a loro nome²³.

Nelle narrazioni di oggi il ricordo delle miniere d'oro africane, che resero ricchi gli emigranti partiti come semplici minatori, ha contribuito alla costruzione di una vera mitologia familiare, costellata di momenti di gloria e di caduta, aneddoti misteriosi, storie di tradimenti, gelosie e sospetti omicidi. I fratelli Marinoni ottennero effettivamente un contratto con l'Ashanti Goldfield Corporation e la Marinoni Brothers Contracts mantenne per anni una posizione importante nel settore minerario ma lo sfruttamento delle risorse aurifere non era a beneficio degli italiani che avevano solo l'appalto per i lavori all'interno e all'esterno della miniera.

I fratelli Marinoni esercitarono un forte potere di attrazione sui loro compaesani e tutti i bergamaschi giunsero in Gold Coast grazie alla catena migratoria da loro attivata²⁴. Come messo in luce da Matteo Grilli, dopo i fratelli Marinoni, il numero di nullaosta richiesti aumentò anche nei paesi vicini a Rovetta²⁵. Gli italiani, oltre che a Obuasi, si stanziarono in altre zone minerarie, come Bibiani, Tarkwa, Prestea, Abosso, Abbontiakoon e Konongo.

I minatori, a prescindere dalla nazionalità, erano collocati al

²³ Intervista con Flavio Marinoni, Rovetta, Bergamo, 6 novembre 2010.

²⁴ Ad esempio la famiglia Stabilini, il cui nome divenne poi importante nel settore delle costruzioni in Nigeria, arrivò in Africa proprio grazie alla catena migratoria aperta da Bortolo Marinoni. Angelo Stabilini partì per la Gold Coast nel 1935, con due cugini, per andare a lavorare presso il marito della sorella, uno della famiglia Oprandi, cugini dei Marinoni, che avevano ottenuto l'appalto di alcune aree minerarie a Bibiani. Dopo aver lavorato per qualche anno in miniera, riuscì a ottenere alcuni lavori in superficie, probabilmente per la realizzazione di infrastrutture e iniziò quindi a sviluppare il settore edilizio, lasciando quello minerario (intervista con Marilena Stabilini, Roveretta, Bergamo, 6 novembre 2010).

²⁵ Grilli, *La comunità italiana in Ghana*.

livello più basso della gerarchia sociale dei bianchi in Gold Coast. Vivevano in aree remote, in piccole comunità autosufficienti, lontani e dimenticati, mentre generalmente gli altri bianchi risiedevano nelle città e condividevano una brillante vita sociale, consumata nei club e nei locali notturni. Come nota Gustav Jahoda, anche se i colonizzatori sentirono l'esigenza di rafforzare la solidarietà tra gli espatriati, allentando quindi le barriere di classe, i minatori restarono sempre esclusi dalla vita sociale: «*Naturally this does not mean that class differences and class consciousness disappeared. There was a well-recognized hierarchy (of which mine workers, for the reasons mentioned, formed no part) with higher civil servants at the top and commercial employees at the bottom*»²⁶.

La comunità bianca in Gold Coast

La comunità europea in Gold Coast costituì sempre una percentuale minima della popolazione, persino comprendendovi i libanesi. Secondo i dati del primo censimento registrato nel 1891, era composta da 428 individui, circa il 5 per 10 mila della presunta popolazione totale, valore che salì al 16 per 10 mila nel 1948. Secondo il censimento del 1911, l'81% dei non africani erano britannici, mentre nel 1948 la loro presenza era scesa al 62% su un totale di 6770 non africani. Gli italiani registrati nel censimento del 1921 erano 59, mentre nel 1931 erano saliti a 98. Si trattava della quinta comunità, per consistenza numerica, dopo i britannici, i francesi, gli svizzeri e i siriani²⁷. Come vedremo, al momento della loro deportazione verso la Giamaica, nel 1940, gli italiani erano circa 200.

Nel 1891 le occupazioni degli europei erano quelle di governo e di commercio. Nel secolo successivo iniziarono a diversificarsi, ma gli europei e soprattutto i britannici restarono prevalentemente esponenti della "middle class". Secondo il censimento del 1948, meno di un terzo della popolazione non africana ricopriva posizioni definibili come "lower middle-class": tecnici, capomastri, caporeparto e responsabili commerciali, mentre solo un sesto del-

²⁶ Gustav Jahoda, *A study of the attitude of Africans to Europeans before Independence*, Oxford University Press, Oxford 1961, p. 15.

²⁷ A.W. Cardinal, *The Gold Coast, 1931. A Review of conditions in the Gold Coast in 1931 as compared with those of 1921, based on figures and facts collected by Chief Census Officer of 1931, together with Historical, Ethnographical and Social Survey of the People of that Country*, Government Printer, Accra 1933.

la popolazione non africana poteva essere considerato parte della “working class”. La trama della selezione sociale era apparentemente più blanda che in Europa. Secondo Jahoda: «*even technicians and higher-grade clerks who would not have been accepted in a middle-class stratum in Britain by the criterion of “conviviality” came to be as it were promoted, provided only that they conformed to the required standards; and this they, and perhaps even more their wives, were only too anxious to do*»²⁸. D'altra parte, continua Jahoda, i segni esteriori della differenza di classe, come il possesso di una macchina o di almeno un domestico, sfumavano ai tropici, creando quindi una certa apparente omologazione²⁹.

A tal riguardo Felice Montà, figlio di uno dei primi italiani in Africa, (il padre arrivò nel 1925) spiegava che spesso le persone più umili «*qui si montavano la testa*». Raccontava di un operaio abituato a vivere in Italia in una casa senza né acqua né luce: «*gli fu assegnato un bungalow di legno che mio padre aveva fatto realizzare. Un pomeriggio vedemmo un ragazzino che tirava una corda fuori dalla finestra della sua camera; aveva appeso un pezzo di compensato al soffitto sopra il letto, lo aveva legato a una corda che il boy doveva tirare in modo da fargli vento mentre riposava.*»³⁰.

La coesione sociale tra gli europei era estremamente importante per proteggere la comunità nel suo insieme³¹; le tensioni tra appartenenti a differenti classi sociali, pur essendo presenti, raramente emergevano. Era fondamentale per l'equilibrio del potere coloniale che non esplodessero conflitti sociali di alcun tipo, soprattutto tra bianchi. Oltre a una fittizia coesione tra europei, rafforzare la separazione tra bianchi e neri era il secondo elemento necessario a garantire la stabilità politica e sociale nelle colonie. Il mondo coloniale, scriveva Frantz Fanon³², era costruito a scomparti, e la prima cosa che l'indigeno doveva imparare era non oltrepassare i limiti visibili e invisibili dei nuovi spazi sociali.

I bianchi ad Accra vivevano separati, nel Ridge, un'area della città più elevata rispetto al livello del mare. Le motivazioni addotte per giustificare tale segregazione razziale erano di tipo sanitario. I resoconti coloniali enfatizzavano sempre i rischi, per

²⁸ Jahoda, *A study of the attitude*, p.15.

²⁹ Almeno il 99% degli europei con reddito basso che arrivavano nella Gold Coast non avevano mai «*experienced anything like the comforts in attendant that they get out here*» (Jahoda, *A study of the attitude*, p. 28).

³⁰ Intervista con Felice Montà, Accra, Ghana, 4 settembre 2011.

³¹ Jahoda, *A study of the attitude*, p.15

³² Frantz Fanon, *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 2007.

altro reali, della vita nella Gold Coast. Cardinall con una certa ironia scriveva: «*The Gold Coast cannot be considered a healthy country for Europeans. It is not and probably never will be a “Health Resort”*»³³. Era fondamentale per la propria sopravvivenza mantenere un costante livello di attenzione, evitare gli eccessi e soprattutto tenersi a giusta distanza dagli africani³⁴. Nel Ridge i neri potevano entrare solo come domestici e persino la Ridge European Church era ufficialmente aperta solo «*to Europeans of all Denominations*»³⁵.

Esistevano tuttavia delle eccezioni. Emma Banga, nata nel 1937 a Obuasi dall'incontro tra Giacomo Marinoni, uno dei componenti della prima famiglia di italiani che si insediò nell'area mineraria, e Cecilia Ekua, una giovane donna la cui famiglia si era trasferita dal nord proprio per lavorare in miniera, ricordando alcuni episodi della vita dei suoi genitori, metteva in luce la straordinarietà del loro rapporto e poneva l'accento sul fatto che vissero assieme nella medesima casa e che la madre fosse presentata come la moglie del padre, al contrario di quanto accadeva ad altri figli di italiani e di donne locali³⁶.

Gli scomparti della società coloniale, così netti quando dovevano separare i bianchi dai neri, avevano un corrispettivo, meno evidente, anche all'interno della comunità europea. Se le barriere poste a protezione dei bianchi erano spesso fisiche – leggibili nell'urbanistica delle città – quelle tra bianchi erano all'apparenza meno percepibili. La tolleranza interna alla comunità bianca era infatti necessaria a rafforzare i confini con l'esterno, ma non per questo le barriere di classe scomparivano nelle percezioni e nei comportamenti di chi viveva nelle colonie e di chi le doveva amministrare.

Nel 1939, l'Amministrazione coloniale decise la redazione e pubblicazione di un breve opuscolo dal titolo *Notes on native customs for guidance of europeans*³⁷. L'obiettivo era quello di aiutare gli europei che giungevano per la prima volta nella colonia a tenere un adeguato comportamento nei confronti dei “nativi”. Esso, oltre a mostrare quanto lo sguardo coloniale fosse naturalmente pervaso di razzismo, metteva in luce la seconda regola dell'ordine

³³ Cardinall, *The Gold Coast*, p. 262.

³⁴ *Ibidem*, p. 262.

³⁵ NAG (National Archive of Ghana), CSO 18/12/64 Ridge (european) church, Accra.

³⁶ Intervista con Emma Banga, Accra, 9 settembre 2011.

³⁷ NAG, CSO 21/10/20 *Notes on native customs for guidance of europeans*.

coloniale: preservare le gerarchie all'interno della comunità dei bianchi. Se il paternalismo era la prospettiva con cui guardare l'indigeno, che continuava a essere considerato, nella migliore delle ipotesi, un bambino da educare, ne conseguiva la necessità che l'europeo desse il buon esempio e mantenesse quindi un comportamento conforme alla propria posizione di potere. L'ordine gerarchico e il prestigio dei bianchi erano il vero tema conduttore delle *Notes*. I "bianchi" poveri o comunque ai livelli più bassi della gerarchia sociale potevano essere un elemento di disturbo nell'unità egemonica ed elitaria che i colonizzatori volevano e dovevano realizzare.

Le regole all'immigrazione nella Gold Coast

L'immigrazione nella Gold Coast era regolata dall'Immigration Restriction Ordinance e riguardava tutti gli immigrati a esclusione dei nativi, degli ufficiali di governo, rappresentanti accreditati di altri paesi, personale della marina britannica, militari britannici, diplomatici e membri non ufficiali del consiglio legislativo. Chi non apparteneva a questa categoria veniva esaminato dall'ufficiale di polizia addetto all'immigrazione e, se ritenuto persona adeguata a essere accolta nella colonia, doveva lasciare un deposito di 60 sterline, che sarebbe stato restituito nel momento dell'uscita definitiva dalla colonia.

Tra le persone che in nessun modo potevano accedere alla colonia vi erano gli agitatori politici, gli ex carcerati, i malati di mente, le prostitute, gli indigenti, chi non aveva un regolare passaporto e qualsiasi altra persona che dalle informazioni ricevute potesse essere considerata indesiderabile³⁸. Chi veniva ammesso nella colonia doveva mantenere un livello di rispettabilità sia, come prescrivevano le *Notes*, per essere di esempio alla popolazione locale, sia per evitare di rientrare nella categoria "prohibited immigrant" ed essere di conseguenza deportato a spese della colonia. Nei National Archive of Ghana, è conservato un file del 1939, che riguarda il caso di un lavoratore italiano, Vincenzo Brasi, rinchiuso a seguito di un "attacco di follia" e in attesa di essere espulso dalla colonia, poiché "lunatic". La storia di Brasi è interessante sia per comprendere le restrizioni all'immigrazione sia perché ci restituisce il profilo di una vita di marginalità che d'abitudine non trova

³⁸ NAG, CSO2/12/321 Immigration to the Gold Coast - Information 1931-1939.

spazio nelle narrazioni ufficiali. Brasi lavorava in miniera per Giovanni, detto John, Marinoni, uno dei *contractor* provenienti dalla provincia di Bergamo e residente a Obuasi. Marinoni fu chiamato a testimoniare in tribunale sul suo dipendente:

I am working at Obuasi and Vincenzo Brasi is in my employ. He arrived in the Gold Coast 21st February, 1939. Five days later he became violent and accused me of trying to kill him. Seven days ago he became fighting mad and I called the M.O. Yesterday afternoon, he ran away from my care and threw himself under a train, I took him back and again he ran towards the railway station but he was seized by the Police and some of mine Italian workers and locked in a cell in the Police station upon the orders of the District Commisioner and the Medical Officer. I am sure he is a mad man. When he arrived here he told me he had been in the Abyssinia and there he was admitted to an Asylum and on his return to Italy he was under treatment. In January, 1938 I saw him in Italy, he then appare to be normal³⁹.

Prima di avere tentato il suicidio, cercando di buttarsi sotto il treno, Vincenzo Brasi aveva assalito John Marinoni con una bottiglia. Era considerato un violento e indubbiamente poteva essere anche un futuro agitatore. Nel referto del Medical Officer si leggeva che Vincenzo era un uomo sposato, di 38 anni, originario di Rovetta: «*the facial expression could almost be describe as blank. He is continually on the move walking about restless, and violent whenever there is an attempt to make him eat or to confine him to one room. Refuses medicines says they contain poison*»⁴⁰. Oltre a rifiutare ogni tipo di medicina, non parlava inglese per cui il medico non poteva procedere con una psicoterapia ma cosa ancora più grave «*is the lack of accommodation in the Colonial Asylum for an European patient. He has had to be confined in a single room opening on the General Yard with the window of the room facing the Criminal Yard. In my opinion he should be removed to Italy as soon as possible*»⁴¹.

Secondo la prassi istituita dall'amministrazione coloniale, Brasi, essendo stato certificato come "lunatic", doveva essere espulso appena le sue condizioni lo avessero consentito. Il biglietto di ritorno era a spese della Ashanti Goldfields, presso cui egli stava lavorando, ma date le pessime condizioni del paziente si riteneva necessario farlo accompagnare durante il viaggio. Brasi venne quindi imbarcato su una nave che lo portò fino a Genova nel mese di mag-

³⁹ NAG, CSO11/1/451 Vincenzo Brasi.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*.

gio, per un costo di 24.3.6 sterline, incluse le tasse portuali. Non gli furono restituite le 60 sterline che aveva lasciato di cauzione.

Gli italiani in Gold Coast: rapporti con i colonizzati e i colonizzatori

«Noi abbiamo condiviso con i nativi lo sfruttamento, l'alterigia e la tirannia degli inglesi»⁴². Con queste parole Marilena Stabilini faceva riferimento all'umiliazione della prigionia e alla successiva deportazione in Giamaica durante la guerra, di cui discuteremo più avanti, assecondando anche una certa retorica oggi diffusa tra i discendenti dei primi migranti, secondo cui gli italiani erano meno razzisti dei britannici. Per quanto gli italiani condivisero ben poco con i colonizzati, in Gold Coast rimasero sempre subalterni ai funzionari coloniali. Sicuramente furono vittima di un certo razzismo da parte dei britannici, come lascia intravedere un banale episodio di cronaca. Nel 1931, un gruppo di italiani scrisse una petizione, senza esito positivo, contro il *Gold Coast Independent* perché aveva pubblicato la notizia di due italiani uccisi lungo la strada da Kumasi a Tamale. Colui che scriveva, tale Mirri, sottolineava come il modo casuale con cui era stata data la notizia «*tend to lower our Italians as a European race in the community*»⁴³ e auspicava che essa potesse essere rettificata.

Un certa acredine nei confronti dei britannici emerge anche dalle parole di Tina D'Alberto:

Poco o nulla ancora era stato fatto per migliorare le condizioni della colonia. Alla dominatrice potente Inghilterra mancavano e mancano questi uomini straordinari dai muscoli d'acciaio che non conoscono fatica, che vincono tutte le ostilità con tanta suprema virtù d'adattamento alle difficoltà materiali della vita, degli uomini e del clima. Solo i commercianti svolgevano le loro attività, incuranti d'ogni miglioramento, preoccupati solo dei ricchissimi prodotti che davano loro guadagni favolosi. Era questo un grande paese, da valorizzare, che necessitava di strade, ponti, bonifiche e prosciugamenti. Ed italiani furono gli artefici di tanto lavoro.

Dapprima fu uno, che dell'Africa già conosceva il volto e le strade [...]. E da quello si formò quel mirabile manipolo d'audaci e di volenterosi che in silenzio sperò e vinse, provando anche qui tutte quelle capacità ed attitudini colonizzatrici che il popolo italiano possiede in larga misura»⁴⁴.

⁴² Intervista con Marilena Stabilini, Rovetta, Bergamo, 6 novembre 2010.

⁴³ NAG, CSO 21/1/10 Complaint by the Italian community.

⁴⁴ D'Alberto, *Sika Gua*, p. 225.

Oltre alla posizione subordinata rispetto alla Gran Bretagna, gli immigrati, in epoca fascista, subirono una politica estera che ignorò completamente l'Africa occidentale. Anzi, come ricordava Marilena Stabilini, il padre Angelo pur essendo fascista, fu considerato un «*lavativo perché andava a lavorare in Africa, e non a combattere nelle guerre d'Africa*»⁴⁵. L'attenzione italiana durante l'epoca fascista era infatti indirizzata solo verso le colonie⁴⁶.

L'imperialismo fascista in Africa, come scriveva Viginò D'Alberto, aveva solleticato, però, l'orgoglio degli italiani all'estero: «*anche l'Italia – dopo l'impresa etiopica – entrava nell'ambito delle grandi nazioni; e noi emigranti eravamo convinti che il nostro prestigio, nonostante tutti gli aspetti negativi, fosse in netta ascesa. C'erano pertanto valide ragioni per sentirmi orgoglioso dei miei natali*»⁴⁷.

Molti degli italiani in Gold Coast furono parte dell'élite dei *contractors* e di quelli che gli amministratori coloniali definirono italiani di prima classe⁴⁸. Riuscirono a fare fortuna e a migliorare le loro condizioni di vita sia in Africa che in patria. Viginò D'Alberto, tornò nel 1939 in Italia per una vacanza, dopo sei anni di lavoro, e pur essendo un semplice impiegato, aveva accumulato una discreta quantità di denaro:

potevo anche ritenermi soddisfatto della mia campagna africana; quelle 1300 sterline di risparmi non rappresentano certamente una grande fortuna, ma mi consentivano finalmente di fare un po' di ... castelli in aria! Provvedevo subito a pagare i miei debiti, mi compravo una macchina di seconda mano e mi preparavo a trascorrere i sei mesi di prevista vacanza senza preoccupazioni di carattere finanziario. Ov-

⁴⁵ Intervista con Marilena Stabilini, Rovetta, Bergamo, 6 novembre 2010.

⁴⁶ Sul colonialismo fascista si veda: Angelo Del Boca, *Gli italiani in Africa orientale*, II e III, Mondadori, Milano 1986 e 1992; Id., *Le guerre coloniali del fascismo*, Laterza, Roma-Bari, 1991; Federico Cresti, *Oasi di italianità. La Libia della colonizzazione agraria tra fascismo, guerra e indipendenza (1935-1956)*, SED, Torino 1996; Nicola Labanca, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Il Mulino, Bologna 2002; Id., «Non emigranti, ma esercito del lavoro»: i ventimila in Libia (1938) e la propaganda dell'Italia fascista», in Id. e Daniela Melfa, a cura di, *Da maestrale e da scirocco. Le migrazioni attraverso il Mediterraneo*, Giuffrè, Milano 2006, pp. 37-62; Gian Luca Podestà, *Il mito dell'impero. Economia, politica e lavoro nelle colonie italiane dell'Africa orientale 1898-1941*, Giappichelli, Torino 2004; Giampaolo Calchi Novati, *L'Africa d'Italia. Uno storia coloniale e postcoloniale*, Roma, Carocci, 2011; Matteo Pretelli, «Fascismo e postfascismo tra gli italiani all'estero», in Corti e Sanfilippo, a cura di, *Migrazioni*, pp. 371-386.

⁴⁷ D'Alberto, *I roasiani*, p. 174.

⁴⁸ Come vedremo nelle prossime pagine, nel momento della deportazione degli Italiani verso il campo di prigionia in Giamaica, gli amministratori coloniali britannici chiesero che i prigionieri venissero suddivisi secondo la classe di viaggio con la quale erano soliti navigare per raggiungere la Gold Coast.

*viamente ero lontano dal pensare che le mie ferie, invece di sei mesi, sarebbero durate quasi otto anni!*⁴⁹

Marilena Stabilini raccontava di come suo padre, partito per la Gold Coast nel 1935, tre anni dopo tornò ricco e «*comprò un palazzo del '600 nella via più importante di Rovetta, dove la nobiltà locale risiedeva. Come era tradizione sanò i debiti di famiglia e intestò la casa al padre*»⁵⁰. Dopo pochi mesi fece ritorno in Gold Coast per un altro turno di lavoro, ma con l'entrata in guerra dell'Italia, nel 1940, tutti gli italiani furono imprigionati e dopo pochi mesi deportati.

Chi si trovava ai più bassi livelli delle gerarchie sociali si dovette confrontare con le ostili condizioni di vita africane e con la difficoltà di riuscire a risparmiare soldi e migliorare effettivamente le proprie condizioni economiche, una volta tornati in Italia. Indubbiamente più critiche furono le condizioni dei molti italiani che giunsero in Africa come semplici muratori o minatori. In fondo alla gerarchia coloniale vi erano i minatori, come il menzionato Vincenzo Brasi, che, a prescindere dalla nazionalità, rappresentavano comunque dei “fuoricasta”.

La descrizione del viaggio in nave, questa volta da parte dello stesso Vigno D'Alberto, viaggiatore di terza classe, ci fornisce un quadro sintetico della gerarchizzazione della comunità dei bianchi, ricordando che già la scelta del battello denunciava la posizione all'interno della colonia: «*i passeggeri erano divisi in quattro classi che rispecchiavano l'ampia gamma di categorie viaggianti, (...) Non di rado si poteva incontrare, in questa classe infima, anche qualche roasiano a corto di mezzi, disposto a dare una mano in cucina o nella cambusa in cambio di vitto*»⁵¹.

Difficile trovare testimonianze capaci di restituirci la qualità dei rapporti tra gli italiani e la popolazione locale. Molte furono le relazioni di concubinaggio con le donne locali e molti i figli che nacquero da queste relazioni; ma analizzare questo complesso aspetto della vita coloniale ci condurrebbe fuori dal tracciato principale seguito in questo articolo. Gli italiani, come anche le diffuse relazioni di concubinaggio dimostrano, ebbero nei confronti della popolazione locale atteggiamenti in linea generale simili a quelli tenuti dai colonizzatori. I rapporti furono pervasi dalle molte sfumature del razzismo, passando da una fascinazione esotizzante,

⁴⁹ D'Alberto, *I roasiani* p.174.

⁵⁰ Intervista con Marilena Stabilini, Rovetta, Bergamo, 6 novembre 2010.

⁵¹ D'Alberto, *I roasiani*, p. 13.

a un atteggiamento paternalista fino ai più diffusi luoghi comuni sulla pigrizia, l'infantilità e l'arretratezza degli africani. Non si scostarono dunque dalle posizioni britanniche.

Tina D'Alberto, in visita a una scuola di agraria, chiedeva al suo accompagnatore britannico se l'educazione sarebbe stata in grado di cambiare l'approccio all'agricoltura dei locali, e poi commentava: «già, non è facile indurre chi ha nel sangue per atavismo l'avversione al lavoro: per quanto, questa avversione sia largamente giustificata dalla generosa prodigalità con cui la madre terra offre loro i grandi doni di cui è ricca»⁵². Viginò D'Alberto era invece capace di rendere la vita lavorativa, palesando qualche dubbio sulla propria superiorità:

due giorni dopo il mio arrivo mi venne affidata una "gang" di una dozzina di neri, capeggiati dal solito "head man", che aveva il modesto compito di rifinire e ripulire i bordi della sede stradale ultimata; era la squadra dei "gnama-gnama" [un termine molto usato dai roasiani, in lingua Fanty, per indicare un individuo spregevole e addetto a lavori meschini]

[...]

*Ovviamente il lavoro dei "gnama-gnama" e degli asfaltatori non mi aveva entusiasmato, tanto più che i rispettivi capi squadra ne sapevano assai più di me; il mio compito era limitato nel controllare che i neri non andassero a dormire nel bosco [...] e unico segno tangibile della mia superiorità – mettere la mia sigla sulle "tichette" (o carte di lavoro) alla fine della giornata*⁵³.

In ogni caso i neri restavano una confusa massa di persone che si muovevano sullo scenario delle esistenze dei bianchi e degli italiani. Quasi sempre senza nome, a parte i *boy*, e come oggetti più che soggetti di un'Africa che continuava a essere misteriosa e oscura.

Deportazione degli italiani

La posizione marginale degli italiani esplose nella sua evidenza al momento dell'ingresso in guerra. L'amministrazione coloniale decise di internare tutti gli italiani, i tedeschi e i giapponesi, per poi deportarli in Giamaica, dove, già nell'agosto del 1940, s'iniziò

⁵² D'Alberto, *Sika Gua*, p. 100.

⁵³ D'Alberto, *I Roasiani*, p. 35.

la costruzione di un campo per accogliere i prigionieri di guerra⁵⁴. Da principio sembrò esserci la possibilità di una negoziazione. Il 3 maggio 1940, l'Executive Council stabiliva che allo scoppio della guerra sarebbero stati internati solo gli italiani "ill-disposed", mentre quelli che, secondo i Commissioners of Police, potevano godere di fiducia, sarebbero rimasti liberi sulla parola, quelli sospetti sarebbe dovuti comparire davanti a un'apposita Commissione che avrebbe valutato ogni singolo caso. Da Londra, le indicazioni del Secretary of State, erano di internare tutti gli italiani tra i 16 e i 60 anni che si fossero rivelati essere membri del partito fascista italiano⁵⁵. Con un telegramma del 5 giugno del 1940, si alzava a 70 anni l'età degli italiani da internare e venivano incluse anche le donne⁵⁶.

Nel giugno già 174 italiani erano stati internati. La situazione era precipitata e i britannici iniziarono a fare indagini anche sugli europei che avevano intrattenuto rapporti con italiani ritenuti sospetti. Chi aveva prenotato la nave per fare ritorno in Italia prima dell'ingresso dell'Italia in guerra venne bloccato, come Selva, un importante *contractor*, che secondo le testimonianze raccolte dai britannici risultava aver partecipato alla marcia su Roma ed essere una persona potenzialmente pericolosa. Selva riuscì, prima di essere internato, a vendere metà della sua attività a Agostino D'Alberto, che si trovava in Italia, per una cifra pari a 143.000 lire⁵⁷.

Diverse furono le petizioni scritte dagli italiani già internati ad Accra o Kumasi, ma nessuna fu presa in considerazione. Nel settembre del 1940, gli internati a Kumasi, scrissero un appello firmato da tutti gli italiani detenuti, per chiedere la liberazione e la possibilità di rimanere in Gold Coast a lavorare⁵⁸. La Gran

⁵⁴ Un telegramma del 17 agosto informava i governatori di Nigeria, Gold Coast e Sierra Leone, che il campo sarebbe stato pronto in otto settimane (NAG, CSO 23/2/6, Treatment of enemy aliens in time of war).

⁵⁵ NAG, CSO 23/2/5, Treatment of enemy aliens in time of war

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ NAG, CSO 23/2/6.

⁵⁸ Nella petizione indirizzata al Governatore, Sir Arnold Hodson, si legge: «*it is our sincerest desire to stay and remain in this country subject to Your Excellency's kind approval. The reason for this petition are: 1) after having spent so many years in the colony we have now fully acclimatised ourselves. 2) We all are satisfied with our food and feel certain that by continuino to feed ourselves in the way we are doing now that shall keep perfectly fit. [...]. 3) We should voluntarily accept the risk for our own health if it should be effected through staying out long in a tropical country. We express our deepest tank in anticipation for a favourable reply to our appeal*» (NAG, CSO 23/2/6). La petizione era giocata su temi ben distanti da quelli

Bretagna decise che nessun italiano dovesse essere rilasciato, poiché non vi erano le risorse umane per affrontare i singoli casi e verificare che si trattasse effettivamente di oppositori del regime fascista. D'altra parte, come evidenziato nel *Civilian Internees of Enemy Nationality. Categories of Persons Eligible for Release from Internment and Procedure to be Followed in Applying for release*, stampato nell'ottobre 1940, poteva essere rilasciato solo chi fosse stato riconosciuto come un oppositore al regime fascista e un sostenitore della causa alleata⁵⁹. Ma le linee guida per il rilascio dei prigionieri mettevano in luce come, non essendoci italiani già classificati come antifascisti, si sarebbe dovuto prendere in considerazione ogni singolo caso e costituire un Advisory Committee.

Nel medesimo telegramma dell'agosto 1940, in cui si annunciava che la Giamaica sarebbe stato il luogo scelto per la deportazione, si chiedeva agli amministratori coloniali un elenco degli internati con indicazione della professione e della classe sociale di appartenenza. La classe di viaggio abitualmente utilizzata dagli internati per giungere alla colonia fu adottato come criterio di classificazione. Il governo britannico era inoltre interessato alla specializzazione degli internati e quindi alla possibilità di sfruttare le loro competenze. Tra gli italiani, vi era solo un prigioniero che sembrava rientrare nella categoria d'interesse stabilita dal governo britannico. Si trattava di un ingegnere meccanico, F. Perotti, ma il rapporto lo definiva un fascista, aveva infatti partecipato alla marcia su Roma e quindi se ne sconsigliava il rilascio. Per quanto riguarda gli altri italiani, il General Attorney, nel settembre del 1940, scriveva:

*Of the other Italians the great majority are contractors and miners, most of whom were employed on the mines. So far as we know none are highly skilled and as no application for their release has at any time been made by the Mining Companies it may, we think, be assumed that either they did not regard the mas occupying key positions or if they did, that they considered the advantage of employing them would be outweighed by the disadvantages. We do not recommend the release of any of them*⁶⁰.

Nel settembre 1940, gli italiani detenuti in Gold Cost erano 196, tra questi tre donne. Dall'elenco degli internati si ha con-

che preoccupavano l'amministrazione coloniale, sintomo di una certa ingenuità e ignoranza da parte della comunità italiana.

⁵⁹ NAG, CSO 23/2/7, Treatment of enemy aliens in time of war.

⁶⁰ NAG, CSO 23/2/6.

ferma che la maggior parte di loro lavorava effettivamente nelle miniere e risulta evidente la persistente struttura familiare e regionale dell'emigrazione italiana in Gold Coast. Nell'ottobre 1940 fu annunciato l'arrivo della nave Pennlan che avrebbe portato i prigionieri in Giamaica. La nave sarebbe passata ai primi di novembre da Freetown, si sarebbe diretta a Lagos e quindi si sarebbe fermata a Takoradi per imbarcare i prigionieri, come di fatto avvenne, il 13 novembre del 1940. Una fase della migrazione italiana in Africa si chiudeva definitivamente, anche se molti, dopo la fine della guerra, fecero ritorno per cercare di recuperare parte delle loro proprietà o per intraprendere nuove attività.

Alessandra BRIVIO

alezup@yahoo.it

Università Milano Bicocca

Abstract

The aim of this article is to draw the history of the Italian migration to the Gold Coast, during the colonial period, from the beginning of Nineties to the Italian entry into the second War World. Two are the main Italian communities that migrated to the British colony: the “piemontesi” employed in the construction works and the “bergamaschi” mainly employed in the mines works. The first point here discussed is the ambiguous position assumed by the Italian community, on one side marginalized and subordinated to the British colonizers and on the other side able to impose their power to the local population. The second point is to analyse the hierarchical structure of the colonial society, the immigration rules and the many shape that racism – Europeans to Africans, British to European, rich to poor – could assume in the colonial contest.

The Qrāna Italian Jewish Community of Tunisia between the 18th and the 19th Centuries: An Example of Transnational Dimension

For some communities integration into host countries allows the preservation of the group's identity and therefore the group's history. They become transnational communities which, as sociologist Riva Kastoriano underlines, are «*compositions of individuals or groups established in the bosom of different national societies, which take interests and common references (such as regions, religions, languages) and depend on transnational research to reinforce their solidarity across national frontiers*»¹. One then comes to create a new concept of urban socialization based on transnational systems, which reveals a link with the motherland on one side, and active participation in the host nation on the other. Both places become a microcosm in which the determining element is based on the aspect of relations and exchange between them.

One example of a transnational community is the Sefardic Jewish population from Livorno, the Qrāna who started to establish themselves in the regency of Tunis from the 16th century. Intrinsically a *transcultural* city, Tunis provided a sincere welcome for many migrant communities, as revealed by a 16th century document which described how it was in this city: «*An atmosphere of joyousness, of voluptuous laziness, which enshrouded the Tunisian people under a clear sky. Foreigners are characterised of contrasting elements: a mixture of twenty nations, of people who had arrived from all horizons but settled there for*

¹ Riva Kastoryano, «Immigration, Communautés transnationales et citoyenneté», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 165, 2000, p. 353-359, and Michel Bruneau, «Les territoires de l'identité et la mémoire collective en diaspora», *L'Espace géographique*, (35), 4, 2006, p. 328-333.

so many years that created, with thanks to climatic influence, a harmonious people, indolent, utopist and peaceful [...]»².

The relationship between Tuscany and Tunisia dates back to the 12th century, when Pisan merchants would sell their products to the North African countries. Then considered the Paris of the Barbary Coast, it was the first port of call for commercial operations between Livorno according to the definition of the historian Ersilio Michel³. One gathers from sources such as Treaties periodically signed between the Grand Duke and the Regency, from official Government communications and private letters, that commercial and personal relations did certainly exist between the parties in discussion. Consequentially, the concession of the Bey of *Fondouk* (Arabic translation قندق) to provide residence to the people from Pisa in cities like Tunis and Madhia had a considerable role for the maturation of commercial relations⁴. These areas were completely separate from the cities, but the local population was not admitted and the *Fondouk* in fact presented an area enclosed by a wall, with only one entrance which was patrolled by a guard who permitted entry only to individuals authorized by their Consul. Inside the compound there were housing, artisan workshops, an oven and a lodge where the community Consul resided. In Tunis, the *Fondouk* would gather inside the walls, in the surroundings of the eastern door Bāb Al Bahr facing the sea. A great European quarter became established, densely populated, even by Livornese Jews who moved to Tunis between the 16th and 17th centuries⁵.

These Jews of European origin, whose history is linked to the diasporas in the Mediterranean Sea, followed by the hunt from the Iberian peninsula by Isabella of Castiglia in 1492 and replicated by the Portuguese in 1497⁶, were named in Tunisia with the form of

² «Un'atmosfera di spensieratezza, di pigrizia voluttuosa, che avvolgeva sotto un cielo limpido la popolazione tunisina composta dagli elementi più disparati: un misto di venti nazioni, di gente venuta da tutti gli orizzonti ma stabiliti in quel luogo da tanti anni che aveva finito col creare, grazie all'influenza del clima, un popolo armonioso, indolente, sognatore e pacifico [...]» (Nullo Pasotti, *Italiani e Italia in Tunisia dalle origini al 1970*, Finzi, Roma 1969, p. 16, translated by Leila El Houssi).

³ Ersilio Michel, *Esuli italiani in Tunisia*, ISPI, Milano 1941, p. 50.

⁴ «Au départ c'est le gr. "auberge" transmis par le syr. Pandūqiyyūn 'taberna, hospitium' قنداق» (Abdelmajid El Houssi, «Voyage par l'Italie de l'arabe قندق funduq», *Bulletin de la S.E.L.E.F.A.*, (5), 2, 2005, p. 23).

⁵ See Ennio Concina, *Fondaci*, Marsilio, Venezia 1997; Ottavio Banti, «Pisa, Tunisi e il Maghreb tra XII e XV secolo», in Vittorio Antonio Salvadorini, a cura di, *Tunisia e Toscana*, Edistudio, Pisa 2002, p. 31-50.

⁶ There were other sefardic communities at Bayonne, Bordeaux, Antwerp, Amsterdam, Venice and Livorno.

address *Qrāna* from the plural of *Gorni* in Italian, which derived from the distortion of Leghorn, that is today the Tuscan city of Livorno⁷. «*The Grana – the Arab name for Hebrews of Andalusian origin, refugees at Livorno in the 16th century under the protection of the Duke of Tuscany [...] – are influential to the Beylical buildings, where they guarantee the Jews, mainly medical, financial and diplomatic duties*»⁸. These people, thanks to the help of the Sefardic capillary system, controlled commercial traffic among the ports of Tunis, Biserta and Livorno, which were constantly developed from the 16th century, even during the period of economic fragility which invested the Tunis beylikat in the 19th century⁹.

Numerically important compared to the other countries of the Barbary Coast, the *Qrāna* community embedded itself in the city's urban space as showed from the description of the arrival of Federico Mathieu, an official to Tunis, sent on a mission to North Africa by the Italian Government.

I went ashore in Goletta on February 2nd, 1879, with a beautiful weather and friendly sea on that beach, often rough and stormy with a sirocco wind. Goletta is a pleasant very small town, landing-stage for those going to Tunis, like Piraeus for those going to Athens. [...] My first impression was the odour of a thousand scents, which was more perceptible when mixed with a very sweet Spring warmth, irradiated by an already warm Sun, in a very pure cobalt blue sky. I felt I was in an environment different from ours. [...] it was an atmosphere full of ecstasy, forecasting it and making my mood ready for bliss. This sensation was followed by the sight of a lively swarming of Jewish women having a walk under the shadowy plane trees of the wide avenue. It was Saturday, so a holiday, when in the afternoon and afterwards

⁷ The link between Jewish Italians with Tunisia comes from Livorno: the Granduke Ferdinando I de' Medici (1549-1609) decided to increase commerce by creating the new port of Livorno. It was a way of bringing profitable economic activity from all over the region. The arrival of Jewish Spaniards and Portuguese was not a disorganised escape to new territories, but rather a settlement from the fruit of negotiations. See Elia Boccara, «La comunità ebraica portoghese di Tunisi (1710-1944)», *La rassegna mensile di Israel*, (LXVI), 2, 2000, p. 31.

⁸ «*Les Grana – le nom arabe des israélites d'origine andalouse réfugiés à Livourne au XVI^e siècle sous la protection du duc de Toscane [...] – sont influents au palais beylical, où ils assurent des fonctions de juifs de cour, fonctions médicales, financiers et diplomatiques essentiellement*» (Claude Liauzu, *Histoire des migrations en Méditerranée occidentale*, Éditions Complexe, Bruxelles 1996, p. 50, translated by Leila El Houssi).

⁹ Maurizio Vernassa, «Presenze toscane nella Reggenza di Tunisi (1843-1851)», in Salvadorini, a cura di, *Tunisia e Toscana*, p. 433-484.

women are accustomed to meet one another and go for a walk, proceeding three or four in a row [...] jilting and swaying their portly figures [...] with very free manners [...] all this was for me, recently landed, something very new and different [...]»¹⁰.

In any case, the Livorno Jewish community imposed itself upon the already existent Jewish community in Tunisia creating many divergences¹¹. The new arrivals, who enjoyed privileges over native Jews, took a large part of commercial activity, thanks to the deep links they maintained with Livorno and refused to integrate with the Tunisian Jews¹² as evident in the Act of 1741 in which the community of Tuansa (plural of Tunsî, which means Tunisian in Arab) recognized the autonomy of the *Qrāna*¹³. Interesting enough is the testimony of the American Consul in Tunis from 1814 until 1815, Mordechai Manuel Noah, who reveals his

¹⁰ «Sbarcai alla Goletta il 2 febbraio 1879 con tempo splendido e mare amico in quella spiaggia, spesso agitata e burrascosa quando gira scirocco. La Goletta è un'amenità cittadina, luogo di approdo per chi va a Tunisi, come il Pireo per chi va ad Atene. [...] La prima impressione che ricevetti fu una fragranza di mille profumi, la quale si rendeva più sensibile per essere commista ad un dolcissimo tepore primaverile, irradiato da un sole già caldo, in un cielo del più puro cobalto. Sentivo di essere in un ambiente diverso dal nostro. [...] era un'atmosfera che procurava l'estasi, che la preannunziava e, disponeva l'animo alla beatitudine. A questa sensazione si aggiungeva la vista di un brulichio movimentato di donne ebreo a passeggio sotto i platani ombrosi dell'ampio viale. Era giorno di sabato perciò festivo, nel quale al pomeriggio e dopo, le donne sogliono darsi convegno per passeggiare, procedendo a tre o quattro unite [...] civettando e dondolando le corpulenti persone. [...] con un comportamento molto libero. [...] tutto questo, era per me, arrivato di fresco una cosa tanto nuova e diversa [...]» (Federico Mathieu, *Vicende e Profili – Memorie di un funzionario di Pubblica Sicurezza*, G. Romagna & C. Editori, Roma 1912, pp. 51-52, translated by Leila El Houssi).

¹¹ There was already a Jewish community in Tunisia for some centuries, where the foundation of Hara (the Jewish area of Tunis) dates back to the 11th century. See Paul Sebag and Robert Attal, *La Hara de Tunis, évolution d'un ghetto Nord-Africain*, Publications de l'Institut des Hautes Études de Tunis PUF, Paris 1959.

¹² The new Jews of Livorno were linked to their Iberian origins, as much that one of the clauses in the *Livornina* impeded the opening of a new synagogue of different ritual than theirs, and the arrival of new Jewish element in the city was linked to the *ballottazione*, or the acceptance of new arrivals of *massari* of the Jewish Livornese nation; *ballottazione* only if the same people were willing to become sefardics. These Jewish merchants, who were very much linked to their history and traditions including speaking Spanish and Portuguese, became important commercial contacts from the 17th century, creating a new Jewish community in the capital. See Filippo Petrucci, «Una "comunità nella comunità": gli ebrei italiani a Tunisi», *Altretalia*, 36-37, 2008, p. 174.

¹³ In the 18th century in Tunis there were between ten and fifteen thousand Jews, half of the whole Jewish population of Tunisia. See Paul Sebag, *Histoire des Juifs de Tunisie: des origines à nos jours*, l'Harmattan, Paris 1991, p. 84.

true opinion on the number of Jews present in the territory and underlines the difference between the two sub-communities:

Les juifs de Barbarie portent une tunique bleue sans cols ni manches, et par dessous, d'amples manches de lin ainsi que de larges pantalons de même tissu, pas de bas, sauf en hiver, et des babouches noires; ils portent aussi une petite calotte noire sur la tête qui est rasée et entourée d'un tourbant de soie bleue. Ils ne sont pas autorisés à porter d'autres couleurs. Les juifs italiens sont vêtus comme les résidents chrétiens, avec un sus un haïk ou bournous. Ils habitent un quartier particulier de la ville et sont sous l'autorité d'une personne nommée par le Bey, laquelle juge de tous les litiges et ordonne, si besoin est, qu'un châtement corporel soit infligé; ils ont ainsi le privilège d'être gouvernés par des hommes de leur confession; ils aident leurs coreligionnaires pauvres, et les riches sont forcés de payer le double du prix les articles de luxe, la moitié allant aux pauvres¹⁴.

Conversely in other states of Maghreb where other European Jews were integrated into the local Jewish community, there were too many social and economic differences in Qrāna and Tuansa: initially their relations were good, but they deteriorated quickly for religious and economic reasons. The Livornese Jews, whom many sources defined also as European Jews or Christian Jews, built a “community within a community” and, as the observer Corrado Masi reveals: «*In Tunis, the Livornese Jews lived in the slums of the Hara area, next to the native Jews who were not in good faith towards them, and were looked at with distrust due to the “différence de civilisation”*»¹⁵.

In 1905 the writer Eusèbe Vassel noted that the Jews in Tunisia had formed a state within a state and the Livornese «*constituted a state in the Jewish state*»¹⁶. The native Jews started to build their own urban area inside Hara (Arab name for the Jewish ghetto) at first and subsequently in the adjoining areas. They built their own cemetery, courts, and place of worship the Slet synagogue in Hara under Rabbi Haïm. Furthermore, they

¹⁴ «Mordekhai Manuel Noah, *Travels in England and Barbary States*», in Robert Attal and Claude Sitbon, *Regards sur les Juifs de Tunisie*, Albin Michel, Paris 1979, p. 39.

¹⁵ «*A Tunisi, gli ebrei livornesi vivevano nelle angustie del quartiere Hara a fianco degli ebrei indigeni, ma non certo, in buona cordialità di rapporti con costoro, da cui erano guardati con diffidenza per la “différence de civilisation”*» (Corrado Masi, «Il Granducato lorenese e i “livornesi” in Tunisia», *Bollettino storico livornese*, (1), 3, 1937, p. 229, translated by Leïla El Houssi).

¹⁶ Eusèbe Vassel, *La littérature populaire des israélites tunisiens avec un Essai ethnographique et archéologique sur leurs superstitions*, E. Leroux, Paris 1905, p. 19.

participated in the construction of prestigious palaces, medersas, zaouias, tourbas (buildings for sepulchre), fondouks, public fountains and new souks. The *radio-concentrique* structure, based on the mosque and the souk, was normally centrally-located, and expanded a market area called «Suq al Qrāna»¹⁷. The streets of the *Livornesi* therefore became the commercial centre of the city, where important community businessmen would undertake commercial activity.

Some of the more active Livornese Jews in the manufacturing industry of the area were the Boccaras in the export of grain and metal, the Ossunas who exported goods including coral, oil and textiles to Tuscan towns, and the Attias who specialized in the production of leather¹⁸. Few agricultural enterprises had real weight in gross commerce, but dominated the area in the export of grain, oil and metals, to the extent of rivalling the French who were notably prosperous in the 18th century.

Compared to relationships among the Livornese Jews, the Bey introduced a regulation in the Qrāna community in article II of the Tuscan-Tunisian treaty of 11 October 1822. Sanctioning the automatic protection by the Bey to all Tuscan residents for more than two years in Tunisia, it also imposed a customs duty of 3 per cent on the price of merchandise and foodstuffs.

*The Jews, so-called Qrāna, or Livornese, established for some time or for more years in Tunis, will always be regarded and considered subjects of the nation, without exception, and subjected to the same duties that are paid or would be paid by the natives. Those Jews who are temporarily coming to Tunisia will not be regarded nor considered Tuscan subjects even if carrying a Tuscan passport. Yet, if on their arrival in Tunis, they manifest their intention of settling there and encourage trade, or after two-year residence they establish themselves and their families, they would be included in the number of the so-called Qrāna Jews and Tunisian subjects*¹⁹.

¹⁷ See Jean-François Troin, *Le Maghreb - hommes et espaces*, Armand Colin, Paris 1987.

¹⁸ Paul Sebag, *Histoire des juifs*, l'Harmattan, Paris 1991, p. 219.

¹⁹ «*Gli ebrei, così detti Qrāna, ossia Livornesi, stabiliti da molto tempo, o da più anni in Tunisi, saranno sempre riguardati e considerati sudditi del Paese, senza esenzione di sorte e, sottoposti agli medesimi dazi, che pagano o pagheranno gli indigeni. E quelli ebrei che vi verranno in avvenire non saranno considerati o riguardati come sudditi toscani che venendovi di passaggio, con il loro passaporto. Ma manifestando, nell'atto del loro arrivo in Tunisi, l'intenzione di fissar visi e di commerciarvi per del tempo, o se dopo due annidi dimora, vi si stabilissero o vi fissassero domicilio con la famiglia allora saranno annoverati nel numero degli Ebrei così detti Qrāna e*

Despite the fact that the agreement was abrogated in 1846, in 1824 the Qrāna were subjected by Hussayn Bey to the authority of a qâ'id, a judge in charge of the community on behalf of the Bey government. This government regulated all Jews' matters.

In approximately the mid-19th century, the Qrāna numbered a thousand, of which almost half received protection or a foreign citizenship. Often, the protection statute provided unscrupulous merchants with the ability to escape from an *amîn* guardianship. The consular protection appeared almost as a sort of escape to the administrative modernisation operating inside the regency. In fact, the 1857 proclamation of the Fundamental Pact saw all citizens enjoy the same rights regardless of origin or religion. Mohammed Bey had rescinded the clothing requirements of Jews, their ability to purchase and the limitation regarding possession of land. Moreover, the Jews gained the ability to be judged in courts of appeal where there was a Jewish representative. Lastly the city doors of Hara which, up to that moment were «*closed at 10 o'clock each night and opened at 5 o'clock each morning*»²⁰ remained open to symbolize their emancipation²¹.

In reality, the Jews suffered discrimination but remained the most well-off class, corresponding to the Livornese who succeeded in obtaining protection from the regency by European powers. The European-origin-Jews became the most attentive and receptive element towards the West. Bey sent delegations of Jews to the European leaders in order to strengthen commercial relations. In 1861 Hussayn Bey sent a mandate for change in the city's structure and again sent European-origin-Jews to mediate relations between institutions and urban management. It was a change strongly desired by residents of Tunis, who admired the evolution in institutions which was achieved.

In the meantime, many Livornese Jews started to leave their homes in Hara, and according to evidence of the time, were dismissed with «*[...] des murs écroulés, crevés, malgré les étais. [...] portes affalées, latrines partout, dépôts d'immondices et tas de décombres à profusion. [...]*». In surrounding areas, the land was particularly pleasant:

di sudditi tunisini» (Daniele Pennacchio, «Ebrei fra Livorno e altri porti del Mediterraneo secondo i registri delle emigrazioni dell'Archivio storico della Comunità israelitica», in Vittorio Antonio Salvadorini, a cura di, *Studi mediterranei ed extraeuropei*, Edistudio, Pisa 2002, p. 232, translated by Leila El Houssi).

²⁰ Attal and Sitbon, *Regards sur les Juifs de Tunisie*, p. 63.

²¹ Jean Ganiage, *Les origines du protectorat français*, Maison tunisienne de l'Édition, Tunis 1959, p. 137.

*The gardens around the villa are beautiful, planted with magnificent fruit trees and tropical plants, fountains, etc. In those gardens many charming country houses have been built, of which many belong to our brothers*²².

The Qrāna undoubtedly belonged to the upper class. They were not key players exclusively in the commercial sector, but created initiatives also in the cultural sector. A case in point is the construction of the first theatre in Tunis, the Tapia Theatre in Zarqūn Street (named after a Livornese Jew). From the appearance of the theatre, there was a proliferation of halls where operas like *Rigoletto*, *La forza del Destino*, *La Traviata*, *L'Aida* and *Il Barbiere di Sevilla* were performed. Furthermore, other theatres were established and destined to prose such as il Teatro Italiano (the Italian Theatre) in Sidi Zahmul st. and another theatre in sidi Al Banna st, designated the *Opera dei Pupi*; the Gran Teatro and the Cohen Theatre, both for recitals of symphonic music. Many Italians appreciated opera and theatrical plays. Nullo Pasotti described them:

*To go out at night, especially during the winter, when [...] the mud covered the roads [...] everyone put on a pair of sandals with a large, light steel sole called «trampani», which covered a socked foot. Under the sole, another five or six centimetres of steel kept the foot from falling into the mud! To the spectators, the ladies showed off their latest fashion, very elegant gowns [...]*²³

On the cultural side, the first Italian language school available to both Italians and Tunisians was opened by the Livornese liberal intellectual and freemason Pompeo Sulema and his sister Ester in 1831. In 1840, another Jew of Livornese origin, G. Morpurgo, opened a school for Israelites which remained active until 1863²⁴.

With the foundation of the French Protectorate in 1881, the

²² «*Les jardins autour de la ville, sont beaux, plantés de magnifiques arbres fruitiers et des plantes tropicales, ornés de fontaines etc. Dans ces jardins ont été construites de charmantes maisons de campagne et beaucoup d'elles appartiennent à nos frères*» (Attal and Sitbon, *Regards sur les Juifs de Tunisie*, p. 63, translated by Leila El Houssi).

²³ «*Per uscir di notte, soprattutto d'inverno, quando [...] il fango ricopriva le strade [...] ciascuno metteva un paio di sandali con una larga suola di ferro leggero detti "trampani", in cui si poneva il piede già calzato. Sotto la suola di ferro, cerchi pure di ferro alti cinque o sei centimetri impedivano al piede di sprofondare nel fango! Agli spettacoli, le signore sfoggiavano toilette lussuose, all'ultima moda*» (Pasotti, *Italia e Italiani di Tunisia*, p. 17, translated by Leila El Houssi).

²⁴ See Michele Brondino, *La stampa italiana in Tunisia - Storia e società, 1838-1956*, Jaca Book, Milano 1998.

Jews remained subjects of the Bey and preserved their personal statutes. Naturally for the Qrāna the support still came from Italy – which was united in 1861 – that aimed to protect its citizens.

From the second half of the 19th century, a strong migration of Sicilians arrived in Tunisia and the Italian community became demographically remarkable. With the conventions stipulated between Italy and France in 1896, which guaranteed protection towards Italian residents in North Africa, Jews of Livornese background were certainly more attentive to their Italianness. The strong link with the tradition of the Italian *Risorgimento* characterized following generations as well.

Tab. 1: *Grand ducal Jewish subjects migrated from/to Tunis in the period 1825-1865, according to the archives of the Comunità Israelitica of Livorno*²⁵

	Number of migrants	Partial Percentage
Men	842	61
Women	264	19,1
Children	274	19,9
Total	1,380	100

Leila EL HOUSSEI
 elhoussileila@hotmail.com
Università di Firenze

Abstract

The relations between Tuscany and Tunisia date back to the twelfth century, when the Pisan merchants started to sell goods along the North African coast. Between the sixteenth and seventeenth century a group of Jews from Livorno moved to that coast, settling in Tunis, where they formed a community still active in the nineteenth century. These Jews of Italian origin never merged into the local Jewish community and instead kept alive the ties with Tuscany and Italy, by creating a true transnational reality.

²⁵ See Vernassa, «Presenze toscane», p. 41.

recensioni

Donatella Abbate Badin, a cura di, *Milady, Gentilissima Dama, Madame. Lettere di esuli italiani a Lady Morgan*, Trauben, Torino 2011, 138 p.

Questo volume raccoglie alcuni esemplari di lettere inviate a una lady irlandese da alcuni esuli risorgimentali italiani rifugiatisi in Inghilterra o altrove. È un *corpus* di trentotto documenti scoperti grazie alla ricerca di Donatella Abbate Badin, anglista e nota esperta di letteratura irlandese. Le lettere, scritte tra il 1819 e il 1855, si trovano nel fondo manoscritti della James Marshall and Marie-Louise Osborn Collection of Lady Sidney Morgan, conservate nella Beinecke Rare Book and Manuscript Library dell'Università di Yale. Donatella Badin si è imbattuta con queste corrispondenze seguendo il suo percorso di indagine sulla scrittrice irlandese Sidney Owenson, più nota come Lady Morgan. Autrice di molti romanzi nazionalisti, nel 1821 la Morgan scrisse anche una relazione di viaggio, *Italy*, nella quale non nascose le sue simpatie per le posizioni dei liberali italiani, che combattevano per l'unità politica del paese e contro i governi liberticidi di molti stati preunitari.

In occasione del suo viaggio in Italia, accompagnata dal marito da cui prese il cognome, la scrittrice entrò in contatto con gli ambienti liberali, soprattutto milanesi, e in particolare con quelli che per pochissimi anni dettero vita al *Conciliatore*. Molti di questi amici italiani, una volta costretti all'esilio, si rivolsero a Lady Morgan sia per chiedere sostegno per se stessi o altri esuli giunti in Inghilterra, sia per scambiare opinioni e impressioni con una donna colta e particolarmente sensibile alla causa risorgimentale.

Questa raccolta di lettere, pubblicata per celebrare i 150 anni dell'Unità – come avverte la curatrice nella sua introduzione – non aggiunge solo nuovi contributi di conoscenza al profilo letterario della scrittrice irlandese, ma risulta interessante anche per gli studiosi dell'emigrazione. Le lettere, infatti, sono scritte da esuli di rilievo come Berchet, Capponi, Confalonieri, Dal Pozzo, Foscolo, Gallenga, Pecchio, Pepe, Pucci, Porro Lambertenghi, Ravina e Radice, e offrono vari spunti di riflessione per uno di quei temi – come l'esilio risorgimentale – che appare ancora tra i meno analizzati nel pur ricco panorama degli studi sulle migrazioni italiane.

Le lettere scritte in italiano, o nell'inglese e il francese sgrammaticati utilizzati dagli esuli, offrono vari spunti per leg-

gere ambienti, protagonisti e percorsi dell'esilio risorgimentale. Esse restituiscono in primo luogo il quadro delle relazioni tra i diversi paesi che ospitavano i fuggitivi e le reti sociali costruite da questi sia con gli ambienti dell'esilio che con quelli dei loro patrocinatori. In secondo luogo rivelano come la stessa capitale irlandese, e non solo Londra, fosse la sede di molte attività di sostegno per la causa italiana. A Dublino, infatti, il salotto di Lady Morgan, situato in Kildare Street, era "luogo d'incontro dei sostenitori di una legislazione per l'emancipazione cattolica" e "accoglieva nel suo ambito anche intellettuali irlandesi di simpatie liberali che sostenevano varie cause estere" (p. 9). In terzo luogo aggiungono nuovi spunti di lettura alla difficile quotidianità degli esuli, rivelando soprattutto l'incessante ricerca di occupazioni adeguate a un livello di cultura spesso frustrato. E infine, ma non ultimo, questa corrispondenza offre un terreno di comparazione tra le rivendicazioni e le aspettative degli esuli italiani e quelle dei rappresentati di altri paesi europei. Le lettere contengono infatti molte riflessioni nelle quali si mettono a confronto i problemi della lotta risorgimentale con la questione nazionale irlandese. Lady Morgan e il suo consorte, seppure protestanti, erano convinti sostenitori della causa irlandese nondimeno di quella italiana. E la scrittrice in particolare, con la sua origine irlandese, capiva bene i grandi disagi della condizione degli esuli. «*Sebbene non avesse subito l'alienazione esistenziale dell'esilio [...] ben conosceva il senso di semi-estraneità in patria che lei, di famiglia modesta e, da parte del padre, di radici celtiche, doveva provare in mezzo alla classe dominante anglo-irlandese*» (p. 19).

Il volume, in definitiva, se nella sua parte documentaria offre materiali di riflessione storiografica, nella parte introduttiva si rivela anche un riuscito esempio di collaborazione disciplinare tra letteratura e storia. Tale sintesi viene infatti realizzata dalla curatrice grazie a una lettura della corrispondenza che non si ferma ai soli aspetti letterari ma racconta anche episodi, circostanze, aspettative e impressioni, che arricchiscono la storia dell'esilio politico risorgimentale.

Paola CORTI

Paola Dusi e Luigi Pati, a cura di, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011, 414 p.

La scuola e la famiglia, secondo Maurizio Ambrosini, rappresentano le tradizionali istituzioni di mediazione che vengono oggi messe sotto pressione in modo più evidente dalle cosiddette "seconde generazioni" dell'immigrazione. Per quanto

riguarda la famiglia si possono evidenziare i seguenti aspetti problematici che meritano di essere considerati con particolare attenzione: il fenomeno del rovesciamento dei ruoli, attraverso il quale i figli, in virtù di una migliore conoscenza della lingua possono assumere precocemente responsabilità adulte nel confronto con la società ospitante, fino a diventare, per alcuni versi, i “genitori dei loro genitori”; la perdita di autorevolezza e capacità educativa da parte dei genitori, che non sono supportati da una rete di prossimità e di collaborazione informale e sono superati dai figli per domestichezza, socializzazione, capacità di interazione con la società ricevente; le tendenze dei figli a rifiutare le forme di integrazione subalterna accettate dai padri; la resistenza nei confronti della «*trasmissione di modelli culturali ispirati alla società di origine, così come l’avevano conosciuta i genitori, a volte idealizzandola o comunque sottovalutando le trasformazioni che anch’essa attraversa*» (Maurizio Ambrosini, *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall’immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in Id. e Stefano Molina, a cura di, *Seconde generazioni. Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2004, p. 34); i conflitti intergenerazionali motivati da ragioni diverse; le problematiche di genere e di equilibri interni alle famiglie, poiché le pressioni conformistiche sono generalmente più forti nei confronti delle figlie, mentre i maggiori problemi sociali riguardano i figli maschi.

La scuola, ovviamente, riveste un ruolo cruciale e diventa prioritario indagare il rapporto tra sistema scolastico e “secondo generazioni” facendo attenzione alle seguenti aree problematiche: «*le differenze nel successo scolastico di componenti nazionali diverse dalle seconde generazioni immigrate, tali per cui l’idea di una condanna ineluttabile alla discriminazione o comunque al fallimento scolastico tende a essere circostanziata e problematizzata; il rapporto tra progetti migratori familiari, stili educativi e rendimento scolastico delle seconde generazioni [...]; le tendenze a diversificare gli investimenti educativi sui figli maschi e sulle figlie femmine, che manifestano la riproduzione di codici culturali in cui il destino delle donne permane subalterno e vincolato all’ambito familiare [...]; la scuola come luogo di conflitto culturale, in cui la posta in gioco concerne la difesa e la riproduzione dell’identità ascritta [...]; la necessità di elaborare una prospettiva pedagogica interculturale in grado di contemperare assimilazione paritaria nella società ricevente e valorizzazione delle diverse identità culturali, evitando di ridurre a cristallizzazioni folcloristiche*» (Ambrosini, *Il futuro in mezzo a noi*, p. 37).

I cambiamenti sociali in atto impongono sempre di più, all’interno di tale contesto, la necessità di instaurare nuovi le-

gami tra le principali istituzioni educative: famiglia e scuola in primo luogo. Il volume curato da Paola Dusi e Luigi Pati a partire dall'analisi dell'esperienza, anche multiculturale, di diversi paesi europei offre spunti concettuali ed operativi ai docenti e ai genitori al fine di promuovere reali forme di corresponsabilità educativa. La riflessione pedagogica condotta in diversi paesi europei individua nell'intreccio di alleanze educative tra genitori e insegnanti una dimensione cruciale della professionalità docente.

I saggi che compongono il volume, con riferimento ad un'ampia letteratura internazionale, delineano una figura professionale, quella dell'insegnante, resa oggi più complessa dalla necessità di condividere con i genitori l'educazione dei figli. «*La cura dei figli è responsabilità dei genitori, come sanciscono i dettati costituzionali e le leggi in materia di educazione, ma questi ultimi non possono essere lasciati soli. I cambiamenti demografici, economici, sociali e culturali che interessano il mondo contemporaneo esigono nuovi legami tra le principali istituzioni educative chiamate ad aver cura delle nuove generazioni*» (Paola Dusi e Luigi Pati, *Introduzione*, p. 6).

La corresponsabilità educativa rappresenta il punto di arrivo di un lungo cammino di partecipazione. Pensare ad un rapporto «*casa-scuola all'insegna della corresponsabilità significa riconoscere il ruolo, l'identità educativa e i significati di cui genitori e insegnanti sono portatori*» (Dusi e Pati, *Introduzione*, p. 7). Il saggio di Luigi Pati (*La corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia all'insegna del confronto fra culture educative*) precisa come il progetto educativo elaborato a scuola non possa prescindere dal coinvolgimento diretto della famiglia che costituisce l'ambito educativo primario. Ciò assume "colorazioni particolari", considerando la presenza sempre più numerosa di genitori d'altrove, portatori di altre culture educative. E, tuttavia, per quanto importante e decisivo, il processo di collaborazione tra i diversi attori dei percorsi educativi non è né facile né scontato. Lo testimonia Paola Dusi nel suo contributo (*Il rapporto scuola-famiglia in Italia. Alla ricerca di alleanze educative possibili*) presentando i risultati di una ricerca empirica sulle strategie individuate dagli insegnanti per promuovere il rapporto scuola-famiglia, riconosciuto come dimensione cruciale della propria professione.

Il volume offre poi una ricca e documentata analisi del rapporto scuola-famiglia in alcuni Paesi europei (Danimarca, Polonia, Irlanda, Francia, Finlandia e Spagna) attraverso i contributi di studiosi come Birte Ravn, Jerzy Marek, Gerry Mac Ruairc, Jean-Louis Auduc, Leena Andonov, González Falcón e Antonio Romero Muñoz. I Paesi considerati presentano caratteristiche anche molto diverse ma ovunque il dibattito è aperto e le riflessioni sul rapporto scuola-famiglia sono molto spesso

al centro delle riflessioni sui sistemi educativi. La dimensione ormai multiculturale delle società europee e le ripercussioni sul sistema educativo trovano particolare spazio nel contributo di González Falcón e Antonio Romero Muñoz sull'analisi della relazione scuola-famiglia in Spagna, mentre i bisogni educativi delle famiglie immigrate sono al centro dell'indagine condotta da Nektaria Palaiologou, Odysseas Evangelou e Aggeliki Tsapakidou (*Le famiglie scolastiche trovano ascolto negli spazi scolastici? Il caso della Grecia*).

Il secondo contributo di Paola Dusi (*Genitori d'altrove e scuola primaria italiana. Costruire futuro per i propri figli*) testimonia come la scuola rappresenti per i genitori d'altrove il nuovo contesto di vita, dove si evidenzia la capacità di integrazione o di non integrazione della società di accoglienza. A partire dall'analisi di alcune interviste con genitori migranti di bambini che frequentano la scuola primaria, Paola Dusi, dando voce alle loro specifiche esigenze, propone alcune riflessioni sulle competenze professionali degli insegnanti necessarie per meglio accompagnare i genitori nel loro rapporto con il sistema scolastico.

Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Myriam Gremion e Valérie Hutter si soffermano poi sulle famiglie straniere la cui rappresentazione è spesso esposta all'influsso di stereotipi negativi. Dopo aver presentato la metodologia di indagine e il campione coinvolto nella ricerca, le autrici presentano cinque diversi scenari entro i quali può realizzarsi il rapporto tra scuola e famiglie migranti.

Il rapporto scuola-famiglia, come risulta dai differenti contributi, non è scontato e deve essere intenzionalmente progettato, realizzato e costruito. Per promuovere l'interazione tra insegnanti e genitori Bruno Humbeeck, Willy Lahaye, Angela Balsamo e Jean-Pierre Pourtois propongono di adottare un quadro concettuale condiviso tra casa e scuola. «Attraverso un percorso di co-educazione, genitori e insegnanti pongono al centro il processo di apprendimento del fanciullo e individuano riferimenti comuni nel rispetto dei saperi e degli ambiti d'azione di ciascuno, per giungere ad una definizione condivisa dell'atto educativo» (Dusi e Pati, *Introduzione*, p. 10).

Il volume, in sintesi, costituisce uno strumento prezioso che offre, in prospettiva comparativa e interculturale, riflessioni, indicazioni e proposte di lavoro per la costruzione della strategica alleanza famiglia-scuola. Le riflessioni proposte si fondano su una chiara visione pedagogica che riporta al centro dei processi educativi la persona e la sua irriducibile unicità.

Massimiliano FIORUCCI

International Organization for Migration, a cura di, *World Migration Report 2011. Communicating effectively about migration*, IOM, Geneva 2011, 158 p.

Il *World Migration Report 2011* è il sesto rapporto sulle migrazioni nel mondo pubblicato dall'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) a partire dal 2000. A differenza delle precedenti edizioni, il presente rapporto riserva una sezione alla storia recente dell'OIM, nel quadro delle celebrazioni per il 60° anniversario della sua fondazione.

La prima delle due sezioni in cui il rapporto si suddivide comprende due capitoli, il primo dei quali verte sulla necessità di prendere coscienza del ruolo cruciale che i mezzi di comunicazione giocano nella formazione dell'opinione pubblica riguardo ai temi migratori e, quindi, dell'impatto che le rappresentazioni di questo fenomeno e dei migranti stessi hanno sulle scelte politiche dei vari stati. La capacità degli attori coinvolti (politici, esperti, organizzazioni operanti nel settore) di comunicare informazioni e dati oggettivi ad un vasto pubblico costituisce un fattore che può favorire l'elaborazione e l'attuazione di una politica delle migrazioni di ampio respiro. Il rapporto presenta un'interessante rassegna di studi recenti sulla diffusione dell'immagine dei migranti e delle migrazioni presso l'opinione pubblica. La maggior parte di questi studi è rivolta ai paesi di destinazione, mentre più scarsa è la conoscenza delle percezioni che di questi temi si ha nei paesi di partenza.

I risultati delle ricerche empiriche, sebbene presentino un quadro articolato e differenziato, concordano su alcuni elementi. Nelle varie regioni del mondo le migrazioni non appaiono come il tema di maggiore preoccupazione presso il grande pubblico e tuttavia è costantemente presente nei sondaggi di opinione. La natura populista di molti dibattiti ha creato in parecchi paesi un clima in cui è fin troppo facile attribuire ai migranti la responsabilità di vari nodi problematici sociali o culturali. Le proposte dell'OIM vanno in quattro direzioni: sviluppare un discorso sulle migrazioni aperto, equilibrato e completo, de-politicizzare il dibattito e affrontare in modo diretto le questioni di interesse, lavorare con i media per sostenere una copertura equilibrata e riconoscere i migranti come agenti attivi di comunicazione.

Il secondo capitolo illustra i principali *trend* migratori del 2010-2011 e gli sviluppi nelle politiche, nella legislazione e nella cooperazione internazionale nello stesso periodo. Dalla panoramica globale si passa poi alle principali tendenze nei singoli continenti. Vengono in particolare esaminati: le conseguenze della crisi economica globale sui movimenti migratori, l'aumento dei profughi in fuga da catastrofi naturali e ambientali,

la situazione in Medio Oriente e nel Nord Africa e gli sviluppi del dialogo e della collaborazione tra stati attraverso il *Global Forum for Migration and Development* e i processi consultivi regionali (*regional consultative processes*).

La seconda sezione dedica il terzo capitolo ad un excursus storico dell'OIM. Il periodo considerato va dal 1989 ad oggi, dal momento che una precedente pubblicazione occasionata dal 50° anniversario di fondazione (2002) ne aveva già illustrato le fasi storiche precedenti. Questa seconda sezione sembra avere un intento di auto-promozione e di auto-difesa, in risposta a recenti critiche nei confronti di alcune scelte operative che sarebbero rivolte a favorire maggiormente gli interessi dei paesi industrializzati, a detrimento dei diritti dei migranti. In effetti, l'OIM non è un'agenzia dell'ONU e non opera con il mandato e la legittimazione del diritto internazionale, ma è responsabile solo nei confronti dei governi dei paesi che la sostengono finanziariamente. In concomitanza con la globalizzazione dei movimenti migratori che hanno messo in crisi le politiche nazionali, l'OIM è divenuta la più importante organizzazione intergovernativa (dopo l'UNHCR) che a livello mondiale si occupa della gestione delle migrazioni. Come ribadisce il presente rapporto, essa svolge un compito di consulenza nei confronti dei governi nel campo del cosiddetto *migration management* che intende superare politiche migratorie puramente difensive, per una regolamentazione più efficiente e razionale delle migrazioni, in grado di ridurre gli aspetti negativi e di accentuarne invece i benefici per i migranti, per i paesi di partenza e per quelli di destinazione. Recenti pubblicazioni (ad es. *The politics of international migration management*, a cura di M. Geiger e A. Pécoud) hanno, però, messo in luce la problematicità dei valori apolitici e manageriali professati dall'OIM che conducono ad affrontare le migrazioni come un problema tecnico, un effetto collaterale della globalizzazione e non come una questione politica con tutte le sue connotazioni – principi, lotte di potere, interessi divergenti e conflitti – che obbligano ad interrogarsi sulla necessità di un ordine mondiale più equo. A queste osservazioni il *World Migration Report 2011* cerca di rispondere in modo indiretto enucleando più esplicitamente i principi a cui si ispira l'OIM e mettendoli in correlazione con gli interventi realizzati sul campo.

La lettura di questa seconda parte risulta quindi interessante per coloro che seguono l'evoluzione della nozione di *migration management* e delle politiche che si ispirano ad essa, anche alla luce del dibattito critico avviato da diversi studiosi nei confronti di questo approccio alle migrazioni.

Luisa DEPONTI

Hans Lucht, *Darknes before daybreak. Africa migrants living on the margins in Southern Italy today*, University of California Press, Berkeley 2012, 212 p.

«In questo mondo, i marinai peccano e non pagano il prezzo per viaggiare liberamente e senza passaporto. Mentre la virtù, se povera, viene fermata ad ogni frontiera». È l'incipit, preso dal *Moby Dick* di Herman Melville, di questa preziosa ricerca antropologica

Un libro complesso, arricchito da una documentazione che l'antropologo danese ha saputo raccogliere sul campo, denso di informazioni che sfatano parecchi miti sugli sbarchi in Italia, primo fra tutti quello delle cause che costringono i pescatori ghaniani a lasciare il loro villaggio per effetto della globalizzazione: l'Europa ha firmato un accordo che ha avuto come prima conseguenza la distruzione dell'intero sistema economico della pesca locale, espellendo di fatto i ghaniani dal loro territori, dal momento che non hanno possibilità di competere con i grandi pescherecci e nemmeno risorse per investire nell'agricoltura. Viene in risalto il binomio "migrazioni e cooperazione", un tema assai dibattuto, ma i cui possibili effetti sono resi vani dagli interessi di parte.

L'A. segue il pericoloso cammino di questi migranti attraverso il deserto per giungere in Libia nella speranza di approdare in Italia: "Le nuove vie -The Maghreb Connection". E in questo Hans Lucht mette in luce una straordinaria capacità di osservazione partecipante.

Questi pescatori, pronti ad emigrare, per pagarsi la traversata diventano a loro volta i capitani dei barconi che portano gli immigrati a Lampedusa: traghetti abitualmente rubati in Algeria con un'operazione protetta dalla polizia libica. E come sciagura ultima, dopo non poche peripezie, l'arrivo sulla costa domiziana, dove la malavita e le condizioni di lavoro rendono insopportabile il loro status di rifugiati economici. Segue una descrizione dettagliata dei danni inflitti a questi immigrati, dal furto dei telefonini e delle buste paga, alla mancanza di rispetto degli autisti che non si fermano quando vedono un passeggero di colore allo sfruttamento del lavoro nero. L'inferno continua.

Ma anche il mito del deserto ospitale è sfatato. La traversata è segnata da furti, rapine, violenze sessuali. Una scia di cadaveri e sofferenze che mette in luce la disperazione di questi uomini incontrata nel momento in cui cercano un migliore tenore di vita.

Il volume dedica ampio spazio alle interpretazioni teoriche basate su argomentazioni filosofiche. Forse un approfondimento sull'impatto tra credenze religiose primitive e cristianesimo che pervade il clan nel paese di partenze e il ruolo della reli-

gione avrebbero gettato nuova luce su questo cammino della speranza a rovescio. Anche un confronto con altre comunità ghanesi presenti in Italia, dove il grado di successo si rivela, almeno in apparenza, di gran lunga superiore a quello descritto nel volume, sarebbe stato utile.

Il cap. VII del volume analizza le condizioni di vita di parenti e che ritengono di aver perso un loro congiunto durante il viaggio verso il Nord e le conseguenze tragiche sulle vedove bianche finché non è stata raggiunta verità.

E il libro termina amaramente con il racconto di un ghaniano che riesce a trasferirsi in Danimarca, la patria dell'autore, dove il suo miglior informatore riesce a trovare un lavoro presso un McDonald, l'apice della scalata sociale, mentre al villaggio di partenza, Senya Beraku, non vi sono segni di rinascita.

Attraverso queste pagine, Hans Lucht ci prende per mano, aiutandoci a ripercorre questa brutale via dell'emigrazione dove regna la mancanza totale di rispetto per la vita umana: uomini di mare costretti ad attraversare un deserto; uno sguardo al fenomeno della globalizzazione e alle sue conseguenze; la dimostrazione di come i più svantaggiati siano disposti a tutto pur raggiungere le loro aspirazioni, con risultati fallimentari.

P. Graziano TASSELLO

Angelo Trento, *La costruzione di un'identità collettiva. Storia del giornalismo in lingua italiana in Brasile*, Sette Città, Viterbo 2011 (Archivio storico dell'emigrazione italiana – Quaderni 6), 186 p.

Dopo un'amplissima ricognizione effettuata in venti, tra archivi e biblioteche, in maggioranza brasiliani, Angelo Trento ha messo a punto una sistematica e pressoché definitiva schedatura di un secolo di stampa in lingua italiana, tra il 1870 e il 1966, ordinata stato per stato, con netta, prevedibile prevalenza dello stato di San Paolo. La troviamo in appendice a questo suo ultimo lavoro. Forte di questa ricchissima base documentale, ne ha ricostruito il tracciato diacronico, indicandone il filo conduttore nella costruzione dell'identità collettiva.

La storia del giornalismo di emigrazione è un filone di studi che si è andato affermando in questi ultimi anni, basti ricordare la ricerca di Federica Bertagna sull'Argentina e il fascicolo monografico di *Studi emigrazione*. Che si tratti di un aspetto rilevante del fenomeno migratorio è fuor di dubbio, ma che le ricerche disponibili finiscano col ricalcare, grosso modo, lo stesso schema un po' asfittico, privo di affondi significativi nel quadro sociale, è un dato a cui non si sottrae neanche questo pur pregevole lavoro, reso di agevole approccio da una scrittura nitida ed elegante.

Nella lunga durata di questa esperienza si possono distinguere almeno tre fasi: una originaria e, specie agli inizi, pre-professionale, caratterizzata dal proliferare di fogli, per lo più effimeri, opera di giornalisti improvvisati, sempre a caccia di chimerici finanziamenti, ma che, come sottolinea l'autore, ebbero comunque il merito di accompagnare l'integrazione dei nuovi arrivati, ignari tanto della società brasiliana che del portoghese, e di tutelarli per quanto possibile. Quanto al cosiddetto "fare gli italiani" – un problema mai del tutto risolto almeno nelle destinazioni migratorie – apparve fin da questi esordi un obiettivo programmatico irrinunciabile ma reso sempre controverso. In questo periodo la stampa laica – impegnata nella diffusione degli ideali risorgimentali, e per la quale «l'italianità rimase la parola d'ordine» (p. 24), fino a considerare la naturalizzazione – almeno nelle sue testate più oltranziste – «palese e grave insulto alla Patria» (p. 38) –, fu ostacolata da quella cattolica, molto più avvantaggiata dalla capillarità delle sue reti. Se è vero poi che i sacerdoti italiani meno conformisti contribuivano anch'essi all'affermazione dell'identità nazionale, lo facevano soprattutto mediante «la difesa della lingua» (p. 21), cioè in forma parziale, a scapito della storia comune e del relativo mito di fondazione.

Accanto all'appello all'esercizio costante dell'italianità, i soggetti in questione non si discostarono mai dalla prudenza dei giudizi sulla società ospite, di cui perfino il reticente stato italiano proto novecentesco dovette riconoscere le durezza. Ma quanto alle posizioni politiche, furono improntate a estrema volubilità: Trento parla di «oscillazione e persino ribaltamento di giudizi nel corso degli anni» (p. 43).

Gli accenti patriottici si fecero ancor più enfatici con la prima guerra mondiale. La stampa divenne «cassa di risonanza della mobilitazione generale» (p. 47), che tuttavia dette risultati assai scarsi. Gli immigrati che attraversarono l'oceano per arruolarsi nell'esercito italiano furono "un'infima minoranza".

La grande stagione della stampa di emigrazione – e non solo brasiliana – sopraggiunse col fascismo, sia perché l'allineamento al regime, con le buone o con le cattive, le garantì un sostegno materiale e allontanò lo spettro della precarietà, sia perché la popolarità del fascismo presso la comunità italiana le facilitò la saldatura tra quest'ultimo e l'annosa campagna per la nazionalizzazione. Neppure allora si poté davvero raggiungere il traguardo di un'identità condivisa, insidiata come fu l'unanimità dalla sparuta minoranza antifascista.

Il successivo ventennio post-bellico vide sempre più scemare il ruolo della stampa italo-brasiliana. I suoi ranghi furono di molto assottigliati quanto lo furono i nuovi arrivi, fino a cessare del tutto. Due aspetti ne vanno comunque ricordati: una forte temperie nostalgica e anticomunista – generalmente diffusa nella stampa italiana all'estero – e l'opera di mediazione sul

virulento conflitto generazionale scoppiato tra vecchi e nuovi immigrati, riflessi di due Italie distanti tra loro anni luce.

L'immagine complessiva di questa impresa giornalistica non spira certo una gran vitalità; molte furono le testate sorte lungo tutto il secolo, ma la loro durata superò raramente poche annate, e di numeri unici Trento ne ha schedati a bizzeffe. Sola eccezione, il periodico *Fanfulla*, fondato nel 1893 dall'ex anarchico Vitaliano Rotellini e pubblicato fino al 1965. La sua longevità, dovuta secondo l'autore, ad una impostazione più equilibrata e varia, lo rese anche un'esperienza emblematica, non certo per coerenza politica, ma per il suo contrario: dapprima liberale con punte di radicalismo borghese, anticoloniale e poi sostenitore dell'impresa libica, fascista e smaccatamente reazionario nell'ultimo scorcio della sua esistenza. Una parabola, dunque, fatta di oscillazioni e voltafaccia, ma, si converrà, non poi tanto diversa da quella della grande pubblicistica italiana coeva.

Tanta versatilità non trovò antidoti neppure nella stampa operaia, in mano ad anarchici e socialisti, a cui l'autore dedica un intero capitolo. I contrasti ideologici interni, atteggiamenti bigotti – come la condanna del carnevale e l'auspicio dei ritorni delle donne al focolare domestico – e, più in generale, l'incapacità di leggere la società brasiliana e di radicarvisi e, immancabile, una dura repressione, decretarono, già all'indomani della prima guerra mondiale, il declino dei giornali e dello stesso movimento operaio.

Andreina DE CLEMENTI

segnalazioni

Pamela Ballinger, *La memoria dell'esilio. Esodo e identità al confine dei Balcani*, Il Veltro Editrice, Roma 2010, 511 p.

Nell'ambito della sua importante collana di Studi Veneziani la casa editrice Il Veltro ha tradotto una lunga ricerca condotta da una studiosa statunitense sulla comunità istriana dopo che i confini fra Italia e l'allora Jugoslavia sono stati spostati. Al contrario di chi segue soltanto la diaspora, Ballinger mette al confronto quest'ultima e la sua narrazione degli eventi prima e dopo la partenza con la comunità che invece è rimasta. Risalta così come per i partiti una patria istriana, al 100% italiana, è stata tradita da chi è restato. Per chi invece non ha abbandonato l'Istria, una patria multilingue e multiculturale, che ha vissuto la sua epoca d'oro sotto l'Austria-Ungheria, è stata definitivamente affossata da chi, per ragioni politiche o per semplice incomprendimento della congiuntura storica, ha abbandonato il territorio natio e la propria famiglia, compromettendo gli equilibri locali. Come ricorda l'autrice, la versione inglese del suo libro ha provocato forti polemiche proprio per questo tentativo di contrapporre l'esilio esterno di chi è partito a quello interno di chi è restato, ma ormai in posizione di netta minoranza. MS

Marcella Bencivenni, *Italian Immigrant Radical Culture. The Idealism of the Soversivi in the United States 1890-1940*, New York University Press, New York-London 2011, 279 p.

Dopo alcuni decenni di abbandono del settore, l'autrice propone una ricognizione della cultura militante di sinistra tra gli emigrati italiani negli Stati Uniti a fine Ottocento – inizi Novecento. In particolare ricostruisce come l'attraversamento dell'oceano abbia rafforzato inclinazioni politiche già evidenti prima di lasciare la patria. A tal proposito indaga non soltanto il mondo della stampa militante, ma anche la produzione politica e culturale di alcuni autori. Bencivenni infatti propone come conclusione che, a suo dire sorprendentemente, cultura e politica «are interlocking parts of the same whole». La sua sorpresa nello scoprire quello che è piuttosto scontato per un qualsiasi studioso dei movimenti operai lascia un po' interdetti, ma non inficia una sintesi tutto sommato piuttosto equilibrata, nonostante una conoscenza non proprio aggiornata della letteratura italiana sull'argomento. MS

Sonia Castro, *Egidio Reale tra Italia, Svizzera e Europa*, Franco-Angeli, Milano 2011, 320 p.

Attraverso un paziente ed attento lavoro di ricerca archivistica, Sonia

Castro ricostruisce la figura di Egidio Reale, figura centrale nella politica migratoria italiana in Svizzera nell'immediato dopoguerra. Antifascista, repubblicano, "mazziniano intransigente", fu esule in Svizzera negli anni del fascismo e del secondo conflitto mondiale. L'esilio non gli impedì di continuare nella sua intensa attività politica e culturale che lo mise in contatto con numerosi altri fuorusciti, con ambienti repubblicani in Italia e all'estero, con socialisti, liberali e massoni, ai quali probabilmente fu affiliato. Ne emerge un ritratto di attivista, ma anche di studioso: la "fervida attività scientifica" su temi politici e dei diritti umani su argomenti di carattere giuridico e risorgimentali viene ricostruita nel quarto capitolo. Al termine del conflitto mondiale, Reale tornò in Svizzera qualità di Ministro plenipotenziario per l'Italia. In questa veste, si occupò attivamente della politica migratoria, caldeggiando la firma di accordi in materia (1948) e adoperandosi presso le autorità elvetiche in favore degli emigrati italiani. MG

Francesco Chiapparino, a cura di, *The Alien Entrepreneur. Migrant Entrepreneurship in Italian Emigration (Late 19th – 20th Cent.) and in the Immigration in Italy at the Turn of the 21st Century*, FrancoAngeli, Milano 2011, 187 p.

Migration systems are rather rich and complex multi-faceted realities. Out of their many aspects, this volume focuses on that of migrant entrepreneurship. This is a phenomenon which has strong ties with the societies of origin and profound interrelations within the

social contexts of countries where migrants drop anchor. Looking at the situation in Italy allows us to examine two different perspectives. The first is that of the connections and position of migrants compared with their own social contexts of origin and the second is that of their interaction with their host country's environment. In fact, during the world's "first globalisation" between the 1800s and 1900s, and again in the years after the Second World War, Italy was one of the main countries of emigration on the European continent. Unexpectedly, due to current globalization, the Italian peninsula has radically changed its position, becoming a destination for consistent flows of immigrants. On top of presenting the transformations of a European country, this collection of essays also provides you with suggestions and interpretations for examining a more general phenomenon. The collection bridges the gap between processes and contexts which are separated in this phenomenon which is packed with effects on social cohesion as well as on the economic dynamics of today's world. MG

Irene Fosi, *Convertire lo straniero. Forestieri e inquisizioni a Roma in età moderna*, Viella, Roma 2011, 286 p.

Da moltissimi anni Irene Fosi è una delle studiose che meglio ha cercato di indagare la popolazione immigrata a Roma durante la prima età moderna. Prima si è interrogata sulla presenza fiorentina e sulle sue dinamiche culturali ed economiche, vedi la sintesi in *La presenza fiorentina a Roma tra Cinque e Seicento*, in D.

Büchel e V. Reinhard, a cura di, *Model Rom? Der Kirchenstaat und Italien in der Frühen Neuzeit*, Bohlau, Köln 2003, pp. 43-62. Poi si è posta il problema di tutta la presenza straniera nella città Eterna ("*Roma patria comune*". *Foreigners in Rome in the early modern period*, in Jill Burke and Michael Bury, a cura di, *Art and Identity in Early Modern Rome*, Ashgate, London 2008, pp. 27-43) e nell'intera Penisola (*Stranieri in Italia: mobilità, controllo, tolleranza*, in *Studi storici dedicati a Orazio Cancila*, a cura di A. Giuffrida, F. D'Avenia e D. Palermo, Associazione Mediterranea, Palermo 2011, pp. 531-556). Infine nell'ambito degli stranieri a Roma ha analizzato quanti sono arrivati con lo scopo, già chiaro o soltanto in nuce, di convertirsi: *Conversion de voyageurs protestants dans la Rome baroque*, "Francia", 60, 2004, pp. 569-578. Nel volume appena uscito la studiosa riprende l'insieme delle sue analisi su Roma e verifica, da una parte, i percorsi di conversione e, dall'altra, il controllo e la paura romana di chi arrivava da fuori. Illumina dunque i meccanismi di controllo: controllo di polizia su chi arriva; controllo inquisitoriale non soltanto su chi è appena giunto, ma anche su chi ormai è da (molto) tempo in città. Risalta così come gli stranieri siano spesso costituiti in comunità sulla base della loro provenienza e come all'interno dei vari gruppi esistano delle gerarchie, si mantengano i legami con l'area di partenza, siano presenti dei mediatori che con varia fortuna possono farsi garanti degli immigrati o dei viaggiatori e facilitarne l'inserzione in città. Lo studio, molto dettagliato grazie anche alla conoscenza di diversi archivi, permette di vedere come a una fase un po' difficile, nel Cinque-Seicento, segua poi una più rilassata

e il timore per lo straniero, soprattutto se non cattolico, ceda il passo a una relativa abitudine ai nuovi arrivi. MS

Roberto Scarciglia, a cura di, *Trieste multiculturalale. Comunità e linguaggi di integrazione*, il Mulino, Bologna 2011, 266 p.

Incontrando le comunità straniere presenti sul suo territorio, Trieste riflette sulla propria identità e sugli strumenti più idonei per l'integrazione dei nuovi arrivati. La raccolta di saggi che costituisce il presente volume è frutto di un lavoro di ricerca che ha riunito diversi studiosi dell'Università triestina. L'indagine, incentrata sulle comunità straniere presenti in città, segnatamente quella islamica, quella cinese e quella sinti, ha stimolato una ricerca a ritroso nella storia cittadina. La peculiarità di Trieste è quella di essere stata per secoli, a motivo della sua posizione geografica, luogo di incontro di culture e di interazione di linguaggi diversi. Se ne tratta nella prima delle tre sezioni del libro, dedicata ai linguaggi con tre saggi di diversa intonazione: i due primi contributi a firma di D. Andreozzi e G. Parotto ricercano le radici del cosmopolitismo cittadino in un viaggio a ritroso nel tempo, mentre il saggio del curatore confronta regole e consuetudini nel diritto cinese e in quello islamico, sul piano del diritto. È questa la parte più interessante del libro, sebbene le sezioni successive comprendano i materiali che hanno occasionato la pubblicazione: esse sono dedicate rispettivamente alle tre comunità sopra citate e all'area macroregionale in cui Trieste si colloca e che comprende l'Austria, la Slovenia, la Croazia, di cui è ana-

lizzata l'esperienza multiculturale. «*La storica presenza di identità composite, la convivenza di diverse tradizioni culturali appartenenti a comunità di antico insediamento, la collocazione geografica, la ridotta estensione del territorio ci restituiscono un'immagine non conflittuale delle comunità straniere con la città*» (p. 239): è la conclusione cui giunge il curatore. MG

Marcela García Sebastiani, a cura di, *Patriotas entre naciones. Elites emigrantes españolas en Argentina*, Editorial Complutense, Madrid 2011, 402 p.

Negli ultimi tempi sono molto aumentati gli studi sull'emigrazione spagnola e quelli sulle élite im-

migrate nell'Argentina. Era quindi inevitabile che si sarebbe arrivato a studiare le élite immigrate spagnole nella Repubblica del Plata. Gli studi qui raccolti inseguono le biografie di alcuni personaggi emersi nel campo politico, giornalistico, accademico. Alcuni sono castigliani; altri appartengono al gruppo proveniente dalla Galizia o a quelli dei Paesi Baschi. Alcuni sono moderati e intendono soprattutto fare fortuna; altri sono impegnati nella sinistra iperrivoluzionaria (come gli anarchici studiati da José Carlos Moya). In tutti i casi gli autori mostrano come si venga a formare una doppia o tripla appartenenza (argentina/spagnola/galiziana o basca) che porta questi uomini a diventare intermediari fra più patrie e più nazioni. MS