

# Migración, ciudadanía y escuela

Miradas del norte y del sur:  
México, Francia, Argentina e Italia

## Coordinadoras:

*Margarita Noriega Chávez*  
Universidad Pedagógica Nacional, México  
*Teresa Mariano Longo*  
Universidad Jules Verne, Amiens, Francia

## Participantes:

*María Inés Castro*  
IESUE-UNAM, México  
*Carla Roverselli*  
Università degli Studi di Roma  
Tor Vergata, Italia



*Migración, ciudadanía y escuela. Miradas del norte y del sur: México, Francia, Argentina e Italia*  
Margarita Noriega Chávez y Teresa Mariano Longo

Sylvia Ortega Salazar  
Rectora

Aurora Elizondo Huerta  
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo  
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo  
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán  
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo  
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña  
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso  
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Lucila Contreras Rodríguez  
Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño y formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo  
Revisión: Guadalupe Espinoza  
Diseño de portada: Jesica Coronado

1a. edición 2009

© Derechos reservados por las coordinadoras Margarita Noriega Chávez  
y Teresa Mariano Longo

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. www.upn.mx  
ISBN 978-607-413-025-6

LC3715  
M5.4

Migración, ciudadanía y escuela : miradas del  
norte y del sur : México, Francia, Argentina,  
Italia / coord. Margarita Noriega Chávez, Teresa Mariano Longo :  
participantes Ma. Inés Castro, Carla Roverselli.  
México : UPN, 2009 290 p.

ISBN 978-607-413-025-6

1. Inmigrantes – Educación 2. Educación multicultural  
3. Emigración e inmigración I. Noriega Chávez, Margarita, coord.  
II. Mariano Longo, Teresa, coord. III. Castro, María Inés, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Impreso y hecho en México.

**Coordinadores de Área Académica:**

María Adelina Castañeda Salgado  
Política Educativa, Procesos Institucionales  
y Gestión

Alicia Gabriela Ávila Storer  
Diversidad e Interculturalidad

Cuahtémoc Gerardo Pérez López  
Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,  
Humanidades y Artes

Verónica Hoyos Aguilar  
Tecnologías de la Información  
y Modelos Alternativos

Eva Francisca Rautenberg Petersen  
Teoría Pedagógica y Formación Docente

**Para los migrantes de la tierra**

Florecita, florecita, florezco aquí  
que me corte, que me corte quien quiera  
pero no me voy

*Fragmento de canción otomí*  
*Jacques Soustelle, 1937*

## MIGRACIÓN, CIUDADANÍA Y ESCUELA EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN. EL CASO DE ITALIA

CARLA ROVERSELLI\*

### ITALIA: TIERRA DE EMIGRANTES E INMIGRANTES

La Italia de hoy está considerada un país de inmigración, pero hasta hace pocas decenas de años era de emigrantes. Y debido a la presencia de los extranjeros, en la actualidad es definida y reconocida como un país multicultural, como si antes hubiera sido mono-étnico y mono-racial.

En verdad se podría decir que Italia ha tenido siempre una historia multicultural: la unidad nacional se constituyó merced a una *pluriculturalidad* de regiones con su historia y sus dialectos particulares, que localmente todavía persisten. Por ello, las diferencias al interior del país son múltiples.

Ya en los albores de la unidad nacional se percibía un malestar que se atribuía a la desigualdad entre norte y sur, cuyas poblaciones

---

\* Carla Rovverselli, Università degli studi di Roma Tor Vergata. Traducción Horacio Rodríguez.

eran identificadas, una como civilizada y la otra como bárbara, y desde entonces se auspiciaban formas de autonomía y descentralización. A fines de 1800 se empezó a hablar de dos razas, de dos civilizaciones que poblaban Italia: la gente del norte y la gente del sur, definida esta última como "raza maldita". Cesare Lombroso contribuyó a dar una explicación científica a esta convicción, y Alfredo Niceforo le dio una amplia difusión (Petracone, 2005:79-87).

Italia fue, durante largos años, una tierra de emigrantes: basta pensar que de 1876 a 1988 se registró una salida de la nación de 27 millones de italianos (Golini y Amato, 2001:45-60).

La emigración de los italianos se dio no sólo al exterior, sino también al interior del país: del sur agrícola hacia el norte industrializado. Los inmigrantes meridionales eran llamados extranjeros por los italianos del norte, a causa de sus diferencias: de lengua, tradiciones, prácticas sociales y hasta un *look* distinto. En los comienzos de la unidad italiana los meridionales eran considerados, por los septentrionales, una raza y una civilización inferiores. En los años veinte del siglo XX, durante la primera migración interna del sur hacia el norte, Gramsci quería eliminar esa visión negativa del sur transmitida por la ideología burguesa, según la cual "el Mediodía es la bola de plomo que impide un progreso rápido hacia el desarrollo civilizado de Italia; los meridionales son seres biológicamente inferiores, semi-bárbaros o bárbaros completos, por destino natural" (Battacchi, 1972: 8, 110-111, 126). Para Gramsci se trataba, pues, de erradicar de entre los propios italianos la mentalidad anti-meridional.

En los años sesenta del siglo pasado se produjo nuevamente una gran migración de italianos del sur hacia el norte del país y se presentaron los mismos problemas y divisiones:

A la dificultad de los primeros acomodamientos, debida al impacto de un ambiente completamente diferente de aquel que habían abandonado, se agregaba el de la integración, acrecentada por la actitud de desconfianza, si no de abierta hostilidad, de la cual los inmigrantes del sur venían acompañados [...] A cien años de la unidad italiana se registraban, de manera persistente, fuertes diferencias en el plano de la mentalidad y de los hábitos de vida que, agregadas al apego y uso del dialecto propio, por parte de los inmigrantes, producían frecuentes situaciones de incomunicabilidad: en ese momento la situación empezó a convertirse en un difícil asunto de convivencia (Petracone, 2005:260).

En el norte se extendió rápidamente el estereotipo negativo del napolitano y las reacciones de la población local no pocas veces estaban teñidas de racismo, en tanto se veía a los meridionales como portadores de tradiciones y valores no sólo diferentes sino inferiores, y se percibía su presencia como una invasión. "La con-traposición se anulaba sólo cuando la integración se producía por medio de muestras de rechazo, por parte de los meridionales, de su sistema de valores originario en nombre de la aceptación del modelo de vida de la comunidad receptora" (Petracone, 2005:261-262). Esto es, la integración consistía en una especie de "des-meridianización" (Battacchi, 1972).

Italia, por lo tanto, siempre fue multicultural. Es preciso tener presente, sin embargo, que cuando actualmente se le define como un país multicultural, se hace referencia no a sus diferencias internas (de tipo histórico, cultural y geográfico), sino a la presencia de los inmigrantes.

### Los inmigrantes en Italia

El inicio del flujo de extranjeros hacia Italia se entrecruzó silenciosamente con la progresiva disminución de los emigrantes

salientes del país y con una mengua en la velocidad de la inmigración interna. La inversión de los flujos fue determinada por el crecimiento económico italiano entre 1950 y 1980, que aumentó el rédito *per capita* y generó transformaciones sociales y laborales, en momentos en que se vivía una crisis demográfica manifiesta en la reducción de los nacimientos en los años setenta. La primera oleada de inmigraciones en Italia tuvo lugar en 1973-1974, gracias al *boom* económico del país y no sólo por efecto mecánico del cierre de las fronteras de parte de Gran Bretaña (1971), Alemania (1973) y Francia (1974) (Einaudi, 2007:51-64). En la primera fase del flujo migratorio, en los años setenta, pudo comprobarse una estrecha relación entre área geográfica de inmigración y país de proveniencia. Los grupos presentes entonces eran: en Sicilia los tunecinos y en Friuli los yugoslavos, que ocuparon los edificios una vez finalizada la reconstrucción de las zonas afectadas por el terremoto, mientras mujeres pertenecientes a un número relativamente limitado de nacionalidades (filipinas, eritreas, caboverdeñas, salvadoreñas y latinoamericanas en general) constituían el núcleo de las trabajadoras domésticas concentradas en las grandes ciudades. En los cuarenta años transcurridos desde las primeras manifestaciones del fenómeno, la composición de los inmigrantes con base en nacionalidad, etnia y características demográfico-sociales cambió de manera notable y su número fue aumentando sistemáticamente (Maciotti y Pugliese, 2003).

Si en 1970 los extranjeros con permiso regular de estancia asentados en territorio italiano eran 143 mil 838 mil, en 2006 habían llegado a 3.69 millones: actualmente su incidencia sobre la población total es de 6.2% (Caritas/Migrantes, 2007) (cuadro 1).

Cuadro 1. Italia. Extranjeros con estancia por continente de proveniencia (1970-2006)

Año	%						Total En absolutos
	Europa	Africa	Asia	América	Oceania	Apátridas- Otros	
1970	61.3	3.3	7.8	25.7	1.9	-	143 838
1980	53.2	10.0	14.0	21.0	1.4	0.4	298 749
1990	33.5	30.5	18.7	16.4	0.8	0.1	781 138
2000	40.7	28.0	19.2	11.8	0.2	0.0	1 379 749
2006	49.6	22.3	18.0	9.7	0.1	0.3	3 690 052
Absolutos							3 690 052
2006	1 829 982	822 191	662 748	356 144	4 023	14 964	3 690 052

Nota. Las estadísticas están basadas en los permisos de estancia del Ministerio del Interior y para 2006 en las estimaciones del *Dossier Estadístico de Inmigración* (Caritas/Migrantes, 2007). Elaboración con datos del Ministerio del Interior.

En general se puede decir que hoy el número de nacionalidades presentes en Italia se ha acrecentado notablemente, y las áreas geográficas de proveniencia se hallan más distantes y menos cercanas al legado histórico de Italia. La presencia extranjera está constituida por una mitad de europeos, en particular de los pueblos del este (los grupos más numerosos provienen de Rumania, Albania, Ucrania, Moldavia y Polonia), en tanto la mitad restante está constituida por personas de África (los grupos mayoritarios son de Marruecos y Túnez), de Asia (sobre todo de China, India y Filipinas) y de América (especialmente de América Latina).

El destino geográfico de los inmigrantes es especialmente la región más desarrollada del norte y del centro y en menor medida del sur, mostrando preferencia por las grandes ciudades. Su presencia es poca en las zonas agrícolas y de provincia. Un elemento dinámico del fenómeno está constituido por el movimiento de los inmigrantes, o grupos de ellos, de una región a otra de nuestro país. Se evidencia, pues, un proceso de migraciones en la inmigración. La presencia femenina es predominante en muchas etnias, actualmente la estimación de las extranjeras regularmente presentes en Italia se aproxima a 49.9% del total de los inmigrados, lo que significa que numéricamente han alcanzado dimensiones similares a la de los varones; la edad tanto de hombres como de mujeres es baja; se trata de una población joven, 70% de la cual está concentrada en la franja de 15-44 años (sólo 47.5% de los italianos están colocados en esa franja), y su nivel de instrucción es generalmente alto, superior al requerido por los trabajos que realizan.

Puede decirse que en su complejidad la presencia extranjera en Italia ha adquirido un carácter estructural; esto es, ha dado lugar a una verdad radical e indispensable: los inmigrantes contribuyen al crecimiento demográfico, rejuveneciendo al país e incidiendo en el crecimiento de su producto interno bruto (Ministerio de

Solidaridad Social, 2007:149-151). Esto revela un proyecto migratorio a largo plazo y responde a una persistente necesidad de fuerza de trabajo adicional. Numerosos son los indicios que atestiguan el progresivo proceso de estabilización de la presencia de inmigrados en Italia: aumenta el tiempo de residencia, se incrementa el número de núcleos familiares, crece la incidencia de los menores y aumenta el impacto sobre el trabajo (CENSIS, 2003:176).

Todo ello hace no sólo inevitable sino necesaria la integración para prevenir el surgimiento de choques producto de la intolerancia; pero frente a ese fenómeno, los italianos se encuentran divididos en dos bloques: xenófilos y xenófobos.

Aparecen señales de intolerancia y surge la confrontación hacia algunas comunidades de inmigrantes como la de los rumanos (que actualmente son la nacionalidad extranjera más numerosa de Italia), los gitanos y los rom (CENSIS, 2007:655-660).<sup>1</sup> Comienzan a aparecer fisuras en el sistema de integración. De hecho, en 2006, la Oficina Nacional de Antidiscriminación Racial [UNAR, por sus siglas en italiano], examinando datos referidos especialmente al trabajo y al alojamiento, dictaminó 218 casos de discriminación de carácter étnico, racial. Las discriminaciones se viven en el empleo y en las viviendas, pero también en las relaciones de vecindad y en la prestación de servicios por parte de las oficinas públicas y de otras estructuras administrativas y comerciales como los bancos (UNAR, 2006:43-47).

<sup>1</sup> El nombre "zingari" que en español es gitano, se refiere a un grupo de etnias de orígenes indio, nómadas en principio, pero recientemente se han ido asentando de manera más frecuente en algunos lugares. En Italia los grupos nómadas más presentes son los rom y los sinti. Ellos hablan el idioma rumano. Una parte de los rom que habitan en territorio italiano tienen la nacionalidad italiana; otros, son originarios de la ex-Yugoslavia, de Rumania y de los países balcánicos. Estas etnias tienen cultura común, comparten formas de organización familiar y modos de vida. Los primeros rom y sinti llegaron a Italia en el siglo xiv. La mayoría de estos grupos son de religión cristiana y una minoría es musulmana.

En 2006, la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) constató que Italia, a partir de 2002, adoptó algunas acciones positivas para enfrentar la discriminación, tal como lo instituyó la UNAR; en algunos casos fue aplicada la ley contra la discriminación en materia de ocupación y de alojamiento, y se llevó a cabo un monitoreo de resultados escolares efectuados con base en la nacionalidad de los estudiantes para evaluar las diferencias existentes; se sensibilizó a los estudiantes con respecto a varias temáticas, centrándose en el Holocausto y la lucha contra el antisemitismo; y se prosiguió exitosamente con los esfuerzos para tutelar y asistir a las víctimas de la trata de personas. No obstante esos empeños, la ECRI comprueba que en Italia ha aumentado la frecuencia de los discursos racistas y xenófobos en política, que apuntan esencialmente a los extracomunitarios, los rom, los sinti y los musulmanes; constata que la legislación sobre inmigración ha hecho más precaria la situación de muchos ciudadanos extracomunitarios y su aplicación los expone a un mayor riesgo de violación de sus derechos humanos; verifica que los rom y los sinti viven en condiciones de marginación y son segregados del resto de la población italiana, y señala que la relación con la comunidad musulmana se está deteriorando. La ECRI también detecta, por último, la ausencia de un soporte político para la tutela de los individuos contra la incitación a la violencia y la discriminación racial. Por ello, recomienda a las autoridades italianas que adopten providencias, sobre todo jurídicas y políticas, para volver más eficaz la lucha contra el racismo y garantizar iguales oportunidades para todos (ECRI, 2006:6).

Todo ello confirma la necesidad de realizar intervenciones legislativas que apunten a una integración de los inmigrantes a través de mejores políticas tanto en el campo de la libertad religiosa como en el ámbito de la adquisición de la ciudadanía.

La ley sobre ciudadanía actualmente en vigor data del 5 de febrero de 1992 y tiene como referencia fundamental el criterio de *ius sanguinis*. Se trata de una ley bastante reciente; pero se puede decir que nació vieja, porque voltea hacia el pasado, hacia Italia como patria de emigrantes, y no al futuro, a Italia como país de inmigración. Esta ley favorece la conservación de la ciudadanía para los descendientes de emigrantes italianos y permite obtenerla por vía del matrimonio desposando a un(a) italiano(a), pero eleva a diez años de residencia legal continua el término para la naturalización de los extracomunitarios. Lo que hace también más difícil la adquisición de la ciudadanía para los hijos de extranjeros nacidos en Italia, quienes pueden hacer su solicitud para convertirse en ciudadanos italianos sólo después de cumplir 18 años de edad. La necesidad de una reforma de esta ley y de una revaluación del *ius soli*, que prevea por ejemplo el nacimiento en el territorio nacional como factor de adquisición de la ciudadanía, es requerida para ofrecer mayores garantías de integración social (Codini y D'Odorico, 2004:7-32). De hecho, la aceptación de los valores constitucionales que apunta a definir "un horizonte común interpretativo" mínimo, cuyos conflictos y negociaciones puedan realizarse mediante procedimientos generalmente aceptados, daría vida –según Habermas– a aquel sano "patriotismo constitucional" que permitiría la necesaria integración política de los extranjeros (Habermas y Taylor, 2001:93-95). Este "anclaje motivacional" en los principios constitucionales del país receptor constituiría una comunidad con contenido ético, dejando a cada nación la interpretación de los principios constitucionales, a partir de la perspectiva específica de sus experiencias históricas. Con base en ello, la integración política de los extranjeros a través de la ciudadanía (y por lo tanto también a través de una reforma a la actual ley sobre la ciudadanía) permitiría salvaguardar la identidad de la sociedad italiana (Guolo, 2003:150-154).

En esta dirección va la promulgación del decreto "Carta de valores de la ciudadanía y la integración", publicado en la *Gaceta Oficial* del 15 de junio de 2007. La Carta reúne también, con miras a una más amplia realización, los principios inspiradores de los ordenamientos y de la sociedad italiana en la aceptación y regulación del fenómeno migratorio en un marco de pluralismo cultural y religioso. Tiene valor de directiva general para la administración del Ministerio del Interior y establece que esa oficina debe inspirarse en ella, en su relación con la comunidad de inmigrantes y religiosos, bajo la perspectiva de la integración y la cohesión social.<sup>2</sup>

Ya se ha dicho que en la segunda mitad de 1900 Italia tuvo una política migratoria que expresó su preferencia por la discrecionalidad administrativa en el tratamiento de los extranjeros. El gobierno y los legisladores mostraron dificultades (o falta de voluntad) para operar una política activa de reglamentación de los ingresos, y trataron siempre de retardar la estabilización de la población extranjera en su territorio (Colombo y Sciortino, 2004:72).

Si se quiere hacer una rápida historia de las políticas migratorias en Italia,<sup>3</sup> hay que remitirse a la normativa liberal contenida en el Código Civil de 1865, que reconocía para los extranjeros los mismos derechos civiles que regían para los italianos. El régimen fascista, en cambio, a partir de 1926 introdujo medidas restrictivas orientadas a controlar el ingreso y la estancia de los extranjeros para prevenir la acción de potenciales subversivos; y de 1936 a 1945 fueron introducidas las leyes raciales que prohibían el mestizaje y

perseguían a los judíos. El nacimiento de la República y la nueva Constitución (1948) dieron respuesta a las exigencias por romper con el tratamiento recibido por los judíos extranjeros con las leyes raciales. Por ello, en la Constitución fueron introducidos principios de no discriminación y reconocimiento de los derechos humanos con base en normas y tratados internacionales. En particular en el artículo 10 estaban sentadas las bases para una legislación migratoria muy diferente de la impuesta por el régimen fascista.<sup>4</sup> Sin embargo este artículo permaneció inaplicado, quizá porque en aquel momento la emigración de los italianos hacia el exterior era muy fuerte y las condiciones de los extranjeros en Italia era considerada marginal. Por lo que hace a los solicitantes de asilo y a los refugiados, Italia, al momento de la adhesión a la Convención de Ginebra en 1951, demandó y obtuvo una "reserva geográfica" que consistía en recibir, de entre los solicitantes de asilo y los refugiados, sólo a aquellos que huían del bloque soviético (esta cláusula permaneció en vigor hasta 1990).

En 1949 y en 1961 fueron promulgadas leyes destinadas a regular el ingreso de potenciales trabajadores extranjeros, pero configuradas de modo que tornaban prácticamente imposible el acceso regular al país. Tales leyes intentaban proteger a los trabajadores nacionales de una eventual competencia. Entre 1961 y 1980, en ausencia de una posibilidad de ingreso legal por falta de leyes al respecto, se produjo una proliferación de extranjeros irregulares

<sup>4</sup> Constitución de la República Italiana: Art. 10. "El ordenamiento jurídico italiano se ajusta a las normas del derecho internacional generalmente reconocido. La condición jurídica de los extranjeros es regulada por la ley de conformidad con las normas y los tratados internacionales. El extranjero al cual se le ha impedido en su país el ejercicio efectivo de las libertades democráticas garantizadas por la Constitución italiana, tiene derecho de asilo en territorio de la República, en las condiciones establecidas por las leyes. No está admitida la extradición de los extranjeros por razones políticas", disponible en: <http://www.quirinale.it/costituzione/costituzione.htm>

<sup>2</sup> Disponible en: [http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/decreto\\_carta\\_valori/index.html](http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/decreto_carta_valori/index.html)

<sup>3</sup> Colombo y Sciortino, 2004:44-73. Para un rápido recorrido por todas las leyes, ver Einaudi, 2007:415-417.



que era gestionada por los ministerios de Trabajo y del Interior de manera discrecional y a veces contradictoria. Los procedimientos de indemnización terminados en regularizaciones se convirtieron, por ello, en necesarios para ratificar posiciones ya consolidadas.

En 1975, Italia, interesada en proteger a sus trabajadores en el exterior, suscribió la Convención número 143 de la Organización Internacional del Trabajo, orientada a impedir las migraciones irregulares y a reconocer a los trabajadores extranjeros igualdad de derechos con respecto a los originarios del país. La adhesión a esta Convención obligó al Estado italiano a modificar su propia legislación interna para recibir la nueva norma, cosa que se realizó sólo hasta 1986 con la ley Foschi (943/30, diciembre de 1986). Esta fue la primera ley sobre inmigración en la cual se estableció igualdad de tratamiento y plena igualdad de derechos de los trabajadores extranjeros, respecto de los italianos hasta en el acceso a los servicios sociales y de sanidad. La ley, reflejando el contraste entre los aparatos administrativos, no reforma las leyes de seguridad pública ni interviene sobre el área de gestión del Ministerio del Interior.

En 1990 la ley 39/90, mejor conocida como Martelli, movió el péndulo de la política migratoria desde el Ministerio de Trabajo al del Interior. Pues regularizó la situación de los inmigrantes indocumentados existentes en ese tiempo en el territorio italiano y al mismo tiempo representó una reforma restrictiva en cuanto a las condiciones de ingreso al país. Logró, también con ello, hacer frente a las demandas provenientes de otros países europeos preocupados por los extranjeros que desde Italia ingresan irregularmente en sus territorios.

La ley no reformó las políticas de admisión ni hizo efectiva una política de integración de los extranjeros ya presentes en el territorio, pero introdujo la programación para los flujos de ingreso de trabajadores y abrió el derecho de asilo a los ciudadanos de todos

los orígenes nacionales. Sin embargo, lo que finalmente también muestra la ley es cómo en esos años en Italia, al igual que en el resto de Europa, se fue afirmando un modo de ver a la inmigración como un problema de orden público y de defensa de las fronteras.

En 1992 se aplicó la reforma a la ley sobre ciudadanía, de la cual ya hemos hablado. En 1995 el gobierno "técnico", presidido por Lamberto Dini, emitió un decreto que contenía tanto elementos de su ulterior intervención restrictiva en materia de control de las fronteras y de expulsiones, como una nueva forma de resarcir a los trabajadores irregulares. Salvo en lo referente a los efectos de la regularización, el decreto no se convirtió en ley y decayó, lo que contribuyó a difundir en la opinión pública la percepción de que el Estado era incapaz de gestionar los flujos migratorios. Después de 1996, Italia —incorporada plenamente al acuerdo de Schengen<sup>5</sup>— decidió llevar a cabo una reforma completa de la legislación migratoria, buscando intervenir sobre las dos debilidades principales de su sistema interno: las políticas de ingresos y de integración. La ley 40/1998, conocida como Turco-Napolitano —llamada así en referencia a los partidos políticos que la propusieron— fruto de un gobierno de centroizquierda, representó la tentativa más orgánica de reestructuración de la legislación migratoria. Se introdujo, de manera simultánea, una reforma integrada de los sistemas de control —control de las fronteras, expulsiones, alojamiento de los extranjeros a expulsar en especiales Centros de Permanencia

<sup>5</sup> El acuerdo firmado en Schengen, el 14 de junio de 1985, entre Bélgica, Francia, Alemania, Luxemburgo y los Países Bajos intenta eliminar progresivamente los controles de la frontera común e introducir un régimen de libre circulación para los ciudadanos de los Estados firmantes, de los otros Estados miembros de la Comunidad Europea y de terceros países. Italia firmó los acuerdos en 1990. Entre los objetivos de los acuerdos se incluyó el reforzamiento de los controles en la frontera externa del espacio Schengen, disponible en: [http://europa.eu/scadplus/glossary/schengen\\_agreement\\_it.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/schengen_agreement_it.htm) y también <http://europa.eu/scadplus/leg/it/tvb/133020.htm>.

Temporaria (CPT) y de regulación de flujos (determinación de un sistema de cuotas anuales para los ingresos, permiso de residencia por periodos largos)—. Las reformas adoptadas no alcanzaron para llegar a una completa implementación: la principal falla en su aplicación práctica se relacionaba especialmente con el objetivo de estabilizar la población extranjera.

En 2001 el gobierno de centro-izquierda fue sucedido por uno de centro-derecha, que promulgó una nueva ley sobre inmigración: la 198/2002, llamada Bossi-Fini. Esta ley introdujo ulteriores normas restrictivas en materia de control de extranjeros, requiriendo el examen de su huella digital al momento de solicitar el permiso de residencia, pero dejando inalterable las normas precedentes relacionadas con las políticas de integración que, por otra parte, no habían sido aplicadas. Abolió el mecanismo de los patrocinadores y rechazó una política activa en cuanto a ingresos al territorio y a la integración de la población extranjera residente.

Esta rápida revisión histórica muestra cómo el sistema político italiano ha encontrado serias dificultades en el manejo del problema de los flujos migratorios, ya sea con relación a los ingresos, ya sea respecto de la integración y la naturalización de los ciudadanos no italianos. Hay que destacar, por otro lado, que algunas de las providencias adoptadas por el gobierno estuvieron determinadas por exigencias normativas de la Comunidad Europea o por la adhesión a tratados internacionales.

#### EL IMPACTO DEL FENÓMENO MIGRATORIO EN LA ESCUELA ITALIANA: LOS ALUMNOS EXTRANJEROS

La incidencia de los estudiantes extranjeros en la escuela italiana estatal y no estatal es apenas ligeramente inferior a la de

la población extranjera sobre la total. En el ciclo lectivo 2006-2007 los alumnos extranjeros fueron 501 mil 494; esto es, 5.6% del total de la población escolar. El segmento escolar con mayor incidencia fue la primaria, con 6.8%, pero hubo un crecimiento significativo en el nivel superior (MPI, 2008:6-7, 13-15, 21). La presencia de estos alumnos en los liceos era escasa, mientras había una fuerte concentración en los institutos técnicos y profesionales (casi 80%), lo cual ciertamente podría preluir una inserción ocupacional menos satisfactoria (cuadro 2).

**Cuadro 2. Alumnos con ciudadanía no italiana en escuelas públicas y privadas, 1997-2007**

Ciclo escolar	Alumnos con ciudadanía no italiana, en total	Número índice 1997-1998= 100	% de alumnos con ciudadanía no italiana sobre población escolar total
1997-98*	70 657	100	0.8
1998-99**	85 522	121	1.1
1990-00	119 679	169	1.5
2000-01	147 406	209	1.8
2001-02	181 767	257	2.3
2002-03	232 766	329	3.0
2003-04	282 683	400	3.5
2004-05	361 576	512	4.2
2005-06	424 683	601	4.8
2006-07	501 445	710	5.6

\* Para el ciclo escolar 1997-1998 el dato relativo a las escuelas secundarias de segundo grado fue estimado considerando para este último una variación porcentual análoga a la registrada en los dos ciclos precedentes.

\*\* En el ciclo escolar 1998-1999 no se incluyeron las escuelas secundarias de segundo grado no estatales.  
Fuente: MPI, 2008

Dos factores, en particular, caracterizan la situación italiana y tienen relevancia sobre la estrategia educativa a adoptar y sobre la percepción que de este fenómeno tienen los maestros y la opinión pública en general. El primero es que, a diferencia de lo ocurrido en otros países europeos de larga tradición multicultural, el cambio en la escuela italiana fue muy rápido. El segundo, que la presencia de alumnos extranjeros es heterogénea y diversificada en el territorio nacional. Su concentración es más elevada en las áreas del norte del país, donde las oportunidades ocupacionales para sus padres son mejores.

La presencia de alumnos provenientes de Europa es muy numerosa (49.5% del total) respecto de los no europeos, lo cual podría representar para la escuela un elemento de menor complejidad, debido a la mayor afinidad cultural religiosa y lingüística con la población escolar italiana. Se trata, sin embargo, de población que proviene de los países europeos más pobres, los cuales han reencontrado hace poco tiempo una identidad nacional aún no acompañada de procesos económicos y sociales sólidos y estables.

Los estudiantes extranjeros están más presentes en las escuelas públicas (gratuitas) que en las privadas, especialmente en los niveles de la educación obligatoria (MPI, 2008:8-12). Ellos se concentran de manera desigual en el territorio nacional. Mientras en regiones como Emilia Romana, Umbria y Lombardia llegan a constituir alrededor de 10%, en Campania, Puglia y Sicilia apenas se acercan a 1%.

En Lombardia, donde se encuentra la más alta presencia de estudiantes con ciudadanía no italiana, hay escuelas donde alcanzan 30 o 40%. Si bien la media nacional en cuanto a alumnos extranjeros es de 5.6%, hay algunas regiones y provincias donde ese porcentaje es mucho más elevado. En 896 escuelas públicas

superan 20% del total de la matrícula; en 236 de ellas, el porcentaje rebasa 30; mientras que en 94 rebasan 40% y en 38 constituyen alrededor de 50%. La mayoría se concentra en las regiones del norte: Lombardia, Emilia Romana, Veneto y Piamonte. Entre las provincias con mayor número de escuelas con significativas concentraciones de alumnos no italianos se hallan Milán, Turín, Bolzano, Roma y Brescia.

Es altamente probable que este hecho esté asociado con el mayor atractivo productivo y económico del territorio y de sus favorables condiciones laborales, lo que resulta interesante para los estudiantes extranjeros en busca de una formación-instrucción funcional que les permita lograr una inmediata ocupación (MPI, 2008:59-62). Como sea, este fenómeno de concentración de presencia extranjera es fuente de verdadera preocupación.

Las diez ciudadanías más representadas son, en orden descendente: albanesa, rumana, marroquí, china, yugoslava (de Serbia y Montenegro), ecuatoriana, tunecina, peruana, filipina y macedonia. Las primeras cinco representan casi 50% del total de la población escolar no italiana. Pero en la escuela están representadas casi la totalidad de las ciudadanías existentes en el mundo (MPI, 2008:40-47).

Se calcula que los problemas de retraso escolar afectan a más de tres cuartas partes de los estudiantes extranjeros, lo cual es particularmente preocupante en un país en donde las tasas de abandono escolar son ya de por sí altas, una quinta parte de los inscritos. Una de las posibles causas de este fenómeno puede ser el inadecuado nivel de competencia lingüística de esos alumnos, pero también sus peculiaridades sociales y culturales.

**Cuadro 3. Instituciones escolares,<sup>6</sup> según rangos de alumnos con ciudadanía no italiana 2006-2007**

Rangos en % de estudiantes extraoficiales	Número de Escuela pública A	Número de Escuela pública B	Total de escuelas A+B
0	951	8 057	9 008
0 — 20	9 624	6 500	16 124
20  — 25	212	228	440
25  — 30	73	147	220
30  — 35	32	59	91
35  — 40	8	43	51
40  — 45	9	31	40
45  — 50	5	11	16
50 y más	8	30	38
Total	10 922	15 106	26 028

Fuente: MPI, 2008:59.

El símbolo |— indica que comprende el primer valor del intervalo pero el segundo está excluido.

Las diferencias entre los estudiantes italianos y los extranjeros tienden a aumentar a medida que avanza el grado de escolaridad, y se hacen más evidentes en los resultados obtenidos en la

<sup>6</sup> Para la escuela estatal, la institución escolar es la sede de la dirigencia que gestiona y organiza los aspectos administrativos y didácticos y atiende uno o más servicios escolar es (escuelas de la infancia o maternas —para niños de entre 3 y 6 años de edad—; unidades de escuela primaria, sesiones asociadas y sesiones destacadas o coordinadas de escuela secundaria de i y ii grados). En la medida en que para la escuela privada no existe un análogo reconocimiento administrativo, por el término *institución* se entiende la escuela en cuanto punto de prestación del servicio: ello explica el valor más elevado respecto al de la estatal.

escuela secundaria de segundo grado,<sup>7</sup> donde se registra un nivel de fracaso de los alumnos extranjeros que duplica al de los italianos: 28% de reprobados entre los primeros y 13.6% entre los segundos (MPI, 2008:65-69).

**Cuadro 4. Tasas de promoción de los alumnos por nivel escolar 2006-2007\*, % del total de escrutados**

Nivel escolar	Total de alumnos (a)	Con ciudadanía no italiana (b)	Con ciudadanía italiana (c)	(b-c)
Primaria*	99.7	96.4	99.9	-3.6
Secundaria	96.8	90.5	97.3	-6.8
Secundaria 2° grado	85.8	72.0	86.4	-14.4

\*Para la escuela primaria los datos correspondientes a 2005-2006 fueron estimados prospectivamente, y el dato sobre los alumnos con ciudadanía no italiana incluye valores que toman en cuenta el fenómeno del nomadismo.

Algunas investigaciones etnográficas indican que en lo concerniente a las segundas generaciones, el éxito escolar de los niños extranjeros insertos desde hace varios años en la escuela no difiere mucho con respecto a los alumnos italianos. De hecho, al término de una investigación sobre grupos de jóvenes chinos, marroquíes y rumanos de segunda generación, se afirma que:

[...] en los casos observados, los resultados escolares de los niños extranjeros no se distancian mayormente de la media de otros coetáneos, y en los límites se acercan a los estándares de mayor productividad [...] Tal dato

<sup>7</sup> Escuela secundaria de segundo grado es la nueva definición que asumió el tercer ciclo de instrucción en la estructura del sistema escolar italiano: primaria, secundaria y media superior. El término entró en uso con la llamada Reforma Moratti, de 2003, y sustituyó a la definición escuela media superior en uso hasta ese momento. Nota del traductor.

podría ser interpretado como un efecto de la variable "duración de permanencia en Italia": las segundas generaciones, respecto a la categoría genérica de las minorías de origen inmigrante, a causa de su prolongada socialización en la sociedad receptora y en la escuela italiana, tropiezan menos con las dificultades de comunicación que afrontaron muchas minorías llegadas a Italia en fases posteriores del proceso de crecimiento (Chiodi y Benadusi, 2006:302-303).

Asimismo, la escuela italiana ofrece sus servicios a los adultos extranjeros en los Centros Territoriales Permanentes. Dichos ciudadanos son también considerados alumnos de la escuela pública.

Los Centros Territoriales Permanentes del Ministerio de la Educación, se constituyeron con la Ordenanza Ministerial 455/1997 e iniciaron sus labores en el ciclo escolar 1997-1998. Los cursos fueron atendidos por profesores de escuela asignados provisionalmente o por personal experto con el que ya contaban los establecimientos escolares. Su oferta formativa, dirigida a una amplia área de usuarios adultos, se articula en tres grandes áreas, cursos: 1) finalizados con obtención de un título de estudio; 2) impartidos a ciudadanos extranjeros para la integración lingüística y social, y 3) breves y modulares de alfabetización funcional destinados a que adquieran o mejoren el dominio de los nuevos lenguajes de la sociedad del conocimiento y la información (MIUR, 2003:2.11).

De 1998 a 2000 los adultos extranjeros registraron una escasa y estable presencia en los cursos breves y modulares (7-9%), mientras en los cursos completados de integración lingüística y social alcanzaron y superaron la mitad del total de adultos que frecuentan cursos largos. Más precisamente, 22 mil 666 finalizaron los cursos obteniendo un título de estudio (147 nacionalidades representadas) y 11 mil 298 completaron los cursos breves y modulares

(136 nacionalidades representadas). En términos absolutos los ciudadanos marroquíes fueron los más numerosos con 15 mil 512 inscritos, seguidos de los chinos (7 mil 289) y de los albaneses (4 mil 172). La presencia de extranjeros que frecuentaron y se insertaron en programas de actividades de educación para adultos fue más significativa y creciente en las áreas septentrionales del país y en las ciudades metropolitanas; Lombardía Veneto y Emilia Romana ocuparon los primeros puestos en cuanto a número de cursos activos dirigidos a ciudadanos extranjeros (MIUR, 2003: 6,12 tab, 1, 18, 20-21, 28, 46-62).

#### **Un paréntesis sobre la legislación escolar referida a los alumnos extranjeros**

La normativa escolar comenzó a considerar a los alumnos extranjeros y a los consiguientes métodos educativos particulares para ellos, sólo cuando su presencia en la escuela se hizo muy evidente.

La revisión del Decreto Real número 653, de mayo de 1925, que aludía a la inserción en la escuela italiana de los "jóvenes provenientes del exterior", sólo comenzó en 1989 con la circular ministerial 301: "Inserción de extranjeros en la escuela obligatoria, promoción y coordinación de la iniciativa para el ejercicio del derecho al estudio".<sup>8</sup> En ella se afrontan por primera vez y con una nueva óptica los temas de la admisión en la escuela, la determinación de los tipos de inscripciones y la asignación a los grupos escolares de los estudiantes extranjeros. Con la circular ministerial número 400 (del 31 de diciembre de 1991) la escuela obligatoria está considerada como un derecho/deber para

<sup>8</sup> Circular ministerial núm. 301, del 8 de septiembre de 1989, en "L'educazione inter-culturale e l'interazione degli alunni stranieri", *Anales de Instrucción Pública. Estudios y documentos* 71, 1995, pp. 94-99, disponible en: [www.annaliistruzione.it](http://www.annaliistruzione.it).

todas las minorías extranjeras, al margen de la regularidad en la residencia de sus respectivos padres. Estos alumnos se hallan incorporados a las clases normales del sistema escolar y no a especiales. Tras la extensión de la obligatoriedad escolar para todos los extranjeros presentes en Italia, se adoptaron medidas complementarias directas e indirectas para hacerla efectiva (Dutto, 2000:246-248).

Inicialmente la educación intercultural fue propuesta como respuesta a las necesidades de los alumnos extranjeros favoreciendo, por un lado, el aprendizaje de la lengua italiana y valorizando, por otro, la lengua y la cultura de origen. Sólo en un segundo momento, en 1990,<sup>9</sup> en la circular ministerial 205 se vio la necesidad de involucrar a los estudiantes italianos en una relación interactiva con los extranjeros, con miras al enriquecimiento recíproco. Este documento introdujo por primera vez el concepto de educación intercultural. En 1993 la problemática de las nuevas minorías inmigradas fue considerada junto a la de las minorías lingüísticas históricas presentes en Italia.<sup>10</sup> El discurso se amplió posteriormente, en tanto se consideró a la educación intercultural como la forma más elevada de prevención del racismo.<sup>11</sup> En 1994 se ubicaron las dimensiones europea y mundial de la enseñanza en el cuadro de la educación intercultural; gracias, también, al avanzado proceso de integración económica y política europea

<sup>9</sup> Circular ministerial número 205, del 22 de julio de 1990, en "L'educazione interculturale e l'interazione degli alunni stranieri", *Anales de Instrucción Pública. Estudios y documentos* 71, 1995, pp. 100-112.

<sup>10</sup> Pronunciamento del CNPI del 15 de junio de 1993, "La tutela delle minoranze linguistiche", en "L'educazione interculturale...", *Anales de Instrucción Pública. Estudios y documentos* 71, 1995, pp. 149-163.

<sup>11</sup> Pronunciamento del CNPI del 24 de marzo de 1993, "Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola", en "L'educazione interculturale...", *Anales de Instrucción Pública. Estudios y documentos* 71, 1995, pp. 137-149.

referido en el tratado de Maastricht.<sup>12</sup> Se tendió a incorporar en la noción de intercultural la integración de los diversos saberes, la perspectiva interdisciplinaria<sup>13</sup> y la capacidad de comprender y gestionar la complejidad y el conflicto. De la educación intercultural se habla también en algunas leyes que regulan la inmigración:

La ley sobre inmigración número 40 (del 6 de marzo de 1998), en su artículo 36 dice: "En el ejercicio de la autonomía didáctica y organizativa, las instituciones escolares desarrollarán, para todos los alumnos, proyectos interculturales de ampliación de la oferta formativa, destinados a la valorización de las diferencias lingüístico-culturales y a la promoción de iniciativas de recepción y de intercambio". Véase también el decreto del presidente de la República del 31 de agosto de 1999, número 294, donde se dice que la inscripción escolar puede tener lugar en cualquier momento del año y que corresponde al Colegio de Docentes formular propuestas para la repartición de los alumnos extranjeros en las clases, evitando la constitución de sesiones en las cuales su presencia sea predominante, y definir, en relación con los niveles de competencia de tales alumnos, las necesarias adaptaciones de los programas de enseñanza. Por otra parte, para apoyar las acciones de los docentes, se confía al Ministerio de Instrucción la facultad de dictar disposiciones para la aplicación de proyectos de enriquecimiento y de formación, nacional y local, sobre temas de educación intercultural.

En 2001 la circular ministerial número 155 se orientó a destinar fondos adicionales para la actividad del personal docente vinculado

<sup>12</sup> Documento "Il dialogo interculturale e la convivenza democratica", difundido mediante circular ministerial número 73 del 2 de marzo de 1994, en "L'educazione interculturale...", *Anales de Instrucción Pública. Estudios y documentos*, 71, 1995, pp. 3-17.

<sup>13</sup> Documento "L'educazione interculturale nei programmi scolastici", del 26 de octubre de 1995, en "L'educazione interculturale...", *Anales de Instrucción Pública. Estudios y documentos* 71, 1995, pp. 28-85.

a escuelas con fuertes procesos inmigratorios, mientras la circular ministerial 160, del mismo año, propiciaba la activación de cursos de lenguaje para ciudadanos extracomunitarios, menores y adultos. La ley Bossi-Fini no modificó los procedimientos de inscripción de los alumnos extranjeros, considerados por el reglamento número 394, de 1999.

Se puede decir que tras haber elaborado, en los años noventa, un modelo educativo intercultural, los gobiernos no lo apoyaron ni desarrollaron adecuadamente, en tanto que por parte del Ministerio de Instrucción Pública se produjo un silencio normativo que prácticamente se extendió desde 1995 hasta 2006: esto favoreció, en la escuela, un carácter fragmentario, poco orgánico y espontaneísta de las innovaciones tendientes a facilitar la integración escolar de los alumnos extranjeros. Tuvieron lugar en ese periodo respuestas “locales”, producidas por los propios contextos en la medida en que éstos sufrían presiones debidas a la presencia de un número significativo de alumnos extranjeros. Favaro (2005) constató que:

El riesgo que se corre hoy es que algunas prácticas, experimentadas aquí y allá para hacer frente a la emergencia y de cuya eficacia no se tiene suficiente certeza, se conviertan en “buenas prácticas” y se difundan, sin que haya evidencia de resultados positivos y coherencia respecto de las necesidades y los objetivos de la integración [p. 60]. [...] en los últimos años se ha hecho un silencio en términos de normativa y de directrices sobre el tema, y quizá ésta sea una de las razones que se encuentran en la base de una variedad de acciones y proyectos de integración seleccionados tan azarosamente que aparecen como privados de dirección. La integración es, por el contrario, un proyecto —y un proceso— que debe ser deseado, intencionalmente perseguido, sostenido en sus pasos, etapas, pausas y reajustes (Favaro, 2005:61).

En 2006 el Ministerio de Instrucción, de la Universidad y de la Investigación (MIUR, por sus siglas en italiano), a través de su oficina para la integración de los alumnos extranjeros, publicó una circular (número 24, del 1 de marzo de 2006)<sup>14</sup> que presentaba las líneas guías para la recepción y la integración de los estudiantes no italianos: después de un largo silencio hubo un documento fruto de un trabajo compartido entre el Ministerio y las Oficinas Escolares Regionales, que llevó alrededor de un año y medio de discusiones. El objetivo de tal documento era presentar pautas de orientación en los planos cultural y educativo, para individualizar los puntos fuertes de la normatividad y hacer algunas sugerencias de carácter organizativo y didáctico con el fin de favorecer la integración y el éxito escolar y formativo de los alumnos extranjeros, sin interferir con la autonomía de las instituciones escolares. El documento fue recibido como una “interesante novedad” (Facchini, 2006:177-183); en realidad, considerando lo que ya se estaba haciendo, sólo vino a normar y difundir a nivel nacional algunas prácticas y a arrojar claridad acerca de algunos deberes imprescindibles en la escuela.

El 6 de diciembre de 2006 se constituyó el Observatorio Nacional para la Integración de los Alumnos Extranjeros y para la Educación Intercultural (De Torre, 2007:173-174) que produjo, en octubre de 2007, un nuevo documento titulado *La vía italiana para la escuela intercultural y la integración de los alumnos extranjeros* (MPI, 2007). Éste fue más articulado que el precedente y, en la línea de acción que caracteriza al modelo de integración intercultural de la escuela italiana, priorizó los principios generales que caracterizan al *modelo italiano* de integración, según se analiza posteriormente.

<sup>14</sup> Disponible en [http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml)

## ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS MÁS RECIENTES

En esta sección presento tres documentos ministeriales recientes que intentan afrontar la problemática relativa a la creciente presencia de alumnos extranjeros. Se trata de una investigación cualitativa que toma el pulso de la escuela en un momento de acelerada transformación, y se centra en dos documentos —de 2006 y 2007— que examinan la modalidad de integración de los alumnos extranjeros.

### Una investigación cualitativa

#### del Ministerio de Instrucción Pública

En 2001 el Ministerio de Instrucción Pública (MPI, por sus siglas en italiano) realizó un examen de tipo cualitativo dirigido a monitorear y a mejorar la recepción y la integración de todos los alumnos, para facilitar el pleno desarrollo de su potencialidad.

Entre los resultados del informe (MPI, 2001) está el que destaca que la escuela ha tomado conciencia del hecho de que solamente en su interior es posible encaminar el proceso que sienta las bases no sólo para la integración escolar sino también para la social de los inmigrantes. Del estudio se desprende que en la gestión de los alumnos extranjeros prevalece el aspecto didáctico por sobre el solidario, señalándose la insuficiencia de este último para realizar plena y concretamente el proceso de integración social. Esto se observa especialmente en las escuelas del norte, donde la presencia de los alumnos no italianos es más elevada. Sin embargo, el acercamiento y la voluntad solidaria existen en las escuelas del sur y de las islas, cuya experiencia respecto de lo multicultural es escasa o ausente. La mayor parte de las instituciones escolares (94%) que no registran presencia de alumnos extranjeros no han llevado a cabo proyectos multiculturales (MPI, 2001: 5, 17-18, 32, 34-35, 46-47, 51-52). Por lo tanto, cuando se habla

de integración de alumnos extranjeros se enfatizan dos niveles: uno que hace referencia a la socialización, esto es, a la calidad de las relaciones interpersonales y sociales al interior del aula y especialmente fuera de ésta, y otro que se refiere a los resultados y al rendimiento escolar como síntesis positiva de un proceso. Este segundo modo de entender la integración encuentra mayor respuesta entre algunos maestros y menos entre los padres y los estudiantes (para estos últimos la integración se realiza sólo en el plano de las relaciones interpersonales) (MPI, 2001:105-106).

La presencia de alumnos extranjeros en la escuela, según la opinión de docentes, padres y alumnos, presenta más aspectos positivos que negativos (MPI, 2001:91-103). En primer lugar, los estudiantes no italianos son percibidos, por todas las categorías entrevistadas, como una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento cultural. En segundo, muchos padres y maestros hacen notar que el hecho de compartir la experiencia escolar con compañeros extranjeros permitirá a los niños italianos adquirir la capacidad de aceptar y respetar a los individuos con cultura y estilos de vida diferentes. Ello permitirá, por otro lado, prevenir el surgimiento de prejuicios y lugares comunes que aún se hallan extendidos entre los adultos. Los padres de los estudiantes italianos subrayan el valor positivo de la experiencia vivida por sus hijos, reconociendo en sí mismos —de modo indirecto— actitudes de indiferencia y discriminación en su contacto con los extranjeros, probablemente a causa de la ausencia de oportunidades de encuentro directo. En cuarto lugar, es opinión compartida por todos los docentes, padres y alumnos entrevistados que la escuela multicultural acrecienta la sensibilidad de los niños, empujándolos hacia comportamientos más solidarios. El último de los aspectos positivos señalados tiene un valor más funcional, y está constituido por la mayor facilidad para adquirir una nueva lengua.



Los aspectos negativos derivados de la presencia de alumnos extranjeros resultan ser muy pobres (MPI, 2001:99-103). Docentes y padres se preocupan, en primer lugar, por el probable retraso de la actividad didáctica en perjuicio de los italianos que podría originar esta nueva situación. El segundo aspecto apunta a la dificultad de comunicación que puede existir con los extranjeros, debido a su ausencia, insuficiencia o parcial conocimiento de la lengua italiana; esta última es considerada la principal condición para la integración y el elemento preliminar necesario para desarrollar cualquier proyecto educativo y/o formativo (MPI, 2001:25). Los docentes señalan la incidencia negativa de este aspecto sobre la didáctica y el daño que representa para su trabajo. Los padres sostienen que el retraso provocado por los alumnos extranjeros no debe incidir negativamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Para los estudiantes italianos, en cambio, las dificultades de comunicación con sus compañeros extranjeros son percibidas sólo como un límite para la construcción de relaciones válidas y profundas; y la amistad con ellos es considerada un valor agregado para su experiencia de vida. Subsisten todavía, entre los estudiantes, señales que indican cierta resistencia a entablar con un compañero extranjero una relación particularmente intensa o que prometa una amplia duración temporal. Ello indica que la construcción de una identidad común aún no se ha alcanzado.

Abundando en el reporte se evidencian los factores que pueden incidir negativamente en el proceso de integración de los estudiantes extranjeros. El primero es, sin duda, su número al interior de la clase: tres es el límite, si es superado, la mayoría de los maestros piensa que no pueden desarrollar positivamente su trabajo (MPI, 2001:23-24, 73, 110). Los educadores consideran determinante, en el caso de estos alumnos, el principio de la individuación de la enseñanza, en tanto permite valorizar la

especificidad cultural de cada uno, integrándola con los elementos propios de la cultura dominante; pero ello naturalmente implica un dispendio de tiempo y de energía que se suma al trabajo de cumplir con el resto de la clase (MPI, 2001:134). La variable edad, relacionada con el número de alumnos por clase, puede ejercer cierta influencia, dado la importancia que tiene el momento en que se incorporan a la escuela, se considera que cuantos más pequeños son más fácilmente se integran. Por lo tanto, en este documento es importante que en las clases de primaria el número de extranjeros sea bajo; en cambio en los cursos que le preceden (3 a 6 años) es posible aceptar más.

En la experiencia en el salón de clases la proveniencia geográfica parece incidir en la integración: a los alumnos de los países de la Europa comunitaria y del norte de América les resulta más fácil que a los demás el aprendizaje de la lengua y de las matemáticas, por razones culturales y de hábitos de vida más parecidos al latino (MPI, 2001:74-76, 106-107, 136). La posición socioeconómica influye sobre el éxito escolar de los alumnos extranjeros en la misma medida en que condiciona el proceso formativo de los italianos. El factor económico, asimismo, puede representar un grave obstáculo para la integración, porque determinado estándar de vida puede incidir en la oportunidad de establecer relaciones extraescolares para los extranjeros, limitándolos, y por lo tanto puede generar también una distancia psicológica.

Por otro lado, la importancia atribuida a la formación escolar por parte de la familia condiciona sin duda el éxito escolar. El alumno que advierte interés de sus padres por sus actividades escolares está más motivado para obtener buenos resultados (MPI, 2001:78, 107-109, 136). Las familias pueden condicionar el proceso de integración de los hijos, sobre todo con base en su proyecto de vida y sus pautas culturales. Un plan de estadía

permanente estimula una participación más activa y consciente en las diferentes actividades escolares, mientras una perspectiva de transitoriedad reduce el interés por afrontar todos los procesos sociales, incluidos los escolares. Dado que la familia constituye el modelo de referencia valorativa de los hijos, ésta determina su actividad y sus motivaciones. Es preciso, entonces, actuar sobre ella de modo que los estudiantes extranjeros puedan tomar parte activa en los procesos formativos escolares. Pero en tanto el modelo cultural de la familia atribuya a la escuela un escaso o nulo valor formativo, resulta difícil de aplicar una política de persuasión dirigida a los padres, y a veces la integración del alumno a la cultura dominante implica el riesgo de marginarlo en el seno de su propio grupo social (MPI, 2001:24-25, 134-135).

Docentes, padres y alumnos concuerdan en considerar al sexo de pertenencia como un factor poco influyente en la posibilidad de integración de los alumnos extranjeros, aunque el género femenino parece tener mayores oportunidades de integración (MPI, 2001:78-79, tab. 13). Se evidencian, sin embargo, dos situaciones problemáticas ligadas: una a la cultura de origen, y otra a la división de roles en la sociedad, especialmente cuando se trata de los musulmanes. Se verifican casos en los cuales, al menos en una fase inicial, los varones musulmanes, que han recibido una educación rígida e integralista, tienen problemas para aceptar la autoridad femenina de las docentes. Se puede comprobar, también, que algunas musulmanas poco habituadas a sentirse activas, presentes, "reales", frecuentemente no estudian ni participan en las actividades de la escuela (MPI, 2001:111).

Se evidencia una vez más que la pertenencia religiosa puede tener cierta relevancia en el proceso de integración; en particular, 38.6% de los entrevistados sostiene que la religión musulmana tiene aspectos que influyen negativamente en el proceso de

integración de los alumnos que pertenecen a ella. En particular se refieren tanto a la voluntad de los musulmanes de cumplir —en algunos casos rígidamente— las obligaciones previstas en su credo, como a la concepción de los roles atribuidos a los dos géneros, no siempre compatibles con nuestra organización social (MPI, 2001:79-80). Asimismo, se presentan situaciones problemáticas allí donde se vive la religión de un modo integral, sin aceptar ninguna mediación con las otras religiones ni puntos de encuentro con la cultura laica. Por el contrario, los padres perciben como signo de una real voluntad de integración la disposición de no exonerar a los propios hijos de la hora de religión, aun cuando no pertenezcan a la fe católica (MPI, 2001:112). El problema, entonces, parece ser el integralismo religioso caracterizado en particular por los musulmanes pero que también se advierte en los Testigos de Jehová (MPI, 2001:113).

No en vano el mundo del trabajo demanda a la escuela, bajo la perspectiva de la inserción laboral, la tarea de intervenir para remover los "obstáculos" que hacen dificultosa la integración: la lengua, los modelos culturales y la religión (MPI, 2001:140).

En resumen, el documento en su conjunto ofrece una visión optimista de la situación escolar nacional, pero es indicativo el hecho de que haya debido tomar el pulso de la escuela para comprender los motivos de su preocupación por afrontar una situación nueva y en rápido crecimiento, como es la presencia de los alumnos extranjeros.

### Los lineamientos de 2006

En marzo de 2006 fueron publicados los *Lineamientos para la recepción y la integración de los alumnos extranjeros* (MIUR, 2006). Este documento apareció después de que durante varios años el Ministerio se había limitado solamente a registrar el crecimiento

de la presencia de estudiantes extranjeros en la escuela italiana; y asimismo, en 1998, a realizar la primera investigación sobre aquellos con ciudadanía no italiana, cuando todavía éstos eran apenas alrededor de 1% de los asistentes.<sup>15</sup> El documento, de 2006, contiene a mi parecer, prácticas que ya se estaban llevando a cabo en la escuela y señala nuevamente, con preocupación, el fenómeno de la concentración de alumnos extranjeros en algunas instituciones escolares. Por otro lado, parece una toma de conciencia posterior a una investigación europea promovida por Eurydice, la red de información sobre instrucción en Europa, acerca de *La integración escolar de los niños inmigrantes en Europa* (Eurydice, 2004). En los *Lineamientos*, se incluye un estudio comparativo europeo, que constituye el contexto en el cual Italia está situada; casi se puede decir que la reflexión italiana está determinada parcialmente por exigencias locales y en parte internacionales.

“Los diferentes modelos de integración hoy presentes en Europa constituyen el testimonio más concreto de cuán complejo es el objetivo de la integración. La realidad actual muestra cómo no existe una sola respuesta a la pregunta ‘¿cuál es el mejor modo de garantizar la integración?’” (MIUR, 2006:1). Con el objetivo común de alcanzar rápidamente la integración, los países europeos encontraron diversas soluciones para organizar la vida de los niños inmigrantes en la escuela. Se pueden distinguir dos modelos principales: el integrado y el separado. En el primero estos niños son inscritos en clases ordinarias. El separado puede asumir dos formas: la de los acuerdos transitorios, donde los inmigrantes son organizados en grupos separados de los otros niños (de su escuela) por un periodo limitado, y otro, constituido como medida de

largo plazo, en éste, se forman clases especiales al interior de la escuela por uno o más años escolares, y frecuentemente los inmigrantes son agrupados juntos, según su competencia en la lengua de enseñanza. Los dos modelos principales de integración no se excluyen el uno al otro y, a menudo, pueden coexistir en un mismo país (Eurydice, 2004:43-46).

Italia, después del fascismo, siempre optó por el modelo integrado, garantizando la instrucción a los menores extranjeros al hacer propia la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989).

En el documento se afirma la intención de tomar la educación intercultural como fondo del camino formativo que deben recorrer italianos y extranjeros; el modelo de la educación intercultural es usado para refutar la lógica de la asimilación y promueve la construcción y la voluntad de compartir reglas comunes.

Entre las indicaciones operativas del documento aparece una cuya finalidad es crear una red entre escuelas y administraciones locales para favorecer la formación de clases heterogéneas, en lo referente a la proveniencia territorial o religiosa de los alumnos extranjeros, y evitar la tendencia a la concentración de determinadas etnias en ciertas instituciones. Una distribución equilibrada de las ciudadanías es considerada necesaria para construir una oferta formativa que reduzca la desigualdad y los riesgos de exclusión social. Otras disposiciones se vinculan con la aceptación de los extranjeros desde la esfera burocrática, relativa a las inscripciones y a la necesaria documentación, y también aluden a otros aspectos como lo educativo-didáctico de la inscripción en las clases y lo relacionado con la atención a la comunicación entre escuela y familia. Para este último fin, está prevista una nueva figura profesional: la del mediador lingüístico y cultural, un extranjero titular de carta o permiso de residencia no inferior a dos

<sup>15</sup> *Alumnos con ciudadanía no italiana*, 1998, disponible en: <http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/publicazioni/1998/pubstranieri.shtml>

años, cuya misión es ayudar en la relación entre la administración y los individuos pertenecientes a las diferentes etnias. En particular en la escuela, el mediador es un apoyo para resolver eventuales barreras lingüísticas y para facilitar la comprensión, en la familia, de los requerimientos educativos escolares.

El criterio general para la asignación de un estudiante extranjero a la clase es la edad, aunque también se reconoce la utilidad de establecer los niveles de competencia y habilidad antes de la admisión. Aquellos casos particulares en los cuales se pueda verificar una diferencia de la clase respecto de la edad serán evaluados por las instituciones escolares.

En el documento se aclara que no existe ninguna obligación, por parte de las autoridades de la escuela, de denunciar la condición de estancia irregular de los alumnos extranjeros y que a falta de documentos la escuela igualmente inscribe a los menores no italianos, porque esta condición no influye sobre el derecho-deber de recibir instrucción que tienen todos los ciudadanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26). La escuela está obligada a denunciar solamente los casos de menores extranjeros abandonados o privados de sus padres, para facilitar a la autoridad competente los procedimientos de adopción y custodia o los de repatriación asistida.

El Ministerio de Instrucción ubica entre los objetivos primarios el de promover la adquisición de una buena competencia en el italiano hablado y escrito, con el fin de asegurar para los alumnos extranjeros uno de los principales factores de éxito escolar e inclusión social. Por lo tanto, el estudio de la lengua italiana debe estar inserto en la cotidianidad de la vida escolar de los estudiantes extranjeros, mediante actividades de laboratorio lingüístico y a través de cursos didácticos intensivos. Es preciso que todos los maestros —de cualquier disciplina— se involucren en esta labor y

que exista una programación orientada a cubrir las necesidades reales y a monitorear los progresos de aprendizaje de la lengua italiana de cada estudiante.

### La vía italiana para la escuela intercultural-2007

Este documento (MPI, 2007) presenta una mayor elaboración teórica respecto del precedente e intenta individualizar el “modelo italiano” de integración de los alumnos extranjeros. La mayor elaboración teórica deriva del hecho de que este texto fue preparado por el Observatorio Nacional para la Integración de los Alumnos Extranjeros y la Educación Intercultural, cuyo comité científico está formado por pedagogos y estudiosos universitarios y no universitarios, especialistas de las temáticas interculturales.<sup>16</sup> Convergen, pues, en este documento no sólo las buenas prácticas actualmente extendidas en la escuela, sino también parte de la reflexión pedagógica, sociológica y psicológica elaborada en años precedentes.

En primer término se sostiene que “adoptar la perspectiva intercultural [...] significa no limitarse solamente a adoptar estrategias de integración de los alumnos inmigrados o medidas compensatorias de carácter especial. Enseñar en una perspectiva intercultural quiere decir más que *nada asumir la diversidad como paradigma de la identidad misma de la escuela*” (MPI, 2007:3-4).

“El objetivo de individualizar un modelo italiano deriva de la exigencia de: evidenciar la especificidad de las condiciones, elecciones y acciones que han caracterizado a la experiencia italiana; individualizar los puntos fuertes que deben convertirse en ‘sistema’; individualizar las debilidades para afrontarlas con nuevas

<sup>16</sup> Como se desprende del decreto ministerial constitutivo del Observatorio, del 6 de diciembre de 2006, disponible en: [http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/intercultural/allegati/decreto\\_istitutivo.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/intercultural/allegati/decreto_istitutivo.pdf)

prácticas y recursos; y dar visibilidad a nuevos objetivos y proyección" (MPI, 2007:5). No me parece que se pretenda proponer la excepcionalidad de un modelo; se quiere contextualizar, sí, un problema educativo (la integración de los alumnos extranjeros) y su metodología. Es por ello que hablar de "modelo italiano" tiene de a evidenciar poca originalidad.

Se sostiene que la práctica realizada en la escuela y la normatividad italiana se inspiran en cuatro principios generales: 1) el universalismo; esto es, la asunción de criterios universalistas para el reconocimiento de los derechos de los menores; 2) la escuela común; es decir la italiana, inserta a los alumnos extranjeros en las clases escolares normales, evitando la construcción de lugares de aprendizaje separados, en continuidad con las precedentes opciones de esa misma escuela para la recepción de varias formas de diversidad: diferencias de género, distintas habilidades, heterogeneidad de proveniencia social; 3) la centralidad de la persona; subrayándose en particular las competencias para relacionarse socialmente, para evitar las consecuencias de una preparación excesivamente individualista; y 4) la perspectiva intercultural; esto es, la intención de asumir la diversidad como paradigma de la identidad misma de la escuela, para abrir el sistema entero a todas las diferencias (de proveniencia, género, nivel social e historia escolar) (MPI, 2007:7-9).

"La vía italiana a la inter-cultura ensambla la capacidad de conocer y apreciar las diferencias en busca de cohesión social, en una nueva visión de ciudadanía adaptada al pluralismo actual, en el cual se tiende a construir la convergencia hacia valores comunes" (MPI, 2007:9).

A los principios comunes les siguen las líneas de acción, que se articulan en tres macro áreas: 1) acciones para la integración: prácticas de aceptación e inserción en la escuela; el italiano como

segunda lengua; valorización del pluri-lingüismo; relación con las familias extranjeras y orientación; 2) acciones para la interacción intercultural: relaciones en la escuela durante el tiempo libre; intervenciones contra la discriminación y sus prejuicios; perspectivas interculturales en los saberes y las competencias; y 3) los actores y los recursos: la autonomía y los retos en las instituciones escolares, sociedad civil y territorio; el papel de los dirigentes escolares; el rol de los docentes y del personal no docente.

#### LOS HIJOS DE LOS INMIGRADOS EN ITALIA. UNA SEGUNDA GENERACIÓN DEL FUTURO EN PARTE YA ESCRITO

Como es notorio, gran parte del futuro de las segundas generaciones se encuentra inscrito en la modalidad de ingreso de los padres a la sociedad receptora (Ambrosini y Molina, 2004: X), por lo que el futuro de la sociedad italiana depende también de lo que ofrezca a las segundas generaciones de inmigrantes. Sostiene Ambrosini: "la calidad de la convivencia, la segmentación de la sociedad sobre bases de pertenencia étnica, el riesgo de formación de bolsas de marginación e incursión en actividades ilícitas, la posibilidad de enriquecimiento del dinamismo económico y cultural, están en gran medida ligados a las condiciones de vida que podamos ofrecer a las segundas generaciones y a las oportunidades de promoción social que éstas encuentren" (Ambrosini y Molina, 2004:20). Así, la cuestión de las segundas generaciones resulta crucial para reajustar el problema de la integración social de los inmigrantes.

Para ofrecer realmente iguales oportunidades a los jóvenes hijos de los inmigrantes de distintas partes (Ambrosini y Molina,

2004:XX-XXIII; Chiodi y Benadusi, 2006:299-310), en lo referido al contexto italiano, se sugiere mejorar el compromiso en diferentes sectores:

1. El sistema escolar no debe limitarse a ser una agencia de socialización, sino que debe proporcionar competencias estructuradas de mejor calidad para permitir a los jóvenes extranjeros contar con instrumentos que les garanticen una mejor integración. Es necesario ofrecer mayores espacios para la lengua y la cultura de origen; la escuela debe invertir más en la formación de la ciudadanía (Capra, 2007:215-216).
2. En el mercado de trabajo, en primer lugar, tendría que ser saneado el empleo irregular, informal, lo que tendrá efectos positivos en la calidad de las oportunidades ocupacionales de las segundas generaciones. Por otro lado, es menester asegurar a estas últimas canales practicables de acceso ocupacional; pero para concretar eso hace falta superar el prejuicio que asocia al trabajador inmigrado con tareas de tipo administrativo y subalterno.
3. La sociedad civil tiene que dejar espacio a la experiencia asociativa y participativa de origen étnico, donde pueden crearse vínculos solidarios y de amistad civil entre italianos e inmigrantes.
4. Los medios deben poner mayor atención para evitar la creación de estereotipos étnicos y las instituciones culturales, propiciar el acercamiento de los inmigrantes al patrimonio histórico y artístico del patrimonio cultural de Italia, porque esto también favorecerá su plena inserción en la sociedad italiana.
5. El Estado, por último, debe repensar la legislación sobre ciudadanía, todavía demasiado permeada por la *ius sanguinis*.

El cambio multiétnico de la sociedad italiana necesita, de parte de todos los ciudadanos, un re-pensamiento de los criterios de definición de la identidad nacional. Se hace necesario, así, pasar “de una idea de nación de tipo ancestral y romántico, basada implícitamente en una presunción de homogeneidad relativa de la población, a una concepción pluralista y negociada de la pertenencia nacional, en la cual cuenten no sólo la sangre sino también la socialización, la residencia prolongada y la voluntad de adhesión al pacto de ciudadanía” (Ambrosini, 2004:47). La elaboración común de una identidad nacional de este tipo permitirá incorporar a las segundas generaciones de inmigrantes, garantizando un futuro mejor para todos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Ambrosini, M. (2004). “Il futuro in mezzo a noi”, en Ambrosini, M. y Molina S. (a cargo de) *Segonde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Turin: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini, M. y Molina, S. (a cargo de) (2004). *Segonde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Turin: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Battacchi, M. W. (1972). *Meridionali e settentrionali nella struttura del pregiudizio etnico in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Bevilacqua P.; De Clementi, A. y Franzina, E. (a cargo de) (2001). *Storia dell'emigrazione italiana*, vol. I: *Le partenze*, Roma: Donzelli.
- Capra, T. (2007). “I nuovi cittadini a scuola. Oltre l'emergenza”, *Educazione Interculturale*, vol. 5, núm. 2, mayo, pp. 215-226.
- Caritas / Migrantes (2007). *Immigrazione. Dossier Statistico 2007. XVII Rapporto*, Roma: IDOS Centro Studi e Ricerche.

- CENSIS (2003). *37° Rapporto sulla situazione sociale del paese 2003*, Roma: Franco Angeli.
- CENSIS (2007). *41° Rapporto sulla situazione sociale del paese 2007*, Roma: Franco Angeli.
- Chiodi, F. M. y Benadusi, M. (a cargo de) (2006). *Seconde generazioni e località. Giovani volti della migrazione cinese, marocchina e romena in Italia*, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/ Labos Fondazione/Laboratorio per le Politiche Sociali, CISP Comitato Internazionale per los Viluppo dei Popoli.
- Codini, E. y D'Odorico, M. (2004). *Per una nuova disciplina della cittadinanza*, Milán, Fondazione ISMU/Iniziative e Studi sulla Multietnicità.
- Colombo, A. y Sciortino, G. (2004). *Gli immigrati in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati (2000). *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, a cargo de G. Zincone, Bologna: Il Mulino.
- De Torre, L. (2007). "Premessa", *Educazione Interculturale*, vol. 5, núm. 2, mayo.
- Dutto, M. G. (2000). "L'Italia verso una società plurale: azioni, inercie e prospettive nel campo dell'educazione", en Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati, *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, a cargo de G. Zincone, Bologna: Il Mulino.
- ECRI (2006). *Terzo Rapporto sull'Italia*, Strasburgo, European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI)-Council of Europe, disponible en: [http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/ecri/1-ecri/2-country-by-country\\_approach/italy/Italy%20third%20report%20-%20cri06-19%20Italian.pdf](http://www.coe.int/t/e/human_rights/ecri/1-ecri/2-country-by-country_approach/italy/Italy%20third%20report%20-%20cri06-19%20Italian.pdf)
- Einaudi, L. (2007). *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità a oggi*, Roma/Bari: Laterza.

- Facchini, R. (2006). "Una 'chiave' pedagogica, culturale e normativa per conoscere e agire, oggi, in una scuola interculturale", *Educazione Interculturale*, vol. 4, núm. 2, mayo.
- Favaro, G. (2005) "Futuri cittadini: l'integrazione scolastica dei minori stranieri", *Cittadini in Crescita* (revista del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, Istituto degli Innocenti), núm. 1.
- Golini, A. y Amato, F. (2001). "Uno sguardo a un secolo e mezzo di inmigración italiana", en P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Francina (a cargo de), *Storia dell'emigración italiana*, vol. 1, Le partenze, Roma: Donzelli, pp. 45-60.
- Gramsci, A. (1971). *Alcuni temi della questione meridionale*, en A. Gramsci, *La costruzione del Partito Comunista 1923-1926*, Turín: Einaudi.
- Guolo, R. (2003). *Xenofobi e xenofili. Gli italiani e l'islam*, Roma/Bari: Laterza.
- Habermas, J. y Taylor, C. (2001). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milán: Feltrinelli, pp. 93-95.
- L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri (1995). *Annali della Pubblica Istruzione. Studi e Documenti*, 71.
- Eurydice (2004). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Eurydice, disponible en: <http://www.eurydice.org>
- Macioti, M.I. y Pugliese, E. (2003). *L'esperienza migratoria. Immigranti e rifugiati in Italia*, Roma/Bari: Laterza.
- MIUR (2003). *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*, Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)-Servizio per l'Automazione Informatica e l'Innovazione Tecnologica (SAIIT)-Direzione Generale per l'Istruzione post-secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati, disponible en: [www.istruzione.it/mpi/publicazioni/2003/offerta03.shtml](http://www.istruzione.it/mpi/publicazioni/2003/offerta03.shtml)
- MIUR (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della

- Ricerca-Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo studente-Ufficio per l'Integrazione degli Alunni Stranieri, disponibile en: [http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml)
- MPI (2001). *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, Roma: Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), disponibile en: [www.istruzione.it/mpi/publicazioni/2001/multi01.shtml](http://www.istruzione.it/mpi/publicazioni/2001/multi01.shtml).
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, preparato per Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Educazione Interculturale, Roma: Ministero della Pubblica Istruzione, disponibile en: [http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione\\_intercultura.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione_intercultura.pdf)
- MPI (2008). *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007*, Roma: Ministero della Pubblica Istruzione-Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi, disponibile en [http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/publicazioni/2008/allegati/alunni\\_n\\_ita\\_08.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/publicazioni/2008/allegati/alunni_n_ita_08.pdf)
- Ministero per la Solidarietà Sociale (2007). *Viaggio nell'Italia dell'immigrazione*, a cargo de E. Cozzarini, disponibile en: <http://www.solidarietasociale.gov.it/NR/rdonlyes/AD0EA401-AC-33-4B01-BAD6-1565F6753374/0/19Tuttunumeripp149153.pdf>
- Petraccone, C. (2005). *Le "due Italie". La questione meridionale tra realtà e rappresentazione*, Roma/Bari: Laterza.
- UNAR (2006). *Un anno di attività contro la discriminazione razziale. Rapporto 2006*, Roma: Presidenza del Consejo de Ministros-Departamento por los Derechos e Iguales Oportunidades-Oficina Nacional de Antidiscriminación Racial (UNAR).